



LUND UNIVERSITY

Anonymiserade examinationer

En problematiserande forskningsöversikt

Bergqvist Rydén, Johanna

2022

Document Version:

Förlagets slutgiltiga version

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bergqvist Rydén, J. (2022). *Anonymiserade examinationer: En problematiserande forskningsöversikt*. Lunds universitet, Humanistiska och teologiska fakulteterna.

Total number of authors:

1

Creative Commons License:

Ospecificerad

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

Anonymiserade examinationer

En problematiserande forskningsöversikt

JOHANNA BERGQVIST RYDÉN

Johanna Bergqvist Rydén, Ph.D.

Lunds universitet, Humanistiska fakulteten
Avdelningen för högskolepedagogisk utveckling,
Institutionen för utbildningsvetenskap

Denna rapport är beställd av HT-fakulteterna, Lunds universitet, hösten 2021, med anledning av fakulteternas införande av anonymiserade salstentamina (STYR 2021/1859). Beställningen efterfrågade en "Forskningsgenomgång om anonymisering och "rättvisa" i bedömning." Rapporten är skriven inom ramen för författarens arbete som pedagogisk utvecklare vid AHU, Lunds universitet.

Innehåll

Inledning och bakgrund.....	3
Rapportens syfte och dess underlag	5
Betydelsen av examination och bedömning för studenters lärande	6
Anonymiserings påverkan på betygsättning	8
Anonymiserings påverkan på återkoppling och dialog	10
Anonymiseringskravs påverkan på val av examinationsupplägg	11
Sammanfattande diskussion	12
Referenser	14

Inledning och bakgrund

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 etnicitet¹ – när de bedömer och betygsätter elevers och studenters prestationer. Man 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. Med avsaknaden av tydliga etiska belägg har man därför i stället velat problematisera anonymisering ur ett pedagogiskt perspektiv.

I *Universitetsläraren* och andra fora där lärare i Sverige diskuterat sin undervisning, har ämnet varit återkommande (t.ex. Eliasson 2009; Pendrill & Daniels 2009, Grauers 2012), framför allt under åren närmast efter Bolognareformen, men det har knappast rått någon enighet i frågan om anonymiserings eventuella för- och nackdelar. Diskursen kring examination och bedömning handlar idag inte mycket om den här frågan utan intresset handlar mer om hur examination och bedömning kan utformas för att främja studenters lärande.

Det är inte svårt att förstå varför ämnet har varit brännande och att det varit så under lång tid. Vi vet att fördomar av olika slag finns i våra samhällen och hos oss alla, och det ligger nära till hands att anta att dessa skulle kunna ha en påverkan även i samband med bedömning och examination i högre utbildning. Eftersom bedömning och betygsättning 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,² varför det naturligtvis är mycket viktigt att betyg sätts på ett så rättvist och välgrundat sätt som möjligt.

Frågan har redan tidigt varit i hög grad studentdriven, inledningsvis främst via en kampanj vid NUS (National Union of Students i Storbritannien) under namnet *Mark my words, not my name*. Den tog fasta på en undersökning som gjordes 1999 och vars resultat hade visat att 44% av studentkåren i Storbritannien vid den tidpunkten trodde att diskriminering och partiskhet från lärarens sida kunde påverka de betyg som sattes på studenters prestationer (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 i hög grad drivits av studentkårer (t.ex. Rosenberg & Lindkvist 2008). Vid Lunds universitet fördes kravet på anonymiserade skriftliga salsbundna examinationer in i

¹ Jag har endast funnit studier som undersöker frågan om anonymisering av examination i relation till binärt kön (kvinna/man), attraktivitet, etnicitet samt halo/ryktesinformation kring studenternas tidigare prestationer. Jag har inte funnit några studier med avseende på funktionsnedsättningar.

² Se dock Adolfsson et al. 2016, 28ff, som visar att arbetsgivare i mycket begränsad utsträckning intresserar sig för betygsnivå

