



**LATVIJAS  
UNIVERSITĀTE**

**Summary  
of Doctoral Thesis**

---

**Promocijas darba  
kopsavilkums**

**Anete Butkēviča**

**LINKING TEACHER FORMATIVE  
ASSESSMENT WITH PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT: COMPARATIVE STUDY  
OF LATVIA, FINLAND AND CALIFORNIA**

**SALĪDZINOŠAIS PĒTĪJUMS PAR  
SKOLOTĀJU FORMATĪVĀS VĒRTĒŠANAS  
SASAISTI AR PROFESIONĀLO PILNVEIDI  
LATVIJĀ, SOMIJĀ UN KALIFORNIJĀ**

Rīga 2022



**UNIVERSITY  
OF LATVIA**

FACULTY OF SOCIAL SCIENCES

**Anete Butkēviča**

**LINKING TEACHER FORMATIVE  
ASSESSMENT WITH PROFESSIONAL  
DEVELOPMENT: COMPARATIVE STUDY OF  
LATVIA, FINLAND AND CALIFORNIA**

SUMMARY OF THE DOCTORAL THESIS

Submitted for the degree of *Ph. D.* in Sociology and Social Work

Riga 2022

The doctoral thesis was carried out at the department of Sociology, Faculty of Social Sciences, University of Latvia, from 2016 to 2022.

The thesis contains the introduction, six chapters, conclusions, recommendations, reference list, eight appendices.

Form of the thesis: dissertation for the Ph. D. degree of Sociology and Social Work, subfield of organizational sociology and public management.

Supervisor: *Dr. sc. soc.*, Professor **Aija Zobena**.

Reviewers:

- 1) **Līga Rasnača** (*Dr. sc. soc.*), Senior Researcher, Advanced Social and Political Research Institute, Faculty of Social Sciences, University of Latvia;
- 2) **Lolita Vilka** (*Dr. phil.*), Senior Researcher, Riga Stradins University;
- 3) **Dina Bite** (*Dr. sc. soc.*), Senior Researcher, Latvia University of Life Sciences and Technologies.

The thesis will be defended at the public session of the Promotion Council of Sociology and Social Work, Political Science and Media and Communication Science of the University of Latvia, at 14:00 on June 17, 2022 at the Faculty of Social Sciences (Room 210), University of Latvia, Lauvas 4, Riga.

The thesis is available at the Library of the University of Latvia, Kalpaka boulevard 4, Riga.

Chairman of the Doctoral Committee \_\_\_\_\_ /prof. Iveta Reinholde/

Secretary of the Doctoral Committee \_\_\_\_\_ /Velta Skolmeistere/

© University of Latvia, 2022  
© Anete Butkēviča, 2022

ISBN 978-9934-18-833-6

ISBN 978-9934-18-834-3 (PDF)

## ABSTRACT

This dissertation offers a phenomenological analysis of practices and experiences regarding basic education schoolteacher formative assessment and other methods of assessment and their possible links with their needed professional development at the school level in three education systems: Latvia, Finland and California, US. Phenomenological analysis of these experiences and practices is informed by interdisciplinary insights taken from organizational development literature and educational science literature in order to find out in what ways insights into experiences could inform a better linking between formative assessment and professional development. The dissertation takes into account the change forces that schools have to adapt to, namely national-level curriculum changes bringing in teaching and learning of 21<sup>st</sup>-century skills, which, in turn, directly influence new development goals that schools have to fulfil and to which teacher instruction in the classroom has to be adapted. Theoretical models are proposed for analysing existing practices of organizational development, and teacher formative assessment linking with professional development. A qualitative research design is used in the empirical research. Three groups of informants were interviewed, namely teachers, school-based leaders, and education experts ( $N = 70$ ), in all three education systems in order to map the existing practices of linking teacher formative assessment with professional development from the perspective of three levels – the micro, the organizational and the system school level. Recommendations are given for how to better implement formative assessment in schools.

**Keywords:** teacher formative assessment, professional development, organizational development, phenomenology, international comparative research, 21<sup>st</sup>-century skills.

# TABLE OF CONTENTS

ABSTRACT .....	3
INTRODUCTION.....	5
Relevance of the Topic and Research Novelty .....	5
Research Goal .....	6
Research Questions .....	7
Research Assumptions.....	7
Research Tasks .....	7
Approbation of results.....	8
1. THEORETICAL OVERVIEW .....	12
1.1. Organizational Development .....	12
1.2. Teacher Formative Assessment.....	14
1.3. Overview of the Selected Education Systems.....	15
2. METHODOLOGY.....	17
3. RESULTS.....	20
4. MAIN CONCLUSIONS .....	25
4.1. Theoretical Conclusions.....	25
4.2. Empirical Conclusions .....	26
RECOMMENDATIONS AND FURTHER RESEARCH .....	31
BIBLIOGRAPHY .....	61

# INTRODUCTION

## Relevance of the Topic and Research Novelty

The Latvian general compulsory education system has started on its way towards curriculum development and implementation that is in line with 21<sup>st</sup>-century teaching and learning (Namsone, 2018; Skola 2030, 2017). It has been indicated in previous research that teaching of these skills enters schools slowly and incompletely as teachers don't have the sufficient level of the required competencies (France et al., 2015; Namsone & Čakāne, 2015). This, in turn, implies changes in how teacher professional development should happen (Saavedra & Opfer, 2012), reaffirming the need for the national curriculum reform that started in Latvia and the need for new formative assessment approaches that would help identify the professional development needs of teachers (Butkēviča et al., 2019a, 2019b; Namsone & Čakāne, 2015). The concept 21<sup>st</sup> century skills is used in this dissertation as 21<sup>st</sup> century skills that are important for the current needs of compulsory education and the labor market. The main feature of these skills is that they are related to the need to learn and work with information. A dedicated working group (ATC21S) focusing on the definition of 21<sup>st</sup> century skills states that these skills are based on a set of knowledge, skills, attitudes, values and ethics. This 21<sup>st</sup> century skills concept became known as the KSAVE model (Griffin & Care, 2015).

In the Latvian context, up-to-date research-based evidence showing that teachers are equipped with the necessary competence and appropriate support in the context of these curriculum changes is limited. To the best of the author's knowledge, in the context of new education changes such as teaching and learning 21<sup>st</sup>-century skills, there has been no empirical research in Latvia on new approaches to informing how to improve teacher formative assessment, professional development and, lastly, instruction that would be based on realities that teachers and school leaders are facing at their schools.

This dissertation seeks to explain that there are some school organizational factors and dimensions that, if given more consideration and structurally linked together at the organizational level of the school, can positively improve school effectiveness. These are teacher formative assessment that is linked with needed teacher professional development for ensuring school organizational development and the ability to set and reach school goals – in this case the successful implementation of a new curriculum. Monitoring and analysis of the functioning of different education systems show that without a clear link to teacher professional development opportunities, the impact of teacher assessment and performance review is relatively limited. As a result,

the assessment process may not be taken seriously or may be met with mistrust or apathy by the teachers being assessed (Kimball & Milanowski, 2009), thereby limiting the chances of schools to develop as organizations and ensure quality education over time despite various interventions.

The dissertation takes a comparative approach, looking at Latvia, Finland and the state of California, US, to investigate how teachers and school leaders experience existing practices of teacher assessment and professional development. It is acknowledged that curriculum and other educational changes are not identical in these three cases. And institutional and other factors vary greatly, such as the status of the teaching profession, preparation of student teachers, support systems for teachers and principals at the school level, type of curriculum standards, teacher professional standards, remuneration systems and so on.

This research dissertation contributes to the phenomenological research field by adding insights that represent three very different educational systems and that represent different involved agents, namely teachers, school leaders and experts, and their experiences and meanings of formative assessment and assessment's linking to professional development. These insights are informed by organizational development literature, and are thus also interdisciplinary.

The recently published Teacher Professional Standard emphasizes several new aspects of teacher duties. Teachers are required to collaborate with other teachers with the goal of assessing their pedagogical competence and improving instruction; to assess their instruction for planning professional development based on student learning; to participate in the school's development planning in the attainment of goals (MES, 2020). In this dissertation these mentioned teacher duties will be tackled in the way that formative assessment is based both on teacher self-assessment (Danielson & McGreal, 2000) and peer assessment (Gordon & McGhee, 2019) and is guided by school development goals.

A conceptual framework of school organizational development that emphasizes the clear linking between teacher assessment, professional development and school goals is developed and applied in the analysis of school-level practices. An interpretative phenomenological approach is used to analyze existing practices of teacher assessment and professional development. A phenomenological assumption is made that the ways in which assessment and development are experienced can greatly differ, therefore it would be useful to find out which practices are experienced as valuable and aimed towards linking assessment with development.

## **Research Goal**

The goal of the dissertation is to phenomenologically explore and analyze the linking of teacher assessment with professional development for schools' organizational development within the context of educational system changes.

## **Research Questions**

1. Which organizational development elements are necessary for schools that aim to implement teaching of 21<sup>st</sup>-century skills?
2. How can teacher formative assessment be linked to the required professional development at the school level?
3. What kinds of teacher assessment practices are used in schools in Latvia, Finland and California according to teachers, school leaders and education experts?
4. How do teacher assessment practices and experiences of them inform the linking between assessment and teacher professional development?
5. According to the phenomenological insights, what new social structures and practices could be recommended for schools in Latvia to support the linking of teacher formative assessment with professional development and improve school organizational development processes needed for implementing 21<sup>st</sup>-century teaching?

## **Research Assumptions**

1. The way teacher assessment is formally structured (in Latvia) leads to weak links between teacher assessment and professional development, which prevents the necessary professional development being provided to meet the different professional development needs of teachers, risking the successful implementation of the initiated curriculum reform at the classroom and school level.
2. Both formal and informal social structures of the school should be designed and implemented in a way that they provide a positive and meaningful experience of assessment for it to be more effectively linked to needed professional development.
3. School-based leadership is central to ensuring links between teacher assessment and professional development.

## **Research Tasks**

1. Identify and analyze the central elements of organizational development and develop a theoretical model for analyzing organizational development processes in schools in relation to teacher formative assessment.
2. Analyze teacher assessment, its different applications, and possible ways to link it to teacher professional development in order to inform the analysis of existing assessment practices and their experiences in Latvia, Finland and California.
3. Conduct a qualitative research to gather information on what the existing teacher assessment practices are and phenomenologically analyze how



these practices are experienced as linked with assessment to teacher professional development for school organizational development.

4. Make recommendations for the Latvian education system on how to effectively ensure that teacher assessment is done in a way that helps inform their needed professional development in order for the school as an organization to be able to implement the new curriculum and achieve other topical organizational goals.

## Approbation of results

### Research publications

1. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2021). Teacher competence gap identification by using an online test. *Proceedings of the 15<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development INTED online Conference*, Valencia, Spain 08.-09.03.2021, 9787-9791. Abstract available at <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2021TEA>
2. Namsone, D. Čakāne, L. **Butkēviča, A.** (2021). Identification of professional development needs of a group of teachers for attaining school goals. *The 19<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference, Education and Citizenship: learning and instruction and the Shaping of Futures*, on-line, 23-27.08.2021. Abstract available at <http://earli.org/sites/default/files/2021-10/EARLI2021-BOOK-OF-ABSTRACTS.pdf>
3. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2019). Assessment for identifying teacher competence gap in the context for improving teaching 21<sup>st</sup> century skills. *Proceedings of the 12<sup>th</sup> annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, Seville, Spain, 11-13.11.2019, 5555-5563. Abstract available at: <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2019ASS>
4. **Butkēviča, A.**, Čakāne, L., Dudareva, I., Namsone, D. (2019). Piloting a teacher competence development model in schools. *Proceedings of the ATEE spring conference*, Riga, Latvia 07-08.06.2019, 536-552. Available at: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.39>
5. **Butkēviča, A.**, Dudareva, I., Namsone, D., Zandbergs, U., Čakāne, L., Bērtule, D. (2019). Designing and Piloting Online Tests as Part of Teacher Competence Assessment. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference* (5), Rezekne, Latvia, 24.05.2019, 333-343. Available at: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3846>
6. Saleniece, I., Namsone, D., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2019). Towards a context-specific school leadership competence framework: a case study of Latvia. *Proceedings of the ATEE spring conference*, Riga, Latvia, 7-8.06.2019, 483-497. Available at: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.35>

7. Bērtule, D., Dudareva, I., Namsone, N., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2019). Framework of Teacher Performance Assessment to Support Teaching 21<sup>st</sup> Century Skills. *Proceedings of the 13<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development Conference INTED*, Valencia, Spain 2019, 5742-5752. Abstract available at 10.21125/inted.2019.1410 <https://library.iated.org/view/BERTULE2019FRA>
8. Namsone, D. Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2018). Kompetenci attīstoša mācīšanās: Ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem. Latvijas Universitāte, Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, Rīga, Latvia. Available at: <https://ej.uz/jq28>
9. Namsone, D. Čakāne, L., Volkinšteine, J. & **Butkēviča, A.** (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. D. Namsone (Ed.), *Mācīšanās lietpratībai*. 158-188. Rīga: University of Latvia Academic Publishing. Available at <https://doi.org/10.22364/ml.2018.7>
10. Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2018). Inovāciju pārnesē skolā un starp skolām. D. Namsone (Ed.), *Mācīšanās lietpratībai*. 232-250. Rīga: University of Latvia Academic Publishing. Available at <https://doi.org/10.22364/ml.2018.10>
11. Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S., **Butkēviča, A.** (2018). Model of Linking Organization Goals to Employee Competence Management for Formal and Non-formal Education Providers. *13<sup>th</sup> International Baltic Conference on Databases and Information Systems*, Trakai, Lithuania, 01-04.07.2018. Article available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2158/paper8.pdf>
12. **Butkēviča, A.**, Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S. (2018). Exploring the Input of Competence Assessment to Goal-setting in Various Types of Organizations. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI, 130-140. Rezekne, Latvia 25-26.05.2018. Article available at: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3280>
13. **Butkēviča, A.** (2018). Goal Management & Teacher Competence Development in Schools. In Daniela, L. (Ed.) *Innovations, technologies and research in education*. 199-214. Cambridge Scholars Publishing. Abstract available: <https://www.cambridgescholars.com/innovations-technologies-and-research-in-education>
14. Namsone, D., Čakāne, L., France, I., & **Butkēviča, A.** (2016). Lesson-based Professional Development: Helping Primary Teachers Teach 21<sup>st</sup> Century Skills. *ICERI 2016 proceedings*, 3892-3902. 14-16.11.2016. Seville, Spain. Abstract available at: <https://library.iated.org/view/NAMSONE2016LES>
15. **Butkēviča, A.**, & Zobena, A. (2016). Teacher Leaders as Agents of Innovation Diffusion. *10<sup>th</sup> International Scientific Conference "Rural Environment, Education, Personality" proceedings*, 56-62, Jelgava, Latvia, 12-13.05.2017. Available at: [http://lufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings.pdf](http://lufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf)

## Presentations in scientific conferences

1. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2021). Teacher competence gap identification by using an online test. Presented at the *15<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development INTED online Conference*, Valencia, Spain, 08.-09.03.2021, 9787-9791. Abstract available at <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2021TEA>
2. Namsone, D., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2021). Identification of professional development needs of a group of teachers for attaining school goals. Presented at *The 19<sup>th</sup> Biennial EARLI online Conference, Education and Citizenship: learning and instruction and the Shaping of Futures*, 23-27.08.2021. Abstract available at <http://earli.org/sites/default/files/2021-10/EARLI2021-BOOK-OF-ABSTRACTS.pdf>
3. **Butkēviča, A.** (2020). Skolotāju kvalifikācijas prasības Latvijā, ASV un Somijā. Presented at the researcher forum Kā pētījumu dati var palīdzēt ieviest labo praksi skolā? Dabaszinātnes, matemātika, inženierzinātnes un tehnoloģijas skolā – efektīvi un radoši, Rīga, Latvia 19-20.08.2020.
4. **Butkēviča, A.**, Čakāne, L., Dudareva, I., Namsone, D. (2019). Piloting a teacher competence development model in schools. Presented at the Association of Teacher Education in Europe (ATEE) spring conference, Rīga, Latvia 07-08.06.2019, 536-552 <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.39>
5. **Butkēviča, A.**, Dudareva, I., Namsone, D., Zandbergs, U., Čakāne, L., Bērtule, D. (2019). Designing and Piloting Online Tests as Part of Teacher Competence Assessment. Presented at the International Scientific Conference SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION, Volume V (pp. 333-343) Rezekne, Latvia, 24.05.2019. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3846>
6. **Butkēviča, A.** (2019). Skolotāju profesijas standarti un skolotāju vērtēšana: starptautiskais konteksts. Presentation at the Researcher forum, Dabaszinātnes, matemātika, inženierzinātnes un tehnoloģijas skolā – efektīvi un radoši conference, Rīga, Latvia, 22.08.2019.
7. **Butkēviča, A.**, Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S. (2018). Exploring the Input of Competence Assessment to Goal-setting in Various Types of Organizations. Presented at the International Scientific Conference SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION, Volume VI (pp. 130-141). Rezekne, Latvia 25-26.05.2018. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3280>
8. **Butkēviča, A.** (2018). Goal Management & Teacher Competence Development in Schools. Presented at the ATEE (Association for Teacher Education in Europe) spring conference Rīga, Latvia 12-13.05.2017. Abstract available: <https://www.cambridgescholars.com/innovations-technologies-and-research-in-education>
9. **Butkēviča, A.** (2017). Competence-based teacher professional development as a potential strategy for school growth. Presented at the University of Latvia 75<sup>th</sup> conference, "Ilgtspējīgas nācīgas attīstības sociālie aspekti"

section, 24.02.2017, Riga, Latvia. Presentation: [https://www.siic.lu.lv/file-admin/user\\_upload/lu\\_portal/projekti/siic/VPP\\_publicācijas/VPP\\_petnieciskie\\_materiali/LU\\_Konf\\_75\\_Butkevica\\_2017.pdf](https://www.siic.lu.lv/file-admin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/VPP_publicācijas/VPP_petnieciskie_materiali/LU_Konf_75_Butkevica_2017.pdf)

10. **Butkēviča, A.**, & Zobena, A. (2016). Teacher Leaders as Agents of Innovation Diffusion. Presented at the 10<sup>th</sup> International Scientific Conference Rural Environment, Education, Personality (pp. 56-62). Jelgava, Latvia 12-13.05.2017. Available at: [http://lluifb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings.pdf](http://lluifb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf)
11. France, I. & **Butkēviča, A.** (2016). Pētījumi par inovatīvo skolotāju profesionālajā pilnveidē. Presentation at the conference Dabaszinātnes un matemātika skolā – efektīvi un radoši, Riga, Latvia, 24.08.2016.
12. **Butkēviča, A.** (2016). Kā viens skolotājs nodod pieredzi citam? Veiksmes stāsti. Workshop presentation at the Dabaszinātnes un matemātika skolā – efektīvi un radoši, conference, Riga, Latvia, 24.08.2016.

