

Frågan om anonymiserade examinationer ur ett pedagogiskt perspektiv

Johanna Bergqvist Rydén

Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling; Institutionen för utbildningsvetenskap

Abstract

Anonymisation of assessments has been discussed for decades. It stems from a concern about undue bias in assessment and grading. In Sweden, anonymised assessments were introduced in many universities a decade ago. It was rarely preceded by discussions on potential pedagogical consequences. Recent research on the effects of anonymisation does not confirm the hypothesis of reduced bias in grading. Research has also indicated that assessment and feedback designs affect student learning, and that anonymised assessment designs might obstruct the intentions of learning-oriented designs. I advocate a certain degree of caution and call for a nuanced discussion with students' learning in focus.

Diskussionen då och nu

För- och nackdelar med anonymisering av examinationer har diskuterats i decennier. Litteratur från 1990-talet fram till början av 2010-talet har ofta lyft fram vikten av att examinationer anonymiseras, eftersom det annars finns en risk för att lärare påverkas av sina fördomar och förutfattade meningar – inte minst vad gäller kön och etnicitet – när de bedömer och betygsätter elevers och studenters prestationer. Några har även lyft fram att

anonymisering kan skydda lärare från risken att beskyllas för partiskhet: vet läraren inget om vilken student som presterat vilket resultat är risken för partiskhet minimerad. Andra studier har emellertid visat på mycket liten eller ingen effekt av bias på betygssättning. På senare år har forskare i stället velat problematisera anonymisering ur ett pedagogiskt perspektiv. Idag handlar diskursen kring examination och bedömning inte mycket om anonymisering, utan mer om hur examination och bedömning kan utformas för att främja studenters lärande. Jag skulle vilja påstå att vi befinner oss inom ett paradigm av lärandeorienterad examination.

Det är inte svårt att förstå varför ämnet bränner. Vi vet att fördomar finns i våra samhällen och hos oss alla, och det ligger nära till hands att anta att dessa skulle kunna påverka bedömning och examination i högre utbildning. Eftersom denna ska vara rättvis och, sedan Bolognareformen 2007, även målstyrd, finns det naturligtvis all anledning att diskutera och undersöka hur det förhåller sig. De betyg en student får kan dessutom påverka möjligheterna till vidare studier och i viss mån till arbete, varför det är viktigt att betyg sätts på ett så rättvist och välgrundat sätt som möjligt.

Studenternas kampanj

Frågan om anonymiserad examination har i hög grad varit studentdriven, inledningsvis främst via en kampanj vid National Union of Students (NUS) i Storbritannien under namnet *Mark my words, not my name*. Den tog fasta på en undersökning från 1999 som hade visat att 44 procent av studentkårerna i Storbritannien vid tidpunkten trodde att diskriminering och partiskhet från lärarens sida kunde påverka de betyg de satte (NUS; Pitt & Winstone, 2017). Även om detta naturligtvis var alarmerande siffror som rätteligen både oroade och manade till debatt, bör det noteras att kampanjen utgick ifrån en upplevd oro hos studenter inom NUS, snarare än ifrån faktiska belägg för diskriminering.

Även i Sverige har frågan framför allt drivits av studentkårer (t.ex. Rosenberg & Lindkvist, 2008; Eliasson, 2009). I Lunds Studenters uppdaterade *Rättighetslista* från 2021 (§ 5.4) står: "Universitetet ansvarar för att, om examinationsformen möjliggör det, studenten ska vid bedömning

av prov vara anonym i förhållande till den bedömande läraren. Skriftliga salsprov ska vara anonyma. Examinator måste dock få del av namnen på provdeltagarna under handläggningen av betygsärendet innan betygsbeslutet fattas.” Sveriges förenade studentkårer, SFS, erkänner som enda undantag från anonymiserade prov de fall då ”anonymiseringen skulle försvåra en saklig bedömning av hur studenten lever upp till målen” (enl. UKÄ 2020: 41). Detta är naturligtvis en komplicerad avvägning som öppnar upp för frågor kring inte minst kunskapssyn, samt vilka kompetenser en utbildning syftar till att träna: i vilken utsträckning kan kunskaper och kompetenser bedömas frikopplade från individens förhållningssätt och tolkningskontext?

