

# Giver resultatmåling klarhed for medarbejderne?<sup>1</sup>

**Peter Dahler-Larsen, professor, Institut for Statskundskab,  
Københavns Universitet, pdl@ifs.ku.dk**

Et af de fremmeste formål med resultatmåling er at give medarbejderne et klart billede af, hvad der skal gøres i organisationen. Imidlertid findes signifikant empirisk variation i, hvorvidt to sammenlignelige grupper af offentligt ansatte (gymnasielærere og sprog lærere) oplever, at resultatmålinger giver klarhed. Kvalitative data om resultatmålingssystemerne og de organisatoriske kontekster, de fungerer i, hjælper os til at forstå kilderne til klarhed/uklarhed. Afslutningsvis diskuteres fordele og ulemper ved klar resultatmåling i et offentligt styringsperspektiv og et demokratisk perspektiv.

Performanceindikatorer og resultatmåling er ofte begrundet i løfter om øget gennemsigelighed og transparens i den offentlige sektor, om bedre grundlag for ledelsesbeslutninger og ultimativt højere effektivitet (Talbot, 2005). Hvis målene er klare, operationelle og realistiske, er der plads til at lempe klassisk regelstyring og i stedet give medarbejderne frihed til at vælge metoder og tilgange i det daglige arbejde. Klare krav til arbejdets retning og omfang er også fornuftige ud fra såvel motivationsteori som stressteori. Et fælles omdrejningspunkt for alle disse ræsonnementer er, at medarbejderne oplever, at resultatmålinger medvirker til at give klarhed over, hvad man skal nå.

Imidlertid må de gode virkninger af resultatmåling betragtes som hypoteser snarere end

som kendsgerninger (Kristiansen, 2014: 24). Det gælder også graden af klarhed.

Resultatmålinger kan f.eks. tilsammen være uklare, hvis der er flere af dem, hvis de er ustabile og indbyrdes modstridende. Der kan også være uklarhed som følge af usikkerhed om, hvordan resultatmålinger anvendes i beslutninger, idet selv sofistikeret resultatmåling ikke udgør nogen garanti for kompetent anvendelse (Vakkuri og Meklin, 2006: 235). I det hele taget er brugen af information under tvetydighed et klassisk tema i organisations-teori (Feldman og March, 1981; March og Olsen, 1976). Endelig kan man forestille sig, at mange kriterier indgår i medarbejdernes fortolkning og vurdering af resultatmålinger, såsom validitet, retfærdighed og nytte. Filosofisk set lurder tvetydighed altid i grænsefladen mellem det målbare og det ikke-målbare (Best, 2008).

Der er derfor grund til at undersøge empirisk, hvorvidt medarbejdere oplever, at resultatmåling giver klarhed. Formålet med denne artikel er at beskrive de empiriske forskelle heri for to udvalgte medarbejdergruppers vedkommende, at finde kilderne til disse forskelle og afslutningsvis sætte resultaterne i et større velfærds politisk og demokratisk perspektiv.

## Undersøgelse af gymnasielærere og sproglærere

De resultater, som gengives nedenstående, stammer fra en undersøgelse af sammenhængen mellem resultatmålinger og stress finansieret af Arbejdsmiljøforskningsfonden (Dahler-Larsen og Pihl-Thingvad, 2014). I det følgende fokuseres alene på klarheden i resultatmålinger som oplevet af to medarbejdergrupper nemlig sproglærere (for indvandrere i dansk) og gymnasielærere.

Fra de to grupper foreligger surveydata med svarprocenter på hhv. 61,4 fra sproglærerne og 43,1 fra gymnasielærerne. I surveyen blev resultatmålinger forklaret således: »Ved resultatmålinger forstår vi generelt tal, der handler om, hvor meget man når på arbejdspladsen. Det er tal, som sendes opad til ledelsen. Vi kalder det resultatmåling, uanset om det er dig eller andre, der indberetter, dokumenterer og tæller sammen.« Endvidere blev nævnt konkrete eksempler på resultatmålinger for hver enkelt gruppe.

