Lise Vikan Sandvik, Dan-Anders Normann, Anne Holten Kvistad, Stine Aarønes Angvik, Linn-Maria Magerøy Grande

Anonym vurdering i Osloskolen

Rapport

Trondheim 08.06.2026

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Forord

Denne rapporten presenterer en evaluering av ordningen med anonym vurdering ved heldagsprøver i norsk i Osloskolen høsten 2025. Studien er gjennomført av NTNU på oppdrag fra Utdanningsetaten i Oslo og undersøker hvordan ordningen er erfart av elever, lærere og skoleledere, samt hvilke implikasjoner den har for vurderingspraksis, læringsstøtte, organisering og profesjonelt vurderingsarbeid.

Bakgrunnen for evalueringen er den økte interessen for anonym vurdering som tiltak for å styrke rettferdighet og tillit i vurderingsarbeidet. Samtidig finnes det begrenset forskning om hvordan slike ordninger fungerer i norsk skolekontekst. Rapporten søker å bidra med kunnskap om hvordan anonym vurdering fungerer i praksis i en stor og mangfoldig skolekontekst.

Vi vil takke alle elever, lærere og skoleledere som har deltatt i spørreundersøkelser og intervjuer. Vi vil også takke Utdanningsetaten i Oslo og referansegruppen for godt samarbeid i prosjektperioden. NTNU har hatt det faglige ansvaret for gjennomføring, analyse og rapportering, og står ansvarlig for rapportens tolkninger, vurderinger og konklusjoner.

Prosjektet er gjennomført av følgende deltakere:

- Prosjektleder: Lise Vikan Sandvik
- Prosjektgruppe: Universitetslektor Dan-Anders Normann, førstelektor Anne Holten Kvistad, universitetslektor Stine Aarønes Angvik og universitetslektor Linn-Maria Magerøy Grande. Normann har hatt hovedansvar for spørreundersøkelsen. Alle i prosjektgruppen har deltatt i datainnsamling og i arbeidet med formidling. Sandvik, Normann og Kvistad har stått for analyse av data og skriving av rapporten.

Vi håper rapporten kan være et nyttig kunnskapsgrunnlag for videre arbeid med vurderingspraksis i Osloskolen.

Trondheim, juni 2026

Lise Vikan Sandvik

Rapport

Anonym vurdering i Osloskolen

FORFATTERE
Lise Vikan Sandvik, Dan-Anders Normann, Anne Holten Kvistad, Stine Aarønes Angvik, Linn-Maria Magerøy Grande

OPPDRAGSGIVER
Oslo Kommune

DATO
08.06.2026

NTNU
Nasjonalt senter for skriveopplæring og skriveforsking https://skrivesenteret.no

ISBN 978-82-7923-110-3

Anonym vurdering i Osloskolen
© 2026 av Lise Vikan Sandvik et al. er lisensiert med en Creatice Commons lisens CC BY 4.0. Du har lov til å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Du kan remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Du må oppgi korrekt kredittering oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no

Innholdsfortegnelse

1. Innledning **7**
1.1 Bakgrunn for studien *7*
1.2 Forskningsspørsmål *7*

2. Kunnskapsgrunnlag **9**
2.1 Anonym vurdering som vurderingspolitisk og pedagogisk tiltak *9*
2.2 Rettferdighet i vurdering *9*
2.3 Vurderingskvalitet og tilbakemeldinger *10*
2.4 Vurdering som relasjonell og profesjonell praksis *11*
2.5 Anonym vurdering i norskfaget *11*
2.6 Organisatoriske og praktiske sider ved anonym vurdering *12*
2.7 Oppsummering og analytiske perspektiver *13*

3. Metode **14**
3.1 Studiens design *14*
3.2 Datagrunnlag *14*
3.3 Utvikling av spørreskjema og intervjuguider *15*
3.4 Analyse *16*
3.5 Forskningsetiske vurderinger *16*
3.6 Studiens kvalitet og begrensninger *17*

4. Funn **18**
4.1 Organisering og informasjon i utprøvingen *19*
4.2 Opplevelser av rettferdighet og tillit *23*
4.3 Tilbakemeldinger, karakterer og læringsstøtte *27*
4.4 Merarbeid, samarbeid og konsekvenser for vurderingsarbeidet *32*
4.5 Holdninger til videre bruk av anonym vurdering *35*
4.6 Oppsummering av hovedfunn *39*

5. Diskusjon **40**
5.1 Anonym vurdering som tiltak for rettferdighet og legitimitet *40*
5.2 Anonym vurdering i spenningsfeltet mellom kontroll og læringsstøtte *41*
5.3 Anonym vurdering som organisatorisk grep og profesjonelt styringstiltak *42*
5.4 Hva innebærer dette for videre utvikling av vurderingspraksis i Osloskolen? *43*

6. Konklusjon og anbefalinger **44**
6.1 Konklusjon *44*
6.2 Anbefalinger for videre arbeid *44*

7. Litteratur **45**

Sammendrag

Denne rapporten presenterer en evaluering av ordningen med anonym vurdering ved heldagsprøver i norsk i Osloskolen høsten 2025. Formålet med studien har vært å undersøke hvordan ordningen fungerer i praksis for elever, lærere og skoleledere, og hvilke konsekvenser den har for rettferdighet, vurderingskvalitet, læringsstøtte, organisering og profesjonelt vurderingsarbeid. Studien bygger på et mixed methods-design med spørreundersøkelser til elever, lærere og skoleledere, samt fokusgruppeintervjuer med alle tre respondentgruppene. Datagrunnlaget omfatter 1981 elevsvar, 512 lærersvar og 58 svar fra skoleledere, i tillegg til fokusgruppeintervjuer med elever, lærere og ledere fra 14 skoler.

Funnene viser at anonym vurdering ble erfart ulikt av elever, lærere og skoleledere. For en del elever styrket ordningen opplevelsen av rettferdighet, særlig fordi teksten ble vurdert uten kjennskap til hvem eleven var. Samtidig var elevsvarene delte, og mange erfarte ordningen som stressende, eksamenslignende og lite læringsfremmende. Det ble ikke identifisert tydelige kjønnsforskjeller i hvordan ordningen ble opplevd.

Blant lærere og skoleledere framstod bildet tydelig mer kritisk. Funnene tyder på at anonym vurdering i liten grad ble oppfattet som et tiltak som styrket vurderingens pålitelighet eller legitimitet i underveisvurderingen. Tvert imot ble ordningen erfart som ressurskrevende, organisatorisk krevende og vanskelig å forene med læringsstøttende tilbakemeldinger, profesjonelt skjønn og vurderingsforskriftens intensjoner. Mange lærere og skoleledere oppfattet også ordningen som et uttrykk for kontroll og mistillit til lærerprofesjonens vurderingskompetanse.

Et hovedfunn i studien er at anonym vurdering i begrenset grad fungerte som læringsstøttende vurdering i norskfaget. Mange elever opplevde tilbakemeldingene som korte, generelle, vanskelige å forstå og lite nyttige for videre læring. Lærere og skoleledere beskrev tilsvarende at anonymiseringen flyttet oppmerksomheten fra elevens utvikling og skriveprosess til vurdering av enkeltproduktet. Dette er særlig viktig i norskfaget, der vurdering av elevtekster er tett knyttet til skriveutvikling, underveisvurdering og pedagogisk oppfølging.

Studien viser også at organiseringen av ordningen var preget av betydelig lokal variasjon. Skolene utviklet ulike modeller for anonymisering, fordeling av besvarelser og oppfølging i etterkant. Mange beskrev ordningen som tidkrevende og gav merarbeid, og evalueringen viser at gjennomføringen i stor grad måtte løses lokalt. Samtidig finnes det enkelte tegn til at ordningen kunne skape nyttige samtaler om vurderingskriterier, tekstkvalitet og kalibrering, særlig der den ble koblet til eksisterende vurderingsfellesskap. Funnene tyder likevel på at slike gevinster i liten grad oppveide den samlede belastningen.

Rapportens hovedkonklusjon er at anonym vurdering i denne utprøvingen ikke fungerte godt som en generell og sentralt pålagt ordning i underveisvurderingen i norsk. Selv om ordningen for noen elever styrket opplevelsen av nøytralitet og upartiskhet, viser studien samlet sett at den ga svakere læringsstøtte, betydelig merarbeid og at mange lærere opplevde den som uttrykk for manglende tillit til deres vurderingskompetanse. Studien gir derfor lite grunnlag for å anbefale videreføring av anonym vurdering som fullskalaordning

i Osloskolen. Funnene tyder samtidig på at enkelte elementer i ordningen kan ha verdi i mer avgrensede sammenhenger, særlig når de brukes som del av kalibrering og vurderingssamarbeid. Hovedanbefalingen i rapporten er at videre arbeid med rettferdig vurdering i større grad bør forankres i utvikling av profesjonelle vurderingsfellesskap, vurderingskompetanse og læringsfremmende vurderingspraksis.

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Høsten 2025 innførte Utdanningsetaten i Oslo (UDE) en ordning med anonym vurdering i forbindelse med heldagsprøver i norsk på ungdomstrinnet, norsk hovedmål på Vg3 og norsk for elever med kort botid. Ordningen prøves ut ved alle offentlige skoler i Oslo, og vurderingen organiseres gjennom felles vurderingssamlinger der et utvalg lærere retter anonymiserte elevbesvarelser. Utprøvingen inngår i et større arbeid med å undersøke hvordan vurderingspraksiser kan utvikles i retning av større rettferdighet, kvalitet og tillit. Anonym vurdering har de siste årene fått økt oppmerksomhet i norsk skole. Flere fylkeskommuner og skoleeiere har ønsket å prøve ut ordningen som et mulig virkemiddel for å redusere påvirkning fra kjennskap til eleven, tidligere prestasjoner, kjønn, bakgrunn eller personlige relasjoner i vurderingsarbeidet. I den offentlige debatten har anonym vurdering blitt løftet fram som et tiltak mot opplevd forskjellsbehandling i vurderingsarbeidet. Samtidig viser tidligere forsøk og evalueringer at anonym vurdering gir sammensatte resultater. På den ene siden rapporterer mange elever at ordningen oppleves som mer rettferdig. På den andre siden beskriver lærere utfordringer knyttet til arbeidsbelastning, organisering og muligheten til å gi faglig og pedagogisk relevante tilbakemeldinger.

Det finnes foreløpig begrenset forskning om anonym vurdering i grunnopplæringen, og særlig i norsk skolekontekst. Store deler av den eksisterende forskningen er gjennomført i høyere utdanning, ofte i internasjonale sammenhenger som ikke uten videre kan overføres til norsk grunnopplæring. Samtidig er vurdering i norsk skole tett knyttet til profesjonelt skjønn, relasjonelt arbeid og læringsstøttende praksiser. Dette gjør det særlig viktig å undersøke hvordan anonym vurdering faktisk fungerer i praksis i en stor og mangfoldig skolekontekst som Oslo.

NTNU har fått i oppdrag å evaluere ordningen med anonym vurdering ved heldagsprøvene i norsk høsten 2025. Evalueringen skal belyse hvordan ordningen fungerer for elever, lærere og skoleledere, og hvilke erfaringer som gjøres med organisering, gjennomføring og vurdering.

Formålet med studien er å evaluere hvordan ordningen med anonym vurdering i norskfaget fungerer i praksis i Osloskolen. Studien skal gi kunnskap om hvordan elever, lærere og skoleledere opplever ordningen, hvilke konsekvenser den har for vurderingspraksis og læringsopplevelse, og hvordan den påvirker organisering og profesjonelt samarbeid rundt vurdering. Evalueringen skal både dokumentere erfaringer fra utprøvingen og bidra med et kunnskapsgrunnlag for videre utvikling av vurderingspraksis. Ambisjonen er å utvikle innsikt som kan brukes både som beslutningsgrunnlag for skoleeier og som støtte for profesjonsutvikling i skolene.

1.2 Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i oppdragets formål og bakgrunn rettes studien inn mot følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever elever, lærere og skoleledere gjennomføringen av anonym vurdering ved heldagsprøver i norsk?

2. Hvordan påvirker anonym vurdering opplevelser av rettferdighet, vurderingskvalitet og tilbakemeldingsverdi?
3. Hvilke organisatoriske og praktiske utfordringer og muligheter oppstår i arbeidet med anonym vurdering?
4. Hvordan påvirker anonym vurdering læreres profesjonelle vurderingsarbeid, vurderingssamarbeid og vurderingskultur?
5. Hvilke implikasjoner har ordningen for videre utvikling av vurderingspraksis i Osloskolen?

2. Kunnskapsgrunnlag

2.1 Anonym vurdering som vurderingspolitisk og pedagogisk tiltak

Anonym vurdering brukes gjerne som et tiltak for å styrke rettferdighet i vurderingsarbeidet ved at den som vurderer en besvarelse, ikke kjenner elevens identitet. Begrunnelsen for ordningen er at vurderingen i større grad skal bygge på kvaliteten i selve prestasjonen, og i mindre grad påvirkes av kjennskap til eleven, tidligere prestasjoner, kjønn, bakgrunn eller personlige relasjoner mellom lærer og elev. I norsk skoledebatt har anonym vurdering særlig blitt aktualisert som et svar på bekymringer knyttet til såkalt «trynefaktor» og til spørsmål om tillit til vurderingssystemet (Jelstad, 2025).

Samtidig kan anonym vurdering utformes og organiseres på ulike måter. I noen sammenhenger handler det om at elevens navn skjules i selve vurderingsprosessen, mens anonymisering i andre tilfeller kombineres med felles vurderingssamlinger, vurdering av to lærere eller at læreren kjenner til elevens identitet uten at eleven vet hvem som har vurdert oppgaven (Sharp & Zhu, 2020). Anonym vurdering må derfor forstås som en organisatorisk og vurderingsfaglig ordning som virker innenfor bestemte institusjonelle og profesjonelle rammer. I norsk grunnopplæring får dette en særlig betydning fordi vurdering ikke bare handler om å fastsette en karakter, men også om å støtte elevenes læring og utvikling. Spørsmålet om anonym vurdering kan derfor ikke avgrenses til om ordningen virker mer «objektiv», men må også knyttes til hvordan den passer inn i skolens brede vurderingsoppdrag.

2.2 Rettferdighet i vurdering

Rettferdighet er et sentralt, men sammensatt begrep i vurdering. I utdanningssammenheng brukes begrepet ofte om vurderinger som framstår som legitime, rimelige og faglig forsvarlige, men hva som faktisk gjør en vurdering rettferdig, er ikke entydig. Nisbet og Shaw (2020) viser at rettferdighet i vurdering må forstås gjennom flere perspektiver, blant annet måling, sosial rettferdighet, juss og filosofi. De understreker videre at rettferdighet ikke kan reduseres til ett enkelt kriterium, men må vurderes i lys av formålet med vurderingen, hvordan den er utformet, og hvilke konsekvenser den får for dem som vurderes.

I skolekonteksten kan rettferdighet blant annet handle om at elever vurderes etter like kriterier, at vurderingen ikke påvirkes av utenforliggende forhold, og at den oppleves som forståelig og legitim. Rettferdighet kan dermed knyttes både til likebehandling, til fravær av usaklige skjevheter og til at vurderingen bygger på et faglig relevant grunnlag. Samtidig er det ikke gitt at disse hensynene alltid peker i samme retning. En vurdering kan være lik for alle i formell forstand, uten at den nødvendigvis oppleves som rimelig eller pedagogisk relevant.

I norsk skole blir dette særlig viktig fordi vurdering ikke bare brukes for å fastsette et resultat, men også skal støtte elevers læring og utvikling. Rettferdighet i vurdering handler derfor ikke bare om objektivitet og lik behandling, men også om hvorvidt vurderingen er faglig meningsfull og gir eleven et relevant grunnlag for videre læring. Dette innebærer at rettferdighet i skolen kan romme en spenning mellom hensynet til lik

behandling og hensynet til å forstå elevens arbeid i lys av opplæringssituasjonen og elevens utviklingsløp.

Anonym vurdering aktualiserer nettopp denne spenningen. På den ene siden kan anonymisering forstås som et tiltak for å styrke upartiskhet og redusere faren for at vurderingen påvirkes av kjennskap til eleven. På den andre siden kan anonymisering begrense lærerens tilgang til informasjon som ellers inngår i en faglig og pedagogisk vurdering. Spørsmålet om hvorvidt anonym vurdering fremmer rettferdighet, avhenger derfor av hvordan rettferdighet forstås, og hvilke sider ved vurderingen som tillegges størst vekt.

Internasjonal forskning om anonym vurdering viser at ordningen ofte innføres for å redusere både bevisste og ubevisste skjevheter i vurderingsarbeidet. Samtidig er det viktig å understreke at denne forskningen i hovedsak er gjennomført i høyere utdanning, særlig i britisk og angloamerikansk kontekst, og at overføringsverdien til norsk skole derfor ikke er gitt (Pitt & and Winstone, 2018; Sharp & Zhu, 2020). I høyere utdanning er vurdering ofte knyttet til enkeltstående innleveringer og eksamener, mens vurdering i norsk skole i større grad inngår i et kontinuerlig pedagogisk arbeid.

Sharp og Zhu (2020) viser i sin litteraturgjennomgang at anonym vurdering ofte begrunnes med et ønske om å styrke rettferdighet og tillit, men at effekten varierer betydelig mellom ulike kontekster. De finner at anonymisering ikke nødvendigvis fører til mer objektiv vurdering eller til mindre forskjeller i karakterfordeling mellom grupper. Effekten ser ut til å avhenge av både fag, vurderingssituasjon og hvordan ordningen er organisert.

Norske erfaringer peker i samme retning. Som Jelstad (2025) viser, er anonym vurdering de siste årene løftet fram som et politisk ønsket tiltak i flere deler av norsk skole, men evalueringer av tidligere forsøk viser et sammensatt bilde. I flere utprøvinger ble vurderingene noe strengere ved anonym retting, særlig i språkfag, og enkelte elever gikk ned én karakter. Samtidig rapporterte mange elever at ordningen likevel ble opplevd som mer rettferdig, også når karakteren var lavere enn forventet. Erfaringene fra Rogaland-forsøket (2013–2014), slik de omtales hos Jelstad (2025), illustrerer nettopp dette spennet mellom faktisk karakterutfall og opplevd rettferdighet.