Studenters krav ledde till att många svenska lärosäten och fakulteter redan för runt 10 år sedan övergick till att använda sig av olika mekanismer för examinationsanonymisering. Detta förefaller ha föregåtts av diskussioner och genomlysningar dels av vad som vore juridiskt möjligt, dels av logistiska strukturer och hur man kan skulle kunna gå till väga rent praktiskt. Däremot diskuterades sällan pedagogiska konsekvenser av anonymisering (Zackari & Olsson, 2022).

Svar på studenternas kampanj

I Universitetskanslerämbetets senaste upplaga av Rättssäker examination (UKÄ, 2020) tas anonymisering av skriftlig examination upp som lämplig ur ett rättssäkerhetsperspektiv: ”Vid skriftlig examination bör ett lärosäte sträva efter att anordna anonyma prov. Det är samtidigt lärosätet som måste avgöra om det är möjligt och lämpligt med anonyma prov på en kurs.” UKÄ konstaterar att många lärosäten idag tillämpar anonymisering och att frågan fortfarande drivs från studenthåll (2020). UKÄ poängterar dock att examinatorn i något led behöver känna till de examinerade individernas identitet för att kunna säkerställa att jäv inte föreligger (UKÄ, 2020).

Men det har saknats robust kunskap för att kunna göra ett väl underbyggt ställningstagande. Ett problem har tidigare varit att många studier av bias och anonymisering av examinationer i högre utbildning haft ett relativt svagt empiriskt underlag. Då all bedömningspraktik är kontextuellt

formad (Bygren, 2020; Lindberg-Sand, 2011; Pitt & Winstone, 2017; Simper et al., 2021; Wenger, 2000), har det varit svårt att dra mer generellt giltiga slutsatser. För att få en tydligare bild har det behövts kvantitativ erfarenhet av olika anonymiseringspraktiker och dessas konsekvenser, vilket inte funnits att tillgå förrän under senare år. Det är därför även först på senare år som en mer omfattande forskning (såväl metastudier som kvantitativa studier) hunnit byggas upp. I studier publicerade på senare år kan dessutom noteras ett intresse för att nyansera diskussionen kring anonymisering av examinationer utifrån diskursen kring lärandeorienterad examination (Boud & Soler, 2016; Carless, 2007; 2015a; Zeng et al., 2018).

I det följande¹ kommer jag att titta på vad studier och diskussioner av anonymisering av examinationer inom högre utbildning ger vid handen. Syftet är att lyfta frågan kring anonymisering ur ett pedagogiskt perspektiv. Jag har valt att lägga särskild vikt vid resultat från studier med gediget empiriskt underlag, genomförda efter Bolognareformens genomförande, men nyanserat mina resonemang utifrån resultat även av mindre, kvalitativa studier, vissa äldre studier samt, i viss mån, studier som rör grundskola och gymnasium.

Betydelsen av examination och bedömning för studenters lärande

Det är väl belagt att utformningen av, liksom kommunikationen med studenter kring, examination i högre utbildning inte bara har en fundamental inverkan på studenters lärande, utan är en av de absolut starkaste påverkansfaktorerna för hur studenter förhåller sig till sina studier (Carless, 2015b; SFS, 2013). I Sverige sker all examination på delkurs- eller kursnivå, inte på hela program. Samtidigt har vi Examensordningen i Högskoleförordningen (UHR 1993:100), där kunskapskrav för examensnivåer finns uppställda.

Examinationsformer som stimulerar studenters engagemang och djupinriktade lärande går under benämningen *lärandeorienterad*

¹ Denna artikel baseras på en forskningsöversikt (Bergqvist Rydén, 2022), beställd av Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

examination (Carless, 2007; 2015a & b). 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, 2015:12; UHR 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, 2015a & b).

Det vi idag vet om examination som stimulerar studenters lärande handlar alltså i hög grad om hur examination, bedömning och lärandemål samspelar, om vikten av transparens och dialog för att stötta studenters lärande, samt om vikten av att bedömare så väl som studenter tillägnar sig kompetens i att bedöma och att bli bedömd. I ljuset av detta kan det vara värt att fundera över var anonymisering kommer in i bilden, vilka examinationsformer som är möjliga att anonymisera och inte, vilka konsekvenser anonymisering får i förlängningen, särskilt i relation till studenters lärande, och om det finns andra vägar att gå för att uppnå den önskade effekten av tillit, likabehandling, transparens, validitet och reliabilitet, som är de värden anonymisering syftar till.

