



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET



Vejledning til Design og arkitektur B, valgfag

Juni 2023

Vejledning til Design og arkitektur B, valgfag
Juni 2023

2023

ISBN nr. [xxx xxx xxx] (web udgave)

Design: Center for Kommunikation og Presse
Denne publikation kan ikke bestilles.
Der henvises til webudgaven.

Publikationen kan hentes på:

www.uvm.dk

Børne- og Undervisningsministeriet

Departementet

Frederiksholms Kanal 21

1220 København K

Indhold

Indledning.....	4
1 Identitet og formål	5
1.1 Identitet.....	5
1.2 Formål.....	6
2 Faglige mål og fagligt indhold	8
2.1 Faglige mål	8
2.2 Kernestof	10
2.3 Supplerende stof.....	13
2.4 Omfang	13
3 Tilrettelæggelse	14
3.1 Didaktiske principper.....	14
3.2 Arbejdsformer	14
3.3 It.....	15
3.4 Samspil med andre fag.....	16
4 Evaluering.....	17
4.1 Løbende evaluering	17
4.2 Prøveform	18
4.3 Bedømmelseskriterier.....	20
4.3.1 Karakterbeskrivelse for den mundtlige prøve i Design og arkitektur B	20
4.3.2 Oversigt over karakterskalaen	21

Indledning

Vejledningen præciserer, kommenterer, uddyber og giver anbefalinger vedrørende udvalgte dele af læreplanens tekst, men indfører ikke nye bindende krav.

Citater fra læreplanen er anført i citationstegn.

Følgende ændringer er foretaget i vejledningen i juni 2023:

- Udfoldelse af muligheder for at arbejde med overgange fra folkeskole og til videregående uddannelse
- Om opgraderingshold og omfang side 13
- Om eksplorativ og reflekteret arbejde med AI teknologi i undervisningen side 16

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

"Fagets genstandsfelt er materielle og immaterielle designprodukter og arkitektur, der ses som resultat af innovative, reflekterede designprocesser. Processen står centralt i faget og ses i et samspil med konkrete situationers krav og muligheder.

Design og arkitektur ses som afhængige af tid, sted, kultur og samfund, og viden herom medvirker til at styrke fagets almindelige og studieforberedende dimension.

Faget baseres først og fremmest på projekter, der integrerer praktiske og teoretiske dimensioner. Gennem fagets praktiske dimension får eleverne indblik i og erfaring med processer, der er principielt identiske med dem, der indgår i designere og arkitekters daglige arbejde.

Design ses som en proces, hvor forestillinger om mulige løsninger udvikler sig dynamisk.

Designanalyse er det element, der etablerer sammenhæng mellem fagets praktiske og teoretiske side.

Med analyser i forskellige faser af den praktiske designproces kvalificeres en forståelse for professionelt design og arkitektur som proces og resultat, ligesom analyse af professionelt udformet design og arkitektur skærper en bevidsthed om designprocessen i praksis."

Faget Design og arkitektur bygger grundlæggende på et samspil mellem designprocesser og et eller flere genstandsfelter.

Designprocessen står som det centrale element i faget, der griber ind i alle faglige aktiviteter og således bygger bro til såvel folkeskolefaget håndværk og design, hvor eleverne har stiftet bekendtskab med designproces og -praksis, som relevante videregående uddannelser, hvor designprocessen er central. Det er gennem eget arbejde med designprocesser, eleverne primært opbygger deres faglighed. Desuden ses det professionelle arbejde først og fremmest som resultat af en proces, dens betingelser og muligheder.

Fagets genstandsfelt er defineret som design og arkitektur, der er materiel og immateriel. Med det menes, at faget beskæftiger sig med design og arkitektur, både når der er tale om en konkret, fysisk fremtræden, digitale løsninger og når design og arkitektur fremtræder f.eks. som strategier, systemer og adfærd.

Med et almindelige og et studieforberedende formål skal design og arkitektur ses som afhængige af tid, sted, kultur og samfund, hvor man eksempelvis spørger: Hvilke valgmuligheder har samtiden stillet til rådighed for designeren/arkitekten i den proces, der har ført frem mod et endeligt resultat? Omvendt kan design og arkitektur også læses som udtryk for f.eks. en bestemt periode og dermed blive kilder til forståelse af en given historisk situation. Det kan være åndelige, politiske og samfundsmæssige strømninger, der kan aflæses i de konkrete eksempler, men eksemplerne kan også ses som udmøntning af mere materielle betingelser, der f.eks. har med produktionsmuligheder og forekomsten af materialer at gøre.

Pointen er imidlertid også, at det ikke kun er i analyse af andres design, at elevernes forståelsesramme skal være tid, sted, kultur og samfund. En del af almindelsen er også at forstå sig selv - i en designproces - ud fra disse parametre.

Det er fagets pædagogiske idé, at design og arkitektur først og fremmest læres gennem processer, der stiller eleven i den professionelle verden. Det er i disse processer - omend selvfølgelig på et markant lavere fagligt niveau - eleverne opnår kendskab og gør erfaringer med faserne i designprocessen. Eleven kan således lære ved at foretage analyse af den professionelle proces, men kan også gennem sin egen proces skærpe sin evne til at analysere den professionelle designer eller arkitekts arbejde. Sagt på en anden måde: Analysen af den professionelle proces og resultat kan inspirere eleven i elevens egne processer - processer, der samtidig giver forudsætninger for bedre at forstå design og arkitektur, udført af professionelle.

1.2 Formål

"Eleverne skal tilegne sig designmæssige kompetencer, som gør dem i stand til at analysere og vurdere den designede omverden med anvendelse af fagets metoder, begrebsdannelse og terminologi.

Eleverne skal lære at arbejde med faglige metoder, som medvirker til strukturering af problemløsende arbejdsprocesser, og derfor kan overføres til løsning af opgaver i andre fag og i videregående uddannelser."

Innovation er dybt forankret i designrådets identitet; det gælder i arbejdet på professionelt niveau, og det gælder i det gymnasiale designfags pædagogiske praksis. Man kan således dårligt forestille sig en designproces, hvor der ikke indgår innovation - og for den sags skyld kreativitet. Få gymnasiale fag har innovation som en ligeså væsentlig bestanddel af fagets dna.

Gennem arbejdet med tekstligt materiale fungerer faget studieforberedende ligesom en række andre fag. Men det er med fagets fokus på struktureringen af en problemløsende designproces, at eleverne gives særlige færdigheder, der kan overføres til et innovativt arbejde i andre fag. Det er på samme måde erfaringerne fra designprocessen, der giver elevernes studiekompetence større bredde og gør den mere facetteret.

