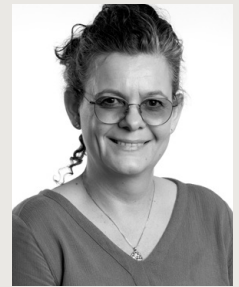


*Hulda Þórey Gísladóttir, iðjupjálfi og adjúntkt við  
Iðjupjálfunarfræðideild Háskólans á Akureyri*

*Hafdís Hrönn Pétursdóttir, iðjupjálfi og adjúntkt við  
Iðjupjálfunarfræðideild Háskólans á Akureyri*



*Hólmðís Freyja Methúsalemsdóttir, iðjupjálfi og adjúntkt við  
Iðjupjálfunarfræðideild Háskólans á Akureyri*

*Evan Edward Dean, iðjupjálfi við Kansas University Center on  
Developmental Disabilities og gestaprófessor við  
Iðjupjálfunarfræðideild Háskólans á Akureyri*



## „Gefandi að sjá nemana vaxa og þroskast“

- *Reynsla iðjupjálfa af leiðsögn í vettvangsnámi*

### Útdráttur

**Bakgrunnur:** Hlutverk iðjupjálfa sem leiðbeinenda nema er mikilvægt fyrir framtíð iðjupjálfastéttarinnar. Leiðsögn í vettvangsnámi er viðamikill þáttur í menntun iðjupjálfa-nema og veitir þeim tækifæri til að tengja fræði og störf í raunaðstæðum. Fáar rannsóknir eru á þessu sviði, einkum innan íslensks iðjupjálfasamfélags.

**Tilgangur:** Tilgangur rannsóknarinnar var að öðlast þekkingu á hvað hvetur iðjupjálfa til að gerast leiðbeinendur í vettvangsnámi, hvaða áskorunum þeir standa frammi fyrir og hvað styður þá í leiðbeinendahlutverkinu. Einnig að varpa ljósi á reynslu leiðbeinenda af fyrirkomulagi vettvangsnáms sem nýst gæti við áframhaldandi þróun þess.

**Aðferð:** Öllum iðjupjálfum sem höfðu verið leiðbeinendur í vettvangsnámi iðjupjálfanema við Háskólann á Akureyri (HA) 2020–2022 var boðin þátttaka í rýnihópaviðtölum og 25 starfandi iðjupjálfar þáðu boðið. Rýnihópaviðtölin fóru fram í maí og júní 2022. Innihaldsgreining var notuð til að greina gögnin.

**Niðurstöður:** Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að leiðsögn í vettvangsnámi er sameiginlegt verkefni starfandi iðjupjálfa, iðjupjálfunarfræðideildar HA og vinnustaða sem allir eru mikil-

vægur hluti í menntun og nýliðun iðjupjálfa. Leiðbeinendur töldu upplýsingar frá skólanum skýrar og aðgengi gott auk þess sem traust til leiðbeinenda hefði aukist í endurgerðri námskrá. Þeir töldu nemendur vel undirbúna fræðilega og eflast hratt í starfi með skjólstæðingum í gegnum vettvangsnámstímann. Leiðbeinendum var umhugað um fagið og töldu leiðsögn í vettvangsnámi faglega skyldu sína. Leiðsögn fæli í sér tækifæri til faglegs vaxtar auk þess að vera ábyrgðarhlutverk. Stuðningur vinnustaða var talinn mikilvægur en innra skipulag gat haft mikil áhrif þar sem leiðsögn var gjarnan viðbót við dagleg störf sem gat leitt til aukins álags í starfi.

**Ályktanir:** Að leiðbeina nemum styrkir fagvitund iðjupjálfa og þar með stéttina í heild. Mikilvægt er að þróa áfram stuðning við leiðbeinendur frá iðjupjálfunarfræðideildinni og ekki síður vinnustöðum þar sem áriðandi er að litið sé á leiðsögn sem hluta af starfi iðjupjálfa og gert ráð fyrir henni í skipulagi vinnustaða.

**Lykilorð:** iðjupjálfun, vettvangsnám, leiðbeinendur, leiðsögn, stuðningur, samvinna

## Abstract

**Background:** Fieldwork supervision is critical for occupational therapy students to connect theory and practice under the guidance of experienced occupational therapists. Supervision also supports the supervisor to advance their practice through exchanging information on the most recent research supporting practice. While fieldwork supervision is critical, limited research has focused on understanding contextual factors that influence OT fieldwork supervision. The University of Akureyri (UNAK), has been training occupational therapy students since 1997. Recently, the faculty of occupational therapy at UNAK redesigned their curriculum and incorporated enhancements to fieldwork education, which includes added support and professional development for fieldwork supervisors.

**Purpose:** The purpose of this paper is to study the motivations of fieldwork supervisors, the challenges faced by fieldwork supervisors and support for fieldwork supervision. Additionally, to gain insights into OT's experience of supervising students within the revised curriculum at the occupational therapy faculty at UNAK.

**Methods:** Four focus group interviews were conducted with 25 fieldwork supervisors in Iceland who supervised occupational therapy students from 2020 to 2022. The data was analyzed using qualitative content analysis method and researcher triangulation was used to increase the reliability.

**Results:** The findings were organized into three categories: 1) faculty of occupational therapy of UNAK, 2) fieldwork supervisor and 3) supervisors' workplace. The category faculty of occupational therapy at UNAK includes *the structure of the fieldwork program, clear expectations and cultivating relationships*. Under fieldwork supervisors are *feelings of*

*responsibility, opportunities for professional growth and professional investment*. The category of supervisors' workplace includes *learning opportunities, formal support at the workplace and support initiated between colleagues*. Results emphasize that supervision of occupational therapy students is an ongoing collaborative process involving all stakeholders including clinical occupational therapists, The faculty of occupational therapy UNAK and occupational therapy supervision sites, all of whom are vital parts in the supervision of fieldwork students.

**Conclusion:** The study underscores how fieldwork supervisors in Iceland benefit from supervising fieldwork students, as it can strengthen their professional development and the Icelandic occupational therapy community. Critical to successful fieldwork supervision is the support of occupational therapy faculty and the supervisor's workplaces. Occupational therapy workplaces must support fieldwork supervision as part of the OT role in the clinical site.

