

## ARTIKEL

# DYNAMISK ASSESSMENT – ET VIGTIGT REDSKAB I ASSESSMENT

Artiklen er skrevet af:



Jens Wilbrandt er autoriseret psykolog med speciale indenfor kognitions- og læringspsykologi. Han er eksponent for en udviklingsorienteret pædagogisk-psykologisk tilgang, og har mangeårig erfaring indenfor det specialpædagogiske område og som underviser indenfor det neuropædagogiske område. Udover varetagelse af en lang række kompetenceudviklings-opgaver i forhold til fagfolk og som VISO-specialist, så arbejder han intensivt med *dynamisk assessment* og kognitiv træning, herunder som underviser og supervisor for en række andre fagprofessionelle. Han er uddannet og certificeret i en række forskellige træningsmetoder og i *dynamisk assessment*, som fokuserer på systematisk afdækning af udviklingspotentialer.

[www.neuroguide.dk](http://www.neuroguide.dk)

[info@neuroguide.dk](mailto:info@neuroguide.dk)



Simon Wilbrandt er psykolog ved Neuroguide. Han har specialiseret sig inden for børns og unges udvikling og trivsel. Hans fokusområder er blandt andet kognitiv udvikling, motivation og overførsel af færdigheder. Han har efteruddannet sig inden for medieret læring, neuropædagogik og udfordrende adfærd og har i flere sammenhænge arbejdet med udvikling af lærings- og træningsmateriale, som understøtter udvikling og trivsel hos børn og unge. Simon Wilbrandt arbejder i Neuroguide med undervisning og kompetenceudvikling, *assessment*, kognitive træningsforløb og forældrerådgivning og formidler også dette gen-

nem podcasten 'Forunderlige Børn'.

[www.neuroguide.dk](http://www.neuroguide.dk)

[simon@neuroguide.dk](mailto:simon@neuroguide.dk)

Du kan læse mere om Neuroguide til sidst i artiklen.

Emily på 10 år har store udfordringer med sit ekspressive sprog. Hun taler ikke meget, taler lavt, og beder ofte mor om at sige tingene for hende. Emily har en genfejl som også påvirker hendes skolefaglige og kognitive præstationer. Ved en henvisning til PPR støder man på et dilemma: Er det i første omgang audiologopæden, psykologen eller begge som skal lave en vurdering af hende? Audiologopæden ville sandsynligvis undersøge Emilys sproglige vanskeligheder, fx med en CELF-test, hvorimod psykologen med stor sandsynlighed ville gribe til en WISC-test. Med to forskellige tests og fagligheder ville vi finde noget forskelligt. Audiologopæden ville sandsynligvis nå frem til at Emily har et væsentlig større impressivt end ekspressivt ordforråd, at hun har nogle specifikke problemer med produktion af bestemte lyde, og at hendes syntaks og sætningsdannelse er langt under det aldersmæssigt forventede. Og psykologen ville sandsynligvis nå frem til at hendes samlede gennemsnitlige intelligenskvotient er et stykke under det aldersforventede, med særlige lave score indenfor områderne verbal forståelse, arbejdshukommelse og

forarbejdningstempo. Spørgsmålet er om disse informationer – samlet eller hver for sig – ville bringe os meget videre i forhold til at forstå hvordan vi hjælper Emily bedst.

## En anden mulighed

Emily blev i første omgang hverken testet med WISC- eller CELF-testen. I stedet blev hendes færdigheder og udfordringer afdækket ved brug af metoden *dynamisk assessment*. Hvad det er, vender vi tilbage til senere i artiklen, men kort fortalt er det en måde at teste og afdække, hvor man undersøger hvilke grundlæggende udfordringer der ligger bag det resultat, som ville komme til syne i en sædvanlig testning. Og hvor man derefter systematisk afdækker hvilke indsatser og interventioner, som der er tegn på, vil kunne flytte på de grundlæggende udfordringer.

