

DANIEL  
MUIJS

## ZAKAJ MREŽA? TEORETIČNI VIDIKI MREŽENJA

### UVOD – KAJ JE MREŽA?

V ZADNJIH LETIH MREŽENJE IN SODELOVANJE V IZOBRAŽEVANJU POSTAJA VSE BOLJ PRILJUBLJENO, ŠOLE SPODBUJAJO K OBLIKOVANJU MREŽ V RAZLIČNIH DRŽAVAH, TUDI V SLOVENIJI. TE POBUDE SO BOTROVALE NASTANKU VRSTE SPORAZUMOV O SODELOVANJU, OD SKUPIN ŠOL, KI SO SE PROSTOVOLJNO ODLOČILE ZA SODELOVANJE, DO SKUPIN, KI SO SE ODLOČILE NA PODLAGI SPODBUD, IN TISTI, KI SO BILE PODVRŽENE NEPOSREDNEMU ZUNANJEMU PRITISKU ZA SODELOVANJE. NE GLEDE NA TO PA TE POBUDE PRAVILOMA NISO TEMELJILE NA JASNEM RAZUMEVANJU IN OPREDELITVI, KAJ MREŽENJE IN IZOBRAŽEVANJE POMENITA. ENO OD NEŠTEVILNIH OPREDELITEV, KI JIH NAJDEMO V IZOBRAŽEVANJU, SO SESTAVILI HADFIELD IDR. (2006) PO NAROČILU NATIONAL COLLEGE OF SCHOOL LEADERSHIP IZ ANGLIJE.

Mreženje je opredeljeno takole: *skupine ali sistemi medsebojno povezanih ljudi in organizacij (vključno s šolami), katerih cilji in nameni vključujejo izboljšanje učenja in vidike dobrega počutja, ki vplivajo na učenje*. Vendar gre za preširoko opredelitev mreženja, ko govorimo o mreženju na organizacijski ravni, ter za preveč določeno. Po eni strani naj bi opredelitev vključevala mreže posameznikov, verjetno tudi znotraj šol, po drugi strani pa je zelo določena s tem, ko vztraja pri enem določenem cilju, ki naj bi opisal celotno mrežno dejavnost. Kot bomo videli v nadaljevanju, se plodno mreženje med šolami ne osredotoča zmeraj na učenje. Zaradi tega predlagamo širšo opredelitev mreženja *kot sodelovanje vsaj dveh organizacij za skupni namen, ki traja vsaj nekaj časa*. Menimo, da ta opredelitev bolje opisuje raznolikost, ki je značilna za mreže v izobraževanju. Sodelovanje lahko opišemo kot *skupne dejavnosti med udeleženci iz različnih organizacij znotraj mreže*.

Kot v izobraževanju je mreženje in sodelovanje postalo bolj razširjeno in preučevano v organizacijah tako v zasebnem kot v javnem sektorju, čeprav ju zasebni sektor gotovo pozna že dalj časa kot izobraževanje, kar večinoma izhaja iz značaja zasebnih organizacij, ki ne poznajo toliko zunanje regulative. Korenine premikov k mrežnim organizacijam ležijo v boljšem razumevanju organizacijskega učenja in še posebej v prednostih skupnega učenja ter – kar velja

vsaj za zasebni sektor – v vse večji potrebi po novostih, izhajajoči iz povečane mednarodne konkurenčnosti, ki pogojuje prožne reže, saj lahko te zmanjšajo izpostavljenost podjetij tveganjem in negotovosti (Cohen in Levintal 1990; Borgatti in Foster 2003).

Lahko bi rekli, da je ta potreba po višjih stopnjah inovativnosti navzoča tudi v izobraževalnem sistemu. Zahteve po vedno višjih stopnjah dosežkov, nesprejemanje neuspeha in, vsaj v nekaterih državah, skrb zaradi še zmeraj prisotnih nepravilnosti, ki so značilne za sistem, pomenijo, da se šolam vedno bolj zastavljajo zahtevni cilji, kjer je potrebna inovativnost. Naloga predstavlja še posebej velik izziv v primeru šol iz prikrajšanih skupnosti, ki morajo pokazati visoko stopnjo čiste izpitne uspešnosti, obenem pa lahko neposredno vplivajo na največ 25 % variance uspešnosti učencev, preostanek pa se pripiše dejavnikom, odvisnim od učenca (Teddlie in Reynolds 2000). Medtem ko lahko tako nacionalna politika in programi izboljšanja šol kot pobude dokažejo določen vpliv, pa niso uspeli zapreti vrzeli v uspešnosti med šolami z visokim in nizkim socialno-ekonomskim položajem.

Na premik k mrežam lahko gledamo kot na del splošnejše spremembe v razmerju med centralno državno upravo in lokalno samoupravo ter trgom, spremembe za katero so značilni vedno večja decentralizacija, privatizacija in sodelovanje med vladnimi agencijami ter med vlado in zasebnim sektorjem. S tem povezan dejavnik je zmanjševanje moči nacionalne države v tesno prepletenih plasteh in mrežah med različnimi stopnjami vlade (Hargreaves 2004; Hadfield 2005). Ta kompleksnost, za katero so značilna številna razmerja, je zagotovo očitna v izobraževanju, kjer šole vedno bolj postajajo del raznolikih struktur.

## ZAKAJ MREŽA?

Če razpravljamo o rasti mrež, je treba odgovoriti na vprašanje, kakšna je teoretična podlaga mreženja. Z drugimi besedami, zakaj naj bi se organizacije (posebej šole) povezovale v mreže in kakšne koristi, teoretično gledano, naj bi imele od tega?

Skupen dokaz o vplivu mreženja in sodelovanja na učinkovitost in izboljšanje šol je omejen. Vpliv je bil delno dokazan na podlagi sistematičnega pregleda štirinajstih študij, ki sta jih izvedla Networked Learning Group in CUREE (2005), saj devet študij kaže pozitiven vpliv na uspešnost učencev in enajst pozitiven vpliv na učitelje. Devet študij poroča o celostnih šolskih koristih, kot sta povečan strokovni razvoj in pojav kulture učenja, medtem ko devet študij

poroča o pozitivnih vplivih pri sodelovanju s starši. Vplivi na učence so pretežno opazni na področju uspešnosti ciljnih skupin, kot so ogroženi učenci ali učenci s posebnimi potrebami, vpliv na učitelje pa se izraža v pridobljenem znanju in spretnostih, kar je bilo v nekaj primerih izrecno povezano s spremenjenim vedenjem. Prav tako obstajajo dokazi iz ovrednotenih posameznih programov, kot je SSAP, ki ga vodi Specializirani šolski sklad (Specialist Schools Trust), ki je ustvaril partnerstva med manj uspešnimi in »vodilnimi« šolami, ki so slednjim stale ob strani, kar je šolam iz študije prineslo pozitivne učinke (Chapman in Allen 2005), ter program zvez (Federations programme), kjer so udeleženci poročali o pozitivnih koristih od mrežnih dejavnosti v številnih šolah, vključenih v zvezo, čeprav trdni dokazi o vplivu na šolsko učinkovitost niso bili univerzalni (Lindsay idr. 2006). Pregled dela Networked Learning Groups iz Anglije je odkril delne dokaze o vplivu s primeri izboljšanj na področjih, kot so uspešnost učencev, motivacija učiteljev in vodstvena sposobnost v mrežah, vendar ni trdnega dokaza o splošnem vplivu (Hadfield idr. 2006).

