

KAZALO

1. Izzivi visokega šolstva, ki jih narekuje trg delovne sile	7
2. Družbena vloga visokošolskega izobraževalnega sistema.....	13
3. Delitev dela in njegovo povezovanje z učenjem	17
3.1 Ločevanje dela in učenja	17
3.2 Povezovanje dela in učenja	19
3.3 Izzivi ločevanja dela in učenja.....	20
3.3.1 Skrajševanje tehnološkega in podaljševanje izobraževalnega kroga	21
3.3.2 Pritisk globalnega tekmovanja in nemobilnost delovne sile	23
3.3.3 Trg delovne sile in zaposlitvena fleksibilnost.....	24
3.4 Povezave med delom in učenjem.....	26
3.4.1 Delodajalske organizacije	26
3.4.2 Šole	27
3.5 Sklep	28
4. Informacijsko-procesno in situacijsko učenje.....	29
4.1 Informacijsko-procesni pristop (kognitivna perspektiva).....	30
4.2 Teorija situacijskega učenja	31
4.3 Sklep	33
5. Teoretski modeli, ki povezujejo informacijsko-procesno in situacijsko učenje	35
5.1 Lundvallov model ciklusa znanja	36
5.2 Model spirale znanja	39
5.3 Boisojev model ustvarjanja in prenosa znanja.....	42
5.4 Sveibyjev nivojski model prenosa znanja	46
5.5 Zaključek in sporočila za visokošolski prostor	49
6. Logika razumevanja neformalnega in priložnostnega učenja	53
6.1 Uvodne opredelitve in premislek.....	53
6.2 Pojavne oblike neformalnega učenja v odnosu do formalnega izobraževanja z ilustracijo primerov v slovenskem prostoru	56

6.3	Pojavne oblike priložnostnega učenja	58
6.4	Razumevanje stopnje formaliziranosti učenja kot izhodišče za priznavanje neformalnega in priložnostnega učenja	59
6.5	Slovenska perspektiva na področju vrednotenja neformalnega in priložnostnega učenja	63
7.	Pogled na visokošolsko izobraževanje s strani trga delovne sile	69
7.1	Izhodiščna vprašanja.....	69
7.2	Empirična izhodišča: vzorčenje, zbiranje podatkov – kvantitativni del analize.....	70
7.3	Ključne profesionalne kompetence v svetu dela in izbor za našo raziskavo.....	73
7.4	Razmerje med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem pri profesionalnem delu	84
7.5	Kako dobro bi lahko diplomanti opravljali svoje delo brez ustrezne izobrazbe?	90
7.6	Sklep	92
8.	Pogled na trg delovne sile z vidika visokošolskega izobraževanja	95
8.1	Kako se poklici in šolski programi prilagajajo tehnološkim in družbenim spremembam?	96
8.2	Kakšne so oblike izvajanja praktičnega pouka v slovenskem visokošolskem prostoru?	102
8.3	Prek sinteze do modela za oblikovanja tipologije	110
9.	Zaključki in priporočila	113
9.1	Izhodišča za dopolnjevanje informacijsko-procesnega učenja s situacijskim.....	113
9.2	Predstavitev sinteznega modela	114
9.3	Zaključki in priložnosti	119
	VIRI:.....	123
	IMENSKO KAZALO	131
	STVARNO KAZALO.....	131

Kazalo tabel

Tabela 1: Pregled mednarodnih raziskav vseživljenjskega učenja	55
Tabela 2: Najbolj pogoste oblike izvajanja študijskega kurikula glede na stopnjo formaliziranosti.....	61
Tabela 3: Stopnjevanje priznavanja predhodnega neformalnega in priložnostnega učenja	62
Tabela 4: Seznam poklicev, ki smo jih vključili v raziskavo, število anketiranih posameznikov ter število podjetij in delodajalskih organizacij, v katerih so bile anketirane osebe zaposlene (po abecedi naziva poklica).....	72
Tabela 5: Grupiranje 22 kompetenc v širše skupine.....	76
Tabela 6: Razvrstitev poklicev po »pisno-komunikacijski in inovacijski skupini« kompetenc.....	78
Tabela 7: Razvrstitev poklicev po »profesionalni skupini« kompetenc	80
Tabela 8: Razvrstitev poklicev po »skupini socialnih« kompetenc	81
Tabela 9: Razvrstitev poklicev po »samomotivacijski skupini« kompetenc	82
Tabela 10: Indeks situacijskega učenja.....	86
Tabela 11: Indeks informacijsko-procesnega učenja	87
Tabela 12: Možnost opravljanja dela brez ustrezne predhodne izobrazbe.	91
Tabela 13: Kombinacije glavnih oblik prilagajanja na tržne spremembe s temeljnimi načini organizacije praktičnega pouka	111
Tabela 14: Sintezna tipologija razvoja profesionalnih kompetenc v visokošolskem prostoru*	116

