

## FORMULACE A REALIZACE EVALUAČNÍ POLITIKY: ROZPORY A PROBLEMATICKÉ OBLASTI

GURI SKEDSMO

**Abstrakt:** Norsko zavedlo v roce 2005 nový systém evaluace vzdělávání, který využívá také testování žáků. Tento krok znamená obrat ve vzdělávací politice Norska od kontroly na vstupu ke kontrole výstupů vzdělávání. Tento text analyzuje dokumenty vzdělávací politiky popisující nově zaváděný systém evaluace a dále prezentuje vnímání této změny u norských ředitelů škol, kteří jsou klíčovými aktéry utváření vzdělávací politiky i školské praxe a jsou primárně zodpovědní za kvalitu vzdělávání. Tento pohled srovnávající záměry vzdělávací politiky a její percepce řediteli škol odhaluje některé problémy různých systémů kontroly a regulace vzdělávání a zároveň odhaluje, jak se záměry vzdělávací politiky mohou lišit od její implementace, zde prizmatem vnímání ředitelů. Data z prezentovaného výzkumu se omezují pouze na analýzy vývoje několika málo let od změn zaváděných v evaluaci v Norském vzdělávacím systému od roku 2005. Data z dotazníkového šetření ředitelů škol v Norsku jsou analyzována s využitím strukturního modelování.

**Klíčová slova:** evaluace, vzdělávací politika, řízení školství

**Abstract:** In 2005, a national evaluation which includes tools such as standardised achievement tests, was introduced in the Norwegian education system. This can be described as a shift in the Norwegian educational policy from the use of input oriented policy instruments towards a more output oriented policy. On the one hand, this article investigates the policy purposes of the evaluation tools included in the national evaluation system as they are formulated in policy documents. On the other hand, it examines how Norwegian principals, who are defined in policy documents as one of the key actors responsible for improving educational quality, perceive the use of the evaluation tools. Bringing these two fields of inquiry together, attention is drawn to some problematic aspects related to the tools' modes of regulations, but also to inconsistencies between the policy purposes and how the tools in use are perceived by the principals. Empirically, the study is restricted to recent changes in educational policy and school governing in Norway. In order to analyse evaluation policy, combination of content and discourse analysis is used. A national survey directed to school principals in Norway in 2005 provides data for the empirical study and Structural Equation Modeling is used to analyse the data.

**Key words:** evaluation, evaluation tools, educational policy, school governing

## 1 ÚVOD

V roce 2005 zavedlo norské školství nový evaluační systém. Tento systém obsahuje zejména evaluační nástroje založené na testování, např. celostátní testy, screeningové testy, testy zaměřené na znalost dané oblasti (local knowledge tests) či mezinárodní srovnávací výkonnostní testy, zahrnuje však také komponenty jako je maturita či výuční list, dále pak informativní materiál pro klíčové představitele vzdělávacího systému týkající se toho, jak výsledky testů používat, aby bylo dosaženo zlepšení.

Zavedení národního vzdělávacího systému lze chápat jako posun norské vzdělávací politiky od nástrojů zaměřených na vstup směrem k politice orientující se na výstup. Tradičně bylo státní školství upraveno Zákonem o vzdělávání a národním kurikulem. Tyto dokumenty definovaly obecné účely vzdělávání i cíle konkrétních předmětů (Bachmann et al. 2008; Sivesind & Bachmann, 2008). Dále patřily k základním složkám vzdělávací politiky výrazné investice do vzdělávání učitelů. Až donedávna se pozornost nezaměřovala na testování výsledků vzdělávání žáků a jejich evaluaci podle indikátorů kvality vzdělání či jiných norem. Místo toho zde existoval kvalifikační systém, který byl založen na systému zkoušení a na souhrnných hodnotících stupních (Hopmann 2003; Lundgren 2003; Sivesind; Bachmann 2008; Werler; Sivesind 2007).

Zvýšený důraz na výstupy vzdělávání, tzn. výsledky vzdělávání žáků, implikuje takové pojetí kvality vzdělávání, jejíž forma jako by byla vymezena očekávaním právě specifických výsledků. Dále pak indikuje přesvědčení, že jakýkoli rozdíl mezi očekávanými výsledky a výsledky skutečnými lze přesně určit. V tomto smyslu se klíčovou částí evaluačního procesu stává měření výkonu. Spolu s tímto vývojem jsou školy stále více vnímány jako jednotky, které lze měřit, a důležitým aspektem evaluačních procesů se tak stává přesouvání odpovědnosti na příslušné školské pracovníky, jako jsou ředitelé a učitelé (Skedsmo 2009). Tento vývoj vychází ze základního předpokladu, že žádné změny ani zlepšení praxe nelze dosáhnout, pokud nejsou za dosažené výsledky odpovědny klíčoví činitelé. Avšak pokud srovnáme, jakým způsobem je odpovědnost ve vztahu k důležitým zkouškám implementována v jiných zemích, např. v Anglii či v USA, je v norském školství vyvíjen na klíčové činitele nepříliš velký tlak. Je zde ovšem výraznější zaměření na samosprávné jednotky<sup>1</sup> a jejich úkol školy sledovat a podporovat.

Na jedné straně je cílem tohoto článku zaměřit se na cíle evaluačních nástrojů (tak jak jsou formulovány ve školských dokumentech), které jsou obsaženy v národním evaluačním systému. Na straně druhé se text také zabývá tím, jak norští ředitelé (kteří jsou ve školských dokumentech chápáni jako jedni z klíčových či-

<sup>1</sup> V dokumentech vzdělávací politiky publikovaných po roce 2004 jsou samosprávné jednotky definovány jako „majitelé škol“. Jejich hlavní úkoly ve vzdělávací oblasti spočívají v přizpůsobení národního kurikula místním potřebám, dále v organizaci dalšího vzdělávání učitelů a vedoucích pracovníků škol a zajišťování kvality vzdělávání. Po samosprávných jednotkách se požaduje, aby zavedly systém pro evaluaci a sledování výsledků škol.

nitelů, jejichž úkolem je zlepšovat kvalitu vzdělávání) vnímají využití evaluačních nástrojů. Předkládaná analýza pak vychází z těchto dvou otázek, tvořících základ empirického výzkumu:

- Jaký je účel evaluačních nástrojů, které byly zavedeny jako klíčové součásti národního evaluačního systému, a jak je lze charakterizovat?
- Jak ředitelé vnímají využití evaluačních nástrojů a jaký mají názor na nové cíle vzdělávání?