EMPIRIČNI DOKAZ POSEBNE  
DODANE VREDNOSTI MRE-  
ŽENJA V VEČINI ŠTUDIJ NI  
JASEN (NLG/CUREE 2005).

Vendar je ena od ključnih prednosti mrež sodelovanja v primerjavi z drugimi oblikami izboljšanja šol, kot so notranje vodeni programi izboljšanja šol, da šolam omogočajo udeležbo pri ustvarjanju izboljšav glede posameznih šolskih potreb, ne pa da nekritično sprejmejo programe, ki morda niti niso narejeni po njihovi meri (Datnow, 2003). Podobno lahko pomagajo rešiti problem notranjih programov izboljšanja, ki zaradi pomanjkanja notranje sposobnosti šol niso uspešni (Stringfield idr. 2002). Dejstvo, da mreže soustvarjajo svoje lastne rešitve za razliko od izvajanja zunanje razvitih programov, je prednost, ker vodi do aktivne izgradnje znanja, zaradi česar je učenje učinkovitejše kot v položaju sprejemanja. Malo verjetno je, da bo sprejemanje ustvarjalo novo znanje tako, kot se je izkazalo v primeru učenja s sodelovanjem, kjer je več uspešnih tovrstnih primerov (Ainscow in Wes 2005). Vendar je to lahko počasnejši proces kot pri sprejemanju zunanjih reform ter lahko vodi tudi v vnovično odkrivanje obstoječih rešitev in dojemljivost za izobraževalne kaprice (Reynolds 2003).

Številne študije dokazujejo, da lahko mreženo učenje poveča šolsko zmogljivost (Chapman in Allen 2005) ter pomaga sklepati razmerja s prej izoliranimi šolami (Harris idr. 2005) in je zato lahko uspešno sredstvo širjenja dobrih praks (Harris idr. 2005; Datnow 2003). Obseg, v katerem se to v obstoječih mrežah dejansko izvaja, je različen, saj nekatere študije ugotavljajo, da je lahko prenos izkušenj omejen (Lindsay idr. 2005). Vendar lahko mreže sodelovanja povečajo zmogljivost skupin šol pri organizaciji nadaljnega

strokovnega razvoja zaradi prednosti, ki nastanejo s povečano velikostjo, ki nastanejo (NLG/Curee, 2005). Ainscow in West (2005) poročata, da učitelji zaradi sodelovanja na prikrajšane otroke gledajo na nov način, hkrati se med šolami ustvarja manj polarizacije. Vendar moramo biti previdni pri prehitrem sklepanju, da učenje lahko nastopi in da se sposobnosti zlahka prenašajo od ene šole na drugo. Sposobnosti so odvisne od okolja in so vpete vanj; to pomeni, da izhajajo iz ljudi in kulture. Zaradi tega so potrebni trajni stiki, preden se omogoči izmenjava izkušenj, prav tako morajo partnerji vzpostaviti skupen jezik izmenjave (Noteboom 2004).

Ne glede na prednosti razlogi za vstop v mrežo niso vedno povezani z izboljšanjem uspešnosti. Na primer, želja po gradnji tega in moči pri vodstvenih delavcih je lahko eden od razlogov za včlanitev v zvezo, prav tako želja direktorjev po »novem izzivu«. Večji ugled, ki izhaja iz povezave s šolo, ki velja za uspešnejšo ali ima višji status, je prav tako lahko razlog, da se vodje šol odločajo za oblikovanje mrež (Borgatti in Foster 2003), enako kot zunanja prisila vodstva lokalnih izobraževalnih oblasti.

Ugotovitve raziskav na splošno kažejo različne učinke na različnih področjih in dajejo

- trdne dokaze, da lahko sodelovanje poveča priložnosti in pomaga nagovoriti ranljive skupine učencev,
- zmerne dokaze, da je sodelovanje učinkovito pri reševanju trenutnih problemov, in
- skromne do šibke dokaze, da je učinkovito pri večanju pričakovanj.

Poleg splošne učinkovitosti mrež je treba upoštevati tudi, da so lahko mreže različnih oblik in jih lahko razvrstimo po številnih ključnih razsežnostih.

## KATERE MREŽE?

### PROSTOVOLJNOST ALI PRISILA

En vidik je obseg, v katerem je bilo sodelovanje sklenjeno na prostovoljni osnovi ali pa je vsaj en partner vstopil zaradi določene oblike prisile.

Na enem teoretičnem koncu tega kontinuuma lahko najdemo popolnoma prostovoljne dogovore, ko dve ali več šol oblikuje mrežo brez kakršnekoli spodbude. V praksi je ta tip mreže redek ali pa je preveč neformalen, da bi bil zajet v evidence ali raziskave.

Na drugi strani kontinuuma najdemo mreže, v katerih je vodstvo lokalnih izobraževalnih oblasti dve ali več šol prisililo k sodelovanju; razlog je lahko v tem, da je ena šola zadolžena za izboljševanje druge. Vendar pa se, podobno kot prej, v angleškem sistemu vodenja šolske politike tak dogovor ponavadi ne bo pojavil v čisti obliki, ampak obstajajo dogovori, ki vključujejo več ali manj elementov prisile za vsaj eno od partnerk (na primer za »šibke šole« v nekaterih dvopartnerskih zvezah šol). Večina angleških primerov sodelovanja je nekje na sredi med dvema ekstremoma; nekatere trše zveze se nagibajo bolj k prisilnemu kontinuumu, medtem ko so na primer Learship Incentive Grants vodili številne prostovoljne skupine, res pa je obstajala finančna spodbuda za sodelovanje.

Prisila je v nekaterih primerih potrebna, saj vodi šole k izboljššanju, hkrati je njena prednost večji nadzor, ponuja pa priložnosti za vključevanje. Očitne slabosti se pokažejo v pogostem odporu nekaterih članov šolskega osebja do popolne zavezanosti mreži in pomanjkanju zaupanja, ki je lahko posledica tega.

Spodaj smo podali primere prostovoljnega, zmernega in prisilnega sodelovanja. Kot smo že omenili, razvrstitev predstavlja kontinuum, zato med obema poloma obstaja mnogo različic mreženja.

Prostovoljno	Zmerno	Prisilno
Šole se prostovoljno odločijo za oblikovanje mreže, ki bo prevzela nekaj funkcij neuspešne lokalne izobraževalne oblasti.	Zaradi vladnih sredstev, namenjenih sodelovanju, lokalne izobraževalne oblasti spodbujajo šole k oblikovanju mreže.	Vlada obvesti neuspešno šolo, da se bo povezala z uspešno lokalno šolo ali pa jo bodo zaprli.