Kazalo shem in grafikonov

Shema 1: Prehod od linearnega k interaktivnemu modelu širjenja znanja v organizacijah, sektorjih in družbah.....	37
Shema 2: Spirala znanja in SEKI procesi	40
Shema 3: Šest stopenj ciklusa situacijskega učenja	44
Shema 4: Hierarhija procesov (de)kodifikacije znanja.....	55

Shema 5: Sveibyjev dinamični model devetih nivojev prenosa znanja	47
Shema 6: Stopnja zahtevnosti dejanskih kompetenc pri delu za izbrane primere poklicev	83
Grafikon 1: Razvrstitev poklicev glede na intenzivteto učenja	89

1. IZZIVI VISOKEGA ŠOLSTVA, KI JIH NAREKUJE TRG DELOVNE SILE

V družbi znanja se učenje in delo vedno bolj povezujeta. Če je še v industrijski družbi veljalo, da si se za opravljanje poklica lahko izuril v šoli ali času pripravništva, potem pa naučeno znanje brez večjih sprememb lahko uporabljal dolgo časa, to danes ne drži več. Narava in pogoji dela se pri večini poklicev spreminjajo tako hitro, da morajo njihovi izvajalci stalno pridobivati nova znanja, prilagajati osebne lastnosti in motivacijski mehanizem, delno pa tudi (kolikor je to mogoče) samopodobo in vrednote. Temeljni koncepti, s katerimi se bomo v tej knjigi lotili opisovanja predstavljene dinamike, so naslednji:

Znanje bomo v tej knjigi opisali z dvema fenotipskima oblikama. Tiho znanje (tacit knowledge) označuje tisto obliko znanja, ki je ni mogoče preprosto opaziti ali izraziti. Tiho znanje je izrazito osebno in ga je kot takega težko formalizirati in prenesti na druge, saj živi v praksi in se nanaša na osebno presojo, telesno izkušnjo, ideje in vrednote, ki so povezane s predhodnim opazovanjem socialnih situacij (Polanyi, 1967: 24-5; Nonaka in Takeuchi, 2004: 3-4). Izraženo znanje (explicit knowledge) označuje tisto obliko znanja, ki jo lahko izrazimo z besedami, številkami, podatki, znanstvenimi formulami, zvočnimi in vizualnimi zapisi ali priročniki. Tako znanje je formalno in sistematično lahko prenosljivo in kot tako dostopno drugim (Pawlowsky, 2003: 72; Nonaka in Takeuchi, 2004: 3).

Kompetence lahko opišemo širše. Ta koncept se navezuje na motive v smislu generatorjev posameznikovega delovanja, osebne lastnosti (traits), fizične značilnosti, samopodobo (self-concept) v smislu navad in vrednot ter znanja v smislu informacij, ki jih ima oseba na specifičnih področjih (Spencer in Spencer, 1993: 9-10).

Informacijsko–procesno učenje se nanaša na kodiranje zunanjih informacij, njihovo shranjevanje v spomin in priklic iz spomina. Ta vrsta učenja se nanaša predvsem na znanje o dejstvih, ki so zapisana v knjigah, priročnikih, tehnični dokumentaciji ali pa so posredovana v obliki struktuiranega predavanja (Anderson, 1995).

Situacijsko učenje je povezano predvsem z opazovanjem in lastno participacijo v določeni socialni situaciji. Pri tem gre lahko za najbolj preprosta fizična opravila ali pa za zelo kompleksne delovne naloge. Zaradi tega, ker je to učenje vedno povezano s kontekstom in določeno osebno izkušnjo, je možnost njegove kodifikacije omejena (Bandura, 1969).

Koncept *profesija* označuje skupino ljudi in njihovo delo, ki temelji na univerzitetnem izobraževalnem programu, podobnih etičnih načelih, profesionalni identiteti ter zakonski regulaciji (Abbott, 1988). Profesionalno delo in profesionalni izobraževalni program sta visoko formalizirana, pa čeprav so v sodobni družbi vedno glasnejša opozorila o poklicni deprofesionalizaciji (Hinings, 2003) in priznavanju neformalnega ter priložnostnega učenja (OECD, 2008–).

