

KĀ SKOLAS VADĪBA VAR PALIELINĀT SAVU DARBĪBU IETEKMI UZ SKOLĒNU SNIEGUMU?

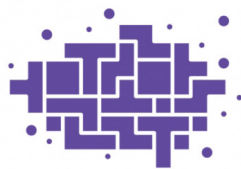
IETEIKUMI IZGLĪTĪBAS POLITIKAS VEIDOTĀJIEM

Šajos ieteikumos apkopoti rezultāti un secinājumi, kuri iegūti, realizējot Latvijas Zinātnes padomes fundamentālo un lietišķo pētījumu programmas projektu “Datos balstītu risinājumu izveide skolas izaugsmei” (projekta numurs Izp-2021/1-0445).



STARPNOZARU
IZGLĪTĪBAS INOVĀCIJU
CENTRS

EKSAKTO ZINĀTŅU UN
TEHNOLOĢIJU FAKULTĀTE



FLPP

FUNDAMENTĀLO UN
LIETIŠĶO PĒTĪJUMU
PROJEKTI

Literārā redaktore Agita Kazakeviča
Maketētājas Andra Liepiņa, Ineta Priga

© Latvijas Universitāte, 2025



SATURA RĀDĪTĀJS

Ievads	4
Pētījuma metodoloģija	6
Teorētiskais ietvars	10
Izglītības kvalitātes pārvaldība un tās izaicinājumi Latvijā	19
Ko iegūtie dati rāda par skolu pārvaldības atšķirībām?	22
Skolas vadības un pārvaldības šķēršļi Latvijā	32
Ieteikumi risinājumiem	34

Izglītības attīstības pamatnostādņēs 2021.–2027. gadam (turpmāk IAP 2027) ir izvirzīts virsmērķis nodrošināt kvalitatīvas izglītības iespējas visiem Latvijas iedzīvotājiem, lai veicinātu viņu potenciāla attīstību un īstenošanu mūža garumā un lai veidotu viņu spēju mainīties un atbildīgi vadīt pastāvīgās pārmaiņas sabiedrībā un tautsaimniecībā (Ministru kabinets, 2021).

Atbilstoši virsmērķim Izglītības likumā¹ izglītības kvalitāte 2021. gadā ir definēta kā izglītības process, saturs, vide un pārvaldība, kas **ikvienam nodrošina iekļaujošu izglītību un iespēju sasniegt augstvērtīgus rezultātus** atbilstoši sabiedrības izvirzītajiem un valsts noteiktajiem **mērķiem**.

IAP 2027 paredz, ka izvirzīto virsmērķi ir iespējams sasniegt, ja atbildība par izglītības kvalitāti tiek pārnesta uz izglītības iestādēm, t. i., tuvāk gala izglītības pakalpojuma saņēmējam, un tām kļūstot par “mācīšanās organizācijām” (turpmāk SMO – skola kā mācīšanās organizācija), kas nodrošina daudzveidīgas mācīšanās iespējas, mācību vides un pieejas daudzveidīgām auditorijām – bērniem, jauniešiem, pieaugušajiem; augstu vadības, pedagogu un akadēmiskā personāla profesionālās kompetences līmeni, stratēģisku darbības redzējumu, atbildību un autonomiju; aktīvu sadarbību – gan savstarpēji, gan ar citām iesaistītajām pusēm.

Pētījumi liecina, ka šāda stratēģija ir pamatota, jo skolu pāreja no tradicionālām

birokrātiskām un administratīvām organizācijām uz organizācijām, kuras daudz efektīvāk pārvalda resursus, nodrošina zināšanu un labās prakses pārnesei, daudz ātrāk pielāgojas ārējām izmaiņām un ievieš inovācijas (t. sk. izglītības reformas, politikas iniciatīvas).^{2, 3, 4, 5} Tāpat skolas, kuras ir ieviesušas SMO pieeju, spēj nodrošināt nepārtrauktu un efektīvu skolas izaugsmes procesu (angl. *school improvement*), stiprinot savu kapacitāti pozitīvi ietekmēt skolēnu sniegumu.^{6, 7}

Lai nodrošinātu efektīvāku uzsākto izglītības reformu (piem., Skola 2030) ieviešanu un pārvaldību atbilstoši IAP 2027 vīzijai 2021. gadā Latvijā Izglītības likumā tika veikti grozījumi, kuri paredzēja palielināt izglītības iestāžu un pašvaldību autonomiju un deleģēt tām tiešu atbildību par izglītības kvalitāti. Tomēr, neskatoties uz šo politisko ieceri, iepriekšējie pētījumi liecina, ka SMO pieejas īstenošana izglītības iestādēs ir atšķirīga,⁸ kas nosaka, ka reformu mērķu pārvēršana no politikas dokumentiem reālajā mācību procesā Latvijā joprojām notiek lēni un sadrumstaloti.⁹

Šī realitāte apdraud plaisas padziļināšanos starp skolām, kurās līderi stratēģiski virza attīstību, un tām, kurās vadība paliek reaktīva, izolēta un nespējīga nodrošināt būtiskas pārmaiņas. Bez sistēmiska uz attīstību vērsta atbalsta – piemēram, mērķētām kapacitātes stiprināšanas iniciatīvām, kas palīdz skolām identificēt efektīvas vadības prakses, saprast

¹ Izglītības likuma 1. panta 7.¹ punkts.

² Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Doubleday / Currency, New York, NY.

³ Ruff, W. G., & Shoho, A. R. (2005). Understanding instructional leadership through the mental models of three elementary school principals. *Educational Administration Quarterly*, 41 (3), 554–577.

⁴ Schleicher, A. (2012). *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st century: Lessons from around the world*. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.

⁵ Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55 (1), 24–42.

⁶ Ehren, M. C. M. (2013). School inspections and school improvement: Testing assumptions on causal mechanisms. *Oxford Review of Education*.

⁷ Kools, M., Stoll L. (2016). What Makes a School a Learning Organisation? *OECD Education Working Papers*, No. 137, OECD Publishing, Paris.

⁸ G. Siliņa-Jasjukeviča, I. Lūsēna-Ezera, S. Surikova, I. Briška, O. Kaulēns, G. Lāma, B. Lavrinoviča, I. Linde, L. Hofmane, D. Līduma, L. Mazkalniņa, A. Lastovska (2023). Pētījuma “Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs” gala ziņojums. Rīga: Latvijas Universitāte, 224 lpp.

⁹ Greitāns, K. & Namsone, D. (2022). Role of school leadership in the implementation of school-based teacher professional development model. *INTED2022 Proceedings*, 1, 4004–4012.

to darbības mehānismus un iespējas stiprināšanai – vadītājiem jāorientējas sarežģītās reformās vienatnē, bieži vien nostiprinot administratīvus skolas pārvaldības modeļus, nevis veicinot inovācijas un ilgtspējīgu izaugsmi. Tādējādi kontekstualizēta un profesionālā atbalsta trūkums ne vien kavē politikas veidotāju mērķu sasniegšanu efektīvai izglītības reformu īstenošanai, bet arī padziļina izglītības nevienlīdzību – skolēni skolās ar vāju vadību, visticamāk, nesaņems kvalitatīvas mācīšanās iespējas.

Šajā dokumentā paustās atziņas balstītas Latvijas Universitātes Eksakto zinātņu un tehnoloģiju fakultātes Starpnozaru izglītības inovāciju centra (LU EZTF SIIC) pētījumā, kas īstenots Latvijas Zinātnes padomes Fundamentālo un lietišķo pētījumu programmas

finansētajā projektā “Datos balstītu risinājumu izveide skolas izaugsmei” (projekta Nr. LZP-2021/1-0445). Pētījuma gaitā izstrādāts konceptuāls skolas pārvaldības ietvars un modelis, kurus operacionalizējot iespējams izvērtēt skolu vadītāju praksi un noteikt jomas, kurās nepieciešama pilnveide, lai sekmīgāk ieviestu SMO pieeju un veidotu attīstības risinājumus skolās. Pētnieciskajā fāzē ietvars izmantots, iesaistoties ārējiem ekspertiem (LU SIIC pētniekiem), lai analizētu 54 Latvijas skolu pārvaldības prakses, un, apvienojot empīriskos datus ar literatūras analizē gūtajām atziņām, identificēti galvenie šķēršļi SMO pieejas ieviešanai. Nākotnē, mērogojot pētījuma rezultātus, ietvaru iespējams izmantot plašāku skolu attīstības risinājumu veidošanai. Nobeigumā piedāvāti ieteikumi situācijas uzlabošanai.

Pētījuma izlase

Pētījums īstenots divos ciklos no 2019. līdz 2023. gadam. Pirmais cikls norisinājās no 2019. līdz 2021. gadam trīs pilsētu pašvaldībās. 2019./2020. mācību gadā pētījuma izlasē iekļautajās pašvaldībās bija reģistrētas divdesmit astoņas skolas – četras valsts ģimnāzijas (7.–12. klase), 18 pamatskolas un vidusskolas (1.–9. vai 1.–12. klase), kā arī sešs sākumskolas (1.–6. klase).

Otrais cikls tika īstenots no 2022. līdz 2023. gadam lauku teritorijā vienā no iepriekš iekļautajām pašvaldībām, kas pēc reģionālās administratīvās reformas 2021. gadā tika apvienota ar kaimiņu lauku pašvaldību. 2022./2023. mācību gadā jaunizveidotajā pašvaldībā bija reģistrētas 12 lauku skolas, tostarp trīs vidusskolas un astoņas integrētās sākumskolas un pamatskolas (1.–9. klase).

Abos ciklos vietējās pašvaldības izglītības pārvaldes speciālisti darbojās kā starpnieki, nodrošinot pētnieku komandai piekļuvi visām 40 skolām. Pēc sarunām ar skolu direktoriem par pētījuma mērķiem un datu vākšanas norisi visas skolas piekrita piedalīties. Tādējādi var uzskatīt, ka pētījumā iekļautās skolas veido ģeogrāfiski koncentrētu izlasi.¹⁰

Instrumenti

LU EZTF SIIC ir radīta zinātība (*know how*), kā domāt skolu vadītājiem un pašvaldības izglītības speciālistiem, lai veidotu attīstības risinājumus skolā un vadītu skolas transformāciju par mācīšanās organizāciju. **Pētījuma pamatā ir ideja, kā virzīt skolas izaugsmi – panākt skolēnu snieguma uzlabojumus, palielinot skolas darba efektivitāti.**

Izglītības efektivitātes pētījumu galvenais uzdevums ir atklāt, kāda ir būtisko ievades raksturlielumu ietekme uz iznākumiem, kā arī “atvērt melno kasti” (*black box*) – proti, izprast, kuri procesi vai norises faktori izglītības sistēmā patiešām darbojas un veicina rezultātu uzlabošanos, vienlaikus ņemot vērā arī konteksta apstākļu ietekmi.¹¹ Tāpēc pētījuma konceptuālā ietvara pamatu veido Jāpa Shērensa (*Jaap Scheerens*) integrētais izglītības efektivitātes modelis (Ieguldījums – Process – Iznākums) un Filipa Hēlindžera (*Philip Hallinger*) “Skolas pārvaldība, lai mācītos” modelis. Konceptuālais ietvars ir operacionalizēts, izveidojot “Skolas vadības lēmumu un rīcības ietekmi uz skolēnu sniegumu” modeli (skat. 1. attēlu) un kategoriju kritēriju aprakstu.

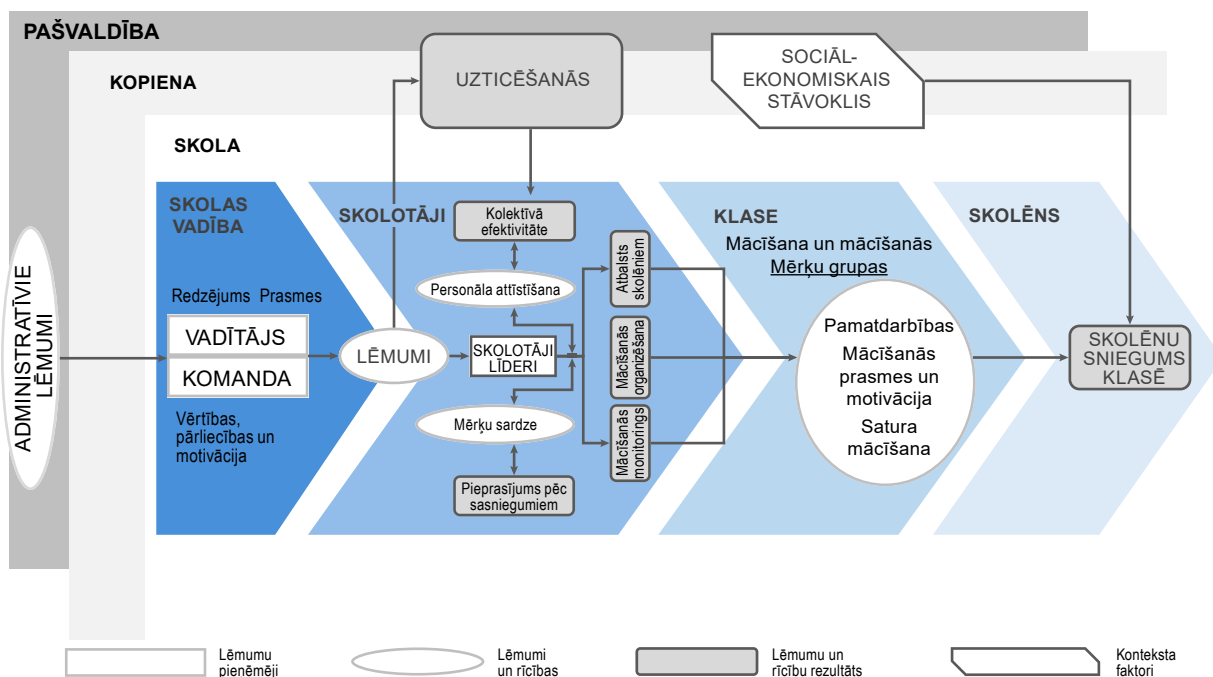
Izveidotais modelis un kategoriju kritēriju ietvars dod iespēju izmērīt skolas vadības rīcības un iegūt datus, lai analizētu skolas pārvaldību (skolas vadības rīcības), t. sk. mācīšanās vadišanu skolā izaugsmei, un ieraudzīt, kāpēc viena skola spēj veiksmīgi īstenot pārmaiņas (attīstīties), bet cita to nespēj. Modelis sasaista skolēnu sniegumu ar mācīšanu klases līmenī (trijās attīstībai nozīmīgās mērķgrupās) un skolas pārvaldību mācīšanās organizēšanai un vadišanai, personāla attīstīšanai.

Modelis ir sistēmisks, dinamisks – tas parāda saites starp tā elementiem un kādas sekas veidojas, ja kāds no modeļa elementiem nestrādā. Modelis dod iespēju sistēmiski identificēt konkrētas skolas attīstībai nepieciešamos uzlabojumus. Izveidotie SLA dod iespēju radīt konkrētus ieteikumus, rēķinoties ar atšķirībām starp skolām (lai palīdzētu katrai skolai tikt uz priekšu no tās vietas, kur tā ir). Modelis atšķiras no vienkārši kritēriju un rādītāju kopuma, ko skatās, lai skolā kaut ko mainītu, ar sistēmu un kopsakarībām – redzams gan, kā tas strādā – gan, kas nestrādās, trūkstot kādam elementam.

¹⁰ Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1 (1), 77–100.

¹¹ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

1. attēls. Skolas vadības lēmumu un rīcības ietekmi uz skolēnu sniegumu modelis¹²



Kategoriju kritēriju ietvaru veido **piecas kategorijas** – *Atbalsts skolēniem, Mācību organizācija, Mācīšanās vadišana un monitorings, Mērķu sardze un Personāla attīstība*, kuras **12 kritērijos** operacionalizē skolas vadības rīcības pamata un attīstības procesu vadišanā. Rīcību kontekstu raksturo kategorija *Izaugsmes optimisma kultūra*, ko veido trīs kritēriji. Ieguldījumu atklāj divas kategorijas – *Skolas*

pārvaldība un *Vadības individuālā kvalitāte* – pieci kritēriji.

Katra kritērija novērtēšanai ir noteiktas to veidojošas dimensijas un izveidoti snieguma līmeņa apraksti (deskriptori) skalā no 0 līdz 3+. Trešā snieguma līmeņa deskriptori apraksta vēlamās skolas vadības rīcības. Savukārt 3+ ideālā rīcība. Novērtējums rāda, cik daudz konkrētā prakse atbilst sagaidāmajai.

¹² Saleniece, I., Burgmanis, Ģ., Namsone, D., Pestovs, P. *Profiling school leadership for school improvement in transitional education systems to support educational change*. (In press)

1. tabula. Kategoriju kritēriju ietvars skolas pārvaldības rīcību analīzei

Skolas efektivitātes komponenti	Kategorijas	Kritēriji
Ieguldījums	Vadības personīgā kvalitāte	Vadības redzējums, prasmes
		Vadības motivācija un vērtības
	Skolas pārvaldība attīstībai (lēmumi)	Vienotība vadības komandā
		Lēmumu pieņemšana Lēmumu iedzīvināšana kopienā
Procesi I – pamata procesi	Atbalsts skolēniem	Skolēnu fiziskā un emocionālā drošība skolas vidē
		Atbalsta sistēma skolēnam ceļā uz mērķi
		Sadarbība ar ģimeni
	Mācību organizācija	Mācību organizācija
Procesi II – attīstības procesi	Mācīšanās monitorings	Labā mācīšanas prakse
		Efektīva, kopīga mācību satura apguves plānošana
		Personāla sadarbības vadīšana
	Mērķu sardze	Izaugsme kā vērtība Mērķu pārvaldība Mērķu monitorings
Konteksts	Izaugsmes optimisma kultūra	Vajadzībās balstītu profesionālās pilnveides (PP) risinājumu īstenošana
		Profesionālā atbalsta pieejamība
		Uzticēšanās
	Pieprasījums sasniegt kolektīvā efektivitāti	Pieprasījums sasniegt kolektīvā efektivitāti
Rezultāts	Mācīšana un mācīšanās (mērķu grupas)	Mācīšanas pamatdarbības
		Mācīšanās prasmes un motivācija (mācīšanos veicinoša vide)
		Satura mācīšana iedziļinoties
	Skolēnu sniegums	Augsts, vidējs, zems

Dati un procedūra

Šajā pētījumā tiek izmantota vairāku gadījumu izpētes pieeja (*multiple case study approach*), balstoties uz instrumentāliem gadījumiem,¹³ lai analizētu skolu vadības rīcības, izveidotu vadības profilus un izpētītu viņu ieguldījumu skolu attīstībā.