Anonymiseringskravs påverkan på val av examinationsupplägg

Vissa former av examinationer eller bedömningsunderlag är lättare att anonymisera än andra. Skriftliga salsbundna examinationer tenderar att vara bland det första som anonymiseras vid ett lärosäte, liksom andra enklare examinationsformer där rätt och fel kan bedömas objektivt. En mängd olika förfaringssätt och guider hur lärare kan gå till väga finns framtagna vid olika lärosäten, inom olika discipliner, vid olika institutioner samt för olika lärplattformer. Vad gäller andra former av examinationsutformningar finns det dock ofta försvårande omständigheter, där eventuella fördelar med anonymisering behöver vägas mot eventuella nackdelar – något som framhållits sedan anonymiserad examination vara

eller icke vara först började diskuteras i Sverige (t.ex. Pendrill & Daniels, 2009). Det är viktigt att förhålla sig till denna komplexitet, eftersom det vore olyckligt om krav på anonymisering indirekt ledde till att examinationsformer som är svåra att anonymisera väljs bort, trots att de kanske bättre främjar studenters lärande.

Den konflikt som lätt uppstår kring examination och återkoppling om den förra ska vara anonym, är lätt att se. Winstone och Boud (2020) pekar på att problematiken huvudsakligen uppstår på grund av att återkoppling traditionellt sett är så nära kopplad till bedömning och examination. Studenter förefaller dessutom ta till sig återkoppling bättre när den inte kopplas till själva betygsgivandet. Ett sätt att undvika konflikt av det här slaget kan vara att införa tillräckligt många formativa bedömningsmoment under loppet av en kurs, där studenten får framåtriktad återkoppling som är skild från det bedömningsmoment som är betygsgrundande.

Men medan ett sådant åtskiljande mellan lärandeorienterade återkopplingsmoment och betygsgrundande examination är önskvärda och positiva för studenters lärande, kan det i realiteten många gånger vara svårare att få till. Försvårande omständigheter kan exempelvis vara att lärare på grund av tidsbrist har svårt att få in tillräckligt många och tillräckligt givande formativa inslag där lärandeorienterad återkoppling kan ges. Det kan vara frestande att istället ha en förenklad summativ examination som är lättare att anonymisera, men som riskerar att inte lika bra fånga upp kursens mer avancerade lärandemål (Brennan, 2008; Winstone & Boud, 2020). Exempel på sådana summativa anonymiseringsbara examinationsformer kan vara skriftliga salsbundna examinationer eller andra skriftliga examinationer där sådant som annars är av godo, såsom personliga reflektioner kring ämnesstoff, beaktande av kursspecifika element (seminariediskussioner, labbar, exkursioner, mm) eller additiva element där studenten successivt bygger vidare på tidigare prestationer, inte ingår.

I relation till detta kan det vara värt att fundera kring vilka former av examination som kan genomföras på ett anonymiserat sätt. Många, men inte alla, skriftliga examinationsformer går rimligt lätt att anonymisera. Examinationsmoment som involverar dialog (t.ex. genom handledning eller i grupparbeten) eller reflektion (enligt ovan) riskerar att väljas bort.

Likaså är grupprestationer, muntliga presentationer, samt de flesta former av mer autentisk och kompetensbaserad examination svåra att anonymisera på ett bra sätt, utan att fundamentalt värdefulla aspekter av kunnandet blir osynliga och svårbedömda. Likaså blir det i en anonymiserad praktik betydligt svårare att bedöma progression i en students kunnande och kompetens, eftersom kopplingarna mellan prestationerna osynliggörs.

Det finns därför en risk att en praktik med anonymisering av examinationer får som bieffekt en styrning mot summativa skriftliga examinationsformer, helt enkelt för att dessa är lättast att anonymisera. Det så eftersträvarvärda läroplans- eller programmässiga tänkandet där progression i studenters kunskaper och kompetenser kan bedömas, där studenter stimuleras att ta med sig kunskaper från en kurs till framtida prestationer, och där studenter stöttas i att successivt träna upp sin egen bedömningskompetens (*assessment literacy*), försvåras likaså.

