

Szolár Éva

Szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban*

A szerző azt vizsgálja, hogyan alkalmazhatók a szervezetelméletek a felsőoktatás-kutatásban. Bemutatja, miként lehetnek segítségünkre a szervezeti változás koncepciói a felsőoktatási reformok elemzésében. Az iskola nem hermetikusan lezárt entitás. A felsőoktatási intézményekről nem beszélhetünk anélkül, hogy vissza ne helyeznénk őket gazdasági, társadalmi, kulturális és politikai környezetükbe. A szervezetelméletek erőssége éppen abban rejlik, hogy az intézmény-környezet interakció elemzésében kiváló keretként szolgálnak. A szervezeti magatartást akkor lehet megérteni, ha tudunk valamit a szervezet környezetéről. Ha meg szeretnénk érteni a felsőoktatási intézmények működését és átalakulását, nem elég csak funkcióikat, struktúrájukat vagy irányításukat megvizsgálni, mert ami ezeken belül történik, az lényegében a társadalomban történik. Ugyanakkor a szervezetek arra törekcsenek, hogy maguk is befolyásolják környezetüket, s olyan stratégiai döntéseket hoznak, amelyekkel a külső környezetet igyekeznek magukhoz igazítani, hogy ne – vagy csak a formalitások szintjén – kelljen alkalmazkodniuk hozzá.

A felsőoktatás és a felsőoktatási intézmények változásának vizsgálatában egyre népszerűbbé válik a szervezetelméleti és közelebről a szervezetszociológiai megközelítés. A felsőoktatás-kutatások elméleti alapjainak kidolgozására többnyire két, a strukturális funkcionálisból kinőtt elméletet alkalmaznak: az erőforrás-függőség és az institucionalizmus elméletét (CLARK 1960, 1965, 1970, 1987, 1998; NEAVE 1979, 1996, 2001, 2002, 2007, 2008, 2009; HACKMAN 1985; RHOADES 1990, 1992; DAVIES 1991; NEAVE-VAN VUGHT 1991; GOEDEGEBUURE 1992; GOEDEGEBUURE-VAN VUGHT 1994; HUISMAN 1995; MEEK et al. 1996; MORPHEW 1996; BLEIKLIE 1998; GORNITZKA 1999; MAASSEN-GORNITZKA 1999; JENNISKENS-MORPHEW 1999; CORBETT 2003, 2005; KYVIK-SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008; OLSEN-MAASSEN 2007; ROBERTSON 2009). A bolognai folyamat és az európai felsőoktatási reformok kutatásában elsősorban az institucionalizmus vált népszerűvé, annak új irányzata sikeressé vált a politikatudományban, a nemzetközi szervezetek vizsgálatában. Rhoades (1992, 1884.) arra hívja fel a figyelmet, hogy a felsőoktatás-kutatás legfontosabb munkáinak többsége a szervezetelméletre támaszkodik, akár hivatkozva azt, akár nem; ugyanakkor a szervezetelméletek egy része éppen az oktatási rendszer vizsgálatából nőtt ki (WEICK 1966; MEYER-ROWAN 1977; MEYER et al. 1978; MEYER-SCOTT 1983). A szervezetelméleti megközelítés nemcsak a témák,

* A tanulmány a Faludi Ferenc Akadémia Posztgraduális Ösztöndíj Programjának támogatásával készült, valamint egy nagyobb tanulmány elméleti alapjául szolgál.

A szervezetelméletek a bürokrácia klasszikus koncepciójából nőttek ki (WEBER 1947), és kezdetben a felsőoktatás-kutatásban is ezek voltak meghatározók (CLARK 1960; GOODMAN 1962; MILLETT 1962; CORSON 1960; STROUP 1966 és GUY NEAVE munkái). Például a kutatói érdeklődés középpontjába került az eltérő intézményi típusok bürokratikus irányításának természete és mértéke (CLARK 1987; JENCKS–RIESMAN 1968) vagy különféle országok állami bürokráciájának és a centralizáció formáinak vizsgálata, míg a hetvenes évek gazdasági válsága, a kialakuló finanszírozási korlátok és a felsőoktatás tömegesedése nyomán az állami bürokrácia mellett az értelmezésben megjelent a piaci befolyás és a felsőoktatás-irányítás kérdéseinek újragondolása (CLARK 1983). Jelenleg is több kutató a bolognai folyamat vizsgálati koncepciójában integrálja a klasszikus megközelítést, s egy új bürokráciáról – az „eurokráciáról” – beszél (AMARAL–MAGALHAES 2004; NEAVE–AMARAL 2008).

A tanulmányban a szervezeti változás elméleti kereteinek felépítésére törekszünk, ahol előbb az erőforrás-függőség és az institucionalizmus elméletének alaptéziseit mutatjuk be¹, majd rátérünk a két megközelítés szervezeti változást érintő koncepcióira. Az elméleti keret megkonstruálásában a három elmélet téziseit ismertető alapirodalom (SELZNICK 1957; MEYER–ROWAN 1977; PFEFFER–SALANCIK 1978; DIMAGGIO–POWELL 1983, 1991; STEINMO et al. 1992; TOLBERT 1985; SCOTT 1987, 1995; GREENWOOD–HININGS 1996; HALL–TAYLOR 1996; THELEN 1999; PETERS et al. 2005) a meghatározó forráscsoport, amelyet más szerzőknek a mi szempontunkból releváns munkáival egészítettünk ki. Ezt követően röviden bemutatjuk a felsőoktatás-kutatásban és a felsőoktatási reformok vizsgálatában való alkalmazásuk kérdéseit.

AZ ERŐFORRÁSFÜGGŐSÉG-ELMÉLET

Az erőforrásfüggőség-elmélet központi tézise, hogy a szervezet túlélésének céljából megpróbálja az erőforrások stabil áramlását biztosítani, ahol a szervezetek közötti kapcsolatokra mint hatalmi kapcsolatra tekint; a legnagyobb hatalmuk azoknak a szervezeteknek van, amelyek a kritikus erőforrásokat kontrollálják (THOMPSON 1967; PFEFFER–SALANCIK 1978; TOLBERT 1985; SCOTT 1995). A hatalom forrásai a következők lehetnek: (1) az erőforrások birtoklása, (2) az erőforrásokhoz történő hozzáférés feletti ellenőrzés, (3) az erőforrások felhasználása feletti ellenőrzés, (4) az erőforrásokkal kapcsolatos szabályozás kialakítása. Több útja is van annak, hogy a környezet külső kontrollt gyakoroljon a szervezetek felett, így például (1) olyan erőforrásai vannak, amelyeket a szervezet meg akar szerezni, de máshol nem elérhető; (2) ha értékelni tudják az igényeiknek megfelelő konformitást; (3) ha az igényeik nincsenek konfliktusban más külső elvárással (PFEFFER–SALANCIK 1978).

1 Itt szeretném felhívni rá a figyelmet, hogy elsősorban a szociológiai szervezetelméletekre összpontosítok az elméleti keret megkonstruálásában, annak ellenére, hogy az intézményi elméletek esetében röviden kitérek a történelmi institucionalizmus bemutatására is. A szociológiai institucionalizmus magyar nyelvű irodalma meglehetősen szerény, ezért elsősorban angol nyelvű irodalmat használok fel. Úgy gondolom, hogy bár a közgazdaság területén gazdag magyar nyelvű irodalommal találkozunk, az számomra kevésbé releváns.

Az erőforrásfüggőség-elmélet tehát nem a belső szervezeti dinamikával és az erőforrások belső felhasználásával foglalkozik (FREEMAN 1973; MEYER–BROWN 1977), hanem a szervezetek közötti kapcsolatokra és a kritikus erőforrások biztosításával a túlélési módokra összpontosít, ahol a függőség lényegében azonos a szervezetek közötti kapcsolattal (PFEFFER–SALANCIK 1978). A szervezetelméletek között az erőforrás-függőséget gyakran a kontingenciaelmélet egyik változatának tekintik (DONALDSON 2001), valamint az olyan nyitottrendszer-megközelítések egyikének, amelyekben már érezhető volt a hetvenes évek hatása, amelynek következtében a belső szervezeti történésekről a hangsúly áthelyeződik a (társadalmi) környezetre és annak hatásaira. Nagyon fontos hangsúlyozni, hogy a „környezet” meghatározása eltérő és ezzel egymást kiegészítő a különböző szervezetelméletekben. Az erőforrásfüggőség-elméletben a környezetet a többi szervezet alkotja (például állam, professzionális szervezetek, állami szabályozás, esetünkben bufferszervezetek, más felsőoktatási intézmények), amelyekkel a fokális szervezet kölcsön- és cserekapcsolatokat tart fenn (THOMPSON 1967; PFEFFER–SALANCIK 1978). Ennek megfelelően a különféle szervezetelméletek, amikor arra keresik a választ, hogy a környezeti változások milyen kihívások elé állítják a szervezeteket, egészen másra gondolhatnak.

