

GÖTEBORGS UNIVERSITET
Institutionen för svenska språket

Ordinläring med 15 verb i fokus

Effekten av att skapa egen ordbok på ordinläring hos vuxna inlärare av svenska
som andraspråk

Vesna Bušić

Magisteruppsats, SSA220, 15 hp
Ämne: Svenska som andraspråk
Termin: HT 2017
Handledare: Ingegerd Enström

Sammandrag

I fokus för denna studie står femton av svenskans allra vanligaste verb: *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* (Enström, 2003) och deras förekomst i form av fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer samt idiom i uppsatser skrivna av två grupper internationella studenter som läser svenska som andraspråk. Den första gruppen (grupp 1) har under fem veckor använt sig av en specifik ordinlärningsstrategi (*keeping vocabulary notebooks*) som innebär att de har skapat/skrivit egna ordböcker innehållande dessa verbfraser. Den andra gruppen (grupp 2) har följt samma kursplan med samma textbok och material med undantag av att ha skrivit egna ordböcker och på så sätt fungerat som kontrollgrupp.

Studiens första fråga: *Hur kan inlärnarnas egna ordböcker påverka ordinlärningen?* har behandlats med hjälp av en jämförande analys av gruppernas mittermins- och slutprovsuppsatser där det framkommer att grupp 1 har uppvisat ett bättre resultat inom den produktiva kunskapen av de undersökta verbfraserna. Beträffande studiens andra fråga: *Vad är inlärnarnas attityder till dessa egenproducerade ordböcker som ordinlärningsstrategi?* som har behandlats via halvstrukturerade intervjuer med grupp 1 kan det konstateras att studenterna huvudsakligen varit positiva till denna strategi. Under intervjuerna har det även visat sig att de flesta tänker fortsätta med egna ordböcker i framtiden under förutsättningen att dessa betygsätts eller ingår i slutprovet.

Nyckelord: *svenska som andraspråk, andraspråksinläring, ordinlärningsstrategier, partikelverb, fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer, idiom*

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	1
1.1. Övergripande syfte och forskningsfrågor	2
2. Tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och begrepp.....	3
2.1. Vad är andraspråksinläring?	3
2.2. Språklig kognition	4
2.3. Interimspråksteori och inlärningsålder	4
2.4. Språkinlärningsstrategier.....	5
2.4.1. Ordinlärningsstrategier.....	7
2.4.2. Att skriva/skapa sin egen ordbok (<i>keeping a vocabulary notebook</i>)	8
2.4.3. Att skriva/skapa sin egen ordbok: praktiska förslag	9
2.4.4. Att integrera instruktioner om inlärningsstrategier i språkundervisning.....	9
2.4.5. <i>Involvement Load Hypothesis</i>	10
2.4.6. Individuella förutsättningar vid instruktioner om inlärningsstrategier.....	11
2.5. Vad består ett ordförråd av?	12
2.5.1. Enstaka ord	12
2.5.2. Ord i kombination	13
2.5.3. Fasta fraser	13
2.5.4. Varierande fraser	14
2.5.5. Partikelverb.....	14
2.5.6. Idiomatiska fraser.....	16
2.5.7. Kollokationer.....	17
2.6. Vad innebär det att kunna ett ord?.....	18
2.6.1. Vilka ord är svåra att lära? Skillnader mellan ordklasser och mellan abstrakta och konkreta ord	19
3. Material och metod.....	21
3.1. Material	21
3.2. Informanter.....	22
3.3. Metod	22
3.4. Genomförande av 5 – veckors program med studenternas egna ordböcker i grupp 1	23
3.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet	25
4. Resultat.....	27

4.1. Grupp 1, resultat på gruppnivå (Mitterminsupsats: Internet – problem eller möjlighet? + Slutprovsuppsats: Den svenska julhandeln)	27
4.2. Grupp 1, resultat på individuell nivå	30
4.3. Grupp 2 (Mitterminsupsats: Arbete och fritid + Slutprovsuppsats: Världens ensammaste folk)	32
4.4. Grupp 2, resultat på individuell nivå	34
4.5. Grupp1 och grupp 2 (en jämförelse)	35
4.6. Studenternas attityder till deras egna ordböcker.....	37
5. Diskussion och slutsatser	39
Litteraturförteckning	43

1. Inledning och bakgrund

Att läsa på ett annat språk för med sig ett evigt växande och en ständig utveckling. Jag vet att mitt arbete som läsare, som lärling i språket, aldrig kommer att fullbordas.... För varje dag kommer det att finnas ett nytt ord att lära sig. Jhumpa Lahiri (2015:39) i *Med andra ord*

Att kunna uttrycka sina tankar på ett passande sätt eller förstå det som sägs och skrivs i olika situationer innebär att tala eller skriva idiomatiskt. Detta i sin tur kräver mycket mer än att som inlärare av svenska som andraspråk kunna använda sig av korrekt grammatik. Detta kräver ett rikt och varierat ordförråd en inlärare behöver utveckla på så kort tid som möjligt för att komma upp till en nivå ”som ligger så nära som möjligt en infödd på motsvarande utbildningsnivå” (Enström, 2010:21).

När ett barn med svenska som förstaspråk börjar skolan har det ett receptivt ordförråd om 8 000-10 000 ord. Detta basordförråd byggs ut med 3 000-4 000 nya ord per skolår (Viberg, 1998) vilket innebär att en svensk gymnasieelev (efter avslutad gymnasieutbildning) bör ha ett ordförråd om 40 000-50 000 ord. Att som andraspråkselev komma till Sverige i vuxenåldern innebär därför en stor och tidskrävande utmaning. Hur ska man hinna ikapp sina enspråkiga studiekamrater?

Här handlar det inte enbart om ett stort antal nya ord/fraser som ska läggas på minnet utan även att dessa ord och fraser innehåller en hel mängd sociokulturellt konstruerade betydelser som inte kan slås upp i ett lexikon. Detta kallar Nation (2001) för ”learning burden”. I denna uppsats kommer jag att undersöka om vi som lärare i svenska som andraspråk kan underlätta denna börda genom att organisera ordinlärningen på ett sådant sätt som ger eleverna möjlighet att bli mer medvetna om samt ta kontroll över sin egen ordinlärning. I fokus för undersökningen står svenskans femton allra vanligaste verb, nämligen: dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta och ta.

I *Words in the mind* citerar Jean Aitchison (1994:111) Victor Hugo (1856):” The word, it's the Verb, and the Verb, it's God.” Aitchison poängterar att verb utgör den viktigaste lexikaliska kategorin i ett språk och kallar dem ”the pump *which* drives sentences along.” Det är verb som dominerar en mening genom att diktera hur många andra ord som behövs och det finns en svårfångad länk mellan verbets betydelse och dess syntax. När det gäller verbets

syntax kan det till exempel bli svårt att hänga med om ett verb kommer ”för sent i en mening ” men detta kan ändå åtgärdas relativt enkelt när man som andraspråksinlärare har lärt sig svenskans ordföljdsregler. Däremot är det svårare att fånga verbets betydelse för verb, i synnerhet, svenska verb tillhör en av de minst självständiga ordklasserna som förekommer i många olika sammanhang och ordkombinationer (Enström 2013).

Enligt Enström (2010) är många av de vanligaste svenska verben vaga i betydelse och innehåller inte så mycket information i sig själva. Därför kan de kombineras med ett stort antal substantiv som till exempel verbet *ställa* i kollokationerna: *ställa diagnos*, *ställa frågor* eller *ställa krav* samt med ett stort antal partiklar i partikelverben: *ställa in*, *ställa om*, *ställa upp* eller *fastställa*. Dessutom förekommer verben i idiomatiska fraser som till exempel verbet *ställa* i idiomet: *ställa mot väggen*.

Trots att ordförrådet till den största delen består av enskilda ord innebär ett språkidiomatiskt språkbruk att man kan använda sig av större lexikaliska enheter och har lärt sig vilka ord som brukar kombineras med varandra. Om en inlärare t.ex. läser en text ord för ord eller koncentrerar sig på enskilda ord i ett samtal kan det snarare försvåra än underlätta förståelsen. Enström (2010) påpekar att detta också avspeglas vid den skriftliga produktionen:

En jämförelse mellan texter skrivna av språkinlärare kan exempelvis visa att de texter som ger det mest infödda intrycket, förutom givetvis att de innehåller färre formella fel, också innehåller det största antalet korrekta och frekventa ordkombinationer, sådana som en infödd skulle använda utan större eftertanke (Enström, 2010:69).

I detta sammanhang blir det relevant att belysa olika ordinlärningsstrategier som kan effektivisera ordinläringen, särskilt en som går ut på att inlärare skapar/skriver sina ordböcker själva. Medan många forskare har beskrivit och kategoriserat språkinlärningsstrategier (bl.a. Oxford, 1990; O'Malley and Chamot, 1990) har bl.a. Schmitt (1997) och Oxford (2011) beskrivit och kategoriserat inlärningsstrategier som är specifika för ordinläring. Denna uppsats handlar om en av dessa ordinlärningsstrategier, nämligen *keeping a vocabulary notebook* och dess tillämpning i praktiken.

1. 1. Övergripande syfte och forskningsfrågor

Syftet med denna uppsats är att belysa förekomsten av fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer samt idiom i uppsatser skrivna av internationella studenter som läser svenska som andraspråk och sätta den i förbindelse med en specifik

ordinlärningsstrategi där de skapar/skriver sina egna ordböcker innehållande svenskans allra vanligaste femton verb. Mina forskningsfrågor är följande:

1. Hur kan inlärnarnas egna ordböcker påverka ordinläringen?
2. Vad är inlärnarnas attityder till dessa egenproducerade ordböcker som ordinlärningsstrategi?

2. Tidigare forskning, teoretiska utgångspunkter och begrepp

2.1. Vad är andraspråksinläring?

Vad är andraspråksinläring? För att kunna svara på denna till synes enkla fråga definierar Abrahamsson (2009) de två beståndsdelarna i termen *andraspråksinläring*, nämligen *andraspråk* och *inläring*. I fråga om den första beståndsdelan gör Abrahamsson en distinktion mellan *förstaspråk* och *andraspråk*. Ett förstaspråk beskrivs som det språk vi lär oss först

genom att ha exponerats för detta språk genom föräldrar eller vårdnadshavare, medan ett andraspråk brukar beteckna vilket språk som helst som tillägnats efter det att förstaspråket etablerats eller börjat etableras (Abrahamsson 2009:13).

I inläringssammanhang brukar andraspråket kallas för målspråk (eng. target language) eftersom det är målet för inläringen. En annan distinktion som är relevant att göra i detta sammanhang är den mellan *andraspråk* och *främmande språk*. ” Abrahamsson (2009:14) förklarar detta på följande sätt:

En strikt betydelse av termen andraspråk är ett språk som lärts in i den miljö där språket används och fungerar som huvudsakligt kommunikationsspråk, medan termen främmande språk reserveras för sådana språk som lärs in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt.

Exempel på ett andraspråk är när invandrare lär sig svenska i Sverige medan exempel på ett främmande språk är när engelska, franska, tyska etc. lärs ut i svenska skolor.

När det gäller *inlärning* brukar man skilja mellan *implicit* och *explicit* inlärning där implicit inlärning står för de inlärningsmekanismer som alla barn använder sig omedvetet när de lär sig sitt förstaspråk via naturligt språkligt inflöde och språklig interaktion med målspråkstalare. Explicit inlärning står däremot för den som sker i klassrummet via undervisning om språkliga strukturer och regler. Vissa forskare som till exempel Krashen (1989) betraktar den explicita inlärning som mindre intressant för andraspråksforskningen genom att marginalisera den explicita kunskapens betydelse för andraspråksinlärare som enbart ett sätt att kunna kontrollera och korrigera sina yttranden. Enligt Krashen (1989) kan denna kunskap inte användas för att spontant förstå eller producera målspråket (Abrahamsson 2009). Däremot påvisar några andra forskare bland annat Doughty och Williams (1998), Robinson (1997) och Noris och Ortega (2000) att explicit inlärning har en positiv effekt på andraspråksinlärning vilket de relaterar till för andraspråksinlärning viktiga koncept som "consciousness, awareness, attention, noticing, and focus on form" (Doughty and Long, 2003:321). Dessutom påpekar Doughty och Long (2003) att det inte finns några bevis för att den explicita inlärningen/kunskapen inom andraspråksinlärningen inte kan leda till den implicita, automatiserade kunskapen.

2.2. Språklig kognition

Enligt kognitivt baserade språkinlärningsteorier är språket en del av ett större kognitivt system där språkliga inlärningsmekanismer inte skiljer sig från dem som gäller för någon annan kognitiv aktivitet. Detta står i kontrast till lingvistiska teorier, till exempel Chomskys universella grammatik, där språket ses som en separat modul och där språkinlärning skiljer sig från annan inlärning (Abrahamsson 2009). Eftersom denna undersökning är kognitivt inriktad och fokuserar ordförråd och ordinlärningsstrategier hos vuxna inlärare blir det relevant att kort redogöra för den kognitiva forskning som handlar om inlärningsstrategier och ordförråd inom andraspråksinlärningen.

2.3. Interimspråksteori och inlärningsålder

Begreppet *interimspråk* används, enligt Abrahamsson (2009) i två betydelser där det å ena sidan syftas på inlärarspråket så som det ser ut vid någon specifik tidpunkt under språkutvecklingen medan å andra sidan kan detta begrepp syfta på själva interimspråkutvecklingen. Denna utveckling består av olika förändringsprocesser som sker från ett initialt stadium i riktning mot slutstadium, dvs. målspråksnormen. Enligt Selinker (1972) har de flesta vuxna andraspråksinlärare, till skillnad från barn vid förstaspråksinlärning, förlorat sin förmåga att lära sig ett nytt språk implicit. I stället, närmar

de sig ”det nya språket genom en mer allmäknkognitiv funktion, snarare än genom en rent lingvistisk, vilket gör att Selinkers föreställning om L2-inläring har många naturliga beröringspunkter med kognitiva teorier” (Abrahamsson 2009:111). Enligt DeKeyser (2003:335) sker detta skifte från implicita till explicita inlärningsprocesser samt mekanismer någon gång mellan den tidiga barndomen och puberteten (den kritiska åldern) vilket förklarar varför barn lär sig bättre medan vuxna lär sig snabbare:

Children do better in terms of ultimate attainment because many elements of language are hard to learn explicitly; adults learn faster because their capacities for explicit learning let them take short cuts. As a result, given ample time in an unstructured environment, children come out on top. In a traditional school context, however, where time is limited and learning is highly structured, adults and older children learn more in the same amount of time.

