

# Studentexamen under 1900-talets början

En studie av studentprovsfrågor i modersmålet  
mellan år 1901–1930

*Lars Andersson Hult*

STUDENT EXAMINATION AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY – A STUDY OF EXAM QUESTIONS BETWEEN 1901 AND 1930. The purpose of this article is to examine the subject and knowledge ideals that emerge in the student questions posed in secondary school exams in the subject of Swedish from 1901 until 1930, particularly questions directed towards history or questions reminiscent of social studies. Sweden was in a significant social transformation with major political divides during the early 1900s, which is partly similar to Sweden's situation today. The theoretical framework in this article is based on the concepts of pre-modernity and modernity, with an approach that leans towards the German didactic tradition. The primary material is secondary school exam questions, but it has also been supplemented with the government's public inquiries and statistics, as well as educational historical articles. The method was thematic analysis with a deductive approach, which involved categorizing student questions. One result that this study shows is that there is continuity in history questions. There were always three questions, one about Sweden, one about ancient Rome or Greece, and one about Europe. Another result is that students preferred to answer questions related to the history subject rather than other subjects. A third result is the effect on student exam questions by the increasing modern society, especially in the field that later became a field of its own, social studies.

Keywords: Sweden, history, social studies, modernity, secondary school exams.

---

*Lars Andersson Hult* är universitetslektor i samhällsorienterade ämnenas didaktik vid Högskolan Kristianstad. E-post: [lars.andersson@hkr.se](mailto:lars.andersson@hkr.se)

## Inledning

I en skrivsal våren 1915 kunde en läroverkselev bland annat välja detta uppsatsämne i sin studentskrivning i modersmål:

Fördelarna och farorna av politisk partibildning

Samma år infördes allmän och lika rösträtt i Danmark och på Island. Det ryska storfurstendömet Finland och Norge hade vid denna tid redan allmän och lika rösträtt. Borggårdskrisen och världskrigets utbrott hade skett endast ett år tidigare när uppsatsämnet presenterades. Sverige styrdes av en ämbetsmannaregering, eller som den också kallades för, kungaministären. Statsminister Hammarskjölds regering var en konservativt präglad regering och en politisk modernisering med allmän och lika rösträtt upplevdes vid denna tid av många, som långt borta. Sverige moderniserades dock på det ekonomiska området med en industrialisering, specialisering och en begynnande globalisering i en allt högre hastighet.

Moderniseringsprocessen som pågick i samhället under början av 1900-talet påverkade troligen utbildningsplanerna, läroverkens undervisning, och det bör också ha påverkat formuleringarna i studentexamen (jämför med Jeismann 1979). Den som hade tolkningsföreträde i frågan om vad som betraktades som viktiga ämnesideal och kunskaper i enskilda skolämnen kunde också antas ha möjlighet att påverka eller förändra den rådande samhällsordningen (Persson 2008).

Ett uppsatsämne kan, som vi ser i ovanstående citat, innehålla mycket, till exempel hänsyn till en utbildningsplan eller den pågående undervisningen. Den kan även signalera ett ämnesideal samt en rådande kunskapssyn. Provfrågan kan, likt en budbärare, också berätta om sin samtid och om vilka ämnen och frågor som är aktuella. En provkonstruktörs fråga är sammanflätad med samhällets utveckling. De som valde ut uppsatsämnena till studentskrivningarna i Sverige var Överstyrelsen för rikets läroverk, föregångaren till det som senare blev Skolöverstyrelsen. Överstyrelsen var, vid den tiden, känd för att den bestod av progressiva liberaler (Nordfelt 1943). När eleven uppmanas att diskutera både fördelar och nackdelar med fri partibildning visar valet av uppsatsämnet att demokratifrågan med en fri partibildning var en politisk fråga som trots allt var närvarande. Uppsatsämnet belyser samtidigt att former av samhällskunskapsämnet med inslag av demokratisk diskussion, fostran och medborgerlig utbildning existerade långt före samhällskunskapsämnet infördes i utbildningsplanerna. Idag skulle vi kategorisera uppsatsämnet om fri partibildning som ett tema inom ämnet samhällskunskap, men

ämnet tillkom i utbildningsplanerna först 1928 och då under namnet historia med samhällslära.

Förvisso existerade inga studentprov för ämnena inom de samhällsorienterande ämnena, men däremot fanns det uppsatsämnen i modersmålsprovet där flera ämnen var representerade. Läroverkseleverna som skulle skriva en studentexamen kunde välja mellan ett tiotal uppsatsämnen, och flera av dessa ämnen var historiefrågor eller samtidsfrågor. I dessa uppsatsämnen går det att utläsa en bild om hur frågekonstruktionen såg ut, vilka olika kunskaps- och ämnesideal frågorna signalerade samt hur samtiden påverkade frågeställningen. Det går också att se, utifrån Bidrag till Sveriges officiella statistik (BiSOS), vilka ämnesfrågor läroverkseleverna valde att skriva om.

En avgränsning för denna artikel är perioden mellan 1901 och 1930. Ett skäl till denna avgränsning är att efterkrigstidens nordiska historia är tätt förknippad med välfärdsstatens framväxt och då kan perioden runt det första världskriget på motsvarande sätt beskrivas i termer av modernitetens förverkligande. Ett annat skäl är att det kom två utbildningsplaner för läroverken, en år 1905 och en år 1928. Med dessa förändringar ges också en naturlig avgränsning mellan 1901 och 1930, med några år före och efter genomförandet av utbildningsplanerna år 1905 och 1928. En annan avgränsning är att materialet enbart består av studentexamen i modersmål med inriktning mot historieämnet eller uppsatsämnen som berör samtiden. Englund (1986) väljer att i sin avhandling kartlägga de politiska influenserna som påverkat svenska skolan under 1900-talet, där han tar fasta på läroplanerna, med ett särskilt intresse för historia och samhällskunskap. Han motiverar detta med att dessa ämnen har en politisk karaktär där den demokratiska fostran är bäst lämpad. De flesta studier pekar på att övergången mot mer demokratiska värderingar i fostran och utbildning mestadels ägde rum efter andra världskrigets slut. Det finns emellertid forskning som indikerar ett samhälleligt behov av att komplettera ämnet historia med en moderniserad och samtidsanpassad demokratisk dimension betydligt tidigare, vilket senare utvecklades till ämnet samhällskunskap. (jämför med Englund 1986, Broman 2009, Sandahl 2015, Zander 2001, Persson 2018 och Andersson Hult 2021). I denna artikel benämns dessa tidiga samhällskunskapsfrågor som samtidsfrågor.

Syftet är således att klargöra vilka ämnes- och kunskapsideal som framträder i de studentfrågor som ställdes i ämnet modersmål över tid och som var inriktade mot historia eller mot samtiden. Syftet konkretiseras med två frågeställningar:

1. Vilka ämnes- och kunskapsideal framträder i historiefrågorna och samtidsfrågorna, och hur förändras de mellan åren 1901–1930?
2. Vilka likheter och skillnader fanns det i frågekonstruktionen mellan historiefrågorna och samtidsfrågorna mellan åren 1901–1930?