studenternas *Rättighetslista* 2013, och som en följd av detta fattade HT-fakulteterna beslut om anonymisering av rättning av skriftliga examinationer ("salstentamina") 2015. Det står: "vid HT-fakulteterna ska anonymiserad rättning tillämpas på de examinationer där det är möjligt och ske på ett adekvat och rättssäkert sätt" (Dnr STYR 2014/43; se även Dnr STYR 2021/1865 ang. tillämpning). Lunds Studenters uppdaterade *Rättighetslista* från 2021 är ett aktuellt exempel, där det i paragraf 5.4. står att "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." 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, s.41). Detta är naturligtvis en komplicerad avvägning som öppnar upp för frågor kring 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 har lett till att många lärosäten och delar av lärosäten redan för 10 år sedan, eller drygt det, övergått till att använda sig av olika mekanismer för anonymisering. 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." (s. 41). Man konstaterar att många lärosäten idag (2020) tillämpar anonymisering (redan i samband med 2a upplagan av RE uppgav ca 30% av de tillfrågade institutionerna att man i någon mån tillämpade anonyma prov), och att frågan fortfarande drivs från studenthåll (SFS). UKÄ poängterar dock att examinatorn i något eller flera led i handläggningen behöver känna till de examinerade individernas identitet för att kunna säkerställa att jäv inte föreligger (UKÄ, 2020).

Flera faktorer har emellertid gjort det svårt att dra några bestämda slutsatser kring för- och nackdelar med anonymisering. Det går exempelvis inte att okritiskt likställa studenters oro för att missförhållanden föreligger när det gäller examination, bedömning och/eller betygsättning med att dessa missförhållanden faktiskt föreligger, utan det är något som behöver undersökas.

En annan faktor är att bedömningspraktik alltid är djupt kontextuell och formas i en bedömningskultur, och att bedömningskulturer alltid är lokalt och disciplinärt formade (jfr med Wengers idé om communities of practice, Wenger 2000; Lindberg-Sand 2011:20; Bygren 2020; Simper et al. 2021). Resultaten från en studie kring bedömningsbias och anonymisering kan därför inte med nödvändighet förutsättas gälla för en annan kontext än den som undersökts. Ett problem är därför att många studier av fenomenen med bias och anonymisering av skriftliga salsbundna examinationer har ett relativt svagt empiriskt underlag, och just på grund av att all bedömningspraktik är så kontextanknuten, har det varit svårt att upprepa studier för att kunna dra mer välunderbyggda slutsatser (Pitt & Winstone 2017). För att kunna dra mer underbyggda slutsatser behövs kvantitativ erfarenhet av olika anonymiseringspraktiker, samt större studier av hur det fungerat, samt vad det fått för konsekvenser och inte. Detta har inte funnits tillgå förrän under senare år, eftersom det är först då en mer omfattande erfarenhet hunnit byggas upp. Ett ytterligare problem när det gäller högre utbildning är att de flesta studier hittills har gjorts inom skol- och gymnasie miljöer. Även om enstaka studier indikerar att samma förhållanden kan gälla oavsett utbildningsnivå (bland annat en metastudie från 2016 av Malouff & Thorsteinsson), påpekar andra

forskare att resultat för utbildning på grundskole- och gymnasienivå inte med nödvändighet har samma giltighet för högre utbildning (Bygren 2020).

I studier publicerade på senare år kan man notera en ökande tendens till att nyansera diskussionen kring anonymisering av examinationer och vilka konsekvenser det får i olika sammanhang. Forskningsstudier har i högre grad sökt mer robusta empiriska belägg för konsekvenserna av anonymisering. Aktuell forskning intresserar sig också mer för hur anonymisering kan spela roll när det gäller olika former av kamratbedömning, *peer assessment*,³ snarare än för hur det påverkar lärares bedömningsarbeten. En bidragande orsak till behovet av utvärdering och nyansering när det gäller anonymisering av examinationer generellt är säkert rent kronologiskt motiverad och en effekt av att det nu gått ett antal år sedan anonymiseringar infördes i många miljöer.

En annan bidragande orsak till att man börjat uppmärksamma baksidorna med ett anonymiserat examinationsförfarande är den pågående diskursen kring lärandeorienterad examination (Carless 2007; 2015a; Boud & Soler 2016; Zeng et al. 2018) och vikten av kvalitativ återkoppling för studenters lärande. Förutom att titta närmare på faktiska konsekvenser för betygssättning har forskare därför bland annat studerat vilka konsekvenser det fått för studenters lärande, för lärares möjligheter att ge kvalitativ återkoppling, samt för olika studentgruppers upplevelse av inkludering och sammanhang. Man kan kanske säga att forskningen börjat relatera frågan om anonymisering till en större bredd och komplexitet av viktiga parametrar, som utformningen av utbildning och examination behöver förhålla sig till. Undersökningar indikerar till exempel att det avbrott i möjlighet till holistisk bedömning, och det försvårade av dialog och meningsfull återkoppling, som anonymisering innebär, har negativ inverkan på studenters lärande (Pitt & Winstone 2017). När man idag diskuterar införandet av anonymisering behöver man alltså förhålla sig till detta.

