

Maja Ćosić
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu
Poljička cesta 35, 21 000 Split
mcosic@ffst.hr
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-6437-003X>

MEĐUODNOS OBRAZOVNIH REFORMI I VANJSKOG VREDNOVANJA UČENIČKIH POSTIGNUĆA U KONTEKSTU ŠVEDSKOG OBRAZOVNOG SUSTAVA

Sažetak:

U području obrazovnih politika i prikazu dinamičnosti procesa donošenja reformi značajnu ulogu ima aspekt vanjskog vrednovanja u kontekstu pokretanja i provedbe obrazovnih reformi. Teorijski prikaz osnovnih pokretača obrazovnih promjena ukazuje na promjene u procesu donošenja nacionalnih reformi, jedinstvenih za pojedini obrazovni sustav, uz uvid u ujednačenost nacionalnih reformi sa svjetskim reformama koje teže standardizaciji i tržišnoj orijentiranosti obrazovanja. Navedeni procesi potpomognuti su poticanjem vanjskog vrednovanja koje provode svjetske organizacije i obrazovne agencije. Poseban značaj u provedbi obrazovnih reformi ima OECD-ovo PISA istraživanje koje je tijekom godina provedbe postalo prepoznatljiv parametar za procjenu kvalitete obrazovnih sustava. Podatke o postignućima, komparacije sustava i prijedloge za napredak koji se vezuju uz PISA istraživanja moguće je koristiti u svrhu izmjene nacionalnih obrazovnih sustava. U svrhu ispitivanja međuodnosa obrazovne reforme i vanjskog vrednovanja, obrazovni sustav Švedske izabran je kao reprezentativni primjer sustava čija obrazovna politika procjenu i izmjenu unutar obrazovanja donosi prema rezultatima vanjskog vrednovanja već dugi niz godina. Rad se temelji na analizi primarne i sekundarne literature o rezultatima Švedske na PISA istraživanju. Provedeno je sustavno pretraživanje baze podataka OECD-a s ciljem uvida u primarne podatke o postignućima učenika u Švedskoj. Pretraživanjem baze podataka znanstvenih publikacija dobiven je uvid u ranije provedene znanstvene analize o rezultatima Švedske na PISA istraživanju. U posebnom fokusu je prikaz reformskih poteza pokrenutih uslijed pada na istraživanju PISA 2012., i prikaz utjecaja donošenja reformi i izmjena u obrazovnoj politici temeljen na instrumentalnoj upotrebi podataka vanjskog vrednovanja.

Ključne riječi: obrazovna politika, obrazovna reforma, PISA istraživanja, Švedska, vanjsko vrednovanje

UVOD

Obrazovanje je jedan od temelja društva koje se razvija paralelno s njim te se prema novim trendovima, koji određuju način života, i oblikuje. Oblikovanje obrazovanja događa se kroz donošenje obrazovne politike i kasnije provedbom obrazovnih reformi. Usmeravanje obrazovanja upravo pretpostavlja razumijevanje izvora nastanka obrazovne politike, njenih ciljeva i utjecaja te učinaka (Bell i Stevenson, 2006). Nastajanje obrazovne politike vezano je uz onoga tko vodi razvoj obrazovanja, ali i onoga tko ga provodi, odnosno donošenje obrazovne politike uključuje proces pregovora, izazova i dogovora, a ne samo donošenje jednostrane odluke (Bell i Stevenson, 2006). Na donošenja obrazovne politike može se gledati i kao na proces problemskog rješavanja u koje se uključuju tvorci i dionici obrazovanja s ciljem donošenja učinkovitog rješenja (Papanikos, 2010). Legrand (1993) navodi kako je smisao donošenja obrazovnih politika u utvrđivanju planova te načina za ostvarivanje kroz postavljanje ciljeva odgoja i obrazovanja.

Unatoč značaju obrazovnih politika, određivanje definicije obrazovne politike je raznovrsno. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2023) dio javne politike pojedine države jest i obrazovna politika koja djeluje na razradi postupaka i načina za ostvarivanje ciljeva društva putem

prakse odgoja i obrazovanja. Pastuović (1995, str. 42) navodi da „obrazovna politika je proces donošenja strateških odluka u obrazovanju.“ Ona je rezultat postupaka zakonodavne vlasti pojedine države čije odluke provodi izvršna vlast koja je u tom trenutku u mogućnosti, uslijed demokratskih izbora (Pastuović, 1995). Složenost stvaranja obrazovne politike može se objasniti kao sklop više politika koje su sudjelovale u procesu od stvaranja do donošenja (Bell i Stevenson, 2006). Taylor i sur. (1997, prema Bell i Stevenson, 2006, str. 13.), razvijaju okvir za analizu obrazovne politike koji sadržava model implementacije s osvrtnom na *sociološko – političku okolinu* od koje nastaje politika, *strateški smjer* koji definira i određuje kriterije uspješne provedbe, *organizacijske principe* koji određuje načine provedbe i *operacijske postupke* provedbe postupka politike na institucionalnoj razini. Prema hijerarhijskoj podjeli, od navedena četiri čimbenika prva dva se odnose na oblikovanje, a druga dva čimbenika na provedbu obrazovne politike (Bell i Stevenson, 2006). Kovač (2007, str. 256) objašnjava trokut čimbenika za donošenje obrazovne politike koji čine *politika* vidljiva kroz rad nadležnog ministarstva, *obrazovna praksa* koja se događa unutar obrazovnih ustanova te *istraživanje* kao djelatnosti ustanova koje se bave istraživačkim radom i proučavanjem obrazovanja. U pojašnjavanju trokuta čimbenika naglašena je prevlast utjecaj politike u postupku stvaranja obrazovnih politika u odnosu na druga dva čimbenika te je potrebno naglasiti kako je nedostatan broj istraživanja na ovu temu. Noviji doprinosi rezultata istraživanja omogućili bi bolje shvaćanje i svrhovitije djelovanje obrazovnih politika (Kovač, 2007).

Po oblikovanju jasne obrazovne politike, prelazi se na njenu operacionalizaciju kroz sustav. Osim zakonodavnih i upravnih odredbi, obrazovna politika donosi i obrazovne promjene i reforme. Obrazovnom reformom se podrazumijeva promjena kulturnog, gospodarskog i socijalnog tipa (Paulston, 1976, prema Pastuović, 1995), a obrazovna promjena se smatra reformom kada unutar obrazovanja ima strukturni utjecaj na cjelokupni sustav i mogućnost djelovanja na ishode učenja (Pastuović, 1995). Saltman i Means (2019) smatraju da je o reformi opravdano pričati kao o načinu osiguravanja održivosti društva, društvenih odnosa i stila života, posebice ako se obrazovanje shvati kao alat za ostvarivanje ciljeva za budućnost. Fullan (2007) na reforme u obrazovanju gleda kao na vještine ujedinjenja različitih aktera kroz proces provedbe. Reforme se u obrazovanje uvode ponajprije zbog utjecaja kapitalizma i hiperinflacije radnih mjesta, a potom i zbog okrivljavanja obrazovanja za razdor između kompetencija koje se ostvaruju po završetku obrazovnog procesa i kompetencija koje su tražene na radnom mjestu (Klees, 2019). Kod primjene obrazovne reforme u ishodu se očekuje promjena unutar prakse, a pri tom se trebaju uzeti u obzir tri dimenzije za provedbu koju čine materijali, pristupi poučavanju i uvjerenja (Fullan, 2007, str. 30). Autor još ističe da se pažnja treba posvetiti tome tko definira reforme u navedenim dimenzijama. Unutar ovog rada prikazane su o sveobuhvatne obrazovne reforme koje su se uslijed utjecaja globalizacijskih trendova i vanjskog vrednovanja donosile u sklopu obrazovnih politika. Posebno će se razmotriti pristupi povezivanju obrazovnih politika na svjetskoj razini i suradnja države s vanjskim organizacijama koje utječu na dinamiku poticanja obrazovnih reformi na konkretnom primjeru švedskog obrazovnog sustava.

