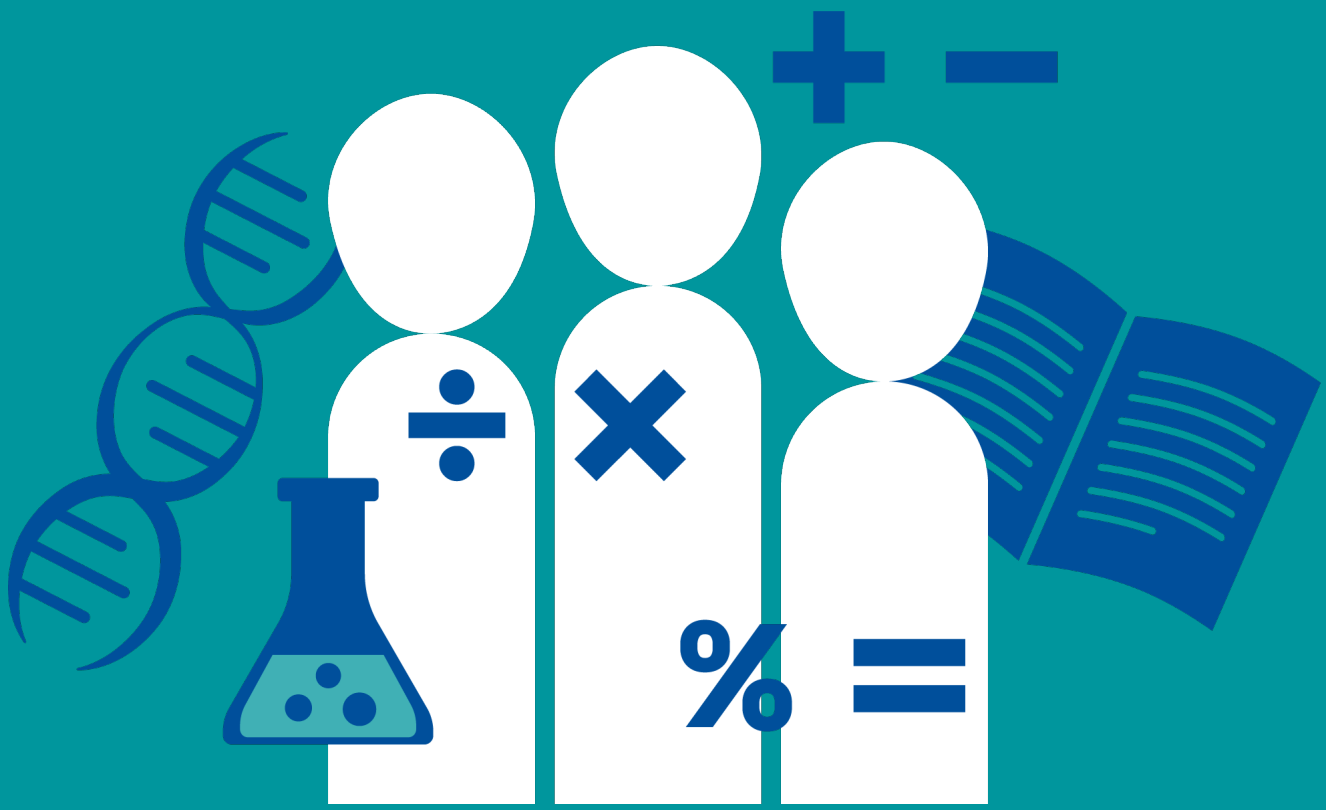
PISA 2025

Hovedrapport



Louise Beuchert, Vibeke Tornhøj Christensen, Martin Foldager Hindsholm,
Hanne Louise Søgaard Jensen og Pernille Højgaard Lysdahl

VIVE

PISA 2025 – Hovedrapport

© VIVE og forfatterne, 2026
e-ISBN: 978-87-7582-621-6
Projekt: 302388
Finansiering: Børne- og Undervisningsministeriet

VIVE
Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd
Herluf Trolles Gade 11
1052 København K
www.vive.dk

VIVEs publikationer kan frit citeres med tydelig kildeangivelse.



VIVE støtter FN's verdensmål og angiver her, hvilket eller hvilke verdensmål der knytter sig til publikationen.

Forord

OECD-programmet PISA (Programme for International Student Assessment) er et projekt, der har til formål at undersøge, hvor godt 15-årige elever er forberedt på at møde udfordringerne i dagens videns- og informationssamfund.

PISA 2025 gennemføres i Danmark af et konsortium bestående af VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) og Danmarks Statistik (DST). Fageksperter fra VIA University College og UCL Erhvervsakademi er tilknyttet undersøgelsen. Konsortiet har nedsat en bestyrelse bestående af seniorforsker Vibeke Tornhøj Christensen, National Project Manager for PISA (VIVE), seniorforsker Louise Beuchert (VIVE), senioranalytiker Pernille Højgaard Lysdahl, chefkonsulent Monika Klingsbjerg-Besrechel, datamanager for PISA (DST), specialkonsulent Thomas Bonde (DST), forskningschef Andreas Rasch-Christensen (VIA) og forskningschef Thomas Illum Hansen (UCL).

Børne- og Undervisningsministeriet finansierer PISA-undersøgelsens gennemførelse, og en repræsentant fra Styrelsen for Undervisning og Kvalitet er medlem af PISA Governing Board (PGB), hvor deltagerlandene fastlægger de overordnede rammer for undersøgelsen sammen med OECD. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet deltager desuden i konsortiebestyrelsesmøderne og bidrager til kvalitetssikringen af undersøgelsen i Danmark.

Undersøgelsens design og gennemførelse forestås af et internationalt PISA-konsortium bestående af internationale kontraktholdere udvalgt af OECD. Det internationale PISA-konsortium har trukket på internationale ekspertgrupper og faglige referencegrupper.

Ud over forskerne har personale og ikke mindst 6.266 elever ved 283 uddannelsesinstitutioner medvirket aktivt i undersøgelsen, der ikke havde været mulig uden dem. En stor tak for deres bidrag.

Carsten Strømbæk Pedersen
Forsknings- og analysechef for VIVE Uddannelse, Børn og Unge

Indholdsfortegnelse

1		Om PISA	5
2		Kompetencer i naturfag, matematik og læsning	9
	2.1	Naturfag	11
	2.2	Matematik	16
	2.3	Læsning	20
	2.4	Resultater gennem tiden	25
3		Køn	29
4		Lighed i læring	34
	4.1	Socioøkonomisk baggrund	34
	4.2	Indvandrerbaggrund	39
5		Holdninger til læring	45
6		Skolemiljø og trivsel	49
	6.1	Undervisningsmiljø i naturfag	49
	6.2	Relationer og fællesskaber i skolen	52
	6.3	Fravær fra undervisningen	54
7		Digitalisering	59
	7.1	Digitale ressourcer og deres anvendelse	59
	7.2	AI-chatbots som nyt læringsredskab	63
	7.3	Digitale distraktioner	64
8		Læring i en digital verden (LDW)	67
9		Den teoretiske ramme for naturfagene i PISA 2025	70
10		Definitioner og metode	74
Litteratur			78
Bilag 1		Oversigtstabeller	80

1 Om PISA

PISA (Programme for International Student Assessment) er en international undersøgelse af 15-årige elevers kompetencer inden for naturfag, matematik og læsning. I denne runde af PISA er elevernes kompetencer inden for fremmedsprog (engelsk) og 'læring i en digital verden' også undersøgt. Eleverne stilles derudover en række spørgsmål om dem selv, deres skole, deres trivsel samt deres holdninger og erfaringer med læring, undervisning og skolemiljø. Skolelederne på de deltagende skoler besvarer spørgsmål om deres skole.

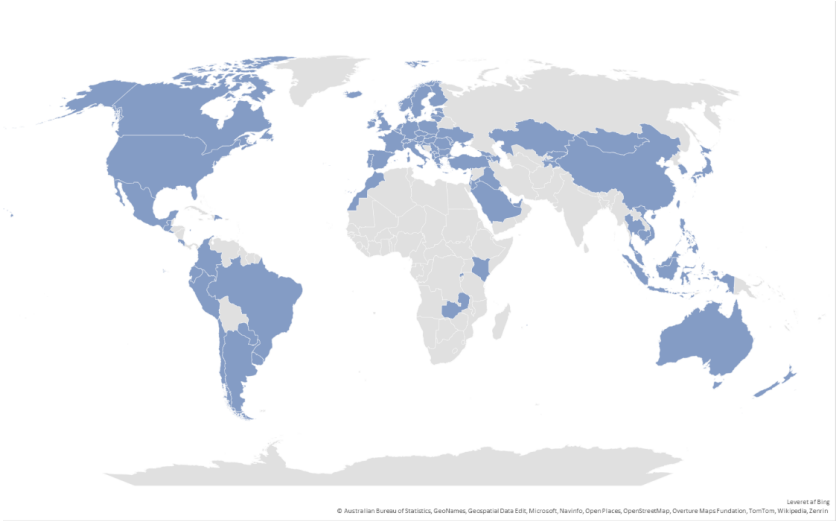
Hvorfor PISA?

Evnen til at tilegne sig og bruge viden er vigtig for unges muligheder i et globaliseret videnssamfund, hvor der er høje krav til analytiske og faglige kompetencer. Derfor er det centralt at opnå viden om de unges faglighed, og hvordan denne bedst understøttes. Formålet med PISA er at undersøge, hvor forberedt elever, der befinder sig i slutningen af den undervisningspligtige alder, er til at møde fremtidens udfordringer. Undersøgelsen giver en status over det danske uddannelsessystem og elevernes skolegang både på nationalt plan og i et internationalt perspektiv.

Gennem koblingen af mål for elevernes faglige kompetencer og spørgeskemabesvarelserne kan der opnås en dybere forståelse af de læringsmæssige, skolemæssige og baggrundsmæssige forhold, der har betydning for elevernes færdigheder, samt hvordan disse bedst understøttes og udvikles. Da PISA er en tilbagevendende undersøgelse, kan både den faglige udvikling og udviklingen i elevernes trivsel, erfaringer, holdninger og læringsstrategier analyseres over tid. Muligheden for at sætte de danske elevers kompetencer og læringsforhold i et internationalt perspektiv kan ligeledes være med til at øge forståelsen af og udvikle rammerne for elevernes læring, undervisningen og det danske skolesystem.

90 lande verden over deltager

PISA er udarbejdet i et samarbejde mellem OECD-landene og gennemføres hvert tredje år. Den blev første gang gennemført i 2000, og PISA 2025 er dermed 9. runde af PISA. Grundet covid-19 blev PISA 2021 udskudt med et enkelt år og blev til PISA 2022. I alt 90 lande og regioner deltager i PISA 2025 (lande markeret med mørkeblå i kortet til højre). Antallet af deltagerlande har været støt stigende gennem årene – også mange lande, der ikke er med i OECD, deltager nu.



Kilde: VIVE

Over 6.000 danske elever deltager

I alt 6.266 danske elever har deltaget i PISA 2025. 5.098 elever er testet i naturfag, matematik og/eller læsning. Det er besvarelser fra disse elever, denne rapport bygger på. Eleverne fordelte sig på 283 uddannelsesinstitutioner, som inkluderer både grundskoler og ungdomsuddannelser samt offentlige og private institutioner.

Målgruppen for PISA 2025 er elever født i 2009, som gik på 7. klassetrin og opefter på undersøgelsestidspunktet. Da PISA 2025 blev gennemført i Danmark mellem 3. marts og 2. maj 2025, var deltagerne mellem 15 år og 3 måneder og 16 år og 2 måneder på testtidspunktet. PISA-populationen er således udvalgt på baggrund af alder og ikke klassetrin. 90,8 % af eleverne gik i 9. klasse, og 8,1 % gik i 8. klasse på testtidspunktet. De øvrige gik i 10. klasse eller på andre uddannelsesinstitutioner.

