

# 5 ŠTUDENSKO DOŽIVLJANJE INTERDISCIPLINARNEGA DELA

Petra Polanič

---

Doživljanje interdisciplinarnosti s strani študentov, ki so sodelovali pri projektu IKTERUS, je v tem poglavju predstavljeno z analizo odgovorov na anketni vprašalnik, ki so ga sodelujoči študenti izpolnili po zaključku projekta. V uvodnem delu so iz literature povzete pričakovane prednosti interdisciplinarnega izobraževanja in sodelovanja tako za študente kot za širše okolje, predstavljene pa so tudi ovire, s katerimi se interdisciplinarnost sooča. Večina obstoječe literature povezovanje disciplin v izobraževanju obravnava na nižjih ravneh (osnovnošolski, srednješolski), v poglavju pa so naslovljene tudi posebnosti interdisciplinarnosti na ravni študija. V obravnavani literaturi, ki je po večini vezana na zdravstvo, prevladuje termin »medpoklicno izobraževanje/sodelovanje«; v uvodnem delu poglavja so tako obravnavane podobnosti in razlike med interdisciplinarnim ter medpoklicnim izobraževanjem in sodelovanjem. Kljub pričakovanim prednostim, ki jih prinaša, se interdisciplinarnost (tako na sistemski ravni izobraževanja kot na praktični ravni skupinske dinamike) sooča z mnogimi izzivi, ki so prav tako zajeti v poglavju. Analiza odgovorov študentov predstavlja drugi del poglavja, doživljanje interdisciplinarnosti pri projektu IKTERUS pa je postavljeno v kontekst pričakovanih izidov interdisciplinarnega izobraževanja glede na obravnavano literaturo. Kompetence, o katerih študenti poročajo, se v veliki meri skladajo s tistimi, katerih razvoj predvideva ter spodbuja literatura o medpoklicnem in interdisciplinarnem izobraževanju.

## Interdisciplinarno in medpoklicno

Na splošno terminološko zmedo opozarja Pavlič Škerjanc (2019, str. 28), ki interdisciplinarnost (sicer v kontekstu medpredmetnih povezav) definira po lastnosti, da »z dogovorjenim povezovalnim elementom oziroma elementi poveže sicer ločene in samostojne predmete, da tako - in le tako - uresničijo skupen, že integriran (povezan, združen) učni cilj«. Pri medpoklicnem izobraževanju se študenti dveh ali več različnih smeri učijo drug od drugega, drug o drugem ter vsi skupaj z namenom uspešnega sodelovanja in doseganja boljših izidov v zdravstvu. Sodelovanje je v praksi doseženo, ko posamezniki z različnim profesionalnim ozadjem skupaj dosežejo razumevanje in rezultate, ki jih brez prispevka drugih nihče od njih ne bi mogel doseči sam (WHO, 2010).

Smith in Clouder (2010) primerjata izraza »medpoklicno« (ang. *interprofessional*) in »interdisciplinarno« (ang. *interdisciplinary*) izobraževanje. Razlikovanje med njima je običajno utemeljeno na razlikovanju med disciplino in poklicem, ki pa se naslanja na razlikovanje med teorijo in prakso. Medpoklicno izobraževanje se bolj izrazito navezuje na prakso in delovno okolje, vendar sta oba pristopa osredotočena na sodelovanje med poklici oziroma disciplinami z namenom reševanja kompleksnih težav. Ob prepletenosti teorije in prakse je smisel njunega ločevanja vprašljiv; v določenih kontekstih je argument za ločevanje zgodovinsko ozadje področja - mnogi poklici v zdravstvu se s poklicnim utemeljevanjem uveljavijo kot samostojni in nimajo podrejene vloge, ki jim je pripisana v disciplini medicine. Izraz »medpoklicno« izobraževanje je uveljavljen zlasti v zdravstvu. Parse (2015) zagovarja tako utemeljeno razlikovanje med interdisciplinarnim in medpoklicnim na področju zdravstvene nege. Disciplino opredeljuje kot skupek razvijajoče se znanstvene vednosti, poklic pa kot skupino ljudi, ki si deli določene cilje in je za njihovo doseganje usposobljena s specifičnim disciplinarnim znanjem. Interdisciplinarnost opredeli kot povezovanje dveh ali več disciplin v skupne projekte, pri tem pa je ločenost disciplin ohranjena. Medpoklicno sodelovanje poteka med predstavniki različnih poklicev, ki glede na svojo izobrazbo ponujajo različne pristope k situaciji in s svojim disciplinarnim znanjem naslavlajo zdravstvene izzive posameznikov

ali skupnosti. Disciplinarno znanje se pri medpoklicnem sodelovanju do neke mere spaja in prispevki posameznih poklicev niso strogo ločeni. V takšni situaciji v zdravstvu vloga vodilne discipline pripade medicini, kar lahko še dodatno zabriše specifičnost poklicev v zdravstvu; izraz »medpoklicno« bolj poudarja edinstveni prispevek posameznega poklica.

Prizadevanje za interdisciplinarno in medpoklicno izobraževanje se običajno sklicuje na enake prednosti ter se srečuje z enakimi izzivi. Končni cilj obeh je skupen – pripraviti študente na delo v okolju, ki zahteva povezovanje, prehanje mej posamezne discipline, razumevanje situacije z različnih zornih kotov in sodelovanje z drugimi (Smith in Clouder, 2010). Na osnovi njune utemeljitve se v tem poglavju uporabljata oba izraza; zlasti na področju zdravstva je ohranjeno poimenovanje »medpoklicno«, ki se ga večinsko držijo avtorji sami, drugod pa prevladuje »interdisciplinarno«. Tudi v kontekstu projekta IKTERUS je uporabljena oznaka »interdisciplinarnost«.