GLOBALNI TRENDОВI OBRAZOVNIH REFORMI

Obrazovne reforme 80-ih godina prošlog stoljeća pokrenute kako bi zemlje ostvarile konkurentnost tijekom tranzicije, među kojima se posebno izdvaja sveobuhvatna reforma obrazovanja Engleske iz 1988. godine, koja je imala utjecaj izvan granica vlastite zemlje (Sahlberg, 2016). Autor objašnjava da su se na osnovu navedene reforme mnoge druge obrazovne politike temeljile, posebice s razvojem obrazovanja orijentiranog prema tržištu. Pretpostavka je bila da tržišno orijentirano obrazovanje rezultira učinkovitošću kroz raznolikost i jednakost, no zemlje su bile suočene s izazovom ostvarivanja standarda (Sahlberg, 2016). Tijekom 20. stoljeća školstvo se organiziralo bez posebne povezanosti ili usmjerenosti na poboljšanje prakse poučavanja (Cohen i sur., 2018). Kao razloge tomu, autori navode pritisak za stvaranje raznovrsnije ponude programa te alate, inače karakteristične sustavu poput kurikuluma ili testova, koji padaju pod utjecaj privatnih poduzeća. Privatna poduzeća ili nisu bila sklona suradnji ili su

bili pod upravljačkom palicom viših razina obrazovanja koje nisu dovoljno senzibilizirane za potrebe na nižim razina obrazovanja (Cohen i sur., 2018). Kao treći razlog, Cohen i sur. (2018) navode nedostatak društvenog poticaja za utvrđivanje poželjnih oblika i prakse poučavanja. Vremenom, utjecaj globalizacije na obrazovanje i obrazovne reforme postajao je sve veći, gdje se na pozitivne utjecaje gledalo kao na mogućnost razvoja interaktivnijih obrazovnih postupaka, a negativni utjecaji vezali su se uz upravljanje školom kao poduzećem. Globalizacija se može objasniti kao pojava koja unosi promjene kroz niz sfera života – ekonomsku, kulturološku ili demografsku (Stromquist, i Monkman, 2014). Autorice objašnjavaju kako razumijevanje globalizacije prvenstveno ovisi o stajalištu s kojeg je želimo analizirati, no neovisno o tome pokazuje se utjecaj globalizacije na poimanje rada, razvoja komunikacije i kulture te političkog povezivanja. Globalizacijski trendovi koji su razvijali standard na tržištu preslikavaju se na obrazovanje, posebice na trend razvoja standarda u nastavničkoj praksi i načinima podučavanja (Sahlberg, 2016). Barber i sur. (2012) objašnjavaju kako standardizacija u osnovnim predmetima diljem škola u svijetu omogućava konkurentnost pojedinaca i država na tržištu. Uz to, navodi se provedba vanjskih vrednovanja poput PISA, TIMSS, PIRLS istraživanja koja utječu na pregovore o reformama (Breakspear 2012; OECD 2013; Sahlberg 2015, prema Sahlberg, 2016), no Sahlberg (2016) pritom naglašava kako utjecaj vanjskog vrednovanja može biti jedan od kriterija vrednovanja obrazovne politike, no i prijeći u element vrednovanja cjelokupnog uspjeha u obrazovanju na nacionalnoj razini. Saltman i Means (2019) govore o trendovima usmjeravanja politika prema privatizaciji, razvoju standarda jednakog za sve obrazovne sustave i okretanje tržištu. Isti autori objašnjavaju kako smanjenje sredstava financiranja, uvođenje tehnologije i menadžersko postupanje jesu neki od pojava u današnjem javnom obrazovanju, a potiču ih organizacije poput OECD-a i Svjetske banke kroz reforme obrazovanja na globalnoj razini. Razvojem standardizacije i davanjem primata rezultatima vanjskih testiranja, cjelokupna odgovornost ostaje na školama i nastavnicima koji se vide kao glavni nosioci i ulagači u proces odgoja i obrazovanja, dok posustaju načini osnaživanja učeničke odgovornosti koju nužno imaju obzirom da se radi o njihovom učenju i rezultatima (Sahlberg, 2016). Želja za koherentnošću u školama postojala je dugi niz godina, a tijekom 20. stoljeća razvila se kroz menadžerski način upravljanja školama te provedbu reformi „odozgo prema dolje“ što se čini kao način održavanja kontrole i uspješnosti (Cohen i sur., 2018). Uvođenje reforme podrazumijeva proces od tri faze; *prva faza* odnosi se na korake koji rezultiraju odlukom o provedbi promjene; *drugu fazu* podrazumijeva inicijalna provedba promjene; tokom *treće faze* odlučuje se o nastavku provedbe ili odustajanju od obrazovne promjene (Berman i McLaughlin, 1997; Huberman i Miles, 1984, prema Fullan, 2007, str. 65).

Saznanja o načinima reformiranja cjelokupnog obrazovanja u vodećim zemljama, kao što je Engleska, bila su od izrazitog značaja za zemlje s ograničenim mogućnostima i sredstvima za pokretanje reformi kojima su vanjski utjecaji određivali standard (Sahlberg, 2016). Prijenos i preuzimanje obrazovnih politika s jedne na druge države može se nazvati globalnim pokretom reformiranja obrazovanja, (eng. Global Education Reform Movement – GERM) (Hargreaves i sur., 2001, prema Sahlberg, 2016, str. 132), kojem je cilj razvoj škola prema ujednačenom standardu učestalih provjera i evaluacija, financiranja i upotrebom tehnologija za učenje i poučavanje te promišljanja o načinima postizanja pristupačnog i kvalitetnog obrazovanja za sve. Reforme globalnih razmjera nastoje ostvariti poravnanje između obrazovanja, ekonomije (temeljene na kapitalizmu) i politike (Saltman i Means, 2019) i univerzalni okvir po kojem se mogu oblikovati obrazovne politike (Sahlberg, 2015; Verger i sur., 2012, prema Klees, 2019). Negativni utjecaji kapitalizma vidljivi su kroz prognoze pada nacionalnih gospodarstava (OECD, 2014, prema Saltman i Means, 2019), raspolaganje resorima od strane nekolicine u odnosu na ostatak svjetske populacije (Oxfam, 2017, prema Saltman i Means, 2019), nestajanje zanimanja i radnih mjesta uslijed tehnoloških napredaka (Frey i Osbourne, 2013; Elliot, 2015; World Bank, 2015, prema Saltman i Means, 2019) i život unutar ekološki rizičnih uvjeta (OECD, 2014, prema Saltman i Means, 2019). Postupci koji su dio globalne obrazovne reforme (unos standardizacije, privatizacije i usmjerenost na razvoj ljudskog kapitala) vide potencijal obrazovanja za rješavanje navedenih problema (Saltman i Means, 2019). Sahlberg (2016, str. 132–133) razlaže tri izvora

koja su pokrenula razvoj GERM-a; prijelaz s bihevizma na konstruktivizam (prema kojem je proces poučavanja usmjereniji na učenika i razvoj dubljih znanja i vještina), mogućnost obrazovanja za sve (koje je jednako učinkovito i kvalitetno), decentraliziranje državnog utjecaja na škole (pomak prema lokalnom upravljanju koje donosi veću samostalnost školama). S razvojem neoliberalizma te promišljanjem o nejednakosti u obrazovanju usmjeravaju se na razvoj efikasnosti obrazovanja (Klees, 2019) gdje su reforme osnovane na poslovnim idejama (Klees, 2008, prema Klees, 2019). Au i Ferrare (2015, str. 8) razvijaju poveznicu neoliberalnog uređenja države i provođenja reformi u obrazovanju koje sve više poprimaju oblik poslovne karakteristike u smislu raspodjele financija, regulacije sindikata odgojno-obrazovnih djelatnika, slobodan pristup obrazovanju kao u tržišnoj utrci, izmjena naziva titula i obrazovnih pojmova onima ekonomskog tipa i slično.

