

**KOLLOKATIONER I TEXTER SKRIVNA
AV L2-INLÄRARE AV SVENSKA**

Maria Pomell

Magisteravhandling i svenska
Jyväskylä universitet
Institutionen för språk
Våren 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos - Department Kielten laitos
Tekijä – Author Maria Pomell	
Työn nimi – Title Kollokationer i texter skrivna av L2-inlärare av svenska	
Oppiaine – Subject Ruotsin kieli	Työn laji – Level Pro gradu -tutkielma
Aika – Month and year Toukokuu 2014	Sivumäärä – Number of pages 70
<p>Tiivistelmä – Abstract</p> <p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia suomalaisten ruotsin kielen opiskelijoiden käyttämiä kollokaatioita, jotka koostuvat verbistä ja sen objektina olevasta substantiivista. Kollokaatioiden osuus tutkittiin kaikista verbi-substantiivi -yhdistelmistä. Lisäksi tutkimuksessa perehdyttiin kollokaatioiden sisältämiin leksikaalisiin virheisiin. Tutkimusmateriaali koostui yhteensä 180:sta yläasteella, lukiossa ja yliopistossa kirjoitetusta mielipidekirjoituksesta (n=90) ja kertomuksesta (n=90).</p> <p>Sanaston ja kollokaatioiden merkitys kielenkäytössä on huomattu tärkeäksi viime vuosikymmeninä. Kollokaatiot kuuluvat tietynlaisiin sanayhdistelmiin, joita käytettäessä kielestä saa sujuvampaa ja natiivipuhujan kaltaisempaa. Ne helpottavat myös puheen ymmärtämistä. Erityisesti kollokaatioiden osuutta on tutkittu englannin kielessä, ja niiden on havaittu olevan merkittävässä osassa natiivipuhujien kielenkäyttöä. Kuitenkaan mm. suomalaisten opiskelijoiden kollokaatioiden käyttöä ei ole vielä laajemmin tutkittu.</p> <p>Koska kollokaatioiden käyttö on yhdistetty hyvään vieraan kielen taitotasoon, oli olettamuksena, että kollokaatioiden osuus kasvaisi lukio- ja yliopistotasolle mentäessä. Lisäksi kollokaatioiden laadun oletettiin muuttuvan hieman helpommista kollokaatioista vaikeampiin taitotason kasvaessa. Toisaalta oletettiin, että myös edistyneet kielenopiskelijat voivat kohdata ongelmia kollokaatioiden käytössä, koska aikaisemmat tutkimukset osoittavat niiden asettavan haasteita myös pitkällä kielenopinnoissaan oleville opiskelijoille. Virheiden määrän odotettiin olevan suurinta yläastetasolla ja vähenevän yliopistotasoa kohti. Tutkimus osoitti, että eniten kollokaatioita käyttävät lukiolaiset, toiseksi eniten yliopistotasoiset ja vähintään niiden käyttö on yläasteella. Virheitä esiintyi joka tasolla. Kuitenkin lukiotasolla käytetty suurin kollokaatioiden määrä korreloi myös suurimman virhemäärän kanssa. Toiseksi vähiten virheitä esiintyi yläastetasolla ja vähiten yliopistotasolla. Kollokaatioiden laatu ei muuttunut paljon eri tasoilla. Muutamia kollokaatioita lukuun ottamatta käyttivät oppilaat kaikilla tasoilla melko samanlaisia kollokaatioita. Tämän ja kollokaatioiden virheiden vuoksi voidaan todeta, etteivät oppilaat kehittyneet niiden käytössä, vaikka taitotaso kielessä kasvoi. Koska kollokaatioiden tutkimuksesta on melko vähän tutkimustuloksia ja eri tutkimustulokset poikkeavat hieman toisistaan, olisi niistä hyvä tehdä edelleen jatkotutkimuksia.</p>	
Asiasanat – Keywords Andraspråksinläring, ordinläring, kollokationer, ordförråd	
Säilytyspaikka – Depository	
Muita tietoja – Additional information	

INNEHÅLL

1	INLEDNING	11
2	TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	13
2.1	Ord och ordförrådet	13
2.1.1	Ord och ordförrådet som begrepp	13
2.1.2	Receptivt och produktivt ordförråd	15
2.1.3	Om att kombinera ord.....	16
2.2	Kollokationer.....	18
2.2.1	Kollokation som begrepp.....	18
2.2.2	Kollokationer i denna studie	24
2.2.3	Tidigare forskning	24
2.3	Andraspråksinläring.....	26
2.3.1	Faktorer som påverkar andraspråksinläringen	27
2.3.2	Ordinläring	30
2.3.3	Lexikala fel och L2-skrivande	33
3	MATERIAL OCH METOD.....	36
3.1	Syftet med undersökningen.....	36
3.2	Insamling och urval av material	37
3.3	Analysmetoder.....	39
4	RESULTAT	43
4.1	Högstadienivå.....	43
4.2	Gymnasienivå.....	47
4.3	Universitetsnivå.....	50
4.4	Sammanfattning av alla nivåer.....	54
5	DISKUSSION	59
6	AVSLUTNING	65
	LITTERATUR	67

1 INLEDNING

Att lära sig språk betyder att man kan använda språket både muntligt och skriftligt, men det räcker inte att man bara använder enskilda ord och kan grammatikregler. Kunskap om kollokationer behövs också. Om man vill tala och skriva som en infödd måste man också använda ordförrådet på ett idiomatiskt sätt (Enström 2009: 191). Syftet med denna studie är att undersöka kollokationer och inlärnarnas förmåga att använda dem. Studier om ämnet har börjat göras först under de senaste decennierna och det finns flera olika definitioner hos olika forskare. I denna avhandling definierar jag kollokationer som verb + substantiv (objekt) -kombinationer (se även Nesselhauf 2005 och Vuorinen 2013). Det anses vara viktigt att lära sig använda kollokationer för de ökar flytet och ger trovärdighet när man använder ett språk. De är också en sådan del av språkanvändningen som hör till den infödda talarens språkbruk. Hill (2000, se Lindberg 2003: 68) konstaterar att det är möjligt att upp till 70 % av språket omkring oss ingår i någon form av fasta uttryck. Kollokationer är en subkategori av *formulaic sequences* (se avsnitt 2.2.1), som är sådana ordkombinationer man brukar lägga i minnet som enheter. Kjellmer (1990, refererad i Durrant & Schmitt 2009: 158) konstaterar att inte ens avancerade inlärare känner till *formulaic* språk och detta tvingar dem att konstruera strukturer från enskilda ord. Han påstår att detta är en av de största anledningarna varför L2-inlärare inte låter idiomatiska när de använder språket.

Orsaken till att välja kollokationer som undersökningsobjekt uppstod ur intresset för hur en andraspråksinlärare lär sig ord och ordkombinationer samt vidare hur språket blir flytande och likt den inföddes språk. Dessutom var det möjligt att undersöka longitudinella data, vilket möjliggjorde att jämföra inlärare på olika nivåer och i olika skeden av språkutvecklingen. Man har inte gjort mycket forskning inom det här området heller, åtminstone vad gäller de finska inlärnarna, varför det var intressant att börja undersöka kollokationer.

I denna avhandling ska jag undersöka hur finska L2-inlärare av svenska använder kollokationer i argumenterande texter (n=90) och narrativer (n=90). Materialet består vidare av korpus med sammanlagt 18 141 ord. Jag ska undersöka hur högstadielärover, gymna-

sieelever samt universitetsstuderande använder kollokationer. Orsaken till att vilja ta med alla tre skolnivåerna var antagandet att användningen av kollokationerna skulle utvecklas ju mer man lär sig språket och ju längre fram man är i sina språkstudier. Dessutom är texterna av högstadieläverna rätt korta vilket betyder att det inte finns så mycket forskningsmaterial i deras texter. Texterna har samlats inom projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket* där man studerar utvecklingen av skrivfärdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk (se Topling 2010-2013).

Jag ska börja med att behandla begreppet *ord* och fortsätta till hur man kan kombinera ord. Efter detta ska jag behandla begreppet *kollokation* ur olika synvinklar och presentera mitt eget sätt att behandla begreppet och tidigare forskning. Jag ska vidare berätta mera om mina analysmetoder i kapitel 3. Resultaten i kapitel 4 presenterar jag på basis av nivå; först högstadienivån och gymnasienivån och sist universitetsnivån. Till slut ska jag diskutera resultaten av denna studie och jämföra resultaten med tidigare forskning, samt ge egna förslag till fortsatta studier och undervisningsmetoder.

2 TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Den huvudsakliga tyngdpunkten i denna studie är kollokationer, en speciell aspekt av ordförrådet. Därför är det viktigt att förstå vad ett ord i sig själv egentligen betyder, samt veta hur man lär sig ord i allmänhet. Alla lär sig inte på samma sätt eller inte ens lika mycket som andra och med tanke på undervisningen och studerandenas inläring av kollokationer är det väsentligt att också veta vilka saker som kan påverka inläringen för senare analys av undersökningsresultaten. I detta kapitel ska jag behandla begreppen *ord*, *ordförrådet* och *kollokationer* samt presentera tidigare forskning, diskutera om ordinläring och de faktorer som påverkar andraspråksinläring.

2.1 Ord och ordförrådet

För att förstå vad kollokationer är och varför de är viktiga måste man också vara insatt i vad ett ord och behärskning av ordförrådet egentligen betyder samt varför det också är viktigt att kunna kombinera ord. I detta avsnitt ska jag behandla begreppen ord och ordförrådet. Man kan granska begreppen ur olika synvinklar och i detta avsnitt ska jag ta upp några.

2.1.1 Ord och ordförrådet som begrepp

Ord som begrepp är ett mångsidigt fenomen och kan granskas ur olika synvinklar. Den enklaste definitionen av vad *ett ord* är den vi lär barn i skolan: ett ord är en sådan enhet som skiljs åt av tomrum. Man kan också språkvetenskapligt konstatera att ett ord är en fri, enskild enhet i språket, men frihet är dock relativt för i verkligheten kan ord påverka varandras form (Häkkinen 1996: 135).

Att definiera begreppet ord är inte enkelt. Eftersom orden är så föränderliga kan det vara svårt att ge en klar och enkel definition (Thornbury 2007: 11). Enligt Thornbury (2007: 15) betyder dock ”att kunna ett ord” på basnivån att kunna ordets form och mening. Det är alltså det enklaste sättet att definiera det. Ett ord är dock ett ganska komplicerat fenomen när man börjar betrakta det mer: det kan ha olika funktioner samt ha en tendens

att uppträda tillsammans med andra ord. Då är det frågan om *kollokationer* (se avsnitt 2.2.1). Nya ord kan också formas genom tillägg av nya element till ett enskilt ord eller genom att kombinera dem med varandra, t.ex. i *en diskmaskin*. Dessutom kan ett ord ha flera olika former. Olika ord kan också se likadana ut men utan att nödvändigtvis kunna användas i samma situationer, då är det frågan om homonymer. T.ex. *såg* kan betyda ett föremål eller imperfektformen av verbet *se*. (Thornbury 2007: 13) Cook (2001: 61) konstaterar att ett ord är mycket mer än bara dess mening. Ord kan nämligen ha olika former i hur de uttalas och stavas, de kan höra till olika grammatiska kategorier, de kan ha olika strukturer och olika lexikala egenskaper.

Beauer (1998: 9) konstaterar att *ordförrådet* betyder bl.a. hur orden sammanhänger med varandra, hur vi använder dem och hur de förändras. Man kan säga att det är viktigt för alla människor att äga ett stort ordförråd för att kunna förstå vad som sägs och skrivs i olika sammanhang. Det är viktigt också för att man själv ska kunna producera talat och skrivet språk så bra som möjligt. Ju fler ord man kan, desto bättre möjligheter har man att uttrycka sig själv. (Enström 2009: 170) Enligt Enström (2009: 171) är kunskapen om ord en avgörande del i språkbehärsknigen. Hur snabbt man måste tillägna sig ett omfattande ordförråd beror på hur avancerad nivå man studerar i (Enström: 2009: 171). Det kan vara så att universitetsstuderande har både behov och motivation att lära sig en mängd nya ord för att lyckas i sina studier medan högstadieelever inte nödvändigtvis har sådana mål gällande detta. Saville-Troike (2006: 138) konstaterar också att ordförrådet är den viktigaste delen för alla L2 -inlärare att utveckla.

Även om det saknas en allmänt accepterad beräkning av ordförrådets storlek hos enskilda individer har det gjorts flera olika uppskattningar om ämnet. Viberg (1988, refererad i Enström 2009: 172) konstaterar att man borde kunna ungefär 40 000 ord för att kunna läsa en svensk dagstidning med god förståelse. Samtidigt konstaterar Viberg att de 1 000 vanligaste orden täcker så mycket som 85 % av alla ord i en text och detta är ett rätt begränsat antal ord. En anmärkningsvärd sak är dock att de flesta av de här 1 000 orden utgörs av funktionsord och inte innehållsord och därför kan läsförståelsen bli lidande. Enligt Kristiansen (2004: 47) blir textförståelsen avsevärt svagare redan när läsaren inte känner till en fjärdedel av de så kallade innehållsorden. Till innehållsord räknas vanligen substantiv, verb, adjektiv och adverb. Redan det här faktumet kan förklara

varför t.ex. en elev med språkliga svårigheter inte kan hänga med i samma takt som sina skolkamrater.

När man talar om att använda ord kommer termen *lexikalisk kompetens* upp: en språkbrukare måste veta hur ett ord böjs, vad det betyder, hur det kan kombineras med andra ord och vilka prepositioner som kan användas. Språkbrukaren måste också vara medveten om olika fraser och idiomatiska uttryck. Ordet kan också ha olika betydelser, det kan användas i olika situationer och ha olika semantiska relationer med andra ord. (Enström 2009: 174)

Det är viktigt att kunna ord och ha ett stort ordförråd. Thornbury (2007: 14) konstaterar att om ordförrådet betyder i stort att samla på ord så är det i grammatik mer en fråga om att lära sig regler. Enligt Thornbury (2007: 14) anses undervisningen av grammatik vara mer viktigt och produktivt för att en regel kan påverka många ord och satser. Även om de flesta av kursböckerna ännu är rätt grammatiskt betonade, betraktas också ordförrådet som alltmer viktigt i dag. (Thornbury 2007: 14)

2.1.2 Receptivt och produktivt ordförråd

Det receptiva och produktiva ordförrådet hör båda till lexikalisk kompetens (Enström 2009: 176). Enligt Enström (2009: 176) är det betydligt lättare att lära sig känna igen och förstå ett ord (receptivt ordförråd) än återkalla det i minnet och därefter använda det själv i sin egen produktion (produktivt ordförråd). Man skulle också kunna använda termerna *passivt ordförråd* och *aktivt ordförråd* för att beskriva rollerna mellan det receptiva och produktiva ordförrådet: när man inte använder språket utan bara tar emot är det passivt och när man använder språket är det aktivt (Beauer 1998: 11).

Enström (2009: 176) konstaterar att i receptiva fall räcker det oftast att kunna ett ord fullständigt och ha en ungefärlig uppfattning om ordets betydelse när det däremot i produktiva situationer är nödvändigt att behärska såväl stavning och uttal, grammatiska former, syntaktisk konstruktion samt kombinationsmöjligheter. Det är följaktligen den produktiva ordanvändningen som ställer de största kraven på språkbrukaren. Man kan alltså anta att det är lika svårt att skriva på L2 som det är att tala, för både skriftlig och

muntlig språkfärdighet hör till den produktiva språkkunskapen. Att skriva kan antas vara dock ännu svårare för att man inte kan använda t.ex. gester för att uttrycka sig själv. Också Nattinger (1988, 62) tar upp de här begreppen och konstaterar att det är viktigt att skilja mellan ordförståelse och ordanvändning för de är två helt olika färdigheter. Därför borde det användas olika metoder i undervisningen också.

2.1.3 Om att kombinera ord

Enström (2009: 191) tar upp en viktig synpunkt i språkanvändning: att tala och skriva som en infödd betyder också att man kan använda ordförrådet idiomatiskt. Grunden för detta utgörs av större lexikaliska enheter, dvs. en mycket viktig del av ordinlärningen behandlar att lära sig vilket ord som kan kombineras med något annat ord (Enström 2009: 191). Nation (2001: 318) konstaterar också att andraspråkstalare kan producera satser som liknar de inföddes språk inte endast genom att känna till grammatikregler utan också genom att lagra hundratals av enheter såsom kollokationer i minnet. Enström (2009: 191) pekar också på att inlärare ofta har en tendens att läsa en text ord för ord, varför det ofta kan vara svårt att identifiera flerordskombinationer. Hon konstaterar även att känslan för vilka kollokationer som är idiomatiska i språket är en självklar del av den infödde talarens kompetens, men för en språkinlärare kan detta vara svårt då kollokationer är språkspecifika. Enligt Enström (2009: 192) gör inlärare även på avancerad nivå ofta sådana fel som kan sägas vara ”ett brott mot språkets kollokationsregler”. Detta är enligt min åsikt en viktig synpunkt som borde tas hänsyn till i språkundervisningen.

