

# Ordkonst som en del av litteraturundervisning – inlevelsefull läsning och kreativt skapande

Juli-Anna Aerila<sup>1\*</sup>, Merja Kauppinen<sup>2</sup> och Kati Kajander<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*University of Turku, Finland;* <sup>2</sup>*University of Jyväskylä, Finland*

## Abstrakt

I den här artikeln ses ordkonst som en kreativ aktivitet där fiktiv text tolkas, modifieras eller utökas med hjälp av konstbaserad framställning. På så sätt är ordkonst en betydelsefull del av att leva sig in i en text och att synliggöra upplevelser och känslor som läsningen väcker. Ordkonst i kombination med litteraturundervisning hör hemma inom ramarna för konstämnenas didaktik vilket gör både litteraturundervisningen och ordkonsten mångfacetterade och innehållsmässigt rika. Datamaterialet består av interventioner i litteraturundervisningen som genomfördes inom projektet Lukupesä (Läshörna) åren 2021–2023, där ordkonst hade en central roll. Data analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys för att beskriva ordkonst som en del av litteraturundervisning. I analysen framkommer att ordkonstens centrala element är litteraturens roll och litteraturval, fysiska lärmiljöer, holistiskt lärande och aktiviteternas längd, olika konstarter samt barn och ungas delaktighet och agens. På basis av dessa element bildades en modell för ordkonst som en del av litteraturundervisning och ett holistiskt, mångvetenskapligt lärande. Ordkonst som en del av litteraturundervisning kan enligt modellen främja betydelsefulla läsoplevelser, personliga reflektioner och utvidgad fantasi hos läsarna samt öka upplevelser av olika konstformer och konstnärlig aktivitet. Det som dock är slående i denna studie är att lärarna knappt nämner elevernas läsoplevelser, de känslor som texterna väcker eller kopplingen mellan det de läser och deras egna liv.

**Nyckelord:** *integrerande lärande; empatisk läsning; barnens läsning*

## Abstract

### **Literary as part of literature teaching – empathetic reading and creative writing**

In this article, literary art is seen as a creative activity in which fictional text is interpreted, modified or expanded with the help of art-based presentation. In this way, literary art is an important part of immersing oneself in a text and making visible the experiences and feelings that reading has evoked. Literary art in combination with literature teaching belongs within the framework of arts education, which makes both literature teaching and word art multifaceted and multi-meaningful. The data material consists of interventions in literature teaching carried out within the Lukupesä (Reading Nest) project in 2021–2023, in which literary art played a central role. The material was examined

\*Korrespondans: Juli-Anna Aerila, e-post: [julaer@utu.fi](mailto:julaer@utu.fi)

© 2026 J.-A. Aerila, M. Kauppinen og K. Kajander. This is an open access article published by Cappelen Damm Forskning, the division for research publishing within Cappelen Damm Akademisk, and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Aerila, J.-A., Kauppinen, M. & Kajander, K. (2026). Ordkonst som en del av litteraturundervisning – inlevelsefull läsning och kreativt skapande. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 10(1), 38–52.

<http://doi.org/10.23865/jased.v10.7560>

using qualitative content analysis to describe the role of word art as part of literature teaching. The analysis shows that the central elements of word art are the role of literature and the choice of literature, physical learning environments, holistic learning and the length of activities, different art forms, and the participation and agency of children and young people. Based on these elements, a model was formed for word art as part of literature teaching and holistic, multidisciplinary learning. According to the model, word art as part of literature teaching can promote meaningful reading experiences, personal reflections and expanded imagination among readers, as well as increase experiences of different art forms and artistic activity. What is striking in this study, however, is that the teachers hardly mention the students' reading experiences, the feelings that the texts evoke, or the connection between what they read and their own lives.

**Keywords:** *integrative learning; empathic reading; children's reading*

## **Inledning**

Ordkonstens ställning som konstform är särpräglad, eftersom den baserar sig på verbaliseringen av inre känslor, erfarenheter, minnen och föreställningar hos skribenten eller hos den som lever sig in i en text. Ett meningsskapande som bygger på ord möjliggör samtidigt ett precist uttryck för känslor- och upplevelsetillstånd samt nyanser och bibetydelser - det vill säga ett poetiskt dunkel med sina symboliska lager. I den här artikeln definieras ordkonst enligt Munday et al. (2022) som en konstform där fiktiva texter tolkas, modifieras och utökas genom en konstbaserad aktivitet som inte utgår från att skapa en kopia av den fiktiva texten, utan representerar en ny kreativ produkt och uttrycksprocess. På så sätt speglar ordkonsten inte bara den ursprungliga texten utan även läsarens upplevelser och erfarenheter av det lästa: hur texten har tolkats och hur uppfattningarna och tolkningarna förenas med läsarens livsvärld.

När ordkonst undersöks inom ramen för litteraturundervisning är dess syfte att dels stödja inlevelsen i den fiktiva texten, dels att genom konsten bidra till att berika och synliggöra upplevelserna som uppstår i läsoch läroprocessen. När olika områden av lärande (färdigheter, känslor, kunskaper och attityder) och olika konstformer kombineras uppstår förutsättningar för mångsidigt lärande (om konst i lärande se till exempel NAEYC, 2020). Samtidigt möjliggör ordkonst den uttrycksfrihet som kännetecknar all konst och ger utrymme att använda egna upplevelser samt sociala och kulturella sammanhang i lärandet (Lo & Matsunobu, 2014). I en finländsk utbildningskontext (Utbildningsstyrelsen, 2014) betraktas ordkonst som en konstform där elevernas språkliga färdigheter stärks genom kreativa arbetsmetoder som kombineras med metoder från olika vetenskaps- och konstområden. Skrivande och läsning kan kombineras med musik, konst, drama och digitala medier. Syftet med att använda ordkonst i undervisningen är bland annat att upptäcka läsglädje, betona sambandet mellan läsning och kreativt skrivande samt stärka den emotionella kopplingen till både läsning och litteratur. Som en del av grundläggande konstundervisning är ordkonstundervisning, som kommuner, föreningar eller privata ordkonstskolor i Finland erbjuder till barn och ungdomar, i enlighet med den nationella läroplanens mål.