Sahlberg (2016, str. 133–136) izdvaja pet najčešćih značajka reformi obrazovanja kroz godine, a to su povećanje konkurentnosti škola za upis djece, razvoj ujednačenog standarda za poučavanje i učenje, naglašavanje važnosti matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti, razvoj menadžerskog stila upravljanja u školi te odgovornost nastavnih djelatnika i škola za rezultate testiranja i postignuća. Standardizacija obrazovne prakse poduprla je uzimanje kriterija vanjskog vrednovanja za procjenu kvalitete obrazovanja te učinila da to postane dijelom obrazovne politike (Sahlberg, 2016), pa su se tako stvorili uvjeti za dobivanje mjerljivih i usporedivih rezultata među sustavima (Sahlberg, 2011, prema Saltman i Means, 2019). Težnja standardizaciji osigurava prostor da usmjerenost na rezultate i procjenu vanjskog vrednovanja sve više regulira kako nastavnici trebaju poučavati i kojim se pedagoškim načelima trebaju voditi (Robertson i Sorensen, 2018., prema Singh i sur., 2019). Kada govorimo o usmjerenost na rezultate zapravo razmatramo važnost koju ishodi učenja imaju u obrazovanju (Harris i Clayton, 2019). Autori objašnjavaju kako osim utjecaja na način procjene usvojenosti gradiva, usmjerenost prema ishodima učenja oblikuje kurikulum i razmatra se pitanje kako se sveobuhvatni razvoj i znanje učenika može sažeti kroz niz kompetencija koje čine ishod učenja. Ujednačavanjem reformi u obrazovanju pretpostavilo se da će donijeti ujedinjenje, odnosno ujednačavanje mogućnosti za sve, no Croft i sur. (2015) ipak smatraju kako je to dovelo do većih opterećenja kako za učenike, tako za nastavnike. Izdvajanjem matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti daje se jasan indikator usmjerenosti temeljnih obrazovnih reformi (Sahlberg, 2016). Barber i sur. (2012) objašnjavaju kako standard kojem se teži osigurava jednake osnovne za sve, što u daljnjem razvoju osigurava jednostavniju tranziciju prema tržištu rada. Autori objašnjavaju da je to velik pomak u odnosu na prošlo stoljeće kada su se samo pojedinci selektirali i usmjeravali prema daljnjem širem obrazovanju. Saltman i Means (2019) objašnjavaju da društveno-humanistički predmeti kroz koje se radi na razvoju kreativnog, kritičkog i analitičkog mišljenja i prosuđivanja postaju zamijenjeni prirodoslovnim predmetima koji teže postizanju ujednačenosti zaključaka. Menadžersko upravljanje u školi može se uočiti preuzimanjem postupaka inače karakterističnih za vođenje poslovanja. U školi se to odnosi na razvoj natjecateljskog ozračja, distribuciju novčanih resursa onima koji rade više i otpuštanje onih čiji rezultati ne dosežu zadani standard (Sahlberg, 2016). Obrazovanje, kao i mnoga druga područja razvoja unutar države, sve više usklađuje i usmjerava razvoj prema tržištu (Wise, 2015). Mogućnost odabira škole na osnovu rezultata jest primjer tržišne usmjerenosti koja za cilj ima povećati učinkovitost rada škole i jednakost unutar obrazovanja (Oplatka 2004; West i Ylönen 2010., prema Wise, 2015). No, drugi promišljaju o potencijalnom socijalnom rascjepu i nejednakosti koja može nastati kada škole prestanu postizati očekivane, visoke rezultate (cf. Gibbons i sur., 2005; Gorard 1997., prema Wise, 2015).

Sahlberg (2016) objašnjava da okrenutost standardu koji je jednak za sve, usmjeravanjem na osnove, uvođenjem provjerenih reformi i razvojem konkurentnosti unutar škole jesu glavne vodilje GERM-a. Njegova provedba rezultirala je umrežavanjem politika na nacionalnoj razini

uz pomoć raznih profitnih, neprofitnih i poslovnih organizacija koje određuju razvoj obrazovanja (Saltman i Means, 2019). Autori također naglašavaju izmjenu uloge obrazovanja koja ga pozicionira kao podređenog ekonomskom razvoju i napretku. Prihvaćenost GERM-a leži u njegovoj usmjerenosti na učenje i obrazovne odredbe kroz menadžersko upravljanje. Posljedice spomenutog pokreta s jedne strane su potaknule razvoj jednakih i visokih očekivanja za sve učenike i veća promišljanja o načinu na koji nastavnici sveukupno oblikuju svoju praksu poučavanja, no s druge strane pojavljuje se problem ograničavanja u praksi poučavanja s obzirom na postavljenje standarde u programima, postupcima i usmjeravanju na određen ciljeve i uzimanja rezultata testova kao jedinih načela vrednovanja kvalitete (Sahlberg, 2016). Fullan (2007) sugerira kako se rezultati dobiveni nakon obrazovnih reformi ne trebaju uzimati kao pravilo koje vrijedi za svaki sustav, već kao smjernica ili pokazatelj određenog uspjeha u određenom kontekstu. Klees (2019) ističe važnost promišljanja o pokretačima obrazovnih reformi na temelju kojih se oblikuju obrazovne politike te problematizira jedan primjer utjecajne organizacije, Svjetske Banke. Klees (2019) objašnjava kako svoj utjecaj ostvaruje raspodjelom novca i objavom izvještaja kojima nalaže smjer razvoja u obrazovanju, a oslonac ima u isključivo vlastitim istraživanjima. Rezultat ovakvih prijedora je pojava usmjerenosti na razvoj ljudskog kapitala (Klees, 2016, prema Klees, 2019). Kritiku usmjerenosti prema ljudskom kapitalu Klees (2019) objašnjava odabirom vještina koje su naglašene kao vrijedne i razvoj jednovalentne vrijednosti obrazovanja. Također, navodi da smisao razvoja vještina poput pismenosti, kritičkog promišljanja i rada u grupi ima svrhu kada bi se upravo takve vještine zaista tražile za poslove koje stvaramo, dok se jednovalentnost obrazovanja odnosi na usmjerenost i primjenu obrazovanja isključivo u tržišne svrhe i potrebe. Obrazovanje je složen proces konstrukcije znanja i prenošenja značenje primarno između odgojno-obrazovnih djelatnika i učenika putem kojeg se formira znanje, mišljenje i utjecaj na kulturu. Dakle, nemoguće je očekivati da obrazovanje ne nosi vrijednosni pečat kada je rezultati interakcije različitih aktera koji djeluju prema prethodno određenim smjernicama. Te smjernice imaju svoju vrijednost i cilj, a kroz GERM se upravo sugerira prijenosa znanja koje je unaprijed procijenjeno kao potrebno i željeno (Saltman i Means, 2019).

VANJSKO VREDNOVANJE KVALITETE RADA ŠKOLA

Iako se prije naglašavala važnost razumijevanja društva i njegove povijesti za interpretaciju obrazovne reforme (Moon i Murphy, 1999, prema Haugsbakk, 2013), danas se ona sagledava u širem kontekstu s obzirom na utjecaj koji nije nužno državni niti unutarnji (Haugsbakk, 2013). S većom samostalnošću i decentralizacijom škola, pojavila se potreba utvrđivanja načina učinkovitosti kvalitete rada škole i nastavnika, gdje se odgovor pronašao u preuzimanju vanjskih testova za vrednovanja (Eurydice, 2009). Kroz takve procese donose se odluke koje mogu unaprijediti i podržati ili problematizirati rad škole. No, ono što je sigurno postignuto je čvrsto pozicioniranje i utjecaj rezultata testova vanjskog vrednovanja na nacionalne obrazovne politike (Barber i sur., 2012), ali i činjenicu da se putem rezultata standardiziranih testova učenici i odgojno-obrazovni sustavi (zajedno sa svim djelatnicima) stavljaju se u odnose usporedbe i natjecanja (Au, 2009, prema Au i Ferrare, 2015). Naglasak na reformski proces, a manje na rezultat, donio je općeprihvaćenost ovakvih podviga u društvu, što ponajviše iskorištavaju politički čelnici (Haugsbakk, 2013). Eurydice (2009) raspravlja o tri struje utjecaja rezultata nacionalnih testiranja; utjecaj na učenike i njihove obrazovne mogućnosti, utjecaj na pojedine institucije škole unutar nadležnog dijela države i utjecaj na cjelokupni sustav školstva.