## Studentexamens historia

Under andra halvan av 1800-talet, 1850 i Danmark, 1883 i Norge 1864 i Sverige och 1874 i Finland, etablerades för läroverksexamen en modell med centralt konstruerade skriftliga prov. Dessa studentprov skrevs på läroverken i respektive land och de gav behörighet för tillträde till ländernas universitet (Forsskåhl 2020). Studentexamen existerade i Sverige fram till 1968. De övriga nordiska länderna har bevarat systemet med studentexamen. Det var en minoritet av Sveriges ungdomar som tog studenten i början av förra seklet. Exempelvis år 1910 var det endast 1771 elever som blev godkända vid studentexamen (BiSOS 1913). Denna statistik berör de statliga läroverken men det fanns ytterligare 375 som tog studenten, de så kallade privatister och de som tillhörde enskilda läroverk (BiSOS 1913). Sammantaget blev 2146 godkända år 1910. För att göra en jämförelse hur sällsynt det var med en studentexamen mot idag så var en studentexamen ungefärligen lika gängse som en doktorsavhandling är idag. År 2021 utfärdades det 2 670 doktorsexamina i Sverige (Universitet och högskolor 2022).

Kvinnor fick möjlighet från 1870 att ta studentexamen. De första kvinnorna som slutförde sin studentexamen var privatister. Antalet män som tog studenten dominerade, men antalet kvinnor som tog studenten ökade årligen. Under denna artikels undersökningsperiod ökade andel kvinnor från cirka tio procent till trettio procent av examinanderna (Historisk statistik för Sverige 1960). Studentexamen kallades till en början för avgångsexamen. Från 1878 kallades den mogenhetsexamen, och först från år 1905 blev studentexamen den officiella benämningen (SOU 1937:45). I studentexamen fanns det muntliga delar och skriftliga delar. Ämnena för de skriftliga proven varierade beroende på gymnasial inriktning. Studentskrivningen började samma klockslag i hela riket. Det skriftliga provet i modersmål var obligatorisk för alla. Modersmålskrivningen var den del som inledde alla studentskrivningar och det var den del som många elever fruktade mest. Det spekulerades mycket inför modersmålskrivningen om vilka uppsatssämen överstyrelsen hade konstruerat och vilka som kunde tänkas dyka upp.

## Tidigare forskning

När det kommer till historiedidaktiska eller samhällsdidaktiska undersökningar med prov- och bedömningsinriktning, berör denna forskning många gånger vår egen samtid. Vanligen har de fokus mot lärarnas prov eller lärarnas provsituation. Anders Persson (2017) kategoriserar denna forskning i fyra kategorier. Dessa kategorier fördjupas av Berg och Persson (2020).

Den första kategorin är det värderande perspektivet och i dessa undersökningar värderas lärarnas bedömning och lärarnas provfrågor utifrån en uppjord mall. Ofta är slutsatsen att läraren misslyckas att genomföra sitt uppdrag. Tre exempel på sådana studier är Rosenlund (2011, 2016) och Kakoulidou och Ammert (2021) som undersöker lärarnas historieprov samt deras bedömning. I denna artikel är likt nyss nämnda studier provfrågorna i centrum mer än elevernas svar. Ansatsen i denna artikel är inte att värdera själva frågorna utan avsikten är att försöka se och klargöra hur samtiden påverkar frågorna med dess ämnes- och kunskapsideal.

Den andra kategorin är det förklarande perspektivet och i denna forskning försöker författarna förklara lärarens bedömningspraktik, variationen och varför det ser ut på ett visst sätt vilket exempelvis Gunnemyr (2016, 2021) gör i sin forskning. Andersson Hult (2021) diskuterar att det tilltagande intresse för prov samt ett ökad fokus mot reliabla frågor kan förklaras med vårt senmoderna samhälle. Denna artikel skulle kunna placeras in här därför att ambitionen bland annat är att förklara frågornas eventuella förändring med samhällets omdaning.

Den tredje kategorin har ett policy-kritiskt perspektiv. Här finns det studier som kritiserar lärarens bedömningsuppdrag och det finns ett antagande om att skolan som helhet i allt högre grad kommit att genomsyras av mätbara resultat. Ofta har dessa undersökningar ett deduktivt angreppssätt. Ett exempel är Karlefjärds (2011) forskning. I Karlefjärds (2011) licentiatavhandling diskuteras inte själva provfrågan, utan i stället fokuserar studien på bedömningsituationen för samhällskunskapsläraren.

Den fjärde kategorin är det lärarerfarande perspektivet i vilket det gäller att förstå lärarens egna personliga erfarenheter med utmaningar, dilemman och möjligheter från bedömningsarbete (Persson 2017). Om vi utökar detta lärarerfarande till en provkonstruktörs erfarenhet och perspektiv då finner vi flera studier beträffande detta såsom Gunnemyrs (2010) intervju av en finsk provkonstruktör eller Olofsson och Wedells (2021) egna erfandet av att konstruera nationella prov för årskurs sex.

Berg och Perssons kategorier berör uteslutande forskning om lärares bedömningsuppdrag. Därtill finns emellertid också studier med fokus på elever och bedömning. Ett exempel är Claviers (2011) avhandling med ett material från centrala provet. Andra exempel är några historiedidaktiska undersökningar där forskarna använder sig av provfrågor i historia med en avsikt att aktivera olika uttryck av historiemedvetande hos elever. Alvéns (2011, 2017) samt Andersson Hults (2012, 2015) avhandlingar är exempel på detta. Dessa studier har inte fokus på bedömning utan undersöker i stället hur eleverna svarar på uppgifterna. Gemensamt för dessa studier och denna artikel är att provfrågan spelar en stor roll. Forskning inom samhällskunskapsdidaktiken och historiedidaktiken med inriktning mot bedömning och nationella prov var länge försummad. De senaste tio åren har flera studier tillkommit.

De nyss nämnda studierna har fokus på samtida bedömningar och prov. Vår kunskap om studentproven för hundra år sedan är dock betydligt mer begränsad. Artikelns forskningsfält skulle kunna benämnas som utbildningshistorisk forskning med inriktning mot bedömning. Det finns en del forskning inom utbildningshistoria och inom språkvetenskapen där studentsvar används som material (Martinsson 1989, Ullström 2002, Backman Prytz 2014, Sahlée & Kalm 2020). Dessa undersökningar har gemensamt att de granskar studentsvaren och inte själva frågorna.

Denna studie försöker dock använda provfrågorna för att spåra samhällets påverkan på frågans innehåll, kunskapsyn och ämnessyn. Det finns andra studier som är intressanta med avseende på samhällelig påverkan men som inte fokuserar på bedömning eller prov. I Thelins (1981) avhandling och i Florin och Johanssons (1993) studie diskuteras bland annat läroverkens sekularisering under början av 1900-talet, där kampen mellan staten och kyrkan framställs. Båda dessa studier drar slutsatsen att staten stärkte sin roll gentemot kyrkan genom att sekularisera, centralisera och standardisera läroverken. Samuelsson (2021a) undersöker och visar den progressiva undervisningen på läroverken under mellankrigstiden.