V tomto článku zastávám názor, že evaluační nástroje mají svou vlastní logiku, která ovlivňuje jejich způsob regulace. S analýzou cílů evaluačních nástrojů, spadajících do národního evaluačního systému, souvisí otázka, zdali lze všech těchto cílů dosáhnout, nebo zdali mohou mít tyto nástroje i jiné efekty, než bylo v rámci vzdělávací politiky zamýšleno. Ráda bych se tedy zaměřila na určité problematické aspekty, které souvisejí se způsoby regulace evaluačních nástrojů, ale také s rozpory mezi cíli vzdělávací politiky a tím, jak tyto nástroje vnímají ředitelé. Zmíněné rozpory souvisejí s různými kontexty, konkrétně s kontextem národní vzdělávací politiky, označovaným jako *kontext formulace*, a s kontextem praxe, pro nějž se užívá označení *kontext realizace* (Lindensjö; Lundgren 1986; Lindensjö; Lundgren 2000). Jelikož se podmínky pro realizaci vzdělávací politiky výrazně liší od podmínek pro její formulaci, budou mezi těmito dvěma kontexty vždy určité rozpory. Kontext vzdělávací politiky i procesů s ní spojených se vyznačuje složitým hledáním kompromisu. Ředitelé jsou zakořeněni v místním školském kontextu, který má logicky vliv na to, jak vnímají národní vzdělávací politiku, jak využívají nové nástroje vzdělávací politiky i jak reagují na nové cíle. Avšak přílišné rozpory by mohly vést k paralelním formám evaluace, paralelním postupům a strukturám a následně k nedostatku potřebné soudržnosti.

## 2 TEORETICKÝ RÁMEC A METODOLOGICKÉ PŘÍSTUPY

Analýza v tomto textu je zaměřena na evaluační politiku z pohledu užitých nástrojů. Lascoumes a Le Gales (Lascoumes; Le Gales 2007) se domnívají, že nahlížení na vzdělávací politiku skrze konkrétní nástroje a metody, které danou politiku strukturují, má několik výhod. Nejpodstatnější je, že tento pohled implikuje silnější důraz na konkrétní postupy, s nimiž se má dosáhnout celostátních cílů, dále pak umožňuje studovat vzdělávací politiku v konkrétnější podobě. To je zvláště užitečné v komplexním vzdělávacím kontextu, který je charakteristický určitými řídicími procesy a interakcí mezi mnoha činiteli. S ohledem na vlastnosti nástrojů, např. předpoklady, které implikují, mohou vyprodukovat efekty nezávislé na zamýšlených cílech. To znamená, že mohou strukturovat vzdělávací politiku podle své vlastní logiky.

Definujeme-li instrumenty vzdělávací politiky jako nástroje, které „vytvářejí specifické sociální vztahy mezi státem a těmi, komu jsou adresovány“ (Lascoumes; Le Gales 2007, s. 4), vyplývají z toho mnohé skutečnosti. Tato definice bere v úvahu fakt, že efekty, které tyto nástroje produkují, závisí na tom, jaké cíle jsou jim připiso-

vány, a na tom, jaké významy nesou a jak je vnímají klíčoví činitelé jako státní úřady, vedoucí pracovníci samosprávných jednotek, ředitelé škol a učitelé. Tento přístup k nástrojům vzdělávací politiky tak klade do centra pozornosti skupinu problémů, kterou představuje výběr a využití nástrojů.

Z empirického hlediska se tato studie omezuje na nedávné změny ve vzdělávací politice a řízení škol v Norsku. První otázka tohoto výzkumu souvisí s analýzou vzdělávacích dokumentů a informacemi o národním evaluačním systému, které jsou k dispozici na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a). Z tohoto důvodu jsem analyzovala cíle nástrojů, které tvoří součást evaluační politiky v norském vzdělávacím kontextu.

Druhá otázka tohoto výzkumu se týká analýzy dat z průzkumu z roku 2005, který proběhl mezi řediteli norských škol krátce po zavedení národního evaluačního systému a poté, co byly učiněny první pokusy s celostátními testy. V tomto smyslu je cílem textu zjistit, jak se evaluační politika vyvíjí v kontextu vedení škol a jak souvisí s praxí v pojetí ředitelů škol. Předkládaná analýza obsahuje odpovědi od 540 ředitelů ze státní sféry, tzn. ředitelů pracujících na prvním a druhém stupni základních škol. Z celkového počtu dotázaných, představujících vybraný celostátní vzorek, odpovědělo 64 %. Ke zjištění, jak norští ředitelé vnímají a chápou použití evaluačních nástrojů a postupů, byla použita metoda modelování pomocí strukturních rovnic (SEM).

### 3 KOMPLEXNÍ NÁRODNÍ EVALUAČNÍ SYSTÉM

Obecný cíl komplexního národního evaluačního systému popisuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu takto:

„...přispívat ke kvalitnímu vývoji na všech úrovních povinné školní docházky, s ohledem na adaptovanou výuku<sup>2</sup> a zlepšené výsledky učení<sup>3</sup> u jednotlivých žáků“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b).

Dále by měl národní evaluační systém poskytovat vzdělávacímu sektoru infor-

2 V několika dokumentech, které Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu zveřejnil v angličtině, je norský termín „*tilpasset opplæring*“ překládán jako adaptované vzdělávání (The Norwegian Directorate for Education and Training 2008c). Osobně se ovšem přikláním k termínu „adaptovaná výuka“, což je termín, který užívá Peder Haug (2004). Tento termín naznačuje široké pojetí daného pojmu, pokud jde o jeho teoretický základ, a jeho cílem je charakterizovat vzdělávací systém jako celek (Bachmann; Haug 2006). Zatímco „vzdělávání“ je obecnější pojem, termín „adaptovaná výuka“ vždy naznačuje praxi i cíle této praxe. Užití termínu „adaptovaná výuka“ také zohledňuje skutečnost, že praxe probíhá v rámci určitého společenství, chápaného jako heterogenní třída či skupina žáků.

3 Norský termín „*læringsutbytte*“ se často překládá jako výsledky učení. Norský termín naznačuje širší pojetí, které zahrnuje více než jen výsledky, jakých studenti dosáhli v testech. Tento termín se také užívá ve smyslu, který zohledňuje pohled žáků i to, co z učení získali. V některých dokumentech Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu se užívá také termín „dividenda z učení“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2007). Dividenda je samozřejmě ekonomický termín, zde pak definuje výsledky učení jako konkrétní a explicitní.

mace o celostátním i místním stavu rozvoje. Tento typ dokumentů by měl tvořit základ obecného rozhodování i místních aktivit týkajících se evaluace a rozvoje. V neposlední řadě by měl národní evaluační systém přispívat k prohlubování otevřenosti, transparentnosti a komunikace týkající se vzdělávací praxe (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b).

Komplexní národní evaluační systém zahrnuje různé komponenty či nástroje, jejichž cílem je splňovat různé funkce. Je založen na myšlence, že různé nástroje budou poskytovat více informací o výuce i učení než nástroj jediný. Různé komponenty a jejich funkce jsou uvedeny v tabulce 1. Podobná tabulka je zveřejněna na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu<sup>4</sup> a její funkcí je ukázat různé komponenty a jejich cíle v Norsku.