**Keywords:** occupational therapy, fieldwork education, supervisor, supervision, support, cooperation

## Inngangur

Vettvangsnám er viðamikill þáttur í námi iðjubjálfa og veitir nemum tækifæri til að tengja fræði og störf í raunaðstæðum. Hlutverk iðjubjálfa sem leiðbeinenda og aðgengi að góðum leiðbeinendum er í þessu samhengi einkar mikilvægt fyrir framtíð iðjubjálfastéttarinnar (Karp o.fl., 2022; Ryan o.fl., 2018; Thomas o.fl., 2007). Víða hefur reynst áskorun að fá vettvangsnámspláss (Karp o.fl., 2022; Ryan o.fl., 2018; Thomas o.fl., 2007) og iðjubjálfar nefnt margvíslega þætti sem geti haft áhrif á ákvörðun um að taka nema. Þeir geta legið hjá iðjubjálfunum sjálfum, vinnustöðum þeirra eða í þeim stuðningi sem þeir fá sem leiðbeinendur (Karp o.fl., 2022; Varland o.fl., 2017). Bandarísk þversniðsrannsókn Varland og félagar (2017) dregur fram að helstu hvatar iðjubjálfa til að taka nema séu tækifæri til símenntunar, aðgangur að fræðilegu efni, eigin reynsla úr vettvangsnámi og að deila leiðbeinendahlutverkinu með samstarfsfólki. Aftur á móti séu helstu hindranir að vera í hlutastarfi, ábyrgð og álag í starfi. Karp og félagar (2022) sýndu fram á að viðurkenning á leiðbeinendahlutverkinu á vinnustað, tilhliðranir í vinnu og jákvæð endurgjöf væru helstu hvatarnir að taka nema en jafnframt helstu hindranirnar ef þessir þættir væru ekki til staðar. Einnig kom fram að iðjubjálfar kölluðu eftir auknum stuðningi frá Iðjubjálfunarfræðideildum skólanna varðandi fræðilegan undirbúning.

Árangursrík leiðsögn felur ekki einungis í sér að leiðbeinandi deili reynslu úr starfi heldur þarf hann einnig að setja sig í hlutverk kennara og tileinka sér nýja þekkingu (Chapman, 2016; Kirke o.fl., 2007; Koski o.fl., 2013). Helstu þættir sem iðjubjálfar hafa nefnt að skipti máli við undirbúning leiðbeinendahlutverksins eru stuðningur reyndari iðjubjálfa á vinnustað, stuðningur yfirmanna, reynsla úr eigin vettvangs-

námi og reynsla af að taka nema. Efnislegt umhverfi og tími til að sinna hlutverkinu skiptir einnig máli. Engu að síður er lögð áhersla á að skoða frekar hvað hvetur og/eða hindrar iðjubjálfa til að takast á við leiðbeinendahlutverkið (Karp o.fl., 2022; Varland o.fl., 2017).

Ný námskrá var innleidd við Iðjubjálfunarfræðideild Háskólans á Akureyri (HA) árið 2017. Helstu breytingar frá fyrri námskrá sneru að fyrirkomulagi vettvangsnáms sem fer nú að mestu fram innan viðbótarnáms á meistarastigi (Bergljót Borg, 2017; Guðrún Pálmadóttir, munnleg heimild, maí 2020), sem í daglegu tali er nefnt starfsréttindanámi. Þrjú vettvangsnámstímabil eru í starfsréttindanáminu og tilheyrir hvert þeirra einu af þremur þjónustunámskeiðum. Að vettvangsnámi iðjubjálfanema koma leiðbeinendur, leiðsagnarkennarar, umsjónarkennarar þjónustunámskeiða og verkefnastjóri vettvangsnáms (sjá töflu 1). Lögð er áhersla á samvinnu allra þessara aðila. Á vettvangsnámstímabilunum eru nemendur fjóra daga vikunnar á vettvangi og taka þátt í rafrænum leiðsagnartímum í vikulok (Hafdís Hrönn Pétursdóttir og Hulda Þórey Gísladóttir, 2022). Nemandi og leiðbeinandi ræða frammistöðu nemandans á matsfundi við miðju og lok vettvangsnámstímabils og nota til þess „Mat á frammistöðu í vettvangsnámi – Iðjubjálfun“ (e. Competency Based Fieldwork Evaluation for Occupational Therapists) (Bossers o.fl., 2008; Guðrún Pálmadóttir, munnleg heimild, maí 2020). Í aðdraganda vettvangsnámstímabils fá leiðbeinendur aðgang að rafrænu námskeiði sem inniheldur hagnýtar upplýsingar um vettvangsnámið auk fræðilegs efnis. Fundir eru fyrir leiðbeinendur, við upphaf og miðju vettvangsnámstímabils, þar sem tilgangurinn er að veita upplýsingar, stuðning og ýta undir tengsl á milli leiðbeinenda.

Hlutverk	Skýring
Leiðbeinandi	Iðjubjálfi með löggilt starfsleyfi sem leiðbeinir, kennir og metur faglega færni nemenda í vettvangsnámi.
Leiðsagnarkennari	Iðjubjálfi sem er starfsmaður við HA. Hann styður iðjubjálfanema í vettvangsnámi og leiðbeinendur eftir þörfum og sér um leiðsagnartíma þar sem nemendur hittast og ræða reynslu af vettvangi.
Verkefnastjóri	Starfsmaður við HA sem hefur yfirumsjón með öllu vettvangsnámi við Iðjubjálfunarfræðideild. Meðal verkefna hans eru að útvega vettvangsnámsstaði og halda utan um fræðslu fyrir leiðbeinendur.
Umsjónakennari þjónustunámskeiðs	Starfsmaður við HA sem hannar og heldur utan um þjónustunámskeið í iðjubjálfun og ber ábyrgð á því. Sér um að leiðbeina leiðsagnarkennurum.

Tafla 1. Lýsing á hlutverkum þeirra sem koma að vettvangsnámi iðjubjálfanema við HA

Í heimildayfirliti Roberts o.fl. (2015) var bent á mikilvægi þess að rannsaka vettvangsnám frá fleiri sjónarhornum en gert hefur verið. Janes o.fl. (2024) beindu sjónum sérstaklega að stöðunni í Bandaríkjunum og bentu á að síðastliðin 30 ár hefðu rannsóknir á þessu sviði einkum snúið að námskrám og hæfni nemenda en þörf væri á frekari rannsóknum á tengslum vettvangsnáms við iðjuþjálfastéttina og aðra hagsmunaaðila. Í erlendum rannsóknum kemur fram að samstarf skóla og vettvangs sé mikilvægt og margt hafi áhrif á leiðbeinendur og nemendur (Drolet o.fl., 2020; Varland o.fl., 2017). Mikil vinna hefur verið lögð í þróun vettvangsnáms í núverandi námskrá iðjuþjálfunarfræðideildar HA og áhersla lögð á samvinnu við vettvanginn. Skoða þarf hvernig hefur tekist til og afla upplýsinga sem gagnast við áframhaldandi þróun vettvangsnáms í iðjuþjálfun. Tilgangur rannsóknarinnar var því að öðlast þekkingu á hvað hvetur iðjuþjálfara til að gerast leiðbeinendur í vettvangsnámi, hvaða áskorunum þeir standa frammi fyrir og hvað styður þá í þessu hlutverki. Einnig að varpa ljósi á reynslu leiðbeinenda af fyrirkomulagi vettvangsnáms sem nýst gæti við áframhaldandi þróun þess.