Den *dynamiske assessment* fandt både frem til nogle af de udfordringer som også ville være afdækket med tests som WISC og CELF, men afdækkede nogle mere grundlæggende udfordringer og styrker hos Emily:

### Var stærk ift. færdighederne:

Vedholdende opmærksomhed  
Sammenligning  
Årsag-virknings-tænkning  
Perspektivtagen  
Tilgængelighed for støtte

### Havde udfordringer ift. færdighederne:

Forståelse af rækkefølger  
Kommunikation  
Arbejdshukommelse  
Tidsmæssig forståelse  
Tolerance for udfordringer  
Mestringstillid  
Detaljeorientering

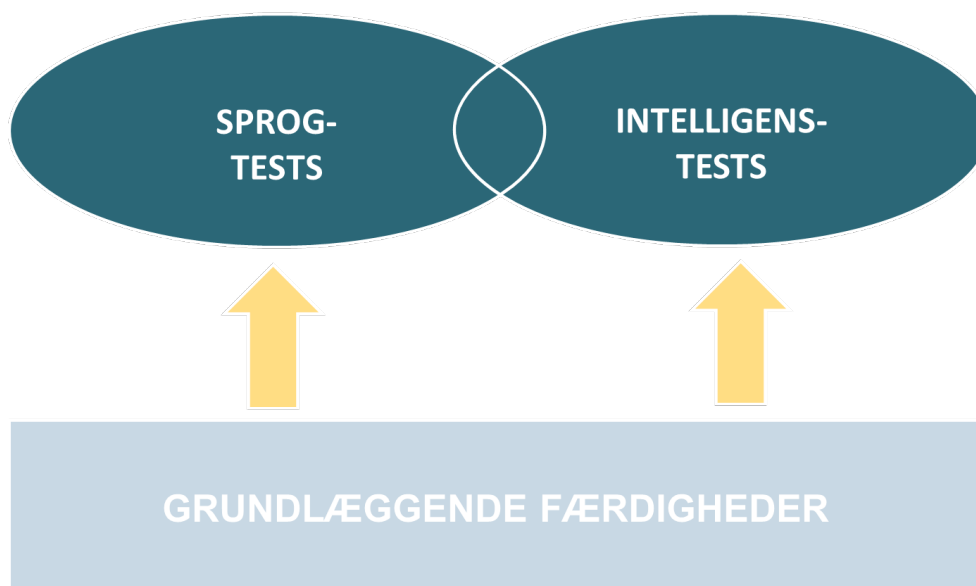
Umiddelbart viste den *dynamiske assessment* mest lovende indikationer på, at det var muligt at flytte på følgende af Emilys grundlæggende færdigheder:

- Tolerance for udfordringer
- Forståelse af rækkefølger
- Detaljeorientering

Selvom Emily oplagt var udfordret på sprog og arbejdshukommelse, pegede den *dynamiske assessment* altså på, at der også var andre grundlæggende færdigheder som var relevante og mulige at flytte på. Derfor blev der sat gang i en indsats med fokus på tolerance for udfordring, forståelse af rækkefølger og detaljeorientering. Konkret skete det i høj grad gennem forskellige former for spil, nogle kunstneriske aktiviteter som hun i forvejen var glad for, og gennem arbejde med forskellige træningsopgaver som ikke mindede om

skoleopgaver, for dem havde hun mange dårlige erfaringer med. Derudover blev forældrene rådgivet om hvordan de kunne aktivere færdighederne i hverdagen.

Da man et år senere gjorde status, havde Emily flyttet sig betydeligt i forhold til hendes evne til at kunne tåle og håndtere udfordringer, og hendes forståelse af rækkefølger var også væsentligt forbedret. Mere bemærkelsesværdigt var det, at også hendes ekspresive sprog, syntaks og arbejdshukommelse havde rykket sig betydeligt. Og selvom man ikke kan lade indsatsen tage hele æren for en udvikling som denne, så er det en hyppig erfaring i *dynamisk assessment*, at når man tager fat i de grundlæggende færdigheder som er nemmest at flytte på, så følger andre færdigheder med.



Figur 1: De grundlæggende færdigheder som ligger til grund for både sprog og intelligens

## Overlappet mellem sprogtests og intelligens tests

Var Emily blevet sprogtestet og intelligens testet, havde hun oplevet at flere af opgaverne i de to tests lignede hinanden. For i intelligens testen er der flere sproglige opgaver, fx at skulle forklare betydningen af ord. Og i sprogtesten ville hendes arbejdshukommelse og logiske tænkning også komme på arbejde når hun fx skulle fastholde og gengive informationer som sætninger eller talrækkefølger og når hun skulle identificere hvad der var fælles ved ord som hører til samme kategori (fx to frugter). Men hvad skyldes det overlap mellem sprogtest og intelligens test egentligt?

