

- spokojenost žáků s kvalitou prostředí škol,
- průchodnost žáků vzdělávacím systémem.

Koncepční dokumenty relevantní pro oblasti celoživotního učení respektive odborného středního školství pak zdůrazňují význam ukazatelů vztahujících se k průchodnosti vzdělávací soustavou a trhem práce, tj. ukazatel dosaženého vyššího sekundárního a terciárního vzdělání respektive uplatnitelnosti na trhu práce (viz Jorgensen et al. 2007).

Otázka ekonomické efektivity je v případě dánského vzdělávacího systému zmiňována v kontextu posunu celého vzdělávacího systému od orientace na regulace k orientaci na řízení podle cílů s posilováním autonomie škol (viz např. Andersen 2009, Shewbridge et al. 2011, DMCE 2012). Jednoznačněji je tato myšlenka uváděna v případě koncepce se vztahem k odbornému vzdělávání, a to v rámci konceptu *value for money*, v rámci kterého je získání finanční podpory podmíněno naplněním cílů a současně specifické zdroje jsou poskytovány právě při splnění cílů (DME 2008b). Metodicky je tak celý koncept zasazen do procesů strategického plánování a řízení. Konečně s efektivitou vzdělávacího systému souvisí rovněž proces optimalizace struktury škol, kde je důraz mimo jiné kladen na prvek spolupráce (viz Shewbridge et al. 2011).

1.2.3 Finsko

Finsko představuje stát s vysoce specifickým systémem sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání, který je dlouhodoběji charakteristický vynikajícími výsledky v mezinárodních hodnoceních (viz např. OECD 2011a, Sahlberg 2009, Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009). Tato skutečnost je spojena s hledáním odpovědí na otázku, co je příčinou finského vzdělávacího zázraku³⁹.

Současný přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je v případě Finska utvářen v návaznosti na zahájení reformního procesu v 70. letech 20. století, jehož hlavním cílem bylo zajištění rovných příležitostí pro všechny žáky a opuštění do té doby sledovaného systému školství různé úrovně v závislosti na socioekonomickém původu žáků (Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012, Sahlberg 2009). V první fázi byl reformní proces spojen se striktní centrální kontrolou, například ve formě detailního národního kurikula, a externí kontrolou školní inspekcí. Ve druhé fázi reformního procesu, datované do 90. let 20. století, však byl tento přístup opuštěn a nahrazen myšlenkami decentralizace a místní kontroly a profesionality (Sahlberg 2012, UNESCO 2012a, Lankinen 2010, Simola et al. 2009). Na tomto základě byl rovněž vytvořen současný finský přístup k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.

Základním stavebním kamenem finského přístupu k hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání je finské národní kurikulum, které je vnímáno jako nástroj řízení finského vzdělávání a jako nástroj na podporu učení (Vitikka, Krokfors a Hurmerinta 2012). Finské národní kurikulum je založeno předmětově a popisuje vzdělávací cíle, tj. popis toho, co by měl žák umět na konci časové periody, klíčový obsah předmětů a misi, hodnoty, principy či organizaci vzdělávacího procesu (srovnej s FNBE 2003, FNBE 2004). Kompetence jsou vztaženy k jednotlivým dílčím předmětům (viz MOE 2010c). Zdůrazněme, že oproti dřívějšímu detailnímu národnímu kurikulu je současné národní kurikulum Finska vnímáno více jako základní rámec pro utváření lokálního kurikula na úrovni municipalit a škol (Kupiainen, Hautamäki a Karjalainen 2009), přičemž tvorba lokálního kurikula probíhá na bázi široké dohody zainteresovaných

³⁹ Mezi významné faktory úspěchu je mimo jiné řazena důvěra v rámci školy a prostředí s omezenou korupcí (viz Sahlberg 2012).