Uporaba standardiziranih testova provodi se na razini cijele Europe kao alat za valjan način sustavnog mjerenja i praćenja obrazovnih sustava i njihove kvalitete putem ostvarenih učeničkih rezultata (Eurydice, 2009). Opravdanost upotrebe standardiziranih testova prvenstveno se naglašava kao oblik primjerenije, u smislu objektivnosti i pouzdanosti, procjene učeničkih znanja nego onih koji su rezultat praćenja, provjere i vrednovanja nastavnika (Au i Gourd, 2013). Standardizirani testovi visok utjecaj ostvarili su reformama u obrazovanju kojima se potakla

okrenutost razvijanju cjelovitih obrazovnih politika u svrhu decentralizacije, demokratičnosti i slobode škola (Eurydice, 2009). Time su testovi postali načini vrednovanja učinaka obrazovnog procesa i sustava (Eurydice, 2009). Analizirajući provedbu nacionalnih testiranja na cjelokupnoj razini Europe, Eurydice (2009, str. 8) iznosi podjelu testova na tri skupine; prva skupina odnosi se na testove čija provedba dolazi po završetku obrazovnog ciklusa i sumativnim rezultatom utječu na mogućnost budućeg obrazovnog puta; drugu skupinu čine testovi na temelju čijih se rezultata donose procjene o kvaliteti škola, nastavničke prakse i obrazovnom sustava sa svim svojim odredbama; treću skupinu testova čine oni testovi čija je vrijednost formativna, odnosno daju informacije o učeničkim obrazovnim mogućnostima i potrebama kako bi se praksa poučavanja mogla prilagoditi i unaprijediti. Eurydice (2009) navodi kako se većina nacionalnih testiranja provodi u svrhu određivanja obrazovnih opcija za učenika nakon određenog obrazovnog ciklusa te kako bi se provodio sistematičan nadzor cjelokupnog sustava obrazovanja.

OECD (2014) navodi da je provedba vrednovanja, na nacionalnoj ili internacionalnoj razini, sada već ustaljena praksa koja za svrhu ima dati dio podataka o stanju u obrazovnom sustavu i njegovim učincima te omogućiti konkretne smjernice za donošenje odluka i provedbu mjera koje pridonose kvaliteti obrazovanja (Van Gasse i sur., 2018; Verhaeghe i sur., 2010, prema Olafsd i sur., 2022). Eurydice (2015) objašnjava kako vrednovanje škola omogućuje uvid u obrazovni sustav te pridonosi napretku njegovog djelovanja i planiranja budućeg u okviru obrazovne politike države. Vanjsko vrednovanje škola provodi se unutar 26 zemalja Europe analizom školskih aktivnosti, ostvarenosti postavljenih ishoda učenja, postignutoj razini kvalitete poučavanja, pridržavanjem odredbenih mjera i slično (Eurydice, 2015). Postupak provedbe vanjskog vrednovanja sastoji se od analize, posjeta instituciji i izdavanja završnog izvještaja (Eurydice, 2015, str. 2). Po završetku procesa, obrazovni sustav pojedine države odlučuje hoće li završni izvještaj biti javan, dostupan na zahtjev ili privatni dokument nacionalnog sustava (Eurydice, 2015). Prilikom analize rezultata vrednovanja važno je imati na umu kako oni ne smiju biti jedini izvor informacija na kojem se donose daljnje odluke s obzirom na to da ne mogu biti potpuno objektivni i da promatraju stanje unutar određenog razdoblja (Krell, 2000). Dakle, Krell (2000) tumači da se rezultati evaluacija mogu interpretirati kao mogućnosti onoga što obrazovanje može mijenjati i postići. Vrijednost provedbe i rezultata vrednovanja leži u konkretnom iskorištavanju dobivenih podataka za dobrobit obrazovanja (Olafsd i sur., 2022). Autori tako razlažu četiri načina upotrebe rezultata: *instrumentalna*, *konceptualna*, *uvjeravajuća* i *podupiruća* (Olafsd i sur., 2022, str. 2). Instrumentalna primjena rezultata vrednovanja, relevantna u okviru ovog rada, podrazumijeva uvođenje promjena unutar obrazovne politike, nastavničke prakse, uređenja načina vođenja i upravljanja s ciljem povećanja suradnje i slično (Dedering i Müller, 2011; Ehren i Visscher, 2008; Ehren i sur., 2015; Matthews i Sammons, 2004; McCrone i sur., 2007; Ofsted, 2015; Van Gasse i sur., 2018, prema Olafsd i sur., 2022). Ipak, stvaran doprinos vanjskog vrednovanja može se očekivati kada se razvije, ne samo podupiruće ozračje za provođenje, već i prihvaćanje rezultata i smjernica evaluacija (Hofer i sur., 2020, prema Olafsd i sur., 2022).

USTROJ OBRAZOVNOG SUSTAVA ŠVEDSKE

Švedski obrazovni sustav organiziran je kao desetogodišnji program školovanja (Swedish Institute, 2022) koji započinje predškolom za djecu koja su mlađa od 6 godina, a kada navrš 6 godina, imaju mogućnost pohađati tzv. predškolske razrede koji ih pripremaju na osnovnu školu (OECD, 2015). Razdoblje pohađanja osnovne škole traje 9 godina, od navršene 7. godina života učenika te je besplatno i obvezno. Obvezno obrazovanje također obuhvaća Samitske škole, škole za učenike s teškoćama te učenike s teškoćama u učenju (OECD, 2015). Promjena u obrazovnom sustavu ostvarena je kroz omogućavanje da roditelji biraju koju žele da učenik pohađa, osiguravanjem neovisnosti i konkurentnosti škola (West, 2014). Škola koju učenik pohađa najčešće je uvjetovana mjestom stanovanja, no kriterij upisa kada broj prijava prelazi upisnu kvotu kod neovisnih škola uz blizinu škole, može ovisiti o duljini čekanja na upisnoj listi za mjesto u željenoj školi ili braći i sestrama ukoliko već pohađaju istu školu (Båvner i sur., 2011., prema

West, 2014). Srednjoškolsko obrazovanje s 18 ponuđenih programa nudi usmjeravanje prema strukovnog zvanju ili temeljna znanja za nastavak prema visokoškolsko obrazovanju (OECD, 2015). Specifičnost švedskih obrazovnih institucija jest u otvaranju sve većeg broja neovisnih škola, odnosno *Friskola* (Swedish Institute, 2022). Značajni su podatci (West, 2014) koji ukazuju da su neovisne škole većinski u vlasništvu tvrtki ili dioničkih društava, dok su drugi vlasnici u obliku zaklada, neprofitnih organizacija i slično. Postoje razlike u učeničkoj populaciji između neovisnih i državnih škola; unutar neovisnih škola veći dio populacije čine učenice, roditelji učenika su češće visoko obrazovani te je više učenika koji imaju strano podrijetlo unutar obitelji (West, 2014). Neovisno radi li se o privatnoj, državnoj ili neovisnoj školi, sve su pod nadzorom Školskog inspektorata, tijela zaduženog za osiguravanje rada škole u skladu s nacionalnim kurikulumom i Švedskim obrazovnim i diskriminacijskim aktom. Navedenim aktom voditelji odgojno–obrazovnih institucija zaduženi su za zaštitu dječjih i ljudskih obrazovnih prava. Vlada Švedske je postrojila cijeli niz tijela koji sudjeluju u regulaciji odgojno–obrazovnog sustava, a njih čine Ministarstvo obrazovanja i istraživanja, Švedski školski inspektorat, Nacionalna agencija za obrazovanje, Nacionalna agencija za posebne obrazovne potrebe i škole, Švedska nacionalna agencija za obrazovanje u više zvanje i Samitski školski odbor (Swedish Institute, 2022). Ono što svakako veže škole u Švedskoj jest težnja osiguravanja jednakih mogućnosti za sve (West, 2014).