## ENAKOST ALI NADVLADA

Pomemben vidik, ki je povezan z obsegom prisile, vendar se z njo ne enači, je obseg, v katerem je razmerje med mrežami osnovano na enakosti ali nadvladi ene ali več mrežnih partnerk. Teoretično v razmerjih, zasnovanih prostovoljno, ne bi smel prevladovati noben udeleženec, partnerji sodelujejo pri iskanju rešitev na enakopravni osnovi (vendar lahko osebna moč, neenak položaj med partnerji ali celo neenake vodstvene sposobnosti to zelo spremenijo), prisilna razmerja pa so od tega bolj oddaljena (čeprav si lahko predstavljamo enakopravna prisilna razmerja, ne gre za običajen vzorec).

NEENAKOPRAVNA RAZMERJA SE POGOSTO POJAVLJAJO, ČE SE »MOČNA« ŠOLA POVEŽE Z ENO ALI VEČ »ŠIBKEŠIMI« ŠOLAMI, DA BI JIM POMAGALA PRI IZBOLJŠANJU, KAR JE PRILJUBLJEN MODEL ZA IZBOLJŠANJE ŠOL PRI MNOGIH LOKALNIH OBLASTEH (LINDSAY IDR. 2005).

Prednost modela šibke/močne šole je lahko v oblikovanju in izmenjevanju dobre prakse v smeri od »močne« k »šibki« šoli (Chapman in Allen 2005), čeprav se med osebjem pogosto pojavita zamera in pomanjkanje sodelovanja, saj osebje »šibke« šole meni, da njihove prednosti niso priznane in da jih je močnejši partner zatl, medtem ko se osebje »močne« šole pa se sprašuje, katere so ob povečanem obsegu dela prednosti sodelovanja zanje. Po drugi strani je tveganje pri prostovoljnosti enako sindromu debelega dečka, s katerim se na igrišču nihče noče igrati, saj bodo določene šole pridobile sloves nezaželene partnerke v mreži; pogosto so to tiste, ki bi od nje lahko imele največ koristi (Lindsay idr. 2005). Medtem ko bi, teoretično, moralni namen služenja skupnosti lahko prepričal ravnatelje, da bi s takšnimi šolami kljub temu sodelovali, pa ima lahko racionalen lastni interes znotraj tekmovalnega in uspešnostno naravnane okvira v mnogih primerih nasproten učinek. Mrežam, ki so sestavljene samo iz šibkih šol, pa tudi skupaj pogosto primanjkuje sposobnosti, podobno kot jih primanjkuje vsaki šoli iz mreže posebej. Omejeni dokazi nakazujejo, da je lahko sodelovanje uspešnejše, vsaj glede hitrega začetka, če so mreže v svojem bistvu resnično prostovoljne ali prisilne, za poskus zunanjega upravljanja izkusitvenih skupnosti pa je težko zagnati (čeprav to ne pove ničesar o njihovi dolgoročni učinkovitosti) (Lindsay idr. 2005). Spodbude k sodelovanju se zdijo bistvene v tekmovalni družbi, ki bi se ji običajno to zdelo sporno (Ainscow in West 2005).

Enakovredne	Zmerno	Prevladujoče
Dve sosednji, zelo uspešni šoli oblikujeta prostovoljno mrežo, da bi razvili skupna predavanja.	Priljubljena, zelo uspešna šola in več manj uspešnih šol oblikujejo mrežo pod okriljem lokalnih izobraževalnih oblasti. Čeprav vsaka šola obdrži svoje vodstvo in avtonomijo, priznana večja učinkovitost prve šole pa daje tej šoli več veljave pri lokalnih izobraževalnih oblasteh ter posledično več vpliva v mreži.	Zelo uspešni šoli je naročeno, da preko zveze prevzame neuspešno šolo. Vodja učinkovite šole postane vodja zveze.

## GOSTOTA MREŽE

Mreže se lahko glede gostote zelo razlikujejo. To se med drugim kaže v neenaki vključenosti različnih skupin v postopku. Kot tako je sodelovanje znotraj mreže lahko v veliki meri stvar vodij in vodilnih delavcev, drugi člani osebja pa so le malo vključeni (in v nekaterih primerih je celo njihovo vedenje o tem majhno) (Muijs 2006). Po drugi strani bi sodelovanje lahko vključevalo določene skupine šolskega osebja, kot so znanstveni oddelki šol, ob strinjanju višjih delavcev, ampak z majhno dejansko vpletenostjo članov

višjega vodstva. Teoretično bi prek izmenjav, obiskov in skupnih sestankov lahko vključili celotno osebje, vendar to v praksi ni običajno. O največji možni gostoti govorimo, ko je vsak povezan z vsemi drugimi.

Obseg, v katerem imajo dejavnosti sodelovanja znotraj mreže neposreden vpliv na učence, je različen in sega od neposrednega vpliva prek izmenjav učencev in učiteljev ali učnih ur, ki se izvedejo v vseh mrežnih šolah, prek posrednega vpliva, ki izhaja iz dobre prakse, razvite v mrežni dejavnosti, ki vpliva na razredno prakso, do popolnoma nikakršnega vpliva ali vključevanja učencev.

Zato lahko na gostoto gledamo kot na še en kontinuum, na katerem lahko vključenost zabeležimo tako s številom kot s položajem osebja. Kot je predstavljeno spodaj glede gostote šol v mreži, velika gostota ni vedno zaželena zaradi povečane kompleksnosti, ki jo prinaša. Prav tako lahko gre za odvečen element preštevilnih stikov, posledično lahko nastopi element zmede (Noteboom 2004). Nekateri opazovalci pa so preobilo opisali kot potreben soodvisen člen učinkovitega mreženja, saj bi lahko njegova kompleksnost v nasprotnem primeru vodila do prekinitev v mreži oz. mrežah (Hadfield 2005).

Drug pogled na gostoto in intenzivnost vključevanja lahko opredelimo na osnovi pogostosti udeležbe, to je od števila obstoječih stikov ter njihove intenzivnosti: ali so stiki omejeni samo na sestanke ali obstajajo skupne dejavnosti na področju strokovnega razvoja, izmenjav učiteljev itd. V skrajnem primeru bi lahko intenzivno vključevanje pomenilo združitev šol, kot se dogaja v zasebnem sektorju, čeprav je, preden se podamo na to potreba upoštevati problem ustvarjanja velikih, neosebnih šol, ki so pogosto manj učinkovite od manjših, preden se podamo na to pot (Kenny in Duteil 2000).

V spodnji tabeli smo podali nekaj primerov, kako se lahko mreže razlikujejo glede na gostoto vključevanja učencev in učiteljev ter glede na sodelovanje.

Majhna gostota	Srednja gostota	Velika gostota
Vodilni učitelji mrežnih šol se redno sestajajo in sodelujejo, vendar drugo osebje ni neposredno vključeno.	Obstajajo višja vodstvena skupina ter mrežne skupine vodij predmetov, pastoralnih vodij in nekaj mrežnih skupin, ki se ukvarjajo s posebnimi dejavnostmi za izboljšanje šole, kot je na primer podatkovna skupina. Celotno osebje, posebej pa razredni učitelji, ni vključeno v delo, ki izhaja iz sodelovanja s kolegi iz drugih šol.	Obstaja skupna skupina višjih delavcev za mrežo, predmetni učitelji oblikujejo medšolske mreže in redno učijo v drugih šolah iz mreže, učenci pa so vključeni v skupne dejavnosti, kot so priprave na test, skupaj z učenci iz drugih šol.