I den här artikeln undersöker vi ordkonst som en del av litteraturundervisningsprogrammet TARU-Tarinoilla lukijaksi (Bli en läsare genom berättelser). TARU-programmet består av en övergripande, forskningsbaserad modell för litteraturundervisning som har utvecklats sedan år 2017 (Aerila & Kauppinen, 2019, 2021). Under åren 2021–2023 tillämpades TARU-programmet i Lukupesä-projektet med målsättningen att kombinera litteratur och kreativa metoder i ett ordkonst-sammanhang. Lärare från småbarnspedagogik till grundskoleundervisning deltog i det finländska delprojektet. Denna artikel beskriver de litteraturbaserade ordkonstpedagogiska undervisningsförsök som genomfördes av lärarna och forskningsmaterialet består av lärarnas reflekterande beskrivningar av undervisningsförsöken (för mer information om undervisningsförsöken, se Kielikukka 2/23, FinRA). Dessa reflekterande beskrivningar av undervisningsförsöken inom småbarnspedagogik och grundskolor analyseras genom en induktiv innehållsanalys i syfte att besvara följande forskningsfrågor:

- 1) Vilka är de viktigaste elementen i lärarnas ordkonstförsök, enligt lärarnas reflekterande beskrivningar?
- 2) Vad avslöjar lärarnas reflekterande beskrivningar av ordkonstförsöken om deras sätt att förstå litteraturbaserad ordkonst?

Syftet med denna artikel är att beskriva ordkonst som en del av litteraturundervisning genom de pedagogiska tillämpningar som lärarna utvecklat. Lärarnas pedagogiska idéer och övningar belyser olika möjligheter att utnyttja ordkonst inom litteraturundervisningen.

### **Ordkonst är att växa i och med konsten**

När ordkonst betraktas som en del av litteraturundervisningen – det vill säga som en bredare ram av estetiskt skriftligt uttryck – framträder läsning som en social och interaktiv process. Ordkonst innebär samtidigt ett kreativt skapande där läsare och skribenter tar aktiva roller och upplever sig stå i en meningsfull relation till en gemenskap (om gemenskap se till exempel McMillan & Chavis, 1986). Enligt Wilhelm (2016) kan den känsla av textuellt välbefinnande som läsning ger upphov till uppstå både på ett individuellt plan och i relation till en gemenskap. Textuellt välbefinnande kan förknippas med att försjunka in i litteraturens värld, lära sig genom litteraturen, uppleva de överraskningar som litteraturen erbjuder samt socialiseringen som uppstår kring litteratur. Enligt Wilhelm förverkligas socialt välbefinnande endast i interaktion med en läsargemenskap, men vid inlevelsefull läsning kan läsaren skapa en dialog med litteraturens värld också genom ordkonstnärlig aktivitet. Genom konstbaserad aktivitet kan läsaren till exempel leva sig in i karaktärernas situation, identifiera, förstå de känslor som väcks under läsningen samt bemöta dem i sig själv och hos andra (om emotionell, inlevelsefull läsning se McWilliams et al., 2014).

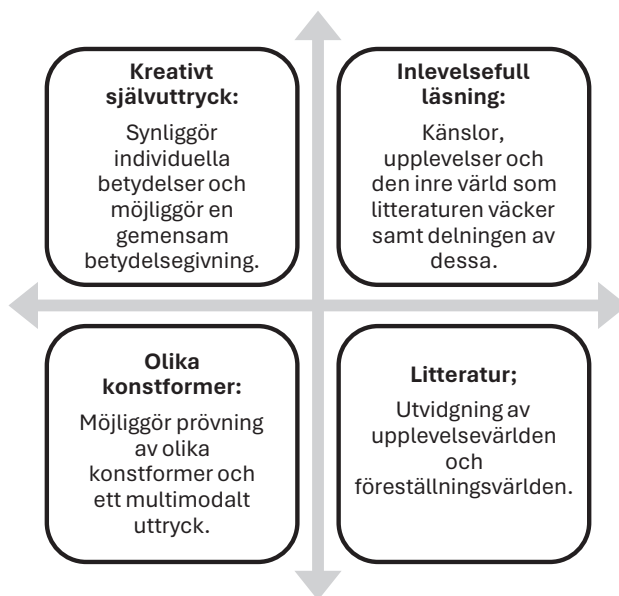
När ordkonst förankras inom litteraturundervisningens ramar fungerar fiktiva texter som en del av konstundervisningen. Samtidigt blir texterna redskap för lärande, kommunikation och gemenskap, genom vilka barn och unga får möjlighet att uppleva olika konstformer eller kombinationer av dessa (Fettig et al., 2018). Meningsfulla lärandeupplevelser med konst stödjer dessutom barn och unga i att förstå hur tankar, känslor och upplevelser kan förmedlas och synliggöras genom konstnärlig aktivitet (McClure & Fullerton, 2017). Ordkonst ger läsaren ett konkret uttrycksätt för att beskriva och utvidga sin läsupplevelse på både ett medvetet och omedvetet plan (Aerila et al., 2024). Ur undervisningssynvinkel är det också betydelsefullt att förenandet av ordkonst och litteraturläsning ger lärare möjlighet att observera och förstå barn och unga utifrån deras kunskaper, färdigheter och egenskaper (Lo & Matsunobu, 2014).

