

Når europæiske standarder for kvalitet skal give mening lokalt

Et af de væsentligste formål med ENQA's (European Network for Quality Assurance in Higher Education) kvalitetsnøgle er via måling at sikre kvaliteten af undervisningen på Europas videregående uddannelser. Men måling af undervisningskvalitet er vanskelig. Hvad er 'gode' kvalitetsmål, hvordan udvikler man dem, så de giver mening lokalt og ikke mindst, så vi sikrer den opbakning blandt underviserne, som er helt afgørende for, at standarderne bliver mere end blot symbolske? Det er nogle af spørgsmålene, som besvares i denne artikel. Der bliver argumenteret for ambitiøse målinger, der stemmer overens med de overordnede visioner for undervisningskvalitet og afspejler en reel prioritering. Desuden fremhæves undervisernes deltagelse i udviklingen af kvalitetsmål, men der advares samtidig imod, at inddragelsen sker på bekostning af det egentlig formål: at udvikle kvaliteten og forbedre undervisningen! Endelig argumenteres der for, at evaluering kan være nøglen til at sikre, at implementering af ENQA's målsætninger bliver mere end blot monitorering.

ENQA

Bente Bjørnholt

Lektor ved Institut for Statskundskab, Aalborg Universitet

Uddannelse: Ph.d.

Som led i Bologna-processen blev der vedtaget en række fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitetssikring af videregående uddannelser (ENQA's kvalitetsnøgle). Standarderne har til hensigt at regulere interne og eksterne kvalitetssikringsmekanismer samt de institutioner, der er ansvarlige for kvalitetssikringen. Standarderne tjener således fortrinsvis et summativt og bagudrettet formål: at sikre systemer og mekanismer til at overvåge kvaliteten på de videregående uddannelser og ikke mindst, at der findes faste procedurer for kvalitetskontrol (ENQA, 2009). De bidrager således til at give politikere, studerende, ledere og andre aktører en mulighed for at vurdere, hvorvidt uddannelsesinstitutionerne indfrier aftalte kvalitetskriterier. Men hvordan sikrer vi, at standarderne også bruges til at skabe evalueringsviden, der peger fremad og hjælper os til (også reelt) at forbedre kvaliteten på de enkelte uddannelsesinstitutioner? For at besvare det spørgsmål diskuterer vi her, hvad der kendetegner 'gode' kvalitetsmål, hvordan de kan give mening lokalt og bakkes op af underviserne, samt evalueringens bidrag til at sikre den fortsatte kvalitetsudvikling.

Overvejelser i forbindelse med udvikling af kvalitetsmål

I respekt for undervisningsinstitutionernes autonomi og selvstændighed lægger ENQA's kvalitetsnøgle op til, at institutionerne selv formulerer kvalitetsmål, som efterfølgende skal danne udgangspunkt for kvalitetskontrol (ENQA, 2009). ENQA udstikker alene nogle overordnede rammer, som det er op til blandt andet uddannelsesinstitutionerne at udfylde, og *"det er ikke intentionen, at disse standarder og retningslinjer skal diktere praksis eller fortolkes som foreskrevne og uforanderlige"* (egen oversættelse ENQA, 2009, s. 13). Det giver de videregående uddannelser god mulighed for at definere de kvalitetskriterier, som de i fremtiden skal evalueres og vurderes på baggrund af. Når ENQA blandt andet forskriver, at uddannelsesinstitutioner skal have formelle godkendelsesmekanismer til at sikre kontrol med uddannelsesprogrammer og grader, og at disse løbende bliver monitoreret (punkt 1.2), er det et eksempel på nogle overordnede retningslinjer, hvor uddannelsesinstitutionerne har mulighed for at formulere kvalitetsmålenes konkrete indhold. At

udvikle kvalitetsmål er imidlertid en vanskelig opgave – særligt i undervisningssektoren, hvor interesserne og hensynene er mange. Og man kan komme grueligt galt af sted, hvis man ikke er opmærksom på de muligheder og faldgruber, der findes i formuleringen af kvalitetsmålinger, som i praksis ofte tages som udtryk for kvalitet. Nedenfor skitseres derfor nogle af de overvejelser, som litteraturen fremhæver som relevante i udviklingen af målinger. Der er naturligvis ikke tale om en udtømmende opskrift, som skal følges slavisk. Snarere er der tale om ideer, og det er op til de enkelte institutioner at vurdere, hvad der giver mening i den konkrete kontekst.