"Herudover skal eleverne opnå viden om forskellige kulturers design og arkitektur for at erhverve sig en global bevidsthed.

Eleverne skal endvidere erhverve sig indsigt i kulturelle forudsætningers betydning for forskelle i design og arkitektur, herunder hvordan konkrete materielle betingelser kan give design og arkitektur et lokalt betinget udtryk."

I beskrivelsen af fagets identitet fremgår det med en åben formulering - både på C- og B-niveau - at design og arkitektur ses som 'afhængige af tid, sted, kultur og samfund'. B-niveaufagets formål kan læses som en præcisering og uddybning af, hvordan design og arkitektur skal ses som del af en kontekst. Med det formål at udvide elevernes almindelse til også at omfatte en global bevidsthed skal perspektivet således gøres bredere. Det globale kan betragtes som en særlig diskurs - som et slags baggrundsperspektiv; i designfaget er det svært at tænke uden om det globale i undervisningen (forstået bl.a. som de forskellige kulturelle forudsætninger og påvirkninger, der former arkitekturen og den designede omverden lokalt og internationalt). Det globale kan favnes tematisk: f.eks. kan 'bæredygtighed' og 'de 17 verdensmål' danne afsæt for arbejdet med det globale perspektiv - gennem de globale udfordringer inden for fx klima osv. Kan der trækkes tråde i forskellige retninger - mellem lokale og globale designstrømninger, både historisk og nutidigt.

Det vil være naturligt at læse B-niveauets formål som en sikring af, at der eksempelvis ikke kun arbejdes med en vestlig design- og arkitekturtradition. På B-niveau kunne forløb tage afsæt i den ikke-vestlige design/arkitekturtradition. Det styrker elevernes viden ikke bare om den kultur, man så tager fat i, men også deres evne til at trække komparative tråde tilbage til "det kendte" - til deres viden om og forståelse af den mere lokale/nationale, skandinaviske eller europæiske designtradition.

Det forventes, at B-niveauet lægger op til mere nuancerede betragtninger over betingelserne for design- og arkitektur i forskellige kulturer. Det understreges med ordet 'indsigt'. Og det understreges gennem markeringen af, man skal arbejde med 'forskelle' og dermed foretage sammenligninger. Her tænkes ikke kun på de kulturelt betingede forskelle, der f.eks. kan være idéhistoriske, ideologiske eller politiske. Der tænkes også på de forskellige, materielle forudsætninger, hvor man f.eks. kunne se ældre arkitektur som et lokalt udtryk for klimatiske krav og forekomster af byggematerialer, mens modernismen med sin internationale stil og brug af glas, jern og beton har gjort bygninger over hele kloden meget mere ensartede.

I et bæredygtighedsperspektiv kan det globale perspektiv danne baggrund for at give eleverne en mere kritisk reflekteret tilgang til deres egen livstil, forbrug, klimaaftryk og væren i verden. I et forløb om bæredygtighed kan eleverne blive mere bevidste om egen livstil, forbrugsmønstre og købekultur mv. og hvilke konsekvenser disse har på klimaet. Gennem designprocessen kan eleverne opleve at tage livtag og tænke i løsninger på større globale problemstillinger og dermed styrke deres oplevelse af medborgerskab, omsorg og handlekraft på verdensplan.

Overgange og transfer fra folkeskole- til gymnasiefag kan styrkes ved at spørge ind til holdets erfaringer med faget i folkeskole, efterskole og fritid. For at kunne differentiere undervisningen er det formålstjenligt at vide, om elever har haft håndværk og design som valgfag i udskoling og været til eksamen i faget.

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

”Generelt og i sammenhæng med problemorienterede teoretiske forløb eller konkrete projekter skal eleverne kunne:

- sætte designløsninger i kritisk historisk, nutidigt og fremtidigt perspektiv og i denne forbindelse:
 - reflektere over selvvalgte aspekter i design- og arkitektureksempler fra udvalgte designhistoriske perioder
 - analytisk sammenholde designeksempler fra forskellige perioder
 - reflektere over og formidle kropslige erfaringer med design og arkitektur
- forholde sig reflekteret og kritisk til den designede omverden ud fra deres erfaringer med designprocesser og som interessenter
- visuelt og mundtligt formidle og reflektere over designprocesser og designløsninger ved hjælp af fagets metoder og terminologi
- se sammenhænge mellem forskellige dele af genstandsfeltet
- behandle problemstillinger i samspil med andre fag
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder.

I en designproces skal eleverne kunne:

- identificere et designproblem samt formulere, planlægge og gennemføre et designprojekt, som baseres på et hovedgreb
- anvende forskellige strategier til generering af designidéer og konceptudvikling
- undersøge et designproblem ud fra et kulturelt, historisk og samfundsmæssigt udgangspunkt og ud fra forskellige parametre og ved hjælp af forskellige metoder, som nævnt i kernestoffet
- kombinere resultaterne af idégenerering, konceptudvikling og forskellige undersøgelser i et konkret designprojekt
- foretage, dokumentere og begrunde valg i en designproces
- detaljere et designprojekt eller et væsentligt element i et designprojekt
- arbejde iterativt
- præsentere et designprojekt visuelt og mundtligt
- bevæge sig bevidst mellem praksis og teori, det abstrakte og det konkrete, mellem helhed og detaljer samt mellem det kendte og det endnu ukendte
- anvende og forklare formålet med forskellige former for visualisering i forskellige faser af designprocesser.”

Eleverne skal både arbejde med designprocessen og dens resultat og skal kunne forklare valg og fravalg i deres proces.

Formålet er, at de reflekterer over, **hvorfor** de træffer de valg, de gør, for herigennem at opøve en **kritisk** tænkning i forhold til eget arbejde og i forhold til omverden generelt.

De problemorienterede forløb skal også indeholde en designhistorisk dimension. Ud over at analysere egne konkrete projekter er det hensigten, at de foretager analyser af professionelt design. Hensigten

er, at de erfarer, at analysen af eget og andres design har mange fællestræk. Men der er også en pointe i at forstå, at forskellige historiske kontekster også skaber forskellige betingelser for designprocessen og dens resultater.

Designprocessen står som det centrale element i faget, der griber ind i alle faglige aktiviteter. Det er gennem eget arbejde med designprocesser, eleverne primært opbygger deres faglighed. Derfor er de faglige mål knyttet specifikt til, hvad eleverne skal kunne i en designproces.