## Projects

Initial ideas of the research were developed as part of the European Regional Development Fund research project “The Application of Principles for Information System Modelling to Structured and Goal-Oriented Competence Management”, Agreement No. 1.1.1.1/16/A/252. This dissertation is supported by the Latvian Council of Science project “Innovative Solutions in Assessing Teacher Competencies for Personalized Professional Learning”, No. lzp-2019/1-0269.

## Structure and Volume of the Dissertation

The research dissertation is structured into an introduction, two theoretical sections, a section presenting a selected education system overview, a results section, conclusions and recommendations, a list of references including 342 sources and eight appendixes. The introduction presents the research topic, novelty and significance, introduces the rationale of international comparative research, research questions, the research goal, assumptions and tasks. The first theory section overviews the concept of organizational development and related concepts important for linking teacher assessment to professional development. The second theory section outlines teacher formative assessment and other kinds of assessment. The theory sections are summarized in two figures. Next, education systems are overviewed by using several comparative categories. Results are structured into two subsections: an overview of teacher assessment practices and the linking of formative assessment to professional development. Conclusions are structured into theoretical and empirical conclusions and recommendations and further research. The main text of the dissertation contains 132 pages. The dissertation contains eight tables.

# 1. THEORETICAL OVERVIEW

## 1.1. Organizational Development

The first theoretical section overviews organizational development with the goal of identifying and summarizing the kinds of organizational development dimensions that are useful for schools regarding the topical curriculum and other changes. The dimensions and elements are summarized in Figure 1 and represent a theoretical model for analyzing and informing school organizational development based on teacher formative assessment linked to professional development and its experiences in schools that aim to implement the teaching of 21<sup>st</sup>-century skills. Organizations may be analyzed by looking at three different levels of analysis as identified by Peter M. Blau (1957). The level of analysis is determined by the nature of the dependent variable – behavior of individuals (the social psychological level or the micro level), of organizations (the organizational level or the mezzo level) or of whole systems of organizations (the ecological level or the macro level). Primary emphasis throughout this dissertation is given to the socio-psychological level – the everyday practices of teachers and principals in their schools regarding assessment.

Organizational development can be defined as a “planned change aimed toward improving overall organization effectiveness by way of enhanced congruence of such key organizational dimensions as external environment, mission, strategy, leadership, culture, structure, information and reward systems, and work policies and procedures” (Bradford & Burke, 2005, p. 12). Development as such is closely linked to planned changes and has always been a component of organizational development (Marshak, 2006).

Formal social structures consist of explicitly defined processes and structures, job definition, metrics, the physical layout and environment, and other officially specified aspects of work. Informal social structures are the less explicitly defined or tacit understandings, processes, methods and norms that comprise how work is actually done (Nadler & Tushman, 1983, cited in Anderson, 2017, p. 122). This structural dichotomy is also taken into account when analyzing organizational development.

The theory chapter discusses the importance of three elements: leadership, goals and goal setting, and learning. The guidelines of the Latvian curriculum reform (Skola 2030, 2017) emphasize the role of effective school leadership for implementing the new curriculum at the school and classroom level. School leaders can either enable or constrain teacher professionalism, for example, by providing meaningful opportunities for teachers to continue learning (Talbert & McLaughlin, 1994, p. 146) and principals play an important role in providing actionable feedback to teachers, create professional communities in which

teachers share goals, work and responsibility for student learning outcomes and forge systems where teachers have an opportunity for continuous professional learning and development (for a review see Hallinger et al., 2014). The school takes a learning mission, and the school leader aligns teaching and learning activities with the defined purpose (Hallinger, 2005), and it entails monitoring and assessment activities for school development (Nettles & Herrington, 2007; for a review see Brauckmann & Pashiardis, 2011, p. 14).

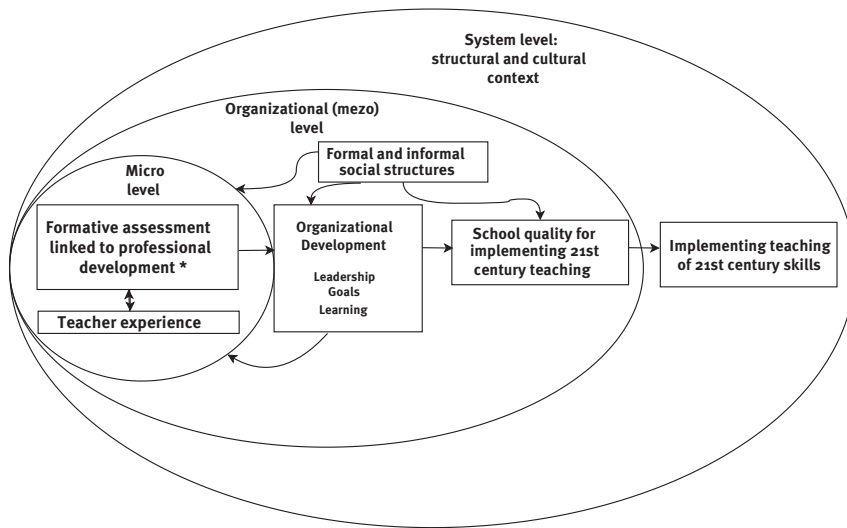
Learning can happen at the organizational level, group level and individual level. Professional learning communities (DuFour & DuFour, 2013; Stoll *et al.*, 2006) are one way of conceptualizing how effective learning may happen in the school. If professional learning is combined with assessment and feedback, then learning can happen at the organizational level (Scheerens, 2016).

Data about teacher work can serve as assessment information to rethink how teacher learning and development is done at the organizational level and goals function as a reference point to determine whether the learning and development actions and other investments are producing the desired results (Scheerens, 2000, p. 86).

Whether and how teacher professional learning needs are identified in schools is an important element to be analyzed, as it determines whether necessary professional development actions are taken. Development needs are an identified list of teachers' needs for their (professional) development to enhance their instruction. Development needs are obtained through gathering a combination of data such as observation notes on teaching activities and interviews (Zein, 2017).

Goal setting is one of the key dimensions and practices when it comes to the impact of school leadership on student learning (Hallinger, 2005). Goals may function as standards for interpreting assessment information (Cummings & Worley, 2015). Educational literature that looks at school effectiveness emphasizes a clear mission and clearly defined goals (Hallinger & Heck, 2002, p. 19). The clarity of goals is emphasized as specific goals reduce ambiguity about expectations and measurement of progress for goal attainment, therefore goals should be operationally defined (Cummings & Worley, 2015). Human resource management is part of the impact cycle for achieving goals at a school (Čakāne & Butkēviča, 2018).

Teachers' and school-based leaders' experiences and the meanings of their practices are at the individual level. At the organizational level, three elements are important – goal alignment between the individual and organizational levels, learning (also at the organizational and individual levels) and leadership, which influences how learning and goal setting are done. At these levels, practices might be done within formal or informal organizational structures and might include different processes – in this case assessment and professional development and learning. The third level is the system level, which characterizes the contextual environment of the school and influences its functioning,



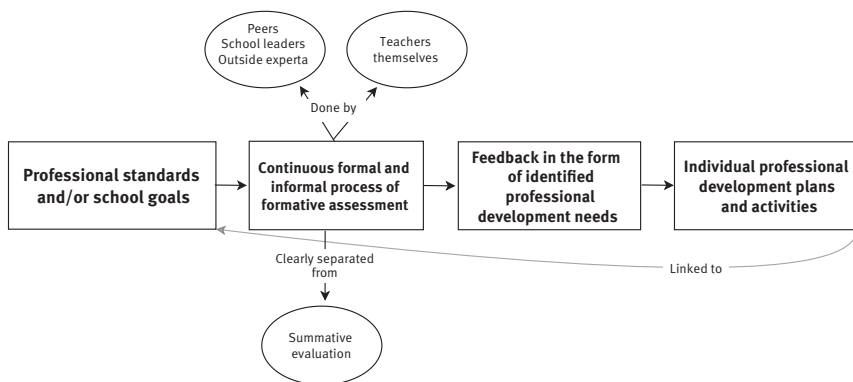
*Figure 1. Theoretical Framework of School Organizational Development Based on Formative Assessment Linked to Professional Development*

such as professional standards or the professional preparation of in-service teachers.

## 1.2. Teacher Formative Assessment

This section overviews the different aspects of teacher evaluation, formative assessment and how it can be organized in a way that informs teacher professional development. A theoretical model of steps and elements of formative assessment linked to teacher professional development is presented in Figure 2 and specifies the theoretical framework of school organizational development based on formative assessment linked to professional development (see Figure 1).

For formative assessment to be linked to professional development, firstly there should be a common understanding of what teaching quality is and what it looks like in classroom work, which might be defined in professional standards or might be determined by topical school goals (Scheerens, 2000, p. 86). Schools may use professional standards (system level, see Figure 1) or different validated theoretical models that define quality instruction in performance-level descriptors (Namson et al., 2018). Evaluation might be differentiated in how it is done, that is, formative or summative (Gordon & McGhee, 2019) approaches, and formative assessment is proposed as being more effective if it is clearly separated from summative assessment (Smagorinsky, 2014).



**Figure 2. Theoretical Model of Steps and Elements of Formative Assessment Linked to Teacher Professional Development**

The aim of summative assessment is a tool for building an accountable education system, the aim of which is not to provide feedback to teachers, but it is a more practical and technical assessment aimed at making decisions about a teacher's professional qualifications (meets or does not meet the standard). Summative assessment is usually performed by one of the school management team member (Huber & Skedsmo, 2016) to determine a teacher's suitability for the profession. The results of summative assessment can be used to measure teachers' career development, salary increases and performance-based pay, or to impose sanctions on teachers who fail to work according to a set standard (OECD, 2013). The purpose of formative assessment of instruction is to promote the teacher's professional growth, leading to the improvement of teaching and learning (Gordon & McGhee, 2019). Formative assessment is done to provide informative feedback to those who are being assessed along with promoting some resulting improvements in instruction.

Competence generally is defined as an integrated set of knowledge, skills, beliefs and other constituents that manifest in work situations (Kunter et al., 2013; Mulder, 2001, p. 82; Namsone et al., 2018; Sandberg, 2000), including teacher instruction (Kaiser et al., 2017). What is important in the context of formative assessment linked to professional development is that competence is viewed as learnable, and helps explain differences in teachers' performance (Kunter et al., 2013).

### 1.3. Overview of the Selected Education Systems

This section takes a closer look at each country's educational system characteristics regarding several topical categories, including qualification



requirements for teachers or the selection requirements for granting entry into the profession. Next, professional standards of the teaching profession are reviewed. Types of, and requirements for, professional development, teacher assessment and teacher self-assessment are reviewed. This section also looks at the qualification requirements and professional development of school leaders as this may also provide a deeper understanding of each education system's context regarding teacher assessment and its possible links to professional development as school leaders are responsible for facilitating such processes.

## 2. METHODOLOGY

In order to obtain answers to the research questions, fieldwork was done in three education systems, namely Latvia, Finland and California, US (San Diego area), through semi-structured in-depth interviews with education practitioners representing different levels of the education system: teachers (school micro level and the classroom level); school-based leaders (school organizational level); local education boards (school district level); and experts (the broader educational context of each education system).

The logic of including different involved groups of people in the study was to collect data on the studied phenomenon many observable implications in order to construct richer information on the phenomena (King et al., 1994, p. 24). To increase the validity of the research data, the interviews were conducted with informants representing multiple groups of involved practitioners, thus using one data-gathering method (interviews) but multiple kinds of informants (Creswell & Poth, 2018). Such data triangulation helped to increase the validity of the evidence and was useful in uncovering the complexity of the studied phenomena. Semi-structured in-depth interviews are the main method for gathering empirical data. Phenomenological research depends almost exclusively on lengthy interviews (perhaps one to two hours in length) (Leedy & Ormrod, 2016).

Interviewees were selected according to a commonly used qualitative research sampling approach, namely theoretical sampling, with a combination of other sampling methods depending on each country case. A qualitative researcher employing theoretical sampling is focused on the representativeness of concepts in the research, and on being able to access the social processes in which she or he is interested. In that regard, theoretical sampling leads to the selection of respondents where the phenomena in which the researcher is interested are most likely to occur (Henn et al., 2005, p. 157). Schools were selected based on convenience sampling, which is a non-probability sampling approach (Kothari, 2004, p. 59). Interviewee selection was based on their voluntariness and availability to participate in the research, and on the fact that they had experienced the phenomena studied (Creswell & Poth, 2018) – teacher professional development and teacher assessment.

Phenomenology as an analytical approach is used to interpret and understand teachers' experiences, perceived meaning, actions, knowledge, intentions and sense of organizational processes in their schools related to their own assessment and their professional development, and especially whether and how they experience that these phenomena are linked in their everyday work lives at the school level. In phenomenological studies, qualitative methods are usually used to obtain a description of individuals' experience and meaning (Langdrige, 2007). Phenomenologists focus on describing what all participants

have in common as they experience a phenomenon (Creswell & Poth, 2018). The analysis may look at “what” phenomena participants have experienced and “how” they experienced it. Phenomenology gives an agency-focused perspective on how teachers themselves experience different existing practices of their assessment but experts’ and school leaders’ perspectives.

In phenomenological research, a typical sample size for interviews is from five to 25 interviewees, all of whom have had direct experience with the phenomenon being studied (Leedy & Ormrod, 2013, p. 255). To sum up the number of interviews by country: 25 teachers and teacher-leaders were interviewed (8 in Latvia, 9 in Finland, 8 in California), along with 25 principals and other school-based leaders (8 in Latvia, 9 in Finland, 8 in California) and 20 experts (6 in Latvia, 7 in Finland, 7 in California). Unfortunately, one recorded interview file was broken and could not be fixed even with professional help. In total, 70 interviews were conducted – 22 in Latvia, 25 in Finland and 23 in California. Fieldwork started in the school year 2016–2017 and ended in the school year 2018–2019.

The interview text was coded and structured into topical codes and their subcodes that initially emerged from the theoretical knowledge base compiled about organizational development, teacher assessment and professional development (Leedy & Ormrod, 2016). The theory informed what initial central topics to include in the interview questions and those were also used as initial groups of common themes when coding: 1) teacher assessment practices; 2) practices of teacher professional development; 3) goal-setting practices in the school and traces of how these practices have been experienced by teachers.

Each of these broader themes (codes) include subthemes (subcodes) and their dimensions. Coding was done manually by the author. A codebook was developed in Excel. During the coding process with deductively defined original themes and codes, emergent subcodes that were common for the different groups of interviewees were inductively included in the list of initial themes. This is in line with doing explorative data analysis (Flick, 2018) and thematic analysis widely used in phenomenology. Being open to detecting new meaningful concepts during the coding process makes it possible to show the various experiences and their meanings that interviewees might hold and can help describe the typical experience of the phenomena (Leedy & Ormrod, 2016, p. 258). Overall, the goal of coding is to gain a description of how the phenomenon of teacher assessment is experienced commonly among teachers and how the process is described by school leaders and experts.

Taking into account the theoretical frameworks of organizational development and formative assessment, a positive experience of assessment linked to professional development should be as follows: experiences of both formal and informal social structures should be taken into account; assessment should be experienced as development and therefore needs to be organized as part of professional development activities; formative assessment should be clearly

separated from summative assessment, otherwise there is a risk that formative assessment may be perceived as summative and may be experienced as not being related to development initiatives; at the beginning of formative assessment everything should be clear in terms of the intention and goal of formative assessment; teachers' experience should reflect some ownership of the process according to self-governing ideas introduced by Mary Follet; formative assessment should be experienced as a collective activity that is done with peers and not alone according to the best practices of professional learning communities; school leaders hold the responsibility for positive teachers' experience of formative assessment.

### 3. RESULTS

Results of the analysis of 70 semi-structured in-depth interviews with three groups of interviewees, namely teachers, school leaders and educational experts, representing three selected education systems, i. e. Latvia, California and Finland, are presented. The content of this section is structured according to the topical aspects of teacher assessment in the school.

The first part of the results section aims to answer the research question: **What kinds of teacher assessment practices are used in schools in Latvia, Finland and California according to teachers, school leaders and education experts?** Teacher assessment can be informed by observing teachers in the classroom and/or student learning in the classroom, reviewing feedback from students and parents, using student learning results, and yearly discussions between the principal and teacher. The schools where interviewees work use multiple sources of evidence, which is needed to make assessment comprehensive if it aims to inform needed development. Assessment might be done by school-based leaders who are formally responsible for doing it in all three education systems, teachers themselves or an outside assessor, but primarily it is somebody from within the school. In Latvia, schools rely more on outside sources that provide either centralized student exam or diagnostic test results provided by the National Centre of Education or survey data provided by Edurio. Finnish interviewees reported that they had developed their own assessment tools or had used tools that have been developed by schools in the area.

Pre-service teacher assessment may be based on investigating their practice by including different evaluative elements. In California, formally teachers experience assessment before entering the profession, which includes performance-based measures such as video-recorded classroom instruction and pre-service teachers' reflection on the instruction, therefore this evidence reflects both practice and teacher candidates' reflection on the practice. Skilled teachers may be identified more easily thanks to a voluntary national board certification procedure that also involves an assessment process that is based on several evaluative elements. In Finland, the process of selecting in-service teacher candidates would require a competence model that defines the evidence used for assessing competence to ensure even more precise selection of prospective students. Schools might also use feedback from students and parents to inform teacher assessment indirectly.

One conclusion is that summative assessment might also be done in a way that it includes elements of assessment oriented towards linking the assessment results to development as it involves looking directly at teachers' performance. However, the performance component of teacher assessment for making decisions about their suitability for the profession is missing in the Latvian education system.

All three education systems conduct lesson observations, and according to interviewees, in the observation, the focus is on teachers' instruction – one of the main components if assessment seeks to inform development. In some cases it is on student learning, and in Finland, lesson observation is often done as co-teaching that serves as assessment and mutual reflection and learning about instruction in a collegial way. Interviewees in Latvia and California share the same attitude that lesson observation, overall, is gaining in importance. Yearly lesson observation to monitor teacher practice is institutionalized through the work contract of teachers in California. The frequency of the formal lesson observations depends on the years of experience that a teacher has, with early-career teachers experiencing assessment more frequently than tenured (permanently hired) teachers.

Contrary to this approach, in Finland there are no formally imposed systems for how teacher assessment should be done according to Finnish interviewees. A centralized system of formal assessment, as portrayed by Finnish interviewees, would contrast with teachers' professional freedom and autonomy. Accountability in Finnish education is shared horizontally among members and is driven by professional norms of control and reflects the idea of organizational management based on self-government.

In California, student test scores are often used to assess teachers formally in combination with other evidence to inform what teaching and learning areas should be improved, but this approach to teacher assessment also faces criticism as it can't always be determined what the student standardized tests are measuring, therefore they might give misleading information.

One interesting difference is that in California, teacher contracts determine that teachers save lesson observation plans and reflection notes whereas in Finland such saving on notes and other documents for assessment is not systematically done and is up to each individual. Being obliged to compile and submit documentation for teacher practice is regarded as an unnecessary bureaucratic burden for Finnish teachers. Therefore the formal structures are perceived as being a threat to teachers' professional freedom.

Even though all interviewees shared the assessment approaches and different sources of evidence, overall, in terms of *data use* in schools, it is regarded as not systematic and it greatly depends on each principal's approach to using data for informing teacher assessment.