Rapportens syfte och dess underlag

Den här rapporten har beställts av fakultetsstyrelsens vid HT-fakulteterna arbetsutskott, inom ramen för projektet "Anonymiserad tentamensrättning vid HT" (STYR 2021/1859). Rapporten vänder sig därför i första hand till detta arbetsutskott, men även till utbildningsledare och annan administrativ personal som arbetar med utbildningsrelaterade frågor vid fakulteterna, samt till intresserade lärare och studenter, i första hand vid HT-fakulteterna. Resonemanget som förs, liksom den forskning som refereras, är dock inte specifik för de ämnen dessa fakulteter omfattar, utan äger en mer allmän giltighet.

I det följande kommer jag att titta på vad studier och diskussioner av anonymisering av examinationer inom högre utbildning ger vid handen. Denna litteraturgenomgång är inte heltäckande, utan har fokuserat på senare års studier. Det motiveras av att jag bedömer att högre utbildning generellt, och då även examinationsförfaranden, har förändrats och utvecklats mycket de senaste 10–15 åren (dvs efter Bolognareformen). Resultat från äldre studier har därför mer begränsad relevans för dagens situation, och tjänar i denna rapport framför allt syftet att ge en

³ Studier indikerar att det har större positiv effekt på studenters lärande genom kamratbedömning om de får tillgång till hjälpmedel (exempelvis bedömningskriterier) och instruktioner, samt får träna sig på att göra kamratbedömningar (eg. lära sig förstå bedömningskriterierna och syftet med kamratbedömning i relation till sitt och 'kamraters' lärande) än vad anonymisering (med exempelvis minskad social press eller risk för diskriminering) har (Li 2017; Panadero & Alqassab 2019).

bakgrundsförståelse för hur frågorna tidigare diskuterats. Jag har även valt att lägga särskild vikt vid resultat från studier med gediget empiriskt underlag, 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 studenter lärande

Det är väl belagt att utformningen av och kommunikationen med studenter kring examination i högre utbildning inte bara har en fundamental påverkan på studenter lärande, utan är en av de absolut starkaste påverkansfaktorerna för hur studenter väljer att lägga upp sina studier: studenter skapar så att säga sitt eget curriculum utifrån hur och på vad de uppfattar att de blir bedömda (Carless 2015, s. 11ff m d a ref; jfr även STS 2013, s. 6). I Sverige sker all examination på delkurs eller kursnivå, inte på hela program. Samtidigt har vi Examensordningen i Högskoleförordningen (UHR 1993), där kunskapskrav för examensnivåer finns uppställda. Detta ställer särskilt stora krav på de enskilda lärare som examinerar och bedömer, både vad gäller deras individuella kompetens och vad gäller det kollegiala samtalet lärare emellan inom ramen för en utbildning (oavsett om det är ett program eller separata kurser).

Examinationsformer som på ett positivt stimulerar studenter engagemang och djupinriktade lärande, går under benämningen *lärandeorienterad examination (learning oriented assessment)*. David Carless, som myntat begreppet, har i omfattande studier under lång tid kunnat urskilja vissa kvaliteter som återkommer i lärandeorienterad examination (Carless 2015, s. 65f). De utmärks ofta av att de

- är samordnade med lärandemål, kriterier och faktiskt kursinnehåll i form av kunskapsstoff och lärandeaktiviteter
- stimulerar studenter djupinriktade lärande och engagemang i lärandet,
- speglar hur det kunskapsstoff och de kompetenser som examineras kan appliceras, exempelvis inom ett yrke eller inom den akademiska disciplinen, och även involverar studenterna i dessa sammanhang, till exempel det disciplinära samtalet
- utvecklar studenternas meta-kognition kring sitt lärande genom att de aktivt får arbeta med (reflektera kring) exempelvis (bedömnings)kriterier, kurs-/mål och exempel på andras prestationer
- är varierade till sin utformning genom en väl avvägd och för kursen lämplig blandning av individuella uppgifter och grupparbeten, muntliga, visuella och skriftliga uppgifter, digitala och analoga format, etcetera
- erbjuder vissa valmöjligheter för studenten vilket medför att studenten investerar av sig själv i arbetet
- stimulerar och uppmuntrar att studenten arbetar med kursmaterialet hela kursen/modulen igenom (alltså inte bara råpluggar precis innan examinationen)

Det finns en mängd examinationsformer som lever upp till dessa kriterier. Som exempel kan nämnas portfoliobaserad examination (inklusive e-portfolios) som innebär att artefakter av diversifierade slag över tid ansamlas i en 'portfölj' med syfte att visa en bredd och variation och även progression i studentens prestation. Det kan exempelvis vara olika former av skriftliga artefakter, visuella

framställningar, videos, muntliga prestationer som dokumenteras/bedöms, metareflekationer. Även olika former av projektbaserade arbeten, seminarier och workshops, samt verksamhetsförlagda utbildningsinslag som examineras, är exempel som tenderar att vara utformade på ett lärandeorienterat sätt.