Dessa ålderskillnader har viktiga praktiska implikationer som ofta blir missförstådda, poängterar DeKeyser (2003); de pekar inte på att det är viktigt att påbörja språkinläringen tidigt utan snarare att barn och vuxna behöver olika typer av språkinläring/undervisning. Medan barn behöver ”full-scale immersion” behöver vuxna en mer formell undervisning för att nå sin fulla språkliga potential.

En av de fem centrala processerna i interimspråksteorin (Selinker 1972) är inlärningsstrategier, vilka enligt Selinker (1972), kan vara medvetna eller omedvetna. Ett exempel på en medveten strategi är att upprepa nya ord tyst för sig själv för att kunna memorera dem medan ett exempel på en omedveten strategi är språkliga förenklingar såsom utebliven inversion och utelämnande av prepositioner: *Sedan jag lägger två docka sängen* i syfte att förenkla inlärningsuppgiften (Abrahamsson 2009:113). Efter Selinker är det en rad andraspråksforskare bl. a. O’Maley & Chamot (1990), Oxford (1990), Nation (1990), Gu & Johnson (1996), Schmitt & Schmitt (1995), Schmitt (1997), Davis & Elder (2003), Nyikos & Fan (2007) som kartlägger och kategoriserar inte bara språkinlärningsstrategier på ett mer ingående sätt utan även specifika ordinlärningsstrategier samt deras effekter på andraspråksinläringen.

2.4. Språkinlärningsstrategier

Enligt Oxford (2011:31) kommer ordet *strategi* från grekiskans *strategia* och betyder ursprungligen ”the command of a general in an attempt to win a war” alltså *krigskonst*. Bortsett från denna betydelse står ordet för en handlingsplan som används för att uppnå ett mål. I samband med ordet strategi betonar Oxford (2011:31) ett annat ord som kommer från

grekiskan, nämligen ordet *taktik*, och förklarar det som ”ways in which a strategy is being used too meet a goal in particular situation and instance.” Oxford ser alltså taktiker som ett sätt som inlärarna använder sina språkinlärningsstrategier på i vissa situationer som kräver omedelbar reaktion. Winne & Perry (2000) räknar t. ex. kunskap om inlärningsstrategier och inläringstaktiker som en av några kognitiva förutsättningar för inläring i allmänhet.

O’Maley & Chamot (1990) har kartlagt 26 inlärningsstrategier fördelade i tre grupper: kognitiva, metakognitiva och sociala/affektiva strategier. De kognitiva strategierna baseras på sådana mentala processer som problemformuleringar/lösningar och analyser och kan exemplifieras med när inlärarna använder sitt förstaspråk eller sitt starkaste språk för att bland annat översätta eller föra anteckningar som stöd i inläringen av det nya språket. De metakognitiva strategierna å andra sidan påverkar språkinläringen indirekt och visar om inlärarna är medvetna om sin språkinläring genom att kunna planera, följa upp samt utvärdera sin egen inläring. Enligt O’Maley & Chamot (1990) handlar sociala/affektiva strategier om hur inlärarna utnyttjar sin sociala omgivning, bland annat genom att ta kontakt med infödda talare för att lära sig målspråket.

Utifrån O’Maley & Chamots klassifikation av inlärningsstrategier har Oxford (1990) utvecklat sin egen modell som baseras på hennes erfarenheter som lärare i engelska som andraspråk. Sammanlagt handlar det om 62 inlärningsstrategier av 6 olika typer som Oxford (1990) grupperar som direkta och indirekta strategier. De direkta strategierna är minnesstrategier (när inläraren t. ex. använder sig av nyckelord och associationer), kognitiva strategier (när inläraren t. ex. analyserar, repeterar och översätter) samt kompensatoriska strategier (när inläraren t. ex. gissar, använder sig av miner och gester eller ber om hjälp). Till gruppen med indirekta strategier hör enligt Oxford (1990) metakognitiva strategier (när inläraren t. ex. har en överblick över sin inläring och söker medvetet tillfällen att öva målspråket), affektiva strategier (när inläraren t. ex. använder sig av positiv självvalidering, fokuserar på andning och meditation för att skapa positiva känslor och attityder mot målspråket) samt sociala strategier (när inläraren t. ex. signalerar att hen behöver hjälp och ber om förtydligande eller samarbetar med klasskamrater och uppmärksammar de andras känslor och tankar). I sin bok *Teaching and Researching Language Learning Strategies* poängterar dock Oxford (2011:13) att även om:

learning strategies do make learning easier in some senses, their purpose is much more significant: strategies make learning deeper, more productive, and more lasting.

På så sätt betonar Oxford (2011) att inlärningsstrategier har en essentiell roll vid språkinläringen genom att göra den djupare, mer produktiv samt mer varaktig.

2.4.1. Ordinlärningsstrategier

Även om ordinlärningsstrategier inom andraspråksinläringen baseras på de ovannämnda inlärningsstrategierna är det relevant att betona deras särskilda roll i undervisningen:

Learning how to pronounce, spell and define new vocabulary is important to developing prowess in reading, but other skills such as listening, speaking, and writing also depend on vocabulary knowledge (Oxford 2011:254).

Ordinlärningsstrategier som till exempel *användning av ordböcker* (McDonough 1999), *selektiv uppmärksamhet, anteckningar och läsning med fokus på ordinläring* (Gu & Johnson 1996; Oxford 1990), *att skriva/producera egen ordbok* (Oxford 1990; Schmitt 1997) har visat sig ha en positiv effekt på andraspråksinläringen. Vissa andra ordinlärningsstrategier har dock fått mindre stöd i forskningen till exempel *gissning utifrån kontexten* och *utantillinläring* (Lawson & Hogben 1998; Schmitt 1997).

Enligt Nation & Waring (1997) lär sig infödda talare av engelska ungefär 1000 ordfamiljer per år tills de har uppnått en nivå på 20 000 ordfamiljer (detta gäller de som har en universitetsutbildning) medan barn som har engelska som sitt förstaspråk börjar skolan med ett ordförråd på ungefär 5000 ordfamiljer. Däremot är det många inlärare av engelska som andraspråk som även efter några år av engelska studier kan färre än 5000 ordfamiljer. Detta kan delvis förklaras, enligt Nation & Waring (1997), med att de inte använder sig av adekvata ordinlärningsstrategier.

I sin taxonomi över ordinlärningsstrategier som baseras på Oxfords modell (1990) och som består av 58 olika ordinlärningsstrategier skiljer Schmitt (1997) mellan ordinlärningsstrategier som används för att *upptäcka ett ords betydelse* och ordinlärningsstrategier som används för att *befästa denna nyvunna kunskap om ett ords betydelse*, så kallade konsolideringsstrategier. Inom dessa två kategorier finns det ytterligare några underkategorier som till exempel: bestämning av ett ords betydelse, sociala strategier, minnesstrategier, kognitiva samt metakognitiva strategier.

När det gäller bestämning av ett ords betydelse nämner Schmitt (1997) olika gissningsstrategier, bland annat gissning utifrån kunskaper om språkliga strukturer, gissning med hjälp av en kognat från annat språk eller med hjälp av kontexten. Beträffande sociala strategier nämns bland annat att man frågar någon som är mer kompetent (lärare, klasskamrater), att man samarbetar i grupp och att man interagerar med infödda talare av målspråket. Minnesstrategier innefattar olika aktiviteter som binder det nyinlärd ordet till någon tidigare kunskap genom att till exempel hitta en synonym eller antonym, att gruppera ord på olika sätt (ex. stol – bord; sällan, ibland, ofta), att skapa ramsor eller berättelser med de ord som ska memoreras samt att lära sig helfraser som idiomatiska uttryck och ordspråk.

Samtidigt som kognitiva strategier påminner om minnesstrategier betecknas de även av hur man använder olika hjälpmedel så som ordböcker, ”flash cards”, anteckningar och ljudinspelningar för att repetera sina ordkunskaper skriftligt eller muntligt. Metakognitiva strategier används då när man har tagit kontroll över sin egen inläring och kan utvärdera den genom att till exempel kunna bestämma hur ofta man ska repetera, vilka ord/fraser som ska prioriteras samt testa sig själv och ändra sina strategier om det behövs. Här inkluderas även att inlärare helt medvetet ser till att de maximerar sin exponering för målspråket via olika typer av texter (böcker, tidskrifter, tidningar, filmer) samt genom att aktivt leta tillfällen för interaktion med infödda talare.

2.4.2. Att skriva/skapa sin egen ordbok (*keeping a vocabulary notebook*)

Bland Schmitts (1997) 58 ordinlärningsstrategier klassificeras *keeping a vocabulary notebook* som en kognitiv strategi tillhörande den stora gruppen av konsolideringsstrategier. Denna strategi går ut på att inlärare skriver/skapar sina egna ordböcker, där de dokumenterar

words they encounter, along with their meanings and any other aspects of the word deemed important, such as part of speech, other word forms, collocates, synonyms, antonyms, and perhaps a context sentence (Walters and Bozkurt, 2009:404).

Att skriva/skapa sin egen ordbok föreslås, av bland annat Schmitt and Schmitt (1995), Lewis (1999) och Fowle (2002), som ett effektivt sätt att kunna organisera och strukturera sin ordinläring och på så sätt ta kontroll över den. Trots att denna strategi räknas som en enskild strategi i Schmitts taxonomi förefaller det tydligt att den involverar en rad olika ordinlärningsstrategier så som att använda sig av enspråkiga eller tvåspråkiga ordböcker, gissa utifrån kontexten, fråga sina lärare eller klasskamrater om hjälp, revidera det man skrivit samt

använda orden i olika klassrumsaktiviteter vilket Fowle (2002) anser kan utöka inlärnarnas möjligheter att förbättra sin ordinläring som ingen annan enskild ordinlärningsstrategi separat.

2.4.3. Att skriva/skapa sin egen ordbok: praktiska förslag

Schmitt and Schmitt (1995) föreslår hur man ska både utforma dessa personliga ordböcker och införliva dem i lektionerna genom att bland annat beskriva hur de kan organiseras i skrivblock med lösa blad eller som kort som förvaras i en ask, hur de kan kompletteras auditivt med inspelad information om orden samt att det är viktigt att som lärare kontrollera dem genom att ge studenterna respons på det de skrivit i dem. En av de viktigaste aspekterna är valet av själva orden som ska ingå i ordböckerna, det vill säga : ”which ones should be included and how many should be studied in a week?” (Schmitt and Schmitt, 1995:140). Här påpekas det att lärarna med stor noggrannhet borde välja frekventa ord som studenterna kommer att stöta på vid återkommande tillfällen under inläringen. Antalet ord kan däremot väljas utifrån syftet med dessa ordböcker. Om syftet är att lära studenterna hur de i början på sin språkinläring kan berika sin ordkunskap räcker det med 20 ord per vecka. Om syftet däremot är att utöka deras redan befintliga basordförråd borde antalet ord per vecka bli mycket större. Vidare betonar Schmitt and Schmitt (1995) vikten av att lärarna planerar klassrumsaktiviteter som involverar användningen av studenternas ordböcker bland annat genom att få dem att lyssna på en berättelse och göra upp en lista över hur många ord från sina ordböcker de hör.

2.4.4. Att integrera instruktioner om inlärningsstrategier i språkundervisning

En rad forskare förespråkar direkt (explicit) undervisning om inlärningsstrategier inom andraspråkundervisningen eftersom detta ger inlärnarna möjlighet att tillämpa strategierna på de konkreta inlärningsuppgifterna i praktiken (Chamot, 2004; Grenfell and Harris, 1999). Enligt Oxford (2011:180) är explicita instruktioner om inlärningsstrategier: ”more effective than implicate instruction embedded in classroom activities without explanation and modelling.” I *Teaching and Researching Language Learning Strategies* graderar Oxford (2011:181) dessa instruktioner på följande sätt:

- Level 1. Blind (covert) strategy instruction
- Level 2. Somewhat informed strategy instruction
- Level 3. Informed strategy instruction
- Level 4. Completely informed strategy instruction (strategy-plus-control-instruction)

Oxford (2011) menar alltså att ju mer explicita dessa instruktioner är desto effektivare blir de. Detta innebär att instruktionerna på nivå 1 kan passera obemärkta för inlärarna eftersom de aldrig explicit omnämns utan de förblir dolda i en textlärobok/lektion. På så sätt blir dessa ”underförstådda” instruktioner tydliga enbart för läroboksförfattaren/läraren. På nivå 2 nämner till exempel läraren/läroboken en viss strategi, förklarar dess syfte och kräver att inlärarna ska använda den utan någon vidare motivering. På nivå 3 höjer läraren/läroboken däremot instruktionskvaliteten genom att även demonstrera hur en viss strategi används och förklara varför den är effektiv för att sedan kräva att inlärarna ska använda den. Förutom det som görs på nivå 3 tillkommer en ytterligare instruktionsdimension på nivå 4, nämligen det att inlärarna får möjlighet att reflektera över den aktuella strategin och utvärdera dess effekt. Dessutom informeras de även om hur de kan tillämpa den på kommande uppgifter.