Nation (2001: 320) diskuterar också om fördelar och nackdelar av att lära sig ordkombinationer eller stora enheter (eng. *chunks*). Han konstaterar att den huvudsakliga fördelen med att lära sig ordkombinationer är minskad processtid d.v.s. tempo. I stället för att vara tvungen att fästa uppmärksamhet på varje ord som man producerar kan man behandla en ordkombination som en enda enhet. Man behöver heller inte tänka på en regel eller formel utan ordkombinationen är en grundenhet. En nackdel med sådana här enheter är att om enheterna är lärda utantill utan att man analyserat dem är de olika delarna av ordkombinationerna inte användbara för alternativa kombinationer. I alla fall: genom att ha ordkombinationer i långtidsminnet blir både det språkliga mottagandet och produktionen mer effektiv. (Nation 2001: 321)

Enström (2009: 191) tar upp tre centrala problem gällande ordkombinationer när man lär sig ett språk: verb och en preposition eller ett adverb (dvs. partikelverb), adjektiv + substantiv respektive verb + substantiv. Partikeln och verbet bildar en semantisk enhet och man kan ofta kombinera dem rätt fritt. T.ex. verbet *slå* kan kombineras med partiklar som *an, av, bort, ifrån, in, ner, runt* och *upp*, vilka alla modifierar verbets betydelse på olika sätt. Dessutom kan en och samma partikel ha flera olika betydelser beroende på vilket verb den kombineras med, t.ex. *stiga upp ur sängen, skruva upp locket* och *äta upp*. (Enström 2009: 191)

Ju mer grundläggande och centralt ett ord är i ordförrådet desto fler ord kan det kombineras med. I gruppen som innehåller adjektiv + substantiv har en del ord ett stort kollokationellt omfång: t.ex. adjektivet *god* kan kombineras med *mat, nyhet, dryck, hörsel, vilja* och *vän*. Däremot adjektivet *aptitlig* har ett betydligt mindre omfång och alltså antalet ord som kan förekomma med det här adjektivet är begränsat, t.ex. *doft* och *utseende*. Enström (2009: 192) tar också upp ett exempel vad gäller adjektivet *härskan*: sannolikheten för att det ska förekomma med *smör* är så stor att den nästan verkar som ett fast uttryck. (Enström 2009: 192)

Vad gäller verb + substantiv är det oftast så att verb kan kombineras med ett stort antal substantiv för att många av de mest frekventa verben oftast har ett relativt litet informationsinnehåll. T.ex. verbet *dra* kan kombineras med *nytta, slutsats, historia* och *parallell*. Det är intressant att i receptiva situationer orsakar sådana här kollokationer inte svårigheter men i produktiva sammanhang är situationen däremot svårare. Det räcker nämligen inte med att veta vad substantivet betyder utan man måste också kombineras det med ett lämpligt verb. Eftersom verbvalet inte är förutsägbart måste kollokationerna läras in som en enhet. (Enström 2009: 192) Enström (2009: 193) tillägger att för att tillägna sig ett idiomatiskt språkbruk är kunskapen om kollokationer viktig men den kan även hjälpa språkbrukaren att sluta sig till vad ett ord betyder utifrån kontexten.

Det är viktigt att inlärare möter ord i naturliga sammanhang för ord uppträder ofta inte som enskilda enheter utan tillsammans med andra ord (Enström 2009: 193). Därför borde inläraren höra mycket talad svenska och läsa mycket olika slags texter. Enligt

Enström (2009: 192) är många av de lexikaliska fel som andraspråksinlärare gör just felaktiga ordkombinationer. I än högre grad finns det fel gällande partikelverbanvändningar, antingen i form av bortfall, tillägg eller utbyte av partikel (Enström 2009: 192). Det skulle vara viktigt att även koncentrera sig mer på sådana här problem – det kan nämligen ofta vara så att studerandena kan enskilda ord bra men inte hur de kan kombineras med varandra.

2.2 Kollokationer

Tidigare har jag diskuterat om vad ett ord egentligen betyder och varför det är viktigt att äga ett stort ordförråd. För att använda språket såsom en infödd än det dock inte bra om man endast kan olika enskilda ord och grammatikregler. För att flytande och passande kunna använda språket behöver man kollokationell kunskap (Lindberg 2009: 61). I detta avsnitt kommer jag att diskutera några olika definitioner för begreppet kollokation samt definiera mitt eget synsätt och användningssätt. Jag ska också presentera olika studier som har koncentrerat sig på kollokationer.

2.2.1 Kollokation som begrepp

Kollokationer är vissa slags ordkombinationer och deras vikt i språket har beaktats alltmer under de senaste åren. De kallas varierande för *prefabricated units*, *prefabs*, *phraseological units*, *(lexical) chunks*, *multi-word units* eller *formulaic sequences*. (Nesselhauf 2005: 1) Enligt Moon (1998: 2) kan man använda olika termer för att beskriva likadana enheter. Det finns alltså inte en enda godkänd eller rätt term för ett visst begrepp eller en viss enhet utan de används alla. Såsom det är svårt att definiera begreppet *ord* är fallet detsamma också med de här begreppen. Begreppet *formulaic sequence* är dock troligen det bästa begreppet för att beskriva vad kollokationer är. Dessa kombinationer har inte undersökts mycket vad gäller det svenska språket, så den svenska översättningen var svår att hitta. Ruponen (2012) har benämnt dem som *formalistiska kedjor* vilket säkert beskriver bäst den engelska versionen av dessa kombinationer. Wray (2002: 9) definierar begreppet på följande sätt:

A sequence, continuous or discontinuous, of words or other elements, which is, or appears to be, prefabricated: that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar. (Wray 2002: 9)

Det är alltså frågan om sådana enheter som man lägger in i minnet som enheter snarare än som enskilda ord och de används sedan också som enheter. För att ge ett exempel på några andra termer för att belysa varför de inte är så användbara, kan t.ex. under begreppet *chunk* ingå sådana engelska uttryck som *by the way*, *at the end of the day* och *utter disaster*. *Chunk* kan också betyda att när man hör t.ex. fraserna *hur mår du/hur går det?* många gånger, kan man tillägna sig dem som *chunks* med meningen ”en hälsning”. *Multi-word units* betyder sådana enheter där en mening är förknippat till mer än ett ord, t.ex. *give up*, som är ett fraseologiskt verb. (Schmitt 2000: 400)

Begreppet *kollokation* kan alltså sägas vara en subkategori av formalistiska kedjor. De har dock inte heller någon enkel och exakt definition. De betraktas ändå vara kombinationer liksom *falla i sömn* eller *fatta beslut* (Nesselhauf 2006: 13). Nattinger och DeCarrico (1992: 36) definierar kollokationer som kedjor av specifika lexikala bitar som förekommer tillsammans mer sannolikt än slumpmässigt.

Det var först John Rupert Firth som uppmärksammade att ett ords betydelse är beroende av de betydelser som andra ord har i dess närhet. Denna företeelse gav han namnet *kollokation*. Sådana här företeelser beskrev han som ”mutually predicting lexical items” såsom *cow + milk* och *dark + night* där betydelserna i orden hör ihop. (Rosqvist 2011: 33) Rosqvist (2011: 34) tillägger att Firth inte gav någon exakt definition för termen vilket bidrar till situationen i dag då man inte exakt vet hur ordet ska definieras.

Kollokationer är sådana uttryck som har börjat betraktas viktiga i språket under de senaste åren (Nesselhauf 2005: 1). De är formade av mer än ett ord och spelar en väsentlig roll i språkbruket. Lindberg (2003: 68) förklarar kollokationer som sekvenser av två eller flera ord som har en tendens att förekomma tillsammans oftare än vad som kan förklaras som slump. Hill (2000, se Lindberg 2003: 68) konstaterar att det är möjligt att upp till 70 % av språket består av någon sorts fasta uttryck. Även i en analys av Howarth 1996 (refererad i Nesselhauf 2005: 2) av över 5000 verb-substantiv kombinationer i en skriven 240 000 ordkorpus upptäcktes över en tredjedel vara kollokationer. Man

kan alltså dra slutsatsen att förmågan att använda kollokationer är väsentligt för språkinläring.

Lindberg (2003: 68) diskuterar att enligt vissa definitioner inkluderas partikelverb och idiom i kollokationsbegreppet medan enligt andra striktare definitioner betyder kollokation ordkombinationer med en intern struktur som består av en semantisk *bas* (huvudord) och *kollokator* (biord). Gellerstam är just en av dem som definierar begreppet på det här sättet. Han menar att kollokationer består av två komponenter, bas och kollokator. T.ex. i frasen *fatta beslut* är *beslut* bas och *fatta* kollokator. Enligt Gellerstam är t.ex. frasen *fatta beslut* lexikaliserad d.v.s. lagrad i språkbrukarnas inre lexikon. Kollokationer kan alltså anses vara någonting som är lagrade i talarens inre lexikon – inte bara slumpmässigt valda ord. Rosqvist (2011: 38) konstaterar att basen är oproblematisk för en språkinlärare för att den kan snabbt läras in och den är också lätt att översätta till andra språk. Detta är inte fallet vad gäller kollokator: den är oförutsägbar och ofta speciell för språket. Kollokatorns betydelse är ofta också beroende av det semantiska huvudordets (basens) betydelse. (Rosqvist 2011: 38.)

Det kan vara svårt att skilja begreppen fria kombinationer, kollokationer och idiom från varandra. Nedan visar jag visa hur Nesselhauf (2005: 32) har definierat begreppen. Exempelen är på engelska såsom de har beskrivits i den ursprungliga texten.

Fria kombinationer: (t.ex. *want a car, read the paper*). Både verbet och substantivet i kombinationen kan användas utan begränsning.

Kollokationer: (t.ex. *shrug one's shoulder, make a decision*). Substantivet kan användas utan begränsning i den mening det används men verbet är till en viss grad begränsad till några substantiv.

Idiom: (t.ex. *sweeten the pill, kick the bucket*). Det kan antingen inte användas separata meningar för verbet och substantivet eller de kan båda användas i den där meningen i vissa begränsade omgivningar.

Tabell 1. Definitioner av olika ordkombinationer.

	Exemplar	Definition
Fria kombinationer	<i>Läsa en tidning, köpa glass</i>	Både verbet och substantivet i kombinationen kan användas utan begränsning.
Kollokationer	<i>Fatta beslut, ta studenten</i>	Substantivet kan användas utan begränsning i den mening det används men verbet är till en viss grad begränsad till några substantiv.
Idiom	<i>Få kalla fötter, glad i hatten</i>	Det kan antingen inte användas separata meningar för verbet och substantivet eller de kan båda användas i den meningen i vissa begränsade omgivningar.

Som man kan se kan det vara svårt att skilja särskilt fria kombinationer och kollokationer från varandra – de kan se likadana ut och man kan inte nödvändigtvis urskilja klara skillnader mellan dem. Nesselhauf (2005: 32) förklarar att definitioner inte är helt oproblematiske därför att ordkombinationer inte kan vara helt avgränsade överhuvudtaget. Man kan alltså inte nödvändigtvis göra mycket klara definitioner och begränsningar kring de här begreppen.

Rosqvist (2011: 2) tar dock upp ett synsätt som gör det lättare att göra någon skillnad mellan dessa två begrepp: fria kombinationer utgörs av ord som kombineras helt fritt och därför kan de egentligen inte ens benämnas som ordförbindelser. Rosqvist (2011: 38) hänvisar till ett exempel av Hausmann (1985) på en fri kombination *ein Buch kaufen* (köpa en bok): orden köpa och bok har inte något speciellt samband. Man kan i princip köpa vad som helst och göra många saker med en bok. Kollokationer kan dock vara också sådana där båda orden har kvar sin grundbetydelse som exempelvis *ein Buch aufschlagen* (slå upp en bok) (Hausmann 1985: 119). Idiom är lättare att urskilja: de är mer definierade som fasta fraser där orden hör ihop och kan inte skiljas från varandra. I

idiom får talaren inte välja substantiv på basis av meningen utan hela kombinationen måste väljas på en gång. (Rosqvist 2011: 39.)

Också Malmgren (2002: 14) tar upp en intressant synpunkt och ett sätt att närma sig kollokationer. Han presenterar sju krav som ordkombinationerna måste innehålla för att kunna kallas kollokationer. Med undantag för 1 och 2 är kraven dock inte absoluta men ju fler som uppfylls desto mer är den en prototypisk kollokation.

1. Frasen ska ha en intern struktur med semantiskt huvudord (bas) och biord (kollokator). Nexusförbindelser godtas alltså inte, inte heller samordningar (hus och hem).
2. Både basen och kollokatorn ska tillhöra någon av de öppna ordklasserna.
3. Basordet har normalt sin grundbetydelse eller någon av sina grundbetydelser.
4. Kollokatorn har ofta inte sin grundbetydelse eller någon av sina grundbetydelser. Den är gärna i viss mån oförutsägbar och vid översättning till ett annat språk motsvaras den ofta av ett helt annat ord.
5. Frasen ingår gärna i en grupp av fraser med samma semantiska relation mellan bas och kollokator. Den kan då beskrivas med någon lexikalisk funktion. Om inte frasens kollokator själv är oförutsägbar så bör det finnas andra kollokatorer i frasgruppen som är det.
6. Frasen är normalt lätt att förstå men ofta svår att producera.
7. Frasen behöver inte vara frekvent i någon korpus.

Enligt min uppfattning kan dessa krav vara lite problematiska gällande några kollokationer. Särskilt krav nr 6 ”frasen är normalt lätt att förstå men ofta svår att producera” kan bero på vem som producerar kollokationen. T.ex. för en nybörjare kan en viss kollokation vara svår att producera men den kan vara lätt för en lite avancerad inlärare. Å andra sidan konstaterar ju Malmgren (2002: 14) att dessa krav inte är absoluta. Dessutom diskuterar Henriksen (2013: 31) om två olika sätt att identifiera kollokationer: aspekt baserad på frekvens (*frequency-based view*) och fraseologisk aspekt (*phraseological view*). Aspekt baserad på frekvens identifierar kollokationer på basis av sannolikheten av förekomst, oftast i en omfattande språkkorpus, medan fraseologisk aspekt ba-

serar sig på syntaktisk och semantisk analys av kollokation. Enligt Henriksen (2013: 32) använder många forskare dessa båda metoder. Hon tillägger att detta är bra för om man utesluter t.ex. semantisk analys, kan det leda till att man identifierar lexikala enheter som infödda talare inte skulle klassificera som kollokationer. Detta betyder att dessa kombinationer egentligen inte skulle ha någon stor giltighet för språkinlärare (t.ex. *and the, of a*). Därför börjar många forskare med att först identifiera ofta förekommande kombinationer i en omfattande korpus och efter detta analyserar specifika kombinationer. (Henriksen 2013: 32) Man kan alltså granska och analysera kollokationer från flera olika synvinklar. Henriksen (2013: 33) fortsätter med att det finns både grammatiska och lexikala kollokationer. Grammatiska kollokationer (t.ex. *hand over to*) kan innehålla en preposition och lexikala kollokationer (t.ex. *take sides*) koncentrerar sig på möjliga syntagmatiska kombinationer mellan substantiv, verb, adjektiv och adverb.

Svensén 2004 (se Rosqvist 2011: 43) tar upp fem olika kollokationstyper:

1. Verb + substantiv (objekt): träffa avtal, fatta beslut
2. Substantiv (objekt) + verb: antalet ökar/minskar, blixarna ljungar
3. Adjektiv + substantiv: förhårdad brottsling, bitter fiendskap
4. Verb + adverb: beklaga livligt, betvivla starkt
5. Adverb + adjektiv: starkt begränsad, redlöst berusad

Rosqvist (2011: 45) konstaterar att det finns mer eller mindre prototypiska kollokationer: det kan vara fråga om kollokationer även om vissa drag saknas och alla ordförbindelserna som kanske ser ut som kollokationer är kanske inte det. T.ex. ordförbindelsen *läsa en bok* är en sådan ordkombination där båda innehållsorden är autosemantiska och då är det inte frågan om ”språkliga halvfabrikat” på samma sätt som då det ena ordets betydelse är beroende av det andra ordets betydelse (Rosqvist 2011: 48). Enligt Rosqvist (2011: 49) är de här ordförbindelserna ändå intressanta för att orden ofta förekommer tillsammans och orden i kombinationen har innehållsligt samband. Han tycker dock att detta inte är ett tillräckligt bra kriterium för att kunna klassificera en ordkombination som en kollokation och pekar på att ordförbindelsen dessutom ska realisera en generell semantisk relation, dvs. orden i kombinationen måste höra tillsammans på en semantisk nivå.

2.2.2 Kollokationer i denna studie

Nesselhauf (2005) och Vuorinen (2013) undersökte kollokationer som verb + substantiv (objekt) -par. Också denna undersökning kommer att koncentrera sig på sådana ordförbindelser. Med termen avser jag fortsättningsvis en viss koherens mellan orden och ordkombinationer bestående av två innehållsord som består av bas och kollokator. Basen är ett semantiskt huvudord och kollokatoren ett biord.

