

Pedagogiska dilemman vid anonymiserad examination och bedömning¹

Johanna Bergqvist Rydén
Lunds universitet, Sverige

För- och nackdelar med anonymisering av examinationer har diskuterats i decennier. Det är inte svårt att förstå varför ämnet har varit brännande och att det varit så under lång tid. Frågan har i hög grad varit studentdriven, både i Sverige och internationellt, och har sin grund i oro för bias vid bedömning och betygsättning. I Sverige infördes anonymisering av examinationer vid många lärosäten för 10–15 år sedan. Åtgärden föregicks dock sällan av diskussioner om eventuella pedagogiska konsekvenser. Senare års studier av effekterna av anonymisering, tillsammans med kunskaper om hur examination och bedömning påverkar studenters lärande, visar emellertid att en sådan diskussion bör föras. Forskningen har inte kunnat finna tydliga belegg för att anonymisering har positiva konsekvenser i form av minskad bias vid betygsättning. Det finns dessutom risk att centrala kvaliteter som framåtsyftande återkoppling, bedömning av progression, utvecklandet av lärandeorienterade examinationsformer samt en relationrik högre utbildning motverkas av en examinationskultur som styrs av anonymiseringskrav. I diskussionen som följer argumenterar jag för en viss försiktighet vad gäller tillämpandet av anonymisering samt efterlyser en nyanserad diskussion där studenters lärande står i fokus.

Nyckelord: anonymisering, anonymiserad, examination, bedömning, studenters lärande, lärandeorienterad examination, lärandeorienterad bedömning

Pedagogical dilemmas when anonymizing examination and assessment

Advantages and disadvantages of anonymisation of assessment procedures have been discussed for decades. It is not difficult to understand why the issue has been on the agenda for such a long time. To a large extent, both in Sweden and internationally, it is the students who request anonymisation in examination procedures, and their demands stem from a concern about bias in assessment and grading. In Sweden, anonymized assessment was introduced at many higher education institutions about a decade ago. The implementation, however, was rarely preceded by discussions about potential pedagogical consequences. Research of later years on effects of anonymisation, as well as knowledge about the effects of assessment on student learning, call for a discussion. Researchers have not been able to find evidence of positive consequences of anonymisation in terms of reduced bias in grading. Instead, there is a risk that central qualities in assessment procedures are undermined by an assessment culture steered by requirements on anonymisation. For example, qualities such as feed forward, assessment of progression, the development of learning-oriented assessment forms and a relationship

1 Denna artikel är baserad på en rapport skriven på uppdrag av Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet (Bergqvist Rydén, 2022) samt på ett publicerat konferensproceeding (Bergqvist Rydén, 2024).

Författarkontakt: Johanna Bergqvist Rydén, e-post: johanna.bergqvist_ryden@ahu.lu.se

Artiklar och reflektioner är kollegialt granskade. Övriga bidragstyper granskas av redaktionen. Se <https://hogreutbildning.se> ISSN 2000-7558

©2023 Johanna Bergqvist Rydén. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Rydén, J. B. (2023). «Pedagogiska dilemman vid anonymiserad examination och bedömning», *Högre utbildning*, 13(3), 87–96. <https://doi.org/10.23865/hu.v13.3980>

rich higher education are at risk. In this article, I advocate a certain degree of caution when it comes to the implementation of anonymized assessment methods, and call for a nuanced discussion, focusing assessment as a tool for student learning.

Keywords: anonymisation, anonymized, examination, assessment, student learning, learning-oriented assessment

INLEDNING

Diskussionen kring anonymiserade examinationer i högre utbildning har förts länge, framför allt efter Bolognareformen. Argumentationen har huvudsakligen handlat om ökad rättssäkerhet, trots att det saknas stark evidens för att anonymisering markant skulle minska bias i bedömning och betygsättning. Det finns naturligtvis alltid en viss risk för bias när lärare bedömer studenters prestationer, men frågan är hur stort problemet är i realiteten. På senare år har det gjorts flera större studier som nyanserar bilden av bias som ett stort problem, vilket ger anledning att på nytt diskutera huruvida anonymisering är bästa sättet att minimera problemet. Det är även dags att på allvar diskutera vilka andra, oönskade, konsekvenser anonymisering kan få.