Naturfag i fokus

PISA undersøger i hver runde elevernes kompetencer i de tre fagområder naturfag, matematik og læsning (i PISA kaldet domæner). Hver runde har særligt fokus på et enkelt af fagområderne, rundens hoveddomæne. I PISA 2025 er naturfag for tredje gang hoveddomæne. Naturfag har tidligere været hoveddomæne i 2006 og 2015. Når et fagområde er hoveddomæne, revideres det teoretiske rammeværk for domænet – altså hvordan naturfag defineres, og hvilke kompetencer der ligger under faget. Derudover udvikles nye testopgaver til domænet, flere elever testes i domænet, og der stilles flere spørgsmål til faget i spørgeskemaerne.

Rammeværket for naturfag i PISA har gennem PISA-undersøgelserne haft en god overensstemmelse med det danske naturfagskompetencefokus som defineret gennem Børne- og Undervisningsministeriets Fælles Mål. Udvidelsen med en naturfaglig bæredygtighedskompetence i PISA 2025 styrker dette alignment. Se kapitel 9 for en nærmere gennemgang af naturfag i PISA samt overensstemmelse med Fælles Mål.

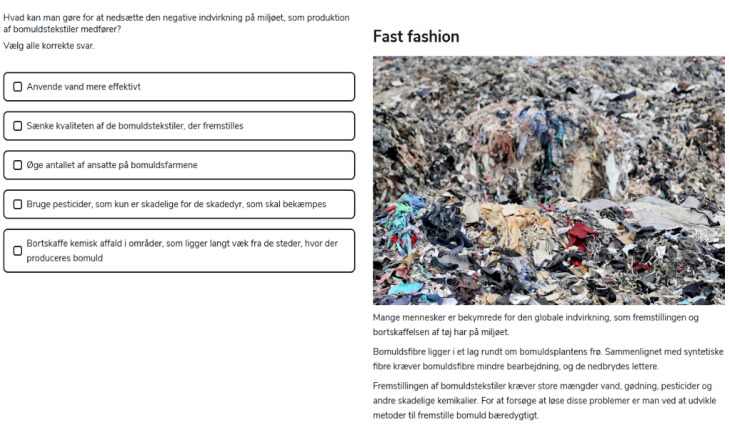
I PISA 2025 undersøges også elevernes kompetencer i forhold til 'læring i en digital verden' og deres fremmedsprogskompetencer i engelsk. Enkelte resultater for dele af domænet 'læring i en digital verden' er inkluderet i denne rapport i kapitel 8. Disse to fagdomæner og elevernes kompetencer heri vil blive behandlet mere indgående i separate rapporter, der udkommer i 2027.

Kan jeg få mit resultat?

Den faglige prøve i PISA består af flere hundrede opgaver fordelt på de tre grundlæggende domænefagområder og de to ekstra domæner. Hver elev får et udvalg af opgaver i ét eller to af domænerne og har 2 timer til testen. I tillæg hertil skal eleverne svare på spørgeskemaspørgsmål af ca. 35 minutters varighed. Skolelederne på hver deltagende skole svarer også på et spørgeskema om skolen og dens elever. Grundet designet for PISA giver undersøgelsen præcise resultater på populations- og gruppeniveau, men er ikke designet til at give resultater for enkeltelever eller -skoler. Elever og skoler får derfor ikke deres egne resultater.

Hvordan ser testen ud?

I PISA vurderes elevernes kompetencer ikke ud fra specifikke læseplaner og pensum. I stedet undersøges det, hvor gode de unge er til at bruge deres færdigheder i det virkelige liv. Fokus for PISA er elevernes evne til at kunne forstå og reflektere over deres egne evner og viden, samt hvordan de kan bruge denne viden i hverdagen – også uden for skolen. Testene i PISA fokuserer på elevernes evne til at analysere, argumentere og kommunikere, mens eleverne undersøger, fortolker og løser forskellige opgaver.



Testopgaverne er derfor forankret i forskellige situationer, de unge kan møde i det virkelige liv. Der er både multiple choice-spørgsmål, semiåbne spørgsmål og åbne spørgsmål, hvor eleverne selv skal skrive og begrunde deres svar. Det søges at lave kreative opgavetyper, hvor opgaverne er dynamiske og interaktive samt indeholder simuleringer, som eleverne skal interagere med, og som indgår i bedømmelserne. Testene offentliggøres ikke, da en stor del af testopgaverne bruges i flere runder for at kunne sammenligne elevernes kompetencer over tid, men på OECD's PISA-hjemmeside kan man finde eksempler på opgaver udviklet til PISA: http://www.oecd.org/pisa/test/.

Det teoretiske rammeværk for hvert af fagområderne er udviklet af internationale forskere og fagdidaktikere udpeget af OECD. Rammeværket beskriver i detaljer, hvordan kompetencerne i faget defineres, og hvad der skal undersøges. Definitionerne af fagområderne tager udgangspunkt i kompetencer, som anses for særligt relevante for 15-årige.

Yderligere information, resultater og data

Enkelte ofte anvendte begreber i rapporten og i PISA-regi er defineret bagerst i rapporten. Yderligere information om design, data, metode og udvælgelse af skoler og elever kan findes i rapporten *PISA 2025 Data og metode* (Dietrich & Klingsbjerg-Besrechel., 2026) samt i OECD (2026b).

Denne rapport og de øvrige danske rapporter, der vil blive udgivet på PISA 2025-data, er et supplement til de omfattende internationale rapporter udgivet af OECD. Data fra alle runder af PISA er frit tilgængelige på OECD's hjemmeside: https://www.oecd.org/pisa/. Her findes også rapporter fra tidligere års undersøgelser, fokusrapporter, tekniske rapporter, manualer, definitioner af fagenes teoretiske rammeværk, spørgeskemaer og værktøjer til analyse. De viste analyser og resultater i denne rapport er således blot et udsnit af de mange emner og analyser, som kan tages op gennem PISA.

Læsevejledning

Rapporten indeholder 10 kapitler. Kapitel 2 fremlægger de danske elevers resultater i naturfag, matematik og læsning i PISA 2025. Der ses på elevernes forskellige faglige niveauer samt udviklingen i resultater over tid og i et internationalt perspektiv. De følgende kapitler undersøger resultaterne opdelt på køn, socioøkonomisk baggrund og indvandrerbaggrund. I kapitel 5 ses på elevernes tilgang til læring, mens der i kapitel 6 kigges nærmere på elevernes trivsel og skolemiljø. Kapitel 7 handler om elevernes tilgang til læring i en digital verden, og kapitel 8 undersøger kompetencer i forhold til dette. I kapitel 9 redegøres kort for rammeværket for naturfag i PISA 2025, og det sammenholdes med Fælles Mål, mens kapitel 10 beskriver begreber og udtryk brugt i PISA.

Kompetencer i naturfag, matematik og læsning som defineret i PISA

Naturfagskompetence

Elevernes vilje og evne til at engagere sig i en begrundet diskussion om videnskab og teknologi samt forklare naturfænomener ud fra videnskabelig viden. Desuden skal eleverne være i stand til at vurdere og designe naturvidenskabelige undersøgelser og til at fortolke data og anden dokumentation på et naturvidenskabeligt grundlag. For yderligere information om rammeværket for naturfag, se kapitel 9 i denne rapport, Ejdrup og Hansen (2023) , OECD (2026c) samt https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/dnk_dan/

Matematisk kompetence

Mathematical literacy er en individuel kompetence til at formulere, udføre og fortolke matematik til at løse problemstillinger i forskelligartede omverdenssituationer. Det involverer begreber, procedurer, facts og redskaber til at beskrive, forklare og forudse fænomener. Det giver mennesker viden om matematiks rolle i omverdenen og hjælper til at foretage velovervejede vurderinger og beslutninger, som er nødvendige for konstruktive, engagerede og reflekterede borgere i det 21. århundrede. For yderligere information om rammeværket for matematik i PISA, se Jóelsdóttir og Østergaard (2023) og OECD (2026c).

Læsekompetence

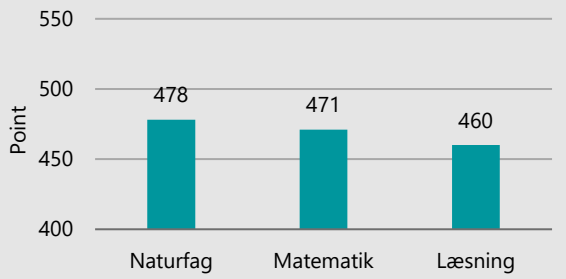
Læsefærdighed er at forstå, bruge, vurdere, reflektere over og engagere sig i tekster for at nå sine mål, udvikle sin viden og sit potentiale samt deltage i samfundet. Der lægges stor vægt på digital læsning, hvilket kræver, at eleverne kan navigere i flere onlinekilder og skelne mellem fakta og holdninger. Det måles, hvor godt den enkelte elev kan samle modstridende informationer og bruge sine læsefærdigheder i praksis på moderne udfordringer. For yderligere information om rammeværket for læsning i PISA, se Gissel (2023) og OECD (2026c).

2 Kompetencer i naturfag, matematik og læsning

I PISA 2025 opnår de danske elever i gennemsnit 478 point i naturfag, 471 point i matematik og 460 point i læsning. De danske elevers resultater er markant lavere sammenlignet med tidligere PISA-undersøgelser med fald på 16, 19[1] og 29 point i hhv. naturfag, matematik og læsning siden PISA 2022. De danske elever scorer på linje med OECD-gennemsnittet i naturfag og læsning, men over i matematik.

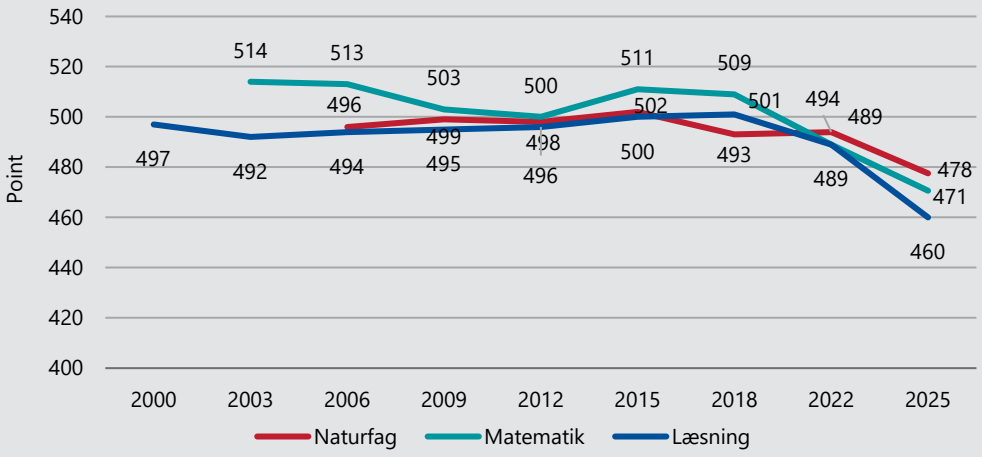
I dette kapitel præsenteres resultaterne i naturfag, matematik og læsning for de danske elever i PISA 2025. Resultaterne perspektiveres ved at sammenligne med de øvrige nordiske lande samt OECD-gennemsnittet. Der ses endvidere på andele af højt og lavt præsterende elever, udviklingen i resultater for forskellige faglige niveauer samt spredningen i elevernes resultater. Slutteligt i kapitlet ses på udviklingen over tid i en international sammenligning.

Figur 2.1 De danske elevers resultater i PISA 2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. 1, Kapitel. 2. Tabel I.B1.2a.1, I.b1.2a.2, I.B1.2a.3, samt egne beregninger.

Figur 2.2 De danske elevers resultater i naturfag, matematik og læsning, 2000-2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.36, I.B1.2a.37, I.b1.2a.38 og egne beregninger.

[1] De danske elever scorede i PISA 2022 489,27 point og i PISA 2025 470,63 point i matematik. Det giver en forskel på 18,64 point. Afrundet er forskellen således på 19 point.