Indledningsvis er det på sin plads at skelne mellem kvalitet og kvalitetsmål. Kvalitetsmål er mere eller mindre gyldige og dækkende indikatorer for kvalitet – og de kan være både usikre og upålidelige. Men bruges kvalitetsmålinger med passende kritisk sans og med blik for, hvad de måler og ikke måler og med hvilken grad af pålidelighed, kan de gøre stor nytte i arbejdet med at udvikle kvaliteten (Bjørnholt, 2008, s. 22). For eksempel kan de studerendes evaluering af undervisningen på de videregående uddannelser give underviserne et udmærket billede af undervisningens kvalitet, men bruges de ukritisk som den eneste indikator for undervisningskvalitet, kan de få en række u hensigtsmæssige konsekvenser, hvis for eksempel 'gode' faglige kvalitetsmål tilsidesættes. Undervisningens primære formål er ikke nødvendigvis at gøre de studerende tilfredse, men at sikre deres læring. Og de studerendes vurderinger kan være påvirket af en række faktorer, som måske bidrager til læring, men som ikke altid øger de studerendes tilfredshed med undervisningen. Det ændrer imidlertid ikke ved, at studenterevalueringer er vigtige kvalitetsredskaber, der kan give (ny) inspiration og ideer til forbedring af undervisningens kvalitet.

Det er uhyre vigtigt, at målinger af kvalitet svarer til en organisations visioner for kvalitet. I sit udgangspunkt er hensigten med kvalitetsmålinger at 'vise vejen' og 'retningen' for de ansattes prioriteringer og adfærd, så de tilskyndes til at handle i overensstemmelse med (fælles) målsætninger og ved, hvad der forventes af dem (Dooren, Bouckaert og Halligan,

2010). Det er således meningen, at der formuleres en række strategiske kvalitetsmål, som skal være styrende for en organisations aktiviteter. Et godt sted at starte er derfor at definere sine målsætninger og værdier: Hvad er ønsker vi med undervisningen? Først herefter kan vi begynde at måle. Naturligvis indgår videregående uddannelsesinstitutioner i en hierarkisk struktur, hvor en række strategiske mål og værdier formuleres længere oppe i det politiske system. Dertil kommer, at også ENQA's kvalitetsnøgle bygger på en række mere eller mindre eksplicite værdier, som ikke er til diskussion. For eksempel indeholder kvalitetsnøglen antagelser om, at formulering af eksplicite og offentligt tilgængelige kvalitetsindikatorer, kvalitetssikringssystemer og monitorering bidrager til kvalitetsudvikling. Desuden sætter kvalifikationsrammerne for de videregående uddannelser og akkrediteringssystemerne indholdsmæssige rammer for, hvad der er muligt. Men inden for rammerne af de trods alt ofte forholdsvis brede formuleringer er det et lokalt ansvar for de videregående uddannelsesinstitutioner og deres ledere at definere de strategiske målsætninger. Og det er ofte en god øvelse, fordi det kan sikre en bevidsthed om, hvorvidt der er sammenhæng mellem lokale tiltag og det, man ønsker at arbejde hen imod som organisation. At kvalitetsmålinger bør afspejle en organisations overordnede værdier kan virke indlysende, men i praksis kommer kvalitetsmål alt for ofte til at erstatte en eksplicit definition af kvalitet. For eksempel har PISA-undersøgelserne resulteret i en diskussion om, hvorvidt det, der testes i sådanne prøver, svarer til værdier og undervisningssystemer i den danske folkeskole, hvor blandt andet analytisk kapacitet, tværfaglighed og samarbejde spiller en afgørende rolle. Jeg skal ikke gøre mig til talsmand for enten det ene eller det andet. Her er det vigtige at påpege behovet for, at kvalitet defineres eksplicit, så man får et reelt grundlag for at diskutere, dels om definitionen er rimelig, dels om kvalitetsmålene er gode mål herfor.