Lai daļēji strukturētajām intervijām atlasītu skolu pārstāvjus, izmantota reputācijas atlase (*reputational case sampling*)¹⁴, izmantojot atslēgpersonu tehniku¹⁵, kas ir etnogrāfiskās izpētes metode. Šī pieeja palīdzēja identificēt dalībniekus ar padziļinātām zināšanām par pētāmo tēmu, nodrošinot bagātīgāku

informāciju un dziļāku izpratni par sociāla-jiem un kultūras modeļiem skolu vidē.

Skolas vadības rīcību novērtējumu (kalibrēšanu – salīdzinot reālo praksi ar aprakstu) veica divi neatkarīgi eksperti individuāli, nosakot konkrētās skolas vadības prakses snieguma līmeni katrā kritērijā. Pēc tam, kur nepieciešams, veidojot konsolidētu vērtējumu, tad, apvienojot vērtējumu katrā kritērijā, nosaka kopīgo līmeni katrā kategorijā.

Kalibrēšanā eksperti izmantoja lauka pētījumā iegūtus datus:

- Vismaz trīs strukturētas, neatkarīgas, viena otrai sekojošas (laikā) intervijas ar

¹³ Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford press.

¹⁴ Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.

¹⁵ Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13 (6), 522–526.

skolas līderiem (katru interviju veic 2 pētnieki; intervijas ir transkribētas). Kopā 40 skolās notikušas 125 intervijas.

- Vecāku aptauja (mērķgrupās, kurās tiek analizēts skolēnu sniegums), izmantojot “Edurio” aptaujas iespējas vai drukātās anketas lauku skolās.
- Skolotāju aptauja, izmantojot “Edurio” aptauju.
- Ekspertu fokusgrupa.
- Lauka novērojumu piezīmes.

Kategorijas “Mērķu sardze” novērtēšanai izmantota arī dokumentu analīze, apkopojot informāciju no skolas attīstības plāna, pašnovērtējuma ziņojuma, tīmekļa vietnes. Kategorijā – “Vadības individuālā kvalitāte”, kas vēl tiek izstrādāta, pagaidām vadības redzējums un prasmes tiek vērtēts Likerta skalā¹⁶. Skolas vadības rīcību kontekstu skolā veido kategorija *Izaugsmes optimisma kultūra*, ko atver trīs kritēriji – pieprasījums sasniegt, kolektīvā efektivitāte un savstarpējā uzticēšanās. Konteksta analīzei – lai novērtētu, cik skolas kultūra ir virzīta uz izaugsmi, ekspertu vērtējumam pagaidām tiek izmantota Likerta skala, novērtējot situāciju skalā, kur ir fiksēti galējie gadījumi, kā tuvāk esošu kādam no tiem – nav, vairāk nav, vairāk ir, ir.¹⁷

Analīze

Iegūtie interviju un aptauju dati apstrādāti atbilstoši izveidotajam kategoriju kritēriju ietvaram – izveidota strukturēta darba tabula ar respondentu atbildēm no dažādiem datu avotiem pret katru no kategorijām.

Pirms analīzes eksperts iepazinās ar pamatinformāciju (īstenojamās programmas un skolēnu SES, personāla slodzes un nodarbinātība pamatdarbā u. c.) par skolu un datiem par skolēnu sniegumu (iznākumu) un skolotāju mācīšanas praksi (klases līmeni) u. c.¹⁸

Lai novērtētu (kalibrētu), eksperts analizēja pret katru no kritērijiem datus no vairākiem avotiem, tos vismaz triangulējot, un, ja nepieciešams, iedziļinājās transkripcijās un piezīmēs.

Lai noteiktu snieguma līmeni, vispirms eksperts salīdzināja, kā savstarpēji atbilst trīs skolas vadības pārstāvju teiktais intervijās, tad salīdzināja to ar vecāku un/vai skolotāju atzīmēto un analizēja piezīmes vai dokumentus (atkarībā no kritērija).

Ekspertu konsolidētais vērtējums pa līmeņiem tika apkopots. Analizējot pētījuma kopā biežāk sastopamo noteikto līmeņu kombināciju izvēlētajās kategorijās, tika noteikti raksturīgie skolu profili.

¹⁶ Turpmākajos pētījumos ir nepieciešams radīt rīkus vadības kvalitātes, īpaši vadības motivācijas un vērtību, precizākai novērtēšanai. Lai to izdarītu, nepieciešams pētīt, kā sadarbība ar skolas dibinātāju ietekmē skolas vadības darbu (*governance chain*).

¹⁷ Šī sadaļa vēl tiek izstrādāta.

¹⁸ Skolās, kurās skolēnu sniegums ir izteikti atšķirīgs, atšķiras attīstības risinājumi. Izteikti nepietiekamu resursu gadījumā (piemēram, skolā pamatdarbā strādā neliela skolotāju daļa; atbalsta personāls nav vai strādā niecīgā slodzē u. c.) attīstības risinājumi ir apgrūtināti.

Skola kā mācīšanās organizācija

Latvija izglītības politikā ir izvirzījusi mērķi pakāpeniski pārveidot skolas par efektīvām mācīšanās organizācijām, ko noteikusi nepieciešamība efektīvizēt vairāku pēdējos gados sāktu izglītības reformu ieviešanu. Tāpēc jau 2017. gadā projektā “Skola 2030” ir izstrādāta vīzija par to, kādai būtu jābūt nākotnes skolu vadībai un pārvaldībai Latvijā. Tā nosaka, ka skolām ir jāklūst par vietu, kur atbalsta katra skolēna mācīšanos un īsteno mācīšanās iedziļinoties pieeju, darbojas kā mācīšanās organizācija, kura pastāvīgi mainās un pielāgojas jauniem apstākļiem. Tajā skolēni, skolotāji, skolas vadība un pārējais personāls individuāli un kopīgi mācās, lai sasniegtu savus un kopējos mērķus.¹⁹

Vīzijas teorētisko pamatu veido koncepts, ko sākotnēji izstrādājis Pīters Sengī (*Peter Senge*, 1990), balstoties organizāciju mācīšanās teorijā²⁰, norādot, ka mācīšanās organizācijā “cilvēki nepārtraukti paplašina savas spējas radīt tādus rezultātus, kādus viņi patiesi vēlas, kur tiek veicināti jauni un plaši domāšanas modeļi un kur tiek atalgoti kolektīvie centieni”. Mūsdienās koncepta plašāka ienākšana izglītībā ir saistīta ar izglītības politikas veidotāju un speciālistu centieniem meklēt risinājumus izaicinājumiem^{21, 22, 23, 24, 25}, kas saistīti ar neapmierinošiem reformu iniciatīvu ieviešanas rezultātiem starptautiskā mērogā un daudzu skolu nespēju uzsākt un atīstīt izglītības inovācijas. Lai sniegtu skolām konkrētākas vadlinijas, ir izstrādāti praktiski darbības ietvari. Viens no nozīmīgākajiem

piemēriem ir OECD integrētais modelis skolai kā mācīšanās organizācijai (bieži saīsināti – SMO), kurš ietver septiņas visaptverošas mācīšanās organizācijas dimensijas:

1. **Kopīgas un uz visu skolēnu mācīšanos centrētas vīzijas izstrāde un ieviešana:** SMO stūrakmens ir kopīga un iekļaujoša vīzija, kas koncentrējas uz skolēnu mācīšanos un panākumiem. Visi iesaistītie – vadītāji, skolotāji, skolēni, vecāki – saprot un pieņem šo vīziju, kas virza lēmumus un inovācijas. Skaidra, uz mācīšanos vērsta vīzija palīdz saskaņot pūles un virzīt nepārtrauktu pilnveidi.
2. **Pastāvīgu mācīšanās iespēju radīšana un atbalsts visiem darbiniekiem:** Mācīšanās organizācijā skolotāji un personāls nepārtraukti mācās – izmantojot profesionālās pilnveides pasākumus, kolēģu mācīšanos, mentoringu un reflektīvu praksi. Skola iegulda darbinieku kapacitātes stiprināšanā, uzskatot skolotāju mācīšanos par tikpat nozīmīgu kā skolēnu mācīšanos. Tiek regulāri ieviestas jaunas idejas un pētījumi, lai uzlabotu praksi.
3. **Komandas mācīšanās un sadarbības veicināšana personālā:** SMO veido stipru koleģialitātes un sadarbības kultūru. Skolotāji un administrācija mācās un strādā kopā – vēro cits cita praksi, kopīgi risina problēmas un strādā pie inovācijām komandās. Šo kultūru veicina profesionālās mācīšanās kopienas, kopīgas plānošanas laiks un starpdisciplināras komandas. Tas

¹⁹ Skola 2030 (2017). *Skola kā mācīšanās organizācija*. <https://www.skola2030.lv/lv/istenosana/macibupieejja/macibu-organizacija-skola>

²⁰ Argyris, C., & Schön, D. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.

²¹ Fullan, M. (1995). The school as a learning organization: Distant dreams. *Theory Into Practice*, 34/4, 230–235.

²² Silins, H. C., Mulford W. R., Zarins S. (2002). Organizational Learning and School Change. *Educational Administration Quarterly*, 38/5, 613–642.

²³ Senge, P. et al. (2012). *Schools that Learn*. Crown Business, New York.

²⁴ Kools, M., & Stoll, L. (2016). What makes a school a learning organisation? *OECD Education Working Papers No. 137*. Paris: OECD Publishing.

²⁵ Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55 (1), 24–42.

iespējams, ja skolas komandā pastāv uzticēšanās kultūra.²⁶

4. **Izziņas, inovāciju un izpētes kultūras veidošana:**

Mācīšanās organizācija veicina eksperimentēšanu. Skolā tas nozīmē attīstīt izziņas domāšanas ieradumu skolotājos un skolēnos – regulāri uzdodot jautājumus, kā mēs varam to uzlabot un izmantojot pierādījumus lēmumu pieņemšanā. Atbalsta inovatīvas pedagoģijas un riska uzņemšanos. Kļūdas tiek uztvertas kā mācīšanās iespēja. Šī dimensija prasa psiholoģisko drošību un uzticēšanos, lai darbinieki justos brīvi paust idejas un izaicinājumus.

5. **Zināšanu iegūšanas un apmaiņas sistēmu ieviešana:**

Skolas kā mācīšanās organizācijas ievieš mehānismus zināšanu apkopošanai un to apmaiņai. Mehānismi var ietvert datu sistēmas skolēnu mācību sasniegumu uzraudzībai, labās prakses apmaiņas procesus un datu analīzes ieradumu. Individuāli vai komandā iegūtās zināšanas tiek padarītas pieejamas citiem skolā.

6. **Mācīšanās no ārējās vides un plašākas sistēmas:**

SMO paplašina savu mācīšanos ārpus skolas. Šīs skolas aktīvi sadarbojas ar vecākiem, kopienu, citām skolām un ārējiem ekspertiem vai pētniekiem, lai pilnveidotu savu praksi. Tās meklē jaunas idejas un pielāgojas pārmaiņām (piemēram, tehnoloģiju attīstībai vai sabiedrības pārmaiņām).

7. **Mācīšanās līderības modelēšana un veicināšana:**

Līderība ir izšķiroša dimensija skolās kā mācīšanās organizācijās. Skolu vadītāji (direktori, administratori un skolotāju līderi) paši ir mācīšanās paraugs un veicina pārējās dimensijas. Viņi deleģē vadību un pilnvaro citus rīkoties, veidojot vidi, kurā inovācijas tiek atbalstītas. Tas nozīmē mācīšanās līderību – līderi, kuri sevi redz ne tikai kā pārvaldītājus, bet arī kā galvenos

mācīšanās veicinātājus. Viņi iedrošina eksperimentēšanu, sniedz atgriezenisko saiti un atbalstu, un saskaņo skolas struktūras ar nepārtrauktas mācīšanās vīziju.

Galvenais mērķis, attīstot skolas kā mācīšanās organizācijas, ir efektīvizēt skolas izaugsmes procesu, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos skolēniem. Skolas kopiena, kas pastāvīgi mācās un pielāgojas, ir labāk sagatavota, lai uzlabotu skolēnu rezultātus – tostarp sasniegumus, iesaisti un prasmes. Lai arī tiešas cēloņsakarības noteikšana ir sarežģīta, vairāki starptautiskie pētījumi sniedz atbalstošus pierādījumus. ASV skolās ar sadarbībā balstītu profesionālās mācīšanās kultūru biežāk novērojami augstāki skolēnu mācību sasniegumi^{27, 28, 29}. Kad skolotāji kolektīvi analizē savu praksi, apgūst jaunas stratēģijas un saskaņo savas darbības, lai risinātu skolēnu vajadzības, tas uzlabo mācīšanās rezultātus. Savukārt Velsā valdība mācīšanās organizācijas modeli ir tieši sasaistījusi ar skolēnu sasniegumu celšanu, ieviešot jaunu mācību saturu. Sākotnējie izvērtējumi liecina, ka skolas, kuras tālāk attīstījušās SMO dimensijās, labāk spēja ieviest jauno mācību saturu un uzlabot skolēnu iesaisti mācību procesā.

Efektīva vadība un pārvaldība skolas izaugsmei

SMO pieejas ieviešanas mērķis ir padarīt efektīvāku izaugsmes vadīšanu skolā un uzlabot skolēnu sniegumu. Lai izvērtētu izglītības kvalitāti un skolas darbības efektivitāti, izvērtēšanas pētījumos ļoti bieži izmanto Jāpa Shērena integrēto skolas efektivitātes modeli³⁰, kuru veido trīs elementi – ieguldījums, process un rezultāts (skat. 2. attēlu). Visus šos elementus ietekmē konteksts. Modeļi ir iespējams izmantot jebkurā izglītības līmenī: sistēmas, skolas vai klases. Izglītības līmeņi ir hierarhiski saistīti savā starpā jeb ligzdoti, jo skola funkcionē izglītības sistēmā un

²⁶ Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2000). A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. *Review of Educational Research*, 70 (4), 547–593.

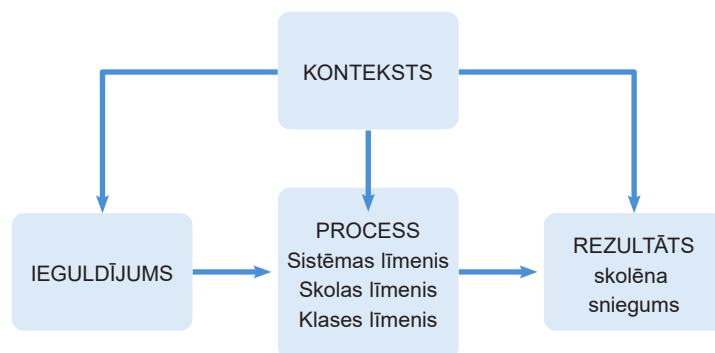
²⁷ Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*.

²⁸ Louis, K. S., & Marks, H. M. (1998). Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American Journal of Education*, 106 (4), 532–575.

²⁹ Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18 (3), 240–258.

³⁰ Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. UNESCO International Institute for Educational Planning.

2. attēls. Integrētais izglītības efektivitātes modelis



3. attēls. “Skolas pārvaldība, lai mācītos” ietvars



klase funkcionē skolā.³¹ Modelis definē ne tikai sakarības starp elementiem, bet arī nozīmīgākos indikatorus, kas atklāj darbības, kuras izvērtējot ir iespējams aprakstīt skolas efektivitāti. Izglītības efektivitātes pētījumos viens no pamatmērķiem ir izvērtēt ieguldījuma ietekmi uz rezultātu un procesu, caur kuru šis ieguldījums tiek īstenots.

Izvērtējot skolas vadības darba ietekmi uz skolēnu sniegumu un skolas izaugsmi kopumā,

ir svarīgi identificēt darbības, kuras strādā efektīvi un kuras nepieciešams pilnveidot.

Pētījumi rāda, ka skolas izaugsme ir novērojama skolās, kur skolas vadība koncentrējas uz tiešu darbu ar skolotājiem, lai palīdzētu viņiem mainīt mācīšanas praksi, kas savukārt var uzlabot skolēnu mācību rezultātus.³² Tāpat pētījumi liecina, ka efektīvāku rezultātu skolas vadība var panākt, integrējot savā darbā praksi no dažādiem skolas pārvaldības

³¹ Scheerens, J. (2016). Meta-analyses of school and instructional effectiveness. J. Scheerens (ed.). *Educational Effectiveness and Ineffectiveness*. Dordrecht: Springer Science + Business Media, 175–223.

³² Tan, C. Y., Gao, L., & Shi, M. (2022). Second-order meta-analysis synthesizing the evidence on associations between school leadership and different school outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 50 (3), 469–490.

modeļiem, kuras ir uzrādījušas augstu efektivitāti skolas izaugsmes veicināšanā.^{33, 34, 35} Viens no zināmākajiem integrētās pieejas modeļiem ir Filipa Hēlindžera “skolas pārvaldība, lai mācītos” ietvars³³, kurš atsedz skolas vadības ietekmi uz skolēnu mācīšanās rezultātiem (skat. 3. attēlu).