Tabulka 1: Přehled různých komponentů tvořících součást národního evaluačního systému, jejich cíle a funkce.

Nástroje	Cíle
<b>Screeningové testy</b>	Odhalit potřebu podpory a adaptované výuky ve vztahu ke konkrétním žákům i školám.
<b>Místní testy (sumativní a formativní hodnocení)</b>	Zjistit úroveň výsledků vzdělávání s ohledem na klíčové předmětové oblasti, a to jako základ, jak pomoci konkrétním žákům, aby dosáhli zlepšení.
<b>Informativní materiál</b>	Materiál, který poskytuje Národní ředitelství pro vzdělávání a školení a jehož cílem je v oblasti výuky a rozvoje pomoci učitelům, vedoucím pracovníkům škol a samosprávným jednotkám, využívajícím daný systém.
<b>Národní testy</b>	Zkoumat, do jaké míry odpovídají výsledky vzdělávání žáků kompetencím specifikovaným v národním kurikulu. Informovat žáky, učitele, rodiče, vedoucí pracovníky škol, samosprávné jednotky, regionální úřady a celostátní úřady o úrovni výsledků vzdělávání, a to jako základ pro další zlepšování a rozvoj.
<b>Maturita a výuční list</b>	Sumativní evaluace, jejímž cílem je informovat společnost, zaměstnavatele a vzdělávací instituce o dosažené úrovni kompetence.
<b>Mezinárodní srovnávací studie zaměřující se na výsledky vzdělávání</b>	Zhodnotit a srovnat úroveň výsledků vzdělávání u norských žáků s úrovní výsledků vzdělávání u žáků z jiných zemí. Vytvořit základnu pro formulaci vzdělávací politiky a rozvoj národních indikátorů kvality.

Zdroj: The Norwegian Directorate for Education and Training, 2005

Cílem screeningových testů, pro něž se v norštině užívá termín „*kartleggingsmateriell*“, je zjištění, co žáci potřebují v oblasti individuální podpory, adaptace a následné práce. Cílem sumativního a formativního hodnocení u lokálních testů, v norštině označovaného termínem „*karakter- og læringsstøttende prøver*“, je pak zjištění výsledků vzdělávání žáků, a to za účelem zlepšení učení u konkrétních žáků. Tyto lokální testy tvoří současně část sumativního hodnocení u celkových známek za dosažené výsledky (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a).

4 [http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1399](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1399)

Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu vytvořil různé materiály, které mají pomoci učitelům, vedoucím pracovníkům škol a samosprávným jednotkám používat systém s cílem podporovat učení a rozvoj. Tyto materiály tvoří součást národního evaluačního systému (tamtéž).

Na jedné straně je cílem národních testů zjistit úroveň výsledků vzdělávání žáků a míru splnění cílových kompetencí specifikovaných v národním kurikulu. Na straně druhé mají výsledky národních testů informovat žáky, učitele, rodiče, vedoucí pracovníky škol, samosprávné jednotky a regionální a národní úřady o úrovni výsledků vzdělávání žáků. Tyto informace jsou pak považovány za klíčové pro další zlepšení a rozvoj (tamtéž).

Nástroje jako maturita či výuční list představují v rámci norského vzdělávacího systému tradiční formy hodnocení. Jako součást národního evaluačního systému má tento komponent informovat úřady i veřejnost o souhrnné úrovni výsledků vzdělávání žáků. Pro konkrétní žáky tento komponent stále představuje třídící mechanismus, který informuje společnost, zaměstnavatele a vzdělávací instituce o dosažené úrovni kompetence (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a).

Cílem účasti na mezinárodních srovnávacích studiích zaměřujících se na výsledky vzdělávání, např. PISA, TIMSS, PIRLS, je hodnocení a srovnání úrovně výsledků vzdělávání norských žáků s výsledky vzdělávání žáků z jiných zemí. Tyto informace mají tvořit základ pro vytvoření národní vzdělávací politiky a rozvíjet indikátory k měření kvality na celostátní úrovni (tamtéž).

Všechny tyto nástroje jsou uvedeny na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu jako komponenty komplexního systému (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b). Podle formulovaných cílů pak mají sloužit různým funkcím. Bohužel je zde uvedeno velmi málo o tom, jak mají tyto nástroje fungovat v rámci celku.

Dále poskytuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu webovou službu Školní portál, jejímž cílem je podpora škol a samosprávných jednotek. Tato služba má samosprávné jednotky a školy informovat o jejich výsledcích.<sup>5</sup> Národní testy a Školní portál považuje Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu v podstatě za nejdůležitější komponenty národního evaluačního systému (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b)<sup>6</sup>. Když byly národní testy poprvé zavedeny, bylo možné se seznámit s výsledky každé školy, a porovnávat tak různé školy. Před druhým kolem národních testů, které se konalo poté, co konzervativce ve vládě nahradila sociálně demokratická koalice, však bylo rozhodnuto, že školní výsledky nesmějí být veřejně dostupné. Zatímco je nyní možné získat přístup k výsledkům na úrovni samosprávných jednotek a krajů, s výsledky jednotlivých škol se může seznámit pouze daná samosprávná jednotka, místní škola, žáci a jejich rodiče.

5 Školní portál byl spuštěn jako samostatný webový systém služeb v roce 2004, avšak v roce 2007 byl tento systém přepracován a znovu spuštěn jako integrovaná součást webových stránek Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu: <http://skoleporten.utdanningsdirektoratet.no/english/Sider/WhatisSkoleporten.aspx>

6 <http://udir.no/Artikler/Nasjonalt-kvalitetsvurderingssystem-for-grunnopplaringen/>



Na stejných webových stránkách je také uvedeno, že důležitou součástí komplexního národního evaluačního systému je státní dohled nad školami, který mají na starosti regionální vzdělávací úřady (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005b). Bohužel už zde však není specifikováno, jak přesně státní dohled nad školami souvisí s evaluačním systémem a jakou v něm hraje roli.

## 4 CÍLE A CHARAKTERISTIKY EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ

Součástí národního evaluačního systému je kombinace takzvaných nových nástrojů s nástroji tradičními. Maturita a výuční list představují v norském vzdělávacím systému nástroje tradiční. Za tradiční nástroje lze také považovat screeningové testy, lokální testy a informační materiál, změnil se však způsob jejich využití. Národní testy a mezinárodní srovnávací výkonnostní testy patří do kategorie „nových“ nástrojů.

S ohledem na uvedené cíle každého nástroje lze evaluační systém charakterizovat pomocí dvou programů. Cílem prvního programu je *poskytovat* informace k získání přehledu o úrovni výsledků vzdělávání žáků. Druhý program pak souvisí s *využitím* informací ke zlepšení celkového systému i výkonnosti konkrétních žáků. Lze namítnout, že na tyto programy je možné se dívat tak, že jeden předpokládá druhý. Na poskytování dat k získání přehledu a následné využití daných informací k dalšímu zlepšení a rozvoji lze teoreticky nahlížet jako na cíle evaluace, které spolu souvisejí, nikoli soupeří. Způsob, jak jsou cíle formulovány, skutečně indikuje, že záměrem je, aby fungovaly společně.