Jag ska fokusera på både lexikala verb + substantiv (objekt) -par och grammatiska kollokationer, d.v.s. kollokationer som kan innehålla också en preposition, för att hitta alla möjliga verb + substantiv (objekt) -kollokationer i texterna. Rosqvist (2011: 65) ger exempel på verb + substantiv (objekt) -förbindelser. Följande kollokationer har ett verb som kollokator och ett substantiv som är bas: *hålla föredrag, bestrida kostnader, stifta ett lag, bryta ett löfte, väcka misstankar, dra en slutsats, släcka törsten* och *bedriva studier*. I dessa kollokationer har man dock tagit hänsyn till bara lexikala kollokationer och inte grammatiska (se t.ex. Henriksen 2013: 33). I denna avhandling ska medtas också grammatiska kollokationer som innehåller prepositioner, t.ex. *ägna sig åt studier*. Kollokationerna ska analyseras genom några av Malmgrens (2002: 14) kriterier och på basis av frekvens och fraseologisk syn (se avsnitt 2.2.1). Mer om analysmetoderna diskuterar jag i avsnitt 3.2.

2.2.3 Tidigare forskning

Undersökningar där bara kollokationer har varit undersökningsobjekt finns inte många, i synnerhet särskilt inte vad gäller finska språkinlärare. Nesselhauf (2005), Vuorinen (2013) och Laufer & Waldman (2011) har dock koncentrerat sig endast på kollokationer.

Vuorinen (2013) undersökte i sin magisteravhandling finska andraspråksinlärare och deras användning av engelska kollokationer. Syftet med hennes undersökning var att redogöra hur stor andel av kollokationerna som är verb-substantivpar som inlärarna har producerat och vilka fel som förekom. Också negativ påverkan av modersmålet var undersökningsobjekt. I avhandlingen undersöktes kollokationer i texter på tre olika ni-

våer: basnivå, mellersta nivå och högsta nivå. Vuorinen förklarar dock inte vad dessa nivåer betyder i praktiken. För att göra en komparation mellan verben inkluderades också så kallade vanliga, fria kombinationer av verb och substantivobjekt samt idiom. Som material användes 90 engelskspråkiga texter som har skrivits av språkinlärare som har finska som modersmål. Meningen med undersökningen var att presentera kollokationer och fel som förekom på olika nivåer. Resultaten visade att relativ andel kollokationer inte ökade även om språkkunigheten förbättrades. Forskningsresultaten visade dessutom att det fanns mest kollokationer i texterna skrivna på basnivå. På mellersta nivå fanns det betydligt färre kollokationer och på högsta nivå fortsatte denna tendens. I stället minskades antal fel när nivån blev högre. Enligt Vuorinen är hennes forskningsresultat delvis i strid med tidigare forskning och teorier, för att mängden av kollokationer i hennes studie minskades ju högre nivån var även om kollokationala kunskaper är förknippade till avancerade språkkunskaper. Resultaten kan dock förklaras delvis med att det är just nybörjare som lär sig sådana här färdiga eller halvfärdiga kombinationer och avancerade inlärare kanske redan är för medvetna om språket i den mån att de försöker producera fler egna fraser utan att stödja sig till färdiga ordkombinationer.

Nesselhauf (2005) undersökte i sin doktorsavhandling kollokationer i språket av infödda och icke-infödda talare. Huvudsyftet med undersökningen var att redogöra hur avancerade inlärare använder kollokationer. Kollokationer i Nesselhaufs studie betydde kombinationer av verb och substantiv men de var inte begränsade till bara två lexikala element utan det också inkluderades andra element till begreppet som anknöt sig tätt till dem, t.ex. *put pressure on sb*. Kollokationer var definierade som kombinationer där åtminstone ett element har en icke-egentlig betydelse och åtminstone en egentlig betydelse. Också kommutation (eng. *communability*) d.v.s. förmågan att kunna bli bytt ut är slumpmässigt, begränsad även om kommutation i viss mån är möjlig. Inlärare som producerade materialet i undersökningen bestod av universitetsstudierande i engelska med tyska som modersmål. Studerandena gick huvudsakligen i tredje eller fjärde årskurs. Resultaten visade att det faktiskt är värt att fästa uppmärksamhet mer på kollokationer i språkundervisning. Enligt forskningsresultaten ser det ut som att kollokationer inte undervisas på ett sätt som skulle leda till att inläringen förbättrades ens för de som har studerat engelska i flera år, d.v.s. antalet år spelade inte någon roll i användningen av kollokationer. Det framgick också att inlärare inte är medvetna om de problem som kol-

lokationer förorsakar och inte medvetet kan kontrollera sin produktion av kollokationer, t.ex. att korrigera dem om de får tid och/eller får använda ordböcker. Inlärare verkade inte heller ha någon automatisk kontroll i produktion av kollokationer och använde dem inte i det omfånget som infödda språkbrukare gör för att öka flytet. Det fanns fel i både verb och substantiv men också i kollokationer som helhet. Påverkan av både L1 och L2 var stort. Dessutom förekom många av felen i allmänna och vardagliga kollokationer och inte i några speciella eller särskilt svåra kollokationer.

Också i Laufer och Waldman (2011) framkom liknade resultat: antalet kollokationer ökade bara något på avancerad nivå och även då fanns det fel i dem. Laufer och Waldman (2011) undersökte engelska verb + substantiv -kollokationer hos studeranden som hade hebreiska som modersmål. De undersökte studerandena på tre olika nivåer (high-school, college, university) och undersökningsmaterialet omfattade argumenterande och deskriptiva essäer bestående av sammanlagt 300 000 ord. Inlärarna jämfördes med infödda språkbrukare i hur ofta de använder kollokationer och antalet fel de gör. Resultaten visade att inlärare på alla nivåer använde färre kollokationer än infödda språkbrukare, att antalet kollokationer ökade endast på högsta nivån och att fel fanns även på högsta nivån.

2.3 Andraspråksinlärning

Det är inte enkelt att definiera begreppet *andraspråk*. Abrahamsson (2011: 11-12) redogör för andraspråksinlärning utifrån olika perspektiv. En grundläggande distinktion brukar göras mellan förstaspråk och andraspråk. Dessa brukar man också kalla för *L1* och *L2*. Dessa begrepp kommer att användas också i denna studie. Enligt Abrahamsson betyder ett förstaspråk det språk som en individ tillägnar sig först medan ett andraspråk betecknar det språk som man tillägnar sig när som helst efter förstaspråket. Han pekar på att detta dock inte betyder att förstaspråket skulle vara individens bästa språk: t.ex. i immigrationssammanhang är det vanligt att speciellt barn kommer att behärska andraspråket bättre än förstaspråket.

Språket hos en andraspråkstalare kan kännas igen genom ogrammatiska drag såsom t.ex. i frasen *igår jag inte gå i skola* (Abrahamsson 2011: 12). Brytningen i uttalet berättar

också att det inte är frågan om en modersmålstalare. Enligt Abrahamsson (2011: 12) har människor alltså en viss intuition om hur inlärarvarianter av deras modersmål kan se ut eller låta. Dessa drag är relevanta för att beskriva termen andraspråkstalare.

I inlärningssammanhang talar man också om *målspråk* (eng. *target language, TL*), vilket betyder det språkliga system som är målet för inläringen. Inlärares version av målspråket kallas dock också för *interimspråk* (eng. *interlanguage, IL*) eller *inlärarespråk* (eng. *learner language*) för den version av målspråket som inlärares uppvisar skiljer sig betydligt från målspråkssystemet. Det finns också skillnader mellan andraspråk och *främmandespråk*. Andraspråk betyder ett språk som lärts in i den miljö där språket används och fungerar huvudsakligt som kommunikationsspråk, medan främmandespråk betyder språk som lärts in i en miljö där språket inte används på ett naturligt sätt. Termen andraspråk brukar dock användas som en paraplyterm. (Abrahamsson 2009: 14) I denna avhandling används termerna *andraspråk*, *andraspråkstalare* och *andraspråksinlärare* när det är frågan om eleverna i denna studie.

För det andra vad gäller inläring kan man säga att andraspråkstalare lär sig språket både *informellt* och *formellt*, d.v.s. både i klassrummet och utanför det. Man måste också göra skillnad mellan *tillägnande* (eng. *acquisition*) och *inläring* (eng. *learning*). Inläring händer i klassrummet när man medvetet lär sig ett språk medan tillägnet kan jämföras med barn som ”suger i sig” sitt modersmål. Man lär sig andraspråk på båda sätten. (Abrahamsson 2011: 12)

2.3.1 Faktorer som påverkar andraspråksinläringen

Eftersom det finns mycket variation i hur man lär sig ett språk är det intressant och viktigt att veta varför det är så. Detta är viktigt särskilt gällande undervisningen av språk: skulle man kunna undervisa på ett sätt som skulle leda till bättre inläring och vad är individens och omgivningens roll? I detta avsnitt tas några faktorer upp.

Saville-Troike (2006: 83) tar upp skillnaden mellan barn och vuxna och konstaterar att äldre inlärare har bättre minne vad gäller ordförråd och att de är mera kapabla att förstå grammatiska regler än yngre inlärare. Barn däremot får ofta förenklad input av andra så

det kan underlätta deras språkinläring. Enligt Saville-Troike spelar ålder alltså en ganska avgörande roll i hur man lär sig språk men hon tycker att det finns fördelar i båda grupper. Sajavaara (1999: 89) menar i stället att åldern varken påverkar inläringen negativt eller positivt. Han diskuterar att det i princip inte finns någon orsak varför det vore svårare att lära sig språk när man blir äldre och fortsätter att problem som anknuter till ålder förtätas i två frågor: inlärningsprocess och slutprodukt av inlärningsprocessen. Han konstaterar att även om man kan skilja några egenskaper som bra inlärare av ett språk äger förekommer det gott om individuell variation. Enligt Sajavaara (1999: 90) borde man också fästa avseende vid att det också ofta kan vara miljön där man lär sig ett språk som är orsak till variationen. Han anser att det är ganska säkert att den inlärningsprocess som vuxna går igenom skiljer sig från barns motsvarande, men det betyder inte att den skulle vara sämre. Vuxna kan t.ex. lägga saker på minnet medvetet och använda olika strategier i att lära sig ett språk medan barn kan tillägna sig språket endast omedvetet vilket är avsevärt mer tidskrävande (Sajavaara 1999: 90).

Sajavaara nämner vidare att motivation, språklig begåvning, intelligens, attityder, kognitiv stil och inlärningsstrategier är viktiga faktorer i språkinläringen. Saville-Troike (2009: 177) tar ytterligare upp social kontext, social erfarenhet, relation mellan L1 och L2 och anvisning. Den viktigaste faktorn som skiljer individer åt enligt Krashen (1985: 3) är dock affektion d.v.s. motivation att tillägna sig målspråket, attityder till dess talare och kultur samt känslor och upplevelser i samband med själva språkinläringen. Johnson (2001: 117) tar i stället upp tre kategorier: kognitiva (intelligens och språkförmåga), personliga (utåtriktad och inåtriktad) och affektiva (motivation och attityder) faktorer. Enligt Johnson (2001: 7) påverkar intelligens inte egentligen inläring av språk men den underlättar t.ex. i att lägga saker på minnet. Vissa slags inlärningsstrategier har också noterats påverka inläring positivt (Sajavaara 1999: 93; Holopainen 2013). De föregående forskare tar upp motivation som en viktig faktor i andraspråksinläringen, men enligt Thornbury (2007: 25) kan dock också inlärare som inte är motiverade lära sig bra om de bara utsätts för uppgifter som kräver av dem att engagera sig och fatta beslut.

Krashen (1985: 1-4) har formulerat inputhypotesen som består av fem olika hypoteser. Den tar ställning till hur man tillägnar och lär sig språk. Hypotesen om tillägnande och inläring – som är en av dessa fem hypoteser – förevisar att vuxna har två sätt att ut-

veckla kunnighet i ett andra språk. Det första sättet är tillägnandet (eng. *language acquisition*) som är en likadan process som barn har när de utvecklar sina första språk. Tillägnandet är en omedveten process: de som tillägnar sig ett språk vet oftast inte att de faktiskt tillägnar sig det. De är bara medvetna om att de använder språket för kommunikation. Resultatet av tillägnandet är också omedvetet: för det mesta är vi inte medvetna om reglerna i språket utan någonting bara "känns rätt" eller "låter rätt". Det andra sättet att utveckla kompetens är inläring (eng. *language learning*). Termen inläring syftar till att vi medvetet lär oss ett andraspråk. Detta betyder att kunna reglerna, att vara medveten om dem och att kunna prata om dem. Det betyder att kunna något *om* språket och detta betyder för det mesta grammatiska regler. Krashen konstaterar att enligt några teoretiker tillägnar sig barn ett språk medan vuxna bara lär sig men han betonar att enligt sin hypotes tillägnar sig också vuxna språk: förmågan att "samla upp" språket försvinner inte i puberteten.

Inputhypotesen innebär att för att gå från nivå i till nivå $i + 1$ (där "i" betyder inlärares nuvarande nivå och "1" nästa, högre nivån) måste inlärares förstå input som innehåller $i + 1$, och här betyder ordet "förstå" att inlärares är koncentrerad på meningen och inte på formen. Med andra ord enligt inputhypotesen lär vi oss bara då vi förstår språket som innehåller sådana strukturer som är bara lite komplicerade än vad vår just då rådande nivå är. För att sammanfatta idén med inputhypotesen betyder det alltså att den anknyter till tillägnandet och inte med inlärandet. Den pekar också på att vi tillägnar med att förstå språket som innehåller strukturer som är på en lite högre nivå än vår egen. Inputhypotesen påstår också att flytet i talandet inte kan direkt läras utan det kommer ut med tiden av sig själv. Enligt hypotesen är det enda sättet att lära ut talandet att erbjuda förståelig input. Flytet kan man dock lära sig med hjälp av kollokationer (se avsnitt 2.2.1). Jag håller med om att språkinläring ofta kan vara en omedveten process: man tillägnar sig språket med att absorbera det och därför är input viktigt. (Krashen 1985: 2) Enligt Krashen är alltså input i en avgörande roll i inläringen. Swain (1995: 218) anser dock att vid sidan av input är output, d.v.s. att producera språket, också viktigt. När man talar eller skriver konkretiserar man sina kunskaper. När man använder språket blir kunskaperna automatiserade och interaktionsfärdigheterna utvecklas också.

Abrahamsson (2011: 242) diskuterar modersmålets inflytande på L2 -inläring och fel i L2. Han konstaterar att modersmålets påverkan inte är en avgörande negativ faktor vid andraspråksinläring eller transfer från L1. Abrahamsson (2011: 271) förklarar transfer vara överföring av gamla vanor när man lär sig nya beteenden, t.ex. används vid andraspråksinläring ibland strukturer och regler från L1. Om L1-strukturen överensstämmer med L2-strukturen kan detta leda till korrekta yttranden, men om språken är olika leder det till språkliga fel. Enligt Abrahamsson är inlärare medvetna om att det leder till inkorrekta konstruktioner när man lånar från L1, men de använder sådana låningar ändå för att fylla igen luckor i L2.

Som man kan se finns det flera faktorer som påverkar andraspråksinläringen. De egenskaper som individen har, hur omgivningen ser ut och vilken input individen får har en stor påverkan. Jag tycker att de här sakerna kan påverka också varandra, t.ex. om en inlärare inte har motivation kan det främjas med olika inlärningsstrategier och om inlärningsstrategier inte är bra eller passande för individen kan motivationen sjunka. I alla fall påverkar de saker som nämnts i detta avsnitt också språkriktigheten och kunskapen i att använda språket. I nästa avsnitt ska jag diskutera om olika fel i L2.

2.3.2 Ordinläring

Hur man lär sig ord är en intressant och viktig fråga för många saker påverkar inläringen. I detta avsnitt ska jag behandla ordinläring samt ett par studier som har gjorts om inlärningsstrategier.

Man kan tänka sig att för att lära sig ett främmande språk så bra som möjligt måste man få tillräckligt med input. Om man hör ett ord tillräckligt många gånger är inläringen troligtvis bättre än då man bara hör det ett par gånger. Enligt *Krashens inputhypotes* (se också avsnitt 2.3.2) spelar omgivningen en stor roll i inlärnarnas språkutveckling. Enligt hypotesen inte bara behöver en språklig utveckling input som omgivningen ger utan det rentav krävs input. Inputhypotesen avgår av att i teori börjar all språklig produktion med omedvetet absorbering: vi tillägnar oss språket rätt snabbt när vi får språkliga meddelanden, d.v.s. när vi får förståelig input (eng. *comprehensible input*). Krashen (1985:

2) definierar en förståelig input för sådant som nätt och jämnt går över studerandes språkliga nivå: om man inte förstår input, händer det inte absorbering heller.