Visbiežāk integrētā pieeja aptver skolas vadības praksi no trīs modeļiem, kur viens no zināmākajiem modeļiem ir transformējošās pārvaldības (*transformative leadership*) modelis³⁶, kas priekšplānā izvirza skolotāju kapacitātes attīstīšanu un iedvesmo viņus apņemties sasniegt organizācijas mērķus, nevis vadīties no savām personīgajām interesēm, tādējādi skolotāji iegulda lielākas pūles un saņiedz augstāku produktivitāti. Direktori, kuri izmanto šo pieeju, palīdz skolotājiem attīstīt jaunas prasmes, veicina jaunu normu veidošanos un stiprina kopīgas vērtības, pārveidojot arī skolas kultūru.³⁷

Tāpat integrētajā pieejā nozīmīgas ir prakses, kuras ietver izglītojošās pārvaldības (*instructional leadership*) modelis.³⁸ Tas koncentrējas uz tiešu mācību procesa kvalitātes uzlabošanu, izvirzot direktoru kā galveno mācību darba vadītāju. Izglītojošie vadītāji ir orientēti uz mērķiem, pārvalda mācību

programmas un nosaka augstu akadēmisko līmeni.³⁹ Tomēr pāreja no administratīvas lomas uz izglītojošu vadību prasa būtisku atbalstu un profesionālo attīstību. Lai skolu vadība šajā modelī būtu efektīva, ir nepieciešama ne tikai stratēģiska domāšana, bet arī pedagoģiskā ekspertīze un prasme motivēt skolotājus.⁴⁰

Nozīmīgas ir arī prakses, kuras uzsver dalītās pārvaldības (*distributed leadership*) modelis. Tas paredz atbildības un lēmumu pieņemšanas pilnvaru deleģēšanu, vienlaikus veidojot vadītāju, skolotāju un citu darbinieku sadarbības kultūru.^{41, 42} Pētījumi rāda, ka skolās, kurās vadības pārstāvjiem pienākumus dala atbilstoši ekspertīzei un skolotājiem ir iespēja piedalīties lēmumu pieņemšanā, skolotāju motivācija un apmierinātība ar darbu ir augstāka un tajās biežāk eksperimentē ar jauniem mācību paņēmieniem.^{43, 44} Lai gan dalītā vadība tieši neietekmē mācīšanas praksi, tai ir potenciāls to netieši uzlabot, piemēram, paaugstinot skolotāju pašefektivitāti.⁴⁵

Tomēr nevienu vadības pieeju nevar vērtēt ārpus konteksta.^{46, 47} Skolas organizatoriskā struktūra, resursi, izmērs, atrašanās vieta, skolēnu sastāvs, kā arī plašāka institucionālā un politiskā vide ietekmē gan iespējamo vadības darbību izvēli, gan to īstenošanas

³³ Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25–48.

³⁴ Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142.

³⁵ Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86 (2), 531–569.

³⁶ Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17 (2), 201–227.

³⁷ Simsek, H. (2013). Transformational Leadership in Educational Context: A Fantasy of Education Scholars. Editor's Choice: Selected Keynote Speech. *Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 1–6.

³⁸ 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.

³⁹ Hallinger, P., & Lee, M. (2014). Mapping instructional leadership in Thailand: Has education reform impacted principal practice? *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (1), 6–29.

⁴⁰ Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 25–48.

⁴¹ Spillane, J. P. (2005, June). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69 (2), 143–150. Taylor & Francis Group.

⁴² Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41 (5), 555–580.

⁴³ Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47 (5), 728–771.

⁴⁴ Torres, D. G. (2019). Distributed leadership, professional collaboration, and teachers' job satisfaction in US schools. *Teaching and Teacher Education*, 79, 111–123.

⁴⁵ Bellibaş, M. Ş., Gümüş, S., & Liu, Y. (2021). Does school leadership matter for teachers' classroom practice? The influence of instructional leadership and distributed leadership on instructional quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (3), 387–412.

⁴⁶ Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49 (2), 125–142.

⁴⁷ Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48 (3), 387–423.

efektivitāti.^{48, 49} Tāpēc vadības modeļu mehāniska pārņemšana no vienas valsts uz citu bez pielāgošanas vietējam kontekstam var būt neefektīva un kavēt reformu ieviešanu.^{50, 51}

Dalass Hitt un Pamela Takere (*Dallas Hitt & Pamela Tucker*), sistēmiski izvērtējuši vairāk nekā 100 pētījumus, identificējuši skolas vadības darbības ar lielāko ietekmi uz skolēnu sniegumu.⁵² Starp nozīmīgākajām, piemēram, identificētas – vīzijas definēšana un pārvaldīšana, augstas kvalitātes mācīšanās pieredzes nodrošināšana, skolotāju profesionālās kapacitātes attīstīšana, sadarbība ar atbalstošām mācīšanās organizācijām un ārējiem partneriem. Pārskats būtiski papildina “Skolas pārvaldība, lai mācītos” ietvaru, jo veidots, balstoties uz Hēlindžera ieteiktajiem kritērijiem⁵³. Šo ietvaru kombināciju praksē bieži izmanto gan vadības komandas vērtēšanai, gan izstrādājot izglītības vadības mācību programmas.

Datos balstīta skolas vadība un pārvaldība

Skola kā mācīšanās organizācija ir vide, kurā visi tās dalībnieki – skolēni, skolotāji, skolas vadība un citi darbinieki – nepārtraukti mācās, sadarbojas un pilnveidojas, lai kopīgi uzlabotu mācību procesu un skolas darbību

kopumā. Šādas organizācijas būtiska iezīme ir spēja reflektēt par savu praksi un pieņemt pārdomātus lēmumus, balstoties uz pierādījumiem un analizētiem datiem. Pēdējos gados skolas pārvaldības pētījumos^{54, 55} ir atzīts, ka datos balstīta lēmumu pieņemšana (DBLP) ir pieeja, kas ļauj skolai attīstīties sistemātiski, mērķtiecīgi un ilgtspējīgi. Tā stiprina profesionālās kopienas spēju mācīties no pieredzes, pielāgoties pārmaiņām un identificēt attīstības vajadzības, tādējādi padarot skolu par dinamisku, uz izcilību orientētu organizāciju. Šajā kontekstā DBLP kalpo ne tikai kā vadības instruments, bet arī kā kultūras elements, kas veicina caurspīdīgumu un kopīgu atbildību par skolēnu izaugsmi.

Datu izmantošana skolas vadītāju un skolotāju darbā ir būtisks priekšnosacījums efektīvam skolas izaugsmes procesam, lai pieņemtu lēmumus, kas ilgtermiņā maina skolotāju praksi un uzlabo skolēnu sniegumu,⁵⁶ stiprinātu profesionālo kapacitāti⁵⁷ un paaugstinātu skolēnu sniegumu eksāmenos, samazinātu atšķirības skolēnu sniegumā un mainītu skolas kultūru.^{58, 59, 60} Tāpat datu izmantošana sniedz iespēju izvērtēt skolas progresu (t. sk. ārēji), kā arī noteikt nepieciešamos uzlabojumus. Izglītībā DBLP ir pieeja, kuru var izmantot gan skolotājs klasē, lai uzlabotu mācīšanu un mācīšanos, gan skolas vadības komandas, pašvaldības izglītības eksperti, kā arī sistēmas

⁴⁸ Opendakker, M. C., & Van Damme, J. (2007). Do school context, student composition and school leadership affect school practice and outcomes in secondary education? *British Educational Research Journal*, 33 (2), 179–206.

⁴⁹ Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55 (2), 154–168.

⁵⁰ Hallinger, P., & Kantamara, P. (2001). Exploring the cultural context of school improvement in Thailand. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 385–408.

⁵¹ Hanushek, E. A., Link, S., & Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. *Journal of Development Economics*, 104, 212–232.

⁵² Hitt, D. H., & Tucker, P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement: A unified framework. *Review of Educational Research*, 86 (2), 531–569.

⁵³ Hallinger, P. (2014). Reviewing reviews of research in educational leadership: An empirical assessment. *Educational Administration Quarterly*, 50 (4), 539–576.

⁵⁴ Mandinach, E. B., Rivas, L., Light, D., Heinze, C., & Honey, M. (2006, April). *The impact of data-driven decision making tools on educational practice: A systems analysis of six school districts*. Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

⁵⁵ Van Geel, M., Keuning, T., Visscher, A. J., & Fox, J. P. (2016). Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, 53 (2), 360–394.

⁵⁶ Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61 (3), 257–273.

⁵⁷ Hargreaves, A. and M. Fullan (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.

⁵⁸ Hamilton, L. & Pepper, P. (2002). Making a Change: The Effects of the Leadership Role on School Climate. *Learning Environments Research*, 5 (2), 155–166.

⁵⁹ McNaughton, S., Lai, M. K., Hsiao, S. (2012). Testing the effectiveness of an intervention model based on data use: A replication series across clusters of schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 203–228.

⁶⁰ Poortman, C. L., Schildkamp, K. (2016). Solving student achievement problems with a data use intervention for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 60, 425–433.

līmeņa politikas veidotāji atbilstoši sev uzticētajām funkcijām izglītības kvalitātes nodrošināšanai un monitorēšanai.⁶¹

DBLP pieeju izglītībā apraksta vairāki modeļi.^{62, 63, 64, 65} Džons Īstons (*John Easton*) izveidotajā DBLP modeli piedāvā datus balstītu lēmumu pieņemšanu uzlūkot kā pētniecisku ciklu, kas ietver nepieciešamību: identificēt problēmu, identificēt risinājumu, uzraudzīt progresu un izvērtēt ietekmi. Barbara Mīnsa (*Barbara Means*) un kolēģi norāda, ka izveidoto DBLP modeli efektīvi iespējams ieviest visos līmeņos tikai gadījumā, ja ir pieejama spēcīga līderība, motivācija un labi izplānots un sagatavots atbalsts (piem., profesionālās pilnveides programmas, tehniskais atbalsts u. c.). Braiens Džils (*Brian Gill*) un viņa kolēģi, papildinot konceptuālo izpratni par DBLP, uzsver, ka datus balstītas rīcības ieviešana ietver ne tikai efektīvas datu infrastruktūras veidošanu, datu pieejamības atvieglošanu un datu kultūras ieviešanu, bet arī datu nozīmības un to detalizācijas pakāpes saskaņošanu ar lēmuma pieņēmēja vajadzībām. Riski, ar kuriem iespējams saskarties, ja šos nosacījumus ignorē, ir lēmumi ar pretēju efektu vai “noslikšana datus” (*drowning in data*).

Zināmākais ir Elenas Mandinahas (*Ellen Mandinach*) un kolēģu^{66, 67} izstrādātais vairāklīmeņu datus balstītais lēmumu pieņemšanas modelis (skat. 4. attēlā). Lai arī visi DBLP modeļi ietver līdzīgas komponentes un apraksta ciklisku datu izmantošanu lēmumu pieņemšanā, tomēr E. Mandinahas un kolēģu

izstrādātā modeļa priekšrocības ir tā teorētiskais pamats, kurš balstās uz praktisku pētījumu rezultātiem, kā identificētās nozīmīgās kognitīvās prasmes.

Tāpat vairāklīmeņu DBLP modelis veidots, pārnesot uzņēmējdarbības vidē atzītas prakses uz izglītības nozari. Tas piedāvā pārbaudītu un vienotu stratēģiju pašvaldību pārstāvjiem, skolu vadītājiem, skolotājiem un citiem izglītības ekspertiem, kā mērķtiecīgāk izmantot daudzveidīgo un nepārtraukti pieaugošo datu klāstu, tehnoloģiskās iespējas to apstrādē un analizēšanā izglītības nozarē. Šī un citu lokālu pētījumu vajadzībām autoru kolektīvs minēto modeli ir pielāgojis Latvijas izglītības sistēmas situācijai (skat. 4. attēlu), iekļaujot: a) galvenos lēmumu pieņēmējus katrā līmenī, arī skolēnus, b) nosprausto mērķu dimensiju katram līmenim, c) datu izšķirtspējas (*data resolution*) līmeņa izmaiņas – pieaugot lēmuma pieņemšanas līmenim, datu izšķirtspēja un detalizācijas pakāpe samazinās, d) lēmumu pieņemšanu, kura balstās administratīvos rīkojumos pēc lejupējās pieejas principiem (*top-down approach*).

Vairāklīmeņu DBLP modelis ietver ideju, ka katram lēmumu pieņēmējam neatkarīgi no viņa lomas izglītības sistēmā ir problēmas un jautājumi, kuru risināšanai nepieciešami dati un informācija. Turklāt modelis lēmumu pieņemšanu definē kā hierarhisku procesu, kur lēmumi augstākā līmenī fokusējas uz zemākiem līmeņiem, piemēram, no pašvaldības līmeņa uz skolas un klases, vai no skolas uz klasi.

⁶¹ Mandinach, E. B. (2012). A perfect time for data use: Using data-driven decision making to inform practice. *Educational Psychologist*, 47 (2), 71–85.

⁶² Abbott, D. V. (2008). A functionality framework for educational organizations: Achieving accountability at scale. E. B. Mandinach & M. Honey (eds). *Data-driven school improvement: Linking data and learning*. New York, NY: Teachers College Press, 257–276.

⁶³ Easton, J. Q. (2009). *Using data systems to drive school improvement*. Keynote address at the STATS-DC 2009 Conference, Bethesda, MD.

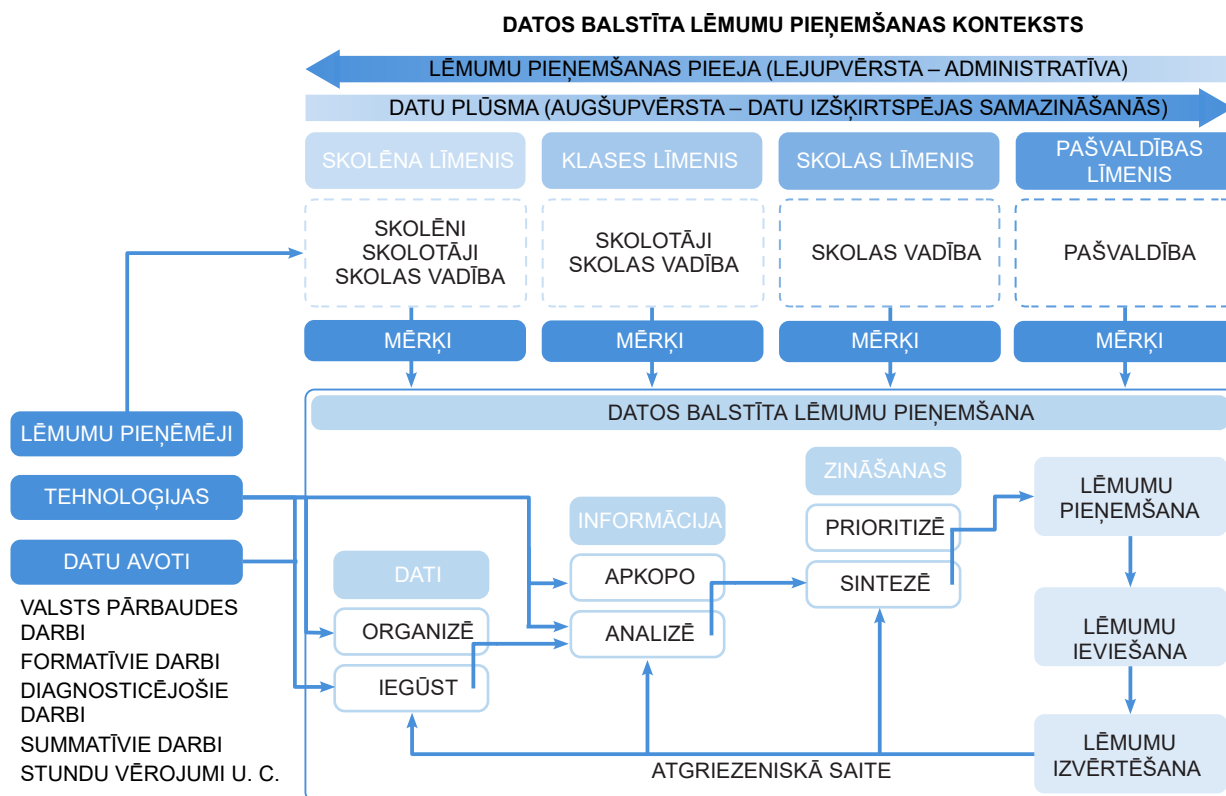
⁶⁴ Means, B., Padilla, C., & Gallagher, L. (2010). *Use of Education Data at the Local Level: From Accountability to Instructional Improvement*. US Department of Education.

⁶⁵ Gill, B., Borden, B.C., Hallgren, K. (2014). A conceptual framework for data-driven decision making. *Final Report of Research conducted by Mathematica Policy Research*, Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation.

⁶⁶ Mandinach, E. B., Honey, M., Light, D., Brunner, C. (2008). A conceptual framework for data-driven decision making. E. B. Mandinach & M. Honey (eds). *Data-driven school improvement: Linking data and learning*, 13–31.

⁶⁷ Mandinach, E. B., Rivas, L., Light, D., Heinze, C., Honey, M. (2006). The impact of data-driven decision making tools on educational practice: A systems analysis of six school districts. EDC Center for Children and Technology, paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.

4. attēls. Latvijas situācijai adaptēts vairāklīmeņu datos balstītas lēmumu pieņemšanas modelis⁶⁸



Svarīgi, ka vairāklīmeņu DBLP modeli efektīvi iespējams lietot tikai tad, kad lēmumu pieņēmējs ir precīzi definējis izmērāmu mērķi,⁶⁹ tad iteratīvi, iegūstot arvien jaunus datus un izvērtējot iepriekšējos lēmumus, iespējams izstrādāt aizvien jēgpilnākus risinājumus. Izvirzītajam mērķim ir pakārtotas visas tālākās darbības, jo atbilstoši tam iegūst un apkopo nepieciešamos datus; atbilstoši mērķim analizē un interpretē datus; rīkojas, lai sasniegtu mērķi, un izvērtē, vai mērķis ir sasniegts. Šāda uz mērķi virzīta datu izmantošana lēmumu pieņemšanā ļauj izvairīties no situācijas, kad sistēmas, pašvaldības, skolas un klases līmenī lēmumu pieņēmēji “slikst

datos”, t. i., viņiem ir pieejams liels apjoms datu, bet nepietiekams atbilstošas informācijas daudzums⁷⁰, kas ļautu izstrādāt konkrētus risinājumus.

Mūsdienās vairāklīmeņu DBLP modeļa izmantošanai praksē izglītībā ir vairāki izaicinājumi, no kuriem nozīmīgākie ir lēmumu pieņemšanā iesaistīto pušu datu pratība (*data literacy*) un datu izmantošanas kultūra (*data use culture*) organizācijā. Pētījumi liecina, ka skolotāji, skolu vadītāji un citi nozīmīgi lēmumu pieņēmēji izglītības nozarē nav atbilstoši sagatavoti jēgpilni izmantot datus, lai uzlabotu skolēnu mācīšanos klasē un uzlabotu viņu sniegumu kopumā.^{71, 72, 73, 74}

⁶⁸ Burgmanis, Ģ. (2023). Datos balstīta lēmumu pieņemšana attīstības risinājumiem izglītībā. Namsone, D. (zin. red.). *Datu zinātība skolai*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds, 16–29.