Hos sproglærerne benyttes et nationalt testsystem i samtlige undervisningsmoduler, og sprogskolernes økonomi afhænger mestendels af antal beståede modultest. Gymnasiernes resultatmåling omfatter karakterer, frafaldsprocenter og elevtilfredshedsdata samt en række andre dokumentationspraksisser. Gymnasiernes økonomi er taxameterbaseret og afhænger dermed af søgning og gennemførelse.

Sammenligning af grupperne er meningsfuld. Begge varetager undervisning og deler dermed nogle af de fundamentale vanskeligheder ved resultatmåling inden for denne sektor. Sproglærerne er typisk magistre og folkeskolelærere med efteruddannelse i sprogundervisning, mens gymnasielærerne helt overvejende består af magistre. Der er ikke ved første øjekast særlig grund til at antage, at en af grupperne på forhånd skulle have meget stærkere positive eller negative holdninger til resultatmåling end den anden.

Men deres resultatmålingssystemer er ganske forskellige. Det betyder ikke, at alle forskelle i klarhed i resultatmålinger kan henføres til selve resultatmålingssystemet. Klarhed er et spørgsmål om nogens tolkning af noget, det vil sige en relation. Gruppernes arbejdskontekst, specifikke faglighed og fortolkningsystemer i det hele taget må med ind for at forstå, hvorvidt der findes »klarhed« i resultatmålinger. For at komme nærmere på disse kontekstuelle forhold beskrives de to gruppers situation (i efterfølgende afsnit) ved kvalitative casestudier baseret på interviews, virksomhedsbesøg og dokumentstudier.

### Skaber resultatmålinger klarhed?

Men lad os først se på medarbejdernes oplevelse af, hvorvidt resultatmålinger skaber klarhed som de fremgår af spørgeskema-data. Tabel 1 viser de to gruppers vurderinger.

*Tabel 1: Holdninger hos sproglærere og gymnasielærere*

|                                                                                                       | Sproglærere | Gymnasielærere |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|----------------|
| Resultatmålinger skaber klarhed over, hvad vi skal nå                                                 | 3,33        | 2,88           |
| Hvor ofte tænker du på resultatmålinger                                                               | 3,29        | 2,84           |
| Resultatmålinger er belastende                                                                        | 2,72        | 2,58           |
| Resultatmålinger fører til ensidigt fokus                                                             | 3,76        | 3,48           |
| Jeg er villig til at arbejde lidt mere, end jeg bliver betalt for, hvis det giver høj faglig kvalitet | 3,55        | 3,73           |

Note: gennemsnitlig vurdering på klassisk fem-punkts Likert-skala, »helt uenig«, »aldrig« og »slet ikke« svarer til 1, mens »helt enig«, »altid« og »i meget høj grad« svarer til 5.<sup>2</sup>

Resultatmålinger opleves af sproglærere at give klarhed over, hvad man skal nå, i højere grad end tilfældet er hos gymnasielærerne. Der er ikke automatik i forholdet mellem resultatmåling og klarhed.

Tabel 1 rummer også andre aspekter af resultatmåling, som medarbejderne oplever dem. Sproglærere tænker mere på resultatmåling, de oplever dem som mere belastende, og de oplever i højere grad end gymnasielærerne, at resultatmålinger fører til ensidigt fokus i arbejdet. Sidstnævnte nævnes ofte som et hovedproblem ved resultatmåling, især når enkle resultatindikatorer sættes ind i en offtentlig opgavekontekst præget af kompleksitet, flertydighed og dynamik. Medmindre opgavekonteksten hos sproglærerne er mere kompliceret end i gymnasiet, motiveres man kun yderligere til at lede efter forklaringer på sproglærernes høje score i selve opbygningen af resultatmålingssystemet.

Sidste emne i tabel 1 vedrører det professionelle engagement. Gymnasielærerne har et (endnu) højere professionelt engagement end sproglærere, i hvert fald målt på viljen til at arbejde ekstra for at opnå høj kvalitet i arbejdet.