Derudover implicerer måling en nødvendig prioritering. Som enhver evaluering tilgodeser kvalitetsmålinger nogle værdier på bekostning af andre. Det er netop hensigten, at målingerne skal 'tvinge' de ansvarlige til at prioritere og formulere klare målsætning

er, så forventninger gøres tydeligere (Bruijn, 2007). Det antages, at det kan reducere kompleksiteten og gøre arbejdsopgaverne mere overskuelige. Forskellige aktører kan imidlertid have vidt forskellige syn på, hvad der er god kvalitet, hvilket kan give anledning til stor uenighed. Kvalitet kan derfor ikke defineres uafhængigt af interesser, og måling af kvalitet må bero på en afvejning af forskellige hensyn. Det er misforstået, at målinger nødvendigvis skal dække alle en organisations opgaver eller tage hensyn til alle aktører. I demokratiets navn henter vi ofte på professionaliserede områder som undervisning input fra alle medarbejdergrupper i formuleringen af mål, og vi tilstræber, at målingerne dækker absolut alle opgaver, for at understrege medarbejdernes og opgavernes betydning. Men derved kan antallet af målinger bliver så omfattende, at de ikke giver retning og næppe reducerer kompleksiteten. Og som ansat kan det være utrolig frustrerende, at der dermed signaleres en forventning om, at alle arbejdsopgaver skal udføres med samme 'vægt' - især hvis tiden forekommer utilstrækkelig. Endelig indebærer hver eneste måling yderligere dokumentation. Man bør derfor begrænse kvalitetsdokumentationen til den absolut mest nødvendige for at sikre tid til kerneydelsen: undervisning. Og nogle gange kan ledere gennem eksplicitering af strategiske mål vinde legitimitet i organisationen - ikke nødvendigvis fordi medarbejderne er enige i målene, men fordi de ledelsesmæssige prioriteringer bliver tydelige. Kunsten ligger i hverken at formulere for få eller for mange mål. For få mål betyder, at organisations vigtigste, strategiske kerneopgaver ikke dækkes af målinger, mens for mange mål kan øge kompleksiteten. Prioriteringsopgaven er således yderst vanskelig.

Hvis hensigten er, at kvalitetsmålingerne ikke alene skal bruges til at sikre, men også til at udvikle kvaliteten, bør målene være ambitiøse - så de opmuntrer til at gøre en ekstra indsats. Det vil sige, at de udfordrer det eksisterende kvalitetsniveau. For at vise omgivelserne, at man er i stand til at levere god kvalitet, kan organisationer have en tendens til at fastsætte et niveau for målopfyldelse ('target'), som de allerede opfylder (Bevan og Hood, 2006). For at motivere til forbedring kan man i stedet formulere udviklingsorienterede mål (for eksempel på et karaktergennemsnit

skal øges) – hvis det giver mening på den konkrete uddannelsesinstitution. Det kan naturligvis have den uheldige konsekvens, at handlinger på et ellers udmærket og 'normalt' kvalitetsniveau bortdømmes, fordi 'det normale' ikke anses for ambitiøst. De relative kvalitetsmål siger nemlig ikke nødvendigvis noget om, hvorvidt en indsats er god eller mindre god, men alene noget om, hvorvidt den er bedre eller ringere i forhold til gennemsnittet.

I den hele taget bør man undgå, at målingerne dræber innovativ tænkning og adfærd. Kvalitetsmålinger kan nemlig føre til 'gennemsnitlige' organisationer, hvor alle alene forfølger samme mål, hverken mere eller mindre, og man motiveres ikke til at eksperimentere og afprøve nye undervisningsmetoder m.m. af frygt for, at det vil få konsekvenser for mulighederne for at indfri målene (Bruijn, 2007). Der kan derfor være en ide i at ændre målene med jævne mellemrum, så de forbliver aktuelle og bidrager til reel udvikling (Krogstrup, 2011). Man bør imidlertid undgå, at nye kvalitetsmål bare bygger oven på allerede eksisterende. Det er vigtigt løbende at drøfte målenes aktualitet og turde kassere dem, hvis de ikke længere giver mening – for at undgå ufrugtbar og unødvendig dokumentation. Det kan indbygge en dynamik i systemet, der er helt afgørende for at målingernes fortsatte legitimitet og meningsfuldhed blandt undervisere på de videregående uddannelser. En dynamik, som ENQA-kvalitetsnøglen også åbner mulighed for.