⁶⁹ Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61 (3), 257–273.

⁷⁰ Slotnik, W. J., & Orland, M. (2010). Data rich but information poor. *Education Week*, 30 (36), 13–14.

⁷¹ Schildkamp, K., Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3), 482–496.

⁷² Dunlap, K., Piro, J. S. (2016). Diving into data: Developing the capacity for data literacy in teacher education. *Cogent Education*, 3 (1), 1132526.

⁷³ Covie, B., Cooper, B. (2017). Exploring the challenge of developing student teacher data literacy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24 (2), 147–163.

⁷⁴ Lockton, M., Weddle, H., Datnow, A. (2020). When data don't drive: teacher agency in data use efforts in low-performing schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 31 (2), 243–265.

Principi skolas vadības rīcībai ietekmes uz skolēnu sniegumu palielināšanai

LU EZTF SIIC pētnieku grupa, balstoties iepriekš aprakstītajās teorētiskajās nostādnēs, ir formulējusi principus, kuri ir būtiski kvalitātes vadībai skolā efektivitātes aspektā.

1. princips. Skolas vadības ietekmes rezultātu raksturo skolēnu snieguma izaugsme un tās izmaiņas.

Skolēnu snieguma izmaiņas rāda ilgtermiņā vairāku mācību gadu laikā (periodos) 3–6–9–12, vai skolēnu klases (klasēs ar mazu skolēnu skaitu arī individuāla – katra skolēna) sniegums skolā ir progresējošs, regresējošs, mainīgs, stabils pozitīvs, vidējs vai negatīvs. Skolēnu snieguma izmaiņu analīze norāda uz aspektiem skolā, kam jāpievērš uzmanība, un nepieciešamajām izmaiņām, kuras var dot uzlabojumus.

Skolēnu sniegums tiek analizēts gan akadēmisko sasniegumu (piem., matemātikā vai latviešu valodā), gan mācīšanās, spriešanas u. c. 21. gs. prasmju apgūvē.

Skolēnu izaugsmi ietekmē **kontekstuālie faktori**, no kuriem nozīmīgākais ir **skolēnu sociāli ekonomiskā stāvokļa (SES) indekss**. SES indekss norāda uz skolai nepieciešamajiem papildu atbalsta resursiem, lai kompensētu skolēnu ģimeņu zemā sociāli ekonomiskā stāvokļa radītos kvalitatīvas izglītības pieejamības riskus.

2. princips. Mācīšanai ir tieša ietekme uz skolēna sniegumu, t. i., mainot mācīšanas praksi konkrētā klasē, ir iespējams panākt būtiskus skolēnu snieguma uzlabojumus. Ietekmi var panākt, pilnveidojot: 1) skolotāja mācīšanas pamatdarbību efektivitāti, 2) skolēnu mācīšanās (t. sk. pašvadītās) prasmju mācīšanu un motivācijas veidošanos drošā mācību vidē un 3) mācību procesa produktivitāti (shēmā mācību satura mācīšana). Šis ir trīs prioritārās skolas **mērķu grupas** skolēnu snieguma uzlabošanai skolā.

Dati par skolotāju kopējo mācīšanas pamatdarbību (piem., klasvadība, stundas struktūra) efektivitāti skolā dod informāciju par nepieciešamajiem uzlabojumiem to efektivitātes paaugstināšanai, to skaitā skolā esošo

labās prakses potenciālu un to, vai ir nepieciešama vadības tūlītēja iejaukšanās mācību procesā nepietiekama snieguma gadījumā.

Mācīšanās drošā vidē notiek, ja skolēni drīkst kļūdīties, ir pietiekama autonomija, iemācīti strādāt, lai sasniegtu rezultātu, saņemtu atgriezenisko saiti, domā par savu mācīšanos – (t. i., pašvadītās mācīšanās prasmes), kā arī skolotājs diferencē mācību procesu, kas ir īpaši svarīgi, strādājot ar skolēniem ar atšķirīgu sniegumu, respektējot dažādību klasē.

Mācību satura apguve iedziļinoties (produktivitāte) ir potenciāls, lai skolēniem veidotos konceptuāla izpratne un viņi apgūtu problēmrisināšanas prasmes, kas ir nozīmīgi, lai klasē būtu vairāk skolēnu ar augstu sniegumu.

3. princips. Skolas vadības lēmumu ietekme uz skolēnu snieguma izmaiņām veidojas, vadot, uzraugot (monitorējot) un organizējot mācīšanos, kā arī vadot procesu attīstībai, kas ietekmē skolēnu snieguma izmaiņas pastarpināti. Skolas vadība ir izveidojusi un darbina sistēmu datu par skolēnu sniegumu izmantošanu mācīšanas un mācīšanās uzlabošanai: **1) atbalstot skolēnu mācībās, 2) organizējot mācību procesu** katra skolēna izaugsmei; **3) vadot un monitorējot mācīšanos.**

Lai atbalstītu skolēnu mācībās, veido **mācīšanos veicinošu vidi** skolā. Aktīvi un visaptveroši izmanto skolas rīcības kodeksu drošības un kārtības nodrošināšanai (skolēni jūtas labi un droši, lai mācītos un demonstrētu savām spējām atbilstošu sniegumu, t. i., skolēnu labbūtība skolā nav pašmērķis, bet apzināti konstruēts mācību vides elements). Mērķtiecīgi veido sistēmu un procedūras, kā nodrošināt pozitīvas sociāli emocionālas vides veidošanu un atbalstu dažādām skolēnu grupām. Izveidota funkcionējoša sistēma skolēnu mācīšanās vajadzību apsteidzošai identificēšanai un risku mazināšanai. Notiek proaktīva sadarbība ar ģimeni, lai sniegtu atbalstu skolēna individuālajai izaugsmei.

Organizējot skolā mācību procesu katra skolēna izaugsmei, klašu komplektāciju demonstrē augstas gaidas visiem skolēniem (apzināti neveido vājās un stiprās klases), skolotāju izvēle klasei ir vērsta uz visu skolēnu snieguma uzlabošanu. Skolas vadība monitorē

mācību laika optimālu izmantošanu standartu SR apguvei, t. sk. koordinējot patstāvīgo darbu apjomu, izvērtējot citu pasākumu organizēšanas lietderīgu mācību laikā. Skolas vadība seko organizatorisko risinājumu efektivitātei, nepieciešamības gadījumā veicot pamatotas izmaiņas.

Mācīšanās monitorings funkcionē, ja skolā ir izveidota vienota izpratne par labo praksi mācīšanās, t. sk. vērtēšanā. Skolas vadībai ir datos balstīta izpratne par katra skolotāja mācīšanas praksi (sniegumu) un klasē notiekošo. Skolā ir mācīšanās vadītājs (līderis), kas spēj demonstrēt labo mācīšanas praksi.

Skolas vadība organizē un vada regulāru visu skolotāju, kuri strādā vienā mācību jomā, klasē, klašu grupā, pēctecīgos vecumposmos, sadarbību noteiktu mērķu sasniegšanai skolēnu snieguma uzlabošanai konkrētā termiņā saskaņā ar skolas mērķi. Skolā notiek kopīga skolas vadības iniciēta starpdisciplināra mācību satura plānošana; ir elektronisks risinājums kopīgai plānošanai.

4. princips. Skolas vadības, kas strādā attīstībai, **ietekme paplašinās, realizējot mērķu sardzi un attīstot personālu.**

Realizējot mērķu sardzi, mērķi ir virzīti skolēnu snieguma uzlabošanai, tie ir skaidri un konkrēti, tie pamatojas datos un ir kaskadēti visiem iesaistītajiem (otrā līmeņa vadītājiem, skolotājiem, skolēniem). Rīcības plāns rāda mērķu sasniegšanas ceļu. Skolas vadības resursus novirza mērķu sardzei un nepieciešamības gadījumā piesaista papildu resursus.

Skolā vērtības tiek skaidri komunikētas un ir ieraugāmas darbībā (rīcībā) skolas vidē.

Attīstot personālu, skolas vadībai ir skaidras un datos pamatotas katra skolotāja individuālās profesionālās mācīšanās vajadzības. Konkrētu mērķu sasniegšanai tiek izvēlētas atbilstošas profesionālās pilnveides formas – ar maksimālu ietekmi uz mācīšanas praksi, t. sk. skolas vidē balstītas mācības.

Skolā ir pieejams mērķtiecīgs profesionāls atbalsts skolotājiem, darbojas profesionālā atbalsta personas (metodiķi, mācīšanās konsultanti, mentori u. c.). Skolotāju motivācijas sistēma veicina skolotāju sadarbību un savstarpējo uzticēšanos.

Skolā ir atzīti meistarības avoti; notiek jēgpilna savstarpējā dalīšanās labā profesionālajā mācīšanas pieredzē, kas veido kolektīvās efektivitātes pamatu.

5. princips. Lēmumu pieņemšana skolā ir iesaistoša, ikviens ir tiesīgs lemt par savas atbildības jomu. Ir skaidras un savstarpēji papildinošas (ne pārklājošas) skolas vadības komandas funkcijas to iedzīvināšanai, skaidras atbildību robežas lēmumu pieņemšanā; veiksmīgi funkcionē nākamais vadības līmenis (otrā līmeņa vadītāji). Lēmumus nepieņem vienpersoniski.

Svarīga ir savstarpēja uzticēšanās lēmumu pieņemšanā un kompromisu atrašana.

6. princips. Skolas vadības komandā ir **vienota izpratne** par vērtībām, sasniedzamajiem mērķiem, to sasniegšanas veidiem; vadības komandas rīcība pamatojas kopīgās vērtībās un ir vērsta uz konkrētu mērķu sasniegšanu. Virzība uz mērķiem tiek kaskadēta, t. i., zemāka līmeņa vadītāji uzņemas iniciatīvu, patstāvīgi pieņemot lēmumus, lai virzītos uz noteiktajiem mērķiem.

7. princips. Skolas vadība mērķtiecīgi virza skolas attīstību, pamatojoties dziļā un mūsdienīgā redzējumā par mācīšanu un mācīšanos, balstoties uz datiem. Skolas vadība ir motivēta nepārtraukti pilnveidot savu redzējumu un prasmes.

8. princips. Skolas vadība **proaktīvi un prasmīgi izmanto kopienas⁷⁵ resursus sadarbībai** ar citiem partneriem Latvijā un ārzemēs atbilstoši skolas vērtībām un mērķiem. Veido partnerattiecības kopienā⁷⁶.

⁷⁵ Termins “kopiena” ir lietots sociālās kopienas nozīmē, ar to saprotot visus iesaistītos cilvēkus (skolēnus, vecākus, personālu, dibinātāju).

⁷⁶ Principi ir formulēti no skolas vadības perspektīvas; princips ietver arī atbilstošu skolas dibinātāja pārstāvju praksi. Ķēde, kā sadarbība ar dibinātāju ietekmē skolā notiekošo, ir tālākas izpētes jautājums.

IZGLĪTĪBAS KVALITĀTES PĀRVALDĪBA UN TĀS IZAICINĀJUMI LATVIJĀ

Izglītības kvalitātes uzraudzības politika

Izglītības kvalitātes pilnveidei un attīstībai, kā arī lai sekotu līdzi izglītības stratēģisko mērķu izpildei, laika posmā no 2021. līdz 2024. gadam Latvijā ir izveidota un ieviesta izglītības kvalitātes monitoringa sistēma. Tās mērķis ir novērtēt izglītības kvalitāti, iegūstot objektīvu informāciju un datus par izglītības iestādes darbības un izglītības programmas īstenošanas atbilstību tiesību aktiem un labai praksei, noteikt snieguma kvalitātes līmeni, monitorēt izglītības kvalitāti, atbalstīt inovācijas un nostiprināt labo izglītības iestāžu darbības praksi.⁷⁷ Izglītības kvalitātes vērtēšanas pamatprincipi ir orientēšanās uz sasniedzamajiem rezultātiem un efektivitāti, līdzdalība un līdzatbildība, pieejamība un mūsdienīgums, regularitāte un pēctecība, objektivitāte un cilvēkcentrētība.⁷⁸

Pēc 2021. gada grozījumiem Izglītības likumā sistēmas līmenī Izglītības un zinātnes ministrija (IZM) realizē izglītības politiku, pašvaldībām ir deleģēta atbildība par izglītības kvalitāti un par izglītības kvalitātes kontroli un atbalsta pakalpojumiem pašvaldībām; par izglītības iestādēm atbildīgs ir Izglītības

kvalitātes valsts dienests (IKVD). Lai ieviestu IAP paustās idejas, skolās ir jānotiek attīstībai, t. i., ir jāievieš jauninājumi. IAP ir ietverta ideja par izglītības kvalitāti kā nepārtrauktu pilnveidi (jauninājumu ieviešanu), taču atbildība par kvalitāti ir deleģēta pašvaldībām. Kurš sistēmā atbild vai uzrauga, **vai un kā** notiek jauninājumu ieviešana skolu praksē un vai IAP paustā izpratne par kvalitāti ir iedzīvojusies skolu un to dibinātāju ikdienā?

Izglītības kvalitātes vērtēšanā, ko veic IKVD, saskaņā ar Izglītības likumā noteikto tiek izmantoti valsts izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas jomas, kritēriji un to rādītāji. Tie akcentē četras izglītības kvalitātes monitoringa jomas (skat. 5. attēlu): 1) atbilstība mērķiem (izglītojamo un visas sabiedrības vajadzībām atbilstoši izglītības rezultāti), 2) kvalitatīvas mācības (mācību process, pedagogi), 3) iekļaujoša vide (fiziski un emocionāli droša, pozitīva vide, motivācija), 4) laba pārvaldība (procesu efektivitāte).

IKVD publiskās uzstāšanās pauž pozīciju,⁷⁹ ka skolu akreditāciju novērtējumi iekļauj SMO principus. Savukārt IZM pasūtītā pētījuma⁸⁰ autori norāda, ka šī modeļa ieviešanai vispirms ir nepieciešama organizācijas kultūras transformācija, t. i., domāšanas maiņa.

⁷⁷ IKVD (2022). Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā.

⁷⁸ Turpat.

⁷⁹ IKVD (2024). *Izglītības kvalitāte: ko atklāj kvalitātes vērtēšanā un uzraudzības procesā iegūtie dati un informācija*. Publiska prezentācija. Skat.: <https://www.izm.gov.lv/lv/media/24987/download?attachment>

⁸⁰ G. Siliņa-Jasjukeviča, I. Lūsēna-Ezera, S. Surikova, I. Briška, O. Kaulēns, G. Lāma, B. Lavrinoviča, I. Linde, L. Hofmane, D. Līduma, L. Mazkalniņa, A. Lastovska (2023). Pētījuma "Modelis un instruments pieejas skola kā mācīšanās organizācija īstenošanas atbalstam izglītības iestādēs" gala ziņojums.

5. attēls. Valsts izglītības kvalitātes monitoringa sistēmas jomas un kritēriji⁸¹



Tas nozīmē, ka izglītības iestādēm vispirms ir nepieciešami skaidri risinājumi un labās prakses paraugi SMO ieviešanā un tikai pēc tam ieviešanas rezultātu novērtējums. Tāpat atbilstoši IKVD izstrādātajām vadlīnijām⁸², IKVD skolu akreditācijās izmanto 70 (!) rādītājus (indikatorus) šo jomu mērīšanai. Katrs rādītājs tiek aplūkots piecos līmeņos. Kritēriju – rādītāju kopums ir pārlietu apjomīgs, lai skolu vadība spētu patstāvīgi prioritizēt un veikt nepieciešamos uzlabojumus pēc būtības, kā arī izteikti statistiski un viendimensionāls, t. i., nav redzama saistība, kas notiek tad, ja kāds no elementiem nestrādā. Tas visbiežāk rezultējas formālās darbībās (piem., dokumentācijas sakārtošanā, formālas darbības datu iegūšanai, kas netiek turpmāk izmantoti, uzsāktas iniciatīvas, kas netiek īstenotas un novestas līdz rezultātam), kuras tieši ietekmi uz SMO pieejas ieviešanu izglītības iestādē nesniedz. Kā rāda publiski pieejamie akreditācijas ziņojumu dati, visbiežāk

sastopamais skolu vērtējums ir vidējā līmenī (“labi”), un tikai dažos rādītājos parādās līmenis “jāuzlabo” vai “ļoti labi” (tikai 2 no 24 aplūkotajiem ziņojumiem situācija atšķiras). Tas vedina secināt, ka dominējoši liela daļa skolu funkcionē līdzīgi un tām vajadzētu būt arī līdzīgiem rezultātiem. Tomēr, analizējot 2022./2023. m. g. centralizēto eksāmenu rezultātus^{83, 84}, identificētas ievērojamas atšķirības starp skolām (identificētas piecas skolu grupas – no ļoti augsta līdz ļoti zēlam skolēnu sniegunam). Tas rada jautājumus – vai tiešām skola, kurā ir ļoti zēms sniegums, funkcionē vienlīdz labi ar skolu ar ļoti augstu skolēnu sniegumu, vai varbūt tomēr ir vajadzīgi cita veida vērtēšanas instrumenti, lai šīs atšķirības saskatītu.

Raugoties uz izglītības kvalitātes vērtēšanas mērķi, akreditācijā iegūst informāciju un datus par izglītības iestādes darbības un izglītības programmas īstenošanas atbilstību tiesību aktiem, snieguma kvalitātes līmeni, kā

⁸¹ IKVD (2022). Vadlīnijas izglītības kvalitātes nodrošināšanai vispārējā un profesionālajā izglītībā.

⁸² Turpat.

⁸³ LU Starpnozaru izglītības inovāciju centrs (2023). *Pārskats par valsts pārbaudes darbu analīzi*. Rīga: LU SIIC, 35.

⁸⁴ Namsone, D., Pestovs, P., Burgmanis, Ģ., & Katkeviča, L. (2024, May). What do national tests show about students' performance at the end of primary school in different municipalities? *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 476–486.

arī tiek monitorēta izglītības kvalitāte (faktiski notiek summatīvā vērtēšana, kā tam būtu jābūt).