I tabellen er termen »klarhed« baseret på respondenternes egen oplevelse af, hvorvidt resultatmålingerne giver klarhed. Vi vil nu grave i de kvalitative data for at finde ud af, hvordan en sådan klarhed eventuelt kan skabes, og hvad kilderne til uklarhed på den anden side kan være.

### **Klarhed i resultatmålinger blandt sproglærere**

På området »undervisning i dansk for indvandrere« domineres indikatorlandskabet en enkelt type af talstørrelse, nemlig antal beståede modultest. Hele danskundervisningen er opdelt i moduler. Bestemte resultater i bestemte modultest er afgørende for statsborgerskab

og opholdstillade, og antallet af beståede modultest er afgørende for skolens økonomi.

Da der er løbende optag på holdene, gøres hver lærer fra administrationens side bekendt med det normalt forventede testtidspunkt for den enkelte elev i det enkelte modul. Efter lærerens og kursistens bedømmelse kan den faktiske test foretages før eller efter det normerede tidspunkt.

Den administrative ledelse siger, at den let kan måle den enkelte lærers bidrag til skolens økonomi i kraft af elevernes beståede modultest. Men det ville være »ubehageligt« og »urimeligt«, siger flere lærere, fordi testene ikke er lige lette på alle moduler og for alle elever. Eleverne er meget uens med hensyn kulturel og boglig baggrund. Men tallene »bliver nævnt og bliver ikke nævnt«, som en lærer siger, også selv om man har stoppet en tidligere praksis med at cirkulere månedlige testtal for hele skolen.

Lærerne har meget blandede synspunkter om testene. Kritiske røster mener, testen er for mekanisk, at den tester »papegøjesprog«, men ikke i tilstrækkelig grad omfatter ordforråd og udtale. Den er for »skoleorienteret«. Der er simpelthen ikke tid til at undervise i handlingspræget og praktisk dansk. På den anden side giver testen en håndfast melding til kursisterne om undervisningens mål. Kursisterne får »en klar fornemmelse« af, hvad de skal nå. Selv om testen har svagheder, så er den »ikke fuldstændig åndssvag«, som en lærer siger. Ligeledes sikrer testen oprykning af kursister til næste modul på et nogenlunde objektivt grundlag. I »gamle dage« kunne kursisterne studere dansk »for evigt«. Det var ifølge en lærer »cowboyland«, hvor der var løst definerede mål og ingen opgørelse af, hvad kursisterne lærte undervejs.

Men testen har medvirket til et vist enhedspræg og en vis professionalisering. Målsætninger, emner og materialer er blevet mere

strukturerede og »vi er blevet dygtigere«, siger en lærer. I ordet »professionalisering« lægger flere lærere også evnen til at skabe resultater i undervisningen uden at blive overmåde følelsesmæssigt involveret i kursisterne, deres problemer og deres skæbne. »Hvis du er en god lærer, hvis du er egnet, så kan du få det til at virke«, som en siger. »Hvis det går godt i testen, så er læreren god, og hvis det sker for mange gange, at kursisterne dumper, så har det nok et eller andet at gøre med læreren.« »Jeg tror, jeg er en god lærer. Jeg gør det, så godt jeg kan, så jeg er ikke søvnløs om natten.« Den samme siger: »Man udvikler en vis professionalisme med tiden. Når man er professionel, siger man ikke fra starten, at ledelsen er dumme. Man skal ligesom have flere øjne og ører samtidig.« Med andre ord ser flere lærere virkeligheden med test som en virkelighed, den gode lærer må håndtere.

Testen er blevet til en kendsgerning. »Det er bare sådan, det er«, siger en tester. Testen kobler tid og penge og knytter sig derved til to store institutionelt anerkendte målestokke i vores samfund. Flere specifikke mekanismer hjælper formodentligt med at skabe et institutionelt »lock-in« (Osterloh og Frey, 2014), altså en situation, hvor forestillinger, belønninger og sanktioner hjælper med til at holde en bestemt virkelighed på plads. De mest utilfredse lærere siges at have forladt skolen efter frugtesløse debatter om testsystemet.

