



<http://www.diva-portal.org>

This is the published version of a paper presented at *Språk och norm. ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016*.

Citation for the original published paper:

Hjalmarsson, J., Nikolaidou, Z., Sköldvall, K., Eklund Heinonen, M. (2017)
"Fan va grymma vi är" - effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande- effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande.
In: Saga Bendegard; Ulla Melander Marttala; Maria Westman (ed.), *Språk och norm. Language and norms: Rapport från ASLA:s symposium, Uppsala universitet 21-22 april 2016. Papers from the ASLA Symposium at Uppsala University 21-22 April, 2016* (pp. 37-44). Uppsala: ASLA: Svenska föreningen för tillämpad språkvetenskap ASLA:s skriftserie

N.B. When citing this work, cite the original published paper.

Permanent link to this version:

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-33775>

"Fan va grymma vi är" - effekter av ämnesintegrerad undervisning i akademiskt skrivande

Jan Hjalmarsson, Zoe Nikolaidou, Kajsa Sköldvall & Maria Eklund Heinonen

1 Inledning

De senaste decenniernas breddade rekrytering till högre utbildning har gjort studentgrupperna mer heterogena. Samtidigt har en offentlig debatt pågått med fokus på brister i studenters skrivande. Forskningsfältet *academic literacies* (Lea & Street 1998; Lillis 2001) ifrågasätter ett sådant ensidigt bristperspektiv och förespråkar istället fokus på skrivandets sociokulturella sammanhang. Litteracitet betraktas här som en kontextburen praktik (Barton & Hamilton 2012), som bäst tillägnas i autentiska och funktionella sammanhang (Gee 2012). Utifrån ett sådant synsätt ifrågasätts varför studenter oftast erbjuds separata insatser för det akademiska skrivandet, trots att stöd inom ämnesstudierna skulle vara mer framgångsrikt. Forskningen om effekterna av sådan ämnesintegrerad skrivundervisning är dock fortfarande mycket begränsad.

Att många studenter känner osäkerhet i sitt akademiska skrivande är väl belagt, se t.ex. Ask (2005) och Hoel (2010). Lärare, å sin sida, kan ha svårt att konkretisera undervisning om akademiskt skrivande eftersom den egna kunskapen om akademiskt skrivande ofta har lärts in på ett implicit sätt (Dysthe 2002). Ett glapp kan därmed uppstå mellan lärares uppfattning om de textnormer som finns i det egna ämnet och hur studenterna uppfattar dessa förväntningar (Lea & Street 1998). Ett ämnesintegrerat sammanhang för skrivundervisning, där skrivlärare samarbetar med ämneslärare i anslutning till undervisningen, antas kunna minska detta glapp.

På Södertörns högskola pågår sedan 2013 ett högskolepedagogiskt utvecklingsarbete där arbetsformer prövas för att utveckla ett ämnesintegrerat sätt att introducera studenter i akademiskt skrivande. I detta arbete samverkar Utvecklingsenheten för högskolepedagogik och bildning, Biblioteket och Studieverkstan, som arbetar med olika typer av studie- och skrivstöd, med ämnen och program.

I anknytning till utvecklingsarbetet genomförde vi under våren 2016 en mindre pilotstudie, som redovisas i denna artikel. Nedan ges en teoretisk bakgrund och en beskrivning av studiens metod, liksom av uppläggning och genomförande av undervisning. Därefter följer en presentation och en avslutande diskussion av analysresultat.

2 Teori

En samstämmighet finns bland flera forskare om att generella råd om akademiskt skrivande inte möter studenters behov av att få tillägna sig de nya sociala praktikerna i ett autentiskt och meningsfullt sammanhang (Gee 2012; Lea & Street 1998; Smit 2012). Det råder dock stor osäkerhet om hur man på bästa sätt kan bedriva ämnesintegrerad undervisning om akademiskt skrivande och mycket få studier är gjorda.

Några exempel på studier finns som undersöker kopplingen mellan undervisning om att söka och använda vetenskaplig information och studenternas texter då det gäller utnyttjandet av olika typer

av källor. Belanger et.al. (2012) t.ex., använder en referensanalytisk metod tillsammans med olika kvalitativa metoder för att få syn på studenternas sök- och skrivprocess i deras uppsatser.