Ostvarenost odgojno–obrazovnih ishoda švedskih učenika vrednuje se kroz ocjene, nacionalna, internacionalna i specifična testiranja (Holmlund i sur., 2019; Björklund i sur., 2010, prema Boman, 2022), tako da vanjsko vrednovanje obrazovanja nije nepoznanica u Švedskoj (Marklund, 1992, prema Haugsbakk, 2013). Iako brojevi o zastupljenosti učenika u školama i ostvarenim visokim razinama obrazovanja govore kako je Švedsko društvo uvelike orijentirano obrazovanju (OECD, 2015), čimbenici poput socijalne nejednakosti i uvećani broj migranata u društvu ostvaruju sve veći učinak na procjenu obrazovnih postignuća kroz PISA istraživanja (Skolverket, 2016., prema Boman, 2022). Korištenje vanjskog vrednovanja za potrebe reformi (Scriever, 2003; Steiner-Khamsi, 2014, prema Wahlström i Nordin, 2022) vidljivo je na primjeru Švedske, gdje se njihova obrazovna reforma pokreće i usmjerava prema OECD–ovim sugestijama (Wahlström i Nordin, 2022), stoga je švedski obrazovni sustav uzet kao primjer konteksta obrazovnog sustava s pokrenutim obrazovnim reformama uslijed rezultata vanjskog vrednovanja s obzirom na rezultate PISA 2012 istraživanja.

ANALIZA PRIMARNIH I SEKUNDARNIH IZVORA OBRAZOVNE POLITIKE I PRAKSE

Obzirom na opsežan broj sustavnih analiza koje su se bavile područjem i načinima poučavanja i učenja, organizacijom i ustrojstvom škola, fazama učenja i različitim skupinama učenika (Davies i sur., 2000., prema Davies, 2000), sustavne analize izravno su povezane s istraživanjima u obrazovanju (Smith i Glass, 1980; Glass i sur., 1982., prema Davies, 2000). Obrazovna politika, usmjerena razvoju obrazovanja na pouzdanim činjenicama i rezultatima, podrazumijeva spoj znanja i vještina razvijenih u praksi poučavanja i učenja te zaključke koji proizlaze upravo iz sustavnih analiza o promjenama unutar obrazovanja. Također, doprinos sustavnih analiza prepoznat je utoliko što uzimaju u obzir kontekste značajne za razvoj obrazovanja, čineći odluke o promjenama u obrazovanju učinkovitijim (Davies, 2000).

Problem sustavne analize primarnih i sekundarnih izvora obrazovne politike i prakse vezuje se uz postavke obrazovnih politika i značaj međudnosa procesa provedbe obrazovnih reformi, implementacije i rezultata vanjskog vrednovanja. U razumijevanju međudnosa navedenih procesa važno je teorijsko utemeljenje standardiziranog testiranja i vanjskog

vrednovanja, ali i rezultati implementacije sustava vanjskog vrednovanja u kontekstu pojedinih obrazovnih sustava. Spomenute međuodnose je moguće pojasniti kroz primjer jednog reprezentativnog obrazovnog sustava.

Cilj ove analize je na temelju postojećih teorijskih saznanja o obrazovnim politikama i utjecajima na obrazovne reforme postupkom sustavne analize relevantne literature dobiti uvid u način implementacije i rezultate vanjskog vrednovanja unutar školskog sustava Švedske kako bi se odgovorilo na pitanje o njihovom međuodnosu.

Provedena je sustavna analiza primarne i sekundarne literature o rezultatima Švedske na PISA istraživanju za 2012., 2015. i 2018. godinu. Provedeno je sustavno pretraživanje baze podataka OECD-a (<https://www.oecd.org/pisa/>) s ciljem uvida u primarne podatke o postignućima učenika u Švedskoj. Pretraživanjem [google.scholar.com](https://scholar.google.com/) s ključnim riječima *Sweden on PISA, external assessment in Sweden, 2012 reform in Sweden* dobivan je uvid u ranije provedene znanstvene analize o rezultatima Švedske na PISA istraživanju i utjecaju PISA istraživanja na obrazovne reforme u Švedskoj (tablica 1).

Tablica 1.

Korišteni primarni i sekundarni izvori

izvor	vrsta	opis
Breakspear (2014)	pregled literature	Analiza utjecaja PISA istraživanja na oblikovanje i provođenje reformi u obrazovanju kroz stjecanje ugleda i prihvaćenosti kao mjerodavnog instrumenta vrednovanja.
Henrekson i Järvvall (2016)	pregled literature	Analiza podataka koji se vezuju uz rezultate Švedske na PISA istraživanju do 2016. godine i njihova interpretacija s obzirom na standard, odnosno prosjek ostalih OECD zemalja na PISA istraživanju.
Wahlström i Nordin (2022)	kvantitativna i kvalitativna studija	Analiza izvora literature izvještaja OECD-a i Školske komisije Švedske u svrhu prikaza načina pokretanja i preuzimanja reformi kao rezultata vanjskog utjecaja na obrazovnu politiku Švedske.
Lundahl i Serder (2020)	kvalitativna studija	Analiza novinskih i protokolarnih izvora u svrhu prikaza načina korištenja rezultata PISA istraživanja kao pokretača i potpore reformi te adekvatnog mjerila kvaliteta obrazovnog sustava Švedske.
Swedish Institute (2022)	mrežna stranica	Opis ustroja obrazovnog sustava Švedske s navedenim upravnim tijelima te općenitim podacima o reformskim postupcima i promjenama.
Boman (2022)	kvantitativna studija	Usporedba rezultata Švedske i druge 31 zemlje na PISA 2015 i PISA 2018 istraživanju s ciljem prepoznavanja faktora za ostvarivanje visokog uspjeha Švedske, njihove povezanosti s drugim zemljama te faktora utjecaja za uspjeh u matematici na PISA istraživanju.

OECD (2016)	izvještaj s podacima	Izvještaj i analiza rezultata Švedske na PISA 2015 istraživanju i navođenje glavnih čimbenika utjecaja (financiranje, jednakost mogućnosti, imigranti, odnos javnih i privatnih škola te obrazovne politike i prakse) na uspjeh učenika.
OECD (2019)	izvještaj s podacima	Izvještaj i analiza rezultata Švedske na PISA 2018 istraživanju te analiza promjene rezultatskih trendova Švedske na PISA istraživanju, analiza poveznica između socioekonomskog statusa, spola i porijekla s obzirom na ostvareni rezultat te ispitivanje važnosti uloge škole za život učenika u Švedskoj.
OECD (2023)	izvještaj s podacima	Izvještaj i analiza rezultata Švedske na PISA 2018 istraživanju te analiza glavnih čimbenika za ostvareni rezultat u pojedinom području PISA istraživanja.
Haugsbakk (2013)	pregled literature	Komparacija utjecaja tehnoloških napredovanja i rezultatskih postignuća na oblikovanje obrazovne politike i vrednovanja obrazovanja.
Tveit i Ludahl (2017)	kvalitativna studija	Analiza načina oblikovanja i preuzimanja obrazovnih politika s osiguranom pravnom potporom i suradnjom s vanjskim subjektima, odnosno organizacijama u okviru odredbe o ocjenjivanju učenika.
OECD (2015)	izvještaj s podacima	Izvještaj o procjeni švedskog obrazovanja prema mišljenju OECD-a s ciljem pružanja potpore i smjernica za napredak obrazovnog sustava Švedske uslijed rezultatskog pada na PISA 2012 istraživanju.