En lærer vil ikke længere være tester. »Det er simpelthen for hårdt at erklære nogen mennesker for anden-rangsmennesker, når de dumper«, siger vedkommende. De lærere, der bliver på posten, ser det som en del af deres professionalisme, at de kan håndtere de udfordringer, som testpresset giver. Samtidig udvikler de fortællinger om, hvilke personlighedstræk der har gjort, at netop de er gode til det.

Selv om der normativt er både plusser og minusser ved modultests systemet, så er dets in-

stitutionelle rolle meget klar. Efter en vis tid er således indtrådt en vis accept af testen om ikke normativt, så i hvert fald faktisk.

### **Uklarhed i resultatmålinger blandt gymnasielærere**

Hos gymnasielærerne finder vi ikke i de kvalitative data en tilsvarende klarhed. En første vigtig kilde til uklarhed er derimod antallet af resultatindikatorer og forholdet mellem dem. Når både karakterer, gennemførelsesprocenter og elevtilfredshedstal gøres gældende, oplever lærerne hurtigt et spændingsforhold mellem disse. Hvor skrap skal man for eksempel være, hvad angår sanktioner for ikke at aflevere opgaver til tiden? Skal man presse de grupper af elever, der måske ikke burde være på gymnasiet, så de alligevel kan gennemføre? Og hvilke konsekvenser vil et sådant pres have på tilfredshedsmålingssiden? »Hvis vi prøver at få frafaldet ned er det måske på bekostning af en højere score på elevtilfredsheden«, siger en lærer.

Ydermere er der betragtelig tvivl om flere af indikatorernes validitet og mening. Er tilfredshedsmålinger egentlig relevante på en institution, der tilbyder almindelig og studieforberedelse?

Forældres socioøkonomiske og etniske baggrund udgør en væsentlig forklaringsfaktor bag elevernes resultater på enhver uddannelsesinstitution. Hvornår elevsammensætningen skal tælles med, og hvornår den ikke skal, er ikke entydigt. På den anden side, hvis den tælles med, »så er det ikke vores skyld«, som en lærer siger, men så kan elevsammensætningen også bruges som en »undskyldning« for dårlige resultater.

Hvis et gymnasium beslutter sig for at konkurrere på et helt åbent marked, kan det sætte andre faglige mål, end hvis det først og fremmest ønsker at være en institution for områdets unge, uanset deres sociale baggrund. Det bliver derfor svært at vurdere validiteten af

karakterniveauet som udtryk for gymnasiets kvalitet uden at tage gymnasiets mission i betragtning.

De forskellige faglige paradigmer mellem natur-, samfunds-, og humanvidenskaber skaber ligeledes forskellige forudsætninger for at acceptere, at resultater af undervisning kan beskrives ved tal. Inden for områderne natur og teknik, for ikke at nævne erhvervsøkonomi, er der større modtagelighed for grundideen. Karakterer er særlig vanskelige at tolke uden at tage faglighed i betragtning: »Der er fem gange større sandsynlighed for at dumpe i skriftlig fysik A end i skriftlig samfundsfag A«, som en lærer siger.

Med til fortolkningsmæssig tvetydighed er også det forhold at mange resultatmålinger opgøres på skole- og klasseniveau. Det gør det vanskeligt at henhøre dem til den enkelte lærer. Det er derfor uklart, i hvilket omfang en lærer skal føle sig ramt af en dårlig elevtilfredshedsmåling på klasseniveau.