När det gäller forskning kring ordinlärningsstrategier och deras integrering i undervisning sammanfattar Nyikos och Fan (2007:273) de viktigaste pedagogiska implikationerna av denna forskning på följande sätt (min översättning):

1. Att integrera instruktioner om ordinlärningsstrategier i undervisning verkar vara mer effektiv än att ha separata instruktioner om ordinlärningsstrategier.
2. Det är möjligt att signifikant förbättra ens ordförråd (beträffande både kompetens och performans) med hjälp av instruktioner om ordinlärningsstrategier.
3. En kombination av metakognitiva och specifika ordinlärningsstrategier tycks fungera bättre än var och en separat.

2.4.5. *Involvement Load Hypothesis*

Oavsett om andraspråksinlärare möter nya ord via extensiv läsning eller ordinlärningsövningar i textböcker tenderar de att komma ihåg vissa ord bättre än andra. Enligt Anderson (2008) och Schmidt (2000) kan detta förklaras med bland annat hur många gånger de har exponerats för dessa ord, i vilken grad de har uppmärksammat orden ur olika aspekter samt hur/om de har använt dem i tal och skrift vilket Craik & Lockhart (1972) kallar för *depth of processing*. För att ytterligare konkretisera vad *depth of processing* vid ordinlärning innebär har Laufer och Hulstijn (2001) introducerat *Involvement Load Hypothesis*. De betraktar *involvement* som “motivational-cognitive construct, which can explain and predict learners’ succes in the retention of new words that they are learning” (Laufer, 2017:6). Laufer och Hulstijn (2001) föreslår tre komponenter som inlärarnas *involvement* (engagemang) består av, nämligen *need*, *search* och *evaluation*. Var och en av

dessa tre komponenter kan vara frånvarande eller närvarande i en låg eller hög grad vid bearbetning av nya ord och just kombinationen av dessa tillsammans med graden av deras framträdande utgör *involvement load*, enligt Laufer (2017).

Ju högre *involvement load* (inlärnarnas engagemang) vid ordinlärningsuppgifter är, desto bättre fastnar orden i minnet. Detta innebär alltså att ord som man lär sig tenderar att stanna kvar i minnet när ens engagemang bestående av tre komponenter nämligen behov, sökande och utvärdering är högt vid bearbetning av orden. För att behov-kriteriet ska uppfyllas krävs det att andraspråksinlärare behöver nya ord för att lösa olika uppgifter. Sökande i denna analysmodell innebär att man försöker förstå vad nya ord på målspråket kan betyda via modersmålet och genom att jämföra eller kombinera dem med andra ord medan utvärdering handlar om att man får möjlighet att själv förhandla/omförhandla samt utvärdera hur orden ska kombineras och användas.

I en studie utförd i syfte att utprova *Involvement Load Hypothesis* jämförde Hulstijn och Laufer (2001) ordförrådets retention hos inlärare av engelska som andraspråk som blev utsatta för ordinlärningsuppgifter med olika grad av *involvement load*. De kom fram till att uppgifterna med en högre grad av *involvement load* huvudsakligen resulterade i bättre behållning av de ord som ingick i uppgiften. En annan relevant pedagogisk fråga, utöver den gällande typen av ordinlärningsuppgifter, Hulstijn och Laufer (2001) belyser i detta sammanhang, är frågan om hur många gånger inlärarna ska exponeras för nya ord för att kunna komma ihåg dem. Enligt Nation (1999) behöver man exponeras för ett nytt ord åtminstone tio gånger för att få en rimlig chans att lära sig/komma ihåg det. ”It is almost indisputable that multiple exposures to new words are desirable” bekräftar Hulstijn och Laufer (2001:553) men de vill ändå poängtera att det även är ännu viktigare vad inlärarna gör med samt hur djupt de blir involverade i nya ord vid inläring.

2.4.6. Individuella förutsättningar vid instruktioner om inlärningsstrategier

Enligt Oxford (2011) spelar inlärnarnas attityder till och föreställningar om språkinläring i allmänhet en avgörande roll när det gäller användningen av inlärningsstrategier. Som lärare kan man inte ta för givet att alla inlärare kommer från sådana skolsystem som har uppmuntrat dem till att ta ansvar och kontroll över sitt lärande. Dessa inlärare behöver ibland ”develop new attitudes and beliefs” (Oxford, 2011:182) för att bli mer självständiga. Med hjälp av klassrumsinstruktioner för inlärningsstrategier kan läraren få reda på hur/om inläraren redan har börjat ta ansvar för sin språkinläring genom att använda sig av olika inlärningsstrategier

eller om inläraren behöver hjälp med att utveckla/utöka strategianvändandet för att bli mer självsäker och framgångsrik. För att kunna bemöta inlärares olika behov måste läraren, enligt Oxford (2011:183), vara medveten om många olika typer av inlärningsstrategier och ta hänsyn till bland annat följande frågor:

Who is struggling because of lack of focus?

Who does not understand strategies and needs basic help?

Who needs assistance in knowing what a given L2 task requires (task analysis) and how to identify task-relevant strategies?

Who needs help with strategies for longer-term planning and self-evaluation beyond the task level?

Även valet av instruktionspråket kan påverka användningen av inlärningsstrategier. Grenfell and Harris (1999) förespråkar användning av L2 (andraspråket) vid instruktioner om inlärningsstrategier trots att det kan vara utmanande, särskilt för nybörjare, vilket bland annat bekräftats i en studie av Chamot och Keatly (2003). I denna studie har lärarna misslyckats att förmedla dessa instruktioner på engelska (L2) till en grupp nybörjare med spanska som förstaspråk (L1) varpå Chamot (2004) föreslår L1 som instruktionspråk om hela inlärargruppen har samma förstaspråk. Några andra studier (bl.a. Chamot, 2004 och Ozeki, 2000) visar dock att det kan vara effektivt att kombinera L1 och L2 vid dessa instruktioner även i nybörjargrupper. Det blir dock problematiskt eller snarare sagt omöjligt att lära ut inlärningsstrategier på L1 eller i kombination av L1/L2 när inlärargruppen har många olika förstaspråk. Då är det viktigt att förklara strategierna på ett enkelt och tydligt L2 och på så sätt försäkra sig som lärare om att språket för instruktionerna i sig inte utgör något hinder för användning av strategierna (Chamot, 2004).

2.5. Vad består ett ordförråd av?

2.5.1. Enstaka ord

När vi pratar om ordförråd eller lexikon på ett annat språk föreställer vi oss oftast en ordlista med enstaka ord (*single words*). Och det är de ord som utgör den största delen av ordförrådet i alla språk. Folse (2004:2) exemplifierar detta på följande sätt (min översättning):

djur: katt, hund, elefant

tidsperioder: måndag, januari, idag

länder: Egypten, Mexiko, Somalia

händelser i då- tid: flög, stannade, gick

beskrivningar: lycklig, fantastisk, destruktiv

räkneord: dussin, många, decennium

2.5.2. Ord i kombination

Börjar vi däremot titta närmare på en sådan fiktiv ordlista märker vi, enligt Folse (2004) att den även innehåller många olika typer av lexikaliska enheter så som fasta fraser (*set phrases*), varierande fraser (*variable phrases*), partikelverb (*phrasal verbs*), idiomatiska fraser (*idioms*) och kollokationer (*collocations*). Dessa ordkombinationer utgör förutsättningen för språkinlärare att kunna använda språket på ett idiomatiskt sätt vilket innebär att ”en mycket viktig del av ordinlärningen består därför av att lära sig vilka ord som brukar kombineras med varandra” (Enström, 2010:67). Enligt Wray (2008:9) tillhör dessa ordkombinationer *formulaic language* vars grundidé baseras på att

certain words have an especially strong relationship with each other in creating their meaning – usually because only that particular combination, and not synonyms, can be used.

2.5.3. Fasta fraser

Fasta fraser består av flera ord och brukar inte ändras vilket Folse (2004) bland annat exemplifierar med frasen *in other words* där man inte kan säga *with other words* eller *in other terms* vilket också överensstämmer med svenskans fras *med andra ord*. På svenska kan man inte heller säga *i andra ord* eller *med andra begrepp*. Ord i dessa fraser måste dessutom skrivas/sägas i en rigid ordning även om ändringen av ordningen, enligt Folse (2004), egentligen inte påverkar betydelsen: *upp and down*, *from head to toe*, *ladies and gentlemen*. Det samma gäller svenskans fasta fraser: *upp och ner*, *från topp till tå*, *(mina) damer och herrar* där dessa ord är låsta i bara en möjlig ordning så att det inte till exempel är brukligt att säga: *ner och upp*, *från tå till topp* eller *herrar och damer*.

I motsats till de fria fraserna/ordkombinationerna, bildar de fasta fraserna, s.k. lexikaliserade fraser, självständiga lexikaliska enheter som alltså ”har formella och semantiska egenskaper som inte helt och hållet följer av generella regler” (Linell 1978:82). Anward & Linell (1978) nämner flera olika typer av lexikaliserade fraser, vilka alla dock har det gemensamt att deras betydelse ”inte kan härledas från konstituenternas semantiska egenskaper” (1978:82). Graden av oförutsägbarhet hos de lexikaliserade fraserna, kan dock variera, påpekar Enström (1996), och exemplifierar detta med uttryck som *dra öronen åt sig*, där betydelsen *bli försiktig* inte

har någon som helst koppling till frasens komponenter, till en ganska hög grad av förutsägbarhet i uttryck som *bada naken*. Anledningen att ett uttryck som detta kan räknas som lexikaliserad fras, är att uttrycket inte är helt förutsägbart, och inte kan användas om varje situation då någon badar och är naken (Enström 1996:105 i Anward & Linell 1976:82-83):

?? Axel badar naken i badkaret.

*Axel badar naken i svett i fartygets maskinrum.

Lexikaliserade fraser som denna skiljer sig dock från idiom på så sätt att de inte har lika stränga restriktioner när det gäller deras syntaktiska varianter, trots att de inte heller har lika stora möjligheter till variation som de fria fraserna/ordkombinationerna.

2.5.4. Varierande fraser

Enligt Folse (2004) förblir de flesta komponenter i dessa engelska fraser likadana och ändras inte med undantag för personliga pronomen eller någon annan possessiv form. Till skillnad från fasta fraser är de förutsägbara eller genomskinliga när det gäller deras betydelse vilket ändå inte nödvändigtvis gör dem helt oproblematiska att lära sig. Samma förhållande råder i sådana svenska fraser så som:

Det har kommit till vår (min) kännedom ...

Detta är ett talande exempel på varför inlärare av svenska borde känna till betydelsen av hela fraser och inte bara deras separata komponenter. Denna fras handlar inte enbart om att veta vad *det + har kommit + till + någons kännedom* betyder utan även om att den är formell och allvarlig samt att den oftast innebär ett negativt meddelande.

2.5.5. Partikelverb

Vad är ett partikelverb? Enligt Folse (2004) består ett partikelverb av två eller tre ord. Det första ordet är alltid ett verb. Det andra ordet i ett partikelverb är en preposition eller en partikel/ett adverb. Om det finns ett tredje ord är det oftast en preposition vilket kan exemplifieras med partikelverbet *stå ut med*. I Svenska Akademiens Grammatik definieras partikelverb som *partikelförbindelse* ”bestående av verb + partikeladverbial. Partikelförbindelsen är ofta lexikaliserad” (SAG, 1, 1999: 207). I avdelningen Verbfraser i SAG kan man läsa om ytterligare kriterier på vad som utmärker en partikelförbindelse. Partikeladverbialen är oftast ett måladverb eller en preposition, och tillsammans med verbet

bildar det en ”väl sammanhållen ordgrupp. Förbindelsen har ordgruppsbetoning, d v s verbet är obetonat och adverbialbetonat”(SAG, 3, 1999:257).

Både Enström (1990) och Bodegård (1985) påpekar att det föreligger en stor frihet när det gäller att kombinera verb och partikel. Ett verb som slå, exemplifierar Enström (1990) kan kombineras med många olika partiklar såsom: an, av, bort, ifrån, igenom, in, ner, om, på, runt, till, upp, ut, över, och alla dessa partiklar modifierar verbets betydelse på olika sätt. Dessutom kan en och samma partikel, enligt Enström (1990:104):

ha flera olika betydelser beroende på vilket verb den kombineras med, t.ex. stiga upp ur sängen (i riktning mot högre läge), skruva upp locket (öppnande), äta upp (tills något tar slut), blåsa upp (igångsättande).

Enligt Folse (2004) är det problematiskt för andraspråksinlärare att förstå partikelverb därför att de överhuvudtaget inte förekommer i andra språk utom i germanska språk. Man kan dock inte göra sig förstådd på engelska (och inte heller på svenska – min anmärkning) om man inta kan ett stort antal dessa verb, särskilt de mest frekventa, även när det gäller den enklaste kommunikationen i vardagen. Dessvärre är dessa verb sällan genomskinliga i betydelsen vilket innebär att man inte automatiskt vet vad de betyder även om man kan betydelsen av alla deras delar.

I vissa fall innebär partikeln bara en precisering av det enkla verbets betydelse, medan partikeln i andra fall kan förändra betydelsen helt och hållet. På så sätt kan man, enligt Enström (1990) skilja mellan å ena sidan icke-lexikaliserade partikelverb, där verbets grundbetydelse inte ändras utan snarare preciseras närmare och därför kan vara genomskinlig eller förutsägbar, och å andra sidan lexikaliserade partikelverb vars betydelse inte kan härledas från verbets och partikelns semantiska egenskaper. I sin uppsats *Lösa förbindelser – Andraspråkinlärares förståelse av olika typer av partikelverb*, konstaterar Winqvist (2010) att det finns ett samband mellan dessa två på så sätt att graden av lexikalisering ofta verkar hänga samman med graden av abstraktion, vilket hon illustrerar med partikelverbet komma ut:

Kalvarna fick inte komma ut på grönbeta förrän i maj.

Boken kommer ut vid jul.

Historien om hans otrohet får inte komma ut.

Han kunde inte komma ut med hela summan på en gång.

Det ska bli roligt att se vad som kommer ut av deras satsning.

Han kom ut som homosexuell i en intervju med Skavlan.