Denna progressiva undervisning kan ses som kopplad till samhällets moderniseringsprocess. Andra studier försöker kartlägga de samhälleliga influenserna som har påverkat den svenska skolan under 1900-talet, där materialet inkluderar läroplaner, läroböcker eller betänkananden. Här finns studier som periodiserar skolämnen historia och samhällskunskap samt deras förändrade kunskapsideal. Englund (1986) diskuterar medborgarfostran och demokratifostran i den obligatoriska skolan och hur detta uttrycks i bland annat läroplaner. Han talar om en dragkamp mellan olika utbildningsideal om

vad som betonades i skolan. Åström Elmersjö (2017) har på liknande sätt visat att det, under mellankrigstidens debatt om skolans historieläromedel, förekommer en rad parallella och kontrasterande idéer som samexisterar, men dessa idéer eller begrepp går i olika riktningar eller är i strid med varandra.

Sammantaget kan vi konstatera att det idag finns mycket lite kännedom om hur ämnes- och kunskapsideal framträder i studentproven och om de förändras under det tidiga 1900-talet. Det finns studier som pekar på historieämnet och senare det nya ämnet samhällskunskap som relevanta områden att undersöka i samband med moderniseringsprocessen. De flesta av dessa studier fokuserar dock på tiden efter andra världskriget.

## Uppsatsämnens tillblivelse och dess olika ämnes- och kunskapsideal

I inledningen nämndes det att Överstyrelsen för rikets allmänna läroverk valde ut uppsatsämnena. Turordningen var sådan att det var censorerna som lämnade in förslag till Överstyrelsen. Censorernas förslag grundades sig på deras erfarenhet av undervisningen vid läroverken och deras kunskap om ämnet. Överstyrelsen hade även insyn i undervisningen genom ämneskonferenser med tillhörande protokoll samt genom information om vilka läroböcker som användes på läroverken (exempelvis BiSOS 1912c). Överstyrelsen kunde, baserat på censorernas förslag, sedan välja, sälla och modifiera dessa förslag (Nordfelt 1943, Ullstad 1963). En fråga eller ett uppsatsämne i modersmål uppstår inte i ett tomrum utan i en förförståelse. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2010) hävdar att alla har en förförståelse och denna förförståelse, som är baserad på bland annat vår historia, tradition och kultur, är oundviklig därför att vi är människor. Den tyske historiedidaktiken Karl-Ernst Jeismann (1979) för en likartad diskussion när han hävdar att det förekommer något som han benämner som nationalmedvetande. Detta finns, enligt Jeismann (1979), i en nationell kanon och i en samtid, där samhället, kursplaner, undervisningsmaterial påverkar olika former uttryck av ämnes- och kunskapsideal. Detta nationalmedvetande som existerar inom ett kollektivt "vi", antas också påverka de som utformar provfrågor och de elever som besvarar dem. Den som skapar en provfråga befinner sig således i en samtid och i ett "vi". Ibland antar vi att "vi" alla minns samma saker. Maurice Halbwachs (1992) anser att minnet alltid är av kollektiv natur. De flesta anser dock att det finns även en individuell ingång till minnet (exempelvis Jensen 2006, Ricœur 2005,

Habermas 1992). En tydlig skiljelinje går, enligt Halbwachs (1992), härvidlag mellan en levande historia och en skriftlig historia. Det levande minnet fortsätter att flöda med tankar och förblir levande så länge gruppen förmedlar och återberättar minnet. Det skriftliga minnet kan finnas i till exempel läroböcker med berättelser som är utvalda för att hålla minnet vid liv.

Ett uppsatsämne kan baseras på en minnesgemenskap såsom en nation. Det aktiverar, enligt detta resonemang, ett minne, en förförståelse eller en berättelse som finns i en kanon. Ett uppsatsämne var en produkt av en dubbel kommunikation, det vill säga att medlemmarna i Överstyrelsen och censorerna var en produkt av sin erfarenhet, kultur, nation, samhälle och ämnestradition men samtidigt innebär detta att de också var en kulturproducent med ett vetenskapligt giltighetsanspråk. Produkten eller ett uppsatsämne var således en form av en kognitiv historiekultur, som den tyske historiefilosofen Jörn Rüsen (2004a, 2013) skulle ha uttryckt det. Eleven var också en kulturprodukt, men ska samtidigt åberopa ämneskunskaper i sina svar. Dessa kunskaper bygger bland annat på eget intresseområde, läroböckernas innehåll samt en undervisning i läroverket.

Den danske didaktikern Sødning Jensen (1978) delar upp undervisningen i två huvudkategorier: den materiella och den formella. Kategorierna är beroende av lärarens syn på ämnet där olika ämnes- och kunskapsideal uttrycks. En lärare som anser att det viktigaste för eleverna att ta del av är ämnet i sig, tillhör enligt Sødning Jensen (1978) den materiella kategorin. I den materiella undervisningen finns det två underkategorier som han benämner den objektivistiska och den klassiska.

De två typer av undervisning som dominerade i början av 1900-talet var den klassiska och den objektivistiska undervisningen (Sødning Jensen 1978). Dessa undervisningsformer var inte helt anpassade till ett modernt samhälle, men de var vanliga vid den tiden och detta kan ha påverkat frågekonstruktionen (Koselleck 2004). Den klassiska undervisningen, med berättelsen i centrum, skapade mening och erbjöd fantasieggande och känslösam undervisning. I dessa berättelser fördes dåtidens bedrifter närmare elevens vardag i klassrummet. Berättelserna överförde också ett kulturellt arv, sedvänjor och traditioner, vilket hjälpte till att skapa en känsla av identitet och tillhörighet. Englund (1986) beskriver detta som ett patriarkaliskt utbildningsideal, som syftade bland annat till karaktärsfostran och nationalism, där individen hade begränsat utrymme, och familjen och nationen ansågs vara desto viktigare.

I den mer moderniserade undervisningsformen, objektivistisk undervisning, överfördes också ett kulturellt arv (Sødning Jensen 1978).



Den bidrog till att skapa en känsla av identitet och tillhörighet hos eleverna, baserat på historisk kunskap. Historikern Edward Hallett Carr (1965) anför att det under början av 1900-talet, fanns ett ämnes- och kunskapsideal som prioriterade objektiv återgivning av fakta och händelser. Fakta tjänade som en inspirationskälla för samtiden, där människor kunde lära sig av historien (Koselleck 2004). Denna undervisningsform riktades mer mot Halbwichs skriftliga historia. Det påminner om Englund's (1986) vetenskapligt-rationalistiska utbildningsideal, där skolan betonar vetenskapen som något fristående objektiv och befriad från subjektiva värderingar.

Dessa två, den klassiska undervisningsformen och den objektivistiska undervisningsformen, var vanliga vid början av 1900-talet och kan därför ha påverkat sättet att konstruera provfrågor (jämför med Koselleck 2004, Carr 1965, Karlsson 1987). Sødning Jensen (1978) presenterar också andra undervisningsformer, såsom den formella undervisningen, vilken är mer anpassad till ett än mer modernt samhälle. Till skillnad från de tidigare nämnda, fokuserar den formella på elevens inläring i stället för det innehållsmässiga (Sødning Jensen 1978, Karlsson 1987, Persson 2011). Den formella undervisningen delas in i två underkategorier, en metodisk och en funktionell kategori. Gemensamt för de metodiska och funktionella kategorierna är att de betonar att eleverna bör öva upp förmågor och kompetenser som inte nödvändigtvis är kopplade till ett specifikt ämne. Stoffet fungerar som ett hjälpmedel för att utveckla tänkande, förmågor och kompetenser som källkritik, kritiskt tänkande och förmåga att sätta sig in i olika perspektiv (Sødning Jensen 1978, Karlsson 1987, Persson 2011). Jag kommer att sammanföra de metodiska och funktionella kategorierna och beteckna det som den formella undervisningen, i likhet med Perssons (2011) studie.