En årsag er, at der er et overlap mellem sproglige færdigheder og intelligens (se figur 1). Vi bruger vores sprog som redskab i vores tænkning, og uden dette sprog vil vores logiske tænkning fungere dårligere. Vores generelle begavelse er på samme måde naturligt en faktor i vores sprog, herunder vores evne til at forstå abstrakte ord og mening.

Men der er en anden væsentlig grund til overlappet. Der er en lang række grundlæggende kognitive færdigheder som ligger til grund for testpræstationer, læring og adfærd mere generelt. Det er færdigheder som vi som mennesker udvikler i dag, på samme måde som vi udviklede dem for 200 år siden, og samme færdigheder som vi givetvis vil have brug for om 200 år. De handler om det vi lærer, men om vores evne til at lære.

For Emily er færdigheder som forståelse af rækkefølger, arbejdshukommelse, tolerance for udfordringer og detaljeorientering

eksempler på sådanne færdigheder. Men der er mange flere, fx mestringstillid – troen på at kunne klare udfordringer, som var i spil, når Emily havde modstand på skolelignende opgaver.

Når vi vil afdække hvad der ligger til grund for et barns udfordringer, er det sjældent nok at se på det aktuelle præstationsniveau. Vi skal ned og forstå hvilke færdigheder som ligger til grund for udfordringerne. Og når vi skal give pædagogisk rådgivning eller lægge en plan for konkrete indsatser og interventioner, så har vi også brug for at vide, hvor let eller svært det er at aktivere og igangsætte udvikling af de udfordrede færdigheder. Igennem mange års testpraksis har vi gradvist og umærkeligt fået mindre og mindre fokus på udviklingsmulighederne i takt med den øgede brug af psykometriske tests, hvor man som testleder ikke må påvirke barnets opgaveløsning.

## Pointer fra den psykometriske testnings vugge

Helt fra den tidlige udvikling af den psykometriske testning i starten af 1900-tallet, var der opmærksomhed på hvad man kunne bruge testning til og hvad man ikke kunne bruge den til. Således skrev Binet, faderen til de første intelligens tests:

*“When it has been established that a child is behind (the others), it is necessary to take this child aside, to analyze his/her case, to examine how it is possible to explain for example that he/she makes little progress or that he/she always makes a certain type of errors. When one has grasped the apparent cause(s),*

*one can search for the most promising methods to overcome the difficulty."*

Binet, 1911

Binets banale pointe var den, at vi ikke må stille os tilfredse med at konstatere en – sammenlignet med gennemsnittet – lav præstation. Når man støder på et barn som klarer sig dårligt, kalder Binet på en efterfølgende kvalitativ og undersøgende proces, som skal lede os frem til pædagogiske metoder der hjælper barnet til at lykkes bedre. Det hviler blandt andet på en forståelse af, at intelligens ikke må opfattes som en uforanderlig størrelse, der ikke kan udvikles:

*"Some recent philosophers seem to have given their moral approval to these deplorable verdicts that affirm that the intelligence of an individual is a fixed quantity, a quantity that cannot be augmented. We must protest and react against this brutal pessimism; we will try to demonstrate that it is founded on nothing."*

Binet, 1909

Lidt senere i testningens historiske udvikling påpeger André Rey, en af de mest produktive testudviklere i historien og ophavsmand til mange af de tests som stadig er vidt udbredte, en lignende pointe:

*"The absence of achievements, at a given moment, does not mean that in the future, and under the right circumstances, the adaptation cannot take place."*

*"Psychometricians have been so preoccupied with devising practical and rapid methods of investigation that they have often chosen to*

*assess products of prior learning rather than the learning or change processes themselves."*

Rey, 1934

Han peger på vigtigheden af at undersøge selve læringsprocessen og ikke blot evaluere præstationen, som altid vil bygge på tidligere læring. Denne pointe er i høj grad oversat i vores moderne tilgang til testning, men har alligevel siden Reys tid dannet grundlag for en parallel udvikling af et andet paradigme for *assessment - dynamisk assessment*.