Designprocessen er en ikke-lineær, iterativ proces. Designproblemer er ikke veldefinerede problemer, men problemer man først helt kan definere, når man kender løsningen.

Som D.A. Schön skriver: "Man kommer til en forståelse af den unikke og uklare situation gennem forsøget på at ændre den, samtidig med at den ændres gennem forsøget på at forstå den. Det er selve processens skelet."

Det er altså en god ide, at eleverne arbejder uden at lægge sig fast på noget endeligt, før de har været omkring mange forskellige aspekter. Jo længere tid de kan undgå at træffe bindende valg og fortsætte med at undersøge problemstillinger, jo større mulighed har de for at træffe de mest hensigtsmæssige valg. Her kan arbejdet med digitale værktøjer være fordelagtige, da det er nemt at foretage ændringer i digitale skitser.

Det kan også derfor være nødvendigt for eleverne at have flere processer kørende – både konkret og på et tankemæssigt plan – for således at kunne vente med træffe endelige valg, indtil de har undersøgt nok til at kunne forstå en given problemstilling, og hvordan problemer forbundet med den kan løses. Eleverne skal – udover at kunne anvende mere end én metode/måde (strategi) til f.eks. at idégenere – også være bevidst om at forskellige metoder giver forskellige resultater. Hvis eleverne tegner sig frem til en ide analogt, giver det altså et andet resultat, end hvis de tegner digitalt. Det giver et andet resultat hvis de bygger i 1:1 f.eks. med flyttekasser end hvis de bygger i 1:10 f.eks. med spaghetti. Det giver et andet resultat hvis de bygger i ler frem for i pap osv.

Eleverne benytter sig af designerens to sprog: det mundtlige og det visuelle.

Det visuelle materiale kan – udover at vise elevernes proces – være medvirkende til at præcisere, hvad eleverne mener med deres mundtlige udsagn. Og omvendt.

Når en elev f.eks. siger, at væggen skal være malet rød, så kan farven rød være mange forskellige former for rød. Her kan eleven vise billeder, farveprøver eller andet visuelt materiale, der viser hvilken rød farve, der faktisk menes. Hvis en elev siger, at rummet skal være megahøjt, viser en teknisk tegning med en person (skalamand), at megahøjt i denne sammenhæng betyder, at rummet er dobbelt så højt som personen.

Det anbefales, at eleverne ikke kun arbejder med design- og arkitekturrepræsentationer (det vil i denne sammenhæng f.eks. være tegning eller papmodeller), men også interagerer med konkrete og fysiske omgivelser, når de arbejder med deres designproces.

Tanken er at motivere eleverne til at gøre sanselige erfaringer i mødet med arkitektur og herved blive opmærksom på, at det at være og handle i rum også kan skabe erkendelser og viden.

Et godt eksempel kan være følgende: Læreren har stillet en opgave som omhandler byrum. Læreren tager eleverne med ud i byrummet og fører dem gennem en smal gyde og beder eleverne fortælle, hvordan det føltes. Føltes det koldt eller varmt? – og hvorfor? Trygt eller utrygt og hvorfor? Føltes det,

som om det tog lang eller kort tid at gå igennem? Og hvorfor? Hvordan var lyset? Var der en særlig form for lyd i gyden?

Når klassen er tilbage i faglokalet beder læreren eleverne om at bygge et rum med flyttekasser, som giver den samme oplevelse som gyden. Læreren og eleverne diskuterer, på hvilke måder rummene skabt af flyttekasser ligner gyden, og på hvilke måder de adskiller sig fra hinanden.

Oplevelsen kan være del af et forløb, hvor eleverne i deres designproces kan trække på deres kropslige erfaringer fra mødet med gyden og fra øvelsen med at skabe rum med flyttekasser. Øvelsen kunne også udgøre et kort forløb, hvor elevernes erfaringer fra det, var et mål i sig selv.

Det er tanken at jo mere eleverne nærmer sig et færdigt produkt jo mere detaljeres og præciseres produktet.

Grunden til, at der er et krav om, at eleverne skal detaljere et designprojekt (eller et væsentligt element af et) er, at de skal nå så langt i deres designproces, at de kan få en fornemmelse af, at en idé's reelle bæredygtighed først kan vurderes, når idéen ikke længere er en løs skitse. B-niveauet er kendetegnet ved, at man i nogle projekter når løsninger, der kan klare virkelighedens prøve. Det kunne f.eks. være løsninger, hvor der stilles præcise krav til ergonomien.

Det kan med fordel tilsigtes, at eleverne hele tiden er bevidste om, hvor de er i processen. Selve detaljeringen kræver en præcision, som skitser ikke kan honorere. Skitser kan være meget forførende og give indtryk af, at de skitserede produkter kan fungere i virkeligheden. Men det er langt fra altid tilfældet. Der er meget, der ikke er taget stilling til. Så derfor kan der med fordel arbejdes mere præcist på et tidspunkt i processen. Det anbefales, at eleverne tegner idéer op i faste mål og således tvinges eller motiveres til at tage stilling til mere detaljerede aspekter. Hvor mange trin skal trappen have? Hvor bred/smål skal den være osv.

Når eleverne arbejder med et designprojekt, indgår der som oftest flere dele af genstandsfeltet. Hvis eleverne f.eks. designer et busskur, arbejder de ikke blot inden for produktdesign fx ved at designe busskurets bænk. Busskuret danner i sig selv et rum, og har også en betydning for det rum, det opstilles i. Busskuret kan integrere busselskabets logo og stoppestedets navn og således inddrage kommunikationsdesign.

2.2 Kernestof

"Gennem kernestoffet skal eleverne opnå faglig fordybelse, viden og kundskaber.

I kernestoffet indgår:

Genstandsfelter, der behandles som enkeltområder eller integreret:

- produktdesign
- kommunikationsdesign
- design af fysiske omgivelser"
-

Produktdesign kan f.eks. være møbler, køkkenredskaber, elektroniks udstyr, legetøj.

Kommunikationsdesign kan være interface, logoer, plakater og skiltning.

Design af fysiske omgivelser kan f.eks. være bygninger, motorvejsdesign og parker.

Som det fremgår, kan en opgave sætte fokus på et enkelt genstandsfelt eller flere på samme tid. Et eksempel kan være: eleverne skal designe en lampe. Her vil det være muligt at arbejde med genstandsfeltet produktdesign som enkeltområde. Eleverne kan undersøge og skabe belysning ud fra f.eks. form, funktion, produktion, materialer osv.

