

📖 ”Praktikerna är det bästa med studierna” – skildringar i dimensioner av det tredje rummet hos lärarstuderande inom småbarnspedagogik

Anna Buss

Inledning

Att praktiken i lärarutbildningen inom småbarnspedagogik är central för lärarstuderandes utbildning, visar flera studier (Smith 2010; Sumrall et.al. 2017; Ulvik et.al. 2018; 2021). Praktiken är tiden då studerande befinner sig i daghemmet¹ och får handledning i att utveckla sitt professionella lärande under lärarutbildningen (Matengu et.al. 2021; Mattsson et.al. 2011). Praktikens betydelse i lärarutbildning noteras även på nationell front i Finland genom rapportering från det Nationella centret för utbildningsutvärdering. I centrets rapport konstaterar Karvi (2024) att det är centralt att bygga en gemensam förståelse för praktik och trygga studerandes rätt att vara studerande under praktiken. Smith (2010) förtydligar i sin studie att ett mål med praktiken är lärande och professionell utveckling, vilket Ulvik et.al. (2018) beskriver som en vilja hos

1 Daghem i Finland är verksamhet för barn 1–6 år. Detta inkluderar småbarnspedagogik och förskoleundervisning för sexåringar.

studerande att lära sig bli en lärare genom att integrera teori och praktik. Ulvik et.al. (2021) diskuterar omfattningen, alltså tiden i praktik, och poängterar att längre tid i praktik inte alltid garanterar en bättre möjlighet för studerande att integrera teori och praktik. Praktiken måste vara organiserad för att stärka kvaliteten av fälthandledning och de praktikvillkor som studerande erbjuds, eftersom de erfarenheter studerande får påverkar deras lärande (Ulvik et.al. 2018). För att studerandes professionsutveckling ska ske under praktik, det vill säga den tid som i denna studie är likställt med lärande, behövs meningsfulla relationer (Liinamaa 2014). Praktiken är den största källan till professionell utveckling (Smith 2007) och ger möjlighet för studerande att genom bra fälthandledning pröva sitt kunnande och öva sina färdigheter (Sumrall et.al. 2017). Studerandes lärmiljö i de olika daghemmen kännetecknas av stor variation, vilket bland annat beror på olikheter i fälthandledningens kvalitet och det stöd studerande får under sin praktik (Kaarby och Lindboe 2016). Enligt Kaarby och Lindboe (2016) är lärmiljön arbetsplatsen där studerande gör sin praktik, som i denna studie är vid daghemmen. Under praktiken behöver studerande handledning och stöd för sitt lärande för att utvecklas mot läraryrket inom småbarnspedagogik (Matengu et.al. 2021). Detta medför att det blir forskningsmässigt intressant att undersöka studerandes lärande under praktik. Genom teorin om det tredje rummet analyseras studerandes lärande och fälthandledning under praktiken i denna studie. Det tredje rummet ses här som en hybridmötesplats mellan lärarutbildningen och daghemmen där deltagarna möts och lär sig tillsammans (Daza et.al. 2021; Zeichner 2010).

Ulvik et.al. (2018) menar att fälthandledaren har en väsentlig roll under praktiken. Fälthandledaren avgör hur mycket handledning en studerande får under praktiken, vilket påverkar hur studerande blir inkluderade i arbetsgemenskapen och får tillgång till olika erfarenheter. Liinamaa (2014) och Maynard et.al. (2014) poängterar att delaktighet i hela arbetsgemenskapen för studerande är mycket värdefull i frågan om studerandes professionella lärande under praktik. Även Ukkonen-Mikkola (2018) fastslår att relationen mellan studerande och fälthandledare är en central resurs för att stöda studerandes lärande. Gustavsson och Berglund (2022) betonar ett kollegialt lärande mellan studerande och fälthandledare och

de antyder att studerande skall ses som kollegor under praktik. De öppnar upp för ett vidgat synsätt på hur lärande och kunskapsutveckling kan stimuleras parallellt mellan lärarutbildning och daghemmen. Anderström et.al. (2020) ser däremot studerande som aktiva och delaktiga aktörer under praktik, framom kollegor.

En god relation mellan studerande och fälthandledare verkar ha en positiv inverkan på studerandes utveckling mot läraryrket, medan en dålig relation eller ett dåligt mottagande på praktikplatsen kan bidra till problem. Problem i och under praktikens lärandeprocesser kan negativt påverka studerandes utveckling till lärare inom småbarnspedagogik samt deras vilja att anknäya till läraryrket (La Paro et.al. 2018, 2020; Liinamaa 2014; Sørensen och Bjørndal 2021). La Paro et.al. (2020), Seung-Ryoul och Kwon (2009) samt van Schagen Johnson et.al. (2017) påpekar att studerande kan uppleva frustation om relationen till fälthandledaren inte fungerar.

Under praktiken är studerande i en mycket speciell utvecklingsprocess. De skall forma sin nya yrkesidentitet, övergå från att vara studerande till att bli färdigutbildade lärare. Detta under en utbildningstid då studerandena både är lärare och skall lära sig själva (Laurson 2005). I slutet av utbildningstiden skall de ha påbörjat processen att utveckla en egen professionell identitet som de känner sig bekväma med. Det kan dock kännas som ett stort steg att med sin utbildning som grund gå ut i arbetslivet och känna sig trygg i sin yrkesroll (Lindgren 2013). Väl genomförda praktiker underlättar övergången från lärarutbildningen till att utöva yrket (Morberg 2005). Artikelns syfte är att undersöka vilket slags lärande studerande skildrar under praktikdelen på daghem.

Forskningsfrågan är: Hur kan studerandes lärande och fälthandledning under praktik förstås i relation till teorin om det tredje rummet?