### **Dynamisk assessment – et væsentligt værktøj i værktøjskassen?**

*Dynamisk assessment* fik sin første konkrete form i 1979, hvor den kognitive udviklingspsykolog Reuven Feuerstein udviklede det første bud på et *dynamisk assessment*-batteri benævnt *Learning Potential Assessment Device* (LPAD), udgivet under titlen: "*The dynamic assessment of retarded performers*". Titlen er interessant fordi den italesætter personens præstation som retarderet snarere end personen selv. Nuancen er central, fordi den peger på, at personer kan have evner og potentialer, som ikke umiddelbart kommer til udtryk, men som måske kan hjælpes frem i lyset.

*Dynamisk assessment* har som fokus at undersøge læringsprocesserne og potentialerne hos barnet/den unge. Grundpræmissen i *dynamisk assessment* er meget forskellige fra den normbaserede statiske testning som vi kender og er blandt andet kendetegnet ved følgende:

- Vi undersøger selve læringspotentialet frem for personens nuværende færdighedsniveau. Vi har derfor lov til at hjælpe, guide og mediere barnet undervejs
- Grænsen for hvad barnet kan præstere selvstændigt, betragtes ikke som et stop-kriterie for *assessment*. *Dynamisk assessment* fortsætter derfor, der hvor anden testning som hovedregel stopper
- Vi arbejder ofte i et test-intervention-test format, som giver os mulighed for systematisk at se effekten af den tilbudte guidning og støtte. Ved at have sammenlignelige opgaver før og efter interventionsdelen, får vi mulighed for systematisk at evaluere effekten af interventionerne
- Vi fokuserer ikke primært på præstationens kvantitative aspekter (antallet af korrekte løsninger og fejl), men på de grundlæggende færdigheder og strategier som bliver eller ikke bliver passende aktiveret i forbindelse med opgave- og problemløsning

*Dynamisk assessment* bygger forståelsesmæssigt på en anden velkendt udviklingspsykolog, Lev Vygotski, som er kendt for sin forståelse af *zonen for nærmeste udvikling*. Vi

giver igen ordet til manden selv, som formulerer det meget klart:

*“The zone of proximal development is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving, and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”*

*“What children can do with the assistance of others might be in some sense even more indicative of their mental development than what they can do alone.”*

*“..what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow.”*

Vygotski, 1978

Grundtanken er altså, at det som barnet kan vise i et støttet samspil med en mere-kompetent voksen, er et udtryk for det som ligger indenfor barnets udviklingszone – altså de færdigheder som er tilgængelige for aktivering, og udvikling. *Dynamisk assessment* kan derfor i vid udstrækning betragtes som vores bestræbelser på at afdække hvilke færdigheder som for barnet er i den nærmeste udviklingszone (se figur 2).



Figur 2: Vygotski's zone for nærmeste udvikling som grundlag for dynamisk assessment

Som Carol Lidz, en af pionererne indenfor *dynamisk assessment*, definerer det:

*“Dynamic assessment is defined as the creation of a zone of proximal development, within which the assessor provides mediation of cognitive processes to promote higher mental functioning of the learner”*

*“Dynamic assessment also provides information regarding functional and dysfunctional metacognitive processes, as well as regarding intensity of intervention involved in producing change”*

Lidz, 1991

Pointen er den at hvis vi vil forstå læringspotentialer, så er vi nødt til at undersøge situationer, som kræver læring hos barnet. Hvis man derimod forsøger at beskrive barnets læring ud fra en klassisk psykometrisk test, så er ens eneste mulighed at antage, at barnets tidligere læringskurve vil fortsætte i

fremtiden. Det er en uheldig faldgrube, fordi de børn der typisk bliver testet, er dem som har haft de mest ineffektive læringsprocesser, og dem som har brug for en særligt tilrettelagt indsats netop af den årsag. Når vi laver *assessment* af børn med udfordringer bliver vores mål derfor at finde frem til måder at overskride og ændre en forudgående negativ udviklings- og læringskurve. Eller som Robert Sternberg, endnu en prominent udviklingspsykolog, formulerer det:

*“To discover not how the child came to be what it is, but how it can become what it not yet is. “*

Grigorenka og Sternberg, 1998

## **De grundlæggende færdigheder**

Når man i *dynamisk assessment* undersøger grundlæggende færdigheder, så er det ikke en ny eller revolutionerende ide. Fx har intelligensforskningen altid splittet intelligens op i mindre dele eller mindre færdigheder, som tilsammen udgør en persons intelligens. Og

det er også samme tænkning der ligger bag fx eksekutive funktioner. Alligevel er der grund til at dvæle lidt ved, hvordan vi skal forstå grundlæggende færdigheder.