Ob zapisanih definicijah velja opozoriti, da v družbi znanja šolske institucije z izvajanjem javnoveljavnih izobraževalnih programov še zdaleč ne predstavljajo edinega konteksta za prenos znanja. Poleg formalnega izobraževanja v šoli postaja vedno bolj pomembno tudi pridobivanje znanja na drugačne načine (delo, prosti čas ...). To pridobivanje znanja lahko opišemo kot organsko, kontekstualno, zasnovano na praksi, pojavlja se v okoliščinah, v katerih učenje ni glavni cilj, ter poteka znotraj skupine in ne samo med učitelji in učenci.

Na teh izhodiščih so nacionalne vlade in EU še zlasti po sprejetju Lizbonske strategije marca 2000 začele izvajati politiko vseživljenjskega učenja, katere pozornost se usmerja na vsa področja izobraževanja in učenja, tudi tista, ki potekajo izven tradicionalnih izobraževalnih sistemov. Evropska komisija ob tem opozarja, da vseživljenjsko učenje ni le usmerjanje izobraževalnih politik, temveč je predvsem nujno potrebna aktivnost posameznikov v družbi znanja (EC, 2002).

Posamezniki naj bi se učili v vseh življenjskih obdobjih (lifelong) in na različnih področjih življenja (lifewide) s ciljem izboljšati znanje, spretnosti in kompetence (EC, 2002a). Temu v prid govorijo številni cilji EU za razvoj izobraževanja in usposabljanja do leta 2010, kot so: ustvariti odprto učno okolje, narediti učenje privlačnejše, krepiti vezi med izobraževanjem in trgom dela in podobno. Vseživljenjsko učenje naj bi tako prispevalo k aktivnemu državljanstvu in večji zaposljivosti. Tak 'projekt' pa je dolgotrajne narave, saj je povezan s spreminjanjem vrednostnega sistema posameznika in družbe.

Ugotovimo namreč lahko, da je bilo neformalno izobraževanje vse do nedavnega zaznavano kot manj pomembno, čeprav številni avtorji (npr. Illich, 1983; Abbott, 1988; Wenger in drugi, 2002; Grosjean, 2003), pa tudi OECD (1996) dokazujejo, da tradicionalni izobraževalni sistemi kljub visokim stroškom mnogokrat ne zagotavljajo uspešnega prenosa znanja. Formalna izobrazba namreč temelji na pomnjenju dejstev oziroma na faktografskem znanju, ki ga je lažje preverjati in ocenjevati, manj pa na učenju v smislu prevzemanja novih vedenjskih vzorcev. Tradicionalni sistemi izobraževanja (formalno - izobraževalni) namreč niso oblikovani za namenjen prenos tihega znanja, ki v današnji družbi ponovno pridobiva na pomenu (Smith, 2001). Tiho znanje lahko posameznik dobi predvsem s praktično izkušnjo, ki pa jo lahko trenutno uspešno zagotovi predvsem nešolsko izobraževanje in učenje.

Velik del bolonjske reforme se zato usmerja ravno v večjo praktično naravnost izobraževalnih programov. Izobraževalne institucije in ustvarjalce politik namreč vedno bolj zanima, katere kompetence so potrebne za uspešno vključitev diplomantov na trg delovne sile; v kolikšni meri naj profesionalne kompetence razvije izobraževalni sistem in v kolikšni meri jih je možno razviti v podjetju. Na drugi strani delodajalce, neposredne deležnike izobraževalnih sistemov, zanima, kako dobro ponudbo ustrezno usposobljenih diplomantov lahko pričakujejo v prihodnosti. Delodajalci pa niso edini deležniki izobraževalnih sistemov. Izobraževalni sistem naj bi pozitivno vplival na osebno in družbeno rast v najširšem smislu (Jelenc in drugi, 2006: 5):