Diskussionen om de *pedagogiska* konsekvenserna av anonymiserade examinationsupplägg hamnade ofta i skymundan när anonymiserade examinationer infördes vid många svenska lärosäten för ett drygt tiotal år sedan. I dag finns dock ett starkt forskningsfält som visar hur examination och bedömning påverkar studenters lärande. Det ger ytterligare anledning till kritisk reflektion över anonymiseringens effekter på studenters lärande.

I syfte att lyfta fram ett pedagogiskt perspektiv på anonymiserade examinationer, där studenters lärande står i fokus, kommer jag i det följande att referera till forskning och diskussioner om anonymisering av examinationer inom högre utbildning. Diskussionen kring anonymisering knyter jag till paradigmet *lärandeorienterad examination och bedömning* (*learning oriented assessment*; Carless, 2007, 2015a, 2015b; Zeng et al., 2018). Sådan examination syftar i första hand till att stimulera lärande genom meningsfulla examinationsupplägg och skiljer sig alltså från synsättet att examination och bedömning enbart syftar till att kontrollera erhållna kunskaper.

När det gäller forskning om anonymisering, bias och bedömning/betygsättning har jag valt att ge särskild tyngd åt studier med gediget empiriskt underlag, genomförda efter Bolognareformens och den målrelaterade bedömningens införande. Jag tycker mig utifrån dessa studier se att det saknas belägg för att anonymisering på ett betydande sätt skulle minska effekten av bias. Däremot kan jag se att anonymiserings potentiellt negativa konsekvenser för en lärandeorienterad examinations- och bedömningskultur är reella.

ANONYMISERADE PRESTATIONER OCH GENERATIV AI

Under det gångna året har vi sett en lavinartad ökning av användandet av generativa AI-språkbotar. Diskussionen kring AI påminner om samtalen vi hade under pandemin, när mycket handlade om att förhindra fusk genom otillåtna hjälpmedel, alternativt hur vi kan inkludera AI som fullt tillåtna hjälpmedel i examinationsuppgifter. Jag menar att den nya och lättillgängliga tekniken i ännu högre grad än tidigare manar till eftertanke. Det ska vara tydligt för våra studenter vilka kunskaper och kompetenser som premieras och *varför* vi examinerar som vi gör. För att kunna vara tydliga krävs att examinerande lärare har en god och uppdaterad kompetens i och ett reflekterande förhållningssätt till examination och bedömning.

Den nya tekniken utgör ett starkt argument för att vara restriktiv med anonymisering: Ju mer anonymt och anonymiserat, desto större utrymme att låta en bot göra jobbet. Kursupplägg med examinationer som inte stimulerar studenter till ett djupinriktat och meningsfullt lärande lämnar alla dörrar öppna för genvägar via ChatGPT eller liknande hjälpmedel. Ett gott, lärandeorienterat examinationsförfarande, där studenten även får lära sig om sitt eget ansvar för lärandet, försvåras dock av ett anonymiserat upplägg.

EN STUDENTDRIVEN FRÅGA OCH RESPONSEN PÅ DEN

Frågan om anonymiserad examination har i hög grad varit studentdriven (i Sverige exempelvis Eliasson, 2009; Rosenberg & Lindkvist, 2008). Den tändande gnistan var en kampanj som drevs av *National Union of Students* (NUS) i Storbritannien under namnet *Mark my words, not my name* runt millennieskiftet. Kampanjen tog fasta på en undersökning som hade visat att det inom studentkåren i Storbritannien fanns en stor oro för att diskriminering och partiskhet från lärarens sida kunde påverka betygsättningen (NUS; Pitt & Winstone, 2018). Även om oron naturligtvis var alarmerande och rätteligen manade till debatt, bör det noteras att kampanjen utgick ifrån en upplevd oro hos studenter snarare än från faktiska belägg för diskriminering.

Sveriges förenade studentkårer, SFS, har drivit ett liknande anonymiseringskrav som de brittiska studenterna. SFS erkänner som enda undantag från anonymiserade prov de fall då ”anonymiseringen skulle försvåra en saklig bedömning av hur studenten lever upp till målen” (UKÄ, 2020, s. 41). SFS:s krav ledde till att många svenska lärosäten och fakulteter redan för tio–femton år sedan började använda sig av olika mekanismer för examinationsanonymisering. Den utvecklingen föregicks av diskussioner dels om vad som vore juridiskt möjligt, dels om logistiska och praktiska förutsättningar. Däremot diskuterades sällan pedagogiska konsekvenser av anonymisering (Zackari & Olsson, 2022).