Pfeffer és Salancik (1978) a társadalmi környezet meghatározó erejét hangsúlyozza, amikor rámutat, hogy a szervezeti magatartást akkor lehet megérteni, ha tudunk valamit a szervezet környezetéről és az erőforrások megszerzése közben kialakuló problémákról. Szerintük, ha meg szeretnénk érteni a szervezeteket, akkor nem elég azok funkcióit, struktúráját, irányítását és gyakorlatát megvizsgálnunk, mert az, ami a szervezeten (például felsőoktatási intézményen) belül történik, lényegében a társadalmi környezet hatásának következménye. Ugyanakkor a szervezetek arra törekszenek, hogy maguk is befolyásolják környezetüket, s olyan stratégiai döntéseket hoznak, amelyekkel a külső környezetet igyekeznek magukhoz igazítani, hogy ne kelljen alkalmazkodniuk hozzá. Maassen és Gornitzka (1999) szerint a szervezetek stratégiai döntéseikkel lényegében arra törekszenek, hogy a környezettel szemben menedzseljék erőforrás-függőségeiket, vagyis azon szervezetekkel szemben, amelyek a működésükhöz szükséges erőforrásokat ellenőrzésük alatt tartják. Az erőforrásfüggőség-elmélet jól kiegészíti az intézményi iskola alapmegállapításait két aspektusa miatt is. Az egyik arra vonatkozik, hogy az erőforrás-függőség számol a szervezetek bizonyos szintű autonómiájával, racionális cselekvésével és politikai aspektusaival. A másik pedig az, hogy képes értelmezni a szervezeten belüli kapcsolatokat, amelyek egyúttal elemzési egységét is alkotják (ASTLEY–ZAJAC 1990; MIZRUCHI–GALASKIEWICZ 1993; AUSTER 1994).

Az erőforrásfüggőség-elmélet fényében a szervezetek abban érdekeltek, hogy maximalizálják erőforrásaikat (PFEFFER 1981), biztosítsák azok stabil áramlását, elkerüljék a bizonytalanságot, és a függőséget minimálisra csökkentsék (OLIVER 1991). March és Olsen (1976, 63.) szerint „a kétértelműség és a bizonytalanság ellenére a szervezeti tagok igyekeznek értelmezni és jelentéssel feltölteni az életüket. Arra törekszenek, hogy az eseményeknek jelentést adjanak, értelmezéseket nyújtsanak vagy találjanak ki.” Pfeffer és Salancik (1978) szerint az erőforrások feletti kontroll és az alternatív erőforrások hiánya ad lehetőséget arra, hogy egyik szervezet befolyásolhassa a másikat. Minél inkább függ egy szervezet a

másik erőforrásaitól, annál inkább meg akar felelni igényeinek és elvárásainak, ha azonban a függőség alacsony, akkor a környezeti igényekkel szembeni ellenállás nem veszélyezteti a szervezeti működést (OLIVER 1991). Például az állam legitimációs és anyagi erőforrásokkal, valamint szabályozó mechanizmusokkal tudja elősegíteni a felsőoktatási intézmények bevonódását egy reformfolyamatba. Ott azonban, ahol *alternatív*, például magán anyagi források, akkreditációs ügynökségek és társadalmi támogatás („lábbal szavazás”) is rendelkezésre áll, az államnak kevés szerepe lehet, viszont más szervezeteknek annál nagyobb. Az erőforrás-maximalizálásra jó példa az, amikor a magas tekintélyű egyetemek rendelkeznek a legtöbb erőforrással, s ennek nyomán az erőforrásokhoz való hozzájutás szabályozásában is (például a rangsorok indikátorainak kialakítása, a teljesítményindikátorok magukhoz mérése) döntő szerepük lesz. Vagy amikor a minőségbiztosító szervezetek kiegészítik tevékenységi körüket a tantervi irányítással és szabályozó mechanizmusok (például bemeneti és kimeneti követelmények) kialakításával is. Pfeffer és Salancik (1978) szerint a függőségre úgy tekinthetünk, mint a szervezetnek fontos bemenetre (input) vagy kimenetre (output), ahol az a lényeges, hogy milyen szervezetek ellenőrzik azokat. A felsőoktatással kapcsolatban Rhoades (1992) mutatott rá, hogy az erőforrás-függőség bonyolult hálózat, ahol a legfontosabb hatalom az állam kezében van.

Ezek a megállapítások akkor születtek, amikor a legtöbb erőforrás feletti kontrollt az állam gyakorolta, ahol a szervezeti szintnek a rendszerszinttel szemben alig volt beleszólása a dolgok menetébe (például a beiskolázási számokat és a munkaerő iránti igényt is rendszer szinten határozták meg). Az állam szerepe azóta átalakult, de Rhoades (1992, 1889.) megállapítása, miszerint az erőforrásfüggőség-elmélet az egyik leghasznosabb elemzési keret a *politikai befolyás és az általa állított korlátok* vizsgálatában, időtállóan bizonyult. Például a bolognai folyamat körül kialakult viták egyik központi kérdése az intézményi autonómia, a közvetítő szervezetek és a (re)centralizált irányítás közötti feszültség.

AZ INSTITUCIONALISTA ELMÉLET

Az institucionalista elmélet a többi társadalomtudományi megközelítéssel szemben a *felszín mögé igyekszik nézni*, például a gazdasági viselkedés nem gazdasági, az oktatás nem oktatási aspektusait vizsgálja. Más szóval a már hivatkozott erőforrásfüggőség-elmélethez nagyon hasonló törekvései vannak (lásd PFEFFER–SALANCIK 1978). A hagyomány szerint a szervezeti magatartás magyarázata nem elsősorban a szervezet formális struktúrájában, hanem inkább az informális csoportokra jellemző számtalan, felszín alatti folyamatban, a csoportok közötti konfliktusokban, a külső csoportoktól és vevőkörtől való függésben, a presztízsért folyó küzdelemben, a közösségi értékekben, a helyi közösség hatalmi struktúrájában és a jogi intézményekben rejlik. Más szóval szerintük a szervezeti magatartás az intézményi kontextusban gyökerező eszmék, értékek és meggyőződések következménye (MEYE–ROWAN 1977; MEYER et al. 1983; ZUCKER 1983; PERROW 2002, 175.). Huntington (1968, 15.) az intézményesült szervezetekkel kapcsolatban mutat rá, hogy azok hogyan lépnek túl technikai funkcióikon, azaz „a szervezet diadalt arat funkciói felett”.

Az institucionalista megközelítés arra törekszik, hogy feltárja azokat a folyamatokat, amelyek során a struktúrák – ideértve a sémákat, szabályokat, normákat és rutinokat – a társadalmi magatartás meghatározó irányelveivé válnak (PERROW 2002; SCOTT 2004). Azt vizsgálja, hogy ezek az elemek miként jönnek létre, terjednek el, kerülnek alkalmazásra, valamint hogyan tűnnek el és kerülnek ki a használatból (lásd a dezinstitutionalizáció koncepcióját OLIVER 1992 és ZUCKER 1977, 1987 munkáiban). Az institutionalizmus központi motívuma a stabilitás és a rend, szemben a konfliktussal és a változással, vagy a folytonosság szemben a változással (LEDFORD et al. 1989; SCOTT 2004). De ezzel együtt a hagyomány képes a változások dinamikája vagy a szervezeti transzformáció megértéséhez egy jól alkalmazható konceptuális keretet adni (DOUGHERTY 1994; GREENWOOD–HININGS 1996).

Perrow (2002, 173., 179–180.), amikor az intézményi iskola hozzájárulását keresi a szervezelméletekhez, rámutat, hogy ez elsősorban három területen volt jelentős.

- A szervezetre mint organikus egészre tekint, ezért az intézményi elemzés feladata az egész szervezet elemzése.
- Rámutat, hogy néhány szervezet önálló életet él, függetlenül azok vágyaitól, akik irányítják őket. Más megközelítés szerint a szervezet racionális és instrumentális, éppen ezért az intézményi iskola kritikái arra mutatnak rá, hogy alulbecsüli az ésszerű döntést és a stratégiai cselekvést.
- A megközelítés legfontosabb hozzájárulása viszont a környezet szerepének hangsúlyozása.