Data og metode

Data

Data for PISA 2025 består af test og svar fra 6.266 danske elever på 283 uddannelsesinstitutioner. Heraf har 5.098 elever taget test i naturfag, matematik og læsning, og det er besvarelser fra disse elever, denne rapport bygger på. Internationalt set deltager elever fra 90 lande eller regioner.

Statistiske sammenhænge

De i rapporten viste analyser er beskrivende analyser af statistiske sammenhænge. Der ses således på statistiske sammenhænge mellem forskellige faktorer (fx naturfagsscore og køn), men der foretages ikke analyser af kausale årsagssammenhænge. Det vil sige, at man ikke altid umiddelbart kan sige noget om, hvilken vej en given statistisk sammenhæng mellem to faktorer går.

Signifikans

I rapporten bruges begrebet signifikans. Hvis en forskel er signifikant, betyder det, at vi med 95 % sandsynlighed kan afgøre, at resultatet for to elevgrupper ikke er ens.

PISA-point

PISA-resultaterne bliver opgjort på pointskalaer – en skala pr. domæne. Gennemsnittet for hver skala er sat til 500 point med en standardafvigelse på 100 point for eleverne i OECD-landene. Det betyder, at ca. 2 ud af 3 elever i OECD-landene vil score mellem 400 og 600 point inden for hvert domæne. De enkelte domæners gennemsnit på 500 blev fastsat, første gang domænet var hoveddomæne, altså i 2000 for læsning, 2003 for matematik og 2006 for naturfag. Det betyder, at udviklingen for landenes elever kan følges og sammenlignes over tid. En del af de opgaver, eleverne stilles, går igen fra runde til runde, hvorfor resultaterne kan sammenlignes over årene.

Kompetenceniveauer

Hvert domænes pointskala inddeles i 6 til 7 kompetenceniveauer. For hvert kompetenceniveau er der en nøje og detaljeret beskrivelse af, hvad eleven kan inden for domænet på dette niveau. Beskrivelser af kompetenceniveauerne kan findes på dansk i PISA 2022-delrapporterne om naturfag, matematik og læsning (Ejdrup & Hansen, 2023; Jóelsdóttir & Østergaard 2023; Gissel 2023).

Højt og lavt præsterende elever

Elever på de laveste niveauer under niveau 2 besidder de mest basale kompetencer inden for domænet og defineres som lavt præsterende, mens elever på de øverste niveauer på niveau 5 og 6 har de bedste kompetencer inden for domænet og defineres som højt præsterende.

Se forklaringer på flere definitioner og begreber bagerst i denne rapport og læs nærmere om PISA-data i PISA 2025 Data og metode – Delrapport (Dietrich & Klingsbjerg-Besrechel, 2026).

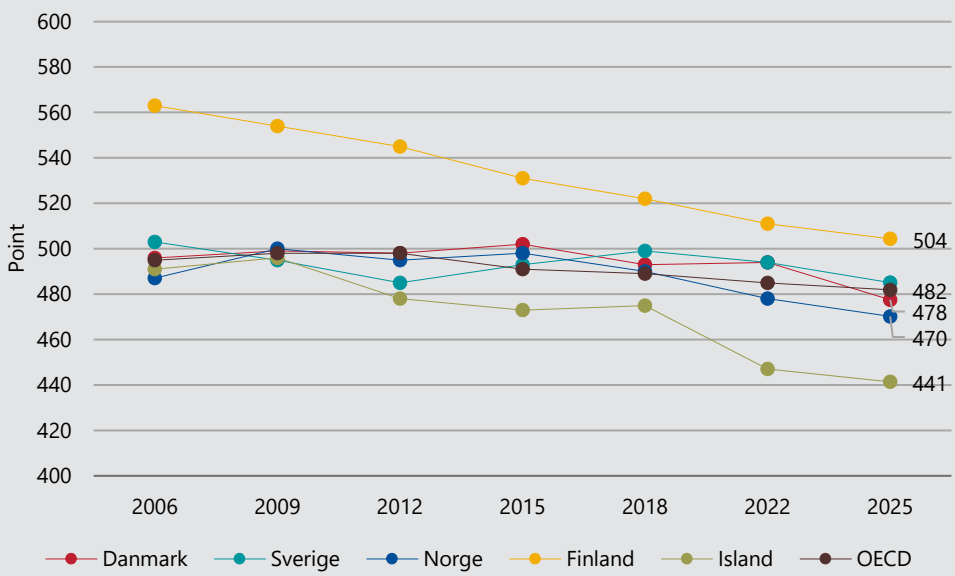
2.1 Naturfag

De danske elever opnår i gennemsnit 478 point i naturfag i PISA 2025. Dette er en nedgang på 16 point fra 494 point i 2022 og dermed det laveste gennemsnit, de danske elever har opnået i naturfag siden PISA 2006, hvor naturfag første gang var hoveddomæne. Indtil 2025 har udviklingen i de danske elevers resultater i naturfag været relativt stabil med den største ændring mellem PISA 2015 og 2018, hvor de danske elever gik 9 point tilbage i gennemsnit. 5 % af de danske elever kan betegnes som højt præsterende og 25 % som lavt præsterende i naturfag i PISA 2025.

Finske og svenske elever ligger højere end de danske elever i naturfag

De finske elever opnår de højeste resultater i naturfag blandt de nordiske lande med et gennemsnit på 504 point i PISA 2025. Også i Sverige er elevernes resultat højere end i Danmark med et gennemsnit på 485 point. Resultaterne i Norge (470) og Island (441) ligger under det danske. I OECD som gennemsnit ligger scoren på 482 point, hvilket ikke er signifikant forskelligt fra det danske.

Figur 2.3 Udviklingen i naturfag i de nordiske lande og OECD, 2006-2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.36 og egne beregninger.

Markante fald i alle nordiske lande over de seneste PISA-runder

Frem til PISA 2022 lå resultaterne i naturfag relativt stabilt gennem årene i Danmark, Sverige og Norge med enkelte udsving, hvorimod både Finland og Island har oplevet mere markante fald sammenlignet med de første PISA-runder – om end med meget forskellige udgangspunkter. Samtidig er de danske elever ikke de eneste elever, der har oplevet en nedgang i resultater mellem PISA 2022 og 2025. I de øvrige nordiske lande ses nedgange på 6-9 point mellem de to runder. De øvrige nordiske lande oplevede dog også større fald i elevernes pointgennemsnit mellem PISA 2018 og 2022. De danske elevers gennemsnit steg med et enkelt point mellem disse to runder.

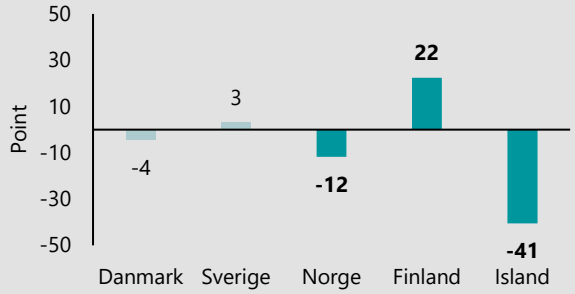
De danske elevers resultat ligger på niveau med OECD-gennemsnittet i PISA 2025

De danske elevers gennemsnit i naturfag ligger på linje med OECD-gennemsnittet ligesom de svenske elever. De finske elever ligger over OECD-gennemsnittet, hvorimod de norske og islandske elever ligger under.

I OECD som helhed er der ikke sket nogen signifikant ændring i elevernes gennemsnitlige naturfagsscorer mellem 2022 og 2025. Der var et beskedent fald på 4 point mellem 2018 og 2022.

Af de 74 lande, der har deltaget i både PISA 2022 og PISA 2025, er der en signifikant nedgang i elevernes resultater i naturfag i 11 lande. De danske elever er således ikke de eneste, der har oplevet faldende resultater mellem de to runder. En videre analyse af tidstrenden for naturfag i Danmark og internationalt kan findes i afsnit 2.4, mens resultaterne i naturfag for samtlige lande i PISA 2025 kan findes bagerst i rapporten i Bilagstabel 1.1.

Figur 2.4 Antal point over eller under OECD-gennemsnittet i naturfag, nordiske lande



Anm.: Søjler angivet i en mørkere farve og tal med fed angiver signifikant forskel fra OECD-gennemsnittet.

Kilde: OECD (2026a): Vol. 1. Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.36 og egne beregninger.

Flere lavt præsterende og færre højt præsterende i naturfag end i tidligere år

Pointskalaen i naturfag inddeles i seks kompetenceniveauer fra niveau 1 til 6 (Ejdrup & Hansen, 2023; OECD, 2026a). Kompetencerne hos elever, der ligger under niveau 2 i naturfag, er begrænset til at kunne genkende simple naturvidenskabelige forklaringer, vælge et grundlæggende eksperimentelt design eller en kilde til evidens blandt givne muligheder samt anvende meget enkel evidens i velkendte situationer. Elever, der er lavt præsterende, ligger under det faglige niveau, der anses af OECD for at være minimumsgrænsen for at kunne begå sig som en konstruktiv og engageret borger i det 21. århundrede. Elever, der ligger på niveau 5 eller 6, kan arbejde med komplekse naturvidenskabelige idéer, modeller, data og undersøgelser. De kan forklare og vurdere resultater, tolke komplekse data, identificere fejl og begrunde beslutninger ud fra videnskabelige, sociale og etiske hensyn.

Naturvidenskabelige delkompetencer

Naturvidenskabelig kompetence opdeles i PISA i tre naturvidenskabelige delkompetencer:

- Indholdsviden (at kunne forklare fænomener ud fra naturvidenskabelig viden)
- Procedural viden (at kunne designe og evaluere ud fra naturvidenskabelige metoder)
- Epistemisk viden (at kunne fortolke data og evidens naturvidenskabeligt).

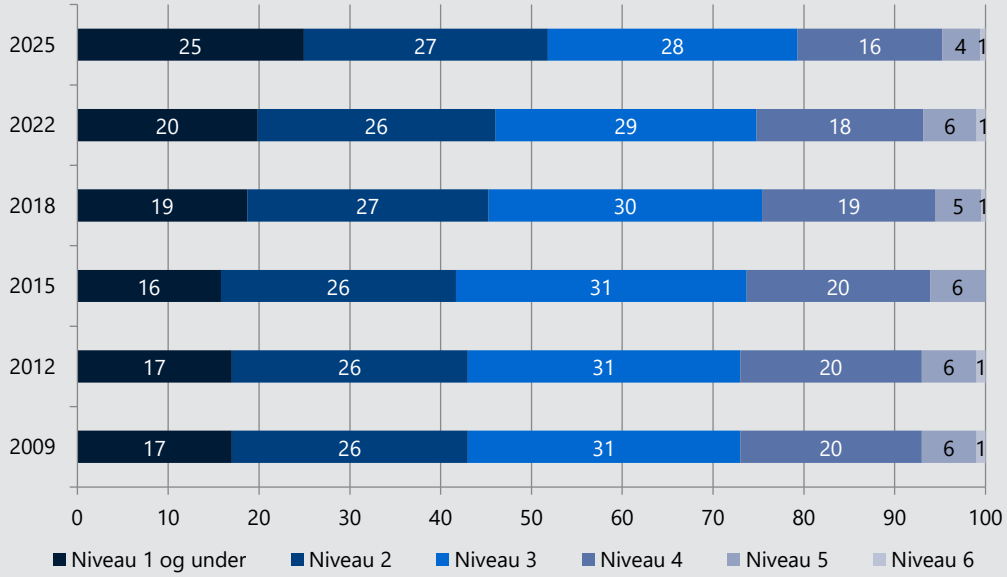
De danske elever opnår i gennemsnit hhv. 479, 476 og 470 point i de tre delkompetenceområder.

Læs mere om delkompetencerne samt resultater for Danmark og de øvrige deltagerlande i OECD (2026a) og OECD (2026c).