Många lärosäten tillämpar i dag (UKÄ, 2020) anonymiserade examinationer och frågan drivs fortfarande från studenthåll, konstaterar Universitetskanslerämbetet, UKÄ, i sin senaste upplaga av *Rättssäker examination* (2020). Även i *Rättssäker examination* förespråkas anonymisering av skriftlig examination som lämplig ur ett rättssäkerhetsperspektiv. Även om UKÄ menar att enskilda lärosäten ska avgöra ”om det är möjligt och lämpligt med anonyma prov på en kurs” (UKÄ, 2020) så är det tydligt att anonymiseringstanken har vunnit acceptans på myndighetsnivå.

Ett problem har dock tills relativt nyligen varit att många studier av bias och anonymisering av examinationer i högre utbildning haft ett relativt svagt empiriskt underlag (Bygren, 2020), och att det därför varit svårt att ta vetenskapligt informerad ställning i frågan. Bedömningsförfarandet är mer komplicerat än att förhindra bias. Examination handlar om vilka kompetenser som en utbildning syftar till att träna och vilken kunskapssyn som ska framhållas. I vilken utsträckning kan och bör kunskaper och kompetenser bedömas frikopplade från individens förhållningssätt, erfarenheter och tolkningskontext? Detta är en fråga som behöver diskuteras ytterligare.

FORSKNING OM BIAS PÅVERKAN PÅ BEDÖMNING OCH BETYGSÄTTNING

Eftersom all bedömningspraktik är kontextuellt formad har det varit svårt att dra mer generellt giltiga slutsatser av de många små och kvalitativa studier som gjorts tidigare (Bygren, 2020; Lindberg-Sand, 2011; Pitt & Winstone, 2018; Simper et al., 2021; Wenger, 2000). Det är först på senare år som en mer omfattande forskning (såväl metastudier som kvantitativa studier) av olika anonymiseringspraktiker och konsekvenserna av dem har byggts upp. Intressant nog pekar nyare studier på ett intresse för att nyansera diskussionen kring anonymisering av examinationer

utifrån diskursen kring lärandeorienterad examination (Boud & Soler, 2016; Carless, 2015a; Zeng et al., 2018).

Forskningen visar att själva kärnan i den oro som studenter kan uppleva i samband med examination handlar om att få sämre betyg på grund av lärares partiskhet. En av de större studier som gjorts av bias, anonymisering och betygssättningen är genomförd vid Stockholms universitet. Där har Bygren (2020) tittat på betygssättningen av samtliga skriftliga examinationsformer (totalt över 25 000, extraherade från Ladok) inom tre olika ämnesfält (ekonomi, statsvetenskap och sociologi) under en period av 9 år (vt 2005–ht 2013). Den studerade tidsperioden sträcker sig både före och efter införandet av anonyma examinationer i de studerade miljöerna, vilket gjordes genom en central reform vid Stockholms universitet 2009. Som jämförelsematerial använder Bygren motsvarande data från juridikstudenter, vilka skrev anonymiserade examinationer redan före 2009 och alltså inte påverkades nämnvärt av den policystyrda förändringen.

Bygren (2020) har undersökt huruvida anonymiseringen har påverkat betygssättningen utifrån två parametrar, dels ”utländskhet” (”foreignness”), dels kön (kvinna/man). Resultaten visar ingen statistiskt påvisbar påverkan på betygssättning som kan härledas till könsbias. När det gäller parametern ”utländskhet” fanns en svag tendens till *ökning* av antalet examinationsresultat som i ett anonymiserat examinationsupplägg getts betyget ”godkänt” än i icke anonymiserade examinationsupplägg. Intressant nog är förhållandet det motsatta när det gäller överbetyg (väl godkänt), med en viss minskning av antalet examinationsresultat från studenter med ”utländska” namn som getts betyget ”väl godkänt” i anonymiserade examinationer än i ickeanonymiserade. Bygren ser alltså en viss tendens, även om den var svag, till minskning av ytterbetyg men samtidigt motsvarande ökning av mellanbetyg när examinationer anonymiseras.