Lärandeorienterad examination kan sägas bestå av tre viktiga byggstenar. Den ena av dessa är just att examinationsformerna är utformade på ett sätt som stimulerar studenternas lärande och djupinriktade inställning till sitt lärande. Den andra byggstenen utgörs av bedömarkompetens. Bedömarkompetens avser då både lärares och studenters kompetens. För lärares del innebär det kunskap om hur man utformar examination med utgångspunkt i såväl den egna disciplinens förutsättningar och behov som i kunskaper om studenters lärande, och hur man bedömer studenters prestationer (Boyer 1990; Shulman 1986). För studenterna innebär det att tillägna sig en förståelse för vilka kvaliteter som bedöms och premieras och i förlängningen utvecklandet av en kompetens till självbedömning. Självbedömning knyter nära an till ett av examensmålen för generell masterexamen, vilket i Högskoleförordningen (HSF bil. 2, Examensordningen) är formulerat som att studenten ska kunna "visa förmåga att identifiera sitt behov av ytterligare kunskap och att ta ansvar för sin kunskapsutveckling." Den tredje byggstenen utgörs av studenternas aktiva engagemang i den återkoppling de får, och att man alltså bygger in strukturer för och tillfällen med moment där de stimuleras att göra detta för att lära sig ytterligare och ta med sig utkomsten av den (ff.a. framåtsyftande) återkoppling de får till sitt fortsatta lärande och till kommande prestationer (Carless 2015, s. 6f, 138ff).

I Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area står att "Institutions should ensure that the programmes are delivered in a way that encourages students to take an active role in creating the learning process, and that the assessment of students reflects this approach" (ESG 2015, s. 12). I riktlinjerna som följer för hur detta kan realiseras med avseende på examinationer nämns bland annat aspekter som lärares kompetens och kunskap om examination, om vikten av i förväg kända bedömningskriterier, den viktiga kopplingen till lärandemålen och att studenterna får framåtsyftande återkoppling, som viktiga. Man förespråkar även att studenterna, i de fall det är möjligt, bör bedömas av mer än en examinator.⁴ Vid en fakultet med många små ämnen är detta inte alltid möjligt och utgör en sårbarhet. Man kan emellertid, oaktat det sista, konstatera att anonymisering inte nämns.

Sammantaget kan man konstatera att det vi idag vet om examination som stimulerar studenters lärande handlar om vikten av att genomlysas 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. Jag återkommer till detta i den sammanfattande diskussionen i denna rapport.

⁴ Det projekt med externa medbedömare vid examination som HT-fakulteterna genomförde 2019 ligger väl i linje med detta (STYR 2018/1595).

Anonymiserings påverkan på betygssättning

Studier av hur anonymisering av examination påverkar betygssättning är – med tanke på den omfattande och under lång tid pågående debatten - förvånansvärt få till antalet, även om man letar internationellt och går tillbaka ett par tre decennier i tiden. En av de större studierna som gjorts är dessbättre genomförd i svensk universitetskontext och relativt nyligen, närmare bestämt vid Stockholms universitet (Bygren 2020). Bygren 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, vilket gjordes genom en central reform vid lärosätet 2009. Som referensmaterial använder Bygren motsvarande data från juridikstudenter, vilka skrev anonymiserade examinationer redan innan 2009 och alltså inte påverkades nämnvärt av den policystyrda förändringen.

Bygren analyserar sina data utifrån frågeställningen om huruvida anonymiseringen påverkat betygssättningen. Han undersöker det utifrån två parametrar, dels "utländskhet" ("foreignness") (studenterna kategoriserades utifrån namn, där "utländska" namn definieras till skillnad från "inhemska" i vid bemärkelse, vilka är namn av svenskt, danskt, norskt, isländskt, engelskt, tyskt, franskt och finskt ursprung), dels kön (kvinna/man).