En grundtanke inom *academic literacies* är att det inte bara är studenterna som måste anpassa sig till de nya praktikerna. Delaktighet innebär att också akademien måste anpassa sig till de nya studentgruppernas förutsättningar (Lea & Street 1998; Lillis & Scott 2007). I Södertörns högskolas utvecklingsarbete om akademiskt skrivande utforskas pedagogiska former för att introducera nya stunder till det akademiska skrivandet inom respektive ämne/program.

3 Det ämnesintegrerade undervisningsmomentet

Södertörns högskolas utvecklingsarbete om akademiskt skrivande har omfattat flera ämnen och program, men i pilotstudien har vi specifikt undersökt polisprogrammet vid högskolan.

Introduktion till akademiskt skrivande inom polisutbildningen omfattar två seminarier med två veckors mellanrum. Före det första seminariet har studenterna läst tre texter från kurslitteraturen som analyseras under seminariet. Därutöver introduceras metoder för sökning och värdering av vetenskapliga texter, och grundläggande råd om akademiskt skrivande ges. Särskilt referenshantering lyfts fram, liksom en modell för självbärande text. Vid det första seminariet introduceras studenterna också till den individuella sök- och skrivuppgift som ska examineras. I uppgiften ska studenterna välja en av de tre analyserade texterna och utifrån den diskutera polisens roll och makt i samhället. Dessutom ska studenterna väva in en egen vetenskaplig text som de sökt fram. Studenterna behöver alltså referera texterna och föra ett resonemang kring dem.

Efter en vecka lämnas en första version av uppgiften och vid det andra seminariet diskuteras dessa texter. Till detta seminarium har skivlärarna och bibliotekarierna läst alla studenters texter. Studenternas val och värdering av vetenskaplig litteratur diskuteras, liksom hur ett perspektiv på polisens roll i samhället kan lyftas fram så att en text kan få ett eget, självbärande tema. Även referenshantering ges stort utrymme i diskussionen. Under seminariet arbetar studenterna med att ge respons till varandra i mindre grupper utifrån den responsguide som delas ut. Efter det andra seminariet är tanken att varje student ska ha en grund för att skriva en ny version som sedan examineras av ämneslärarna. Studenterna har alltså möjlighet att förbättra och utveckla sina texter inför examinationen.

4 Metod

I pilotstudien har vi observerat ett undervisningsmoment och intervjuat en lärare och en student. Dessutom har fem studenters texter skrivna under och efter undervisningen analyserats. Vi ansluter därmed till *linguistic ethnography*, d.v.s. en kombination av etnografi och mikroanalys av språk och interaktion. Denna forskningsdesign har bl. a. Rampton med flera (2007) framhållit som ett fruktbart sätt att nå förståelse för de komplexa processer där social och kulturell betydelse skapas i och av en specifik kontext.

Observationen gjordes under momentets andra seminarium där studenterna arbetar med sina texter i små grupper, får respons från lärarna och ger varandra respons. Den observerande forskaren satt med tre olika grupper under hela seminariet, observerade responsamtalen och förde fältanteckningar. Studenterna informerades om studiens syfte och erbjöds att delta vidare i studien i en intervju. Samma forskare genomförde en kvalitativ intervju med en av dessa studenter, dels om studentens värdering av undervisningen, dels om hens uppfattning och erfarenhet kring akademiskt skrivande. Genom observation och intervju som kompletterande metoder vill vi komma närmare

studenttexterna och få förståelse för hur studenterna diskuterade texterna och för vad de tänker om undervisningsmomentet.

Ett textanalytiskt verktyg, som vi använt för att spåra ändringar och eventuell utveckling i studenternas texter, är *text histories* (Lillis & Curry 2006). En texthistoria omfattar olika versioner av samma text, med alla ändringar och justeringar som gjorts under skrivprocessen, samt intervjuer med skribenterna, olika typer av respons och annan kommunikation kring texten. Här koncentrerar vi oss på två versioner av samma text som studenterna skrev i anslutning till undervisningen. Version ett lämnades in efter det första seminariet och version två efter det andra. Studenterna hade tid att utveckla texten mellan de bägge versionerna och det är därför viktigt för oss att se eventuella skillnader mellan de texterna. I en första jämförelse har en översiktlig bedömning gjorts för att försöka få ett grepp om huruvida några större förändringar syns, och, om så är fallet, vad som förefaller vara viktigare skillnader. Det mönster vi tyckte oss kunna se var att texterna hade utvecklats främst i de inledande och de avslutande delarna av texterna, liksom i rubriksättning, och därför koncentrerar vi oss på dessa delar.