»'Prva generacija' (konceptualiziranja vseživljenjskega učenja, op. a.) je potekala v začetku 70-tih let pod okriljem Unesca, korenine ima v humanistični tradiciji, poudarja močno potrebo po povezovanju izobraževanja in učenja z življenjem, pomembnost oblikovanja okoliščin, ki spodbujajo k učenju, nasprotuje monopolističnemu položaju šole in poudarja potrebo po upoštevanju vseh poti do znanja in vseh oblik učenja. 'Druga generacija' se je začela konec 80-tih let in je v svojem jedru pretežno strukturirana ob 'ekonomističnem' pogledu na svet, njena poglobljena nosilca sta OECD in Evropska unija; od tod izvira nevarnost, da se pomen znanja zoži na kompetence in spretnosti, potrebne za tekmovanje na trgu delovne sile, in kompetitivnost nasplo, ter da se v povezanosti učenja z življenjem izpostavi zlasti pomen njegove funkcionalne povezave z gospodarsko učinkovitostjo, za kar je zelo pomembno 'vlaganje v človeške vire' in zviševanje ravni znanja. V takšni prioriteti se lahko izgubi temeljni in širši družbeni ter osebni pomen izobraževanja in še posebno izobraževanja odraslih.«

V vedno bolj globalni tržni ekonomiji pa si je omenjene humanistične cilje težko predstavljati drugače kot na temeljih čim bolj varne in donosne zaposlitve. Ugleden mednarodni konzorcij Reflex (Van der Velden in drugi, 2008–) je namreč v 6. okvirnem programu EU razvoj profesionalnih kompetenc v visokošolskih institucijah obravnaval (skoraj) izključno skozi prizmo priprave diplomantov na trg delovne sile. V tem kontekstu je zasledoval naslednja temeljna vprašanja (prav tam):

- a) Razvoj katerih ključnih in profesionalnih kompetenc naj diplomanti, delodajalci in država od fakultet sploh pričakujejo?
- b) Kakšno vlogo naj pri razvoju teh kompetenc igrajo visokošolske institucije?
- c) Kje se pojavljajo diskrepance med pridobljenimi kompetencami v visokošolskih kurikulah in zahtevanimi kompetencami na trgu delovne sile?

Tudi mi bomo v tej knjigi opazovali razvoj kompetenc v visokošolskem prostoru predvsem v relaciji do trga delovne sile. Strinjamo se namreč, da je iskanje novih odgovorov na prej zastavljena vprašanja za razvoj visokega šolstva osrednjega pomena. V današnji družbi se namreč od profesionalcev na eni strani vedno bolj pričakuje visoko specializirano in poklicno specifično znanje ter na drugi visoko fleksibilnost in prilagodljivost, čemur so kos samo posamezniki z visoko razvitimi generičnimi kompetencami.

Vedno več je dokazov (Ramioul, 2004), da se rahlja vez med sfero dela in izobraževanja, povezujejo pa se tudi tradicionalno ločeni svetovi naravoslovja, družboslovja in humanistike (Teichler, 1999), kar že v tem trenutku ustvarja hibridne poklice. Kljub temu pa bo terciarno izobraževanje, kot ga poznamo danes, tudi v naslednjih desetletjih zelo verjetno odigralo poglobitveno vlogo pri prenosu znanja na mlade, pri čemer bo ta vloga drugačna. Po Druckerju (1993) bo šola v družbi znanja morala zagotoviti visoko stopnjo funkcionalne in računalniške pismenosti, učiti 'kako se učiti' in motivirati učence za nenehno učenje, odprta bo morala biti tudi za visoko izobražene posameznike ter predvsem večča v razvoju kompetenc posameznika. V tej smeri razmišlja tudi Svetličič (2007), ki prilagoditvene mehanizme evropskega in še posebno slovenskega izobraževalnega sistema vidi v večji globalni naravnosti, privlačnosti učenja, ki spodbuja ustvarjalnost, inovativnost in podjetnost ter še posebno kompetenco stalnega pridobivanja novega znanja, povezovanja med svetom dela in izobraževanja. Ob tem avtor še posebej poudarja krepitev manj formaliziranih oblik učenja ter zmanjševanje reproduktivnosti in povečevanje ustvarjalnosti.