Bygren (2020) påpekar att resultaten är anmärkningsvärda och intressanta, eftersom studier som tidigare ofta framhållits som argument för anonymisering anfört att såväl pojkar som minoritetsgrupper diskrimineras. Värt att notera är dock att dessa tidigare studier varken rört högre utbildning eller vuxna studenter utan barn i grund- och gymnasieskolan (Hinnerich et al., 2011, 2015 för svensk högstadietext; samt Burgess & Greaves, 2013, Sprietsma, 2013 för andra europeiska länder). Bygren föreslår att bias kopplat till kön skulle kunna förklaras med olika mognadsgrad hos pojkar och flickor i skolåldern, vilket ju inte gäller vuxna studenter. Vad gäller bias för ”utländskhet” föreslår Bygren att sådana tendenser är kontextberoende. Lärare inom högre utbildning är ofta förtrogna med att möta studenter och kollegor i en internationell och heterogen miljö, vilket kunde förklara att det inte finns någon statistiskt påvisbar tendens att diskriminera studenter på grund av ”utländskhet”.

En brittisk longitudinell studie som inkluderade över 30 000 studenter under läsåren 2000/2001 – 2012/2013 pekar i samma riktning. I den jämförde Hinton och Higson (2017) betygen i en anonymiserad skriftlig examination med betygen satta i en icke anonymiserad muntlig examination. De kunde inte se några skillnader i betygssättning som kunde härledas till bias, varken avseende kön eller etnicitet.

En kvantitativ studie (15 000 studenter) vid ett större polskt universitet (Krawczyk, 2018) når liknande resultat. Krawczyk ville där undersöka huruvida kön och fysisk attraktivitet (”physical attractiveness”) påverkade betygen. En jämförelse mellan icke anonym och anonym betygssättning av samma prestationer gav ett visst belägg för att den icke anonyma betygssättning i någon mån gagnade kvinnor. Däremot fann Krawczyk inget belägg för att ”attraktivitet” påverkade betyget.

Ytterligare några studier om bias och bedömning kan helt kort nämnas. Ett par studier av Malouff et al. (2013, 2014) indikerar att så kallad ryktesbias (halo bias), dvs. att läraren vet hur

studenten presterat tidigare (2013) eller hur andra lärare bedömt studenten (2014), kan ha viss påverkan på betygsättningen. Batten et al. (2013) har däremot inte kunnat belägga att anonymisering och reducering av ”ryktesinformation” påverkade vare sig bedömning av eller återkoppling på studenternas prestationer.

Sammantaget kan man alltså konstatera att enstaka studier har svaga indikationer för vissa förskjutningar, men att den övergripande bilden är att anonymisering inte har någon statistiskt markant påverkan på akademiska lärares bedömning och betygsättning.

FORSKNING OM BIAS PÅVERKAN PÅ ÅTERKOPPLING OCH KAMRATRESPONS

Det finns ett antal mer småskaliga, kvalitativa studier kring bias i relation till kvalitet i och omfattning av återkoppling till studenterna (eg. Batten et al., 2013; Birch et al., 2016). Bias har dock inte kunnat påvisas. Däremot är det väl belagt (t.ex. Birch et al., 2016), utifrån ett stort antal andra studier, att kvalitativ, individuell återkoppling har stor betydelse för att främja studenters lärande: respons ökar såväl studiemotivationen som känslan av inkludering i lärandekontexten (Birch et al., 2016). Birch et al. ser stora risker för negativ påverkan av anonymisering på återkoppling och studenters lärandeupplevelser och manar därför till försiktighet (Birch et al., 2016).

Det är väl belagt att kamratrespons har positiva effekter på studenters lärande. Vissa studier indikerar att studenter kan uppskatta anonymitet för att det gör att kamratgranskningen känns mer objektiv eller utgör en god möjlighet att träna sig på att ge kamratrespons (van Heerden & Bharuthram, 2021; Li, 2017; Rotsaert et al., 2018). Andra studier indikerar däremot att det för studenter kan ha en positiv inverkan att känna namnet på de studenter man ger återkoppling till och får respons från (van Heerden & Bharuthram, 2021). Öppenheten kan göra att processen upplevs som lättare, mer givande och med en högre grad av tillit. Dijks et al. (2018), liksom van Heerden & Bharuthram (2021), fann att studenter som kände (till) sina kamratgranskare tyckte att det var lättare att tolka och värdera den återkoppling de fick.