## Aðferð

Rannsóknin var eigindleg og unnin út frá rýnihópaviðtölum við iðjuþjálfara sem höfðu verið leiðbeinendur á vettvangi. Unnið var út frá félagslegri mótunarhyggju (e. social constructivism) sem felur í sér að rannsakendur séu hluti af þeim veruleika sem verið er að skoða og greiningunni sem fram fer (Creswell og Poth, 2018). Við sem myndum rannsóknarhópin erum öll iðjuþjálfar starfandi innan háskóla og höfum komið að vettvangsnámi nemenda með ýmsum hætti en auk okkar þriggja (Hafdísar, Hólmvíssar og Huldu) sem störfum við iðjuþjálfunarfræðideild HA og sáum um framkvæmd rannsóknarinnar var Evan E. Dean ráðgjafi og þátttakandi í gagnagreiningunni.

## Þátttakendur og siðferðileg atriði

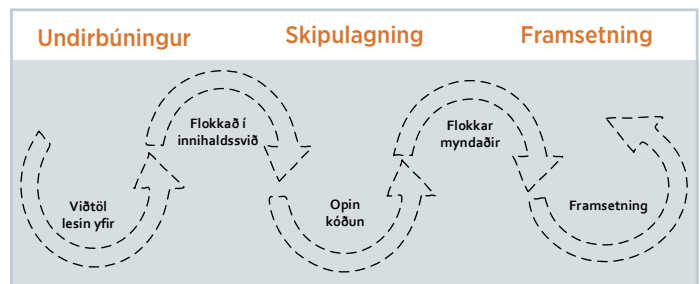
Sendur var tölvupóstur, með boði um þátttöku í rýnihópum, til 60 iðjuþjálfara sem höfðu leiðbeint í vettvangsnámi 2020–2022. Af þeim þáðu 25 boðið og skiluðu undirrituðu upplýstu samþykki í tölvupósti þar sem fram kom að þeir gætu hvenær sem ert dregið sig út úr rannsókninni án skýringa eða sleppt að svara spurningum. Þeim var boðið að velja rýnihópaviðtalstíma út frá fyrirfram ákveðnum tímasetningum. Iðju-

þjálfarnir höfðu starfað í fimm til 38 ár og flestir tekið nema oftast en einu sinni. Sjö þátttakendur voru eini iðjuþjálfarnir á sínum vinnustað, tíu unnu á vinnustað með tveimur til fimm iðjuþjálfum og aðrir þar sem voru sex eða fleiri. Allar upplýsingar voru meðhöndlaðar í samræmi við lög nr. 90/2018 um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga. Óskað var eftir umsögn frá Siðanefnd háskólanna um vísindarannsóknir sem sá ekki tilefni til að mæla gegn rannsókninni þar sem hún stangaðist ekki á við vísindasiðareglur. Upptökur og afrit voru vistuð á aðgangsstýrðu Microsoft OneDrive svæði.

## Gagnaöflun og gagnagreining

Rýnihópaviðtölin fóru fram rafrænt á Zoom í maí og júní 2022 og gögnum safnað í fjórum rýnihópum með fjórum til átta þátttakendum hver. Spurt var opinna spurninga og stuðst við fyrirfram útbúinn viðtalsramma. Viðtölin voru um ein og hálf klukkustund, tekin upp með leyfi þátttakenda og síðan afrituð orðrétt. Innihaldsgreining (e. content analysis) var notuð við greiningu gagnanna, en hún er talin henta vel þegar um er að ræða mikið magn gagna og leita á svara við skýrum og afmörkuðum spurningum sem krefjast ekki mikillar túlkunar. Aðferðin býður upp á töluverðan sveigjanleika sem er einn af helstu kostum hennar en gerir ferlið um leið krefjandi eins og Elo og Kyngäs (2008) benda á.

Í upphafi greiningarferlisins voru viðtölin lesin yfir af þremur rannsakendum sem kóðuðu fyrsta rýnihópaviðtalið hver í sínu lagi og greindu innihaldssvið (mynd 1). Tveir rannsakendur fylltu þá út í greiningartöflu hvor í sínu lagi og sá þriðji þar þær saman og myndaði sameiginlega flokka. Sama aðferð var notuð við viðtal tvö nema þá skiptu rannsakendur um hlutverk. Þegar greiningartöflurnar voru tilbúnar voru þær bornar saman, farið til baka í gögnin og með umræðum allra fjögurra rannsakendanna komist að samkomulagi um flokka



Mynd 1. Ferli gagnagreiningar

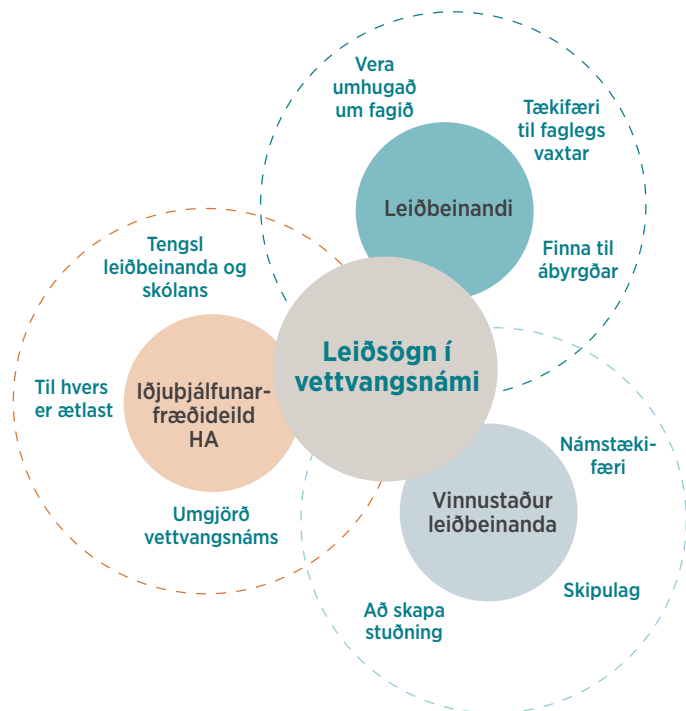
og undirflokka. Seinni tvö viðtölin (rýnihópur þrjú og fjögur) voru greind út frá þeim flokkum sem komnir voru fram. Það var gott samræmi á milli rýnihópaviðtalanna og fátt nýtt sem birtist við greiningu rýnihópaviðtala þrjú og fjögur. Ferlið var langt frá því að vera línulegt, farið var fram og til baka til að staðfesta greininguna og niðurstöðurnar rökræddar þar til komin var sameiginleg sýn. Þessi leið til gagnagreiningar, þar sem allir fjórir rannsakendurnir tóku þátt, teljum við að styrki niðurstöðurnar og auki áreiðanleika.

## Niðurstöður

Niðurstöðurnar eru settar fram í þremur yfirflokkum; Iðjubjálfunarfræðideild HA, leiðbeinandi og vinnustaður leiðbeinanda. Undir hverjum flokki eru þrír flokkar sem sýna áhrifabætti á leiðsögn í vettvangsnámi (mynd 2). Samspil er á milli yfirflokka þriggja sem allir hafa áhrif á leiðsögn í vettvangsnámi sem og hver á annan.