The education systems in Finland and California have approaches for how schools can guide their teacher assessment and development. In California it is the California Standards for the Teaching Profession (CSTP) that are used in all steps of teacher assessment and development, including development planning at the organizational level of the school. What is important to emphasize here is that such guidelines are used both by teachers and school leaders, therefore they can form a common understanding of what is regarded as quality teaching and what improvements may be required to develop teacher

classroom instruction. In Finland, instead of using professional teaching standards, the common core curriculum is used as a framework to inform teacher development and assessment. To seek further improvements in the education system regarding teacher preparation, inclusive and open public discussions have been carried out to gather input on what should be important in teacher education in respect of their classroom instruction. In Latvia, the areas for what is important to measure when assessing teachers are defined within the framework of assigning grades of quality, and schools have the autonomy to decide how the assessment process will be done; however, several drawbacks of this system were openly expressed by the Latvian interviewees.

Formative assessment practices and other ways in which assessment is linked to teacher development are described in the second part of the results section, which seeks to answer the research question: **How do teacher assessment practices and experiences of them reflect the linking between assessment and teacher professional development?** The identified existing teacher assessment practices used in the three selected education systems are interpreted by using the knowledge synthesized in Chapters 1 and 2 of this dissertation to find out what aspects of existing teacher assessment practices indicate that they successfully lead to informed professional development. Lastly, a phenomenological description of experience is given.

Assessment that results in providing feedback to teachers in Finland is not experienced as assessment but as a development process, which represents the idea of an instructional culture within the school. Yearly development discussions are the central approach to teacher assessment, with each school having the autonomy to decide how it is done and the assessment is based on teachers' self-assessment which is then discussed with the principal. Assessment is experienced more like a dialogue and not assessment. Development discussions are yearly and therefore experienced as continuous and long-term. The outcome of the discussion is teacher development planning, identifying needs of teachers and overviewing individual goals. They are mostly held individually or with a group of teachers and the principal and therefore experienced collectively.

In California, assistance plans are included in the formal assessment and are used as an approach for teachers who have not reached a predefined minimum requirement level. They are intended for planning teachers' needed development for improving practice together with a mentor. Collegial support might be experienced by the teacher as more accomplished teachers tend to be involved in organizing these assistance plans. Also in California, the reflection process of the teacher is an important part of the assessment, therefore the teacher is more actively involved in the assessment process, thus to some extent ownership is experienced. Formal lesson observation is accompanied by a post-observation meeting and analysis where the teacher receives feedback and possible improvements are discussed; therefore a continuity of the assessment

and a dialogue are also experienced. Pre-service teacher assessment involves assessment that uses performance-based evidence.

Assessment that is linked to development might be experienced informally or, as it may be called, “on the fly”, based on topical needs and specific problems, therefore it can provide on-demand assistance. Teacher involvement is higher if assessment addresses problems that the teacher is facing. What stands out among the practices is teacher peer work, whether it is to do lesson observation, peer assessment or planning together development activities in teams. Two aspects emerge that are important for organizational development: teachers are building mutual understanding of the problems they are facing and they are having ownership of their professional development, which is shared horizontally among colleagues.

Finland stands out with its strong professional culture of teacher self-assessment as Finnish teachers are well prepared throughout their education to reflect on their practice, therefore self-assessment is the main trusted approach to assessing teachers and may be conducted individually or at group level. Assessment in Finland is not linked to high-stakes decision-making such as pay or employment security. In California, teacher self-assessment and goal setting at individual level are done by using the CSTP accompanied by a rubric that provides goals and transparency of the assessment process.

In both California and Finland notes from lesson observations, yearly discussions or other activities might be used for following up on teacher development progress between study years or may be used for tracking the linking of teacher assessment to their own goals and the notes might be reviewed in post-observation discussion, except the difference is that in California teachers’ work contract determines that they save notes and other documentation about their practice whereas in Finland there are no such formal obligations either at the teacher level or at the school level.

In Latvia, self-assessment might be linked to assigning grades of quality to teachers or be used in yearly assessment meetings, but assessment is not experienced as being linked to professional development. Education experts in Latvia describe the assessment process as driven by imitation, where the teacher demonstrates a lesson that does not reflect the everyday practice and the assessment is driven by informal processes and decisions to boost a school’s prestige and the attached differentiating of pay depending on the acquired grade of quality does not motivate teachers. There might be a risk that when teachers do experience formative (not summative) assessments they might bring in past experiences and assumptions that this new formative assessment is also “just a bureaucratic burden” or an “empty obligation” with no links to their actual problems or professional development needs.

To summarize the management of formative assessment: at the mezzo level (the organization’s level) it should be the principal’s responsibility to clearly communicate the goal of assessment, provide transparency and minimize



unnecessary paperwork for the teacher as well as helping to identify problems that the assessment will be seeking to fix, thereby increasing teacher ownership, provide feedback right after the assessment in the form of a dialogue, and lastly, the involvement of other teachers might be included to provide support and collegiality. It should also be principals' responsibility to oversee both formal and informal processes of assessment and organize summative assessments as clearly separate from formative assessments. At the ecological (system) level, it should be policymakers' responsibility to provide guidelines and tools that show education system goals, how they are related to the curriculum and what teacher instructional quality looks like at different development levels such as a rubric. Such tools can also be developed and disseminated at the level of a municipality.

## 4. MAIN CONCLUSIONS

### 4.1. Theoretical Conclusions

Organizational studies offered several valuable concepts and their combinations that are important for organizational development in schools, and they are included in the theoretical model (see Figure 1) for analysing the linking of teacher assessment and professional development.

Schools are viewed at three analytical levels: the individual level (the socio-psychological level or the micro level), the organizational level (the mezzo level) and the whole system of organizations (the ecological level or the macro level that explains the context of the organization). The school is viewed as an open system, therefore it is influenced by the macro level where it is embedded. It is taken into account that in schools, formal and informal social structures coexist. Leadership is important at the organizational level for ensuring that all members of the organization are actively involved in development as it can't be fully realized if members are forced to follow changes that they don't agree with or feel alienated from in any way. Goals and goal setting are also emphasized as they can guide the planning process of needed changes both at the individual and organizational level and schools may also have goals set for them by an outside institution (the ecological level of the school). Lastly, learning at individual, group/team and organizational levels also influences organizational development, but for learning to happen meaningfully it should be informed by members' own needs and problems regarding learning and development. This summarizes the answer to the research question: **Which organizational development elements are necessary for schools that aim to implement teaching of 21st-century skills?** A visual summary of the answer to this research question is given in Figure 1.

Next, educational science literature was analyzed to find out how teacher assessment and professional development and learning may be linked together in order to ensure both organizational and individual development in schools, which related to the second research question posed in this dissertation. First, several important aspects of the concept of teacher assessment were overviewed in Chapter 2. For assessment to be linked to development, firstly there should be a common understanding of what quality and effective teaching is and what it looks like, which might be defined in professional standards or might be determined by topical school goals.

The purpose of formative assessment of teaching performance is to promote teachers' professional development leading to the improvement of instruction and learning (Gordon & McGhee, 2019) and is characterized as low-stakes intervention, that is, it won't influence teachers' work security in any way.

Formative assessment more often resembles the informal social structures of a school but may also be formalized in order to ensure clarity and transparency of the assessment procedures. Assessment that is done in a formative way is interpreted as being more suitable for linking it to following professional development and learning as it is oriented towards providing actionable feedback to the teacher. As schools conduct both summative and formative assessment, these should be clearly separated from each other to avoid misunderstanding about the goal of assessment and minimize the risk that formative assessment is misleadingly perceived as not helping their professional development.

Performance assessment that is done in a formative way is also useful for linking assessment to the needed development solutions as it gives direct evidence of teacher instruction, therefore it is better suited to inform needed developments of it. Performance represents teachers' competence that is actively used to perform their instruction in the classroom. To assess performance and/or competence, tools such as rubrics (also called "performance descriptions" depending on levels) may be used to ensure transparency of the assessment goals between the teacher and the assessor.

One of the most effective ways in which performance may be assessed is by doing lesson observations. Self-assessment is also a way to make the teacher a more active and engaged agent in his/her own assessment; however, in Latvia, research has shown that teachers are not equipped with the necessary skills such as reflection to adequately assess their instruction.

## 4.2. Empirical Conclusions

Existing teacher assessment practices used in Latvia, Finland and California.

Summative assessment practices used in three education systems are reviewed. In the Latvian context, a summative assessment system has several drawbacks as expressed by interviewees: the preparation phase is customized so that necessary criteria are fulfilled in the lesson observation, but it does not always reflect everyday classroom practice, and in this way it is more like an imitation, thus proving to be more driven by informal organizational structures, or this assessment is experienced as a formal obligation and does not motivate teachers to undertake further professional development that would be based on specific identified problems. Although these results are based on qualitative descriptive data that are not representable, two research assumptions are proven to be true. First research assumption: **The way in which teacher assessment is formally structured (in Latvia) leads to weak links between teacher assessment and professional development.** The current assessment system for assigning grades of quality as a formal structure imposed at the system level at the school organizational level has elements that do not link it to needed professional development. Second research assumption: **Both**

**formal and informal social structures of the school should be designed and implemented in a way that they provide a positive and meaningful experience of assessment for it to be more effectively linked to needed professional development.**

As one Latvian expert pointed out, such an assessment approach serves as a double bureaucracy, that is, the teachers know socially desired answers and mark them, even though they don't reflect their actual teaching practice. Literature has pointed out that such an assessment based on self-report has a measurement problem for determining teacher instructional quality as such reports frequently reflect responses that the teachers consider socially desirable (Little et al., 2009; van de Vijver & He, 2014). If the goal of assessment is to obtain information useful for informing needed professional development, then such an aspect of self-reported tests or questionnaires should be taken into account. In the example of assigning grades of quality and other examples provided by the interviewees it can be seen that both formal and informal social structures play an important role in how assessment is perceived and conducted. To compare California to Finland and Latvia, in California there are the CSTP as a formal social structure that guides the assessment and professional development process, and in Finland and Latvia, assessment processes tend to be experienced as informal social structures, e. g. "how it is agreed to be done".

California stands out as having teacher assessment procedures that are regulated by the formal structures of the school such as the work contract, doing regular classroom observations, assisting teachers with the help of a mentor if assessment results are below requirements and differentiating the frequency of assessment depending on their work experience. In contrast to this, Finnish teacher assessment is less formally structured, and the quality of assessment is ensured through trust among school employees to take responsibility for the quality of teaching. Also, following obligations like compiling and submitting documentation for teaching practice is regarded as an unnecessary bureaucratic burden for Finnish teachers. The formal structures are perceived as being a threat to teachers' professional freedom. In this regard, Finland is an example of accountability that is exercised horizontally among members of a school or wider community or education system. Latvian interviewees openly shared the critical aspects in the formal assessment the most; that is, the actual practices don't always reflect the formally described procedures of assessment.

Overall, in the three cases, interviewees stated that they do not systematically gather data for teacher assessment. This kind of approach is either in a development stage, or it depends on each school leader, or there is no specific need to gather systematic data on teacher work.

Assessment is mostly done by a principal or assistant principal, and it is also their formal role to do it. In California, the assessment process is guided by the CSTP, but the next step of what is being done with the results

of assessment varies, as this part of the assessment practice is not regulated at the school level. Also, in Latvia and Finland, as interviewees expressed, the ways in which principals do assessment vary, as they have substantial autonomy over how to do it. Teachers as colleagues may also be involved in assessment, and less frequently it is done by somebody outside the school. To conclude, the empirical research proves the important role of the principal in leading teacher assessment. **Research assumption no. 3 is proven to be partly true: School-based leadership and involvement of other teacher colleagues is central to ensuring links between teacher assessment and professional development.** Although it is the formal role of the principal to organize and oversee different assessment processes, involvement of other teachers may occur in the form of peer assessment where other teachers observe a lesson and then discuss it together, or assessment can happen at a group level and therefore be experienced collectively and can provide collegial support and mutual understanding of professional development needs. More accomplished teachers can also be involved in assessment and feedback provision.

According to interviewees, lesson observation is the most popularly used teacher assessment practice and its importance is growing; it is especially widespread in California. Assessing teachers based on directly observing their instruction is one of the central conditions for linking assessment to professional development and learning. In Finland, lesson observation is often done as co-teaching that serves as assessment and mutual reflection and learning about instruction in a collegial way. Gathering evidence for teacher assessment through observing practice can have several benefits for organizational development as well, such as regularly monitoring whether there is a link between the school-level goals and the everyday practice of teachers and if the practice is changing and evolving according to goals. A rubric may be used to ensure transparency of the observation process and goals between the teacher and the evaluator, which is also important for building a common understanding of what is important to assess, what results are obtained and what next steps for development should be planned.

**Experience of Linking Teacher Assessment and Professional Development.** All interviewees shared their experiences of conducting or receiving assessment that is formative in nature; that is, it helps to inform continuous and long-term development in the form of giving feedback, reflecting or planning further development, unstructured and informal everyday assessment, and teacher peer assessment.

Feedback is largely based on lesson observations and given by the principal or assistant principal. Assessment that results in providing feedback to teachers in Finland is not experienced as assessment but as a development process, which represents the idea of an instructional culture within the school. In California, formal lesson observation is accompanied by a post-observation meeting and

analysis where the teacher receives feedback and possible improvements are discussed.

Yearly development discussions are another central approach to teacher assessment and are based on teachers' self-assessment, which is then discussed with the principal, as is the case in Finland. Yearly development discussions or similar forms of yearly review between a teacher and a principal are also experienced in a way that it gathers formative assessment evidence of teachers' work. The outcome of the discussion is teacher development planning, identifying professional development and other needs of teachers, and overviewing individual goals. Yearly development discussions are most prevalent and institutionalized in Finnish schools, and the experiences of these discussions, as expressed by Finnish interviewees, are less about assessment and are experienced more as a conversation and relationship building.

What stands out among the practices is teacher peer work, whether it is to do lesson observation, peer assessment or planning together development activities in teams. Co-teaching practice in Finland is a form of collaboration where each informal assessment happens with collegial feedback and learning is experienced as oriented towards development. In Latvia, the teamwork element of lesson observation is pointed out as having a positive influence on teacher development and introduces new teaching approaches. Two aspects emerge that are important for organizational development: teachers build mutual understanding of the problems they are facing, and they have ownership of their professional development and learning, which is shared horizontally among colleagues.

Finland stands out with its strong professional culture of teacher self-assessment as Finnish teachers are well prepared throughout their education to reflect on their practice, therefore self-assessment is the main trusted approach to assessing teachers and may be done individually or at group level. In Finland, self-assessment is regarded as a safe assessment practice; that is, teachers know it will not make any impact on their salary or have any other effects on their employability and it is done honestly. Also, in California, the reflection process of the teacher is an important part of the assessment, therefore the teacher is more actively involved in the assessment process. In California, teacher self-assessment and goal setting at individual level are done by using the CSTP.

Interviewed California educators tend to repeatedly refer to goals being linked to the assessment process: for example, lesson observations serve as a way to monitor whether necessary changes needed to reach school goals are reflected in the classroom instruction or if they reflect school goals, thereby linking development planning with follow-ups on the development progress through gathering evidence in the lessons.

It is concluded that phenomenologically speaking, assessment must be experienced intrinsically as valuable, positive and focused towards identifying needed development and learning solutions. At the individual level (the micro

level of the organization), teachers' and school-based leaders' experiences of teacher assessment might influence its perceived meaning and if it is meaningfully helping inform what next steps a teacher should take for improving instruction on learning new classroom instruction techniques.

## RECOMMENDATIONS AND FURTHER RESEARCH

This section provides several practical recommendations for different stakeholders in Latvia for how to improve the linking of teacher formative assessment and professional development. Recommendations are based on positive existing practices of teacher assessment and development that were shared by interviewees in Finland and California, thereby answering the fifth research question. The recommendations are intended to give empirically based advice on how to implement formative assessment in the everyday practices of teachers and school leaders in Latvia. As regards the micro level of the school as an organization, several recommendations can be given:

1. In California and in Finland, teacher self-assessment and reflection on their practice are important elements of any assessment activities. Interviewees in Latvia share how self-assessment is important in their schools but also how this skill needs improvements both at individual (teacher) and organizational (whole school) levels. In Finland, a great deal of any teacher assessment is based on teachers' self-assessment, and when Finnish teachers enter the profession they already have a rich experience in assessment of their own instruction as it is an important part of their formal education. This problem can be compensated for on the individual level. Educational policy could tackle this problem by developing a system-wide change where in-service teacher professional development targeting self-assessment skills is the goal. Pre-service teacher education and preparation should seek ways to integrate self-assessment in the study processes so teachers can independently self-assess their instruction without assessing themselves based on socially desirable information. Further research could be focused on teacher awareness of their self-assessment skills and how these skills could be taught and disseminated.
2. Continuing the first recommendation, it is teachers' responsibility to be able to identify problems and drawbacks in their instruction. If they are aware of their problems, teachers can more confidently demand help from school leaders and other colleagues to assist in assessing their performance. Further research could tackle school organizational culture in regard to how trusting the culture is for teachers to openly communicate about problems. For trusting new formative assessment practices, tools and guidelines are required. Education experts and researchers are responsible for providing formative assessment instruments such as rubrics, guidelines for planning professional development for teachers with different performance levels and similar tools that can provide transparency of the assessment process.

With regard to the mezzo (school organizational) level, there are several recommendations for school-based leaders:



1. School leaders are recommended to organize the learning of how to do formative assessment. Group work can provide the opportunity to build a common understanding of what formative assessment is and how to implement it in daily practice.
2. It is recommended for principals to clearly communicate what the goal of formative assessment is when implementing it in school practice. Further research can look into the necessary competence constructs for principals needed to organize and set goals of formative assessment and how organizational development goals are communicated to teachers and are linked to teacher professional development.
3. If summative and formative assessments are done, then these assessments should be clearly separated from each other. The recommendation is to plan separate times for each assessment. The risk is that, if a school member mimics one assessment activity, then other assessments that are more focused on identifying development and learning needs might also be treated with a similar “double bureaucracy” attitude and not give the necessary evidence to plan development, thereby hindering both individual and organizational development in the school.
4. For formative assessment to be experienced more as a development activity the school leader should provide a context of an ongoing dialogue with the teacher through organizing, for example, post-observation discussions where feedback is provided.
5. It is school leaders’ responsibility to minimize excessive documentation and bureaucratic burdens during the assessment.
6. School leaders could provide occasional outside assessment done by an expert who can provide the function of a formative intervention for school development (Engeström & Sannino, 2010). Capable teachers are recommended to hold new roles such as a learning consultant or teacher-leader. Further research could look into ways in which in Latvia, the teaching profession could be complemented by teachers having new roles such as formative assessment mentors and teacher-leaders.
7. Since feedback is necessary in learning new behaviour and can also be a motivating measure, it is recommended that principals should be supported in how to provide constructive feedback.