### **Od izobraževanja do sodelovanja – je (sistematično) razvijanje interdisciplinarnosti naloga univerze?**

Medpoklicno izobraževanje je lahko del izobrazbe na kateri koli ravni, ponekod je zajeto že v študijske programe ali pozneje v sklopu dodatnih izobraževanj (WHO, 2010); bolj kot smisel samega medpoklicnega pristopa je stvar razprave smisel njegovega sistematičnega vključevanja v (dodiplomski) študij, pri tem pa je osrednje vprašanje prenos med študijem pridobljenih interdisciplinarnih kompetenc v delovno okolje po zaključku izobraževanja (Lumague idr., 2006). Svetovna zdravstvena organizacija v svojih smernicah *Framework for Action on Interprofessional Education in Collaborative Practice* (WHO, 2010) medpoklicno sodelovanje, tako na ravni izobraževanja kot v praksi, prepozna kot strategijo, ki lahko pripomore k reševanju težav v zdravstvu. Med dejavniki, ki sodelovanje omogočajo, so podpora s strani vodstva ustanov, spreminjanje odnosov med zdravstvenimi delavci in pripravljenost prilagoditi ter posodobiti

obstoječe šolske kurikulumne. Prav izobraževanje, ki je usmerjeno k medpoklicnemu sodelovanju, ima ključno vlogo pri vzpostavitvi takšnih timov v praksi.

Na univerzitetni ravni medpoklicno izobraževanje študentov še ni dovolj raziskano (Kamenšek idr., 2020; Lumague idr., 2006); večina dostopne literature, ki obravnava povezovanje študentov različnih smeri, je vezana na področje zdravstva in osredotočena na medpoklicno izobraževanje oziroma sodelovanje različnih poklicev znotraj zdravstva.

Nadaljnje raziskovanje na področju medpoklicnega izobraževanja v sklopu študija je ključno za oblikovanje boljših pristopov k učenju, ocenjevanje vpliva na obravnavo pacientov in poznejši poklicni razvoj študentov. Za vključevanje medpoklicnega pristopa že na dodiplomsko raven je treba pokazati, da študenti pridobljeno znanje in spretnosti pozneje prenesejo v delovno okolje (Lumague idr., 2006). V preglednem znanstvenem članku s področja zdravstvene nege Kamenšek in sodelavci (2020) ugotavljajo, da je glede na dostopne rezultate vključevanje medpoklicnega izobraževanja v redni del študija utemeljeno; potrjeno namreč pripomore k timskeemu delu, razumevanju vlog drugih in poznejšemu medpoklicnemu sodelovanju v delovnem okolju.

V Sloveniji so sicer že prisotni posamezni izbirni predmeti, ki povezujejo študente različnih študijskih smeri, vendar prevladuje medpoklicno izobraževanje predstavnikov poklicev, ki se v praksi že pogosto srečujejo (na primer medpoklicno izobraževanje študentov različnih programov Zdravstvene fakultete, povezovanje med Zdravstveno fakulteto in Fakulteto za socialno delo; več o sodelovanju med naštetimi v Pahor, 2014 in Pahor idr., 2015). Študentom so ob vpisu (od prve pa do tretje stopnje) na voljo tudi posebni interdisciplinarni študijski programi, ki jih omogoča sodelovanje različnih fakultet, na katerih se izvaja študijski proces. Interdisciplinarni študijski programi oblikujejo diplomante na novem področju; kljub povezovanju med disciplinami se razlikujejo od specifičnosti interdisciplinarnega ali medpoklicnega izobraževanja študentov ene discipline za namene sodelovanja z drugimi disciplinami. Dodatna poseb-

nost, ki jo slovenski izobraževalni sistem omogoča, so dvopredmetni študijski programi in vzporedni študij; v obeh primerih je povezovanje disciplin študentu omogočeno, vendar študij ni sistematično oblikovan za doseganje tega cilja. Iskanje vzporednic in razlik ter povezovanje znanja iz različnih disciplin je v tem primeru naloga posameznega študenta.

Izbirnost interdisciplinarnih vsebin lahko vpliva na doživljanje študentov, ki se zanje odločajo; Pahor in sodelavci (2015) v svoji analizi mnenj študentov, ki so obiskovali predmet o medpoklicnem sodelovanju, opažajo, da so imeli študenti že pred začetkom predavanj pozitiven odnos do sodelovanja in dela v timih; to razlagajo tudi z dejstvom, da je šlo za izbirni predmet, za katerega so se odločali študenti, ki so bili že naklonjeni medpoklicnemu sodelovanju. Razlika v njihovem odnosu do povezovanja s predstavniki drugih poklicev posledično morda ni tako drastična, kot bi lahko bila pri študentih, ki so do dela v medpoklicnih timih skeptični. Na problematičnost medpoklicnega izobraževanja v obliki izbirnih predmetov opozarjajo tudi Kamenšek in sodelavci (2020); vanj so vključeni le tisti študenti, ki se za to odločijo sami. Alternativno predstavlja vključevanje tovrstnih predmetov v redni, obvezni del študija.

Izobrazba študentov bi morala odražati njihovo pričakovano delovanje v profesionalnem okolju; to v zdravstvu zajema sodelovanje s predstavniki drugih poklicev, študente pa bi morali na kompleksnost timskega dela pripraviti že njihovi študijski programi (Lumague idr., 2006). Priprava študentov na sodelovalno delo je ena od nalog visokošolske izobrazbe; za doseganje tega cilja so potrebne spremembe na strukturni ravni, skupaj s spreminjanjem odnosov do interdisciplinarnega in medpoklicnega izobraževanja (Smith in Clouder, 2010). Vloga izobraževalnega sistema je tudi oblikovanje in vključevanje novih študijskih predmetov, ki študentom omogočijo priložnost za medpoklicno učenje (Pahor idr., 2015). Na mednarodni ravni velja, da izvajalci medpoklicnega izobraževanja za to specifično nalogo niso bili deležni posebnih priprav. Običajno so te vsebine zajete v krajše, spremenljive predmete in tečaje, ki še niso sistematično vključeni v izobraževanje (WHO, 2010).