Forskningen gir dermed ikke grunnlag for å forstå anonym vurdering som en enkel garanti for mer rettferdig vurdering. Snarere aktualiserer ordningen mer grunnleggende spørsmål om hva rettferdighet i vurdering innebærer i skolen: om det først og fremst handler om lik behandling og avstand til personkunnskap, eller om rettferdighet også må forstås i lys av kjennskap til elevens utvikling, opplæringssituasjon og læringsforløp.

2.3 Vurderingskvalitet og tilbakemeldinger

Et sentralt spørsmål i forskningen er hvordan anonym vurdering påvirker vurderingskvalitet og kvaliteten på tilbakemeldingene som gis. Også her stammer mye av forskningen fra høyere utdanning**.** Pitt og Winstone (2018) viser at anonym vurdering kan styrke studenters opplevelse av rettferdighet, men samtidig føre til mindre personlige og mindre nyttige tilbakemeldinger. Når vurdereren ikke kjenner studentens utvikling, tidligere arbeid eller læringsbehov, kan responsen bli mindre presis og mindre læringsstøttende.

Denne problemstillingen er særlig relevant i norsk skole, der vurdering underveis i læringsløpet skal fremme læring. Underveisvurdering bygger nettopp på at læreren gir tilbakemeldinger som støtter elevens videre utvikling. Dersom anonymisering svekker lærerens mulighet til å se besvarelsen i sammenheng med elevens tidligere arbeid og læringsbehov, kan det oppstå en spenning mellom hensynet til upartiskhet og hensynet til læringsstøtte.

Norske erfaringer fra tidligere forsøk peker på denne spenningen. Ifølge Jelstad (2025) rapporterte mange lærere at anonym retting gjorde det vanskeligere å gi faglig gode og pedagogisk relevante tilbakemeldinger, fordi de ikke lenger hadde tilgang til tidligere vurderinger eller kjennskap til elevens skriveutvikling. Flere oppga også at de måtte lese tekstene på nytt i etterkant for å kunne gi mer meningsfulle tilbakemeldinger. Dette tyder på at anonym vurdering kan innebære både merarbeid og en forskyvning i forholdet mellom vurdering, undervisning og oppfølging.

2.4 Vurdering som relasjonell og profesjonell praksis

Norsk vurderingsforskning understreker at vurdering er en relasjonell og profesjonell praksis. Sandvik og Fjørtoft (2022) framhever at vurdering er nært knyttet til tillit, fortolkning og profesjonelt skjønn. Læreres vurderinger skjer innenfor et komplekst pedagogisk landskap, der kjennskap til eleven, forståelse av faglige mål og innsikt i elevens utvikling er en del av vurderingsgrunnlaget (Sandvik, 2026). Fra et slikt perspektiv kan anonym vurdering skape et grunnleggende dilemma. På den ene siden kan anonymisering styrke opplevelsen av at vurderingen er upartisk og uavhengig av utenforliggende forhold. På den andre siden kan anonymiseringen redusere tilgangen til informasjon som læreren vanligvis bruker for å tolke elevens arbeid og gi pedagogisk relevant respons. I norsk skolekontekst blir dette særlig viktig fordi vurdering ofte forstås som en integrert del av opplæringen, ikke bare som kontroll av sluttproduktet.

Jelstad (2025) peker også på at flere lærere opplevde anonym retting som et uttrykk for manglende tillit til lærerprofesjonens vurderingskompetanse. Når rettferdighet søkes ivaretatt gjennom strukturelle kontrolltiltak, kan det oppstå et spenn mellom politisk ønskede løsninger og lærernes forståelse av vurdering som en profesjonell praksis. Samtidig viser erfaringene at slike ordninger også kan skape rom for faglige diskusjoner om kvalitet, kriterier og felles vurderingspraksis. Anonym vurdering kan dermed både utfordre og styrke profesjonsfellesskapet, avhengig av hvordan ordningen organiseres og erfares.

2.5 Anonym vurdering i norskfaget

Anonym vurdering får en særlig betydning i norskfaget, fordi vurdering av elevtekster i dette faget i stor grad bygger på fortolkning og profesjonelt skjønn. Når elever skriver tekster, vurderes kvalitet gjennom innhold, struktur, språk, tekstbinding og kommunikativ funksjon, og det finnes sjelden ett entydig riktig svar. Vurdering i norskfaget handler derfor ikke bare om å kontrollere måloppnåelse, men også om å tolke kvalitet i komplekse tekstlige uttrykk. Dette gjør spørsmål om vurderingsgrunnlag, felles normer og rettferdighet særlig sentrale. Samtidig understreker læreplanen i norsk at skriftlig tekstskaping er et kjerneelement i faget, og at elevene skal skrive i ulike sjangre og for ulike formål, samt kunne gi tilbakemeldinger på andres tekster og bearbeide egne

tekster. Dette peker mot et fag der vurdering er tett knyttet til både tekstforståelse, skriveutvikling og revisjonsarbeid.

I norskfaget er vurdering derfor ikke bare knyttet til sluttproduktet, men også til elevenes utvikling over tid. Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse i faget, og i norsk innebærer dette blant annet at elever utvikler kompetanse når de produserer tekster i ulike sjangre, for ulike formål og mottakere, og når de bearbeider egne tekster. Vurdering i norskfaget må dermed forstås som en integrert del av skriveopplæringen, der tilbakemeldinger, revisjon og oppfølging er sentrale elementer. I denne sammenhengen blir lærerens kjennskap til elevens tidligere tekster, skriveutvikling og læringsbehov ofte viktig for å kunne gi respons som faktisk støtter videre læring.

Dette gjelder også for elever i norsk for språklige minoriteter med kort botid. I læreplanen for dette faget framheves det at elevene skal utvikle skrivekompetanse på norsk, utvide ordforråd og begrepsapparat gjennom å skrive tekster i ulike sjangre og med ulike formål, og kunne gi tilbakemelding på andres tekster og bearbeide egne tekster ut fra tilbakemeldinger. Underveisvurderingen skal også her fremme læring, bidra til refleksjon over egen utvikling og gi veiledning om videre læring. I en mangfoldig skolekontekst som Oslo betyr dette at vurdering av elevtekster ofte må sees i lys av både faglig og språklig utvikling.

I norskfaget kan anonym vurdering derfor aktualisere et spenn mellom hensynet til lik behandling og hensynet til pedagogisk relevant vurdering. På den ene siden kan anonymisering styrke opplevelsen av at teksten vurderes på egne premisser, uten påvirkning fra kjennskap til eleven. På den andre siden kan anonymisering svekke lærerens mulighet til å se teksten i sammenheng med elevens tidligere arbeid, utviklingsforløp og behov for videre støtte. Nettopp fordi vurdering i norskfaget er tett knyttet til skriveutvikling, revisjon og læringsstøttende tilbakemeldinger, blir spørsmålet om anonym vurdering i dette faget ikke bare et spørsmål om rettferdighet forstått som lik avstand, men også om hvordan rettferdig og faglig relevant vurdering kan ivaretas innenfor norskfagets brede lærings- og danningsoppdrag.

2.6 Organisatoriske og praktiske sider ved anonym vurdering

Anonym vurdering er ikke bare et vurderingsfaglig spørsmål, men også et organisatorisk tiltak. Tidligere evalueringer viser at ordningen ofte innebærer merarbeid for lærere og skoleledere, blant annet knyttet til anonymisering av besvarelser, organisering av vurderingssamlinger, koordinering av rettearbeid og oppfølging av elever i etterkant (Jelstad, 2025). I en skolekontekst der vurdering allerede er tett integrert i undervisning og oppfølging, får slike organisatoriske forhold stor betydning for hvordan ordningen fungerer i praksis.

Samtidig kan slike organisatoriske grep åpne for styrket vurderingssamarbeid. Når lærere møtes i felles vurderingssamlinger, kan det bidra til utvikling av mer eksplisitte vurderingsnormer og en mer delt forståelse av kvalitet i elevtekster (Sandvik et al., 2026). Dette kan være en viktig gevinst ved ordningen, uavhengig av effekten av anonymiseringen i snever forstand. I norsk skole, der profesjonsfellesskap og kollektiv vurderingskompetanse vektlegges, er dette et sentralt perspektiv i vurderingen av ordningen.

2.7 Oppsummering og analytiske perspektiver

Denne gjennomgangen viser at anonym vurdering er et komplekst tiltak med både vurderingsfaglige, relasjonelle og organisatoriske dimensjoner. Den internasjonale forskningen viser at anonymisering kan styrke opplevelsen av rettferdighet, men at effekten på selve vurderingsutfallet ofte er begrenset eller uklar (Pitt & Winstone, 2018; Sharp & Zhu, 2020). Erfaringer fra forsøk i Norge viser samtidig at ordningen kan føre til merarbeid, strengere vurdering i enkelte fag og utfordringer knyttet til læringsstøttende tilbakemeldinger, selv om mange elever opplever ordningen som rettferdig (Jelstad, 2025). Samlet peker forskningen dermed på at anonym vurdering ikke kan forstås som et entydig tiltak, men som en ordning som griper inn i flere sider ved skolens vurderingspraksis.

I norsk skolekontekst må anonym vurdering derfor forstås i lys av at vurdering både er et spørsmål om rettferdighet og legitimitet, om læringsstøtte og vurderingskvalitet, og om profesjonelt skjønn, organisering og samarbeid. På denne bakgrunnen legger studien til grunn tre analytiske perspektiver som brukes i analysen av erfaringene til elever, lærere og skoleledere i Osloskolen.

For det første analyseres anonym vurdering som et spørsmål om rettferdighet og legitimitet i vurdering. Dette perspektivet retter oppmerksomheten mot hvordan ulike aktører forstår rettferdig vurdering, og om anonymisering oppleves å styrke tillit, upartiskhet og likebehandling.

For det andre analyseres anonym vurdering i lys av vurderingskvalitet og læringsstøtte. Her undersøkes hvordan ordningen påvirker tilbakemeldinger, karakteropplevelse og vurderingens funksjon som støtte for elevenes videre læring, særlig i norskfaget.

For det tredje analyseres anonym vurdering som en del av skolens organisering og profesjonsfellesskap. Dette perspektivet retter oppmerksomheten mot hvordan ordningen påvirker lærernes arbeid, vurderingssamarbeid, arbeidsbelastning og utvikling av felles vurderingspraksiser. Til sammen danner disse perspektivene et rammeverk for å undersøke hvordan anonym vurdering fungerer i praksis, hvilke spenninger ordningen aktualiserer, og hvilke implikasjoner den kan ha for videre utvikling av vurderingspraksis i Osloskolen.

3. Metode

3.1 Studiens design

Denne studien er utformet som en evaluering av ordningen med anonym vurdering ved heldagsprøver i norsk i Osloskolen høsten 2025. Formålet med evalueringen er å undersøke hvordan ordningen fungerer i praksis for elever, lærere og skoleledere, og hvilke erfaringer som gjøres med gjennomføring, vurdering og organisering. Studien har et mixed methods-design, der kvantitative og kvalitative data kombineres for å gi et bredt og nyansert kunnskapsgrunnlag (Creswell, 2014).

Valget av design er begrunnet i studiens formål. Spørreundersøkelser gjør det mulig å kartlegge erfaringer og opplevelser på tvers av et større antall deltakere, mens fokusgruppeintervjuer gir tilgang til mer utdypende beskrivelser av hvordan ordningen forstås og erfares i praksis. Ved å kombinere disse datakildene kan studien både identifisere mønstre og belyse hvordan deltakerne fortolker og begrunner sine erfaringer.

3.2 Datagrunnlag

Datagrunnlaget består av to hovedkilder: spørreundersøkelser og fokusgruppeintervjuer. Den kvantitative delen omfatter spørreundersøkelser rettet mot tre grupper: elever som gjennomførte heldagsprøvene, lærere som deltok i vurderingsarbeidet, og skoleledere med ansvar for organisering og gjennomføring. Vi innhentet også svar fra lærere oms ikke deltok i ordningen for å få innsikt i generelle holdninger til anonym vurdering blant lærere. Spørreskjemaene er utviklet for å fange erfaringer med gjennomføringen av anonym vurdering, opplevelser av rettferdighet, vurderingskvalitet og tilbakemeldingsverdi, samt organisatoriske forhold og erfaringer med profesjonelt vurderingsarbeid.

Den kvalitative delen består av fokusgruppeintervjuer med lærere, elever og skoleledere. Intervjuene er gjennomført for å utdype og nyansere funn fra spørreundersøkelsene, og for å få fram hvordan deltakerne beskriver og fortolker erfaringene sine. Fokusgruppene gir også grunnlag for å undersøke temaer som ikke fullt ut lar seg fange i standardiserte spørreskjemaer, som dilemmaer, begrunnelser og ulike forståelser av rettferdig vurdering.

Utdanningsetaten i Oslo bidro med tilgang til skoler og relevante deltakergrupper. For spørreundersøkelsene ble elever, lærere og skoleledere invitert til å delta gjennom skolene og relevante kontaktledd i etaten. Målet var å få et bredt datagrunnlag som kunne gi innsikt i hvordan ordningen ble erfart på tvers av ulike skoler og deltakergrupper.

Studien omfatter elever, lærere og skoleledere ved 78 ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo kommune. Alle elever i 10. trinn og vg3 studiespesialiserende program ble forespurt om å delta, samt alle lærere og skoleledere på disse skolene. Totalt utgjør dette 12 489 elever, 4410 lærere og 502 skoleledere. Av disse har 350 norsklærere og 6356 elever i 10. trinn og 178 norsklærere og 6133 elever på studiespesialiserende utdanningsprogram gjennomført anonym vurdering høsten 2025 i Oslo. I alt har 1981

elever, 512 lærere og 58 skoleledere svart på undersøkelsen, noe som tilsvarer svarprosenter på henholdsvis 16 %, 12% og 12 %.

Tabell 1 Oversikt over deltagernes tilhørighet til ungdomsskole eller videregående skole

	Elever	Lærere	Skoleledere
Ungdomsskole	1567 (10. trinn)	255	42
Videregående skole	414 (vg3 studiespes.)	257	16
Totalt	1981	512	58
148 elever og 317 lærere rapporterte at de ikke deltok i den pålagte utprøvingen med anonym vurdering i norskfaget. Disse lærerne underviste ikke i norsk.			

Spørreundersøkelsene inneholdt også åpne svarfelt der elever, lærere og skoleledere kunne utdype erfaringer med anonym vurdering med egne ord. Disse svarene ble brukt som et supplerende kvalitativt materiale i evalueringen. De åpne svarfeltene omfattet tema som blant annet opplevd nytte, tilbakemeldinger og generelle erfaringer blant elevene, og organisering, utfordringer og ønskede modeller blant lærere og skoleledere. Noen av feltene ga et relativt omfattende materiale, som elevfeltet om opplevd nytte (724 svar), lærerfeltet om fordeling av elevbesvarelser (96 svar), lærerfeltet om utfordringer (80 svar), skolelederfeltet om fordeling av elevbesvarelser (32 svar) og skolelederfeltet om utfordringer (17 svar).

Til fokusgruppeintervjuene ble det benyttet et strategisk utvalg. Utvalget ble satt sammen for å sikre variasjon i erfaringer og kontekster, for eksempel når det gjaldt skoleslag, organisering, deltakernes roller og erfaring med vurderingsarbeidet. Hensikten med det strategiske utvalget var å få fram et mangfold av erfaringer og perspektiver som kunne belyse ordningen på en nyansert måte. Vi intervjuet totalt 51 elever, lærere og ledere, som kom fra 7 ungdomsskoler og 7 videregående skoler.

Tabell 2 Antall fokusgruppeintervjuer

	Ungdomsskole		Videregående skole		Totalt
	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4	
Elever	5	3	3	5	30
Lærere	2	4	4	1	11
Ledere	5		5		10

3.3 Utvikling av spørreskjema og intervjuguider

Spørreskjemaene ble utviklet med utgangspunkt i oppdragets problemstillinger, relevant vurderingsfaglig forskning og studiens analytiske perspektiver. Sentralt i utviklingsarbeidet var spørsmål om rettferdighet og legitimitet, vurderingskvalitet og læringsstøtte, samt organisering og profesjonsfellesskap. Spørsmålene ble utformet i dialog med Utdanningsetaten og en referansegruppe, for å sikre at instrumentene både var forskningsmessig relevante og tilpasset den aktuelle skolekonteksten.

Skjemaene inneholdt hovedsakelig lukkede spørsmål, slik at det ble mulig å analysere fordelinger og mønstre i materialet. I tillegg ble det inkludert åpne svarfelt der

respondentene kunne utdype erfaringer og kommentarer med egne ord. Dette ga mulighet for å fange opp nyanser og forhold som ikke fullt ut lot seg uttrykke gjennom faste svaralternativer.

Spørreskjemaene ble pilotert blant representanter for alle målgruppene: elever, lærere og skoleledere. I etterkant av piloteringen ble det gjennomført samtaler med deltakerne i de ulike gruppene for å innhente og drøfte deres tilbakemeldinger på spørsmål, begrepsbruk, svaralternativer og den samlede utformingen av skjemaene. Piloteringen bidro til å kvalitetssikre instrumentene ved å synliggjøre uklarheter, justeringsbehov og forskjeller i hvordan spørsmålene ble forstått på tvers av målgruppene.

Intervjuguidene for fokusgruppene ble utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og foreløpige temaer fra spørreundersøkelsene. Guidene la opp til samtaler om erfaringer med gjennomføring, opplevelser av rettferdighet, tilbakemeldingspraksis, arbeidsprosesser, vurderingssamarbeid og eventuelle konsekvenser for undervisning og oppfølging. Også her ble det lagt vekt på at spørsmålene skulle være tilpasset deltakernes rolle og erfaringer i den aktuelle skolekonteksten.