Diskusiju raisa pēc akreditācijas sniegtie ieteikumi darbības pilnveidei un to praktiskā izmantojamība sistēmisku attīstības risinājumu veidošanai. Ieteikumu nozīmīgums, vispārinājums un detalizācijas pakāpe akreditācijas ziņojumos atšķiras. Piemēram, gan skolā X, gan Y konkrētā darbības joma novērtēta ar līmeni “labi”. Skolai X viens no ieteikumiem ir: “Nepieciešams palielināt individualizācijas, diferenciacijas un personalizācijas, kā arī izglītojamo centrēta mācību un audzināšanas procesa īpatsvaru, pakāpeniski veidojot pāreju uz pašvadītu mācību un audzināšanas procesu augstāku izglītības kvalitātes mērķu

sasniegšanai.” Skolai Y: “Sadarbībā ar dibinātāju pilnveidot izglītības programmu sasniedzamo rezultātu definēšanu atbilstoši SMART principiem, nosakot sasniedzamo rezultātu kvalitatīvos un kvantitatīvos indikatorus.” Piemērs norāda, ka nepieciešama turpmāka un dziļāka izpēte, kādi faktori ietekmē ieteikumu detalizācijas pakāpes atšķirības (piem., akreditētāju prasmes, vērtēšanas instrumenta precizitāte u. c.).

Tāpat rodas loģisks jautājums, ko un kā skola tālāk dara, saņemusi aprakstītos ieteikumus. Kā skolā atbilstoši Izglītības likuma prasībām notiek darba uzlabošana, t. i., kā skola strādā attīstībai? Kā ir iespējams izmērīt skolas darbu attīstībai? Kā ieraudzīt atšķirības starp skolām?

KO IEGŪTIE DATI RĀDA PAR SKOLU PĀRVALDĪBAS ATŠĶIRĪBĀM?

Valsts izglītības politikas dokumentos definētais skolu attīstības virziens uz “skolu kā mācīšanās organizāciju” ietver gan darbību un lēmumu pieņemšanas veida maiņu, gan skolas kultūras elementu izmaiņas, kas veido šo darbību un lēmumu kontekstu. Izšķiroši svarīgas darbību kategorijas, kuru prasmīga realizēšana nosaka atšķirības starp skolām, – mācīšanās monitorings, personāla attīstīšana kontekstā ar kolektīvo efektivitāti un mērķu sardze kontekstā ar pieprasījumu sasniegt un uzrādīt spējām atbilstošu sniegumu.

1. tēze

Skolēnu snieguma izaugsme notiek, skolai attīstoties – realizējot pārmaiņas, ieviešot jauninājumus mācību procesā. To panāk profesionāla skolas vadība, virzot skolu uz attīstību (veidojot skolu par mācīšanās organizāciju).

Tas atbilst Izglītības likumā paustajam par iespējami kvalitatīvu izglītību katram bērnam un izpratnei par izglītības kvalitāti kā nepārtrauktu pilnveidi.⁸⁵

Izpratne par izglītības kvalitāti⁸⁶ kā nepārtrauktu pilnveidi nozīmē domāšanas veidu – ko nepieciešams uzlabot procesā, lai iznākums būtu labāks. Proti, skolai meklējot atbildes uz jautājumiem, kā mēs zinām, ko skolēni ir iemācījušies; ko darīsim, ja mācīšanas un mācīšanās process nav bijis pietiekami efektīvs.⁸⁷

Pētījumā identificēta pretruna starp dokumentos pausto un skolu praksi.

Praksē izpratne par kvalitāti atšķiras no dokumentos formulētās (snieguma **izaugsme ikvienam** skolēnam, veicot uzlabojumus procesā, t. sk. kompensējot SES), raugoties uz kvalitāti kā sliekšni vai izcilību (piemēram, skolas, skolotāju darba vērtējums pašvaldībā pēc individuālu skolēnu snieguma olimpiādēs) vai kā mēru, lai salīdzinātos ar citiem (reitingi).

Nepārtrauktās reformas ir viens no visbiežāk izglītības sistēmai adresētajiem pāremumiem publiskajā vidē. Tai pašā laikā skolu prakse rāda, ka nereti reformas paliek dokumentu līmenī, tā arī netikdamas līdz praktiskai ieviešanai. Piemēram, mācīšanas prakse klases līmenī tālu atpaliek no “Skola 2030” pamatnostādņem⁸⁸ u. c.

Vienlaikus pētījumā identificēts, ka ir **jauninājumu praktiska ieviešana ir gausa, apgrūtināta – ne tikai skolās, bet visos sistēmas līmeņos.**

Ieviešanas zinātne (*implementation science*) jauninājumu ieviešanu aplūko, gan analizējot to ieviešanas cikla norisi, gan ieviešanas kvalitātes kritērijus, gan pārmaiņas realizējošo cilvēkresursu u. c. Ieviešanas pētniecības neesamība valstī un praktisku instrumentu trūkums tās veikšanai ir daļa problēmas.

Daļa problēmas ir saistīta ar iesaistīto izpratni par jauninājumu ieviešanas procesa būtību. Nereti dominē vienkāršoti uzskati (mīti), **ka ieviest kaut ko var, pastāstot par to; aizbraucot uz kursiem paklausīties, iegūt informāciju, uz citu skolu paskatīties u. tml., nesaredzot datus balstīta procesa veidošanas nepieciešamību skolā atbilstoši labajai praksei.**⁸⁹

⁸⁵ Izglītības kvalitāte – izglītības process, saturs, vide un pārvaldība, kas **ikvienam** nodrošina iekļaujošu izglītību un **iespēju sasniegt augstvērtīgus rezultātus atbilstoši sabiedrības izvirzītajiem un valsts noteiktajiem mērķiem.** (Izglītības likuma grozījumi 08.04.2021.)

⁸⁶ Izglītības kvalitāte – [...] līmenis, līdz kuram izglītības produkts atbilst *mērķiem un uzdevumiem* [...] (Scherman, Bosker & Howie, 2017)

⁸⁷ Bambrick-Santoyo, P. (2019). If You Want Them to Get It, Get Them to See It. *Educational Leadership*, 76 (6), 18–22.

⁸⁸ Kā izglītības sistēma var atbalstīt skolotāju, lai skolēni varētu apgūt 21. gs. prasībām atbilstošu izglītību? (2023). Pētījums. LU SIIC.

⁸⁹ Greitāns, K. (2023). Dati jauninājumu ieviešanai klases un skolas līmenī. Namsone, D. (zin. red.). *Datu zinātība skolai*, 157–168.

Sistēmas līmenī attīstības veidošana, kas tiek organizēta **no projekta uz projektu**, neattiecas sistēmiski. Projektos tiek radīti jauni produkti, kas ir fragmentāri. Netiek sekots tam, kas ar šiem produktiem notiek skolās; gandrīz netiek atbalstīti projekti, kas atbilst tieši ieviešanas praksi un pētītu praktisko ieviešanas norisi. (Nav sistēmisku risinājumu un follow up projektu.)

Zināšanu uzkrāšana notiek akumulatīvi. Katram nākamajam projektam ņemot citus cilvēkus, tiek atražota viņu jau esošā pieredze... un jaunas zināšanas sistēmā neienāk.

2. tēze

Dažādās skolās ar atšķirīgu skolu pārvaldību skolas vadībai ir atšķirīga ietekme uz skolēnu sniegumu. Identificētās atšķirīgās prakses skolu vadības rīcībā izaugsmes pārvaldībai ietekmē skolas vadības komandas, īpaši direktoru, **atšķirīgās vērtības, motivācija, redzējums un prasmes.**

Atšķirības un iespējamās prioritāros attīstības risinājumus ir iespējams identificēt, izmantojot pētniecībā izmēģinātos un validētos rīkus, un aprakstīt, izveidojot **skolu attīstības pārvaldības profilus**. To izveide un aprobēšana ir tālāku pētījumu uzdevums.

Pētījumā identificēti četri tipiski skolu pārvaldības profili – **uz attīstību tendētas skolas; iesācēji attīstībā, “formāla un saimnieciska attīstība” un stagnējoša skola (nav attīstības).**

Identificētās atšķirīgās prakses skolu vadības rīcībā izaugsmes pārvaldībai ietekmē / nosaka skolas vadības komandas, īpaši direktoru **atšķirīgās vērtības, motivācija, redzējums un prasmes**, kā arī tas, kā ir notikusi un notiek viņu **profesionālā pilnveide**.

Skolu vadītājiem nereti **trūkst redzējuma**, kā iegūt un digitāli pārvaldīt datus par mācīšanu un mācīšanos, kā pārvaldīt personāla kompetences, kā skolā kopīgi plānot mācību saturu, kā mērķtiecīgi un jēgpilni vadīt skolotāju sadarbību, t. i., funkcijas, kuras īpaši aktualizējas līdz ar “Skolai 2030” ieviešanu.

Daļa skolas vadības komandu, iespējams, nekad nav mācījusies, kā šīs funkcijas veikt. Gadiem **skolas vadītāja loma** ir bijusi saistīta

ar administratīvām un saimnieciskām darbībām, ne ar mācību procesu. Ir direktori, kas atsakās vērot stundas, sakot, ka neko no tā nesaprot. Nepieciešamība pēc mācīšanās vadītāja – līdera vairāk tiek skatīta menedžmenta līderības kontekstā, nesaredzot tās praktisko lomu tieši mācīšanās vadīšanā un uzraudzībā. Tas nozīmē, ka, lai notiktu izmaiņas, arī sabiedrībā un skolas dibinātāja speciālistiem nepieciešama vienota izpratne ar skolu par direktora lomu, lai reformu gaidas neatšķirtos no realitātes un pašu skolu vadītāju iespējām. Lai direktors spētu būt mācīšanās vadītājs, jāpārskata viņam uzliktās saimnieciskās funkcijas un nereti pārspilētā administratīvā slodze.

Skolās, kur vadībai trūkst laika atbilstoša redzējuma attīstībai un vērtības balstās tradīcijās, attīstība praktiski nenotiek (vadībai nav motivācijas neko mainīt). Ja cilvēkkapitāla attīstīšana nav pamatvērtība vadītājam un vadības komandas cilvēkiem, tas būtiski ierobežo skolas vadības spēju pieņemt racionālus lēmumus, lai risinātu problēmas, kas saistītas ar skolēnu snieguma uzlabošanu un skolas attīstību.

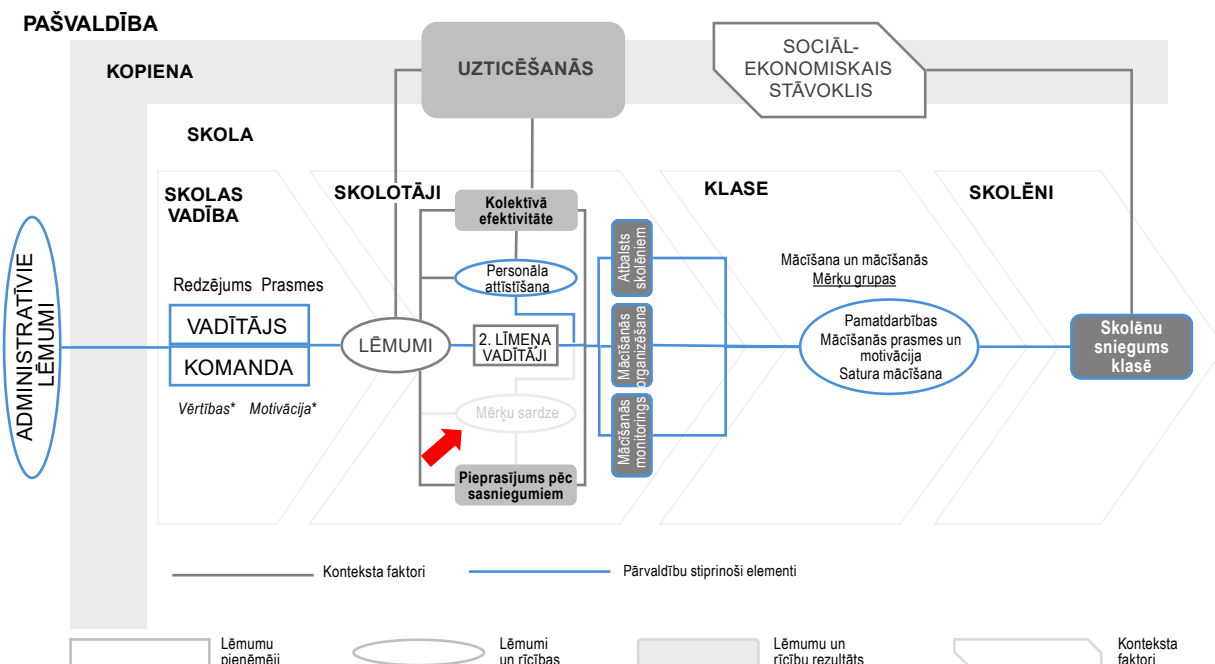
Skolu vadības komandas **kūtri izmanto prasmīgas un mērķtiecīgas sadarbības vadīšanas radītās iespējas**, lai gan pētījumi pārlicinoši pierāda, ka mūsdienu kontekstā sociālais kapitāls v. s. individuālais kapitāls ir skolas attīstības pamatā.

Centieni veidot iesaistošu skolas vadības lēmumu pieņemšanas praksi (angl. *shared and distributed leadership* ir atzītas vadības prakses, kas var dot labāku skolēnu sniegumu), pētījuma gaitā ir novēroti tikai atsevišķās skolās. Tas ir pretrunā ar skolu vadītāju pašu pausto par savu vadības praksi PISA pētījumos.

Ir skolu vadība, kas aprobežojas ar attiecību veidošanu – lai visiem viss labi; līdz sadarbībai uz konkrētu mērķi netiekot. Individuālā kapitāla attīstīšana (piem., “mums visi skolotāji ir profesionāļi”) ir apšaubāmi realizējama skolotāju trūkuma situācijā, kuru raksturo novērotas ievērojamas atšķirības skolotāju mācīšanas praksē⁸⁸).

Sistēmas iekšienē trūkst zināšanu un ekspertīzes par sadarbības lomu skolas attīstības pārvaldībā, kas palīdzētu skolu vadītājiem veidot iesaistošu kultūru skolā un pārvarēt ar sadarbības plānošanu un vadīšanu saistītus izaicinājumus izglītības iestādē vai starp

6. attēls. Skolu pārvaldība un nepieciešamie uzlabojumi – profils “uz attīstību tendētas skolas”



tām. Dati liecina, ka vairākumā gadījumu skolās notiek skolas vadības atbalstīta dažu skolotāju sadarbība, kas lielākoties balstās pašu iniciatīvā panākt skolēnu uzvedības vai mācību uzlabojumus. Tā ir neregulāra un virzīta galvenokārt konkrētu problēmsituāciju risināšanai īsā laika posmā. Ja sadarbība skolā tiek organizēta skolotāju grupās, **trūkst konkrētu mērķu, vadības, ietekmes mērīšanas un konkrētu procedūru šīs sadarbības nodrošināšanai.**

3. tēze

Uz attīstību tendētā skolā tās vadība panāk savu ietekmi, ne vien prasmīgi vadot un uzraugot mācīšanos, bet arī mērķtiecīgi veidojot profesionālās pilnveides vajadzībās balstītu, nepārtrauktu personāla profesionālo pilnveidi un īstenojot mērķu sardzi (skat. 6. attēlu).

Šādās skolās skolas vadība ir motivēta nepārtraukti pilnveidot savu profesionālo redzējumu un prasmes, lai ieviestu uzlabojumus praksē. Visi iesaistītie – skolēni, skolotāji, vadība – visu laiku mācās, lai sasniegtu

iepriekš izvirzītus individuālos mērķus, kas cieši saistīti ar skolas mērķiem un balstās dotos, t. i., **šādas skolas jau darbojas lielākoties kā mācīšanās organizācijas.**⁹⁰

Pētījumā identificēts, ka šajās skolās resurss tiek novirzīts personāla attīstīšanai, tomēr nereti skolas vadības darbībām pietrūkst fokusa, konkrētas **virzības uz mērķi** panākt labāku skolēna sniegumu. Skolu mērķi lielākoties nav saistīti ar skolēnu, t. i., mācīšanas un mācīšanās uzlabojumiem labāka skolēnu snieguma panākšanai. Finanšu resursi ne vienmēr tiek novirzīti izvirzīto mērķu sasniegšanai. Šajās skolās nepieciešamie attīstības risinājumi prioritāri ir saistīti ar prasmīgu mērķu sardzes īstenošanu.

Domāšana uz mērķi (ko gribam panākt) vai vienkārši “mešanās darīt” ir izaicinājums daudzām skolām. Uz šo jautājumu intervijās tika saņemtas visdažādākās atbildes – motivēti skolēni, cieņpilna attieksme; lai skolēns ir lepns par savu skolu, motivēts, apmierināts; pašvadīts process; lai skolēni būtu laimīgi...; caur skolu kulturizēties; noturēt līmeni; mums ir jābūt vidusskolai; jaunie valsts pārbaudes darbi; brīnišķīgi sakārtota dokumentācija u. c. (LU SIIC, 2023)

⁹⁰ Saleniece, I., Namsone, D. (2023). Datus balstīti lēmumi pārmaiņu efektīvai vadībai pašvaldības līmenī. Namsone, D. (zin. red.). *Datu zinātība skolai*, 169–189.

Skolu mērķi nereti neizriet no datiem, tie nav sasniedzami un bieži arī izmērāmi, esošo mērķu uzraudzība nav datos balstīta. Skolu vadības mērķus tradicionāli neizvirza konkrētu uzlabojumu veikšanai, problēmu risināšanai saistībā ar skolēnu sniegumu.

Klases līmenī ir skolotāji, kuriem ir grūtības ar skolēniem komunicēt sasniedzamo rezultātu. Pašiem skolotājiem kā darbiniekiem nav izmērāmu mērķu, kas būtu jāsasniedz (skat., mērķu un to kaskadēšanas trūkums), līdz ar to nav šādas personīgās pieredzes.

Tas veido izpratnes trūkumu par mērķu nozīmi un kavē mērķu veidošanu un kaskadēšanu skolēnu līmenī, kas ierobežo nozīmīgu 21. gs. prasmju (piem., pašvadītā mācīšanās) apguvi.