# LATVIJAS UNIVERSITĀTE

SOCIĀLO ZINĀTŅU FAKULTĀTE

**Anete Butkēviča**

## **SALĪDZINOŠAIS PĒTĪJUMS PAR SKOLOTĀJU FORMATĪVĀS VĒRTĒŠANAS SASAISTI AR PROFESIONĀLO PILNVEIDI LATVIJĀ, SOMIJĀ UN KALIFORNIJĀ**

PROMOCIJAS DARBA KOPSAVILKUMS

Zinātniskā doktora grāda zinātnes doktors (*Ph. D.*)  
socioloģijā un sociālajā darbā iegūšanai

Rīga 2022

Promocijas darbs izstrādāts Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultātē, Socioloģijas nodaļā, laika posmā no 2016. gada līdz 2022. gadam.

Darbs sastāv no ievada, 6 nodaļām, nobeiguma, literatūras saraksta, 8 pielikumiem.

Darba forma: disertācija zinātniskā doktora grāda zinātnes doktora (Ph. D.) socioloģijā un sociālajā darbā iegūšanai organizāciju un sabiedriskās pārvaldes apakšnozārē.

Darba zinātniskā vadītāja: *Dr. sc. soc.*, profesore **Aija Zobena**.

Darba recenzenti:

- 1) **Līga Rasnača** (*Dr. sc. soc.*), vadošā pētniece, Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultātes Sociālo un politisko pētījumu institūts;
- 2) **Lolita Vilka** (*Dr. phil.*), vadošā pētniece, Rīgas Stradiņa universitāte;
- 3) **Dina Bite** (*Dr. sc. soc.*), vadošā pētniece, Latvijas Lauksaimniecības universitāte.

Promocijas darba aizstāvēšana notiks 2022. gada 17. jūnijā, plkst. 14.00 Latvijas Universitātes Socioloģijas un sociālā darba, politikas zinātnes un plašsaziņas līdzekļu un komunikācijas zinātnes promocijas padomes atklātā sēdē Latvijas Universitātes Sociālo zinātņu fakultātē (210. telpā) Rīgā, Lauvas ielā 4.

Ar promocijas darbu un tā kopsavilkumu var iepazīties Latvijas Universitātes Bibliotēkā Rīgā, Kalpaka bulvārī 4.

Latvijas Universitātes Socioloģijas un sociālā darba, politikas zinātnes un plašsaziņas līdzekļu un komunikācijas zinātnes

padomes priekšsēdētāja \_\_\_\_\_ /prof. Iveta Reinholde/

promocijas padomes sekretāre \_\_\_\_\_ /Velta Skolmeistere/

© Latvijas Universitāte, 2022

© Anete Butkēviča, 2022

ISBN 978-9934-18-833-6

ISBN 978-9934-18-834-3 (PDF)

## ANOTĀCIJA

Promocijas darbā veikta skolotāju formatīvās vērtēšanas pieredzes un prakses, kā arī tās iespējamās saistības ar nepieciešamo profesionālo pilnveidi fenomenoloģiskā analīze skolas līmenī trīs izglītības sistēmās: Latvijā, Somijā un Kalifornijā, ASV. Šīs pieredzes un prakses fenomenoloģiskā analīze ir balstīta uz starpnozaru atziņām, kas gūtas no organizāciju attīstības un izglītības zinātnes teorētiskās perspektīvas, lai noskaidrotu, kādā veidā atziņas, kas gūtas no pieredzes, varētu informēt to, kā nodrošināt labāku saikni starp skolotāju darba formatīvo vērtēšanu un nepieciešamo profesionālo pilnveidi. Promocijas darbā tiek ņemti vērā ar skolu darbību saistītie pārmaiņu faktori, proti, valsts līmeņa mācību satura izmaiņas, kuru gaitā tiek ieviesta 21. gadsimta prasībām atbilstošo prasmju mācīšana, tieši ietekmējot jaunus skolu attīstības mērķus, un kuru ietvaros skolotājiem jāpielāgo mācību darbs klasē. Tiek piedāvāti teorētiski modeļi, lai analizētu pastāvošo skolu organizāciju attīstības praksi, ņemot vērā nepieciešamību sasaistīt skolotāju vērtēšanu ar profesionālo pilnveidi. Empīriskajā pētījumā tiek pielietots kvalitatīvais pētījuma dizains. Tiek intervētas trīs informantu grupas – skolotāji, skolas vadība un izglītības eksperti ( $N = 70$ ) trīs izglītības sistēmās, lai no šo līmeņu perspektīvas kartētu esošo praksi skolotāju formatīvās vērtēšanas sasaistei ar profesionālo pilnveidi – skolas mikro, vidējā un sistēmas līmenī. Tiek sniegtas rekomendācijas tam, kā labāk sasaistē ar profesionālo pilnveidi ieviest skolo-tāju formatīvo vērtēšanu skolās Latvijā.

**Atslēgvārdi:** skolotāju formatīvā vērtēšana, profesionālā pilnveide, organizāciju attīstība, fenomenoloģija, starptautiskais salīdzinošais pētījums, 21. gs. prasmes.

# SATURA RĀDĪTĀJS

ANOTĀCIJA .....	35
IEVADS .....	37
Tēmas aktualitāte .....	37
Pētījuma mērķis .....	38
Pētnieciskie jautājumi .....	38
Pētnieciskie pieņēmumi .....	39
Pētījuma uzdevumi .....	39
Rezultātu aprobācija.....	40
1. TEORIJAS IZKLĀSTS .....	44
1.2. Organizāciju attīstība .....	44
1.3 Skolotāju formatīvā vērtēšana .....	45
1.4. Pārskats par izglītības sistēmām .....	47
2. METODOLOĢIJA .....	48
3. REZULTĀTI .....	50
4. GALVENIE SECINĀJUMI .....	54
4.1. Teorētiskie secinājumi .....	54
4.2. Empīriskie secinājumi .....	55
5. REKOMENDĀCIJAS UN TURPMĀKĀ PĒTNIECĪBA .....	59
LITERATŪRAS SARAKSTS .....	61

# IEVADS

## Tēmas aktualitāte

Latvijas vispārējās obligātās izglītības sistēma ir sākusī ceļu uz jauna mācību satura izstrādi un ieviešanu, kas atbilstu 21. gadsimta prasmju apguvei (Skola 2030, 2017; Namsone, 2018). No angļu valodas jēdziens *21<sup>st</sup> century skills* šajā darbā tiek lietots kā 21. gadsimta prasmes<sup>1</sup>, kas ir svarīgas izglītības un darba tirgus aktuālajām šī laikmeta vajadzībām. Šo prasmju galvenā iezīme ir tā, ka tās ir saistītas ar nepieciešamību apgūt un strādāt ar informāciju. Speciāli izveidota darba grupa (angliski – *ATC21S*<sup>2</sup>), kas koncentrējās uz 21. gadsimta prasmju definīciju, norāda, ka šīs prasmes ir balstītas uz zināšanu, prasmju, attieksmju, vērtību un ētikas kopumu. Šī 21. gadsimta prasmju koncepcija kļuva pazīstama kā *KSAVE*<sup>3</sup> modelis (Griffin & Care, 2015).

Iepriekšējos pētījumos ir norādīts, ka šo prasmju mācīšana un apguve skolās ienāk lēni un nepilnīgi, jo skolotājiem trūkst nepieciešamās kompetences to pietiekamā snieguma līmenī (Namsone & Čakāne 2015; France, Namsone & Čakāne 2015; Namsone, 2018). Tas, savukārt, nozīmē izmaiņas tajā, kā jānotiek skolotāju profesionālajai pilnveidei (Saavedra & Opfer 2012), kas vēlreiz apstiprina Latvijā uzsāktās vispārējās izglītības satura reformas nepieciešamību un jaunu skolotāju formatīvās vērtēšanas pieejas nepieciešamību, kas palīdzētu identificēt skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības (Butkēviča et al., 2019a, 2019b; Namsone, & Čakāne, 2015).

Jaunākie uz pētījumiem balstītie pierādījumi, kas liecina, ka skolotājiem būtu nepieciešamās kompetences un atbilstošs atbalsts šo mācību satura izmaiņu kontekstā, ir ierobežoti. Jaunu izglītības izmaiņu, piemēram, 21. gadsimta prasmju mācīšanas un apguves kontekstā, pēc autores izpratnes, Latvijā nav veikti empīriski pētījumi par jaunām pieejām, kas informētu to, kā uzlabot skolotāju formatīvo vērtēšanu, profesionālo pilnveidi un, visbeidzot, mācību darbu klasē, kas balstītos uz realitāti, ar ko saskaras skolotāji un skolu vadītāji savās skolās. Dažādu izglītības sistēmu darbības uzraudzība un analīze liecina, ka bez skaidras saiknes ar skolotāju profesionālās pilnveides iespējām skolotāju vērtēšanas ietekme ir salīdzinoši ierobežota. Rezultātā skolotāji vērtēšanas procesu var neuzvert nopietni vai uztvert ar neuzticēšanos vai/un apātiju (Kimball & Milanowski, 2009), tādējādi ierobežojot skolu iespējas attīstīties kā organizācijām un nenodrošinot kvalitatīvu izglītību laika gaitā, neskatoties uz dažādām uz attīstību vērstām intervencēm.

<sup>1</sup> Latviešu valodā izglītības zinātniskajā literatūrā tiek lietots arī jēdziens 21. gadsimta kompetenču modeļi (autore piezīme).

<sup>2</sup> Angliski – *assessment and teaching of 21st century skills*.

<sup>3</sup> No angļu valodas – *knowledge, skills, attitudes, values, ethics*.

Promocijas darbā izmantota starptautiskā salīdzinošā pieeja, iekļaujot Latviju, Somiju un Kalifornijas štatu (Amerikas Savienotās Valstis – ASV), lai izpētītu skolotāju un skolu vadītāju pieredzi saistībā ar skolotāju vērtēšanas un profesionālās pilnveides praksēm skolas līmenī. Autoreprāt, šajos trīs gadījumos izglītības satura reformas un citas izglītības izmaiņas nav identiskas. Ļoti atšķirīgas institucionālie un citi kontekstuālie faktori, piemēram, skolotāja profesijas statuss, skolotāju sagatavotība, atbalsta sistēmas skolotājiem un skolu vadītājiem (direktoriem un direktoru vietniekiem) skolas līmenī, mācību satura standarta veids, skolotāju profesijas standarti, atalgojuma sistēmas u. c.

Šī pētnieciskā disertācija sniedz ieguldījumu fenomenoloģiskās pētniecības jomā, papildinot atziņas, kas raksturo trīs ļoti dažādas izglītības sistēmas un pārštāv dažādus iesaistītos aģentus – skolotājus, skolu vadītājus, ekspertus un viņu pieredzi un tās nozīmi saistībā ar formatīvo un citām vērtēšanas pieejām un to iespējamām sasaistēm ar profesionālo pilnveidi. Šīs atziņas ir balstītas organizāciju attīstības literatūrā, tādējādi ir arī starpdisciplināras.

Skolotāja profesijas standarts akcentē vairākus jaunus skolotāja pienākumu aspektus, kas saistīti ar promocijas darba tēmu. Skolotājiem ir jāsadarbjas ar citiem skolotājiem, lai novērtētu viņu pedagoģisko kompetenci un uzlabotu mācību darbu; novērtētu savu mācību darbu profesionālās pilnveides plānošanai, pamatojoties uz skolēnu mācību rezultātiem; piedalīties skolas attīstības plānošanā un mērķu sasniegšanā (MES, 2020). Ar šo promocijas darbu šie minētie skolotāja pienākumi tiks sasaistīti tādā veidā, ka formatīvā vērtēšana ir balstīta gan uz skolotāja pašvērtējumu (Danielson & McGreal, 2000), gan kolēģu savstarpējo vērtēšanu (Gordon & McGhee, 2019) un tiek vadīta saistībā ar skolas attīstības mērķiem. Skolas līmeņa prakses analizē tiek izstrādāts un pielietots konceptuāls skolu organizācijas attīstības modelis, kas akcentē skaidru saikni starp skolotāju vērtēšanu, profesionālo pilnveidi un skolas mērķiem. Lai analizētu esošo skolotāju vērtēšanas un profesionālās pilnveides praksi, tiek izmantota interpretatīvā fenomenoloģiskā pieeja. Tiek izvirzīts fenomenoloģisks pieņēmums, ka vērtēšanas un attīstības pieredzes var ievērojami atšķirties, tāpēc būtu lietderīgi noskaidrot, kuras prakses tiek pieredzētas kā vērtīgas un vērstas uz vērtēšanas sasaisti ar profesionālo pilnveidi.

## **Pētījuma mērķis**

Promocijas darba mērķis ir fenomenoloģiski izpētīt un analizēt skolotāju vērtēšanas sasaisti ar profesionālo pilnveidi skolu organizācijas attīstībai izglītības sistēmas pārmaiņu kontekstā.

## **Pētnieciskie jautājumi**

1. Kādi organizāciju attīstības elementi ir nepieciešami skolām, kuru mērķis ir īstenot 21. gadsimta prasmju mācīšanu?

2. Kā skolotāju formatīvo vērtēšanu var saistīt ar nepieciešamo profesionālo pilnveidi skolas līmenī?
3. Kāda veida skolotāju vērtēšanas prakses tiek īstenotas Latvijas, Somijas un Kalifornijas skolās pēc skolotāju, skolu vadītāju un izglītības ekspertu sniegtās informācijas?
4. Kā skolotāju vērtēšanas prakse un pieredze ietekmē vērtēšanas un profesionālās pilnveides sasaisti?
5. Kādas jaunas sociālās struktūras un prakses atbilstoši fenomenoloģiskajām atziņām būtu rekomendējamas, lai atbalstītu skolotāju formatīvās vērtēšanas sasaisti ar profesionālo pilnveidi un pilnveidotu 21. gadsimta prasmju apguvei nepieciešamos skolu organizācijas attīstības procesus?

## **Pētnieciskie pieņēmumi**

1. Veids, kādā skolotāju vērtēšana ir formāli strukturēta Latvijā, noved pie vājas sasaistes starp skolotāju vērtēšanu un profesionālo pilnveidi, kas neļauj nodrošināt nepieciešamo profesionālo pilnveidi, lai apzinātu un īstenotu dažādas skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības, apdraudot uzsāktās mācību satura reformas veiksmīgu ieviešanu klases un skolas līmenī.
2. Gan formālās, gan neformālās skolas sociālās struktūras jāveido un jāīsteno tā, lai tās sniegtu pozitīvu un jēgpilnu vērtēšanas pieredzi, lai to efektīvāk saistītu ar nepieciešamo profesionālo pilnveidi.
3. Skolas vadītāji (direktori un direktoru vietnieki) ir galvenais aģents, lai nodrošinātu saikni starp skolotāju formatīvo vērtēšanu un profesionālo pilnveidi.

## **Pētījuma uzdevumi**

1. Identificēt un analizēt organizācijas attīstības centrālos elementus un izstrādāt skolu organizācijas attīstības procesu analīzes teorētisko modeli, kas saistīts ar skolotāju formatīvo vērtēšanu.
2. Analizēt skolotāju vērtēšanas jēdzienu, tās dažādos pielietojumus un iespējamās veidus, kā vērtēšanu saistīt ar skolotāju profesionālo pilnveidi, lai iegūtu informāciju par Latvijā, Somijā un Kalifornijā izmantotajām vērtēšanas praksēm un to pieredzēm.
3. Veikt lauka darbu, lai apkopotu informāciju par skolotāju vērtēšanas praksi un fenomenoloģiski analizēt veidus, kāda ir šo praksi izmantošanas pieredze, vērtējot skolotāju profesionālo pilnveidi skolas kā organizācijas attīstībai.
4. Sagatavot ieteikumus skolotāju<sup>4</sup> vērtēšanas efektivitātes paaugstināšanai, lai skolotāji vērtēšanas rezultātā tiktu informēti par viņiem nepieciešamo

---

<sup>4</sup> Skolotāju vērtēšana nozīmē plaša spektra skolotāju darbību izvērtēšanu, piemēram, profesionālās kvalifikācijas, mācību prakses (snieguma), zināšanu (daļa no profesionālās kompetences) un citu skolotāju darba izpaušmju vērtēšanu.



profesionālo pilnveidi, lai skola kā organizācija spētu ieviest jauno mācību saturu un sasniegtu citus aktuālus organizācijas mērķus.

## Rezultātu aprobācija

### Pētnieciskās publikācijas

1. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2021). Teacher competence gap identification by using an online test. *Proceedings of the 15<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development INTED online Conference*, Valencia, Spain 08.-09.03.2021, 9787-9791. Abstract available at <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2021TEA>
2. Namsone, D. Čakāne, L. **Butkēviča, A.** (2021). Identification of professional development needs of a group of teachers for attaining school goals. *The 19<sup>th</sup> Biennial EARLI Conference, Education and Citizenship: learning and instruction and the Shaping of Futures*, on-line, 23-27.08.2021. Abstract available at <http://earli.org/sites/default/files/2021-10/EARLI2021-BOOK-OF-ABSTRACTS.pdf>
3. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2019). Assessment for identifying teacher competence gap in the context for improving teaching 21<sup>st</sup> century skills. *Proceedings of the 12<sup>th</sup> annual International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI)*, Seville, Spain, 11-13.11.2019, 5555-5563. Abstract available at: <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2019ASS>
4. **Butkēviča, A.**, Čakāne, L., Dudareva, I., Namsone, D. (2019). Piloting a teacher competence development model in schools. *Proceedings of the ATEE spring conference*, Riga, Latvia 07-08.06.2019, 536-552. Available at: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.39>
5. **Butkēviča, A.**, Dudareva, I., Namsone, D., Zandbergs, U., Čakāne, L., Bērtule, D. (2019). Designing and Piloting Online Tests as Part of Teacher Competence Assessment. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (5)*, Rezekne, Latvia, 24.05.2019. 333-343. Available at: <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3846>
6. Saleniece, I., Namsone, D., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2019). Towards a context-specific school leadership competence framework: a case study of Latvia. *Proceedings of the ATEE spring conference*, Riga, Latvia, 7-8.06.2019., 483-497. Available at: <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.35>
7. Bērtule, D., Dudareva, I., Namsone, N., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2019). Framework of Teacher Performance Assessment to Support Teaching 21<sup>st</sup> Century Skills. *Proceedings of the 13<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development Conference INTED*, Valencia, Spain 2019, 5742-5752. Abstract available at 10.21125/inted.2019.1410 <https://library.iated.org/view/BERTULE2019FRA>