Sammanfattningsvis är uppsatsämnena förankrade i en historisk, samhällelig och kulturell kontext där olika ämnes- och kunskapsideal kan framträda. För att kunna särskilja dessa olika ämnes- och kunskapsideal är Sødning Jensens olika former vägledande.

## Metod, urval och material

För att exemplifiera hur Sødning Jensens (1978) tre olika undervisningsformer har använts i studien väljs studentexamen för våren 1909.

Tabellen nedan visar de uppsatsämnen som var aktuella. Av nio olika uppsatsämnen kunde examinanden välja ett.

Tabell 1. Uppsatsämnen för studentexamen våren 1909 samt antal läroverkselever som valde frågan. BiSOS (1912a).

Uppsatsämnen	Antal elever n=1729
1. Jesus inför Pilatus	77
2. Huru skapades Italiens politiska enighet genom romarna?	13
3. Bismarck och hans verk	771
4. Det äldre och det yngre mösspartiet	100
5. Realismen i svensk diktning mot slutet af adertonhundratalet	46
6. Fåglarnas sätt att bygga bo och därmed sammanhängande drag ur deras lif.	104
7. Telegrafering utan tråd	187
8. Om så kallade naturminnesmärkens fredande	24
9. Betydelsen af att äga ett hem	407

År 1909 var uppsatsämne ett riktat mot kristendomsämnet. Uppsatsämne två, tre och fyra var tydligt kopplande till ämnet historia. Uppsatsämne fem var litteraturhistoria och sex, sju och åtta tillhörde de naturvetenskapliga ämnena eller geografi. Uppsatsämne nio var mer inriktat på samtiden. Sammanlagt var tre uppsatsämnen år 1909 som var tydligt avsedda för historieämnet, medan tre uppsatsämnen sorteras under de naturvetenskapliga ämnena eller geografi. Ett uppsatsämne var tydligt ämnat åt kristendomsämnet, ett annat åt litteraturhistoria och ett tredje hade en samtida inriktning. De tre historieinriktade frågorna skulle kunna kategoriseras som objektivistiska. Troligen aktiverade dessa frågor svar som krävde att läroverkseleverna redogjorde för sina kunskaper. Dessa är således mer

likt Sødning Jensens (1978) objektivistiska kategori. I uppsatsämne nio med inriktning mot samtiden ”Betydelsen av att äga ett hem” från 1909 är det sannolikt att eleven måste framföra skäl och argumentera varför det kan vara relevant att äga ett hem i sitt svar. Ämnet står i så fall inte i centrum utan snarare används som ett verktyg för att utveckla svaret. Detta skulle kategoriseras som den formella undervisningen (Persson 2011).

Urvalen för uppsatsämnena har genomförts i följande steg. I det första steget valdes att granska vårperiodernas studentprov eftersom majoriteten av läroverkseleverna skrev under våren. Exempelvis blev 14 593 godkända i modersmålet vårarna 1901–1910 och endast 1623 under höstarna 1901–1910 (BiSOS, läroverk Stockholm 1903, 1905, 1906, 1907, 1909, 1911, 1911b, 1912, 1912b, 1913). I nästa steg delades uppsatsämnena in i olika ämneskategorier vilket visades tidigare. I det sista steget fokuserades på historieuppsatserna och samtidsuppsatserna mellan år 1901–1930. I viss litteratur benämns samtidsuppsatserna som allmänna teman (Ullstad 1963).

Tillvägagångssättet i undersökning är att jag har läst uppsatsämnena flera gånger för att fånga in de ämnes- och kunskapsideal samt ämnestillhörighet som finns representerade i materialet. Som analysmetod tillämpades en tematisk analys med en deduktiv inriktning vilket innebar att uppsatsämnena kategoriseras efter Sødning Jensens (1978) olika kategorier (Patel & Davidsson 2011). Att analysera förändringar eller likheter, så som i uttryck av uppsatsämnen, över tid anses som särskilt fruktbart (Koselleck 2004, Esaiasson, 2017). Några uppsatsämnen som jag inte kunde kategorisera redovisas som svår att kategoriseras. Jag som läsare har en förståelse och forskartradition och jag befinner mig i en samhällsstruktur såväl som i en livsvärld vilket påverkar mina antaganden vid läsningen och urval (Carr 1965, Gadamer 2010). För att visa på en transparens för läsaren har flera exempel på uppsatsämnen redovisats (Danielsson Malmros 2012, Persson 2018). Materialets offentliga beskaffenhet gör att det inte uppstår några forskningsetiska problem samt att det blir enkelt att pröva resultaten.

Uppsatsämnena i modersmål är i fokus i denna studie men materialet har även kompletterats med offentliga utredningar, Bidrag till Sveriges officiella statistik (BiSOS) och utbildningshistoriska artiklar.

## Historieuppsatserna

Den ämnesmässiga strukturen mellan 1901 och 1930 liknade i stort sett den som presenterades för år 1909 i metodavsnittet. Vid en

kategorisering av ämnesingångarna i studentskrivningar i modersmålet under perioden 1901 till 1930 utgjorde historieuppsatserna 28 procent, de naturvetenskapliga ämnena och geografi hade 30 procent av utrymmet, litteraturvetenskapen och samtidsuppsatserna hade cirka 14 procent var, kristendomsämnet hade nio procent, medan cirka 5 procent av uppsatsämnena var svåra för mig som läsare att kategorisera ämnesmässigt. Uppsatsämnena inom historia hade sålunda ett stort utrymme.

Nedan visas de ämnesområden som eleverna föredrog att besvara inom en tioårsperiod i början av 1900-talet (BiSOS, 1903, 1905, 1906, 1907, 1909, 1911a, 1911b, 1912a, 1912b, 1913).

Tabell 2. Läroverkseleverna val av ämnen i modersmålet vid vårperiodernas studentskrivningar. Andelar i procent år 1901–1910.

Ämnen	n=14 593
Historia	53
Naturvetenskap och geografi	20
Samtidsorienterade	13
Kristendomsämnet	8
Litteraturhistoria	6
Summa:	100

Tabellen visar att läroverkseleverna föredrog att skriva om historia. Enligt tabellen valde många elever även ämnen inom naturvetenskapen, medan en del valde ämnen som fokuserade på samtiden. Eleverna föreföll inte vara intresserade av kristendomsfrågorna eller litteraturhistoria men det fanns några undantag. Om ett uppsatsämne inom kristendomsämnet eller litteraturhistoria var mer formulerat mot historieämnet, kunde det locka fler elever att skriva sina svar inom dessa ämnesområden. Ett exempel är kristendomsfrågan ”Olaus Petri” år 1907 där 35 procent valde den frågan.