Inddragelse af medarbejdere

Men forbedrer kvalitetsmålene også reelt undervisningskvaliteten på de videregående uddannelser? Det afhænger i vid udstrækning af, om undviserne deler de kvalitetsopfattelser, som kommer til udtryk i målingerne. Det er forholdsvis urealistisk, at undviserne på de videregående uddannelser alene ændrer adfærd, fordi der er indført fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitetssikring. Dels tilhører undvisere en forholdsvis professionel faggruppe, der ikke uden videre fraviger deres egne professionelle standarder for god undervisning, dels giver undvisernes særlige indsigt i undervisningsmetoder, læringsstile m.m., dem en særlig mulighed for at forme undervisningen i overensstemmelse med

egne prioriteringer. Desuden er det vanskeligt at kontrollere undervisningen fuldstændig, da den foregår i 'klasselokalet', hvor direkte kontrol er besværlig og forholdsvis uoverkommelig.

Mere sandsynligt er det, at inddragelse af undvisere i udvikling af målene kan resultere i kvalitetsudvikling. Dialog og inddragelse af medarbejdere fremhæves ofte som helt afgørende for, at målinger får reelle konsekvenser og undgår alene at blive symboliske (Verhoest, Verschuere og Bouckaert, 2007; Kettl, 1997). Det synes ligeledes at være tilfældet i undervisningssektoren, hvor for eksempel inddragelse af lærerne i udviklingen af kvalitetsundersøgelse øger sandsynligheden for, at undersøgelserne får reel betydning (Bjørnholt, 2006). Det er da også i vid udstrækning den model, der er valgt i forbindelse med ENQA's kvalitetsnøgle, der alene udstikker de generelle rammer, mens undvisere med flere er tiltænkt at udfylde rammerne lokalt. At inddrage medarbejdere i formulering af mål og allerhelst i etablering af årsagsforklaringer har da også flere fordele. Først og fremmest kan medarbejdernes indflydelse på målene bidrage til at legitimere målene internt i organisationen eller i professionen. Dermed kan man mindske risikoen for, at målene ligger langt fra de professionelle værdier, som er afgørende for den faglige motivation og ansvarlighed samt for det professionelle engagement (Bruijn, 2007). For det andet vil det ofte være medarbejderne, der skal handle på kvalitetsmålene og sikre, at de får fremtidig konsekvenser på uddannelsesinstitutionerne, hvorfor deres accept er central for fortsat kvalitetsudvikling. I nogle tilfælde er det en ubetinget fordel at inddrage medarbejderne i formulering af mål og kvalitetsindikatorer. Det kan øge medarbejdernes ejerskab og bidrage til, at undersøgelserne får reelle konsekvenser for kvalitetsudviklingen. Derudover har medarbejdere ofte en særlig indsigt og et kvalificeret bud på, hvilke kvalitetsmål der er relevante, og ikke mindst, hvad der skal til for at indfri dem. De kan således være vigtige sparringspartnere i identifikationen af såvel faglige kvalitetsmål som ineffektive procedurer og arbejdsgange. Ubetinget inddragelse af medarbejdere er imidlertid ikke uden risiko, og som det allerede er nævnt ovenfor, er

en (ledelsesmæssig) prioritering vigtig for sikre klare målsætninger og tydelighed.

Desuden indebærer udvikling af kvalitetsmålinger også ofte en ganske omfattende arbejdsproces med at definere og vedligeholde kvalitetsmålinger. Og en omfattende organisatorisk proces kan tage engagementet ud af de mest forandringsparate medarbejdere – særligt hvis deres professionelle værdier er rettet mod deres kerneydelse, som i dette tilfælde er undervisning. Det er derfor vigtigt, at processen ikke bliver for omfattende, og at der tages højde for, at tiden, som bruges på at formulere kvalitetsindikatorer, går fra andre (kerne-) aktiviteter. Mange undervisere deltager ofte velvilligt i udviklingen af kvalitetsmål og -indikatorer (Bjørnholt, 2006). Men formuleringen af kvalitetsmål og de efterfølgende dokumentationskrav kan også blive så tids- og opmærksomhedskævende, at utilsigtede effekter eller forandringer i offentlig efterspørgsel helt overses (Krogstrup, 2011). Selv om professionelle aktører og deres værdier traditionel har stået som garantier mod utilsigtede effekter, er der efterhånden flere eksempler på, at kvalitetsmålinger ligefrem har forværret kvaliteten, fordi medarbejdere bliver så fokuseret på at opfylde målet, at de overser det oprindelige formål (van Thiel og Leeuw, 2002; Bevan og Hood, 2006). I undervisningssektoren er et eksempel 'teach to test', hvor undervisningen tilrettelægges med henblik på, at studerende består prøverne, og frem for at undervise i pensum og give mere dybdegående indsigt undervises der alene med den kommende prøve for øje. Når opmærksomheden primært rettes mod indikatorerne frem for mod ændringer i problemet, der skal løses, eller omgivel- sesændringer, er der en risiko for, at indikatorerne vil virke konserverende i forhold til opgavevaretagelsen (Krogstrup, 2011).