8. Namsone, D. Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2018). Kompetenci attīstoša mācīšanās: Ieteikumi izglītības politikas un rīcībpolitikas veidotājiem. Latvijas Universitāte, Starpnozaru izglītības inovāciju centrs, Rīga, Latvia. Available at: <https://ej.uz/jq28>
9. Namsone, D. Čakāne, L., Volkinšteine, J. & **Butkēviča, A.** (2018). Kā novērtēt skolotāju sniegumu un mērķtiecīgi pilnveidot skolotāju prasmes. D. Namsone (Ed.), *Mācīšanās lietpratībai*. 158-188. Rīga: University of Latvia Academic Publishing. Available at <https://doi.org/10.22364/ml.2018.7>
10. Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2018). Inovāciju pārnese skolā un starp skolām. D. Namsone (Ed.), *Mācīšanās lietpratībai*. 232-250. Rīga: University of Latvia Academic Publishing. Available at <https://doi.org/10.22364/ml.2018.10>
11. Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S., **Butkēviča, A.** (2018). Model of Linking Organization Goals to Employee Competence Management for Formal and Non-formal Education Providers. *13<sup>th</sup> International Baltic Conference on Databases and Information Systems*, Trakai, Lithuania, 01-04.07.2018. Article available at: <http://ceur-ws.org/Vol-2158/paper8.pdf>
12. **Butkēviča, A.**, Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S. (2018). Exploring the Input of Competence Assessment to Goal-setting in Various Types of Organizations. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, Volume VI, 130-140. Rezekne, Latvia 25-26.05.2018. Article available at: <http://dx.doi.org/10.17770/sie-2018vol1.3280>
13. **Butkēviča, A.** (2018). Goal Management & Teacher Competence Development in Schools. In Daniela, L. (Ed.) *Innovations, technologies and research in education*. 199-214. Cambridge Scholars Publishing. Abstract available: <https://www.cambridgescholars.com/innovations-technologies-and-research-in-education>
14. Namsone, D., Čakāne, L., France, I., & **Butkēviča, A.** (2016). Lesson-based Professional Development: Helping Primary Teachers Teach 21<sup>st</sup> Century Skills. *ICERI 2016 proceedings*, 3892-3902. 14-16.11.2016. Seville, Spain. Abstract available at: <https://library.iated.org/view/NAMSONE2016LES>
15. **Butkēviča, A.**, & Zobena, A. (2016). Teacher Leaders as Agents of Innovation Diffusion. *10<sup>th</sup> International Scientific Conference "Rural Environment, Education, Personality" proceedings*, 56-62, Jelgava, Latvia, 12-13.05.2017. Available at: [http://lufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings.pdf](http://lufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf)

## Prezentācijas zinātniskās konferencēs

1. Dudareva, I., Namsone, D., **Butkēviča, A.**, Čakāne, L. (2021). Teacher competence gap identification by using an online test. Presented at the *15<sup>th</sup> annual International Technology, Education and Development INTED*

- online Conference*, Valencia, Spain, 08.-09.03.2021, 9787-9791. Abstract available at <https://library.iated.org/view/DUDAREVA2021TEA>
2. Namsone, D., Čakāne, L., **Butkēviča, A.** (2021). Identification of professional development needs of a group of teachers for attaining school goals. Presented at *The 19<sup>th</sup> Biennial EARLI online Conference, Education and Citizenship: learning and instruction and the Shaping of Futures*, 23-27.08.2021. Abstract available at <http://earli.org/sites/default/files/2021-10/EARLI2021-BOOK-OF-ABSTRACTS.pdf>
  3. **Butkēviča, A.** (2020). Skolotāju kvalifikācijas prasības Latvijā, ASV un Somijā. Presented at the researcher forum *Kā pētījumu dati var palīdzēt ieviest labo praksi skolā?*, Dabaszinātnes, matemātika, inženierzinātnes un tehnoloģijas skolā – efektīvi un radoši, Rīga, Latvia 19-20.08.2020.
  4. **Butkēviča, A.**, Čakāne, L., Dudareva, I., Namsone, D. (2019). Piloting a teacher competence development model in schools. Presented at the Association of Teacher Education in Europe (ATEE) spring conference, Rīga, Latvia 07-08.06.2019, 536-552 <https://doi.org/10.22364/atee.2019.itre.39>
  5. **Butkēviča, A.**, Dudareva, I., Namsone, D., Zandbergs, U., Čakāne, L., Bērtule, D. (2019). Designing and Piloting Online Tests as Part of Teacher Competence Assessment. Presented at the International Scientific Conference SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION, Volume V (pp. 333-343) Rezekne, Latvia, 24.05.2019. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2019vol5.3846>
  6. **Butkēviča, A.** (2019). Skolotāju profesijas standarti un skolotāju vērtēšana: starptautiskais konteksts. Presentation at the Researcher forum, *Dabaszinātnes, matemātika, inženierzinātnes un tehnoloģijas skolā – efektīvi un radoši* conference, Rīga, Latvia, 22.08.2019.
  7. **Butkēviča, A.**, Zandbergs, U., Namsone, D., & Briķe, S. (2018). Exploring the Input of Competence Assessment to Goal-setting in Various Types of Organizations. Presented at the International Scientific Conference SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION., Volume VI (pp. 130-141). Rezekne, Latvia 25-26.05.2018. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2018vol1.3280>
  8. **Butkēviča, A.** (2018). Goal Management & Teacher Competence Development in Schools. Presented at the ATEE (Association for Teacher Education in Europe) spring conference Rīga, Latvia 12-13.05.2017. Abstract available: <https://www.cambridgescholars.com/innovations-technologies-and-research-in-education>
  9. **Butkēviča, A.** (2017). Competence-based teacher professional development as a potential strategy for school growth. Presented at the University of Latvia 75<sup>th</sup> conference, “Ilgspējīgas nācijas attīstības sociālie aspekti” section, 24.02.2017, Rīga, Latvia. Presentation: [https://www.siic.lu.lv/file-admin/user\\_upload/lu\\_portal/projekti/siic/VPP\\_publicikcijas/VPP\\_petnieciskie\\_materiali/LU\\_Konf\\_75\\_Butkevica\\_2017.pdf](https://www.siic.lu.lv/file-admin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/VPP_publicikcijas/VPP_petnieciskie_materiali/LU_Konf_75_Butkevica_2017.pdf)

10. **Butkēviča, A., & Zobena, A.** (2016). Teacher Leaders as Agents of Innovation Diffusion. Presented at the 10<sup>th</sup> International Scientific Conference Rural Environment, Education, Personality (pp. 56-62). Jelgava, Latvia 12-13.05.2017. Available at: [http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017\\_proceedings.pdf](http://llufb.llu.lv/conference/REEP/2017/Latvia-Univ-Agricult-REEP-2017_proceedings.pdf)
11. France, I. & **Butkēviča, A.** (2016). Pētījumi par inovatīvo skolotāju profesionālajā pilnveidē. Presentation at the conference Dabaszinātnes un matemātika skolā – efektīvi un radoši, Rīga, Latvia, 24.08.2016.
12. **Butkēviča, A.** (2016). Kā viens skolotājs nodod pieredzi citam? Veiksmes stāsti. Workshop presentation at the Dabaszinātnes un matemātika skolā – efektīvi un radoši, conference, Rīga, Latvia, 24.08.2016.

## Projekti

Pētījuma sākotnējās idejas tika izstrādātas Eiropas Reģionālās attīstības fonda pētniecības projekta ietvaros “Informācijas sistēmu modelēšanas principu piemērošana strukturētai un mērķtiecīgai kompetenču pārvaldībai”, līguma Nr. 1.1.1.1/16/A/252. Promocijas darbs tapis ar Latvijas Zinātnes padomes projekta atbalstu “Inovatīvas pieejas skolotāju kompetenču vērtēšanai personalizētam profesionālās mācīšanās risinājumam” Nr. lzp-2019/1-0269.

## Promocijas darba struktūra un apjoms

Promocijas darbs ir strukturēts ievadā, divās teorētiskajās nodaļās, izvēlēto izglītības sistēmu apskata nodaļā, rezultātu nodaļā, secinājumos un rekomendācijās, literatūras sarakstā, kurā iekļauti 342 avoti un 8 pielikumi. Ievadā tiek prezentēta pētījuma tēma, novitāte un nozīme, iepazīstināts ar starptautisko salīdzinošo pētījumu pamatojumu, pētījuma jautājumiem, mērķi, pieņēmumiem un uzdevumiem. Teorijas pirmajā nodaļā ir apskatīts organizācijas attīstības jēdziens un ar to saistītie jēdzieni, kas ir svarīgi skolotāju vērtēšanas sasaistei ar profesionālo pilnveidi. Otrajā teorijas nodaļā ir aplūkota skolotāju formatīvā vērtēšana un citi vērtēšanas veidi. Teorijas nodaļu idejas ir apkopotas divos attēlos jeb teorētiskās shēmās. Tiek apskatītas izglītības sistēmas, izmantojot vairākas salīdzinošās kategorijas. Rezultāti ir strukturēti divās apakšnodaļās – skolotāju vērtēšanas prakses pārskats un formatīvās vērtēšanas sasaiste ar profesionālo pilnveidi. Secinājumi ir strukturēti teorētiskos un empīriskos secinājumos un ieteikumos un turpmākajos pētījumos. Promocijas darba pamattekstā ir 132 lappuses. Promocijas darbā ir astoņas tabulas.

# 1. TEORIJAS IZKLĀSTS

## 1.2. Organizāciju attīstība

Pirmajā teorētiskajā nodaļā ir aplūkota organizācijas attīstība ar mērķi identificēt un apkopot to organizācijas attīstības dimensiju veidus, kas ir nodēriģi skolām saistībā ar aktuālo mācību satura ieviešanu un citām izmaiņām. Dimensijas un elementi ir apkopoti 1. attēlā, un veido skolas organizācijas attīstības analīzes un informēšanas teorētisko modeli, pamatojoties uz skolotāju formatīvo vērtēšanu, kas saistīta ar skolotāju profesionālo pilnveidi un tās pieredzi skolās, kuru mērķis ir īstenot 21. gadsimta prasmju mācīšanu. Organizācijas var analizēt, aplūkojot trīs dažādus analīzes līmeņus, kā to identificējis Pīters M. Blaus (1957). Analīzes līmeni nosaka atkarībā no atkarīgā mainīgā rakstura – indivīdu uzvedības (sociāli psiholoģiskais līmenis vai mikrolīmenis), organizācijas (organizācijas līmenis vai mezo līmenis) un visu organizāciju sistēmas (ekoloģiskais vai makro līmenis). Galvenais uzsvars šajā promocijas darbā tiek likts uz sociālpsiholoģisko līmeni – skolotāju un direktoru ikdienas vērtēšanas praksi savās skolās.

Organizācijas attīstību var definēt kā “plānotas izmaiņas, kuru mērķis ir uzlabot organizācijas vispārējo efektivitāti, pilnveidojot tādas galvenās organizācijas dimensijas kā ārējā vide, misija, stratēģija, vadība, kultūra, struktūra, informācijas un atalgojuma sistēmas, kā arī darba politika un procedūras saskaņotība” (Bradford & Burke, 2005, p. 12). Attīstība kā tāda ir cieši saistīta ar plānotajām izmaiņām un vienmēr ir bijusi organizācijas attīstības sastāvdaļa (Marshak, 2006).

Formālās sociālās struktūras sastāv no skaidri definētiem procesiem un struktūrām, darba definīcijas, metrikas, fiziskā izkārtojuma un vides un citiem oficiāli noteiktiem darba aspektiem. Neformālās sociālās struktūras ir mazāk skaidri definētas vai latenti izteiktas izpratnes, procesi, metodes un normas, kas ietver to, kā faktiski tiek veikts darbs (Nadler & Tushman, 1983; citēts Anderson, 2017, p. 122). Šī strukturālā dihotomija tiek ņemta vērā, analizējot organizācijas attīstību.

Teorijas nodaļā aplūkota trīs elementu nozīme: līderība, mērķi un mērķu izvirzīšana un mācīšanās. Latvijas izglītības satura reformas vadlīnijās (Skola 2030, 2017) ir uzsvērtā efektīvas skolas vadības loma jaunā mācību satura ieviešanā skolas un klases līmenī. Skolu vadītāji var dot iespēju pilnveidot vai ierobežot skolotāju profesionalitāti, piemēram, nodrošinot skolotājiem jēgpilnas iespējas profesionālajai pilnveidei (Talbert, & McLaughlin, 1994, p. 146), un skolu vadībai ir svarīga loma, sniedzot skolotājiem praktisku atgriezenisko saiti, veidojot profesionālas kopienas, kurās skolotāji sadala mērķus, darbu un atbildību savā starpā par skolēnu mācību rezultātiem un veido sistēmas, kurās skolotājiem ir iespēja nepārtraukti mācīties un pilnveidoties profesionāli

(Hallinger, Heck & Murphy, 2014). Skola uzņemas mācīšanās misiju, un skolas vadītājs saskaņo mācību un mācīšanās aktivitātes ar noteikto mērķi (Hallinger, 2005), un tas ietver skolas attīstības uzraudzības un novērtēšanas aktivitātes (Nettles, & Herrington, 2007; Brauckmann, & Pashiardis, 2011, 14).

Mācīšanās var notikt organizācijas līmenī, grupas līmenī un individuālajā līmenī. Profesionālās mācīšanās kopienas (Stoll, *et al.*, 2006; DuFour & DuFour, 2005) ir viens no veidiem, kā konceptualizēt, cik efektīva mācīšanās var notikt skolā. Ja profesionālo mācīšanos apvieno ar vērtēšanu un atgriezenisko saiti, tad mācīšanās var notikt organizācijas līmenī (Scheerens, 2016).

Dati par skolotāju darbu var kalpot kā vērtēšanas informācija, lai pārdomātu, kā skolotāju mācīšanās un attīstība notiek organizācijas līmenī, un mērķi darbojas kā atskaites punkts, lai noteiktu, vai mācību un attīstības darbības un citi ieguldījumi dod vēlamus rezultātus (Scheerens, 2000, p. 86).

Tas, kā un vai skolās tiek identificētas skolotāju profesionālās pilnveides vajadzības, ir svarīgs analizējams elements, jo tas nosaka, vai tiek veiktas nepieciešamās profesionālās pilnveides darbības. Attīstības vajadzības ir noteikti skolotāju profesionālās pilnveides vajadzību apraksti, lai uzlabotu viņu apmācību. Attīstības vajadzības tiek iegūtas, apkopojot tādu datu kombināciju kā novērojumu piezīmes par mācību aktivitātēm un intervijas (Zein, 2017).

Mērķu noteikšana ir viena no galvenajām dimensijām un praksēm, kad runa ir par skolas vadības ietekmi uz skolēnu mācīšanos (Hallinger, 2005). Mērķi var darboties kā novērtējuma informācijas interpretācijas standarti (Cummings & Worley, 2015). Mācību literatūra, kas aplūko skolas efektivitāti, uzsver skaidru misiju un skaidri definētus mērķus (Hallinger & Heck, 2002, p. 19). Mērķu skaidrība tiek uzsvēta, jo konkrēti mērķi mazina neskaidrības par gaidām un mērķa sasniegšanas progresa mērīšanu, tāpēc mērķi būtu jādefinē, tos operacionalizējot (Cummings & Worley, 2015). Cilvēkresursu vadība ir daļa no ietekmes cikla mērķu sasniegšanai skolā (Čakāne & Butkēviča, 2018).

Skolas kā organizācijas individuālais jeb mikro līmenis atspoguļo skolotāju un skolas vadītāju pieredzi un viņu prakses nozīmi. Organizācijas līmenī jeb mezo līmenī svarīgi ir trīs elementi – individuālo un organizācijas mērķu saskaņošana, mācīšanās (arī organizācijas un individuālajā līmenī) un līderība, kas ietekmē mācīšanās un mērķu izvirzīšanas norisi. Šajos līmeņos prakses var tikt veiktas formālās vai neformālās organizācijas sociālajās struktūrās un var ietvert dažādus procesus – šajā gadījumā formatīvo vērtēšanu un profesionālo pilnveidi un mācīšanos. Trešais līmenis ir sistēmas līmenis, kas raksturo skolas kontekstuālo vidi un ietekmē tās darbību, piemēram, profesiju standarti vai skolotāju tālākizglītība.

### 1.3 Skolotāju formatīvā vērtēšana

Šajā nodaļā ir apskatīti dažādi skolotāju vērtēšanas aspekti, formatīvā vērtēšana un tas, kā to var organizēt tā, lai sniegtu informāciju par skolotāju

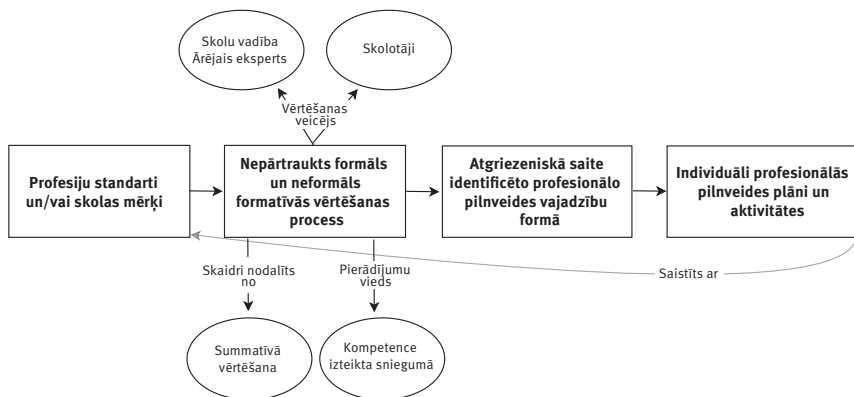


1. att. Skolu organizācijas attīstības teorētiskais modelis, kas balstīts uz formatīvo vērtēšanu, sasaistītu ar profesionālo attīstību

nepieciešamo profesionālo pilnveidi. Ar skolotāju profesionālo pilnveidi saistītās formatīvās vērtēšanas soļu un elementu teorētiskais modelis ir parādīts 2. attēlā un tas precizē skolas organizācijas attīstības teorētisko modeli, pamatojoties uz formatīvo vērtēšanu saistībā ar profesionālo pilnveidi (sk. 1. attēlu).

Lai formatīvo vērtēšanu saistītu ar profesionālo pilnveidi, pirmkārt, ir jābūt vienotai izpratnei par to, kas ir mācību kvalitāte un kā tā izpaužas klases darbā. Kvalitāti definē profesionālajos standartos, lai varētu noteikt aktuālos skolas mērķus (Scheerens, 2000, p. 86). Skolas var izmantot profesionālos standartus (sistēmas līmenis, sk. 1. att.) vai dažādus apstiprinātus teorētiskos modeļus, kas definē kvalitāti snieguma līmeņa aprakstos (Namsone et al., 2018). Vērtēšanu izšķir starp formatīvo un summatīvo vērtēšanu (Gordon & McGhee, 2019), un tiek ierosināts, ka formatīvā vērtēšana ir efektīvāka, ja tā ir skaidri nodalīta no summatīvās vērtēšanas (Smagorinsky, 2014).

Summatīvās vērtēšanas mērķis ir atbildīgas (*accountable*) izglītības sistēmas veidošanas rīks, kuras mērķis nav saistīts ar atgriezeniskās saites sniegšanu skolotājiem, bet gan praktiskāka un tehniskāka rakstura vērtēšana, kuras mērķis ir pieņemt lēmumus saistībā ar skolotāja profesionālo kvalifikāciju (atbilst vai neatbilst standartam). Summatīvo vērtēšanu parasti veic kāds no skolas vadības komandas (Huber & Skedsmo, 2016), lai noteiktu skolotāja atbilstību profesijai. Summatīvas vērtēšanas rezultātus var izmantot, lai noteiktu skolotāju karjeras izaugsmi, algu palielinājumu un atalgojumu par rezultātiem, vai arī lai noteiktu sankcijas skolotājiem, kas nesekmīgi strādā (OECD, 2013).