Anonymiseringens påverkan på betygssättning

Såväl nationella som internationella studier av hur anonymisering av examination påverkar betygssättning är förvånansvärt få till antalet. En av de större studierna som gjorts är genomförd vid Stockholms universitet, där Bygren (2020) har 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). Det innebär en tidsperiod som sträcker sig både före och efter införandet av anonyma examinationer i Sverige, vilket gjordes genom en central reform vid lärosätet 2009. Som jämförelsematerial använder Bygren motsvarande data från juridikstudenter, vilka skrev anonymiserade examinationer redan innan 2009 och alltså inte påverkades nämnvärt av den policystyrda förändringen.

Bygren (2020) undersöker huruvida anonymiseringen påverkat betygssättningen utifrån två parametrar, dels ”utländskhet” (”foreignness”), dels kön (kvinna/man). Bygren kan i sin data inte se någon statistiskt påvisbar påverkan på betygssättning som kan härledas till könsbias. När det gäller parametern ”utländskhet” kan han se en svag tendens till *ökning* av antalet examinationsresultat som getts betyget ”godkänt” i samband

med anonymisering. 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. Sammantaget förefaller det som om anonymiseringen av examinationer innebar att studenter med ”utländska” namn något oftare blev godkända men mer sällan fick överbetyg. Bygren såg alltså en svag tendens till minskning av ytterbetyg men samtidigt motsvarande ökning av mellanbetyg.

Som Bygren (2020) själv påpekar är dessa resultat – både vad gäller kön och ”utländskhet” –anmärkningsvärda och intressanta, eftersom studier som tidigare ofta framhållits som argument för anonymisering, menar att pojkar och minoritetsgrupper diskrimineras. Bygren noterar att dessa studier inte rör högre utbildning och vuxna studenter utan barn i skola och gymnasium (Hinnerich et al., 2011, 2015 för svensk högstadieskola; samt Burgess & Greaves, 2013; Sprietsma, 2013 för andra europeiska länder), och föreslår att skillnaderna vad gäller könsbias skulle kunna förklaras dels med olika mognadsgrad hos pojkar och flickor i skolåldern, vilket möjligen skulle förklara varför flickor kan tänkas gynnas av skolsystemet när det gäller betygssättning, men att detta inte är applicerbart på vuxna studenter. Vad gäller bias generellt föreslår Bygren att det är kontextberoende och att lärare inom högre utbildning befinner sig i en i hög grad internationell och heterogen miljö både vad gäller studenter och anställda och därför inte har någon statistiskt påvisbar tendens att diskriminera studenter på grund av ”utländskhet”.

I en brittisk longitudinell studie som inkluderade över 30 000 studenter under läsåren 2000/2001 – 2012/2013, jämförde Hinton och Higson (2017) de satta betygen i en anonymiserad skriftlig examination respektive icke anonymiserad muntlig examination. I båda fallen spelade kön och etnicitet mindre roll för vilka betyg som sattes. Slutsatsen som dras i studien är därför att själva anonymiseringen av examinationerna inte var orsak till minskningen i de betygsskillnader som kunde iakttas vad gällde de skriftliga examinationerna. Forskarna går däremot inte in på vad som i stället kan ha legat bakom förändringen.

Ännu en kvantitativ studie (15 000 studenter) är gjord vid ett större polskt universitet (Krawczyk, 2018). Krawczyk ville där undersöka

huruvida kön och fysisk attraktivitet ("physical attractiveness") påverkade vilket betyg studenter gavs. En jämförelse mellan icke anonym och anonym betygssättning av samma prestationer gav ett visst belägg för att den icke anonyma betygssättningen i någon mån gagnade kvinnor. Däremot fann Krawczyk inget belägg för att "attraktivitet" påverkade.