Cook (2001: 62) konstaterar att effektivt tillägnandet av ordförrådet aldrig kan utgöras av enkom att lära sig enskilda ord och deras meningar separat. För att tala om inläring av ordkombinationer och kollokationer kan man fundera på deras svårighet ur olika perspektiv. Enligt Nattinger och DeCarrico (1992: 24) använder nämligen redan barn sådana här färdiga kombinationer. De konstaterar att enligt studier har barn en viss period då de använder en stor mängd av oanalyserade enheter. Till exempel när ett barn frågar *what is that?* kan de använda det såsom det är en singuljär enhet *what-is-that?* såsom vilket ord som helst i deras vokabulär (Nattinger & DeCarrico 1992: 24). Det kan alltså vara att även för andraspråksinlärare skulle det vara lätt att lära sig färdiga enheter där man inte behöver tänka på enskilda ordets grammatikregler. I själva verket konstaterar Nattinger och DeCarrico (1992: 31) också att enligt många studier lär man sig ord inte bara som enskilda morfem utan som delar av fraser eller som längre utantill inlärd enheter. Å andra sidan har studier visat att inlärare har svårigheter att lära sig kollokationer. T.ex. Nesselhaufs (2005) studie visade att inlärarna inte hade någon automatisk kontroll i produktion av kollokationer och de använde dem inte i det omfånget som nativa språkbrukare gör. Inlärare förbättrades inte heller i att använda kollokationer även om de hade studerat språket flera år, vilket var fallet också i Laufer och Waldman (2011).

Olika ord kan vara svåra eller lätta att lära sig. Thornbury (2007: 27) diskuterar om olika saker som gör ordinläring svår eller lätt. För det första påverkar uttal till att det kan vara svårt att skriva ett ord. Om det finns t.ex. ljudlösa bokstäver i ett ord kan de saknas i skrift också. Som exempel kan man säga svenskans *ljuddlös* där det första "l" uteblir i uttalet, eller engelskans *listen* där "r" uteblir i uttalet. Också ord som är svåra att uttala är ofta svåra att skriva. Grammatiska saker påverkar också, speciellt om dessa skiljer sig från grammatik i L1. T.ex. svenskans *åka bil* kan bli översatt hos finska inlärare till *åka med bil* för att de på detta sätt försöker översätta finskans *-lla, -llä*. Ordets mening kan också förorsaka problem: t.ex. engelskans *make* och *do* har liknande betydelser men de används i olika sammanhang, jfr *make breakfast* och *do the housework*. (Thornbury 2007: 28)

Jokinen och Pitkäjärvi (2005) undersökte gymnasisters åsikter om ordinläring och resultaten visade att gymnasisterna tyckte att ordinläring var en viktig del av språkinläring och de lärde sig nya ord även på fritiden. De populäraste strategierna var upprepning av orden och slutledning av orden med hjälp av andra språk. Studerandena skrev också ord på papper och använde ordlistor för att lära sig nya ord. Också Marttinens (2008) undersökningsresultat visade att studerandena tyckte att det var mycket viktigt att lära sig ord. Det framgick också att sådana elever som är mycket motiverade tenderar använda en mer omfattande skala av olika inlärningsstrategier. De mest populära strategierna enligt denna studie var skriven repetition (läsning), skriven repetition (att skriva), översättning, att lära sig ord från låtar, filmer, tv, spel eller reklam och genom att läsa böcker eller olika sidor på nätet. Holopainen (2013) undersökte i stället vilka strategier inlärare använder när de studerar svenska och engelska och resultaten var likadana: övningar, läsning och skrivande kom först. De strategier som inte hade lett till inläring i samma grad var lärares föreläsningar, par- eller grupparbete och självständigt arbete.

Man kan således se att även studerandena anser att ordinläring är viktigt och de använder tid och olika strategier för att lära sig dem. Enligt Meara (2009: 33) är framgångsrika L2-inlärare ivriga ordsamlare och brukar mäta sin egen framgång på basis av antalet ord de kan. Meara (2009: 33) konstaterar att också nuvarande undervisningsmaterial och metoder uppmuntrar till det och tillägger att i de mest praktiska kontexter är det klart att den kommunikativa effektiviteten kan bli nådd lättast om man har ett större ordförråd. I praktiken är det dock vanligtvis så att ett stort ordförråd betyder bättre kunskaper i läsandet och skrivandet vad gäller det passiva, receptiva ordförrådet men inte det aktiva, produktiva ordförrådet (Meara 2009: 34). Studerandenas produktiva språkfärdigheter borde troligen förstärkas genom att koncentrera sig mer på produktiva språkanvändningssituationer.

Det är dock inte värt att endast lära sig enskilda ord. Nattinger och DeCarrico (1992: 114) anser att lärare borde lära ut lexikala fraser för andraspråksinlärare. Att lära sig lexikala fraser tillåter studerandena att använda uttryck som de ännu inte kreativt kan konstruera. Detta kan också främja motivation och flytet. Det är på lärarens ansvar att erbjuda olika inläringssituationer för studeranden och erbjuda tillräckligt med förståelig input. Enligt Nattinger och DeCarrico (1992: 115) kan det dock vara problematiskt

att lärare oftast själv har varit duktiga inlärare och de kanske förväntar sig att eleverna ska använda och utnyttja samma slags strategier som de själv har använt. Men det kan vara att en anledning till att svaga inlärare inte lär sig så bra - att strategierna som lärare och bra inlärare använder inte är bra strategier för svaga inlärare (Nattinger & DeCarico 1992: 115). Också därför vore olika strategier viktiga i undervisningen.

Man borde koncentrera sig på olika strategier för studerandena både vill och behöver det. Thornbury (2007: 30) diskuterar att ord borde vara presenterade i deras typiska kontexter så att inlärare skulle kunna se bl.a. deras mening och olika kollokationala möjligheter. Enligt Thornbury (2007: 30) vore det viktigt också att inlärare ofta utsätts för olika ord och tvingas söka ord från minnet upprepade gånger. Han pekar dock att alla ord inte kan undervisas, utan inlärare måste få höra och läsa målspråket mycket. Inlärare borde också lära sig att inte översätta direkt från modersmålet. Thornbury (2007: 26) uppskattar att så mycket som 80% av material som inläraren pluggar in försvinner på 24 timmar och påpekar därför att den viktigaste faktorn är att återanvända ord. Det är dock inte tillräckligt att bara upprepa ord, utan man borde återanvända dem på olika sätt. Om inlärare ser eller använder ett ord på ett annat sätt än då han först mötte det, lär han det också bättre. (Thornbury 2007: 30) Dessa är några saker som borde tas hänsyn till i undervisningen.

2.3.3 Lexikala fel och L2-skrivande

Genom att identifiera och granska lexikala fel kan man delvis förstå hur ordförrådet utvecklas i L2 och avslöja de problematiska områdena. Agustín Llach (2011: 93) anser att lexikala fel hjälper att se hur processen för att tillägna sig ett ordförråd i L2 ser ut. Hon tillägger att lexikala fel hjälper inlärare att identifiera luckorna i deras lexikala repertoar. Att fördjupa sig i lexikala fel hjälper inläraren och läraren att få reda på mer om utvecklingen av ordförrådet.

Interaktion mellan ordförrådet och skrivfärdigheten är dubbelriktad: å ena sidan kan skrivövningar utveckla ordförrådet och å andra sidan är ordförrådsfärdigheten centralt för skrivandet. Med att skriva kan inlärare öva språket, syntaktiska strukturer, morfologi

och speciellt ordförrådet. Ordförrådet har nytta av skrivandet och som resultat av skrivandet förbättras den lexikala kompetensen. (Agustín Llach 2011: 50) Agustín Llach hänvisar även till studier av Muncie (2002) och Lee (2003) som fann att skrivandet hjälper studerandena att utvidga sina ordförråd.

I denna studie ska de fel som förekommer i kollokationer också granskas. Det kvittar nämligen inte om det finns fel eller inte. För det första konstaterar Agustín Llach (2011: 96) att lexikala fel har en negativ påverkan på kommunikation. De kan orsaka oförmåga att förstå om läsaren eller lyssnaren inte vet vad meddelandet betyder. De kan också vara ursprunget till missförstånd för de kan ge oklara meddelanden. De kan även irritera läsaren eller lyssnaren och därigenom förhindra kommunikation. Holopainen (2000) undersökte finska högstadieelevers och gymnasieelevers lexikala fel i det engelska språket. Det framgick att lexikala fel är den tredje vanligaste typen av fel i texterna. Enligt Agustín Llach (2011: 70) är lexikala fel mer allmänna än grammatiska fel men man lägger ändå inte märke till dem i den mån som man gör med grammatiska fel. Holopainen (2000: 62) konstaterar också att varken forskare eller lärare verkar fästa mycket uppmärksamhet på passande användning av ordförrådet och felen i det. Det erbjuds stora mängder av ordförråd till studerandena men det finns inte tillräckligt med övningar i hur orden ska användas rätt (Holopainen 2000: 62). Enligt Holopainen (2000: 62) är många inlärare också ofta själva bekymrade över svåra grammatikuppgifter men bara få är bekymrade över att skriva en uppsats. Agustín Llach (2011: 72) förklarar att ”att kunna ett ord” betyder att man vet hur man kan korrekt och passande använda det i en kontext, i kombination med andra ord och i kommunikativa situationer och texter. Därför spelar de olika feltyperna också en roll.

Carrió Pastor (2004, refererad i Agustín Llach 2011: 77) åtskiljer sex olika typer av lexikala fel:

1. Formella fel som beror på förväxling av två likadana ord
2. Fel ordbildning som innehåller sätta ihop ett ord, låna ut från L1, anpassa grammatiska regler i L1 till L2 och språkliga översättningslån.
3. Lexikala deformationer på grund av uteslutande, tillägg, fel ordning av bokstäver i ett ord och fel urval av två likadana ord.

4. Användning av grundord i stället för ett mer specifikt ord
5. Kollokationala fel
6. Fel lexikalt urval på grund av semantisk likformighet.

Carrió Pastor åtskiljer alltså sex olika lexikala fel och dessutom kan det höra flera olika feltyper till en kategori. Kollokationala fel anges som en särskild feltyp. Det kan nog vara att det finns lexikala fel också i kollokationer eftersom det handlar om ordkombinationer bestående av fler än ett ord. Thornbury (2007: 29) diskuterar att inlärare ofta gör fel som ansluter sig till lexikala deformationer genom att skapa ord som inte ens existerar, och dessa deformationer ofta är påverkade starkt av modersmålet, t.ex. *emocionated* med spanska inlärare som försöker producera ordet *excited*. Andra fel som inlärare ofta gör är stavfel som beror på fel val av bokstäver, t.ex. *shell* i stället för *shall*, fel ordning av bokstäver, t.ex. *littel* i stället för *little* eller uteslutande av bokstäver, t.ex. *studing* i stället för *studying*. Också fel gällande ordets mening förekommer: ord kan ha likriktade meningar och inläraren blandar ihop dem och väljer fel ord, t.ex. *hope* i stället för *expect* och *watching* i stället för *seeing*. (Thornbury 2007: 29) Agustín Llach (2011: 139) tar upp L1-betonade och L2-betonade fel. Man talar om L1-betonade fel när L1 är ursprunget till lexikala fel, såsom i fallet av inlåning, nyord och översättningslån. Om L2-betonade lån är det frågan om när ursprunget är i påverkan av L2, såsom i stavfel, felaktiga val eller semantiska konfusion.

Agustín Llach (2011: 92) konstaterar att lärare försöker förhindra grammatiska fel med att förklara regler och anpassa dem till praktiska fall men lexikala fel tas inte hänsyn till. Hon konstaterar att lärare också förväntar sig att studerandena skulle lära sig lexikala bitar isolerade och hoppas på att fel i ordförrådet försvinner med tiden. Holopainen (2000: 62) konstaterar också att användning av lexikonet har varit ett mindre uppmärksammat sak när problem i inläring av L2 har behandlats.

Det är alltså värt att lägga märke till de lexikala fel som inlärare gör för att förstå mer om ordinläring. Speciellt gäller detta ordkombinationer såsom kollokationer för att se hur inlärares förmåga att använda ord i kombinationer ser ut.

3 MATERIAL OCH METOD

3.1 Syftet med undersökningen

Denna undersökning ska redogöra för finska L2-inlärares användning av svenska kollokationer. Syftet är att reda ut i vilken mån och hur inlärare använder kollokationer i sina texter och det kan förtäas i följande forskningsfrågor:

- Kan finska L2 inlärare av svenska använda kollokationer i sina texter och vad är antalet kollokationer i texterna?
- Hurdana kollokationer använder de?
- Vad är antalet fel i kollokationer?
- Hurdana fel finns det i kollokationer?
- Skiljer sig användningen av kollokationer på olika nivåer?

Hypoteserna baserar sig på tidigare forskning samt mina egna förväntningar. Förväntningarna är lite dubbelriktade: om användning av kollokationer är förknippad till språklig kunnighet skulle man kunna tänka sig att avancerade inlärare kan använda kollokationer bättre än nybörjare. Detta betyder att både antalet och kvaliteten av kollokationer borde öka successivt i takt med antal inlärningsår. Detta beror på att på avancerad nivå borde språket vara mer utvecklat och kollokationer bli mer automatiserade. Tidigare forskning (se t.ex. Vuorinen 2013; Laufer & Waldman 2011) visar dock att även avancerade inlärare har svårigheter med att använda kollokationer. På grund av detta förväntar jag mig att kollokationala kunskaper inte nödvändigtvis är mycket höga ens på universitetsnivå. Det har också visat sig att kollokationala kunskaper är något som utvecklas rätt långsamt (se t.ex. Groom 2009; Laufer & Waldman 2011). Dessutom enligt Henriksen (2013: 38) möter även avancerade inlärare ofta problem när de använder kollokationer. Eftersom redan barn använder sådana här färdiga ordförbindelser (se t.ex. Nattinger & DeCarrico 1992: 24) skulle man kunna tänka sig att det finns åtminstone allmänna och lätta kollokationer i texterna. På högstadienivån förväntar jag studerandena använda fler enklare kollokationer och på motsvarande sätt på universitetsnivån svårare kollokationer som kräver mer avancerad språkkunskap. Vad gäller fel i tex-

terna antar jag att antalet fel är störst på högstadienivån och lägst på universitetsnivån. Detta baserar jag på antagandet att nybörjare gör mer fel i allmänhet än studerandena på högre nivåer. Vuorinen (2013) fick också liknande resultat i sin undersökning: antalet fel minskades ju högre nivån var. Det kan dock vara så att även avancerade inlärare gör några fel i kollokationer, t.ex. visade Laufer och Waldman (2011) att fel i elevernas texter fortsatte att existera även på högsta nivån. Hypoteserna är alltså lite dubbelriktade på grund av att tidigare forskning och teori inte är överensstämmande.

3.2 Insamling och urval av material

Materialet i denna undersökning består av texter som har insamlats inom projektet *Topling – Inlärningsgångar i andraspråket*, ett gemensamt forskningsprojekt mellan Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap vid Jyväskylä universitet som finansierades av Finlands akademi under 2010-2013. Projektet utgör en fortsättning till ett tidigare projekt *Cefling* (2007-2009). Huvudsyftet med detta projekt är att undersöka hur studerandenas skriftliga färdigheter i finska, engelska och svenska som andraspråk utvecklas i det finska utbildningssystemet. (Topling 2010-2013)

Texterna i Topling består av fem olika uppgifter: 1) mejl till en vän, 2) mejl till en lärare, 3) mejl till en nätbutik, 4) insändare och 5) berättelse. I texterna hade studerandena möjlighet att skriva om en mängd olika ämnen. Jag valde både argumenterande texter och narrativer för denna undersökning för att se om det finns skillnader i dem: det är möjligt att man producerar mer språk i narrativer vilket möjliggör ett större antal kollokationer. I argumenterande texter ligger en fara i att en studerande kanske inte har någon stark åsikt om saken som hon blivit ombedd att granska och då finns risken att texten blir kort.

Vad gäller argumenterande texter som valdes till denna studie skrev eleverna på högsta-diet om "Skolmat är gott!", "Tonåringar till sommarjobb!", "Inga mobiltelefoner i skolan!" och "Skoldagen ska inte börja före klockan 10!". Eleverna ombads att skriva åtminstone ett par meningar. I narrativen berättade högstadieelever om något skrämmande eller roligt minne de hade upplevt eller skrev ett meddelande till en svensk kom-

pis. På gymnasiet skrev eleverna argumenterande texter om ”Billigare läroböcker i gymnasiet!”, ”Gymnasiestudier är betungande!”, ”Studentskrivningar behövs inte!” och ”Föräldrar borde kontrollera ungdomars användning av internet”. I narrativer berättade elever om något oförlömligt minne, eller berättade en kompis i ett meddelande varför en biokväll lyckas inte i dag. Eleverna ombads att skriva också på denna nivå åtminstone ett par meningar. På universitetsnivå skrev elever argumenterande texter om ”Yliopisto-opiskelijaksi ilman pääsykokeita!”, ”Opintotuki ei riitä elämiseen!”, ”Lika stor andel kvinnor och män till högskoleprogram!” och ”Avgiftsfri högskoleutbildning – en börda för skattebetalarna?”. I narrativen berättade eleverna om något oförlömligt minne. På denna nivå ombads eleverna bara att skriva på svenska om ämnet.