Bygren kan i sin data inte se någon som helst statistiskt påvisbar påverkan på betygssättning som kan härledas till könsbias. Betygsfördelningen för kvinnor, liksom för män, är densamma före och efter införandet av anonyma examinationer. När det gäller parametern "utländskhet" kan han se en tendens till en *ökning* av antalet examinationsresultat som getts betyget "godkänt" i samband med anonymisering. Intressant nog är förhållandet det motsatta när det gäller överbetyg (väl godkänt), där Bygren kan se en motsvarande minskning av antalet examinationsresultat från studenter med "utländska" namn som getts betyget väl godkänt (från 16 till 10%). Sammantaget förefaller det som om anonymiseringen av examinationer innebar att studenter med "utländska" namn något oftare blev godkända men mer sällan fick överbetyg. Man skulle kunna säga att Bygren såg en svag tendens till minskning av ytterbetyg men samtidigt motsvarande ökning av mellanbetyg.

Som Bygren själv påpekar är dessa resultat – både vad gäller kön och "utländskhet" – anmärkningsvärda och intressanta, eftersom studier som ofta framhållits i diskussionen kring anonymisering av examinationer och som används som argument för anonymisering, menar att minoritetsgrupper diskrimineras, liksom pojkar. Bygren noterar att dessa studier inte rör högre utbildning och vuxna studenter utan barn i skola och gymnasium (eg. Hinnerich et al. 2011; Hinnerich et al. 2015 för svensk högstadieskontext; samt Burgess & Greaves 2013, Sprietsma 2013 för andra europeiska länder). Han 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 (vilket i sig idag är en i hög grad internationell och heterogen miljö både vad gäller studenter och anställda) kan tänkas vara relativt liberala och toleranta vad gäller "utländskhet" och därför inte har någon statistiskt påvisbar tendens att diskriminera studenter med olika grad av "utländskhet".

En annan kvantitativ och longitudinell studie, genomförd i Storbritannien på en studentgrupp om 31 710 studenter under en period av tolv år (läsåren 2000/2001 – 2012/2013), jämförde betygen satta dels på en anonymiserad skriftlig examination, dels på en icke anonymiserad muntlig examination (Hinton & Higson 2017). Deras data visade att vad gällde betygen på den skriftliga examinationen under den studerade perioden så minskade diskrepansen mellan grupper av olika genus respektive olika etnicitet ("vita" respektive BME/Black and Minority Ethnic) med 0,6 respektive 1,5 %. Intressant nog skedde en motsvarande minskning av skillnaderna i betyg även för de muntliga examinationerna; en minskning som alltså inte kunde förklaras med anonymisering (de muntliga examinationerna var av naturliga skäl inte anonymiserade) och därav följande minskad bias. 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). Man 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 man inget belägg för att "attraktivitet" påverkade.

Ytterligare ett par metodologiskt vederhäftiga studier förtjänar att nämnas här. Den ena är genomförd av Batten och kollegor (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 (Owen et al. 2010) är genomförd i Australien på Medical Education Unit vid the Australian National University Medical School. Studien genomfördes för att på ett seriöst och underbyggt sätt kunna bemöta en kommunicerad oro hos studenterna över att rättningen av deras examinationer påverkades av bias. Bedömningsresultaten av slumpvis anonymiserade examinationer jämfördes därför med icke anonymiserade dito. Man kunde därvid inte påvisa någon systematisk skillnad mellan de två grupperna (anonymiserade respektive icke anonymiserade). Samtidigt som man tog studenternas oro på allvar (det var anledningen till att studien genomfördes), valde författarna 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. "We elect to continue the identification of scripts and to benefit from active feedback between learner and teacher, while remaining alert to the many potential biases operating in examinations. Opportunities to treat students' concerns as ripe questions for research are valuable, remembering that until students receive an answer they continue to believe that nothing has been done about the problem" (ibid).

Det finns emellertid även enstaka vederhäftiga studier som indikerar att anonymisering kan ha viss påverkan på betygssättning. Ett par studier av Malouff et al. från 2013 och 2014 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).