Studiens kontext

Lärarutbildning för lärare inom småbarnspedagogik i Finland är en treårig utbildning på 180 studiepoäng som leder till pedagogie kandidatexamen. Utbildningen är forskningsbaserad och de studerande har småbarnspedagogik som huvudämne. I utbildningen

vid Fakulteten för pedagogik och välfärdstudier vid Åbo Akademi, vilket utgör kontexten för studien, ingår fyra praktikperioder på två till tio studiepoäng som pågår tidsmässigt från en till sju veckor (Study Guide 2022-2024). Praktiken görs på en praktikplats ordnad av den studerande tillsammans med en fälthandledare som är behörig lärare inom småbarnspedagogik. Från hösten 2020 har en omstrukturering skett och studerande gör praktik på övningsdaghem knutna till lärosätet och där fälthandledarna utbildas genom en handledarutbildning på fem studiepoäng (Buss 2021). Övningsdaghemmen har ett uttalat samarbete med lärarutbildningen och har förbundet sig till att erbjuda praktikplatser för studerande, samt handledning under praktikperioden. Studerande får också handledning av en handledande lärare från utbildningen vid universitetet. Fälthandledaren finns vid övningsdaghemmet och handledande lärare vid utbildningen. Projektet *Övningsdaghem* som var finansierat av Undervisnings- och kulturministeriet 2019–2021 hade som målsättning att utveckla ett nätverk av daghem där studerande kan göra sin praktik och en handledarutbildning för de som tar emot studerande vid övningsdaghemmen (Buss, 2021).

Studerandes lärande inom det tredje rummet

För att förstå studerandes lärande under praktik presenterats teorin om det tredje rummet, som öppnar upp för att sätta studerandes lärande i centrum under praktiken (Lillejord och Børte 2016). Bhabha och Rutherford (2006) menar att idéer och kunskap är närvarande då olika kulturer möts i det tredje rummet. Zeichner (2010) utvecklar teorin inom lärarutbildningskontexten och ser det tredje rummet som en mötesplats för samarbete mellan fälthandledare, handledande lärare och studerande, där dessa har delvis olika idéer och kunskap om daghemmet. I denna studie läggs fokus däremot på studerandes perspektiv genom Lillejord och Børtes's (2016) modell i att lägga studerande i centrum under praktik.

Daza et.al. (2021), Pajchel et.al. (2021) och Zeichner (2010) beskriver samarbetet i det tredje rummet som en inbjudan av studerande i verksamheten och ett möte mellan teori och praktik. Mötet skall förstås som teoretisk kunskap vid lärarutbildningen

och praktisk kunskap i daghemmens verksamhet. Inom partnerskapet mellan lärarutbildningen och daghemmen kan det finnas utmaningar som att endera samarbetspart utövar auktoritet i form av expertkunnande (Buss 2023). Då studerande exempelvis utsätts för meningsskiljaktigheter mellan fälthandledare och handledande lärare från universitetet kan de få uppfattningen att läraryrket är ett omtvistat kunskapsområde, vilket motverkar det syfte som praktikarrangemangen har (Lillejord och Børte 2016).

Lillejord och Børte (2016) har skapat en modell för studerandes praktik, där parterna fälthandledare, handledande lärare och studerande möts. Genom denna modell står studerandes lärande i centrum för verksamheten, vilket betyder att både fälthandledare och handledande lärare måste förhålla sig till praktik och teori, och med andra ord försöka förstå varandras verksamheter vid daghemmet och vid lärarutbildningen (Lillejord och Børte 2016; Pajchel et.al. 2021). Studerande har rätt att bli förberedda för en profession som lärare inom småbarnspedagogik vilket kräver ett livslångt lärande och anpassningsförmåga till förändrade perspektiv på lärande. Studerande som får genomföra sin praktik i ett utvecklat tredje rum, där inblandade parter möts ömsesidigt, får bättre erfarenheter av professionen vilket medför ett intresse att utveckla småbarnspedagogiken (Broadley et.al. 2019). Lillejord och Børte (2016) utvecklade denna modell efter att ha studerat spänningar mellan handledande lärare, fälthandledare och studerande. Meningsskiljaktigheter mellan till exempel fälthandledare och studerande uppstod och studerande befann sig stundvis i lojalitetskonflikter gentemot utbildningen. Hierarkiska maktstrukturer framträdde, vilka inte är till fördel för studerandes lärande under praktik. Lillejord och Børte (2016) ansåg att det är till fördel om modeller för studerandes praktik erkänner att alla parter deltar på olika premisser och samarbetet har tillräckligt med resurser för att nå framgång. Modellen (Lillejord och Børte 2016) illustrerar ett mera produktivt samarbete och relationer mellan tre centrala parter: studerande, fälthandledare och handledande lärare vid lärarutbildningen. Denna modell stöder studerandes lärande och anses lätta på spänningen mellan teori och praktik, samt stöder kunskapsmobiliseringen eftersom alla parter måste överskrida gränser och relatera till både praktisk och teoretisk kunskap.

Martin et.al. (2011) hävdar att arbetet mot ett tredje rum är krävande och komplext, men att arbetet mot ett starkare samarbete mellan lärarutbildningen och daghemmen främjar maktbalanser i studerandes lärandemiljö. Partnerskapet är centralt för att stöda övergångar mellan teori och praktik i lärarutbildningen (Ferraz et.al. 2021) och ökar studerandes positiva studieupplevelser och deras lärande (Cahill et.al. 2016).