REZULTATI ŠVEDSKE NA PISA ISTRAŽIVANJU

Breakspear (2014) izdvaja PISA istraživanja kao općeprihvaćeni kriterij vrednovanja obrazovnog sustava i obrazovne politike. Ona daju vrijedne podatke i o postignućima učenika, čiji se podatci mogu uspoređivati u odnosu na razdoblja, ali i prijedloge obrazovnih strategija što je interesna sfera kreatora obrazovnih politika (Henrekson i Jävervall, 2016). Pokrenuta od strane OECD-a 2000. godine, PISA istraživanja provode se svako tri godine s ciljem pružanja komparativnih rezultata iz 60 obrazovnih sustava o razini ostvarenosti obrazovnih ishoda, prepoznatih kao potrebnih za život u suvremenom dobu iz područja matematičke, prirodoslovne i čitalačke pismenosti (Breakspear, 2014). Utjecaj PISA istraživanja je toliko velik da se kroz prizmu visine rezultata povlači paralela o kvaliteti pojedinih obrazovnih sustava (Breakspear, 2014). PISA istraživanja dio su vanjskog vrednovanja švedskog obrazovanja od 2000. godine, gdje se nakon inicijalno visoke pozicije, rezultati postupno smanjuju do vrhunca pada prema rezultatima iz 2012. godine (Henrekson i Jävervall, 2016). Autori smatraju da su takvi rezultati samo dokaz problema koji se dugoročno provlače kroz obrazovni sistem Švedske. 2012. godine, Švedska je postigla 38. mjesto u matematičkoj, 36. u čitalačkoj te 38. mjesto u prirodoslovnoj pismenosti od ukupno 65 zemalja koje su bile sudionice istraživanja za navedenu godinu (OECD, 2014, prema Henrekson i Jävervall, 2016, str. 11). Henrekson i Jävervall (2016) objašnjavaju kako se tijekom tog razdoblja događala inflacija ocjena, što ističu kao dodatan problem. Autori navode obrat između rezultata PISA istraživanja, koja su bila niska, i zaključnih ocjena iste

generacije, koje su bile izrazito visoke. Rezultati prikazani PISA istraživanjem za 2012. godinu započeli su kritičke rasprave o švedskom obrazovnom sustavu (Wahlström i Nordin, 2022). Lundahl i Serder (2020) razdoblje po dospijeću rezultata PISA 2012 istraživanja uspoređuju sa stanjem kaosa koji je primoran na promjene. Po provedbama revizija i reformi unutar obrazovnog sustava tijekom narednih godina 2015. i 2018., rezultati Švedske na PISA istraživanju doživjela su određeni porast, odnosno ostvareni su rezultati nalik na one u 2006. i 2009. godini (Boman, 2022). Istraživanje PISA 2015 provodilo se po prvi puta putem računala među 72 zemlje s naglaskom na prirodoslovnoj pismenosti, uz matematičku i čitalačku te dodatno područje o problemskom rješavanju (OECD, 2016). Prema izvještaju OECD-a *Country Note SWEDEN*, Švedska je pokazala porast rezultata, ujednačen s prosjekom OECD zemalja ili viši po svim poljima (OECD, 2016). Također, naglašena je visoka razina učinkovitosti s obzirom na omjer vremena provedenog u aktivnostima učenja i poučavanja, uz rast u ostvarenosti ishoda učenja između visoko učinkovitih i nisko učinkovitih učenika (OECD, 2016). Švedski rezultati na PISA 2015 istraživanju iznosili su 493 boda u prirodoslovnoj i 494 boda u matematičkoj pismenosti što prati prosjek OECD-a, a 500 bodova u čitalačkoj pismenosti što je iznad prosjeka OECD-a (OECD, 2016, str. 2–3). Izvješće (OECD, 2016) nudi uvid u kontekstualne uvjete švedskog obrazovanja za ostvarivanje navedenih rezultata. Izdvaja se visoka stopa ulaganja u obrazovanje po učeniku što postavlja Švedsku na sedmo mjesto. Ipak, naglašava se problematika neujednačenosti u obrazovnim ishodima učenika koji imaju različiti stupanj privilegiranosti, utjecaj učenika imigranata koji ostvaruju niže rezultate u odnosu na druge učenike i znatan porast učenika uključenih u privatne škole s 8 % na 15 % između 2006. i 2015. godine. O rezultatima na PISA 2018 istraživanju također govori *Country Note SWEDEN*, izvješće OECD – a (OECD, 2019), koje navodi kako rezultati Švedske premašuju prosjek rezultata ostvarenih od strane ostalih 78 OECD zemalja uključenih te godine (Boman, 2022). Fokus PISA 2018 istraživanja bila je čitalačka pismenost uz stalna područja i dodatak komponente globalnih kompetencija, čijem testiranju švedski učenici nisu pristupili (OECD, 2019). Izvješće (OECD, 2019) promatra trend poboljšanja rezultata u vremenskom okviru između 2012. i 2018. godine. Navodi se smanjenje broja učenika koji ostvaruju niže rezultate za 8 %, kao i povećanje brojnosti najuspješnijih učenika od 5 % na području matematičke pismenosti. Ipak, navodi se daljnji razvoj rashoda u postizanju rezultata na području prirodoslovne i čitalačke pismenosti (OECD, 2019). Nadalje, izvješće (OECD, 2019) iskazuje podatke o velikom porastu broja imigranata unutar zemlje, što povećava i broj imigranata u školstvu. No, izvješće s tim povezuje stopu isključenosti učenika u PISA istraživanju koja iznosi 11 %, najveća u odnosu na druge zemlje sudionice. Detaljniji podatci o najrecentnijim dostupnim rezultatima PISA istraživanja mogu se iščitati iz izvješća OECD-a o PISA 2018 istraživanju generiranog putem OECD Education GPS-a. Izvješće OECD-a (2023) ističe sljedeće rezultate Švedske na PISA 2018 istraživanju; čitalačka pismenost 506 bodova (OECD prosjek 487), matematička 502 (OECD prosjek 489), a prirodoslovna 499 bodova (OECD prosjek 489), pri čemu djevojčice statistički značajno ostvaruju bolje rezultate iz čitalačke i prirodoslovne pismenosti u odnosu na dječake. Nadalje, izvješće (2023) opisuje rezultate koji smještaju Švedsku na vrh ili dno po određenim kriterijima. Primjerice, u Švedskoj jedna je od najvećih stopa nedostatka nastavničkog kadra za rad i najveće razlike rezultatskih postignuća uvjetovanih socioekonomskim i kulturalnim faktorima, dok ostvaruju najniže rezultate po pitanju nedostatka materijala u obrazovne svrhe, stope pohađanja privatnih škola i tendenciju grupiranja učenika na temelju sposobnosti za predmetno područje (OECD, 2023). Najnovije OECD–ovo PISA istraživanje, PISA 2022, održalo se tijekom rujna 2022. godine, s preko 80 uključenih zemalja, među kojima je bila i Švedska. Rezultati tek trebaju biti objavljeni te se očekuju tijekom 2023. godine.

REFORME OBRAZOVANJA U ŠVEDSKOJ

O utjecaju, odnosno šoku kojeg mogu izazvati rezultati PISA istraživanja raspravlja Haugsbakk. Autor (2013) povlači paralelu na doba kada je lansiranje rakete Sovjetskog saveza potpuno zateklo Sjedinjene Američke Države te izazvalo fenomen poznat danas kao *Sputnik šok*.

Ovakav propust da budu prvaci u svemiru, Amerikanci su pripisali nedostacima unutar obrazovnog sustava (Haugsbakk, 2013). Jednak način promišljanja je i danas, gdje su rezultati PISA istraživanja često glavni razlog pokretanja reformi i političkih rasprava o obrazovnom sustavu (Haugsbakk, 2013). Tveit i Lundahl (2017) objašnjavaju kako je participacija Švedske u internacionalnim testiranjima poput PISA istraživanja utjecala na način oblikovanja i vrednovanja obrazovnih politika kroz potražnju i suradnju s vanjskim organizacijama poput OECD-a i Europske unije. Poimanjem PISA istraživanja kao onog koji ispituje znanja za život, švedsko obrazovanje se predstavilo kao nekompetentno te sukladno tomu, OECD postaje vodstvo reforme (Wahlström i Nordin, 2022). Razvojem ugleda, PISA istraživanja uživaju visoku razinu pouzdanosti zbog čega je sve češći slučaj da se obrazovne reforme zagovaraju ili pokreću na osnovi ostvarenih rezultata (Breakspear, 2014). O snazi utjecaja PISA istraživanja svjedoče rezultati istraživanja Pizmony-Levy i Bjorklunda (2018, prema Lundahl i Serder, 2020) koji na temelju podataka prikupljenih unutar 30 zemalja izvještavaju da društveno poimanje obrazovanja i njegovog doprinosa uvelike ovisi o postignućima na PISA istraživanju. Lundahl i Serder (2020) na temelju vlastitog istraživanja zaključuju kako je švedsko obrazovanje uvelike orijentirano prema rezultatima PISA istraživanja. Analizom objavljenih izvješća autori su utvrdili stabilan rast objava čija se tematika veže uz PISA istraživanja i obrazovanje, s dosegnutim vrhuncem tokom 2016. godine. Autori objašnjavaju eksploziju interesa tokom 2016. godine činjenicom da je ona bila izborna godina u političkom smislu, a u obrazovnom označava porast rasprava o krizi u obrazovanju (Wiklund, 2018, prema Lundahl i Serder, 2020) uzrokovanih padom na PISA 2012 istraživanju.