Már korábban is utaltunk rá, hogy az intézményi iskola és az erőforrásfüggőség-elmélet környezetértelmezése között jelentős különbség van. Az institutionalizmus a környezetre úgy tekint, mint amit az elfogadott szervezeti formákról és magatartásról alkotott értelmezések és elvárások alkotnak (ZUCKER 1977, 1983). Vagy DiMaggio és Powell (1991), valamint Meyer és Rowan (1977) szavaiban a környezetet az elfogadható és megfelelő szervezeti magatartásra és formákra vonatkozó szabályok, mítoszok, magától értetődő elképzelések és rutinok uralják. Az ilyen normatív értelmezések alkotják a szervezetek intézményi környezetét. A szervezeteket a környezet nyomás alatt tarthatja abból a célból, hogy *struktúrájukat és magatartásukat hozzáigazítsák az intézményi környezethez*, amivel viszont az erőforrásokat – legitimációt és a túlélési esélyüket – biztosítják (MEYER–ROWAN 1977; DIMAGGIO–POWELL 1983; TOLBERT 1985). Az intézményi iskola két irányzata között szokás különbséget tenni; a fenti megállapítások többsége az ún. új institutionalizmushoz kapcsolódik. Például, míg a régi institutionalizmusban a megismerés kulcsformái az értékrend, a normák és az attitűdök (SELZNICK 1949, 1957), addig az újban a klasszifikációk, a rutinok és a sémák, más szóval mintázatok (DIMAGGIO–POWELL 1991) (1. táblázat).

A régi és az új institutionalizmus közötti markáns különbségtételre itt nem törekszünk, mivel úgy gondoljuk, hogy a kettő magyarázó ereje egymást kiegészíti, és megfelelő elméleti keretet nyújt nekünk. Mint ahogyan nem törekszünk – elsősorban a politikatudományban

népszerűvé vált – történelmi institucionalizmus markáns megkülönböztetésére sem. De az elméletek funkciójára nézve hasznosnak tartjuk rámutatni azokra a jellemzőkre, amelyekkel egyik vagy másik hozzájárul az elemzési keretek kidolgozásához.

1. TÁBLÁZAT: A régi és új institucionalizmus jellemzői		
Jellemzők	Régi	Új
Az érdekkonfliktus	Központi	Periferális
A mozdulatlanúság forrása	Egyéni érdekek	Könyezeti legitimáció
Elemzési szint	Fokális szervezetek	Szektor
Az intézményesedés színhelye	(az egyes) Szervezet	Környezet
Magatartási hangsúly	Elköteleződés	Szabályok
Szervezeti dinamika	Változás	Folytonosság
Strukturális hangsúly	Informális networkök	Formális szervezetek
A megismerés kulcsformái	Értékek, normák és attitűdök	Klasszifikációk, sémák (mintázatok), rutinok
Szociálpszichológia	Szocializáció	Tulajdonítás (attribution)
Célok	Alkudható	Szimbolikus

Forrás: DiMaggio–Powell 1991, 13.

Philip Selznick (1949, 1957) tekinthető az intézményi iskola legfontosabb újítójának, akivel az ún. régi institucionalizmust azonosítják (2. táblázat). Szervezetfelfogásának alapja az adminisztráció racionális, eszközorientált, hatékonyságra törekvő folyamatának és az intézményesítés értéktelített, adaptív, rugalmasan reagáló folyamatának megkülönböztetése (PERROW 2002, 181.).

2. TÁBLÁZAT: A szervezet és intézmény jellemzői Selznick institucionalista elméletében		
Jellemzők	Szervezet	Intézmény
Rugalmatlan, belső értékforrások	Eszközszemléletű nézőpont: racionális, gépesített, amit szakemberek irányítanak.	Elkötelezett közösség világos identitástudattal és céllal, a résztvevők önző versenyének szolgálatával.
Rugalmas, külső értékforrások	Sodródásszemléletű nézőpont: opportünizmus, célra irányuló vezetés nélkül.	Adaptivitás, rugalmasság, közösségi értékek által áthatva.

Forrás: Perrow 2002, 182.

Selznick (1957) megkülönböztet szervezeteket és intézményeket, ahol az intézményesülés folyamatára úgy tekint, mint a szervezetek transzformációs folyamatára. Szerinte a technikai szervezet intézménnyé történő transzformációját a fennmaradás ösztönzi, ahol az értéktelítettség

és a fennmaradás keresése között erős kapcsolatot lehet felfedezni, s mihelyst egy szervezet disztinktív identitásra tesz szert, már át is alakult intézménnyé. Az intézményesülés tárgyai nemcsak a formális szervezetek (például egy új felsőoktatási intézmény) lehetnek, hanem egy politikai program is (például bolognai folyamat). Huntington (1968), aki a politikai rendstrukturalására hivatott politikai rendszerek, szervezetek és eljárások intézményesülését vizsgálja, a politikatudomány perspektívája alapján közelíti meg az intézményesülést. A megközelítést több felsőoktatás-kutató is átvette a politikatudományból.

DiMaggio és Powell (1991) áttekintésükben különbséget tesznek a régi és az új institucionalizmus között. A régi intézményi iskolában a hatalom, az informális struktúrák befolyása, a szövetségek és a versengő értékek központi kérdésnek számítottak a szervezeti magatartás magyarázatában, ahol különösen a belső szervezeti dinamikára helyezték a hangsúlyt, míg a környezetnek kisebb szerep jutott (CLARK 1960, 1972; SELZNICK 1949, 1957). Az új intézményi iskolában viszont az elemzési egység már nem a fokális szervezet, hanem egy adott szervezeti együttes vagy szektor, ahol az érdeklődés középpontjában a klasszifikációk, rutinok és mintázatok, valamint az adott szervezeti terület beágyazottsága és legitimációs kérdései állnak (DIMAGGIO–POWELL 1983; MEYER–ROWAN 1977). DiMaggio és Powell (1983, 1991) szerint a legitimációnak és a konvergenciának (izomorfizmus) központi szerepe van az intézményi magatartás megértésében. Más szervezetkutatókkal szemben ők nem a szervezeti formák sokszínűségét (WOODWARD 1965; CHILD–KIESER 1981; BIRNBAUM 1983) tartják szem előtt, hanem arra a kérdésre keresik a választ, hogy „Miért van ekkora homogenitás a szervezeti formákban?” vagy „Miért van annyi egyforma szervezet?” (DIMAGGIO–POWELL 1983, 1991). Az izomorfizmus-konceptióban (vagy GREENWOOD–HININGS 1996-os munkájában „szervezeti mintázatok” és „konvergencia”) rámutatnak, hogy a szervezetek azért konformálódnak az intézményi elvárásokhoz és a hasonló intézményi formákat azért veszik át, hogy legitimációt nyerjenek, és túlélésük esélyét növeljék. A szervezeteknek azért, hogy megőrizzék a legitimációt és az erőforrások stabil áramlását, a politikai és a professzionális intézmények normatív rendjéhez kell alkalmazkodniuk (MEYER–ROWAN 1977, 1978; DIMAGGIO–POWELL 1983).

DiMaggio és Powell (1983) koncepciójukban a *normatív*, a *korlátozó* és a *mímelő* (utánzó) izomorfizmus között tesznek különbséget. A koncepció nagyon népszerűvé vált azoknak a felsőoktatás-kutatóknak a körében, akik az akadémiai és a politikai sodródás, valamint a vertikális bővítés kérdéseit vizsgálják (PRATT–BURGESS 1974; HARMAN 1977; NEAVE 1979; RHOADES 1990; KYVIK 2003, 2004, 2008; MORPHEW–HUISMAN 2002).

Korlátozó izomorfizmus ■ A szervezetekre nehezedő formális és informális nyomás, a politikai befolyás és a legitimációkeresés révén alakul ki. A korlátozó izomorfizmusra jó példa az, amikor egy intézményi szektor átalakítása az állam utasításai nyomán megy végbe, ahol a finanszírozási, szabályozási erőforrás-függőségek mint kényszerítő körülmények jelennek meg (NEAVE 1979; BIRNBAUM 1983).

Mímelő izomorfizmus ■ A nehezen értelmezhető technológiák alkalmazásából adódó bizonytalanság, a körvonalazatlan célok (MARCH–OLSEN 1976) és a környezet által létrehozott szimbolikus bizonytalanságok talán a legerősebb ösztönzést jelentik a másolásra. Ekkor

a szervezetek más szervezeteket tekintenek modellnek, azok magatartását és válaszait másolják. Elsősorban az adott szektor legitimált és sikeres szervezetei válnak modellé, például ilyenek lehetnek az alacsonyabb tekintélyű felsőoktatási intézmények előtt a kutatóegyetemek a hierarchikusan felépülő vagy hierarchizálódó rendszerekben (BIRNBAUM 1983; MEEK 1991).

Normatív izomorfizmus ■ A professzionalizáció eredményeként jön létre. Például a szakmai kapcsolathálóknak és a rajtuk keresztül zajló kommunikációnak homogenizáló hatása van (MORPHEW–HUISMAN 2002).