Metod och material

En kvalitativ metod används för att gestalta dimensioner av studerandes lärande och fälthandledning i ett tredje rum (Klingberg et.al. 2021). Datamaterialet, både från digital enkät och intervjuer, är samlat från samma grupp av studerande under våren och hösten 2020 (Brinkmann och Kvale 2018; Klingberg et.al., 2021). I den digitala enkäten deltog 33 studerande. E-postmeddelandet innehöll information om att studien var en del av ett projekt, samt att en del av projektets syfte var att utveckla praktikperioderna. Studerande ombads reservera 15–20 minuter för att fylla i enkäten. De studerande som ville, kunde lämna kontaktuppgifter för att fortsätta delta i studien genom intervju och fördjupa sina uttryck kring studiens syfte. Enkäten besvarades genom öppna svar och innehöll 31 frågor med exempelvis följande teman: du som studerande, praktikperioden, daghemmet som praktikplats, fälthandledningen och handledningen från universitetet.

Möjlighet att delta i intervju utlystes i den digitala enkäten. Som forskare ville jag främja möjligheten att fördjupa och utveckla studerandes tankar kring sitt lärande under praktik genom samtal. Intervjuerna gav respondenterna möjlighet till en djupare reflektion kring studiens syfte. Intervjuerna, där sammanlagt sju studerande deltog, tog högst en timme och bandades in via Zoom, som erbjöd en flexibel mötesplats ansikte-mot-ansikte vid geografiskt avstånd och pandemi. Intervjuer som sker digitalt med video kan likställas med intervjuer som sker fysiskt (Denscombe 2014). Intervjumanualen innehöll samma huvudteman som i enkäten. Intervjuerna transkriberades av forskningsassistenter efter anvisningar av mig.

Vid genomläsningen av transkriberingarna kunde jag konstatera att transkriberingen följde de gjorda intervjuerna.

Studierande i undersökningsgruppen var i olika lärprocesser i sin utbildning till lärare inom småbarnspedagogik, vissa studerade sitt första år och andra var i slutskedet av sina studier. Undersökningsgruppen är därmed studerande från olika årskurser som varit ute på praktik vid olika tillfällen under studierna. Denna bredd gav möjlighet till reflektioner om praktiken från hela utbildningstiden till lärare inom småbarnspedagogik. Ett kriterium var dock att studerande just varit ute på praktik och på så sätt hade praktikdelen i färskt minne, vilket motiverades av min förförståelse om att kopplingen mellan teori och praktik då är starkast.

I analysen har datamaterialet använts på ett likvärdigt sätt och med ett induktivt förhållningssätt genomförde jag analysen för att svara på forskningsfrågan. I tolkningen av resultatet har teorin om det tredje rummet skapat en djupare förståelse för studerandes lärande. Själva analysen har gjordes utgående från en kvalitativ innehållsanalys (Graneheim och Lundman 2003; Hsieh och Shannon 2005). Studiens syfte var i fokus under analysen av datamaterialet och analysen gjordes i flera skeden enligt den kvalitativa innehållsanalysens principer, vilka jag beskriver nedan. Intervjuerna transkriberades och transkriberingarna samt enkäterna laddades upp i mjukvaran N'vivo, som bidrog till att organisera datamaterialet. Forskaren själv, trots N'vivo, är alltid i kontroll över analysen (Zamawe 2015). I mjukvaran påbörjades genomläsningen av datamaterialet som helhet, en första sällning gjordes av det datamaterial som inte var relevant för studiens syfte och samtidigt tog jag fasta på innehåll som var relevant för syftet till exempel upplevelser av praktikplatsen och upplevelser av fälthandledningen.

Genom att välja kvalitativ innehållsanalys som analysmetod kunde jag analysera relationer och underliggande innebörd, det så kallade latenta innehållet i texterna (jämför Graneheim och Lundman 2003). Datamaterialet som var relevant för syftet behandlades likvärdigt under denna process och mönster identifierades i enkäterna och intervjuerna samtidigt (jämför Graneheim och Lundman 2003). Mönstren som förekom var ord, så som tidsbrist, eller likheter i utsagor, så som relationen till fälthandledare,

som kopplandes samman. I dessa mönster kunde jag i analysen i relation till forskningsfrågan identifiera koder. Jag förhöll mig neutral under identifieringen av koderna och lät forskningsfrågan styra mina val av koder. Koderna var i detta skede övergripande helheter av liknande mönster som jag noterat under analysen. Det var exempelvis upplevelser av praktikplatsen och fälthandledningen (Graneheim och Lundman 2003). I kodningen påbörjades även grupperingen av dessa koder till kategorier, vilket är kärnan i innehållsanalysen (Graneheim och Lundman 2003). En kategori är en gruppering av koder som innehåller och delar liknade kontenta. Analysen ledde till nio kategorier som grupperades till tre teman i den slutliga analysen (se tabell 1). Teman är ett sätt att länka samman de underliggande betydelseerna av kategorierna (Graneheim och Lundman 2003).

Studien följer Forskningsetiska delegationens principer för god vetenskaplig forskning (2019), vilket innebär att studiens syfte och anonymitet samt deltagarens samtycke till studien nämndes vid enkätutskick, i början av enkäten och att detta även förmedlades muntligt vid intervjuerna. Vid intervjuerna poängterades även frivillighet att delta. Deltagarna informerades om nyttjande av datamaterialet, vilket endast är för denna studie. Dokumenteringen och presentationen av resultatet har gjorts på ett omsorgsfullt sätt. Resultat redovisas genom citat ur enkäterna (E 1–33) och intervjuerna (S 1–7) så att deltagarna inte kan kopplas ihop med specifika personer och kön. Studien använder erkända analysmetoder, vilket gör studien vetenskapligt försvarbar och etiskt hållbar. Studiens datamaterial har lagrats på ett ansvarsfullt sätt, genom dataskyddsanvisningar från Åbo Akademi. Användandet av Zoom i intervjuerna erbjuder en direkt möjlighet till lagring av datamaterialet på ett datasäkert ställe. God forskningspraxis har iakttagits under hela studien (Forskningsetiska delegationen 2019).