I Danmark er andelen af lavt præsterende elever i naturfag steget, mens andelene på de øverste niveauer er faldet i PISA 2025. Andelen af lavt præsterende elever i naturfag er i PISA 2025 på 24,9 % – en stigning på 5 procentpoint siden PISA 2022, hvor 19,5 % blev defineret som lavt præsterende.

Andelen af danske elever, der er højt præsterende, er 4,8 %. Dette er et fald på 2 procentpoint i forhold til i PISA 2022. Også andelen af elever på niveau 3 og 4 er faldet frem til PISA 2025. Andelen af elever på niveau 2 er steget med 1 procentpoint. Det betyder, at der alt i alt er sket et skred nedad på skalaen, hvor over halvdelen af de danske elever nu ligger på niveau 2, niveau 1 eller derunder. Frem til PISA 2025 var fordelingen af elever på de forskellige kompetenceniveauer relativt stabil, dog med en lille nedadgående forskydning i PISA 2022 også (Figur 2.5).

Figur 2.5 Danske elevers kompetenceniveau i naturfag, 2009-2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.10 og egne beregninger.

Færre højt præsterende og flere lavt præsterende elever i Danmark i 2025

Andelen af lavt præsterende elever er på 25 % i Danmark og er lig med andelene i Sverige og OECD som helhed. Det er lavere end i Norge og i Island, men højere end i Finland. 4,8 % af de danske elever kan betegnes som højt præsterende i naturfag. Andelene af højt præsterende elever er større i Sverige og Finland samt i OECD som helhed – andelen på 11,0 % i Finland er mere end dobbelt så stor som i Danmark. De højt præsterende elever udgør en lige så stor andel i Norge som i Danmark, mens der er en lavere andel i Island.

I Danmark er andelen af højt præsterende faldet med 2,2 procentpoint, mens andelen af lavt præsterende elever er steget med 5,4 procentpoint. Danmark er sammen med Letland de eneste deltagerlande, hvor andelen af højt præsterende elever er faldet, samtidig med at andelen af lavt præsterende elever er steget i naturfag mellem PISA 2022 og PISA 2025.

I OECD som helhed er der ingen signifikante ændringer i andelene af højt og lavt præsterende elever mellem PISA 2022 og PISA 2025.

Ligelig nedgang for både de fagligt stærke og svage elever i Danmark

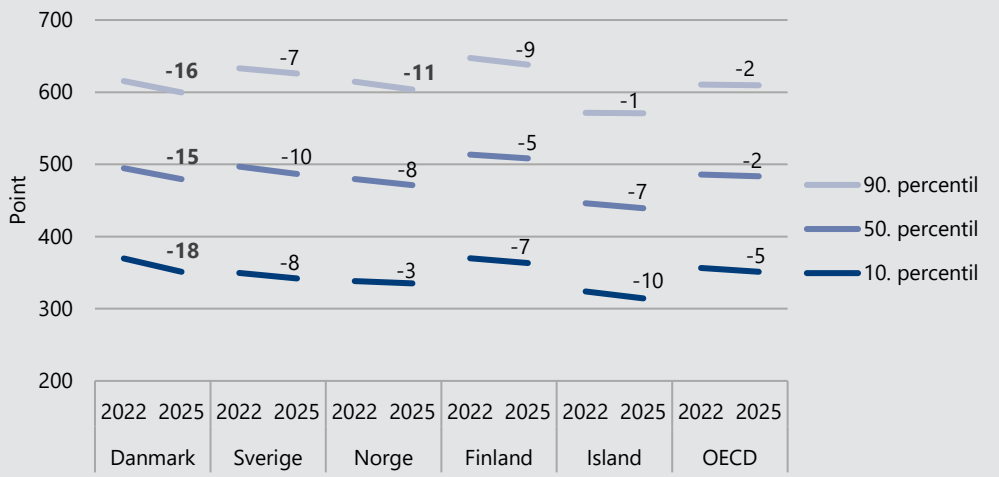
Opdeles eleverne i forskellige percentiler på pointskalaen i naturfag, kan man se, at nedgangen i de danske elevers naturfagskompetencer er sket nogenlunde ligeligt på tværs af både de fagligt svageste og fagligt stærkeste elever – og dem midtimellem. Grænsen for at være blandt de 10 % af eleverne med de svageste naturfagskompetencer ligger på 351 point i PISA 2025. I PISA 2022 var grænsen på 370 point, og der er således et fald på 18 point mellem de to runder (Figur 2.7). Ses der på de 10 % fagligt stærkeste elever i PISA 2025, er grænsen for at tilhøre denne gruppe på 600 point. Det er en nedgang på 15 point fra grænseniveauet på 615 point i PISA 2022. Også blandt eleverne i midtergruppen ved den 50. percentil ses en nedgang på 15 point fra 495 point i PISA 2022 til 480 point i PISA 2025.

Figur 2.6 **Andele lavt og højt præsterende elever i naturfag, nordiske lande og OECD samt 2009-2025 i Danmark**



Kilde: OECD (2026a): Vol. 1, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.33 og egne beregninger.

Figur 2.7 Naturfag: Ændringer i percentilværdier fra 2022 til 2025, nordiske lande og OECD



Anm.: Tal med fed skrift angiver signifikante ændringer. Tal for OECD i figuren er udregnet for 35 medlemslande med kontinuert data på tværs af PISA-runderne.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.39 og egne beregninger.

Om end de fagligt svageste elever er gået en anelse mere tilbage i naturfag end de fagligt stærkeste elever, tegner der sig et billede af, at faldet i naturfagskompetencer for de danske elever ikke udelukkende er sket for en bestemt gruppe, men kan findes på tværs af alle faglige niveauer med nogenlunde ligelige størrelsesordener.

Ingen nedgang i naturfaglige kompetencer

I OECD er eleverne kun gået 1 point ned gennemsnitligt set, og der er nogenlunde ligelige fald på tværs af de forskellige faglige niveauer (Figur 2.7). Udviklingen i Sverige og Finland er lig den danske med nogenlunde ligelige nedgange på tværs af fagligt niveau. I Norge er der en tendens til, at de fagligt stærkeste er gået mere tilbage end de fagligt svageste, mens der ses en modsatrettet tendens i Island.

Relativt set lille spredning i de danske elevers naturfagskompetencer i forhold til de nordiske lande

At der hverken er specielt mange højt eller lavt præsterende elever i Danmark relativt set sammenlignet med de øvrige nordiske lande underbygges af, at spredningen i de danske elevers resultater også er mindre end i de øvrige nordiske lande og i OECD. Spredningen viser afstanden mellem resultaterne for de elever i Danmark, der opnår de laveste scorer, og de elever, der opnår de højeste scorer, og kan måles gennem standardafvigelsen. Der er en standardafvigelse på 96 point i Danmark. Sammenligner man gennemsnittet for de 10 %, der opnår de højeste pointscorer i naturfag, med de 10 % af eleverne, der opnår de laveste pointscorer i naturfag, er forskellen i gruppernes gennemsnit på 249 point.

Standardafvigelsen i de øvrige nordiske lande ligger på mellem 98 point (Island) og 108 point (Sverige). I OECD er standardafvigelsen på 99. Forskellene mellem de 10 % af eleverne, der opnår de højeste pointscorer, og de 10 %, der opnår de laveste pointscorer, er på mellem 256 point (Island) og 284 point (Sverige). I OECD er forskellen på 258 point.

Blandt alle deltagerlandene i PISA 2025 ses den mindste spredning i elevernes resultater i Cambodia og Tadsjikistan med standardafvigelser på hhv. 63 og 64 point. De største spredninger er i USA og Luxembourg med standardafvigelser på hhv. 114 og 113 point. Spredningen i de danske elevers resultater er således hverken høj eller lav internationalt set (Bilagstabel 1.1).

I PISA 2022 var standardafvigelsen på naturfagskompetencerne 95 point i Danmark (OECD, 2023a, Tabel I.B1.2.3), og forskellen mellem de danske elever, der lå blandt de 10 % med de højeste pointscorer, og de 10 % med de laveste pointscorer var 245 point. Der er således ikke sket en ændring i spredningen på resultaterne mellem de to runder på trods af den store nedgang i elevernes gennemsnitlige resultater i naturfag mellem runderne.

2.2 Matematik



De danske elever opnår i gennemsnit et resultat på 471 point i matematik i PISA 2025. Det er en nedgang på 19 point[2] i forhold til gennemsnitsresultatet på 489 point i PISA 2022 og er det laveste resultat i matematik for de danske elever, siden PISA-undersøgelsen blev gennemført første gang. Der var en lignende nedgang mellem PISA 2018 og 2022 på 20 point, således at de danske elever samlet er gået 38 point tilbage siden PISA 2018. PISA 2022 og PISA 2025 er de eneste runder, hvor de danske elevers gennemsnit har ligget under 500 point. PISA 2025 viser desuden, at 5 % af de danske elever kan betegnes som højt præsterende, og 28 % som lavt præsterende i matematik.

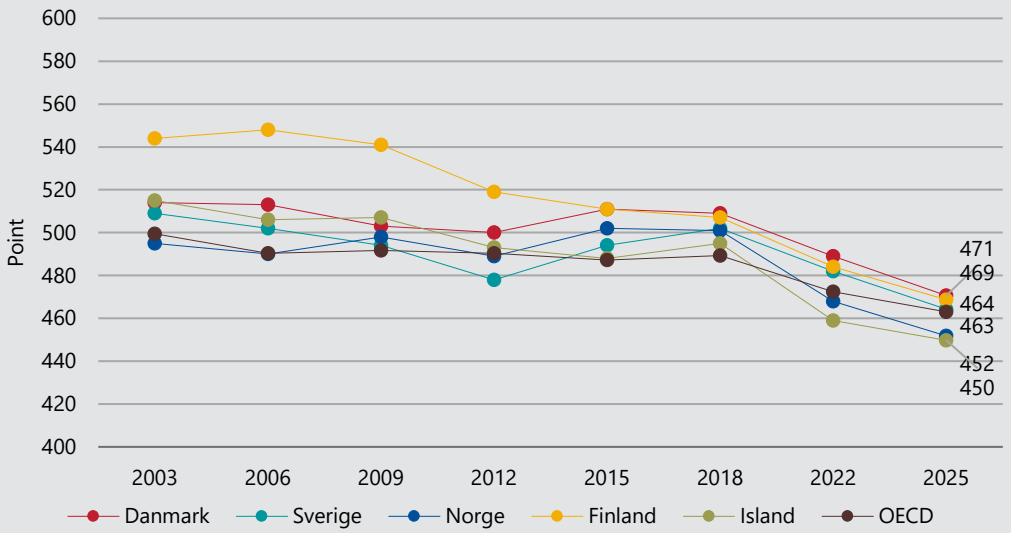
Danske, finske og svenske elever på niveau i matematik

På trods af nedgangen i PISA 2025 ligger de danske elevers score i matematik blandt de højest scorende i de nordiske lande. I Finland og Sverige opnår eleverne resultater på hhv. 469 og 464 point, hvilket ikke er signifikant forskelligt fra det danske resultat på 471 point. Gennemsnittet på 452 point i Norge og 450 point i Island ligger lavere end gennemsnittet for de danske elever. Gennemsnittet i OECD som helhed er med 463 point også lavere end gennemsnittet i Danmark.

De danske elever er gået 19 point tilbage i matematik mellem PISA 2022 og PISA 2025. Denne nedgang ligger på linje med de resultater, der ses i de øvrige nordiske lande med nedgange på mellem 15 og 18 point. Faldet i Island har været noget mindre med 9 point.

[2] De danske elever scorede i PISA 2022 489,27 point og i PISA 2025 470,63 point i matematik. Det giver en forskel på 18,64 point. Afrundet er forskellen således på 19 point.