A konformitás azonban sokszor csak szimbolikus vagy formális, ami azt a célt szolgálja, hogy a legitimitációt megtarthassák a szervezetek, s napi gyakorlataikat ne kelljen lényegét érintően megváltoztatniuk. A szervezetek az intézményi környezet változására szimbólumok létrehozásával és formális alkalmazkodással válaszolhatnak (DIMAGGIO–POWELL 1983; EDELMAN 1992; MEYER–ROWAN 1977). Scott (1995) ezt az „intézményi szétválasztás” (institutional decoupling) fogalmával jelöli, amely olyan formális mechanizmust takar, amelyet a külső igényekre adnak válaszképp, míg a belső gyakorlatokat továbbra is a szervezet tagjai határozzák meg. Oliver (1991) szerint az intézményeknek a látszat fontosabb, mint a valóságos konformitás, annak érdekében, hogy a szervezet megszerezze vagy megtartsa legitimitációját. Hasonlóképpen vélekedik Meyer és Rowan (1977), akik szerint formális és szimbolikus lépések megtétele nyomán egy szervezet bizonyíthatja, hogy a közösségi célokra megfelelően tevékenykedik. Bár a szétválasztás tézisének elsősorban a neoinstitucionalizmushoz szokás kötni, a régi institutionalisták is instrumentális hatást tulajdonítottak a szimbolikus cselekvésnek (SCOTT 1995).

Korábban már rámutattunk, hogy az intézményi iskola megközelítésével egyetértésben magunk is úgy tekintünk a felsőoktatási intézményekre, mint amelyek nem hermetikusan lezárt térben működnek, hanem szervesen kapcsolódnak környezetükhöz. Az intézményi környezet magatartása, bár jól értelmezhető a szociológiai institucionalizmussal, bizonyos kérdésekben elégtelen és hiányos, ezért röviden kitérünk arra az elméleti konstrukcióra, amelyet *történelmi institucionalizmus*ként ismerünk. A megközelítés teljes mértékben illeszkedik az intézményi iskola keretei közé, ezért az eddig ismertetett jellemzőket csak néhány specifikus kérdéssel egészítjük ki. Neave és Van Vught (1991) csaknem két évtizede arra hívta fel a figyelmet, hogy „az összehasonlító felsőoktatás-politikai kutatások (...) eltávolodtak a történelmi paradigmától, és (...) a gazdasági és adminisztratív tudományok megközelítéseit karolták fel”, amelyek gazdagították ugyan a felsőoktatás-kutatás eszközeit, „de ezzel egyidejűleg felerősítették azt, amit korábban a »jelen zsarnokságának« hívtunk”, jelenleg „a felsőoktatáspolitikai-kutatás azt próbálja magyarázni és értelmezni, ami éppen létezik”. A történész és felsőoktatás-politológus Guy Neave visszatérő megközelítési módszere a történelmi institucionalizmus, melynek jegyében nemcsak a politikai események láncolatára mutat rá, vagy arra, hogy a felsőoktatási folyamatokat nem lehet kulturális, politikai és történelmi kontextusuktól függetlenül kezelni, hanem arra is, hogy a történések *sajátos logika* szerint történnek vagy annak keretei között értelmezhetőek. A történelmi institucionalizmus ezt „fejlődéspálya-függőségnek” (path dependency) nevezte.

A történelmi institucionalizmus a politikatudomány egyik közkedvelt perspektívája, amely az utóbbi két évtizedben született újjá (MARCH-OLSEN 1984; HALL 1986; STEINMO et al. 1992) az neoinstitutionalizmussal egy időben. Lényegében ezt az összehasonlító politikai szociológia állam iránti megújuló érdeklődése és a politikai magatartás és választás magyarázatában az intézményi elrendeződés koncepcióinak felhasználása támogatta (PETERS et al. 2005). A történelmi institucionalizmus legfontosabb törekvése, hogy nagyobb időszakokat vizsgálva a társadalmi, politikai és gazdasági magatartásban és változásokban összefüggéseket fedezzen fel. Tilly (1984) és mások a történelmi institucionalizmusra olyan módszerként tekintenek, amely képes a nagy struktúrák és széles körű folyamatok összehasonlításának megvalósítására.

Peters et al. (2005) megközelítése szerint a politikai rendszer konzervatív, nehezen megváltoztatható, amely mindig megtalálja a módját annak, hogy a fennálló politikai és intézményi mintázatot megvédje. Pierson (2000) szerint miután az intézményi konfiguráció és politikái stabilizálódnak, nagyon nehéz azokat megváltoztatni, vagyis a megközelítés szintén a stabilitást és a folytonosságot hangsúlyozza a változással szemben. Ezzel együtt a történelmi institutionalisták, ha nem a változásra koncentrálnak is, de hangsúlyozzák, hogy hosszú ideig tartó stabilitást nyugtalan, formáló időszakok követnek, amelyek a fejlődéspálya-függőség keretei között mennek végbe. A viharos időszakokban a politika új célokat és prioritásokat jelöl ki, valamint új politikai és adminisztratív koalíciók alakulnak ki annak érdekében, hogy támogassák ezeket a politikai gyakorlatokat (NORTH 1990; STEINMO et al. 1992). A felsőoktatás-kutatásban a korábban már említett Guy Neave mellett többen épp a bolognai folyamat és az európai felsőoktatás-politika kialakulásának vizsgálatában alkalmazzák a történelmi institucionalizmust (l. CORBETT 2003, 2005; ROBERTSON 2009). Emellett a közép- és kelet-európai felsőoktatás modelljeinek és az ott zajló reformoknak a bemutatásában is visszatérő elem a történelmi összefüggések és a történelmi logika keresése (lásd például KOZMA 2008).

A SZERVEZETI VÁLTOZÁS KONCEPCIÓI

Az áttekintés e részében arra törekszünk, hogy a szakirodalom alapján bemutassuk: a szervezetek *hogyan és miért* változnak. A szervezetelméletek több kutató szerint hasznos keretet nyújtanak a szervezeti változás és transzformáció értelmezésében, s a felsőoktatás-kutatásban is egyre népszerűbb megközelítéssé váltak az utóbbi két évtizedben, különösen néhány jól ismert felsőoktatás-politológiai kutatóműhelynek köszönhetően (lásd a holland Center for Higher Education Policy Studies vagy a portugál Centre for Research in Higher Education Policies). Az eddigiekben bemutatott elméleti megközelítések közül az intézményi iskola a legtöbb kritikát éppen azért kapta, mert nem tud megküzdeni a változások dinamikájával (LEDFORD et al. 1989). A kutatók között többen rámutatnak, hogy nem az elmélet hiányossága, hanem az intézmények valósága a *stabilitásra* és *folytonosságra* törekvés a transzformációval szemben (OLIVER 1992; SCOTT 2001). Az intézményi iskola képviselői úgy érvelnek, hogy az elmélet a *radikális változás* jelenségét tudja ugyan értelmezni, de elsősorban a *kon-*

vergencia révén létrejövő változás az, amely markánsabban képviseli magát a szakirodalomban (MILLER–FRIESEN 1984; TOLBERT 1985; GREENWOOD–HININGS 1988, 1996; MOHRMAN et al. 1989; NADLER–TUSHMAN 1989; SCOTT 2001; PETERS et al. 2005), miközben a belső szervezeti dinamika itt is értelmezés nélkül marad (GREENWOOD–HININGS 1996).

Az intézményi iskolán belül több irányzatot lehet megkülönböztetni aszerint, hogy a szervezeti változást hogyan közelítik meg. Az egyik kutatási érdeklődés azzal foglalkozik, hogy milyen körülmények indítják a szervezeteket a konvergencia felé mozdulásra (lásd a DiMaggio és Powell 1983, 1991 koncepciója mellett kialakuló kutatói tábort, például a szervezeti konfigurációk vizsgálatait: DRAZIN–VAN DE VEN 1985 vagy MILLER–FRIESEN 1984). Ebben a megközelítésben a változás konceptualizálása a legitimált mintázatokhoz kötődik, azaz az intézménytől elvárt sémákhoz való konvergenciát jelenti. Míg ezzel szemben egy másik irányzat szerint egy idő után a fennálló szervezeti keretek és azok legitimációja erodálódik, ahol a szervezeti változást a hozzá kapcsolódó dezinstitutionalizáció indítja el (lásd a ZUCKER 1977 koncepciója alapján indított kutatásokat).