Anonymiserings påverkan på återkoppling och dialog

Intimt inflätat i moment av bedömning och examination är olika former av återkoppling och dialog studenter emellan och mellan student och lärare. Den australiensiska studien av Owen och kollegor som refereras ovan lyfter fram vikten av detta och väger det mot studenters önskemål om anonymisering. Ibland är återkoppling och dialog skilt från själva betygssättandet, antingen genom att det görs av olika personer (kamratbedömning, lärare/handledare, examinerator, 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/tillgängliga lärare inom ämnet i fråga. Idag är det emellertid, med utgångspunkt i paradigmet om lärandeorienterad examination (eg. Carless 2007; 2015a; 2015b; Zeng et al. 2018), allt oftare sammankopplat, genom att studenternas prestationer i flera olika läraaktiviteter under kursens gång är betygsgrundande och/eller att även de summativa examinationsmomenten utgör betydelsefulla läraaktiviteter, där återkoppling och feed forward (dvs 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 genusbias 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). Birch med kollegor 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: 1077). 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; in press) 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 (Whitelegg 2002; Carless 2009, även Boud & Molloy 2013 om den s k feedback-loopen). När det gäller anonymisering av examinationsformer så har Price et al. (2010), liksom på senare år Pitt och Winstone (2018) lyft fram 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 (peer feedback, peer review). I det här sammanhanget är därför undersökningar av anonymisering i samband med sådana lärlinlag av intresse. 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 (Li 2017; Rotsaert et al. 2018; Heerden & Bharuthram 2021). 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 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 benägenhet till eller 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). I diskussioner kring anonymisering av examinationer inom högre utbildning finns det därför all anledning att beakta även dessa mjukare aspekter när man diskuterar för- och nackdelar.

Anonymiseringskravs påverkan på val av examinationsupplägg

Olika former av examinationer eller bedömningsunderlag (examinationsresultat) lånar sig olika väl till ett anonymiserat upplägg. Skriftliga salsbundna examinationer ("salstentor") tenderar att vara bland det första som anonymiseras vid ett lärosäte, liksom andra enklare examinationer av sakkunskap där rätt och fel kan bedömas objektivt, eftersom det ofta låter sig göra relativt lätt. En mängd olika förfaringssätt och guider hur man 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 emellertid olika försvårande omständigheter, där eventuella fördelar med anonymisering behöver vägas mot eventuella nackdelar – något som framhållits sedan anonymiserad examinations 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 såväl bättre främjar studenters lärande, som svarar mot mer komplexa autentiska och kompetensinriktade lärandemål där kopplingen mellan kunskapen och individen är central, och den kunskapssyn som råder inom många (inte minst humanistiska och teologiska) universitetsämnen.

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 uppstår huvudsakligen på grund av att återkoppling traditionellt sett är så nära kopplad till bedömning och examination. De menar att "what [eg. återkoppling] would naturally be informal, personal, and developmental, can become formal, official, and driven by a different agenda. When feedback accompanies a formal assessment event, there can be a concomitant focus on documenting feedback, which then raises the question of whether the feedback serves an accountability function, or serves to support student learning" (Winstone & Boud 2020, 6f). Studenter förefaller även ta till sig återkoppling bättre när den inte kopplas ihop med själva betygsgivandet. Ett sätt att undvika konflikt av det här slaget kan vara att införa tillräckligt många formativa bedömningselement under loppet av en kurs, där studenten kan få framåtriktad återkoppling som är skild från den examinationsuppgift 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 såväl egen tidsbrist som på grund av begränsningar i kursers omfattning (med allt vad som ska rymmas inom dem), antingen har svårt att få in tillräckligt många och tillräckligt givande sådana

formativa inslag där lärandeorienterad återkoppling kan ske, och att man frestas att ha en förenklad summativ examination, vilken 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 (och dessutom försvårar fusk i digitala examinationssammanhang), såsom personliga reflektioner kring ämnesstoff, 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 att studenten ombeds reflektera kring ämnesstoff utifrån personliga erfarenheter, ståndpunkter, tidigare prestationer eller liknande, 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 genomförd 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 eftersträfvansvärda curriculära eller programmässiga tänkandet kring examinationsdesign och -progression, 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 stötts i att successivt träna upp sin egen bedömningskompetens (*assessment literacy*), obstrueras likaså.

Sammanfattande diskussion

Krav på anonymiserade examinationer har länge, ffa sedan Bolognareformen, förts fram från studenthåll, med argument om ökad rättssäkerhet. Vid Lunds universitet fördes kravet på anonymiserade skriftliga salsbundna examinationer ("salstentor") in i studenternas *Rättighetslista* 2013, och som en följd av detta fattade HT-fakulteterna beslut om anonymisering av examinationsrättning 2015. Implementerandet har därefter, av olika skäl, dragit ut på tiden, för att nu under 2021–2022 realiserar.

Under loppet av den tid som gått har kunskapsläget kring anonymisering av examinationer förändrats. Erfarenheter har gjorts och forskning bedrivits, både i Sverige och internationellt. Inför att HT-fakulteterna nu implementerar beslutet från 2015 har man velat utgå från detta aktuella kunskapsläge. Författandet av föreliggande rapport är en del av rekognoserandet av dagens kunskapsläge.