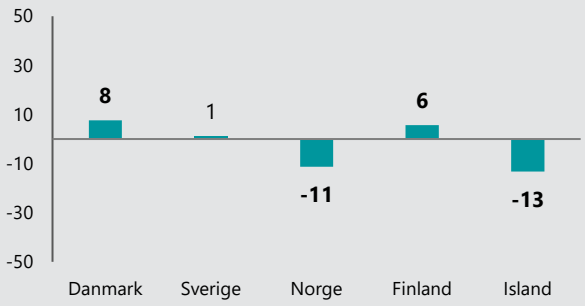
Figur 2.8 Udvikling i matematik i de nordiske lande og OECD, 2003-2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.38 og egne beregninger.

Der har ikke været en tydelig tendens i de nordiske landes resultater frem til PISA 2018, idet resultaterne har været præget af både frem- og tilbagegange gennem årene. Finland har dog oplevet en generel nedgang fra gennemsnitsresultater over 540 point i de første runder af PISA til de nuværende 469 point. Siden PISA 2018 er eleverne i alle de nordiske lande gået tilbage i hver runde. Den samlede nedgang for de danske elever på 40 point siden 2018 ligner nedgangen i de øvrige nordiske lande over perioden.

Figur 2.9 Antal point over eller under OECD-gennemsnittet i matematik, nordiske lande



Anm.: Søjler angivet i en mørkere farve og tal med fed angiver signifikant forskel fra OECD-gennemsnittet.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.38 og egne beregninger.

I matematik scorer danske elever stadig højere end OECD-gennemsnittet

På trods af nedgangen i PISA 2025 ligger de danske elever med et gennemsnit på 471 stadig over OECD-gennemsnittet på 463 i matematik i PISA 2025. Det har de danske elever gjort i alle runder af PISA. Det samme gør eleverne i Finland. Eleverne i Norge og Island ligger imidlertid under gennemsnittet for OECD. Eleverne i OECD er gået 14 point tilbage mellem PISA 2022 og PISA 2025.

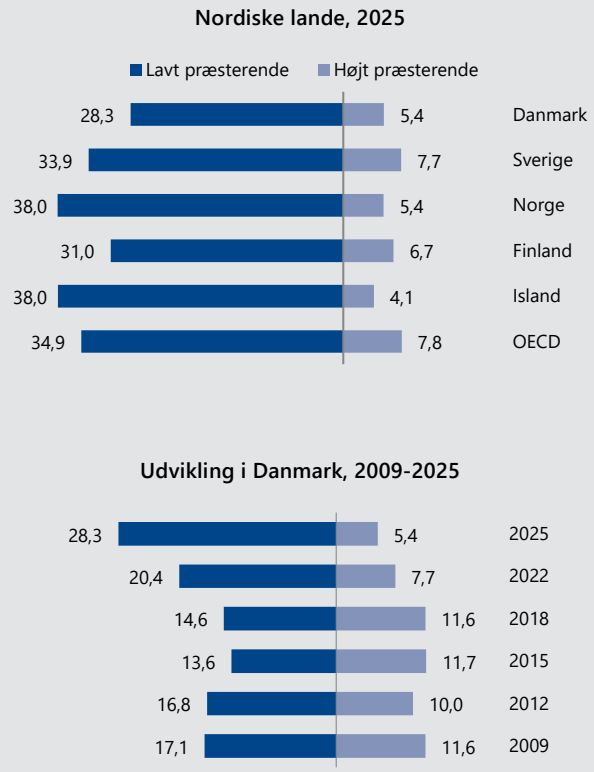
Af de 74 lande, der har deltaget i både PISA 2022 og PISA 2025, er der en signifikant nedgang i elevernes resultater i matematik i 38 lande. Der er således en generel international tendens til tilbagegang i matematik. En videre analyse af tidstrenden for resultater i matematik i Danmark og internationalt set kan findes i afsnit 2.4, mens resultaterne i matematik for samtlige lande i PISA 2025 kan findes bagerst i Bilagstabel 1.2.

Fordobling i andelen af lavt præsterende elever i Danmark i forhold til tidligere år

Pointskalaen i matematik opdeles i 7 forskellige kompetenceniveauer, med hver deres detaljerede beskrivelse af, hvad eleven kan på hvert niveau. Elever, der scorer under niveau 2, kan arbejde med matematiske problemer i enkle kontekster ud fra tydelige informationer og klart definerede spørgsmål og betegnes som lavt præsterende. Elever, der ligger på kompetenceniveau 5 og 6, kan derimod anvende systematiske, veltilrettelagte problemløsningsstrategier til udfordrende problemer, løse problemstillinger, hvor løsningerne kræver anvendelse af matematisk viden, som ikke er direkte nævnt i problemstillingen, samt reflektere over deres arbejde og vurdere matematiske resultater i forhold til omverdenen. Elever på kompetenceniveau 5 og 6 betegnes som højt præsterende elever.

Der er i PISA 2025 – som det til dels også var tilfældet i PISA 2022 – sket en generel forskydning på den samlede skala mod de lavere kompetenceniveauer fra de højere kompetenceniveauer. 28 % af de danske elever ligger i PISA 2025 under niveau 2 i matematik og må betegnes som lavt præsterende. Dette er en øgning i andelen på 8 procentpoint siden PISA 2022. I PISA 2022 var andelen af lavt præsterende elever på 20 %, mens de lavt præsterende elever udgjorde 14-17 % i runderne før 2022. Der er altså sket en fordobling i andelen af lavt præsterende elever i matematik i PISA 2025 sammenlignet med disse tidligere år.

Figur 2.10 Andele lavt og højt præsterende elever i matematik, nordiske lande og OECD samt 2009-2025 i Danmark



Kilde: OECD (2026a): Vol. 1. Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.35 og egne beregninger.

Til sammenligning defineres 5,4 % af de danske elever som højt præsterende i matematik, idet de scorer på niveau 5 eller 6. Dette er den laveste andel målt i Danmark i PISA-regi og er en nedgang fra 7,7 % i 2022. I PISA 2015 og PISA 2018 blev op mod 12 % af de danske elever defineret som højt præsterende, mens det samme gjaldt 16 % af de danske elever i PISA 2003, hvilket er den runde, der havde den største andel højt præsterende elever i matematik i Danmark (ikke afbilledet i figuren).

På trods af øgningen i andelen af danske elever, der defineres som lavt præsterende i matematik i PISA 2025, ses den mindste andel af lavt præsterende elever blandt de nordiske lande i Danmark. I Finland er andelen en smule højere med 31 % og i Sverige 33,9 %, mens den i Norge og Island ligger på omkring 38 %. OECD ligger omkring 35 %.

I relation til andelen af højt præsterende elever ligger det danske resultat på 5,4 %, hvilket er lavere end andelen i Sverige og Finland på hhv. 7,7 % og 6,7 %, på niveau med andelen i Norge på 5,4 % og over andelen i Island på 4,1 %. Andelen i OECD som helhed er noget højere end i de nordiske lande med 7,8 %.

I Danmark er andelen af højt præsterende elever faldet med 2,3 procentpoint, samtidig med at andelen af lavt præsterende elever er steget med 7,9 procentpoint mellem PISA 2022 og PISA 2025. Et lignende mønster ses i 14 andre lande. I OECD som helhed er andelen af lavt præsterende elever steget med 3,9 procentpoint, og andelen af højt præsterende faldt med 0,9 procentpoint mellem de to runder.

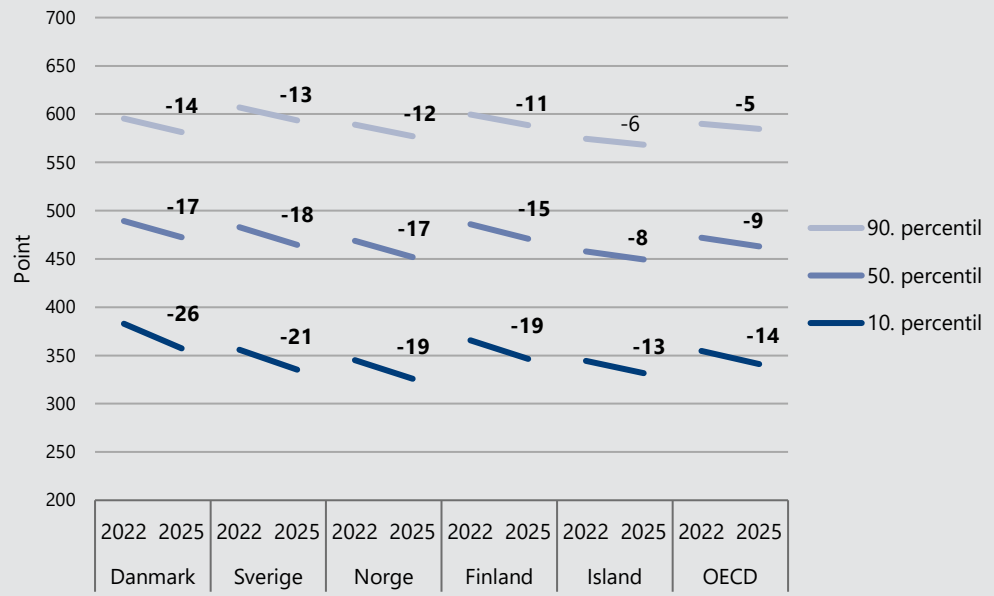
Nedgang på tværs af faglige niveauer i matematik, men mest for de fagligt svageste

De danske elevers matematikkompetencer er faldet med 19 point i gennemsnit mellem PISA 2022 og PISA 2025. Dette dækker over visse forskelle alt efter fagligt niveau, hvor nedgangen er større, jo lavere eleverne placerer sig på skalaen. Blandt de 10 % fagligt svageste elever har grænsen for at tilhøre denne gruppe rykket sig nedad med 26 point fra 383 point i PISA 2022 til 357 point i PISA 2025. Grænsen for at tilhøre de 10 % fagligt stærkeste elever er flyttet nedad med 14 point fra 595 point i PISA 2022 til 581 point i PISA 2025. Der er således sket et fald i elevernes matematikkompetencer på tværs af alle faglige niveauer, men nedgangen ser ud til at have ramt de fagligt svageste elever hårdest med en næsten dobbelt så stor nedgang som blandt de fagligt stærkeste elever.

Der var også en nedgang i de danske elevers matematikkompetencer mellem PISA 2018 og PISA 2022. Dengang på 20 point. Nedgangen mellem disse to runder var imidlertid helt ligeligt fordelt på tværs af kompetenceniveauerne (Christensen et al., 2023).

I alle de nordiske lande og i OECD er eleverne gået tilbage i matematik. I de øvrige nordiske lande og i OECD ses samme mønster som i Danmark, hvor elever på alle niveauer er gået tilbage, men med noget større nedgang blandt de fagligt svageste elever end blandt de fagligt stærkeste (Figur 2.11).

Figur 2.11 Matematik: Ændringer i percentilværdier fra 2022 til 2025, nordiske lande og OECD



Anm.: Tal med fed skrift angiver signifikante ændringer. Tal for OECD i figuren er udregnet for 35 medlemslande med kontinuert data på tværs af PISA-runderne.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.41 og egne beregninger.

Relativt set lille spredning i de danske elevers matematikkompetencer i forhold til de nordiske lande

Som det også var tilfældet i naturfag, er der en mindre spredning i de danske elevers resultater i matematik sammenlignet med resultaterne for eleverne i de øvrige nordiske lande. I Danmark er standardafvigelsen på 86 point, mens den i de øvrige nordiske lande ligger på mellem 90 (Island) og 98 point (Sverige). Sammenligner man gennemsnittet for de 10 % af eleverne, der opnår de højeste pointscorer i matematik, med de 10 %, der opnår de laveste pointscorer i matematik i Danmark, er forskellen i gruppernes gennemsnit på 224 point. I de øvrige nordiske lande er forskellene mellem de to grupper på mellem 237 point, som det ses i Island, og 258 point, som det ses i Sverige.

I OECD som helhed er standardafvigelsen på 93 point, og forskellen mellem de lavest og højest scorende 10 % på 244 point. De danske resultater ligger nogenlunde midt i feltet internationalt set. Mindst spredning ses i Kurdistan (56 point) og Tadsjikistan (55 point), og mest spredning ses i Kinesisk Taipei (113 point) og Korea (112 point) (Bilagstabel 1.2).