Den sammantagna bild som dessa studier ger av studenters upplevelser av anonymisering av kamratgranskning ligger väl i linje med senare års forskning som pekat på betydelsen av rika och täta relationer inom ramen för utbildningen för att motivera studenter och få dem att engagera sig i sina studier mer generellt (Bergqvist Rydén & Larsson, 2018; Felten & Lambert, 2020; Fjellkner-Pihl, 2021; van Heerden & Bharuthram, 2021).

LÄRANDEORIENTERAD EXAMINATION, BEDÖMNING OCH ÅTERKOPPLING

Examination och bedömning utgör bland de absolut starkaste påverkansfaktorerna för hur studenter förhåller sig till sina studier (Carless, 2015a,b SFS, 2013). Det är väl belagt att kommunikationen i samband med examination och bedömning liksom utformningen av examinationsförfarandet (inklusive återkoppling) har en fundamental inverkan på studenternas lärande.

Lärandeorienterad examination kan sägas bestå av tre viktiga byggstenar. Den ena är att examinationsformerna är utformade på ett sätt som stimulerar studenternas lärande och djupinriktade inställning till sitt lärande. Den andra utgörs av bedömarkompetens och avser då både lärares och studenters dito (Boyer, 1990; ESG, 2015, s. 12; HSF, 1993:100; Shulman, 1986). Den tredje byggstenen utgörs av studenternas aktiva engagemang i den återkoppling de får, och att återkopplingen stimulerar till lärande som förbättrar kommande prestationer (Carless, 2015b). Lärandeorienterad examination handlar alltså i hög grad om hur examination, bedömning och lärandemål samspekar, om vikten av transparens och dialog för att stötta studenters lärande samt om vikten av att bedömare såväl som studenter tillägnar sig kompetens i att bedöma och att bli bedömd.

Yang och Carless (2013), och även Hill och West (2020, 2022), tillhör de forskare som upprepat argumenterat för vikten av att feedback är *dialogbaserad* för att den ska ha bästa möjliga positiva betydelse för studenters lärande. Ett sådant dialogiskt förfarande är beroende av att relationen mellan student och lärare är öppen och tillitsfull (Boud & Molloy, 2013; Carless, 2009; längre tillbaka även Whitelegg, 2002). När det gäller anonymisering av examinationsformer så har Price et al. (2010), liksom på senare år Pitt och Winstone (2018), lyft risken för att denna relation bryts genom anonymiserade examinationer. Därmed riskerar en viktig del av återkopplingens värde att gå förlorad.

PRAKTISKA DILEMMAN KRING ANONYMISERADE EXAMINATIONSFORMER OCH ÅTERKOPPLING

Vissa former av examinationsformer och bedömningsunderlag är lättare att anonymisera än andra. Skriftliga salsbundna examinationer tenderar att vara bland det första som anonymiseras, liksom andra enklare examinationsformer där rätt och fel kan bedömas objektivt. Vad gäller andra former av examinationer finns det dock ofta omständigheter som gör att för- och nackdelar med anonymisering måste vägas mot varandra, något som för övrigt framhållits sedan anonymiserade examinationer började diskuteras i Sverige (exempelvis Pendrill & Daniels, 2009).

Det så eftersträfvansvärda utvecklingsperspektivet, där studenter stimuleras att överföra kunskaper mellan kurserna och stötts i att successivt träna upp sin egen bedömningskompetens (*assessment literacy*) försvåras genom anonymisering. Det finns emellertid fler omständigheter som hindrar kunskapsutvecklingen. Salsbundna eller andra skriftliga examinationer kan vara svåra att anonymisera om man exempelvis vill inkludera personliga reflektioner kring ett ämnesstoff eller be om kommentarer rörande kursspecifika element (till exempel seminariediskussioner, labbar, exkursioner) eller använda additiva element där studenten successivt bygger vidare på tidigare prestationer. Även examinationsmoment som involverar dialog eller muntliga moment är i riskzonen när examinationen ska vara anonym. Erfarenheter från handledning, grupparbete liksom de flesta formerna av mer autentisk och kompetensbaserad examination är svåra att anonymisera utan att fundamentalt värdefulla aspekter av kunnandet blir osynliga och svårbedömda.

Det finns alltså en risk att en praktik med krav på anonymisering av examinationer får som bieffekt att bedömning av progression i en students kunskaps- och kompetensutveckling ersätts av summativa skriftliga ”objektiva” examinationsformer, helt enkelt för att dessa är lättast att anonymisera.