Opgaven kan også stilles, så den lægger mere op til at integrere flere genstandsfelter på en gang: Eleverne skal designe en lampe til en særlig kontekst, f.eks. til politigården i København. Her er der fokus på alle genstandsfelter: produktdesign (lampe), kommunikationsdesign (hvordan tilføjes lampen grafiske elementer, som navn, politi-emblem eller lignende) og design af fysiske omgivelser (hvilken indvirkning den nye lampe har for, hvordan det er at færdes på politigården).

"Designparametre

Fagets overordnede parametre er form, funktion og kommunikation, der ses i kulturelt, historisk og samfundsmæssigt perspektiv. De ses i indbyrdes sammenhæng og i sammenhæng med følgende parametre, som indgår på et beskrivende niveau: rum, æstetik, materiale, bæredygtighed, kultur, samfund, økonomi og etik."

Designprocessen er parametrisk (det vil sige at når man ændrer et parameter i en designproces, har det indflydelse på og forandre alle andre parametre) og det anbefales derfor at eleverne i princippet forholder sig til alle parametre i deres arbejdsproces. Der er dog fokus på parametrene form, funktion, kommunikation, der ses i kulturelt, historisk og samfundsmæssigt perspektiv og på at eleverne forholder sig til disse på et højere og mere reflekteret niveau på faget Design og arkitektur B - valgfag.

"Designteori

- punktnedslag i design- og arkitekturhistorien primært fra 1750 til i dag."

Det anbefales ikke at arbejde kronologisk med hele designhistorien, men at eleverne bringes til at se deres eget arbejde som en del af en historie. At deres designarbejde ikke opstår løsrevet og ud af ingenting, men som et resultat af en nutid, med de betingelser, den sætter. En elevs designprodukt kan også ses i forlængelse af eller som en reaktion på tidligere design. Med historie menes altså også, og især samtidshistorie. Eleverne kan altså se deres eget arbejde i forhold til, hvordan andre designere og arkitekter historisk har arbejdet; f.eks. P.V. Jensen Klint og Hack Kampman, men også nutidige formgivere som Claydies og Tredje Natur.

- "design og arkitektur set som kulturarv"

Man kan gennemføre design og arkitektur set som kulturarv som kortere designhistoriske – og rent teoretiske forløb uden en praksisdimension og således fokusere på kulturarv uden at skulle omsætte det til analysmateriale i en praktisk, nutidig og innovativ problemløsende designproces. Man kan selvfølgelig også udvikle praktiske designforløb, hvor lokale kulturarv eksempler skal opdateres som NOVO-Nordisk kursuscentrum i Hillerød. Eleverne kan ligeledes opfordres til at reflektere over bevaringsprincipper og -værdi i lokalområdet eller i forhold til designklassikere: Hvordan og ud fra hvilke kriterier bedømmes noget design og arkitektur som kulturarv og andet ikke? Eleverne kan også arbejde med et bevarings- eller erindringsaspekt i konkret designopgave evt. i et fagligt samspil med historie.

- "designprocessens elementer på et reflekteret niveau"

Underviser skaber rammerne for, at eleverne reflekterer over, hvor de befinder sig i en designproces, og hvilke metoder de benytter og hvorfor.

"Visualiseringsmetoder

- skitsering i forskellige faser af en designproces
- mindst en af følgende typer: tegninger, collage, fotos, 3d-computermodellering
- rumlige modeller fx prototyping, mock-ups og lignende

- målfaste tegninger og/eller modeller"

Ligesom det er vigtigt, at eleverne reflekterer over brug af metoder og om anvendelse af designteori, er det vigtigt, at eleverne bliver bevidste om, og kan forklare, hvor de er i processen. Her tænkes også på, hvilke visualiseringsmetoder eleverne benytter sig af, og hvilken indflydelse disse har på deres refleksioner. Hvis eleverne vil undersøge, hvordan en genstand bruges, og opleves i en kontekst, så vil rumlige modeller givetvis give anledning til gode refleksioner. Hvis eleverne vil undersøge deres stoledesigns bærerevne, så vil en målfast mock-up sandsynligvis være velegnet.

Eleverne kan også bruge referencemateriale (fx andres stole) til at undersøge de problemstillinger, de er optaget af i deres eget designarbejde.

"Researchmetoder"

Det giver som regel det bedste resultat, hvis eleverne bruger flere researchmetoder

- "undersøgelser baseret på iagttagelse og sammenligning"

Det er metoder, der dels er inspireret af kulturanalytiske metoder, dels udspringer af designpraksis, og som bl.a. omfatter at se på, hvilke produkter, der findes, og analysere og sammenligne dem og dermed undersøge, hvordan andre har løst lignende designproblemer i processer, der har ført til realiseringen af et design. Ud fra et globalt perspektiv kunne eleverne undersøge og afkode ligheder og forskelle i f.eks. grafisk design og kommunikationsstrategier mellem lande, kontinenter, subkulturer osv.

- "skitserende og eksperimenterende undersøgelser"

Det er metoder, der udspringer af en designpraksis, hvor først og fremmest skitseringer indgår i en undersøgende proces, hvor f.eks. det æstetiske afprøves i et samspil med det funktionelle, men der kan også være tale om eksperimenter, der vedrører konstruktioner og materialer.

- "kildekritisk informationssøgning"

Når eleverne researcher, er det vigtigt, at de er kritiske over for den viden, de kommer frem til i deres undersøgelser. Det er tanken, at det dels gør dem reflekterede over egen proces og læring og dels giver dem kompetencer til generelt at begå sig på internettet, herunder indgå i digitale fællesskaber.

- "forskellige designetnografiske metoder til undersøgelse af interessenter herunder brugeren og opdragsgiveren"

Det er metoder, der er inspireret af etnografiske og antropologiske metoder, og som bl.a. omhandler undersøgelser af menneskers tanker, adfærd og handlemønstre, interaktionen mellem mennesker samt interaktionen mellem mennesker og produkter. Det er en god ide, fordi det kan være medvirkende til at styrke elevernes arbejde med at forstå deres egen og andres kulturer.

- "afkodning af designrepræsentationer, herunder analoge og digitale tekniske tegninger."

Det anbefales, at eleverne lærer at aflæse nogle af designerens/arkitektens grundlæggende designrepræsentationer: **plan, snit og opstalter**. Kan man aflæse og udfærdige sådanne, vil man kunne kommunikere vha. repræsentationer og uden at være fysisk tilstede. Hvis eleverne lærer at udfærdige dem, vil de også kunne aflæse dem. Der findes mængder af inspirationsmateriale på tegnestuers hjemmesider samt på kortarkiver/ bygningsinspektoratet på kommunerne.