Mehanizmi, ki oblikujejo medpoklicno izobraževanje, so po Svetovni zdravstveni organizaciji (WHO, 2010) vezani tako na osebe, ki poučujejo, kot na sam kurikulum. Kompleksnost zajemanja različnih poklicev zahteva, da se v oblikovanje učnih vsebin vključi osebe z različnih fakultet in iz različnih delovnih okolij. Med sodelujočimi se mora vzpostaviti učinkovita komunikacija, prizadevati si morajo za skupni cilj, potrebujejo pa tudi institucionalno podporo z vodstvom in pravilniki, ki so naklonjeni povezovanju. Izobraževanje je bolj uspešno, če se sodelujoči učijo z reševanjem problemov in če izbrane metode ustrezajo praktičnim izkušnjam, ki jih študenti že imajo, ključna pa je tudi interakcija med študenti. Za dober izid je nujno, da sodelujoči lahko prispevajo že usvojeno znanje in spretnosti ter k nalogi pristopijo z ustreznim odnosom.

Čeprav si interdisciplinarno povezovanje na ravni študija in na nižjih (v literaturi bolje zastopanih) ravneh šolanja delita določene skupne lastnosti, so med posameznimi stopnjami izobraževanja in različnimi oblikami interdisciplinarnega povezovanja (predmeti, projekti) prisotne precejšnje razlike. Angažiranost posameznih učiteljev in njihova individualna pripravljenost na sodelovanje sta pomemben dejavnik tudi na nižjih ravneh (Pavlič Škerjanc, 2019); v kontekstu srednješolskega pouka je poudarek na prenosu znanja od učitelja na dijake. Pri medpoklicnem izobraževanju pa je v ospredju prenos znanja med sodelujočimi, ki delujejo kot predstavniki svojega poklica (WHO, 2010). Interdisciplinarni študentski projekti, med katere sodi tudi tukaj predstavljeni projekt IKTERUS, predvidevajo vključevanje študentov kot (bodočih) strokovnjakov, ki za doseganje skupnega cilja prispevajo različna, na svojo disciplino vezana znanja; študenti se tako (vsaj delno) učijo drug od drugega. Problemsko učenje, ki dijakom omogoči povezovanje med predmeti z namenom reševanja realističnega življenjskega problema v simuliranem okolju (Pavlič Škerjanc, 2019), se od interdisciplinarnih študentskih projektov razlikuje v tem, da projekti naslavlajo obstoječi problem, ki ni načrtno oblikovan z namenom učne priložnosti.

## Razlogi za interdisciplinarnost

Zmožnost sodelovanja je treba aktivno razvijati, saj gre za spretnosti, ki se jih je mogoče naučiti (Pahor, 2014), vendar ne ob ohranjanju izoliranosti posameznih disciplin (Pavlič Škerjanc, 2019).

Medpoklicno usklajevanje je bilo v zdravstvu tradicionalno hierarhično, z jasnimi nadrejenimi in podrejenimi pozicijami; šele pozneje se je začel uveljavljati sodelovalni tip usklajevanja dela, kjer je razporeditev moči bolj enakomerna oziroma se spreminja glede na situacijo, znanje in izkušnje sodelujočih. Sodelovanje v sodobnem času postaja nujno, saj je delo sodelujočih strokovnjakov preobširno, da bi ga nadrejeni lahko v celoti poznal in nadzoroval (Pahor, 2014), izzivi, s katerimi se zdravstvo sooča, pa so vse bolj kompleksni (WHO, 2010). Z namenom razvoja določenih kompetenc, ki so kompleksne in dosegljive le interdisciplinarno, se že na nižjih stopnjah izobraževanja (osnovna, srednja šola) vse bolj poudarja pomen medpredmetnih povezav, saj te prispevajo k bolj celovitemu znanju in pri dijakih ali učencih spodbujajo sposobnost povezovanja znanja (Pavlič Škerjanc, 2019).

Povezovanje med poklici prinaša številne prednosti tudi z vidika izobraževanja; programi so razviti po usmeritvah predstavnikov različnih poklicev, študenti pa pridobijo znanje o drugih strokah, lastne izkušnje ter vpogled v prakso (WHO, 2010). Pahor in sodelavci (2015) opisujejo izkušnje študentov različnih oddelkov Zdravstvene fakultete, Medinske fakultete in Fakultete za socialno delo, ki so se odločili za izbirni predmet, usmerjen k medpoklicnemu sodelovanju. S pomočjo vprašalnikov so ugotovili, da so študenti pred začetkom predavanj druge poklice običajno opisovali stereotipno, netočno oziroma so identificirali primere delovnih nalog, ne pa lastnosti posameznega poklica. Avtorji ocenjujejo, da so imeli študenti po zaključku predmeta več znanja o drugih poklicih in boljše razumevanje njihovih vlog. Prav tako ugotavljajo, da so študenti – ki so po večini sicer že na začetku semestra medpoklicno sodelovanje vrednotili pozitivno – po zaključku predmeta bolj naklonjeni sodelovanju s predstavniki drugih poklicev in medpoklicnemu izobraževanju. Študenti so ocenili, da so se

z opravljenim predmetom izboljšale njihove sposobnosti komunikacije s pacienti in dela v timu, pridobljeno znanje pa vpliva na njihove poklicne odnose in jim pomaga premagovati stereotipno razumevanje drugih poklicev.

Medpoklicna komunikacija je spretnost, ki jo je treba usvojiti, in se razlikuje od komunikacije s pacienti, na katero zdravstvene delavce pripravlja že formalno izobraževanje (Pahor, 2014). Tudi Svetovna zdravstvena organizacija ugotavlja, da udeleženci izobraževanj, ki povezujejo več strok, običajno postanejo bolj spretni v komunikaciji, razvijejo sposobnosti kritične presoje ter prepoznajo izzive in prednosti dela v timu (WHO, 2010).

Gradiva o lastnostih medpoklicnega in interdisciplinarnega izobraževanja med prednostmi, ki jih to študentom prinaša, pogosto omenjajo pridobivanje izkušenj v »resničnem svetu« (ang. *real world*). Björck (2020) na primeru praktičnega izobraževanja v delovnem okolju pokaže, da sklicevanje na resnični svet in dejanske izkušnje ironično pogloblja delitev, ki jo tovrstni programi skušajo premostiti. Temelji na ločevanju teorije, pridobljene med študijem, in praktičnih izkušenj, implicira pa pojmovanje resničnega sveta, ki je osnovano na izkustvu vsakdanjega življenja delovno aktivne populacije, ki je zaposlena zunaj akademskega okolja. Univerza in na njej pridobljeno znanje sta tako potisnjena v območje zunaj »resničnega«.