I PISA 2022 var standardafvigelsen i matematik 82 point for de danske elever (OECD, 2023, Tabel I.B1.2.1), og forskellen mellem de 10 % højest og lavest scorende elever på 212 point. Der er således sket en lille øgning i spredningen mellem PISA 2022 og PISA 2025 om end af begrænset omfang.

2.3 Læsning



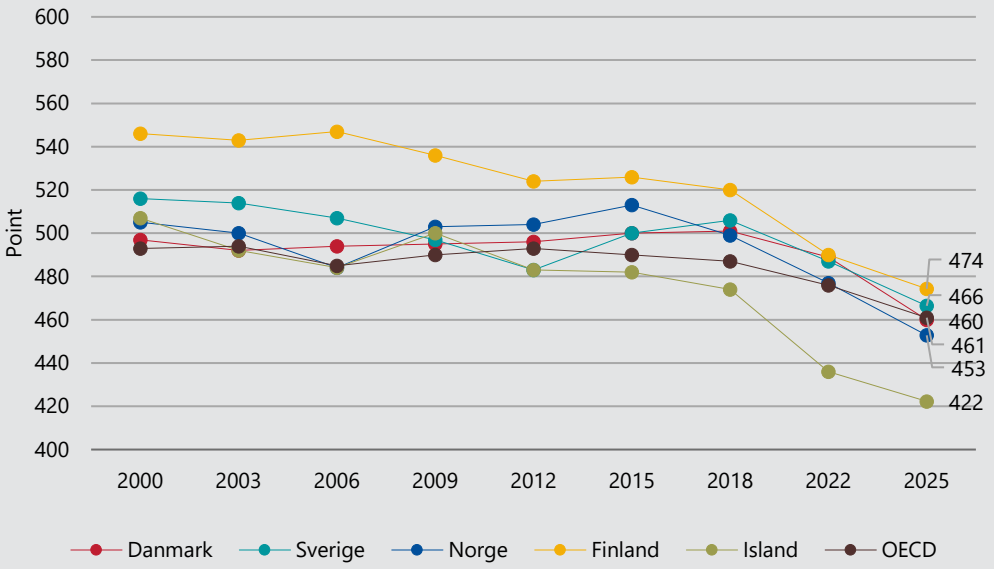
De danske elever opnår i gennemsnit et resultat på 460 point i læsning i PISA 2025. Det er den laveste gennemsnitsscore i læsning for Danmark, siden PISA-undersøgelsen blev gennemført første gang, og en nedgang på 29 point siden PISA 2022, hvor de danske elever opnåede en gennemsnitsscore på 489 point. Der var også et fald i resultatet for læsning mellem PISA 2018 og PISA 2022 – her på 12 point. De danske elever er dermed gået samlet 41 point tilbage siden PISA 2018. Til og med PISA 2018 lå de danske elevers gennemsnitsscore i læsning relativt stabilt på mellem 492 og 501 point.

3,8 % af de danske elever kan betegnes som højt præsterende, og 29,2 % som lavt præsterende i læsning i PISA 2025.

De danske elevers resultat i læsning ligger midt i feltet blandt de nordiske lande

De danske elevers resultat ligger midt i feltet blandt de nordiske lande i forhold til læsning. De finske og svenske elever opnår højere gennemsnitsresultater med hhv. 474 point og 466 point. De norske og islandske elever ligger lavere med 453 point og 422 point i gennemsnit i læsning.

Figur 2.12 Udvikling i læsning i de nordiske lande og OECD, 2000-2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. I.B1.2a.37 og egne beregninger.

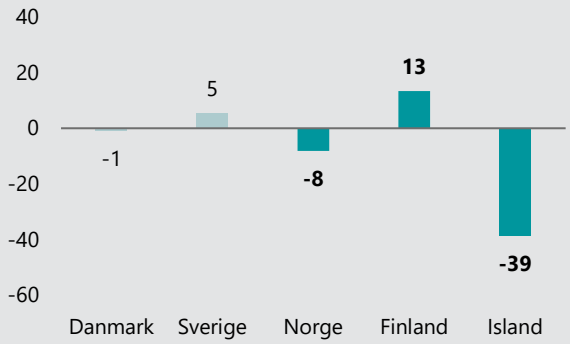
Mens de danske elevers resultater var stabile frem til PISA 2018, har de øvrige nordiske lande set visse udsving i resultater gennem årene, mest markant er dog udviklingen for Finland og Island, der har oplevet de største fald i resultater siden de første runder af PISA – om end med forskellige udgangspunkter.

Også eleverne i de øvrige nordiske lande er gået tilbage mellem de senere runder. Mens de danske elever relativt set gik mindre tilbage i seneste runde fra 2018 til 2022 sammenlignet med de øvrige nordiske lande, er de denne gang gået relativt set mere tilbage. Det betyder, at der over årrækken ses relativt ens nedgange i de nordiske lande, gående fra 40 point i Sverige til 52 point i Island. I Danmark er den samlede nedgang siden PISA 2018 på 42 point.

Danske elever som OECD-gennemsnittet i læsning

Eleverne i OECD som helhed scorer i gennemsnit 461 point i læsning i PISA 2025. De danske elever scorer ét enkelt point under gennemsnittet for eleverne i OECD, hvilket ikke er statistisk signifikant, men på niveau med OECD-gennemsnittet. I PISA 2022 scorede de danske elever 489 point, hvilket var 13 point over OECD-gennemsnittet. De finske elevers gennemsnit i læsning ligger fortsat signifikant over OECD-gennemsnittet, mens de svenske elever ligger på niveau med OECD-gennemsnittet, og de norske og islandske elever ligger under OECD-gennemsnittet i læsning.

Figur 2.13 Antal point over eller under OECD-gennemsnittet i læsning, nordiske lande



Anm.: Søjler angivet i en mørkere farve og tal med fed angiver signifikant forskel fra OECD-gennemsnittet.

Kilde: OECD (2026a): Vol. 1, Kapitel 2. Tabel 2. I.B1.2a.37 og egne beregninger.

Der er i OECD som helhed en nedgang mellem PISA 2022 og PISA 2025 på 15 point – altså et lidt mere begrænset fald, end det ses i Danmark, Sverige og Norge, men af samme størrelsesorden som i Finland og Island. Samlet over perioden siden 2018 er nedgangen i OECD på 19 point. De danske elevers resultater i læsning falder således ind i en international tendens med faldende læsekompetencer. Dette underbygges af, at der blandt de 74 lande, der har deltaget i både PISA 2022 og PISA 2025, er en signifikant nedgang i elevernes resultater i læsning i 42 lande. Der er således en generel international tendens til tilbagegang i læsekompetencer. En videre analyse af tidstrenden for resultater i læsning i Danmark og internationalt set kan findes i afsnit 2.4, mens resultaterne i læsning for samtlige lande i PISA 2025 kan findes bagerst i Bilagstabel 1.3.

Næsten hver tredje elev er lavt præsterende i læsning

Pointskalaen i læsning er opdelt i 6 niveauer med klart beskrevne færdigheder for hvert niveau (se Gissel, 2023). Elever på niveau 5 og 6 kan forstå lange tekster, udlede relevant information, udføre årsagsræsonnementer, deltage i refleksive opgaver og håndtere abstrakte eller modstridende begreber og defineres som højt præsterende. Elever, der ligger under niveau 2, kan derimod have svært ved at bruge deres læseevner i hverdagen. De kan have svært ved grundlæggende færdigheder som at identificere hovedideen i en simpel tekst, skabe sammenhænge mellem informationer samt forstå betydningen i og fortolke tekster. Disse elever defineres som lavt præsterende.

Andelen af danske elever, der ligger under niveau 2 i læsning – og dermed defineres som lavt præsterende – er steget til 29,2 % i PISA 2025. Det er en fordobling i forhold til de andele, som blev målt til og med PISA 2018. Dermed er der næsten en tredjedel af de danske 15-årige elever, som vurderes at have læsefærdigheder på et niveau, der kan risikere at begrænse deres uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder samt deres generelle deltagelse i samfundet.

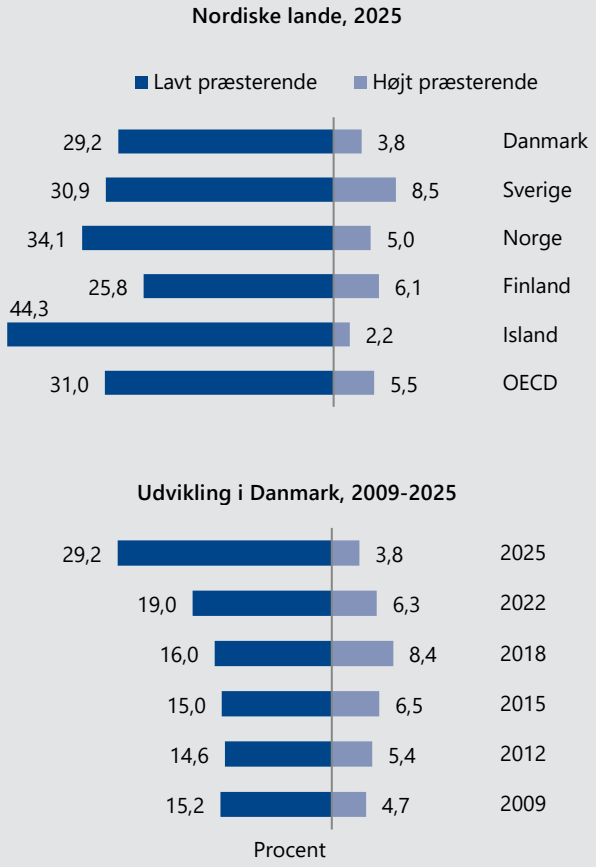
Mens andelen af lavt præsterende elever er steget i PISA 2025, er andelen af højt præsterende faldet – om end ikke i samme grad. Andelen af højt præsterende elever i læsning i Danmark ligger i PISA 2025 på 3,8 %. Den største andel af højt præsterende danske elever blev målt i 2018 med 8 %.

Procentandelen på 29,2 lavt præsterende elever i læsning i Danmark i 2025 er samme andel som i Sverige, hvor 30,9 % defineres som lavt præsterende. Lidt færre elever i Finland er lavt præsterende, mens lidt flere er det i Norge og Island. Andelen i OECD er meget lig den danske på 31 %.

Bortset fra andelen i Island har Danmark den laveste andel højt præsterende elever i læsning i PISA 2025 blandt de nordiske lande. Den største andel ses i Sverige, hvor 8,5 % er højt præsterende. I OECD er 5,5 % højt præsterende i læsning.

I Danmark er andelen af højt præsterende elever faldet med 2,5 procentpoint, og andelen af lavt præsterende elever er steget med 10,3 procentpoint i læsning mellem PISA 2022 og PISA 2025. Et lignende mønster ses i 22 andre lande i PISA. I OECD som helhed steg andelen af lavt præsterende elever med 4,7 procentpoint, og andelen af højt præsterende faldt med 1,7 procentpoint.

Figur 2.14 Andele lavt og højt præsterende elever i læsning, nordiske lande og OECD samt 2009-2025 i Danmark



Kilde: OECD (2026a): Vol. 1, Kapitel 2. I.B1.2a.34 og egne beregninger.