2.3 Supplerende stof

“Eleverne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof uddyber og perspektiverer kernestoffet og udvider elevernes faglige horisont samt viden om fagets anvendelse og en forståelse for egne karrierespøtsektiver og mulige uddannelsesvalg.”

Eksempelvis kan underviser inddrage og afprøve tidligere optagelsesprøver fra design og arkitektiskoler. Blandt andet findes tidligere hjemmeopgaver og optagelsesprøver til bacheloruddannelserne i arkitektur og design på Det Kongelige Akademis hjemmeside.

“Valget af supplerende stof er afhængigt af fagligt samspil i studieretninger, samspil i øvrigt og elevernes individuelle projekter.

Supplerende stof kan være:

- parametre, som ikke nævnes i kernestoffet: materiale, konstruktion, teknologi, bæredygtighed, produktion, økonomi og etik
- lyddesign, interaktionsdesign, design af virtuelle omgivelser, mode som fænomen, scenografi”

Nedenstående er eksempler på, hvad eleverne kan arbejde med under supplerende stof:

- demente menneskers interaktion med tøjdyrsrobotter
- lydens rolle og funktion i audiovisuelle medier, f.eks. film, reklamer og spil
- design af computeruniverser
- identitetsskabende sko
- iscenesættelse af tv-studier
- “udvalgte eksempler på litteratur som retsregler, bekendtgørelser eller lovgivning (f.eks. om arbejdsmiljø), lokalplaner eller andre politiske dokumenter, virksomhedsplaner, produkttests eller produktanmeldelser
- andre områder som design og arkitektur, der ligger uden for vestlig designtradition.

Der skal indgå materiale på engelsk samt, når det er muligt, på andre fremmedsprog.”

2.4 Omfang

Det faglige stof udgøres af et primært materiale bestående af visuelt stof, hvortil kommer et forventet omfang sekundært materiale på ca. 150 sider. Dele af det sekundære materiale findes af eleverne selv.

Når valgfaget design og arkitektur B opgraderes fra C-niveau, medtæller forrige niveaus stof (50-75 sider) i det samlede omfang, ligesom forløb, materialer, projekter mm fra alle niveauer af faget medtages i undervisningsbeskrivelsen og indgår i elevens portfolio.

3 Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

”Den primære undervisningsform er induktiv og dialogisk. Eleverne tilegner sig de praktiske og teoretiske kompetencer først og fremmest med udgangspunkt i en projektbaseret undervisning. Eleverne opnår kompetencerne gennem erfaringer med egne og professionelle projekter. I et mindre antal forløb arbejdes der undersøgende med rent teoretiske problemstillinger.”

Fagets undervisningsform er induktiv. Udgangspunktet er elevernes praktiske arbejde. De erfaringer, eleverne gør i disse designprocesser, er grundlaget for etableringen af en bredere viden om fagområdet. Den induktive undervisningsform kan sikres gennem, at der arbejdes med en vekselvirkning mellem research og eksperiment. Researchdelen udgøres af elevernes egne empiriske undersøgelser, samt f.eks. lokalplaner, lovtekster etc. Eksperimenterne skal ses i forlængelse og sammenhæng med researchen. Disse kan være volumenstudier, visualiseringer, modeller og afprøvninger herunder prototyping. Undervisningens projektbaserede form kan understøttes ved at inddrage konkrete problemstillinger, der kan afhjælpes gennem designmæssige løsninger. I en mindre del af undervisningen kan der gås i dybden med et emne, der ikke er snævert knyttet til elevernes egne produkter, eksempelvis i et kort stilhistorisk forløb i forbindelse med en studietur til Akropolis.

”Projekterne skal tilrettelægges, så eleverne i stigende grad kan vise selvstændigt initiativ. Det gælder i identificeringen af en designmæssig problemstilling, i formulering og løsning af den, samt i det teoretiske arbejde.

I løbet af undervisningen bliver lærerens rolle ændret fra at være primært instruktør til at være primært vejleder.”

For at sikre at undervisningen tilrettelægges således, at eleverne opnår en stadig større grad af initiativ i arbejdet med design i undervisningen, kan det være tilrådeligt at arbejde med en fælles veldefineret problemstilling og en stram tidsstyring af designprocessens faser i de første forløb. Dette kan bidrage til at fastholde eleverne i en åben proces og modvirke, at der for hurtigt drages konklusioner, der ikke i passende omfang inddrager research og eksperimenter i den endelige løsning.

I de senere forløb kan man med fordel træne eleverne i at identificere designmæssige problemstillinger, der åbner processen i stedet for at lukke den - eksempelvis med udgangspunkt i at identificere hverdagsobjekters designproblemer. Et eksempel kunne være den størrelse, som tastaturet på et keyboard har. Det er givet af håndens anatomi og bogstavernes forekomst i almindelige ord.

3.2 Arbejdsformer

”Undervisningen består af projektperioder og korte kursusforløb. Eleverne samler alle praktiske og teoretiske elementer fra undervisningen, herunder egne undersøgelser, i en individuel portfolio, der indgår i den afsluttende prøve, jf. pkt. 4.2.

Eleverne arbejder både individuelt og i grupper. Ved gruppearbejder skal den enkelte elev foretage en individuel dokumentation af sit arbejde i sin portfolio.

Eleverne interagerer med de fysiske og virtuelle omgivelser ved at producere data, observere, samt dokumentere undersøgelser. Der indgår endvidere eksterne aktiviteter i form af besøg på tegnestuer, virksomheder, udstillinger eller tilsvarende.”

Korte kursusforløb kan bestå i oversigtsstudier af et udvalgt stilræk - eksempelvis Streamline, hvor man inddrager – i dette tilfælde teknologiske landvindinger (aerodynamik) – i forklaringen af et designs fremkomst og udtryk. Forløbene belyser typisk forholdet mellem kontekst, form og funktion. Streamline er et oplagt eksempel på, hvordan et designfænomen kan ses såvel som udtryk for en tid. Som formgivning, som udtryk for et teknologisk stade og som udtryk for en samtidig tænkemåde: futurismen. Når eleverne skal lære at interagere med fysiske og virtuelle omgivelser er det anbefalelsesværdigt, at kropslige erfaringer fastholdes ved hjælp af registrerende, målfaste tegninger, der forholder sig til enkle spørgsmål som størrelse, navigation og bevægelse. Disse forløb indgår også i portfolioen.

