

přístup ke vzdělávání s potřebou využití jejich osobnostního potenciálu (UNESCO 2012b). Prvek inkluze je tak nedílnou součástí norské školy (Nusche et al. 2011b, NDET 2011), přičemž NDET (2012) zdůrazňuje význam odborného vzdělávání jako nástroje pro redukci vzdělávacích disparit. Poznamenejme, že do budoucna lze očekávat růst významu této problematiky, mimo jiné v návaznosti na zvyšující se počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (NDET 2012) a že celá problematika má úzký vztah rovněž k problematice nadaných žáků, pro které norský vzdělávací systém například nabízí možnost studovat předměty napříč jednotlivými stupni škol (viz NMER 2009)¹⁸.

3. Současně norský vzdělávací systém akcentuje potřebu norských občanů být vybaven znalostmi a dovednostmi pro aktivní zapojení do společnosti (NDET 2011, *Education Act*). Tento zájem se promítá v cíli zvyšovat počet norských občanů, kteří dokončují střední školu respektive ve zdůraznění potřeby hledat soulad vzdělávání a trhu práce (např. NDET 2012, NMER 2006). Takto NMER (2009) tvrdí, že úspěch vzdělávací strategie je předpokladem úspěchu strategie zaměstnanosti a zasazuje celou problematiku do širšího rámce jednak globalizace s rostoucími nároky na kvalifikaci pracovní síly a jednak udržitelného rozvoje. Tato úvaha má logickou vazbu i na cíl poskytovat norským žákům takové vzdělání, které jim zaručuje možnost aktivní účasti na trhu práce respektive možnost dalšího vzdělávání v souladu s konceptem celoživotního učení (např. NMERCA 2005, NMER 2007, NDET 2011).

Formulace výše uvedeného druhého a třetího bodu je v souladu s vymezením konceptů kvality ve vzdělávání z úvodu kapitoly. Zdůrazněn je prvek rovnosti/excelence, souladu s účelem, tj. vazba na trh práce i průchod systémem, tj. proces transformace.

Chápání kvality ve vzdělávání ve smyslu ekonomické efektivity je mezi cíli výše uvedených legislativních a koncepčních dokumentů zmiňováno spíše ojediněle. Obecným trendem vývoje norského vzdělávacího systému je však rostoucí důraz na výsledkově orientovaný koncepční přístup v souladu s myšlenkou efektivity (viz např. Nusche et al. 2011b). V tomto ohledu je často vyzvedáván nesoulad mezi postavením Norska jako jedné z finančně nejšetrnějších zemí OECD v oblasti vzdělávání s relativně průměrnými výsledky v mezinárodních šetřeních (NDET 2011, Strand a Tjeldvoll 2002). Konečně otázka efektivity je spojována rovněž s velikostí školy v návaznosti na klesající počet žáků (NDET 2012).

1.1.8 Nový Zéland

Nový Zéland je svým zřízením unitárním státem, kdy odpovědnost za národní vzdělávací politiku připadá na ministerstvo školství. Vlastní školy jsou řízeny samostatně, přičemž odpovědnost připadá na radu školy volenou ze zástupců místní komunity, učitelů a žáků. Rada je odpovědná za strategický management a za finanční a personální politiku školy, přičemž řada úkolů a pravomocí je převedena na ředitele. V rámci systému novozélandských základních a středních škol jednoznačně převažují veřejné školy (cca osmdesát pět procentní podíl), na soukromé školy připadá pouze čtyřprocentní podíl¹⁹ (viz Nusche et al. 2011a).

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Nového Zélandu utvářen od přelomu 80. a 90. let 20. století v návaznosti na přijetí zákona o vzdělávání v roce 1989²⁰. Chápání kvality

¹⁸ Takto může například student nižšího stupně střední školy studovat předměty vyššího stupně střední školy (viz NMER 2009).

¹⁹ Zbývající podíl připadá zejména na školy církevní (viz Nusche et al. 2011).

²⁰ *Education Act 1989 No 80*