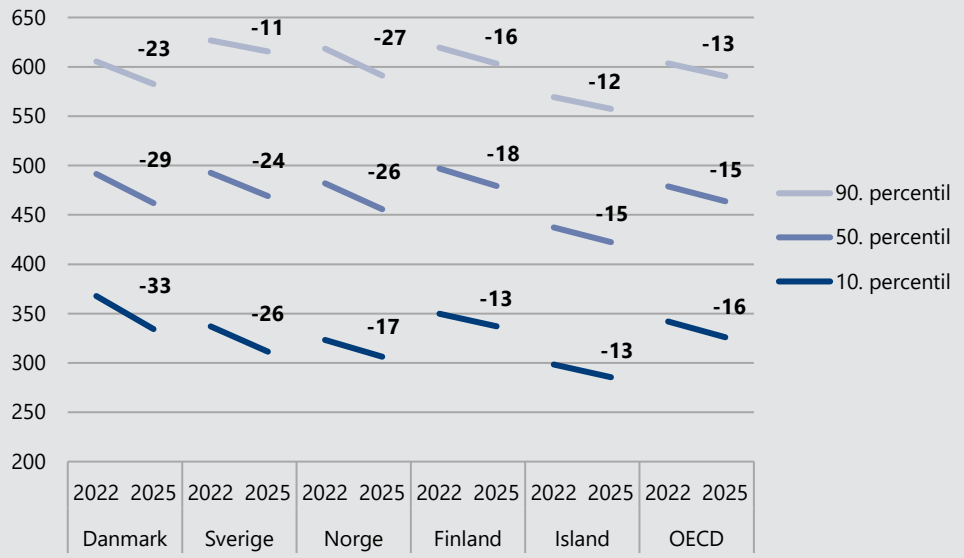
Nedgang på alle faglige niveauer, men størst for de fagligt svageste

De danske elever er gået 29 point tilbage i læsning i gennemsnit mellem PISA 2022 og PISA 2025. Ses der på størrelsen af nedgangen på tværs af forskellige faglige niveauer, er der en nedgang for elever på alle faglige niveauer. Dog er der en tendens til, at nedgangen er større, jo lavere det faglige niveau er. Således er grænseniveauet til de 10 % fagligt svageste elever i PISA 2025 334 point, hvilket er 33 point lavere end i PISA 2022, hvor det var 368 point, mens grænseværdien mod de 10 % fagligt stærkeste elever er 23 point (afrundet) lavere i denne runde af PISA med grænseværdier på 583 point i PISA 2025 mod 605 point i PISA 2022 (Figur 2.15).

Alle de nordiske lande og OECD har oplevet en nedgang i deres elevers gennemsnitlige læsekompetencer – om end der er det største fald for de danske elever. I Finland og Island er faldet sket nogenlunde ligeligt på tværs af de forskellige faglige niveauer, i Norge er de fagligt stærke elever gået mest tilbage, mens der i Sverige ligesom i Danmark ses en tendens til, at de fagligt svageste elever er gået mere tilbage end de fagligt stærkeste elever. I OECD er tilbagegangen nogenlunde ligelig på tværs af de faglige niveauer.

Der var også et fald i de danske elevers gennemsnitlige læsekompetencer mellem PISA 2018 og PISA 2022. Dengang på 12 point. Her var faldet imidlertid helt ligeligt fordelt på de forskellige faglige niveauer (Christensen et al., 2023).

Figur 2.15 Læsning: Ændringer i percentilværdier fra 2022 til 2025, nordiske lande og OECD



Anm.: Tal med fed skrift angiver signifikante ændringer. Tal for OECD i figuren er udregnet for 35 medlemslande med kontinuert data på tværs af PISA-runderne.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.40 og egne beregninger.

Relativt set lille spredning i de danske elevers læsekompetencer i forhold til de nordiske lande

Spredningen målt ved standardafvigelsen på de danske elevers resultater er på 96 point i læsning. Dette er i den lave ende sammenlignet med de øvrige nordiske lande, hvor den mindste spredning er i Island med 103 point og den største i Sverige med 115 point. Sammenligner man gennemsnittet for de 10 %, der opnår de højeste pointscorer i læsning, med de 10 % elever, der opnår de laveste pointscorer i læsning i Danmark, er forskellen i gruppernes gennemsnit på 248 point. I de øvrige nordiske lande er forskellene mellem de to grupper på mellem 266 point, som det ses i Finland, og 304 point, som det ses i Sverige.

I OECD som helhed er standardafvigelsen på 101 point, og forskellen mellem de lavest og højest scorende 10 % på 264 point. Mindst spredning i læsekompetencer ses i Rwanda (48 point) og Tadsjikistan (49 point), og mest spredning ses i USA (121 point) og Israel (116 point) (Bilagstabel 1.3).

I PISA 2022 var standardafvigelsen i læsning på 92 point, og forskellen mellem de 10 % højest og lavest scorende elever på 238 point for de danske elever. Der er således en lettere øget spredning i resultaterne for læsning mellem de to runder.

2.4 Resultater gennem tiden

De danske elevers kompetencer er faldet over tid

De danske elever er faldet markant i alle tre fagområder siden den seneste PISA-undersøgelse i 2022 og ligger på de laveste niveauer, målt i de 25 år PISA er blevet gennemført. Særligt mellem de seneste to runder er danske elevers gennemsnitlige PISA-resultater faldet, idet de fra 2022 til 2025 faldt 16 point i naturfag, 19 point i matematik og 29 point i læsning (Figur 2.2).

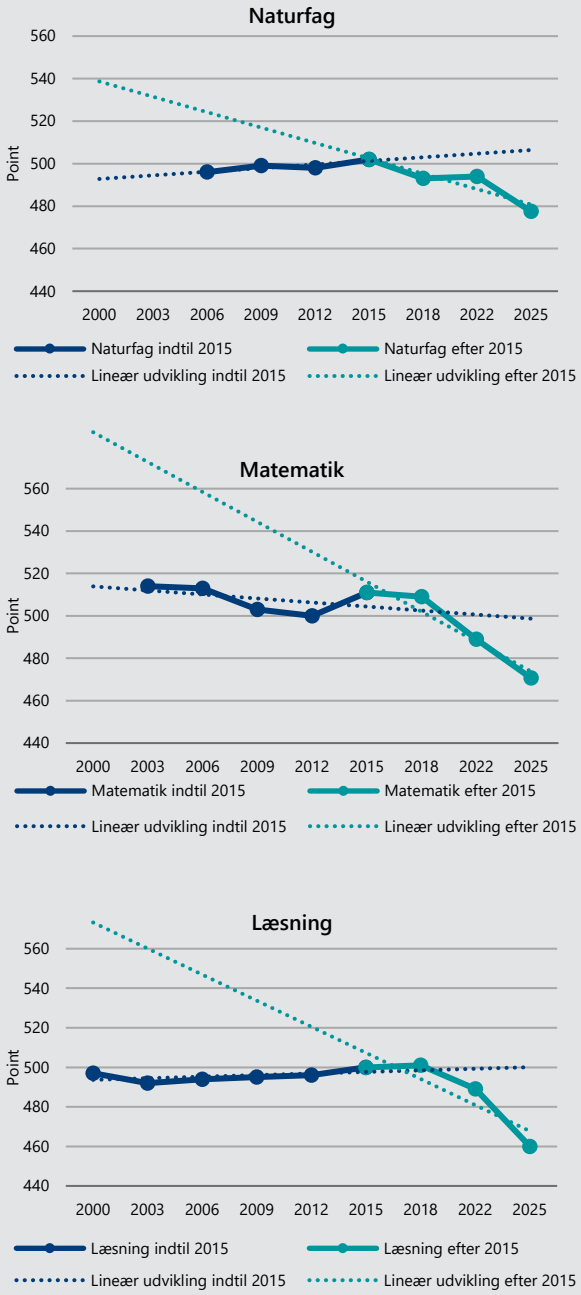
PISA tegner en ny tendens før og efter 2015

Betragtes udviklingen i danske elevers kompetencer over de 25 år, hvor PISA har eksisteret, kan perioden deles i to interessante tendenser.

Fra år 2000 til 2015 lå de danske elevers niveau i naturfag og læsning stabilt omkring 500 point og i matematik omkring 511-514 point (dog med et signifikant dyk midt i perioden for matematik). Men siden 2015 er der set faldende tendenser i alle tre fagområder.[3] Figur 2.16 illustrerer disse to overordnede tendenser grafisk.

Lignende tendenser for de danske elevers faglige udvikling er set i andre internationale undersøgelser. Ifølge PIRLS er elevernes læsekompetencer i 4. klasse faldet støt gennem de to seneste runder af undersøgelsen (Fougt et al., 2023), mens TIMSS viser, at elevernes matematikkompetencer i 4. klasse faldt mellem 2015 og 2019, mens der ingen ændring var fra 2019 til 2023 (Kjeldsen et al., 2020; 2024).

Figur 2.16 Udvikling over tid i point med tendenslinjer



Kilde: Egne beregninger.

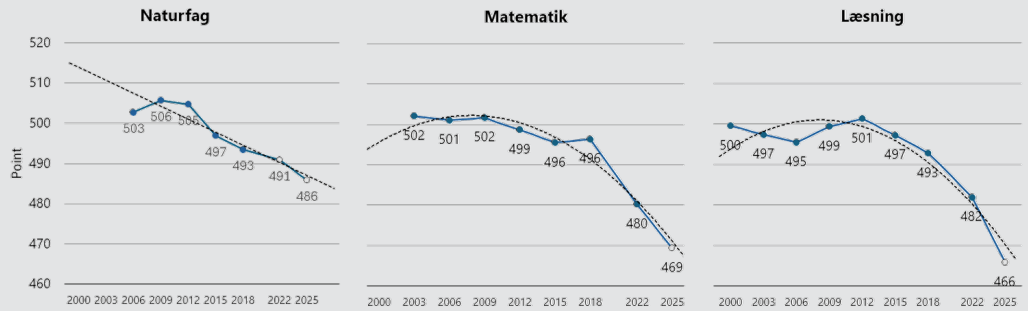
[3] År 2015 er valgt frem for 2018 af tre grunde: For det første kan den senere signifikante faldende tendens spores tilbage til 2015, selv om ændringen fra 2015 til 2018 ikke var signifikant. For det andet var 2015 den seneste PISA-runde, hvor naturfag var hoveddomæne. For det tredje viser analyser, at læseresultaterne i 2015 kan placeres på begge kurver, hvilket peger på et muligt skift omkring dette tidspunkt.

PISA 2015 testede de elever, der var født i 1999 med forventet skolestart i 2005. PISA 2025 testede de elever, der var født i 2009 med forventet skolestart i 2015. Den faldende tendens observeres således for de årgange, der startede i grundskolen i årene 2005-2015 og afsluttede i årene 2015-2026. I den periode har folkeskolen været påvirket af forskellige strømninger og reformer, og faldet kan således ikke henføres til én reform alene, ligesom der også er sket mange ændringer i det samfund og den hverdag, eleverne er opvokset i og med. Skal der ledes efter mulige forklaringer på den faldende tendens, skal man således undersøge den række af faktorer, der har påvirket samfundet og skolen siden 2005. Man skal også undersøge faktorer, der er til stede internationalt og på tværs af OECD-landene, da tilbagegangen i kompetencer ikke kun ses blandt danske elever, men er en generel tendens internationalt og blandt mange OECD-lande.

De danske elevers tilbagegang er en international tendens

PISA 2025-resultaterne bekræfter generelt faldende kompetencer, da eleverne i to tredjedele af deltagerlandene er faldet signifikant i et eller flere af domænerne. 74 lande deltog i både PISA 2022 og 2025, og heraf er elevernes resultater i læsning faldet i 42 lande, i matematik i 38 lande og i naturfag i 11 lande, mens elevernes resultater er steget i matematik i 8 lande, i læsning i 8 lande og i naturfag i 15 lande.[4] I alt er elevernes resultater i 31 ud af 74 lande faldet signifikant i både matematik og læsning fra 2022 til 2025. Dermed fortsætter den tendens, der sås i PISA 2022.[5] Bilagstabellerne bagerst i rapporten viser udviklingen i resultater for hvert land i PISA 2025.

Figur 2.17 PISA-resultater over tid, gennemsnit for OECD-lande



Anm.: Figurerne viser OECD-gns. (OECD-average -23) for år 2000-2025 med en 'best-fitted'-trendlinje. Sorte prikker angiver, at gennemsnittet er signifikant over gennemsnittet i 2025.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Figur I.2.6.