Elevens portfolio er et vigtigt omdrejningspunkt for såvel undervisning som evaluering og eksamen. Den forstås i design og arkitektur som meget mere end en passiv mappe til lagring. Portfolioen – om den er fysisk, digital eller begge dele – er et stærkt didaktisk værktøj, hvori eleven ud over at lagre praktisk produkt- og procesdokumentation ligeledes kan foretage analytisk, teoretisk og eksplorativt arbejde og refleksion i undervisningen. Portfolioen er således et dynamisk medie eleven kan bruge til at samle, sammenbinde og kommunikere sit arbejde i undervisningen både visuelt, skriftligt og verbalt (sidstnævnte fx ved at uploade små digitale videofremlæggelser eller facilitering af samtale mellem elever med basis i portfolioindhold). Ud over at bruge elevens portfolio som didaktisk værktøj i undervisningen, til summativ evaluering og formativ feedback, kan læreren ligeledes bruge portfolioen til specifikt at træne eleven i at arbejde skriftligt med designfaget, hvilket er særligt relevant, da eleven kan vælge at lade deres A-, B- eller C-niveau design og arkitektur indgå i deres større skriftlige opgave SSO/SRP.

I den afsluttende del af undervisningen udarbejder eleverne en præsentation af et selvvalgt emne, som er godkendt af læreren. Præsentationen danner udgangspunkt for den afsluttende prøve, jf. pkt. 4.2. I præsentationen skal eleverne inddrage eksempler på tværs af deres portfolio; eksemplerne skal omfatte disciplinerne produktdesign, kommunikationsdesign og design af fysiske omgivelser. Eleverne skal inddrage egne design- og arkitekturprojekter samt projekter udført af professionelle designere og arkitekter. Research,” faglitteratur og andre kilder fra portfolioen skal indgå i præsentationen.”

I den sidste del af undervisningsperioden forbereder eleverne - ud fra portfolioen - en præsentation om et bestemt emne. Præsentationen ligger til grund for eksaminationen og beskrives nærmere under punkt 4.2.

3.3 It

”It er et fundamentalt arbejdsredskab i fagets processer. It bruges i undervisningen til at søge, skabe, eksperimentere, lagre, formidle, kommunikere og distribuere. Arbejdet med digitale medier har til formål at gøre eleverne til skabende, kompetente og ansvarlige it-brugere.”

It er et vigtigt redskab i såvel research som i formgivning og visualisering af et projekt.

It kan benyttes på alle mulige måder i undervisningen. Det er oplagt at benytte sig af, at alle elever har en mobil med mulighed for at fotografere, billedbehandle, dele og lagre, f.eks. til dokumentation af designprocessen eller research: Eleverne kan arbejde antropologisk/typografisk/æstetisk med registrering af mennesker, adfærd, bygninger, overflader på skolen, typografier, lysvirkninger osv.

Til lagring kan it f.eks. bruges til digitale portfolier. I eksempelvis One Note eller i google drev kan en app sikre, at eleverne lynhurtigt kan ”putte” deres dokumentationer i portfolioen og organisere visualiseringer, researchresultater og skriftlige noter mm i mapper – som læreren kan tilgå hjemme i evalueringssituationer. Eleverne kan også designe deres portfolio som en blog (i google sites, blogspot.com mm), som de selv redigerer, og som i sig selv er et produkt inden for kommunikationsdesign.

Man kan samtidig gøre eleverne kildekritiske og gøre dem opmærksomme på begrænsningen i digitale fremstillinger af en virkelighed i 2D. Digitale redskaber kan med fordel udelades i visse dele af formgivningsprocessen – da de kan have en begrænsende eller determinerende effekt på slutproduktet. Som underviser i faget kan man udnytte de erfaringer med kildekritik, som eleverne har erhvervet i andre fag, men i designfaget kan den suppleres med en kritisk stillingstagen til visualiserings brug af retoucheringer, heldige vinkler og påstået social aktivitet på salgsmateriale etc.

Der er masser af designrelevante problemstillinger i den digitale og virtuelle kultur, som eleverne i så høj grad bevæger sig i, som kunne bearbejdes og undersøges i undervisningen for at styrke elevernes digitale dannelse og evne til at reflektere over digitale muligheder og begrænsninger.

Elever kan i undervisningen udforske AI redskaber, muligheder og begrænsninger i forskellige faser af designprocessen ud fra fagets undersøgende og eksperimenterende tilgang og med dokumentation og refleksion i portfolio, hvor det således vil fremgå hvilke teknologier, eleven har udforsket og evt. benyttet, hvordan og hvorfor. Eksempelvis undersøgelse af AI arkitektur praktisk og analytisk eller udforskning af tekst til billede teknologi, hvor computeralgoritmer generer visuelt output ud fra tekstligt input. Mange designere og arkitekter arbejder med disse teknologier, hvorfor det er formålstjenligt at beskæftige sig både konkret, konstruktivt og kritisk hermed i designundervisning på B-niveau som en del af elevens digitale dannelse såvel som faglige forståelse. Det kan eksempelvis gøres til emne for et forløb eller projekt.

3.4 Samspil med andre fag

”Dele af kerne stof og supplerende stof skal vælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige samspil mellem fagene og i studieretningen. I tilrettelæggelsen af undervisningen inddrages desuden elevernes viden og kompetencer fra andre fag, som eleverne hver især har, så de bidrager til perspektivering af emnerne og belysning af fagets almindelige sider.”

SRP og SSO:

Design og arkitektur på B-niveau kan indgå i studieretningsprojektet SRP og den større skriftlige opgave SSO på henholdsvis STX og HF. I det skriftlige produkt kan faget indgå såvel teoretisk, analytiske som praktisk. Eksempelvis kunne eleven redegøre for, analysere eller diskutere med designfaglig teori, analytiske tilgange, kerne stof samt produktorienteret arbejde med i praksis at undersøge og løse opgavens problemformulering. Den kreative og innovative faglige arbejdsproces, som er kernen i designfaget, kan fint indgå i opgaven som en designfaglig metode. Designpraksis kan indgå i større eller mindre grad i projektet og kan fint inkorporere teori og analytisk arbejde fra den/de andre fag, som eleven bruger i projektet. Hvis eleven vælger at arbejde praktisk problemløsende og produktorienteret med centrale problemstillinger i projektet, kan visuel og skriftlig dokumentation herfor eksempelvis indgå i det redegørende, analyserende eller vurderende afsnit af opgaven eller en kort visuel og skriftlig dokumentation kan vedlægges opgaven som bilag.