## ZUNANJE VKLJUČEVANJE

POMEMBNA RAZSEŽNOST  
IZOBRAŽEVALNIH MREŽ JE  
OBSEG, V KATEREM SO ZUNA-  
NJE ORGANIZACIJE IN PART-  
NERJI VKLJUČENI V MREŽO.

Pogosto gre za to pri mrežah, oblikovanih v skladu z agendo »Vsak otrok šteje«, ki vključujejo socialne službe in službe za dobrobit otrok, medtem ko mnoga partnerstva za izboljšanje šol vključujejo lokalne oblasti, univerze ali zunanje svetovalce. Obseg vključenosti teh zunanjih organov se zelo razlikuje, od čisto posredniške vloge na začetku razmerja do tega, da zunanji organ postane sestavni del razmerja, kot v primeru partnerstev med službami za dobrobit otrok in šolami. V nekaterih primerih lahko zunanji partner predstavlja glavno gonilno silo mreže, kot velja za nekatere programe šolskih reform. Seveda lahko mreže obstajajo tudi brez zunanjega vključevanja, čeprav so se v praksi tipično pojavile nekatere oblike posredništva. Prav tako se lahko vključevanje skupnosti med mrežami zelo razlikuje, od pogostega ne vključevanja skupnosti do tega, da je skupnost enakovreden partner v sodelovanju (čeprav je to v praksi redko).

Majhna zunanja udeležba	Srednja zunanja udeležba	Velika zunanja udeležba
Šole so vzpostavile prostovoljno mrežo z možno udeležbo lokalne izobraževalne oblasti, zunanje skupine niso vključene.	Šole so vzpostavile mrežo pod okriljem lokalnih izobraževalnih oblasti. Svetovalec lokalnih izobraževalnih oblasti je koordinator mreže, čeprav opravlja predvsem posredniško in upravno vlogo. Mreža prav tako sodeluje s svetovalci lokalne ustanove višješolskega izobraževanja.	Dobrodelni sklad je povabil šole k sodelovanju v mreži, ki jo vodi osebe dobrodelnega sklada, ki ponuja vodenje, popolne storitve svetovanja, vire in upravljanje s podatki.

## RAZLIČNI ČASOVNI OKVIRI

Sodelovanja imajo lahko zelo različne časovne okvire. Namen nekaterih dogovorov je lahko bolj ali manj trajno sodelovanje in so usmerjeni k temeljnim spremembam, kot je v primeru »trdnih« zvez, ki so v mnogih pogledih podobne dogovorom o združitvi v zasebnem sektorju, medtem ko so lahko drugi časovno zelo nedoločeni, kot so sodelovanja na podlagi posebne prošnje ali pobude (Ainscow in West 2005). Seveda obstaja znotraj teh dveh skrajnih možnosti veliko različic, prisotna je določena prilagodljivost, saj lahko začetna kratkoročna sodelovanja prerastejo v trajnejše povezave.

V izobraževanju pogosto ni jasno, kako dolgo bo sodelovanje trajalo. Kot bomo videli, je to problematično, ker sodelovanja pogosto ni zaželeno vzdrževati neskončno dolgo, saj lahko pomanjkanje perspektiv, ki prizadene samostojne organizacije, prav tako vpliva na mreže in prerez vezi je lahko bolj boleč in težji, če ne obstaja predhodno dogovorjena končna točka.



Kratkoročni	Srednjeročni	Dolgoročni
Šole oblikujejo mrežo, da bi se pripravile na zaprtje ene od štirih šol v okolišu. Z zaprtjem preneha delovati tudi mreža.	Šole oblikujejo mrežno učno skupnost, ki deluje po načelu distribuiranega vodenja. Ko se financiranje ustavi, nameravajo šole nadaljevati določeno obliko sodelovanja, vendar gre bolj za navdušenje trenutnih vodij saj bo verjetno sodelovanje prenehalo, ko bo eden od vodij šol zamenjan.	Šole oblikujejo zvezo s skupnim vodstvenim organom in skupnim izvršnim vodjem. Načrti za umestitev treh šol na skupni kraj so v fazi razvoja.

## GEOGRAFSKA RAZPOREDITEV

IZOBRAŽEVALNA LITERATURA  
VEČINOMA PREDVIDEVA, DA  
JE MREŽENJE NAJVEČKRAT  
LOKALNO IN NA ZAČETKU  
VKLJUČUJE LOKALNE SKUPINE  
ALI ENO LOKALNO OBLAST.

Vendar gre le za eno možno obliko mreženja; vse pogosteje namreč nastajajo medlokalne in regionalne ter celo mednarodne mreže, saj tehnološki napredek to vrsto mreženja vse bolj olajšuje. Medtem ko imajo lokalne mreže to prednost, da so vzpostavljene za razrešitev posebnih lokalnih problemov preko skupinskega pristopa, so pogosto vzpostavljene zaradi čisto praktičnih razlogov, na primer obstoječih povezav lokalnih oblasti. V mnogih primerih se išče kompromis med praktičnostjo lažjega dostopa in pomanjkanjem konkurenčnosti, če šole ne pokrivajo istih območij, kar vodi v mreže na različnih področjih lokalnih oblasti. Medregionalne mreže pogosteje temeljijo na skupnih vrednotah ali sistemih prepričanj in so zaradi tega lahko bolj koherentne (Hadfield, 2005). Vendar lahko težave predstavljajo razlike v zmogljivosti in pomanjkanje podpore posebnim lokalnim vprašanjem.

Posebna oblika medlokalnega mreženja je franšizni model, pri katerem šole skupaj izvajajo poseben zaščitni model učnega načrta. Zasebne organizacije trenutno razvijajo takšne franšizne modele (tako imenovane GEMS), vendar je obseg, v katerem jih je mogoče šteti za primere mrež, vprašljiv glede na obseg vpletenosti osrednjega vodstva, ne glede na običajno močne vezi med šolami, vključenimi v te modele.

Tako kot se razlikujejo glede na svoj geografski razpon, se mreže razlikujejo glede obsega, v katerem so prehodne. Določen obseg prehodnega ali medfaznega sodelovanja v izobraževanju že dolgo časa obstaja v odnosu med osnovnimi in srednjimi šolami, ki imajo isti nabor učencev. Večina obstoječih sodelovanj in mrež pa se osredotoča le na eno fazo, kar se nanaša na medfazno mreženje, le malo šol preseže odnos, ki temelji na nadaljevanju šolanja učencev z določenih šol.

Bližina	Srednja razdalja	Velika oddaljenost
Dve sosednji šoli v manj razvitem območju oblikujeta zvezo.	Šole se povežejo s šolami v sosednjem lokalnem izobraževalnem območju, nastane regionalna mreža.	Skupina šol z območja celotne države, ki jo vodi jezuitski red, oblikuje mrežo na osnovi skupnih vrednot.

