

- Výsledky žáků v národním testování jsou poskytovány žákům a jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11), a to jako zdroj informací pro další vzdělávací postup (srovnej se Shewbridge et al. 2011, Wandall 2011). Informace poskytované municipalitám ze strany školy (tzv. zprávy o kvalitě školy, viz Andersen 2009) respektive národní profil Dánska pak umožňuje identifikovat hlavní charakteristiky žáků či škol s horšími či lepšími výsledky národního testování a na ně pak zaměřit pozornost intervencí (návaznost na bod 8 tabulky 1-11; srovnej s Wandall 2011). Naopak s ohledem na snahu dánského vzdělávacího systému nerozlišovat školy podle kvality není logické využívat hodnocení kvality pro identifikaci nejlepších škol jako příkladů dobré praxe (návaznost na bod 10 tabulky 1-11). Poměrně omezená inspekční činnost se zaměřuje zejména na zaostávající školy (viz Andersen 2009).
- Využití výsledků ve vzdělávání vzhledem k profesní kariéře učitelů je v případě Dánska poměrně omezené. Finanční ohodnocení je stanoveno zejména ve vazbě na délku služby (návaznost na bod 9 tabulky 1-11), a to i přesto, že blokové financování dává ředitelům škol poměrně široký prostor k výběru způsobu rozdělení zdrojů.

Celkově tak v případě Dánska existuje komplexní využití výsledků externího hodnocení ve vzdělávání ve všech rámcově definovaných oblastech.

1.3.3 Finsko

Finsko představuje zemi, kde je na využití výsledků ze sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání kladen velký důraz. Značný význam mají v tomto ohledu mezinárodní šetření, které dlouhodobě poukazují na excelentní výsledky finských žáků a zároveň na relativně velmi malé rozdíly mezi nimi (viz např. OECD 2011a). Tato skutečnost je vnímána nejen jako potvrzení správnosti reformy finského vzdělávacího systému od 90. let 20. století, ale zároveň slouží jako zdůvodnění zájmu dalších zemí o studium příčin finské úspěšnosti (např. OECD 2011a, Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009). Obecně je pak hlavním cílem sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání posoudit míru naplňování cílů vzdělávání, identifikovat problémové oblasti a v případě potřeby formulovat změnu politiky včetně otázek efektivity a úprav národního kurikula (návaznost na body 1 a 2 tabulky 1-11; např. Lankinen 2010). Takto Sahlberg (2009) poukazuje na trend výrazného zlepšování výsledků finských žáků v mezinárodních šetřeních, aniž by se současně zvyšovaly finanční požadavky.

Sledování a hodnocení kvality ve vzdělávání je v případě Finska vnímáno jako nástroj formativního hodnocení (návaznost na bod 7 tabulky 1-11), které poskytuje zpětnou vazbu žákům i jejich rodičům (návaznost na body 5 a 6 tabulky 1-11; např. OECD 2011a). Tyto požadavky jsou zakotveny v relevantních legislativních i koncepčních dokumentech (viz např. *Basic Educational Act 628/1998*, FNBE 2003, FNBE 2004). Naopak Finsko dlouhodobě odmítá možnost uveřejňovat výsledky hodnocení kvality ve vzdělávání v podobě agregované hodnoty škol za účelem jejich srovnávání či srovnání žáků (viz např. Simola et al. 2009, Sahlberg 2009, MOE 2010c). V tomto ohledu je rovněž omezena možnost využití externího hodnocení kvality ve vzdělávání při výběru školy (návaznost na body 3 a 4 tabulky 1-11). Za pozornost zároveň stojí ta skutečnost, že přestože finský soud rozhodl o právu k získání výsledků z národních projektů hodnocení kvality škol za účelem zajištění informací pro rozhodovací proces o výběru školy, byly tyto údaje publikovány jen velmi omezeně (Simola et al. 2009). Na tomto základě Simola et al. (2009) hovoří o široké shodě aktérů, včetně médií, nezveřejňovat výsledky testování pro tvorbu žebříčků škol.

Naopak výsledky národních testů na konci střední školy jsou částečně využívány při přijímacím řízení na vysokou školu, přičemž Finsko chce posilovat tento typ využití výsledků národního testování (návaznost