Resultat

Resultatet presenteras i tre teman och nio kategorier (se tabell 1). Det första temat berör *lärprocessens kärna*, det andra temat *platsen som en del av lärprocessen* och det tredje temat *relationerna och*

handledningen. Resultatets teman bildar dimensioner av det tredje rummet vilket skildrar studerandes lärande under praktik.

Tema	Kategori
Lärprocessens kärna	a) Praktikens relevans b) Utveckla lärarrollen c) Teoretiskt förberedd d) Tidsbrist
Platsen som en del av lärprocessen	a) Delaktighet i lärmiljön b) Personalens intresse
Relationerna och handledningen	a) Relationen till fälthandledningen b) Kommunikation c) Handledaren från universitetets närvaro

Tabell 1: Överblick av teman och kategorier för resultatet

▪ Lärprocessens kärna

Det första temat handlar om studerandes läroprocess under praktiken och kategorierna representerar det som de ser som kärnan i deras process. Temat synliggör att studerande ser praktiken som central i sin utbildning till lärare inom småbarnspedagogik och i sitt lärande. Studerande synliggör att de genom praktiken har fått en chans att utveckla sina värderingar som blivande lärare. Dessutom kände de sig teoretiskt förberedda för praktik men kände inte att de fått tillräckligt med stöd för att utveckla förmågan att tillämpa teorin i praktiken. Tidsbristen i planeringen av det pedagogiska arbetet gav en känsla av motivationsbrist i lärprocessen.

En kategori inom detta tema är *praktikens relevans* och enkäterna samt intervjuerna visar att praktikperioden är en viktig och central del av utbildningen för de studerande och de upplever att de lär sig mest under praktiken. Mer specifikt upplevs praktiken som relevant för yrket då studerande får ta del av olika daghem och lärmiljöer, vilket exemplifieras i följande citat:

Väldigt bra! Praktikerna är det bästa med studierna... Under en praktik kan man lära sig lika mycket som på ett läsår [...] (E 2)

Praktikerna är viktiga, speciellt att vara på olika ställen [...]. Att lära sig anpassa teori till en sån praktik som fungerar med de yttre omständigheterna på ens arbets- eller praktikplats är det som är det svåraste att lära sig [...]reflektera över sig själv som pedagog eftersom mycket utgår från ens synsätt [...] (E 8)

Studeringe ser relationen mellan teori och praktik och ger uttryck för ansvarstagande över sitt eget lärande. Studeringe poängterar vikten av att som pedagog ha förmågan att reflektera över sig själv och välja sin pedagogiska grundsyn.

En annan kategori inom temat är *utveckling av lärarrollen*. Studeringe som genomfört sin praktik vid daghem där deras lärande fått stå i centrum uttrycker att de har tagit del av verksamheten och blivit förberedda för ett arbete som lärare inom småbarnspedagogik:

Genom att få prova på att leda barngruppen på olika sätt och genom att få ansvara över olika situationer har jag fått känna på hur det skulle vara att jobba som lärare. (E 9)

Studeringe synliggör hur de inom denna stödjande lärmiljö fått en chans att utveckla sina värderingar och blivit trygga i att arbeta med barn:

[...] när jag började studera så hade jag aldrig varit på ett daghem och knappt hållit i ett barn. (S 1)

En tredje identifierad kategori är *teoretisk förberedelse*. Inom denna kategori ger studeringe uttryck för att besitta teoretisk kunskap inför praktiken. Fälthandledarens förståelse för lärandemålen under praktiken var svaga eftersom studeringe ansåg att examinationsuppgifter tog bort fokus från lärandet tillsammans med barngruppen och handledaren. Detta synliggjordes ytterligare genom uttalad otrygghet och stöd i att tillämpa teori i praktik:

Jag var teoretiskt förberedd men jag fick inte lära mig hur man omvandlar det till praktik. Jag vågade inte be om handledning/fråga frågor av fälthandledaren, vilket gjorde praktiken till en negativ upplevelse. (E 8)

Tidsbrist är den fjärde och sista kategorin inom temat lärprocessens kärna. Studeringe som gick in i verksamheten med sitt teoretiska kunnande och viljan att få erfarenheter av yrket upplevde motivationsbrist i sitt lärande. Detta synliggjordes mest då det inte fanns balans i övergången från teori till praktik och som uttrycktes genom uttalad tidsbrist. Tidsbristen syntes i planeringen av det pedagogiska arbetet, fälthandledarens traditionella värderingar

och brister i daghemmets pedagogiska verksamhet, vilket belyses i dessa två citat:

Det går inte att jobba på det här viset sen, vi har inte tillräckligt med tid. (S 4)

Daghemmet jag utförde min praktik på hade i det stora hela nästan ingen planerad verksamhet, det var mest grundvård och rutiner. (E 18)

Platsen som en del av läroprocessen

I det andra temat ger studerande uttryck för värdet av att bli delaktig i lärmiljön. Materialet visar att studerande behöver få utrymme för lärandet och lärandet upplevs som positivt då alla i kollegiet visar intresse för de erfarenheter studerande får under praktiken.