## GOSTOTA ŠOL

Mreže se prav tako razlikujejo po številu vključenih šol. Zanimivo je, da teorije mreženj pogosto omenjajo diadna razmerja, čeprav ta v praksi nikakor ne prevladujejo (Noteboom 2004). Jasno je, da se mreže po velikosti zelo razlikujejo, prav tako se lahko sčasoma razširijo ali skrcijo. Zmanjšanje običajno nastopi, če nekateri člani mreže ne sodelujejo več v mreži in iz nje izstopijo, kar je značilen problem v večjih mrežah, kjer majhno jedro pogosto samo izvaja dejavnosti. Povečanje je lahko problematično, ker predstavlja temeljno spremembo odnosov med partnerji, posebej ko se povečanje zgodi v majhnih mrežah, kot je prehod iz diadne v triadno mrežo (Simmel 1950).

Znotraj velikih mrež se gostota sodelovanja razlikuje glede na število stikov med šolami v mreži. Kot je bilo omenjeno, največja možna gostota nastopi, ko so vse šole povezane ena z drugo. Treba je poudariti, da je lahko, čeprav se velika gostota zdi zaželena v smislu poglobljanja sodelovanja in kar največjega povečevanja možnosti za učenje s sodelovanjem in za kulturne spremembe, prevelika gostota sodelovanja problematična, ker je njegovo upravljanje zelo kompleksno. Če privzamemo, da je največje možno število neposrednih stikov  $n(n-1)/2$ , se kompleksnost mreže poveča s kvadratom števila udeležencev (Noteboom 2004). Zaradi tega je treba vzpostaviti ravnotežje med željo po visoki stopnji povezanosti in povečano kompleksnostjo njihovega upravljanja. Ko mreže postanejo velike, se pojavi model centra – periferije, kjer določene organizacije oblikujejo jedro, ki poganja mrežo, medtem ko so druge na obrobju, ki je povezano z jedrom. Usklajevanje postane še pomembnejše in osrednja lega organizacije v mreži pridobiva na pomen, saj vodi k moči in nadzorovanju toka informacij. Gostota se ne zahteva pri razvoju družbenega kapitala, saj so šibkejši vezi prav tako učinkovite, dokler jim uspeva zamašiti strukturne vrzeli v znanju in spretnostih udeleženca.

Lin (1999) pravi, da so goste mreže učinkovitejše pri ohranjanju in vzdrževanju virov, saj gostejša mreža omogoča večjo mobilizacijo drugih, ki pomagajo braniti ogroženi vir, prožnejše in šibkejši vezi pa so uspešnejše pri pridobivanju novih virov. Medtem ko so obsežnejša partnerstva zaželena, pa je prenasičenost mrež za šole problematična in lahko predstavlja oviro jasnosti in namenu (Lindsay idr. 2005). V sistematičnem pregledu NLG/Curee (2005) razmerja med gostoto in vplivom niso obravnavana.

Durkheim (citiran v Senge 2004) pozna zanimivo razlikovanje, in sicer med materialno gostoto, ki je podobna konceptu gostote, predstavljenemu tukaj, in moralno gostoto, ki se po njegovem pojavi, ko družbeni akterji, ki opravljajo svoje specializirano delo, sodelujejo s partnerji in jih upoštevajo, pri čemer se zavedajo posledic svojih dejanj na družbo kot celoto. Ta koncept se jasno nanaša na šole, ki delujejo v težjih okoliščinah.

V praksi so najmanjše mreže sestavljene iz dveh šol, največje mreže, za katere vemo, pa ne vsebujejo več kot petnajst šol, čeprav so še večje mreže teoretično mogoče. Srednje velika mreža je tako sestavljena iz petih do desetih šol.

## VERTIKALNO ALI HORIZONTALNO MREŽENJE

Zadnje razlikovanje, ki ga lahko naredimo, je povezano z obsegom, v katerem je sodelovanje vertikalno, kar pomeni, da poteka znotraj šol, v nasprotju s horizontalnim, ki poteka med šolami. Spet gre za kontinuum, kjer so šole razvrščene med dvema poloma glede na vertikalno sodelovanje (kot je omenjeno v delu o intenzivnosti mrež), vendar pa jih lahko razvrstimo med dvema poloma tudi glede na obseg, v katerem to vertikalno mreženje sovпада z notranjim mreženjem v šoli. To je lahko skoraj neobstoječe, lahko se odvija na ravni posameznih učiteljev, lahko deluje znotraj oddelkov ali – v primeru šol, kjer je sodelovanje najbolj razvito – med oddelki. Kot pri vertikalnem mreženju sta lahko število ljudi, ki so vključeni, in obseg interakcije različna. Tako lahko šole uvrstimo na podlagi obojega, intenzivnosti vertikalnega ali horizontalnega mreženja, kar nam daje uporabno heuristično orodje za podrobno preučitev razmerja med (obsegom) mreženja in organizacijsko uspešnostjo. Nekaj primerov je podanih spodaj.

Mreže se razvrščajo glede na različne razsežnosti; tako lahko mrežo na primer opišemo kot prostovoljno, srednje gostote, zmerno prevladujočo in z veliko zunanjo vključenostjo.

Vertikalno mreženje	Horizontalno mreženje	Horizontalno in vertikalno mreženje
Skupne delovne skupine obstajajo znotraj šol v zvezi s posebnimi prednostmi za izboljšanje šole, kot sta upravljanje s podatki in pismenost, vendar mreženje ne obstaja.	Vodje predmetov posameznih šol znotraj mreže imajo delovne skupine za svoje predmete, vendar takšni mehanizmi znotraj šol ne obstajajo.	Skupne delovne skupine obstajajo znotraj šole v zvezi s posebnimi prednostmi za izboljšanje šole, in predstavnik vsake notranje šolske skupine je član medšolskega mrežnega odbora v zvezi z isto prednostjo.

## KATERE DEJAVNOSTI: DEJAVNIKI UČINKOVITIH DOGOVOROV O SODELOVANJU IN MREŽENJU

Zanimivo je, da se več raziskav osredotoča na pogoje, pod katerimi so dogovori o sodelovanju in mreženju uspešni, in ne na to, ali imajo pretežno pozitiven vpliv. Prevladujejo kvalitativne metode preučevanja primerov, kjer je posploševanje običajno sporno in obstaja malo varovalk pred pristranskim poročanjem. Večina študij je po svoji naravi presečnih, čeprav obstaja nekaj longitudinalnih del, ki se običajno osredotočajo na dve do triletna obdobja.

### ENAKOST ALI NADVLADA

Ugotovitve kažejo, da je treba, kjer so odnosi med šolami neenakopravni (glej zgoraj), vsaj priznati prednosti vseh partnerjev (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005). Občutek enakosti se lahko poveča z dokaj preprostimi ukrepi, kot je sklic sestankov zunaj šolskega poslopja na nevtralnem območju, kar je način omejevanja neravnotežja moči. Kjer se oblikujejo neenakopravna partnerstva, nekateri (vendar omejeni) podatki kažejo, da mora boljša šola soočiti partnerja s problemi in po potrebi hitro zamenjati manjši del osebja. Majhna podporna ekipa se pošlje na partnersko šolo, da bi zagotovila potrebno pomoč (Lindsay idr. 2005).

### MORALNI NAMEN IN ZAUPANJE

Da bi bile uspešne, je priporočljivo, da imajo šole skupen moralni namen in skupno vrednostno osnovo. To ne preseneča, če upoštevamo, da konstruktivistični pristop poudarja potrebo po razumevanju realnosti, ki si jo partnerja vsaj deloma delita, prav tako pa številne študije v izobraževanju poudarjajo moralni namen pri učinkovitem vodenju in izboljšanju šol (na primer Sergiovani 1999).