3.4 Analyse

Spørreskjemadataene ble analysert ved hjelp av deskriptive kvantitative analyser. Formålet med analysene var først og fremst å gi oversikt over hvordan elever, lærere og skoleledere erfarte ordningen, og å identifisere mønstre og variasjoner i materialet. Der datagrunnlaget tillot det, ble det også gjort sammenlikninger mellom respondentgrupper eller mellom ulike deler av materialet. De åpne svarene i spørreskjemaene ble analysert tematisk og brukt til å identifisere mønstre, nyanser, dilemmaer og forklaringer som kunne utdype funnene fra de kvantitative analysene. Analysen hadde ikke som mål å gjennomføre en fullstendig kvalitativ dybdeanalyse av alle åpne svar, men å bruke materialet til å konkretisere og nyansere sentrale funn i surveydataene.

Intervjudataene ble analysert ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Analysen tok utgangspunkt i studiens forskningsspørsmål og analytiske perspektiver, samtidig som det var rom for å identifisere temaer som vokste fram fra materialet. Sentrale analysetemaer var blant annet opplevelser av rettferdighet, vurderingskvalitet, tilbakemeldingsverdi, organisering, arbeidsbelastning, profesjonelt skjønn og vurderingssamarbeid.

I den samlede analysen ble de kvantitative og kvalitative dataene sett i sammenheng. Denne formen for triangulering ble brukt for å styrke studiens robusthet og for å undersøke hvordan ulike datakilder belyste de samme spørsmålene fra forskjellige posisjoner. Når funn fra ulike datakilder pekte i samme retning, styrket dette grunnlaget for tolkningene. Når de pekte i ulike retninger, ble dette analysert som uttrykk for at ordningen kunne oppleves forskjellig av ulike aktører eller i ulike sammenhenger.

3.5 Forskningsetiske vurderinger

Studien er gjennomført i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Prosjektet er vurdert av Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Deltakelse i spørreundersøkelser og intervjuer var frivillig, og deltakerne fikk informasjon om studiens

formål, hva deltakelsen innebar, hvordan dataene skulle behandles, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien innenfor rammene for datainnsamlingen.

Datamaterialet ble behandlet konfidensielt og lagret på en forsvarlig måte i tråd med gjeldende regler for personvern og håndtering av forskningsdata. I rapporteringen er det lagt vekt på å anonymisere deltakere og skoler, slik at enkeltpersoner eller enkeltskoler ikke skal kunne gjenkjennes. Ettersom studien også omfatter elever, måtte datainnsamlingen planlegges med særlig oppmerksomhet på informasjon, samtykke og forsvarlig gjennomføring.

3.6 Studiens kvalitet og begrensninger

Studien gir innsikt i hvordan ordningen med anonym vurdering ble erfart i Osloskolen høsten 2025, men den har også noen begrensninger. For det første er dette en evaluering av en konkret utprøving i en bestemt kontekst. Funnene kan derfor ikke uten videre generaliseres til andre vurderingssituasjoner, fag eller skolekontekster.

For det andre bygger studien på deltakernes erfaringer og vurderinger av ordningen. Slike data er viktige for å forstå hvordan ordningen fungerer i praksis, men de sier ikke i seg selv noe sikkert om eventuelle effekter på karaktersetting eller læringsutbytte. Evalueringen undersøker først og fremst hvordan ordningen oppleves, organiseres og forstås.

For det tredje vil erfaringene kunne være påvirket av lokale forhold, som hvor godt ordningen var forberedt, hvordan den anonyme vurderingen ble gjennomført, og hvilke forventninger deltakerne hadde til anonym vurdering på forhånd. Nettopp derfor er kombinasjonen av spørreundersøkelser og fokusgruppeintervjuer en styrke ved studien. Den gir både bredde og dybde, og gjør det mulig å undersøke både mønstre og nyanser i materialet.

4. Funn

I dette kapitlet presenteres hovedfunnene fra evalueringen av anonym vurdering ved heldagsprøver i norsk i Osloskolen. Funnene er organisert tematisk for å gjøre framstillingen oversiktlig, lett å lese og enkel å arbeide videre med for flere forfattere. Kapitlet bygger først og fremst på spørreundersøkelsene til elever, lærere og skoleledere, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype, nyansere og forklare sentrale mønstre i materialet. Dette er en hensiktsmessig framstillingsmåte fordi både spørreskjemaene og intervjuguidene i stor grad er bygget opp rundt de samme temaene, blant annet organisering, rettferdighet, tilbakemeldinger, arbeidsprosesser og holdninger til anonym vurdering.

Det kvantitative materialet utgjør hovedgrunnlaget for framstillingen i alle delkapitler. Surveyfunnene brukes til å identifisere mønstre, forskjeller og tendenser i erfaringene til de tre respondentgruppene. Det kvalitative materialet brukes mer selektivt, og har først og fremst som funksjon å utdype hvordan elever, lærere og skoleledere forstår, begrunner og erfarer anonym vurdering i praksis. Intervjuene skal dermed ikke utgjøre et eget parallelt spor i kapitlet, men brukes der de bidrar til å gjøre funnene tydeligere og mer fortolkbare.

Elever, lærere og skoleledere presenteres som hovedregel innenfor samme tema, slik at likheter og forskjeller mellom gruppene kommer tydelig fram. Tyngdepunktet vil likevel variere mellom delkapitlene. I noen deler vil elevperspektivet stå mer sentralt, særlig når funnene handler om informasjon, opplevelse av rettferdighet, tilbakemeldinger og karakterer. I andre deler vil lærer- og skolelederperspektivene stå sterkere, særlig når funnene handler om organisering, arbeidsbelastning, samarbeid og vurderingskultur. Denne framgangsmåten gjør det mulig å holde fast ved de samme hovedtemaene gjennom hele kapitlet, samtidig som de ulike gruppenes erfaringer synliggjøres på en tydelig måte.

Kapittelet er organisert i fem delkapitler. Det første delkapitlet handler om organisering og informasjon i utprøvingen, og svarer på hvordan ordningen ble erfart som organisert i praksis. Det andre delkapitlet handler om opplevelser av rettferdighet og tillit, og svarer på om anonym vurdering ble opplevd som mer rettferdig og hvordan ordningen påvirket tillit til vurdering. Det tredje delkapitlet handler om tilbakemeldinger, karakterer og læringsstøtte, og svarer på hvordan anonym vurdering påvirket den faglige og pedagogiske siden ved vurderingen. Det fjerde delkapitlet handler om merarbeid, samarbeid og konsekvenser for vurderingsarbeidet, og svarer på hvilke følger ordningen fikk for lærernes arbeid og skolens vurderingspraksis. Det femte delkapitlet handler om holdninger til videre bruk av anonym vurdering, og svarer på hvordan elever, lærere og skoleledere vurderer ordningen framover og på hvilke vilkår de mener den eventuelt bør videreføres.

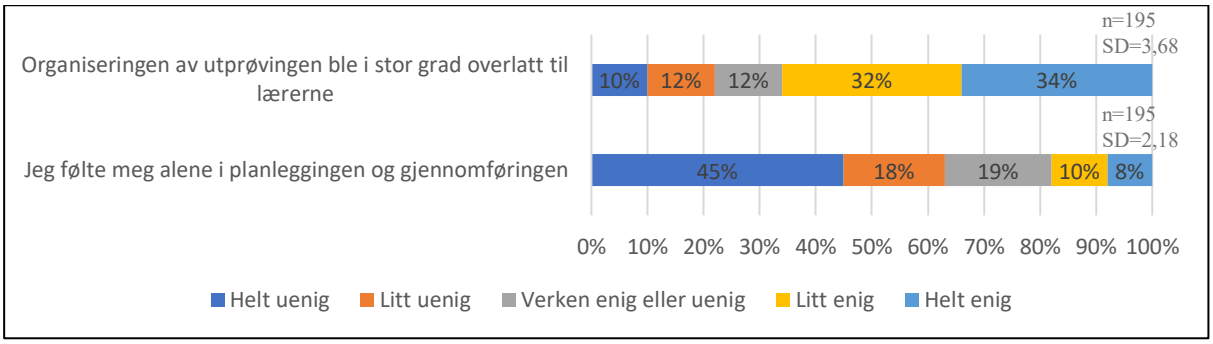
For å sikre en enhetlig framstilling er alle delkapitlene bygd opp etter samme prinsipp. Hvert delkapittel innledes med en kort presentasjon av hva temaet handler om, og hva delkapitlet skal svare på. Deretter presenteres de viktigste funnene fra spørreundersøkelsene. Til slutt brukes intervjumaterialet kort til å utdype eller nyansere hovedmønstrene, før delkapitlet avsluttes med en kort oppsummering.

4.1 Organisering og informasjon i utprøvingen

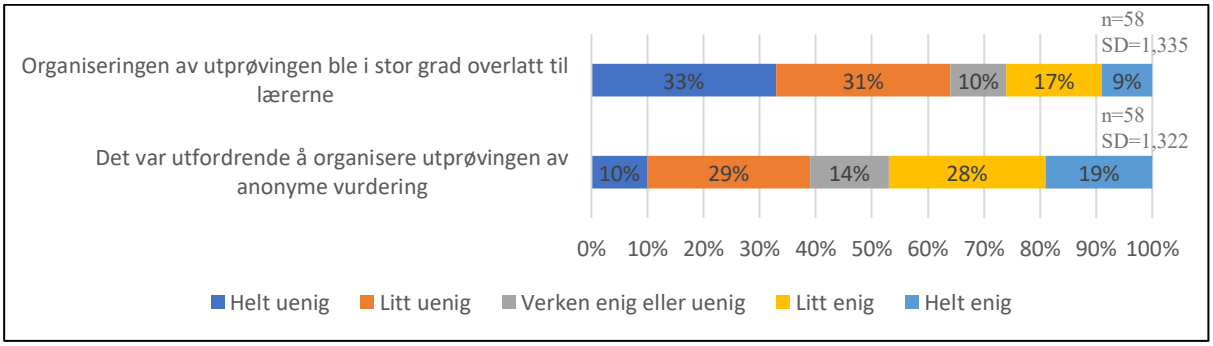
Dette delkapitlet presenterer funn om hvordan anonym vurdering ble organisert og erfart i praksis. Delkapitlet skal svare på hvordan elever, lærere og skoleledere opplevde informasjonen, planleggingen og gjennomføringen av ordningen. Framstillingen bygger primært på spørreundersøkelsene, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype og nyansere hovedfunnene.

Spørreundersøkelsene viser at organiseringen på skolene foregikk på ulikt vis. I forkant av gjennomføringen opplevde flesteparten av elevene at de fikk god informasjon om utprøvingen av anonym vurdering (67 %). Samtidig tyder elevsvarene på at informasjon ikke nødvendigvis ble opplevd som det samme som involvering. Bare en tredjedel av elevene (33 %) oppga at utprøvingen ble diskutert med klassen eller læreren, mens 37 % var enige i at det var frustrerende at de ikke fikk velge om de ville delta. Over halvparten av elevene (54 %) opplevde dessuten at anonym vurdering minnet om en eksamenssituasjon. Elevperspektivet peker dermed på at ordningen i mange tilfeller ble formidlet tydelig, men i mindre grad forankret gjennom dialog og medvirkning.

Lærere og skoleledere vurderte organiseringen av utprøvingen noe ulikt. Blant lærerne oppga 66 % at organiseringen i stor grad ble overlatt til dem, mens 18 % oppga at de følte seg alene i planleggingen og gjennomføringen. Skolelederne var på sin side mer delte i vurderingen av hvor krevende organiseringen hadde vært: 48 % var enige i at den var utfordrende, mens 39 % var uenige. Samtidig rapporterte både lærere (59 %) og skoleledere (71 %) at det oppstod uforutsette utfordringer underveis.



Figur 1: Lærere som deltok i utprøvingen sin opplevelse av organisering av arbeidet



Figur 2: Skolelederes opplevelse av organisering av arbeidet

Utprøvingen ble primært gjennomført innad på egen skole. Både lærere og skoleledere rapporterte at elevbesvarelsene i hovedsak ble delt mellom lærere på samme skole og vurdert av andre lærere enn elevenes egne. En fjerdedel av lærerne rapporterte

imidlertid at elevenes egne lærere vurderte de anonyme besvarelsene. Samarbeid på tvers av skoler ble i liten grad praktisert; kun 2-3 % av skolelederne og lærerne rapporterte slikt samarbeid.

De åpne svarene fra lærere og skoleledere utdyper bildet av variasjon i organiseringen av utprøvingen på tvers av skoler. Selv om hovedmønsteret var at elevbesvarelsene ble fordelt mellom lærere på samme skole, beskriver respondentene en rekke ulike løsninger for hvordan dette faktisk ble gjennomført. Noen skoler organiserte ordningen ved at to og to lærere byttet klasse eller rettebunker, andre fordelte hele klassesett mellom norsklærerne på trinnet, mens andre igjen fordelte enkeltbesvarelser tilfeldig mellom flere lærere. Flere svar viser også at besvarelsene ble anonymisert og fordelt av avdelingsleder, IKT-ansvarlig eller fagansvarlig, slik at lærerne ikke visste hvilken klasse eller hvilke elever de vurderte. Ett lærersvar beskriver for eksempel at «avdelingsleder fordelte tekstene mellom fem lærere anonymt med bokstav og nummer», mens et annet forteller at «IKT fordelte tilfeldig besvarelsene ut til norsklærere» etter at alle elevbesvarelsene på skolen var anonymisert. Et tredje svar beskriver at «norsklærerne på VG3 byttet klassesett» uten å vite hvilken klasse de vurderte.

Samtidig viser de åpne svarene at anonym vurdering i praksis ikke framsto som én ensartet ordning, men som en rekke lokale varianter. Ved noen skoler ble vurderingen organisert på tvers av skoler, særlig der det var få lærere eller særskilte elevgrupper. Ett skoleledersvar beskriver for eksempel at læreren som underviser i norsk med kort botid byttet besvarelser med en lærer i tilsvarende klasse på en annen skole. Andre svar viser at det ved små fagmiljøer eller få paralleller ble nødvendig å trekke inn lærere fra andre trinn eller andre deler av skolen for å få ordningen til å fungere. En skoleleder skriver at de måtte involvere norsklærere fra andre trinn fordi det var for få faglærere på trinnet til å gjennomføre ordningen slik den var tenkt. Ved andre skoler ble bare et utvalg besvarelser vurdert anonymt, mens resten ble håndtert på ordinær måte. Dette tyder på at skolestørrelse, antall paralleller og lokale fagmiljø hadde stor betydning for hvordan ordningen lot seg gjennomføre.

Materialet viser også at teknologi og administrativ støtte var avgjørende for organiseringen. Mange lærere beskriver at anonym innlevering i Itslearning, kandidatnummer og bistand fra IKT-ansvarlige gjorde det mulig å gjennomføre ordningen på en ryddig måte. Flere svar viser at administrasjonen eller IKT-personell tok ansvar for å laste ned, anonymisere, kode og fordele besvarelsene før de ble sendt ut til lærerne. Noen lærere beskriver også et relativt omfattende system der vurderingsskjemaer, tilbakemeldinger og karakterer måtte sendes tilbake til administrasjonen for å bli koblet til riktig elev igjen. Slik framstår de tekniske og administrative løsningene som en sentral del av gjennomføringen.

Samtidig viser de åpne svarene at nettopp organiseringen rundt anonymisering og fordeling også var en kilde til utfordringer. Flere lærere beskriver at ordningen førte til merarbeid, og at den tekniske og praktiske gjennomføringen til tider ble opplevd som tungvint. Ett lærersvar beskriver det som «veldig mye merarbeid» å vurdere andres besvarelser og deretter lese egne elevers tekster og tilbakemeldinger i etterkant, særlig fordi noen elever ikke forstod tilbakemeldingene de hadde fått. Et annet svar beskriver organiseringen som «ganske kaotisk» og knytter dette til plattform, utskrift og anonymisering. Flere peker også på at arbeidsbelastningen ikke alltid ble jevnt fordelt. Noen beskriver at besvarelsene ble fordelt etter innleveringstidspunkt, slik at enkelte

lærere fikk flere lange tekster eller flere besvarelser fra elever med ekstra tid. Ett svar omtaler dette eksplisitt som en «skeiv» arbeidsfordeling, der læreren som fikk de sist innleverte tekstene også fikk flest besvarelser fra elever med særskilte behov.

Et tydelig trekk i materialet er også spenningen mellom sentrale føringer og lokal fortolkning. Flere svar fra skolelederne viser at skolene måtte tolke og tilpasse ordningen ut fra informasjonen de hadde fått, og at det ikke var helt klart hvordan anonym vurdering skulle forstås eller praktiseres. En skoleleder beskriver at skolen opprinnelig planla å gjennomføre anonymisering innenfor hver klasse fordi de første instruksene ikke spesifiserte at besvarelsene måtte vurderes av en annen faglærer. Da presiseringen senere kom, valgte skolen likevel å holde fast ved den opprinnelige planen etter å ha rådført seg med elevrepresentanter på skolen, som foretrakk å få tekstene vurdert av egen faglærer. Dette illustrerer at organisering ikke bare handlet om logistikk, men også om fortolkning av føringer, lokalt handlingsrom og avveininger mellom ulike hensyn.

De åpne svarene peker dermed mot flere gjennomgående dilemmaer i organiseringen av utprøvingen. Det første handler om forholdet mellom standardisering og lokal fleksibilitet. På den ene siden var anonym vurdering et sentralt pålagt tiltak. På den andre siden ser det ut til at skolene i stor grad måtte utvikle egne løsninger basert på størrelse, ressurser, teknisk kapasitet og lokal vurderingskultur. Det andre dilemmaet handler om forholdet mellom anonymisering og gjennomførbarhet. Jo mer omfattende anonymisering og tilfeldig fordeling var, desto mer krevende ble organiseringen. Det tredje dilemmaet handler om balansen mellom faglig kvalitet og arbeidsbelastning. Flere svar tyder på at skolene forsøkte å sikre en rettferdig og anonym vurderingsprosess, men at dette samtidig innebar økt koordinering, merarbeid og i noen tilfeller skjev arbeidsfordeling.

Samlet viser de åpne svarene at organiseringen av anonym vurdering ikke bare var et praktisk spørsmål, men en sentral del av hvordan ordningen ble erfart. Der gjennomføringen framstår som tydelig planlagt, teknisk støttet og ledelsesforankret, beskrives ordningen oftere som håndterbar. Der organiseringen framstår som uklar, endret underveis eller i stor grad overlatt til lærerne selv, beskrives den oftere som arbeidskrevende og uoversiktlig. Materialet tyder derfor på at lokal organisering og informasjon var avgjørende for hvordan utprøvingen ble opplevd i praksis.