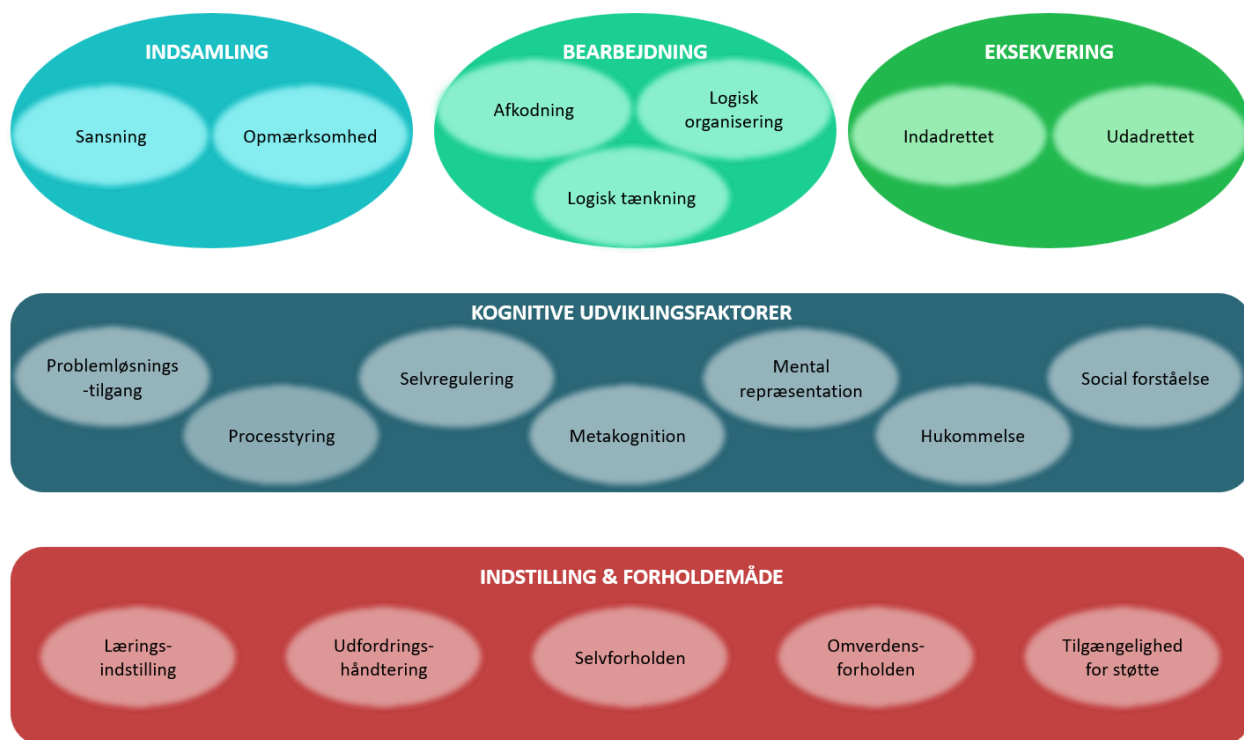
For det første vil en udfordret færdighed komme til udtryk i mange situationer. Lasse på 8 år, som er udfordret på sin frustrations-tolerance, vil måske støde på det i faglig læring, når noget er svært og han laver fejl. Men også i klasselokalet, når man skal vente på det bliver ens tur, på fodboldbanen når man mister bolden, og ved spisebordet når man ikke kan få sin livret.

Det samme gælder den anden vej, hvor en problematisk adfærd ikke altid skyldes samme grundlæggende færdighed. Her kan vi igen tage fat i Lasse, som bliver udfordret i det faglige, når det er svært og han laver fejl. For ham handler det om frustrationstolerance. Hans to klassekammerater, Ida og Mads, bliver også udfordret i netop samme situation, men af helt andre årsager. Når Ida laver fejl, bliver hun ramt på sit selvværd og sin tro på egne evner – sin mestringstillid. Og

Mads har svært ved at stoppe op, lægge en plan og gøre sig umage, når opgaverne bliver svære – så for ham handler det om impuls-hæmning og planlægning. Vi ser altså tre klassekammerater, som bliver udfordrede i samme situation, men af helt forskellige årsager. Denne forståelse er central, og udfordrer til en vis grad vores tilbøjelighed til at definere problemer ud fra adfærd, som vi fx gør med diagnoser, og når vi taler om udadreagerende adfærd eller skolefravær.