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

"I projekterne indgår løbende evaluering som en naturlig del af processen. Der foregår formative evalueringer i form af samtaler undervejs, som kan inddrage hele holdet, dele af holdet eller den enkelte elev.

I den løbende evaluering vurderer læreren og eleverne, i hvilken grad elevernes arbejde lever op til de faglige mål. Portfolioen er det centrale element i den formative og summative evaluering"

Den løbende evaluering er vigtig i forbindelse med designprojekterne. Det er imidlertid også en fordel løbende at evaluere de mere designhistoriske/ teoretiske dele af undervisningen. Det vil kunne give en større bevidsthed om disse elementers anvendelighed i projekterne og dermed give en større oplevelse af sammenhæng i B-niveauets undervisning.

Den løbende evaluering er formativ og skal tilrettelægges, så den støtter eleverne i at kvalificere deres projekter og fremmer deres faglige udvikling i det hele taget.

I større projekter på B niveau kombinerer eleverne mange aktiviteter, såsom forskellige former for undersøgelser, eksperimenter og skitseringer. Den løbende evaluering kan være med til at lære eleverne at strukturere en kompleks helhed og manøvrere i kompleksiteten.

Det kan være en fordel at aftale klart, hvilke elementer i de faglige mål og kernestoffet, der er centrale i et bestemt projekt, og hvilke elementer der skal tilføjes portfolioen. Disse aftaler behøver ikke være identiske for alle holdets elever. Det anbefales, at disse aftaler er skriftlige, og efterfølgende er udgangspunkt for den formative og summative evaluering.

Den løbende evaluering kan med fordel udformes som dialog i form af klassesamtaler, gruppesamtaler eller individuelle samtaler.

I den løbende evaluering kan indgå selvevaluering. Ved selvevalueringen undersøger eleverne selv, hvordan deres projekt eller læring skrider frem. Selvevalueringen kan finde sted som del af elevens præsentation af projektet (uformel, med læreren eller klassekammerater som sparringspartner).

Selvevalueringen kan også formgives som en vurdering af i hvilken grad eleverne har opfyldt generelle krav ifm projektet, og hvad der mangler. Det kan de gøre mere eller mindre formaliseret fx ved hjælp af simple spørgelister som: har I husket at skrive kommentarer til dine skitser?

Det anbefales at gøre eleverne fortrolige med de typer spørgsmål, der kan indgå i den løbende evaluering. F.eks.:

- Er der sammenhæng mellem briefing, udvikling, research og resultat?
- Er argumenterne for valg og fravalg reflekterede?
- Underbygger researchen begrundelserne for f.eks. valg og fravalg?
- Er der reflekterede forklaringer på og begrundelser for valgte visualiseringsstrategier?
- Er andre relevante fag inddraget?
- Er der arbejdet iterativt på en reflekteret måde?

Elevernes portfolio er omdrejningspunkt i den løbende evaluering.

I portfolioen samler eleverne deres egne aktiviteter, informationer, de selv har fundet, samt informationer, som er tilgået eleverne på lærerens initiativ: fotokopier, stof i lærebøger etc. Væsentlige konklusioner af evalueringerne kan med fordel tilføjes portfolioen.

Portfolioen kan være fysisk, digital eller en kombination af de to.

Det anbefales at fotografere modeller, og digitalisere skitser mm. bl.a. som en ekstra garanti for deres tilstedeværelse ved eksamen.

I dagligdagens løbende evaluering er de digitaliserede dele af portfolioen desuden ofte nemmere tilgængelige.

Det er vigtigt, at eleverne gemmer alle fejltagelser og fravalg i portfolioen. Det gør evalueringen af deres arbejde nemmere - i dagligdagen og ved eksamen.

4.2 Prøveform

"Der afholdes en mundtlig prøve.

Grundlaget for den mundtlige prøve er en præsentation, foretaget af eksaminanden, med udgangspunkt i eksaminandens portfolio, jf. pkt. 3.2.

Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation suppleret med et eller flere af eksaminator forberedte og for eksaminanden ukendte spørgsmål.

Eksaminationen former sig derefter som en uddybende samtale. Eksaminandens præsentation udgør op til halvdelen af eksaminationstiden. Eksaminationstiden er ca. 30 minutter. Der gives ingen forberedelsestid. En fortegnelse over eksaminandernes emnevalg sendes til censor forud for prøvens afholdelse."

Portfolioen er eksaminandens individuelle eksamensgrundlag. Her har eksaminanden samlet alt det materiale, der har tilknytning til de enkelte projekter. Portfolioen er et vigtigt redskab ved eksamen. Det er ud fra den, eleven skal vise, at de faglige mål er nået.

Eksaminanden har selv ansvar for sin portfolio.

Baseret på udvalgt materiale fra portfolioen planlægger eksaminanden i den afsluttende del af undervisningen en præsentation, som belyser et selvvalgt emne.

Emnet vælges, så eksaminanden kan vise, at de faglige mål (2.1) er opfyldt gennem arbejde med fagets kernestof (2.2.). Minimumskravene til kernestoffet beskrives i 3.2: "Eksemplerne skal omfatte disciplinerne produktdesign, kommunikationsdesign og design af fysiske omgivelser. Eleverne skal inddrage egne design- og arkitekturprojekter samt projekter udført af professionelle designere og arkitekter. Research, faglitteratur og andre kilder fra portfolioen skal indgå i præsentationen."

Et emne kunne være:

- et fokus på samspillet mellem et antal parametre - man kunne have fokus på f.eks. form og funktion og uddybe med undersøgelser af disse parametres samspil med yderligere parametre
- en fremlæggelse et eller flere ikoniske designudsagn som "Less is more", "Yes is more", "Form follows fun" ...
- undersøgelser af, hvordan de forskellige designprojekter forholder sig til bestemte målgrupper
- ideologien bag resultaterne af udvalgte designprojekter, professionelle såvel som elevens egne; design to improve life kunne eksempelvis være en sådan ideologi
- den rolle eksempelvis skitseringen eller researchen spiller i designprocesser

- undersøgelser af design ud fra kriterier som nybrud/innovation i modsætning til design i forlængelse af en tradition.

Det kan understreges over for eksaminanderne, at slaviske gennemgange af hele designprocesser ikke kan nås inden for eksaminationens tidsramme. Belysningen af eksaminandernes designerfaringer ud fra eksaminandens emne er i fokus. Uanset hvilket emne eksaminanden har valgt, kan de valgte designprojekter behandles både som proces og resultat i såvel præsentation som samtale. Hvis eksaminanden ikke selv kommer ind på designproces i sin præsentation kan eksaminator med fordel spørge ind hertil i den efterfølgende samtale således at eksaminanden får mulighed for at bevise opfyldelse af faglige mål inden for designproces.