### Iðjubjálfunarfræðideild HA

Iðjubjálfunarfræðideild HA hýsir námsleið til starfsréttinda í iðjubjálfun, leggur til umgjörð vettvangsnáms og tilgreinir til hvers er ætlast af þeim sem að því koma. Tengsl leiðbeinanda og skólans leggja grunn að samvinnu í vettvangsnámi nemenda.



Mynd 2. Niðurstöður gagnagreiningar

**Umgjörð vettvangsnáms** snýr að tilhögun og skipulagi vettvangsnámsins eins og það birtist leiðbeinendum. Þeir voru heilt yfir ánægðir með umgjörðina og ræddu heildarskipulagið, leiðsagnartíma nemenda og fyrirkomulag frammistöðumatsins. Almenn fannst leiðbeinendum upplýsingar frá skólanum skýrar, samskipti formlegri en í eldri námskrá og í ákveðnari farvegi. Það að frammistöðumatið fari nú fram á milli iðjubjálfanema og leiðbeinanda án þátttöku kennara frá skólanum, mæltist vel fyrir og var talið fela í sér traust í garð leiðbeinanda. Ánægja var með það fyrirkomulag að nemendur væru á vettvangi fjóra daga vikunnar og tækju þátt í leiðsagnarhópum á föstudögum eins og þessi þátttakandi lýsti:

... mér fannst mjög jákvætt ... þessi föstudagur sem þau eru ekki á vinnustað, það fannst mér alveg gríðarlega mikill kostur. Ekki það að maður vilji eitthvað losna við þá en það er bara bæði fyrir okkur að fá smá andrými til þess að sinna þessum verkefnum sem þarf að sinna, og fyrir þau bara að ná að spegla og tengja betur með háskólanum og öðrum samnemendum. Mér fannst það bara mjög flott og jákvætt, er mjög ánægð með það.

Leiðsagnartímarnir væru því óbeinn stuðningur við leiðbeinendur þar sem namar gátu rætt áskoranir sem komið hefðu upp og fengið ráðleggingar sem þeir hefðu möguleika á að taka upp með leiðbeinendum síðar. Fyrirkomulagið, fjórir dagar á vettvangi, hentaði þó misvel en bent var á að huga þyrfti að því að nemi færi ekki á mis við námstækifæri. Nokkrir leiðbeinendur komu inn á að greiðslur fyrir leiðbeinendahlutverkið skiptu máli, það væri viðurkenning fyrir vinnuna en hefði þó ekki úrslitaáhrif á hvort þeir tækju nema.

**Til hvers er ætlast** felur í sér það sem nemendur eiga að kunna áður en þeir fara í vettvangsnám sem og þau námstækifæri sem leiðbeinandi þarf að veita. Þátttakendur töluðu um að það tæki tíma að venjast nýrri námskrá og þeirri hugsun að vettvangsnám færi nú að mestu fram á einu og sama námsárinu. Þeir lýstu óöryggi og lítilli reynslu nema af að vinna með skjólstaðingum þegar þeir hæfu vettvangsnám í fyrsta þjónustunámskeiðinu. Nemendurnir væru þó betur undirbúnir fræðilega heldur en þegar kennt var eftir fyrri námskrá. Þeir

sem væru tilbúnir að demba sér í verkefnið öðluðust öryggi fljótt og sjá mætti mikinn faglegan vöxt á stuttum tíma. Orð leiðbeinandans sem hér talaði lýsa þessu:

Ég man í þarna gamla [fyrri námskrá] þá var ... – Nei við [iðjubjálfanemar] erum ekkert búin að fara í þetta. Þú veist, þessi þjónustuferli eða matstæki eða eitthvað svoleiðis. En núna eru þau náttúrliga búin með allan grunninn og ég tók núna [iðjubjálfanema] bara í síðasta vettvangsnáminu þannig að sá sem kom til mín var búinn að læra svo mikið og skildi þetta allt þannig að ég held að það sé svona munurinn.

Þátttakendurnir veltu fyrir sér hvað nemendurnir þyrftu að læra á vettvangi og einhverjir nefndu að hjálplegt væri að fá einhvers konar tékklista meðan aðrir töldu slíkt of bindandi því vinnustaðir og þjónustan væri ólík.

**Tengsl leiðbeinenda og skólans** nær yfir samskipti vettvangs og skóla í formi samvinnu og stuðnings. Almennu voru leiðbeinendur ánægðir með aðgengi að skólanum og upplifðu að þeir gætu leitað þangað. Fyrirkomulagið að bjóða leiðbeinendum á rafrænan fund fyrir upphaf vettvangsnámstímabils og á miðju tímabili var nefnt sem mikilvægur stuðningur og virkaði sem hvati til samstarfs og stuðnings milli leiðbeinendanna sjálfra. Þetta átti jafnt við um faglegt starf á vettvangi sem og leiðbeinendahlutverkið í víðum skilningi þar sem gott væri að spegla reynslu sína í öðrum og til yrði jafningjastuðningur þvert á staði. Því var velt upp hvort skólinn gæti boðið upp á formlegri stuðning við leiðbeinendur eftir hvert vettvangsnámstímabil ef leiðbeinandi þyrfti á því að halda, eins og fram kom hér:

Hef ég svolítið verið að velta fyrir mér með meiri stuðningi frá háskólanum, að þú veist þegar það er búin að fara í gegnum allt þetta erfiða og taka ákvarðanir ... og svo bara neminn allt í einu farinn og maður situr eftir með alls konar hugmyndir, hugsanir, tilfinningar og ég veit ekki hvort það ætti að vera einhver eftirfylgni frá háskólanum þú veist þegar þetta eru erfið mál eða þannig.

## Leiðbeinendur

Leiðbeinendur eru iðjubjálfar sem taka á móti nemum í vettvangsnám, veita þeim námstækifæri og leiðbeina þeim svo þeir þrói með sér þá færni sem þarf, til að verða iðjubjálfi. Í viðtölunum kom fram að þeim var umhugað um fagið, það að taka nema væri tækifæri til faglegs vaxtar og þeir fyndu til ábyrgðar í leiðbeinendahlutverkinu.

**Vera umhugað um fagið** felur í sér að láta sig iðjubjálfun varða sem fag, framgang þess og vilja leiðbeinenda til að vekja áhuga verðandi iðjubjálfa á fjölbreytileika iðjubjálfunar og starfsvettvangsins. Þátttakendum í rannsókninni fannst vera fagleg skylda að miðla þekkingu áfram og kynna störf sín, og vísuðu t.d. í síðareglur iðjubjálfa í þessu samhengi. Í máli nokkurra iðjubjálfa mátti heyra að það var ekki einungis þessi faglega skylda sem bjó að baki heldur einnig ákveðin hugsjón og ánægja sem þeir höfðu af að miðla þekkingu sinni og hugmyndum. Iðjubjálfarnir vildu veita nemum fjölbreytt námstækifæri og hafa áhrif og nokkrir bentu sérstaklega á að þeir hefðu sjálfir eitt sinn verið nemar og þyrft vettvangsnámsspláss. Þessi faglega umhyggja birtist einnig í að þeim fannst mikilvægt að kynna starfsemi iðjubjálfunar fyrir nemum úr öðrum fagstéttum, t.d. hjúkrunarfræði, læknisfræði og sjúkraliðanámi, sem lið í að styrkja fagímyndina út á við. Eftirfarandi tilvitnun lýsir þessu:

Mér finnst líka gaman að geta kynnt vettvanginn sem maður er á, þannig að nemarnir fái líka sem víðustu reynsluna og sjái hvað er í boði á hverjum stað. Það er gaman að geta kynnt staðinn og leyft þeim að sjá hvað maður er að gera.