Az első megközelítésben a szervezeti változás konceptualizálása a legitimált mintázatokhoz kötődik. Más szóval az intézmények által legitimált és elvárt mintázatok szerinti konvergenciát jelenti (DIMAGGIO–POWELL 1983), amit a történelmi institucionalizmusban fejlődésipálya-függőségként konceptualizáltak (PETERS et al. 2005), illetve mások (GREENWOOD–HININGS 1996) szerint a magasan strukturált szervezeti területeken *archetípusokról* beszélnek, ahol a szektor változása a meglévő archetípusok mentén történik, azaz ezek váltanak fel egy másik modellt, nem pedig alternatív mintázatok alakulnak ki és terjednek el (például ilyen jelenség a felsőoktatásban az, amikor az angolszász modell váltja fel a kontinentális európaiat, s ennek mentén konvergálnak a nemzeti felsőoktatási rendszerek). Ezek a mintázatok korlátok közé szorítják a szervezeti változásokat, ahol a környezeti kihívásokra adott válaszok keresése is normatív légkörben zajlik (MEYER–ROWAN 1977; ZUCKER 1977; OLIVER 1991). Ugyanakkor az intézményi környezet (például állam, buffer- és kormányzati szervezetek) felhasználhatja az adott szektor erőforrás-függőségét arra, hogy elérje a szervezeti válaszok konformálódását az adott intézményi elvárásokhoz. Greenwood és Hinings (1988) szerint a szorosan kötődő (*tightly coupling*) struktúrákban a radikális változás elsősorban akkor valószínű, amikor felmerül az adott szervezeti terület jelentős teljesítménycsökkenése, ami például a felsőoktatásban sokszor a „minőségromlás” kérdéseként kerül elő. Ennek ellenére is az intézményi iskola teoretikusainak változásról alkotott koncepciója a *fennálló szervezeti és gondolati modellek állandó reprodukciójára* összpontosít, ahol a változás csakis konvergencia útján lehetséges.

A radikális változás az intézményi iskola szerint több okból is problematikus, aminek Greenwood és Hinings (1996), valamint Baum és Oliver (1991) szerint a legfontosabb akadálya a szervezetek *normatív beágyazottsága* az intézményi környezetbe. Oliver (1992) amellett érvel, hogy a változást egyszerre okozhatják a szervezeten belüli és azon kívüli politikai, társadalmi és funkcionális mechanizmusok, amelyek nyomán bizonyos szervezeti gyakorlatok dezinstitutionalizációja indulhat el. Greenwood és Hinings (1996) a külső környezet tényezőire utalva azt mondják, hogy az a hatalmas technológiai, politikai és szabályozási változás,

amely végbement a világban, lehetetlen, hogy ne sarkallja változásra a szervezeteket is. Scott (2001) szerint is a technológiai fejlődés, a politikai transzformációk és változások, a társadalmi reformok, a gazdasági válságok és a kulturális meggyőződések azok a külső tényezők, amelyek az intézmények változásához vezetnek, ahol a változások irányának legfontosabb meghatározója az állam (FLIGSTEIN 1991). A korábban leírt konvergencia nyomán létrejövő változást az is erősíti, hogy az intézmények kapcsolatban vannak egymással, ahol az egyik szektorban elinduló változás kiterjedhet a másikra is (SCOTT 2001), például a közsféra reformja nagyon hasonló lehet a különféle intézményi területeken, hiszen hasonló környezeti nyomás nehezedik az eltérő feladatokat ellátó szervezetekre.

A szervezetkutatók szerint az állam elsősorban a relatíve stabil területeken tudja a legjobban befolyásolni a szervezetek működését, míg az olyan instabil területeken, ahol az állam viszonylag alacsony szabályozási jogkörrel rendelkezik, sokkal magasabb a változások eshetősége (FLIGSTEIN 1991). Ugyanakkor Fligstein (1991) szerint azon szervezeti területeken lehet jelentősebb változást valószínűsíteni, amelyek lazán kötődőek (loose coupling), nagy az áteresztőképességük, fejlődésük korai szakaszában vannak, kívül esnek az állami szabályozáson, nincsenek vezető szervezeteik, és ahol hiányoznak az egységesülést támogató monitoring mechanizmusok, csak konvergencia útján létrejövő változás valószínűsíthető. De mint már eddig is utaltunk rá, ha az intézményi környezet elvárásai radikálisan változnak, akkor a szervezeti területek is hasonló léptékű változás elé néznek. Fligstein (1991) arra is rámutat, hogy adott szektor intézményei miként indítják egymást változásra. Szerinte ha egy szervezet egy új szervezeti forma adaptálásával előnyhöz jut és „versenyképesebb” lesz, akkor ezzel arra készítheti a többi szervezetet, hogy átvegyék az adott formát. A szervezetek monitorozzák egymást, ami a sikeres gyakorlatok lemásolásához és intézményesítéséhez vezet. A felsőoktatás szakirodalmában a hasonló jelenségeket „akadémiai sodródás” kifejezéssel jelölik, ahol (általában a hierarchikus rendszerekben) az alacsony tekintéllyel rendelkező intézmények a magasabb elismertséggel rendelkező szervezetek formáit veszik át (JENCKS–RIESMAN 1968; KYVIK 2003, 2004, 2008).

Brunsson és Olsen (1993) egy alternatív koncepciót dolgozott ki a szervezeti változások megértésére. Szerintük az utóbbi időszakban a *változás normává vált*, amely ráadásul stabil és permanens folyamat, ebben a politikai környezet nyomásának különösen nagy szerepe van. A két szerző nem az intézményi környezet szerepét, hanem a *szervezet-környezet interakció*t hangsúlyozza, amely különféle *mintázatokat* ölthet, és amelyek lehetnek változások is. Szerintük a szervezetek elé állított új normákhoz való teljes körű alkalmazkodás veszélyes lehet, ezért a megvalósítás torzulhat vagy kudarcba fulladhat. A kudarc azonban nem hozza zavarba az intézményi környezetet, hanem *újabb lehetőséget kínál számára az újabb átalakítási elgondolások és normák bemutatására*. A jelenség a felsőoktatásban is ismert, ahol éppen Brunsson és Olsen (1993) munkájára hivatkoznak felsőoktatás-politológusok (NEAVE 2007; OLSEN–MAASSEN 2007) akkor, amikor rámutatnak, hogy a *reformok újabb reformok iránti igényt alakítanak ki*, ami nemcsak a külső környezet állandó változásának, hanem az *implementációs folyamat torzulásainak vagy kudarcainak* is a következménye. Ezt Kogan (2005) képletesen „implementációs játéknak” (implementation game) nevezi.

Az institucionalizmus régi iránya jelentős hangsúlyt helyez a változás megértésében a *belső szervezeti dinamikára*, az érdekcsoportok szerepére, a koalíciókra, a versengő értékekre és a folyamatok aktív irányítására. Harris és Mossholder (1996) szerint szervezeti változásokat – ha korlátok között is – az egyének indítanak el és karolnak fel; ebben Dent (1991) szerint különösen fontos szerepe a vezetésnek és a szervezeten belüli ellenkultúrának van. A szerző arra is rámutat, hogy miként válhat az ellenkultúra meghatározó kultúrává a szervezeten belül, s hogyan hozhat létre változásokat, akár azzal, hogy maga kezdeményezi, akár azzal, hogy az intézményi környezet céljait karolja fel. Selznick (1949, 1957) és Michels (1962) arra mutatott rá, hogy az intézményen belüli érdekcsoportok hogyan térítik el a szervezet racionális és formális küldetését. Clark (1972) az amerikai közösségi főiskolákon végzett kutatásai alapján mutatta be, hogy amikor egy új adminisztratív vezetés jelent meg, akkor ez az értékrendszer megváltoztatására törekedett. A szervezet tagjai azonban sokszor eltérően fogták fel és eltérítették az eredeti szándékokat, s azok csak hosszú idő után kezdtek el működni a gyakorlatban is.

A szervezeti változás dinamikájának és az azt befolyásoló tényezőknek a megértésére eddig bemutatott koncepciók *stabil* politikai, társadalmi és gazdasági, illetve egy eltérő kulturális és történeti meghatározottságú környezetben születtek. Newman (2000) szerint nagyon szerény kutatási háttere van annak a kérdésnek, hogy a szervezetek hogyan reagálnak a változásra akkor, amikor az őket körülvevő környezet teljes mértékben átalakul. A közép- és a kelet-európai országokban sokkalta komplexebb kérdéssé vált a szervezeti változások megértése, hiszen a transzformáció velejárója egy *instabil és gyorsan változó intézményi környezet* is. Ebben a kontextusban a *tervezett és lineáris változás* koncepciója kevésbé tartható, s minőségileg egészen más az átalakításokat egy változó intézményi környezetben „menedzselni” (MEYER et al. 1993).

A SZERVEZETELMÉLETEK A FELSŐOKTATÁS-KUTATÁSBAN

A nyugat-európai és az észak-amerikai felsőoktatás-kutatásban a szervezetelméletek alkalmazása az elmúlt két évtized népszerű megközelítésének számított (CLARK 1960, 1965, 1970, 1987, 1998; NEAVE 1979, 1996, 2001, 2002, 2003, 2007, 2008; HACKMAN 1985; RHOADES 1990, 1992; DAVIES 1991; NEAVE–VAN VUGHT 1991; GOEDEGEBUURE 1992; GOEDEGEBUURE–VAN VUGHT 1994; HUISMAN 1995; MEEK et al. 1996; MORPHEW 1996; BLEIKLIE 1998; GORNITZKA 1999; MAASSEN–GORNITZKA 1999; JENNISKENS–MORPHEW 1999; CORBETT 2003, 2005; KYVIK–SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008; BLEIKLIE–KOGAN 2007; OLSEN–MAASSEN 2007; ROBERTSON 2009), amelyek például a bolognai folyamat és a felsőoktatás europanizációjának vizsgálatában is az egyik leghasznosabb eszköznek bizonyultak.