I den seneste del af undervisningstiden arbejder eleverne målrettet med præsentationen og med sigte på eksamen. Man kan lade eleverne selv vælge præsentationsform(er). Præsentationen kan eksempelvis udformes som udstilling, som PowerPoint-præsentation, som en samling artefakter etc. Præsentationen kan også inddrage forskellige præsentationsformer og f.eks. både være digital og fysisk.

Det kan være nyttigt at udvikle en problemformulering med underspørgsmål til præsentationen sammen med eksaminanderne i den periode, hvor de arbejder med præsentationen.

I denne forbindelse kan man formulere spørgsmål der er så almene, at de kan bruges af alle på holdet. Andre spørgsmål vil kun være egnede til nogle elevers emne. Eksemplerne er ikke tænkt som fyldestgørende:

- Hvordan og hvorfor har emnet spillet en rolle i dine designprocesser? Hvordan og hvorfor burde eller kunne emnet have spillet en rolle i dine designprocesser?
- I hvilke designprojekter har emnet spillet en uvæsentlig rolle? Hvad har grunden været til det?
- Hvordan og hvorfor har du undersøgt emnet i forbindelse med designprojekterne, og hvilke metoder har du brugt i denne forbindelse?
- Hvordan har du brugt eksempler, kilder eller eksperimenter, der kan understøtte dine påstande ifm emnet
- Hvordan kan udvalgte parametres samspil belyse emnet i de forskellige projekter?
- Hvordan har du eksperimenteret med emnet i designprocesserne?
- Hvilke roller har emnet spillet i valg og fravælg i designprojekter?

I forbindelse med eksamen forbereder eksaminator nogle spørgsmål, som eksaminanden ikke kender. Sætningen "Eksaminationen tager udgangspunkt i eksaminandens præsentation suppleret med et eller flere af eksaminator forberedte og for eksaminanden ukendte spørgsmål (jfr 4.2)" påpeger, at eksaminandens præsentation er udgangspunktet, og derfor må spørgsmålene have en forbindelse til eksaminandens emne. Et sådant spørgsmål kan ikke være specifikt rettet mod dele af portfolioen, som eksaminanden har besluttet ikke at inddrage og dermed heller ikke har forberedt. Spørgsmålet er selvsagt formuleret i forlængelse af eksaminandernes undervisning.

Eksempler på spørgsmål kunne være:

- Hvilke faglige metoder har du brugt i forbindelse med dine projekter?
- Giv en vurdering af de valgte eksempler i forhold til deres målgruppe. Hvordan er målgruppen afgrænset i de valgte eksempler, og med hvilke greb kunne målgruppen udvides?
- Udvælg et 2-3 parametre og påvis, hvordan de indvirker på hinanden i nogle af de eksempler, som du har valgt til din præsentation.
- Hvordan forholder dine eksempler fra præsentationen sig til den generelle idé, at man i design vil løse problemer?
- Hvordan vil du kunne undersøge brugerens oplevelse af dit design?

Der er ikke forberedelsestid til eksamen.

Det anbefales, at eksamen afholdes i to lokaler. Det giver den enkelte eksaminand tid til at gøre sin præsentation endeligt klar.

4.3 Bedømmelseskriterier

”Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilken grad eksaminandens præstation opfylder de faglige mål, som de er angivet i pkt. 2.1.

Ved den mundtlige prøve lægges der vægt på:

- *præsentationens strukturering*
- præsentationens kvalitet i kommunikativt henseende.

Der gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse af eksaminandens præstation.

Ved prøve, hvor faget indgår i fagligt samspil med andre fag, lægges der vægt på eksaminandens evne til at behandle problemstillinger i samspil med andre fag samt til at demonstrere viden om fagets identitet og metoder.”

Bedømmelsen baseres først og fremmest på opfyldelsen af de faglige mål. Det gør designprocessen til en meget væsentlig del af eksaminationen og bedømmelsesgrundlaget.

Karakteren gives ud fra en helhedsvurdering og ikke i forhold til enkelte detaljer.

Det anbefales at foretage bedømmelsen ud fra de beskrivelser, som findes i karakterbekendtgørelsen.

4.3.1 Karakterbeskrivelse for den mundtlige prøve i Design og arkitektur B

Karakter	Betegnelse	Mundtlig prøve
12	Fremragende	Gives for en fremragende præsentation på grundlag af det valgte emne. I præsentationen har eksaminanden et reflekteret overblik over designprocesser og designteori herunder relevante designhistoriske aspekter. Reflekterede argumentationer for de væsentlige udsagn baseres på forskellige i læreplanen nævnte strategier. Eksaminanden kan reflektere over inddraget visuelt materiale i henhold til faglige mål og kernestof. De eksempler, som inddrages, kan begrundes og er velkendte for eksaminanden.
7	God	Gives for en god præsentation af det valgte emne. I præsentationen kan eksaminanden gøre rede for designprocesser, relevant designteori herunder relevante designhistoriske aspekter. Argumentationer for nogle udsagn baseres på forskellige i læreplanen nævnte strategier. Eksaminanden kan reflektere over inddraget visuelt materiale i henhold til faglige mål og kernestof. De eksempler som inddrages kan begrundes og er kendte for eksaminanden.
02	Tilstrækkelig	Gives for en tilstrækkelig præsentation på grundlag af det valgte emne. I præsentationen viser eksaminanden kendskab til nogle aspekter af designprocesser, designteori og designhistorie. Eksaminanden kan i nogen grad argumentere for nogle udsagn baseret på nogle få i læreplanen nævnte strategier. Eksaminanden har en minimal forståelse for det inddragede materiale. Eksaminanden overholder i øvrigt læreplanens eksamenskrav: 3 designdiscipliner, egne projekter og professionelle designeksempler.

4.3.2 Oversigt over karakterskalaen

Karakter	Betegnelse	Beskrivelse
12	Fremragende	Karakteren 12 gives for den fremragende præstation, der demonstrerer udtømmende opfyldelse af fagets mål, med ingen eller få uvæsentlige mangler.
7	God	Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler.
02	Tilstrækkelig	Karakteren 02 gives for den tilstrækkelige præstation, der demonstrerer den minimalt acceptable grad af opfyldelse af fagets mål.



BØRNE- OG
UNDERVISNINGSMINISTERIET
STYRELSEN FOR
UNDERVISNING OG KVALITET