Fram kom að einhverjir þátttakendur upplifðu pressu að taka nema en þeir skrifuðu það frekar á þessar faglegu skyldur en að ýtt væri á þá frá skólanum. Aftur á móti fundu aðrir fyrir vöntun á vettvangsnámssplássum á þeirra sviði og töluðu um pressu í því samhengi.

**Tækifæri til faglegs vaxtar** snýr að því hvernig leiðbeinanda-hlutverkið hvetur eða ýtir undir faglegan vöxt iðjubjálfans. Þátttakendum fannst þeir eflast sem iðjubjálfar við að taka nema og sáu það sem tækifæri til að halda sér við í faginu og auka eigin fagþroska. Þeim fannst gagnlegt að fá spurningar frá nemunum, þurfa að rökstyðja hvers vegna þeir gerðu þetta eða hitt og þar með ígrunda eigin störf. Leiðbeinendunum fannst mikilvægt að tengjast iðjubjálfunarfræðideildinni í gegnum nemana því þannig gætu þeir fylgst með nýjungum í faginu og myndað tengsl við verðandi iðjubjálfa. Einn þátttakandinn lýsti hvernig það að fá nema virkaði sem vítamín-sprauta og ýtti undir fagleg vinnubrögð, t.d. meiri notkun á matstækjum, skarpari iðjusýn og sterkari iðjufókusi, en lýsing hans endurómáði í gegnum öll viðtölin. Viðmælendum fannst gott að fá nema því þeir töluðu sama tungumál og deildu sömu sýn en þetta var sérstaklega áberandi hjá þeim sem voru eini iðjubjálfinn á sínum vinnustað. Hjá nokkrum þátttakendum kom skýrt fram að það að taka nema í fyrsta skiptið hefði verið stórt skref, jafnvel kvíðvænlegt en á sama tíma eflandi. Smám saman hefðu þeir með aukinni reynslu orðið öruggari í hlutverki leiðbeinandans en eftirfarandi tilvitnun lýsir þessu vel:

Af því að mér líður svo vel núna þegar neminn er farinn og þetta er komið, mér finnst það geggjað sko. Ég komst í gegnum þetta og ég var drullukvíðin en samt tókst þetta allt saman og það er það sem er svo æðislegt. Maður stækkar svolítið svona inn í sig við þetta.

Reyndir leiðbeinendur lýstu einnig kvíða við að taka nema, þeim fannst óvissan um þörf nemandans fyrir stuðning erfið en hins vegar gekk yfirleitt vel þegar neminn var mættur. Á sama tíma og ferlið var í flestum tilvikum jákvætt kom fram í máli fáeinna iðjubjálfa að það hefði reynst áskorun að vera með nema sem þurfti mikinn stuðning en engu að síður lærdómsríkt.

**Finna til ábyrgðar** felur í sér að taka ábyrgð á leiðbeinanda-hlutverkinu og sinna því. Leiðbeinendunum fannst mikil ábyrgð felast í að vera með nema þar sem vettvangsnáms-tímabilin væru mótandi tími og hlutverkið því veigamikil. Fram kom hjá nokkrum þátttakendum að við undirbúning komu nema nýttu þeir sér efnið í rafrænu námskeiði fyrir leiðbeinendur. Nokkrir leiðbeinendur lýstu hvernig þeir leituðu í fyrirmyndir varðandi leiðsögn nemenda og hugsuðu til þeirra leiðbeinanda sem þeir höfðu sjálfir haft:

Þegar ég tók fyrst nema ... leit ég svolítið til baka og fór að spá í leiðbeinendurna mína í náminu og það eru einstaklingar sem hafa mótað mann áfram í starfi, þannig að þetta hlutverk er dálítið stórt, vegna þess að þetta er mikilvægt tímabil fyrir nemann í þeirra námi. Þannig að ég hugsa enn þá til þessara sem ég var með sjálf sem nemi. Þannig að þetta fylgir og þess vegna finnst mér þetta mikilvægt hlutverk svona sem að maður þarf að vanda til.

Þátttakendur á stærri vinnustöðum lýstu sumir hvernig ábyrgðin á nemunum deildist á fleiri iðjubjálfa og fundu fyrir ákveðnum létti við það. Í einhverjum tilvikum var um að ræða formlegt fyrirkomulag þar sem tveir leiðbeinendur voru saman með einn nema en í öðrum tilfellum var neminn á ábyrgð eins leiðbeinanda og stuðningur frá vinnufélögum mikill.

### Vinnustaðurinn

Vinnustaður er vettvangur þar sem iðjubjálfi starfar og veitir iðjubjálfun, oft í samstarfi við aðra. Í vettvangsnámi iðjubjálfanema er vinnustaðurinn það umhverfi sem nemandinn býr tímabundið við og hefur áhrif á nám hans. Viðmælendur ræddu um námstækifæri á vinnustöðum sínum, skipulag er varðar móttöku nema og hvernig má skapa stuðning.

**Námstækifæri** nær yfir að hafa og geta skapað viðfangsefni fyrir nema til að veita þeim tækifæri til að efla sig fyrir iðjubjálfa-hlutverkið. Nokkrir þátttakendur töluðu um kosti þess að vinna á stórum vinnustöðum þar sem námstækifærin

væru mörg en einnig kom fram óvissa um hver námstækifærin yrðu næstu vikurnar eða mánuðina því iðjubjálfnir vissu ekki hver skjólstæðingahópurinn yrði, og það gat haft áhrif á ákvörðunarferlið að taka nema. Þetta átti einkum við þar sem leiðbeinandinn var eini iðjubjálfinn á staðnum. Í þessu samhengi veltu þátttakendur einnig vöngum yfir náms-tækifærum þar sem ýmsir utanaðkomandi þættir gátu haft áhrif á skjólstæðingahópinn hverju sinni en nokkrir þátttakendur höfðu upplifað þetta sterkt á tímum COVID-19 þar sem ýmiss konar starfsemi dróst verulega saman.

... og svo er maður líka svolítið bara, er ég með nógu mikil verkefni fyrir nemann þennan veturinn, maður veit aldrei alveg hér hvað bíður manns, þetta er svolítið þörfin hverju sinni. Þú veist, er maður með eitthvað sem er nógu krassandi fyrir þau til þess að læra af þannig að þetta er svona þínu pressa en samt ánægjulegt líka.