## **Izzivi interdisciplinarnega pristopa**

Razlike med predstavniki različnih poklicev se oblikujejo v procesu, ki ga Pahor (2014) poimenuje poklicna socializacija. Gre za ponotranjenje tako znanja kot tudi stališč, vrednot, načinov ravnanja in stereotipov, ki so prisotni v neki poklicni subkulturi. Poklicna socializacija se začne med formalnim izobraževanjem in se nadaljuje skozi celotno poklicno pot, čeprav imajo največjo težo izkušnje, pridobljene v začetnih letih poklicnega delovanja. Razlike med poklici so vezane tudi na razlike v izobraževanju, ki niso zgolj vsebinske, temveč spodbujajo tudi drugačne načine mišljenja, različna stališča in vrednostne sod-



be. Izobraževalni sistem lahko razumemo kot sistemski dejavnik, ki vpliva na sodelovanje med poklicnimi skupinami; te lahko glede na pridobljeno izobrazbo enako situacijo obravnavajo z različnih vidikov in probleme, na katere naletijo, prepoznajo drugače.

Interdisciplinarno izobraževanje pogosto izvajajo predstavniki ene od zastopanih disciplin, ki več pozornosti namenjajo svoji disciplini, kar za študente pomeni, da bo njihovo znanje neuravnoteženo, cilji povezovanja med disciplinami pa zaradi fragmentiranosti pridobljenega znanja ne bodo doseženi. Visokošolski učitelji različnih disciplin si ne delijo skupnega besedišča in se lahko razlikujejo v pogledu na izobraževanje, kar oteži (za interdisciplinarno izobraževanje nujno) sodelovanje med njimi. Neskladnosti med visokoškolskimi učitelji, ki zastopajo različne discipline, pa pri študentih negativno vplivajo na zastavljeni cilj povezovanja znanja (Kim, 2019).

Kvarnström (2008) težave, s katerimi se soočajo medpoklicni timi, umešča v tri osrednje teme – težave so vezane na dinamiko tima, prispevek posameznega poklica in širše na vpliv organizacije, znotraj katere tim deluje. Notranja dinamika med člani lahko oteži delo tima, kadar v določeni situaciji pride do neskladnosti med odločitvijo posameznika (ali predstavnikov posameznega poklica) ter odločitvijo tima. Engel in Prentice (2013) tako opozarjata na morebitne etične dileme v medpoklicnih timih; čeprav se vsak član tima lahko strinja z osnovnim, na pacientovo dobro osredotočenim ciljem, pa se razumevanje tega cilja med posamezniki razlikuje. Po naravi medpoklicnega sodelovanja imajo člani različno strokovno ozadje, to pa v veliki meri vpliva na njihove vrednote in prepričanja. Kljub skupnemu cilju je specifičnost posamezne disciplinarne perspektive lahko podlaga za konflikte med člani; mogoč je razvoj situacij, v katerih član tima ne more ravnati v skladu s tem, kar je po njegovi poklicni presoji v pacientovo največjo korist. Kvarnström (2008) tako navaja, da so se posamezniki morali delno odpovedati svoji avtonomiji, da so lahko delovali kot člani tima. Druge težave, vezane na skupinsko dinamiko, se nanašajo na prestopanje poklicnih meja in poseganje na druga strokovna področja ter na

neenako razporeditev odgovornosti, kjer mora posameznik prevzeti nalogo samostojnega sprejemanja odločitev in motiviranja drugih članov tima. Poklicno znanje, ki ga posamezniki prispevajo k delu tima, ni vedno uporabljeno ali enako vrednoteno s strani drugih članov. Enakovrednost vseh poklicnih prispevkov je dodatno otežena v organizacijah, kjer je prisotno izrazito hierarhično razumevanje sodelujočih poklicev.

Engel in Prentice (2013) enakovrednost med člani prepoznata kot eno od predpostavk medpoklicnega sodelovanja, čeprav je v praksi včasih težko dosegljiva. Na področju zdravstva je najbolj paradigmatičen primer odnos med zdravnikom in medicinsko sestro, ki sodelujeta v medpoklicnem timu; odločitve o zdravljenju primarno sprejema zdravnik, s tem pa se ohranjajo običajne poklicne vloge, ki imajo kulturno, zgodovinsko in pravno podlago.

Dodatne in drugačne izzive prinaša tudi sodelovanje v digitalnem okolju; interdisciplinarni tim projekta IKTERUS je po spletu okoliščin postal tudi virtualni tim. Garro-Abarca in sodelavci (2021) virtualni tim opredelijo kot skupino ljudi, ki s pomočjo informacijsko-komunikacijskih tehnologij sodeluje pri skupnem projektu z različnih lokacij. Delo v virtualnih timih je bilo najprej omejeno na specializirane naloge strokovnjakov, ki so si s tem načinom dela prihranili čas, ki bi ga sicer namenili poti do posameznih fizičnih lokacij; pozneje se je uveljavilo tudi v situacijah, kjer glavni povod niso bile velike geografske razlike. V letu 2020 so ob pandemiji covid-19 zaposleni v številnih podjetjih na različnih področjih delo opravljali na daljavo, pri čemer je šlo za ukrep, ki naj bi omejil širjenje okužb. Na uspešnost virtualnih timov ključno vplivata zlasti komunikacija in zaupanje; izmenjava informacij med člani mora biti jasna, hkrati pa komunikacija ni zadovoljiva, če je omejena le na začetna navodila za posamezno nalogo; preveč nadzora (ali pomanjkanje zaupanja) pa članom tima daje občutek, da je njihovo delo negativno vrednoteno. Sodelujoči v raziskavi Garroja-Abarce in sodelavcev (2021) so bili razvijalci programske opreme, pri katerih računalniška pismenost ni bila vir izzivov pri delu v virtualnem timu, česar ni mogoče splošiti na člane virtualnih timov na drugih področjih.