Přestože všechny uvedené cíle implikují oba programy, první z nich jako by byl poněkud upozaděn. Poskytování dat je popsáno jako „odhalování potřeb individuální podpory“, „mapování znalostí žáků“ a „zkoumání úrovně základních kompetencí“ (The Norwegian Directorate for Education and Training 2005a). Užití sloves „odhalovat“, „mapovat“ a „zkoumat“ indikuje neutrální postupy poskytování informací, díky nimž výsledky působí jako „objektivní“. Tyto nástroje se jeví jako metody shromažďování dat; další procesy jako analýza, interpretace výsledků a nalézání vhodných přístupů k uspokojení daných potřeb ovšem nejsou zjevné. Volba formulací jako „odhalování potřeb“ implikuje zaměření pozornosti na program zlepšování. S ohledem na to, jak jsou tyto cíle prezentovány, se zdá, jako by první program, spočívající v poskytování informací k získání přehledu, byl jen krokem na cestě ke zlepšení a rozvoji.

Zkoumáme-li program zlepšování detailněji, zjistíme, že v podstatě implikuje poskytování informací všem zainteresovaným činitelům, kteří je poté využívají jako základ pro zlepšování. Data týkající se úrovně výsledků vzdělávání žáků jsou pak chápána jako klíč ke zlepšení celého systému i výsledků konkrétních žáků. Cílem evaluačního systému má tedy podle všeho být vzájemně podmíněné fungování, a to ve dvou směrech. V první řadě předpokládá, že dosažené výsledky (skóre) obsahují informace, které jsou potřeba ke zlepšení celkového systému i výkonu konkrétních žáků. V další řadě pak poskytování těchto dat různým činitelům, jako jsou

úřady s celostátní působností, samosprávné jednotky, ředitelé škol i učitelé, implikuje, že jsou pro ně tyto informace srozumitelné; za samozřejmost se také bere to, že vědí, jak tato data používat i jakou činnost mají vyvinout, aby dosáhli zlepšení. Pokud jde o poskytování a využívání informací za účelem zlepšování, daný systém tedy jasně nerozlišuje mezi potřebami konkrétního žáka a potřebami systému.

Skutečnost, že jedním z komponentů národního evaluačního systému jsou také mezinárodní srovnávací studie zaměřující se na výsledky vzdělávání, dodává systému další dimenzi a tou je kontrolní program. Ukazuje, že poskytování dat a informací k získání kontroly v sobě zahrnuje prvek **komparace**, která je pojata mezinárodně. Jasně deklarovaným cílem je porovnat úroveň výsledků vzdělávání u norských žáků s úrovní výsledků vzdělávání u žáků z jiných zemí. Výsledky těchto studií jsou tak použity jako „měřítko“ či mezinárodní „normy“. V Norsku je pak cílem využít tyto „normy“ k tvorbě národních indikátorů, a vytvořit tak základnu k rozvoji národní vzdělávací politiky. To je spojeno s programem zlepšování, konkrétně zlepšením měření kvality norského vzdělávacího systému, dále pak s cílem zajistit, aby se národní vzdělávací politika „ubírala správným směrem“. Srovnávací aspekt představuje potřebu dokumentovat kvalitu vzdělávání, a to na základě výsledků vzdělávání patnáctiletých žáků, dále pak má sloužit ke sledování rozvoje (nebo naopak nedostatku rozvoje) vzdělávání v celostátním měřítku, ve srovnání s ostatními zeměmi. S ohledem na různé proměnné, např. dostupné zdroje, tyto výsledky také poskytují informace o nákladové efektivitě a rozsahu, v němž lze různé vzdělávací systémy charakterizovat jako úspěšné.

Na tento srovnávací aspekt je také kladen důraz v rámci celostátního kontextu. Uvedený cíl využívání národních testů je spojen s evaluací do té míry, do níž jsou školy schopné rozvíjet u svých žáků základní kompetence podle národních cílů. Způsob, jak jsou pak výsledky využívány, ukazuje, že srovnávání patří k poměrně silným motivačním silám. Při vyhodnocování výsledků z národních testů z roku 2007 kladl Norský direktoriát pro vzdělávání a přípravu důraz na srovnávání výsledků chlapců a dívek (The Norwegian Directorate of Education and Training 2008). Nejsou zde však žádné zmínky o tom, do jaké míry bylo dosaženo národních cílů. Genderové rozdíly v úrovni výsledků vzdělávání v rámci celostátního kontextu jsou také srovnávány s genderovými rozdíly u výsledků výzkumu PISA. Přestože výsledky národních testů nejsou veřejně přístupné, přinejmenším ne na úrovni školy či konkrétního žáka, jsou užívány (pokud se dostanou do ruky médiím) ke srovnávání krajů, samosprávných jednotek a k hodnocení škol. Do určité míry jsou tedy používány i školami ke srovnávání s jinými školami v rámci stejné samosprávné jednotky (srov. Elstad 2009).

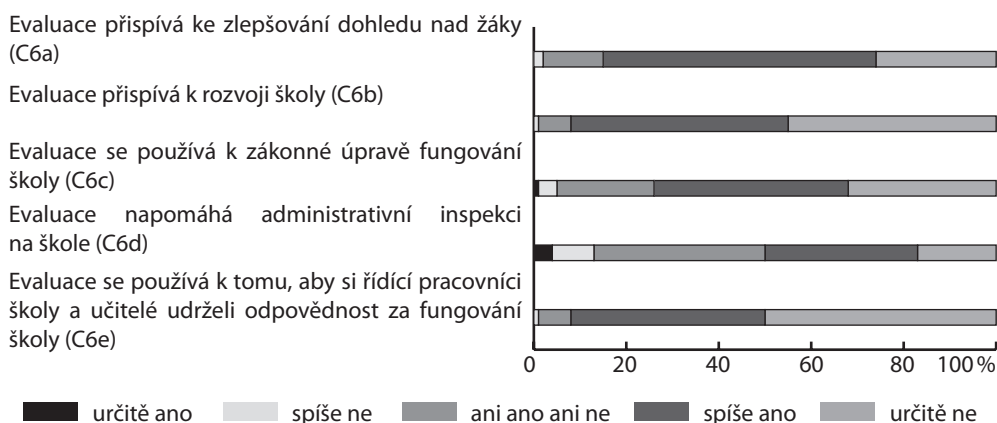
Podíváme-li se blíže na některé cíle spojené se způsobem shromažďování dat a typem získaných informací, lze se ptát, do jaké míry je lze vůbec splnit. Zpochybnit lze také předpoklady, z nichž zvolené nástroje vycházejí, a to, jestli mohou přinést ještě jiné efekty než ty, které jsou očekávány.



