

lam.¹⁴ V slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru je to obdobje označeno z dohitevanjem faznega zamika – slovensko šolstvo se je v devetdesetih letih pripravljalo in že vstopalo v sistemsko šolsko reformo – je pa vendarle tudi korespondiralo s takšnimi šolskimi dogajanjem, kot jih omenjajo v navedeni literaturi. Še posebej je bilo v tem času pomembno, da se je tudi v Sloveniji uveljavilo merjenje učinkovitosti učnih dosežkov predvsem v okviru mednarodnih raziskav IEA. Glede na to lahko rečemo, da je slovensko šolstvo kljub prezaposlenosti z velikimi sistemskimi spremembami, te pa so zajemale tudi delno preoblikovanje vlog vladnih in lokalnih šolskih oblasti, komuniciralo s svetovnimi dogajanjem v tej fazi reformnega ciklusa ali izboljševanja šole.

*V tretji fazi izboljševanja šolstva izstopata preciziranje programov in učinkovite prilagodljivosti (scalability) reformnih pobud. V mnogih deželah so skušali popraviti delovanje šol in dvigniti standarde uspešnosti (performance). Poudarki na preverljivi uspešnosti so v mnogih sistemih proizvedli dvojno izboljševanje šol tako, da so okrepili odgovornost (nadzor, testiranja ipd.) ter standarde (postavljanje ciljev, monitoring in dviganje učinkovitosti). Dosedanje ugotovitve o uspešnosti tovrstnih ukrepov za dvigovanje uspešnosti(!) pa ne pričajo o zanesljivi evidenci njihovega uspeha. Veliko teh ugotavljanj se nanaša na širša urbana območja, kjer šolam ni uspelo doseči zastavljenih ciljev, k čemur naj bi prispevalo omenjeno izboljševanje. Zdi se, da je nauk te faze to, da je »izboljševanje šolstva vse preveč kompleksno in zato morajo oblikovalci odločitev, raziskovalci ter praktiki biti bolj občutljivi na kontekste in politične dimenzije reforme, še posebej pa na šolske skupnosti, ki se soočajo s posebno zahtevnimi okoliščinami«.*¹⁵ Nemara bi definitivno lahko rekli, da se je slovensko šolstvo soočilo tudi s to fazo. Rezultati mednarodnih testov znanja v začetku tisočletja so v Sloveniji potrdili podobno izkušnjo kot po svetu, da namreč uvajanje standardov in krepitev institucionalnih mehanizmov ni v neposredni korelaciji z učnimi uspehi ali pa je ta korelacija težko dokazljiva in preveč izpostavljena zainteresiranim interpretacijam. Slovenske razmere kajpak glede kompleksa »deprivilegiranih« šol niso tako zelo problematične, vendar pa ne bi mogli reči, da je slovensko šolstvo imuno na tovrstne izzive. Zapleti pri izobraževanju romskih otrok so značilni primeri.

¹⁴ Med drugimi omenjajo modele šol, kakršni so bili bolj ali manj avtorizirani uporabni modeli: Glickmanov *Renewing America's School*, Levinov *Model pospešene šole* ali Slavinov model *Uspeh za vse*. Tovrstnim modelom so rekli tudi »whole-school design«. Obstajali pa so tudi »designi«, ki naj bi reševali probleme posameznih kurikulumov.

¹⁵ Alma Harris, Janet H. Chrispeels (ur.), *Improving Schools and Educational Systems*, 7.