Druga pomembna tema pri mreženju je zaupanje. Zaupanje med šolami običajno temelji na skupnih vrednotah in osebnih odnosih med osebjem, ki je aktivno znotraj mreže. Medtem ko je zaupanje na začetku zaželeno, pa se v primerih, ko ni navzoče, lahko vzpostavi med samim sodelovanjem prek interakcije med partnerji. Postopen pristop h gradnji zaupanja prek sodelovanja v majhnem obsegu, preden se preide na globlja razmerja, se je v tem pogledu izkazal za uspešnega, če so bili partnerji odprti glede napak, storjenih v postopku (Bryk in Raudenbusch 2001; Gulati 1995).

Kognitivna konvergenca je ključni element pri gradnji zaupanja in trajni stik ga pomaga doseči in razširiti, posebej če se oprijemljivi uspehi sodelovanja pojavijo že v zgodnji fazi. Dobro znana ugotovitev pravi, da lahko interakcija povzroči homogenost prepričanj, in je bolj verjetna, če je homogenost predhodno obstoječa (Muijs 1997). Kognitivna konvergenca postane posebej pomembna, ko se pojavijo neizbežna nasprotja. Če obstaja kognitivna konvergenca, je o njih lažje razpravljati in jih razrešiti brez nastanka napačnih prepričanj (McAllister 1995).

Podobno kot velja za zaupanje, pa so številne študije v izobraževanju nedavno odkrile, da v učinkovitost mrež vodijo jasni pogodbeni dogovori (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005); to ugotovitev podpirajo tudi raziskave v poslovnem sektorju (Noteboom 1996). To po eni strani v teh primerih kaže na pomanjkanje zaupanja znotraj mrež, kar je lahko rezultat nekoliko prisilne narave mnogih med njimi, kjer zunanje agencije izvajajo precejšen pritisk na »šibko« in »močnejšo« šolo, ki naj sodelujeta. Vendar podatki kažejo, da je določena vrsta pogodbenega dogovora smiselna, saj se tako izognemo kasnejšim nesporazumom in zameram. Takšne pogodbe pa naj ne bodo preveč podrobne, saj se je dolgotrajno usklajevanje v zvezi s podrobnimi točkami izkazalo za neuspešno pri gradnji odnosa, temelječega na zaupanju (Dad in Teng 2001). Del razvijanja zaupanja je razvijanje občutka kolektivne odgovornosti in lastništva nad rezultati (Ainscow in West 2005). Če je zaupanje povezano z medsebojno odvisnostjo, so takšni odnosi sodelovanja najgloblji in trajajo najdlje (Noteboom 2004). Zaupanje je prav tako povezano z vpetostjo, ta pa je neke vrste ključ, ki omogoča večjo gladkost družbenih izmenjav (Borgatti in Foster 2003).

## ENAKOST IN KONKURENČNOST

V zvezi s tem obstajajo jasni dokazi, da je predhoden obstoj skupnih značilnosti med partnerjema bistven pogoj za uspeh mreže. Skupne značilnosti se lahko kažejo v številnih oblikah, na primer v skupnem ideološkem ozadju in vrednotah (na primer mreže med šolami, ki si delijo isto religiozno prepričanje) ali v potrebi po soočenju s podobnimi temami, kot so mreže med šolami, ki delujejo v težkih okoliščinah. Skupne značilnosti so pomembne, če želimo, da nastopi deljenje izkušenj in učenje. Kot je poudaril Noteboom (2004), se brez skupnega besedišča in razumevanja pristen dialog verjetno ne bo pojavil zaradi različne kognitivne realnosti, ki omejuje organizacije, in različnih temu pripadajočih razumevanj realnosti. Medtem ko je skupen jezik resnično pomemben, je prav

tako pomembno, da gre to z roko v roki s skupnimi pomeni konceptov, posebno kjer se uporablja izobraževalni žargon, ki lahko prikrije množico pomenov (na primer izraz distribuirano vodenje). Podobno kontekstna specifika velikega dela osnovnega znanja o izboljšanju šol pomeni, da preveč različne šole ne morejo veliko prispevati druga drugi (Chapman in Allen 2005; Ainscow in West 2005).

Medtem ko so skupne značilnosti pomembne, pa je nekonkurenčnost med šolami prav tako dejavnik uspešnega mreženja med šolami. Če je konkurenca huda, zaupanje, ki je ključni element za uspešno mreženje, ni navzoča (Chapman in Allen 2005). To pomeni, da se mnogo šol odloča za oblikovanje mrež s partnerji, ki so zunaj njihovega šolskega okoliša in ne tekmujejo z njimi za učence, ne glede na praktične težave, ki jih to prinaša. Tukaj je spet v ospredju vprašanje zaupanja, saj kjer je zaupanje med lokalnimi šolami veliko, je bilo mogoče razviti lokalna partnerstva in vezi. To je prav tako lažje, kjer je mreženje prostovoljno, saj so predhodno obstoječi odnosi, ki temeljijo na zaupanju, močnejši. Na neki način je ta ugotovitev v nasprotju z delom, opravljenim na področju poslovnih študij, v katerih je bilo ugotovljeno, da lahko konkurenčne organizacije oblikujejo uspešne mreže. Te so praviloma relativno kratkoročne in osredotočene na poseben projekt, vendar ni teoretičnega razloga, zakaj podobne mreže ne bi mogle delovati v izobraževalnem sektorju.

## JASEN NAMEN IN CILJI

Učinkovitost mreže se poveča z jasno in omejeno osredotočenostjo glede namena mreže (Chapman in Allen 2005; Lindsay idr. 2005; NLG/Curee 2005), enako je povezana z učinkovitostjo in izboljšanjem posameznih šol (Muijs idr. 2004; Reynolds in Hopkins 2001). Lažje je oblikovati mreženje v povezavi s temami, ki lahko imajo neposreden vpliv, težje pa v zvezi z bolj ohlapnimi in splošnimi temami, kot je »krepitev zmogljivosti« (Ainscow in West 2005). Ta vrsta mreženja okrog zelo konkretnih in so zmeroma lahko dosegljivih ciljev je lahko pomembno izhodišče za ustvarjanje zaupanja med partnerji.

Če imajo sodelujoče šole lastništvo nad mrežnimi cilji, je bilo ugotovljeno, da to izboljša trajnostni vidik in vpliv sodelovanja, kot se pričakuje v primerih projektov, ki so tako zelo odvisni od prostovoljstva in zaupanja (NLG/Curee 2005).

## NADALJNI STROKOVNI RAZVOJ

Strokovni razvoj je po sistematičnem pregledu NLG/Curee (2005) ključni skupni element uspešnih mrež. Nadaljnji strokovni razvoj je v teh mrežah pogosto potekal s sodelovanjem in je v mnogih primerih vključeval zunanje agencije ali zunanjo pomoč. Dejavnosti so zajemale izmenjave učnih izkušenj, ki so bile ponovljene v rednih časovnih obdobjih, skupne sestanke, projekte za razvoj ukrepov in strokovne ekipe, ki so zagotavljale vzajemno pomoč. Podobno je bilo v naši nedavni študiji ugotovljeno, da je nadaljnji strokovni razvoj pomemben element uspešne mrežne dejavnosti (Ainscow idr. 2006).