## 5 POHLED NORSKÝCH ŘEDITELŮ ŠKOL NA FUNKCE EVALUACE A EVALUAČNÍ NÁSTROJE

Aby bylo možné zmapovat, jaký mají ředitelé škol názor na evaluaci ve svých školách, byla formulována základní tvrzení, která zachycují různé aspekty evaluace. Tato tvrzení popisují funkce evaluace s ohledem na kontrolu a rozvoj, ať už jsou premisy pro evaluační práci definovány centrálně, nebo lokálně, a dále s ohledem na to, do jaké míry mají na tyto premisy vliv politická či odborná rozhodnutí (srov. Lundgren, 1990, 2003). Všechny tyto aspekty lze také chápat jako různé problematické body, což např. znamená, že evaluace buď není plně pod kontrolou, nebo se nerozvíjí. Odpovědi ředitelů týkající se různých aspektů evaluace zachycuje Obr. 1:

Obrázek 1: Pohled ředitelů škol na evaluaci a její přínos (N = 540)<sup>7</sup>



Uvedený obrázek ukazuje, že evaluace tvoří důležitou část školní činnosti. Evaluace je pak zejména užívána k tomu, aby si vedoucí pracovníci školy a učitelé udrželi odpovědnost za fungování školy, neboť většina respondentů na toto tvrzení odpověděla kladně. Evaluace také přispívá k rozvoji školy a podporuje dohled nad žáky. Přes dvě třetiny respondentů také kladně reagovaly na tvrzení, že evaluace se používá k zákonné úpravě fungování školy. Ovšem 21 % odpovědělo, že s tímto tvrzením ani nesouhlasí, ani souhlasí.

Skutečnost, že přibližně jedna třetina respondentů ani nesouhlasí, ani souhlasí a že 13 % spíše nesouhlasí či naprosto nesouhlasí s tvrzením, že evaluace napomáhá administrativní inspekci na jejich škole, souvisí s tím, že v Norsku neexistuje tradice školní inspekce. Zatímco mnohé samosprávné jednotky zavedly systémy, jejichž cílem je školy monitorovat, jiné to neučinily. Srovnáme-li systémy odpovědnosti užívané v jiných zemích, norským ředitelům vlastně nic nehrozí. Zjištění, že se tak vysoké množství respondentů stále domnívá, že evaluace přispívá k tomu,

<sup>7</sup> U 8–13 respondentů je uvedeno, že při těchto otázkách chyběli.

aby si vedoucí pracovníci školy a učitelé udrželi odpovědnost za fungování školy, by mohlo znamenat, že existují různé způsoby, jak si udržet odpovědnost, což je nutné vidět ve vztahu k norskému vzdělávacímu kontextu.

Obrázek 2: Pohled ředitelů škol na evaluační nástroje s ohledem na jejich vliv na výsledky vzdělávání žáků (N = 540)<sup>8</sup>.



Jak již bylo uvedeno výše, cíle různých nástrojů tvořících součást národního evaluačního systému zdůrazňují zlepšování výsledků vzdělávání žáků na individuální rovině i zlepšování vzdělávacího systému jako celku. V provedeném výzkumu byli ředitelé požádáni, aby zhodnotili, do jaké míry se různé nástroje podílejí na zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Kromě některých komponentů národního evaluačního systému byly zahrnuty také dotazy na nástroje, jako jsou rozhovory se zapojením učitele, žáka i rodičů. Jde o konkrétní nástroje, které učitelé používají. Podle Zákona o vzdělávání mají všichni žáci na takovéto rozhovory s učitelem nárok (The Education Act 1998). Jelikož jde o část učitelovy práce s konkrétními žáky a tyto nástroje neposkytují informace, které jsou předávány státním úřadům, nejsou také zahrnuty do složek národního evaluačního systému.

Podle ředitelů nástroje založené na dialogu přispívají ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků. Přes 80 % respondentů odpovědělo, že plánovaný dohled/rozhovor mezi učitelem a žákem a rozhovor, u něhož jsou přítomni kromě žáka i rodiče, výrazně přispěly ke zlepšení výsledků vzdělávání žáků. Respondenti také vykazují pozitivní přístup k využívání diagnostických testů. Celkově si tři čtvrtiny responden-

<sup>8</sup> U některých proměnných chybí mnoho hodnot, např. u testů B3b, které iniciovaly samosprávné jednotky, chybí 79 hodnot. To pravděpodobně souvisí se skutečností, že mnohé samosprávné jednotky nemají zavedeny systémy s lokálními testy, a proto ředitelé nemají s tímto nástrojem zkušenosti. Oproti tomu mají dva dialogové nástroje uvedeno pouze pět a sedm chybějících respondentů.

tů myslí, že diagnostické testy přispívají ke zlepšování výsledků vzdělávání žáků.

Z průzkumu dále vyplývá, že lokální hodnocení ze strany žáků, které se zaměřuje na jejich prostředí pro učení atd., je vnímáno jako poměrně významné. 26 % respondentů odpovědělo, že toto hodnocení je jako nástroj zlepšování výsledků vzdělávání žáků velmi důležité, 47 % se domnívá, že je do jisté míry důležité, a 19 % si myslí, že je málo důležité. Odpovědi týkající se celostátních hodnocení, která se zaměřují na prostředí pro učení, národních testů a testů z podnětu samosprávných jednotek vykazují jinou strukturu. 41 % respondentů se domnívá, že celostátní hodnocení ze strany žáků je pro zlepšování výsledků vzdělávání do jisté míry důležité, 33 % odpovědělo, že jsou málo důležité, a 15 % si myslí, že tento nástroj není důležitý. Podobně 38 % respondentů odpovědělo, že národní testy jsou pro zlepšování výsledků vzdělávání žáků důležité do jisté míry, 36 % se domnívá, že je málo důležité, a 14 % si myslí, že národní testy nejsou důležité vůbec. Testy iniciované samosprávnými jednotkami mají podle odpovědí ředitelů, ve vztahu k dalším nástrojům, na zlepšování výsledků vzdělávání žáků menší dopad. Avšak pokud jde o nástroje jako celostátní hodnocení zaměřující se na prostředí pro učení, národní testy a testy z podnětu samosprávných jednotek, je nutné si uvědomit, že mnoho respondentů má s těmito nástroji jen omezené zkušenosti, např. národní testy byly před uskutečněním průzkumu provedeny pouze jednou a mnoho samosprávných jednotek zatím nezavedlo vlastní (lokální) systém testování. I přesto však mohou ředitelé mít na tyto testy a jejich dopad na zlepšování výsledků vzdělávání žáků určitý názor.