Materialet i denna studie består av 180 texter skrivna av finska svenskstuderande som har svenska som L2. Korpusen omfattar totalt 18 141 ord. Texterna är både argumenterande texter och narrativer av vilka 90 är argumenterande och 90 narrativer. Dessutom valdes 30 texter på varje nivå, d.v.s. lika många argumenterande texter och narrativer från varje nivå. Texterna har skrivits på tre nivåer: högstadienivå, gymnasienivå och universitetsnivå. Studerandena är alltså i olika skeden av språkinläringen: de äldsta var andra årets universitetsstuderande med svenska som huvudämne, på högstadiet är studerandena på klasser 8-9 och på gymnasiet på årskurser 1 och 2 och läste B1-svenska. På universitetet var studerandena i olika åldrar men de hade svenska som huvudämne. Tabell 2 förevisar vad materialet i denna undersökning bestod av.

Tabell 2. Materialet i denna undersökning.

	Högstadiet		Gymnasiet		Universitet		Totalt
	Arg.	Narr.	Arg.	Narr.	Arg.	Narr.	Arg./Narr.
N texter	30	30	30	30	30	30	180
N ord	1743	2128	1741	2017	5130	5382	9527/8614
Minst/störst antal ord i texter	14-114	33-115	38-106	46-139	96-353	136-325	
Genomsnittligt antal ord	64	74	72	92,5	224,5	230,5	

Vad gäller argumenterande texter gjordes urvalet slumpmässigt. De flesta av narrativerna valdes däremot på basis av deras längd. Jag var tvungen att ta med också korta narrativer för annars skulle det inte varit möjligt att ta med 30 texter från varje nivå: alla elever skrev inte långa berättelser utan texterna var kortare än vad först hade tänkt tas med. Först valdes dock de längre texterna och efter det de kortare texterna för att få med tillräckligt många texter. Sådana texter som hade tekniska fel togs inte med för läsförståelsen blev svårare och man kunde inte se t.ex. var man hade gjort ett eventuellt fel (detta gällde universitetstexterna som var datorskrivna).

3.3 Analyismetoder

Denna studie är kvalitativ till sin natur. Även enkla kvantitativa metoder ska användas för att belysa skillnader mellan studerandena och texttyperna. Jag ska ta reda på hurdana kollokationer inlärare använder och vilka fel det finns i kollokationerna. Dessutom ska jag jämföra de tre olika nivåerna med varandra och se om det finns några skillnader mellan dem.

Eftersom det finns många subkategorier för begreppet var det nödvändigt att definiera det noggrant för denna studie. Kollokationer i denna studie kommer att begränsas som verb + substantiv (objekt) -kombinationer (från och med nu V+N -kombinationer) med fokus på både lexikala och grammatiska kollokationer. Jag använder mig av Malmgrens (2003) definitioner:

1. Frasen ska ha en intern struktur med semantiskt huvudord (bas) och biord (kollokator). Nexusförbindelser godtas alltså inte, inte heller samordningar (hus och hem).
2. Både basen och kollokatorn ska tillhöra någon av de öppna ordklasserna.
3. Basordet har normalt sin grundbetydelse eller någon av sina grundbetydelser.
4. Kollokatorn har ofta inte sin grundbetydelse eller någon av sina grundbetydelser.

5. Frasen behöver inte vara frekvent i någon korpus.

Krav som ”frasen är normalt lätt att förstå men ofta svår att producera” (se avsnitt 2.2.1) togs inte med för speciellt på högstadiet och även på gymnasiet är språkkunskaperna ännu så svaga att det kanske inte alls finns svåra uttryck i deras texter. Dessutom kan det vara lite problematiskt att definiera vad som faktiskt är svårt att producera: för en nybörjare kan detta vara en fras som för en avancerad studerande är lätt. Man kan alltså tänka sig att svårighet är relativt. Dessutom konstaterar Malmgren (2002: 14) själv att kraven, med undantag för 1 och 2, inte är absoluta så det ger en friare möjlighet att granska kollokationer.

Jag ska ytterligare ta upp ”svåra” och ”lätta” ord och kollokationer när jag analyserar kollokationerna. Med lätta ord och kollokationer menar jag i denna studie sådana ord som man sannolikt lär sig redan i början av språkinläringen och som har samma betydelse i ordkombinationer som de har som ett enskilt ord, alltså sin grundbetydelse. Med svåra ord och kollokationer menar jag ord som inte har samma betydelse i kombinationen som de har som ett enskilt ord, t.ex. i *fatta beslut* där ordet *fatta* har en olik mening enskilt än i kombinationen. Då har ordet *fatta* inte sin grundbetydelse i ordkombinationen.

Nesselhauf (2005: 32) konstaterar att definitioner av kollokation är problematiska då ordkombinationer inte kan vara helt avgränsade överhuvudtaget, d.v.s. man kan inte göra mycket strikta begränsningar vad som ingår i vissa ordkombinationer. Detta är också vad Rosqvist (2011: 45) konstaterar: det finns mer eller mindre prototypiska kollokationer. Det kan vara fråga om kollokationer även om vissa drag saknas och dessutom är inte alla ordförbindelserna som ”ser ut som kollokationer” det. Därför kan man inte göra mycket strikta avgränsningar för begreppet. Huvudtanken med kollokationerna är att orden i kombinationen förekommer tillsammans oftare än vad som kan förklaras som slump och orden i kombinationen är på något sätt bundna ihop. T.ex. i denna undersökning räknades en fras som *lyssna på musik* som kollokation då den här kombinationen förekom i många texter. Ett krav på kollokationer är ju att orden ska förekomma tillsammans ofta. Ett bra exempel på detta finns också i Nesselhaufs (2005: 137) studie: kombinationer *tell a story* och *have a chance* räknas som kollokationer även om

de inte är så svåra att producera (se också avsnitt 2.3.1). Å andra sidan är t.ex. frasen *fatta beslut* en mer sällsynt fras, men ska räknas för en kollokation för den inte bara fyller de ovanstående kraven men orden i frasen är också ihopbundna. Ett exempel på en fras som inte räknades som kollokation är *ta knäckebröd* där orden är kombinerade bara slumpmässigt till varandra utan någon samhörighet och dessutom förekommer inte en sådan fras ofta. Om det fanns kombinationer av vilka studeranden själv hade gjort en V+N -kombination utan att det var det på riktigt, t.ex. *tar sulen* (med meningen *ottaa aurinkoa*) som förekom i en text, räknades den inte med för att den rätta formen *sola sig* inte är någon V+N -kombination. Dessutom ska jag analysera kollokationerna genom aspekt baserad på frekvens (eng. *frequency-based view*) och fraseologisk aspekt (eng. *phraseological view*) (se också avsnitt 2.2.1).

Jag ska vidare analysera de lexikala fel som finns i texterna. Feltyperna analyseras enligt Carrió Pastors (refererad i Agustín Llach 2011: 77) definitioner och presenteras i Tabell 3.

Tabell 3. Feltyperna enligt Carrió Pastor.

Feltyp	Subkategori
Formella fel	Förväxling av två likadana ord
Fel ordbildning	Sätta ihop ett ord Låna ut från L1 Anpassa grammatiska regler i L1 till L2 Språkliga översättningslån
Lexikala deformationer	Uteslutande Tillägg Fel ordning av bokstäver i ett ord Fel urval av två likadana ord
Användning av grundord i stället för ett mer specifikt ord	
Fel lexikalt urval på grund av semantisk likformighet	

Den femte feltypen ”kollokationala fel” togs inte med som en enskild feltyp för att det är frågan om kollokationala ordförbindelser i denna studie och de fel som förekommer är kollokationala fel i sig. Med hjälp av dessa kategoriseringar ska jag dock analysera de lexikala fel som förekom i kollokationer. Eftersom det kan finnas flera fel i en kollokation, stämmer inte den sammanräknade mängden fel med antalet kollokationer. Dessutom kan ett fel ingå i flera feltyper och därför kan antalet fel i kategoriseringar vara större än antalet som är angivet vid tabeller angående felaktiga kollokationer. D.v.s. en kollokation kunde innehålla flera lexikala fel men detta syns först i tabeller där felens kategoriseras.

För att reda ut hur allmän användningen av kollokationer är i inlärares texter insamlades först alla V+N -förbindelser i texterna och efter detta analyserades vilka av dem som var kollokationer. Om en och samma kollokation förekom i en text flera gånger, räknades den endast som en kollokation. Några V+N -kombinationer presenteras i samband med kollokationerna för att visa vilka ordkombinationer som fanns. Kollokation kunde innehålla också andra element, t.ex. prepositioner eller reflexiva pronomen, eftersom denna studie koncentrerar sig på både lexikala och grammatiska kollokationer. Huvudsaken var att det skulle finnas en bas och en kollokator i kombinationen och att kollokationen skulle vara på ett sätt bestämt på förhand. Efter att ha separerat kollokationerna från samtliga V+N -kombinationer uppdelades kollokationerna i korrekta och inkorrekta kombinationer. Efter detta analyserades hurdana fel som förekom i de inkorrekta kollokationerna. Kollokationen räknades som felaktig om den inte var helt rätt, d.v.s. även om endast en bokstav saknades räknades det som ett fel. Procentuell andel kollokationer beräknades i förhållande till alla V+N -kombinationer. De V+N-kombinationer som inte var kollokationer kunde vara alltså fria kombinationer eller idiom. De flesta var dock fria kombinationer för det finns inte stor användbarhet för idiom på grund av deras karaktär. T.ex. i Vuorinens (2013) studie hittades sammanlagt bara 4 idiom i 90 texter så man kan säga att de inte är sådana uttryck som man använder ofta.

4 RESULTAT

I detta kapitel presenterar jag mina undersökningsresultat. Ordkombinationer i elevernas texter undersöktes genom att först söka alla V+N -kombinationer och därefter analyserades vilka av dem var kollokationer. Antalet ord i texterna anges så att texterna som innehöll minst och mest ord i båda texttyperna uppges i början av varje avsnitt. Jag definierade inte begreppet *ord* noggrannare i det här fallet utan alla grupper av bokstäver som var separerade med en lucka beräknades som ord. Alla nivåer ska behandlas separat men både narrativer och argumenterande texter av samma nivå behandlas i samma avsnitt. Jag kommer att referera till exempel från både V+N -kombinationer och kollokationer för att visa vilka ordkombinationer det fanns i båda grupper. Jag ska också granska de lexikala fel som finns i kollokationerna men inbegriper inte de fel som finns i andra V+N -kombinationer. Jag börjar med att behandla högstadienivå, fortsätta till gymnasienivå och slutligen universitetsnivå. Därefter avslutar jag med en sammanfattning av alla nivåerna.

4.1 Högstadienivå

På högstadienivå undersökte jag 30 argumenterande texter och 30 narrativer. Texterna var skrivna om flera olika ämnen – ämnena varierade beroende på texttyp, årsklass och eget val. Den kortaste texten bland de argumenterande texterna var 14 ord och den längsta var 114 ord (genomsnitt 64 ord) medan den kortaste narrativen var 33 ord och den längsta 115 ord (genomsnitt 74 ord). Högstadienivå representerar den lägsta nivån av alla nivåerna och på grund av detta antogs att det finns lägst antal V+N-kombinationer respektive kollokationer på denna nivå. Tabell 4 visar antalet V+N-kombinationer och kollokationer i texterna på högstadienivån.

Tabell 4. Fördelningen av V+N -kombinationer och kollokationer i texter på högstadienivå.

	Argumenterande texter		Narrativer		Argumenterande + Narrativer	
	n	%	n	%	n	%
V+N kombinationer	71	92,2%	115	90,6%	186	91,2%
Kollokationer	6	7,8%	12	9,4%	18	8,8%
Sammanlagt	77	100%	127	100%	204	100%

Som man kan se i Tabell 4 är andelen kollokationer rätt liten, 7% i argumenterande texter och 9,4% i narrativer medan antalet V+N-kombinationer är 93% och 91,6%. Studerandena använder alltså mer fria kombinationer än kollokationer. Det kan dock vara att på en sådan här basnivå är det svårt att även lära sig ordkombinationer när man inte kan mycket ord överhuvudtaget. I narrativen fanns det både fler V+N-kombinationer och kollokationer, vilket kan antas bero på det större antal ord som man producerade i narrativer. Detta antal kollokationer i båda texttyperna stämmer dock med antaganden att på högstadienivå använder man bara få kollokationer. Exempel (1) nedan visar vilka V+N-kombinationer och kollokationer som fanns. Exemplet representerar V+N-kombinationer och kollokationer från båda texttyperna. Ordkombinationerna är exakt på den form som de var skrivit i texterna, så inga fel är korrigerade.

(1) V+N -kombinationer

Får inte mat

Cyklade till en affär

Pratade om skolan

Köpte isglasser

Ta näckebröd

Jag hörde some skrinar

Spela med telefoner

Jag fick en häst

Kollokationer

Se mardrömmar

Åka med foot

Ha lunch

Vi åkte skidor

Åka med bilen
Ha något hobby

Jag saw en film
Reste på tren

Exemplen visar att kollokationerna är sådana som man kanske lär sig då man börjar lära sig ett språk: de är ganska allmänna kombinationer bestående av ord (t.ex. *ha, se, åka*) som man kan använda ofta i språket och lär sig i början av språkinläringen. Det finns några kollokationer som orsakar problem såsom *åka bil* och *åka tåg* där man inte behöver använda någon preposition för att uttrycka finskans ändelse *-lla, -llä* och dessutom *gå till fots* som är nästan helt fel i inlärares text.

Ett syfte med denna undersökning var att belysa hur mycket och hurdana lexikala fel det förekommer i de kollokationer som informanterna använder. De fel som förekom i V+N-kombinationer ska alltså inte behandlas. I argumenterande texter hittades sammanlagt 6 kollokationer av vilka 3 var korrekta och 3 inkorrekta. I narrativer hittades sammanlagt 12 kollokationer av vilka 7 var korrekta och 5 inkorrekta. Det fanns alltså rätt mycket felaktiga kollokationer. Dessutom kunde en kollokation innehålla flera lexikala fel, såsom i frasen *åka med foot* där *med* är ett fel lexikalt urval p.g.a. semantisk likformighet och *foot* är ett språkligt översättningslån. Dessa lexikala fel ska jag ta upp i Tabell 6. Ett rätt stort antal fel kunde man också förvänta sig för antagandet var att antalet fel skulle vara störst på högstadienivån. Det är dock svårt att veta om detta beror på svårigheten att producera kollokationer eller enskilda ord i allmänhet. Följande exemplar representerar några fel i kollokationerna:

(2) Inkorrekta kollokationer

Åka med bilen (korrekt: *åka bil*)
Åka med foot (korrekt: *gå till fots*)
Jag saw en film (korrekt: *Jag såg en film*)
Reste på tren (korrekt: *Åkte tåg*)

Man kan urskilja flera lexikala fel i exemplen. För det första finns det lexikala deformationer på grund av tillägg (t.ex. *åka med bilen*) och fel ordbildning i form av språkliga översättningslån (t.ex. *reste på tren*). Det finns också blandningar av olika fel (*åka med foot*). Det är klart att några av orden är översättningslån från engelskan. De kan troligt-

vis bli blandade rätt lätt i nybörjarnas språkanvändning för orden ser ganska likadana ut (jfr t.ex. *saw*, *såg* och *foot*, *fots*). Man kan också se att modersmålet har haft en påverkan i kombinationerna *åka med bilen* och *reste på tren*, där man har försökt att översätta finskans ändelse *-lla*, *-llä* med hjälp av en preposition. Tabell 5 förevisar hurdan fördelningen mellan feltyperna var på högstadienivån. För att det kunde finnas flera än ett fel i en kollokation kan det finnas mer lexikala fel än vad antal felaktiga kollokationer är.

Tabell 5. Feltyperna på högstadienivån.

Feltyp	Subkategori	Antal
Formella fel	Förväxling av två likadana ord	0
Fel ordbildning	Sätta ihop ett ord	2
	Låna ut från L1	0
	Anpassa grammatiska regler i L1 till L2	2
	Språkliga översättningslån	4
Lexikala deformationer	Uteslutande	0
	Tillägg	3
	Fel ordning av bokstäver i ett ord	0
	Fel urval av två likadana ord	0
Användning av grundord i stället för ett mer specifikt ord		0
Fel lexikalt urval på grund av semantisk likformighet		1

Såsom Tabell 5 visar finns det fem slags fel på högstadienivån. Det är anmärkningsvärt att de flesta av felen är språkliga översättningslån (fyra av tolv). Alla var lån från engelskan (t.ex. *jag saw en film*, *åka med foot*). Felen p.g.a. onödigt tillägg (t.ex. *reste på tren*) var den andra feltypen med tre fel och fel ordbildning i form av sätta ihop ett ord (*treffa kompisar*) den tredje feltypen. Det fanns två fel som var påverkade av inlärares modersmål (*åka med bilen*, *reste på tren*, jfr finskans *autolla*, *junalla*) och ett fel där man hade gjort fel lexikalt urval p.g.a. semantisk likformighet (*åka med foot*). På basis av dessa resultat kan man dra slutsatser att på högstadienivå använder inläraarna ofta språkliga översättningslån då man inte kommer ihåg eller kan det rätta ordet på mål-

språket. Detta kan bero på otillräcklig kunskap i språkbehärsksningen: när man inte har ett stort ordförråd lånar man ord från andra språk. Att låna från engelskan verkade vara mer allmänt än att låna från modersmålet.