5. Effekter av ämnesintegrerad undervisning

5.1 Söka vetenskapliga texter

På det första seminariet introducerades studenterna i att söka och värdera vetenskapliga texter. På det andra seminariet fick studenterna respons av en bibliotekarie om verktyg och metoder i sina sökningar. Sökuppgiften diskuterades även i grupp och studenterna fick ge varandra respons om sin sökning. Flertalet av studenterna lyckades väl med uppgiften. Men i observationen märktes det att långt ifrån alla var säkra på hur vetenskapliga texter ska sökas, även om någon uttryckte att "alla andra har visst fattat hur man gör utom jag". Det rådde viss osäkerhet om vilka texter som var vetenskapliga och en studentkommentar var "Jag visste inte vad en licavhandling var". Inslaget om att söka och värdera vetenskapliga texter var uppskattat, vilket kom fram i studentintervjun:

I...: blev de som du hade förväntat dig?

Student: ja / de blev så / å kanske lite mer / de va eh / skönt tyckte ja att dom kunde ge exempel på så hur man / till exempel söker texter / va som är eh / vetenskapligt å inte [mm] / där var ja lite vilse / å hur man söker i skolans sökmotor å så [mm] så den biten hade ja mest nytta av om man säger så¹

5.2 Skriva rubriker

Ett perspektiv på akademisk text som lyftes fram under det första seminariet är s.k. självbärande text, d.v.s. att texten ska gå att förstå för en läsare som inte har läst de refererade källorna eller känner till varför texten är skriven. Vid det andra seminariet togs bl.a. rubriksättning upp som en återkoppling på perspektivet självbärande text. En respons från skrivläraren var att rubriker bör presentera och avgränsa det viktigaste innehållet. Under observationen av kamratresponsen framgick det att en del studenter hade haft svårt att sätta rubriker. Följande citat belyser detta:

¹ Transkriptionsnyckel:

[mm] överlappande tal

[...] överhoppat avsnitt

/ paus

"Jag satte rubrik utan att veta vad jag skulle skriva"

"Jag skrev också kommentar reflektion men det hade jag lärt mig att skriva. Jag ändrar till diskussion eftersom det tydligen är vad man ska skriva"²

Här nedan visas rubriksättningen från tre texter i första och i andra versionen.

Student A

Text 1: Det sociala kapitalet

Inledning, Det sociala kapitalet, Kommentar

Text 2: Det sociala kapitalets innebörd för samhället

Inledning, Det sociala kapitalets innebörd för samhället,
Diskussion, Slutsats

Student B

Text 1: Socialt kapital

Inledning, Slutsats

Text 2: Det sociala kapitalets roll för samhället

Inledning, Samhället och det sociala kapitalet,
Diskussion och slutsats

Student C

Text 1: Polisens roll i ett samhälle under utveckling

Inledning, Kommentar, Slutsats

Text 2: Vikten av samarbete för ett välmående samhälle

Inledning, Det sociala kapitalets betydelse för samhället,
Diskussion och slutsats

Student A och B har i sin första version använt i princip samma rubrik som fanns i den refererade kurslitteraturen. Däremot i andra versionen har en "egen" rubrik använts. I alla tre studenternas rubriksättning i version ett finns ett vidare perspektiv och det förfaller som om de till version två har försökt att avgränsa sig och använda en rubrik som ligger närmare innehållet i den åtföljande texten. Ser vi till mellanrubrikerna så är de fler i andra versionen hos alla tre studenterna, och de är något mer innehållsligt orienterade. Två av studenterna har i sin första version använt mellanrubriken Kommentar, men i andra versionen ändrat till Diskussion och Slutsats.

Även i studentintervjun kom rubriker fram som ett tema. Den intervjuade studenten hade redan en annan akademisk utbildning, och fick frågan om något var annorlunda jämfört med tidigare erfarenheter. Nedan kommer korta utdrag.