Prema podacima dostupnim na Swedish Institute (2022) obrazovanje u Švedskoj prošlo je kroz proces dubinske revizije, evaluacija i reforme tijekom 2011. godine kada je uređen Švedski obrazovni akt. Noviteti se odnose na porast kriterija za nastavnike u formalnom smislu, veće pridavanje pažnje zdravlju i slobodi odabira, uvedene su promjene u ciljevima, smjernicama, planu i programu nacionalnog kurikulumu te dodatno vrednovanje napredovanja učenika u obveznim predmetima u šestoj godini, dok su se procjene u trećoj i devetoj godini zadržale te su tijekom iste godine uvedene promjene u ocjenjivanju – razvoj skale ocjena od A do F kako bi se približili načinima vrednovanja na u visokom obrazovanju putem ECTS bodova, aktualnim u Europi (Swedish Institute, 2022). Predgovor OECD-ovog dokumenta *Improving schools in Sweden: An OECD perspective* (2015), uvodi nas u priču o velikom rezultatskom padu Švedske nakon PISA 2012, čime je pokrenuta intenzivna suradnja s OECD organizacijom u svrhu procjene obrazovne politike i prakse unutar obrazovnog sustava kako bi se postigao dogovor o tijeku reformi (OECD, 2015). Primjer takvih poteza koji uključuju sveobuhvatnu reformu obrazovne politike u literaturi je poznat kao *PISA šok* (Breakspear, 2014, str. 7). Prema procjeni OECD-a (2015), provedba reformi do tog trenutka nije bila u dovoljnoj mjeri sveobuhvatna. Proces procjene stanja švedskog obrazovanja odvijao se u fazama predaje inicijalnih izvještaja Švedskoj, posjetima OECD-ovih timova tokom listopada 2014. godine te pregovorima u svrhu razmjene ideja i savjetovanja (OECD, 2015). Izvještaj analizira prednosti i izazove švedskog obrazovanja te sadrži plan reformacije koji se temelji na razvoju jednakosti radi ostvarivanja kvalitete, daljnjem radu na profesionalnom razvoju i potpori nastavnika i radu na odgovornosti i kontroli obrazovne politike i škola (OECD, 2015, str. 3). OECD (2015, str. 7) objašnjava kako se budući reformski postupci mogu temeljiti na dobrim stranama obrazovnog sustava, gdje izdvajaju prepoznavanje potrebe za reformom, inkluzivno obrazovanje koje stavlja učenike i njihove potrebe u prvi plan, a ne teškoće. Među najvećim izazovima OECD (2015, str. 7–8) izdvaja progresivan pad u postignuću na PISA istraživanjima (ostvarivanje ispodprosječnog rezultata u odnosu na druge OECD zemlje), izazovna pozicija nastavnika u smislu društvenog poimanja zanimanja, kao i odgovornosti, opterećenja i dobiti i potrebu razvoja ujednačenog poimanja svrhe obrazovanja i obrazovnih ishoda na nacionalnoj razini. Dokument (OECD, 2015) uključuje preporuku te detaljnu razdiobu koja je usmjerena na djelovanje unutar okvira obrazovne politike. Rezultat izvještaja utjecao je na rad Školske komisije kojoj je dodijeljena uloga razvoja strategija reforme obrazovanja temeljena na izvještaju OECD-a (Wahlström i Nordin, 2022). Wahlström i Nordin (2022) analizom dokumenata izvještaja OECD-a (2015) i Školske komisije (2017)

uvidjeli su visok stupanj sličnosti, prvenstveno u izvorima koji su publicirani od strane OECD-a. Jedan primjer konkretne obrazovne reforme uvedene i pravdane po dospijeću rezultata PISA 2012 istraživanja jest izmjena o početku ocjenjivanja učenika – umjesto od osme, ocjenjivanje je pokrenuto od četvrte godine obrazovanja po preporuci neuroznanstvenika i profesora Martina Ingvara, koji je svoje zaključke dijelom temeljio na podacima o ocjenjivanju u zemljama OECD-a i Europe (Tveit i Lundahl, 2017). Međutim, autori naglašavaju kako izvor prema kojem se donijela izmjena u sustav nije pronađen unutar OECD-ih dokumenata. Lundahl i Tveit (2018, prema Lundahl i Serder, 2020) objašnjavaju kako je ova odluka, koja je već dugi niz godina bila razlog prijepora, zapravo zakonodavno potkrijepljena pozivanjem na uspješnost finskih učenika na PISA istraživanju koji primjenjuju ranije ocjenjivanje. Wahlström i Nordin (2022) zaključuju kako je vremenom OECD razvio ugled organizacije koja je mjerodavna za prosuđivanje kvalitete i određivanju smjera razvoja švedskog obrazovanja. Tveit i Lundahl (2017) naglašavaju da, neovisno o agenciji ili organizaciji koja sugerira reformu za obrazovni sustav, oni koji se bave oblikovanjem obrazovne politike odlučuju koji podatci se koriste i kako u svrhu pravdanja i provedbe reformi.

ZAKLJUČAK

Razumijevanje područja obrazovnih politika objašnjava složenost procesa donošenja obrazovnih reformi kroz prikaz raznolikih aktera i njihove uključenosti te moći odlučivanja i provođenja reformi u obrazovanju. Uočeno je da različiti akteri imaju želju plasirati svoje interese u obrazovne programe, tako da je važno razumjeti utjecaje ekonomije, ideologije i kulture na način oblikovanja politike (Bell i Stevenson, 2006). Usmjeravanje razvoja obrazovanja prema usporednom praćenju širih trendova dovodi do povezivanja svih aktivnosti na svjetskoj razini i radu na globalno važećim reformama s ciljem ujednačavanja kroz standard i tržišnu spremnost među učenicima. Stvara se poželjna klima suradnje država i organizacija kojima je cilj komparacija sustava na svjetskoj razini. Razvija se praksa razmjene obrazovnih politika među državama svijeta, gdje se promjene često direktno preuzimaju među različitim sustavima. Time je proces izazovniji s obzirom na to da se nužno ističe pitanje perspektive uspješnosti za vlastiti sustav (Williams, 2017). Ovakve tendencije otvaraju vrata standardiziranom testiranju kao valjanom načinu provjere i komparacije rezultata u okvirima koji nadilaze granice država. Kontinuiranom provedbom, standardizirani testovi utvrdili su svoj položaj kao sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa, čiji se rezultati tumače u okvirima istraživanja s ciljem donošenja reformskih strategija. Među njima, posebno se ističu PISA istraživanja, organizirana od strane OECD-a, kojima je cilj provođenje standardiziranih testova nad petnaestogodišnjim učenicima kako bi se na temelju dobivenih podataka iz tri različita područja donijela procjena učinkovitosti obrazovanja kroz vrijeme i naposljetku, izdale sugestije o reformama za poboljšanje. Štoviše, istraživanja tog tipa postaju primarni okidači reformi obrazovnih sustava, pri čemu je ponajveći naglasak na tržišnoj orijentiranosti obrazovanja. Obrazovne reforme sve više naglašavaju razlika u postignućima učenika, a pritom prebacuju odgovornost na nastavnike i odgojno-obrazovne ustanove, što doprinosi padu ugleda sustava, nastavničke prakse i programa obrazovanja za nastavnike (Croft i sur., 2015).