Exemplet visar att samma partikelverb kan ha både abstrakta och konkreta varianter. För andraspråksinlärare kan svårigheterna med dessa verb dessutom bero på att det inte är lätt att hitta partikelverbet i ett lexikon, eftersom olika lexikon har olika system för hur man hittar partikelverb, enligt Winqvist. Vidare förklarar hon att de ibland står under verbet, ibland under partikeln, och ibland som eget uppslagsord, eller grundformen för ordet. Partikelverb är dessutom produktiva, vilket innebär att man kan skapa nya, t.ex. med partikeln *på*, som i kombination med olika verb får betydelsen: fortsätta att göra det verbet anger som i *arbeta på*, *trampa på*, vilket gör det omöjligt att ta med alla i ett lexikon (Winqvist 2010).

En annan svårighet med partikelverb som är av en mer sociolingvistisk karaktär, enligt Folse (2004), är att i germanska språk används de för att markera informell kommunikation till skillnad från andra språk som använder syntaktiska sätt i detta syfte genom att variera verbändelser beroende på om subjektet är formell/informell *you*. En ytterligare svårighet med partikelverb är att de ofta inte är lätta att känna igen och höra i en konversation. Att som andraspråksinlärare kunna höra alla delar av ett partikelverb kan vara en stor utmaning, ibland hör man verbet och inte partikeln och tvärtom medan samtalet fortsätter ”and more phrasal verbs are bombarding him or her” (Folse, 2004:8).

2.5.6. Idiomatiska fraser

“When a person *lets the cat out of the bag*, there is no cat, there is no bag, and there is no cat in any bag” (Folse, 2004:9). Idiomatiska fraser har oftast ingenting med logik att göra. Även när de består av vanligt förekommande ord som *till och med* kan läras in på en nybörjarnivå finns det inga garantier för att inlärare ska kunna förstå deras innebörd. Enligt Enström (2010:74) är ett idiom ”en fast ordkombination, uppbyggd av flera ordformer som tillsammans bildar en fast sammanhållen lexikalisk enhet.” Eftersom idiomets betydelse inte framgår av de ingående delarnas betydelse måste det betraktas som en enhet som är semantiskt ogenomskinlig och därför svår att förstå och lära sig att använda korrekt. Karakteristiskt för ett idiom är att det inte följer grammatiska regler, vilket innebär, illustrerar Enström (1990), att numerus, bestämdhet, ordföljd, och verbform sällan kan ändras i dessa uttryck: **hugga i stenar*, **hugga i stenen*, **bakom örat hade han en räv*, **vantarna lades på förmögenheten*. Idiom är alltså förknippat med många restriktioner, konstaterar Enström, även

om dessa varierar från idiom till idiom. Detta innebär att språkinlärare måste lära in idiomerna som en helhet.

En speciell typ av idiom är de lexikaliserade partikelverben, enligt Enström (1999), eftersom de också har en oförutsägbar betydelse där det enkla verbets betydelse helt förändras tillsammans med partikeln. Som exempel nämner Enström partikel verbet *stå ut* där det har den oförutsägbara betydelsen *uthärda*.

Alla fasta ordkombinationer kan antas utgöra ett inlärningsproblem, eftersom betydelserna är oförutsägbara och helhetens betydelse alltså inte är given av delarnas betydelse. Av den anledningen är det t.ex. viktigt att de i ordböcker och ordkunskapsövningar presenteras på ett sådant sätt att det klart framgår att det rör sig om fasta ordkonstruktioner med en speciell betydelse (Enström, 1990:107).

2.5.7. Kollokationer

Folse (2004:16) framhäver kunskaper om kollokationer som en av de viktigaste aspekterna av ordkunskap. Han definierar dem på följande sätt:

The meaning of collocation is apparent in its constituent parts: co (together) + location (place). A collocation is a word or phrase that naturally and frequently occurs before, after, or very near the target vocabulary item.

Enström (2010:68) beskriver kollokationer som grupper av ord som tenderar att uppträda tillsammans i ett språk och exemplifierar detta med kollokationer som består av adjektiv och substantiv såsom *god mat*, *god människa*, *god vän*, *god kunskap*, *god syn* mm där vi kan se att adjektivet *god* kan kombineras med många olika substantiv till skillnad från exempelvis adjektivet *aptitlig* vars kombinationsmöjligheter är begränsade till ett fåtal substantiv som har med doft och smak att göra.

En annan vanlig typ av kollokationer består av verb och substantiv. Eftersom många av de vanligaste svenska verben är vaga i betydelsen kan de kombineras med ett stort antal substantiv, förklarar Enström (2010:68) och nämner verbet *dra* i bland annat: *dra lärdom*, *dra nytta*, *dra slutsats*, *dra suck*. Däremot kan ett ovanligt verb som *stifta* bara kombineras med substantiven *fred*, *lag* och *bekantskap*. Utifrån inlärarperspektivet är inte detta problematiskt i receptiva situationer om substantivets betydelse är känd men kan däremot innebära stora svårigheter i produktiva situationer, påpekar Enström (2010). Eftersom andraspråksinlärare

inte kan förutsäga vilket verb som ska väljas med till exempel substantivet *problem* kan de då välja verbet *hända* i stället för verbet *uppstå* i frasen: Det har *uppstått* ett problem (*Det har *hänt* ett *problem*.). Kunskap om kollokationer är en nödvändig förutsättning för utveckling av ett idiomatiskt språkbruk och Nation (2001:318) poängterar att denna kunskap går ”to the heart of what it means to know a language” med följande argument:

1. Language knowledge is collocational knowledge.
2. All fluent and appropriate language use requires collocational knowledge.
3. Many words are used in a limited set of collocations and knowing these is part of what is involved in knowing the words.

Det första argumentet förklaras med att det är mer effektivt för språkinlärare att lära sig och memorera att vissa grupper av ord (chunks) oftare uppträder med vissa andra grupper av ord än att till exempel lära sig grammatiska regler som ligger bakom dessa ordkombinationer. I det andra argumentet betonas det att språkinlärare med hjälp av grammatiska regler kan skapa korrekta yttranden men att få av dessa låter/ser ut som dem som infödda talare använder. Detta bekräftas av Wilkins (1972:111) som hävdar att ”Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed”. I det tredje argumentet understryks att vissa kollokationer är så idiomatiska och på så sätt oförutsägbara att de bara kan läras in genom att memoreras i sin helhet.

2.6. Vad innebär det att kunna ett ord?

Enligt Milton (2009) brukar man skilja mellan receptivt eller passivt ordförråd och produktivt eller aktivt ordförråd. Rent generellt kan det sägas att inlärares receptiva ordförråd, som består av ord som blir igenkända när man läser och lyssnar, är större än det produktiva ordförråd som består av ord som man använder när man skriver och talar. Vidare påpekar Milton (2009) att denna till synes tydliga skillnad mellan receptivt/produktivt ordförråd kan vara något missvisande eftersom goda passiva kunskaper ofta kräver att läsaren eller lyssnaren aktivt kan förutsäga vilka ord som ska förekomma i texten/samtalet. Nation (2001) delar till exempel in ordkunskap i tre områden, nämligen: kunskaper om ordform, kunskaper om ordbetydelse samt kunskaper om ordanvändning. I alla dessa tre områden inkorporerar Nation så väl den produktiva som den receptiva dimensionen.

I kunskaper om ordform på den receptiva nivån inkluderar Nation (2001) kunskaper om hur ordet låter, hur det ser ut i skrift samt vilka delar vi kan känna igen i ordet. På den produktiva nivån inkluderas då kunskaper om hur ordet uttalas, hur det stavas samt vilka delar av ordet

som behövs för att uttrycka dess betydelse. När det gäller kunskaper om ordbetydelse på den receptiva nivån räknar Nation (2001) in förmågan att kunna koppla ordet i inlärarspråket till en översättning på förstaspråket. Eftersom ett ord/en fras i ett språk kan kräva flera översättningar eller ha några andra betydelser och associationer på ett annat språk räknas det in även kunskaper om ordets/frasens koncept och referensramar här. På den produktiva nivån, i frågan om ordbetydelse, nämner Nation (2001) kunskap om vilken ordform som ska användas för att uttrycka en specifik betydelse samt vilka andra ord som kan användas i stället. I kunskaper om ordanvändning inkluderar Nation (2001) på den receptiva nivån kunskaper om vilken ordklass ordet tillhör, vilka ord eller ordtyper som verkar förekomma tillsammans med ordet samt när och hur ofta som vi möter det. När det gäller den produktiva sidan av ordanvändning nämner Nation (2001) kunskaper om vilka situationer som vi måste använda ordet i, vilka andra ord som vi måste använda ordet med samt var, när och hur ofta som vi kan använda ordet.

2.6.1. Vilka ord är svåra att lära? Skillnader mellan ordklasser och mellan abstrakta och konkreta ord

Det är ett välkänt faktum att vissa ord är svårare att lära sig och komma ihåg än andra, men det är inte enkelt att exakt förklara vad som är ett svårt ord eftersom svårigheten beror på många olika faktorer. Teleman redogör till exempel för undersökningar som påvisar att ordklassstillhörighet kan påverka ordinläring på så sätt att konkreta substantiv har ett entydigt innehåll och är mer självständiga än andra ordklasser och därför lättare att lära in och komma ihåg (Teleman 1974). Detta styrks också av Burlings praktiska erfarenhet. Han förde dagbok över sin utveckling i svenska under ett år och konstaterade att: ”Ju mer konkret ord är, desto lättare är det att bevara det för framtida bruk utan att först använda det aktivt” (Burling, 1980:29).

Enligt Enström (2004) verkar det vara svårare (för inlärare av svenska som andraspråk) att lära sig vissa ordklasser (som nya ord) än andra beroende på deras olika grader av semantisk självständighet. ”De minst självständiga orden, företrädesvis verben, kan förekomma i många olika sammanhang och är mycket mindre kontextberoende än substantiven och därför betydligt svårare att lära in (Enström, 2004:186). Dessutom förekommer verben i olika typer av ordkombinationer (ex. idiomatiska fraser, kollokationer, partikelverb) och borde därför läras in med lämpliga ord (substantiv, adjektiv, adverb, prepositioner, mm.) som de brukar kombineras med. Detta kan bland annat illustreras med verbet *göra* som förekommer i en rad olika ordkombinationer och sammansättningar: göra upp eld, göra upp planer, göra en pudel,

avgöra, utgöra, göra sig av med, göra i ordning, göra åt, ett avgörande beslut (men man kan inte *göra/avgöra ett beslut*), mm. För att kunna ett ord eller ett verb som t.ex. verbet *göra* räcker det alltså inte att slå upp ordet och bekanta sig med dess grundbetydelse. Man ska också känna till dess andra betydelser och kombinationsmöjligheter, enligt Enström (2004).

En jämförelse mellan texter skrivna av språkinlärare visade att de texter som bedömdes ligga närmast den infödda nivån, förutom att de innehöll färre formella fel, också innehöll det största antalet korrekta kollokationer (Yorio, 1989). Att många av de lexikaliska fel som andraspråksinlärare gör beror på felaktiga ordkombinationer, bekräftas även av en undersökning av invandrarelevens och svenska elevers användning av partikelverb (Enström 1990). I denna undersökning framkommer att de svenska eleverna använder nästan mer än dubbelt så många partikelverb jämfört med invandrareleverna, som dessutom visar fler felaktiga partikelverbsanvändningar, antingen i form av bortfall (undermarkering), tillägg (övermarkering) eller utbyte (felval) av partikel, vilket Enström exemplifierar med bl.a. följande meningar: *Damen såg väldigt förtjusande., *Hösten har fallit ner., *Men när klockan 12 slog in fick vi öppna våra presenter., *Att ha barn kan lätt förorsaka och skapa fram många *problemer för föräldrarna.

Samma resultat framkommer också i Searles (2015) studie av partikelverb i skriftlig produktion av vuxna inlärare med svenska som andraspråk på avancerad nivå. Dessutom visar denna studie att antalet partikelverb inte ökar från tillfället studenterna skrev inträdesuppsatserna till slutet av terminen då de skrev slutprovsuppsatserna utan även att ”partikelverbsfrekvensen minskat från terminens början till dess slut” (Searle, 2015:18). En möjlig förklaring till detta kan, enligt Searle (2015:30), vara att det tar mycket lång tid att lära sig att använda partikelverb eftersom de är så komplexa till sin natur.

Det förefaller uppenbart att kunskap om kollokationer är en förutsättning för en framgångsrik inläring av ett nytt språk och att många fel som språkinlärare gör kan förklaras som brott mot språkets kollokationsregler (Halliday, 1996:322). För att effektivisera inläringen, föreslår Enström (1990) att de konkreta substantiven inte lärs som separata enheter utan alltid i kombination med passande verb och adjektiv och att undervisningen riktas mot att underlätta inlärandet av abstrakta ord. I detta sammanhang blir det relevant att belysa olika ordinlärningsstrategier som komplement till bland annat extensiv läsning eller ordförståelseövningar i klassrummet. Trots att extensiv läsning framhålls som ett mer effektivt sätt av ordinläring än ordförståelseövningar i klassrummet (Krashen, 1989) visar

några studier bland annat Nation (2009) och Folse (2004) att den inte ökar inlärnarnas förmåga att använda orden produktivt utan bara deras förmåga att känna igen ett stort antal ord. Därför är det av största vikt att som inlärare kunna fördjupa sin läsning genom att använda sig av effektiva ordinlärningsstrategier och på så sätt förstå vilken viktig roll ordförrådet spelar i språkinläringen.

3. Material och metod

3.1. Material

Materialet i denna studie består av 104 uppsatser skrivna av två grupper studenter som har läst svenska för internationella studenter vid Umeå universitet. Den första gruppen – **grupp 1** bestående av 26 studenter har skrivit en mitterminsprovuppsats med temat: *Internet – problem eller möjlighet?* och 5 veckor därefter en slutprovsuppsats med temat: *Den svenska julhandeln*. Under dessa fem veckor mellan mitterminsprovuppsatsen och slutprovsuppsatsen har denna grupp till skillnad från den andra fått arbeta med att skriva/skapa sina egna ordböcker med femton av svenskans allra vanligaste verb, nämligen dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta och ta.