4.2 Gymnasienivå

Även på gymnasienivå undersöktes 30 argumenterande texter och 30 narrativer. Texterna var skrivna i kurserna 1-5 och också deras teman varierade på basis av eget val, kursen i fråga och texttypen. De argumenterande texterna varierade i längd mellan 38 ord och 106 ord (genomsnitt 72 ord) medan narrativerna varierade mellan 46 ord och 139 ord (genomsnitt 92,5 ord). Narrativerna var alltså något längre än argumenterande texter. I det här avsnittet presenterar jag hur många V+N-kombinationer och kollokationer som hittades samt antalet och vilken typ av fel i kollokationerna på gymnasienivå. Antagandet var att antalet både V+N-kombinationer och kollokationer skulle vara högre och att relativt antal fel skulle vara mindre än på högstadienivån. Tabell 6 visar numerära skillnader mellan V+ -kombinationer och kollokationer i argumenterande texter och narrativer.

Tabell 6. Fördelning av V+N -kombinationer och kollokationer i texter på gymnasienivån.

	Argumenterande		Narrativer		Arg+Na	
	n	%	n	%	n	%
V+N	– 63	84,2%	116	82,3%	179	83,6%
kombinationer						
Kollokationer	10	15,8%	25	17,7%	35	16,3%
Sammanlagt	73	100%	141	100%	214	100%

Tabell 6 visar att andel kollokationer är 15,8 % i argumenterande texter och 17,7% i narrativer. Andelen V+N-kombinationer och kollokationer ökade alltså på gymnasienivån med nästan 10 procentenheter i båda texttyperna jämfört med högstadienivån. Antalet kollokationer ökade på gymnasienivån jämfört med högstadienivån. Detta betyder att man använder fler kollokationer på gymnasiet. Exemplet (3) förevisar vilka V+N-

kombinationer samt kollokationer det fanns i båda texttyperna.

(3) V+N-kombinationer

<i>Njuta av liv</i>	<i>Besökte min farsan</i>
<i>Tror alla saker</i>	<i>Ha en rolig minnen</i>
<i>Behöva studentskrivningar</i>	<i>Hade jag fyra brothers</i>
<i>Få god betyger</i>	<i>Glömma den dagen</i>

Kollokationer

<i>Surfa på nätet</i>	<i>Jag går slalom</i>
<i>Tillbringa tid</i>	<i>Jag körde bil</i>
<i>Göra läxor</i>	<i>Vi krillade korn</i>
<i>Lysna på musik</i>	<i>Ta sabbatår</i>

I exemplen kan man se att samma tendens fortsätter även på gymnasienivå: kollokationer är rätt vanliga i den meningen att orden i kombinationerna kan betraktas som lätta och allmänna ord. De enda kollokationerna som kan betraktas lite svårare är *ta sabbatår* (den rätta formen: *ta sabbatsår*) där ordets *ta* betydelse förändras från finskans *ottaa* till *pitää* i kollokationen och dessutom i *jag går slalom* (den rätta formen *jag åker slalom*) där den finska översättningen *laskettelen* är rätt olik från svenskan uttryck, för att en sak kan uttryckas med bara ett ord när det i den svenska versionen behövs tre ord. Tabell 9 förevisar alla de feltyper som hittades i kollokationerna. På mellersta nivå hittades sammanlagt 10 kollokationer i argumenterande texter av vilka 6 var korrekta och 4 inkorrekta. I narrativer hittades sammanlagt 25 kollokationer av vilka 13 var korrekta och 12 inkorrekta. Man kan se att även på denna nivå är andelen fel rätt stor, ungefär hälften av kollokationerna i båda texttyperna av var inkorrekta. Andelen fel är ungefär samma som på högstadienivå. Resultaten var inte förväntande för antalet antogs minskas jämfört med basnivån. Exempel (4) visar hurdana felen var i texterna på gymnasienivå.

(4) Inkorrekta kollokationer

<i>Lysna på musik</i> (korrekt: <i>lyssna på musik</i>)
<i>Jag går slalom</i> (korrekt: <i>jag åker slalom</i>)

Vi krillade korv (korrekt: vi grillade korv)

Ta sabbatår (korrekt: ta sabbatsår)

Angående lexikala fel i kollokationerna kom det upp lexikala deformationer på grund av uteslutande (*lyssnar samma musik*), sätta ihop ett ord (*vi krillade korv*), fel urval av två likadana ord (*jag går slalom*), onödiga tillägg (*åkte med en tåg*) och språkliga översättningslån (*jag såg a movie*). Förändring eller bortfall av en bokstav var också allmänt (t.ex. *lyсна, sabbatår*) som var klassificerade som fel i att utesluta en bokstav. Tabell 7 förevisar vilka fel som förekom på gymnasienivå.

Tabell 7. Feltyperna på gymnasienivå.

Feltyp	Subkategori	Antal
Formella fel	Förväxling av två likadana ord	0
Fel ordbildning	Sätta ihop ett ord	4
	Låna ut från L1	0
	Anpassa grammatiska regler i L1 till L2	2
	Språkliga översättningslån	2
Lexikala deformationer	Uteslutande	7
	Tillägg	0
	Fel ordning av bokstäver i ett ord	0
	Fel urval av två likadana ord	1
Användning av grundord i stället för ett mer specifikt ord		0
Fel lexikalt urval på grund av semantisk likformighet		0

Som man kan se i Tabell 7 finns det flest fel på gymnasienivån i uteslutande (t.ex. *lyssna samma musik*) med sju fel. Nästa kommer onödigt tillägg (t.ex. *jag åkte med en tåg*) med fem fel och efter det fel i att sätta ihop ett ord (t.ex. *krilla korv*) med fyra fel. Sista var språkliga översättningslån (t.ex. *jag såg a movie*) med två fel, anpassa grammatiska regler i L1 till L2 (t.ex. *jag åkte med en tåg*) och fel urval av två likadana ord (*går* i stället för *åker*). Eftersom språkliga översättningslån minskar på gymnasienivån, verkar det som om de som just har börjat lära sig ett språk och som inte ännu äger ett stort ordförråd lånar mycket från sådana språk som de behärskar bättre, men när man har lärt sig mer och nått ett större ordförråd behövs det inte längre att låna från andras

språk så mycket. Mest förekommande är sådana fel där man lämnar bort ett ord eller en bokstav, och man kan bara gissa om det beror på omedvetenhet eller oaktsamhet.

Allmänt taget ser det ut som om studerandena är i någon mån kan olika, ganska enkla och allmänna kollokationer men fel uppstår ganska ofta. Detta kan betyda att kollokationer inte är inlärd som enheter eller att inläraren glömt det rätta uttrycket. Anmärkningsvärt var dock att fel förekom på denna lite avancerad nivå även i sådana kollokationer som man kan anta vara ganska enkla och allmänna. T.ex. kombinationen *jag åker/åkte bil* var ofta fel antingen på grund av tillägg av någon preposition eller valet av något annat ord. Å andra sidan är svenskan uttryck lite olik från finskans motsvarande, vilket kan förklara att det är lite svårare att producera sådan kollokation. För att sammanfatta kan man säga att antalet kollokationer ökades jämfört med högstadienivån men samtidigt förblev andel fel samma eller även ökades.

4.3 Universitetsnivå

På universitetsnivån bestod materialet liksom för de två tidigare nivåerna av 30 argumenterande texter och 30 narrativer. Ämnena i texterna varierade också såsom på de tidigare nivåerna. Som förväntat var texterna mycket längre än på de två tidigare nivåerna: den längsta narrativen var 325 ord och den kortaste 136 ord (genomsnitt 230,5), och den längsta argumenterande texten var 353 och den kortaste 96 ord (genomsnitt 224,5). Antagandet var också att antalet kollokationer skulle vara störst och andel fel skulle vara lägst på denna nivå. Tabell 8 visar fördelningen av V+N-kombinationer och kollokationer i texterna.

Tabell 8. Fördelningen av V+N -kombinationer och kollokationer i texter på universitetsnivå.

	Argumenterande		Narrativer		Arg+Na		
	n	%	n	%	n	%	
V+N	–	183	82,5%	229	90,2%	412	86,5%
kombinationer							
Kollokationer		39	17,5%	25	9,8%	64	13,4%
Sammanlagt		222	100%	254	100%	476	100%

Tabell 8 visar att andelen kollokationer inte växte så mycket på universitetsnivån. I själva verket var procentuell andel kollokationer t.o.m. lägre i narrativena (9,8%) än på gymnasienivån (17,7%). Det ser ut som om studerandena på denna nivå använder mycket fria kombinationer och andel kollokationer är rätt litet. Vad gäller argumenterande texter, är antalet kollokationer störst på universitetsnivån med 17,5% men skiljer sig med bara ca 2 procentenheter på gymnasienivån (15,8%). Jämfört med högstadienivån växte procentuell andel med nästan 10% i argumenterande texter men i narrativer finns det nästan samma andel kollokationer på båda nivåerna. Exempel (5) visar hurdana kollokationerna såg ut på universitetsnivån.

(5) V+N-kombinationer

<i>Betala för en utbildning</i>	<i>Har en pojkvän</i>
<i>Titta saken</i>	<i>Se en restaurang</i>
<i>Avgränsa studenter</i>	<i>Skickade annonser</i>
<i>Studera ett visst ämne</i>	<i>Tog min jacka</i>

Kollokationer

<i>Spelar någon roll</i>	<i>Lagade vi mat</i>
<i>Tog studenten</i>	<i>Resa utomlands</i>
<i>Täcka sina kostnader</i>	<i>Jag åkte tåg</i>
<i>När man fattar beslut</i>	<i>Göra lumpen</i>

Exemplen förevisar att sättet att använda kollokationer förändras inte på universitetsnivån: studerandena använder rätt vanliga kollokationer bestående av ganska vanliga grundord. Samma slags kollokationer ser man i texter skrivna på högstadienivån, t.ex. *jag åkte tåg* och *spelar någon roll*. Några undantag finns det, t.ex. *fatta beslut* och *tog studenten* som förekommer inte i de tidigare texterna och kan anses vara lite svårare: ordets *fatta* betydelse förändras hos kollokationen *fatta beslut* från finskans *käsittää*, *tajuta* till *tehdä* (*päätös*), och i *tog studenten* förändras ordets *ta* betydelse från finskans *ottaa* till *päästä*, *kirjoittaa*. Också i kollokationen *göra lumpen* förändras ordets *göra* mening från *tehdä* till *käydä* och i kollokationen *spela någon roll* förändras ordets *spela* mening från *pelata*, *soittaa* till *olla*. Dessa kollokationer kan anses vara svårare därför att de måste läras in som enheter för man kan inte kombinera orden i dem hur som helst. Tabell 9 visar antalet fel i texterna. I tabellen har inte räknats med de alla fel som en kollokation kunde innehålla, utan den representerar bara de kollokationer som var felaktiga. Tabell 10 förevisar de alla feltyper som hittades i kollokationerna.

Tabell 9. Antalet korrekta och inkorrekta kollokationer i texter på universitetsnivå.

	Argumenterande		Narrativer		Arg+Na	
	n	%	n	%	n	%
Korrekta	35	89,7	23	92	58	90,6
Inkorrekta	4	10,3	2	8	6	9,4
Totalt	39	100%	25	100%	64	100%

Antagandet att antalet fel skulle minska på universitetsnivån visade sig vara rätt. Sammanlagt fanns det bara 6 felaktiga kollokationer i alla 60 texter. Jämfört med högstadie- och gymnasienivån är antalet mycket lägre med till och med 30 %, vilket å sin sida berättar om språkkunskheten på denna nivå. Exempel (6) förevisar fel som förekom i texterna.

(6) Inkorrekta kollokationer

Kommit in i universitet (korrekt: kommit in på universitet)

Lägga av examen (korrekt: **avlägga** examen)

Komma i universitetet (korrekt: komma **in på** universitetet)

Jag åkte med tåget (korrekt: jag åkte tåg)

Av exemplen framgår att felen berodde på fel urval av två likadana ord (t.ex. *kommit in i universitet*), fel ordning av bokstäver (**lägga av** examen) och onödigt tillägg av preposition (*jag åkte **med** tåget*). Det är intressant att det fanns fel i den rätt vanliga kombinationen *åka tåg* även om denna kombination förekommer redan på högstadienivån och övas säkert från och med den nivån. Fel valet av preposition förevisar att studerandena har svårigheter i att bestämma sig vilken preposition som borde användas i några av kombinationerna. Allt som allt är andel fel liten vilket tyder på högre nivå i språkkunskheten. Tabell 10 förevisar fördelningen mellan feltyperna på högsta nivån.

Tabell 10. Feltyperna på universitetsnivå.

Feltyp	Subkategori	Antal
Formella fel	Förväxling av två likadana ord	0
Fel ordbildning	Sätta ihop ett ord	2
	Låna ut från L1	0
	Anpassa grammatiska regler i L1 till L2	1
	Språkliga översättningslån	0
Lexikala deformationer	Uteslutande	2
	Tillägg	1
	Fel ordning av bokstäver i ett ord	1
	Fel urval av två lika-dana ord	2
Användning av grundord i stället för ett mer specifikt ord		0
Fel lexikalt urval på grund av semantisk likformighet		0

I Tabell 10 kan man se att felen på universitetsnivån gällde fel ordbildning i form av sätta ihop ett ord med två fel (t.ex. *i* i stället för *på*), lexikala deformationer p.g.a. tillägg med ett fel (*jag åkte med tåget*), fel urval av två likadana ord med två fel (*i/på*), uteslutande med två fel (t.ex. *komma i universitet* i stället för *komma in på universitet*) och fel ordning av bokstäver med ett fel (*lägga av*). Det fanns bara ett fel vad gäller att anpassa grammatiska regler i L1 till L2 och detta var i kombinationen *jag åkte med tåget* (jfr finskans *-lla, -llä* som kan översättas med *med* i svenskan). Detta var dock samtidigt ett

onödigt tillägg för ordet *med* behövs inte i den svenska kombinationen. För att det fanns bara ett fel vad gäller påverkar av L1 och inga fel alls vad gäller språkliga översättningslån, kan man anta att på denna nivå lånar man inte längre från andra språk utan de fel som görs beror mestadels på osäkerhet i att använda prepositioner eller att använda några ord.

4.4 Sammanfattning av alla nivåer

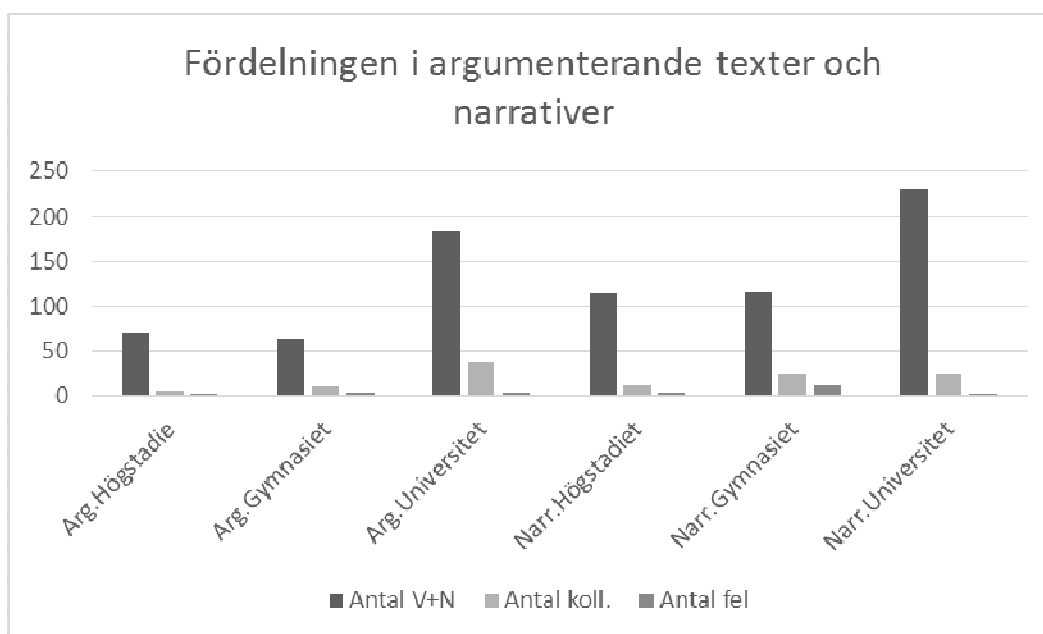
Undersökningen visade att studerandena på alla nivåer använder kollokationer. Mängden av kollokationer (117) och V+N-kombinationer (777) kan dock anses vara ganska liten om man jämför antalet (sammanlagt 894) med korpusen i denna studie som var 18 141 ord. Dessutom om man jämför andel kollokationer (117) och V+N-kombinationer (777) med varandra kan man konstatera att inlärare i denna studie använder avsevärt mer andra V+N-kombinationer än kollokationer. Minst fanns det kollokationer på högstadienivån, vilket också var förväntat. Övrigt var dock att de som använde kollokationer mest var studerandena på gymnasienivå, medan på universitetsnivå var användningen ganska liten, åtminstone i narrativerna. Detta berättar kanske om att studerandena på gymnasienivå lär sig sådana här ordkombinationer som är lätta att lägga på minnet medan på universitetsnivå försöker inlärarna att producera mer eget språk genom fler fria kombinationer och enskilda ord. Det kan även bero på att det inte undervisas så mycket olika ordkombinationer på universitetsnivå. På högstadienivån å sin sida är ordförrådet ännu ganska litet vilket kan vara anledning till att studerandena inte ännu kan använda kollokationer. En orsak kan också vara att det över huvud taget inte lärs ut mycket om olika ordkombinationer till studerandena och att lärarna inte uppmuntrar inlärarna att använda dem. Om ordförrådets knapphet berättar också en relativ stor mängd språkliga översättningslån som studerandena på högstadienivån använder.