I elevintervjuene framtrer et bilde som i stor grad harmonerer med svarene på spørreundersøkelsen. Det framkom at utprøvingen gjerne ble oppfattet som en eksamenssituasjon, noe flere elever uttrykte skepsis til i intervjuene. Flere sa at de opplevde situasjonen som «stressende». Andre, både på ungdomstrinn og i videregående, var mer positive til det de kalte «eksamenstrening» og mente at en slik gjennomføring kan gjøre at man blir tryggere på eksamen. Lærerintervjuene understøtter dette bildet. Flere lærere opplevde at anonym vurdering ga vurderingssituasjonen et tydeligere sluttvurderingspreg og passet bedre til eksamen enn til underveisvurdering. En ungdomsskolelærer uttrykte det slik: «Anonym vurdering passer bedre til sluttvurdering enn underveisvurdering. De trenger personlig tilbakemelding underveis, det forsvinner litt.» En lærer på videregående formulerte det tilsvarende: «Min oppgave i november er å veilede dem videre, ikke å være sensor.»

Noen elever uttrykte frustrasjon over at de hadde opplevd tekniske problemer, noe som blant annet førte til at internett kunne brukes og at de måtte ta prøven på nytt. Også dette

kommer tydelig fram i lærerintervjuene. Flere lærere beskrev at nettsperren ikke fungerte, og at dette svekket tilliten til hele vurderingssituasjonen. En lærer omtalte dette som «helt krise» og sa at det, med tanke på rettferdig vurdering, var «noe av det mest urettferdige jeg har vært borti». Også andre lærere på videregående beskrev gjennomføringen som «ganske kaotisk», blant annet fordi nettsperren sviktet og det oppstod usikkerhet om bruk av KI.

Relevant for organisering av utprøvingen er det også at flere av elevene hadde sterke meninger om oppgavene som lå til grunn for den anonyme vurderingen, nemlig de felles heldagsprøvene i norsk. Flere ga uttrykk for at de opplevde å få oppgaver de ikke ennå hadde forutsetninger for å svare godt på. En elev uttrykte at «Vi hadde analysert noveller før, men ikke personskildringer. Vi manglet begrepsapparatet». Elevene var kritiske til at det ikke var deres egne lærere som laget oppgavene, fordi «vi opplevde at oppgaven ikke hang sammen med det vi hadde arbeidet med i timene». En elev uttrykte at «de som lager prøven bør kommunisere med lærerne på skolene, slik at vi får vist ferdighetene våre». Andre foreslo at dersom man skal fortsette med anonym vurdering, så bør dere egne faglærere lage oppgavene. Lærerintervjuene peker i samme retning, særlig på ungdomstrinnet, der flere understreket at tidspunktet i 10. trinn gjorde det vanskelig å bruke prøven på en måte som støttet elevenes utvikling. En lærer beskrev tiltaket som «en ny eksamen», mens en annen pekte på at den anonyme vurderingen kom i en fase der det var «veldig viktig å følge elevene der de er og kjenne eleven». Flere av ungdomsskolene har dessuten sterkt etablerte praksiser med redusert bruk av karakterer, og flere av lærerne mente at anonym vurdering passet dårlig med deres praksiser i underveisvurdering i faget. Også på videregående var noen lærere kritiske til tidspunktet for gjennomføring. For eksempel uttrykte en lærer at «heldagsprøven har verdi, for det er viktig å ha et vurderingsfelleskap. Så dette handler ikke om at vi bør bort fra det. Men kanskje litt senere på året, ikke alle hadde vært innom sjangeren essay enda, for eksempel».

Fokusgruppeintervjuene med skoleledere utdyper bildet av at organiseringen av utprøvingen i stor grad måtte løses lokalt. Flere beskrev at rammene for gjennomføringen var uklare, og at mye måtte avklares og besluttes på den enkelte skole. En skoleleder oppsummerte dette slik: «Det skal rettes anonymt og alle skulle få karakter, men ellers var det ikke så mange føringer, så det var veldig mye å finne ut av på egen skole.» Dette understøttes av et annet utsagn, der en skoleleder fortalte at de opprinnelig trodde skolene skulle bytte bunker med andre skoler, men at de etter kontakt med etaten fikk beskjed om at gjennomføringen i praksis var «opp til dere».

Lærerintervjuene peker i samme retning. Flere lærere beskrev at de fikk informasjon underveis, men at selve rammene for gjennomføringen kom sent eller måtte fylles med lokalt innhold. En lærer uttrykte det slik: «Vi fikk noen drypp av informasjon, men selve rammene kom ganske sent.» En annen formulerte det mer direkte: «Skal dette gjøres, så ikke gjør det uten å snakke med lærerne!» Samlet tyder dette på at både skoleledere og lærere opplevde at organiseringen i betydelig grad ble skjøvet ned til skolene, og at lærerne i stor grad måtte være med på å finne praktiske løsninger.

Intervjuene peker samtidig på at denne lokale friheten ikke nødvendigvis ble opplevd som positiv. Flere skoleledere beskrev at mangelen på tydelige felles føringer skapte behov for lokale justeringer og førte til at ordningen ble gjennomført ulikt fra skole til skole. En skoleleder sa at det «gikk bra, som vanlig», men la samtidig til at

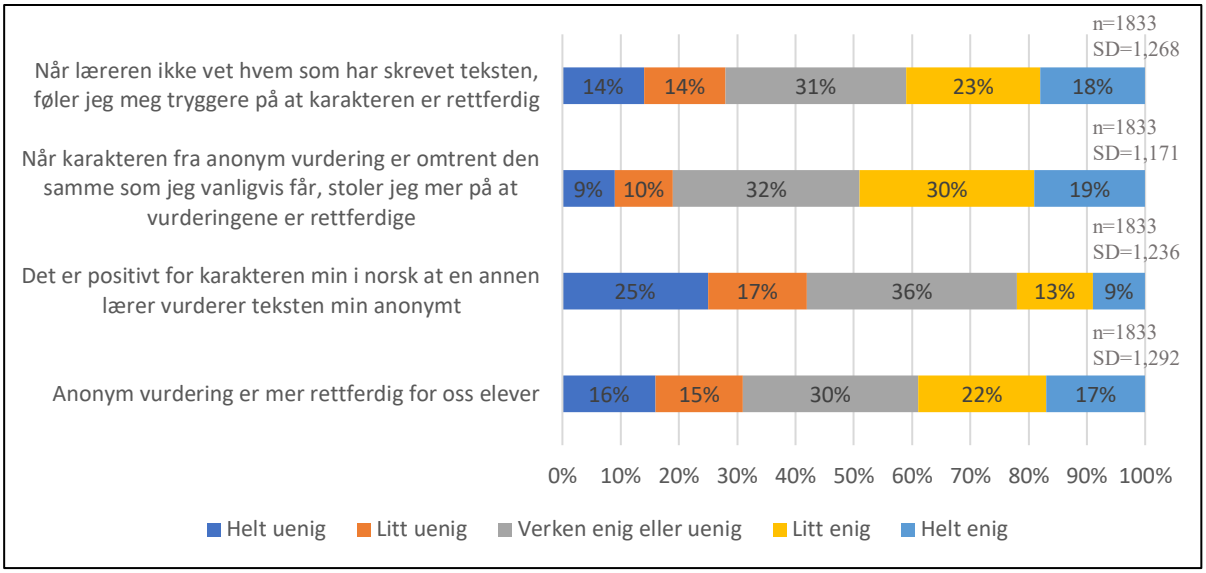
organiseringen på tvers av skoler ikke var godt nok planlagt, og at den «må være mer satt i system fra sentralt hold». Vedkommende beskrev også at «litt ulike beskjeder til hver av skolene» krevde justeringer underveis og skapte en opplevelse av skjevhet i gjennomføringen. Også lærerne pekte på at variasjonen mellom skoler ble stor, og at dette gjorde det vanskelig å oppleve ordningen som enhetlig og tydelig. På videregående fortalte en lærer at de opplevde det som problematisk at gjennomføringen ble så forskjellig mellom skolene, og at dette burde vært drøftet bedre med lærerne på forhånd.

Samlet understøtter intervjuene surveyfunnene om at organiseringen av anonym vurdering var preget av betydelig lokal variasjon. De viser også at forskjeller i informasjon, føringer og praktiske løsninger ikke bare handlet om logistikk, men hadde betydning for hvordan ordningen ble erfart som rettferdig, håndterbar og faglig meningsfull i praksis.

4.2 Opplevelser av rettferdighet og tillit

Dette delkapitlet presenterer funn om opplevelser av rettferdighet og tillit knyttet til anonym vurdering. Delkapitlet skal svare på om anonym vurdering ble opplevd som mer rettferdig, og hvordan ordningen påvirket tillit til vurderingene. Framstillingen bygger primært på spørreundersøkelsene, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype og nyansere hovedfunnene.

Spørreundersøkelsene viser et sammensatt bilde av hvordan anonym vurdering ble opplevd som rettferdig. Blant elevene var det en viss støtte til tanken om at anonym vurdering kunne bidra til mer rettferdig vurdering, men bildet var langt fra entydig. 39 % av elevene var litt eller helt enige i at anonym vurdering er mer rettferdig for elever, mens 31 % var uenige og 31 % svarte verken enig eller uenig. Tilsvarende oppga 41 % at de følte seg tryggere på at karakteren var rettferdig når læreren ikke visste hvem som hadde skrevet teksten, mens 28 % var uenige. Også når elevene ble spurt om den konkrete vurderingen de fikk, var svarene delte: 41 % oppga at karakteren de fikk på den anonyme vurderingen var rettferdig, 33 % var uenige, og 27 % svarte verken enig eller uenig. Samtidig oppga 49 % at de stoler mer på at vurderingene er rettferdige når karakteren fra anonym vurdering er omtrent den samme som den de vanligvis får. Dette tyder på at anonym vurdering for mange elever hadde betydning som et tegn på upartiskhet, men at opplevelsen av rettferdighet også hang tett sammen med om resultatet samsvarte med deres egne forventninger og tidligere erfaringer.



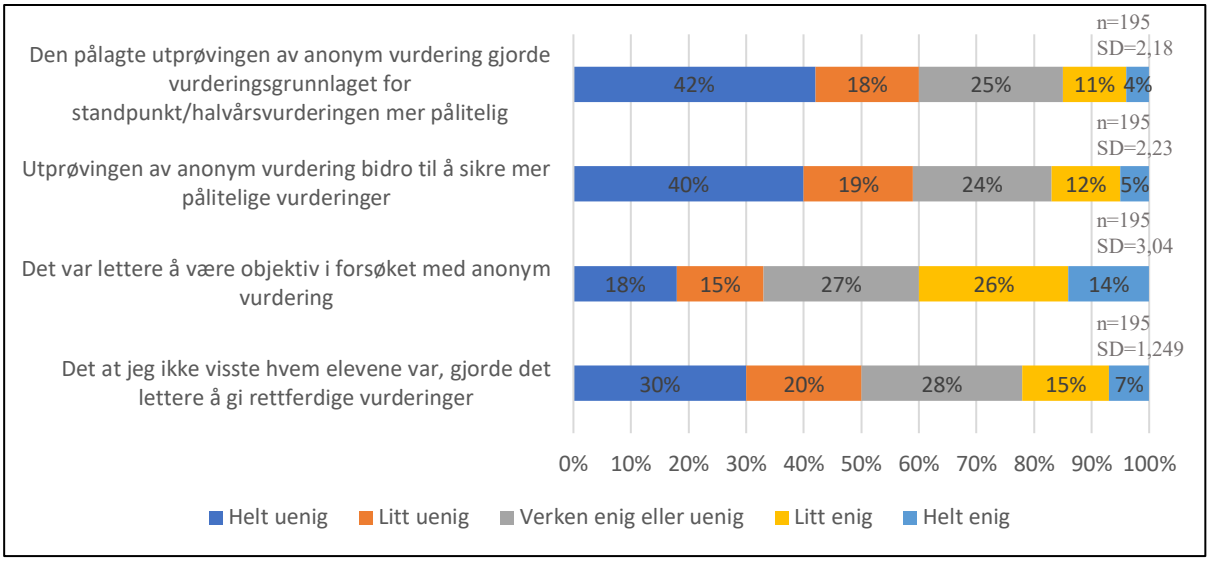
Figur 3: Elevenes opplevelse av anonym vurdering og rettferdighet

Elevsvarene viser også at opplevelsen av rettferdighet ikke nødvendigvis gikk sammen med en generell positiv holdning til ordningen. Selv om en del elever opplevde anonym vurdering som mer rettferdig eller mer betryggende, var bare 22 % samlet sett positive til anonym vurdering, mens 36 % svarte verken positiv eller negativ, og 37 % var negative. Dette kan tyde på at noen elever skilte mellom anonym vurdering som et mulig rettferdighetstiltak og anonym vurdering som en vurderingsform de faktisk ønsket seg mer av i skolehverdagen.

Det ble også undersøkt om det var forskjeller mellom jenter og gutter i hvordan anonym vurdering ble opplevd. Svarfordelingen mellom kjønn viser i all hovedsak like opplevelser blant jenter og gutter. De observerte forskjellene var små og begrenset seg til marginale variasjoner på noen få prosentpoeng. Materialet gir dermed ikke grunnlag for å peke på tydelige kjønnsforskjeller i hvordan ordningen ble erfart.

Lærernes svar viser et tydelig mer kritisk bilde av forholdet mellom anonymitet, rettferdighet og pålitelighet. Som figur 4 viser, var lærerne i liten grad enige i at utprøvingen bidro til mer pålitelige vurderinger eller til et mer pålitelig vurderingsgrunnlag for standpunkt- og halvårsvurdering. Bare 18 % var litt eller helt enige i at utprøvingen av anonym vurdering bidro til å sikre mer pålitelige vurderinger, mens 59 % var uenige. Tilsvarende var det bare 15 % som mente at den pålagte utprøvingen gjorde vurderingsgrunnlaget for standpunkt- og halvårsvurdering mer pålitelig, mens 60 % var uenige. Dette tyder på at lærerne i liten grad opplevde anonym vurdering som et tiltak som styrket vurderingens faglige pålitelighet.

Samtidig var lærerne mer delte i spørsmålet om objektivitet. 40 % var litt eller helt enige i at det var lettere å være objektiv i forsøket med anonym vurdering, mens 33 % var uenige. På samme måte var 22 % litt eller helt enige i at det at de ikke visste hvem elevene var, gjorde det lettere å gi rettferdige vurderinger, mens halvparten var uenige. Lærersvarene peker dermed mot et viktig skille mellom objektivitet som ideal og opplevelsen av at vurderingen faktisk blir mer rettferdig og mer faglig pålitelig i praksis. Selv om anonymisering for noen ser ut til å ha skapt større avstand til eleven, ble dette ikke uten videre oppfattet som det samme som bedre vurderingskvalitet.

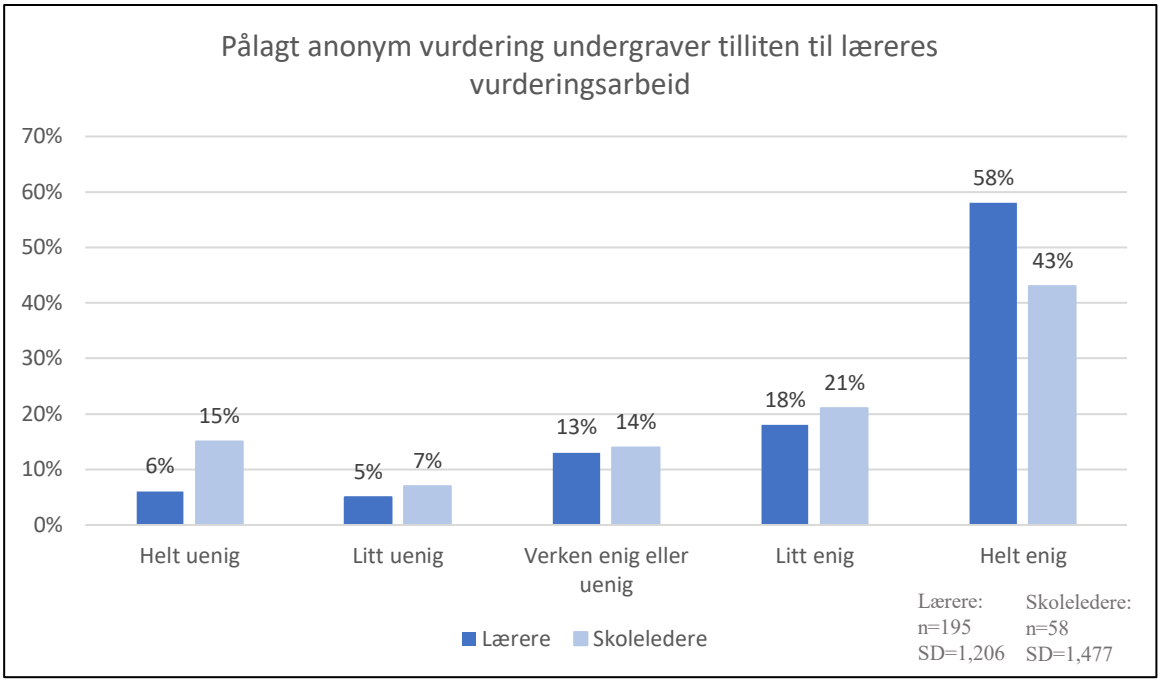


Figur 4: Lærernes opplevelser av forholdet mellom anonymitet, rettferdighet og pålitelighet i utprøvingen.

Også blant skolelederne framtrer et kritisk bilde. 64 % var uenige i at anonym vurdering bidro til et mer pålitelig vurderingsgrunnlag for standpunkt- og halvårsvurdering, mens bare 15 % var enige. Skoleledernes svar ligger dermed nærmere lærernes opplevelser enn elevenes, og tyder på at anonym vurdering i begrenset grad ble oppfattet som et tiltak som styrket vurderingens faglige legitimitet.