Den andra gruppen – **grupp 2** (kontrollgrupp) var från början något större (29 studenter) än den första men jag har slumpmässigt valt 26 av deras uppsatser för att det skulle bli enklare att jämföra dessa två grupper. De har skrivit en mitterminsprovuppsats med temat: *Arbete och fritid* och liksom första gruppen, 5 veckor därefter, en slutprovsuppsats med temat: *Världens ensamaste folk*.

Jag har studerat förekomsten av femton av svenskans allra vanligaste verb: *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* i form av *fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer* och *idiom* i dessa hundra fyra uppsatser som består av ca 350 ord per uppsats genom att jämföra dem i syfte att undersöka om det finns någon skillnad i verbfrasernas frekvens mellan grupperna och om den eventuella skillnaden kan kopplas till den första gruppens arbete med egna ordböcker.

Materialet består även av halvstrukturerade intervjuer med grupp 1 där jag har fört korta anteckningar. Dessa intervjuer har utförts med varje par separat under cirka 10 minuter efter slutprovet för att utvärdera arbetet med ordböckerna som ordinlärningsstrategi. Enligt Kvale och Brinkmann (2009) baseras halvstrukturerade intervjuer på teman, det är inga vardagliga samtal men de är inte rigida heller utan kräver flexibilitet från intervjuarens sida. Under dessa korta intervjuer har jag låtit studenterna berätta om vad de tycker är positivt/negativt med att skriva sina egna ordböcker, hur det har påverkat deras språkinlärning samt om de tänker fortsätta med dem i framtiden.

Kontrollgruppen (grupp 2) har inte intervjuats.

3.2. Informanter

Båda grupperna består av internationella studenter som har vistats i Sverige i ett till tre år och som läser *Fortsättningskurs i svenska för internationella studenter* på heltid (en termin med 12- 15 timmar i veckan) vid Umeå universitet. Efter ytterligare en termin av studier i svenska för internationella studenter på kursen *Behörighetsgivande kurs i svenska* blir de behöriga till universitetsstudier i Sverige. Det studenterna har gemensamt är att alla har en gymnasieutbildning från hemlandet samt att de har läst engelska och använder det som lingua franca i klassrummet. Båda grupperna befinner sig på B1 – nivå enligt Gemensam europeisk referensram för språk (CEFR, 2001) i början på kursen och har genomgått den enligt samma kursplan med samma kurslitteratur. Bortsett från engelskan som dessutom är förstaspråk för två studenter i grupp 1 och tre studenter i grupp 2, är följande förstaspråk, med en talare vardera, representerade i grupperna: bengali, nederländska, grekiska, italienska, spanska (kastilianska), ukrainska och urdu. I grupp 1 är det dessutom fyra studenter med franska, tre med ryska samt två med mandarin, två med polska, två med turkiska, två med tyska, och två med vietnamesiska som förstaspråk. I grupp 2 är det däremot fyra studenter med ryska och tre med tyska, franska respektive polska samt två med mandarin, turkiska och vietnamesiska som förstaspråk.

3.3. Metod

Eftersom jag har undervisat både grupp 1 och grupp 2 tre timmar i veckan, enligt samma kursplan där textläsning med fokus på ordinlärning ingått, har jag kunnat konstatera att studenternas produktiva ordförråd vid mitterminsprovet (se avsnitt 4 i denna uppsats) borde ha utvecklats i högre grad. Av den anledningen har grupp 1 efter mitterminsprovet introducerats till en modell där de under 5 veckor arbetar i par med att skriva/skapa en egen

ordbok i syfte att ta reda på om denna strategi kan påverka ordinlärningen på ett positivt sätt. En sådan aktionsforskningsinsats är pragmatisk i sin natur och har för syfte att belysa vad som kan förbättras i undervisningen:

Action research is related to pragmatism (Burns, 2008) in two ways: first qualitative and quantitative designs can be used and coordinated in action research; and second, the very concept of action research reflects an emphasis on what works and what can work better Oxford (2012:234).

För att undersöka hur inlärares egna ordböcker påverkar ordinlärningen har jag först gjort en kvantitativ studie. Där har jag tittat på den första gruppens mitterminsupsatser (*Internet: problem eller möjlighet?*) i syfte att få en överblick över studenternas användning av dessa 15 verb före pararbetet med ordböcker för att sedan jämföra dem med slutprovsupsatserna med temat: *Den svenska julhandeln* och ta reda på om de aktuella verbfrasernas frekvens har ökat. I samma syfte har jag jämfört den andra gruppens mitterminsupsatser med temat: *Arbete och fritid* med deras slutprovsupsatser med temat: *Världens ensamaste folk* för att slutligen jämföra de två gruppernas resultat. Jag har även tittat på och jämfört studenternas individuella resultat för att kunna relatera det till resultatet på gruppnivån.

Därefter har en kvalitativ studie gjorts. Där har jag intervjuat grupp 1 för att ta reda på deras attityder till egenproducerade ordböcker som ordinlärningsstrategi. För att kunna analysera och presentera studenternas svar har jag grupperat dem enligt återkommande teman vilket återges i avsnitt 4.4. i denna uppsats.

3.4. Genomförande av 5 – veckors program med studenternas egna ordböcker i grupp 1

Utan att avvika från kursplanen eller på något sätt avråda studenterna i grupp 1 från deras vanliga sätt att arbeta med ord och texter har de efter mitterminsprovupsatsen introducerats till en modell där de under 5 veckor arbetar i par med att skriva/skapa en egen ordbok: en privatordbok med femton av, enligt Enström (2003), svenskans allra vanligaste verb. Arbetet i par har huvudsakligen valts med tanke på att svenska verb, i synnerhet partikelverb, kan innebära en speciell svårighet vid inläring för många studenter med ett icke -germanskt språk som modersmål.

Det viktigaste kriteriet för valet av dessa verb har dock varit deras frekvensnivå i enlighet med Schmitt och Schmitts (1995) rekommendationer. Det faktum att dessa femton verb tillhör svenskans allra vanligaste verb (Enström:2003) innebär att de har varit rikligt representerade i

den textbok som använts på kursen. Detsamma kan även antas gälla vid studenternas extensiva läsning i form av skönlitteratur, tidningar, etc.

Schmitts (1995) rekommendationer har följts även beträffande syftet med denna metod som i denna undersökning är att utöka studenternas ordförråd vilket förklarar ett relativt stort antal involverade ord/fraser i dessa ordböcker. Dessutom har det avsatts en tid varje vecka (1 timme av de 3 timmar som jag haft undervisning i gruppen) då pargrupperna har kunnat utvärdera sitt arbete genom att dela med sig av sitt material med hela gruppen i form av korta presentationer eller genom att testa varandra på de valda verben/fraserna muntligt eller skriftligt. Varje vecka har studenterna arbetat med tre av verben enligt följande schema:

Tabell A: Verbschema

vecka	verb
1	dra, falla, föra
2	ge, gå, göra
3	hålla, komma, känna
4	lägga, slå, stå
5	ställa, sätta, ta

och enligt denna modell (här med verbet dra):

A) Bas verbet: dra (blåsa, förbruka, släpa, locka, rita, teckna...)					
infinitiv	imperativ	presens	preteritum	supinum	perfekt particip
dra	dra!	drar	drog	dragit	dragen, draget, dragna
<p>Vad betyder dra? Skriv minst tre exempel! Översätt till engelska eller ditt språk om det behövs!</p> <p>1. GRUNDBETYDELSE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kan du dra en helt rak linje utan linjal? (rita) • Jag vill ha en bil som inte drar så mycket bensin. (förbruka) • För att få den fulla aromen ska teet dra i några minuter. (extrahera) <p>Skriv ett exempel:</p> <p>REFLEXIVT: dra sig: Han drog sig för att erkänna att han hade ljugit för oss.</p>					
<p>B) Fast sammansättning med DRA, (med prefix som t.ex. be-, bi-, före-, upp-) Skriv tre exempel (tre meningar) med dessa verb! Tänk på prepositioner som används med dessa ord!</p> <ul style="list-style-type: none"> • bedra • bidra • föredra 					
<p>C) Lös sammansättning med DRA (med partiklar som ex. av, igång, på) Skriv tre exempel (tre meningar)!</p> <ul style="list-style-type: none"> • dra av 					

<ul style="list-style-type: none"> • dra igång • dra sig tillbaka
<p>D) KOLLOKATIONER: Med vilka ord (substantiv) kan vi kombinera verbet dra? Skriv <i>tre exempel (tre meningar)</i> med dessa fraser!</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dra nytta av • Dra slutsatser • Dra en parallell med
<p>E) IDIOM: Skriv ett exempel! Ta hjälp av en svenskspråkig person eller en svensk – svensk ordbok!</p> <ul style="list-style-type: none"> • DRA ETT STRÄCK ÖVER något • DRA ALLA ÖVER EN KAM <p>I vilken situation kan vi använda dessa idiom?</p>

Som det framgår av modellen har studenterna arbetat med varje verb i några olika steg, nämligen: A: där de skriver minst tre exempel på verbets grundbetydelse (ex. dra en rak linje), ett exempel på verbets reflexiva form (ex. dra sig för att ...), B: där de skriver minst tre meningar med tre olika fast sammansatta verb (ex. Hon visste inte att han bedrog henne med en annan.), C: där de skriver minst tre meningar med tre löst sammansatta verb (ex. Oljebolaget Shell drar sig tillbaka från borrhning utanför Alaska.), D: där de skriver minst tre meningar med kollokationer (ex. Vi ska inte dra några förhastade slutsatser innan vi har fått prata med alla inblandade.), E: där de skriver exempel på idiom (ex. Man ska inte dra alla över en kam!).

Under dessa fem veckor lämnar de in sina ordböcker varje fredag för att få lärarrespons och varje måndag får de tillbaka ordböckerna för att kunna arbeta med nästa tre verb genom att i par leta reda på dem i sina textböcker och andra texter de läser, skriva exempelmeningar ur bl. a. autentiska samtal eller radio- och TV-program. Varje fredag får de även möjlighet att utvärdera och presentera sitt material för hela gruppen eller testa veckans verb genom korta repetitionsprov som de har konstruerat i förväg.

3.5. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

När det gäller validitet, reliabilitet och generaliserbarhet ska jag enligt Lagerholm (2010) ta ställning till följande frågor: I vilken grad undersöker jag det jag påstår att jag gör? Är mina undersökningsresultat tillförlitliga? Går det att generalisera resultaten?

Vad gäller validitet och reliabilitet har jag i undersökningens 104 uppsatser excerperat *fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer* och *idiom* efter följande definitioner ur Enström (2003:5):

Fast sammansatta verb: består av ett prefix/en förstavelse + ett basverb vilka alltid skrivs tillsammans som ett ord.

Löst sammansatta verb: består av ett basverb + en partikel (en preposition eller ett adverb) som skrivs som två separata ord, utom i participform. Utmärkande för dessa verb, vilka också brukar kallas partikelverb, är att betoningen ligger på partikeln och att partikeln och verbet tillsammans bildar en betydelsemässig enhet.

Kollokation: är en idiomatisk ordkombination, t.ex. ett verb + ett substantiv som ofta brukar förekomma tillsammans. Kollokationer brukar inte vara svåra att förstå eftersom de är genomskinliga, d. v. s. man kan gissa vad de betyder. Svårigheten ligger istället att veta t.ex. vilket verb som är lämpligt att använda tillsammans med ett visst substantiv, alltså vilken kombination som är idiomatisk i svenskan.

Idiom: en fast ordkombination som har en betydelse tillsammans. Idiom brukar vara ogenomskinliga, d. v. s. det går inte att gissa vad kombinationen av ord betyder även om man vet vad varje enskilt ord betyder. Det innebär att man måste lära in varje idiom som en helhet.

Dessa verbfraser har räknats per uppsats: om en och samma fras har använts fler gånger i samma uppsats har den bara räknats en gång. Därför kan det antas att det skulle kunna vara möjligt att jämföra resultatet med liknande studier som använder sig av samma definitioner och kriterier vilket innebär att reliabiliteten är god. Validiteten kunde vara dock högre om jag haft ett större underlag än 104 uppsatser.

En annan aspekt att ta hänsyn till när det gäller undersökningens validitet är uppsatsernas omfattning. Enligt Laufer och Nation(1995:314) kan uppsatserna som innehåller färre än 200 ord inte ge oss pålitliga, stabila resultat eftersom det är svårt att få fram det man vill undersöka i så korta texter. I denna undersökning består uppsatserna av 350-400 ord per uppsats vilket innebär att validiteten i detta avseende borde vara god.

Generaliserbarhet innebär att forskningsresultat bör anses vara allmängiltiga vilket i sin tur enligt Lagerholm (2010) förutsätter ett betydligt ansenligare material än denna undersökning redovisar. Resultaten i denna undersökning är alltså inte generaliserbara eftersom de omfattar en relativt liten grupp under en kort tid. Ändå kan man dra vissa slutsatser angående undersökningens frågeställningar.