En anden pointe handler om vores tværfaglige samarbejde. Hvis der er grundlæggende færdigheder som ligger til grund for både sproglige, faglige og intellektuelle præstationer, så kalder det på en tværfaglig tilgang, når vi møder børn med udviklingsproblematikker – og et fælles sprog for de grundlæggende færdigheder. For uanset om det er audiologopæden eller psykologen som starter med at se på grundlaget for Emilys udfordringer, så er der brug for en forståelsesramme som kan identificere de fælles grundlæggende processer.





Figur 3: Den Kognitive Færdighedsmodel – et fælles sprog for grundlæggende færdigheder

## Et begrebsapparat for grundlæggende færdigheder

For at kunne udføre en *dynamisk assessment* skal man kunne identificere de grundlæggende færdigheder, som ligger bag et barns indlærings- og udviklingsproblemer. Derfor har man brug for et begrebsapparat for de grundlæggende færdigheder som fundament. Feuerstein udviklede tidligt en liste over ”Mangelfulde kognitive færdigheder” – færdigheder som ud fra hans kliniske erfaring hyppigt lå til grund for utilstrækkelige præstationer (Feuerstein et al, 2006; Damon & Røgilds, 2013). Denne liste har i flere årtier dannet grundlag for udvikling af forskellige dynamiske tests. Vi vil ikke her dykke ned i Feuersteins liste, som på mange måder må siges at være både inspirerende, men også så gammel, at meget viden fra den, er forældet

og ikke særlig forfinet set med moderne kognitionspsykologiske briller. At Feuersteins begrebsapparat er forældet er meget naturligt set i lyset af at den blev udviklet helt tilbage i tiden efter 2. Verdenskrig; længe inden hjerneforskning og avanceret kognitionsforskning havde fået luft under vingerne. I stedet vil vi se på tre krav, som et begrebsapparat for grundlæggende færdigheder skal leve op til, for at det er relevant som grundlag for *dynamisk assessment*.

- 1) Begrebsapparatet skal have fokus på grundlæggende færdigheder som i en eller anden grad kan aktiveres og styrkes gennem pædagogisk intervention.
- 2) Sprogligt skal begrebsapparatet være forståeligt og tilgængeligt både for dem som skal udføre den *dynamiske assessment*, men

også for dem som efterfølgende skal modtage rådgivning og føre anbefalinger om pædagogiske indsatser ud i livet.

3) Begrebsapparatet skal være praktisk anvendeligt for fagpersonerne. Det kræver blandt andet en struktur og en overskuelighed i opdeling og gruppering af færdighederne.

Mange af de nuancerede og detaljerede forståelser vi har udviklet i dag, lever ikke op til ovenstående kriterier. Det kan fx være fordi de er udviklet ud fra hjernemodeller og -forskning hvor afstanden til pædagogisk praksis og konkret handling bliver for stor. Andre lever ikke op til kravene fordi de er formuleret i et meget teoretisk og videnstungt sprog som er svært pædagogisk tilgængeligt.

På trods af omfattende viden om kognition, har der altså manglet et tilfredsstillende begrebsapparat for børns grundlæggende færdigheder, som afsæt for *dynamisk assessment*. Forfatterne af denne artikel har på den baggrund arbejdet i flere år på at udvikle en forståelsesramme, som lever op til kriterierne ovenfor, kaldet Den Kognitive Færdighedsmodel™ (se figur 3) (Wilbrandt og Wilbrandt, 2024). Modellen omfatter 19 hovedområder inddelt i tre forskellige niveauer, og dækker både informationsprocesser (informationsindsamling – bearbejdning – eksekvering), centrale kognitive færdigheder, som opstår i løbet af barnets udvikling (kaldet kognitive udviklingsfaktorer), og aspekter ved barnets grundlæggende indstilling og forholdemåde (hvordan barnet forholder sig til læring, udfordringer, sig selv, omgivelser og støtte). Samlet set dækker de 19

hovedområder 69 forskellige grundlæggende færdigheder.