Tradīcija, ka ir viena metodiskā tēma skolā vai pašvaldībā (visi kaut ko ar to dara), neatbild uz jautājumu, ko mēs gribam panākt, šādi darot. Skolas un klases līmenī bieži dominē domāšana, kura prioritāri izriet no skolotāja skatupunkta (“man ir jāizņem viela”, “man ir jāpagatavo eksāmenam” u. c.). Skolas vadībai nereti nav mērķu piederības (*angl. ownership*); nav skaidra mērķu kaskadēšana iesaistītajiem, jo nav skaidru attīstības virsmērķu.

Skola no savas puses dara labāko, ko prot, bet skolai ir sarežģīti vienai virzīties uz konkrētu mērķi, ja sistēmā kopumā nav

skaidri mērķi (ko mēs gribam panākt) līdztekus akadēmiskajam sniegumam eksāmenos. Nereti augsts sniegums tiek pretnostatīts labbūtībai; neizvērtējot, ka tieši sabalansētība mācību mērķos (labbūtība, lai gūtu augstu sniegumu) varētu būt attīstības ceļš.

Par mērķi tiek domāts saukļos, bez izpratnes, ka darbības parāda ko citu nekā nosauktie lozungi (piem., “izglītības iestāde, kas dod kvalitatīvu, kompetencēs balstītu izglītību”; “motivēts cilvēks, kuram ir jāprot patstāvīgi mācīties, jābūt tendētam uz sasniegumiem”).

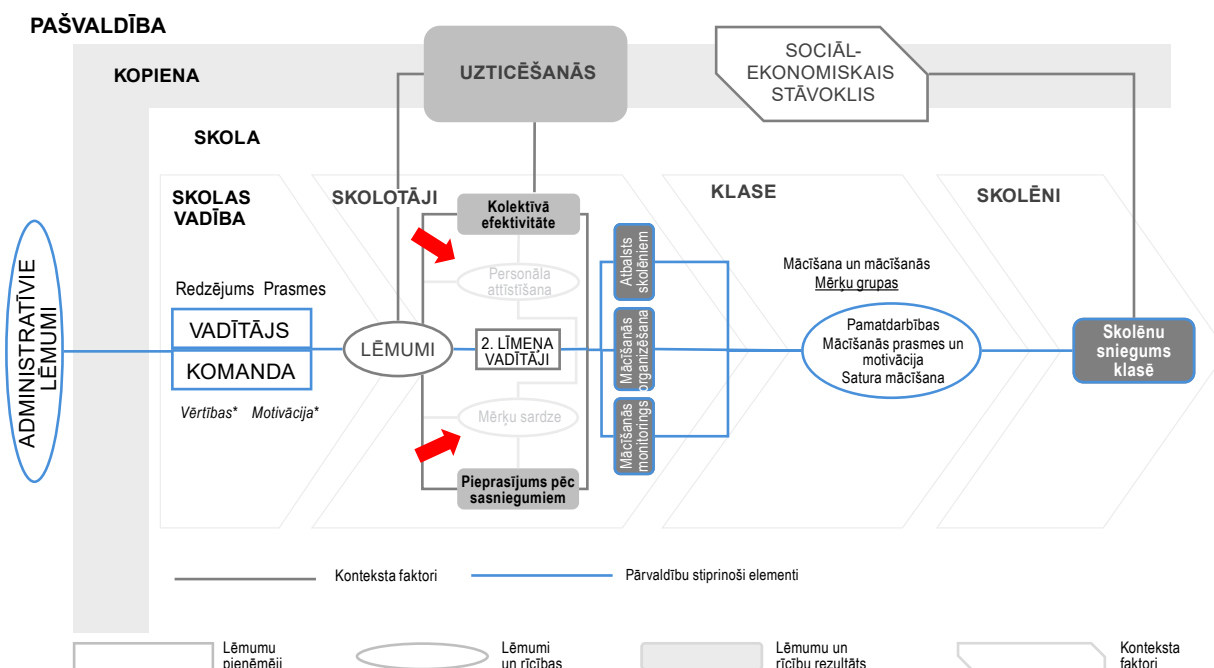
Kopumā sabiedrībā “domājam **lozungos, sarežģītā politiskā valodā**”. Sistēmas virsotnē ir formulēti mērķi un labi dokumenti; tie ir pārāk tālu no cilvēkiem skolās.

4. tēze

Skolas, kuras ir iesācēji attīstībā, seko ārējām aktualitātēm un fokusējas uz dažādu aktivitāšu veidošanu skolēniem un skolotājiem, taču pietrūkst kopīgas izpratnes par labu mācīšanas praksi, mācīšanās vadītāja (līdera), kas to spēj demonstrēt un *profesionālā atbalsta personu*, kas šo praksi spēj ieviest un izplatīt (skat. 7. attēlu).

Skolas vadības ietekme šeit ir mazāka, nekā varētu būt.

7. attēls. Skolu pārvaldība un nepieciešamie uzlabojumi – profils “iesācēji attīstībā”



Šajās skolās “seko aktualitātēm” (piemēram, efektīva stunda, diferenciacija...), skolas vadība aicina izmantot jauninājumus. Ir uzsāktas atsevišķas kopīgas profesionālās mācīšanās norises (piemēram, skolotāju mācīšanās grupas), taču tās var nebūt saistītas ar skolas mērķiem, nav profesionāli virzītas uz konkrētu rezultātu. Raksturīgi, ka šādās skolās skolēni un skolotāji tiek daudz iesaistīti dažādos pasākumos un projektos, kam nav ietekmes uz skolēnu snieguma izmaiņām, reizēm neefektīvi izmantojot mācībām paredzēto laiku. Skolas kultūrā trūkst pieprasījuma akadēmiskiem sasniegumiem.

Skolas vadībai ir motivācija pārmaiņām, bet redzējums par jauninājumu būtību var būt virspusējs. Trūkst kopīgas izpratnes par labu praksi un mācīšanās vadītāja (līdera), kas spēj demonstrēt labo praksi; trūkst skolotāju līderu – profesionālā atbalsta personu (lielās skolās – otrā līmeņa vadītāju), kas šo praksi spēj ieviest un izplatīt.

Skolas vadības ietekmes palielināšanos kavē tas, ka šo skolu vadības komandā nereti atšķiras izpratne par vērtībām, mērķiem, to sasniegšanas ceļiem.

Attīstības risinājumi šajās skolās prioritāri ir saistīti ar labās prakses ieviešanu un skolo-tāju līderu profesionālu izaugsmi.

Vienlaikus pētījumā identificēta sistēmā ilgstoši nerisināta problēma par profesionālā atbalsta personu nepietiekamību, ko nevar atrisināt viena pati skola vai tās dibinātājs. Tikai dažās pašvaldībās strādā konsultantu dienesti vai metodiskie centri. Valsti ir sāktas mācīšanās konsultantu mācības, taču mācīšanās konsultanti u. c. profesionālā atbalsta personas nav institucionalizēti kā profesija.

Skolās tikai formāli funkcionē nākamais vadības līmenis, tas nereti ir hierarhiski formāls (metodisko komisiju vadītāji) bez konkrēta uzdevuma, nozīmīga atalgojuma un autoritātes; nav profesionālā atbalsta personāla skolotājiem.

Daļā skolu **nav pietiekams finanšu un cilvēku resurss** attīstības un mācīšanās vadīšanas un personāla attīstīšanas **funkciju veikšanai** (piemēram, ir nepilna vietnieka slodze, niecīgas atbalsta personāla slodzes skolā ar zemu SES u. c. kopumā visā skolā). Sistēmas un pašvaldības līmenī nosakot vadības un atbalsta personāla slodzi apjomu nevis

pēc veicamajām funkcijām, bet pēc skolēnu skaita, tiek ierobežotas skolas attīstības iespējas. Tas ir radījis situāciju, ka nelielā skolā attīstība ir iespējama tikai situācijā, kur direktoram un vietniekam ir gan entuziasms, gan redzējums, gan prasmes ne vien vadīt mācīšanos, arī iekļaujošu, bet arī pašiem attīstīt personālu un ir izveidojusies kolektīvā efektivitāte, kas pētījumā ir novērota vien dažos gadījumos. Šādās situācijās profesionālajam atbalstam būtu jābūt pieejamam dibinātāja (pašvaldības) līmeni.

Atšķirības starp skolām, kuras strādā attīstībai, lielākoties ir saistītas ar skolas vadības dažādi veiktām darbībām un to mērķtiecīgumu tieši mācīšanās vadīšanā un personāla attīstīšanā, kā arī izaugsmes kultūras klātesamību skolās. Tāpat šajās skolās vadību izvēlētais darbības nosaka citāds redzējums, prasmes un pieredze.

5. tēze

Skolās, kurās notiek formāla un saimnieciska attīstība, ar attīstību tiek saprasta infrastruktūras sakārtošana, fiziskās vides labiekārtošana. Skolas vadības vērtība ir tradīcija (neko nemainīt), skolas kultūrā trūkst uzticēšanās (skat. 8. attēlu).

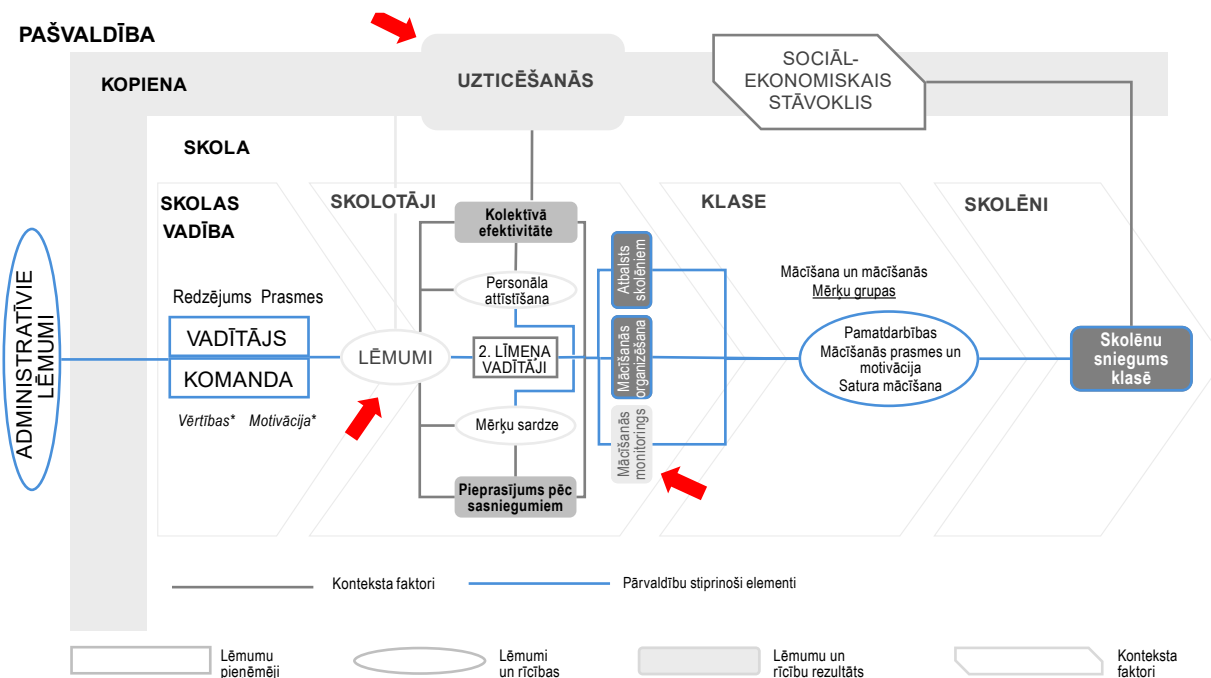
Skolas vadības ietekme ir mazāka, nekā tā varētu būt, jo vadība neveic funkcijas, kuras realizējot var panākt lielāku vadības ietekmi un attiecīgu skolēnu snieguma izaugsmi.

Skolās, kurās notiek **formāla un saimnieciska attīstība**, ar attīstību tiek saprasta infrastruktūras sakārtošana, fiziskās vides labiekārtošana.

Skolas vadības vērtība ir tradīcija (neko nemainīt). Izmaiņas tiek uztvertas kā drauds akadēmiskajam rezultātam, kurš skolā nereti ir salīdzinoši augsts. Taču šis rezultāts nereti ir salīdzinoši augsts uz ļoti augsta snieguma tipveida uzdevumos rēķina un rada risku, ka skolēni nav ieguvuši pietiekamu pieredzi mācīšanās, spriešanas u. c. 21. gs. prasmju apguvē, ko CE nemēra, un tas rada draudus skolēnu konkurētspējai tālāk darba tirgū.

Skolas vadība **uztur pamatprocesus** (piemēram, arī sadarbība ar vecākiem ir formāla, reaktīva). **Attīstībai strādā formāli** (“dreifē”), t. i., dokumentos apraksta, bet

8. attēls. Skolu pārvaldība un nepieciešamie uzlabojumi – profils “formāla un saimnieciska attīstība”



praktiski neveic uz skolas attīstību virzītas darbības. Skolas fiziskā vide ir atjaunota, bet sterila.

Skolas vadībai nav mērķu piederības; pret jauninājumiem tā izturas kritiski, bet neliedz skolotājiem eksperimentēt. Lēmumi tiek pieņemti autoritāri, tikai reizēm tie balstās datus. Nereti šo skolu kultūrā trūkst uzticēšanās, netiek veidota kolektīvā efektivitāte.

Skolas vadības **ietekmes iespējas nav izmantotas, t. i.**, mainot skolas vadības praksi, ir iespējams panākt skolēnu snieguma uzlabojumus. Skolēnu sniegums vairāk ir atkarīgs no individuālu skolotāju profesionalitātes klasē.

Attīstības risinājumi prioritāri ir saistīti ar skolas vadības redzējuma paplašināšanu un motivāciju pārmaiņām un personāla attīstīšanu. Lai attīstība notiktu, skolā ir jāievieš mācīšanās vadīšanas un monitoringa funkcija, personāla kompetenču pārvaldība.

Šķēršļi, kas neveicina skolu vadītāju motivāciju ieviest jauninājumus, skolās ir neskaidra izpratne par laika un mūsdienīgas izglītības prasībām atbilstošu skolas darba rezultātu (pašvaldības pieprasījums izglītībai ir tikai centralizēto eksāmenu rezultāti; dod balvas, bet neredz riskus...) un **laika un situācijai (kontekstam) neatbilstošā skolas darba rezultāta un savu darbību ietekmes mērīšana (vērtēšana).**

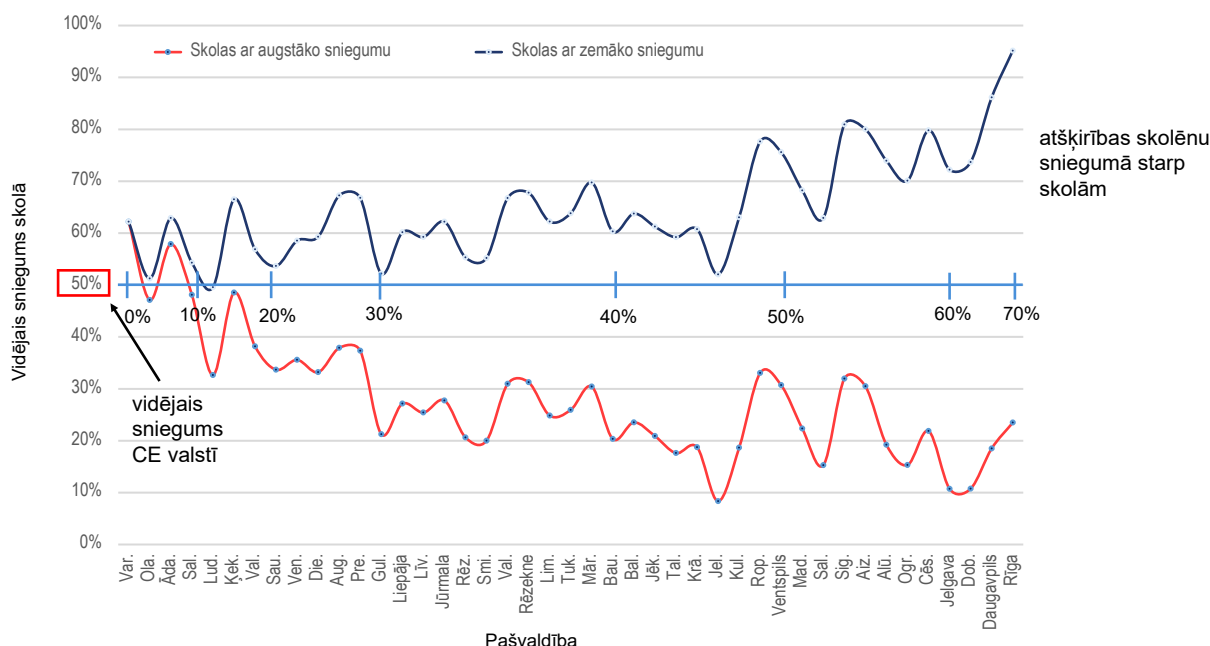
Dominē izpratne un uzskati, ka **skolas darba rezultātu mēra pēc skolēnu snieguma olimpiādēs vai konkursos un centralizēto eksāmenu vidējā rezultāta** un ka skolotāju mācīšanas prakse nav jāmēra (“Mums visi skolotāji ir profesionāļi”).

Nereti šajās skolās tiek mācīts eksāmenam. **Ari skolotāji atzīst, ka viņu darbu vērtē pēc skolēnu rezultāta.** Visbiežāk skolotāji un skolu vadītāji izmanto skolēnu sniegumu CE, lai vērtētu paveikto, neapzināti virzot negatīvās motivācijas veidošanos, kas pazemina skolotāju pašapziņu, jo daudzās skolās un skolotājos ir pārmērīga atbildība pret kopienu par formālo rezultātu – pret vecākiem, dzīvesvietu. Eksāmenu rezultātos balstīta motivācijas sistēma skolā veido “nesekmīgā skolotāja” tēlu sabiedrībā un balstās uz bailēm no nespējas sasniegt mērķi. Līdz ar to mācīšana eksāmenu priekšmetos tiek virzīta kā gatavošanās eksāmenam (māca eksāmenam), lai nepieļautu nespēju sasniegt mērķi.