Skladno s temi in ostalimi izhodišči se bomo v tej knjigi osredotočili na vprašanje o različnih načinih povezovanja formaliziranega informacijsko-procesnega ter praktičnega situacijskega učenja v slovenskem visokošolskem prostoru. V nadaljevanju (poglavje dve) bomo najprej predstavili dva različna pogleda na izobraževalni sistem s perspektive poklicne profesionalizacije. Funkcionalistična perspektiva v obravnavi profesij predpostavlja,

da posameznik pridobiva in razvija kompetence in poklicno znanje ravno v izobraževalnem sistemu. Zato diplomant svojega profesionalnega dela brez ustrezne izobrazbe ne bi mogel opravljati. Temu nasproti se postavlja kritična ideološka šola sociologije profesij: izobraževalni sistem v njeni luči predstavlja predvsem funkcijo kontrole dostopa do trga delovne sile in generatorja utrjevanja socialnih vezi. Razprava se dotakne dihotozije med akademskim pošolanim in praktičnim poklicnim znanjem. To diskusijo v tretjem poglavju še poglobimo. V njem nas skozi prizmo družbene delitve dela zanima povezovanje in ločevanje dela in učenja.

V četrtem poglavju se osredotočimo na konceptualizacijo informacijsko-procesnega (pogosto predvsem akademskega) ter situacijskega (pogosto predvsem praktičnega) učenja. Ugotovimo, da je informacijsko-procesno učenje uspešno predvsem pri prenosu kompleksnega, sistematično urjenega abstraktnega znanja (v delovnem in šolskem okolju), v primeru enostavnega, konkretnega in razpršenega znanja pa pride bolj do izraza situacijsko učenje. V petem poglavju s štirimi teoretskimi modeli predstavimo argumentacijo, da ravno integracija obeh tipov učenja vodi do najboljših učnih dosežkov in delovnih rezultatov. To pojasnjuje Lundvallov model ciklusa znanja, Nonakina spirala znanja, Boisojev model ustvarjanja in prenosa znanja ter Sveibyjev model prenosa znanja. Vsi modeli se ukvarjajo s podobno problematiko, zato lahko med njimi zasledimo veliko komplementarnosti.

Tem pogledom dodamo v šestem poglavju še poseben vidik, ki učenje opazuje glede na stopnjo formaliziranosti. Na podlagi definicije formalnega, neformalnega in priložnostnega učenja ter njegove vpetosti v mednarodne raziskave opozorimo na različna možna prepletanja. Razpravo prenesemo v kontekst visokošolskih programov, kjer se odpira aktualno vprašanje, »kako pretvoriti eno 'valuto' učenja, ki je izražena s praktičnim delom in učenjem, v drugo 'valuto', ki se nanaša na obiskovanje predavanj, pisanje seminarskih nalog ter opravljanje izpitov«.

Na podlagi predstavljenih teoretskih izhodišč v nadaljevanju preidemo na empirični del knjige. Ta je razdeljen na dve temeljni poglavji. Najprej v poglavju »Pogled na visokošolsko

izobraževanje s strani trga delovne sile« (poglavje sedem) na podlagi lastne empirične raziskave iščemo odgovore na vprašanja o pričakovanih kompetencah na trgu delovne sile, ki naj bi jih razvijal izobraževalni sistem. Zanima nas tudi, kakšno je v poklicni perspektivi razmerje med informacijsko-procesnim in situacijskim učenjem in kako dobro bi lahko diplomanti opravljali svoje delo brez ustrezne izobrazbe.

V empiričnem delu nas zanima tudi pogled na trg delovne sile s strani visokošolskih izobraževalnih programov (poglavje osem), kar je ravno obratno kot v prejšnjem poglavju. Na podlagi kvalitativne analize med vodstvi visokošolskih izobraževalnih institucij si poglobljeje ogledamo, kako se visokošolski programi prilagajajo tehnološkim in družbenim spremembam. V tem kontekstu razmišljamo, ali je predvsem izobraževalna institucija tista, ki generira nov poklic, ali pa izobraževalni program izrazito sledi potrebam trga. S tem je do določene mere povezano tudi vprašanje organizacije praktičnega pouka. V poglavju namreč razmišljamo, v kakšnem obsegu in na kakšne načine je v izobraževalne programe uvedeno situacijsko učenje.

V zaključku povežemo empirično identificirane tipe učenja in izobraževanja v izobraževalni sferi in na trgu delovne sile v enoten model ter na tej podlagi opišemo kategorizacijo situacijskega učenja v visokošolskem kurikulumu. To predstavlja, skladno z bolonjskimi smernicami, nujno osnovo za razvoj orodij in postopkov integracije in vrednotenja situacijskega učenja v obstoječe učne prakse.