Funnene viser videre at spørsmål om rettferdighet også var tett knyttet til tillit og til ordningens forankring i skolens vurderingsoppdrag. Mange lærere og skoleledere oppfattet pålagt anonym vurdering som problematisk i lys av regelverket for underveisvurdering. 60 % av skolelederne, 63 % av lærerne som deltok i utprøvingen, og 64 % av lærerne som ikke deltok, var enige i at pålagt anonym vurdering oppleves som i strid med vurderingsforskriften. Dette viser at synet på ordningen ikke bare handlet om hvordan enkeltvurderinger ble erfart, men også om hvorvidt tiltaket ble oppfattet som forenlig med skolens vurderingsoppdrag.

Et tilsvarende mønster kommer til uttrykk i spørsmålene om tillit til lærernes vurderingsarbeid. 76 % av lærerne som deltok i utprøvingen og 64 % av skolelederne var enige i at pålagt anonym vurdering undergraver tilliten til læreres vurderingsarbeid. Også blant lærerne som ikke deltok i utprøvingen, var dette synet utbredt. Dette peker mot at anonym vurdering, slik den ble erfart i denne utprøvingen, av mange ikke først og fremst ble forstått som et tiltak som styrket tillit til vurderingssystemet, men som et tiltak som samtidig kunne svekke tilliten til lærerprofesjonens skjønn og vurderingskompetanse.



Figur 5: Læreres og skolelederes opplevelse av pålagt anonym vurdering og tillit til lærernes vurderingsarbeid

De åpne svarene utdyper dette bildet. I elevsvarene beskrives anonym vurdering ofte som mer rettferdig fordi læreren ikke kjenner eleven og derfor i mindre grad kan la seg påvirke av tidligere inntrykk, relasjoner eller forventninger. Flere elever framhever at det oppleves tryggere når teksten vurderes av noen som ikke vet hvem de er. Samtidig beskriver andre elever det motsatte: at vurderingen kan oppleves mindre rettferdig når læreren ikke kjenner elevens vanlige nivå, utvikling eller arbeidsmåte. I elevmaterialet framstår rettferdighet derfor som et spenn mellom ønsket om upartiskhet og ønsket om å bli vurdert av en lærer som kjenner ens utvikling og forutsetninger.

I de åpne lærer- og skoleledersvarene framstår rettferdighet i større grad som knyttet til profesjonell tillit, regelverk og faglig legitimitet. Flere beskriver ordningen som et uttrykk for manglende tillit til lærerens vurderingskompetanse og som lite forenlig med underveisvurderingens formål. Samtidig er det også enkelte som peker på at anonym vurdering kan ha verdi i mer avgrensede sammenhenger, for eksempel som en «second opinion», som støtte i vurderingssamarbeid og som ledd i utvikling av skolers tolkningsfellesskap. Dette tyder på at motstanden ikke nødvendigvis retter seg mot all bruk av anonym vurdering, men mot fullskala og pålagt bruk som del av underveisvurderingen.

Samlet peker funnene på at anonym vurdering for en del elever kunne styrke opplevelsen av rettferdighet, trygghet og upartiskhet. Samtidig var elevsvarene delte, og mange var verken tydelig positive eller tydelig negative. Blant lærere og skoleledere framstår bildet mer kritisk. Her ble anonym vurdering i større grad forbundet med spørsmål om profesjonell tillit, handlingsrom, legitimitet og vurderingens faglige pålitelighet. Funnene tyder dermed på at anonym vurdering ble forstått ulikt av de tre gruppene: For mange elever handlet rettferdighet først og fremst om en vurderingssituasjon der besvarelsen ble vurdert helt objektivt, mens lærere og skoleledere i større grad knyttet rettferdighet til faglig ansvar, profesjonelt skjønn og vurderingens legitimitet i skolehverdagen.

Også i elevintervjuene framstår elevene som delte når det gjelder rettferdighet i utprøvingen. En elev uttrykte at «Det fine med anonym vurdering var at det ikke spilte noen rolle hvordan man hadde oppført seg i klasserommet. Alt var likt, og ingen fikk ekstra hjelp. Det var litt befriende, men andre syntes det var frustrerende». Flere av elevene framstår som nyanserte i sine svar. De kan forstå at noen elever har et behov for å være sikre på at det er kompetansen alene som blir vurdert, selv om de ikke nødvendigvis opplever dette behovet selv. Flere vektlegger imidlertid at vurderingen ikke kan sies å være rettferdig når sensor ikke vet hvem som har skrevet besvarelsen. En elev uttrykte for eksempel at «det ble ikke helt rettferdig, fordi sensoren ikke kjenner meg personlig». Elevene diskuterte blant annet at faglæreren på ulike måter kan ta hensyn til at en elev har en dårlig dag under heldagsprøven. Det at elevene uttrykker at de både ser fordeler og ulemper med tanke på rettferdighet i forbindelse med utprøvingen, kan være med på å forklare det sammensatte bildet som framtrer fra spørreundersøkelsen.

Lærer- og skolelederintervjuene utdyper dette bildet ytterligere ved å vise at rettferdighet ble forstått ulikt avhengig av vurderingssituasjonen. Flere pekte på at anonym vurdering kan gi mening i vurderingsformer som ligner eksamen, men passer dårligere i underveisvurdering, der vurderingen skal ses i sammenheng med elevens utvikling over tid. En skoleleder formulerte dette tydelig slik: «Spørsmålet om hva som er rettferdig er litt ulikt ut fra vurderingssituasjon: Hva er rettferdig vurdering på standpunkt – og hva er rettferdig vurdering på eksamensdagen?». Også lærerintervjuene peker i samme retning. En lærer på ungdomstrinnet sa at «elevene må oppleve at samme tekst får samme karakter fra ulike lærere. Men også rettferdighet i å få en tilbakemelding man forstår». En annen lærer oppsummerte dilemmaet slik: «Samtidig måtte jeg holde meg mer til kriteriene, så jeg tror nok på en måte at vi ble mer rettferdige. Men rammene gjorde at det ikke ble en god vurdering.»

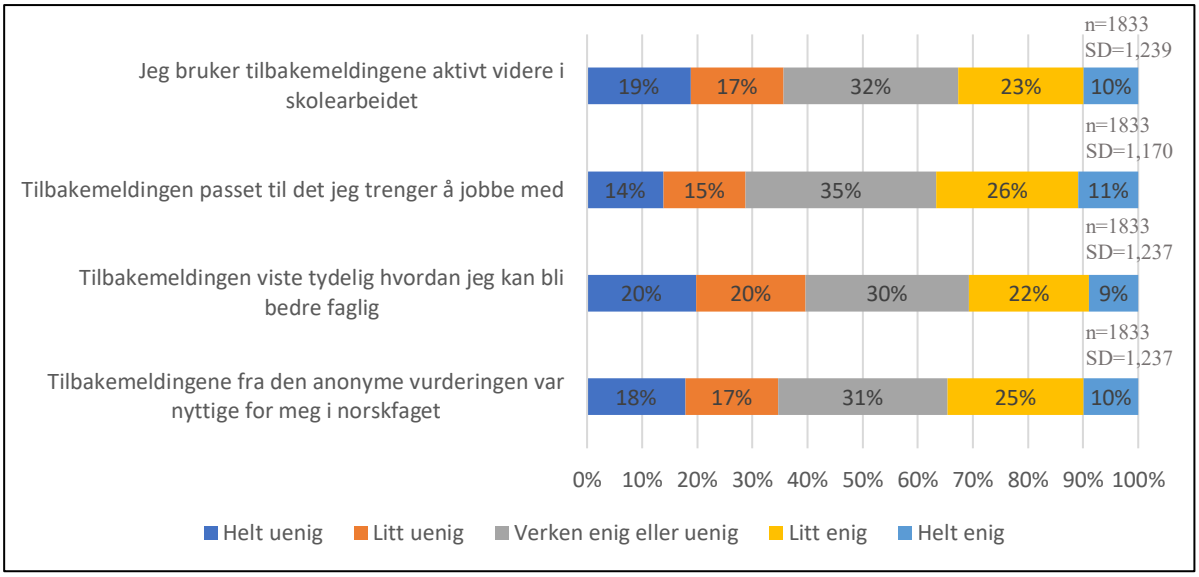
Intervjuene viser dermed at rettferdighet ikke bare ble forstått som avstand til elevkjennskap, men også som et spørsmål om hvilken type vurdering det er snakk om, og hva vurderingen skal brukes til. Flere lærere og skoleledere pekte på at anonym vurdering kunne gi en mer ensartet vurdering av teksten som produkt, men samtidig svekke muligheten til å gi en faglig og pedagogisk relevant vurdering. En lærer på videregående uttrykte dette særlig tydelig: «Jeg vurderte nok mer objektivt, men ikke i elevenes favør.» En lærer på videregående sa at anonym vurdering heller kunne brukes i mer avgrensede situasjoner, «der relasjonen er vanskelig eller der du merker selv at du er biased», men ikke som en generell ordning. Dette understøtter surveyfunnene som viser at lærere og skoleledere i større grad enn elevene knyttet rettferdighet til profesjonelt skjønn, vurderingskompetanse og legitimitet i vurderingsarbeidet.

4.3 Tilbakemeldinger, karakterer og læringsstøtte

Dette delkapitlet presenterer funn om hvordan anonym vurdering påvirket tilbakemeldinger, opplevelsene omkring karaktersettingen og læringsstøtte. Delkapitlet skal svare på hvordan elever, lærere og skoleledere erfarte den faglige og pedagogiske siden ved vurderingen. Framstillingen bygger primært på spørreundersøkelsene, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype og nyansere hovedfunnene.

Spørreundersøkelsene viser at elevene i stor grad opplevde den anonyme vurderingen som begrenset i læringsverdi. Bare 23 % oppga at anonym vurdering hadde vært nyttig

for dem i norskfaget, mens 45 % svarte nei og 32 % svarte vet ikke. Også når elevene ble spurt mer konkret om tilbakemeldingene, var svarene delte og gjennomgående moderate. 35 % var litt eller helt enige i at tilbakemeldingene fra den anonyme vurderingen var nyttige, mens 35 % var uenige. 37 % oppga at tilbakemeldingene passet til det de trengte å jobbe med, mens 29 % var uenige. Videre mente 31 % at tilbakemeldingene tydelig viste hvordan de kunne bli bedre faglig, mens 40 % var uenige. Bare 33 % oppga at de brukte tilbakemeldingene aktivt videre i skolearbeidet, mens 36 % var uenige. Dette tyder på at tilbakemeldingene i mange tilfeller ikke ble opplevd som tilstrekkelig konkrete, tilpassede eller læringsfremmende.



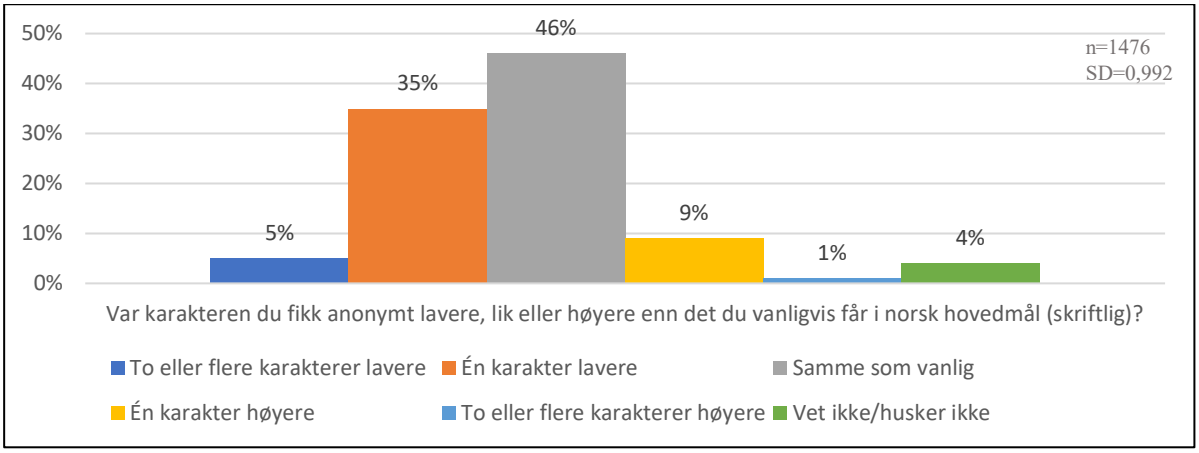
Figur 6: Elevenes opplevelse av nytteverdien av tilbakemeldingene de fikk i den anonyme vurderingen

Elevsvarene viser også at mange opplevde tilbakemeldingene som vanskelig tilgjengelige. 39 % var litt eller helt enige i at tilbakemeldingen de fikk på den anonyme vurderingen var lett å forstå, mens 35 % var uenige. På et speilvendt spørsmål oppga 34 % at de syntes det var vanskelig å forstå tilbakemeldingen, mens 35 % var uenige. Selv om svarene her er delte, peker de samlet mot at en betydelig andel elever ikke opplevde responsen som umiddelbart klar og brukbar. Dette underbygges også av at 54 % oppga at de hadde lyst til å snakke med læreren som vurderte teksten, for å forstå tilbakemeldingen eller karakteren bedre i etterkant.

Et annet tydelig funn er at mange elever opplevde vurderingen som strengere enn det de var vant til. 40 % var litt eller helt enige i at tilbakemeldingen de fikk på den anonyme vurderingen var strengere enn det de pleier å få, mens 25 % var uenige. Samtidig oppga over halvparten av elevene at anonym vurdering minnet om en eksamenssituasjon. Dette peker mot at vurderingen for mange elever fikk et tydeligere kontrollpreg enn det de forbinder med ordinær underveisvurdering.

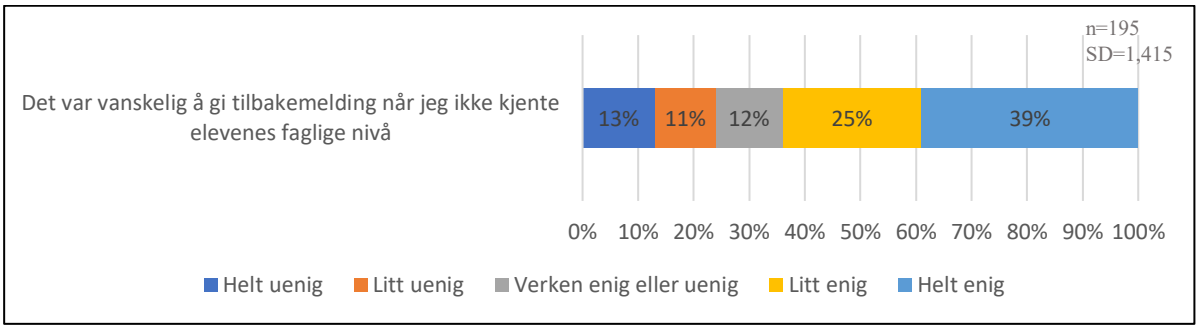
De rapporterte karakterutfallene peker i samme retning. Blant elevene som fikk karakter, oppga 46 % at karakteren var den samme som de vanligvis får i norsk hovedmål (skriftlig), mens 35 % oppga at den var én karakter lavere og 5 % at den var to eller flere karakterer lavere. Til sammen rapporterte dermed 40 % at karakteren var lavere enn vanlig. Til sammenligning oppga 9 % at karakteren var én karakter høyere, og 1 % at den var to eller flere karakterer høyere. De rapporterte karakterene var altså i hovedsak like

eller lavere enn det elevene vanligvis opplevde å få. Dette er ikke i seg selv et mål på vurderingens kvalitet, men det er relevant fordi karakterutfallet trolig påvirker hvordan elevene opplever både tilbakemeldingen og den samlede nytteverdien av ordningen.



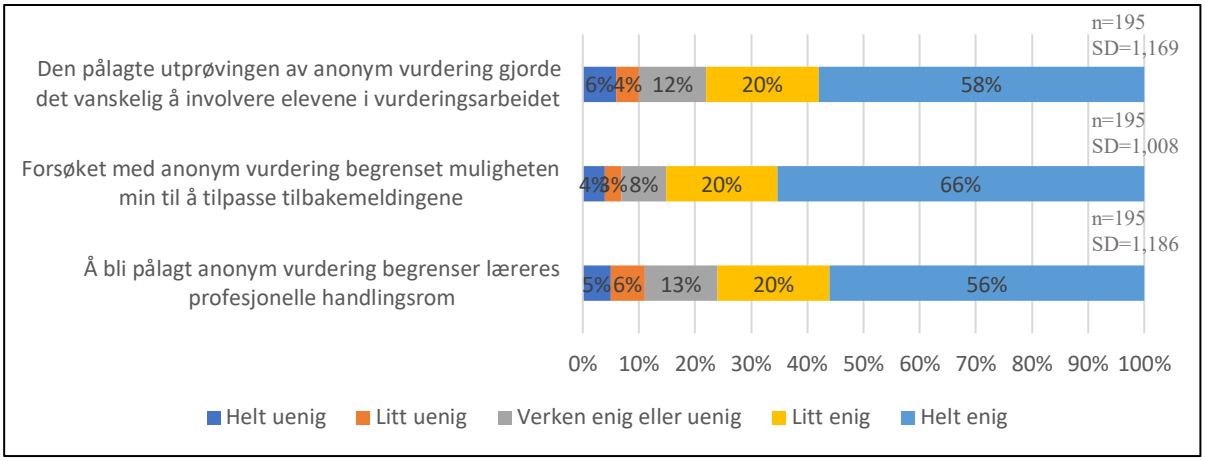
Figur 7: Hvordan karakteren varierte sammenlignet med karakterer elevene vanligvis får i norsk hovedmål (skriftlig) for elevene som fikk karakter i anonym vurdering

Lærernes svar viser et tydelig mer kritisk bilde av den læringsstøttende funksjonen ved anonym vurdering. 64 % av lærerne var litt eller helt enige i at det var vanskelig å gi tilbakemelding når de ikke kjente elevenes faglige nivå, mens 24 % var uenige.