För att ta ett välgrundat, underbyggt ställningstagande till i vilken omfattning och på vilket sätt man bör införa anonymiserad examination och bedömning är det viktigt att väga in olika aspekter och möjliga konsekvenser. Minimeringen av risken för bias är naturligtvis en mycket viktig aspekt, men även andra, lika viktiga, aspekter behöver beaktas. I denna rapport har ett sådant bredare perspektiv

eftersträvat och därför har studenters lärande, 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 berörts som sådana viktiga aspekter att beakta, och som finner starkt stöd i aktuell forskning. Ett tydligt empiriskt stöd för att anonymisering i sig reducerar bias i bedömning och examination är emellertid svårt att finna.

Redan för snart tjugo år sedan, innan anonymisering blev mycket utbrett, påpekade Whitelegg (2002) i en kort artikel problemet med att anonymiserad bedömning avbryter den så kallade feedback-loopen, det vill säga den kunskapsgenererande dialog och det lärande som återkoppling i bästa fall stimulerar. Samtidigt kunde han för egen del se fördelarna med den neutralisering som anonymisering kunde medföra för honom som 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 man kunde stämma av resultaten av andra, icke anonymiserade examinerande moment, för att säkerställa att någon betydande diskrepans i bedömd prestationskvalitet förelåg. Detta ligger i linje med hur Winstone och Boud resonerar i sin artikel från 2020.

Några år efter Whitelegg kunde David J. 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 anonymisering. Kanske gjordes det mest för att det, som en av Brennans informanter lakoniskt konstaterade, helt enkelt är svårt att argumentera emot att en hypotetisk risk för bias alltid finns 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 det i just hens fall finns en risk att hen blir diskriminerad. Denna oro ska inte på något vis förringas. Med bakgrund mot det bristfälliga forskningsläget i kombination med det man å andra sidan vet om hur vi bäst stöttar och stimulerar studenters lärande, har emellertid redan Brennan (2008) poängterat vikten av att lärosäten noga bör beakta potentiella negativa effekter av anonymisering – och det fokus på skriftliga summativa examinationsformer som lätt blir en konsekvens – på sådant som återkopplingspraktik, autentiska examinationsformer och studenters engagemang i övriga (icke-examinerande) läraaktiviteter; alla tre faktorer med väl belagd stark påverkan på studenters lärande.

Idag finns att tillgå resultaten av ett antal större studier, vilka med bred empiri undersöker konsekvenserna av anonymisering och hur det (eventuellt) har påverkat lärares bedömning. Dessa studier har inte kunnat visa på någon signifikant skillnad (eg. minskad bias) i lärares bedömning som kan härledas till huruvida examinationer genomförs anonymiserat eller inte. Däremot, och detta är viktigt, har man pekat på risken för att den personliga och kontextuellt formade kunskapen, tolkandet och reflekterandet, liksom den utvecklande dialogen och den relationsrika högre utbildningen – alltsammans värden som är centrala i humanistiska och teologiska utbildningar –, lätt riskerar att tappas bort i en anonymiserad examinationspraxis. När man idag diskuterar om och hur man eventuellt ska införa anonymisering vid examination är det därför detta nya kunskapsläge man bör utgå ifrån.

Det gör inte frågan kring risken för osakliga bedömningar eller bias mindre viktig, men det gör att man kan ifrågasätta anonymisering som den mest effektiva vägen att gå vidare för att undvika att

sådant sker. I sin artikel om eventuell genusbias, skrev Birch med kollegor 2016 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 (i.e. student presentations)" (Birch et al. 2016, 1077-1078). Precis som forskning om bedömning och bias i högre utbildning behöver undersöka *vad* det är för processer eller strukturer som eventuellt leder till bias, för att det ska kunna undvikas och motverkas (Birch et al. 2016), behöver vi diskutera och söka synliggöra hur vi inom högre utbildning kan jobba för att undvika bias utan att få andra negativa effekter på köpet. Ett sådant 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 man på ett bredare plan kan arbeta för att minimera diskriminering – det vill säga genom att öka både lärares och studenters bedömarkompetens (jfr även Zeng et al. 2018).