Detta tema består av två kategorier varav en är *delaktighet i lärmiljön*. Studerande känner trygghet i att bli inkluderade som en del av arbetsgemenskapen. Då de känner sig accepterade på praktikplatsen upplever studerande sig mera bekväma i sitt lärande och praktiken blir en fin lärandeerfarenhet. I en sådan lärmiljö känner studerande att de fått erfarenheter av yrket, de blir sedda och accepterade som jämbördiga kollegor och miljön har tillåtit dem att utvecklas mot läraryrket, vilket exemplifieras i följande citat:

Jag har haft tur att komma in i väldigt trevliga team. Jag har blivit accepterad, men jag har också varit noga med att respektera verksamheten som bedrivs. Jag har framfört mina åsikter på ett lämpligt sätt. (E 9)

Jag kändes som en del av arbetsteamet men inte på ett sådant sätt att jag blev utnyttjad. Det har jag upplevt förr, att jag endast setts som en extra resurs. Det kändes senast som att jag var en del av teamet men de gav mig inte för mycket ansvar. (S 4)

Den andra kategorin inom temat är *personalens intresse*, vilket bland annat tar sig uttryck i känslor av att studerandes behov tas i beaktande av personalen:

Den verksamhet som jag sedan planerat så tycker jag blev kvalitativ, jag hade tänkt på saker, jag hade pratat igenom med handledaren både före och efter. Personalen i gruppen var riktigt nöjd med min insats och de tyckte att det var synd att jag for därifrån. (S 6)

Vissa förmedlade dock motsatsen, att ansvaret under tiden att öva självständigt blivit för stor och kontakten till personalen just då varit frånvarande. I sådana situationer skulle studerande behövt någon att reflektera med:

[...] de två veckor där jag skulle fungera som pedagogisk ledare självständigt, fick jag inget som helst stöd av mina så kallade kolleger. (E 11)

Relationerna och handledningen

Det tredje temat lyfter fram olika nyanser och nivåer i studerandes relationer till fälthandledningen, kommunikationen med all personal vid daghemmet och handledaren från universitetets närvaro under praktiken.

Som första kategori inom temat kan nämnas *relationen till fälthandledningen*, vilken var mycket varierande bland studeranden. Vissa gav uttryck för ett tydligt möte mellan teori och praktik genom omfattande fälthandledning och en tids relationsbildning mellan studerande och fälthandledare. En del studerande hade fått en så pass djup relation till sin fälthandledare att hen blivit en pedagogisk förebild, vilken hen beskriver så här:

Den var väldigt omfattande. Vi hade väldigt genomgående diskussioner om våra pedagogiska förhållningssätt, kontinuerligt. (S 6)

Det fanns också studerande som gav uttryck för brister i maktbalansen genom frånvaro av fälthandledningen. Studerande som inte kände att de fått fälthandledning upplevde stress och svårighet i att bedöma nivån för de aktiviteter de genomförde, vilket påverkat deras lärande:

Jag har inte fått handledning. Jag kände mig helt ensam i mitt stressande över planeringen...Konkreta exempel hade fått mig att inse vilken nivå på aktiviteterna jag skulle ha. (E 31)

Kommunikation är den andra kategorin inom temat. I de lärmiljöer där studerande upplevde delaktighet i kommunikationen mellan all personal och med barngruppen återgav studerande en högre resiliens, mera ansvarstagande för sitt eget lärande samt möjlighet till att delge sitt eget kunnande. Dessa två citat belyser detta:

Personalen stödde mig i de uppgifter jag skulle göra och fanns till hands om jag behövde fråga något eller hjälp med något. (E 5)

De arbetar med relevanta och intressanta teman med barngruppen samt var öppna för nya förslag av mig som studerande. (E 23)

Den tredje kategorin inom temat utgörs av *handledaren från universitetets närvaro*. Studerande uttrycker en otydlighet kring mötesplatsen för fälthandledare, handledande lärare och studerande. Detta uttrycktes genom att den handledning studerande fått från universitetet under praktiken stött dem då de känt sig vilsna i sitt lärande. Studerande synliggjorde samtalen som viktiga, men ingen tydlig roll av handledningen från universitet återspeglades:

Jag var ständigt orolig ifall jag [så att säga] gör rätt och är detta utvecklingspedagogik. Intensiv kontakt med lärare hjälpte. (E 11)

Studerande behöver få tid att bilda en relation med fälthandledaren för att kunna förena teori med praktik under praktiken. När relationen blir osynlig eller när studerande inte fått fälthandledning påverkas lärandet genom upplevelser av stress. När kommunikationen är tydlig inom daghemmet, upplever studerande högre resiliens och känner större ansvar för sitt lärande. Studerande välkomnar handledningen från universitetet, men en tydligare roll behöver identifieras för denna form av handledning.

Diskussion

I följande avsnitt diskuteras resultatets tre teman i relation till teorin om det tredje rummet och i relation till tidigare forskning. Avslutningsvis ges förslag på implikationer.

I denna studie beskriver studerande praktiken som central i sin utbildning vilket bekräftas av tidigare studier t.ex. Ulvik et.al. (2018). Genom praktiken ser studerande att de får möjlighet att förena teori och praktik, samt möjlighet att reflektera över sin pedagogiska grundsyn. Dessa anser studerande att bidrar mest till deras lärande och de finner praktiken som relevant för sina studier. Detta lyfter även La Paro et.al. (2018) och Ribaeus et.al. (2022) i sina studier genom att säga att studerande under praktiken skall utvecklas mot sitt kommande yrke och bli reflekterande professionella lärare genom att utveckla sitt eget sätt att undervisa. Utbildningstiden under praktik kan ses som utmanande, eftersom studerande skall vara både lärare och lära sig själva (Laursen 2005). En central del i studerandes upplevelser av praktikens relevans i studierna är möjligheten till att ta del av olika lärmiljöer, det vill säga olika daghem. Studerande säger att de fått öva på daghemmet och ta ansvar för olika situationer vilket gett goda möjligheter till att utveckla lärarrollen. Detta syns tydligast då daghemmen satt studerandes lärande i centrum. Smith (2007) visar på att praktiken är den största källan för professionell utveckling och Morberg (2005) markerar att en väl genomförd praktik underlättar övergången till arbetslivet.