### ***Et sprog for grundlæggende færdigheder som fungerer i børnehøjde***

I *dynamisk assessment* bruger vi viden og begrebsapparat for de grundlæggende færdigheder på flere forskellige måder. Dels er det et analytisk redskab til at finde ud af hvilke færdigheder som er udfordret hos barnet. Men samtidig så er vores interventioner i *dynamisk assessment* ofte rettet mod de grundlæggende færdigheder. Vi har interventioner som retter sig mod at aktivere færdighederne, fx gennem udsagn som "Hvad er vigtigt her?" eller "Hvad mon vi skal her?". Når barnet anvender en færdighed som vi gerne vil styrke, så har vi også interventioner som retter sig mod at benævne færdigheden for barnet, fx gennem udsagn som "Jeg lagde mærke til at du stoppede dig selv" eller "Så du inddelte dem i grupper for at få overblik". Vi har også interventioner som retter sig mod at skabe en forståelse hos barnet af a) hvornår vi skal bruge færdigheden og b) hvordan færdigheden hjælper os, fx gennem udsagn som "Har vi brug for at være grundige her?" eller "Hvordan hjælper det os at lægge en plan?" eller "Hvorfor er det vigtigt at kunne stoppe sig selv?". Det leder os til et vigtigt fjerde krav til vores begrebsapparat for grundlæggende færdigheder:

4) Det skal være forståeligt og tilgængeligt for barnet, så vi gennem samtale og guidning kan støtte brug og udvikling af færdigheder, styrke selvforståelse og igangsætte metarefleksion hos barnet omkring deres tænkning og problemløsning.

Dette aspekt illustrerer et aspekt ved det børnesyn som ligger til grund for *dynamisk assessment*. Vi søger at aktivere barnets egen motivation og forståelse som redskab til at igangsætte kognitiv udvikling. Vi betragter altså barnet som et intentionelt, selv-refleksivt og narrativt væsen, hvor barnets motivation, selvforståelse og selvopfattelse har betydning for barnets væren i verden – og dermed også for barnets læring, tænkning og udvikling. Netop derfor er det også centralt at vores begreber for de grundlæggende færdigheder er forståelige og tilgængelige for barnet selv, så det kan bidrage til dialog og forståelse hos barnet. Der er her en tråd direkte tilbage til Vygotski og hans centrale pointe om, at det som sker mellem barnet og omsorgspersoner kan blive til indre mentale fænomener hos barnet. Så helt konkret så har dialoger og det sprog vi bruger med barnet, potentiale til senere at blive en del af barnets tænkning. En metarefleksiv dialog kan derfor danne udgangspunkt for senere indre metakognition i form af selvopmærksomhed, selvkorrektion og tænkning om egen tænkning.

I *Den Kognitive Færdighedsmodel™* er dette krav tænkt med ind i begrebsliggørelsen af grundlæggende færdigheder, dels ved at der er udvalgt færdigheder som kan gøres forståelige for barnet, og dels ved at alle fagbegreber for færdigheder har et parallelt børnesprog og med tilhørende grafiske illustrationer som kan styrke forståelsen hos barnet. Så fx bliver færdighederne ”opfattelse af dissonans” eller ”prioritering” i børnehøjde italesat som at ”bemærke noget som ikke stemmer” eller ”fokusere på det vigtigste”.

### **Afrunding**

*Dynamisk assessment* er altså en supplerende tilgang til testning, som giver os værdifuld viden og information om barnet. Det er et vigtigt værktøj at kunne gribe til, især når vi har brug for at undersøge, hvad et barns læringspotentiale er, hvad barnet kan med støtte, hvilken type støtte barnet responderer bedst på og hvor let det er at aktivere og udvikle grundlæggende færdigheder. Når vi tester børn i dag, så er det ofte netop læringspotentialerne og viden om effekten af konkrete pædagogiske metoder, som vi har brug for information om, da vi primært tester børn med henblik på at rådgive om indsatser og pædagogiske veje. Men det er også vigtig viden når vi skal tildele støtte, vurdere behovet for specialpædagogisk bistand eller vurdere om der vil være effekt af interventionsforløb.

For at kunne udføre *dynamisk assessment* har vi behov for et velfunderet begrebsapparat for grundlæggende færdigheder – fx *Den Kognitive Færdighedsmodel™*. Det er nødvendigt, både som et redskab der giver os overblik over hvad vi leder efter. Men også som fundament for mange af de interventioner som indgår i dynamisk assessment – som er kernen i dynamisk assessment.