Att kombinera litteraturundervisning med ordkonst innebär därför en utvidgning av litteraturens didaktiska användning. Ordkonst fungerar som en port till de känslor och upplevelser som läsningen väcker. Den synliggör läsarens individuella läsupplevelse, stödjer förståelsen av individuellt meningsskapande och bygger i bästa fall en bro till gemensam förståelse (Aerila & Kauppinen, 2021; Silverstein & Layne, 2010). Det konstbaserade uttrycksättet gör dessutom läsupplevelsen multimodal (NCTE, 2020; Rumenapp et al., 2018), vilket ger möjligheter att uttrycka läsupplevelsen visuellt, auditivt, kinestetiskt eller genom att kombinera uttrycksformer (Deans & Wright, 2018). Deans och Wright (2018) beskriver konstbaserad aktivitet som ett kreativt, mångsidigt, icke-verbalt eller verbalt språk, genom vilket elever kan utveckla sina kognitiva, kroppsliga, emotionella och sociala färdigheter samt reglera sina sinnestillstånd på egna villkor. Detta skapar utrymme för individuella röster, uttrycksätt, kreativitet och samarbete (De Bruin et al., 2018).

Genom att kombinera ordkonst med litteraturundervisning kan elevernas inlevelse i texten stärkas, vilket i sin tur aktiverar kreativt skapande och möjliggör estetiska uttrycksätt. Inlevelsefull läsning kan fungera som en utgångspunkt för konstnärligt skapande, men olika konstformer kan också väcka upplevelser och förnimmelser av litteraturens världar och därmed fördjupa inlevelsen (Aerila et al., 2024; McWilliams et al., 2014). Inlevelsefull läsning kombinerat med olika konstformer främjar elevernas emotionella färdigheter och stöder deras estetiska och psykiska utveckling samt stärker deras engagemang i litteratur och läsning (Ada & Campoy, 2017; Kauppinen & Aerila, 2024; Lo & Matsunobu, 2014). Samtidigt skapas ett utrymme där läsaren har en möjlighet att dra sig tillbaka och betrakta sig själv, andra och sin omgivning med fördjupad uppmärksamhet (Drew & Rankin, 2004).

Figur ett sammanfattar TARU-modellens syn på litteraturundervisningen och den konstbaserade aktivitetens delområden och deras innebörd. I figurens kärna finns ordkonstens delområden enligt TARU-modellen: kreativt självuttryck, olika konstformer, inlevelsefull läsning och litteratur. För varje delområde sammanfattas dess betydelse inom ordkonst. TARU-modellen (Figur 1) kan även användas för att bedöma om litteraturbaserade aktiviteter utgör verbala eller icke-verbala konstformer. I modellen kulminerar denna skillnad i det kreativa självuttrycket, eftersom

konstnärlig verksamhet alltid ska möjliggöra individuella tolkningar. Därför uppfyller uppgifter som till exempel modellhantverk eller färgläggning baserade på litteratur inte kriterierna för ordkonstnärlig aktivitet.



*Figur 1.* TARU-modellen för litteraturbaserade aktiviteter.

### **Ordkonst i Lukupesä-projektets interventioner inom litteraturundervisningen**

Det forskningsmaterial som beskrivs i denna artikel har samlats in åren 2021–2023 inom det internationella projektet Lukupesä. I projektet deltog forskare och lärare från Estland, Lettland och Finland. Syftet med projektet var att utveckla inspirerande läsmiljöer för såväl småbarnspedagogik som grundskola, i enlighet med principerna för litteraturbaserad ordkonst. I denna artikel utgörs forskningsmaterialet av finska reflektionsdokument (N=9) från Lukupesä-projektets undervisningsförsök. I dokumenten beskriver lärarna sina genomförda undervisningsförsök i detalj och reflekterar över deras förlopp enligt en noggrant utformad instruktion från kapitlets författare. Längden på enskilda dokument varierar mellan tre och fem sidor, och urvalskriterierna för att inkludera undervisningsförsöken var kopplingen mellan kreativt självuttryck, olika konstformer och inlevelsefull läsning. Tre av försöken genomfördes inom småbarnspedagogik eller förskoleundervisning, fyra i lågstadiet på grundskolan och två i högstadiet. I tabell ett presenteras sammanfattade beskrivningar av de undervisningsförsök som valts som material. Beskrivningarna omfattar information om genomförandegruppen, den fiktionstext som utgjorde utgångspunkt, lärmiljö, innehåll samt de konstbaserade arbetsmetoder som användes.

Tabell 1. Beskrivningar av undervisningsförsöken (titlar har översatts till svenska av artikelförfattarna)

<b>Grupp, fiktiv text och miljö</b>	<b>Beskrivning av försöket</b>	<b>Konstbaserade arbetsmetoder i försöket</b>
<b>Vetenskapssagostund</b> (iscensättning av gruppens utrymmen) Daghem <i>Mia Rönkä ja Thomas Lilley: Lepakon vuosi (Fladdermusens år)</i>	Det egna lärandet stöds och vidareutvecklas genom deltagandet och uppbyggnaden av sagostunden, skapande verksamhet efter sagostunden samt senare besök i det upplevelserika sagorummet.	Bildkonst: tillverkning av en egen fladdermus av kartong och reflekterande material.
<b>Upplevelsefönster</b> (miniatyrvärld) Daghem En barnbok (vald av läraren) som passade gruppens tematiska helhet.	En gemensam konstruktion i en småbarnspedagogisk grupp utgående från en barnbok. I daghemmets aula byggdes därefter gruppvisa miniatyrscener som visualiserade barnlitteraturvärlden i glasmontrar.	Bildkonst, byggande, hantverksuttryck, miniatyrvärld Varje barn fick med en valfri teknik och huvudsakligen med återvunnet material skapa ett eget föremål till upplevelsevärlden.
<b>Kamishibai</b> (så kallat japanskt pappersteater)-föreställning av en djursaga (klassrumsmiljö) Förskoleundervisning Finska folksagor med djur	Lässtunden med temat folksagor fortsatte med att barnen bekantade sig med berättelsens struktur och skapade en egen bild av en för dem betydelsefull händelse i sagan.	Bildkonst: ett pastellkritarbete.  Drama: deltagande i en pappers- eller kamishibai-teaterföreställning.
<b>Konstbaserad fördjupning i sagans värld</b> Åk 2 <i>H. C. Andersen Snödrottningen</i>	En klassisk saga som utgångspunkt för tvärkonstnärlig verksamhet.	Teaterbesök, musik från en sagomusikal, skapandet av en miniatyrvärld, kreativ rörelse, ordkonst.
<b>Pönthiitinen i Gamla Raumo</b> (klassrumsmiljö, stadsmiljö, museum) Åk 1 och 4 (fadderklasser) <i>Tuula Nikala-Soiha: Pönthiitinen i det gamla rådhuset</i>	En mångsinnlig resa in i den bok som skildrar den egna hemstaden: ett tematiskt sammanhållet arbete i olika miljöer och olika texter.	Dramaäventyr: att spela en roll, ljudlandskap, kreativ problemlösning.
<b>De försvunna bokstäverna -ett äventyr i en escape room -värld (flyktrum)</b> Iscensättning av klassrummet till olika escape room-punkter Åk 6 <i>Lewis Carroll: Alice i underlandet</i>	Skapandet av en berättelsemiljö i klassrummet enligt processdramats olika faser.  Skapandet av en egen karaktär och äventyr i escape room-världen i karaktärens roll.	Bildkonst, drama, besvärjelse- och kollagedikter, affischer, rollbaserat agerande.
<b>Fördjupad inlevelse i en klassisk saga</b> – en virtuell sagovärld i klassrummet Iscensättning av klassrummet Åk6 <i>Bröderna Grimm: Stadsmusianterna från Bremen</i>	Att skapa sagans värld i klassrummet med hjälp av seppo.io-spelet och att uppleva äventyret genom en narrativt strukturerad escape room -modell.	PaDramatisering i escape room -uppgifterna, bildskapande och skriva texter till uppgifter.