Evaluering som katalysator for kvalitetsudvikling

En problemstilling, vi endnu ikke har berørt ovenfor, er de muligheder, som de fælles standarder og retningslinjer til kvalitetssikring giver for kvalitetsudvikling. Mens 'sikring' indikerer et summativt og bagudrettet kontrolperspektiv, indebærer 'udvikling' et fremadrettet og forandringsorienteret perspektiv. De to formål er ikke nødvendigvis uforenelige, men bygger

på forskellige principper. ENQA's kvalitetsnøgle kan karakteriseres som et monitoreringssystem og indikerer dermed intentioner om at skabe overblik og sikre ansvarlighed i forhold til arbejdet med kvalitet på de videregående uddannelser. Omvendt har de fleste uddannelsesinstitutioner formentlig ambitioner om kvalitetsforbedring og -udvikling, som er de former for viden, der skabes via evaluering (Krogstrup, 2011). Et monitoreringssystem som ENQA's kvalitetsnøgle fungerer fortrinsvis som ledelsesinformation, hvor hensigten er gennemsigthed og ansvarlighed i opgavevaretagelsen. Omvendt har evalueringen til formål dels at undersøge sammenhænge mellem årsag og virkning for at opnå viden om, hvorvidt en indsats reelt har en effekt, dels at ændre kvalitetsmålene, hvis effekterne ikke indtræffer (Kusek og Rist 2004). Evalueringen kortlægger således modsat monitorering de kausale processer bag et kvalitetsmål og anlægger et mere dynamisk perspektiv, hvor kvalitetsmålene løbende er til diskussion. Mens kvalitetsnøglen dermed ikke i sig selv giver egentlige handlingsanvisninger i forhold til kvalitetsudvikling, kan man med evaluering gå dybere ned i sammenhængen mellem indsatser og effekt. For eksempel vil en registrering eller monitorering af karaktergennemsnit eller frafald ikke i sig selv kunne sige noget om, hvordan man øger karaktergennemsnit eller mindsker frafaldet. Det vil alene evalueringer, hvor man søger at afdække baggrunden for resultaterne og kobler karaktergennemsnit og frafald til forskellige indsatser, som eksempelvis undervisningsmetoder, sociale tiltag m.m. Vi kan derigennem få nogle handlingsanvisninger til at forbedre kvaliteten.

Hvis kvalitetsmålene skal give mening på de videregående uddannelser, kan det således være givtigt at diskutere sammenhænge mellem præstationer og effekter på såvel kort som langt sigt og løbende forholde sig til, om de aktiviteter, man iværksætter, har de tilsigtede konsekvenser – eller andre konsekvenser. Selv om ENQA's kvalitetsnøgle alene indeholder krav om kvalitets- og monitoreringssystemer, kan det være en ide, at man lokalt underbygger systemet med evalueringssystemer og får en diskussion af, hvordan man forventer at realisere de opstillede kvalitetsmål. Og målinger kan være en kærkommen lejlighed til lo-

kalt at iværksætte en sådan proces, hvor man mere systematisk følger op på sammenhængen mellem undervisningsaktiviteter og målsætninger for kvalitet. Det vil give mere sikker viden om, hvorvidt der reelt er en sammenhæng mellem de tiltag, som man tror forbedre kvaliteten, og det faktiske kvalitetsmål. Det vigtige er her, at målinger ikke nødvendigvis reducerer underviserens metodefrihed, men bidrager til at kvalificere underviserens valg af metoder og sikrer systematisk læring. Dette er i god tråd med evidensbevægelsens målsætning om at bygge beslutninger (her valg af blandt andet undervisningsmetoder) på en omhyggelig, udtrykkelig og kritisk brug af den aktuelt bedste viden (Hansen & Rieper, 2009).

