

tradičně vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu (viz např. UNESCO 2012e, Bavner et al. 2011, Nusche et al. 2011) a že speciální pozornost je věnována problematice žáků s migračním původem (viz Skolverket 2011, nebo Nusche et al. 2011c pro zmínku o relativně špatných výsledcích žáků s migračním původem v mezinárodním šetření PISA v roce 2009).

2. Švédský vzdělávací systém zdůrazňuje význam vzdělání pro budoucí osobní a pracovní život žáka (např. Regeringskansliet 2007). Takto je vzdělání vnímáno jako základní stavební kámen rovněž celoživotního učení. Zmiňována je rovněž vazba mezi základním, středním a terciárním vzděláváním (Skolverket 2006, Skolverket 2013, UNESCO 2012e), tj. průchod žáka vzdělávací soustavou a trhem práce (viz např. Regeringskansliet 2007).

Dva výše uvedené body jsou v souladu s chápáním kvality ve vzdělávání jak ve smyslu excelence (viz druhý bod) a rovnosti (viz první bod), tak ve smyslu souladu s účelem, tj. cílem služby, respektive s procesem transformace (viz druhý bod).

V případě Švédska hraje významnou roli v řízení vzdělávacího systému výsledkově orientovaný přístup, který se stal ústředním mottem reformního procesu iniciovaného na počátku 90. let 20. století (viz UNESCO 2012, Nusche et al. 2011c), přičemž význam tohoto přístupu se i nadále zvyšuje (viz např. Bavner et al. 2011). Nusche et al. (2011c) akcentují v tomto ohledu důraz švédského vzdělávacího systému na principy transparentnosti a odpovědnosti, kdy informace o vstupech i vzdělávacích výsledcích švédských škol jsou zveřejňovány a umožňují tak poznání jejich efektivity. Do této mozaiky zapadá i rozšiřování funkcí švédské školní inspekce o institut sankcí se zaměřením na školy s nízkou výkonností případně využití některých typických nástrojů pro výsledkově orientované řízení, jako je metoda Balanced Scorecard či koncept přidané hodnoty (viz Nusche et al. 2011c, srovnej s Ahnborg 2009).

#### 1.1.15 Velká Británie - Anglie

Vzdělávací systém Anglie je posledním předmětem zájmu našeho hodnocení. V tomto ohledu lze vnímat jisté specifikum, neboť Anglie jako taková nemá samostatné vládní či parlamentní orgány a záležitosti pro Anglii specifické jsou řešeny vládou či parlamentem Velké Británie. Toto se týká i anglického vzdělávacího systému, který vykazuje decentralizovaný charakter, kdy odpovědnost je sdílena mezi národní a místní úřady. Takto úroveň ministerstva je odpovědná za formulaci politiky, zatímco úroveň místních úřadů za provoz škol. V anglickém vzdělávacím systému dominují veřejné školy, které v roce 2012 navštěvovalo 95 % žáků základních škol respektive 91 % žáků středních škol (viz UNESCO 2012g).

Současná podoba přístupů k chápání kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Anglie utvářena v kontextu dlouhodobě probíhajících reformních procesů. Takto Shuayb a O'Donnell (2008) popisují posuny cílů anglického vzdělávacího systému ve směru:

- Vzdělávání zaměřeného na žáka bez ohledu na jeho původ či schopnosti v 60. a 70. letech 20. století,
- Centralizace a standardizace obsahu vzdělávání ve vazbě na trh práce a jeho poptávku po vysoké kvalitě výstupů vzdělávání v 80. letech a na začátku 90. let 20. století,
- Dalšího zvyšování standardů, tj. kvality, vzdělávání při respektování vzdělávacích potřeb každého žáka od 2. poloviny 90. let 20. století.

V současné době aktuální legislativní a koncepční dokumenty Anglie umožňují potvrdit výše uvedené skutečnosti a současně identifikovat některé doplňující poznatky (viz DFE 2010, DFE 2012c, DFE 2011, DFE 2012b, UNESCO 2012g, DFE 2013b):