Interakcija »iz oči v oči« je pomembna za uspešnost teh skupnih dejavnosti in je obenem tudi glavna pot, ki služi za prenos novosti in znanja. Informacijska in komunikacijska tehnologija pa ne spada med ključne dejavnike (NLG/Curee 2005).

## ČASOVNE OMEJITVE

ČAS JE KLJUČNI DEJAVNIK, SAJ PODOBNO KOT PRI DRUGIH IZOBRAŽEVALNIH POSEGIH VEČINA ŠTUDIJ IN OCEN UGOTAVLJA, DA JE ZA USPEŠNOST MREŽE POTREBEN ČAS.

To je še posebej pomembno tukaj, saj mreženje pogosto prinaša večje breme za neposredno vpleteno osebje, posebej za namestnika ali pomočnika vodje in na srednji vodstveni stopnji. Posledica je lahko zamera, posebej če ni očitnih neposrednih koristi za šolo in posameznika. Pomanjkanje časa in povečanje obsega dela sta torej dve ključni pritožbi, značilni za osebje, ki je vključeno v mreže (Lindsay idr. 2005). Značilna pritožba je, da je v prenatrpanem šolskem urniku težko najti čas za skupne dejavnosti, vendar je bilo na podlagi drugih ocen ugotovljeno (na primer Harris idr. 2002), da najučinkovitejše šole znajo najti prilagodljive rešitve za ta problem, tako da prerazporedijo in optimalno porabijo obstoječe vire. Mreža potrebuje za svoj razvoj dovolj časa, kar je bistveno pri razvoju zaupanja in skupnega jezika, ki je potreben za njeno delovanje.

## VODENJE

Seveda je vodenje zelo pomembno za učinkovito mreženje (Lindsay idr. 2005). Na ravni posameznih šol to pomeni, da morajo višje vodstvene ekipe vseh mrežnih šol podpirati mrežo, da bo ta lahko trajnostna. Mreže, ki jih vodi le osebje, ki je nižje na šolski hierarhični lestvici, so kratkoročno morda lahko uspešne, vendar je malo verjetno, da bodo izkazale dolgoročno trajnost (Ainscow in West 2005; Harris idr. 2005). Po Hadfieldu (2005) najuspešnejše mreže vodi majhna skupina aktivnih vodij, ki jim dajo sodelavci »dovoljenje za vodenje«. V skladu z nekim poročilom je na začetku



potrebno strogo usmerjeno vodenje, vsaj v primeru šol, ki se soočajo s težkimi okoliščinami, kasneje pa se lahko sprosti. Bolj porazdeljen pristop je mogoče vpeljati, ko so se spremembe uveljavile (Chapman in Harris 2004). Spreminjanje slogov vodenja je lahko prežeto s težavami, saj je mogoče, da se pričakovanja osebja že tako ukoreninijo, da takšne spremembe sprejmejo z nezaupanjem in ne želijo prevzeti novih vlog vodenja (Harris in Muijs 2002).

Še en vidik uspešnega mreženja predstavljajo sposobnosti voditeljev pri delu z ljudmi. Mreženje združuje različne organizacijske kulture, zato je določena količina neusklajenosti in nesporazumov neizbežna. Da bi to težavo lahko premostili, je potrebno dobro razumevanje njihovih prednosti in slabosti ter čustvenega pomena sodelovanja (Crawford 2004; Muijs 2006). Tudi vodje morajo biti odprti in pošteni, da bi lahko razvijali zaupanje, ki je tako pomembno za učinkovite dogovore o mreženju.

Poleg teh mehkejših elementov upravljanja so mreže najuspešnejše tam, kjer obstaja jasna struktura upravljanja (Lindsay idr. 2005). Gre za podobne ugotovitve kot v drugih študijah o uspešnosti in izboljšanju šol, ki so na primer pokazale, da ima celo izboljšanje šol, ki temelji na načelih distribuiranega vodenja, koristi od močnih in jasnih struktur upravljanja (Muijs in Harris 2004). V nekaterih zvezah je bilo ugotovljeno, da pri tem procesu pomaga ustanovitev novih vodilnih funkcij na stopnji mreže (gre na primer za pridruženega vodjo ali pomočnika vodje celotne zveze), čeprav je to primerno le v primeru, ko je mreža ustanovljena z dolgoročnim ciljem in ne gre le za kratkoročno osredotočenje na določene programe in vidike izboljšanja. Fullan (2004) opisuje nove vloge »sistemskega vodenja«, ki se pojavljajo v mrežah, v večjem delu strukturiranih okrog ključnih posredniških vlog. Te vključujejo gradnjo identitete skupine, zaupanje in razvijanje skupnega znanja.

Na splošno obstajajo podatki, da mreže ne zahtevajo le dodatnih vodstvenih vlog in veščin, ampak da s tem, ko jih ustvarjajo, pomagajo vključiti več šolskega osebja v vodenje in tako spodbujajo tako distribuirano vodenje kot povečano vodstveno sposobnost v sistemu. Podobno ustvarjanje vodstvenih vlog, posebej povezanih z mrežnim vodenjem, ustvarja kader ljudi z izkušnjami s sistemskim vodenjem in tako olajšuje prihodnja mreženja (Haddfield 2005; Fullan 2004).

## ZUNANJA PODPORA

Mreže imajo lahko veliko koristi od zunanje podpore, zunanjo pomoč lahko zagotovijo lokalne oblasti, tako da prevzamejo pomembno posredniško vlogo in ponudijo praktično podporo, kar je posebej pomembno v zgodnjih fazah mreženja (Ainscow in West 2005; Gaynor idr. 2003). Tretje osebe so lahko »varuhi zaupanja«, ki delujejo kot posredniki, če se med mrežnimi partnerji pojavijo nesporazumi. Tretja oseba, ki uživa zaupanje, lahko pospeši gradnjo zaupanja med partnerskimi šolami in zaradi tega ublaži vprašanje počasnega napredka v zadevah, kjer se zahteva postopen pristop (Shapiro 1987; Sydow 2000). Zunanje osebe lahko prav tako odigrajo ključno vlogo pri povezovanju primernih partnerjev ob upoštevanju konteksta, geografije in, ne nazadnje, osebnosti. Prav tako imajo ključno vlogo pri dajanju nasvetov glede strategije in procesa (NLG/Curee 2005).

## PRENEHANJE SODELOVANJA

**PREKINITEV MREŽNEGA DOGOVORA JE POTREBEN PROCES, VENDAR JE KLJUB TEMU TEŽAK, ČE SPORAZUM NE PREDVIDEVA NJEGOVEGA ZASTARANJA.**

Najprej gre za psihološko stran prekinitve razmerja, ki lahko vodi v čustven odziv »zavrženega« partnerja (Noteboom 2004). Potem, odvisno od intenzivnosti razmerja, lahko njegovo končanje vodi v izgubo zaradi izgube določenih sposobnosti ali zmogljivosti (Beije 1998). To še posebej drži za mrežo, ki je bila ustanovljena z namenom, da bi se partnerji dopolnjevali glede na svoje slabosti, na primer za dogovor, po katerem različne šole ponujajo različne predmete na najzahtevnejši stopnji. Prekinitev razmerja bi v tem primeru pomenila, da teh predmetov ne morejo več ponujati. Vodje morajo prav tako upoštevati napore in stroške, ki zajemajo vzpostavitev nove mreže, potem ko je bila prejšnja pretrgana (Beije 1998).