I: ere nånting some / annorlunda då jämfört me / de du hade me dej / eller tycker du att de e ungefär samma

Student: vissa rubriker va väl / annorlunda [mm] så eeh till exempel att ja lärt mej / skriva diskussion / men här skrev dom / nånting annat från början när vi hade seminariet [...] nej men

² Intervjuerna transkriberas (grovt) medan sådant som sagts under observationerna återges i normaliserad skriftspråksform.

just att ha de kan se lite olika ut ibland skriver man diskussion å resultat / så att rubrikerna har väl växlat litegrann så att man har funderat ska de va såhär eller får man välja lite

Studentens erfarenhet av rubriksättning skiljer sig något åt från hur hen uppfattar att traditionen ser ut inom polisutbildningen. Hen reflekterar över hur rubrikerna ska skrivas i den aktuella texten.

5.3 Skriva inledning

Inledning var en annan punkt som togs upp på seminarium två och som kopplades till att akademiska texter är självbärande. I responsen lyfte skrivläraren fram att en god inledning bör väcka intresse och få läsaren att förstå textens syfte och vad hen kan förvänta sig av innehållet. Skrivläraren tog också upp hur en skribent kan använda metatext för att vägleda läsaren.

I flera av inledningarna i den första versionen refererade studenterna till kurslitteraturen och till uppgiftsinstruktionen på sätt som förutsatte att läsarna kände till både uppgift och litteratur. Två exempel på inledande meningar: "Jag har valt texten Tillit och socialt kapital skriven av Bo Rothstein." och "Är ett stort socialt kapital endast till fördel för samhället och dess innevånare?"

I andra versionen har de två citerade studenterna utvecklat sina inledningar så att läsaren inte förutsätts veta vilken text av Rothstein som åsyftas och så att läsaren inte förutsätts veta vad socialt kapital innebär. En av inledningarna börjar i andra versionen på följande sätt:

"Vad är socialt kapital och vilken betydelse har det för polisens roll i samhället? Ett samhälles sociala kapital innefattar både antalet relationer men också den grad av tillit som relationerna bygger på. Ett starkt socialt kapital leder till ökat socialt tillit och ett mer välfungerande samhälle (Rothstein 2008)."

Inledningarna som studenterna skrivit diskuterades också i den observerade responsgruppen och tre exempel på kommentarer om inledning och metatext som gavs är:

"Efter att ha läst det här tänkte jag aha, det här kommer det handla om. Syftet kom fram på ett bra sätt"

"Du har ju lite metatext"

"Det här är ju jättebra! Jag vet inte om du har tänkt `nu kör jag lite metatext` men du verkar ju ha koll på det här".

Studenternas samtal om inledning lyfter fram sådana aspekter på texters inledning som skrivläraren har fokuserat på. Vikten av att textens syfte är tydligt lyfts fram. Också värdet av metatext förefaller ha fått uppmärksamhet av studenterna.

5.4 Skriva den avslutande delen

Den avslutande delen av texterna visade ganska stora skillnader i jämförelsen mellan version ett och två. Framför allt var det längden på den avslutande delen som varierade. I alla texterna hade den avslutande diskussionen byggts ut väsentligt så att den, i andra versionen, blev i stort sett lika lång, eller längre, än de delar av texten som främst ägnades åt referat av källtexterna. Under responsen på seminarium två ägnades utrymme åt att diskutera just funktionen av texternas diskussionsdel. Skrivläraren lyfte fram betydelsen av en relevant och reflekterande jämförelse mellan refererade källor om en text ska fungera som självbärande akademisk text.

Observerade studentsamtal visar att vikten av en jämförande och avslutande diskussion var något som studenterna tog fasta på i sin respons av varandras texter. Några kommentarer från studenterna

är till exempel: "Du skriver ju det här: `båda texterna ...`den stora skillnaden är..", "Du har ju också gjort det. Så knyt ihop det lite tydligare då" och "Fan va grymma vi är".