Den konflikt som lätt uppstår när examination och återkoppling ska vara anonym är lätt att se. Winstone och Boud (2020) pekar på att problematiken uppstår huvudsakligen på grund av att återkoppling traditionellt sett är så nära kopplad till bedömning vid examination. Ett sätt att minska konflikt av det här slaget kan vara att införa många formativa bedömningsmoment under loppet av en kurs, där studenten får framåtsyftande återkoppling som är skild från det bedömningsmoment som är betygsgrundande (Brennan, 2008; Winstone & Boud, 2020).

VILKEN EXAMINATIONSKULTUR VILL VI HA?

När vi i dag diskuterar anonymisering av examination och bedömning är kunskapsläget ett annat än när frågan var aktuell för tio–femton år sedan. I dag visar ett antal större studier baserade på omfattande empiri att det inte finns någon signifikant skillnad i lärares bedömning som kan härledas till huruvida examinationer genomförs anonymiserat eller inte. Däremot pekar många forskare på att den personliga och kontextuellt formade kunskapen, tolkandet och

reflekterandet, liksom den utvecklande dialogiska återkopplingen och den relationsrika högre utbildningen riskerar att tappas bort i en anonymiserad examinationspraxis. I ljuset av detta nya kunskapsläge är det således av mycket stor betydelse att anonymiseringsdiskussionen förs med konsekvenserna gällande utbildningarnas kunskapsmål och studenters lärande i åtanke.

Forskningsresultaten gör naturligtvis inte frågan om risken för osakliga bedömningar eller bias mindre viktig, men de gör att man kan ifrågasätta anonymisering som den mest effektiva vägen att gå för att undvika orättvisor. Den oro för exempelvis diskriminering som individuella studenter kan uppleva ska inte på något vis förringas. Men precis som forskning om bedömning och bias i högre utbildning behöver undersöka *vad* det är för processer eller strukturer som eventuellt leder till bias (Birch et al., 2016), behöver vi diskutera och söka synliggöra hur vi inom högre utbildning kan arbeta för att undvika bias utan att få andra negativa effekter på köpet. Ett sådant sätt är dialog och diskussion: att i olika fora och ur olika aspekter samtala kring bedömning och examination inom högre utbildning. *Hur* bedömer vi, på vilka grunder och *varför* på det sättet? Hur kan vi ur ett bredare perspektiv arbeta för att minimera fördomar och diskriminering? Hur kan vi kontinuerligt öka både lärares och studenters bedömarkompetens (jfr även Zeng et al., 2018)? I förlängningen finns det anledning att fundera över vad vi vill signalera till våra studenter när det gäller hur vi rustar dem för framtiden. Ska vårt fokus i examinationen genomsyras av kontroll, där oro för fördomar, fusk och plagiat dominerar? Eller ska examinationsarbetet handla om förståelse, tillit och ansvar för det egna lärandet?

AVSLUTNINGSVIS

Jag vill mena att det finns starka skäl att vara restriktiv med användandet av anonymiserade summativa examinationer, eftersom pedagogiska argument huvudsakligen talar emot dem. Examinationspraxis betydelse för studenters lärande, upplevelsen av inkludering för minoritetsgrupper i relation till målet med breddad rekrytering, betydelsen av möjligheter att ge kvalitativ individuell återkoppling liksom att bedöma progression för studenters lärande är exempel på några pedagogiskt viktiga aspekter att beakta.

Kanske kan en klok och balanserad väg att gå, om man ändå vill använda sig av anonymiserad examination, vara att låta vissa moment i utbildningen få tjäna som kalibrerande examinationsmoment, gärna i *formativt* syfte. Dessa skulle då, förutom att kontrollera vissa (deklarativa) baskunskaper, ha som ändamål att säkerställa rättssäkerhet, så att studenter känner sig trygga i att de blir rättvist bedömda (en så att säga bekräftande avstämning). Sådana anonymiserade examinationsmoment skulle emellertid inte stå för sig själva utan ingå i en utbyggd och mer sofistikerad återkopplings- och examinationsdesign som möjliggör bedömning av de komplexa kunskaper och kompetenser som är centrala i högre utbildning.