En förklaring med ett större intresse för historia hos läroverkseleverna i jämförelsevis mot kristendomsämnet kan vara att samhället sekulariserades under denna tid. Historieämnet kunde först fylla det tomrum som uppstod efter kristendomens minskade betydelse med en form av gudomliga och nästan heliga berättelser, särskilt när det gällde nationen (Koselleck 2004). Det profana ämnet historia kan då i Sødning Jensens (1978) klassiska historieundervisning få ett likartat meningsskapande funktion som i kristendomen. I utbildningsplanen från 1905 står det bland annat att historieläraren bör ”för lärjungarna framhålla höga föredömen af fosterlandskärlek, pliktänsla, ädelmod m. fl. samhälleliga dygder” (Öfverstyrelsens cirkulär 1906, s 32). En formulering som passar bra i Englunds (1986) patriarkala utbildningsideal. En annan mer pragmatisk förklaring till att eleverna föredrog skriva i historia var att det kunde vara strategiskt att som elev förbereda sig i historia inför studentexamen i modersmålet. Årligen fanns det minst tre uppsatsämnen som berörde historia. I betänkandet från 1903 framfördes en rekommendation att historieämnet borde behålla sin framträdande position inom studentproven (SOU 1904:3) Det vill säga tre uppsatsämnen var reserverade för historia.

Under perioden från 1901 till 1930 hade historieuppsatserna en likartad struktur, och ett tydligt ämnes- och kunskapsideal framträder. Historieuppsatserna var framskrivna med få ord och enstaka gånger formulerades dessa som en fråga. I historieuppsatserna uppmanades eleverna, så som uppsatsämnet var konstruerat, att redogöra för sina kunskaper och beskriva samt förklara vad som har hänt. De flesta historieuppsatser 1901–1930 torde aktivera svar där ämnes- och kunskapsidealet dominerades av det som Sødning Jensen (1978) benämner objektivistiska svar. Staten eller framträdande aktörer hade ofta en central roll. Vilket bekräftas i utbildningsplanen där det uttrycks att eleven ska bli ”förtrogna med personligheter” (Öfverstyrelsens cirkulär 1906, s 29). Detta var karakteristiskt för historieämnet under denna tid (Carr 1965, Koselleck 2004, Sødning Jensen 1978, Karlsson 1987). Det fanns sällan historieuppsatser om den nyare tiden. Nyare tid definieras i denna artikel som tiden efter Napoleonkrigen och finska kriget. Bismarckuppsatsen från 1909 är således ovanligt. Ingen av historieuppsatserna behandlade samtiden.

De tre årliga historieuppsatserna hade följande uppdelning; ett uppsatsämne som hade Sverige i fokus, ett annat uppsatsämne som riktades mot antiken och ett tredje uppsatsämne som berörde Europas historia, gärna före 1800-talet. Nästan ingen av historieuppsatserna berörde länder eller områden utanför Europa förutom i följande: ”England som kolonialmakt” (1903) och ”Kampen om östasien i

senare tid” (1913). Rösen diskuterar att icke-västerländsk historia i regel spelar mindre betydelse i västvärldens historieskrivning förutom i relation till just kolonialism och imperialism. (Rösen 2004b, Se även Jeismann 1979, Jensen 2002, 1994). Som möjliga orsaker lyfter Rösen fram att det kan bli ett identitetsskapande via historien med samhörighet i ett ”vi”, men även en åtskillnad gentemot ”den andre”. Den tyske historiefilosofen Reinhart Koselleck (2004) hävdar att detta inslag är ödesdigert, eftersom det kan leda till ett undertryckande av historiskt minne när människor ser världen med ett enda perspektiv. I den svenska forskningen kring äldre läroplaner har det påpekats att läroplanerna i historia föreskrev en fastställd kanon av sedelärande skildringar, ofta med nationalistiska undertoner, och det kan konstateras att många uppsatssämnen i historia berörde Sverige eller väst (Englund 1986, Zander, 2001, Åström Elmersjö 2013, Persson 2018). Geografifämnet tog in världen utanför Europa mer än historiefrågorna, exempelvis ”Afrikas natur” (1901), ”Sydamerikas natur” (1908) eller ”Asiens öknar” (1912).

Tidigare nämndes, i detta avsnitt, att aktörer hade en betydelsefull roll i historieuppsatserna. I de tre ämnena, historia, litteraturhistoria samt kristendomsämnet, nämns aktörer. Detta förekom aldrig i de samtidorienterade uppsatserna, geografi eller naturvetenskapliga ämnen. Av de aktörer som nämns i studentproven i modersmål mellan 1901–1930 är få kvinnor. Den första kvinnan som nämns är Maria Theresia i ämnet ”Fredrik II och Maria Theresia” (1905). Maria Theresia brukar framstå i historielitteraturen som en föredömlig kvinna, ofta i kontrast till exempelvis Katarina den stora (exempelvis Palmer & Colton 1969). År 1915 fanns det ett uppsatssämne om Fredrika Bremer och året efter kom ”Jerusalem av Selma Lagerlöf”, i det ämne som kategoriseras som litteraturhistoria i denna artikel.

Kvinnonamn nämns endast tre gånger under undersökningsperioden, vilket kan jämföras med att mansnamn förekom 59 gånger. Det existerade således, i studentproven, en kollektiv glömska kring kvinnorna. Antikens regenter, fältherrar eller Sveriges betydelsefulla män tog utrymmet i den nationella minneskulturen eller i det skriftliga minnet (Halbwachs 1992, jämför med Carr 1965). Dessa uppsatssämnen bygger på ett gemensamt minne, eller som Jeismann formulerade nationalmedvetande, som återspeglas i en undervisningskanon (Jeismann 1979, Ricœur 2005). Det fanns också en tendens att betona de politiska och militära aspekterna av historien, vilket Carr (1965) bekräftar var tidsenligt.

## Samtidsuppsatserna

I förra avsnittet diskuterades det att inför ett studentprov kunde vara strategiskt för en läroverkselev att vara påläst inom historieämnet. En annan strategi för en elev var annars att välja de mer samtidsorienterade ämnena. Ett exempel är från 1909 "Betydelsen av att äga ett hem". Flera av dessa uppsatsämnen aktiverade inte ämneskunskaper utan hade mer en karaktär av argumentation. Vissa år valde många läroverkselever dessa samtidsuppsatser. Exempelvis år 1908 valde 28 procent av eleverna två samtidsorienterade uppsatser som "Sjöförsvarets betydelse för vårt land" (398 elever) och "Det svenska statsrådet" (104 elever) (BiSOS 1912). Samtiden speglades i samtidsuppsatserna, och det märks exempelvis genom uppsatsämnen som "Polarforskningen" (1905), "Europas stormakter" (1914), "Krigsorsaker" (1916), "Världskrigets påverkan på livet i vårt land" (1917).