Slutligen, vad gäller HT-fakulteternas fortsatta arbete med införandet av anonymisering av examinationer, kan en klok och balanserad väg att gå möjligen vara att låta vissa anonymiserade examinerande moment (t.ex. skriftliga salsbundna examinationer) få tjäna som kalibrerande examinationsmoment, gärna med 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. Samtidigt finns det skäl för fakulteterna att vara restriktiva med användandet av anonymiserade summativa skriftliga (och andra) examinationer, eftersom pedagogiska argument huvudsakligen talar emot dem.

Lund, mars 2022

Referenser

Adolfsson, H. et al. (2016). *Betyg i högre utbildning*, Sveriges universitets- och högskoleförbund (SUHF). [Betyg-i-högre-utbildning_tryck.pdf \(suhf.se\)](#)

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, DOI: 10.1080/02602938.2011.640928

Bergqvist Rydén, J. & Larsson, M. (2018). *Om samverkan, mångfald och mellanmänniska möten Proceedings från Lunds Universitets Pedagogiska Utvecklingskonferens 2017*, Lunds universitet

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, DOI: 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. DOI: 10.1080/02602938.2012.691462

Boud, D. & Soler, R. (2016). Sustainable Assessment Revisited. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 41:3: 400–13.

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, DOI: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, DOI: 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, DOI: 10.1080/14703290601081332

Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34:1, 79-89, DOI: 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

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, DOI: 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 \(enqa.eu\)](#)

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>

Grauers, P. H. (2012). Anonymiserade tentor än en gång, *Universitetsläraren* 1 augusti 2012

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, DOI: 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, DOI: 10.1080/02602938.2019.1608908
- Hill, J. & West, H. (accepted, in print) *Dialogic Feed-Forward in Assessment: Pivotal to Learning but not Unproblematic*, *Teaching & Learning Inquiry*
- Hinnerich, B. T., Högl, E. & Johannesson, M. (2011). Are boys discriminated in Swedish high schools? *Economics of Education Review* 30, 682-690
- Hinnerich, B. T., Högl, E. & Johannesson, M. (2015). Discrimination against students with foreign backgrounds: evidence from grading in Swedish public high schools, *Education Economics*, 23:6, 660-676, DOI: 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, DOI: 10.1080/02602938.2017.1307320
- Li, L. (2017). The role of anonymity in peer assessment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:4, 645-656, DOI: 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 studenter rättigheter och ansvar*, [Rättighetslistan - Lunds universitets studenter 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, DOI: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, DOI: 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 \(weebly.com\)](http://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, DOI: 10.1080/02602930802474177
- Panadero, E. & Alqassab, M. (2019). An empirical review of anonymity effects in peer assessment, peer feedback, peer review, peer evaluation and peer grading, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:8, 1253-1278, DOI: 10.1080/02602938.2019.1600186

Pendrill, A-M., & Daniels, M. (2009). Är anonyma tentamina objektiva och rättvisa?, *Proceedings NU2008*, s. 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, DOI: 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. DOI: 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, DOI 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-lärande-i-centrum-2013.pdf](https://sfs.se/wp-content/uploads/2020/08/SFS-Studentens-l%C3%A4rande-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*, DOI: 10.1080/02602938.2021.1983770

Sprietsma, M. (2009). Discrimination in grading? Experimental evidence from primary school, *Empirical Economics* 45; 09-074, DOI:10.1007/s00181-012-0609-x

Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, se ESG.

STYR 2014/43, *Arbetsutskottets beslut 2015-06-03 rörande anonymiserad tentamensrättning vid HT-fakulteterna*, Hetherington, L., Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet

STYR 2018/1595, *Rapport från HT-fakulteternas projekt Externa medbedömare i examination på grund- och avancerad nivå 2019*. Markussen, H., Humanistiska och Teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

STYR 2021/1859, *Anonymiserad tentamensrättning vid HT-fakulteterna*, Humanistiska och Teologiska fakulteterna, Lunds universitet.

STYR 2021/1865, *Tillämpningsföreskrifter för examination och examinators för utbildning på grundnivå och avancerad nivå*, Humanistiska och teologiska fakulteterna, Lunds universitet

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*, DOI: 10.1080/03075079.2020.1779687

Whitelegg, D. (2002). Breaking the feedback loop: problems with anonymous assessment, *Planet*, 5:1, 7-8, DOI: 10.11120/plan.2002.00050007

Yang, M., and D. Carless. (2013). The Feedback Triangle and the Enhancement of Dialogic Feedback Processes. *Teaching in Higher Education* 18:3, 285–97.

Zeng, W., Huang, F., Yu, L. et al. (2018). Towards a learning-oriented assessment to improve students' learning—a critical review of literature, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 30, 211–250