I denna text har jag strävat efter att anlägga ett pedagogiskt perspektiv. Aktuell forskning indikerar att anonymisering riskerar att motverka centrala värden. Samtidigt är ett tydligt empiriskt stöd för att anonymisering i sig reducerar bias i bedömning och examination svårt att finna. Det gör att vi i dag bör väga in fler olika aspekter och möjliga konsekvenser när man diskuterar frågan om anonymiserad bedömnings plats inom högre utbildning. Minimeringen av risken för bias är naturligtvis en mycket viktig aspekt, men även andra, lika viktiga aspekter behöver beaktas.

FÖRFATTARPRESENTATION

Johanna Bergqvist Rydén, fil.dr, är adjunkt vid Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling (AHU) vid Lunds universitet, där hon undervisar och stöttar lärares, institutioners och

fakulteters pedagogiska utvecklingsarbeten. Hon har ett stort intresse för bedömning och examination. Hennes forskning rör bland annat hur akademiska lärare svarar på och agerar utifrån uppifrån kommande påbud, exempelvis i policyform, om undervisning.

REFERENSER

- Batten, B., Batey, J., Shafe, L., Gubby, L. & Birch, P. (2013). The influence of reputation information on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(4), 417–435. <https://doi.org/10.1080/02602938.2011.640928>
- Bergqvist Rydén, J. (2022). *Anonymiserade examinationer: En problematiserande forskningsöversikt*. Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna.
- Bergqvist Rydén, J. (2024). Frågan om anonymiserade examinationer ur ett pedagogiskt perspektiv. I: *Lifelong learning and higher education: New (and old) perspectives. Proceedings from the 2022 Lund university conference on teaching and learning*. Red.: Santesson, S. & Andersson, S., Lund University. s. 143–160.
- Bergqvist Rydén, J. & Larsson, M. (2018). *Om samverkan, mångfald och mellanmänniska möten. Proceedings från Lunds Universitets Pedagogiska Utvecklingskonferens 2017*, Lunds universitet. [Proceedings_fran_Lunds_Universitets_Pedagogiska_Utvecklingskonferens_2017.pdf](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064857)
- Birch P., Batten, J. & Batey, J. (2016). The influence of student gender on the assessment of undergraduate student work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(7), 1065–1080. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064857>
- Boud, D. & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698–712. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable assessment revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41(3), 400–413. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1018133>
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Brennan, D. J. (2008). University student anonymity in the summative assessment of written work. *Higher Education Research & Development*, 27(1), 43–54. <https://doi.org/10.1080/07294360701658724>
- Burgess, S. & Greaves, E. (2013). Test scores, subjective assessment, and stereotyping of ethnic minorities. *Journal of Labor Economics* 31(3). <https://doi.org/10.1086/669340>
- Bygren, M. (2020). Biased grades? Changes in grading after a blinding of examinations reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 292–303. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1638885>
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57–66. <https://doi.org/10.1080/14703290601081332>
- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79–89. <https://doi.org/10.1080/02602930801895786>
- Carless, D. (2015a). *Excellence in university assessment. Learning from award-winning practice*. Routledge.
- Carless, D. (2015b). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education* 69, 963–976. <https://doi.org/10.1007/S10734-014-9816-Z>
- Dijks, M. A., Brummer, L. & Kostos, D. (2018). The anonymous reviewer: the relationship between perceived expertise and the perceptions of peer feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1258–1271. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1447645>
- Eliasson, P. O. (2009). Allt fler lärosäten har infört anonyma tentor. *Universitetsläraren* 1 maj 2009
- ESG. *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area* (2015). Brussels, Belgium. [ESG_2015.pdf \(enqa.eu\)](https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1064857)
- Felten, P. & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-rich education how human connections drive success in college*. Johns Hopkins University Press.