Grupp, fiktiv text och miljö	Beskrivning av försöket	Konstbaserade arbetsmetoder i försöket
<b>Genererunda i en virtuell miljö</b> Åk 8 <i>Vëra Salmi: Oboins bok</i>	Omvandlingen av den reella skolmiljön till ett virtuellt spelutrymme med hjälp av seppo. io-spelet, där eleverna löste ett fiktivt, berättelsedrivet mysterium enligt escape room-idén. De konstbaserade uppgiftspunkterna, som genomfördes i par krävde kreativt tänkande och fantasi.	På escape room-kontrollpunkterna ingick kreativa skrivuppgifter som baserade sig på litterära utdrag, t.ex. att ta ett fotografi och därefter skriva en beskrivande text baserad på fotot.
<b>Virtuell bokhylla för att läsa klassiker</b> Åk 9 <i>Aleksis Kivi: Sju bröder</i> <i>Minna Cants verk</i>	Att leva sig in i en litteraturhistorisk epok och en klassisk bok genom en dramatisk skildring av tidsperioden med hjälp av ThingLink-applikationen	Livedrama i klassrumsmiljö, kreativa skrivuppgifter som efterliknar plattformar i sociala medier, videoklipp inbäddade i den virtuella bokhyllan.

Data bestod av lärarnas reflekterande beskrivningar, vilka analyserades med hjälp av kvalitativ innehållsanalys (Krippendorff, 2019; Lindgren et al., 2020). Analysen genomfördes som parallella och gemensamma analyser av kapitlets författare (MacLure, 2013) i en fördjupande hermeneutisk cirkel, där analysen utvecklades genom en cyklisk process av individuell granskning av materialet och gemensam diskussion (Gadamer, 2004). Den första forskningsfrågan besvarades genom datadriven analys, där de centrala elementen i varje undervisningsförsök identifierades i den inledande fasen genom att jämföra elementen i olika försök med varandra och gruppera dem under teman som beskriver dessa element. Baserat på denna analys identifierades följande teman i materialet: (1) litteraturens roll och urval, (2) fysiska lärmiljöer, (3) integrering och aktiviteternas varaktighet, (4) konstformer samt (5) deltagande och handlingskraft. I nästa steg analyserades dessa teman mer detaljerat i syfte att identifiera de mest betydelsefulla elementen inom varje tema. I resultatdelen presenteras varje tema separat. Observationerna stöds av exempel från materialet. Den andra forskningsfrågan besvarades genom en mer teoristyrd ansats, där lärarnas reflekterande beskrivningar jämfördes med den litteraturbaserade modellen för ordkonst i TARU-programmet och genom att integrera de viktigaste elementen i de reflekterande beskrivningarna i TARU-modellen (figur 1). Resultaten av denna integration sammanfattades i figur två, där observationerna lyfts till en övergripande nivå för att beskriva ordkonst som en del av litteraturundervisningen.

I alla skeden av studien följdes riktlinjerna från den finska Forskningsetiska delegationen (TENK). De lärare som deltog i Lukupesä-projektet ombads att ge sitt samtycke till att materialet användes i denna studie. Eftersom några av lärarna genomförde försöket som en del av klasslärarstudenternas praktik, behövdes även deras samtycke för användningen av materialet.

## De centrala elementen i de litteraturbaserade ordkonstförsöken

### Litteratur och litteraturval

Analysen av Lukupesä-experimenten visar att litteraturen i studierna var mångsidig i allt från urval av enskilda textutdrag (till exempel utdrag ur Veera Salmis verk *Oboin kirja* [Obois bok] i genrerundan i årskurs 8) till hela verk (till exempel Mia Rönkäs, Thomas Lilleys och Nadja Sarells bilderbok *Lepakon vuosi* [Fladdermusens år] i småbarnspedagogikens läsestund med vetenskapstema). I interventionerna var olika klassiska sagor populära (Grimms, Carrolls och Andersens sagor) samt folksagor. I sina beskrivningar motiverade lärarna valen av de klassiska sagorna med att de var bekanta för barnen både till innehåll och struktur, och de gav tack vare sin fantasirikedom möjlighet att använda många olika konstformer. På så sätt kunde litteraturvalen uppmuntra till läsande och lärande samt intensifiera inlevelsen i texten. För vissa lärare baserades valet av arbete för undervisningsförsöket på andra faktorer än empatisk läsning. I dessa försök var lärarnas mål att använda ordkonsten för att öka motivationen att studera ett visst ämne (egen region eller fladdermöss) eller betydande verk i litteraturhistorien (Minna Canths verk och Aleksis Kivis Sju bröder). Anmärkningsvärt är att det inte i någon intervention förekom att barnen skulle ha deltagit i litteraturvalen, fastän lärarna ändå ansåg att det var viktigt att välja texter som barnen upplevde som meningsfulla.