Studerande var teoretiskt förberedda för praktiken, men upplevde att de inte lärt sig att tillämpa teorin i praktiken vilket gav en otrygg känsla i arbetet med barnen. Detta synliggjordes särskilt i relation till fälthandledarens och studerandes olika förståelse för examinationsuppgifter under praktiken, då de ansåg att omfånget av examinationsuppgifter tog bort fokus från lärandet tillsammans med barngruppen och fälthandledaren. För att utveckla ett tredje rum vore det skäl att skapa en bro mellan teori och praktik, som Ulvik et.al. (2018) föreslår att kunde nås genom en reflekterande process via samtal. Genom ömsesidiga förhållningssätt (Broadley et.al. 2019) i ett tredje rum kan upplevelser av motivationsbrist från studerande frångås, då teoretisk kunskap och teori krockar under praktik. När lärandet inte sattes i centrum, och menings-skiljaktigheter uppstod i förhållandet mellan teori och praktik, blir studerande genast mera otrygga i sin lärprocess. I studien lyftes

motivationsbrist vid påtalad tidsbrist, vilket visade sig genom svårigheter att finna tid för planeringen av det pedagogiska arbetet. Detta var tydligast då fälthandledaren gav uttryck kring traditionella värderingar och i de daghem som inte tydligt planerade sin verksamhet utgående från gällande nationella strukturer (Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022).

Platsen som en del av lärprocessen och det tredje rummet

Platsen som en del av lärprocessen gav förståelse för lärandet i en delaktig lärmiljö och vikten av stödet från hela arbetsgemenskapen enligt studerande. Både Liinamaa (2014) och Maynard et.al. (2014) tar fasta på att studerandes delaktighet i arbetsgemenskapen har positiva effekter på studerandes lärande under praktik. I studien beskriver studerande hur de känt sig trygga då de blivit väl mottagna i lärmiljön och då känt att de kunnat ta mera utrymme för sitt lärande under praktiken. För inkludering i arbetsgemenskapen har fälthandledaren en central roll, menar Ulvik et.al. (2018). Ett dåligt mottagande i lärmiljön bekräftar La Paro et.al. (2018) (2020); Liinamaa (2014) samt Sørensen och Bjørndal (2021) att kan bidra till problem i lärandet. I föreliggande studie visar det sig att då hela personalen visar intresse för studerande beskriver studerande att praktiken blir mera värdefull. Praktikplatsen behöver således vara en lärmiljö i ett tredje rum där det finns ett samarbete och en stödjande gemenskap. Sådana lärmiljöer stöder studerandes resiliens, studerande blir mera ansvarstagande för sitt eget lärande och delger också sitt eget kunnande (Broadley et.al. 2019). De studerande i studien som inte märkte av ett intresse från alla i personalen vid daghemmet upplevde att ansvaret blev för stort under tider då studerande skulle öva självständigt med barngruppen. Detta visar på behov av att utveckla lärmiljön i riktning mot ett tredje rum, vilket är en central dimension av det tredje rummet ur studerandes perspektiv.

Relationerna och handledningen i förhållande till det tredje rummet

Praktiken behöver struktureras så att de olika relationerna bland deltagande parter och kvaliteten av fälthandledning blir synlig (Ulvik et.al. 2018). Studerandes yrkesutveckling under praktiken gör sig förtjänt av meningsfulla relationer och delade intressen mellan daghemmet och universitetet (La Paro et.al. 2020; Le Cornu och Ewing, 2008). Relationerna till fälthandledningen ger studerande varierande uttryck för. Det centrala i fälthandledning är dock att en relation behövs för att studerande skall ge uttryck för djup i att utveckla sig och lära pedagogiska förhållningsätten inom småbarnspedagogiken under praktik. För att utveckla relationen med fälthandledaren behövs tid. Studerande gav också uttryck för stöd genom handledning i sitt eget lärande, vilket är helt i linje med La Paro et.al. (2018; 2020); Liinamaa (2014); Sørensen och Bjørndal (2021). När relationen inte fungerar och fälthandledningen är frånvarande upplever studeranden stress och frustration, vilket Seung-Ryoul och Kwon (2009) och Van Schagen Johnson et.al. (2017) också påvisat i sina studier. De studerande som upplevt intresse från all personal och en tydlig kommunikation inom daghemmet återgav en högre resiliens. Dessa studerande uppfattades också vara mera ansvarstagande för sitt lärande under praktiken, vilket i vissa fall indikerar att daghemmet som lärandemiljö möts i ett tredje rum (Lillejord och Børte 2016), där alla engagerat sig ömsesidigt. Studerandes upplevelser av universitetets närvaro och handledning visade på engagemang och stöd vid behov där studerande sätts i centrum, vilket är centralt i ett tredje rum (Pajchel et.al. 2021). Universitetet behöver dock bli tydligare i sin process i mötet med fälthandledare, handledande lärare och studerande kring vilken handledning som erbjuds från universitetet, som ett sätt att arbeta mot ett tredje rum.

För studerandes utveckling till lärare är praktiken central (Smith 2010; Ulvik et.al. 2018). Studien ger uttryck om tillfällen för förbättring rörande samarbetet mellan lärarutbildningen och daghemmen i ett tredje rum (Martin et.al. 2011) och här behöver lärarutbildningen synliggöra sina processer för praktiken vilket innefattar relationen mellan handledande lärare, fälthandledare och studerande. Arbetet i ett tredje rum främjar studerandes lärandemiljö under praktik, det vill säga i daghemmen, och skapar trygga lärmiljöer där studerande i studien visar på större resiliens. Specifika övningsdager som är förberedda på att ta emot studerande kan vara en lösning i att främja studerandes lärmiljö under praktik.