McVeigh (2009), sicer v kontekstu e-izobraževanja, identificira računalniško pismenost kot enega od glavnih faktorjev, ki vplivajo na doseganje ciljev in odnos študentov do sodelovanja v virtualnem okolju. V času pandemije covid-19 in s tem povezanih ukrepov omejevanja socialnih stikov so Wang in sodelavci (2020) opozorili na vplive, ki jih ima dolgotrajna izolacija na fiziološki ravni; med njimi je tudi manjša produkcija hormona oksitocina, ki pomembno vpliva na oblikovanje zaupanja v medčloveških odnosih (Kosfeld idr., 2005).

### **Doživljanje interdisciplinarnosti na primeru projekta IKTERUS: vprašalnik in metoda**

Raziskovalni del tega poglavja je vezan na vprašanje, kako so sodelujoči študenti doživljali interdisciplinarnost projekta, izkušnjo dela ter dinamike v interdisciplinarnem timu. Pahor (2014, str. 24) opredeljuje tim kot »skupin/o/posameznikov z različno izobrazbo, perspektivami, spretnostmi in usposobljenostjo, ki deluje za doseganje skupnih ciljev«. Tim je obrnjen navzven v okolje, v katerem deluje, vendar je hkrati kot skupina tim naravnani tudi navznoter, ima svojo skupinsko dinamiko, njegovi člani pa delujejo v različnih vlogah. Način vodenja skupine se med timi razlikuje, vodja lahko prevzame avtoritarno vlogo ali pa deluje predvsem kot koordinator med enakovrednimi člani.

Tim projekta IKTERUS so sestavljali študenti in pedagoški mentorji s štirih fakultet (Fakulteta za socialno delo, Filozofska fakulteta, Naravoslovnotehniška fakulteta in Zdravstvena fakulteta). Razlikovali pa so se tudi strokovni profili študentov, ki so pri projektu sodelovali prek iste fakultete, saj so bili v projekt IKTERUS namreč vključeni študenti tako dodiplomskih kot podiplomskih programov. Jezikoslovna ekipa je bila tudi sama sestavljena zelo raznoliko; z upoštevanjem dvopredmetnega študija, ki ga izvaja Filozofska fakulteta, sodelujoče študentke k projektu niso pristopile le kot bodoče jezikoslovke, temveč tudi z disciplinarnim ozadjem zgodovine, poučevanja angleškega jezika, splošnega jezikoslovja in filozofije. Med projektom so študenti sodelovali v različnih začasnih timih, ki so se krajši čas ukvarjali s specifično nalogo. Tudi

manjši timi so bili sestavljeni interdisciplinarno; člani so imeli različno strokovno ozadje in so skupaj opravljali naloge z različnih področij. Velikosti skupin so se spreminjale glede na nalogo; nekaterih nalog so se študenti lotili v parih, pri drugih pa so se oblikovale večje skupine. V zaključnem delu projekta sta se oblikovala dva začasna interdisciplinarna tima, ki sta poskrbela za doseganje različnih ciljev projekta.

Anketni vprašalnik je bil sodelujočim študentom devet (9) poslan februarja 2021; na vprašanja ni odgovarjala avtorica tega poglavja, sicer ena izmed desetih študentov, ki so sodelovali pri projektu. V februarju in marcu je vprašalnik v celoti izpolnilo šest (6) študentov, delno pa en (1) študent. Vprašalnik je vseboval deset vprašanj odprtega tipa in eno vprašanje, pri katerem so sodelujoči podali številčno oceno na lestvici. Opisni odgovori študentov so bili v procesu analize kodirani in združeni v smiselne kategorije; skupaj z odgovori je v nadaljevanju v oklepajih navedeno tudi število študentov, pri katerih se posamezen odgovor pojavlja.

## Rezultati

Odgovori študentov so predstavljeni v več sklopih, ki pokrivajo predhodne izkušnje, pridobljene kompetence, sprejemanje odločitev pri timskem delu, delitev vlog, izzive pri komunikaciji, prevzemanje vodilnih vlog, reševanje konfliktov in delo z mentorji.

Na lestvici od 1 (najnižje) do 10 (najvišje) so študenti sodelovanje pri projektu IKTERUS kot celoto ocenili s povprečno oceno 7; pri tem je bila najnižja ocena 5 (3 odgovori), najvišja pa 9 (3 odgovori).

**Vpliv predhodnih izkušenj sodelovanja v interdisciplinarnem timu na odnos študentov do projekta:** Štirje (4) študenti pred začetkom projekta še nikoli niso sodelovali v interdisciplinarnem timu; eden (1) od njih je v tem prepoznal tudi prednost, saj je k projektu lahko pristopil brez vnaprej ustvarjenih pričakovanj.

Trije (3) študenti so pred projektom IKTERUS že imeli izkušnje z delom v interdisciplinarnem timu; projekt so videli tudi kot priložnost za mreženje (1), interdisciplinarno delo je pripomoglo k njihovi motivaciji za sodelovanje (1), hkrati pa niso vnaprej izoblikovali pričakovanj, ker na delo v veliki meri vplivajo sodelavci (1). Dva (2) študenta, eden s predhodnimi izkušnjami in drugi brez, sta v odgovorih zapisala, da sta imela pozitivna pričakovanja in sta se veselila začetka projekta. Po besedah enega od anketiranih študentov prav interdisciplinarnost prinaša dodatno motivacijo za sodelovanje: »Na projektu, kjer sodeluje veliko različnih kadrov, imaš nalogo, ki bi jo drugi težje opravili oziroma je ne bi znali, kar ti da dodatno motivacijo za prispevanje.«

**Kompetence, pridobljene s sodelovanjem v interdisciplinarnem timu, težave in odnos do sodelovanja s predstavniki različnih področij:** Študenti so naklonjeni sodelovanju z različnimi strokovnjaki; sodelovanje vidijo kot priložnost za pridobivanje novih znanj (3), možnost dela zunaj svojega strokovnega področja (1), kot način za doseganje zastavljenih ciljev (1), možnost spreminjanja ustaljenih sistemov (1) in kot vir (dobrodošlih) drugačnih pogledov na skupno temo (1).