Konstbaserade arbetsmetoder i litteraturundervisningen ger möjlighet att uppleva litteratur som konst, och genom det litterära material som väljs för läsning kan den estetiska upplevelsen fördjupas. Att utforska symboler, karaktärer och händelseförlopp genom musik, bildkonst eller drama öppnar möjligheter att betrakta verkligheten på ett nytt sätt och uppleva alternativa världar som fungerar annorlunda och enligt andra principer än den existerande verkligheten.

### Fysiska lärmiljöer

Analysen visar att arrangemang av fysiska lärmiljöer enligt lärarnas beskrivningar stödde elevernas inlevelse i texten, den ordkonstnärliga aktiviteten samt gemenskapen. Exempelvis hade läraren i småbarnspedagogikens vetenskapliga lästund skapat en rofylld miljö som skulle föreställa ett kvällsscenario med hjälp av belysning, tyg och sittdynor. Enligt reflektionerna syftade detta till att hjälpa barnen att leva sig in i fladdermössens värld och att skapa eget fladdermusmaterial till miljön. En motsvarande multisensorisk miljö skapades på isen och i snödrivan för att stödja inlevelse i H. C. Andersens *Snödrottningen*: Skridskoåkning, musik samt snöänglar och snöslott hjälpte enligt lärarstudenternas reflektioner eleverna i årskurs två att leva sig in i berättelsens värld.

I de flesta interventionerna var lärmiljön en konkret klassrumsmiljö som iscensattes eller en utomhusmiljö. Vid några interventioner utvidgades lärmiljön till virtuella miljöer och lekmiljöer. Det verkar som om lärarna genom varierande lärmiljöer försökte stödja elevernas aktivitet och inlevelseförmåga samt hjälpa dem att våga

lämna sin bekvämlighetszon. I genrerundan i årskurs åtta kombinerades utomhusmiljö med en virtuell värld, eftersom skolgården fungerade som plattform för det platsbaserade spelet Seppo. I reflektionerna framkom att specificering enligt escape room-pedagogik, kreativt skrivande, digitalisering och fri rörelse i utomhusmiljö lämpade sig väl för att få elever i årskurserna sju till nio att leva sig in i berättelsen. De så kallade upplevelsefönstren (miniatyrvärldarna) som skapades i daghemsgruppen utifrån barnböckerna som lärarna valt fungerade däremot som dockhus eller lekmiljöer, vilka hjälpte barnen att leva sig in i miljön som skildrades i verket och att skapa egna berättelser.

### Holistiskt lärande och aktivitetens längd

De reflekterande beskrivningarna av lärares undervisningsförsök visar att alla interventioner som kombinerade inlevelsefull läsning och ordkonst bestod av flera timmar långa lärprocesser med både holistiska (till exempel grupparbete och emotionella färdigheter) och integrerande element (till exempel historia, litteraturhistoria, konst- och färdighetsämnen, IKT). Kombinationen av olika konstformer och lärostoff med litteratur gav lärarna både flexibilitet och tid att planera och genomföra interventionerna på ett optimalt sätt. Interventionerna i årskurserna sju till nio genomfördes huvudsakligen inom ramen för undervisningen i fi modersmål och litteratur och integrerade där innehåll inom ett och samma ämne, medan i årskurserna ett till sex användes lektioner i flera olika ämnen. Till exempel i interventionen i årskurserna ett och fyra som byggde på Leena Nikala-Soihas verk *Vanhan raatihuoneen Pönthiittinen* [Skumtrollet i Gamla rådhuset] kombinerades bildkonst, modersmål och litteratur samt gymnastik. Då kunde läraren genomföra litteraturbaserade aktiviteter under en och samma dag på flera lektioner eller nästan varje veckodag. I interventionen inom småbarnspedagogiken fick arbetet en speciell rytm i form av en växlande verksamhet mellan läraren och barnen. I lässtunden med vetenskapstema läste läraren först berättelsen om fladdermössen, varefter barnen skapade egna fladdermöss. Läraren byggde sedan en upplevelsevärld för barnens lekar, som i sin tur fortsatte i flera dagar som fri lek.

I interventionerna användes ordkonst i lärprocessens alla skeden: i början av interventionerna (motivering, stöd för inlevelse, synliggörande av tidigare upplevelser), under processen (fördjupad inlevelse, fokusering av perspektiv, samarbete kring problemlösning och upprätthållande av motivation) och i slutet (synliggörande av egna upplevelser som delas och sammanfattning av det man lärt sig). Olika konstformer användes mångsidigt: visualiseringar (fotografering, bildkonst), byggande av miniatyrvärldar, dramatiseringar, videofilmning, dans, musikskapande, inlevelsefull högläsning och tvärkonstnärlig aktivitet. Det kreativa skrivandet integrerades genom konstformerna. Exempelvis innehöll det sex veckor långa processdramat kring försvunna bokstäver i årskurs sex, baserat på Lewis Carrolls *Liisa ihmemaassa* [*Alice i Underlandet*], rikligt med korta kreativa skrivuppgifter, som ramsor och collage-dikter. I interventionen baserad på *Vanhan raatihuoneen Pönthiittinen* [Skumtrollet i Gamla

rådhuset] skrev eleverna först en fiktiv text utifrån sina observationer vilken sedan under försökets gång utformades till ett manuskript. Övriga delar av försöket som valdes för undervisningsförsöket inte ha någon avgörande betydelse för hur aktiviteterna integrerades eller hur lång tid läraren planerade att läroprojektet skulle pågå. Snarare tycktes faktorer som hur lektionsschemat var uppbyggt, vilken typ av konstbaserade aktiviteter läraren ville inkludera i försöket och hur mycket tid läraren var beredd att ägna åt undervisningsförsöket vara av större betydelse.