Ytterligare ett par studier förtjänar att nämnas. Den ena är genomförd av Batten et al. (2013) i brittisk kontext läsåret 2008/2009, där de undersökte inverkan av "ryktesinformation" (kännedom om studenternas tidigare prestationer, deras generella skriftliga förmåga). De fann inget belägg för att anonymisering och reducering av "ryktesinformation" påverkade vare sig bedömning av eller återkoppling på studenternas prestationer. Den andra studien genomfördes av Owen et al. (2010) i Australien på Medical Education Unit vid the Australian National University Medical School. Studien genomfördes för att bemöta en oro hos studenterna att rättningen av deras examinationer påverkades av bias. Bedömningsresultaten av slumpvis anonymiserade examinationer jämfördes därför med icke anonymiserade dito. Owen et al. kunde därvid inte påvisa någon systematisk skillnad mellan de två grupperna (anonymiserade respektive icke anonymiserade). Författarna valde därför att fortsättningsvis inte anonymisera, då de såg flera viktiga pedagogiska skäl, framför allt rörande återkoppling och dialog mellan lärare och studenter, som vägde emot.

Det finns emellertid även enstaka vederhäftiga studier som indikerar att anonymisering kan ha viss påverkan på betygssättning. Ett par studier av Malouff et al. (2013; 2014; 2016) talar för att tidigare kännedom om en students presentation, antingen genom att läraren upplevt denna eller genom att prestationsnivån antytts för läraren, i viss mån påverkar hur läraren sätter betyg. Om läraren tidigare upplevt att studenten presterat väl i en tidigare, icke anonymiserad examination, tenderar hen att ge högre betyg än om hen upplevt att studenten presterat mindre bra (2013). Likaså tenderar lärare att ge högre betyg om en prestation redan kategoriserats som "god" av andra än om den kategoriserats som "dålig" (2014).

Anonymiseringens påverkan på återkoppling och dialog

Intimt inflett i moment av bedömning och examination är olika former av återkoppling och dialog studenter emellan, liksom mellan student och lärare. Den australiensiska studien av Owen och kollegor (2010) som refereras ovan lyfter detta och väger det mot studenters önskemål om anonymisering. Ibland är återkoppling och dialog skiljt från själva betygssättandet, antingen genom att det görs av olika personer (kamratbedömning, lärare/handledare, examinator, osv) eller att det görs på olika moment eller lärandeaktiviteter (formativa lärandeaktiviteter och examinationer till skillnad från summativa betygsgrundande examinationer). Hur det förhåller sig i en enskild kurs beror på kursupplägg och bemanning inom ämnet i fråga. Idag är det emellertid, med utgångspunkt i paradigmet om lärandeorienterad examination (Carless, 2007; 2015a; 2015b; Zeng et al., 2018), allt oftare sammankopplat, genom att studenternas prestationer i flera olika läraktiviteter under kursens gång är betygsgrundande och att även de summativa examinationsmomenten utgör betydelsefulla läraktiviteter där återkoppling och framför allt framåtsyftande återkoppling är en viktig del.

När det gäller bias i relation till kvalitet och omfattning av återkoppling finns ett antal mer småskaliga, kvalitativa studier. Birch et al. (2016) har till exempel undersökt möjlig könsbias i återkoppling utan att kunna påvisa sådan. Däremot poängterar de, utifrån ett stort antal andra studier, den väl belagda vikten av kvalitativ individuell återkoppling både för att främja studenters lärande, för att öka deras studiemotivation och för att de ska känna sig inkluderade i lärandekontexten (ibid). De konkluderar att "the preliminary evidence gleaned does suggest that institutions should strongly consider the potential negative impacts of anonymous marking on feedback and the student learning experience" (Birch et al., 2016). Batten et al. (2013) har undersökt hur lärares kännedom om studenters tidigare prestationer och generella skrivfärdigheter påverkat återkoppling, utan att finna belägg för sådan bias.

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; 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 i ett förfarande med anonymiserad examination. Därmed riskerar en viktig aspekt av återkopplingens värde att gå förlorad.