4. Resultat

4.1. Grupp 1, resultat på gruppnivå (Mitterminsupsats: Internet – problem eller möjlighet? + Slutprovsupsats: Den svenska julhandeln)

I detta avsnitt presenteras det material som har använts för att få en överblick över hur undersökningsgruppen använde verben *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* i form av *fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer* samt *idiom* i skrift innan de började skriva egna verbordböcker i par (mitterminsupsats = **M**) och efter 5 – veckors arbete med egna verbordböcker (slutprovsupsats = **S**). Följande tabell visar alltså de verb och fraser som har använts på ett korrekt sätt samt antalet uppsatser de förekommer i:

Tabell 1 (grupp 1)

Verb	Fast sammansatt	Löst sammansatt	Kollokation	Idiom
Dra M	föredra (2)			
Dra S	föredra (4) bidra till (2)			dra alla över en kam (4)
Falla M				
Falla S				
Föra M	genomföra (1) medföra (1) utföra (1)			
Föra S	medföra (1) utföra (1)			
Ge M			ge makt till (1)	
Ge S	medge (1) uppge (1)	ge bort (1)	avge ett löfte (1)	
Gå M	ingå (1)	gå ut (4) gå runt (1)	gå till angrepp mot (1)	
Gå S	utgå (från) (1)	gå igenom (1) gå tvärs emot (1) gå ut (1) gå ut på (1)	gå för långt (1) begå brott (1) gå i sina föräldrars fotspår (1) föregå med gott exempel (1)	gå åt skogen (1)
Göra M	avgöra (1) tillgängliggöra (1)		göra fel (1)	
Göra S	redogöra för (1) avgöra (1)	göra om (1) göra bort sig (1)		
Hålla M	behålla (2) innehålla (2)	hålla på (1)	hålla kontakt med någon (8)	
Hålla S	innehålla (1)		hålla (någon)	

	upprätthålla (1)		sällskap (1) hålla fokus (1)	
Komma M	åstadkomma (1)	komma hem (1)		
Komma S		komma fram till (2) komma överens om (2) komma ihåg (1)		
Känna M		känna till (1)	lära känna nya kulturer (1)	
Känna S	kännetecknas av (1)	känna till (1)	känna lycka (1) känna sig utanför (3) känna press (1)	
Lägga M	tillägga (1)	lägga ut (3)		
Lägga S	tillägga (1)		lägga pengar på (1) lägga ner tid på (1)	
Slå M		slå upp (1)		
Slå S		slå in (1)	slå rekord (1)	
Stå M		stå upp (1)		
Stå S	uppstå (1) framstå (2)		stå utanför samhället (1)	
Ställa M	föreställa sig (1)		beställa biljetter (1)	
Ställa S	föreställa sig (2)	sammanställa (1) tillfredsställa (1)		
Sätta M	ersätta (2)			
Sätta S	ifrågasätta (1) motsätta sig (1) skuldsätta sig (7) översätta (1)	sätta upp (1)	sätta ett värde på (2) sätta gränser (2) sätta ett tak för (1)	
Ta M		ta bort (1) ta upp (1) ta över (1)	ta en titt (1) ta bilder (1) ta hand om (1) ta hänsyn till (2) ta initiativ (1) ta kontakt med (1) ta lång tid (1) ta plats (1) ta reda på (1)	
Ta S	delta (1)	ta bort (1) ta hand om (3)	ta lån (2) ta tid (1) ta en paus (1)	

			ta ansvar för (1) ta avstånd från (1) ta hänsyn till (4)	
--	--	--	---	--

Av tabellen framgår det att dessa verb (i form av *fast sammansatta verb*, *löst sammansatta verb* och *kollokationer*) är förhållandevis få i mitterminsupsatserna med tanke på att de tillhör femton av svenskans allra vanligaste verb (Enström 2003). Vidare kan vi se i tabellen att dessa verb inte har använts i någon *idiomatisk fras* i mitterminsupsatsen och att de flesta förekommer i en eller två uppsatser med undantag för verben *ta* och *hålla*. Kollokationen *hålla kontakt med någon* används i 8 uppsatser vilket delvis kan förklaras med att den används i inspirationsbladet medan verbet *ta* används som löst sammansatt (*ta bort*, *ta upp*, *ta över*) i 3 uppsatser samt som kollokation i 10 uppsatser: *ta en titt*, *ta bilder*, *ta hand om*, *ta hänsyn till*, *ta initiativ*, *ta kontakt med*, *ta tid*, *ta plats*, *ta reda på*. Detta skulle kunna förklaras dels med att dessa fraser ofta används i talspråk, dels med att verbet *ta* fungerar ”hjälpigt tillsammans med de flesta bassubstantiv och som man tillgriper när man inte kommer på det ”rätta” kollokatorverbet.” (Malmgren 2002:43). Dessutom påpekar Malmgren (2002) att det är relevant att nämna påverkan från andra språk just i samband med kollokationer som t.ex. *göra/ta en promenad*, *begå/ta självmord* där engelskan gör sig påmind.

Vidare kan det konstateras att verbet *falla* inte används i någon typ av verbfraser vilket tycks överensstämma med de aktuella förändringarna bland dessa fraser i svenskan där verbet *falla* som fortfarande är viktigt verkar ha minskat i betydelse och har ersatts med andra verb i vissa verbfraser t.ex. *gripas av raseri* (tidigare: *falla i raseri*), *hamna i konflikt* (tidigare: *falla i konflikt*), enligt Malmgren (2002).

Av tabellen framgår det dessutom att dessa verb (i form av *fast sammansatta verb*, *löst sammansatta verb*, *kollokationer*, *idiom*) i *slutprovupsatsen* har blivit fler än i mitterminsupsatsen. Här kan vi även notera att den idiomatiska frasen *dra alla över en kam* har använts i 4 uppsatser medan den idiomatiska frasen *gå åt skogen* har använts i en uppsats. Det fast sammansatta verbet *skuldsätta sig* används i inspirationsbladet vilket delvis kan förklara att det används i 7 uppsatser. Återigen kan det konstateras att vissa verb som till exempel verbet *ta* är tämligen frekventa medan vissa andra som till exempel *ge* och *slå* används i mindre utsträckning eller inte alls som verbet *falla*. I tabellen nedan framgår det i

vilken utsträckning som verbfrasernas frekvens har ökat från mittermins- till slutprovsuppsatsen hos grupp 1:

Tabell 2. Antal verbfraser (grupp 1)

	26 Mitterminsuppsatser	26 Slutprovsuppsatser
Antal fast sammansatta verb	17 (0, 7 per uppsats)	33 (1, 3 per uppsats)
Antal löst sammansatta verb	16 (0, 6 per uppsats)	21 (0, 8 per uppsats)
Antal kollokationer	23 (0, 9 per uppsats)	31 (1, 2 per uppsats)
Antal idiom	-	5 (0, 2 per uppsats)

4.2. Grupp 1, resultat på individuell nivå

I detta avsnitt presenteras det material som har använts för att få en överblick över hur studenterna i grupp 1 använde verben *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* i form av *fast sammansatta verb* (Fast V i tabellen), *löst sammansatta verb* (Löst V i tabellen), *kollokationer* samt *idiom* individuellt i skrift innan de började skriva egna verbordböcker i par (mitterminsuppsats = **M**) och efter 5 – veckors arbete med egna verbordböcker (slutprovsuppsats = **S**). Följande tabell visar alltså antalet de verb och fraser som har använts på ett korrekt sätt per student:

Tabell 3 (Grupp 1 : individuella prestationer)

Uppsatskod	Fast V M	Fast V S	Löst V M	Löst V S	Kollokation M	Kollokation S	Idiom M	Idiom S
1	1	2	1	2	1	2		1
2	1	1			1	1		
3		1	1			1		
4	1	1	1	1	1	1		
5		2	1	1	1	2		
6	1	1						
7	1	1			1	1		
8	1	1	1	1	1	2		
9	1	1	1	1	1	1		
10		2	1	2	1	1		
11	1	1		1	1	1		
12	1	2	2	1	1	1		1
13	1	1			1	1		
14	1	1	1	1	1	1		
15	1	2	1	1	1	2		1
16	1	2		1	1	1		

17					1	1		
18	1	1		1	1	1		
19		1		1	1	1		
20	1	1		1	1	1		
21		1	1		1	2		1
22		2			1	1		
23	1	1	1	1	1	1		
24		1	1	1	1	1		
25		1	1	1	1			
26	1	2	1	2		3		1

Som det framgår av tabellen är användningen av de undersökta verben/verbfraserna relativt jämnt fördelad bland studenterna och det kan även konstateras att de flesta visar en viss progression vid användning av dessa verb i slutprovuppsatserna jämfört med mitterminsupsatserna. Detta gäller studenter med följande uppsatskoder: 1, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24 och 26 där det framkommer att de utökar användningen av dessa verb med en eller fler verbfraser i slutprovuppsatserna som bland annat student med uppsatskoden 3 och student med uppsatskoden 21. Den första använder sig till exempel av ett löst sammansatt verb i mitterminsupsatsen för att, i slutprovuppsatsen, kunna använda sig av ett fast sammansatt verb och även en kollokation. Den andra studenten använder sig till exempel av ett löst sammansatt verb samt av en kollokation i mitterminsupsatsen medan hen använder sig av ett fast sammansatt verb, två kollokationer och även ett idiom i slutprovuppsatsen.

När det gäller frekvensökningen bland de undersökta verbfraserna är det dock studenter med uppsatskoden 1 och 26 som utmärker sig mest av alla. Student 1 använder sig av ett fast sammansatt verb, ett löst sammansatt verb samt en kollokation i mitterminsupsatsen medan hen i slutprovuppsatsen använder sig av sju verb/verbfraser, nämligen två fast sammansatta verb, två löst sammansatta verb, två kollokationer samt ett idiom. I likhet med denna student använder sig student 26 av ett fast sammansatt verb samt ett löst sammansatt verb i mitterminsupsatsen för att avancera till två fast sammansatta verb, två löst sammansatta verb, tre kollokationer samt ett idiom i slutprovuppsatsen. Av tabellen framkommer det dessutom att tio studenter med uppsatskoderna 2, 4, 6, 7, 9, 13, 14, 17, 23 och 25 inte visar någon progression vid användning av de undersökta verben/verbfraserna men inte heller någon regression vilket bland annat kan illustreras med student med uppsatskoden 25 som använder ett löst sammansatt verb och en kollokation i mitterminsupsatsen samt ett fast sammansatt verb och ett löst sammansatt verb i slutprovuppsatsen. Sammanfattningsvis kan

det dock konstateras att de flesta studenter i grupp 1 har visat en viss progression beträffande användningen av de undersökta verben/verbfraserna på individnivå.

4.3. Grupp 2 (Mitterminsupsats: Arbete och fritid + Slutprovsupsats: Världens ensamaste folk)

I detta avsnitt presenteras det material som har använts för att få en överblick över hur undersökningsgruppen använde verben *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* i form av *fast sammansatta verb, löst sammansatta verb, kollokationer* samt *idiom* i mitterminsupsatsen = **M** (Arbete och fritid) och i slutprovsupsatsen = **S** (Världens ensamaste folk). Följande tabell visar alltså de verb och fraser som är korrekta samt antalet uppsatser de förekommer i:

Tabell 4 (Grupp 2)

Verb	Fast sammansatt	Löst sammansatt	Kollokation	Idiom
Dra M	föredra (4)			
Dra S	föredra (4) bidra till (2)	dra sig tillbaka(1)		dra alla över en kam (1)
Falla M				
Falla S				
Föra M	införa (2) medföra (2)			
Föra S	medföra (3)			
Ge M		ge upp (2)	ge en bra utbildning (2)	
Ge S				
Gå M	ingå (1)	gå ut (3) gå över (1)		
Gå S		gå ut (3) gå med i (1) gå igenom (1)	gå i föräldrarnas fotspår (1)	
Göra M	avgöra (1)			
Göra S	möjliggöra (1)			
Hålla M		hålla med (6)	hålla koll (på) (2)	
Hålla S		hålla med (3)	hålla kontakt (med) (2)	
Komma M		komma ihåg (1) komma hem (3)		
Komma S	förekomma (1)	komma hem (2) komma ihåg (3)	komma in i bilden (1)	
Känna M			känna sorg (1)	
Känna S			lära känna andra	

			(1)	
Lägga M		lägga ut (1)		
Lägga S				
Slå M		slå upp (1)		
Slå S				
Stå M	påstå (1)			
Stå S	påstå (1) bestå (av) 2 uppstå (2)			
Ställa M	anställa (3)			
Ställa S	föreställa sig (1)			
Sätta M			sätta upp ett mål (1)	
Sätta S				
Ta M	anta (1) delta (1)		ta ansvar (för) (4) ta hand om (5) ta tid (4) ta plats (1)	
Ta S		ta över (1)	ta hand om (2) ta ansvar (för) (2) ta kontakt (2) ta hänsyn (till) (2) ta en promenad (1)	

Av tabellen framgår det att det inte skett något signifikant förändring när det gäller användning av verbfraser i mittermins- respektive slutprovsuppsatserna hos grupp 2. Verben har till exempel inte använts i något idiom i mitterminsuppsatserna och enbart i ett (*dra alla över en kam*) i en slutprovsuppsats. I likhet med grupp 1 har grupp 2 inte heller använt verbet *falla* i någon av uppsatserna. Återigen är det vissa verb som till exempel verben *ge*, *lägga*, *slå* samt *sätta* som används i mindre utsträckning till skillnad från verbet *ta* som förekommer i relativt många kollokationer. Detta kan förklaras med att detta verb är ganska vanligt i både tal och skrift samt att ordkombinationerna med verbet *ta* som förekommer i uppsatserna är genomskinliga i sin betydelse och på så sätt lättare att förstå, memorera och använda. Till skillnad från grupp 1 där det har skett en relativt tydlig ökning när det gäller användning av de aktuella verbfraserna har grupp 2 till och med uppvisat en nedåtgående förändring vid användning av löst sammansatta verb samt kollokationer vilket framgår av följande tabell:

Tabell 5. Antal verbfraser (grupp 2)

	26 Mitterminsuppsatser	26 Slutprovsuppsatser
Antal fast sammansatta verb	16 (0, 6 per uppsats)	17 (0, 7 per uppsats)
Antal löst sammansatta verb	17 (0, 7 per uppsats)	15 (0, 6 per uppsats)
Antal kollokationer	20 (0, 8 per uppsats)	14 (0, 5 per uppsats)
Antal idiom	-	1

4.4. Grupp 2, resultat på individuell nivå

I detta avsnitt presenteras det material som har använts för att få en överblick över hur studenterna i grupp 2 använde verben *dra, falla, föra, ge, gå, göra, hålla, komma, känna, lägga, slå, stå, ställa, sätta, ta* i form av *fast sammansatta verb* (Fast V i tabellen), *löst sammansatta verb* (Löst V i tabellen), *kollokationer* samt *idiom* individuellt i skrift i mitterminsuppsatsen (M) samt i slutprovsuppsatsen (S). Följande tabell visar alltså antalet de verb och fraser som har använts på ett korrekt sätt per student:

Tabell 6 (Grupp 2 : individuella prestationer)

Student	Fast V M	Fast V S	Löst V M	Löst V S	Kollokation M	Kollokation S	Idiom M	Idiom S
1					1			
2					1			
3			1	1		1		
4	1	1			1	1		
5								
6								
7	1	2	2	2	2	2		1
8	1	1	1	1	1			
9	1	1	1	2	1	1		
10								
11	2	3	2	3	1	2		
12	1		1		1			
13	1		1					
14	1		1		1	1		
15	1			1				
16	1	1	1	1	1	1		
17								
18	1	1	1	1	1	1		
19		1	1		1	1		
20	1	1	1	1	1	1		
21								
22	1	1		1	1	1		
23	1	1			1	1		
24	1	1	1		1			

25		1	1	1	1			
26		1	1	1	1			

Som det framgår av tabellen är det studenter med uppsatskoderna 5, 6, 10 och 21 som inte har använt sig av de undersökta verben/verbfraserna i någon av uppsatserna. Vidare kan det konstateras att studenter med uppsatskoderna 12 och 13 visar en regression vid användning av dessa verb/verbfraser eftersom de använder dem i mitterminsuppsatserna men inte i slutprovsuppsatserna. Till skillnad från sin mitterminsuppsats där student med uppsatskoden 12 använder ett fast sammansatt verb, ett löst sammansatt verb samt en kollokation förekommer inga av dessa verb/verbfraser i dennes slutprovsuppsats. Det samma gäller student med uppsatskoden 13 som använder sig av ett fast sammansatt och ett löst sammansatt verb i mitterminsuppsatsen men inga av dessa i slutprovsuppsatsen.