Kompetence, ki so jih študenti razvili, so bile v največji meri vezane na komunikacijske spretnosti (3), delo v skupini (2) in sposobnost organizacije (2). Študenti pa navajajo še: prevzemanje vodilne vloge (1), ustvarjalnost (1), kritično mišljenje (1), učinkovito reševanje problemov (1) ter spretnost pri uporabi različnih računalniških programov in spletnih orodij (1). Izkušnje študentov z učenjem od kolegov so bile po njihovih besedah pozitivne: »Zelo mi je bilo všeč, ko smo skupaj delali na nalogah, pri katerih so bile nujne zelo konkretne veščine (na primer ko smo kodirali) pa so nas sodelavci učili; vedela sem, da jim lahko zaupam in da vedo, kaj delajo.«

Dva (2) študenta sta ocenila, da je delo v interdisciplinarnem timu potekalo brez večjih težav. Med težavami, ki so se pojavile, so študenti izpostavili organizacijo dela (2), skupno sprejemanje odločitev (1), težave pri komunikaciji

(2), ki niso bile nujno povezane z interdisciplinarnostjo, pač pa tudi z uporabo številnih komunikacijskih kanalov (1) in z osebnostnimi razlikami med sodelujočimi (1). Dva (2) študenta omenjata tudi težave pri usklajevanju terminov za skupno delo in sestanke, saj se fakultete pri organizaciji študijskega procesa med seboj razlikujejo.

**Pripravljenost za timsko delo, sprejemanje odločitev in soočanje z negotovostjo:** Študenti so opazili, da so nekateri člani tima bolj samoiniciativni (1), da je bilo delo lažje v manjših skupinah (1) in da se je dinamika v timu spreminjala od naloge do naloge (1). Med izzivi, ki so jih zaznali, sta bila delitev nalog (1) in občutek, da ima mnenje nekaterih študentov večjo težo (1).

Velika večina (6) študentov se pri timskem delu ni srečala z večjimi težavami; trije (3) študenti omenjajo skupno sprejemanje odločitev, dva (2) poudarjata tudi pomen komunikacije v timu. Dva (2) študenta sta se v primeru negotovosti obrnila na mentorje.

**Delitev vlog v skupini:** Med strategijami za delitev vlog in razdeljevanje nalog v odgovorih študentov prevladujeta soglasna odločitev članov tima (2) ter izbira vodje skupine glede na področje študija (3). Vloge so bile določene tako, da je vsak študent svojo vlogo lahko samozavestno opravljal (1), hkrati pa je bila vloga zanj lahko izziv, ki mu je pomagal pri napredovanju (1). Pri delitvi nalog študenti omenjajo, da je bila ta enakomerna (1), da so nekateri vloge prevzemali samoiniciativno (1) in da pri izbiri vodje skupine včasih ni bilo eksplicitnega dogovora, kar je negativno vplivalo na potek dela (1). Eden (1) od študentov omenja pozitivno izkušnjo medsebojne pomoči v skupini. Dva študenta (2) sta imela občutek, da k delu lahko prispevata; eden (1) od vprašanih pa omenja težave pri nalogah, ki niso vezane na področje študentovega lastnega študija.

**Komunikacija v interdisciplinarnem timu, razlike med sodelujočimi in reševanje težav:** Štirje (4) anketiranci so komunikacijo ocenili kot učinkovito, dva (2) pa kot delno učinkovito; nejasna in negotova komunikacija je bila vir nezado-

voljstva za enega od študentov (1), pogrešali so tudi bolj eksplicitne dogovore glede delitve dela (1). Eden od študentov (1) poroča, da pri komunikaciji razlik med strokami ni zaznal; drug študent (1) je opazil razlike, vendar te niso vplivale na kakovost komunikacije. Po izkušnjah enega (1) od sodelujočih so imeli študenti nekaterih smeri večji vpliv od kolegov z drugih področij. Anketirancu se je »včasih zdelo, da mentorji drugih fakultet preferirajo mnenje svojih študentov, kar mi je malo znižalo motivacijo«.

Večina (5) študentov je v svojih odgovorih opozorila na posebno okoliščino, saj je, z izjemo uvodnega sestanka celotne ekipe, komunikacija potekala po spletu zaradi pandemije covid-19. Dva (2) študenta sta v tem prepoznala prednost; komunikacija po spletu je bila hitrejša (1) in je sodelujočim omogočala lažje usklajevanje (1). Eden (1) od študentov je opozoril na razpršenost takšne komunikacije, ki je hkrati potekala po različnih kanalih.

**Prevzemanje vodilne vloge in podpora znotraj skupine:** Dva (2) študenta sta odgovorila, da je razporeditev vlog potekala s soglasnim dogovorom med člani skupine, dva (2) izpostavljata samoiniciativnost za prevzemanje vodilnih vlog. Vloge so bile sicer razdeljene glede na sposobnosti članov (1), vodilna vloga je bila vezana na področje študija (1), študenti so se v vlogi vodje izmenjevali (1) ali pa je skupina delovala brez določanja vodje (1). Eden (1) od anketiranih je naloge prejemal predvsem od mentorjev. V anketi študenti tako opisujejo dileme pri (samoiniciativnem) prevzemanju vodilne vloge: »Pogosto sem imela občutek, da prevzamem iniciativo in da mogoče celo dominiram znotraj svoje skupine, hkrati pa se nihče od ostalih se ni zdel pripravljen prevzeti takšne vloge.«

Trije (3) študenti v svojih odgovorih omenjajo prijetne interakcije z drugimi člani tima; študenti so se med seboj spodbujali s sporočili in razumevajočim odnosom (2) ter si pomagali tako, da so svoje področje približali kolegom (1).