## 2. att. Formatīvās vērtēšanas soļu un elementu teorētiskais modelis, kas saistīts ar skolotāju profesionālo pilnveidi

Formatīvās vērtēšanas mērķis ir veicināt skolotāja profesionālo izaugsmi, kas noved pie mācīšanas un mācīšanās pilnveidošanas (Gordon & McGhee, 2019). Formatīvā vērtēšana tiek veikta, lai sniegtu informatīvu atgriezenisko saiti tiem, kuri tiek vērtēti, veicinot uzlabojumus mācību darbā.

Kompetence parasti tiek definēta kā integrēts zināšanu, prasmju, uzskatu un citu sastāvdaļu kopums, kas izpaužas darba situācijās (Namson, Volkinšteine, & Lāce, 2018; Kunter, *et al.*, 2013; Mulder, 2001, p. 82; Sandberg, 2000), tostarp skolotāju mācību darbā (Kaiser *et al.*, 2017). Ar profesionālo pilnveidi saistītās formatīvās vērtēšanas kontekstā svarīgi ir tas, ka kompetence tiek uzskatīta par pakāpeniski apgūstamu un ka tā palīdz skaidrot iespējamās atšķirības vairāku skolotāju sniegmā, jeb kādēļ skolotāju sniegums atšķiras (Kunter *et al.* 2013).

### 1.4. Pārskats par izglītības sistēmām

Šajā nodaļā tuvāk aplūkotas katras valsts izglītības sistēmas īpatnības pēc vairākām aktuālām kategorijām: pedagogu kvalifikācijas prasības un atlases prasības, uzsākot darbu profesijā. Tālāk tiek izskatīti skolotāja profesijas standarti. Tiek apskatīti profesionālās pilnveides veidi un prasības, skolotāju vērtēšana un skolotāju pašvērtēšana. Šajā nodaļā aplūkotas arī skolu vadītāju kvalifikācijas prasības un profesionālā pilnveide, jo tā var arī sniegt dziļāku izpratni par katras izglītības sistēmas kontekstu attiecībā uz skolotāju vērtēšanu un tā iespējamo saistību ar profesionālo izaugsmi, jo skolu vadītāji ir atbildīgi par šādu procesu veicināšanu.



## 2. METODOLOĢIJA

Lai iegūtu atbildes uz pētnieciskajiem jautājumiem, tika veikts lauka darbs trijās izglītības sistēmās: Latvijā, Somijā un Kalifornijā, ASV (Sandjego apgabalā), veicot daļēji strukturētas padziļinātas intervijas ar dažādu izglītības sistēmas līmeņu speciālistiem: skolotājiem, (skolas mikrolīmenis un klases līmenis); skolas vadību (skolas organizācijas līmenī); vietējās izglītības padomēm (viena apgabala līmenī); ekspertiem (katras izglītības sistēmas plašākā kontekstā).

Dažādu iesaistīto cilvēku grupu iekļaušana pētījumā nodrošina to, ka tiek iegūti dati par pētāmās parādības daudzajām novērojamajām izpausmēm (King, Keohane un Verba, 1994, p. 24). Lai palielinātu pētījuma datu ticamību, intervijas tiek veiktas ar informantiem, kas pārstāv vairākas iesaistīto praktiķu grupas, tādējādi izmantojot vienu datu vākšanas metodi (intervijas), bet vairākus informantu veidus (Creswell, & Poth, 2018). Šāda datu triangulācija palīdzēja palielināt pierādījumu derīgumu un bija noderīga, lai atklātu pētāmo parādību sarežģītību. Daļēji strukturētas padziļinātās intervijas ir galvenā empīrisko datu vākšanas metode. Fenomenoloģiskos pētījumos pielieto salīdzinoši garas intervijas (varbūt vienas līdz divu stundu garumā) (Leedy & Ormrod, 2016).

Intervētie tika atlasīti pēc plaši izmantotas kvalitatīvās pētniecības izlases pieejas – teorētiskās izlases, kombinējot citas izlases metodes atkarībā no katras valsts gadījuma. Pētnieks, kurš izmanto teorētisko izlasi, ir vērsts uz jēdzienu reprezentativitāti pētījumā un spēju piekļūt sociālajiem procesiem, kas viņu interesē. Teorētiskās izlases rezultātā tika atlasīti respondenti, kuri, visticamāk, saskārušies ar pētnieku interesējošo parādību (Henn, Weinstein, & Foard, 2005, p. 157). Skolas tika atlasītas, pamatojoties uz pieejas izlasi, kas ir bezvarbūtības izlases pieeja (Kothari, 2004, p. 59). Intervējamo atlase tika veikta, pamatojoties uz viņu brīvprātīgo piekrišanu un pieejamību piedalīties pētījumā un uz to, ka viņi ir piedzīvojuši pētītās parādības (Creswell & Poth, 2018) – skolotāju profesionālo izaugsmi un skolotāju vērtēšanu.

Fenomenoloģija kā analītiska pieeja tika izmantota, lai interpretētu un izprastu skolotāju pieredzi, uztverto nozīmi, darbības, zināšanas, nodomus un organizatorisko procesu izjūtu savās skolās, kas saistīti ar viņu pašu vērtēšanu un profesionālo pilnveidi, un jo īpaši, kā viņi piedzīvo šo parādību sasaisti viņu ikdienas darba dzīvē skolas līmenī. Fenomenoloģiskajos pētījumos parasti tiek izmantotas kvalitatīvās pētniecības metodes, lai iegūtu indivīda pieredzes un nozīmes aprakstu (Langdridge, 2007). Fenomenologi koncentrējas uz to, lai aprakstītu, kas visiem dalībniekiem ir kopīgs, kad viņi piedzīvo fenomenu (Creswell & Poth, 2018). Analīze var aplūkot, “ko” dalībnieki ir piedzīvojuši un “kā” viņi to piedzīvojuši. Fenomenoloģija sniedz ricībaspējas vērstu skatījumu uz to, kā skolotāji paši piedzīvo dažādas esošās vērtēšanas prakses, kā arī ekspertu un skolu vadītāju perspektīvas.

Fenomenoloģiskajos pētījumos tipisks interviju izlases lielums ir no 5–25 intervētajiem, kuriem visiem ir bijusi tieša pieredze ar pētāmo fenomenu (Leedy & Ormrod, 2013, p. 255). Tika aptaujāti 25 skolotāji un skolotāji–līderi (Latvijā – 8, Somijā – 9, Kalifornijā – 8), 25 direktori un citi skolu vadītāji (Latvijā – 8, Somijā – 9, Kalifornijā – 8) un 20 eksperti (Latvijā – 6, Somijā – 7, Kalifornijā – 7). Diemžēl viens ierakstītais intervijas fails tika bojāts, un to nevarēja salabot pat ar profesionālu palīdzību. Kopumā veiktas 70 intervijas: Latvijā – 22, Somijā – 25 un Kalifornijā – 23. Lauka darbs sākās 2016./2017. mācību gadā un beidzās 2018./2019. mācību gadā.

Interviju teksts tika kodēts un strukturēts aktuālos kodos un to apakškodos, kas sākotnēji radās no teorētiskās zināšanu bāzes, kas tika apkopota par organizācijas attīstību, skolotāju vērtēšanu un profesionālo pilnveidi (Leedy & Ormrod, 2016). Teorija palīdzēja papildināt to, kādas sākotnējās centrālās tēmas iekļaut intervijas jautājumos un kuras tika izmantotas arī kā sākotnējās kopējo tēmu grupas kodēšanas laikā: 1) skolotāju vērtēšanas prakses; 2) skolotāju profesionālās pilnveides prakses; 3) mērķu noteikšanas prakses skolā un liecības, kā šīs prakses ir piedzīvojuši skolotāji.

Katrā no šīm plašākajām tēmām (kodiem) ir iekļautas apakštēmas (apakškodi) un to dimensijas. Kodēšanu autore veica manuāli. Programmā *Excel* tika izstrādāta kodu grāmata. Kodēšanas procesā ar deduktīvi definētām sākotnējām tēmām un kodiem sākotnējo tēmu sarakstā induktīvi tika iekļauti topošie apakškodi, kas bija kopīgi dažādām intervēto grupām. Tas ir saskaņā ar atklājošo (*explorative*) datu analīzi (Flick, 2018) un tematisko analīzi, ko plaši izmanto fenomenoloģijā. Atvērtība jaunu jēgpilnu jēdzienu atklāšanai kodēšanas procesā ļauj parādīt dažādu pieredzi un to nozīmi un var palīdzēt aprakstīt parādību tipisko pieredzi (Leedy & Ormrod, 2016, 258. lpp.). Kopumā kodēšanas mērķis ir iegūt aprakstu par to, kā skolotāju vērtēšanas parādības parasti piedzīvo skolotāji un kā šo procesu raksturo skolu vadītāji un eksperti.

Ņemot vērā organizācijas attīstības un formatīvās vērtēšanas teorētiskos modeļus, pozitīvai vērtēšanas pieredzei, kas saistīta ar profesionālo pilnveidi, ir jābūt šādai: jāņem vērā gan formālo, gan neformālo sociālo struktūru pieredze; vērtēšana ir jāpiedzīvo kā pilnveide; tā ir jāorganizē profesionālās pilnveides pasākumu ietvaros; formatīvā vērtēšana ir skaidri jānodala no summatīvās vērtēšanas, pretējā gadījumā pastāv risks, ka formatīvo vērtēšanu var uztvert kā summatīvo un to var izjust kā nesaistītu ar pilnveides intervencēm; formatīvās vērtēšanas sākumā visam jābūt skaidram par formatīvās vērtēšanas nolūku un mērķi; skolotāju pieredzei ir jāatspoguļo zināma atbildība par procesu saskaņā ar Marijas Folletas ieviestajām pašpārvaldes idejām; formatīvā vērtēšana ir jāpiedzīvo kā kolektīva darbība, kas tiek veikta kopā ar kolēģiem, nevis vienatnē, un kas ir saskaņā ar profesionālo mācīšanās kopienu labāko praksi; skolu vadītāji ir atbildīgi par skolotāju pozitīvo pieredzi formatīvajā vērtēšanā.

### 3. REZULTĀTI

Šajā nodaļā tiek prezentēti 70 daļēji strukturētu padziļināto interviju analīzes rezultāti ar trim intervēto grupām – skolotājiem, skolu vadītājiem un izglītības ekspertiem, kas pārstāv trīs izvēlētās izglītības sistēmas: Latviju, Kaliforniju un Somiju. Šis nodaļas saturs ir strukturēts atbilstoši skolotāju vērtēšanas aktuālajiem aspektiem skolā. Rezultātu sadaļas pirmās daļas mērķis ir atbildēt uz pētījuma jautājumu: **kāda veida skolotāju vērtēšanas prakse tiek īstenota Latvijas, Somijas un Kalifornijas skolās, pēc skolotāju, skolu vadītāju un izglītības ekspertu sniegtās informācijas?**

Skolotāju vērtēšanu var informēt, vērojot skolotājus un skolēnus klasē, pārskatot skolēnu un vecāku atsauksmes, izmantojot skolēnu mācību rezultātus, ikgadējās pārrunas starp direktoru un skolotāju. Skolas, kurās strādā intervētie, izmanto vairākus pierādījumu avotus, kas ir nepieciešami, lai vērtēšana būtu visaptveroša, ja tās mērķis ir informēt par nepieciešamo attīstību. Vērtēšanu varētu veikt skolas vadītāji, kuri formāli ir atbildīgi par tās veikšanu visās trīs izglītības sistēmās, paši skolotāji vai ārējais vērtētājs, bet galvenokārt tas ir kāds skolas iekšienē. Latvijā skolas vairāk paļaujas uz ārējiem avotiem, kas nodrošina vai nu centralizētos skolēnu eksāmenus, vai diagnostikas testu rezultātus. Aptaujātie somi ziņoja, ka ir izstrādājuši savus vērtēšanas rīkus vai izmantojuši rīkus, ko izstrādājušas apgabala skolas.

Topošo skolotāju vērtēšana var būt balstīta uz viņu prakses izpēti, iekļaujot dažādus vērtēšanas elementus. Kalifornijā skolotāji formāli piedzīvo vērtēšanu pirms stāšanās profesijā, kas ietver uz sniegumu balstītus pasākumus, piemēram, videoierakstu apmācību klasē, pirmsskolas skolotāja pārdomas par apmācību, tāpēc šie pierādījumi atspoguļo gan praksi, gan skolotāja kandidāta refleksiju par praksi. Prasmīgus skolotājus var vieglāk identificēt, pateicoties brīvprātīgai valsts padomes sertifikācijas procedūrai, kas ietver arī vērtēšanas procesu, kura pamatā ir vairāki vērtēšanas elementi. Somijā skolotāju tālākizglītības kandidātu atlases procesā būtu nepieciešams kompetenču modelis, kas definē kompetences novērtēšanai izmantotos pierādījumus, lai nodrošinātu vēl precīzāku topošo studentu atlasī. Skolas var arī izmantot skolēnu un vecāku atsauksmes, lai netieši informētu skolotāju vērtēšanu.

Viens no secinājumiem ir tāds, ka summatīvo vērtēšanu var veikt arī tā, lai tajā būtu ietverti vērtēšanas elementi, kas orientēti uz vērtēšanas rezultātu sasaisti ar attīstību, jo tas ietver tiešu skolotāju snieguma izvērtēšanu. Latvijas izglītības sistēmā trūkst skolotāju vērtēšanas snieguma komponentes, kas nepieciešama lēmumu pieņemšanai par viņu piemērotību profesijai.

Visās trijās izglītības sistēmās notiek stundu novērošana, un, pēc intervēto personu domām, tajā galvenā uzmanība tiek pievērsta skolotāju mācību darbam – vienai no galvenajām sastāvdaļām, ja vērtēšanas mērķis ir profesionālā pilnveide. Dažos gadījumos tas attiecas uz skolēnu mācīšanos, un Somijā

stundu vērošana bieži tiek veikta modelī, kurā stundu vada kopā divi skolotāji, kas kalpo kā vērtēšana un savstarpēja refleksija un mācīšanās koleģiālā veidā. Intervētajiem Latvijā un Kalifornijā ir līdzīga attieksme – stundu vērošana kopumā iegūst savu nozīmi. Ikgadēja stundu vērošana, lai uzraudzītu skolotāju praksi, ir institucionalizēta saskaņā ar Kalifornijas skolotāju darba līgumu. Formālo stundu vērojumu biežums ir atkarīgs no skolotāja darba pieredzes, kur agrinās karjeras skolotāji vērtēšanu piedzīvo biežāk nekā pastāvīgi nodarbinātie (*tenured*) skolotāji.

Atšķirībā no Latvijā un Kalifornijā izmantotās pieejas nav formāli noteiktas sistēmas, kā būtu jāveic skolotāju vērtēšana, pēc somu intervēto personu domām. Centralizēta formālās vērtēšanas sistēma, kā to attēlojuši somu intervētie, būtu pretrunā skolotāju profesionālajai brīvībai un autonomijai. Somijas izglītības sistēmā atbildība ir horizontāli sadalīta starp dalībniekiem, un to virza profesionālās kontroles normas un atspoguļo organizācijas vadības ideju, kuras pamatā ir pašpārvalde.

Kalifornijā skolēnu pārbaudes darbu rezultātus bieži izmanto, lai formāli novērtētu skolotājus kopā ar citiem pierādījumiem, lai informētu, kuras mācību un mācīšanās jomas būtu jāuzlabo, taču šī pieeja skolotāju vērtēšanai arī tiek kritizēta, jo ne vienmēr var noteikt, ko skolēnu standartizētie testi mēra, tāpēc tie var sniegt maldinošu informāciju.

Interesanta atšķirība ir tā, ka Kalifornijā skolotāju līgums nosaka, ka skolotāji saglabā stundu vērošanas plānus un refleksijas pierakstus, savukārt Somijā šāda pierakstu un citu dokumentu saglabāšana vērtēšanai netiek veikta sistemātiski un ir katra paša skolotāja ziņā. Pienākums apkopot un iesniegt skolotāju prakses dokumentāciju tiek uzskatīts par nevajadzīgu birokrātisko slogu Somijas skolotājiem. Tāpēc formālās struktūras tiek pretstatītas kā drauds skolotāju profesionālajai brīvībai. Lai gan visi intervētie dalījās vērtēšanas pieejās un dažādos pierādījumu avotos, kopumā, ja runājam par datu izmantošanu skolās, tas netiek uzskatīts par sistemātisku un lielā mērā ir atkarīgs no katra direktora pieejas datu izmantošanā skolotāju vērtēšanai.

Somijas un Kalifornijas izglītības sistēmām ir pieejas tam, kā skolas var vadīt savu skolotāju vērtēšanu un profesionālo pilnveidi. Kalifornijā tas ir Kalifornijas standarts skolotāja profesijai (KSSP), ko izmanto visos skolotāju vērtēšanas un attīstības posmos, tostarp attīstības plānošanā skolas organizācijas līmenī. Šeit ir svarīgi uzsvērt, ka šādas vadlīnijas izmanto gan skolotāji, gan skolu vadītāji, tādējādi viņi var veidot vienotu izpratni par to, kas tiek uzskatīts par kvalitatīvu mācīšanu un kādi uzlabojumi varētu būt nepieciešami, lai attīstītu skolotāju mācību darbu klasē. Somijā tā vietā, lai izmantotu profesionālos mācīšanas standartus, kopējā mācību satura programma tiek izmantota kā ietvars, lai informētu skolotāju profesionālo pilnveidi un vērtēšanu. Lai meklētu turpmākus uzlabojumus izglītības sistēmā attiecībā uz skolotāju sagatavošanu, ir notikušas iekļaujošas un atklātas publiskas diskusijas, lai apkopotu

informāciju par to, kam vajadzētu būt svarīgam skolotāju izglītībā attiecībā uz viņu apmācību klasē. Latvijā kvalitātes pakāpju piešķiršanas ietvaros ir noteiktas jomas, ko svarīgi izmērīt, vērtējot skolotājus, un skolām ir autonomija lemt, kā notiks vērtēšanas process, tomēr vairākas šīs sistēmas nepilnības tika atklāti paustas intervijās ar Latvijas informantiem

Formatīvās vērtēšanas prakses un citi veidi, kā vērtēšana ir saistīta ar skolotāju profesionālo pilnveidi, ir aprakstīta rezultātu sadaļas otrajā daļā un atbild uz pētījuma jautājumu: **kā skolotāju vērtēšanas prakse un pieredze ietekmē vērtēšanas un profesionālās pilnveides sasaisti?** Identificētās esošās skolotāju vērtēšanas prakses, kas tiek izmantotas trīs izvēlētajās izglītības sistēmās, tiek interpretētas, izmantojot šī promocijas darba 1. un 2. nodaļā sintezētās zināšanas, lai noskaidrotu, kādi esošās skolotāju vērtēšanas prakses aspekti liecina, ka tā veiksmīgi ved uz informētu profesionālo pilnveidi. Visbeidzot tiek sniegts fenomenoloģiskais pieredzes apraksts.