När det gäller de flesta andra visar de varken progression eller regression vid användningen av dessa verb vilket bland annat kan illustreras med student med uppsatskoden 4 som använder sig av ett fast sammansatt verb i både mitterminsuppsatsen och slutprovsuppsatsen samt av en kollokation i båda uppsatserna. De som däremot utmärker sig mest av alla är studenter med uppsatskoderna 7 och 11 eftersom de använder sig av tolv respektive tretton av de undersökta verben/verbfraserna i sina uppsatser. Den första visar en progression från fem av dessa verb/verbfraser i mitterminsuppsatsen till sju sådana i slutprovsuppsatsen medan den andra studenten avancerar från fem av dessa verb/verbfraser i mitterminsuppsatsen till åtta i slutprovsuppsatsen. Sammanfattningsvis kan det konstateras att studenterna i grupp 2 inte har kunnat uppvisa någon individuell förbättring beträffande användningen av de undersökta verben/verbfraserna med undantag för två studenter i hela gruppen.

4.5. Grupp1 och grupp 2 (en jämförelse)

Medan grupp 2 visar en låg grad av positiv förändring beträffande antalet fast sammansatta verb och en nedåtgående förändring vid användning av löst sammansatta verb samt kollokationer i slutprovsuppsatsen visar grupp 1 i sin slutprovsuppsats en förhållandevis tydlig ökning beträffande dessa tre verbkombinationer vilket framkommer av Tabell 3 och Tabell 4. Därför kan det konstateras att grupp 1 har uppvisat en förbättring inom den produktiva kunskapen av de undersökta verbfraserna på gruppnivå. Detta kan illustreras med följande tabell:

Tabell 7. Antal verbfraser i slutprovsuppsats (grupp 1 + grupp 2)

	Grupp 1 (slutprovsuppsats)	Grupp 2 (slutprovsuppsats)
Antal fast sammansatta verb	33 (1, 3 per uppsats)	17 (0, 7 per uppsats)
Antal löst sammansatta verb	21 (0, 8 per uppsats)	15 (0, 6 per uppsats)
Antal kollokationer	31 (1, 2 per uppsats)	14 (0, 5 per uppsats)

Trots att antalet idiomatiska fraser i båda slutprovsuppsatserna är förhållandevis lågt (fem i grupp 1 och en i grupp 2) kan det ändå konstateras att grupp 1 även i detta avseende presterat bättre än grupp 2. Enligt Milton (2009) är det ganska vanligt att även de mest framgångsrika inlärare av ett andraspråk behärskar bara små fragment av de kunskaper som krävs för att kunna använda idiom som infödda talare. Vidare förklarar Milton (2009:155) att "Learners seem to need quite a big vocabulary, 3000 words or more, before they acquire idioms in any numbers. Second language learners do not seem to approach native-like levels of knowledge in this area".

När det gäller individnivå kan det konstateras att det är fler studenter i grupp 1 som har uppvisat en förbättring inom den produktiva kunskapen av de undersökta verbfraserna. Här kan det poängteras att det inte är några studenter i grupp 1 som visar en nedåtgående förändring vid användning av dessa fraser vilket däremot förekommer i grupp 2 hos två studenter. Vidare kan det poängteras att det är sexton studenter i grupp 1 och enbart två studenter i grupp 2 som visar en positiv förändring beträffande antalet de undersökta verben/verbfraserna i sina slutprovsuppsatser. Detta kan avläsas i *Tabell 3* och *Tabell 6*. Där framkommer det även att dessa två studenter i grupp 2 har uppvisat en relativt hög progression eftersom de avancerar från fem verb/verbfraser i mitterminsuppsatsen till sju verb/verbfraser i slutprovsuppsatsen respektive fem verb/verbfraser i mitterminsuppsatsen till åtta verb/verbfraser i slutprovsuppsatsen. I grupp 1 är det också två studenter (student 1 och 26) vars progression skiljer sig signifikant från de andras där student 1 avancerar från tre verb/verbfraser i mitterminsuppsatsen till sju i slutprovsuppsatsen medan student 26 utökar antalet verb/verbfraser från två i mitterminsuppsatsen till åtta i slutprovsuppsatsen. Sammanfattningsvis kan det dock konstateras att antalet de undersökta verben/verbfraserna är jämnare fördelat per student i grupp 1 än i grupp 2.

4.6. Studenternas attityder till deras egna ordböcker

Studenterna har huvudsakligen varit positiva till att skriva sina egna ordböcker genom att arbeta i par. Här nedan följer några citat ur intervjuerna som sammanfattar deras positiva upplevelser:

Det var ett bra samarbete! Man lär sig av varandra, man kompletterar varandra.

Jag har börjat se verb och andra ord på ett annat sätt. De behöver sällskap som vi, människor! Och vi lär oss bättre när vi arbetar tillsammans!

Jag ser dessa fraser överallt och jag känner igen dem när folk pratar.

Det var väldigt svårt men väldigt givande att konstruera repetitionsprov och testa de andra i klassrummet. Vi har lärt oss mycket på detta sätt.

Jag ska aldrig mer försöka lära mig enstaka ord utan bara fraser! Jag börjar förstå hur svenska verb fungerar.

Det var nyttigt att skriva meningar, förut använde jag bara en APP med översättningar från tyska till svenska men jag antecknade aldrig något.

Jag har lärt mig mer om svenska verb och det blir lättare att se hela fraser i textböckerna och tidningarna.

Jag har lärt mig att man inte kan översätta allt till vietnamesiska och att det är viktigt att anteckna fraser och meningar när man läser eller tittar på TV.

Jag vågar prata svenska mer och jag vågar säga till när jag inte förstår.

Det var givande och roligt att göra ”flash cards” och ordprov med fraserna!

Vi lärde oss mest när vi två skulle presentera ”vårt” verb för hela gruppen. Det blev många nya fraser trots att vi skulle presentera bara ett ord – ett verb!

Jag hör partikelverb överallt, jag känner igen dem när folk pratar med mig nu, förut trodde jag att det var omöjligt!

Vi har lärt oss många ord. Inte bara de femton verb som vi har jobbat med! Vi har även lärt oss mer om partikelverb, kollokationer och idiom i svenskan och hur viktiga de är!

Nästan alla grupper (med några få undantag) betonar vikten av lärarrespons under detta 5-veckorsarbete med förklaring att de har fått värdefulla kommentarer, frågor och råd kring de aktuella fraserna vilket har skapat ett positivt klimat i klassrummet som i sin tur är en grundförutsättning för lärande i allmänhet. Här kommer ett citat ur intervjuerna som sammanfattar detta:

Det är viktigt att du som lärare ser vad vi gör. Du har kommenterat våra meningar och gett oss tips om hur vi ska fortsätta: ”Har ni hört/sett en sådan fras tidigare? Var? I vilka situationer kan ni använda den? Vad är det som vi t.ex. kan **dra ner på**? Vad betyder det?” Då blir det ett gemensamt projekt som vi har med dig som lärare, du tycker att det vi gör är viktigt och det smittar av sig. Vi skriver en viktig ordbok tillsammans!

De mest ambitiösa studenterna har även uttryckt att de tänker fortsätta med att skriva sina egna ordböcker nästa termin:

Det var ett bra sätt att arbeta med ord. Nya ord och fraser stannar i minnet när vi själva skriver meningar med dem eller när vi frågar infödda svenskar om exempel på fraser som vi själva inte förstår. Så kommer vi att arbeta med nya ord i fortsättningen.

Förut antecknade jag nya ord som läraren förklarade och översatte dem till grekiska direkt. Det var så jag försökte lära mig nya ord. Men nu vet jag att det är mycket bättre att titta på ett ord och se hur vi kan kombinera det med andra ord och hitta exempel på dessa fraser i olika texter. Jag kommer ihåg dem bättre då, speciellt om jag frågar mina svenska kompisar hur de använder dem och antecknar deras exempel. Jag ska definitivt fortsätta med min personliga ordbok!

Det jag gjorde förut var verkligen inte tillräckligt. Jag skrev ner vissa ord, översatte dem till polska eller engelska och det var det. Nu vet jag vad som gäller! Man måste göra mycket mer om man vill kunna använda alla dessa ord. Det är egentligen fraser och inte enstaka ord som vi ska koncentrera oss på! Jag fortsätter så här!

Däremot säger majoriteten av de tillfrågade studenterna att de kommer att fortsätta med att skriva sina egna ordböcker om läraren kräver det. Tre grupper har även tyckt att läraren borde betygsätta dessa ordböcker för att ännu fler ska kunna ta ett sådant arbete på allvar:

Vi vet att det är bra för oss och att det påverkar vår ordinläring positivt. Men om det inte är obligatoriskt kommer vi nog inte att fortsätta. Det är bara några få som kommer att göra det även om det inte blir obligatoriskt.

Det räcker inte att läraren säger att det är nyttigt, vi måste få betyg för att fortsätta.

Om vi vet att denna ordbok ska bli en del av slutprovet, fortsätter vi. Annars blir det svårt trots att vi vet att det är en bra metod.

De negativa aspekterna har övervägande handlat om att arbetet med egna ordböcker tar mycket tid, att man inte känner sig motiverad samt att det ibland kan vara svårt att samarbeta med andra vilket kan sammanfattas i följande citat ur intervjuerna:

Det har varit svårt att hitta en tid som passar oss båda så vi har inte samarbetat speciellt mycket. Vi har inte haft tid att läsa varandras meningar med fraserna.

Eftersom jag ska flytta tillbaka till mitt hemland snart har jag inte känt mig motiverad alls. Om jag kommer tillbaka kan jag alltid prata engelska här.

Jag är inte van vid att plugga regelbundet. Här måste man jobba med ordböcker, texter etc. varje dag. Det tar så mycket tid och jag tror inte att jag vill lägga ner så mycket tid på det.

Fördelarna är många, det vet jag. Men det tar alldeles för mycket tid.

Förutom dessa, i viss mån väntade svar, har några grupper uttryckt att det har återupptäckt vikten av att skriva för hand:

Först skrev vi på datorn och skickade det till dig (läraren) för att få respons. Efter att ha fått respons brukade vi renskriva allt för hand i ett speciellt skrivblock som blev en ”riktig” ordbok som vi kunde bläddra i när vi ville repetera orden. Just det att skriva om för hand hjälpte oss att komma ihåg fraserna bättre.

Vi har köpt en vacker skrivbok där vi har skrivit våra ord för hand. Man kommer ihåg orden bättre om man har skrivit dem för hand.

5. Diskussion och slutsatser

Undersökningens första fråga: Hur kan inlärnarnas egna ordböcker påverka verbinläringen? har besvarats genom att visa att denna ordinlärningsstrategi verkar ha positiv effekt på inlärnarnas produktiva ordförråd vilket framkommer av studenternas slutprovsuppsatser i grupp 1. Till skillnad från grupp 2 har grupp 1 som använt denna strategi under 5 veckor visat en förhållandevis bättre produktiv kunskap beträffande de undersökta verben/verbfraserna så väl på gruppnivå som på individnivå. En möjlig förklaring till detta kan finnas i *Involvement Load Hypothesis* (Laufer and Hulstijn, 2001) som går ut på att ord som vi lär oss tenderar att stanna kvar i minnet när vårt engagemang (*involvement load*) är högt (se s. 11 i denna uppsats). Det kan alltså antas att studenternas engagemang i att skapa sina egna verbordböcker i denna undersökning var högre än vid mer traditionella arbetssätt gällande ordinläring vilket i sin tur kan ha påverkat deras resultat i slutprovsuppsatsen.

Å andra sidan skulle man kunna hävda att dessa positiva effekter helt enkelt är ett resultat av ett ökat fokus på målorden via just klassrumsaktiviteter kring studenternas egna ordböcker. I detta sammanhang är det dock viktigt att poängtera att alla orden/fraserna som har undersökts i denna uppsats har identifierats som nya ord som ska läras in under kursens gång med tanke på att de tillhör svenskans femton allra vanligaste verb (Enström:2003). Detta, i sin tur, innebär att dessa har uppmärksammats under lektionerna med kontrollgruppen (grupp 2) i samma textböcker, tidningsartiklar, skönlitteratur och även i samma ordförståelseövningar som med grupp 1. Den största skillnaden är alltså att kontrollgruppen i denna studie inte har arbetat med orden på samma djupa plan som grupp 1 utan har bekantat sig med målorden via en mer traditionell undervisning om nya ord.