En form av återkoppling vars positiva effekter på studenters lärande vid det här laget är väl belagd är kamratrespons. 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 (Heerden & Bharuthram, 2021; Li, 2017; Rotsaert et al., 2018). Andra studier indikerar däremot att det för studenter kan ha en positiv inverkan om de upplever att de känner de studenter de ger återkoppling till och får återkoppling från (Heerden & Bharuthram, 2021). Det kan göra att de upplever processen som lättare och mer givande, men även att den präglas av en högre grad av tillit. Heerden & Bharuthram (2021) fann att studenter som menade att de kände (till) sin kamratgranskare tyckte att det var lättare att tolka återkopplingen och att värdera värdet av den. Det senare är något även Dijks et al. (2018) tycker sig ha sett: beroende på hur en student uppfattar sin kamratgranskares kunskap (grad av expertis) samt även granskarens uppfattning om sin egen grad av kunskap, kan studentens incitament för att ta till sig återkopplingen och implementera den vara större eller mindre.

Detta 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; Heerden & Bharuthram, 2021).

Sammanfattande diskussion

Idag finns flera större empiriska studier som visar konsekvenserna av anonymisering och hur det (eventuellt) har påverkat lärares bedömning. Dessa studier har inte kunnat visa signifikanta skillnader i minskad bias.

Däremot, och detta är viktigt, har många forskare pekat på risken för att den personliga och kontextuellt formade kunskapen, tolkandet och reflekterandet, liksom den utvecklande dialogen och den relationsrika högre utbildningen tappas bort i en anonymiserad examinationspraxis. När vi idag diskuterar om och hur vi eventuellt ska införa anonymisering vid examination är det därför detta nya kunskapsläge vi bör utgå ifrån.

Redan för snart tjugo år sedan, innan anonymisering snabbt blev mycket utbrett, påpekade Whitelegg (2002) i en kort artikel problemet med att anonymiserad bedömning bryter den så kallade feedback-loopen, det vill säga den kunskapsgenererande dialog och det lärande som återkoppling stimulerar när det fungerar som det ska. Samtidigt kunde han för egen del se fördelarna med den neutralisering som anonymisering kunde medföra för honom som akademisk lärare. Han föreslog därför att man visserligen kunde ha anonymiserade examinerande moment, men att återkopplingen inte skulle vara anonymiserad. De anonymiserade momenten kunde då tjäna en slags kalibrerande funktion, gentemot vilka såväl studenten som läraren kunde stämma av resultaten av andra, icke anonymiserade examinerande moment, för att säkerställa att någon betydande diskrepans i bedömd prestationskvalitet inte förelåg. Detta ligger i linje med hur Winstone och Boud resonerar i sin artikel från 2020.

Några år efter Whitelegg (2002) kunde Brennan (2008), men även i svensk kontext Pendrill & Daniels (2009), konstatera att anonymisering då i allt högre grad börjat införas vid olika högre lärosäten världen runt, men ofta utan att det fanns robusta argument för fördelarna med detta. Den empiriska forskningen till stöd för anonymisering saknades – men ändå infördes det. Kanske gjordes det mest för att det, som en av Brennans informanter konstaterade, är svårt att argumentera emot att det alltid finns en risk för bias när lärare bedömer studenters prestationer. I detta sammanhang är det på sin plats att vidkänna att den individuella studenten naturligtvis kan känna oro och obehag om hen befarar eller upplever att det i just hens fall finns en risk att hen blir diskriminerad. Denna oro ska inte på något vis förringas, och i somliga fall är den säkert befogad och måste tas på allvar.

Det går emellertid att ifrågasätta huruvida anonymisering är det mest konstruktiva sättet att undvika att förutfattade meningar påverkar

bedömning. I sin artikel om eventuell könsbias menar Birch et al. (2016:1077-1078) att ”Research also needs to move beyond merely testing for the existence of bias in assessment and towards an examination of the processes that underpin assessment bias. Such an understanding will help higher education institutions to generate the means to counteract and prevent discrimination in situations where anonymous marking is not practically feasible”. Vi som undervisar och bedömer inom högre utbildning behöver diskutera och synliggöra hur vi kan arbeta för att undvika bias utan att få andra negativa effekter på köpet. Ett sätt att gå framåt är att i olika fora och ur olika aspekter samtala kring bedömning och examination inom högre utbildning, hur och varför det görs och på vilka grunder, samt hur vi på ett bredare plan kan arbeta för att minimera diskriminering – det vill säga genom att öka både lärares och studenters bedömarkompetens (Zeng et al., 2018). I förlängningen finns det anledning att fundera över vilken typ av signaler vi vill sända våra studenter och hur det rustar dem för framtiden. Ska det handla om kontroll och anonymisering, där oro för fördomar, fusk och plagiat genomsyrar? Eller ska det handla om förståelse, tillit och ansvarstagande för det egna lärandet?