Vērtēšana, kuras rezultātā tiek sniegta atgriezeniskā saite skolotājiem Somijā, netiek uztverta kā vērtēšana, bet gan kā attīstības process, kas atspoguļo mācīšanās kultūras ideju skolā. Ikgadējās attīstības diskusijas ir galvenā pieeja skolotāju vērtēšanai, un katra skola var patstāvīgi izlemt, kā tas tiek darīts, un pamatā ir skolotāju pašvērtējums, kas pēc tam tiek apspriests ar skolas direktoru. Vērtēšana vairāk tiek piedzīvota kā dialogs, nevis kā vērtēšana. Attīstības diskusijas katru gadu tiek pieredzētas kā nepārtrauktas un ilgtermiņa. Diskusijas rezultāts ir skolotāju attīstības plānošana, skolotāju vajadzību apzināšana, individuālo mērķu izvirzīšana. Pārsvārā tās tiek veiktas individuāli vai arī ar skolotāju grupu un direktoru.

Kalifornijā palīdzības plāni (*assistance plans*) ir iekļauti oficiālajā vērtējumā un tiek izmantoti kā pieeja skolotājiem, kuri nav sasnieguši iepriekš noteiktu minimālo prasību līmeni. Tie paredzēti, lai kopā ar mentoru plānotu skolotāju nepieciešamo attīstību prakses pilnveidei. Skolotājs saņem koleģiālu atbalstu, jo šo palīdzības plānu organizēšanā parasti tiek iesaistīti pieredzējušāki skolotāji. Arī Kalifornijā skolotāja refleksijas process ir svarīga vērtēšanas sastāvdaļa, tāpēc skolotājs aktīvāk iesaistās vērtēšanas procesā, līdz ar to zināmā mērā tiek piedzīvota līdzdalība. Stundu formālo novērošanu pavada pēcnovērošanas sanāksme un analīze, kurā skolotājs saņem atgriezenisko saiti un tiek apspriesti iespējamie uzlabojumi, tādējādi tiek piedzīvota arī vērtēšanas un dialoga nepārtrauktība. Skolotāju sagatavošanā vērtēšana ietver uz sniegumu balstītus pierādījumus.

Vērtējums, kas saistīts ar attīstību, var tikt pieredzēts neformāli, pamatojoties uz aktuālām vajadzībām un specifiskām problēmām, tāpēc tas var sniegt palīdzību pēc pieprasījuma. Skolotāju iesaiste ir lielāka, ja vērtēšanā tiek risinātas problēmas, ar kurām saskaras skolotājs. Starp praksēm īpaši izceļas skolotāju savstarpējais darbs neatkarīgi no tā, vai tas ir stundu vērošana, kolēģu vērtējums vai kopīga attīstības pasākumu plānošana komandās. Parādās divi aspekti, kas ir svarīgi organizācijas attīstībai – skolotāji veido savstarpēju

izpratni par problēmām, ar kurām viņi saskaras, un viņiem ir atbildība par savu profesionālo pilnveidi, kas tiek horizontāli sadalīta starp kolēģiem.

Somija izceļas ar spēcīgu skolotāju pašvērtēšanas profesionālo kultūru, jo Somijas skolotāji visā savas izglītības laikā ir labi sagatavoti, lai atspoguļotu savu praksi, tāpēc pašvērtējums ir galvenā uzticamā pieeja skolotāju vērtēšanai, un to var veikt individuāli vai grupas līmenī. Vērtēšana Somijā nav saistīta ar augstu lēmumu pieņemšanu, piemēram, atalgojumu vai nodarbinātību. Kalifornijā skolotāju pašvērtēšana, mērķu noteikšana individuālajā līmenī tiek veikta, izmantojot KSSP, kam pievienota rubrika, kas nodrošina vērtēšanas procesa mērķus un pārredzamību.

Gan Kalifornijā, gan Somijā piezīmes no stundu vērojumiem, ikgadējas diskusijas vai citas aktivitātes var tikt izmantotas, lai sekotu līdzi skolotāju attīstības progresam starp mācību gadiem vai izmantotu, lai izsekotu skolotāju vērtēšanas saistību ar viņu pašu mērķiem, un piezīmes var pārskatīt pēcvērošanas diskusijā. Atšķirība ir tāda, ka Kalifornijā skolotāju darba līgums nosaka, ka viņi saglabā piezīmes un citus dokumentus par savu praksi, savukārt Somijā šādu formālu pienākumu nav ne skolotāju, ne skolas līmenī.

Latvijā skolotāju pašvērtēšana var būt saistīta ar kvalitātes pakāpju piešķiršanu skolotājiem vai tiek izmantota ikgadējās vērtēšanas sanāksmēs, bet vērtēšana netiek pieredzēta kā saistīta ar profesionālo pilnveidi. Izglītības eksperti Latvijā vērtēšanas procesu raksturo kā atdarināšanas virzītu, kad skolotājs demonstrē stundu, kas neatspoguļo ikdienas praksi un vērtēšanu virza neformāli procesi un lēmumi, lai celtu skolas prestižu un ar tiem saistītā atalgojuma diferencēšana atkarībā no iegūtās kvalitātes pakāpes nemotivē skolotājus. Var pastāvēt risks, ka tad, kad skolotāji piedzīvo formatīvo (nevis summatīvo) vērtēšanu, viņi var izmantot pagātnes pieredzi un pieņēmumus, kā arī šis jaunais formatīvais vērtējums ir “tikai birokrātisks slogs” vai “tukšs pienākums” bez saiknes ar viņu faktiskajām problēmām vai profesionālās pilnveides vajadzībām.

Rezumējot formatīvās vērtēšanas vadību – mezo līmenī (organizācijas līmenī) direktoram jābūt atbildīgam par to, lai skaidri komunicētu vērtēšanas mērķi, nodrošinātu caurskatāmību un līdz minimumam samazinātu skolotājam nevajadzīgu darbu veikšanu, kā arī jāpalīdz identificēt problēmas, kuras vērtēšanas procesā būtu jārisina, palielinot skolotāju līdzatbildību, sniegt atgriezenisko saiti uzreiz pēc vērtēšanas dialoga veidā un, visbeidzot, varētu tikt iekļauta arī citu skolotāju iesaiste, lai nodrošinātu atbalstu un koleģialitāti. Direktoru atbildībai vajadzētu būt arī gan formālo, gan neformālo vērtēšanas procesu pārraudzība un summatīvās vērtēšanas organizēšana, kas skaidri nošķirti no formatīvās vērtēšanas. Sistēmas līmenī politikas veidotāju pienākums ir nodrošināt vadlīnijas un rīkus, kas parāda izglītības sistēmas mērķus, kā tie ir saistīti ar mācību saturu un kā izskatās skolotāju mācību darba kvalitāte dažādos attīstības līmeņos, piemēram, rubrikā. Šādus rīkus var izstrādāt un izplatīt arī pašvaldības līmenī.

## 4. GALVENIE SECINĀJUMI

### 4.1. Teorētiskie secinājumi

Organizāciju pētniecība piedāvāja vairākas vērtīgas koncepcijas un to kombinācijas, kas ir svarīgas organizācijas attīstībai skolās, un tās ir iekļautas teorētiskajā modeli (sk. 1. attēlu) skolotāju vērtēšanas un profesionālās pilnveides sasaistes analīzei.

Skolas tiek aplūkotas trīs analītiskajos līmeņos: individuālā līmenī (sociāli psiholoģiskais vai mikrolīmenis), organizācijas līmenī (mezo līmenis) un visu organizāciju sistēmā (ekoloģiskais vai makro līmenis, kas izskaidro skolas organizācijas kontekstu). Skola tiek uzskatīta par atvērtu sistēmu, tāpēc to ietekmē makro līmenis, kurā tā atrodas. Tiek ņemts vērā, ka skolās līdzās pastāv formālās un neformālās sociālās struktūras. Līderība ir svarīga organizācijas līmenī, lai nodrošinātu, ka visi organizācijas biedri aktīvi iesaistās attīstībā, jo to nevar pilnībā realizēt, ja dalībnieki ir spiesti sekot izmaiņām, kurām viņi nepiekrīt vai jūtas no tām atsvešināti. Tāpat tiek uzsvērti mērķi un mērķu izvirzīšana, jo tie var vadīt nepieciešamo pārmaiņu plānošanas procesu gan individuālā, gan organizatoriskā līmenī, un skolām var būt izvirzīti mērķi arī no ārējās institūcijas (skolas ekoloģiskā līmeņa). Visbeidzot, mācīšanās individuālā, grupas/komandas un organizācijas līmenī ietekmē arī organizācijas attīstību, taču, lai mācīšanās notiktu jēgpilni, tai ir jābalstās uz pašu dalībnieku vajadzībām un mācību un attīstības problēmām. Nodaļā tika apkopota atbilde uz pētījuma jautājumu: **kādi organizāciju attīstības elementi ir nepieciešami skolām, kuru mērķis ir īstenot 21. gadsimta prasmju mācīšanu?** Tās vizuālais kopsavilkums ir parādīts 1. attēlā.

Tālāk tika analizēta izglītības pētniecības literatūra, lai noskaidrotu, kā skolotāju vērtēšana un profesionālā pilnveide un mācīšanās var būt savstarpēji saistītas, lai nodrošinātu gan organizatorisko, gan individuālo attīstību skolās, kas bija otrais šajā promocijas darbā izvirzītais pētījuma jautājums. Pirmkārt, vairāki svarīgi skolotāja vērtēšanas koncepcijas aspekti apskatīti 2. nodaļā. Lai vērtēšana būtu saistīta ar attīstību, pirmkārt, ir jābūt vienotai izpratnei par to, kas ir kvalitatīva un efektīva mācīšana un kā tā izskatās, ko varētu definēt profesionālajos standartos, vai to var noteikt aktuālie skolas mērķi.

Skolotāju formatīvās vērtēšanas mērķis ir veicināt skolotāja profesionālo attīstību, kas uzlabo mācību un mācīšanās procesu (Gordon & McGhee, 2019), un to raksturo kā zemas likmes iejaukšanos, tas ir, tas neietekmēs skolotāju darba drošību jebkādā veidā. Formatīvā vērtēšana biežāk atgādina skolas neformālās sociālās struktūras, bet var tikt arī formalizēta, lai nodrošinātu vērtēšanas procedūru skaidrību un caurskatāmību. Vērtēšana, kas tiek veikta formatīvā veidā, tiek interpretēta kā piemērotāka, lai to saistītu ar sekošanu



profesionālajai attīstībai un mācībām, jo tā ir orientēta uz praktiskas atgriezeniskās saites sniegšanu skolotājam. Tā kā skolās ir gan summatīvā, gan veidojošā vērtēšana, tās ir skaidri jānodala viena no otras, lai izvairītos no pārpratumiem par vērtēšanas mērķi un samazinātu risku, ka formatīvā vērtēšana tiek maldinoši uztverta kā nepalīdzzoša viņu profesionālajai pilnveidei.

Snieguma vērtēšana, kas tiek veikta formatīvā veidā, ir noderīga arī, lai sasaistītu vērtēšanu ar nepieciešamajiem attīstības risinājumiem, jo tā sniedz tiešu liecību par skolotāju mācību darbu. Sniegums atspoguļo skolotāju kompetenci, kas tiek aktīvi izmantota, lai veiktu mācību darbu klasē. Lai novērtētu sniegumu un/vai kompetenci, var izmantot tādus rīkus kā rubrikas (sauktas arī par snieguma aprakstu līmeņiem), lai nodrošinātu vērtēšanas mērķu pārredzamību starp skolotāju un vērtētāju.

Viens no efektīvākajiem veidiem, kā novērtēt sniegumu, ir stundu vērojumi. Pašvērtēšana ir arī veids, kā padarīt skolotāju par aktīvāku un iesaistītāku aģentu savā vērtēšanā, tomēr Latvijā pētījumi liecina, ka skolotāji nav apgādāti ar nepieciešamajām prasmēm, piemēram, refleksiju, lai adekvāti novērtētu savu mācību darbu

## 4.2. Empīriskie secinājumi

Latvijā, Somijā un Kalifornijā izmantotā esošā skolotāju vērtēšanas prakse. Apskatītas summatīvās vērtēšanas prakses, ko izmanto trīs izglītības sistēmās. Latvijas kontekstā summatīvās vērtēšanas sistēmai ir vairākas intervējamo paustās nepilnības: sagatavošanās posms ir pielāgots tā, ka stundu vērošanā tiek izpildīti nepieciešamie kritēriji, bet ne vienmēr atspoguļo ikdienas mācību praksi, un tādā veidā ir vairāk nekā imitācija, tādējādi apliecinot, ka to vairāk virza neformālas organizatoriskās struktūras vai ka šis novērtējums tiek uztverts kā formāls pienākums un nemotivē skolotājus tālākai profesionālai pilnveidei, kas balstītos uz konkrētām identificētām problēmām. Lai gan šie rezultāti ir balstīti uz kvalitatīviem aprakstošiem datiem, kas nav reprezentējami, ir pierādīts, ka divi pētījuma pieņēmumi ir patiesi. Pirmais pētījuma pieņēmums: **veids, kādā skolotāju vērtēšana ir formāli strukturēta (Latvijā), noved pie vājas sasaistes starp skolotāju vērtēšanu un profesionālo pilnveidi.** Pašreizējā vērtēšanas sistēmā kvalitātes pakāpi piešķiršanai kā formālai struktūrai, kas ieviesta sistēmas līmenī skolās, ir elementi, kas to nesaista ar nepieciešamo profesionālo pilnveidi. 2. pētījuma pieņēmums tiek apstiprināts: **gan formālās, gan neformālās skolas sociālās struktūras jāveido un jāīsteno tā, lai tās sniegtu pozitīvu un jēgpilnu vērtēšanas pieredzi, lai to efektīvāk saistītu ar nepieciešamo profesionālo pilnveidi.**

Kā norādīja Latvijas eksperts, šāda vērtēšanas pieeja kalpo kā dubulta birokrācija, proti, skolotāji zina sociāli vēlamās atbildes, atzīmē tās, lai gan tās neatspoguļo reālo mācību praksi. Literatūrā ir norādīts, ka šādam uz pašnovērtējumu balstītam vērtējumam ir mērišanas problēma, lai noteiktu skolotāju



snieguma kvalitāti, jo šādi ziņojumi bieži atspoguļo atbildes, kuras skolotāji uzskata par sociāli vēlamām (Little, Goe & Bell, 2009; van de Vijver & He, 2014). Ja vērtēšanas mērķis ir iegūt informāciju, kas ir noderīga, lai informētu nepieciešamo profesionālo izaugsmi, tad jāņem vērā šis pašvērtējuma testu vai anketu aspekts. Kvalitātes pakāpju piešķiršanas piemērā un citos intervējamajās struktūrās piemēros redzams, ka gan formālajām, gan neformālajām sociālajām struktūrām ir liela nozīme vērtēšanas uztverē un veikšanā. Salīdzinot Kaliforniju ar Somiju un Latviju, Kalifornijā ir KSSP kā formāla sociālā struktūra, kas virza vērtēšanas un profesionālās pilnveides procesu, savukārt Somijā un Latvijā vērtēšanas procesus mēdz piedzīvot kā neformālas sociālās struktūras, piemēram "kā tas ir norunāts darīt".

Kalifornija izceļas ar skolotāju vērtēšanas procedūrām, kuras regulē skolas formālās sociālās struktūras, piemēram, darba līgums, regulāra klases vērojumu veikšana, palīdzība skolotājiem ar mentora palīdzību, ja vērtēšanas rezultāti ir zemāki par prasībām; vērtēšanas biežuma diferencēšana atkarībā no darba pieredzes. Pretēji tam Somijas skolotāju vērtēšana ir mazāk formāli strukturēta un vērtēšanas kvalitāti nodrošina skolas darbinieku uzticēšanās uzņemties atbildību par mācību kvalitāti. Arī pienākumu izpilde, piemēram, mācību prakses dokumentācijas sastādīšana un iesniegšana, tiek uzskatīta par nevajadzīgu birokrātisku slogu Somijas skolotājiem. Formālās sociālās struktūras tiek pretstatītas kā drauds skolotāju profesionālajai brīvībai. Šajā ziņā Somija ir piemērs atbildībai, kas tiek īstenota horizontāli starp skolas vai plašākas kopienas vai izglītības sistēmas locekļiem. Latvijas intervētie visvairāk atklāti dalījās formālās vērtēšanas kritiskajos aspektos, proti, faktiskā prakse ne vienmēr atspoguļo formāli aprakstītās vērtēšanas procedūras.

Kopumā trijos gadījumos intervētie pauda, ka viņi sistemātiski neapkopoj datus skolotāju vērtēšanai. Šāda pieeja ir vai nu izstrādes stadijā, vai arī ir atkarīga no katra skolas vadītāja, vai arī nav īpašas vajadzības vākt sistemātiskus datus par skolotāju darbu.

Vērtēšanu pārsvarā veic direktors vai direktora vietnieks, un tā ir arī viņu formālā loma. Kalifornijā vērtēšanas procesu nosaka KSSP, bet nākamie soļi, kas tiek darīti ar vērtēšanas rezultātiem, atšķiras, jo šī vērtēšanas prakse daļa nav reglamentēta skolas līmenī. Tāpat Latvijā un Somijā, kā pauda intervētie, atšķiras veidi, kā direktori veic vērtēšanu, viņiem ir būtiska autonomija, kā to veikt. Vērtēšanā var iesaistīties arī skolotāji kā kolēģi, un retāk to veic kāds ārpus skolas. Noslēgumā jāatzīst, ka empīriskais pētījums pierāda direktora svarīgo lomu skolotāju vērtēšanas vadīšanā.

Pētījuma trešais pieņēmums ir pierādīts kā daļēji patiess: **skolā balstīta vadība un citu skolotāju kolēģu iesaistīšana ir būtiska, lai nodrošinātu saikni starp skolotāju vērtēšanu un profesionālo pilnveidi.** Lai gan direktora formālā loma ir organizēt un pārraudzīt dažādus vērtēšanas procesus, citu skolotāju iesaistīšana var notikt koleģiālā vērtēšanas veidā, kur citi skolotāji novēro stundu un pēc tam pārrunā to kopā, vai arī vērtēšana var notikt grupas līmenī,

kur skolotāji pieredzējuši vērtēšanu kolektīvi un var sniegt koleģiālu atbalstu un savstarpēju izpratni par profesionālās pilnveides vajadzībām. Vērtēšanā un atgriezeniskās saites nodrošināšanā var iesaistīt arī skolotājus ar lielāku pieredzi. Pēc intervēto personu domām, stundu vērošana ir vispopulārākā skolotāju vērtēšanas prakse un tās nozīme pieaug, īpaši izplatīta tā ir Kalifornijā. Skolotāju vērtēšana, pamatojoties uz tiešu viņu norādījumu ievērošanu, ir viens no galvenajiem nosacījumiem, lai vērtēšanu saistītu ar profesionālo pilnveidi un mācīšanos. Somijā stundu vērošana bieži tiek veikta kā kopīgs klases darbs (*co-teaching*) kas kalpo kā vērtēšana un savstarpēja refleksija un mācīšanās koleģiālā veidā. Pierādījumu vākšana skolotāju vērtēšanai, novērojot praksi, var dot vairākas priekšrocības arī organizācijas attīstībai, piemēram, regulāri uzraudzīt, vai pastāv saikne starp skolas līmeņa mērķi un skolotāju ikdienas praksi un vai prakse mainās un attīstās atbilstoši mērķiem. Rubriku var izmantot, lai nodrošinātu vērošanas procesa un mērķu caurskatāmību starp skolotāju un vērtētāju, kas arī ir svarīgi, lai veidotu vienotu izpratni par to, ko ir svarīgi novērtēt, kādi rezultāti tiek iegūti, kādi turpmākie attīstības soļi jāplāno.