### **Referenceliste**

Damon, G. & Røgilds, L. (2013). *Dynamisk Assessment som psykologisk-pædagogisk redskab. En introduktion til Reuven Feuersteins teori og metode*. Dansk Psykologisk Forlag.

Feuerstein, R., Rand, Y., Hoffman, M.B. (1979). *The dynamic assessment of retarded*

performers: *The learning potential assessment device: Theory, instruments, and techniques*. Baltimore: University Park Press.

Feuerstein et al. (2006). *Creating and Enhancing Cognitive Modifiability. The Feuerstein Instrumental Enrichment Program*. Jerusalem: ICELP Publications.

Grigorenka, E. L., & Sternberg, R. J. (1998). *Dynamic testing. Psychological Bulletin, vol.124, No.1,75-111.*

Lidz, C. S. (1991). *Practitioner's guide to dynamic assessment*. New York: Guilford Press

Rey, A. (1934). *Un procédé pour évaluer l'éducabilité: Quelques applications en psychopathologie [A method for assessing educability: Some applications in psychopathology]*. Archives de Psychologie, 24, 96.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wilbrandt, J., Wilbrandt, S. (2024): *Den Kognitive Færdighedsmodel™*. <https://neuroguide.dk/den-kognitive-faerdighedsmodel/>

\*\*\*\*\*

## **Om Neuroguide**

Hos Neuroguide har vi tilegnet os og udviklet specialkompetencer i forhold til afdækning og udvikling af børns kognitive, sociale, adfærdsmæssige og følelsesmæssige færdigheder. Vi arbejder praksisnært ud fra en nysgerrig og analytisk tilgang, som afdækker og åbner udviklingsmuligheder. I mødet med Neuroguide's psykologer vil I møde en solid neuropædagogisk og neuropsykologisk forståelse og et fokus på praksisnær formidling, og konkrete metoder og redskaber. Vi har også udviklet praksisnære materialer, bl.a. den Kognitive Færdighedsmodel™ og den Kognitive Læringskuffert™.

## **Om Neuroguides kompetencer indenfor dynamisk assessment**

Hos Neuroguide har vi gennem mere end 10 år kvalificeret os indenfor *dynamisk assessment*. Vi har opnået certificering og solid erfaring med en række af de mest udbredte og anerkendte *dynamiske assessment*-batterier og redskaber, herunder *Learning Propensity Assessment Device*, *Dynamic Assessment of Younger Children*, *Cognitive Abilities Profile*, *Mindladder*, *Application of Cognitive Functions Scales* og *Improving Learning through Dynamic Assessment*. Vi har igennem en årrække afviklet internationale kurser i *Dynamisk Assessment* og varetager kurser og uddannelsesforløb for en række danske PPR-enheder. *Dynamisk assessment* integrerer intervention i *assessment*-processen og vi har tilsvarende kvalificeret os indenfor en række forskellige interventionstilgange indenfor den medierede læringstradition, herunder: *Bright Start*, *Instrumental Enrichment*, *Cognitive Enrichment Advantage* og *Systematic Concept Learning*. Også indenfor disse programmer har vi udbudt en række internationale og danske kurser. Vi har udviklet den *Kognitive*

*Færdighedsmodel™* og den *Kognitive Læringskuffert™*, samt en række dansksprogede vejledninger til *dynamisk assessment*, som samlet set øger tilgængeligheden af metoderne markant.

### ***Om Den Kognitive Færdighedsmodel™***

*Den Kognitive Færdighedsmodel™* er udviklet som et redskab til at styrke og nuancere forståelsen af børns grundlæggende færdigheder. Den hjælper både med at identificere, forstå og udvikle børn og unges grundlæggende færdigheder.

### ***Om Den Kognitive Læringskuffert™***

*Den Kognitive Læringskuffert™* er en samling af lærings spil og -aktiviteter, som gør det let at komme i gang med at styrke børns kognitive udvikling på en sjov og legende måde. Materialet er udvalgt og sammensat så det tilsammen gør det muligt at arbejde med alle kognitive færdigheder i *Den Kognitive Færdighedsmodel™*. Til hver aktivitet er der letforståelige vejledninger, som forklarer, hvordan man får maksimalt udbytte af materialet.