Den diskussion som förts i denna artikel har olika implikationer för olika fakulteter, utbildningsprogram och ämneskategorier, men för många miljöer kan kanske vissa anonymiserade examinerande moment få tjäna ett kalibrerande, gärna formativt, syfte. Dessa skulle då ha som ändamål att säkerställa rättssäkerhet och att studenter känner sig trygga i att de blir rättvist bedömda (en så att säga bekräftande avstämning). De 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.

Post scriptum

Denna artikel skrevs före senhösten 2022, då den snabba spridningen av användandet av ChatGPT och andra generativa AI-språkbötar manade till eftertanke kring hur vi examinerar våra studenter inom högre utbildning. Medan det naturligtvis fortsatt ställs lika höga krav på att vi säkerställer validitet, reliabilitet och rättssäkerhet i examination och bedömning,

kräver tillgängligheten till olika former av AI-hjälpmedel framför allt att vi är ännu tydligare gentemot våra studenter med *varför* vi examinerar som vi gör, samt vilka hjälpmedel som är tillåtna eller inte, och *varför*. För att kunna vara tydliga gentemot våra studenter krävs först att vi examinerande lärare har allt detta klart för oss. Det krävs alltså att examinerande lärare har en god och uppdaterad kompetens i examination och bedömning.

I relation till diskussionen om anonymisering av examinationer vill jag mena att den situation vi nu befinner oss i utgör ytterligare argument i linje med vad som förts fram i denna artikel, om att vara restriktiva med anonymisering. Ju mer anonymt, desto större utrymme att låta en bot göra uppgiften. Kursupplägg med examinationsdesigner 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 får lära sig om sitt lärande, om hur hen kan ta ansvar för det och vad hen har att vinna på det, är däremot, tror jag, den bättre vägen framåt.

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. Rapport.
- Bergqvist Rydén, J. & Larsson, M. (2018). *Om samverkan, mångfald och mellanmänniska möten. Proceedings från Lunds Universitets Pedagogiska Utvecklingskonferens 2017, Lunds universitet*. [Proceedings_fra__n_Lunds_Universitets_Pedagogiska_Utvecklingskonferens_2017.pdf](#)
- 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): 400-13. <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, DOI: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](https://www.enqa.eu/2015/ESG_2015.pdf) (enqa.eu)
- Felten, P. & Lambert, L. M. (2020). *Relationship-Rich Education How Human Connections Drive Success in College*. Johns Hopkins University Press.
- Fjellkner-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>
- Heerden, M. van & 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/teachlearninqu.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): e0182711. <https://doi.org/10.1371/0182711>
- 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*. Lund: Centre for Educational Development, CED.
- Lunds Universitets Studenter (2021). *Rättighetslistan - Lunds universitets studenters rättigheter och ansvar*, Rättighetslistan - Lunds universitets studenters rättigheter och ansvar hämtad den 26 november 2021.
- 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>
- Malouff, J. M. & Thorsteinsson, E. B. (2016). Bias in grading: A meta-analysis of experimental research findings, *Australian Council for Educational Research*, 60(3), 245-256, <https://doi.org/10.1177/0004944116664618>
- NUS. *Mark my words, not my name. The campaign for anonymous marking*. mmw (weebly.com) hämtad den 25 november 2021.
- Owen, C., Stefaniak, J. & Corrigan, G. (2010). Marking identifiable scripts: following up student concerns, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 33-40, <https://doi.org/10.1080/02602930802474177>
- 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., K. Handley, J. Millar, & 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>
- 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> .
- SFS (2013). *Studentens lärande i centrum. Sveriges förenade studentkårer om pedagogik i högskolan*, Sveriges Förenade Studentkårer, Stockholm. https://sfs.se/wp-content/uploads/2020/08_SFS-Studentens-larande-i-centrum-2013.pdf
- 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.
- UHR (1993). *Högskoleförordningen*.
- UKÄ (2020). *Rättssäker examination*. 4e upplagan. Universitetskanslerämbetet
- Wenger, E. (2000). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge: 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>