### **Delaktighet och agens**

Baserat på analysen av de Lukupesä-reflekterande beskrivningar av interventionerna kan man konstatera att lärarna strävade efter att beakta barnens bakgrund och intressen vid valet av utgångstexter (till exempel en barnbok som beskriver den egna hemorten), handlingsmiljöer (till exempel virtuella miljöer och trädgårdsområden) och de konstnärliga uttrycksformerna (till exempel ett Tinder-inlägg som kreativ skrivuppgift utgående från Kivis Seitsemän veljestä [Sju bröder] och pysselstunderna i daghemsförsöket). Dessutom strävade lärarna efter att stödja barnens upplevelser av delaktighet genom att erbjuda tillfällen för både självständigt arbete och gruppverksamhet. De kreativa utrymmen som erbjöds var varierande, allt från självständiga aktiviteter i ett gemensamt utrymme som till exempel den gemensamma lässtunden med vetenskapstema eller den kreativa rörelsen i Lumikuningatar [Snödrottningen] och beskrivningarna och stödet inom pararbete (till exempel i genererundans uppgifter och försöken i vänklasserna, där de äldre eleverna fungerade som skribenter och stöd i verksamheten) till mer traditionellt grupparbete (till exempel escape room-aktiviteter eller deltagande i dramaäventyr) och hela klassens gemensamma upplevelser (till exempel kamishibai- eller pappersteater som skapats utifrån en fabel).

Det är anmärkningsvärt att ingen av interventionerna fokuserade enbart på individuella aktiviteter, utan i samtliga planer var gemensamt skapande och delning av egna verk i fokus. Självständigt skapande av ordkonst möjliggjorde ett synliggörande av den egna läsoplevelsen och bearbetning av känsloupplevelsen. Målet med gruppaktiviteterna däremot var att dela individuella tolkningar av det upplevda, antingen via gemensamma ordkonstnärliga aktiviteter (till exempel att skriva egna berättelser utifrån Nikala-Soihas verk, dela dem och vidareutveckla dem till dramaläsning) eller genom att blida gruppens gemensamma förståelser (till exempel karaktärens egna dagar i Alice i underlandet, där lärarstuderandena gick in i roll). Det gemensamma kreativa skapandet genomfördes ofta i samarbete mellan klasser. I många interventioner (till exempel med dramaaktiviteterna) planerade lärarna att de skulle samarbeta med vänklasserna. Trots att undervisningsförsöken innehöll en rad individuella tolkningar och gemensamt utbyte, förekom varken jämförelser av individuella resultat eller diskussioner om dessa. Inte heller noterades någon större diskussion om läsoplevelser eller tolkningar av det som hade lästs. I stället utgjorde de individuella

och gemensamma aktiviteterna en kedja av uppgifter där de individuella uppgifterna fungerade som byggstenar för de gemensamma aktiviteterna.

Den största delen av interventionerna var i huvudsak lärarledda (till exempel den inlevelsefulla lässtunden med tillhörande fladdermuspysssel eller escape room-spelet med sina stationer och färdiga uppgifter). Den lärarledda verksamheten hade att göra med pedagogisk kontroll men också med barnens ålder, den valda ordkonstnärliga aktiviteten eller graden av bekantskap med miljön och naturen, tidsramarna samt lärandemålen. Till exempel var teaterinterventionen i årskurs två noggrant styrd, eftersom kamishibai-teatern (den japanska pappersteatern) och bildkonsttekniken som användes (pastellkritor och laving med vattenfärger) var nya för eleverna. Även skrivuppgifterna i interventionen med klassikerhyllan i årskurs nio var noggrant avgränsade både tematiskt och genremässigt, eftersom den virtuella plattformen också skulle fungera som en självständig lärmiljö.

### **Litteraturbaserad ordkonst enligt lärarnas beskrivningar**

Enligt lärarnas erfarenheter i Lukupesä-interventionerna är ordkonst nära förknippad med litteraturundervisning på flera sätt: genom litteraturens roll och litteraturval som grund för aktiviteterna, genom val av den fysiska lärmiljön, genom helhetsbetonat lärande och verksamhetens längd, genom användning av olika konstformer samt som en följd av barnens delaktighet och agens. Figur två sammanfattar resultaten av försöken och skapar samtidigt en modell för hur lärare förstår litterär ordkonst som en del av litteraturundervisningen. I modellen utgör litteraturen själva centrum, vilket berikas och utökas genom element som stöder inlevelse, kreativitet och gemenskap: konstnärliga uttrycksformer, kreativa lösningar för lärmiljön samt möjligheter till upplevelser av delaktighet hos barnen både via aktiviteter och arbetssätt. Modellen beskriver en fördjupande process som i småbarnspedagogiken och den grundläggande utbildningen möjliggörs genom att förena och integrera olika ämnesinnehåll i lärandet.

Den pedagogiska modellen för kreativ aktivitet kan urskiljas i flera interventioner (Aerila et al., 2024), där aktiviteterna bygger på uppgiftsbeskrivningens obligatoriska, alternativa och kreativa element. I kamishibai-interventionen hade eleverna till exempel tydligt definierade ramar för uppgiften (tekniken, teckningen skulle föreställa en viss händelse i berättelsen, bildproduktionen som del av en gemensam presentation). Samtidigt gavs eleverna frihet att beskriva objektet på valfritt sätt och lägga till detaljer eller färger. I försöket med de försvunna bokstäverna styrdes sjätteklassarnas aktivitet av en gemensam miljö och uppgiften att skapa en egen rollfigur, men utformningen av rollfiguren var personlig och eleverna uppmuntrades att utveckla figuren under interventionen. Det verkar som om det är just möjligheten för eleverna att använda sin egen kreativitet och lärarens förmåga att skapa inspirerande förutsättningar och rätt metoder som gör den pedagogiska verksamheten till en form av konstpedagogik.



Figur 2. Ordkonst i litteraturundervisning.