## 6 MODEL ILUSTRUJÍCÍ FUNKCE EVALUACE A CÍLE EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ V POJETÍ ŘEDITELŮ ŠKOL

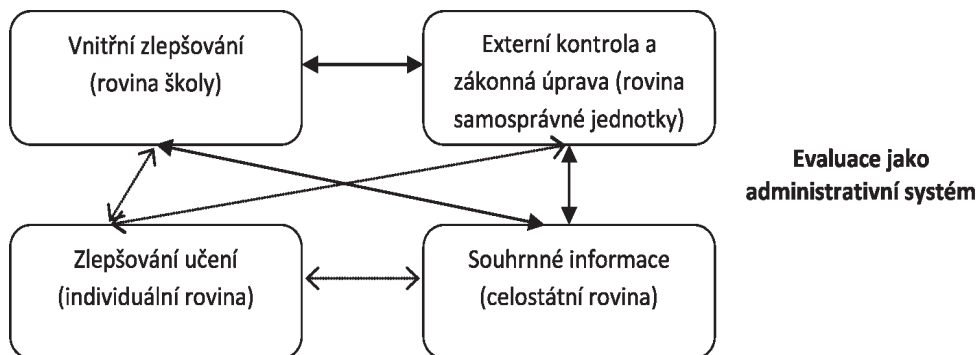
Jak již bylo zmíněno, k analýze kvantitativních dat i k rozboru jejich struktur a dimenzí u odpovědí ředitelů byla použita metoda modelování pomocí strukturálních rovnic (SEM). Na základě uvedených položek, popř. pozorovaných proměnných uvedených výše, byly vytvořeny čtyři latentní proměnné: „zlepšování učení“, „vnitřní zlepšování“, „administrativní kontrola a zákonná úprava“ a „souhrnné informace“. Tyto latentní proměnné byly poté vloženy do společného modelu s cílem zjistit vzájemné vztahy mezi funkcemi evaluace a cíli evaluačních nástrojů, jak je vnímají ředitelé.<sup>9</sup> Různé konstrukty také zobrazují evaluační praxi a využití nástrojů souvisejících s různými administrativními rovinami či oblastmi práce, které jsou naopak spojeny se zlepšováním učení u konkrétního žáka, zlepšováním školy a rolí samosprávné jednotky, pokud jde o evaluaci a systém jako celek.

Všechny tyto oblasti jsou také zahrnuty v národním evaluačním systému a, jak bylo zmíněno dříve, systém a použité nástroje mají fungovat vzájemně podmíněným způsobem; např. cílem národních testů je poskytování souhrnných informací systému jako celku, aby bylo možné určit, do jaké míry odpovídají výsledky vzdělá-

<sup>9</sup> Bližší informace o provedené analýze jsou uvedeny zde: Skedsmo (2009): „School Governing Transformed. Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy“. Oslo: University of Oslo.

vání žáků cílovým kompetencím uvedeným v národním kurikulu. Zároveň je cílem, aby informace z těchto dokumentů využívaly samosprávné jednotky ke zvyšování kvality; využívat by je měly také školy ke zlepšování výsledků u konkrétních žáků. Tato zamýšlená vzájemná podmíněnost implikuje, že různé oblasti práce jsou vzájemně propojeny. Otázkou zůstává, jak silné jsou jednotlivé spojnice mezi různými oblastmi práce a zdali jsou informace z jedné oblasti považovány v jiných oblastech za důležité pro změnu a zlepšení jejich fungování. Z pohledu ředitelů zde existují rozpory mezi cíli vzdělávací politiky a názory na evaluační praxi. Model uvedený níže ilustruje určité aspekty evaluačních postupů, jak je pojmají ředitelé.

Obrázek 3: Souhrnný model zobrazující vztahy mezi různými latentními proměnnými



Zdroj: Skedsmo, 2009

Uvedené aspekty se vztahují k funkcím evaluace a cílům evaluačních nástrojů, představujícím různé oblasti práce. „Zlepšování učení“ souvisí s konkrétním žákem, „zlepšování školy“ odkazuje na rovinu školy, „administrativní kontrola a zákonná úprava“ představuje roli samosprávné jednotky a „souhrnné informace“ se pak vztahují k celému systému. Způsob, jak jsou tyto latentní proměnné vzájemně propojeny, naznačuje, že různé oblasti práce spolu souvisejí. Poskytování souhrnných informací systému souvisí s evaluací na rovině externí kontroly a zákonné úpravy, což poukazuje na oblast práce samosprávné jednotky a vnitřní zlepšování v rámci školy. Jak vyplývá z odpovědí ředitelů, vztahy mezi různými komponenty evaluační praxe a různými funkcemi evaluace a evaluačních nástrojů zahrnujících různé oblasti práce jsou charakterizovány určitou mírou vzájemné podmíněnosti.

Existuje zde však slabé spojení mezi externí kontrolou a zákonnou úpravou na rovině samosprávné jednotky a zlepšováním učení u konkrétního žáka. To by mohlo znamenat, že tato funkce evaluace, spojená s postupy samosprávné jednotky, více souvisí s hierarchickými, administrativními strukturami, které zahrnují školu jako součást administrativního systému.

Z hlediska cílů mají evaluační nástroje jako např. národní testy zlepšit výsledky konkrétních žáků i celkový vzdělávací systém. V souvislosti s určitými problémy s těmito nástroji vyvstává otázka, do jaké míry skutečně souvisejí souhrnné infor-

mace, jejichž úkolem je zajistit přehled, s učením konkrétního žáka. Lze se ptát, zdali je možné využívat souhrnné informace (které logicky vycházejí z individuálních výkonů), aby zpětně informovaly daného jedince takovým způsobem, aby se zlepšil. Individuální zlepšení bude pravděpodobně záviset na dalších faktorech, např. na podpoře ze strany učitele či na práci dalších žáků. Dále je možné namítnout, že vzájemný vztah mezi konstrukty „zlepšování učení“ a „souhrnných informací“ je problematický v teorii i v praxi.

V souvislosti se vzájemnou podmíněností mezi různými oblastmi práce vzniká otázka, zdali si ředitelé, soudě podle jejich názorů, všímají pouze podmíněnosti mezi následujícími elementy: „souhrnné informace“, „externí kontrola a zákonná úprava“ a „vnitřní zlepšování“. Tyto oblasti práce také tvoří klíčové elementy odpovědnosti ředitelů. Důvodem je to, že ředitelé se zpravidla každodenně nezapojují do fungování třídy a zaměřují se na fungování školy jako celku. Nicméně zůstává otázkou, proč není spojení mezi „vnitřním zlepšováním“ v rámci školy a „zlepšováním učení“ u konkrétního žáka silnější. Toto zjištění by mohlo signalizovat, že činnost zaměřená na zlepšení škol a evaluace těchto aktivit nejsou nutně spojeny se zlepšováním učení u konkrétního žáka a že toto spojení je pravděpodobně spíše nepřímé. Vzájemné vztahy mezi těmito elementy by mohly naznačovat, že administrativně orientovaný evaluační systém nemá moc společného s pedagogickou praxí, nemluvě o činnostech, které mají zlepšit výsledky vzdělávání u konkrétních žáků. Není tedy jasné, jaké jsou vztahy mezi tímto administrativně orientovaným systémem a například prací učitelů. Je-li toto spojení slabé, důsledkem mohou být paralelní systémy u výuky a učení, dále také koexistující administrativní systémy.