2. DRUŽBENA VLOGA VISOKOŠOLSKEGA IZOBRAŽEVALNEGA SISTEMA

Sociologija profesij predstavlja teoretsko disciplino, ki se že od sredine prejšnjega stoletja ukvarja z vprašanjem delovanja organizacijske infrastrukture poklicev, kamor sodijo društva, zbornice, etični kodeksi, regulatorna zakonodaja, sistemi certificiranja in izobraževanja, pa tudi mehki elementi, kot sta poklicna identiteta ali družbeni ugled. Kot poseben element poklicne profesionalizacije pa velja izpostaviti praktično poklicno znanje – na njem namreč profesija utemeljuje svoj obstoj. Verjetno najbolj aktualno raziskovalno vprašanje na tem področju se ukvarja s trenjem med avtonomijo profesionalnih skupin in njihovih izobraževalnih sistemov na eni strani ter pritiski po večji tržni naravnosti na drugi.

Profesionalizacija poklicev je torej proces, ki pojasnjuje logiko poklicnih sprememb na ravni družbe: organizacijske in družbene delitve dela, tehnoloških inovacij, socialne stratifikacije, usposabljanja, zaposlovanja in končno, zapletenega delovanja celotnega trga delovne sile. V vseh naštetih kontekstih lahko sociologija profesij odgovarja na vprašanje, kako družbene skupine organizirajo in kontrolirajo uporabo poklicnega znanja. Pri tem je še zlasti pomembno opazovati odnos med uporabo poklicnega (profesionalnega) znanja ter različnimi 'usedlinami', ki jih poklic generira. Med temi velja na prvem mestu omeniti izobraževalni sistem. Pogled na njegovo vlogo na trgu delovne sile in v družbi pa v teoriji sociologije profesij ni enoten.

Funkcionalistična perspektiva vidi v poklicih in profesijah pomemben faktor stabilnosti celotne družbe, celo moralne temelje ter vezni člen med posameznikom in državo (Durkheim, 1957[1898-00], Parsons, 1954). Ta pogled ne dopušča nobenega

dvoma o ključni vlogi sistema formalnega izobraževanja pri usposabljanju bodočih profesionalcev (Turner, Hodge, 1970; Jackson, 1970). V tej smeri tudi Schultz (1961) in Becker (1962) s teorijo človeškega kapitala predpostavljata, da posameznik pridobiva in razvija kompetence in poklicno znanje ravno v izobraževalnem sistemu. Ta naj bi zagotavljal bolj produktivno delovno silo, zaradi česar investicije v izobraževanje neposredno vplivajo na višje prihodke tako na ravni posameznika kot družbe.

Doktrina o izrazito pozitivni funkciji izobraževalnega sistema pa je doživela ostre kritike že kmalu po tem, ko se je pojavila. Številni avtorji (Freidson, 1973; Larson, 1977; Burrage, 1988; Grusky, 1994) so se namreč začeli spraševati, kaj profesije v resnici počno v vsakodnevem življenju, da si izborijo in ohranjajo poseben družbeni status. Omenjeni avtorji se v tej luči tako sprašujejo, ali niso profesije v resnici elite z močnimi političnimi zvezami in poznanstvi, njihovo delovanje pa je zakonsko urejen monopol za izvajanje profesionalnega dela. Implicitna podlaga proučevanja je torej zaobsežena v pojmih, kot so profesionalna moč, družbeno delovanje ter »projekt profesionalizacije« (Larson, 1977; Macdonald, 1995). Izobraževalni sistem in dotok novih praktikov je opisan kot stratifikacijsko sito oziroma mehanizem za zagotavljanje monopola, o čemer še posebno govori certifikatna teorija (Collins, 1979). Ta teorija pravi, da izobraževalni sistem opravlja predvsem funkcijo kontrole dostopa do trga delovne sile in generatorja utrjevanja socialnih vezi. To pomeni, da izbrani izobraževalni sistemi ne nastanejo zato, ker bi si družba želela profesionalnega reševanja določenih storitev, temveč zato, ker to želi poklicna skupina.

Tem ugotovitvam se je prek kvalitativnega opisa historičnega niza ključnih regulacijskih dogodkov v nastajanju različnih profesionaliziranih poklicev približal tudi Abbott (1988). Avtor funkcionalnost izobraževalnega sistema kot generatorja poklicnih kompetenc pušča precej odprto in podobno kot Freidson (2001) govori o posebni logiki profesionalnega izobraževanja, ki se prek mehanizma abstrakcije znanja prilagajam spremembam v družbi in na trgu.