### Slutsatser och diskussion

Enligt Davies et al. (2013) förutsätter kreativ pedagogik en flexibel användning av tid och rum, tillgång till ändamålsenliga material, aktiviteter utanför klassrummet, elevautonomi genom lekar och spel, möjlighet till samarbete med jämnåriga och frihet i planering av undervisningen. I de ordkonstinterventionerna som beskrivs i denna artikel gjorde lärarna flera val som motsvarar dessa förutsättningar för kreativ pedagogik som Davies et al. (2013) nämner. Interventionerna förverkligades ofta utanför den traditionella klassrumsmiljön (till exempel i museer, utomhus eller i skolbyggnaders allmänna utrymmen), genom att skapa upplevelsevärldar i klassrummet (escape room, äventyrliga lästunder och upplevelsehörnor) eller genom att flytta lärmiljön till en virtuell verklighet där digitala miljöer kombineras med verkligheten. Lärarna stödde dessutom barnens agens genom spel och lekar (lek utgående från en berättelse, escape room och dramalekar) samt genom olika former av gruppaktiviteter (paruppgifter, escape room, gemensamma aktiviteter för hela klassen eller årskursövergripande aktiviteter).

Det antas ofta att kreativ, ordkonstnärlig och upplevelserik pedagogik förverkligas bäst i smågrupper, men det antagandet höll inte i de undersökta interventionerna.

Växlingen mellan individuell tolkning och gemensam delning påminner mycket om Kolbs (1984) cykel för upplevelsebaserat lärande, där man genom upprepning uppnår djupare och mer personligt lärande samt upplevelser av gemenskap. Det verkar som om elever i olika åldrar inverkar positivt på genomförandena. De yngre eleverna bidrog med lekfullhet och fördomsfrihet i planerna medan de äldre eleverna stödde de yngre i olika aktiviteter. Att utvidga lärmiljön utanför klassrummet – till korridorer och utomhusområden – ökade också möjligheterna till sociala kontakter och gav utrymme för kollaborativ och kreativ verksamhet.

Tidigare forskning (Aerila et al., 2024; Kivijärvi-Lehvonon et al., 2025) har visat att kombinationen av ordkonst och inlevelsefull läsning kräver både vilja och flexibilitet av läraren. Vid konstbaserat lärande använder barn och unga sin egen personlighet och arbetet är ofta processlikt till sin natur. Det här innebär att man inte alltid kan förutspå aktivitetens framåtskridande eller resultat, utan dessa utvecklas under aktiviteten genom att ge näring åt den från olika konstformer. Att leda en kreativ process kräver ett pedagogiskt öga och eftertanke. I detta datamaterial skilde sig interventionerna också åt ur lärarrollens perspektiv. Interventionerna i årskurserna ett till sex stöder tidigare forskningsresultat (till exempel Kaminski, 2020), enligt vilken klasslärare och lärare inom småbarnspedagogik tidsmässigt och strukturellt har de bästa förutsättningarna att genomföra ämnesövergripande aktiviteter i sin grupp.

Ordkonstinterventionerna i artikeln motsvarade målen med planen för småbarnspedagogik (Utbildningsstyrelsen, 2022) och läroplanen för den grundläggande utbildningen (Utbildningsstyrelsen, 2014) när det gäller mångvetenskapligt lärande, vilket förstärker betydelsen av målen och observationerna som gjorts om dem utifrån litteraturundervisningens och ordkonstens perspektiv. Att kombinera ordkonst med litteraturundervisning på sådant sätt som beskrivs i artikeln skapar ett kreativt inslag i läspedagogiken, där läsning inte ses som passiv konsumtion utan som en kreativ och iderik process (Holden, 2004). Kombinationen av ordkonst och litteraturundervisning verkar främja upplevelser av betydelsefullhet vid läsning, läsarnas personliga reflektioner samt utvidgande av fantasin (om kreativitet vid läsning, se Ada & Campoy, 2017).

De reflekterande beskrivningarna av lärares litteraturbaserade undervisningsförsök som används som forskningsmaterial överensstämmer i flera avseenden med tidigare forskning om erfarenhetsbaserad läsning i läsundervisningen (se till exempel litteraturöversikten om pedagogiska experiment inom erfarenhetsbaserad läsning av Kivijärvi-Lehvonon et al., 2025; Momeni et al., 2026). Det som denna studie och tidigare studier verkar ha gemensamt är mångfalden av kreativa tillvägagångssätt som används i experimenten och variationen i individuella och gemensamma tillvägagångssätt. Det som dock är slående i denna studie är att lärarna knappt nämner elevernas läsoplevelser, de känslor som texterna väcker eller kopplingen mellan det de läser och deras egna liv. I framtiden finns det ett behov av att vägleda och planera litterära aktiviteter på ett sådant sätt att eleverna kopplar det de läser starkare till sina egna liv. Det är just denna koppling som verkar leda till estetiskt engagemang och

personliga eller emotionella reaktioner som ger texten mening och ökar läsglädjen (Soter et al., 2010). Avsaknaden av sådana observationer i materialet kan också ha att göra med hur lärarna verkar behandla litterära texter som verktyg och hur texterna huvudsakligen behandlas på ett mycket instrumentellt sätt, som ett sorts undervisningsmaterial snarare än som konst eller en estetisk upplevelse.

### Begränsningar i studien

Denna studie ger ingen direkt inblick i elevernas erfarenheter, utan beskriver snarare hur lärarna införlivade ordkonst i sin litteraturundervisning. Dessutom bygger analysen på lärarnas planer och deras egna beskrivningar av genomförda aktiviteter och återspeglar därför inte helt hur saker och ting faktiskt gjordes.

### Författarbiografier

**Juli-Anna Aerila** arbetar som universitetslektor i finska språket och litteraturen vid Turku universitets lärarutbildning. Hon avslutade sin doktorsavhandling 2010 och har sedan dess publicerat närmare 250 vetenskapliga och facklitterära texter. Hennes forskningsämnen omfattar barns läsning, konstbaserat och integrerat lärande, flerspråkig pedagogik för barn och barns humor.