- Fjelkner-Pihl, A. (2021). The constructive overlap: a study of multiplex ties in students' study-related networks and academic performance. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-021-09576-4>
- van Heerden, M. & Bharuthram, S. (2021). Knowing me, knowing you: the effects of peer familiarity on receiving peer feedback for undergraduate student writers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(8), 1191–1201. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1863910>
- Hill, J. & West, H. (2020). Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(1), 82–97. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>
- Hill, J. & West, H. (2022). Dialogic feed-forward in assessment: Pivotal to learning but not unproblematic. *Teaching & Learning Inquiry* *10*. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.10.20>
- Hinnerich, B. T., Höglin, E. & Johannesson, M. (2011). Are boys discriminated in Swedish high schools? *Economics of Education Review* *30*, 682–690. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.02.007>
- Hinnerich, B. T., Höglin, E. & Johannesson, M. (2015). Discrimination against students with foreign backgrounds: evidence from grading in Swedish public high schools. *Education Economics*, *23*(6), 660–676. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.899562>
- Hinton, D. P. & Higson, H. (2017). A large-scale examination of the effectiveness of anonymous marking in reducing group performance differences in higher education assessment. *PLoS ONE* *12*(8). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182711>
- Krawczyk, M. (2018). Do gender and physical attractiveness affect college grades? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(1), 151–161. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1307320>
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *42*(4), 645–656. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1174766>
- Lindberg-Sand, Å. (2011). *Koloss på lerfötter? Utveckling av metodik för ett resultatbaserat nationellt kvalitetssystem i svensk högre utbildning*. Centre for Educational Development, CED.
- Malouff, J. M., Emmerton, A. J. & Schutte, N. S. (2013). The risk of a halo bias as a reason to keep students anonymous during grading. *Teaching of Psychology* *40*(3), 233–237. <https://doi.org/10.1177/0098628313487425>
- Malouff, J. M., Stein, S. J., Bothma, L. N., Coulter, K. & Emmerton, A. J. (2014). Preventing halo bias in grading the work of university students. *Cogent Psychology*, *1*(1), 988937. <https://doi.org/10.1080/23311908.2014.988937>
- NUS. *Mark my words, not my name. The campaign for anonymous marking*. mmw (weebly.com) hämtad den 25 november 2021.
- Pendrill, A.-M. & Daniels, M. (2009). Är anonyma tentamina objektiva och rättvisa? *Proceedings NU2008*, 283–288. http://physics.gu.se/~f3aamp/edu/nu_2008_anonymt.pdf
- Pitt, E. & Winstone, N. (2018). The impact of anonymous marking on students' perceptions of fairness, feedback and relationships with lecturers. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *43*(7), 1183–1193. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1437594>
- Price, M., Handley, K., Millar, J. & O'Donovan, B. (2010). Feedback: All that effort, but what is the effect? *Assessment and Evaluation in Higher Education* *35*(3), 277–89. <https://doi.org/10.1080/02602930903541007>
- Rosenberg, E. & Lindkvist, K. (2008). Anonyma tentamina ökar rättssäkerheten. *Universitetsläraren nr 10/11*.
- Rotsaert, T., Panadero, E. & Schellens, T. (2018). Anonymity as an instructional scaffold in peer assessment: its effects on peer feedback quality and evolution in students' perceptions about peer assessment skills. *European Journal of Psychology of Education* *33*, 75–99. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0339-8>
- SFS. (2013). *Studentens lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*, Sveriges Förenade Studentkårer. [sfs_rapport_studentens_larande_i_centrum_kvalitet_ur_ett_studentperspektiv.pdf](https://www.sfs.se/rapport-studentens-larande-i-centrum-kvalitet-ur-ett-studentperspektiv.pdf)

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4–14. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/1175860>
- Simper, N., Mårtensson, K., Berry, A. & Maynard, N. (2021). Assessment cultures in higher education: reducing barriers and enabling change. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1983770>
- Sprietsma, M. (2013). Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school. *Empirical Economics* 45, 09–074. <https://doi.org/10.1007/s00181-012-0609-x>
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, se ESG.
- UKÄ. (2020). *Rättssäker examination*. 4e upplagan. Universitetskanslerämbetet.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press.
- Winstone, N. E. & Boud, D. (2020). The need to disentangle assessment and feedback in higher education. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1779687>
- Whitelegg, D. (2002). Breaking the feedback loop: problems with anonymous assessment. *Planet*, 5(1), 7–8. <https://doi.org/10.11120/plan.2002.00050007>
- Yang, M. & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education* 18(3), 285–97. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Zackari, K. & Olsson, E. (2022). *UKÄ:s vägledning om rättssäkerhet och anonymiserade prov, samt anonymiserad rättning vid andra lärosäten och fakulteter*. Översikt sammanställd av utbildningsledare Karin Zackari & HTS vice ordförande Emelie Olsson, Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.
- Zeng, W., Huang, F., Yu, L. & Chen, S. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning—a critical review of literature. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 30, 211–250. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9281-9>