Mācot eksāmenam, šajās skolās ir augsts risks, ka skolēni neapgūst standartu prasības, t. sk. tās prasmes, kuras ir vajadzīgas dzīvei digitālās transformācijas laikmetā (spriešanas, sadarbības, digitālās u. c.), jo augsts vidējais sniegums valsts līmeņa pārbaudes darbos veidojas no ļoti augsta snieguma tipveida uzdevumos vai dažu skolēnu ļoti augsta un citu

9. attēls. Atšķirības skolēnu vidējā sniegunā starp pašvaldībām⁹¹

Izglītības iestāžu ar augstāko un zemāko skolēnu sniegumu CE matemātikā 9. klasei 2023. gadā izklide pašvaldības ietvaros



zema snieguma. Tas rada riskus skolēnu nekonkurētspējai, neatbilst šī laika vajadzībām. CE nav iespējams izmērīt visu standartu, CE nav veidoti tā, lai būtu iespējams analizēt saikni starp mācīšanu un iegūto rezultātu, nav korekti CE rezultātus savā starpā salīdzināt pa gadiem.

Pašvaldībās, kurās ir ievērojamas skolēnu vidējā snieguma atšķirības (skat. 9. attēlu) un kuru pamatā ir vēsturiski izveidojusies skolēnu segregācija pēc sociāli ekonomiskā stāvokļa, skolās ar vāju sniegumu skolu vadība bez papildu atbalsta no ārpuses objektīvi var nespēt panākt skolēnu snieguma uzlabošanu vai gūt augstus sasniegumus olimpiādēs.

Tas ir radījis situāciju, ka skolas vadībai nav motivācijas kaut ko mainīt, ja visas skolas tiek salīdzinātas pēc CE vai olimpiāžu rezultātiem. Līdz ar to skolas, kas ir reitinga saraksta augšgalā, dara visu, lai neko nemainītu, jo rezultāts ir augsts. Turpretim tās, kas reitinga apakšējā galā, saprot, ka uz viņiem balvas neattiecas un nav vērts neko darīt. Tas identificē vērtību krīzi (skat. tālāk) un datu pratības problēmu izglītības sistēmā kopumā, lai gan centralizēto eksāmenu rezultāti ir

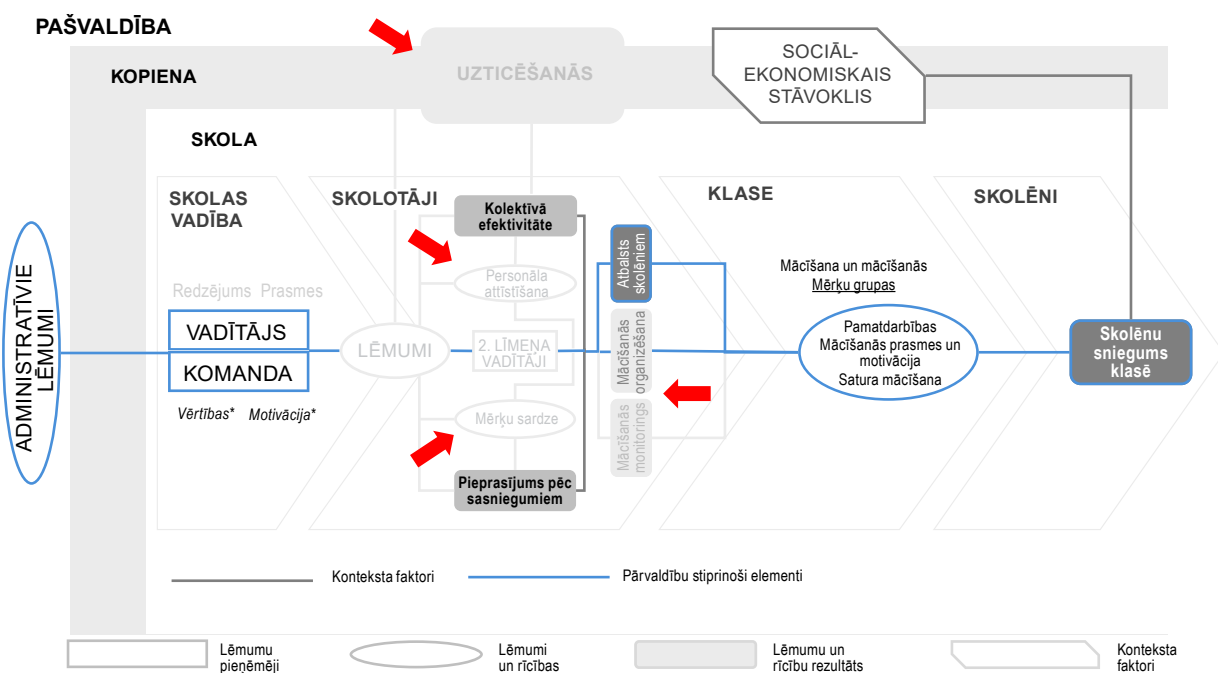
vienīgie pieejamie dati, kuri ir izmantojami, lai salīdzinātu skolēnu sniegumu pašvaldībās un skolās, tomēr, neanalizējot skolēnu sniegumu kontekstā ar SES un ilgākā laika periodā, drošus un ticamus secinājumus no šiem datiem nevar iegūt. Pieejamie dati neaptver visus mācību priekšmetus un visas izglītības pakāpes.

Izglītības kopienā atšķiras izpratne par vērtēšanas un datu nozīmi. **Dati** skolās un pašvaldībās tiek uzkrāti (piemēram, pašvaldība pasūta aptauju visām skolām “Edurio” utt.), bet tālāk maz izmantoti attīstības risinājumiem. **Dati par skolēnu sniegumu tiek izmantoti, lai piešķirtu balvas un lepotos, bet dati nepietiekami tiek izmantoti uzlabojumiem.** Dažas institūcijas no šiem datiem veido reitingus, kas daļā sabiedrības ir prestiži. Šādu uzskatu kultivē arī daļa pašvaldību, **salīdzinot skolas savā starpā** pēc vidējā snieguma centralizētajos eksāmenos un maksājot skolotājiem prēmijas. Vienlaikus izglītības sistēma pieļauj, ka skolas, kurās gadiem vidējais sniegums centralizētajos eksāmenos ir salīdzinoši zems, izmaiņas neveic.

Skolu vadības komandām nereti nav skolas vērtību piederības, t. i., vērtības ir formāli

⁹¹ Namsone, D., Pestovs, P., Burgmanis, Ģ., & Katkeviča, L. (2024, May). What do national tests show about students' performance at the end of primary school in different municipalities?. *Society. Integration. Education*. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 476–486.

10. attēls. Skolu pārvaldība – profils “stagnējoša skola”



fiksētas dokumentos, bet nav novērojamas praksē (nav ieviestas). Trūkst redzējuma, ka vērtības ir pamatā mūsu darbībām un tās ir ieraugāmas darbībā. Piemēram, skolu vadība apgalvo: “Mums katrs skolēns ir vērtība”, bet stundās uz skolēniem kliež, vai “Mūsu skolas vērtība ir atbildība”, bet skolā tiek atļauts daudzkārt pārrakstīt pārbaudes darbus. Nereti atšķiras pat vadības komandas vērtības. Vērtību krīze iezīmējas arī skolās, kur “tiek uzlaboti dati” diagnosticējošos darbos, lai radītu labāku iespaidu.

Faktiski, ir izveidojusies **vērtību krīze par mācīšanos un skolas darba rezultātu**. Skolu un skolotāju vērtēšana pēc centralizēto eksāmenu rezultātiem un olimpiādēm skolās pašvaldībās atsedz kā vērtību **dažu skolēnu individuālu sniegumu kā visas skolas rezultātu**, kas var būt un var nebūt saistīts ar procesiem skolā (privātskolotāju ietekme, papildu nodarbības augstskolās u. c.). Tas ir pret-runā pamatnostādņēm izglītības dokumentos par **kvalitatīvu izglītību katram bērnam** (vērtība ir katra skolēna izaugsme atbilstoši spējām), t. i., pievienotā vērtība katram bērnam vai kopējais rezultāts kļūst labāks, jo paaugstinās katra sniegums (piem., Igaunijas

rezultāti PISA). Tas ir pretrunā izpratnei par izglītības kvalitāti kā nepārtrauktu pilnveidi. Izglītības kopienā un sabiedrībā kopumā nav bijis pietiekamas diskusijas gan par to, kas izglītībā ir vērtības, gan par izglītības dokumentos pausto un reālo vērtību atšķirībām un risinājumiem, kā arī iespējām vērtības tuvināt vai mainīt.

Valoda, kādā tiek runāts par izglītību skolā, nav vērtība. Nereti dokumentos, sarunās tiek izmantoti samudžināti, formāli teikumi, frāzes, kas bieži liecina par patiesas izpratnes trūkumu. Skolas vadība sevi nereti sauc par *administrāciju*⁹².

6. tēze

Stagnējošā skolā skolas vadības darbā un skolas kultūrā dominē ārējo prasību un normatīvo aktu izpilde; lielākajā daļā pārmaiņu skolas vadība saskata bažas, riskus (skat. 10. attēlu).

Pētījumā identificētas arī **stagnējošas skolas jeb skolas, kurās attīstība nenotiek**, t. i., skolas vadība neveic tās funkcijas, kuras ir nepieciešamas, lai panāktu iespējami

⁹² Administrēt – pārvaldīt, vadīt, rīkot; vadīt formāli un birokrātiski, ar pavēlēm un komandēšanu, neiedziļinoties lietas būtībā. Spektors, A. et al. *Tēzauris.lv*. <http://hdl.handle.net/20.500.12574/132>

labāku izglītību katra bērna interesēs, kā nosaka Izglītības likums.

Skolas vadības darbā dominē ārējo prasību un normatīvo aktu izpilde; lielākajā daļā pārmaiņu skolas vadība saskata bažas, riskus. Lēmumu pieņemšana notiek, vadoties no ārējo spēku ietekmes, piemēram, IKVD, Izglītības pārvalde u. c. liek darīt. Skolas kultūrā pastāv savstarpēja neuzticēšanās, ir “negatīva” kolektīvā efektivitāte. Personāla mācīšanās (parasti par nodokļu maksātāju naudu) notiek, sekojot VIIS sistēmai (“sūtot uz kursiem”), lai būtu noklausīti kursi, kuri var nebūt saistīti ar skolas mērķiem (piemēram, *Tējas dzeršana Japānā*).

Identificēts, ka skolu vadībai trūkst redzējuma par laikam atbilstošu mācību procesu, tā **nepietiekami prasmīgi organizē mācīšanos un atbalstu skolēniem**, un attīstības pārvaldība ir formāla. Šādās skolās skolēnu sniegums vairāk atkarīgs no individuālu skolotāju profesionalitātes klasē, šajās skolās skolas vadības ietekme uz skolēnu sniegumu ir ierobežota. Attīstības risinājumi vispirms ir saistīti ar izmaiņām skolas direktora motivācijā un redzējumā.

Šī profila skolu vadītājiem īpaši raksturīga ir ārējās motivācijas un kontroles domāšanas dominance lēmumu pieņemšanā, t. sk. neuzticēšanās iesaistītajiem. Taču izglītības sistēmā visos tās līmeņos nereti iesaistītajiem ir raksturīga domāšana kontroles režīmā (kontrolējam cilvēkus), kas joprojām salīdzinoši bieži tiek veicināta jau kopš sākumskolas (arī pirmsskolas). Vērtējot skolas attīstības pārvaldību, jāņem vērā, ka kontrole un atbalsts attīstībai ir dažādi domāšanas modeļi, tās ir dažādas pārvaldības funkcijas.

Ir **pašvaldības**, kas kontrolē skolu direktorus, liekot rakstīt paskaidrojumus u. tml., tā vietā, lai vadītu procesus un veidotu cieņpilnas partnerattiecības starp iesaistītajiem kopīgu mērķu sasniegšanai. Ne vienmēr pašvaldības apzinās savu motivējošo nozīmi skolu attīstībā. Dažās pašvaldībās skolu vadītāju atalgojums ir atkarīgs no skolēnu rezultātiem CE, tā vēl vairāk pastiprinot pozīciju neko nemainīt (jo nevar zināt, kāds būs rezultāts, kad sāks mainīt).

Skolas vadība nereti autoritāri pieņem lēmumus, arī kontrolē konkrēto skolotāju, nevis

attīsta un uzrauga procesus skolas darbā, kuri varētu dot labāku skolēnu sniegumu. Skolas vadība nereti nesaskata savu darbību ietekmi uz procesiem skolā (piem., nepieņemot kādu lēmumu, arī parādās ietekme). Ir neskaidra skolu vadītāju motivācija veikt uzlabojumus skolās.

Daļa **skolotāju** iesaistās profesionālajā pilnveidē, lai saņemtu apliecinību, nevis lai sevi profesionāli pilnveidotu. Kā ārējs motivētājs skolotāju motivācijai (prēmēšanai) pašvaldību līmenī joprojām kalpo individuālu skolēnu sniegums olimpiādēs un konkursos, kas nereti ir pretrunā ar saukļiem par katra skolēna izaugsmi. Skolās nav izaugsmē balstītas skolotāju motivācijas sistēmas, skolotājam nav profesionāla karjeras ceļa.

Dominējoši **skolēnu** motivācija jau sākumskolā (arī pirmsskolā) tiek veidota kontroles režīmā (piem., “kādam ārpus tevis ir vajadzīgs, lai tu mācītos, un es kontrolēšu, kā tu to dari”; “ja nedarīsi, “kāds” būs dusmīgs, t. i., jādara, lai “kāds” nedusmotos, vai lai iegūtu vērtējumu”), lai gan ir neskaitāmi pētījumi, kas pierāda nepieciešamību strādāt iekšējās motivācijas attīstīšanai (piem., ir lieliski zināt, pūlēties, lai sasniegtu u. c.), ka ir svarīgi, lai katrs skolēns klasē piedzīvotu augstas skolotāja gaidas savam sniegumam. Stundu vērojumi rāda, ka skolotājs dod īsus uzdevumus un kontrolē katra uzdevuma pareizu izpildi klases līmenī. Vienlaikus skolā tiek runāts par to, ka skolēni “nav motivēti mācīties” vai “negrib uzņemties atbildību”, kaut faktiski šī atbildība skolēniem netiek dota un apstākļi, lai uzturētu skolēnu mācīšanās motivāciju, netiek nodrošināti.

Sistēmā kontrolējoša struktūra IKVD veido skolu vadītāju profesionālo pilnveidi. Daļa skolu vadītāju “dzīvo” no vienas akreditācijas (kontroles) līdz nākamajai.

Tas ir radījis situāciju, ka izglītības sistēmā **trūkst uzticēšanās starp iesaistītajām pusēm** (skola ir slēgta sistēma), arī vecāki neuzticas skolai un sistēmai, skolotāji neuzticas valdībai un vecākiem. Bieži vien skolotāji neuzticas arī cits citam; “arī iesaistei IZM formālo partneru darba grupās nereti nav **uzticības** mandāta”.

Savstarpējās uzticēšanās (t. sk. skolēniem un vecākiem) kultūras un kopīgas attīstības vīzijas veidošana, kopīga mācību satura

plānošana, mācīšanās citam no cita, dalīšanās, atbalsta veidošana skolēniem ir pamats labākam sniegumam.

Lai skolas sadarbotos, nepieciešama interese to darīt. Pašvaldībā starp skolām nereti valda konkurence par skolēniem un skolotāju resursiem, kas neveicina sadarbību. Konkurences apstākļos skolas nebūs gatavas sadarbīties, dalīties. Nepieciešama pašvaldības lēmumu ietekmes analīze. Tas nenotiks, arī pašvaldības izglītības pārvaldei realizējot autoritāru, ne iesaistošu skolu pārvaldību, kas neciena skolu autonomiju.

7. tēze

Lai **mainītu** skolas vadības atšķirīgo praksi skolēnu snieguma uzlabošanai, **nepieciešams pārvarēt šķēršļus sistēmā**, t. i., mainīt nosacījumus sistēmas darbībā. Atšķirībām skolu attīstības pārvaldībā ir **vienlaidus sistēmiski un indivīda līmeņa cēloņi**, kuriem ir **nepieciešami atšķirīgi risinājumi**. Unificēti risinājumi darbā ar skolu vadītājiem un vadības komandām sevi ir izsmēluši.

Atšķirības skolu pārvaldībā līdzīgi kā atšķirības skolotāju mācīšanas praksē⁹³, ir cēloņi ievērojamām atšķirībām skolēnu sniegtā starp skolām.

Analizējot centralizēto eksāmenu rezultātus matemātikā 2023. gadā, tika konstatētas **nozīmīgas atšķirības skolēnu sniegtā starp skolām arī vienā pašvaldībā** (skat. iepriekš). Piemēram, 240 skolās vidēji skolēni spēja iegūt trešdaļu vai mazāk punktu (zemākais – vidēji 8 %), bet 44 skolās vairāk nekā

divas trešdaļas (līdz pat 95 %) punktu vidēji. Neviena Latvijas skola nespēj iegūt sesto līmeni PISA, tikai viena ir ieguvusi piekto līmeni, bet ir skolas, kur vidējais sniegums ir pirmajā līmenī. Šādas atšķirības nav tikai katras konkrētas skolas, bet visas sistēmas problēma, un uzlabojumi skolās ar zemu sniegumu būs iespējami, tikai iesaistoties gan pašvaldībai, gan sistēmai kopumā.

Tas, ka sistēma pieļauj tik atšķirīgu skolu pārvaldību attīstībai, rāda uz pārāk lielu amplitūdu un uz to, ka nestrādā tas, ka attīstība un atbalsts ir sapludināti ar kontroli vienā institūcijā. **IKVD skolu akreditācijā**⁹⁴ dominē skolu vērtējumi “labi”, t. i., **tiek identificētas niecīgas atšķirības starp skolām** – tās ir atsevišķos rādītājos (no 70). Piemēram, akreditācijā vērtējumu “labi” saņēma pētījumā iesaistītās skola A un B. Pētījumā tika konstatēts, ka skola A “tur kursu uz attīstību”, bet skola B stagnē, tajā nav attīstības. Iespējams, normatīvo aktu izpildē šīs skolas tiešām funkcionē līdzīgi, taču akreditācijā iegūtā informācija nav pietiekama attīstības risinājumu veidošanai skolā.