Figur 8: Lærernes opplevelse av å gi anonyme tilbakemeldinger

Enda tydeligere blir dette i spørsmålene om tilpasning og involvering: 86 % var enige i at anonym vurdering gjorde det utfordrende å tilpasse tilbakemeldingene til elevene, 78 % var enige i at utprøvingen gjorde det vanskelig å involvere elevene i vurderingsarbeidet, og 76 % var enige i at pålagt anonym vurdering begrenset læreres profesjonelle handlingsrom. Dette tyder på at lærerne i stor grad opplevde anonym vurdering som lite forenlig med en underveisvurdering der tilbakemeldinger skal være tilpassede, læringsfremmende og inngå i videre pedagogisk oppfølging.



Figur 9: Lærernes opplevelse av å gi læringsstøttende og tilpassede tilbakemeldinger

De åpne svarene utdyper dette bildet. I elevsvarene beskrives tilbakemeldingene ofte som kortere, strengere eller mer generelle enn de tilbakemeldingene de vanligvis får fra egen lærer. Flere elever skriver at de savnet mer konkrete råd om hva de kunne arbeide videre med, og at responsen i mindre grad var tilpasset deres egen skriveutvikling. Samtidig er det også elever som beskriver den anonyme vurderingen som nyttig, særlig når den ga en opplevelse av å bli lest med «friske øyne» eller fungerte som en slags ekstra kontroll av eget nivå. Også her framstår erfaringene som delte, men hovedbildet er at læringsverdien ofte ble opplevd som begrenset.

I de åpne lærersvarene beskrives anonym vurdering i større grad som en vurderingsform som løsriver responsen fra den pedagogiske relasjonen mellom lærer og elev. Flere lærere framhever at det er vanskelig å gi meningsfulle og framoverrettede tilbakemeldinger når man ikke kjenner elevens tidligere tekster, faglige nivå eller utviklingsbehov. Noen peker også på at de måtte lese egne elevers tekster på nytt i etterkant for å kunne følge dem opp pedagogisk og for å styrke sammenhengen mellom vurderingen og videre læring, noe som både skapte merarbeid og bidro til å svekke intensjonen ved anonym vurdering. Dette styrker inntrykket av at anonym vurdering i begrenset grad ble erfart som en støtte for underveisvurderingen.

Samlet peker funnene på at anonym vurdering i begrenset grad ble opplevd som læringsstøttende. Mange elever opplevde tilbakemeldingene som moderate i nytteverdi, og en betydelig andel mente de var vanskelige å forstå, lite konkrete eller strengere enn vanlig. De rapporterte karakterutfallene var i hovedsak like eller lavere enn det elevene vanligvis får, noe som trolig også har påvirket hvordan ordningen ble erfart. Blant lærerne framstår bildet enda tydeligere: anonym vurdering ble i stor grad opplevd som en ordning som gjorde det vanskeligere å tilpasse tilbakemeldinger, involvere elevene i vurderingsarbeidet og bruke vurdering som støtte for videre læring. Funnene tyder dermed på at anonym vurdering i denne utprøvingen styrket enkelte sider ved kontroll og distanse, men i mindre grad vurderingens læringsfremmende funksjon.

Fokusgruppeintervjuene utdyper dette bildet. Også i elevintervjuene uttrykker elever at de følte et behov for å snakke med den eksterne læreren om vurderingen, for å få forklart tilbakemeldingen og karakter. Flere uttrykte også at de ønsket at deres egen faglærer kunne lese besvarelsen, og at det føltes «bortkastet» å bruke en hel dag på noe som ikke blir fulgt opp av læreren. En av elevene sa for eksempel at ««hva hvis dette var det

beste jeg hadde skrevet, og så får ikke faglæreren min sett det?». Elevene i fokusgruppeintervjuene framstår som unisont misfornøyde med tilbakemeldingene de fikk. Dette er særlig interessant i lys av at mange elever uttrykker at de ellers er fornøyde med hvordan faglærerne deres gir tilbakemeldinger i norsk.

Elevene oppga ulike grunner til misnøyen. Noen reagerte på språket i tilbakemeldingen og karakteriserer det som «fremmed», mens andre legger vekt på at tilbakemeldingen de fikk var veldig kort eller «ikke grundig». Mange uttrykker at de rett og slett ikke forsto hva den eksterne læreren mente. Noen bruker ord som «vagt» og «upresist», og vektlegger at det var vanskelig å forstå hva kommentarene viste til i besvarelsen. Andre mener at tilbakemeldingene var lite nyttige og konstruktive som framovermeldinger. For eksempel uttrykte en av elevene at «tilbakemeldingen hjalp meg ikke til å utvikle meg videre.» En annen elev sa at «tilbakemeldingen var dårlig og fokuserte mest på det som var feil. Det føltes mer som en bedømmelse». Flere elever opplevde ellers at de fikk tilbakemeldinger preget av hastverk og «klipp-og-lim»-tilbakemeldinger som ikke passet hverken besvarelsene eller karakteren som ble gitt. Noen elever rapporterer også at flere elever fikk samme tilbakemelding på vidt forskjellige besvarelser. Flere elever sitter igjen med et inntrykk av at de eksterne lærerne ikke har tatt seg nok tid i vurderingsarbeidet.

Lærer- og skolelederintervjuene understøtter dette bildet. Flere beskrev at anonym vurdering i mindre grad ble erfart som en læringsstøttende vurderingspraksis, nettopp fordi anonymiseringen flyttet oppmerksomheten fra elevens utvikling og skriveprosess til vurdering av enkeltproduktet. En skoleleder uttrykte dette tydelig ved å si at anonym vurdering ble organisert som vurdering av «produktet, men ikke på læring og prosessen». En annen utdypet hva som gikk tapt når den som vurderte ikke kjente eleven: «Der mister du en vesentlig del av god tilbakemelding, fordi at du mister muligheten til å si hva eleven har gjort bra, sammenlignet med tidligere, og hva eleven skal gjøre videre.»

Også lærerintervjuene peker i samme retning. Flere lærere beskrev at anonym vurdering gjorde det vanskeligere å gi tilbakemeldinger som bygget på elevens tidligere arbeid, faglige nivå og utviklingsbehov. En lærer på ungdomstrinnet sa at hun «følte at [hun] mista tak i elevene». Lærerintervjuene kan også bidra til å forklare hvorfor flere av elevene opplevde å få tilbakemeldinger som lignet på andre elevers tilbakemeldinger. Både lærere på videregående og på ungdomstrinn uttrykte at de hadde blitt enige med sine kolleger om hvordan tilbakemeldingene skulle utformes. En lærer uttrykte for eksempel at «Vi hadde blitt enige om korte tilbakemeldinger i kommentarfelt i matrisen i skjemaene». En annen lærer sa at «vi diskuterte i forkant at vi skulle ha tre punkter. Ett kritisk og to positive. Det handler om elevgruppa vår, de bør ha korte og konkrete tilbakemeldinger». En tredje lærer sa: «Vi hadde en felles mal for hvordan vi skulle gå fram i tilbakemeldingene. Først noen setninger om hva vi mener når vi vurderer f.eks. «svar på oppgaven» og «språk», og så noe om hvordan de gjorde det på områdene». Slike felles føringer eller maler, i kombinasjon med at lærerne hadde blitt enige om å fatte seg i korthet, kan være med på å forklare hvorfor en del elever sitter igjen med et inntrykk av at de eksterne lærerne ikke hadde tatt seg god nok tid. Flere lærere sa at det heller ikke for dem var særlig motiverende å skrive tilbakemeldinger til noen de ikke visste hvem var eller hadde noe inntrykk av skriveutviklingen til.

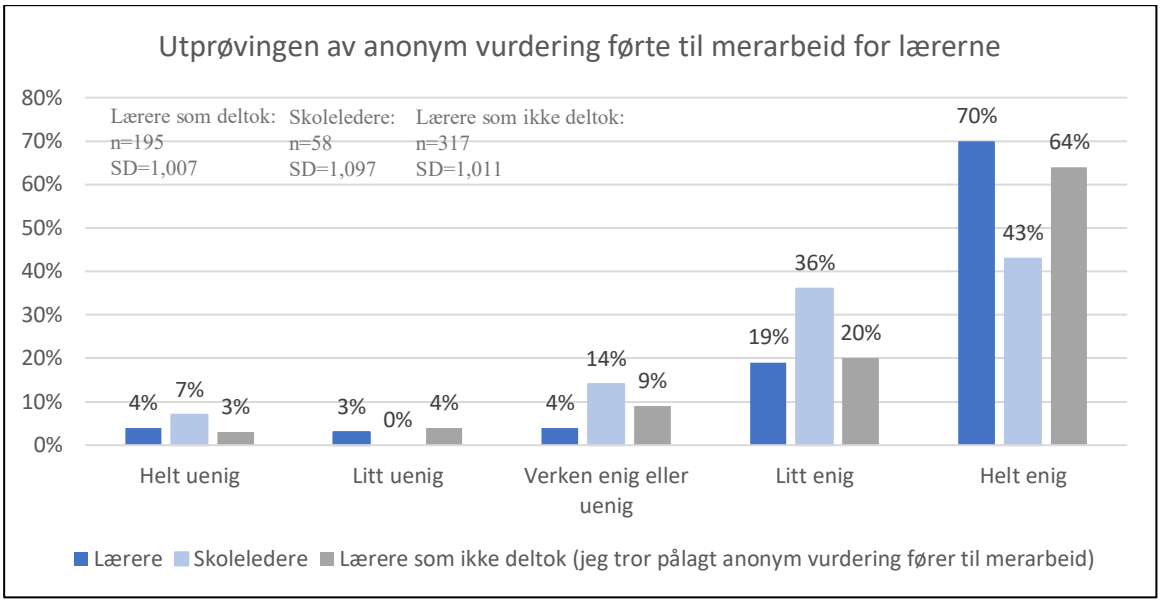
Flere skoleledere beskrev også at vurderingen fikk et mer eksamenslignende preg enn det som er vanlig i underveisvurdering. En skoleleder fortalte at de hadde ønsket å kunne

ha veiledning underveis med elevene, men at dette ikke var mulig: «Det ble mer og mer til at det skulle være som en eksamen». Intervjuene understøtter dermed surveyfunnene som viser at anonym vurdering i begrenset grad ble opplevd som en vurderingsform som fremmet læring, dialog og videre utvikling.

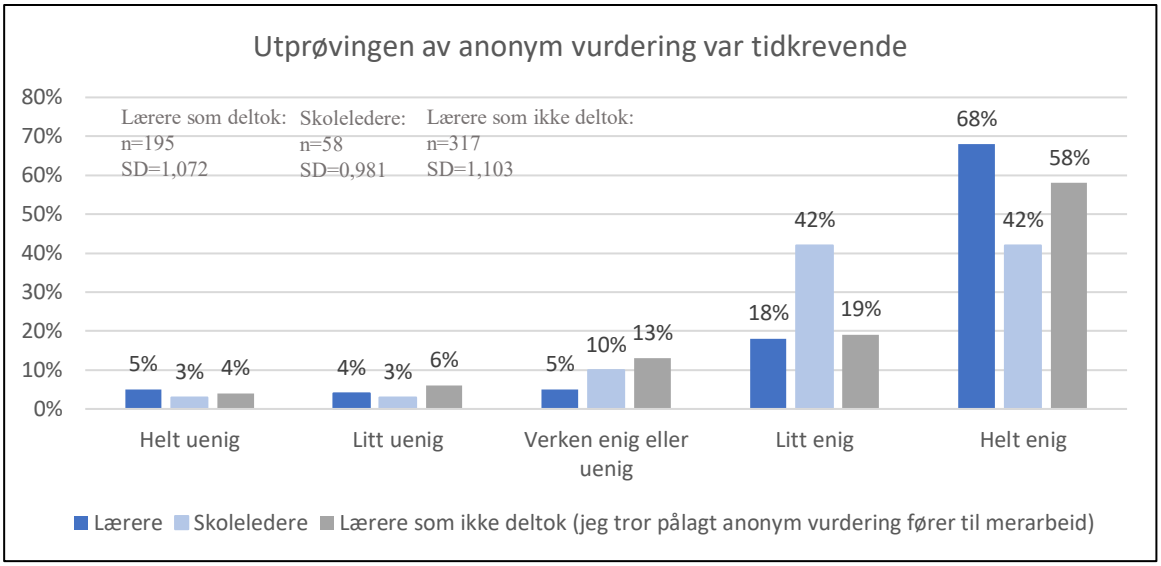
4.4 Merarbeid, samarbeid og konsekvenser for vurderingsarbeidet

Dette delkapitlet presenterer funn om hvilke konsekvenser anonym vurdering fikk for lærernes arbeid, samarbeid og skolens vurderingspraksis. Delkapitlet skal svare på hvordan ordningen påvirket tidsbruk, organisering, profesjonelt samarbeid og vurderingskultur. Framstillingen bygger primært på spørreundersøkelsene, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype og nyansere hovedfunnene.

Spørreundersøkelsene viser at anonym vurdering i stor grad ble opplevd som ressurskrevende. Blant lærerne som deltok i utprøvingen, oppga 89 % at ordningen førte til merarbeid, og 86 % at den var tidkrevende. Skolelederne rapporterte et lignende bilde: 79 % oppga at ordningen førte til merarbeid for lærerne, og 82 % at den var tidkrevende.



Figur 10: Om lærere som deltok og skoleledere opplevde merarbeid tilknyttet utprøving av anonym vurdering. Lærere som ikke deltok ble spurt om de tror anonym vurdering fører til merarbeid

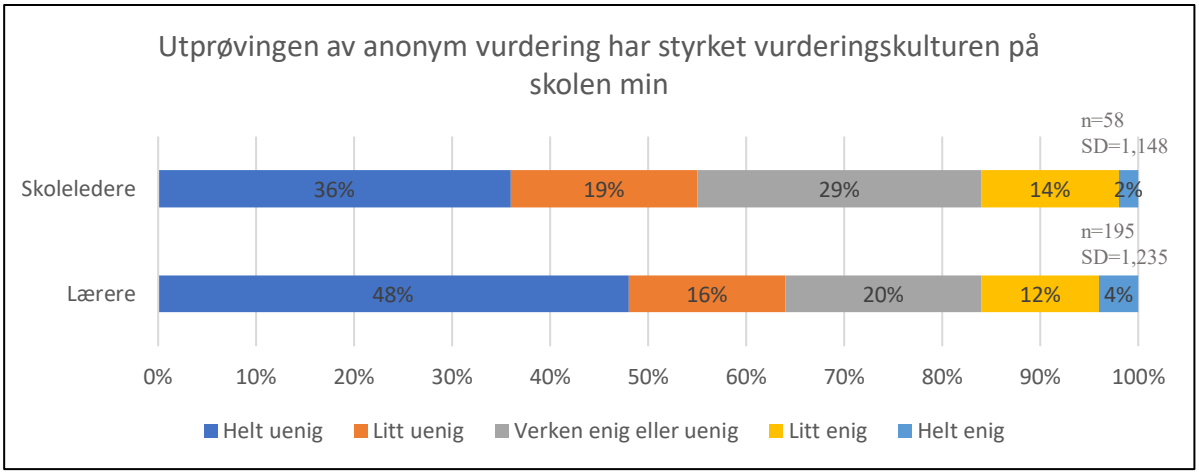


Figur 11: Om lærere som deltok og skoleledere opplevde at utprøving av anonym vurdering var tidkrevende. Lærere som ikke deltok ble spurt om de tror anonym vurdering er tidkrevende

Når det gjelder ressursbruk på skolenivå, var skolelederne mer delte. 43 % var litt eller helt enige i at anonym vurdering er økonomisk kostbart, mens 28 % var uenige og 29 % svarte verken enig eller uenig. Dette tyder på at de økonomiske konsekvensene ikke framstod like tydelig for alle, men at mange likevel oppfattet ordningen som ressurskrevende i bred forstand. Samlet peker disse svarene mot at anonym vurdering i stor grad ble erfart som et tiltak som krevde betydelig tid, koordinering og administrativ kapasitet.

Funnene tyder samtidig på at ordningen i begrenset grad ble opplevd som en støtte i vurderingsarbeidet. Bare 9 % av lærerne oppga at anonym vurdering hadde vært en støtte for dem i underveisvurderingen, mens 72 % svarte nei. Tilsvarende var det bare 19 % som var litt eller helt enige i at måten forsøket ble organisert på, bidro til mer lik vurderingspraksis mellom lærere, mens 47 % var uenige. Dette peker mot at anonym vurdering, slik den ble gjennomført, i liten grad ble oppfattet som et tiltak som styrket felles vurderingspraksis eller ga lærerne et nyttig redskap i deres løpende vurderingsarbeid.

På spørsmål om ordningen styrket skolens vurderingskultur, var både lærere og skoleledere overveiende negative. 64 % av lærerne og 55 % av skolelederne var uenige i at utprøvingen hadde styrket vurderingskulturen på skolen, mens bare 16 % i begge grupper var enige. Dette tyder på at anonym vurdering i begrenset grad ble erfart som et utviklingsarbeid som styrket skolens profesjonsfellesskap eller bidro til mer systematisk arbeid med vurdering.



Figur 12: Om skolelederne og lærerne som deltok i utprøvingen opplevde at anonym vurdering bidro til å styrke vurderingskulturen i egen skole

Et annet tydelig funn er at ordningen ble opplevd å komme i konkurranse med annet utviklingsarbeid. 61 % av lærerne og 53 % av skolelederne var enige at fordi forsøket var pålagt av skoleeier, ble annet viktig utviklingsarbeid ble satt til side. Dette peker mot at anonym vurdering ikke bare ble vurdert ut fra hva ordningen i seg selv kunne bidra med, men også ut fra hvilke kostnader den hadde i form av tid, oppmerksomhet og kapasitet. For mange ser det ut til at utprøvingen ble erfart som en ekstra belastning i en skolehverdag der lærere og ledere allerede står i mange parallelle utviklingsprosesser.

De åpne svarene utdyper dette bildet. Mange lærere beskriver anonym vurdering som en ordning som krevde betydelig ekstraarbeid, både før, under og etter selve vurderingen. Flere peker på at de måtte bruke tid på anonymisering, distribusjon og praktisk håndtering av besvarelser, og at arbeidet ikke sluttet med den anonyme vurderingen, fordi egne elever måtte følges opp i etterkant. Flere beskriver også at vurderingsarbeidet ble mer tungvint når besvarelser måtte fordeles manuelt eller kobles tilbake til riktig elev etter at vurderingen var gjennomført. I disse svarene framstår merarbeid ikke bare som et spørsmål om tidsbruk, men også som et spørsmål om avbrudd i vanlige arbeidsflyter og økt administrativ kompleksitet.