## 7 ROZPORY MEZI FORMULACÍ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A JEJÍ REALIZACÍ

V souvislosti s analýzou cílů evaluačních nástrojů, tvořících součást národního evaluačního systému, jsem položila otázku, zdali lze všech těchto cílů dosáhnout, nebo zdali mohou mít tyto cíle také jiné efekty, než bylo zamýšleno. V této závěrečné části článku bych se ráda zaměřila na některé problematické aspekty formulovaných cílů vzdělávací politiky, které souvisejí se způsoby regulace daných nástrojů, dále bych se také chtěla zabývat rozpory mezi cíli a tím, jak tyto nástroje vnímají ředitelé škol. Dané rozpory jsou spojeny s různými souvisejícími kontexty, konkrétně s kontextem národní vzdělávací politiky, označovaným jako **kontext formulace**, a kontextem praxe, označovaném jako **kontext realizace** (Lindensjö; Lundgren 1986; Lindensjö; Lundgren 2000). Jak bylo uvedeno v úvodu, mezi těmito kontexty budou vždy určité rozpory, a to z důvodu rozdílů v podmínkách realizace a formulace vzdělávací politiky.

První rozpor, na nějž bych se chtěla zaměřit, souvisí s programem vzdělávací politiky, konkrétně s využitím informací poskytnutých národním evaluačním systémem ke zlepšení výsledků vzdělávání. Jak bylo popsáno výše, analýza cílů užitých nástrojů odhalila dominující program zlepšování, zatímco elementy jako např. zís-

kání přehledu a monitorování výsledků vzdělávání zůstaly skryty. Podíváme-li se na názory ředitelů na funkci evaluace a využití některých nástrojů tvořících součást národního evaluačního systému, ukazuje se, že systém je administrativně orientovaný a zahrnuje složky jako přehled a kontrola, které jsou spjaty s celostátními i místními úřady a dále s rozvojem škol. Zatímco vnitřní rozvoj je evidentně funkcí evaluace v rovině školy, vnější kontrola a zákonná úprava jsou spojeny s tím, jak evaluaci využívají samosprávné jednotky.

Druhý rozpor souvisí s diferencovanými potřebami informací, aby bylo dosaženo zlepšení. Způsob, jakým jsou cíle evaluačních nástrojů formulovány, má za následek to, že národní evaluační systém jasně nerozlišuje mezi potřebami konkrétního žáka a potřebami systému, pokud jde o poskytování a využívání informací. Paradoxně nutnost diferencovat mezi potřebou informací spojenou s různými rovinami nebo činiteli v rámci vzdělávacího systému zdůrazňovaly různé dokumenty vzdělávací politiky, které se zásadním způsobem podílely na vytvoření národního evaluačního systému, zejména pak Bílá kniha č. 28 (1998–99) (Skedsmo 2009). O tomto problému se také zmiňují účastníci projektu EMIL (srov. Kogan 1990).

Využití evaluačních nástrojů je, dle názoru ředitelů škol, poměrně různorodé. Podle ředitelů jsou cíle různých nástrojů a funkce evaluace spojeny s různými rovinami vzdělávacího systému, také nazývanými různé oblasti práce. Zatímco cílem některých nástrojů, které poskytují přehled, je zlepšení systémových proměnných, jiné formy, které vycházejí z dialogu, mají zlepšit výsledky učení u konkrétních žáků. Jak již však bylo zmíněno dříve, administrativně orientovaný evaluační systém je jen velmi volně spojen s nástroji užívanými v pedagogické praxi, jejichž cílem je zlepšit učení u žáků.

Třetí rozpor souvisí s využitím výsledků, zejména pak ke srovnávání, s ohledem na formulované cíle nástrojů. Např. cíle ve zprávách o výsledcích národních testů neodpovídají formulovaným cílům daných nástrojů. Prezentace výsledků národních testů na webových stránkách Norského direktoriátu pro vzdělávání a přípravu se zaměřuje na srovnávání související s genderem, nikoliv s tím, do jaké míry byly splněny cílové kompetence národního kurikula, což má být hlavním cílem tohoto nástroje (The Norwegian Directorate for Education and Training 2008a, 2008b). Několik zpráv z univerzit a organizací odpovědných za národní testy zdůrazňuje spojení mezi konkrétními úlohami a položkami zahrnutými do testů a cílovými kompetencemi požadovanými kurikulární reformou Knowledge Promotion (K06) a do jisté míry také hovoří o validitě úloh. Některé zprávy také poukazují na problémy související s interpretací komplexních cílů národního kurikula, což má nutně dopad na tvorbu úloh. Avšak tyto reporty jsou pouze „odborné zprávy“ a to, do jaké míry bylo dosaženo národních cílů, neposuzují (srov. Moe 2009, Ravlo; Johansen et al. 2008, Ravlo; Onsrud et al. 2008, The Norwegian Reading Centre 2008; Vagle et al. 2008). Jde zde zjevně o komplikovaný úkol, ovšem zůstává explicitním cílem národních testů jakožto nástroje evaluačního systému.



## 8 IMPLIKACE PRO VZDĚLÁVACÍ POLITIKU A VÝZKUM

Pro vzdělávací politiku i budoucí výzkum zde tedy vyplývá několik úkolů. Zaměřím se na dva z nich. Prvním je výběr evaluačních nástrojů, dále si je u daných nástrojů potřeba hlouběji uvědomit důležitost modelů jejich regulace, aby bylo možné splnit cíle národního evaluačního systému. Výběr nástrojů musí odrážet různé potřeby informací. Nástroje spadající do **národního** evaluačního systému by pravděpodobně měly odrážet potřebu informací při tvorbě vzdělávací politiky. To implikuje sledování výsledků vzdělávání k získání přehledu, který lze použít jako základ k rozhodování. Zlepšení výsledků konkrétních žáků vyžaduje další nástroje a zdroje informací, ne pouze zpětnou vazbu a podporu ze strany učitelů.

Druhý úkol se týká vztahu mezi vzdělávací politikou a výzkumem. Představitelé výzkumu v současné době tvrdí, že prostřednictvím důkazů dodávají tvůrcům vzdělávací politiky nutné informace. Toto tvrzení souvisí se vzájemným vztahem mezi sociální realitou vědy, politiky a vzdělávání, kde má metodologie evaluace podle všeho klíčový význam pro politiku založenou na důkazech i pro řízení škol. Jde o otázku, jestli statistická data zachycující výkony žáků poskytují dostatečné informace k vytvoření základny pro tvorbu vzdělávací politiky i pro zlepšování výsledků vzdělávání. Jak již bylo zmíněno výše, evaluace neposkytují objektivní data. Místo toho implikují skutečnost, že pozorovanému jevu je přisouzena určitá hodnota. Je tedy nutné se ptát na roli odborných hledisek v procesu analýzy a interpretace výsledků evaluace i u posudků týkajících se politiky a praxe. Pokročilé evaluační nástroje a techniky však odborné posudky nemohou nikdy nahradit!