Oxford (2011) menar att ju mer explicita instruktioner vid ordinlärningsstrategier är desto effektivare blir ordinlärningsstrategier. Medan vissa instruktioner kan passera obemärkta eller framstå som otydliga för inlärarna eftersom de varken explicit omnämns, motiveras eller demonstreras i textläroboken/ av läraren, har instruktionskvalitén gällande studenternas egna ordböcker i denna undersökning varit hög, vilket i Oxford (2011:181) benämns som: "Level 4. Completely informed strategy instruction (strategy-plus-control-instruction)."

Här har studenterna nämligen fått explicita instruktioner om hur de ska gå till väga beträffande själva utformningen av egna ordböcker samt en tydlig förklaring om varför denna strategi kan antas vara effektiv och varför just de valda målorden vara relevanta för dem. Dessutom har studenterna fått möjlighet att reflektera över den aktuella strategin och utvärdera dess effekt för att även informeras om hur de kan tillämpa strategin på kommande uppgifter.

Sammanfattningsvis kan det konstateras att även Nyikos and Fans (2007:273) viktigaste pedagogiska implikationer beträffande ordinlärningsstrategier:

1. Att integrera instruktioner om ordinlärningsstrategier i undervisning verkar vara mer effektiv än att ha separata instruktioner om ordinlärningsstrategier.
2. Det är möjligt att signifikant förbättra ens ordförråd (beträffande både kompetens och performans) med hjälp av instruktioner om ordinlärningsstrategier.
3. En kombination av metakognitiva och specifika ordinlärningsstrategier tycks fungera bättre än var och en separat.

bekräftas i denna undersökning. När det gäller punkt 3 ovan blir det då relevant att upprepa att trots att just denna strategi (*keeping a vocabulary notebook*) räknas som en enskild strategi i Schmitts taxonomi (1997) förefaller det tydligt att den involverar en rad olika ordinlärningsstrategier, både kognitiva och metakognitiva, vilket kan utöka inlärnarnas möjligheter att förbättra sin ordinlärning som ingen annan enskild ordinlärningsstrategi separat (Fowle:2002).

Den andra frågan i undersökningen handlar om studenternas attityder till egenproducerade ordböcker som ordinlärningsstrategi. Intervjuerna med studenterna visar övervägande positiva attityder till utformning samt användning av egna ordböcker trots att det är tidskrävande. De flesta har upplevt att de har lärt sig mycket, inte bara om dessa fraser, utan även allmänt om partikelverb, kollokationer och idiom medan en del dessutom angett att de har lärt sig hur de kan fortsätta med ordinlärningen i framtiden. En övervägande majoritet har även uttryckt att de har lärt sig mycket tack vare den lärarrespons de fått under arbetet med ordböckerna där det bekräftats att deras ordböcker tas på allvar:

Då blir det ett gemensamt projekt som vi har med dig som lärare, du tycker att det vi gör är viktigt och det smittar av sig. Vi skriver en viktig ordbok tillsammans!

Trots att frågan om lärarrespons inte har ställts explicit under intervjuerna har just lärarrespons nämnts som en av de mest betydelsefulla faktorerna för ordinlärningen under arbetet med ordböckerna. Detta kan tyda på att lärare i svenska som andraspråk bör lägga ännu mer tid på att planera på vilket sätt samt hur ofta de ska ge respons till sina elever för att kunna bemöta elevernas olika behov och inte minst fånga upp de som av olika skäl inte kan fokusera på sitt arbete.

Under intervjuerna har det även noterats en betydande skillnad mellan de ambitiösa studenterna som tänker fortsätta med att skriva sina egna ordböcker nästa termin och de andra som kommer att göra det bara om detta krävs av läraren, särskilt om det betygsätts eller om det ska ingå i slutprovet:

It seems that teachers can provide their students with a reason for learning in the classroom, but the motivation for continuing that learning beyond the classroom probably needs to spring from a different source (Walters and Bozkurt, 2009:419).

Att definiera *attityder* och *motivation* är komplext och som Abrahamsson (2009) påpekar kan inlärnarnas attityder ibland ses som en integrerad del av motivationen. Vidare förklarar Abrahamsson (2009: 208) att man inte kan ”med säkerhet veta om det är en hög motivation som orsakar en framgångsrik L2-inläring, eller om det istället är goda resultat i L2-inläringen som resulterar i hög motivation eller både och.” Det som är mer intressant och mer relevant för denna undersökning är den potentiella kopplingen mellan motivation och inlärningsstrategier som undersökts av bland annat Dörnyei och Skehan (2003:623) som hävdar att ”the effective use of learning strategies may be precisely the sort of behavior that causes motivational levels to be sustained within the learning situation.” För att kunna påvisa och eventuellt förtydliga en koppling mellan motivation och inlärningsstrategier borde man dock förlänga denna undersökning med ytterligare några veckor för att på så sätt kunna intervjua studenterna på en djupare plan och ge dem möjlighet att reflektera över sin inläring under en längre period.

Denna undersökning omfattar ett relativt litet antal studenter under en kort tid och borde därför göras i en större skala med fler olika grupper som läser svenska som andraspråk under en längre tid för att kunna dra mer generella slutsatser. Undersökningens resultat kan trots detta tyda på att explicita instruktioner om effektiva ordinlärningsstrategier så som studenternas egenproducerade ordböcker kan förbättra ens ordförråd, särskilt när det gäller motiverade studenter. Detta i sin tur kan innebära att man borde överväga att införa användningen av denna strategi i kursplanen som en obligatorisk del för att den ska vara till nytta för alla studenter. På så sätt skulle även de mindre motiverade studenter få en utökad möjlighet att utveckla goda studievanor under hela inlärningsprocessen från början. Valet av orden som ska ingå i sådana ordböcker behöver nödvändigtvis inte heller bli styrt av läraren på samma sätt som i denna undersökning. Valet av orden skulle även kunna styras av studenterna själva så att dessa ordböcker blir ännu mer flexibla och personliga.

För varje dag kommer det att finnas ett nytt ord att lära sig (Jhumpa Lahiri, 2015:39).

Litteraturförteckning

- Abrahamsson, N. 2009. *Andraspråksinläring*. Studentlitteratur AB.
- Aitchison, J. 1987. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*, Oxford: Basil Blackwell.
- Anderson, N. J. 2008. Metacognition and good language learners. I: Griffiths, C. (red.), *Lessons from Good Language Learner*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Anward, J. & Linell, P. 1976. Om lexikaliserade fraser i svenskan. I: *Nysvenska studier*, s. 77-119.
- Bodegård, A. 1985. *Tänk efter – verb + partikel = partikelverb*, Stockholm: Skriptor.
- Burling, R. 1980. Minimal kommunikationsnivå i svenska. I: *Hemspråk och svenska 4*, s. 26 – 31.
- Chamot, A. U. 2004. Issues in language learning research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1): s. 14-26.
- Chamot, A. U. and Keatley, C. 2003. *Learning Strategies of Adolescent Low-Literacy Hispanic ESL Students*. Annual Meeting of the American Research Association, Chicago, IL.
- Council of Europe 2001. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR): Learning, Teaching, Assessment. Hämtad: den femtonde oktober 2017 från: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp.
- Craik, F. I. M. and Lockhart, R. S. 1972. Levels of processing: a framework for memory research. I: *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11 (6), s. 71-84.
- Davies, A. and Elder, C. 2004. *The Handbook of Applied Linguistics*, Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- DeKeyser, R. 2003. Implicit and Explicit Learning. I: Doughty, C. J. and Long, M. H. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, s. 313-349.
- Doughty, C. J. and Long, M. H. 2003. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. and Shekan, P. 2003. Individual Differences in Second Language Learning. I: Doughty, Catherine J. and Long, Michael H. *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell Publishing, s. 589-631.
- Ekberg, L. 2004. Grammatik och lexikon i svenska som andraspråk på nästan infödd nivå. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur, s. 259 - 276.

- Enström, I. 1990. *Feltyper i invandrargymnasisters användning av partikelverb, prefixverb och reflexiva verb*, Göteborg: Institutionen för nordiska språk/svenska vid Göteborgs universitet.
- Enström, I. 1996. *Klara verba, Andraspråksinlärares verbanvändning i svenskan*, Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Enström, I. 2003. *Verb med variation*, Lund: Folkuniversitetets förlag.
- Enström, I. 2004. Ordförråd och ordinläring – med särskilt fokus på avancerade inlärare. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.), *Svenska som andraspråk - i forskning, undervisning och samhälle*, Lund: Studentlitteratur, s. 171 – 195.
- Enström, I. 2010. *Ordens värld. Svenska ord – struktur och inläring*. Hallgren & Fallgren. Studieförlag AB.
- Folse, K. S. 2004. *Vocabulary Myths: Applying Second Language Research to Classroom Teaching*. The University of Michigan Press.
- Fowle, C. 2002. Vocabulary notebooks: implementations and outcomes. *English Language Teaching Journal*, 56 (4), s. 80 - 88.
- Grenfell, M. and Harris, V. 1999. *Modern Languages and Learning Strategies in Theory and Practice*. London: Routledge.
- Gu, P. Y. and Johnson, R. K. 1996. Vocabulary Learning Strategies and Language Learning Outcomes. I: *Language Learning*, 46, s. 643-679.
- Halliday, M. 1996. Systemic Functional Grammar, Brown and Miller (red.), *Concise Encyclopedia of Syntactic Theories*. Oxford: Pergamon, s. 321 – 325.
- Krashen, S. 1989. We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. I: *The Modern Language Journal* 73/4, s. 440-464.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Lagerholm, P. 2010. *Språkvetenskapliga uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Laufer, B. 2017. From word parts to full texts: Searching for effective methods of vocabulary learning. I: *Language Teaching Research*, 2017/21 (1), s. 5-11.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. 2001. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of Task-Induced Involvement. I: *Applied Linguistics*, 2001/22 (1), s. 1–26.
- Laufer, B. and Nation, I. S. P. 1995. Vocabulary size and use. Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistic*, 16 (3), s. 307-322.
- Lessard-Clouston, M. 1996. ESL vocabulary learning in a TOEFL preparation class: a case study. I: *Canadian Modern Language Review*, 53 (1), s. 97-119.

- Lewis, M. 1999. *How to Study a Foreign Language?* Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Malmgren, S. - G. 2002. *Begå eller ta självmord? Om svenska kollokationer och deras förändringsbenägenhet 1800–2000*. I: ORDAT - Det svenska ordförrådets utveckling 1800–2000, (15). Hämtad den 20 december 2017 från:
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/18763>
- Milton, J. 2009. *Measuring second language vocabulary acquisition*. Multilinguals Matters.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. 1990. *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I. S. P. and Waring, R. 1997. Vocabulary size, text coverage, and word lists. I: *Language Teaching*, 32, s. 1-18.
- Nyikos, M. and Fan, M. 2007. A review of vocabulary learning strategies: focus on language proficiency and learner voice. I: Cohen, A. D. and Macaro, E. (red.), *Language Learning Strategies*. Oxford, UK: Oxford University Press, s. 251-273.
- O'Malley, J. M. and Chamot, A. U. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston, MA: Newbury House.
- Oxford, R. L. 2011. *Teaching and Researching language learning Strategies*. Pearson Education Limited.
- Ozeki, N. 2000. *Listening Strategy Instruction for Female EFL College Students in Japan*. Indiana University of Pennsylvania.
- Robinson, P. 1997. Individual differences and the fundamental similarity of implicit and explicit adult second language learning. I: *Language Learning*, (47), s. 45-99.
- SAG = Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*. Stockholm: Norstedts Ordbok.
- Schmitt, N. 1997. Vocabulary learning strategies. I: Schmitt, N, and McCarthy, M, (red.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* (s.199-228). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. and Schmitt, D. 1995. Vocabulary notebooks: theoretical underpinnings and practical suggestions. *English Language Teaching Journal*, 49(2), s. 33-43.

Searle, M. 2015. Specialarbete. *Vuxna inlärares användning av löst sammansatta partikelverb*. Göteborgs universitet. Institutionen för svenska språket. Hämtad den 20 december 2017 från:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/39790/1/gupea_2077_39790_1.pdf

Stroud, C. 1979. Kontrastiv lexikologi. I: Hyltenstam, K, (utg.), *Svenska i invandrarperspektiv, Kontrastiv analys och språktypologi*. Lund: Liber läromedel.

Teleman, U. 1974. Ordklasser och satsdelar – finns dom? I: *Språket i bruk*. Utg. av Teleman, U. & Hultman, T.G. Lund: Liber Läromedel, s. 72-98.

Viberg, Å. 1998. Ordförråd och ordinläring. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: Hyltenstam, K & Lindberg, I: (utg.), *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Volym I: Föredrag om språk, språkinläring och interaktion. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning, s. 215 – 233.

Walters, J. and Bozkurt, N. 2009. The effect of keeping vocabulary notebooks on vocabulary acquisition. I: *Language Teaching Research*, 13 (4), s. 403-423.

Wilkins, D. 1972. *Linguistic in language teaching*. London, UK: Arnold.

Winne, P. H. and Perry, N. E. 2000. Measuring self-regulated learning. I: Boekaerts, M., Pintrich, P. R. and Zeidner, M. (eds.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, s. 531-556.

Winqvist, V. 2010. Kandidat- uppsats, *Lösa förbindelser – Andraspråksinlärares förståelse av olika typer av partikelverb*, Göteborgs universitet, Institutionen för svenska språket. Hämtad den 20 oktober 2017 från:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/22695/1/gupea_2077_22695_1.pdf

Wray, A. 2008. *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*. Oxford University Press

Yorio, C. A. (1989). Idiomaticity as an indicator of second language proficiency. I: Hyltenstam, K. & Obler, L. K. (eds.), *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge University Press, s. 55-72.