Efter 1906 förekom vanligtvis två samtidsuppsatser som har olika ämnes- och kunskapsideal. För det första fanns det vanligtvis en samtidsuppsats som fokuserade på kunskap, exempelvis "Det svenska statsrådet 1908". "Genom vilka organ utövar den svenska riksdagen sin granskande och kontrollerande myndighet?" (1915) "Den kommunala självstyrelsen" (1925). Likt frågorna i historia aktiverar dessa uppsatsämnen förmodligen ett redogörande av kunskaper hos eleven. Dessa uppsatsämnen, som ofta var statsvetenskapligt inspirerade, sökte förklaringar och detta gällde sannolikt över de normativa antagandena. Frågorna kan kategoriseras som en del av Södring Jensens objektivistiska undervisning.

För det andra fanns det många gånger en samtidsuppsats som var av en mer resonerande karaktär, som frågorna "Medborgliga rättigheter och skyldigheter", som var ett återkommande uppsatsämne exempelvis 1902 och 1908, "Kunskapens makt och vanmakt" (1914), "Hemmets värde under uppväxtåren" (1913).

En samtidsuppsats med argumenterande och resonerande karaktär är frågan från 1911 "Hvarpå beror det drag av rastlöshet, som hvilar över vår tid?". Den aktuella frågan väckte negativ uppmärksamhet utanför läroverkets skrivsalar. Nordfeld, som var medlem i överstyrelsen, har efteråt beskrivit den negativa uppståndelsen i samtida tidningspress (Nordfeldt 1943). Så sent som 1963 bedömdes frågan om rastlöshet vara mer originell än föredömlig (Ullstad 1963). Uppsatsämnet kan nog betraktas som normbrytande för sin tid, eftersom den väckte uppståndelse. Frågan om rastlöshet aktiverar en dubbel tankeoperation. För att besvara frågan borde läroverkseleven äga en kunskap om samhällets förändringar och vad som har orsakat detta, samtidigt som frågan också aktiverade samtidens värderingar kring

det pågående samhället. Följaktligen genom att använda både fakta och normativa antaganden kunde eleverna formulera och understödja sina argument i denna fråga. Dessa samtidorienterade uppsatsämnen av argumenterande karaktär hade en annan uppbyggnad jämfört med de rena historieuppsatserna. Här gavs ibland ett lite större utrymme för ett friare skrivande än exempelvis i de renodlade historieuppsatserna eller i de kunskapsredogörande samtidsuppsatserna. Dessa argumenterande uppsatsämnen liknar mer Sødning Jensens (1978) formella kategori, där eleverna ska få möjlighet att utveckla färdigheter och kompetenser som inte nödvändigtvis är ämnesspecifika.

Det alltmer moderna samhället påverkade skolan. I en utredning från 1922 framhölls att kvinnans ställning och uppgifter i samhället borde beaktas i undervisningen, och att samhällets uppbyggnad, sociala förhållanden och medborgarnas förpliktelser och rättigheter borde diskuteras (SOU 1922:33a, s. 384). Utredningen från 1926 betonade att historieundervisningen borde moderniseras och inkludera ämnen som ”vår egen tids kultur och samhällsliv”, ”kunskap om samhällets struktur”, och ”vår tids viktigaste sociala och ekonomiska problem” (SOU 1926, s. 38). Dessa synpunkter påminner om det mer modernistiska ämnet samhällskunskap, där det förflutna hade en mindre roll. Koselleck (2004) förklarar sambandet mellan moderniteten och att historieämnet förlorade sin betydelse. Den tilltagande hastigheten i exempelvis i produktion, specialisering och ökad livslängd resulterade i en förfrämligande från historiska erfarenheter och deras lärdomar.

I samtidsuppsatserna från 1920-talet förekom det frågor som diskuterade ett modernare Sverige. Exempelvis fanns uppsatsämnen som ”Organisationens betydelse i det moderna samhället” (1924), ”Världsspråkstanken” (1927), ”Ställning i försvarsfrågan” (1929) samt ”Arbetare och arbetsgivare” (1930). I dessa uppsatsämnen går det att spåra drag av vad som senare skulle bli det moderna ämnet samhällskunskap. Historia med samhällslära förverkligades i utbildningsplanen för läroverken 1928. I utbildningsplanen för samhällslära inkluderades ämnen som sociallagstiftning, kvinnoemancipation, arbetarrörelsen och sociala rörelser (SFS 1928:25). Med dessa ökade kunskaper om samhället var tanken att skapa en samhällelig förändring i framtiden, utan att blicka alltför mycket bakåt.

Tidigare nämndes aktörernas roll i historieämnet, och att det fanns få kvinnonamn bland historiefrågorna. Inga aktörer nämns i de samtidorienterade frågorna, men år 1928, kanske som ett resultat av den nya utbildningsplanen, fanns det ett samtidorienterat uppsatsämne med titeln ”Kvinnorörelsen i Sverige”.



## Avslutande diskussion

Ur resultaten går det utläsa att det förekommer en kontinuitet men även förändringar i uppsatsämnenas ämnes- och kunskapsideal. Det fanns också likheter och skillnader mellan historieuppsatserna och samtidsuppsatserna.

I historieuppsatserna fanns ett återkommande mönster där upplägget var sig likt mellan 1901 och 1930. Ett uppsatsämne om antiken, ett uppsatsämne om Sverige och ett om Europa, gärna före 1800. Aktörer och länder namngavs ofta, och det var få kvinnor som nämndes, liksom världen utanför väst. De politiska och militära aspekterna av historien betonades. Historieuppsatserna var ofta formulerade kortfattat och de tycks uppmuntra ett ämnes- och kunskapsideal där eleverna skulle leverera objektiva svar på historiska frågor. Enligt Carr (1965) var det tidstypiskt att söka objektiva sanningar, där eleven inte skulle undersöka trovärdighet eller relevans. Fokus var, enligt Carr (1965) att studera enskilda händelser eller personer, utan att de relaterade till varandra. Helén Persson (2018) bekräftar detta i sin studie och påpekar att utbildningsplanerna för läroverken uppmanade till ett mer distanserat och objektivistiskt betraktelsesätt av historia. I en utredning från 1922 önskades det dock nya typer av frågor i modersmålet, och där gavs även vägledande instruktioner till provkonstruktörerna om hur frågorna skulle formuleras (SOU 1922:33a s 423). Ett resultat som denna studie visar är att det fanns kontinuitet i historieuppsatserna i strukturen såväl som i kunskapsidealet där historieuppsatserna uppmuntrade Sørdring Jensens (1978) objektivistiska ämnes- och kunskapsideal. Ett annat resultat är att eleverna föredrog att besvara uppsatsämnen som var kopplade till historieämnet.

Samtidsuppsatserna skiljde sig åt mot historieuppsatserna även om vissa likheter fanns. Vanligtvis fanns det två samtidsuppsatser. Vad som är likt historieuppsatserna är att den ena samtidsuppsatsen uppmuntrade ett kunskaps och ämnesideal påminnande om Sørdring Jensens (1978) objektivistiska undervisningsform. Dessa frågor hade ofta en statsvetenskaplig inriktning och precis som historieuppsatserna avkrävde de ett redogörande av kunskaper. Vad som skiljer sig åt mot historieuppsatserna var den andra samtidsuppsatsen som uppmuntrade mer generella färdigheter såsom argumentation och resonemang baserat på kunskap. Dessa uppsatsämnen var mer som Sørdring Jensens (1978) formella undervisning. Denna typ av uppsatsämne fanns inte bland historieuppsatserna. En annan skillnad var att det förändrade samhället framträdde på ett tydligare vis i samtidsuppsatserna. Hand i hand med samhällets förändring ändrades även frågorna, vilket blir

påtagligt under första världskriget och tiden efter kriget. I historieuppsatserna fanns inte samtiden utan fokus låg längre bak i tiden. En ytterligare skillnad var att samtidsuppsatserna inte var aktörsdrivna såsom historieuppsatserna.