Endelig er det meget uklart ifølge vore kvalitative data, hvem der bruger resultatmålingerne til hvad. Der er spredte formodninger om, hvad et eventuelt kvalitetsudvalg vil bruge hvilke data til. Ledelsens rolle er heller ikke indlysende, selv om flere lærere fortæller, at det på temadage er taget op, hvordan man giver karakter, »og det er nok ikke tilfældigt«. Men meget ligger i nogle udvalg og nogle grupper, og meget ser ud til at være et resultat af diskussioner snarere end tydelige beslutninger. »Vi mangler en klar melding«, siger en. »Det kunne være godt med en strategi.«

Uklarheden om, hvad tallene betyder, medvirker til en uklarhed om, hvorvidt tallene i det hele taget kan bruges. Men, som en siger, »når så mange har været med (i en tilfredshedsundersøgelse)«, så skal der sørme også komme noget ud af det.«

For at få optimalt blik for det uklare i resultat-

målinger og for diskussionens rolle i tolkning af resultatmålinger, specielt elevtilfredsheds-målinger vil vi nu besøge et gymnasium, hvor man skal diskutere en elevtilfredsheds-måling på en temadag. Gymnasiet har som 55 andre deltaget i en ElevTrivselsUndersøgelse (ETU) udført af et konsulentfirma.

Der er store forbehold i lærerkredse mod at sammenligne gymnasier, fordi elevgrundlaget er forskelligt. Men, oplyser vicerektor, hvis det kommer til arbejdsmiljøundersøgelser, så har lærerne lige pludselig ingen indvendinger mod at sammenligne gymnasier, også selv om lærerne er forskellige fra gymnasium til gymnasium.

På temadagen lægger en lærer og vicerektor resultaterne frem for de ca. 60 lærere. Gymnasiet ligger under gennemsnittet på flere punkter. Det bliver diskuteret, om forskellige elever fra forskellige gymnasier er lige dygtige, motiverede og interesserede, og om man på den baggrund kan sammenligne elevtilfredshed lige over mellem forskellige gymnasier. Der stilles også spørgsmålstejn ved den anvendte skala og rimeligheden af rangliste over skoler.

En lærer stiller spørgsmålstejn ved undersøgelsens kriterier. Hvad er egentlig vores værdier her på gymnasiet? Skulle vi ikke have drøftet vores værdigrundlag først, inden der kommer en sådan undersøgelse? Vicerektor svarer hertil, at »jamen, det er så det vi har temadag om nu«!

Drøftelsen strejfer også et dilemma i forbindelse med elevtrivsel. Hvis man stiller højere krav til faglighed og tilstedeværelse, kan det gå ud over elevtrivslen. Hvis man ønsker høj elevtrivsel, kan det opnås ved en slappere praksis i forhold til fravær, manglende aflevering af opgaver osv.

Fire diskussioner ser ud til at være på spil samtidig: En sandhedsdiskussion, en værdi-

diskussion, en retfærdighedsdiskussion og en brugbarhedsdiskussion. Sandhedsdiskussionen handler om, hvorvidt ETU giver et korrekt og troværdigt billede, og om metoderne hertil er gangbare. Værdidiskussionen handler om, hvorvidt gymnasiets værdier er blevet respekteret i ETU-målingen. Retfærdighedsdiskussionen går både på, om sammenligningen mellem gymnasier er rimelig, og om undersøgelsen er tilrettelagt på den rigtige måde i forhold til inddragelse af medarbejderne. Sidst, men ikke mindst, går brugbarhedsdiskussionen på, hvad resultaterne skal bruges til.

De fire diskussioner er forbundne. For eksempel hænger sandhedsdiskussionen og værdidiskussionen sammen, fordi undersøgelsen ikke giver et »sandt« billede, hvis den måler på de »forkerte« værdier. Og brugbarhedsdiskussionen afhænger meget af de tre andre diskussioner. Spørgsmålene fra flere af de tilstedeværende lærere kan ses som forsøg på at rejse sandheds-, værdi- og retfærdighedsdiskussioner, for derved at blokere for en brugbarhedsdiskussion under antagelsen: Hvis undersøgelsen ikke er god (sand, retfærdig osv.), kan den ikke bruges. Ledelsen, derimod, forsøger at pakke de tre første diskussioner godt ned, således at man kan bruge undersøgelsen som springbræt til at skabe udvikling i de pædagogiske virkemidler blandt lærerne.