Lärarutbildningen behöver utveckla modeller för studerandes praktik där relationen mellan fälthandledare, handledande lärare och studerande är mera etablerad. Lillejord och Børtes (2016) modell där lärarstuderande är i centrum är en modell där detta skulle kunna lyckas. Genom att sätta studerande i centrum måste både fälthandledare och handledande lärare från universitetet förhålla sig till praktik och teori, det vill säga känna till och respektera varandras verksamheter (Pajchel et.al. 2021). Genom denna modell kunde fälthandledarna och handledande lärare få större förståelse för relationsskapande med lärarstuderande. Fälthandledarna har en central roll i studerandes lärande under praktik (Buss et.al. 2024). Om man mera effektivt arbetar för att skapa ömsesidig förståelse för lärandemål inom praktikerna, som Broadley et.al. (2019) Jacobs et.al. (2020) föreslår, kan mera utrymme finnas för de värdefulla dimensioner studerande lyfter fram som centrala för sitt lärande: lärprocessens kärna, platsen som en del av lärprocessen och relationerna och handledningen.

I praktiken vid lärarutbildningen till lärare inom småbarnspedagogik behöver universitetet utveckla en reflekterande process genom samtal, så att examinationsuppgifternas relevans blir tydliga och meningsfulla under lärarstuderandes praktik.

Studien visar att studerandes lärmiljö i de olika daghemmen att kan ha variation, variationen återspeglas i fälthandledningen, vilket Kaarby och Lindboe (2016) också noterat. Lärarutbildningen

behöver ge stöd åt fälthandledarna för att de skall kunna stöda studerande i reflekterande processer genom samtal som förenar teori med praktik. När studerande erbjuds en bättre praktik inom ett tredje rum där fälthandledare och handledande lärare är involverade (Chan 2020) förbättras studerandes lärande, vilket stärker yrkesrollen som lärare inom småbarnspedagogik.

Litteratur

- Adams, Paul (2006): "Exploring social constructivism: Theories and practicalities". *Education* 34(3), s. 243–257.
- Anderström, Helena, Lena Manderstedt, Johan Bäcklund & Rebecka Florin Sädbom (2020): "Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen". *Utbildning & lärande* 14(145).
- Bhabha, Homi K. (2012): *The location of culture*. Routledge.
- Bhabha, Homi K., & Rutherford, J. (2006): "Third space". *Multitudes*, 26(3), s. 95–107.
- Brinkmann, Svend & Steinar Kvale (2018): *Doing Interviews*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- Broadley, Tania, Romana Martin & Elizabeth Curtis (2019): "Rethinking Professional Experience Through a Learning Community Model: Toward a Culture Change". *Frontiers in Education*.
- Buss, Anna (2021). *Övningsdaghem i samarbete med Åbo Akademi* (https://www.abo.fi/wp-content/uploads/2019/09/Rapport_Ovningsdaghem_sep_2021.pdf [hämtat 12.II.2024]).
- Buss, Anna (2023): "Lärarstuderande kommer in med nytt' – om samarbete mellan småbarnspedagogik och universitet". *Nordisk barnehageforskning* 20(4).
- Buss, Anna, Linda Eriksson & Ann-Christine Furu (2024): "Creating security and a good relationship with the student" – Exploring ECEC teachers' relational professionalism during mentor training. *Journal of Early Childhood Education Research* 13(2).
- Cahill, Helen et. al. (2016): Learning with and from: Positioning school students as advisors in pre-service teacher education. *Teacher Development* 20(3), s. 295–312.

- Carlson, Helen (1999): From Practice to Theory: A social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 5(2), s. 203–2018.
- Chan, Cheri (2020): I know how it feels: How online mentors help pre-service teachers negotiate practicum tensions in the third space. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 28(2), s. 189–210.
- Daza, Viviana, Greta Björk Gudmundsdottir & Andreas Lund (2021): Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Elsevier Enhanced Reader*, 102.
- Denscombe, Martyn (2014): *The Good Research Guide*, https://www.academia.edu/2240154/The_Good_Research_Guide_5th_edition_ [hämtat 12.11.2024].
- Ferraz, Osvaldo Luiz, Carla Vidoni & Marcos Vilas Boas (2021): Bridging the gap between theory and practice: The impact of school–university partnership in a PETE program. *Sport, Education and Society* 26(7), s. 788–799.
- Forskningsetiska delegationens principer för god vetenskaplig forskning. *Finnish National Board on Research Integrity TENK guideline 2019*. Finnish National Board on Research Integrity TENK.
- Graneheim, Ulla Hallgren & Lundman, Berit (2003): Qualitative content analysis in nursing research: Concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today* 24, s. 105–112.
- Grudnoff, Lexie (2011): Rethinking the practicum: Limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39(3), s. 223–234.
- Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022. (2022). Utbildningsstyrelsen. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Grunderna_for_planen_for_smabarnspedagogik_2022_1.pdf [hämtat 12.11.2024].
- Gustavsson, Susanne & Berglund, Mia (2022): Reflekterande handledning – en plattform för studenters och lärares gemensamma lärande. *Utbildning & Lärande* 16(2).
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah E. (2005): Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research* 15(9), s. 1277–1288.