En utgångspunkt i denna undersökning är att det alltmer moderna samhället påverkade uppsatsämnena. Under början av 1900 skedde en centralisering och en standardisering av läroverken exempelvis fanns det en kontroll över läroverkens läroböcker (Florin & Johansson 1993, Thelin 1981, BiSOS 1912c). De statliga direktiven i Sverige kom att alltmer stärka den modernare medborgarundervisningen med ämnena historia och geografi samt med förändrat ämnesinnehåll i kristendomsämnet (Evertsson 2012, Morawski 2010). Det förefaller även, utifrån denna studies resultat, att utbildningsplanen från 1928 påverkade en del uppsatsämnen. Huruvida utbildningsplanen från 1905 eller från 1928 kom att påverka studentfrågorna eller om studentfrågorna är snarare speglade en samhällsutveckling, undervisningskanon eller konstruktörernas ämnesideal är svårt att fastställa. Detta väcker frågan om hur uppsatsämnena förhandlades fram och vilken grad av självständighet Överstyrelsen hade vid det slutgiltiga skapandet av studentprovet utifrån sina egna författade utbildningsplaner i början av 1900-talet. Johan Samuelsson (2021a, b) anför att läroverksläraren var mycket friare i förhållandet till utbildningsplanerna än dagens lärare. Var det ett liknade förhållande för provkonstruktören då? Denna artikel är en del av ett större projekt där en annan del är att analysera läroverkselevernans svar för att klargöra om eller hur moderna samhällsförändringar framträder och påverkar.

## Referenser

- Alvén, Fredrik (2011): *Historiemedvetande på prov: En analys av elevers svar på uppgifter som prövar strävansmålen i kursplanen för historia*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Alvén, Fredrik (2017): *Tänka rätt och tycka lämpligt: Historieämnet i skärningspunkten mellan att fostra kulturbärare och förbereda kulturbyggare*. Malmö: Malmö högskola.

- Andersson Hult, Lars (2012): *Att finna meningen i ett historieprov: En studie om mer eller mindre utvecklat historiemedvetande*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Andersson Hult, Lars (2016): *Historia i bagaget: En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Andersson Hult, Lars (2021): "Varför skall eleverna ägna sig åt själlöst minnesplugg?" Om tilliten till historielärarna under moderniteten och de nationella provens införande i det senmoderna samhället". I Ludvigsson, David & Andersson Hult, Lars (red.). *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, s 45–63. Uddevalla: Historieläraryrarnas förening.
- Backman Prytz, Sara (2014): *Borgerlighetens döttrar och söner: Kvinnliga och manliga ideal bland läroverksungdomar, ca. 1880–1930*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Berg, Mikael & Persson, Anders (2020): Graderande granskning och förklarade glapp. Svensk historie- och samhällskunskapsdidaktisk forskning om lärares bedömningspraktik 2009–2019. *Nordidactica Journal of Humanities and Social Science Education* 2020(1), 18–44.
- Bidrag till Sveriges officiella statistik, BiSOS (1903, 1905, 1906, 1907, 1909, 1911, 1911b, 1912a, 1912b, 1913): *Undervisningsväsendet. Berättelse om statens allmänna läroverk*. Stockholm.
- Bidrag till Sveriges officiella statistik, BiSOS (1912c): *Redogörelse för de arbeten som varit begagnade för undervisning i läseämnena, välskrifning och öfningämnena vid de svenska högre allmänna läroverk, realskolor och samskolorna under läsåret 1909–1910 jämte uppgift om de läroverk där hvarje arbete användts*. Stockholm.
- Broman, Anders (2009): *Att göra en demokrat? Demokratisk socialisation i den svenska gymnasieskolan*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Carr, Edward Hallett (1965): *Vad är historia? Den historiska vetenskapens problem, metoder och mål*. Stockholm: Prisma.
- Clavier, Arndt (2011): *Mänsklighetens största problem genom alla tider: en receptionsstudie av elevers miljöberättelser och historiska meningsskapande 1969*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Danielsson Malmros, Ingmarie (2012): *Det var en gång ett land: Berättelser om svenskhet i historieläroböcker och elevers föreställningsvärldar*. Lund: Lunds universitet.

- Englund, Tomas (1986): *Curriculum as a Political Problem: Changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena (2017): *Metodpraktikan: Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Florin, Christina & Johansson, Ulla (1993): "Där de härliga lagrarna gro": *Kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850–1914*. Stockholm: Tiden.
- Forsskåhl, Mona (2020): Finlandssvenska studentexamensprovet i modersmålet – dess ekologi i tid och rum". I Mona Forsskåhl, Jannika Lassus, Beatrice Silen & Sofia Stolt (red.) *Modersmålsprovet i brännpunkten studentexamensprovet i modersmålet svenska på 2000-talet*, s 11–28. Helsinki: Svenska litteratursällskapet i Finland.
- Evertsson, Jakob (2012): Folskoleinspektionen och moderniseringen av folkskolan i Sverige 1860–1910. *Historisk Tidskrift*, 132(4), 624–651.
- Fredriksson, Viktor & Bruce, Nils Olof (red.) (1940): *Svenska folkskolans historia. D 4: Det svenska folkundervisningsväsendet 1900–1920*. Stockholm.
- Gadamer, Hans-Georg (2010): *Hermeneutik. Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Giddens, Anthony (2010): *En skenande värld: Hur globaliseringen är på väg att förändra våra liv*. Stockholm: SNS förlag.
- Gunnemyr, Per (2010): I huvudet på en finländsk provkonstruktör. I Per Eliasson, Klas-Göran Karlsson, Henrik Rosengren & Charlotte. Tornbjær (red.), *Historia på väg mot framtiden*, s 225–237. Lund: Lunds universitet.
- Gunnemyr, Per (2016): *Likvärdighet till priset av likformighet? En studie av hur och varför svenska och finländska historielärare på gymnasiet uppfattar att de påverkas av externa prov i historia*. Licentiatavhandling. Lund: Lunds universitet.
- Gunnemyr, Per (2021): *Den fjärde kvadrantens dilemma: Kunskapsbedömning i en föränderlig historiekultur*. Malmö: Malmö universitet.
- Habermas, Jürgen (1992): *Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halbwachs, Maurice (1992): *På kollektivt minne*. Chicago: University of Chicago Press.
- Historisk statistik för Sverige (1960): *Historical statistics of Sweden. Statistiska översiktstabeller: utöver i del I och del II*