Þátttakendur ræddu um hvort námstækifærin á vinnustaðnum pössuðu við kröfur vettvangsnámsins. Hugmyndir komu fram um að viðfangsefni á staðnum væru ekki endilega „hefðbundin“ iðjubjálfa verkefni og því væru námstækifærin ekki augljós og áskorun að tengja þau við svokölluð nema-verkefni. Aftur á móti voru aðrir þátttakendur sem sáu kosti þess að fá nema þar sem þá mætti fara dýpra í og vinna að fleiri málum, jafnvel þeim sem venjulega gefst ekki tími fyrir og því væri ávinningur allra að fá nema. Margir þátttakendur á fjölmönnum vinnustöðum lýstu hvernig aðrir iðjubjálfar voru vakandi fyrir námstækifærum fyrir nemann. Þetta kom einnig fram hjá þátttakendum sem voru einu iðjubjálfnir á sínum vinnustöðum á þann hátt að þeir höfðu fengið aðrar fagstéttir í lið með sér við að koma auga á fleiri námstækifæri.

**Skipulag** felur í sér verkferla og vinnulag sem snýr að nemum innan vinnustaðar iðjubjálfnans. Nokkrir þátttakendur lýstu að vinnustaðir þeirra hefðu gert samstarfssamninga við HA og/eða formlegir verkferlar við móttöku nema væru til staðar, í umsjón yfiriðjubjálfa eða stoðdeilda. Gert væri ráð fyrir nemum á vinnustaðnum og skilaboðin að þeir væru velkomnir. Viðmælendur töluðu um álagið sem fylgdi leiðbeinendahlutverkinu þar sem flestir þyrftu áfram að sinna

sömu verkefnum og áður. Leiðsögn reyndist því oftast vera viðbót við dagleg störf án þess að leiðbeinendum væri mætt eða sýndur sveigjanleiki. Nokkrir lýstu mikilli ánægju með að móttaka nema væri í ákveðnum farvegi og fannst jákvætt að aðrir sæju um ákveðna hluti. Móttakan væri því ekki einungis á herðum leiðbeinendanna sjálfra og upplifunin sú að fleiri á vinnustaðnum tækju ábyrgð á nemunum. Þetta átti þó ekki við um alla þar sem margir unnu á litlum stöðum eða voru eini iðjubjálfinn á staðnum og þurftu gjarnan að sjá um allt sem viðkom vettvangsnáminu. Einn þátttakandinn áttaði sig á að hann gæti gert kröfur á vinnustaðinn sinn varðandi móttöku og upplýsingagjöf nema þar sem slíkt verklag var fyrir hendi fyrir nema annarra fagstétta. Vinnustaðirnir höfðu mismikinn sveigjanleika að mati þátttakenda í tilfærslu verkefna á milli starfsfólks meðan á vettvangsnámi stóð. Sums staðar var gert ráð fyrir nemum og verkefni færð milli starfsmanna á meðan aðrir töluðu um að þeir vildu fá þennan sveigjanleika inn í skipulag vinnustaðarins en bent var á að það ætti að vera auðvelt að deila ábyrgðinni, sérstaklega á stórum vinnustöðum. Sveigjanleikinn var þó ekki háður stærð vinnustaða eða fjölda iðjubjálfa eins og einn þátttakandinn kom inn á:

Það var mjög mikill sveigjanleiki hérna á staðnum fyrir þessu þar sem ég er eini iðjubjálfinn þá get ég svolítið svona ráðið mér sjálf og raðað niður tímanum mínum. Ég er á sveigjanlegum vinnutíma þannig að ég gat teyggt þetta svolítið til og togað og það var ómetanlegt og ég veit að það er ómetanlegt og ég er ofboðslega þakklát líka vinnustaðnum mínum fyrir að hafa gert þetta mögulegt sko.

**Að skapa stuðning** felur í sér gjörðir iðjubjálfnans og samstarfsfólks til að takast á við hlutverk leiðbeinanda. Það var þátttakendum mikilvægt að vinnuumhverfi iðjubjálfa væri hvetjandi og sveigjanlegt í móttöku nema og átti þetta jafnt við um fjölmenna iðjubjálfa staði sem og þar sem leiðbeinandi var eini iðjubjálfinn. Áberandi var að þátttakendur á fjölmennari iðjubjálfastöðum sáu ávinning af stuðningi meðal iðjubjálfa á staðnum, annars samstarfsfólks og yfirmanna. Stuðningurinn gat falist í að samstarfsfólk væri vakandi fyrir að bjóða nemum með sér og að neminn gæti leitað til annarra ef leiðbeinandinn væri fjarverandi, „þannig að mér



fannst það hjálpa mér að fá smá svona andrými að einhvern veginn að neminn var ekkert alltaf að bíða eftir að ég losnaði eða að fylgja mér hvert sem var“.

Ekki fundu þó allir leiðbeinendur fyrir stuðningi vinnufélaga, virtist það að einhverju leyti tengjast menningu vinnustaðarins og því hvort hefð eða venja væri fyrir slíku samstarfi. Í einhverjum tilfellum voru teknir inn tveir eða fleiri nemendur samtímis sem leiðbeinendur töldu jákvætt því þeir gætu stutt hver annan. Einnig var rætt um hvernig leiðbeinendur sköpuðu stuðning með því að kynna fyrir öðru starfsfólki komu nema, sem var ekki síður mikilvægt ef leiðbeinandi var eini iðjuþjálfinn á vinnustaðnum eins og lýst er hér:

Það er enginn að taka nema hérna nema ég og ég upplifi frekar svona ... að ég er að sannfæra hitt starfsfólkið hvað þetta sé nú flott að fá nema þú veist það er ekki, það er sko ekki verið að pressa á mig að taka nema héðan en svo eru allir mjög almennilegir og glaðir þegar upp er staðið skiljið þið.

## Umræða

Niðurstöður rannsóknarinnar draga fram hvað hvetur iðjuþjálfara til að gerast leiðbeinendur, hvaða áskorunum þeir standa frammi fyrir, hvað styður þá í því hlutverki og hver reynsla þeirra er af vettvangsnáminu eftir breytingar á námskránni. Helsti hvati þátttakendanna til að taka nema var tækifærið til að halda sér við í faginu. Iðjuþjálfarnir litu á það sem símenntun og lýstu faglegum vexti sem er í takt við rannsókn Varland o.fl. (2017). Í ljósi þess að heilt yfir töluðu þátttakendurnir um jákvæða reynslu af leiðbeinendahlutverkinu er umhugsunarvert að einhverjir lýstu hiki við ákvörðun um að taka nema og jafnvel kvíða í aðdraganda vettvangsnámstímabils. Lýsing þeirra á óvissu um námstækifærin og þeirri ábyrgð sem þeir finna fyrir í leiðbeinendahlutverkinu gefur til kynna að þeim sé umhugað um faglegan vöxt nemendanna. Spurning er hvort þessa mikla ábyrgð sé ástæða þessa hiks en vert væri að skoða betur hindranir sem búa innra með leiðbeinendunum varðandi leiðsögn nema. Fagleg og/eða siðferðileg skylda voru einnig áberandi hvatar að taka nema en það kann að

vera að þeir sem tóku þátt í rannsókninni séu einmitt þeir sem líta á leiðbeinendahlutverkið sem hluta af því að vera iðjuþjálfari. Margir hafa ekki tekið það skref að gerast leiðbeinendur eða taka sjaldan að sér hlutverkið. Schafer-Clay (2019) skoðaði ástæður þess meðal bandarískra iðjuþjálfara og þar kom fram að margir hefðu ekki verið beðnir um að gerast leiðbeinendur og/eða töldu sig ekki hafa aðgang að nægjanlegum stuðningi. Áhugavert væri að kanna þetta hérlandis þar sem oft er áskorun að fá nægjanlega mörg vettvangsnámspláss.