**Merja Kauppinen** arbetar som universitetslektor i finska språket och litteraturen vid Jyväskylä universitets lärarutbildning. Hon avslutade sin doktorsavhandling 2010 och har sedan dess publicerat flera vetenskapliga och facklitterära texter. Hennes forskningsämnen omfattar barns läsning, konstbaserat och integrerat lärande, multilitteracitet och lärarutbildning.

### Referenser

- Ada, A. F. & Campoy, F. I. (2017). Critical creative literacy for bilingual teachers in the 21st century. *Issues in Teacher Education*, 26(2), 115–127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148251.pdf>
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2019). *Lukukipinä. Pedagogisia keinoja lukuinnon herättelyyn*. [Läsgnista. Pedagogiska metoder för att stimulera läsintresset.] PS-kustannus.
- Aerila, J.-A. & Kauppinen, M. (2021). *Kirjasta kaveri. Sytykkeitä lukijaksi kasvamiseen*. [En vän från en bok. Gnista för att växa till en läsare.] PS-kustannus.
- Aerila, J.-A., Kauppinen, M., Lähteelä, J. & Siipola, M. (2024). Integrating the arts into preschool literacy practices. *YC Young Children*, 79(1), 79–85.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education. A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004>
- De Bruin, L. R., Burnard, P. & Davis, S. (2018). *Creativities in arts education, research and practice: International perspectives for the future of learning and teaching*. Brill Sense.
- Deans, S. & Wright, S. (2018). Good question: Exploring epistemology and ontology i arts education and creativity. I L. De Bruin, P. Burnard & Davis, S. (Red.), *Creativities in arts education, research and practice international perspectives for the future of learning and teaching* (s. 101–119). Brill Sense.
- Drew, W. F. & B. Rankin. (2004). Promoting creativity for life using open-ended materials. *Young Children* 59(4), 38–45.

- Fettig, A., Cook, A. L., Morizio, L., Gould, K. & Brodsky, L. (2018). Using dialogic reading strategies to promote social-emotional skills for young students: An exploratory case study in an after-school program. *Journal of Early Childhood Research* 16(4), 436–448. <https://doi.org/10.1177/1476718X18804848>
- Forskningsetiska delegationen TENK. (2019). *Ethiska principer för humanforskning och etikprövning inom humanvetenskaperna i Finland*. Forskningsetiska delegationens anvisningar 2019. <https://tenk.fi/sv/etikprövning>
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and method*. Continuum.
- Holden, J. (2004). *Creative reading. Young people, reading and public libraries*. Demos. <https://demos.co.uk/wp-content/uploads/files/creativereading.pdf>
- Kaminski, A. (2020). Creating a multimodal and holistic learning experience. *CLELE journal*, 8(2), 39–64.
- Kauppinen, M. & Aerila, J.-A. (2024). Teachers as meaning makers in empathetic reading sessions: Toward more emotional and holistic literature pedagogy. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 6(1), 1–12. <https://doi.org/10.18261/njach.6.1.4>
- Kivijärvi-Lehvonon, V., Vellonen, V., Holopainen, L. & Viljaranta, J. (2025). Teachers' perceptions of literature-based practices for primary school students in Finland. *Nordic Journal of Literacy Research*, 11(1). <https://doi.org/10.23865/njlr.v11.6115>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Lindgren, B.-M., Lundman, B. & Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal of Nursing Studies*, 108, 103632–103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Lo, K. Y. & Matsunobu, K. (2014). Role of art and creativity in child culture and socialization. I T. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Red.), *Handbook of child well-being*, (s. 1053–1078). Springer.
- MacLure, M. (2013). Researching without representation? Language and materiality in post-qualitative methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26(6), 658–667. <https://doi.org/10.1080/09518398.2013.788755>
- McClure, E. L. & S. K. Fullerton. (2017). Instructional interactions: Supporting students' reading development through interactive read-alouds of informational texts. *The Reading Teacher*, 71(1), 51–59. <https://doi.org/10.1002/trtr.1576>
- McMillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6–23. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198601\)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198601)14:1<6::AID-JCOP2290140103>3.0.CO;2-I)
- McWilliams, M. S., Vaughns, A. B., O'Hara, A., Novotny, L. S. & Kyle, T. J. (2014). Art play: Stories of engaging families, inspiring learning, and exploring emotions. *Young Children*, 69(2), 32–39.
- Momeni, S., Aerila, J.-A. & Routarinne, S. (accepterade). A systematic review of reader-response approach in teaching narrative fictions: pedagogical practices, text selection, and benefits for literary engagement. *L1-Educational Studies in Language and Literature*.
- Munday, J., Pinto, S., R. & Blakesley, J. (2022). *Introducing translation studies theories and applications*. Routledge.
- NAEYC. (2020). *Developmentally Appropriate Practice. Position statement*. NAEYC. [NAEYC.org/resources/position-statements/dap/contents](https://naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents)
- NCTE. (2020). *National Council for Teachers of English*. NCTE. <https://ncte.org/research/org>
- Rumenapp, J. C., Morales, P. Z. & Lykourazos, A. M. (2018). Building a cohesive multimodal environment for diverse learners. *Young Children*, 73(5), 72–78.
- Silverstein, L. B. & Layne, S. (2010). *What is arts integration?* The Kennedy Center for the Performing Arts.
- Soter, A., Wilkinson, I., Connors, S., Murphy, P., & Shen, V. (2010). Deconstructing “aesthetic response” in small-group discussions about literature: A possible solution to the “aesthetic response” dilemma. *English Education*, 42(2), 204–225. <https://doi.org/10.58680/ee20109691>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022*. Utbildningsstyrelsen.
- Wilhelm, J. (2016). Recognizing the power of pleasure: What engaged adolescent readers get from their free-choice reading, and how teachers can leverage this for all. *Australian Journal of Language and Literacy*, 39(1), 30–41. <https://doi.org/10.1007/BF03651904>