5.5 Skriva referenser i den löpande texten

Referenshantering lyftes särskilt fram i undervisningsmomentet och gavs stort utrymme både i responsen och i diskussionen på det avslutande seminariet. I instruktionen till sök- och skrivuppgiften ingick att referenser skulle skrivas enligt Harvardsystemet och till sin hjälp hade studenterna högskolans lathund. I samtliga texter har bearbetningar och ändring gjorts mellan de två textversionerna gällande hur referenser har skrivits, både i den löpande texten och i källförteckningen.

Student A tog t.ex. i sin andra version konsekvent bort författarens förnamn i referensen i den löpande texten, något som bibliotekarien hade tagit upp i sin respons. Student B hade inte angett årtal i sina referenser i den löpande texten i första versionen, men i andra versionen var detta korrigerat. Student C hade arbetat in ytterligare två referenser i sin text. En påtaglig utveckling av en referens som student C har gjort är att det i version två tydligt framgår att hen inte har läst originalkällan utan en sekundärkälla:

Text 1: "I likhet med Sztompka (1998, s. 21) menar Rothstein..."

Text 2: "I likhet med Sztompka (1998, se Rothstein 2008, s 21) menar även Rothstein..."

5.6 Skriva en källförteckning

Även när det gäller att skriva en källförteckning fanns det stora skillnader mellan den första och den andra versionen av texterna. I den första versionen hos student A fanns t.ex. ingen källförteckning. I den andra versionen fanns källorna korrekt skrivna enligt Harvardsystemet förutom en sidhänvisning som saknades. Ett annat exempel nedan är hur student B förbättrat en referens i källförteckningen i andra versionen:

Text 1: Rothstein, Bo (2008). *Tillit och socialt kapital*. Malmö: Liber.

Text 2: Rothstein, Bo (2008). *Tillit och socialt kapital*. I Lindvert, Jessica & Schierenbeck, Isabelle (red.) *Jämförande politik*. Malmö: Liber.

Först efter studentens ändring blir det tydligt att det handlar om ett kapitel i en bok. Fortfarande är det dock oklart vilket som är huvudtitel då det finns två kursiveringar i referensen. Det saknas även sidhänvisning, vilket studenternas lathund anger ska finnas med. Detta kan visa svårigheten för studenter att fullt ut följa en instruktion/guide även om den explicit uttrycker hur något ska skrivas.

6 Diskussion och slutsatser

Vi har studerat en grupp studenter på polisprogrammet vid Södertörns högskola och hur de har arbetat med ett undervisningsmoment om akademiskt skrivande som har varit integrerat i ämneskursen. För att undersöka momentets effekter för studenternas akademiska skrivande har vi använt oss av metoden *text histories* (Lillis & Curry 2006) och vi har jämfört två versioner av en examinerande text som studenterna har skrivit under och just efter momentet. I analysen har vi studerat sådana aspekter på akademiskt skrivande som togs upp under det undervisande momentet och vi har försökt spåra om dessa aspekter förefaller ha fått genomslag i de bearbetade versionerna av texterna. Observationer av undervisningen och intervjuer har kompletterat analysen av texthistorier.

Textanalysen har visat att det finns skillnader i studenternas första och andra version av den examinerande texten. Vår klassrumsobservation och studentintervju visar att det i samband med

skrivandet av den första versionen av texten fanns en hel del förvirring när nya aspekter på akademiskt skrivande togs upp. Med utgångspunkt i respons från lärare och från medstudenter har studenterna till andra versionen av texten utvecklat sina rubriker, inledningar och slutsatser. Dessutom har studenterna märkbart förbättrat sin referenshantering.

Studenternas uppfattning om momentet varierar beroende på deras tidigare erfarenheter av akademiskt skrivande, men själva ämnesintegrationen uppfattas som värdefull, liksom att momentet genomförs av lärare med olika slags kompetens, såväl skrivlärare som bibliotekarier. Arbetet i responsgrupper var uppskattat av studenterna som förstod hur man lär sig om skrivande genom att granska och ge respons på varandras texter. Responsen, både från medstudenter och lärare, har upplevts som viktig och gett en grund för utveckling. En slutsats av pilotstudien är att instruktioner och undervisning om akademiskt skrivande utan respons inte räcker, oavsett om instruktionerna och undervisningen är genomtänkt och utförlig. Responsen är med andra ord central för studenternas utveckling av sitt skrivande.