**Skolotāju vērtēšanas un profesionālās pilnveides sasaistes pieredze.** Visi intervējamie dalījās pieredzē par vērtēšanas veikšanu vai saņemšanu, kam ir formatīvs raksturs, tas ir, tas palīdz informēt nepārtrauktu un ilgtermiņa pilnveidi atgriezeniskās saites veidā, atspoguļojot vai plānojot turpmāko attīstību, nestrukturētu un neformālu ikdienas vērtējumu, skolotāju koleģiālu vērtējumu.

Atgriezeniskā saite lielā mērā balstās uz stundu vērojumiem, un to sniedz direktors vai direktora vietnieks. Vērtēšana, kuras rezultātā tiek sniegta atgriezeniskā saite skolotājiem Somijā, netiek uztverta kā vērtēšana, bet gan kā attīstības process, kas atspoguļo mācību kultūras ideju skolā. Kalifornijā oficiālo stundu vērošanu pavada pēcvērošanas sanāksme un analīze, kurā skolotājs saņem atgriezenisko saiti un tiek apspriesti iespējamie uzlabojumi.

Ikgadējās attīstības diskusijas ir vēl viena galvenā pieeja skolotāju vērtēšanai, un tās pamatā ir skolotāju pašvērtējums, kas pēc tam tiek apspriests ar direktoru, kā tas ir Somijas gadījumā. Ikgadējās attīstības pārrunas vai līdzīgas ikgadējās pārskatīšanas formas starp skolotāju un direktoru tiek piedzīvotas arī tādā veidā, ka tiek savākti skolotāju darba formatīvās vērtēšanas pierādījumi. Diskusijas rezultāts ir skolotāju attīstības plānošana, skolotāju profesionālās pilnveides un citu vajadzību apzināšana, individuālo mērķu apskate. Ikgadējās attīstības diskusijas ir visizplatītākās un institucionalizētas Somijas skolās, un šo diskusiju pieredze, kā izteica somu intervētie, ir mazāk saistīta ar vērtēšanu, bet gan vairāk tiek piedzīvota kā saruna un attiecību veidošana.

Starp praksēm īpaši izceļas skolotāju kopīgais darbs neatkarīgi no tā, vai tas ir stundu vērošana, kolēģu novērtējums vai kopīga attīstības pasākumu plānošana komandās. Kopmācības prakse Somijā kā sadarbības veids, kurā notiek gan neformāla vērtēšana ar koleģiālu atgriezenisko saiti, gan mācīšanās tiek pieredzēta kā uz attīstību orientēta. Latvijā tiek norādīts, ka stundu vērošanas komandas darba elements pozitīvi ietekmē skolotāju profesionālo pilnveidi un

ievieš jaunas mācību pieejas. Parādās divi aspekti, kas ir svarīgi organizācijas attīstībai – skolotāji veido savstarpēju izpratni par problēmām, ar kurām viņi saskaras, un viņi ir atbildīgi par savu profesionālo pilnveidi un mācīšanos, kas tiek horizontāli sadalīta starp kolēģiem.

Somija izceļas ar spēcīgu skolotāju pašvērtēšanas profesionālo kultūru, jo Somijas skolotāji visā profesionālās sagatavošanas laikā ir labi sagatavoti, lai atspoguļotu savu praksi, tāpēc pašvērtējums ir galvenā uzticamā pieeja skolotāju vērtēšanai, un to var veikt individuāli vai grupas līmenī. Somijā pašvērtēšana tiek uzskatīta par drošu vērtēšanas praksi, proti, skolotāji zina, ka tas neietekmēs viņu algu vai kādus citus nosacījumus, un tas tiek darīts konsekventi. Arī Kalifornijā skolotāja refleksijas process ir svarīga vērtēšanas sastāvdaļa, tāpēc skolotājs aktīvāk iesaistās vērtēšanas procesā. Kalifornijā skolotāju pašvērtējums, mērķu noteikšana individuālā līmenī tiek veikta, izmantojot KSSP.

Aptaujātie Kalifornijas skolotāji mēdz atkārtoti atsaukties uz mērķiem, kas saistīti ar vērtēšanas procesu, piemēram, stundu vērojumi kalpo kā veids, kā pārraudzīt, vai nepieciešamās izmaiņas, lai sasniegtu skolas mērķus, tiek atspoguļotas mācību stundās vai arī tās atspoguļo skolas mērķus, sasaistot attīstības plānošanu ar attīstības progresa pārraudzību, vācot pierādījumus stundās.

Tiek secināts, ka fenomenoloģiski vērtēšana pēc būtības ir jāizjūt kā vērtīga, pozitīva un vērsta uz nepieciešamo attīstības un mācību risinājumu noteikšanu. Individuālajā līmenī (organizācijas mikrolīmenī) skolotāju un skolu vadītāju pieredze skolotāju vērtēšanā var ietekmēt tās uztverto nozīmi un, ja tā jēgpilni palīdz informēt, kādi nākamie soļi būtu jāveic skolotājam, lai uzlabotu mācības jaunu zināšanu apgūvē.

## 5. REKOMENDĀCIJAS UN TURPMĀKĀ PĒTNIECĪBA

Šajā nodaļā ir sniegti vairāki praktiski ieteikumi dažādām ieinteresētajām pusēm Latvijā, kā uzlabot skolotāju formatīvās vērtēšanas un profesionālās pilnveides sasaisti. Ieteikumi ir balstīti uz pozitīvām esošajām skolotāju vērtēšanas un attīstības praksēm, ar kurām dalījās intervētie, tādējādi atbildot uz 5. pētniecisko jautājumu. Ieteikumi paredzēti, lai sniegtu empiriski pamatotus padomus, kā ieviest formatīvo vērtēšanu skolotāju un skolu vadītāju ikdienas praksē Latvijā. Attiecībā uz skolas kā organizācijas mikrolīmeni var sniegt vairākus ieteikumus:

1. Kalifornijā un Somijā skolotāju pašvērtējums un refleksija par savu praksi ir svarīgi jebkuras vērtēšanas darbības elementi. Aptaujātie Latvijā dalās ar to, kā pašvērtējums ir svarīgs viņu skolās, kā arī par to, kā šīs prasmes ir jāuzlabo gan individuālā (skolotāja), gan organizācijas (visas skolas) līmenī. Somijā liela daļa skolotāju vērtēšanas ir balstīta uz skolotāju pašvērtējumu, un, kad somu skolotāji sāk strādāt profesijā, viņiem jau ir bagāta pieredze savas prakses izvērtēšanā, jo tā ir svarīga viņu formālās izglītības sastāvdaļa. Šo problēmu var kompensēt individuālā līmenī. Izglītības politika varētu risināt šo problēmu, izstrādājot sistēmas mēroga izmaiņas, kur mērķis ir skolotāju profesionālā pilnveide, kas vērsta uz pašnovērtējuma prasmēm. Skolotāju izglītībā un sagatavošanā jāmeklē veidi, kā integrēt pašvērtējumu studiju procesos, lai jaunie skolotāji varētu patstāvīgi pašvērtēt savu mācību darbu, nevērtējot sevi, pamatojoties uz sociāli vēlamu informāciju. Turpmākie pētījumi varētu būt vērsti uz skolotāju informētību par savām pašvērtēšanas prasmēm un to, kā šīs prasmes varētu apgūt un izplatīt.
2. Turpinot 1. ieteikumu, skolotāju pienākums ir spēt identificēt problēmas un šķēršļus savā mācību darbā. Apzinoties savas problēmas, skolotāji var drošāk pieprasīt palīdzību no skolu vadītājiem un citiem kolēģiem, lai palīdzētu novērtēt viņu sniegumu. Turpmākie pētījumi varētu pievērsties skolu organizācijas kultūrai attiecībā uz to, cik lielā mērā skolā ir uzticēšanās kultūra, lai skolotāji atklāti komunicētu par problēmām. Lai uzticētos jaunām formatīvās vērtēšanas praksēm, ir nepieciešami instrumenti un vadlīnijas. Izglītības eksperti un pētnieki ir atbildīgi par tādu formatīvās vērtēšanas instrumentu nodrošināšanu kā rubrikas, vadlīnijas profesionālās pilnveides plānošanai skolotājiem ar dažādiem snieguma līmeņiem un līdzīgi instrumenti, kas var nodrošināt vērtēšanas procesa pārredzamību.

Attiecībā uz mezo (skolas organizācijas) līmeni ir vairāki ieteikumi skolu vadītājiem:

1. Skolu vadītājiem ieteicams organizēt formatīvās vērtēšanas apguvi. Grupu darbs var nodrošināt vienotas izpratnes veidošanu par to, kas ir formatīvā vērtēšana un kā to ieviest ikdienas praksē.

2. Direktoriem, ieviešot to skolas praksē, ieteicams skaidri paziņot, kāds ir formatīvās vērtēšanas mērķis. Turpmākajos pētījumos var izpētīt nepieciešamās direktoru kompetences, kas nepieciešamas, lai organizētu un izvirzītu formatīvās vērtēšanas mērķus, un to, kā organizācijas attīstības mērķi tiek nodoti skolotājiem un kā tie ir saistīti ar skolotāju profesionālo pilnveidi.
3. Ja tiek veikts summatīvais un formatīvais vērtējums, tad šie vērtējumi ir skaidri jānodala viens no otra. Ieteikums katram vērtējumam plānot atsevišķus laikus. Pastāv risks, ka, ja skolas loceklis atdarina vienu vērtēšanas darbību, tad arī cita vērtēšana, kas vairāk vērsta uz pilnveides un mācīšanās vajadzību noteikšanu, var tikt traktēta ar līdzīgu “dubultbirokrātijas” attieksmi un nesniegs nepieciešamos pierādījumus, lai plānotu profesionālo pilnveidi, kavējot gan individuālo, gan organizācijas attīstību skolā.
4. Lai formatīvo vērtēšanu vairāk piedzīvotu kā attīstības aktivitāti, skolas vadītājam ir jānodrošina konteksts pastāvīgam dialogam ar skolotāju, organizējot, piemēram, pēcvērošanas diskusijas, kurās tiek sniegta atgriezeniskā saite.
5. Skolu vadītāju pienākums ir pēc iespējas samazināt pārmērīgu dokumentāciju un birokrātisko slogu vērtēšanas laikā.
6. Skolu vadītāji varētu nodrošināt neregulāru ārēju novērtējumu, ko veic eksperts, kas var nodrošināt formatīvas intervences funkciju skolas attīstībā (Engeström & Sannino, 2010). Spējīgiem skolotājiem ieteicams ieņemt jaunus amatus, piemēram, mācību konsultanta vai skolotāja–līdera amatus. Turpmākajos pētījumos varētu noskaidrot, kā Latvijā skolotāja profesiju varētu papildināt ar jaunām lomām skolotājiem, piemēram, formatīvās vērtēšanas mentoriem un skolotājiem–līderiem.
7. Tā kā atgriezeniskā saite ir nepieciešama jaunas uzvedības apgūšanā un var būt arī motivējošs pasākums, ir ieteicams atbalstīt direktorus konstruktīvas atgriezeniskās saites sniegšanā.

## BIBLIOGRAPHY / LITERATŪRAS SARAKSTS

- Anderson, D. L. (2017). *Organization development: The process of leading organizational change* (4<sup>th</sup> Ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Incorporated.
- Blau, P. M. (1957). Formal organization: Dimensions of analysis. *American Journal of Sociology*, 63(1), 58-69.
- Bradford, D. L., & Burke, W. W. (Eds.). (2005). *Reinventing organization development: New approaches to change in organizations*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Brauckmann, S., & Pashiardis, P. (2011). A validation study of the leadership styles of a holistic leadership theoretical framework. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 11-32.
- Butkēviča, A., Čakāne, L., Dudareva, I., Namsone, D. (2019a). Piloting a Teacher Competence Management Model in Schools. Proceedings of the ATEE spring conference. Riga, Latvia, 7-8.06.2019. p.536-552. Riga: University of Latvia Press.
- Butkēviča, A., Dudareva, I., Namsone, D., Zandbergs, U., Čakāne, L., Bērtule, D. (2019b). Designing and Piloting Online Tests as Part of a Teacher Competence Assessment. SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Volume V. (pp. 333-343), Rezekne: Rezekne Academy of Technologies.
- Čakāne, L., Butkēviča, A. (2018). Inovāciju pārnesē skolā un starp skolām [Innovation dissemination in an between schools]. In D. Namsone (Ed.), *Mācīšanās lietpratībai [Learning for Competence]*. Riga: University of Latvia Academic Publishing.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>th</sup> Ed.). Sage publications.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2015). *Organization development and change*. (10<sup>th</sup> Ed.). Stamford: Cengage Learning
- Danielson, C., & McGreal, T. L. (2000). *Teacher evaluation to enhance professional practice*. Alexandria: Ascd.
- DuFour, R., & DuFour, R. (2013). *Learning by doing: A handbook for Professional Learning Communities at Work TM*. (2<sup>nd</sup> Ed.). Solution Tree Press.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
- Flick, U. (Ed.). (2018). *The Sage handbook of qualitative data collection*. UK: Sage.
- France I., Namsone, D. and Čakāne, L. (2015). What research shows about mathematics teachers' learning needs: experience from Latvia. In: SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the 9<sup>th</sup> International Scientific Conference Volume II, p. 45-55, 22-23.05.2015 Rezekne, Latvia. Rezekne, Latvia: Rezeknes Academy of Technologies.
- Gordon, S. P., & McGhee, M. W. (2019). The Power of Formative Evaluation of Teaching. In M. L. Derrington, J Brandon (Eds.). *Differentiated Teacher Evaluation and Professional Learning* (pp. 15-35). Palgrave Studies on Leadership and Learning in Teacher Education. DOI 10.1007/978-3-030-16454-6.
- Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21<sup>st</sup> century skills: Methods and approach*. Springer.

- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P., & Heck, R. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school improvement. In K., Leithwood, *et al.*, (Eds.), *The second international handbook of educational leadership and administration*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hallinger, P., Heck, R., & Murphy, J. (2014). Teacher evaluation and school improvement: an analysis of the evidence. *Journal of Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 26(1), 5-28.
- Henn, M., Weinstein, M., & Foard, N. (2005). *A short introduction to social research*. London: Sage.
- Kaiser, G., Blömeke, S., Koenig, J., Busse, A., Doehrmann, M., & Hoth, J. (2017). Professional competencies of (prospective) mathematics teachers—Cognitive versus situated approaches. *Educational Studies in Mathematics*, 94(2), 161-182.
- Kimball, S. M., & Milanowski, A. (2009). Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 34-70.
- King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (1994). *Designing social inquiry: Scientific inference in qualitative research*. New Jersey: Princeton university press.
- Kothari. C. R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques* (2<sup>nd</sup> ed.), New Delhi: New Age International Publishers.
- Kunter, M. *et al.*, eds., (2013). *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers, Results from the COACTIV Project*. New York: Springer Science.
- Langdridge, D. (2007). *Phenomenological psychology: Theory, research and methods*. London: Pearson.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2016). *Practical research: Planning and design* (11<sup>th</sup> ed.). Pearson Education, Inc.
- Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543776.pdf> (accessed 16.09.2021)
- Marshak, R. J. (2006). Emerging directions: Is there a new OD? In J. V. Gallos (Ed.) *Organization development: A Jossey-Bass reader* (pp. 833-841). San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- MES. (2020). Skolotāja profesijas standarts [Teacher professional standard]. Retrieved: <https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/2017/PS-048.pdf> (accessed 16.09.2021)
- Mulder, M. (2001). Competentieontwikkeling in organisaties: Perspectieven en praktijk [Competence development in organizations: Perspectives and practice]. Den Haag, the Netherlands: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Nadler, D. A., & Tushman, M. L. (1983). A general diagnostic model for organizational behavior: Applying a congruence perspective. In J. R. Hackman, E. E. Lawler III, & L. W. Porter (Eds.), *Perspectives on Behavior in Organizations* (2<sup>nd</sup> ed.), pp. 112-124. New York, NY: McGraw- Hill.

- Namsone, D., & Čakāne, L. (2015). What lesson observation data reveal about the changes in teaching science and mathematics. Poster presented at the European Science Education Research Association (ESERA) 2015 Conference, 31 August – 4 September 2015 Helsinki. Retrieved from: [https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user\\_upload/lu\\_portal/projekti/siic/Publikacijas/Materiali\\_VPP/3/ESERA\\_2015\\_stundas\\_POSTER.pdf](https://www.siic.lu.lv/fileadmin/user_upload/lu_portal/projekti/siic/Publikacijas/Materiali_VPP/3/ESERA_2015_stundas_POSTER.pdf) (accessed 16.09.2021)
- Namsone, D. (2018). *Learning for Competence* (Mācīšanās lietpratībai) [Monograph]. Riga: University of Latvia Academic Publishing. <https://doi.org/10.22364/ml.2018>
- Namsone, D., Volkinšteine, J., & Lāce, G. (2018). Necessary competencies for teachers. In Namsone, D. (Ed.). *Learning for Competence* (pp. 146-157). Riga: University of Latvia Academic Publishing. <https://doi.org/10.22364/ml.2018.6>
- Nettles, S. M., & Herrington, C. (2007). Revisiting the importance of the direct effects of school leadership on student achievement: The implications for school improvement policy. *Peabody Journal of Education*, 82(4), 724-736. <https://doi.org/10.1080/01619560701603239>
- Saavedra, A. R., & Opfer, V. D. (2012). Learning 21<sup>st</sup>-century skills requires 21<sup>st</sup>-century teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Sandberg, J. (2000). Understanding human competence at work: an interpretative approach. *Academy of management journal*, 43 (1), 9-25.
- Scheerens, J. (2000). Improving school effectiveness. Fundamentals of Educational Planning. Paris: UNESCO.
- Skola 2030. (2017). Izglītība mūsdienīgai lietpratībai: mācību satura un pieejas apraksts (Education for contemporary competence: description of curricula and approach) [reform document for public consultation]. Retrieved from: [https://docs.wixstatic.com/ugd/3e1e8c\\_0b2ac53576544b70a2b689edcfbef010.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/3e1e8c_0b2ac53576544b70a2b689edcfbef010.pdf) (accessed 16.09.2021)
- Smagorinsky, P. (2014). Authentic teacher evaluation: A two-tiered proposal for formative and summative assessment. *English Education*, 46(2), 165-185
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of educational change*, 7(4), 221-258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Talbert, J. E., & McLaughlin, M. W. (1994). Teacher professionalism in local school contexts. *American journal of education*, 102(2), 123-153.
- van de Vijver, F. & J., He. (2014). Report on Social Desirability, Midpoint and Extreme Responding in TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 107. Paris: OECD Publishing <http://dx.doi.org/10.1787/5jxswcftw76h-en>
- Zein, M. S. (2017). Professional development needs of primary EFL teachers: Perspectives of teachers and teacher educators. *Professional Development in Education*, 43(2), 293-313.