- publicerade t.o.m. år 1950*. Örebro: Statistiska centralbyrån (SCB).
- Jeismann, Karl-Ernst (1979): *Geschichtsbewusstsein*. I Klaus Bergmann & Werner Boldt, m.fl. (red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik*, s 42–45. Düsseldorf: Schwann.
- Jensen, Bernard Eric (1994): *Europa som politisk dannelselse – Om danske Europahistoriers historie*. I Bernard Eric Jensen, *Historiedidaktiske sonderinger*, s 127–152. Institut for historie og samfundsfag: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jensen, Bernard Eric (2002): *Writing European history – the Danish way*. I Attila Pók & Jörn Rüsen (red.), *European History: Challenge for a Common Future: results of the project "European Historical Consciousness"*, s 54–73. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Jensen, Bernard Eric (2006): *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Kakoulidou, Kristina & Ammert, Niklas (2021): *Att bedöma det som bedömas ska: Provuppgifter i relation till vad styrdokumentet föreskriver*. I David Ludvigsson & Lars Andersson Hult (red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, s 67–85. Uddevalla: Historielärarnas förening.
- Karlefjärd, Anna (2011): *Att rymmas inom sitt friutrymme om samhällskunskapslärares tolkning, anpassning och undervisning*. Licentiatavhandling. Karlstad: Karlstad universitet.
- Karlsson, Klas-Göran (1987): *Historieundervisning i klassisk ram: En didaktisk studie av historieämnets målfrågor i den ryska och sovjetiska skolan 1900–1940*. Lund: Lunds universitet.
- Koselleck, Reinhart (2004): *Erfarenhet, tid och historia: Om historiska tiders semantik*. Göteborg: Daidalos.
- Kungl. Maj:ts nådiga kungörelse angående undervisningsplan för realskolan: med flera författningar rörande rikets allmänna läroverk jämte Öfverstyrelsens cirkulär, (1906): Stockholm.
- Martinsson, Bengt-Göran (1989): *Tradition och betydelse: Om selektion, legitimering och reproduktion av litterär betydelse i gymnasiets litteraturundervisning 1865–1968*. Linköping: Linköpings universitet.
- Morawski, Jan (2010): *Mellan frihet och kontroll: Om läroplanskonstruktioner i svensk skola*. Örebro: Örebro universitet.
- Nordfeldt, Alfred (1943): *Ur Alfred Nordfeldts memoarer*. I Rudolf B. Hall, Nils Lundqvist & Alfred Nordfeldt (red.) *Läroverksminnen: Skildringar av f.d. elever och*

- lärare. 4. Hågkomster.* Stockholm: Fören. för svensk undervisningshistoria.
- Olofsson, Hans & Wendell, Joakim (2021): Nationella prov i historia för åk 6 – några erfarenheter. I David Ludvigsson & Lars Andersson Hult (red.). *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, s 113–141. Uddevalla: Historielärarnas förening.
- Palmer, Robert Roswell & Colton, Joel (1969): *Nya tidens världshistoria 1.* Stockholm: Sv. bokförl. Norstedt.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011): *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning.* Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Sofia (2008): *Läraryrkets uppkomst och förändring: En sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800–2000.* Göteborg: Göteborgs universitet.
- Persson, Anders (2017): *Lärartillvaro och historieundervisning: Innebörder av ett nytt uppdrag i de mätbara resultatens tid.* Umeå: Umeå universitet.
- Persson, Bo (2011): *Mörkrets hjärta i klassrummet: Historieundervisning och elevers uppfattningar om förintelsen.* Licentiatavhandling Malmö: Malmö högskola.
- Persson, Helén (2018): *Historia i futurum: Om progression i historia i läroböcker och styrdokument 1919–2012.* Lund: Lunds universitet.
- Ricœur, Paul (2005): *Minne, historia, glömska.* Göteborg: Daidalos.
- Rosenlund, David (2011): *Att hantera historia med ett öga stängt- Samstämmighet mellan historia A och lärares prov och uppgifter.* Licentiatavhandling. Malmö: Malmö högskola, 2011.
- Rosenlund, David (2016): *History Education as Content, Methods or Orientation? A study of curriculum prescriptions, teacher-made tasks and student strategies.* Malmö: Malmö högskola.
- Rüsen, Jörn (2004a): *Berättande och förnuft: Historieteoretiska texter.* Göteborg: Daidalos.
- Rüsen, Jörn (2004b): How to overcome ethnocentrism approaches to a culture of recognition by history in the twenty-first century. *History and Theory*, 43(4), 118-129.
- Rüsen, Jörn (2013): *Historik: Theorie der Geschichtswissenschaft.* Köln: Böhlau.
- Sahlée, Anna & Kalm, Mikael (2020): Lärares uppfattning om den goda uppsatsen i slutet av 1800-talet. I Daniel Sävborg, Eva Liina Asu & Anu Laanemets (red.), *Svenska språkets historia*

- 15: *Språkmöte och språkhistoria*, 254-267. Tartu: University of Tartu Press.
- Sandahl, Johan (2015): *Medborgarbildning i gymnasiet: Ämneskunnande och medborgarbildning i gymnasieskolans samhälls- och historieundervisning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Samuelsson, Johan (2021a): *Läroverken och progressivismen: Perspektiv på historieundervisningens praktik och policy 1920–1950*. Lund: Nordic Academic Press.
- Samuelsson, Johan (2021b): Läroverkslärares bedömningspraktik, ett aktualiserbart yrkesarv för framtiden. I David Ludvigsson & Lars Andersson Hult (red.), *Att bedöma i historieämnet: Perspektiv på historisk kunskap, bedömning och prov*, s 27–42. Uddevalla: Historieläraarnas förening.
- SFS (1928:412): *Kungl. Maj:ts stadga för rikets allmänna läroverk given Stockholms slott den 24 september 1928*: Stockholm: Norstedt & Söner.
- SOU (1904:3): *Läroverkskommittén (1902): Betänkande Bd 1*. Stockholm.
- SOU (1922:33a): *Skolkommissionen (1922): Skolkommissionens betänkande 1. Grunder för en ny läroverksorganisation: Underdånigt betänkande*. Stockholm.
- SOU (1926:5): *Utredning angående det svenska skolväsendets organisation*. (1926): Stockholm: Nord. bokh.
- SOU (1937:45): *Betänkande med utredning och förslag angående studentexamen*. (1937): Stockholm: Nord. bokh.
- Sødring Jensen, Sven (1978): *Historieundervisningsteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Thelin, Bengt (1981): *Exit eforus: Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Ullstad, Evert (1963): *Modersmålet. I: Studentexamen 100 år*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ullström, Sten-Olof (2002): *Likt och olikt: Strindbergsbildens förvandlingar i gymnasiet*. Lund: Lunds universitet.
- Universitet och högskolor (2022): *Doktorander och examina på forskarnivå 2021*. Stockholm.
- Zander, Ulf (2001): *Fornstora dagar, moderna tider: Bruk av och debatter om svensk historia från sekelskifte till sekelskifte*. Lund: Lunds universitet.
- Åström Elmersjö, Henrik (2013): *Norden, nationen och historien: Perspektiv på föreningarna Nordens historieläroboksrevision 1919–1972*. Lund: Nordic Academic Press.



Åström Elmersjö, Henrik (2017): *En av staten godkänd historia: Förhandsgranskning av svenska läromedel och omförhandlingen av historieämnet 1938–1991*. Lund: Nordic Academic Press.

Copyright Andersson Hult 2023. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.