Att undervisningsmomentet om akademiskt skrivande gav bra resultat bekräftas av den kursansvariga ämnesläraren som intervjuades efter avslutad kurs. Kvaliteten på studenternas texter uppfattas som betydligt högre än vid tidigare motsvarande kurs. Läraren menade också att samarbetet gett en större förståelse för den egna rollens betydelse för studenters akademiska litteracitetsutveckling. Dessutom tycker sig läraren ha fått ett "gemensamt språk" som verktyg vid samtal om studenternas texter.

Det positiva resultatet i denna pilotstudie, i kombination med förbättringen av studenternas texter, bekräftar betydelsen av ämnesintegration i undervisning om akademiskt skrivande. Vi är medvetna om att det krävs en mer omfattande undersökning för att kunna dra några generella slutsatser, men vi menar att vår studie knyter väl an till den teoretiska ramen för *academic literacies* och synen på att studenter bör få tillägna sig nya sociala praktiker i ett autentiskt och meningsfullt sammanhang (Gee 2012; Lea & Street 1998; Smit 2012). Det som är ganska nytt med kursen som vi har undersökt här, d.v.s. kursutveckling och deltagande av flera lärare med olika expertis, är något som vi tycker borde vara självklart när det gäller undervisning om akademiskt skrivande. Studien visar att ett sådant försök har flera utmaningar att lösa men också flera fördelar. Det krävs dock vidare studier som kan visa hur det är bäst att gå tillväga för att utveckla effektiv ämnesintegrerad undervisning om akademiskt skrivande. De metoder som vi har använt, d.v.s. *text histories* kompletterat med observationer och intervjuer av studenter och lärare, tycker vi har visat sig kunna vara fruktbara för sådana vidare studier.

Litteratur

- Ask, Sofia (2005). *Tillgång till framgång: lärare och studenter om studieövergången till högre utbildning*. Licentiatavhandling i Nordiska språk: svenska med didaktisk inriktning. Växjö: Institutionen för humaniora, Linnéuniversitetet.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2012). *Local Literacies. Reading and Writing in one Community*. London: Routledge.
- Belanger, Jackie, Bliquez, Rebecca & Mondal, Sharleen (2012). Developing a collaborative faculty-librarian information literacy assessment project. I: *Library Review* vol. 61(2), s. 68–91.
- Dysthe, Olga (2002). Professors as mediators of academic text cultures. An interview study with advisors and master's degree students in three disciplines in a Norwegian university. I: *Written Communication* 19(4), s. 493–544.
- Gee, James Paul (2012). *Social linguistics and literacies – ideology in discourses*. London: Routledge.

- Hoel, Torlaug Løkensgard (2010). *Skriva på universitet och högskolor. En bok för lärare och studenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (1998). Student writing in higher education. I: *Studies in Higher Education* 23(2), s. 157–172.
- Lea, Mary R. & Street, Brian V. (2006). The “academic literacies” model: theory and applications. I: *Theory into Practice* 45(4), s. 368–377.
- Lillis, Theresa (2001). *Student writing: access, regulation, desire*. London: Routledge.
- Lillis, Theresa (2003). Student writing as ‘academic literacies’: drawing on Bakhtin to move from critique to design. I: *Language and Education* 17(3), s. 192–207.
- Lillis, Theresa & Curry, Mary Jane (2006). Professional academic writing by multilingual scholars: Interactions with literacy brokers in the production of English-medium texts. I: *Written communication* 23(3), s. 3–35.
- Lillis, Theresa & Scott, Mary (2007). Defining academic literacies: issues of epistemology, ideology and strategy. I: *Journal of Applied Linguistics* 4(1), s. 5–32.
- Rampton, Ben (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography in the United Kingdom. I: *Journal of Sociolinguistics* (11)5, s. 584–607.
- Smit, Renee (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: problematizing the deficit thinking. I: *Higher Education Research & Development* 31(3), s. 369–380.

Författarpresentation

Jan Hjalmarsson

Biblioteket

Södertörns högskola

Zoe Nikolaidou

Institutionen för kultur och lärande

Södertörns högskola

Kajsa Sköldvall

Institutionen för kultur och lärande

Södertörns högskola

Maria Eklund Heinonen

Institutionen för nordiska språk

Uppsala universitet