Tā atklājas pretruna un pastiprinās neizpratne, kas sistēmas uzskatā ir skolas darba rezultāts. Tāpat norāda uz to, ka sistēmā trūkst rīku, lai identificētu atšķirības darbībās starp skolām, kas noved pie tik atšķirīga rezultāta. Šāda skolu vērtēšanas sistēma uzdod jautājumus par izmantoto vērtēšanas rīku izšķirtspēju un vērtīgumu tālākiem praktiskiem attīstības risinājumiem. Situācijā, kad valstī ir tik lielas atšķirības skolu pārvaldībā, šāda skolu vērtēšanas sistēma neveicina skolu attīstību.

⁹³ Namsone, D., Čakāne, I. (2023). Kā iegūt pierādījumus par mācīšanu un mācīšanos stundā – ceļā uz mācīšanos iedziļinoties. Namsone, D. (zin. red.). *Datu zinātība skolai*, 102–124.

⁹⁴ Izmantota publiski pieejamu akreditācijas ziņojumu analīze.

SKOLAS VADĪBAS UN PĀRVALDĪBAS ŠĶĒRŠĻI LATVIJĀ

Skolu vadības rīcību, kas veicina skolu izaugsmi, ir sarežģīti izprast ārpus konteksta, kurā skolas darbojas. Lai raksturotu skolu vadības kontekstu Latvijā, pētījumā izmantots F. Hēlindžera (2018) izstrādātais ietvars⁹⁵, aplūkojot dimensijas, kuras ietekmē skolas vadības darba vidi. Apraksts pēc šiem principiem arī veidots.

Latvija līdzīgi kā citas postsociālistiskās valstis, dēvētas par “pārejas valstīm”⁹⁶, kopš Padomju Savienības sabrukuma ir sākusi pāreju uz demokrātisku un kapitālistisku sabiedrību. Demokratizācijas process, kas sācies pēc Latvijas neatkarības atjaunošanas, ir bijis lēns, galvenokārt valsts iedzīvotāju ierobežotās vēsturiskās demokrātijas pieredzes dēļ. Turklāt padomju periods atstājis dziļu nospiedumu to cilvēku attieksmē, uzskatos un vērtību sistēmā, kuri uzauga totalitārā režīmā.⁹⁷ Institucionālajā vidē un organizācijās to raksturo hierarhiskas pārvaldības un lejupeju lēmumu pieņemšanas veids, kur pakļautajiem ir minimāla loma un ierobežotas iespējas uzņemties iniciatīvu.

Lai gan šāda mēroga pārmaiņas nevar notikt vienā dienā, situācija pakāpeniski ir mainījusies, jaunākās paaudzes iedzīvotājiem Latvijā kļūstot liberālākiem un izrādot lielāku uzticēšanos demokrātiskām vērtībām salīdzinājumā ar vecākajām paaudzēm. Tomēr zems uzticības līmenis valsts institūcijām⁹⁸

un starp sabiedrības locekļiem joprojām ir noturīga problēma.⁹⁹

Latvijā izglītība vēsturiski ir bijis politisks un ideoloģisks sabiedriskais pakalpojums. Mūsdienās valsts izglītības mērķus un izglītības standartus nosaka Ministru kabinets, ko konsekventi vada valdošās koalīcijas deleģēti ministri. No vienas puses, izglītības politika uzsver nacionālās identitātes stiprināšanu¹⁰⁰; no otras puses, tā vienlaikus veicina demokrātiju, liberālismu un plurālismu.

Lai arī mācīšanās no citu valstu pieredzes ir kļuvusi par vienu no izglītības transformācijas pamatprincipiem, izglītības reformas Latvijā parasti netiek balstītas uz zinātniskiem pierādījumiem. Tās bieži vien virza politiski mērķi, jo izglītības ministri ir cieši saistīti ar partijām, kuras viņus izvirzījušas.¹⁰¹ Tādējādi politiskās pārmaiņas un nestabilitāte – piemēram, valdības koalīciju maiņas, biežas ministru nomaiņas un politiķi, kas pirms vēlēšanām tiecas pēc ātriem rezultātiem,^{102, 103} – būtiski ietekmē ilgtermiņa izglītības mērķu konsekveni un noturību, radot nestabilitāti izglītības nozarē.

Pēc neatkarības atgūšanas Latvijas izglītības sistēmas pārvaldība ir balstīta Izglītības likumā, kas ir kā ietvars izglītības veidu un līmeņu, vispārējo principu, skolu organizācijas un vadības, kā arī prasību izglītības iestāžu darbiniekiem un vadītājiem noteikšanai.

⁹⁵ Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46 (1), 5–24.

⁹⁶ Kovačević, J., Mujkić, A., & Kapo, A. (2023). Examining school leadership in a transitional context: A mixed-methods study of leadership practices and school cultures as mechanisms of educational change. *Educational Management Administration & Leadership*, 51 (1), 219–244.

⁹⁷ Björklund, F., & Liubinienė, V. (2004). Transformation of values in the process of democratisation. F. Björklund, V. Liubinienė. *Value Change Related to the Process of Democratisation in Lithuania, Latvia and Estonia. Research Reports*, 1.

⁹⁸ OECD (2024). An institutional capacity assessment of Latvia's education system: How to enhance its capacity for monitoring and improvement support.

⁹⁹ Åslund, A., & Dombrovskis, V. (2011). How Latvia came through the financial crisis, 17. Peterson Institute.

¹⁰⁰ Khavenson, T., & Carnoy, M. (2016). The unintended and intended academic consequences of educational reforms: the cases of Post-Soviet Estonia, Latvia and Russia. *Oxford Review of Education*, 42 (2), 178–199.

¹⁰¹ Bluma, D., & Daiktere, I. (2016). *Latvia: School principals and leadership research in Latvia. A Decade of Research on School Principals: Cases from 24 Countries*, 137–160.

¹⁰² Webster, C., Silova, I., Moyer, A., & McAllister, S. (2011). Leading in the age of post-socialist education transformations: Examining sustainability of teacher education reform in Latvia. *Journal of Educational Change*, 12, 347–370.

¹⁰³ Koķe, T., & Saleniece, I. (2015). Education policy in the Republic of Latvia: lessons from experience. *Paedagogica Historica*, 51 (1–2), 45–63.

Līdzīgi kā citās reģiona valstīs¹⁰⁴ (arī Igaunijā un Lietuvā), Latvijā pakāpeniski ir ieviests neoliberāls izglītības modelis, kura pamatā ir konkurence un decentralizācija. Lai gan izglītības likums skaidri nosaka pašvaldību un skolu pienākumus un atbildību izglītības kvalitātes nodrošināšanā un virza lēmumu pieņemšanu tuvāk mācību procesam, daudzas vietējās izglītības pārvaldes un skolu direktori, kuri veidojušies birokrātiskās izglītības sistēmas ietekmē, nav pietiekami sagatavoti, lai pilnvērtīgi izmantotu politikas veidotāju piešķirto autonomiju. Galvenais izaicinājums gan pašvaldībām, gan skolu vadītājiem ir nepietiekama izpratne par efektīvu skolu izaugsmi. Pašvaldības un vietējās izglītības pārvaldes, kurām jāuzrauga un jāpiešķir resursi skolām savā teritorijā, bieži vien priekšroku dod kontrolei un administratīvām funkcijām, nevis attīstības un atbalsta lomām. Tajā pašā laikā skolu direktori lielākoties koncentrējas uz pašvaldību noteikto prasību izpildi un atbildību pret valsts institūcijām, piemēram, Valsts izglītības attīstības aģentūru (VIAA) un Izglītības kvalitātes valsts dienestu, nevis mācību satura attīstību un pedagoģiskajiem jautājumiem.¹⁰⁵

Hierarhiskā “kontroles un atskaitīšanās modeļa” dominance¹⁰⁶, kuru vēl vairāk raksturo “zemas uzticēšanās un augstas kontroles” kultūra, kas raksturīga postsociālistiskajām valstīm¹⁰⁷, pastiprina šķēršļus, kuri kavē izglītības attīstību Latvijā. Šāda kultūra slāpē skolu vadītāju iniciatīvu, līdzatbildību un spēju virzīt būtiskas pārmaiņas. Pēdējo divdesmit gadu laikā politikas veidotāji ir uzsākuši vairākas pārsvarā ārēji finansētas reformas, kuru mērķis ir attālināt Latvijas izglītības sistēmu no padomju mantojuma un virzīt to uz Rietumu izglītības vērtību ieviešanu. Galvenie reformu virzieni ir bilingvālās izglītības

ieviešana mazākumtautību skolās, skolēnam centrētas mācīšanās veicināšana un mācību satura modernizācija, lai vispārējā izglītībā uzsvērtu prasmju un kompetenču attīstību. Lai šīs reformas sekmīgi ieviestu, nepieciešams, lai skolu vadītāji mainītu savu vadības pieeju, veidojot sadarbībā balstītu mācīšanās kultūru un sistemātiski uzlabojot skolēnu mācību sasniegumus. Tomēr pētījumi liecina, ka skolu direktoru vidū joprojām pastāv pretestība, jo daudzi nevēlas aktīvi iesaistīti notiekošajos reformu procesos.¹⁰⁸

Pētījumā papildus aprakstītajiem konstatātiem vēl vairāki individuāli un sistēmiski cēloņi / nosacījumi, kurus nepārvarot katram iesaistītajam individam vai individuālai skolai būs grūti uzlabot sniegumu un kļūt par mācīšanās organizāciju izglītības stratēģisko mērķu izpratnē valstī.

Šie šķēršļi ir:

- **Skaidru un konkrētu mērķu trūkums sistēmas, pašvaldības, skolas, klases līmenī.**
- **Laikam un situācijai (kontekstam) neatbilstoša skolas darba rezultāta mērīšana (vērtēšana).**
- **Kavēta jaunu zināšanu ienākšana un apgrūtināta (kavēta?) jauninājumu ieviešana visos sistēmas līmeņos.**
- **Ievērojamas atšķirības skolu vadības komandas dalībnieku vērtībās, motivācijā, redzējumā un prasmēs skolu attīstībai nozīmīgos jautājumos (skolu vadības loma, sadarbības loma u. c.).**
- **Profesionālā atbalsta personu neesamība sistēmā (nav profesiju).**
- **Ārējās motivācijas un kontroles domāšanas dominance lēmumu pieņemšanā un uzticēšanās trūkums starp iesaistītajām pusēm.**

¹⁰⁴ Honingh, M., & Urbanovic, J. (2013). School autonomy and leadership in Lithuania: can school leaders help schools to take a step forward?. Network of Institutes and Schools of Public Administration in Central and Eastern Europe. *The NISPAcee Journal of Public Administration and Policy*, 6 (1), 61.

¹⁰⁵ Saleniece, I., & Namson, D. (2020, May). Identifying factors influencing school leadership practices: Case study of Latvia. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 3, 552–561.

¹⁰⁶ Turpat.

¹⁰⁷ Kovačević, J., Mujkić, A., & Kapo, A. (2023). Examining school leadership in a transitional context: A mixed-methods study of leadership practices and school cultures as mechanisms of educational change. *Educational Management Administration & Leadership*, 51 (1), 219–244.

¹⁰⁸ Khavenson, T. (2018). Post-socialist Transformations, Everyday School Life and Country Performance in PISA: analysis of curriculum education reform in Latvia and Estonia. Chankseliani, M., Silova, I. (eds). *Comparing Post-Socialist Transformations: Purposes, Policies and Practices in Education*, 85–103.

IETEIKUMI RISINĀJUMIEM

Lai mazinātu atšķirības skolu attīstības pārvaldībā pašvaldības un izglītības sistēmā un virzītu apzinātu skolu attīstības veidošanu katra skolēna labākam sniegunam un izaugsmei, iesakām:

Mainīt nosacījumus skolu darbībai sistēmas līmenī

- **Nodalīt kontroles un attīstības funkcijas skolu pārvaldībai sistēmas līmenī; stiprināt skolu attīstības funkcijas** (kontroles domāšanas mazināšanai) un veidojot savstarpējās uzticēšanās kultūru dažādos sistēmas līmeņos, t. sk. veidojot sistēmisku atbalstu attīstības funkcijas realizēšanai dažādos sistēmas līmeņos. Lai to panāktu, nepieciešams novirzīt resursu skolas pārvaldības struktūras stiprināšanai – nākamā posma vadītāji, profesionālā atbalsta personas personālam skolas vai pašvaldības līmenī, t. i., finansējot funkciju, nevis piešķirot likmes ar noteiktu skolēnu skaitu, statusu.
- **Nepieciešams mainīt izpratni izglītības sistēmā par skolas mērķi un darba rezultātu, iniciējot un veidojot paplašinātu diskusiju sabiedrībā un sistēmā ar visām iesaistītajām pusēm, fokusējoties uz pieprasījumu sasniegt un izaugsmi katram skolēnam** (labbūtība, lai sasniegtu rezultātu, nevis pašmērķis) un ieviešamajām aktivitātēm domāšanas maiņai, lai pārietu uz mērķu domāšanu un datus balstītu lēmumu pieņemšanu.
- **Veidot laiku un situācijai (Latvijas kontekstam) atbilstošu skolas darba rezultāta mērīšanas sistēmu, t. sk. digitālu.** Analizēt katra skolēnu sniegumu skolās kontekstā ar SES, līdzīgo skolu grupās ne tikai pēc skolu tipiem, bet arī pēc citām pazīmēm un arī skolēnu snieguma (iznākuma). Lai to panāktu, nepieciešams veidot izpratni par datus balstītu lēmumu

pieņemšanu un ieviest to visos sistēmas līmeņos.

- **Nostiprināt skolas vadības funkcijas mācīšanās organizēšanā un vadīšanā, t. sk. sadarbības un kolektīvās efektivitātes lomu un personāla attīstīšanā,** veidojot skaidrus dokumentus (piem., kvalifikācijas prasības direktoram) un realizējot daudzveidīgu, t. sk. skolā balstītu profesionālo pilnveidi – tādu, kura mērķēta uz uzskatu maiņu, dod atšķirīgu pieredzi (piem., iesaistot uzņēmējdarbības profesionāļus). Nodrošināt iespēju skolu vadītājiem saņemt profesionālu, regulāru atgriezenisko saiti par savu praksi; vispirms paaugstinot ekspertu kapacitāti, kas spētu dot profesionālu atgriezenisko saiti skolu vadītājiem prakses uzlabošanai.
- **Veidot skolu uzlabošanas politiku, akcentējot jauninājumu praktisku ieviešanu un ieviešanas kvalitātes mērīšanu kā neatņemamu skolas funkciju, kas veicama nepārtraukti (ne kampaņveidīgi), izmantojot skaidrus, lokālajā kontekstā veidotus un pasaules labajai praksei atbilstošus jauninājumu ieviešanas instrumentus.**

Pašvaldībā

- **Izvērtēt kontroles un attīstības funkciju realizāciju pašvaldības ekosistēmā un veidot personāla profesionāla atbalsta sistēmu mācīšanās vadīšanai un sadarbībai pašvaldībā.** Stiprināt attīstības funkciju, plānojot mērķtiecīgu profesionālās pilnveides norisi un mērot tās ietekmi. Saglabājot nelielas skolas, nepieciešams novirzīt papildu resursu attīstības funkcijas realizēšanai, veidojot arī nepieciešamo atbalsta pakalpojumu servisu pašvaldībā.
- **Veidot vienotu (dibinātāja un skolas dialogā) izpratni par katras skolas mērķi un skolas darba rezultātu pašvaldībā,**

iniciējot attīstības sarunas par mērķiem kā regulāru praksi, prioritarizējot mērķus. Atteikties no metodiskajām tēmām, izvirzot priekšplānā **katras skolas unikālītāti – nišu, vīziju, vērtības datus** balstītus mērķus – ko un kāpēc mēs darīsim, lai izpildītu valsts (nodokļu maksātāju) un kopienas dotos uzdevumus.

- **Veidot izpratni par DBLP nozīmi un pieņemt DBL**, analizējot skolu snieguma atšķirības un **katra skolēnu sniegumu** skolās kontekstā ar SES (mērīt SES, skolēnam iestājoties skolā), un piešķirt resursus, rēķinoties ar SES un skolu reālajām vajadzībām. Analizēt skolēnu sniegumu un tā izmaiņas vairāku gadu periodā, sekot klašu snieguma izmaiņām, vērtēt tendences, lai mērītu savu īstenoto procesu rezultātu.
- **Veidot skaidru skolu personāla motivācijas sistēmu**, kas motivētu katru skolu vadības komandu veikt nepieciešamos uzlabojumus savā praksē un nebūtu saistīta ar atsevišķu individuālu skolēnu sniegumu; katru skolotāju – uzlabot mācīšanas praksi, lai būtu iespējami skolēnu snieguma uzlabojumi.
- Rosināt jēgpilnu, datus balstītu jauninājumu ieviešanu skolu vadības un skolotāju

mācīšanas praksē pašvaldības skolās, to sasaistot ar motivācijas sistēmu un mērot jauninājumu ietekmi.

- Veidot sadarbību starp skolām (skolu grupām) un uzticēšanās kultūru starp iesaistītajiem.

Skolā¹⁰⁹

- Profesionāli attīstīt mērķu sardzi. Lai to panāktu, nepieciešams paplašināt skolu vadītāju redzējumu, lai fokusētu darbību mērķi un balstītu lēmumus datus; kur nepieciešams – panākot skolu vadītāju uzskatu maiņu.
- Veidot un/vai iesaistīties personalizētu, skolā balstītu skolotāju un skolu vadītāju profesionālo pilnveidi.
- Ieviest profesionālu mācīšanās monitoringu skolās. Lai to panāktu, īstenot labu mācīšanas praksi; veidot skolotāju līderu kopienas; sekmēt profesionālu personāla sadarbības vadišanu.
- Izveidot praksi sistēmiskai jauninājumu ienākšanai skolā, pārvarot mītus par jauninājumu ienākšanu un darbinot rīkus jauninājumu ieviešanas kvalitātes mērīšanai.

¹⁰⁹ Risinājumi skolas līmenī jāpielāgo konkrētam pārvaldības modelim.