Uklarheden er produktiv. I hvert fald kommer der i løbet af debatten forslag frem om, hvordan fremtiden kan eller bør formes. Der blev for eksempel formuleret et ønske om, at man fremover også leverer elevtilfredshedsdata på individuelt lærerniveau, således at den enkelte lærer kan handle mere direkte som følge af data. Nogen ønsker, at ledelsen får klarere redskaber, således at man mere direkte griber ind over for lærere med dårlige resultater. Der ønskes også »en klar melding« og en tydelig »strategi« for brugen af resultatmålinger.

Selv om lærerne er skeptiske over for validiteten i for eksempel karakterer eller tilfredshedsmålinger, så ser man muligheden for at bruge et godt tal i markedsføring af gymnasiets kvaliteter. »Det skal bruges i salgsøjemed.« »Vi holder op med at være pæne om 4 år cirka« (for der kan man forudsige en mangel på elever). Selv om man er irriteret over at blive hængt op på tal, hvor der for eksempel ikke er taget højde for ændringer i elevsammensætningen, så er fristelsen på den anden side stor til selv at bruge tal, der er lige så lidt valide, hvis de til gengæld udstråler noget mere positivt. På den måde sender resultatmålinger gymnasielærerne ud i et tvetydigt moralsk terræn. Hvis man ikke kan modvirke den ukomfortable brug af et ikke-validt dårligt tal, må man så gerne fremme den komfortable brug af et godt tal, der er lige så lidt validt?

Det imaginære arbejder på højtryk, måske netop på grund af den megen uklarhed omkring resultatmålingerne. De mange forslag om, hvordan uklarheden kan reduceres i fremtiden, skaber mere uklarhed, for eksempel når der er konflikt mellem hensynene til validitet og til brugbarhed.

### **Klarhed har en pris**

Empirisk har vi fundet signifikant forskellige opfattelser blandt to grupper af lærere af, i hvilket omfang resultatmåling giver klarhed.

På sprogskolen er disse normative diskussioner blevet reduceret, efter at de mest kritiske lærere har forladt skolen, og testsystemet som fakticitet er etableret. De lærere, der er kritiske over for testens validitet og sociale retfærdighed giver udtryk herfor, men har institutionelt ikke mange andre steder at gå hen end at forlade skolen eller at ophøre med de opgaver, man finder mest ubehagelige. Diskussionerne er ikke længere åbenlyse, eksplícite og manifesterede.

Medvirkende til at fastholde testen som en

helt central del af sprogskolens resultatin-  
dikatormiljø er, at den indgår som en afgø-  
rende faktor i skolens økonomi, og at der  
kun er én resultatindikator af økonomisk  
betydning. Måske som konsekvens af den  
relativt etablerede institutionelle klarhed har  
resultatmålingssystemet hos sproglærerne  
succes med at påvirke undervisningen i ret-  
ning af et entydigt fokus på testresultater. Og  
måske derfor oplever sproglærerne resultat-  
måling som belastende.

Modsat er det på gymnasierne, hvor både  
ETU, karakterer, frafaldsundersøgelser og  
variationer af lokalt evalueringsarbejde ind-  
går i resultatmålingslandskabet. Kriterierne  
er præget af fortolkningsmæssig tvetydighed  
og opleves i et vist omfang som indbyrdes  
modstridende. Der er stor uklarhed om, hvem  
der eventuelt bruger resultatmålingerne til  
hvad. Den meget involverende arbejdsstil på  
temadagen er formodentlig et tegn på, at le-  
delsen alene ikke magter at formulere et sæt  
resultatmålinger med en entydig tolkning.  
Samtidig kan de mange forsøg og gruppear-  
bejder og løbende drøftelser også være med  
til at vedligeholde en uklarhed.

I gymnasiets kontekst indgår en mangfol-  
dighed af politiske målsætninger, som gen-  
spejles i resultatmålingernes sammensathed.  
Omvendt på sprogskolerne, hvor hverken  
kursister eller deres forældre eller erhvervs-  
livet organiserer sig og artikulerer varierende  
politiske krav. Den politiske linje er entydig:  
Indvandrere skal lære dansk, og det kan kun  
gå for langsomt med at bestå disse test.