Samtidig viser de åpne svarene at enkelte lærere og skoleledere så mulige utviklingsgevinster i ordningen. Noen peker på at anonym vurdering og felles vurderingsarbeid kunne gi rom for faglige diskusjoner om kvalitet i elevtekster og bidra til refleksjon over vurderingskriterier. Dette gjelder særlig der ordningen ble koblet til vurderingssamlinger eller kollegialt samarbeid. Disse stemmene er likevel i mindretall sammenlignet med det mer gjennomgående inntrykket av ordningen som tidkrevende og lite støttende for underveisvurderingen. Funnene peker dermed på at anonym vurdering i noen sammenhenger kunne åpne for profesjonelle samtaler, men at dette potensialet i liten grad oppveide den samlede belastningen ordningen innebar.

Samlet peker funnene på at anonym vurdering i stor grad ble opplevd som merarbeid, tidkrevende og krevende å integrere i skolens øvrige vurderingsarbeid. Selv om ordningen i enkelte tilfeller ser ut til å ha åpnet for refleksjon og faglig samarbeid, ble den i hovedsak ikke oppfattet som en støtte for lærernes underveisvurdering eller som et tiltak som styrket vurderingskulturen på skolen. Funnene tyder dermed på at anonym vurdering, slik den ble gjennomført i denne utprøvingen, i større grad belastet profesjonsfellesskapet enn den utviklet det.

Fokusgruppeintervjuene med lærere og skoleledere utdyper at anonym vurdering ikke bare ble erfart som merarbeid, men også som noe som påvirket samarbeidet mellom lærerne og dynamikken i profesjonsfellesskapet. Flere beskrev at ordningen skapte ekstra arbeid både i planleggingen, i selve vurderingen og i oppfølgingen etterpå. En skoleleder fortalte at skolen valgte å tilby en kompensasjon til lærerne med avspasering eller lønn fordi de så at ordningen ville kreve mer tid enn vanlig. Men for lærerne ble dette et prinsipielt spørsmål, og de motsatte seg dette fordi de ville gjennomføre den anonyme vurderingen innenfor de rammene som ellers gjelder for undervisning og vurdering.

Også lærerintervjuene peker tydelig på den ekstra belastningen. Flere beskrev ordningen som et dobbeltarbeid, fordi de både måtte vurdere andres elevers tekster og deretter sette seg inn i vurderingen av egne elevers tekster i etterkant. En lærer på videregående oppsummerte dette som «valget mellom enten dobbeltarbeid eller å bryte loven». En annen beskrev hele utprøvingen slik: «Aldri vært borti så bortkasta arbeid!». Andre pekte på at det ble et «helt vilt lesearbeid» når de både skulle forholde seg til den anonyme vurderingen og samtidig sikre et forsvarlig grunnlag for halvårsvurdering og standpunkt.

Intervjuene viser samtidig at belastningen ikke bare handlet om tidsbruk. Flere skoleledere beskrev at utprøvingen også påvirket samarbeidet mellom lærerne. En skoleleder fortalte at ordningen «påvirket … forholdet mellom lærerne», og at skolen måtte ha «et møte for å rense luften» etterpå. Andre skoleledere pekte på at anonym vurdering i noen tilfeller skapte dårlig stemning, blant annet fordi enkelte lærere tok egne elever i forsvar eller reagerte på resultatene. Lærerintervjuene understøtter dette bildet. Ved noen skoler beskrives det «gnisninger i norskseksjonen» og diskusjoner om lojalitet, både til vedtaket og til andre skoler som gjennomførte ordningen annerledes.

Samtidig viser intervjuene at anonym vurdering i noen sammenhenger også kunne utløse faglige diskusjoner om tekstkvalitet, vurderingskriterier og lik vurderingspraksis. Særlig enkelte lærere framhevet at ordningen kunne bidra til mer fagfellesskap og refleksjon, for eksempel for lærere i faget norsk med kort botid, nye lærere eller der vurderingsarbeidet ble tett koblet til kollegialt samarbeid. En lærer på ungdomstrinnet beskrev at ordningen ga «mer fagfellesskap», og la til at dette var særlig verdifullt som ny i yrket. Slike erfaringer framstår likevel som mindre dominerende enn beskrivelsene av merarbeid, frustrasjon og krevende prioriteringer.

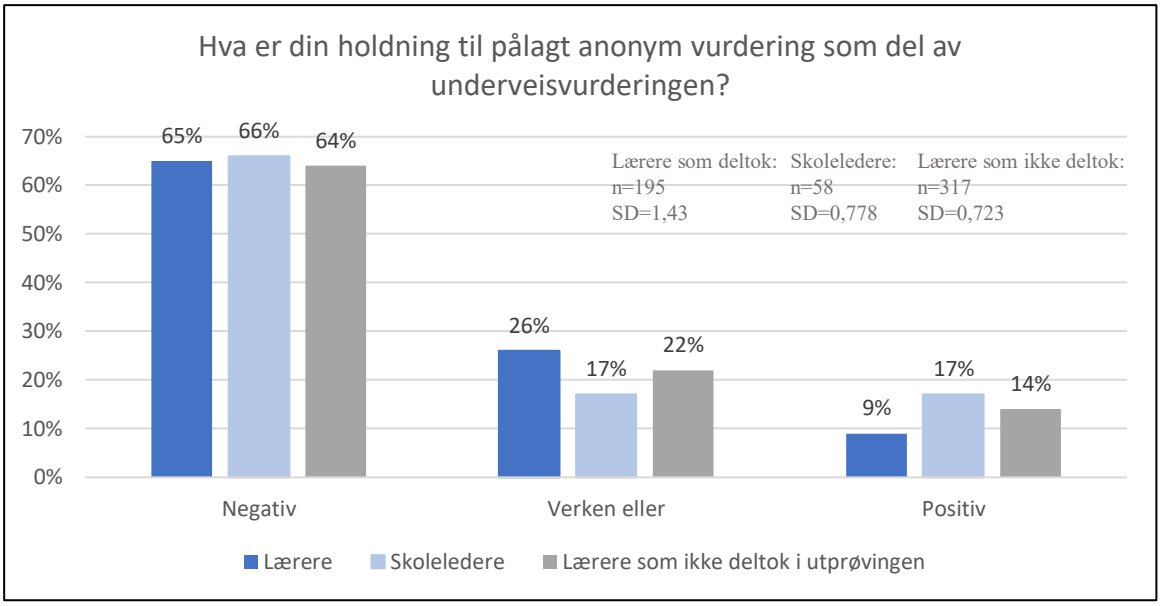
Intervjuene understøtter dermed surveyfunnene som viser at anonym vurdering i større grad ble erfart som belastende og ressurskrevende enn som et tiltak som styrket vurderingskultur og samarbeid. Samlet peker materialet på at ordningen ikke bare fikk praktiske konsekvenser for lærernes arbeidshverdag, men også påvirket relasjonene i profesjonsfellesskapet og hvilke former for utviklingsarbeid det ble rom for.

4.5 Holdninger til videre bruk av anonym vurdering

Dette delkapitlet presenterer funn om hvordan elever, lærere og skoleledere vurderte videre bruk av anonym vurdering. Delkapitlet skal svare på hvilke holdninger respondentene hadde til ordningen framover, og hvilke betingelser de mente måtte være til stede dersom den skal videreføres. Framstillingen bygger primært på spørreundersøkelsene, mens fokusgruppeintervjuene brukes til å utdype og nyansere hovedfunnene.

Spørreundersøkelsene viser at holdningene til videre bruk av anonym vurdering var tydelig delte mellom elevgruppen på den ene siden og lærere og skoleledere på den andre. Blant elevene var holdningene sammensatte og langt mindre negative enn blant lærere og skoleledere. Som vist tidligere i rapporten var 22 % av elevene positive til anonym vurdering, 36 % verken positive eller negative, og 37 % negative. Dette tyder på at mange elever ikke tok entydig stilling til ordningen, men vurderte den mer ambivalent. For en del elever ser anonym vurdering ut til å ha hatt appell som prinsipielt rettferdighetstiltak, men uten at dette nødvendigvis innebar et tydelig ønske om mer anonym vurdering i skolehverdagen.

Blant lærerne og skolelederne var bildet klart mer negativt. 65 % av lærerne som deltok i utprøvingen, 64 % av lærerne som ikke deltok, og 66 % av skolelederne oppga at de var negative til pålagt anonym vurdering som del av underveisvurderingen. Bare 9 % av lærerne som deltok, 14 % av lærerne som ikke deltok, og 17 % av skolelederne var positive. Dette viser at skepsisen til ordningen ikke bare var knyttet til erfaringene med gjennomføringen, men også var tydelig blant lærere som ikke selv hadde deltatt i utprøvingen. Holdningene framstår dermed som relativt stabile på tvers av de to lærergruppene.

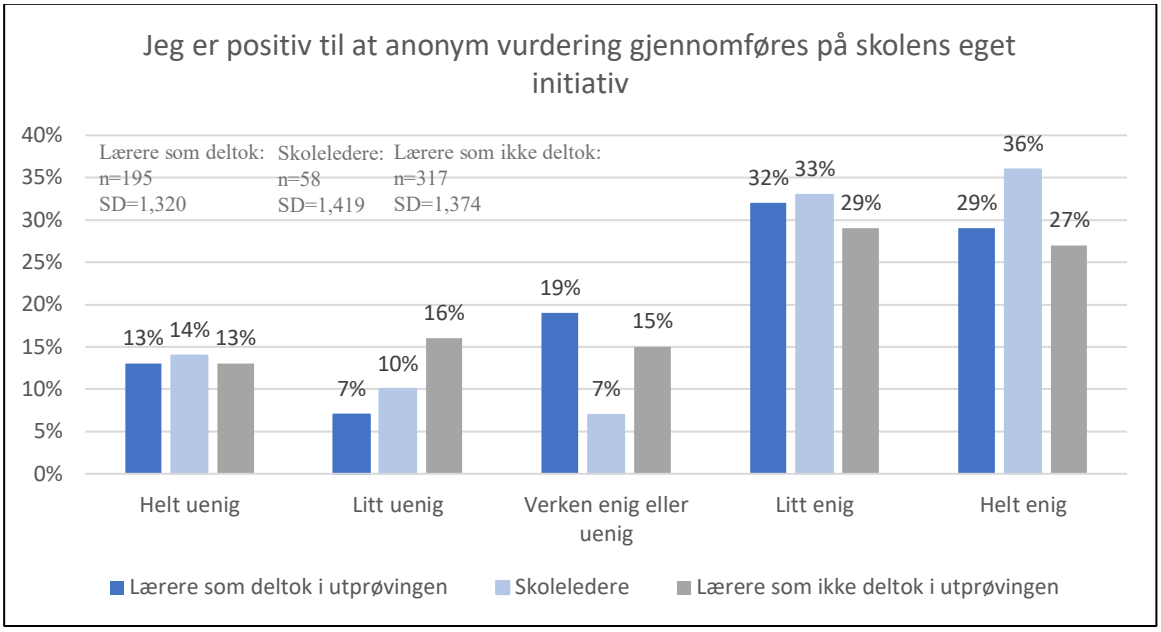


Figur 13: Hvilken holdning lærerne som deltok i utprøvingen, skolelederne og lærerne som ikke deltok i utprøvingen har til pålagt anonym vurdering som en del av underveisvurderingen

Da respondentene ble spurt om anonym vurdering burde innføres fast ved alle skoler som del av underveisvurderingen, var motstanden enda tydeligere. 75 % av lærerne som deltok i utprøvingen og 69 % av skolelederne var uenige i at pålagt anonym vurdering burde innføres fast ved alle skoler. Bare 10 % av lærerne og 22 % av skolelederne var enige. Dette peker mot at motstanden ikke bare handlet om hvordan utprøvingen ble gjennomført, men om en mer grunnleggende skepsis til å gjøre anonym vurdering til en generell ordning i skolen.

Samtidig viser surveyen at holdningene til anonym vurdering ble mer positive når ordningen ble knyttet til lokal autonomi og frivillighet. 61 % av lærerne som deltok i utprøvingen, 56 % av lærerne som ikke deltok, og 69 % av skolelederne var positive til at

anonym vurdering kan gjennomføres på skolens eget initiativ. Dette tyder på at motstanden mot ordningen ikke nødvendigvis var en avvisning av anonym vurdering i alle former, men i større grad en motstand mot pålagt og generalisert bruk. Mange ser altså ut til å skille mellom anonym vurdering som lokalt utviklingsverktøy og anonym vurdering som sentralt styrt ordning.



Figur 14: Hvilken holdning lærerne som deltok i utprøvingen, skolelederne og lærerne som ikke deltok i utprøvingen har til gjennomføring av anonym vurdering på eget initiativ.

Dette bekreftes av svarene på spørsmålene om hvem som bør beslutte bruk av anonym vurdering. 79 % av lærerne som deltok i utprøvingen, 82 % av lærerne som ikke deltok, og 76 % av skolelederne var enige i at anonym vurdering ikke bør pålegges av skoleeier, men bestemmes av skolene selv. I tillegg var 80 % av lærerne som deltok, 82 % av lærerne som ikke deltok, og 74 % av skolelederne er kritiske til at anonym vurdering pålegges av utdanningsmyndighetene. Funnene peker dermed tydelig mot at spørsmålet om videre bruk ikke bare handler om vurderingsform, men også om styring, profesjonelt handlingsrom og lokalt ansvar for vurderingspraksis.

De åpne svarene utdyper dette bildet. I elevmaterialet beskrives ønsket om videre bruk ofte i lys av rettferdighet og behovet for en «second opinion». Noen elever uttrykker at anonym vurdering kan være nyttig i enkelte situasjoner, for eksempel på større prøver eller når de er usikre på om de blir vurdert rettferdig av egen lærer. Andre er mer negative og peker på at de heller vil vurderes av lærere som kjenner dem og kan gi mer relevante tilbakemeldinger. Også blant elevene framstår dermed ønsket om videre bruk som betinget og situasjonsavhengig, snarere enn som en klar støtte til en fast ordning.

I lærer- og skolelederintervjuene kommer dette betingede perspektivet enda tydeligere fram. Flere understreker at anonym vurdering kan ha verdi i avgrensede sammenhenger, særlig som støtte i kalibrering, vurderingssamarbeid, eksamensforberedelse eller som en ekstra kontroll i enkelte vurderingssituasjoner. Samtidig avviser mange at dette bør organiseres som en fast del av underveisvurderingen. Flere peker på at dersom anonym vurdering skal brukes videre, må det skje med et tydelig formål, med lokal forankring og innenfor rammer som ikke svekker læringsstøtte eller profesjonelt handlingsrom. I de

åpne svarene framstår det derfor som liten støtte til fullskala videreføring, men en viss støtte til mer begrenset og lokalt forankret bruk.

Samlet peker funnene på at videre bruk av anonym vurdering vurderes noe ulikt av elever, lærere og skoleledere. Elevene framstår som mer delte og ambivalente, mens lærere og skoleledere i hovedsak er negative til videreføring som pålagt ordning. Samtidig viser materialet at motstanden ikke nødvendigvis retter seg mot all bruk av anonym vurdering, men mot sentralt pålagt og generell bruk som del av underveisvurderingen. Funnene tyder dermed på at støtten til anonym vurdering først og fremst finnes når ordningen forstås som et frivillig, lokalt forankret og tydelig avgrenset virkemiddel, snarere enn som en fast del av skolens ordinære vurderingspraksis.

I elevintervjuene framtrer det samme bildet som i spørreundersøkelsen. Flere er positive til at man gjennom anonym vurdering kan vurderes kun ut ifra fagkompetanse, mens andre er tydelige på at de heller ønsker tilbakemeldinger fra lærere som kjenner dem godt og vet hvordan de ligger an faglig. Mens noen mener at anonym vurdering er helt unødvendig og at det var en stressende situasjon som «gjorde oss mer redde for eksamen», uttrykker andre at anonym vurdering er nyttig som eksamensforberedelse og at det kan gjøre elever tryggere. Mange framstår imidlertid som nyanserte og ser både fordeler og ulemper med anonym vurdering, og flere har konkrete råd om hvordan ordningen kan gjennomføres på en mer læringsfremmende måte. For eksempel foreslår en elev at selve karakteren kan settes anonymt, men at det likevel er læreren som gir tilbakemelding.

Lærer- og skolelederintervjuene utdyper dette bildet ved å vise at motstanden mot videre bruk først og fremst var knyttet til fullskala og pålagt bruk, ikke nødvendigvis til all bruk av ordningen. Flere pekte på at anonym vurdering kan ha en funksjon i mer avgrensede sammenhenger, men at den da må være tydelig målrettet og bedre forankret. Et eksempel er læreren som uttrykte at det er «bedre å ta det i enkelttilfeller der relasjonen er vanskelig». En annen lærer uttrykte at: «Hvis elever er redde for trynefaktor, så kan vi ha anonym vurdering for enkeltelever». Også skolelederne var inne på det samme. En av dem sa at anonym vurdering «kan brukes positivt, men det må målrettes bedre».

Samtidig var både lærere og skoleledere tydelige på at arbeidet med rettferdig vurdering heller bør rette seg mot utvikling av vurderingspraksis enn mot anonymisering som generell ordning. En skoleleder formulerte dette slik: «Jeg anerkjenner problemet med trynefaktor, men dette er ikke løsningen. Løsningen er hardt arbeid med egen vurderingspraksis over tid.» Flere lærere uttrykte tilsvarende at de ønsket mer arbeid med tolkningsfellesskap, samretting og profesjonell dialog, framfor en fast ordning med anonym vurdering.