- Jacobs, Jennifer, Jeni Davis & Angela Hooser (2020): Teacher Candidates Navigate Third Space to Develop as Culturally Responsive Teachers in a Community-Based Clinical Experience. *Teacher Education Quarterly*, 47(1), s. 71–96.
- Kaarby, Karen Marie Eid & Lindboe, Inger Marie (2016): The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), s. 106–120.
- Kari, Smith & Ari, Lilach (2005): The Place of Practicum in Pre-Service Teacher Education—The Voice of the Students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33, s. 289–302.
- Klingberg, Gunilla & Hallberg, Ulrika (2021): *Kvalitativa metoder helt enkelt!* Lund: Studentlitteratur.
- La Paro, Karen, Christine Lippard, Maria Fusaro & Gina Cook (2020): Relationships in early practicum experiences: Positive and negative aspects and associations with practicum students' characteristics and teaching efficacy. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 41(4), s. 338–358.
- La Paro, Karen, Amy Van Schagen, Elisabeth King & Christine Lippard (2018): A Systems Perspective on Practicum Experiences in Early Childhood Teacher Education: Focus on Interprofessional Relationships. *Early Childhood Education Journal*, 46(4), s. 365–375.
- Laursen, Per F. (2005): The Authentic Teacher. D. Beijaard, P. C. Meijer, G. Morine-Dersheimer, & H. Tillema (Red.), *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Springer, s.199–212
- Le Cornu, Rosie, & Ewing, Robyn (2008): Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), s. 1799–1812.
- Liinamaa, Tarja (2014): *Merkityksellisen ohjauksen ja vuorovaikutussubteen olemus lastentarhanopettajakoulutuksen ohjatussa harjoittelussa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä
- Lillejord, Sølvi, & Børte, Kristin (2016): Partnership in teacher education – a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), s. 550–563.
- Martin, Susan D., Jennifer L. Snow & Cheryl A. Franklin Torrez (2011): Navigating the Terrain of Third Space: Tensions With/In

- Relationships in School-University Partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), s. 299–311.
- Matengu, Marika, Outi Ylitapio-Mäntylä & Anna-Maija Puroila (2021): Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), s. 1156–1170.
- Mattsson, Matts, Tor Vidar Eilertsen & Doreen Rorrison (2011): *A Practicum Turn in Teacher Education*. SensePublishers.
- Maynard, Christine, Karen La Paro & Amy V. Johnson (2014): Before Student Teaching: How Undergraduate Students in Early Childhood Teacher Preparation Programs Describe Their Early Classroom-Based Experience. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), s. 244–261.
- Morberg, Åsa (2005): Med örat mot nyblivna lärare—Läraryttringen i backspegeln. *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, 2005(2).
- Peltoniemen, Harri (2024): Varhaiskasvatuksen koulutusten arviointi 2022–2023: Hankesuunnitelma. Nationella centret för utbildningsutvärdering. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Final-Hankesuunnitelma-varhaiskasvatuksen-koulutusten-arviointi%20%281%29.pdf> [hämtat 12.II.2024].
- Peltoniemen, H. (2024). *Varhaiskasvatuksen koulutuksen koulutusten arviointi 2022–2023: Hankesuunnitelma*. Nationella centret för utbildningsutvärdering. <https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Final-Hankesuunnitelma-varhaiskasvatuksen-koulutusten-arviointi%20%281%29.pdf> [hämtat 12.II.2024].
- Ribaeus, Katarina, Ann-Britt Enochsson & Annica Löfdahl Hultman (2022): Student teachers' professional development: Early practice and horizontal networks as ways to bridge the theory-practice gap. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 43(1), s.2–16.
- Saleem, Amna Huma, Kausar & Farah Deebea (2021): Social Constructivism: A New Paradigm in Teaching and Learning Environment. *Perennial Journal of history*, 2, s. 403–421.
- Seung-Ryoul, Lim & Kwon, Hye-Jin (2009): Preservice teachers' narratives on the experience of early childhood practicum. *Asia-Pacific Journal of Research in early childhood education*, 3(1), s. 87–100.

- Smith, Kari (2010): Assessing the Practicum in teacher education – Do we want candidates and mentors to agree? *Studies in Educational Evaluation*, 36(1), s.36–41.
- Smith, Robin G. (2007): Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers. *Teachers and Teaching*, 13(4), s. 377–397.
- Steele, Annfrid Rosøy (2017): An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), s. 582–599.
- Study Guide 2022-2024. (u.å.). Åbo Akademi university. <https://studiehandboken.abo.fi/en/index?period=2022-2024> [hämtat 12.II.2024]
- Sumrall, Teresa C., Catharine Scott-Little, Karen La Paro, Robert C. Pianta, Margaret Burchinal, Bridget Hamre, Jason Downer & Carollee Howes (2017): Student Teaching Within Early Childhood Teacher Preparation Programs: An Examination of Key Features Across 2- and 4-Year Institutions. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), s. 821–830.
- Sørensen, Yvonne, & Bjørndal, Kristin Emilie W. (2021): Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3).
- Ukkonen-Mikkola, Tuulikki (2018): Mature ECEC Student Teachers' Perceived Professional Agency during Work Placements. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), s. 59–79.
- Ulvik Marit, Liv Eide, Ingrid Helleve & Edel Karin Kvam (2021): Praksisopplæringens oppfattende og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3).
- Ulvik Marit, Ingrid Helleve & Kari Smith (2018): What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), s. 638–649.
- Van Schagen, Amy Johnson, Karen La Paro & Danielle A, Crosby (2017): Early Practicum Experiences: Preservice Early Childhood Students' Perceptions and Sense of Efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45(2), s. 229–236.

- Vygotskij, Lev, Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Youens, Bernadette, Lundsey Smethem & Stefanie Sullivan (2014): Promoting collaborative practice and reciprocity in initial teacher education: Realising a 'dialogic space' through video capture analysis. *Journal of Education for Teaching*, 40(2), s. 101–113.
- Zamawe, F. Collins (2015): The Implication of Using NVivo Software in Qualitative Data Analysis: Evidence-Based Reflections. *Malawi Medical Journal*, 27(1).
- Zeichner, Ken (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), s. 89–99.