Hos sproglærerne ser vi en langt større klar-  
hed, men også at resultatmålingerne skaber  
større skævvridning af det pædagogiske ar-  
bejde i retning af »teaching-to-the-test«, og  
resultatmålinger bliver, måske i kraft af net-  
op deres klarhed, til en større belastning for  
medarbejderne. Vi ser også hos sproglærerne  
en mindre villighed til at arbejde ekstra uden  
betaling, som var vores indikator for professi-

onelt engagement. Det er forventeligt, at man  
trækker engagementet, når man udsættes for  
klar resultatmåling, man finder ensidig og be-  
lastende. Omvendt kan en vis mængde uklar-  
hed og inkonsistens i resultatmålinger hos  
gymnasielærerne udgøre et bolværk imod at  
tænke alt for meget på resultatmålinger og  
imod alt for stærke indvirkninger på praksis.  
Her er det professionelle engagement større.

Perspektiverer vi disse to sæt resultater ved  
at se dem som mulige udfaldsrum på et sty-  
ringsmæssigt kontinuum, bliver dilemmaet  
tydeligt. Klarhed i resultatmålinger medvir-  
ker til at strukturere et felt, til at stoppe utalli-  
ge diskussioner og til at give tydelige meldin-  
ger til medarbejdere og kursister om under-  
visningens mål. Men medarbejderne tænker  
mere på resultatmålinger og finder dem mere  
belastende og mere styrende i undervisnin-  
gen. På den anden side: Ved de uklare resul-  
tatmålinger finder man færre negative virk-  
ninger af resultatmåling og et større profes-  
sionelt engagement. Hvor resultatmålingerne  
er mere klare, er de negative virkninger af re-  
sultatmålinger stærkere og det professionelle  
engagement mindre. Måske kan prisen for  
klarhed kan blive for høj. I det mindste an-  
tyder undersøgelsens resultater et vanskeligt  
styringsdilemma, såvel som et velfærdspoli-  
tisk og demokratisk problemområde snarere  
end blot et enkeltstående ideal om, at klarhed  
altid er et gode i sig selv.

### Noter

1. Artiklen er en stærkt omarbejdet udgave af kapi-  
tel 12 i Dahler-Larsen og Thingvad (2014).
2. De fem forskelle mellem grupperne er fundet sig-  
nifikante ved t-test ( $p < 0.05$ ).

### Litteratur

- Best, J. (2008), »Ambiguity, Uncertainty, and Risk:  
Rethinking Indeterminacy«, *International Political  
Sociology*, 2: 355-74.
- Dahler-Larsen, P. og S. Pihl-Thingvad (2014), *Resul-  
tatmåling og Stress*, Syddansk Universitetsforlag.
- Feldman, Martha S. og James G. March (1981), »In-  
formation in Organizations as signal and sym-

- bol«, *Administrative Science Quarterly*, 26(2): 171-86.
- Kristiansen, M.B. (2014), »Introduktion til resultatstyring«, i M.B. Kristiansen, *Resultatstyring i den offentlige sektor*, København: Jurist- og økonomiforbundets forlag, pp. 13-34.
- March, J. og J.P. Olsen (1976), *Ambiguity and Choice in Organizations*, Universitetsforlaget.
- Osterloh, M. og B. Frey (2014), »Academic Rankings between 'the Republic of Science' and 'new Public Management'«, i A. Lanteri og J. Vromen, red., *The Economics of Economists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talbot, C. (2005), »Performance Management«, i E. Ferlie, L.E. Lynn og C. Pollitt, red., *The Oxford Handbook of Public Management*, Oxford university Press, pp. 491-517.
- Vakkuri, J. og P. Meklin (2006), »Ambiguity in Performance Measurement: A theoretical approach to organisational uses of performance measurement«, *Financial Accountability and Management*, 22(3): 235-50.