Margir þættir hafa áhrif á iðjuþjálfara í hlutverki leiðbeinenda en rafrænt námskeið, fundir með leiðbeinendum og aðgengi að starfsfólki iðjuþjálfunarfræðideildarinnar mæltist vel fyrir og virkaði sem ákveðinn stuðningur. Vonandi munu leiðbeinendur nýta sér áfram þann stuðning sem er í boði en það virðist ekki alls staðar vera raunin ef marka má niðurstöður Karp og félaga (2022) þar sem fram kom að leiðbeinendur í Bandaríkjunum nýta sér á takmarkaðan hátt aðgengilegt stuðningsefni. Mikilvægt er að huga áfram að stuðningi við leiðbeinendur þó ekki sé sjálfgefið að núverandi fyrirkomulag sé endilega það besta til lengri tíma, en það þarf að meta reglulega.

Tilhögun vettvangsnáms á vinnustöðum skiptir ekki síður máli en skipulag af hálfu iðjuþjálfunarfræðideildar HA. Sá stuðningur inni á vinnustöðunum og viðurkenning á leiðbeinendahlutverkinu sem þátttakendur lýstu er mikilvægur líkt og kemur fram í niðurstöðum Drolet og félaga (2020) og Coleman og félaga (2021). Þetta á jafnt við um skipulag sem snýr að nemum og þann stuðning sem skapast innan starfsmannahópa. Þrátt fyrir að skipulagður stuðningur við leiðbeinendur sé helst fyrir hendi á stærri vinnustöðum er hann engu að síður mikilvægur þar sem færri iðjuþjálfar starfa og þá hægt að horfa meira til þverfaglegrar samvinnu. Það var ánægjulegt að heyra að sums staðar þekkist að verkefni séu færð af leiðbeinendum yfir á annað starfsfólk og spurning hvort hægt væri að gera meira af slíku. Það er full ástæða til að hvetja fleiri vinnustaði til að koma á skipulagi og styðja við jákvæða vinnustaðamenningu varðandi nemamál. Það er í takt við niðurstöður Drolet o.fl. (2020) sem bentu á að vinnustaðir yrðu að koma ákveðnar að borðinu því ekki væri nægjanlegt að leiðbeinendurnir tækju einir ábyrgð. Í þessu

samhengi er vert að velta upp hvernig iðjubjálfasamfélagið geti stuðlað að því að fleiri vinnustaðir hvetji og styðji sína iðjubjálfa í leiðbeinendahlutverkinu.

Umræður um kröfur skólans, annars vegar til færni nemendanna og hins vegar til hvers væri ætlast af leiðbeinendum, voru áhugaverðar vegna ólíkra radda. Nokkrir þátttakendur vildu að skólinn setti þessar kröfur skýrar fram á meðan öðrum fannst fyrirkomulagið gott og bentu á að ef viðfangsefni nemenda yrðu skilgreind nánar þá yrði hætta á að það passaði ekki við fjölbreytileika staðanna. Þessi ólíku sjónarmið skýrast líklegast af ólíkum þörfum eða persónueinkennum leiðbeinendanna. Sú gagnrýni að nemendurnir væru ekki nægjanlega tilbúnir til að hefja vettvangsnám hefur reynst gagnleg og nú þegar hefur verklegum æfingum verið fjölgað og stefnt að frekari færnikennslu. Á meðan leiðbeinendur fá stundakennaragreiðslur hérlendis, eins og nú, er umbun í formi símenntunarstunda sá þáttur sem er hvað mest hvetjandi fyrir iðjubjálfa til að taka nema í Bandaríkjunum (Varland o.fl., 2017). Þekkt er í stofnanasamningum á Íslandi að hægt er að fá launahækkun með því að sýna fram á símenntun en skoða mætti hvort sú leið hentaði betur en sértækar greiðslur. Þrátt fyrir að leiðsagnarformið einn leiðbeinandi fyrir einn nema sé algengast þá var töluvert rætt um fleiri leiðir. Nokkuð algengt var að tveir leiðbeinendur væru saman með einn nema og lýstu nokkrir viðmælendanna að með því væri hægt að deila ábyrgðinni og draga úr vinnuálagi, en þetta form er gjarnan notað þegar iðjubjálfar stíga sín fyrstu skref sem leiðbeinendur (Beveridge og Pentland, 2020; Engel o.fl., 2013). Umræður sköpuðust einnig um formið einn leiðbeinandi og tveir nemar en þá gæti myndast stuðningur á milli nemanna sjálfra og dregið úr álagi á leiðbeinandann. Bent hefur verið á að jafningjanám (e. peer-learning) geti styrkt faglegan þroska nemenda jafnt innan iðjubjálfunar (Price og Whiteside, 2016) sem annarra fagstétta (Pálsson o.fl., 2017). Mikilvægt er að standa vel að undirbúningi þess námsforms svo útkoman verði árangursrík (Beveridge og Pentland, 2020; Kinsella og Piersol, 2018; Price og Whiteside, 2016). Eins og áður hefur komið fram var leiðbeinendum umhugað um að nemendur fengju næg námstækifæri en athyglisvert er að ítrekað var talað um „hefðbundin“ iðjubjálfa verkefni í því samhengi. Getur verið að margir iðjubjálfar séu með of

mótaðar hugmyndir og sjái verkefnið ekki í nægjanlega víðu samhengi? Í rýnihópaviðtölunum heyrðust raddir iðjubjálfa sem hugsa út fyrir boxið og ná þannig að skapa námstækifæri og virkja samstarfsfólk með sér í meiri mæli en aðrir.

Hafa þarf í huga að rýnihópaviðtölin áttu sér stað þegar búið var að kenna viðbótardiplómu á meistarastigi í einungis tvö skólaár og reynsla þátttakenda takmörkuð við þann tíma. Viðmælendurnir höfðu þó fjölbreytta reynslu af vettvangi og leiðsögn iðjubjálfanema sem gaf aukna dýpt í umræðurnar. Þar sem við sem rannsakendur höfum öll verið leiðbeinendur í vettvangsnámi og/eða komið að skipulagi vettvangsnáms með einhverjum hætti vorum við meðvitund um að það gæti haft áhrif á greiningu gagnanna og niðurstöðurnar. Þetta gat reynst áskorun og jafnvel takmörkun við túlkun gagna en um leið kostur þar sem rannsakendur höfðu skilning á aðstæðum og því flókna samspili sem á sér stað við leiðsögn í vettvangsnámi.