## RAZPRAVA

Mreženje in sodelovanje je v izobraževanju nedavno postalo zelo priljubljeno, saj postajajo omejitve posameznih organizacijskih pristopov in zunanjih posegov vedno bolj jasne. Trenutno obstaja mnogo pobud, ki spodbujajo šole k razvoju mrež, in dejavnosti na tem področju močno naraščajo. Do sedaj to gibanje ni bilo predmet preučevanj. Mreženje mnogi na splošno dojemajo kot »dobro stvar« samo po sebi, ki v najboljšem smislu vodi do neopredeljenih »učnih skupnosti«. Raziskave, ki obstajajo o prednostih mreženja šol, so večinoma meri osnovane na teoriji in ocenah. Zunaj izobraževalne sfere pa obstaja precejšnja teoretična podlaga mreženju, ki bi lahko služila kot vir informacij in poglobila naše razumevanje izobraževalnih mrež in sodelovanja.

V nasprotju s pogledi, ki želijo na poenostavljen način posplošiti vse mreženje v izobraževanju (ter vse druge dejavnosti v šolah, kot je na primer upravljanje) na učenje, se v mreženje praksi in teoriji razlikuje glede na cilje in dejavnosti in ga lahko s pridom opredelimo vzdolž te osi. Če bolj celostno upoštevamo različne cilje, ki jih lahko imajo izobraževalne mreže, bomo prišli do uporabnejših ugotovitev glede pomena in učinkovitosti mreženja.

Seveda lahko šolske mreže razvrstimo na podlagi številnih razsežnosti. Teme, kot so gostota mreže, obseg prostovoljnosti in prisile, časovni okviri in razporeditev, so pomembne za razumevanje delovanja mrež in boljše razumevanje teh zadev nam lahko pomaga razviti mreže, ki služijo svojemu namenu ter nam hkrati dajejo možnost, da do določene stopnje predvidimo pričakovan uspeh mreže.

Na splošno gledano raziskave niso uspele slediti razvoju politike in izvajanju na tem področju in lahko rečemo, da je zaradi tega izvajanje potekalo, ne da bi bila vprašanje, ali je mreženje najprimernejša rešitev za reševanje določenih ciljev šol v določenih kontekstih, posvečena zadostna pozornost, in brez zadostne pozornosti glede pogojev, zaradi katerih bi bile določene oblike mreženja v določenih okoliščinah bolj ali manj učinkovite. Mreženje je predstavljeno kot najnovejše čudežno zdravilo v šolski reformi, čeprav omejeni podatki, ki obstajajo, kažejo mešane in raznolike vplive, podobno kot v primeru številnih predhodnih reform. Gre za nezadovoljivo situacijo, saj lahko, medtem ko je potencial mreženja v izobraževanju nedvomno velik, nadaljnje in nedokončne ugotovitve glede njegove učinkovitosti kot strategije vodijo v to, da bo ta reforma prišla iz mode podobno kot druga reformna gibanja. Gradnja raziskav in prakse na bolj zdravi teoretični osnovi nam lahko pomaga, da bomo bolje razumeli razlog za različen vpliv mreženja, in pri sprejemanju odločitve, kdaj se izbrati za mreženje in kdaj ne, ter nam celo pomaga načrtovati mreže, ki so primernejše za doseganje različnih ciljev, ki si jih zastavljajo šole pri skupnem delovanju.

## Viri:

- Ainscow, M., Muijs, D. & West, M. (2006). Improving schools in challenging circumstances: a study of school-to-school collaboration. Študija predstavljena na konferenci Australian Association for Research in Education.
- Borgatti, S. & Foster, P. (2003). The Network Paradigm in Organizational Research: A Review and Typology *Journal of Management*, 29(6), 991–1013.
- Burt, R. S. (1992). *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Chapman, C. & Allen, T. (2005). *Partnerships for Improvement: The Specialist Schools Achievement Programme*. The Specialist Schools Trust.
- Cohen, W. & Levithal, D. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation, *Administrative Science Quarterly*, 35, 128–152.
- CUREE (2005). *Systematic Research Review: The impact of networks on pupils, practitioners, organisations and the committees they serve*. NCSL.
- Diani, M. (2003). Networks and Social Movements: A Research Programme, in Mario Diani and Doug McAdam (eds.), *Social Movements and Networks: Relational Approaches to Collective Action*, str. 299–319. Oxford: Oxford University Press.
- Durkheim, E. (1972). *Selected Writings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (ur.) (1986). *Durkheim on Politics and the State*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Hadfield, M., Jopling, M., Noden, C., O'Leary, D. & Stott, A. (2006). What does the existing knowledge base tell us about the impact of networking and collaboration? A review of network-based innovations in education in the UK. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hargreaves, D. H. (2004). *Learning for Life*. London: Policy Press.
- Harris, A. & Lambert, L. (2003). *Building Leadership Capacity for School Improvement*. Milton Keynes: Open University Press.
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 28–51.
- Lindsay, G., Harris, A., Chapman, C. & Muijs, D. (2005). *School Federations*. Preliminary Report to the DfES. Coventry: University of Warwick.
- Muijs, D. (2006). *Leadership in Multi-Agency Contexts: A Case Study of Extended Schools in the UK*. Dokument predstavljen na International Congress for School Effectiveness and School Improvement, Fort Lauderdale, FL, 05/01/06.
- Nooteboom, B. (2004). *Inter-firm collaboration, networks and strategy: an integrated approach* (1st ed.). New York, N. Y.: Routledge.
- Ravitch, D. (2000). *Left Back. A Century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster.
- Sailor, W. (2002). *Whole-School Success and Inclusive Education*. New York: Teachers College Press.
- Segre, S. (2004). A Durkheimian Network Theory. *Journal of Classical Sociology*, 4(2), 215–235.
- Sergiovanni, T. (1999). The story of community. V J. Retallick, B. Cocklin, & K. Coombe (ur.), *Learning communities in education: Issues, strategies and contexts* (str. 9–25). London: Routledge.
- Simmel, G. (1950). *The Sociology of Georg Simmel* (K. Wolff, prev. in ur.). Glencoe, IL: The Free Press.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (ur.) (2000). *International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Vygotsky, L., Vygotsky, S. & John-Steiner, V. (ur.) (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weick, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- West, M. & Ainscow, M. (2006). *School-to-school cooperation as a strategy for school improvement in schools in difficult urban contexts*. Dokument predstavljen na konferenci o izobraževalnih raziskavah, Ženeva, Švica, september 2006.

---

Dr. Daniel Muijs je predstojnik Oddelka za pedagogiko in razvoj učiteljev na Univerzi v Manchestru v Angliji.  
E-pošta: daniel.muijs@manchester.ac.u