

je uradna norma, mi pa dodajmo, da gre za nekaj lokalnega, v danih primerih, denimo, za lokalno šolsko tradicijo, ki se lahko povezuje tudi s »staroselsko teorijo«. Obe »na ravni govora s podvajanjem prispevata k *potlačitvi* ,objektivne resnice‘ (namreč objektivistične), ki je vpisana v samo strukturo prakse in je kot taka del popolne resnice prakse«. ⁶ Če si »prakso« tu zamislimo kot variabla, ki jo lahko nadomestimo s poljubno obliko delovanja, si lahko dovolimo v ta teoretski stavek včleniti tudi pedagoško prakso. Ko se le-ta takrat, ko so rezultati raziskave IEA objavljeni, mora soočiti z neko »objektivirano resnico«, je mogoče pričakovati, da pri tem nastanejo težave, še zlasti pa, če rezultati niso ugodni; to se pravi, če so dosežki nižji od pričakovanih, če je uvrstitev posamezne dežele na hočeš, nočeš prestižni lestvici pod povprečjem vseh dosežkov sodelujočih držav ipd.

Ker gre bolj ali manj pri vseh raziskavah IEA za ugotavljanje (*assessment*) učnih dosežkov (*achievement*) učencev, je ta »*assessment*« učnega dosežka gotovo centralni pojem teh raziskav. Kot je pokazala Mojca Štraus na podlagi prispevkov več avtorjev, so osnovni metodološki problemi povezani prav z razumevanjem in določanjem tega centralnega pojma. Z našega zornega kota bi dodali, da gre tu za vir problemov, ki smo jih skušali ugledati malo prej skupaj z Bourdieujem. Pri tem Štrausova po Colu omenja dve splošni konceptiji učnega dosežka. »Prva je konceptija učnega dosežka kot *osnovnih spretnosti in dejstev*, druga pa je konceptija *višjega reda znanja in razvitejšega znanja*.« ⁷ Vprašanje, kako meriti eno ali drugo vrsto znanja, je močno zaznamovalo razvoj teh raziskav. Ker je »koncept dosežka ozko povezan z načinom merjenja,« ⁸ je jasno, da so se kopičila vprašanja in mnoge dileme, začeni s problematiko ustreznega formata testov. Kot lahko izvemo iz že kar obsežne literature, je v začetku delovanja IEA prevladoval format izbire med več odgovori (*multiple-choice*), ki pa se je sčasoma izkazal za manj primerne, ker je bil hkrati koncept znanja v prvi in drugi vse bolj deležen kritike. Višji red znanja, ki vključuje npr. kritično mišljenje, reševanje problemov, razumevanje in poznavanje, je po Štrausovi ⁹ težje razložiti, ker je ta »konceptija bolj razpršena in izvira iz več različnih kontekstov«. Kljub temu so pri testiranjih skušali najti rešitve in odgovore na omenjene kritike. Tako je

⁶ N. m.

⁷ Mojca Štraus, *Mathematics Achievement of Slovene Students at the End of Compulsory Education*, Enschede 2004, 40.

⁸ N. d., 41.

⁹ N. d., 42.