Kvalitetsforbedring som resultat af fælles europæiske standarder?

Kvalitetsmålinger skaber ikke i sig selv kvalitetsforbedringer og -udvikling, og det gør fælles europæiske standarder og retningslinjer til kvalitets sikring af videregående uddannelse heller ikke. Ideen om at fastsætte kvantitative kvalitetsmål for undervisningen er forholdsvis ny (Dahler-Larsen, 2008). Det betyder, at mange undervisere er forholdsvis skeptiske over for sådanne kvalitetsmålinger og først og fremmest anser dem for en kontrolforanstaltning, der ikke reelt kan bidrage til at forbedre undervisningskvaliteten. Kvalitetsmåling er imidlertid en tendens i tiden, som det er vanskeligt at komme udenom. ENQA's kvalitetsnøgle giver undervisere på de videregående uddannelser en kærkommen mulighed for at påvirke fremtidige kvalitetsmål og dermed også de kvalitetsovervejelser, som vil dominere fremtidige diskussioner af de videregående uddannelser. For at sikre fremtidig kvalitetsudvikling og ikke blot kontrol/sikring er det imidlertid afgørende, at kvalitetsmålene løbende er til diskussion, og at der åbnes op for nye kvalitetsmål, der stemmer overens med de mere eller mindre dynamiske målsætninger for undervisningen på de videregående uddannelser. Her kan evaluering i tilknytning til monitoreringssystemer som ENQA's kvalitetsnøgle være et vigtigt redskab til at fortsat kvalificering af undervisningen på de videregående uddannelser.

ENQA

Litteratur

- Bevan, Gwyn; Hood, Christopher (2006): "What is Measured is What Matters: Targets and Gaming in The English Public Care System". I *Public Administration*, 84, 3, s. 517-538.
- Bjørnholt, Bente (2008): "Kvalitet og kvalitetsundersøgelser – hvad er det?" I Bjørnholt; Goul Andersen; Lolle (red): *Bag kullisen i konstruktionen af kvalitet*, s. 21-48. Syddansk Universitetsforlag.
- Bjørnholt, Bente (2006): *Hvorfor kvalitetsundersøgelser? Kvalitetsundersøgelsers initiering, anvendelse og virkninger*. Upubliceret ph.d.-afhandling. Institut for Økonomi, Politik og Forvaltning, Aalborg Universitet.
- Bruijn, Hans de (2007): *Managing Performance in the Public Sector*. 2nd edition. Routledge.
- Dahler-Larsen, Peter (2008): "Kvalitet i skolen". I Bjørnholt; Goul Andersen; Lolle (red): *Bag kullisen i konstruktionen af kvalitet*, s. 249-266. Syddansk Universitetsforlag.
- ENQA (2009): *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. 3rd edition. www.enqa.eu/pubs.lasso.
- Hansen, Hanne Foss; Rieper, Olaf (2009): "Evidensbevægelsens rødder, formål og organisering". I Grimen, Harald; Terum, Lars Inge (red): *Evidensbaseret professionsutøvelse*, s. 17-37. Abstrakt Forlag.
- Kettl, Donald F. (1997): "The Global Revolution in Public Management: Driving Themes, Missing Links". I *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 16, No. 3, s. 446-462. Wiley Online Library.
- Krogstrup, Hanne Kathrine (2011): *Kampen om evidens. Resultatmåling, effektevaluering og evidens*. Hans Reitzels Forlag.
- Kusek, Jody Zall; Rist, Ray (2004): *Ten Steps to a Results-Based Monitoring and Evaluation System*. World Bank.
- van Thiel, Sandra; Leeuw, Frans L. (2002): "The Performance Paradox in the Public Sector". I *Public Performance and Management Review*, 25 (3), s. 267-81.
- van Wouter, Dooren; Bouckaert, Geert; Halligan, John (2010): *Performance Management in The Public Sector*. Routledge.
- Verhoest, Koen; Verschuere, Bram; Bouckaert, Geert (2007): "Pressure, Legitimacy, and Innovative Behavior by Public Organizations". I *International Journal of Policy, Administration, and Institutions*, Vol. 20, No. 3, s. 469-497.