**Reševanje konfliktov in upoštevanje (disciplinarne) drugačnosti drugih:** Večina (5) študentov je odgovorila, da med projektom niso nastali večji konflikti. Konfliktom so se izogibali z razumevajočim odnosom do okoliščin sodelavcev (1) in z reševanjem nesporazumov z jasno komunikacijo. Dva (2) študenta sta razvila občutljivost za različna strokovna ozadja članov tima, ki lahko zahtevajo več potrpežljivosti (1), a prinašajo tudi priložnost za učenje (1).

**Pridobivanje znanja na svojem in o drugih področjih, učenje o sebi in drugih:** Med odgovori o novih pridobljenih znanjih prevladujeta sposobnost timskega dela (2) in uporaba kvalitativne analize (2). Študenti so pridobili tudi razumevanje skupne teme z različnih vidikov (1) in spoznali drugačna stališča sodelavcev (1); uspešno delo v sklopu projekta je dobro vplivalo na samozavest sodelujočih (1).

Znotraj lastne stroke so študenti pridobili nove izkušnje, zlasti s poučevanjem (1), projektnim delom (1) in delom na daljavo (1). Eden (1) od anketirancev ni pridobil novih znanj znotraj lastne stroke. Sodelovanje pri projektu je za enega (1) od študentov razkrilo neenotnost lastne stroke in nepripravljenost stroke na spremembe.

**Sodelovanje z mentorji in priprava na interdisciplinarno delo med študijem:** Dva (2) študenta ocenjujeta, da ju je študij zadostno pripravil na sodelovanje v interdisciplinarnem timu; dva (2) študenta teh znanj v sklopu študija nista pridobila. Za vse (6) anketirance je bila izkušnja sodelovanja z mentorji dobra. Pogrešali pa so več svobode pri urejanju formalnih obveznosti v povezavi s projektom (1), kar je določil financer, in opazili bolj naklonjen odnos mentorjev do študentov, s katerimi so si delili strokovno področje (1).

## Diskusija

Projekt IKTERUS ni bil izpeljan v sklopu študijskih obveznosti; študenti so se vključili na lastno željo. Skupina študentov je ob odločitvi za sodelovanje pri projektu vedela, da je ta zastavljen interdisciplinarno. Po izbirnosti projekta



lahko predvidevamo, da so vključeni študenti k projektu že pristopili s pozitivnimi pričakovanji ali vsaj z odprtostjo do sodelovanja s strokovnjaki z drugih področij. To potrjujejo tudi odgovori, ki so jih podali v anketnem vprašalniku. Študenti, ki so pred projektom že imeli izkušnje z delom v interdisciplinarnem timu, so imeli bolj jasno oblikovane predstave o prednostih, ki jim jih sodelovanje pri projektu lahko ponudi.

Na uspešnost sodelovanja vplivajo tudi interakcijski oziroma medosebni dejavniki; mednje prištevamo pripravljenost na sodelovanje, medsebojno spoštovanje sodelujočih ter značilnosti njihove komunikacije, ki z odprtostjo, odkritostjo in preprostostjo spodbuja sodelovanje (San Martin Rodriguez idr., 2005 v Pahor, 2014). Medosebni dejavniki so bili ključni tudi za doživljanje interdisciplinarnega sodelovanja študentov v projektu IKTERUS; študenti ocenjujejo, da so po zaključku projekta spretnejši v komunikaciji, ki so jo za uspešno sodelovanje morali izpiliti; trudili so se za jasno komunikacijo, reševanje nesporazumov, način komunikacije pa so prilagodili tudi strokovnemu ozadju članov tima. Težave v komunikaciji, kadar so se pojavile, so bile vir nezadovoljstva med sodelujočimi. Različne poglede na težave in drugačne načine komunikacije je sicer težko zanesljivo povezati z interdisciplinarnostjo in poklicnim ozadjem, saj pomemben dejavnik predstavljajo tudi osebne lastnosti sodelujočih.

Osredotočenost na rutinske težave v smislu organizacije dela, dogovarjanja za kraj in čas srečanj ter delitev vlog je značilna za začetno stopnjo razvoja tima, v kateri se ta šele oblikuje in se posamezniki izogibajo resnejšim konfliktom (Tuckman in Jensen, 1965 v Pahor, 2014). Sodelujoči v projektu IKTERUS so se srečali z omenjenimi težavami, medtem ko resnejših konfliktov ne navajajo.

Kvarnström (2008) neenako vrednotenje ali neupoštevanje prispevkov predstavnikov posameznih poklicev izpostavi kot oviro pri medpoklicnem sodelovanju, prisotnost hierarhičnega vrednotenja pa posameznim članom tima lahko daje občutek, da v skupini niso enako cenjeni. Z občutkom, da so njihova sta-

lišča manj upoštevana od stališč študentov drugih fakultet, so se soočali tudi sodelujoči pri projektu IKTERUS.

Tim projekta IKTERUS se je razvijal v kompleksnih okoliščinah, saj se je projekt, ki je bil zastavljen klasično, zaradi pandemije covida-19 nekoliko preoblikoval in prenesel v virtualno okolje. Študenti so v tem prepoznali tako prednosti kot slabosti, razvili pa so tudi specifične kompetence (spretnost uporabe različnih programov in računalniška pismenost, delo od doma). Že Pahor (2014) opredeli računalniško pismenost kot pomemben element usposobljenosti za medpoklicno sodelovanje, saj sposobnost članov za uporabo informacijsko-komunikacijskih tehnologij timu omogoča delo v virtualnem prostoru. Kvarnström (2008) kot vir težav pri medpoklicnem sodelovanju identificira tudi neenako razporeditev aktualnega znanja, ko vsi sodelujoči nimajo na voljo vseh informacij; pri projektu IKTERUS je na tem področju dodaten izziv predstavljalo delo na daljavo ter sočasna uporaba različnih komunikacijskih kanalov, ki je članom tima otežila spremljanje vseh dogovorov in novih informacij.