A közép- és a kelet-európai felsőoktatási reformok és a bolognai folyamat a térségben is fokozatosan felélesztették a felsőoktatás-kutatásban a szervezeti megközelítést, amely egyébként Magyarországon a hetvenes évekig nyúlik vissza a közoktatás-kutatásokban. A megközelítés a nevelésszociológus Kozma Tamás vezetése alatt működő műhely munkája nyomán terjedt el. Ezek a szervezeti működésre és jellemzőkre, a szervezet és a

környezet kapcsolatára, az érdekcsoportokra és a vezetésre koncentráltak (lásd Kozma 1981-ben született *Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe*, Csepeli et al. *Az oktatásügyi szervezetkutatások lehetősége* vagy Halász *Az iskolai szervezet elemzése* című írását). Újabban a felsőoktatás-kutatásban találjuk meg – ha nem deklaráltan is – a szervezetelméleti koncepciókat (lásd Kozma és Rébay *Felsőoktatási akkreditáció*, valamint *Kisebbségi oktatás Közép-Európában* című munkáit), különösen annak aktorcentrikus és intézményi változatát (például Kozma és Rébay kötete *A bolognai folyamat Közép-Európában* vagy Reisz R. Róbert 2003-as cikke a témában).

Az egyik népszerű kutatási téma a felsőoktatás sokszínűsége és egységesülése közötti ide-oda mozgás. Meek et al. (1996) tanulmánykötetének szerzői az erőforrás-függőség, a történelmi és a szociológiai institucionalizmus, valamint a populációsökológia-elmélet változó eszközével a felsőoktatási rendszerek sokszínűségét, diverzifikációját, differenciációját és konvergenciáját elemzik, ahol különösen fontos szerep jut az izomorfizmus koncepciójának. Egyszerre törekszenek arra, hogy rámutassanak a felsőoktatás dinamikus és statikus aspektusaira, az állami oktatáspolitikák és az intézményi válaszok, valamint a homogenitás és a heterogenitás közötti feszültségre. A tanulmányok a felsőoktatás változásának dinamikáját igyekeznek érzékeltetni az olvasóval. Jellemző különbséget lehet felfedezni a felsőoktatás-kutatás két markáns alakjának álláspontjában, ahol Neave egységesülést lát, ott Clark sokszínűséget, ami jól magyarázható a két kutatási terep (Európa és Észak-Amerika) felsőoktatási rendszerének eltéréseivel. Míg Clark (1996) szerint a felsőoktatási intézmények és rendszerek sokszínűsége növekedni fog az egyre nagyobb specializálódás miatt, addig Neave (1996) szerint a nemzeti kormányzatok a diverzitással kapcsolatos normatív állásfoglalásuk ellenére, az egyre szélesedő standardizációs gyakorlataikkal (például a minőségbiztosítás és az elszámoltathatóság terén) a homogenitás felé mozdítják el a felsőoktatási rendszereiket. Van Vught (1996) ugyanakkor a környezet és a felsőoktatás interakciójára dolgozott ki egy hipotézist azt illetően, hogy a környezeti feltételek hogyan csökkentik a rendszer diverzitását. Van Vught feltételezése az volt, hogy ha az intézmények hasonló környezeti feltételekkel szembesülnek, akkor hasonlóan fognak cselekedni, míg ha eltérő feltételekkel, akkor eltérően.

Az akadémiai sodródás kutatói az izomorfizmus koncepciójának talaján (NEAVE 1979; JENNISKENS–MORPHEW 1999; MORPHEW–HUISMAN 2002; KYVIK–SKODVIN 2003; KYVIK 2004, 2008) rendszerint azt kérdezik, hogy a különféle nemzetek felsőoktatása milyen mértékben konvergál egy közös szervezeti modell felé. Neave (1979) azonban nemcsak a szervezeti modellek izomorfizmusát rögzítette, hanem politikai sodródásról is beszél, s azt kérdezi több tanulmányában is, hogy milyen mértékben konvergálnak egy közös felsőoktatás-politika felé a különféle országok. Ezt a koncepciót a bolognai folyamat vizsgálatában is felhasználja (NEAVE–MAASSEN 2007; NEAVE 2001, 2002, 2003, 2008).

A bolognai folyamat elemzésében szintén markánsan képviseltetik magukat a szervezetelméletek, akár hivatkozzák őket, akár nem. A szerzők többsége – a szervezetelméleti hagyományokhoz híven – egyszerre több elméletet alkalmaz, így nem lehet világosan elkülöníteni kutatási irányokat. Például Neave mint felsőoktatás-politológus leggyakrabban

a történelmi institucionalizmus megközelítését alkalmazza, ahol az egyes reformpolitikák gyökereit akár több száz éves időszakok áttekintésével mutatja be. Máshol arra törekszik, hogy a politikai célok átalakulásáról és a felsőoktatás változásának dinamikájáról történeti áttekintést adjon. A politológusok rendszerint a történelmi institucionalizmus eszközével nyúlnak a Bologna-folyamathoz, amit az európai politikák és Európa intézményesülésének eseteként kezelnek (CORBETT 2003, 2005; RAVINET 2008). Olsen és Maassen (2007) az intézményekre nehezedő környezeti nyomást vizsgálják, arra vonatkozóan, hogy változtassák meg szervezeti modelljüket és újragondolják társadalmi szerepüket azért, hogy jobban alkalmazkodjanak környezetükhöz.

Az erőforrás-függőség megközelítésének koncepcióit lehet felfedezni az olyan kutatási témákban, mint az intézmények, az állam és a bufferszervezetek közötti kapcsolat és interakció (HUISMAN 1995; GORNITZKA 1999; BRENNAN-SHAH 2000; KOZMA 2004; WESTERHEIJDEN et al. 2007). Az állam és a bufferszervezetek kezében az intézmények függősége eszköz arra, hogy befolyásolják a működésüket, és csökkentsék az autonómiájukat, s elérjék, hogy olyan átalakításokat valósítsanak meg szervezetükben, amelyek összhangban vannak az intézményi környezet (például állam, európai felsőoktatási szervezetek) céljaival. Az erőforrás-függőség így a felsőoktatás kormányzásának az eszközévé válik. Van Vught (1989, 21.) mutat rá, hogy „Az állami szabályozást úgy lehet lélni, mint a kormányzatok erőfeszítését arra nézve, hogy egy specifikus társadalmi aktor döntéseit irányítsa, azoknak a céloknak megfelelően, amelyeket a kormányzat jelölt ki”. Az institucionalista felsőoktatás-kutatások azonban rávilágítanak az átalakítások implementációjának egy másik arcára is. Több kutató is rámutatott, hogy az intézmények sokszor csak formálisan és szimbolikusan adaptálódnak a változásokhoz, ami elegendőnek látszik az intézményi környezet igényeihez való igazodásra, a konfliktusok elkerülésére és a legitimitáció megszerzésére (LARSEN-GORNITZKA 1995).

Mint az eddigiekben láttuk, a bemutatott szervezetelméletek alkalmas eszközt nyújtanak a környezeti változások és a belső szervezeti dinamika összefüggéseinek, a szervezetek közötti kapcsolatoknak az elemzésére. A felsőoktatási szektor és az intézmények változásának elemzésében a nyugat-európai felsőoktatási műhelyek elsősorban az intézményi iskola, az erőforrás-függőség és a történelmi institucionalizmus elméleteihez nyúlnak vissza. Ezek nemcsak kiegészítik egymást, és értelmezési keretet adnak akár a külső környezet, akár a belső dinamika átalakulásának vagy éppen az ezzel szembeni ellenállás magyarázatában, hanem komplex viszonyrendszereiket, interakciójukat is képesek értelmezni.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- AMARAL, A. – MAGALHAES, A. (2004): Epidemiology and the Bologna Saga. *Higher Education*, 1. sz. 79–100.
- ASTLEY, W. G. – ZAJAC, E. J. (1990): Beyond Dyadic Exchange: Functional Interdependence and Sub-unit Power. *Organization Studies*, 4. sz. 481–501.
- AUSTER, E. R. (1994): *Macro and Strategic Perspectives on Interorganizational Linkages*. Advances in Strategic Management, Vol. 10B, Greenwich: JAI Press, 3–40.
- BAUM, J. A. – OLIVER, C. (1991): Institutional Linkages and Organizational Mortality. *Administrative Science Quarterly*, 187–218.