Ovim radom analizirao se međudnos vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća i obrazovnih reformi, odnosno kako procjena izvana utječe na promjenu iznutra. U okviru rada izabran je kontekst obrazovnog sustava Švedske, koji vanjsko vrednovanje obrazovanja uključuje u razvoj obrazovanja na nacionalnoj razini dugi niz godina, a to je očito i kroz uključenost u PISA istraživanja od samih začetaka 2000. godine. Iščitavanjem OECD-ovih izvještaja o postignućima Švedske na PISA istraživanju, pristupilo se sustavnom pretraživanju literature o reformskim procesima pokrenutim uslijed objave rezultata Švedske na PISA istraživanju. Rezultati Švedske na PISA 2012 istraživanju pokazali su se iznimno značajnima nakon kojih su uslijedile višestruke reforme koje su imale utjecaj na sveobuhvatni sustav. Temeljeno na analizi većeg broja istraživanja, Lundahl i Serder (2020) objašnjavaju da je propitivanje dinamike odnosa PISA istraživanja i obrazovne politike interesno polje mnogih istraživanja, obzirom da niz pokazatelja

ukazuje na primjenu rezultata istraživanja u svrhu oblikovanja i djelovanja unutar obrazovnog sustava. Zaključuje se kako usprkos teorijski složenom procesu donošenja reformi, određeni obrazovni sustavi odlučuju se temeljiti potrebu i oblik reforme na osnovi rezultata i izvješća vanjskih procjena. Stvara se dojam pomaka razvoja utjecaja vanjskog vrednovanja, od početnog kao jednog parametra procjene obrazovanja, na sadašnji, direktniji kriterij procjene i promjene u obrazovanju. Ovim radom prikazan je mogući utjecaj vanjskog vrednovanja učeničkih postignuća koji više nije isključivo u službi poticanja na pregovore o reformama obrazovnog sustava, već i pokretanja provedbe te može poslužiti kao poticaj za propitivanje opravdanosti takve prakse i važnosti valjane interpretacije izvješća u svrhu opravdavanja reformi u obrazovanju.

LITERATURA

- Au, W., i Ferrare, J. J. (2015). Introduction: Neoliberalism, social networks, and the new governance of education. U Au, W., Ferrare, J. J. (Ur.) Mapping corporate education reform (str. 1-22). Routledge.
- Au, W., i Gourd, K. (2013). Asinine assessment: Why high-stakes testing is bad for everyone, including English teachers. *English Journal*, 14-19.
- Barber, M., Donnelly, K., i Rizvi, S. (2012). Oceans of innovation. *The Atlantic, the Pacific, global leadership and the future of education*. London: Institute for Public policy Research, 70.
- Bell, L., i Stevenson, H. (2006). Education Policy: Process, Themes and Impact (1st ed.). Routledge. London. <https://core.ac.uk/download/pdf/55754.pdf>
- Boman, B. (2022). PISA Achievement in Sweden From the Perspective of Both Individual Data and Aggregated Cross-Country Data. *Frontiers in Education*. 6, 20222. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.753347>
- Breakspear, S. (2014). How does PISA shape education policy making? Why how we measure learning determines what counts in education. Center for Strategic Education, Victoria. <https://allchildrenlearning.org/wp-content/uploads/2019/11/Breakspear-PISA-Paper.pdf>
- Cohen, D. K., Spillane, J. P., i Peurach, D. J. (2018). The dilemmas of educational reform. *Educational Researcher*, 47(3), 204-212.
- Croft, S. J., Roberts, M. A., i Stenhouse, V. L. (2015). The perfect storm of education reform: High-stakes testing and teacher evaluation. *Social Justice*, 42 (1), 70-92.
- Davies, P. (2000). The Relevance of Systematic Reviews to Educational Policy and Practice. *Oxford Review of Education*, 26(3/4), 365–378. <http://www.jstor.org/stable/1050764>
- Eurydice (2009). National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results. Eurydice. National testing of pupils in Europe - Publications Office of the EU. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/df628df4-4e5b-4014-adbd-2ed54a274fd9/language-en>
- Eurydice (2015). Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe. Eurydice Highlights. Eurydice. https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/DESTAQUES_Assuring_Quality_in_Education_to_School_Evaluation_in_Europe_1.pdf
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change. Routledge.
- Harris, R., i Clayton, B. (2019). The current emphasis on learning outcomes, *International Journal of Training Research*, 17:2, 93-97 <https://doi.org/10.1080/14480220.2019.1644777>
- Haugsbakk, G. (2013). From Sputnik to PISA shock–New technology and educational reform in Norway and Sweden. *Education Inquiry*, 4(4), 23222
- Henrekson, M. i Jävervall, S. (2016). Educational performance in Swedish schools is plummeting – what are the facts? The Royal Swedish Academy of Engineering Sciences (IVA), Stockholm, Sweden.
- Klees, S. J. (2019). Capitalism and Global Education Reform. U K. J., Saltman i, A. J. Means. (Ur.). (2018). The Wiley handbook of global educational reform. (str. 11 – 26). John Wiley & Sons.
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 255-265.
- Krell, M. (Ur.) (2000). External Evaluation. Working instruments for planning, evaluation, monitoring and transference into action (PEMT). Are we doing the right things? Are we doing things right? Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) Controlling Unit https://www.perfeval.pol.ulaval.ca/sites/perfeval.pol.ulaval.ca/files/publication_171.pdf
- Legrand, L. (1993). Obrazovne politike. Zagreb: Educa.
- Lundahl, C., i Serder, M. (2020). Is PISA more important to school reforms than educational research? The selective use of authoritative references in media and in parliamentary

- debates, *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:3, 193-206, <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1831306>
- Obrazovna politika. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44622> Pristupljeno: 7. 2. 2023.
- OECD (2014). Evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes common policy challenges. <https://www.oecd.org/education/school/46927511.pdf>
- OECD (2015). Improving schools in Sweden: An OECD perspective. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-Schools-in-Sweden.pdf>
- OECD (2016). Country Note – Sweden. Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2015 <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Sweden.pdf>
- OECD (2019). Country Note – Sweden. Programme for International Student Assessment (PISA) results from PISA 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_SWE.pdf
- OECD (2023). EDUCATION GPS. Country profile–Sweden. <https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?primaryCountry=SWE&threshold=10&topic=PI>
- Ólafsdóttir, B., Jónasson, J. T., i Sigurðardóttir, A. K. (2022). Use and impact of external evaluation feedback in schools, *Studies in Educational Evaluation*, Volume 74, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101181>.
- Papanikos, G. T. (2010). Education Policy: An Introduction. U Gregory, T. Papanikos (Ur.) Education Policy. (str. 1 – 7). Athens Institute for Education and Research. Athens, Greece.
- Pastuović, N. (1996). Upravljanje i reformiranje obrazovnih sustava: osvrt na reforme u postkomunističkim zemljama. *Društvena istraživanja*, 5 (1 (21)), 39-58.
- Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. U Mundy, K., Green, A., Lingard, B., Verger, A. (ur.) The handbook of global education policy. (str. 128-144) Wiley-Blackwell.
- Saltman, K. J., i Means, A. J. (2019). Introduction: Toward a Transformational Agenda for Global Education Reform. U K. J., Saltman i, A. J. Means. (Ur.). (2018). The Wiley handbook of global educational reform. (str. 1 – 10). John Wiley & Sons.
- Stromquist, N. P., i Monkman, K. (2014). Defining globalization and assessing its implications for knowledge and education, revisited. *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*, 1, 1-21.
- Swedish Institute (2022). The Swedish school system. Education is key in Sweden. It's tax-financed, and compulsory from the age of 6. Sweden Sverige. <https://sweden.se/life/society/the-swedish-school-system> Pristupljeno: 10. 2. 2023.
- Tveit, S., i Lundahl, C. (2018). New modes of policy legitimation in education: (Mis)using comparative data to effectuate assessment reform. *European Educational Research Journal*, 17(5), 631–655. <https://doi.org/10.1177/1474904117728846>
- Wahlström, N., i Nordin, A. (2022) Policy of suspiciousness – mobilization of educational reforms in Sweden Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 251-265 <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1822294>
- West, A. (2014). Academies in England and independent schools (*fristående skolor*) in Sweden: policy, privatisation, access and segregation, *Research Papers in Education*, 29(3), 330-350, <https://doi.org/10.1080/02671522.2014.885732>
- Williams, M. J. (2017). External Validity and Policy Adaptation: From Impact Evaluation to Policy Design. BSG-WP-2017/019. <https://www.bsg.ox.ac.uk/sites/default/files/2019-06/BSG-WP-2017-019.pdf>
- Wise, R. (2015). Does market-oriented education systems improve performance or increase inequality: A configurational comparative method for understanding (un)intended educational outcomes. *TranState Working Papers*, No. 189, Universität Bremen, Collaborative Research Center 597 - Transformations of the State, Bremen.