Medpoklicno izobraževanje temelji na prenosu znanja med člani skupine, ki v njej delujejo kot predstavniki svojega poklica (WHO, 2010); študenti, ki so sodelovali pri projektu IKTERUS, so k nalogam pristopili s svojim disciplinarnim znanjem, ki so ga za uspeh projekta morali približati tudi predstavnikom drugih disciplin. Sodelujoči so svoje izkušnje z učenjem od študentov drugih smeri opisovali pozitivno.

Pogosti skupinski sestanki in možnost soglasnega sprejemanja odločitev pripomoreta k uspešnosti sodelovalne prakse (WHO, 2010). Za skupine, ki so prevzemale posamezne naloge projekta IKTERUS, je bilo značilno manj avtoritativno vodenje, samoiniciativnost ter soglasna delitev vlog oziroma delitev glede na področje študija; vodja, kadar so ga študenti določili, je ravnal zlasti kot koordinator. Odsotnost jasnega dogovora o vodenju skupine se je v anketi izkazala za pomanjkljivost v komunikaciji in organizaciji dela med študenti.

Svetovna zdravstvena organizacija (WHO, 2010) za medpoklicno izobraževanje predvideva razvoj kompetenc na šestih področjih: delo v timu, prevzemanje vlog in odgovornosti, komunikacija, učenje in kritično mišljenje, prepoznavanje potreb in odnos do pacientov ter etično delovanje. Projekt IKTERUS je po svoji zastavitvi (sodelujoči študenti niso imeli stikov s pacienti, vsaj ne v vlogi zdravstvenih delavcev) omogočil študentom pridobivanje kompetenc zlasti na prvih štirih področjih, kar potrjujejo tudi izkušnje anketiranih študentov. Medpoklicno izobraževanje je v literaturi zastopano zlasti na področju zdravstva. Čeprav je bila Zdravstvena fakulteta zastopana pri projektu IKTERUS tako na študentski kot na mentorski ravni, je posebnost projekta tudi v tem, da je v interdisciplinarno ekipo povezal študente zdravstvene nege in študente drugih fakultet; zdravstvo se je tako povežalo s socialnim delom, jezikoslovjem in grafičnim oblikovanjem.

## Zaključek

Projekt IKTERUS je za analizo izkušenj študentov zanimiv zaradi specifičnega položaja študentov in svoje interdisciplinarne zasnove, ki v projektu združuje sodelovalno prakso in izobraževanje. Študenti so imeli namreč na voljo podporo in usmerjanje s strani pedagoških mentorjev (ne le znotraj svoje discipline), hkrati pa so pri projektu sami sodelovali kot (bodoči) strokovnjaki za neko področje, ki svoje disciplinarno znanje prispevajo za doseganje skupnega cilja.

## Viri

Björck, V. (2020). The idea of academia and the real world and its ironic role in the discourse on Work-integrated Learning. *Studies in Continuing Education*, 42(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520210>

Engel, J. in Prentice, D. (2013). The ethics of interprofessional collaboration. *Nursing Ethics*, 20(4), 426-435. <https://doi.org/10.1177/0969733012468466>

- Garro-Abarca, V., Palos-Sanchez, P. in Aguayo-Camacho, M. (2021). Virtual teams in times of pandemic: Factors that influence performance. *Frontiers in Psychology*, 12(februar), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624637>
- Kamenšek, T., Kavčič, M. in Domajnko, B. (2020). Vpliv medpoklicnega izobraževanja medicinskih sester na njihovo medpoklicno sodelovanje: sistematični pregled literature. *Obzornik zdravstvene nege*, 54(2), 153-163.
- Kim, H. N. (2019). A conceptual framework for interdisciplinary education in engineering and nursing health informatics. *Nurse Education Today*, 74(avgust 2018), 91-93. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.12.010>
- Kosfeld, M., Heinrichs, M., Zak, P. J., Fischbacher, U. in Fehr, E. (2005). Oxytocin increases trust in humans. *Nature*, 435(7042), 673-676. <https://doi.org/10.1038/nature03701>
- Kvarnström, S. (2008). Difficulties in collaboration: A critical incident study of interprofessional healthcare teamwork. *Journal of Interprofessional Care*, 22(2), 191-203. <https://doi.org/10.1080/13561820701760600>
- Lumague, M., Morgan, A., Mak, D., Hanna, M., Kwong, J., Cameron, C., Zener, D. in Sinclair, L. (2006). Interprofessional education: The student perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20(3), 246-253. <https://doi.org/10.1080/13561820600717891>
- McVeigh, H. (2009). Factors influencing the utilisation of e-learning in post-registration nursing students. *Nurse Education Today*, 29(1), 91-99. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2008.07.004>
- Pahor, M. (2014). Medpoklicno sodelovanje v zdravstvenih timih. V M. Pahor (ur.), *Zavezniki za zdravje: Medpoklicno sodelovanje v zdravstvenih timih* (str. 13-40). Zdravstvena fakulteta.
- Pahor, M., Zakšek Škodič, T., Vettorazzi, R., Ferfila, N. in Kavčič, M. (2015). Interprofessional education in health and social care: Changing students' opinions. V A. Vyt, M. Pahor in T. Tervaskanto-Maentausta (ur.), *Interprofessional education in Europe: Policy and practice* (str. 67-76). Garant.
- Parse, R. R. (2015). Interdisciplinary and interprofessional: What are the differences? *Nursing Science Quarterly*, 28(1), 5-6. <https://doi.org/10.1177/0894318414558624>
- Pavlič Škerjanc, K. (2019). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje* (str. 19-42). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smith, S. in Clouder, L. (2010). Interprofessional and interdisciplinary learning: An exploration of similarities and differences. *Interprofessional E-Learning and Collaborative Work: Practices and Technologies*, marec, 1-13. <https://doi.org/10.4018/978-1-61520-889-0.ch001>
- Wang, L., Nabi, G., Zhang, T., Wu, Y. in Li, D. (2020). Potential neurochemical and neuroendocrine effects of social distancing amidst the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Endocrinology*, 11, 582288. <https://doi.org/10.3389/fendo.2020.582288>
- WHO [World Health Organization]. (2010). *Framework for action on interprofessional education in collaborative practice (WHO/HRH/HPN/10.3)*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/66399/retrieve>