

jasno. Več avtorjev izmed pravzaprav mnogih, ki se ukvarjajo z vprašanji spreminjanja šole, poudarja, da ne gre za linearno spreminjanje, saj se spreminjanja gibljejo iz faze načrtovanja v fazo delovanja, pa se spet vračajo k načrtovanju, ko se pokažejo številne zavore in ovire pri implementaciji.⁹ Precej citirani prispevek Hopkinsa in Reynoldsa iz l. 2001 navaja tri faze »izboljševanja šolstva«, ki jih avtorja vidita tudi v nerigidno zarisanih časovnih koordinatah.¹⁰ Trditve, ki smo jih zapisali zgoraj s pomočjo Lyotarda in Popkewitza, je mogoče ilustrirati na drugi konkretnější ravni, čeprav gre še vedno za zelo široke posplošitve, ki bolj veljajo za angleško govoreče dežele (ZDA, Velika Britanija, Avstralija, Nova Zelandija in deloma Kanada) kot zares globalno. Ni pa mogoče reči, da se procesi reform ne povezujejo in da si niso vse bolj podobni. Zato si v zelo strnjem povzetku oglejmo shemo treh faz, kakor jih vidita Hopkins in Reynolds. Pri povzemanju si bomo deloma pomagali z interpretativnim prikazom, ki sta ga izdelali urednici zbornika *Improving Schools and Educational Systems* v uvodu v knjigo.¹¹

Prva faza je osredotočena na posamezne šole, skupine učencev ali učiteljev. Izboljševanje šole (*school improvement*) se je torej v zgodnejši fazi po mnenju raziskovalcev v osemdesetih letih prejšnjega stoletja usmerjalo k praktikom. To obdobje je bilo označeno z oblikovanjem »učitelja kot raziskovalca«, torej znanega pristopa akcijskega raziskovanja in s tem povezanih gibanj samoevalvacij ter izdelovanja ocen (*reviews*) o lastnem delu v šolah. Če se ne ukvarjamo z bolj specifičnimi ugotovitvami, ki jih ni mogoče v celoti izenačiti s težnjami zunaj anglosaškega konteksta, namreč z vrsto sprememb v položaju šol glede na pristojnosti lokalnih in višjih oblasti ipd., lahko navedemo še ugotovitev, da so to prvo fazo opredelili holistični pristopi osemdesetih let, svoj vrh pa naj bi do-

⁹ Prim. npr. Michael Fullan, *The meaning of Educational Change*, New York 2001, in Thomas Sergiovanni, *Changing change: toward a design science and art*, *Journal of Educational Change* 1 (2000).

¹⁰ Čeprav ni dvoma, da je v angleško govorečih deželah, nemara še bolj kot v vseh drugih, mogoče govoriti o rasti raziskovanja vzgoje in izobraževanja, pa je, verjetno tudi spričo prevlade angleščine kot sporazumevalnega jezika (če niti ne govorimo o dominantni globalni kulturi, ki se vse bolj izgovarja predvsem v angleščini), vpliv iz teh dežel nemara nekoliko večji kot iz drugih. Na drugi strani pa je gotovo tudi to, da se vse bolj širi prepad med deželami, ki se ukvarjajo s kompleksnimi problemi izboljševanja šol (npr. s socialno pravičnostjo, učinkovitostjo posredovanja znanja, državljansko vzgojo ipd.) in deželami, katerih šolski sistemi se že več desetletij niso razvijali ali pa so (kot recimo v delu arabskih držav) celo nazadovali in premorejo samo elementarne kapacitete. Ko govorimo o globalnih trendih, na žalost, pri tem pretežno mislimo samo na tako imenovani razviti del sveta.

¹¹ Alma Harris, Janet H. Chrispeels (ur.), *Improving Schools and Educational Systems*, London, New York 2006.