- BLEIKLIE, I. (1998): Justifying the Evaluative State: new public management ideals in higher education. *European Journal of Education*, 3. sz. 299–316.
- BIDWELL, C. E. – KASARDA, J. D. (1985): *The Organization and its Ecosystem: a theory of structuring in organizations*. JAI Press, Greenwich.
- BIRNBAUM, R. (1983): *Maintaining Diversity in Higher Education*. Jossey–Bass, San Francisco.
- BRENNAN, J. – SHAH, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education*. An international perspective on institutional assessment and change. Buckingham: Open University Press.
- BRUNSSON, N. – OLSEN, J. P. (1993): *The Reforming Organization*. Bergen: Fagbokforlaget.
- CHILD, J. – KIESER, A. (1981): Development of Organizations Over Time. In Nystrom, P. C. – Starbuck, W. H. (eds.): *Handbook of Organization Design*. Oxford University Press, New York.
- CLARK, B. R. (1960): *The Open Door College: a case study*. MacGraw–Hill, New York.
- CLARK, B. R. (1965): *The Character of Colleges: Some Case Studies*. California University, Berkeley: Center for the Study of Higher Education.
- CLARK, B. R. (1970): *The Distinctive College*. Edison: Transaction Publishers.
- CLARK, B. R. (1983): *The Higher Education System*. University of California Press, California, Berkeley.
- CLARK, B. R. (1987): *The Academic Life: small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New Jersey.
- CLARK, B. R. (1996): *Diversification of Higher Education: viability and change*. In Meek, L. V. et al. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 16–25.
- CLARK, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities: organizational pathways of transformation*. Pergamon, New York.
- CORBETT, A. (2003): Ideas, institutions and policy entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community. *European Journal of Education*, 3. sz. 315–330.
- CORBETT, A. (2005): *Universities and the Europe of knowledge: ideas, institutions and policy entrepreneurship in European Community higher education policy, 1955–2005*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- CORSON, J. J. (1960): *Governance of Colleges and Universities*. McGraw–Hill, New York.
- CSEPELI GYÖRGY ET AL. (1976): *Az oktatásügyi szervezetkutatások lehetősége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DAVIES, J. L. (1991): New Universities: their Origins and Strategic Development. In Altbach, P. G. (1991): *International Higher Education*. Garland: New York and London, 205–231.
- DENT, J. F. (1991): Accounting and Organizational Cultures. *Accounting, Organizations and Society*, 8. sz. 705–732.
- DIMAGGIO, P. J. – POWELL, W. W. (1983): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 2. sz. 147–160.
- DIMAGGIO, P. J. – POWELL, W. W. (EDS., 1991): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, Chicago.
- DONALDSON, L. (2001): *The Contingency Theory of Organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- DOUGHERTY, D. (1994): Commentary. In Shrivastava, P. et al. (eds.): *Advances in Strategic Management*. Vol. 10., Greenwich: JAI Press, 107–112.
- DRAZIN, R. – VAN DE VEN, A. H. (1985): Alternative Forms of Fit Contingency Theory. *Administrative Science Quarterly*, 4. sz. 514–539.
- EDELMAN, L. B. (1992): Legal Ambiguity and Symbolic Structure: organizational mediation of civil rights laws. *American Journal of Sociology*, 1531–1576.

- FLIGSTEIN, N. (1991): The Structural Transformation of American Industry: an institutional account of the causes of diversification in the largest firms, 1919–1979. In Powell, W. W. – DiMaggio, P. J. (eds.): *The New Institutionalism in Organizational Analysis*. University of Chicago Press, Chicago, 311–336.
- FREEMAN, J. (1973): Environment, Technology and the Administrative Intensity of Manufacturing Organizations. *American Sociological Review*, 750–763.
- GOEDEGEBUURE, L. (1992): *Mergers in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- GOEDEGEBUURE, L. – VUGHT, VAN F. (EDS., 1994): *Comparative Policy Studies in Higher Education*. Lemma, Utrecht.
- GOODMAN, P. (1962): *The Community of Scholars*. Random House, New York.
- GORNITZKA, Á. (1999): *Governmental Policies and Organizational Change in Higher Education*. Higher Education, 5–31.
- GORNITZKA, Á. ET AL. (2002): Implementation Analysis in Higher Education. In Smart, J. C. (eds.): *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Kluwer, Dordrecht. Vol. XVII, 381–423.
- GREENWOOD, R. – HININGS, C. R. (1988): *Design Archetypes, Tracks, and the Dynamics of Strategic Change*. *Organization Studies*, 293–316.
- GREENWOOD, R. – HININGS, C. R. (1996): Understanding Radical Organizational Change: bringing together the old and new institutionalism. *Academy of Management Review*, 4. sz. 1022–1054.
- HACKMAN, J. (1985): *Resources in Colleges and Universities*. *Administration Science Quarterly*, 61–77.
- HALÁSZ, G. (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló, MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- HALL, P. A. (1986): *Governing the Economy: the politics of state intervention in Britain and France*. Oxford University Press, Oxford.
- HALL, P. A. – TAYLOR, C. R.: *Political Science and the Three New Institutionalism*. MPIFG Discussion Paper 1996/6. www.mpi-fg-koeln.mpg.de/pu/mpifg_dp/dp96-6.pdf 2009-03-29.
- HARMAN, G. (1977): Academic Staff and Academic Drift in Australian Colleges of Advanced Education. *Higher Education*, 6. sz. 313–335.
- HARRIS, S. – MOSSHOLDER, K. (1996): The Affective Implications of Perceived Congruence with Culture Dimensions during Organizational Transformation. *Journal of Management*, 4. sz. 527–547.
- HUISMAN, J. (1995): *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. A theoretical and empirical analysis. Lemma, Utrecht.
- HUNTINGTON, S. (1968): *Political Order in Changing Societies*. Yale University Press, New Heaven.
- JENCKS, C. – RIESMAN, D. (1968): *The Academic Revolution*. University of Chicago Press, Chicago, Illinois.
- JENNISKENS, I. – MORPHEW, C. (1999): Assessing institutional change at the level of the faculty. In Jongbloed, B. – Maassen, P. – Neave, G. (eds.): *From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institution*. Dordrecht: Kluwer, 95–120.
- KATZ, D. – KAHN, R. (1966): *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley and Sons, New York.
- KOGAN, M. (2005): The Implementation Game. In Gornitzka, Á. et al. (eds.): *Reform and Change in Higher Education*. Springer, Dordrecht, 57–66.
- KOZMA TAMÁS (1981): *Bevezetés az oktatásügyi szervezetelméletbe*. Művelődési Minisztérium/Oktatási Minisztérium/Vezetőképző és Továbbképző Intézete.
- KOZMA TAMÁS – RÉBAY MAGDOLNA (szerk., 2006): *Felsőoktatási akkreditáció Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest.
- KOZMA TAMÁS (2008): Politikai rendszerváltozás és felsőoktatási reform. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (szerk.): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Új Mandátum, Budapest, 287–315.

- KYVIK, S. – SKODVIN, O. J. (2003): Research in the Non-university Higher Education Sector – tensions and dilemmas. *Higher Education*, 2. sz. 203–222.
- KYVIK, S. (2004): Structural Changes in Higher Education Systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, 3. sz. 393–409.
- KYVIK, S. (2008): *The Dynamics of Change in Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- LARSEN, I. M. – GORNITZKA, Å. (1995): New Management Systems in Norwegian Universities: the interface between reform and institutional understanding. *European Journal of Education*, 3. sz. 347–361.
- LEDFORD, G. E. ET AL. (1989): *The Phenomenon of Large-scale Organizational Change*. In Mohrman, A. M. et al. (eds.): *Large-scale Organization Change*. Jossey-Bass, San Francisco, 1–31.
- MAASSEN, P. – GORNITZKA, A. (1999): *Integrating Two Theoretical Perspectives on Organisational Adaptation*. In Jongbloed, B. et al. (eds.): *From the Eye of the Storm*. Kluwer, Dordrecht, 295–316.
- MARCH, J. G. – OLSEN, J. P. (1976): *Ambiguity and Choice in Organizations*. Universitetsforlaget, Bergen.
- MARCH, J. G. – OLSEN, J. P. (1984): The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *American Political Science Review*, 3. sz. 738–749.
- MEEK, L. V. (1991): *The Transformation of Australian Higher Education from Binary to Unitary System*. *Higher Education*, 464–494.
- MEEK, L. V. ET AL. (EDS., 1996): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford.
- MEYER, A. D. ET AL. (1993): Organizations Reacting to Hyperturbulence. In Huber, G. P. – Glick, W. H. (eds.): *Organizational Change and Redesign: Ideas and Insights for Improving Performance*. Oxford University Press, Oxford, 66–111.
- MEYER, J. W. – BROWN, M. C. (1977): The Process of Bureaucratization. *American Journal of Sociology*, 364–385.
- MEYER, J. W. – ROWAN, B. (1977): Institutionalized Organizations: formal structure as myth and ceremony. *The American Journal of Sociology*, 2. sz. 340–363.
- MEYER, M. ET AL. (EDS., 1978): *Environments and Organizations*. Jossey-Bass, San Francisco.
- MEYER, J. W. – HANNAN, M. (1979): *National Development and the World System: educational, economic, and political change, 1950–1970*. University of Chicago Press, Chicago.
- MEYER, J. W. – SCOTT, W. R. (1983): *Organizational Environments: Ritual and Rationality*. Sage, Beverly Hills.
- MICHELS, R. (1962): *Political Parties*. Collier Press, New York.
- MILLETT, J. D. (1962): *The Academic Community: an essay on organization*. McGraw-Hill, New York.
- MIZRUCHI, M. S. – GALASKIEWICZ, J. (1993): Networks of Interorganizational Relations. *Sociological Methods and Research*, 1. sz. 46–70.
- MOHRMAN, A. M. ET AL. (1989): *Large-scale Organizational Change*. Jossey – Bass, San Francisco.
- MORPHEW, C. C. (1996): *Statewide Governing Boards: a longitudinal study of seven public systems of higher education*. Dissertation. San Francisco: Stanford University.
- NADLER, A. D. – TUSHMAN, M. L. (1989): Organizational Frame Bending: principles for managing reorientation. *Academy of Management Executive*, 3. sz. 194–203.
- NEAVE, G. (1979): Academic Drift: some views from Europe. *Studies in Higher Education*, 2. sz. 143–159.
- NEAVE, G. – VUGHT, F. VAN (1991): *Introduction*. In Neave, G. – Vught, F. van (eds.): *Prometheus Bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Pergamon, Oxford.