Vad gäller texternas längd så växte antalet ord ju högre nivån var, speciellt växte längden på texterna på universitetsnivån. Narrativerna var också något längre än de argumenterande texterna (se också Tabell 2). Detta korrelerade också med ett litet större antal kollokationer på högstadienivån (arg. 6, narr. 12) och gymnasienivån (arg. 10, narr.

25), medan på universitetsnivån var andelen kollokationer mindre i narrativer (arg. 39, narr. 25).

Överraskande var kvaliteten på kollokationerna: även på universitetsnivå använde man ganska enkla kollokationer som man också kunde se på gymnasienivån och högstadenivån. Det förekom dock kollokationer såsom *fatta beslut* och *ta studenten* som kan antas vara lite svårare och mer krävande kollokationer. Detta beror på ordens *fatta* och *ta* grundbetydelser som ändras hos de här kollokationerna. Lite överraskande var det också att även på universitetsnivå fanns det fel som man kunde se på högstadenivå, t.ex. kombination *åka bil* som var ofta översatt till *åka med bilen* på alla nivåer. För att sammanfatta kan man säga att det inte fanns stora skillnader mellan nivåerna gällande kollokationer.

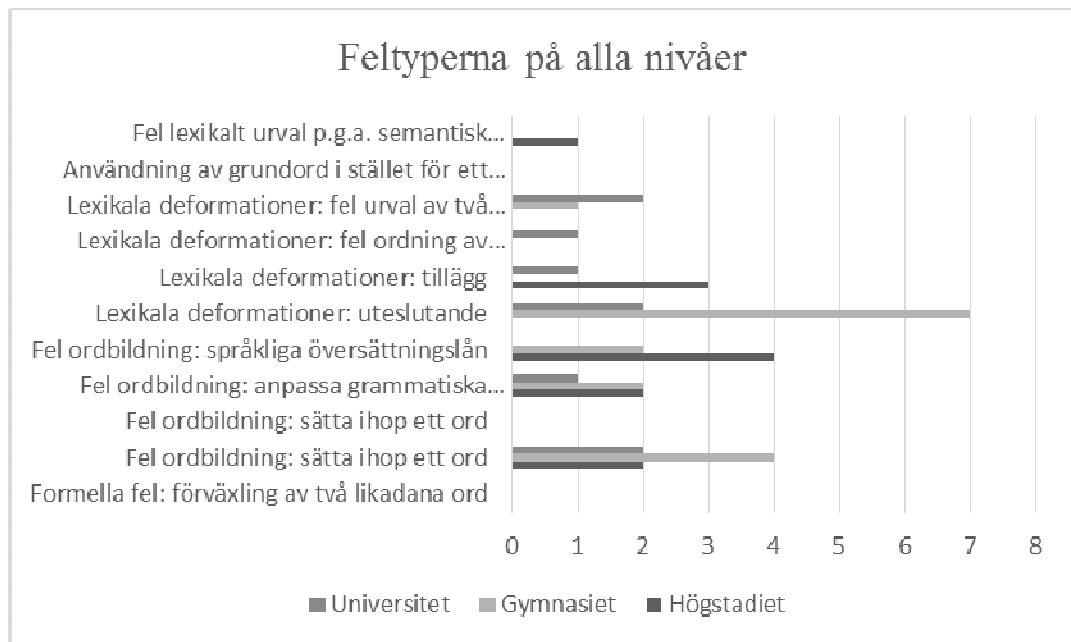
Andel fel var, som förväntat, minst på universitetsnivån. Mest fel fanns det på gymnasienivå. Det korrelerar dock med att det också fanns mest kollokationer på den nivån. På gymnasienivån är språkkunskaperna ännu inte så höga heller vilket också kan vara en anledning till stort antal fel. Figur 1 klargör fördelningen mellan V+N-kombinationer, kollokationer och fel på olika nivåer. Felen i figurerna representerar fel i kollokationerna.



Figur 1. Fördelningen av V+N -kombinationer, kollokationer och fel i argumenterande texter och narrativer.

Figur 1 förevisar att på universitetsnivå använder man anmärkningsvärt mer V+N-kombinationer jämfört med de andra nivåerna. Detta korrelerar också med ett större antal ord i texterna på den nivån. Trots detta var dock andel kollokationer inte så stor. Den var dock större (17,5%) jämfört med högstadienivån (7,9%) och gymnasienivån (15,8%). Antalet fel var minst på universitetsnivån som förväntat. På gymnasienivå användes minst V+N-kombinationer men ändå näst mest kollokationer och dessutom var procentuell andel kollokationer nästan lika stor som på universitetsnivå.

Antalet V+N-kombinationer i narrativer var ännu större på universitetsnivå än i argumenterande texter. Orsaken till detta är troligen också ett större antal ord som studerandena använde i narrativer. Överraskande var dock att relativ andel kollokationer (9,8%) var tredje minst av alla texter på universitetsnivån, även då man räknar med argumenterande texter. Mest använde man kollokationer på gymnasienivå (17,7%). Olika ordkombinationer kan vara viktiga i början av språkstudier då man försöker få språket mer flytande, och dessutom kan det vara att det undervisas mest kollokationer på denna nivå. Man kan dock bara gissa de olika anledningarna till användning av kollokationer. Det fanns olika slags lexikala fel i texterna. Figur 2 förevisar de olika feltyperna i texterna.



Figur 2. Feltyperna på alla nivåer.

För att börja från högstadienivå visar Figur 2 att majoriteten av felen på den nivån var språkliga översättningslån (t.ex. *jag saw en film*), vilket berättar om informanternas språkkunskaper i svenska: man har ännu inte ett stort ordförråd i svenska och då kan det vara så att måste man låna från andra språk. Av dessa var dessutom alla lån från engelskan vilket tyder på att när man inte vet ett ord i språket i fråga lånar man från det främmande språk man kan bättre. Man kan se att språkliga översättningslån minskar ju högre nivån är, vilket berättar om att man använder språkliga översättningslån i början av språkbehärsknigen då ordförrådet inte ännu är så stort. Felen gällande tillägg och påverkan av L1 var förknippade på det sättet att när man tillade ett onödigt ord till kombinationen var den samtidigt påverkan av L1, såsom t.ex. i frasen *åka med bilen*. Där är *med* ett onödigt ord men samtidigt kan man se att det beror på att man har försökt översätta finskans *-lla*.

På gymnasienivå var de flesta av felen lexikala deformationer på grund av uteslutande eller onödigt tillägg. Det antingen saknades bokstäver och prepositioner (t.ex. *lyssna samma musik*) eller man hade tillagt ett onödigt ord till ordkombinationen (t.ex. *åka med bilen*). Språkliga översättningslån minskades jämfört med högstadienivån. Detta

berättar troligen om exakt den nivå som man är på gymnasiet: man kan ett språk i den mån att det inte finns många översättningslån för man har redan ett rätt utvidgat ordförråd, men i stället finns det bl.a. många stavfel. Det är dock svårt att säga om detta beror på oaktsamhet eller okunnighet. Fel i användning av prepositioner kan antas bero på att det inte används prepositioner i finskan som är modersmålet till dessa inlärare, och därför orsakar de problem för finska inlärare.

På universitetsnivån fanns det betydligt färre fel: bara sex fel sammanlagt av vilka de flesta berodde på fel preposition (t.ex. *i* i stället för *på*) eller utelämnande av preposition. Detta berättar också om svårigheten att använda prepositioner för finska inlärare. Litet antal fel på universitetsnivå berättar i stället om hög nivå i språkbehärskningen. Påverkan av L1 var mycket liten med ett fel.

Vad gäller de olika felen i texterna, förekom det sju slags fel (se Figur 3). Det kan finnas olika orsaker till dessa fel. Enligt Abrahamsson (2011: 271) använder L2-inläraren sådana existerande resurser, d.v.s. L1, för att fylla igen luckor som finns i L2. Även om inlärare vet att det troligen leder till inkorrekta konstruktioner, använder de olika slags element från L1 för att använda någonting. Sådana här fel förekom också i denna undersökning, men mer allmänt särskilt på högstadienivå verkade dock vara översättningslån från engelskan. Det ser ut som om man tenderar använda språkliga översättningslån i början av språkbehärskningen då man ännu inte kan många ord, och man lånar från det språk som man behärskar bättre. Det verkar också vara så att inlärare lånar hela ord från andra språk som man behärskar bättre, men som inte är inlärares modersmål, medan de fel som är påverkade av modersmålet handlar om grammatiska saker d.v.s. man anpassar reglerna i L1 till L2. Uteslutande av en bokstav eller preposition verkade vara allmänt, vilket kan bero på oaktsamhet eller okunnighet. Fel i användning av prepositioner förekom på alla nivåer, vilket berättar om svårigheten att använda dem hos finska inlärare.

5 DISKUSSION

Syftet med denna undersökning var att redogöra om finska L2-inlärare av svenska kan använda kollokationer i sina texter. Meningen var också att redogöra hur mycket och vilken typ av fel det finns i kollokationerna. Hypoteserna var att ju högre nivån är, desto mer skulle det finnas kollokationer och på motsvarande sätt antogs det att högre nivå skulle korrelera med mindre antal fel. Som material användes sammanlagt 180 argumenterande texter och narrativer skrivna av finska L2 -inlärare av svenska.

Resultaten av denna undersökning visade att inlärare av L2-svenska kan använda några kollokationer. Övrigt var att användningen av kollokationer minskades på universitetsnivå vad gäller narrativer och även gällande argumenterande texter var användningen inte mycket stor jämfört med gymnasienivån. På gymnasienivå var användningen av kollokationer störst. Inlärare på universitetsnivå använde också tämligen samma slags kollokationer som inlärare på lägre nivåer och fel förekom även då d.v.s. de utvecklades inte mycket i att använda kollokationer. Som ett exempel kan man säga att det också fanns fel i en rätt vanlig kombination *åka bil* som förekom redan på högstadienivån. Fel förekom särskilt på högstadienivå och gymnasienivå medan på universitetsnivå var antalet fel rätt litet. Felen var särskilt på högstadienivå språkliga översättningslån medan på gymnasienivå och universitetsnivå gjorde man fler fel i att sätta ihop ett ord eller att utsluta eller tillägga element till ordkombinationerna. Detta betydde i stort sätt att använda fel preposition, tillägga en onödig preposition eller lämna bort en nödvändig preposition.

På basis av dessa resultat kan man dra slutsatser att studerandena inte behärskar kollokationer så bra. Även om det var positivt att antalet fel minskade på universitetsnivå, var antalet kollokationer så litet att man inte kan säga att detta skulle betyda bättre behärskning i att använda kollokationer. Henriksen (2013: 38) hänvisar till en mängd studier (se t.ex. Groom 2009; Laufer & Waldman 2011) som har bevisat att kollokationell kunskap utvecklas rätt långsamt. Anmärkningsvärt är också att enligt Henriksen (2013: 38) möter även avancerade inlärare av engelska ofta problem i att använda kollokationer. Detta kan man märkas också i resultaten av denna studie. Henriksen (2013: 38) fortsät-

ter att om det faktiskt är fallet att avancerade inlärare misslyckas i att använda sådana här väsentliga delar av språket, kan detta även tyda på att man måste definiera begreppet ”avancerad inlärare” på nytt. Det visar sig verkligen som om kollokationell kunskap utvecklas rätt långsamt och också avancerade inlärare, som i denna undersökning betydde universitetsstuderande, möter problem i att använda kollokationer. Antalet V+N-kombinationer var i stället rätt stort på alla nivåer jämfört med kollokationer, så på grund av detta kan man göra slutledningar att studerandena använder mer fria kombinationer än halvfärdiga ordkombinationer. Även enligt några forskare (se t.ex. Sinclair 1991; Wray 2002) stöder sig många L2-inlärare snarare på att välja orden fritt än på att välja färdiga kombinationer, och detta påstående stödjer också resultaten av denna studie.

Jämfört med de tidigare studierna är resultaten av denna undersökning delvis liknande. I Vuorinens (2013) studie var användningen av kollokationer störst på basnivån och antalet minskades ju högre nivån var. I denna studie var antalet störst på gymnasienivå och minst på högstadienivå. På universitetsnivå ökades andel kollokationer inte så mycket som hade förväntats. Nesselhaufs (2005) studie visade att kollokationer inte undervisas på ett sätt som skulle leda till inläringen. Dessutom verkade inlärarna inte ha någon automatisk kontroll i produktion av kollokationer och de använde dem inte i det omfånget som infödda språkbrukare gör. Inlärare förbättrades inte heller i att använda kollokationer även om de hade studerat språket flera år, vilket var fallet också i Laufer och Waldman (2011) och i denna studie.

En intressant detalj i en jämförelse mellan Nesselhauf (2005) och denna studie är att det förekom några likadana fel i kollokationer även om språken är olika. T.ex. frasen *åka bil* var ofta felaktig (t.ex. *åka med bil*) i denna studie, och också i Nesselhaufs (2005: 242) studie använde inlärare formen *ride on a bike* när *ride a bike* skulle ha varit den rätta formen. I den engelska kombinationen kan man alltså också se svårigheten att använda prepositioner. Dessutom förekom många av felen i Nesselhaufs studie i allmänna, vardagliga kollokationer och inte i några speciella eller särskilt svåra, och detta var fallet i stort sätt också i denna studie. I Laufer och Waldman (2011) använde inlärare på högsta och mellersta nivå fler kollokationer än på basnivå men fel förekom också oftare. Laufer och Waldman (2011: 665) konstaterar att detta betyder att inlärare som använder

fler kollokationer förmodligen också gör fel oftare. Detta stämmer också till resultaten av denna studie, för studerandena på gymnasienivå använde flest kollokationer men misslyckades också oftare i att använda dem.

I denna studie hittades likadana kollokationer från och med högstadienivå till universitetsnivå och det fanns inte stora skillnader. Laufer och Waldman (2011: 652) hänvisar till en studie gjord av Hasselgren (1994) som visade att inlärare överanvänder sådana kollokationer som de har lärt sig redan i början av språkstudier för detta känns tryggt, och kallade sådana här kombinationer som "lexical teddy bears". Hasselgren redde ut också att även om användning av kollokationer gör språket mer flytande, kan inlärare låta underliga för att de överanvänder ett litet antal kollokationer. Detta syns också i resultaten av denna studie, för inlärare använde tämligen samma slags kollokationer från och med högstadienivå till universitetsnivå. Det fanns också rätt många fel vilket betyder att kvaliteten av de kollokationer som används inte är bra. Laufer och Waldman (2011: 651) hänvisar till olika studier (se t.ex. Bahns & Eldaw 1993; Barfield 2007) som har visat att inlärare gör många fler fel i kollokationer än i enskilda ord. Resultaten av denna studie tyder också på att inlärarna inte har någon automatisk kontroll på kollokationer vilket stämmer överens med resultatet i Nesselhaufs studie.

Henriksen (2013: 40) diskuterar om olika anledningar till att inlärare inte lär sig kollokationer. För det första konstaterar hon att L2-inlärare måste gå igenom samma process som han gör när han utvecklas sitt ordförråd med enskilda ord. Detta betyder att känna igen kollokationer, förstå meningen och funktionen med kollokationer, förstå begränsningar gällande kollokationer, kunna välja mellan olika kollokationala alternativ och utveckla kollokationellt flyt. För att nå dessa saker måste kollokationel kunskap utvecklas både receptivt och produktivt (Henriksen 2013: 40). Detta kräver enorma mängder av varierande exponering av språket genom repetition och språkanvändning (se t.ex. Henriksen 2013: 40; Thornbury 2007: 30). Durrant och Schmitt (2009: 175) konstaterar också att en orsak varför studerandena inte kan känna igen och behandla kollokationer är just otillräcklig exponering i olika kontexter. För det andra hänvisar Henriksen (2013: 40) till Ying och O'Neill (2009) som konstaterade att inlärare inte är nödvändigtvis medvetna om kollokationer som lexikala enheter och dessutom koncentrerar L2-inlärare sig inte i att fördjupa sina kunskaper i de ord de redan vet utan i stället lär sig endast nya

ord. Detta betyder att de alltså samlar upp enskilda ord och tycker att detta är kännetecknet av bra utvecklandet av ordförrådet. Meara (2009: 34) konstaterar också att ett stort ordförråd ofta innebär bättre kunskaper i läsandet och skrivandet vad gäller det receptiva ordförrådet men inte det produktiva ordförrådet. Man kan alltså tänka sig att studerandena inte får öva sina kollokationala kunskaper tillräckligt, vilket också skulle vara anledning till att de inte kan använda dem. Enligt Thornbury (2007: 26) glömmer en inlärare på 24 timmar 80% av det material som han just har lärt sig. Om detta stämmer så borde också kollokationer användas kontinuerligt i olika kontexter för att inlärare skulle komma ihåg dem.