Intervjuene viser også at skepsisen til videre bruk hang tett sammen med hvordan ordningen ble erfart av elevene. Flere lærere var opptatt av at anonym vurdering kunne svekke elevenes motivasjon og tro på egen mestring. En skoleleder fortalte at noen elever satt igjen med følelsen av at de like gjerne kunne gi opp, og at det særlig var sårbare elever som kunne tape på en slik vurderingssituasjon. Også i lærerintervjuene ble det pekt på at mange elever hadde gjort det dårligere enn de pleier, og at lærerne brukte mye tid på å forklare hvor mye denne vurderingen egentlig skulle telle. En lærer på videregående beskrev at flere elever opplevde situasjonen som «ganske kjip» og at den ikke førte til lærelyst. Dette kan ses i sammenheng med elevintervjuene, der flere

beskrev ordningen som stressende og lite læringsfremmende, selv om enkelte også så verdi i den som eksamenstrening.

Intervjuene understøtter dermed surveyfunnene som viser at det er liten støtte til å videreføre anonym vurdering som en fast og sentralt pålagt del av underveisvurderingen. Samtidig peker de på at enkelte ser en mulig verdi i mer begrenset og lokalt forankret bruk, særlig når formålet er tydelig definert og ordningen ikke kommer i konflikt med underveisvurderingens læringsstøttende funksjon.

4.6 Oppsummering av hovedfunn

Samlet viser funnene at anonym vurdering ble erfart ulikt av elever, lærere og skoleledere, og at ordningen aktualiserte flere spenninger i skolens vurderingspraksis. På den ene siden opplevde en del elever anonym vurdering som et tiltak som kunne styrke rettferdighet, upartiskhet og trygghet i vurderingen. På den andre siden viser både surveydata og intervjuer at mange elever samtidig erfarte ordningen som stressende, eksamenslignende og lite læringsfremmende.

Blant lærere og skoleledere framstår bildet tydelig mer kritisk. Her ble anonym vurdering i liten grad oppfattet som et tiltak som styrket vurderingens pålitelighet eller underveisvurderingens kvalitet. Tvert imot ble ordningen ofte erfart som ressurskrevende, organisatorisk krevende og vanskelig å forene med læringsstøttende vurdering. Mange knyttet også ordningen til spørsmål om profesjonelt handlingsrom, tillit til lærerprofesjonen og forholdet til vurderingsforskriften.

Funnene viser samtidig at motstanden mot ordningen ikke nødvendigvis retter seg mot all bruk av anonym vurdering. Både lærere og skoleledere peker på at anonym vurdering kan ha en funksjon i mer avgrensede sammenhenger, for eksempel som støtte i vurderingssamarbeid, kalibrering eller som en ekstra vurdering i enkelttilfeller. Det er først og fremst fullskala og pålagt bruk som del av underveisvurderingen som møtes med sterk skepsis.

Samlet peker kapittelet dermed på et grunnleggende spenn mellom ulike hensyn i vurderingsarbeidet: mellom upartiskhet og elevkjennskap, mellom kontroll og læringsstøtte, og mellom sentral styring og profesjonelt handlingsrom. I neste kapittel drøftes disse funnene i lys av kunnskapsgrunnlaget og studiens analytiske perspektiver.

5. Diskusjon

I dette kapitlet drøftes funnene i lys av studiens forskningsspørsmål og de analytiske perspektivene som ble presentert i kapittel 2. Diskusjonen tar utgangspunkt i tre overordnede spørsmål: hvordan anonym vurdering fungerer i praksis som organisatorisk ordning, hvordan den påvirker rettferdighet, vurderingskvalitet og læringsstøtte, og hvilke implikasjoner ordningen har for profesjonelt handlingsrom og videre utvikling av vurderingspraksis i Osloskolen.

5.1 Anonym vurdering som tiltak for rettferdighet og legitimitet

Et hovedfunn i studien er at anonym vurdering ble forstått ulikt av elever, lærere og skoleledere. For mange elever var anonym vurdering først og fremst knyttet til opplevelsen av upartiskhet: at teksten ble vurdert uten kjennskap til hvem de var, hvordan de oppførte seg i klasserommet, eller hvilke forventninger læreren ellers kunne ha til dem. Dette samsvarer med Sharp og Zhus (2020) beskrivelse av anonym vurdering som et tiltak som ofte innføres for å redusere skjevheter og styrke tilliten til vurderingen. Samtidig viser funnene i denne studien at elevsvarene langt fra var entydige. Mange elever var verken tydelig positive eller tydelig negative, og opplevelsen av rettferdighet ser også ut til å ha vært nært knyttet til om karakteren de fikk på den anonyme vurderingen samsvarte med resultater de vanligvis fikk.

Dette funnet kan forstås i lys av at rettferdighet i vurdering er et sammensatt begrep. I kunnskapsgrunnlaget løftes Nisbet og Shaw (2020) fram som en påminnelse om at rettferdighet ikke kan reduseres til ett enkelt kriterium, men må forstås i lys av formål, utforming og konsekvenser. Funnene i denne studien bekrefter nettopp dette. For mange elever framsto anonymitet som et tegn på nøytralitet og likebehandling. For lærere og skoleledere ble rettferdighet i større grad knyttet til om vurderingen var faglig relevant, pedagogisk rimelig og legitim innenfor rammene av skolens vurderingsoppdrag. Det blir derfor tydelig at ulike forståelser av rettferdighet ikke nødvendigvis peker i samme retning.

Funnene viser dermed at anonym vurdering ikke uten videre kan forstås som et entydig rettferdighetstiltak. Selv om anonymisering kan styrke opplevelsen av upartiskhet for noen elever, viser materialet at lærere og skoleledere i liten grad oppfattet ordningen som et tiltak som ga mer pålitelige vurderinger eller et mer legitimt vurderingsgrunnlag for standpunkt- og halvårsvurdering. Dette ligger også nær Sharp og Zhus (2020) hovedfunn om at anonym vurdering ikke nødvendigvis fører til mer objektiv vurdering eller mindre forskjeller i vurderingsutfall. I denne utprøvingen ser anonym vurdering derfor ut til å ha styrket noen elevers tillit til at vurderingen var upartisk, samtidig som ordningen utfordret oppfatningen av hva som er en faglig god og forsvarlig vurderingspraksis i skolen.

Et viktig poeng er også at studien ikke identifiserte tydelige kjønnsforskjeller i hvordan ordningen ble erfart. Dette betyr ikke at alle spørsmål om skjevhet er avklart, men det gir ikke grunnlag for å hevde at anonym vurdering i denne utprøvingen hadde klart ulike utslag for jenter og gutter. Tiltaket framstår dermed ikke som et målrettet svar på kjønnsforskjeller i vurdering, men snarere som et mer generelt forsøk på å styrke opplevd nøytralitet.

Samlet tyder funnene på at anonym vurdering kan styrke opplevelsen av nøytralitet for noen elever, men at tiltaket ikke i seg selv framstår som en garanti for mer rettferdig vurdering i skolekonteksten. Tiltaket fører snarere til at ulike forståelser av rettferdighet kommer i konflikt med hverandre.

5.2 Anonym vurdering i spenningsfeltet mellom kontroll og læringsstøtte

Det tydeligste mønsteret i studien er at anonym vurdering i begrenset grad ble erfart som læringsstøttende. Dette kom særlig klart fram i funnene om tilbakemeldinger, karakteropplevelse og oppfølging. Mange elever opplevde tilbakemeldingene som korte, generelle, vanskelige å forstå og lite nyttige for videre læring. Flere ga uttrykk for at de ønsket å snakke med den som hadde vurdert teksten, eller at de ønsket at egen faglærer skulle lese besvarelsen. Funnene samsvarer med Pitt og Winstones (2018) studier fra høyere utdanning, der anonym vurdering kunne styrke opplevelsen av rettferdighet, men samtidig gi mindre personlige og mindre læringsstøttende tilbakemeldinger.

Spørsmålet om læringsstøtte er særlig viktig i norskfaget. I kunnskapsgrunnlaget understrekes det at vurdering i norsk er nært knyttet til fortolkning, profesjonelt skjønn, skriveprosessen og læringsstøttende tilbakemeldinger. Vurdering av elevtekster handler ikke bare om å fastsette en karakter, men om å gi respons som støtter videre utvikling. Når anonymisering reduserer lærerens tilgang til elevens tidligere arbeid, utviklingsforløp og læringsbehov, svekkes samtidig grunnlaget for å gi pedagogisk relevante framovermeldinger. Intervjuene med både lærere og skoleledere underbygger dette tydelig, blant annet gjennom beskrivelser av at anonym vurdering flyttet oppmerksomheten fra prosess og utvikling til vurdering av enkeltproduktet. Tolkningen ligger også tett på Sandvik og Fjørtofts (2022) forståelse av vurdering som en relasjonell og profesjonell praksis.

De rapporterte karakterutfallene peker i samme retning. En stor andel elever oppga at de fikk en lavere karakter enn det de vanligvis får i norsk, mens langt færre oppga at de fikk høyere karakter. Karakterutfallet sier ikke i seg selv noe sikkert om vurderingens kvalitet, men det er relevant fordi karakterutfallet ser ut til å ha påvirket hvordan ordningen ble erfart. Flere lærere og skoleledere var i intervjuene opptatt av at noen elever mistet motet eller troen på at de kunne lykkes på eksamen, og at vurderingsituasjonen i stedet for å fremme lærelyst fikk et demotiverende preg. Også Jelstad (2025) beskriver tidligere norske forsøk som ordninger som kunne oppleves som mer rettferdig, men samtidig føre til strengere vurdering og svakere pedagogisk relevans.

Samlet kan funnene forstås slik at anonym vurdering i denne utprøvingen forsterket vurderingens summative side, på bekostning av dens funksjon som støtte for videre læring. Dette er særlig tydelig fordi vurdering i norskfaget inngår i et bredt lærings- og danningsoppdrag. Det som i høyere utdanning kan framstå som en avgrenset vurderingssituasjon, blir i skolen en praksis som griper direkte inn i relasjonen mellom vurdering, undervisning og oppfølging. Funnene viser dermed at anonym vurdering i denne utprøvingen i liten grad fungerte som læringsstøttende underveisvurdering. Tiltaket førte snarere til en forskyvning fra dialogisk og utviklingsorientert vurdering til en mer kontrollpreget og summativ vurderingsform.

5.3 Anonym vurdering som organisatorisk grep og profesjonelt styringstiltak

Et tredje hovedfunn er at anonym vurdering ble erfart som organisatorisk krevende og ressursbelastende. Både lærere og skoleledere opplevde ordningen som tidkrevende, som merarbeid og vanskelig å innlemme i skolens øvrige arbeid. De åpne svarene og intervjuene utdyper dette ved å vise stor lokal variasjon i hvordan ordningen faktisk ble organisert. Skolene utviklet ulike modeller for anonymisering, fordeling, vurdering og oppfølging, ofte med betydelig bruk av lokal improvisasjon. Intervjuene viser også at føringene fra sentralt hold ble oppfattet som uklare, og at lærere og skoleledere i stor grad måtte «finne ut av» gjennomføringen selv. Dette samsvarer med Sharp og Zhus (2020) poeng om at anonym vurdering organiseres ulikt og får ulike konsekvenser avhengig av konteksten.

De lokale variasjonene fikk konsekvenser utover det rent praktiske. Når et tiltak som skal styrke vurderingskvalitet og rettferdighet oppleves som dårlig forankret, uklart organisert og teknisk sårbart, påvirker det også hvordan tiltaket erfares faglig og profesjonelt. Materialet viser at anonym vurdering i liten grad ble oppfattet som et tiltak som styrket vurderingskulturen eller utviklet tolkningsfellesskap på tvers av skoler. Samtidig finnes det enkelte tegn til at ordningen kunne skape nyttige samtaler om tekstkvalitet, vurderingskriterier og kalibrering, særlig der vurderingsarbeidet ble koblet til eksisterende vurderingsfellesskap. En viktig nyanse er derfor at det ikke nødvendigvis er ordningen i seg selv som problematiseres, men måten anonymisering ble organisert og pålagt på.

Sandvik et al. (2026) understreker at utvikling av vurderingskvalitet skjer gjennom profesjonelle fellesskap der lærere arbeider med eksplisitte vurderingsnormer og kollektiv vurderingskompetanse. Funnene i denne studien tyder på at anonym vurdering bare ser ut til å ha et utviklingspotensial når den inngår i et slikt faglig arbeid, og ikke når den først og fremst framstår som et teknisk og administrativt grep.

Spørsmålet om profesjonelt handlingsrom blir derfor sentralt. Mange lærere og skoleledere beskrev ordningen som et uttrykk for kontroll eller mistillit, og flere knyttet den direkte til svekket autonomi og redusert tillit til profesjonens vurderingskompetanse. Denne tolkningen kan drøftes i lys av Sandvik og Fjørtofts (2022) forståelse av vurdering som en praksis som bygger på tillit, fortolkning og profesjonelt skjønn. Når rettferdighet forsøkes ivaretatt gjennom et strukturelt kontrolltiltak, kan det samtidig oppleves som at tilliten til profesjonens arbeid svekkes. Materialet viser imidlertid også at mange av de samme respondentene støtter arbeid med samvurdering, kalibrering, tolkningsfellesskap og vurderingskompetanseutvikling. Skepsisen retter seg dermed ikke først og fremst mot kvalitetssikring av vurdering, men mot at dette gjøres gjennom en sentralt pålagt ordning som i liten grad er forankret i lærernes og skolenes egne vurderingspraksiser.

Samlet tyder funnene på at anonym vurdering i denne formen først og fremst fungerte som et ressurskrevende og svakt forankret styringstiltak. Tiltaket førte til merarbeid, organisatorisk variasjon og press på lærernes profesjonelle handlingsrom, og i begrenset grad til styrket vurderingskultur.

5.4 Hva innebærer dette for videre utvikling av vurderingspraksis i Osloskolen?

Samlet peker studien på at anonym vurdering i denne utprøvingen ikke fungerte som et entydig virkemiddel for mer rettferdig, mer pålitelig eller mer læringsfremmende vurdering. Ordningen hadde en viss appell som rettferdighetstiltak for noen elever, særlig gjennom ideen om at teksten vurderes uten personkunnskap. Funnene viser samtidig at dette ikke var tilstrekkelig til å gjøre ordningen pedagogisk og profesjonelt bærekraftig som del av underveisvurderingen. Når anonym vurdering ble gjennomført i et fag der vurdering er tett knyttet til relasjoner, utvikling og læringsstøtte, og i en skolekontekst der underveisvurdering er en integrert del av opplæringen, ble spenningene særlig tydelige.

Studien tyder derfor på at anonym vurdering fungerer best når den brukes til avgrensede formål. Materialet gir støtte til at anonym vurdering kan ha verdi som et virkemiddel for kalibrering, «second opinion», eksamensforberedelse eller i enkelttilfeller der behovet er tydelig definert. Derimot gir studien lite støtte til anonym vurdering som generell, sentralt pålagt og fullskala ordning i underveisvurderingen. Som tiltak i Osloskolen framstår anonym vurdering dermed mer som et sentralt styrt organisatorisk grep enn som en vurderingsfaglig løsning som er godt tilpasset norskfagets og underveisvurderingens formål.

6. Konklusjon og anbefalinger

6.1 Konklusjon

Evalueringen viser at anonym vurdering i Osloskolen ble erfart ulikt av elever, lærere og skoleledere. For noen elever styrket ordningen opplevelsen av upartiskhet og rettferdighet. Samtidig viser funnene at ordningen i liten grad fungerte som læringsstøttende vurdering i norskfaget. Tilbakemeldingene ble ofte opplevd som mindre nyttige, mindre tilpassede og vanskeligere å følge opp pedagogisk. Ordningen førte også til betydelig merarbeid, lokal variasjon i organiseringen og press på lærernes profesjonelle handlingsrom. Samlet gir studien derfor lite grunnlag for å anbefale anonym vurdering som en generell og sentralt pålagt ordning i underveisvurderingen i Osloskolen.

6.2 Anbefalinger for videre arbeid

På bakgrunn av studiens funn anbefales det at:

- anonym vurdering ikke videreføres som en sentralt pålagt fullskalaordning i underveisvurderingen
- anonym vurdering eventuelt brukes lokalt og med et tydelig avgrenset formål, for eksempel til kalibrering, vurderingssamarbeid, eksamensforberedelse eller som en ekstra vurdering i enkelttilfeller
- eventuell videre bruk må bygge på tydelige tekniske, organisatoriske og pedagogiske rammer
- ordninger som tas i bruk, må ikke svekke elevenes tilgang til læringsfremmende tilbakemeldinger eller lærernes mulighet til å følge opp elevene pedagogisk
- videre arbeid med rettferdig vurdering i større grad bør forankres i profesjonsfellesskap, vurderingskompetanse og tolkningsfellesskap
- tiltak som kan styrke vurderingskvalitet uten anonymisering, bør prioriteres, særlig samvurdering, arbeid med vurderingskriterier, eksempeltekster og faglige vurderingssamtaler

Hovedanbefalingen er derfor at Osloskolen ikke viderefører anonym vurdering som en generell ordning, men prioriterer tiltak som styrker vurderingskompetanse, profesjonsfellesskap og læringsstøttende vurderingspraksis.

7. Litteratur

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches (4th ed.). SAGE Publications.* SAGE Publications.

Jelstad, J. (2025). *Dette sier evalueringene om anonym retting*. Utdanningsnytt. https://www.utdanningsnytt.no/agder-anonym-retting-anonym-vurdering/dette-sier-evalueringene-om-anonym-retting/458828

Nisbet, I., & Shaw, S. (2020). *Is Assessment Fair?* SAGE Publications Inc.

Pitt, E., & and 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

Sandvik, L. V. (2026). *Vurdering som profesjonspraksis*. Fagbokforlaget.

Sandvik, L. V., & Fjørtoft, H. (Red.). (2022). *Skoleutvikling i videregående opplæring*. Fagbokforlaget.

Sandvik, L. V., Fjørtoft, H., Skar, G. B., Johansen, M. B., Kvistad, A. H., Tokle, O. D., Angvik, S. A., Svendsen, B., Korshavn, R. N., & Gjølme, E. G. (2026). *Standpunktvurdering – praksis og prosesser i LK20*. NTNU Skrivesenteret.

Sharp, J. G., & Zhu, X. (2020). Anonymous marking in Higher Education: A review of literature for practitioners. *IMPact: The University of Lincoln Journal of Higher Education Research*, *3*(1).


BY