## Ályktun

Leiðsögn í vettvangsnámi er sameiginlegt verkefni starfandi iðjubjálfa, iðjubjálfunarfræðideildar HA og vinnustaða sem hver um sig er mikilvægur hluti í menntun og nýliðun iðjubjálfa. Að leiðbeina nemum styrkir fagvitund iðjubjálfa og þar með stéttina í heild. Niðurstöðurnar verða notaðar innan iðjubjálfunarfræðideildar HA til að þróa áfram stuðning við leiðbeinendur. Áriðandi er að á vinnustöðum iðjubjálfa sé markvisst hugað að stuðningi við leiðbeinendur, litið á leiðsögn í vettvangsnámi sem hluta af starfi iðjubjálfa og gert ráð fyrir henni í skipulagi.

## Þakkir

Greinarhöfundar þakka öllum sem lögðu rannsókninni lið. Sérstakar þakkir fá iðjubjálfarnir sem tóku þátt í rýnihópunum og deildu reynslu sinni og viðhorfum. Fagþróunarsjóður ÍPÍ fær þakkir fyrir veittan styrk og samstarfskonur við iðjubjálfunarfræðideild HA fyrir hvatningu og gagnlegar umræður, Bergljót Borg fyrir aðstoð við rýnihópaviðtölin og Elín Dögg Methúsalemsdóttir og Helena Halldórsdóttir fyrir yfirlestur og ábendingar.

## Heimildaskrá

- Bergljót Borg. (2017). Breytingar á námi í iðjubjálfun við Háskólann á Akureyri. *Iðjubjálfinn*, 38(1), 54–57. [https://www.ii.is/media/idjuthjalfinn/idjuthjalfinn\\_okt\\_2017\\_final.pdf](https://www.ii.is/media/idjuthjalfinn/idjuthjalfinn_okt_2017_final.pdf)
- Beveridge, J. og Pentland, D. A. (2020). Mapping review of models of practice education in allied health and social care professions. *British Journal of Occupational Therapy*, 83(8), 488–513. <https://doi.org/10.1177/0308022620904325>
- Bosser, A., Miller, L. T. og Polatajko, H. (2008). *Competence based fieldwork evaluation for occupational therapists*. Nelson College Indigenous.
- Chapman, L. M. (2016). Transitioning from clinician to fieldwork educator. *SIS Quarterly Practice Connections*, 2(1), 31–33. <https://www.mclennan.edu/health-professions/occupational-therapy-assistant/docs/Transitioning.pdf>
- Coleman, J., Knott, K. og Jung, B. (2021). Impact of physical therapy and occupational therapy student placements on productivity: A scoping review. *Canadian Medical Education Journal*, 12(4), 98–110. <https://doi.org/10.36834/cmej.69298>
- Creswell, J. W. og Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Drolet, M., Baril, N., Sauvageau, A. og Renaud, S. (2020). Addressing the ethical issues associated with fieldwork education in occupational therapy: Results of an empirical study conducted in Quebec. *Canadian Journal of Bioethics*, 3(1), 119–131. <https://doi.org/10.7202/1070233ar>
- Elo, S. og Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Engel, L., Gillespie, H. og Lundberg, J. (2013). Integrated-split placement: Optimizing opportunities and enhancing learning. *Occupational Therapy Now*, 15(1), 24–26. [https://caot.ca/document/3997/jan\\_OTnow\\_JAN2013.pdf](https://caot.ca/document/3997/jan_OTnow_JAN2013.pdf)
- Hafdís Hrönn Pétursdóttir og Hulda Þórey Gísladóttir. (2022). Nám á vettvangi – iðjubjálfunarfræði og iðjubjálfun. *Iðjubjálfinn*, 43(1), 38–39. [https://www.ii.is/media/idjuthjalfinn/Idjuthalfinn\\_2022.pdf](https://www.ii.is/media/idjuthjalfinn/Idjuthalfinn_2022.pdf)
- Janes, W. E., Cohill, B., Cook, A., Escher, A., Galey, S., Hanson, D. J., LeQuieu, E. D., Olson, D., Williams, K. og Zeigler, J. (2024). Mapping review of fieldwork education literature. *Journal of Occupational Therapy Education*, 8(1). <https://doi.org/10.26681/jote.2024.080111>
- Karp, P., Lavin, K. A. og Collins, T. (2022). Exploring fieldwork educator development: Preparation methods and support tools. *Journal of Occupational Therapy Education*, 6(1). <https://doi.org/10.26681/jote.2022.060113>
- Kinsella, A. T. og Piersol, C. V. (2018). Development and evaluation of a collaborative model level II fieldwork program. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(3). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1448>
- Kirke, P., Layton, N. og Sim, J. (2007). Informing fieldwork design: Key elements to quality in fieldwork education for undergraduate occupational therapy students. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54(suppl. 1), S13–S22. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00696.x>
- Koski, K. J., Simon, R. L. og Dooley, N. R. (2013). Valuable occupational therapy fieldwork educator behaviors. *Work*, 44(3), 307–315. <https://doi.org/10.3233/WOR-121507>
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2018090.html>
- Rýlsson, Y., Mårtensson, G., Swenne, C. L., Ädel, E. og Engström, M. (2017). A peer learning intervention for nursing students in clinical practice education: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 51, 81–87. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.01.011>
- Price, D. og Whiteside, M. (2016). Implementing the 2:1 student placement model in occupational therapy: Strategies for practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 63(2), 123–129. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12257>
- Roberts, M. E., Hooper, B. R., Wood, W. H. og King, R. M. (2015). An international systematic mapping review of fieldwork education in occupational therapy. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 82(2), 106–118. [doi:10.1177/0008417414552187](https://doi.org/10.1177/0008417414552187)
- Ryan, K., Beck, M., Ungaretta, L., Rooney, M., Dalomba, E. og Kahanov, L. (2018). Pennsylvania occupational therapy fieldwork educator practices and preferences in clinical education. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 6(1). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1362>
- Schafer-Clay, J. S. (2019). *What stops some occupational therapy practitioners from providing fieldwork education?* [Occupational therapy doctorate capstone project, Eastern Kentucky University]. ENCOMPASS. <https://encompass.eku.edu/otdcapstones/49>
- Thomas, Y., Dickson, D., Broadbridge, J., Hopper, L., Hawkins, R., Edwards, A. og McBryde, C. (2007). Benefits and challenges of supervising occupational therapy fieldwork students: Supervisors' perspectives. *Australian Occupational Therapy Journal*, 54(suppl. 1), S2–S12. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2007.00694.x>
- Varland, J., Cardell, E., Koski, J. og McFadden, M. (2017). Factors influencing occupational therapists' decision to supervise fieldwork students. *Occupational Therapy in Health Care*, 31(3), 238–254. <https://doi.org/10.1080/07380577.2017.1328631>