På basis av denna undersökning och de tidigare studierna menar jag att kollokationer borde läras ut mer effektivt – på ett sätt som skulle leda både till inläring och mindre antal fel. I denna undersökning kunde man klart urskilja vilka slags fel inlärarna gjorde; de mest allmänna var fel i att använda preposition, språkliga översättningslån och sätta ihop ett ord, vilket för det mesta betydde att glömma en eller flera bokstäver och att använda fel bokstav. På basis av denna studie verkar det som om man särskilt borde koncentrera sig på de här områdena i undervisningen. Man borde också koncentrera sig på hurdana kollokationer undervisas och hur, för om kollokationer inte undervisas på ett effektivt sätt blir kunskapen bristfällig. Inläraren skulle ha nytta av att kunna komplicerade kollokationer där ordens betydelse varierar i andra ordkombinationer, för då skulle man kunna lära sig hur orden beter sig tillsammans och fördjupa sina kunskaper också om enskilda ord.

Man skulle kunna använda olika strategier för att undervisa kollokationer. Olika nödvändiga kollokationer skulle kunna undervisas i skolan genom t.ex. ordprov där man också prövar kunskapen i kollokationer. Enligt min erfarenhet är ordproven mestadels rätt ensidiga, d.v.s. man måste lära sig enskilda ord och veta hur ordet böjs. Möjligen måste man också kunna skriva några satser. Också Henriksen (2013: 41) konstaterar att många lärare koncentrerar sig till enskilda ord och det fattas ofta nyttiga material för att utveckla inlärares kollokationala kunskaper. Även andra strategier i undervisningen är naturligtvis viktiga för studeranden är olika vad gäller inläring. Laufer och Waldman (2011: 666) föreslår att inlärare skulle kunna få uppgifter där de borde sammanfoga ett lämpligt verb med ett lämpligt substantiv, att välja ut ett ord som fattas i kollokationer

från olika ord som är semantiskt likadana och att komplettera kollokationer utan färdigt givna alternativ. Kanske också vid inläringen av kollokationer skulle tillräcklig input vara nyttigt och även att inbjuda inlärare sådana situationer där de får input bestående av $i+1$ (se avsnitt 2.3.1). Jag tycker i själva verket att vid inläring av svårare kollokationer skulle man få input bestående av $i+1$ för att de möjligen skulle vara delvis sådana som inlärare inte förstår. T.ex. i kollokationen *ta studenten* förändras ordets *ta* betydelse i kollokationen och då skulle inläraren märka hur samma ord kan förändras i olika situationer.

De produktiva situationerna i att utveckla kollokationala kunskaper är viktiga, men de receptiva kunskaperna spelar också en roll. Enström (2009: 191) konstaterade t.ex. att studerandena ofta läser texter ord för ord och då blir det svårt att känna igen flerordskombinationer. Jag tycker att man därutöver också skulle ha nytta av kollokationell kunskap när man lyssnar t.ex. på inföddas tal. Utveckling av både receptivt och produktivt ordförråd kräver övning och olika strategier. En viktig sak är tillräcklig input (se avsnitt 2.3.1). Om inläraren skulle få tillräckligt med input gällande också kollokationer, skulle detta säkert hjälpa dem i att tillägna sig språket. Jag anser att input är lika viktigt som output, d.v.s. man måste både höra och producera för att man ska lära sig så bra som möjligt. Också enligt Swain (1995: 218) är output viktigt. Genom att tala och skriva konkretiserar man sina språkkunskaper. Även om jag har framhävt svåra kollokationer så borde också de lättare kollokationerna övas lika mycket, för såsom denna studie visade, kan inlärare inte ens alltid producera de lättare varianterna.

Denna studie har fördjupat sig i kollokationer – ordkombinationer som man inte har varit mycket medveten om tidigare och vilka man har börjat undersöka mer noggrant först under de senaste decennierna. Fördelar med denna studie var att den var rätt omfattande med 190 texter och korpus bestående av 18 141 ord, vilket ger en ganska bra bild av finska L2-inlärares användning av svenska kollokationer. Dessutom har denna undersökning baserad sig på longitudinella data, vilket har möjliggjort att få en bild av en omfattande skala, och få resultat av inlärare på tre olika nivåer, i olika åldrar. En nackdel är dock att resultaten av denna studie inte kan jämföras med de infödda svenskatalarens användning av kollokationer för sådana studier hittades inte. Därför kan man inte säga med fullkomligt säkerhet om användningen är stort eller litet med finska

inlärare utan man måste basera sina uppskattningar på andra studier. Dessutom på grund av otillräcklig definition av kollokationer som fattas allmänt har det varit lite svårt att ge en ordentlig och tät definition för dem. Därför har jag varit tvungen att definiera begreppet på ett eget sätt. Ett problem är också att jämföra resultaten med de andra tidigare undersökningarna för definitionen av kollokationer i olika studier varierar. Några forskare (se t.ex. Malmgren 2003) har gett noggranna definitioner för begreppet men dessa ganska strikta definitioner gäller inte i alla undersökningar (se t.ex. Nesselhauf 2005). Å andra sidan konstaterar ju Nesselhauf (2005: 32) att ordkombinationer inte kan vara helt avgränsade så kanske några strikta definitioner och avgränsningar gällande vad en kollokation är inte kan göras överhuvudtaget.

Eftersom kollokationer orsakar problem för inlärare och det är allmänt erkänt att de är viktiga delar av språket, borde man koncentrera mer på dem i undervisningen. Undersökningar bevisar att studerandena är också ivriga inlärare av orden men de kan ändå inte använda kollokationer så bra. Att lära sig kollokationer gör det lättare för inlärare att använda uttryck som de inte ännu kan kreativt konstruera (Nattinger & DeCarrico 1992: 114). Såsom det dock förekom tidigare (se Nation 2001: 321) är en nackdel med sådana här enheter att om de är lärda utantill utan att man analyserar dem kan man inte använda de olika delarna av kombinationerna i andra sammanhang. Så även om de här kombinationerna skulle vara lätta att lägga på minnet som hela enheter vore det viktigt att också i något skede analysera dem noggrannare för att se hur orden beter sig ensamma och tillsammans. För att göra detta behövs det också lärarens engagemang. Det vore viktigt är läraren skulle satsa på att ge input och utsätta inlärare för kollokationer på flera olika sätt.

6 AVSLUTNING

Denna undersökning har koncentrerat sig på kollokationer och hur finska inlärare av L2-svenska använder dem i sina skrivna texter. Som undersökningsmaterial användes 180 texter skrivna på högstadiet, gymnasiet och universitetet. Undersökningen gjordes genom att söka upp alla V + N (objekt) -par i texterna och efter detta analyserades vilka av dem var kollokationer. Både de korrekta och inkorrekta kollokationer analyserades och delades i olika kategorier beroende på typ av fel. Studien visade att L2-inlärare av svenska kan använda kollokationer i någon mån men användningen är dock problematiskt för inlärarna. Dessutom kan man säga att användning av kollokationer är rätt litet hos studerandena när det bara fanns sammanlagt 117 kollokationer i en korpus bestående av 18 141 ord. Inlärarna använde i stort sätt samma slags kollokationer från högstadienivå till universitetsnivå, så de utvecklades inte mycket i att använda dem. Det spelade alltså ingen roll hur många år man hade studerat språket eller vilka slags uppgifter inlärarna hade ombetts att skriva. Inlärare hade också svårigheter i att producera korrekta kollokationer speciellt på de lägre nivåerna. Dessutom verkade inlärare använda fler fria kombinationer än att producera enheter såsom kollokationer.

På grund av rätt litet antal forskning som har gjorts inom det här området skulle det vara värt att undersöka kollokationer mer. Många tidigare undersökningar har koncentrerat sig på engelska kollokationer, varför forskning inom andra språk skulle kunna göras mer. Möjligheter skulle vara att undersöka även andra kombinationer än verb + substantiv (objekt)-kombinationer. Svensén 2004 (se Rosqvist 2011: 43) tog upp också andra kollokationstyper, såsom substantiv (objekt) + verb, adjektiv + substantiv, verb + adverb och adverb + adjektiv. Det skulle säkert vara meningsfullt att reda ut vilka kombinationer och fel det finns i sådana här kollokationstyper. Det skulle även vara intressant att utreda hur mycket och vilken typ av kollokationer personer med svenska som modersmål använder och göra en jämförelse mellan modersmålstalare och de som har svenska som L2.

Användning av kollokationer har förknippats med bra språklig kunnighet. Kollokationer ökar flytet och gör det lättare för en inlärare att läsa texter och förstå tal. För en nybör-

jare ger de också möjlighet att producera sådana uttryck som man annars inte skulle kunna producera. Denna studie och de tidigare studierna visade dock att inte ens avancerade inlärare kan använda dem helt rätt och mångsidigt. Därför borde medvetenhet av dessa ordkombinationer ökas mer bland inlärare och satsas på i undervisningen. Eftersom det är svårt att veta anledningen till varför inlärare inte kan använda kollokationer skulle det vara värt att undersöka också detta. I alla fall behövs det mer forskning inom området p.g.a. kollokationernas erkända betydelse i språket och lite kontroversiella tidigare teorier om ämnet.

LITTERATUR

- Abrahamsson, N. 2011. *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Agustín Llach, M. 2011. *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Great Britain: MPG Books Group.
- Altenberg, B. & Granger, S. 2001. *The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing*. *Applied linguistics*, 22, 173-195.
- Bahns, J. & Eldaw, M. 1993. *Should we teach EFL students collocations?* *System*, Nr 21. 101-114.
- Barfield, A. 2007. *An exploration of second language collocation knowledge and development*. Unpublished doctoral dissertation. University of Swansea.
- Beauer, L. 1998. *Vocabulary*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Carrió Pastor, M.L. 2004. *Las implicaciones de los errores léxicos en los artículos en inglés científico-técnico*. *RAEL* 3, 21-40.
- Cook, V. 2001. *Second language learning and language teaching*. New York: Oxford University Press.
- Durrant, P. & Schmitt, N. 2009. *To what extent do native and non-native writers make use of collocations?* *International review of Applied Linguistics*. 47 (2). 157-177.
- Enström, I. 2009. 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 AB. Upplaga: 1:8.
- Gellerstam, M. *Om aktiva enspråkiga ordböcker*. <http://dpc.uba.uva.nl/cgi/t/text/get-pdf?c=tv&idno=1302a02> (Hämtad: 24.9.2013)
- Groom, N. (2009). Effects of second language immersion on second language collocational development. I Barfield, A. & Gyllstad, H. (red.): *Researching collocations in another language: Multiple interpretations*. 21-33. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hasselgren, A. 1994. *Lexical teddy bears and advanced learners: A study into the ways Norwegian students cope with English vocabulary*. *International Journal of Applied Linguistics*. 4. 237-258.
- Hausmann, F. 1985. Kollokationen im deutschen Wörterbuch. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. I: Bergenholtz, H. & Mudgan, J. (red.) *Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch* 28-30/6. 1984. Tübingen.

- Henriksen, B. 2013. Research on L2-learners' collocational competens and development – a progress report. I Bardell C., Lindqvist, C. & Laufer, B. (red.): *L2 vocabulary aqcuisition, knowledge and use: New perspectives on assessment and corpus analysis*. Eurosla Monographs Series 2. 29-56.
- Hill, J. 2000. Revising priorities: from grammatical failure to collocation success. I: Lewis, M. (red.) *Teaching collocation. Further development in the Lexical Approach*. London: LTP teacher training.
- Holopainen, A. 2013. *Studenters uppfattningar om metoder för inlärnning av svenska och engelska*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41643/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201305301853.pdf?sequence=1>
- Howarth, P. 1996. *Phraseology in English academic writing. Some implications for language learningn and dictionary making*. Tübingen: Niemeyer.
- Honkanen, M. 2000. *It was full of empty. Lexical errors in written compositions of Finnish pupils*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket. mshonkanen.pdf
- Howarth, P. 1996. The phraseology of learner's academic writing. I: Cowie, A.P. (red.) *Phraseology: Theory, analysis and applications*. Oxford: Oxford University Press. 161-188.
- Häkkinen, K. 1996. *Kielitieteen perusteet*. Helsinki: SKS.
- Johnson, K. 2001. *An introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Jokinen, M. & Pitkäjärvi, T. 2005. *Gymansisternas åsikter om ordinlärnning*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, svenska språket vid Jyväskylä universitet.
- Järvinen, H-M., Marsh, D. & Nikula, T. 1999. Vieraskielinen opetus. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.
- Kjellmer, G. 1990. *A mint of phrases*. London: Longman. 111-127.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman Group Limited.
- Kristiansen, I. 2004. *Tehokkaita oppimisstrategioita*. Vantaa: WSOY. 1.-4.
- Laufer, B. & Waldman, T. 2011. Verb-noun collocations in second language writing: a corpus analysis of learners' English. I: *Language learning. A journal of research*

in language studie. University of Michigan: Language learning research club. Volym 61. (2). 647-672.

- Lee, S. H. *ESL learner's vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction*. *System*, 31, 537-561.
- Lindberg, I. 2003. *Språkanvändning – kreativt skapande eller förutsägbara mönster?* Symposium. 61-80.
- Lonrenz, G. R. 1999. *Adjective intensification – learners versus native speakers. A corpus study of argumentative writing*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi.
- Malmgren, S-G. 2003. *Begå eller ta självmord? Om svenska kollokationer och deras förändringsbenägenhet*. *Språk och stil*, 13. 123-168.
- Marttinen, M. 2008. *Vocabulary learning strategies used by upper secondary school students studying english as a secong language*. Pro gradu-avhandling. Jyväskylä: Jyväskylä universitet. Institutionen för språk.
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18447/URN_NBN_fi_jyu-200803261288.pdf?sequence=1
- Meara, P. 2009. *Connected words: word associations and second language vocabulary acquisition*. Amsterdam, NDL: John Benjamins Publishing company.
- Moon, R. 1998. *Fixed expressions and idioms in English*. New York: Oxford Univeristy Press Inc.
- Muncie, J. 2002. *Process writing and vocabulary development: Comparing lexical frequency profiles across drafts*. *System* 30, 225-235.
- Nattinger, J.R. & DeCarrico, J. 1992. *Lexical phrases and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Nation, I. S. P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. United Kingdom: Cambridge University Press. 11.
- Nesselhauf, N. 2005. *Collocations in a learner corpus*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Volym 14.
- Rosqvist, B. 2011. *Strängt upptagen och fast besluten: beskrivningen av kollokationer i SAOB*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Ruponen, M. 2012. *Formelaktiga sekvenser i svenska som L2*. Pro gradu –avhandling. Turku: Institutionen för språk- och översättningsvetenskap, Åbo universitet.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. I Sajavaara, K. & Piirainen-Marsh, A. (red.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

- Saville-Troike, M. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: University Press. Sjunde upplagan.
- Schmitt, N. 2000. *Lexical chunks*. Key concepts in ELT. *ELT Journal*. Oxford: Oxford University Press. Volym 54 (4). 400-401.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Svensén, B. 2004. *Handbok i lexikografi. Ordböcker och ordboksarbete i teori och praktik*. Stockholm.
- Swain, M. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics*. 6. 371-391.
- Thornbury, S. 2007. *How to teach vocabulary*. Malaysia: Pearson Education Limited.
- Topling 2010-2013 = Topling projektets hemsida. Jyväskylä: Institutionen för språk och Centrum för tillämpad språkvetenskap, Jyväskylä universitet. www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/tutkimus/hankkeet/topling/se (Hämtad: 27.9.2013)
- Viberg, Å. 1988. Ordförråd och ordinlärning. Några utgångspunkter för en studie av hur ordförrådet lärs in. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.) *Första symposiet om svenska som andraspråk*. Volym I: Föredrag om språk, språkinlärning och interaktion. Stockholms universitet: Centrum för tvåspråkighetsforskning. 215-233.
- Vuorinen, A. 2013. *Finnish foreign language learners' use of english collocations*. Pro gradu –avhandling. Jyväskylä: Institutionen för språk, engelska språket vid Jyväskylä universitet. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201306041892>
- Wray, A. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ying, Y. & O'Neill, M. 2009. Collocation learning through and „AWARE“ approach: Learner perspectives and learning process. I Barfield, A. & Gyllstad, H. (red.): *Researching collocations in another language. Multiple interpretations*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 181-193.