### LITERATURA

- Bachmann, K.; Sivesind, K.; Bergem, R. Evaluering og ansvarliggjøring i skolen (Evaluation and school accountability). In Langfeldt, G.; Elstad, E.; Hopmann, S. (Eds.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar (School accountability. Political questions and pedagogical answers)*. Fagernes : Cappelen Akademisk Forlag, 2008, s. 94-122.
- Bachmann, K. E.; Haug, P. *Forskning om tilpasset opplæring (Research on adapted teaching)* Report. Volda : Volda University College, 2006.
- Elstad, E. Schools which are named, shamed and blamed by the media: school accountability in Norway. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2009, roč. 21, č. 2, s. 173-189.
- Haug, P. *Results from the Evaluation of Reform 97*. The Norwegian Research Council, 2004.
- Hopmann, S. On the Evaluation of Curriculum Reforms. In Haug, P.; Schwandt, T. A. (Eds.). *Evaluating educational reforms. Scandinavian perspectives*. Greenwich, Connecticut : Information Age Publishing, 2003, s. 111-132.

- Kogan, M. Fitting evaluation within governance of education. In GRANHEIM, M.; KOGAN, M.; Lundgren, U. P. (Eds.). *Evaluation as policymaking. Introducing Evaluation into a National Decentralised Educational System*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1990, s. 234-245.
- Lascoumes, P.; Le Gales, P. Introduction: Understanding Public Policy through Its Instruments - From the Nature of Instruments to the Sociology of Public Policy Instrumentation. *Governance: An International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, 2007, roč. 20, č. 1, s.1-21.
- Lindensjö, B.; Lundgren, U. P. *Politisk styrning och utbildningsreformer. Gymnasieskola i utveckling (Political governing and educational reforms)* (Vol. B 86:3). Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber Utbildningsförlaget, 1986.
- Lindensjö, B.; Lundgren, U. P. *Utbildningsreformer och politisk styrning. (Educational reforms and political governing)*. Stockholm : HLS Förlag, 2000.
- Lundgren, U. P. Educational policy-making, decentralisation and evaluation. In Granheim, M.; Kogan, M.; Lundgren, U. P. (Eds.). *Evaluation as Policymaking. Introducing evaluation into a national decentralised educational system*. London : Jessica Kingsley Publishers, 1990, s. 23-41.
- Lundgren, U. P. The Political Governing (Governance) of Education and Evaluation. In Haug, P.; Schwandt, T. A. (Eds.). *Evaluating Educational Reforms: Scandinavian Reforms*: Information Age Publishing Inc., 2003.
- Moe, E. *Teknisk rapport og analyse av resultat frå nasjonale prøvar i engelsk (Technical report and analysis of national tests in English)*. University of Bergen, 2009.
- Ravlo, G.; Johansen, O. H.; Andersen, T.; Vlnje, B. *Nasjonal prøve i regning 8. trinn (National test in numeracy, 8th grade)*. The National Centre for Mathematics Education, 2008.
- Ravlo, G.; Onsrud, G.; Bondø, A.; Berg, G. et al. *Nasjonal prøve i regning 5. trinn (National tests in numeracy, 5th grade)*. The National Centre for Mathematics Education, 2008.
- Sivesind, K.; Bachmann, K. Hva forandres med nye standarder? Krav og utfordringer med Kunnskapsløftets læreplaner (Changes as a consequence of new standards? Demands and challenges of the Knowledge Promotion). In Langfeldt, G.; Elstad, E.; Hopmann, S. (Eds.). *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar (School accountability. Political questions and pedagogical answers)*. Fagernes : Cappelen Akademisk Forlag, 2008, s. 62-93.
- Skedsmo, G. *School Governing in Transition? Perspectives, Purposes and Perceptions of Evaluation Policy*. University of Oslo, 2009.
- The Education Act*. (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 20. juni 2008, nr. 48).
- The Norwegian Directorate for Education and Training. *A coherent national test and evaluation system, 2005a* [on-line] [cit. 2005-02-5]. Dostupné na WWW: <[http://udir.no/templates/udir/TM\\_Artikkel.aspx?id=1399](http://udir.no/templates/udir/TM_Artikkel.aspx?id=1399)>.
- The Norwegian Directorate for Education and Training. *Nasjonalt kvalitetsvurderingssystem for grunnopplæringen (A national system for quality assessment in comprehensive education)*, 2005b [on-line] [cit. 2008-02-14]. Dostupné na WWW:

<<http://udir.no/Artikler/Vurdering/Nasjonalkvalitetsvurderingssystem-for-grunnopplaringen/>>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *The Education Mirror. Analysis of primary and lower and upper secondary education in Norway*, 2007.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *Analyse av resultater fra nasjonale prøver 2007 (Results of the national tests 2007)*, 2008a [on-line] [cit. 2009-03-15]. Dostupné na WWW: <[http://udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/Analyse\\_av\\_resultater\\_fra\\_nasjonale\\_prover\\_2007.pdf](http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/Analyse_av_resultater_fra_nasjonale_prover_2007.pdf)>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *Analyse av resultater fra nasjonale prøver 2008 (Analysis of the results of the national tests 2008)*, 2008b [on-line] [cit. 2009-03-15]. Dostupné na WWW: <[http://udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/2008/analysen/NP08\\_Analyse\\_sammendrag.pdf](http://udir.no/upload/Nasjonale_prover/2008/analysen/NP08_Analyse_sammendrag.pdf)>.

The Norwegian Directorate for Education and Training. *A Norwegian-English dictionary for the education sector*, 2008c.

The Norwegian Directorate of Education and Training. *Analysis of results from the national tests, 2008* [on-line] [cit. 2009-02-21]. Dostupné na WWW: <[http://www.udir.no/upload/Nasjonale\\_prover/Analyse\\_av\\_resultater\\_fra\\_nasjonale\\_prover\\_2007.pdf](http://www.udir.no/upload/Nasjonale_prover/Analyse_av_resultater_fra_nasjonale_prover_2007.pdf)>.

The Norwegian Reading Centre. *Den nasjonale prøven i lesing på 5. trinn (The national test in Literacy at the 5th grade)*. University of Stavanger, 2008.

Vagle, W.; Roe, A.; Narvhus, E. *Den nasjonale prøven i lesing på 8. trinn (The national test in Literacy at the 8th grade)*. Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo, 2008.

Werler, T.; Sivesind, K. Norway. In Döbert, H.; Hörner, W.; von Kopp, B.; Mitter, W. (Eds.). *The Education System of Europe*. Dordrecht, The Netherlands : Kluwer, 2007.