- NEAVE, G. (1996): Homogenization, Integration and Convergence: the cheshire cats of higher education analysis. In Meek, L. V. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 26–41.
- NEAVE, G. (2001): The European Dimension in Higher Education: an excursion into the modern use of historical analogues. In Huisman, J. – Maassen, P. – Neave, G. (eds.): *Higher Education and the Nation State: the international dimension of higher education*. Pergamon, Oxford, 13–73.
- NEAVE, G. (2002): Anything Goes: Or, How the Accommodation of Europe's Universities to European Integration Integrates an Inspiring Number of Contradictions. *Tertiary Education and Management*, 3. sz. 181–197.
- NEAVE, G. (2007): *The Long Quest for Legitimacy: An Extended Gaze from Europe's Western Parts*. In Slantcheva, S. – Levy, D.: Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy. In Slantcheva, S. – Levy, D. (eds.): *Private Higher Education in Post-Communist Europe: In Search of Legitimacy*. Palgrave Macmillan, New York, 27–53.
- NEAVE, G. – AMARAL, A. (2008): On Process, Progress, Success and Methodology or the Unfolding of the Bologna Process as it Appears to Two Reasonably Benign Observers. *Higher Education Quarterly*, 1–2. sz. 40–62.
- NEAVE, G. (2009): Institutional Autonomy 2010–2020. A Tale of Elan – Two Steps Back to Make One Very Large Leap Forward. In Kehm, B. M. et al. (eds.): *The European Higher Education Area: perspectives on a moving target*. Sense Publishers, Rotterdam, 3–22.
- NEWMAN, K. L. (2000): Organizational Transformation during Institutional Upheaval. *The Academy of Management Review*, 3. sz. 602–619.
- NORTH, D. (1990): *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press, Cambridge.
- OLIVER, C. (1991): Strategic Responses to Institutional Processes. *Academy of Management Review*, 1. sz. 145–179.
- OLIVER, C. (1992): *The Antecedents of Deinstitutionalization*. *Organization Studies*, 4. sz. 563–588.
- OLSEN, J. P. – MAASSEN, P. (2007): European Debates on the Knowledge Institution: the Modernization of the University at the European Level. In Maassen, P. – Olsen, J. P. (eds.): *University Dynamics and European Integration*. Springer, Dordrecht, 3–22.
- PETERS, G. B. ET AL. (2005): The Politics of Path Dependency: political conflict in historical institutionalism. *The Journal of Politics*, 4. sz. 1275–1300.
- PETERSON, M. W. (2007): The Study of Colleges and Universities as Organizations. In Gumpert, P. J. (eds.): *Sociology of Higher Education: contributions and their context*. John Hopkins University Press, Maryland, 147–184.
- PERROW, CH. (2002): *Szervezetszociológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- PFEFFER, J. – SALANCIK, G. R. (1978): *The External Control of Organizations: a resource dependence perspective*. Harper& Row, London.
- PFEFFER, J. (1981): *Power in Organizations*. Pitman, Massachusetts.
- PIERSON, P. (2000): Increasing Returns, Path Dependency and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 1. sz. 251–266.
- PRATT, J. – BURGESS, T. (1974): *Politechnics: a report*. Pitman: London.
- RAVINET, P.: *Analyzing the Institutionalization of Europe: back to the classics*. The case of the Bologna process. ARENA papers. www.arena.uio.no/events/seminarpapers/2008/RAVINET-ARENA-deco8.pdf 2009-03-27.
- REISZ, ROBERT D. (2003): Izomorfizmus, konfliktus és kreativitás. *Educatio*, 1. sz. 19–32.

- RHOADES, G. (1990): Political Competition and Differentiation in Higher Education. In Alexander, J. – Colomy, P. (eds.): *Differentiation Theory and Social Change: Comparative and Historical Perspectives*. Columbia University Press, New York, 187–221.
- RHOADES, G. (1992): Organization Theory. In Clark, B. R. – Neave, G. (eds.): *The International Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 1884–1896.
- ROBERTSON, S. (2009): Europe, Competitiveness and Higher Education: an evolving project. In Dale, R. – Robertson, S. (eds.): *Globalisation and Europeanisation in Education*. Symposium, Oxford, 65–83.
- SCOTT, P. (2001): *Internationalisation and/or Globalisation*. Paper presented at the CHEPS summerschool, Enschede.
- SCOTT, R. W. (1987): The Adolescence of Institutional Theory. *Administrative Science Quarterly*, 4. sz. 493–511.
- SCOTT, R. W. (1995): *Institutions and Organizations*. Sage, Thousand Oaks.
- SCOTT, R. W. (2004): *Institutions and Organizations, 2nd edition*. Sage, Thousand Oaks.
- SELZNICK, P. (1949): *TVA and Grass Roots*. University of California Press, Berkeley.
- SELZNICK, P. (1957): *Leadership in Administration*. Pow, Peterson, Evanston.
- STEINMO, S. ET AL. (eds., 1992): *Structuring Politics: Historical Institutionalism in Comparative Analysis*. Cambridge University Press, New York.
- STROUP, H. H. (1966): *Bureaucracy in Higher Education*. The Free Press, New York.
- THELEN, K. (1999): Historical Institutionalism in Comparative Politics. *Annual Review of Political Science*, 2. sz. 369–404.
- TILLY, C. (1984): *Big structures, Large Processes, and Huge Comparisons*. Sage, New York.
- THOMPSON, J. (1967): *Organizations in Action*. McGraw.Hill, New York.
- TOLBERT, P. S. (1985): Institutional Environments and Resource Dependency: sources of administrative structure in higher education. *Administrative Science Quarterly*, 1. sz. 1–13.
- VUGHT, VAN F. A. (1989): Strategies and instruments of Government. In Vught, van F. A. (eds.): *Governmental Strategies and Innovation in Higher Education*. Kingsley, London, 21–46.
- VUGHT, VAN F. A. (1996): Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in Higher Education Systems. In Meek, L. V. – Goedegebuure, L. – Kivinen, O. (eds.): *The Mockers and Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity of Higher Education*. Pergamon, Oxford, 42–58.
- WEBER, M. (1947): *The Theory of Social and Economic Organization*. The Free Press, New York.
- WEICK, K. (1976): Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science*, 1–19.
- WESTERHEIJDEN, D. ET AL. (EDS., 2007): *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*. Springer, Dordrecht.
- WOODWARD, J. (1965): *Industrial Organization, Theory and Practice*. Oxford University Press, London.
- YOUN, T. I. K. – MURPHY, P. B. (1997): Introduction. In Youn, T. I. K. – Murphy, P. B. (eds.): *Organizational Studies in Higher Education*. Garland, vii-xii, New York.
- ZUCKER, L. G. (1977): The Role of Institutionalization in Cultural Persistence. *American Sociological Review*, 5. sz. 726–743.
- ZUCKER, L. G. (1983): Organizations as Institutions. In Bacharach, S. B. (eds.): *Research in the Sociology of Organizations*. JAI Press, Greenwich, 1–42.
- ZUCKER, L. G. (1987): Institutional Theories of Organizations. *Annual Review of Sociology*, 443–464.