I PISA 2022 sås ligeledes markante nedgange i matematik (20 point) og læsning (12 point) for de danske elever, ligesom det var tilfældet for eleverne i mange andre lande. OECD rapporterede, at eleverne i 41 lande var faldet i matematik, 35 lande i læsning og 19 lande i naturfag fra PISA 2018 til 2022. OECD tilskrev noget af faldet til covid-19-pandemien og de deraf følgende skolelukninger og ændrede læringsbetingelser, men konkluderede også, at PISA-resultaterne tydede på et generelt

[4] I disse tal er der taget højde for den statistiske usikkerhed over tid. Tages denne ikke med i betragtning, er der fald i 41 lande i naturfag, 59 lande i matematik og 59 lande i læsning. Når der ikke er flere lande, hvor elevernes resultater er faldet signifikant i naturfag, skyldes det, at tilbagegang i naturfag i mange lande ikke er statistisk signifikant grundet en relativt høj link-error på 3,116 ved sammenligning af naturfag fra PISA 2022 til 2025.

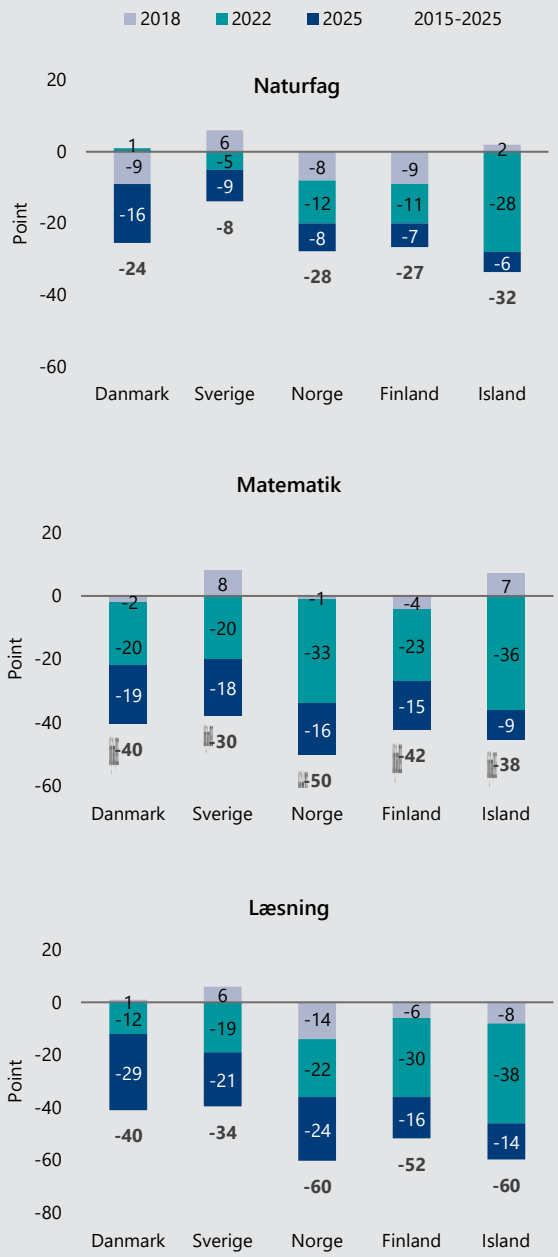
[5] Eleverne i Danmark og i ni andre lande (Argentina, Guatemala, Hong Kong (Kina), Israel, Letland, Malta, Det palæstinensiske selvstyre, Serbien og Slovenien) er faldet signifikant i alle tre domæner.

faldende kompetenceniveau internationalt og over tid, der ikke alene kunne tilskrives covid-19-pandemien. Denne konklusion på baggrund af resultaterne i PISA 2022 ser ud til at holde stik.

OECD's analyser viser, at tidstrenden i OECD-landenes PISA-resultater fra det seneste årti (2015-2025) har været negativ i alle tre domæner (Figur 2.17). Det gælder for OECD-gennemsnittet og også i de enkelte lande, hvor der i alt i 38 lande kan observeres en faldende trend i *alle* tre domæner (statistisk signifikant fald i 26 lande). OECD skriver videre, at den seneste rundes stabilitet i naturfag faktisk skjuler et vedvarende, langsigtet fald. OECD kategoriserer de danske elevers udvikling på samme måde med en signifikant faldende trend i både naturfag, matematik og læsning i perioden 2015-2025 (OECD, 2026a, Tabel I.2.9).

OECD (2026a) konkluderer endvidere, at tendensen ikke kan tilskrives én årsag eller hændelse (som fx covid-19-pandemien), men kommer af en sammenblanding af historiske, strukturelle faktorer og nye forhold. Faldet i elevers kompetencer siden 2015 svarer substantielt til et helt kompetenceniveau i PISA-termer i følge OECD. Det afspejles også i de danske elevers pointgrænser for forskellige percentiler, som det blev vist i tidligere afsnit.

Figur 2.18 Udvikling i de nordiske lande 2015-2025



Anm.: Figuren viser udviklingen fra hhv. 2015-2018, 2018-2022 og 2022-2025. Tal med fed angiver den samlede nedgang fra 2015 til 2025.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.36, I.B1.2a.37, I.B1.2a.38 og egne beregninger.

Samme tidstrend i de øvrige nordiske lande

Udviklingen i de danske elevers resultater er heller ikke enestående i Norden. Samlet siden PISA 2015 har de danske elever en tilbagegang på 24 point i naturfag. Dette er meget lig udviklingen i Finland, Norge og Island med tilbagegange på hhv. 27, 28 og 32 point. I Sverige er den samlede tilbagegang i perioden 8 point i naturfag.

Lignende resultater ses for matematik, hvor de samlede tilbagegange mellem PISA 2015 og PISA 2025 spænder fra 30 point i Sverige til 50 point i Norge. Tilbagegangen på 40 point i Danmark er meget lig den finske (42 point) og islandske (38 point), se Figur 2.18.

I læsning ligger de samlede tilbagegange siden PISA 2015 højere i Norge og Island med 60 point og Finland med 52 point. Tilbagegangen i Sverige er med 34 point lidt lavere end tilbagegangen i Danmark på 40 point.

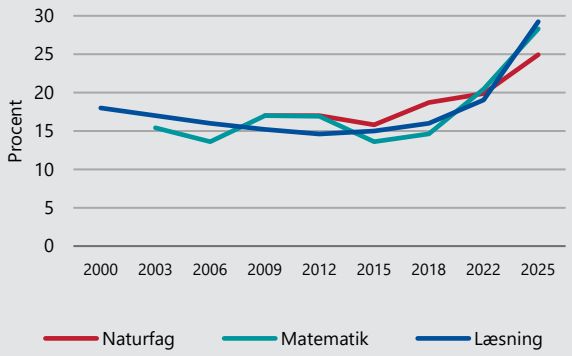
Så hvor de danske elever måske er gået relativt mere tilbage i kompetencer mellem PISA 2022 og PISA 2025 end eleverne i de øvrige nordiske lande, er den samlede tidstendens over de seneste 10 år således relativt ens i de nordiske lande.

Flere lavt præsterende, og de scorer samtidig lavere end tidligere

Andelen af lavt præsterende elever i Danmark er steget i alle tre domæner og ligger nu på et langt højere niveau end for 10 og 20 år siden (Figur 2.19). Der er fx dobbelt så mange lavt præsterende i læsning og matematik i dag sammenlignet med for 10 år siden, og 10 procentpoint flere lavt præsterende i naturfag.

Det er ligeledes en international tendens, at de lavt præsterende elever scorer lavere i PISA end tidligere. Det vil sige, at den gennemsnitlige pointscore for de elever, der ligger under niveau 2, er faldet. Det samme resultat ses blandt de danske elever som uddybet i de tidligere fagspecifikke afsnit.

Figur 2.19 Lavt præsterende elever over tid



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.33, I.B1.2a.34, I.B1.2a.35 og egne beregninger.

Opsummering

PISA 2025 viser således, at danske elever har lavere kompetencer i naturfag, matematik og læsning sammenlignet med tidligere årgange og tilbage til de første PISA-målinger, men også, at tilbagegangen er en del af en international tendens. Mange faktorer har dog også ændret sig over perioden, så både elevsammensætningen, skolen og det omkringliggende samfund i dag ser anderledes ud end tidligere, mens også den øgede digitalisering sætter nye krav til elevernes kompetencer.

3 Køn

Som gennemsnit opnår piger højere karakterer end drenge i skolen og uddannelsessystemet. Specielt i forhold til sprogudvikling klarer pigerne sig allerede fra tidlig færd bedre end drengene, hvilket fx ses i resultaterne i de nationale tests. Også PIRLS-undersøgelserne (Fougt et al., 2023), tidligere PISA-undersøgelser (Christensen et al., 2023) samt skolekarakterer viser bedre sproglige kompetencer blandt piger end drenge. I forhold til naturfag og matematik er resultaterne mindre klare, idet der enten ikke ses kønsforskelle, eller drenge klarer sig noget bedre end piger, fx i de nationale tests samt TIMSS-undersøgelserne (Børne- og Undervisningsministeriet, 2026; Kjeldsen et al., 2024). Eventuelle kønsforskelle i matematik ser ud til at formindskes gennem skoletiden (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024).

I dette kapitel undersøges de faglige kompetencer separat for de to køn, og forskelle i resultater analyseres.

Mere end hver tredje dreng er lavt præsterende i læsning

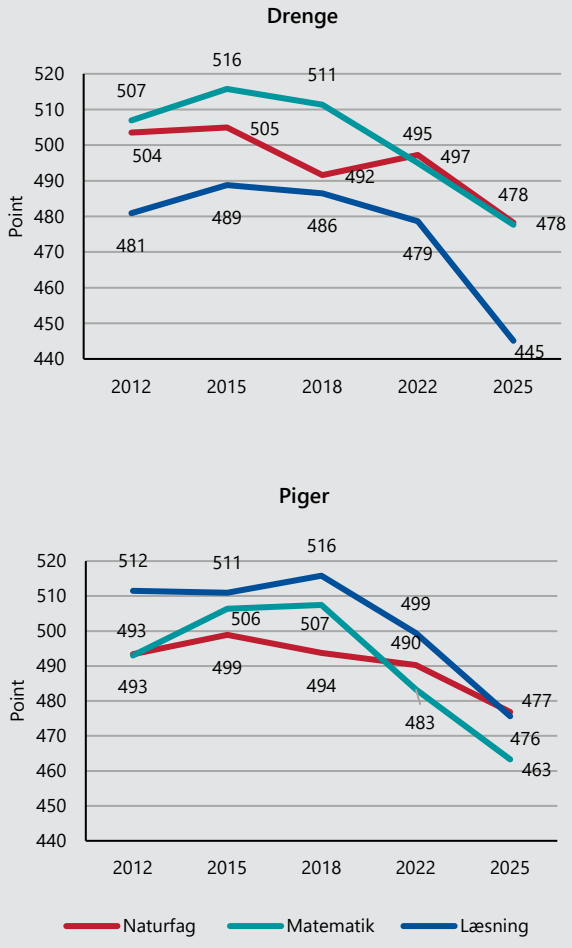
I PISA 2025 scorer drenge i gennemsnit 478 point i naturfag, 478 point i matematik og 445 point i læsning. Der har således været gennemsnitlige tilbagegange for drengene på hhv. 19 point, 17 point og 34 point i de tre fagområder siden PISA 2022.

I læsning er det nu over en tredjedel af drengene, der er lavt præsterende, se Figur 3.2. Dette svarer til en stigning på 12 procentpoint siden PISA 2022. Over en fjerdedel af drengene er lavt præsterende i naturfag og matematik – klare stigninger i andele i forhold til tidligere år. Samtidig er blot mellem 3 og 7 % af drengene højt præsterende inden for hvert fagområde, hvilket er et fald i andele sammenlignet med tidligere år.

Næsten hver tredje pige er lavt præsterende i matematik

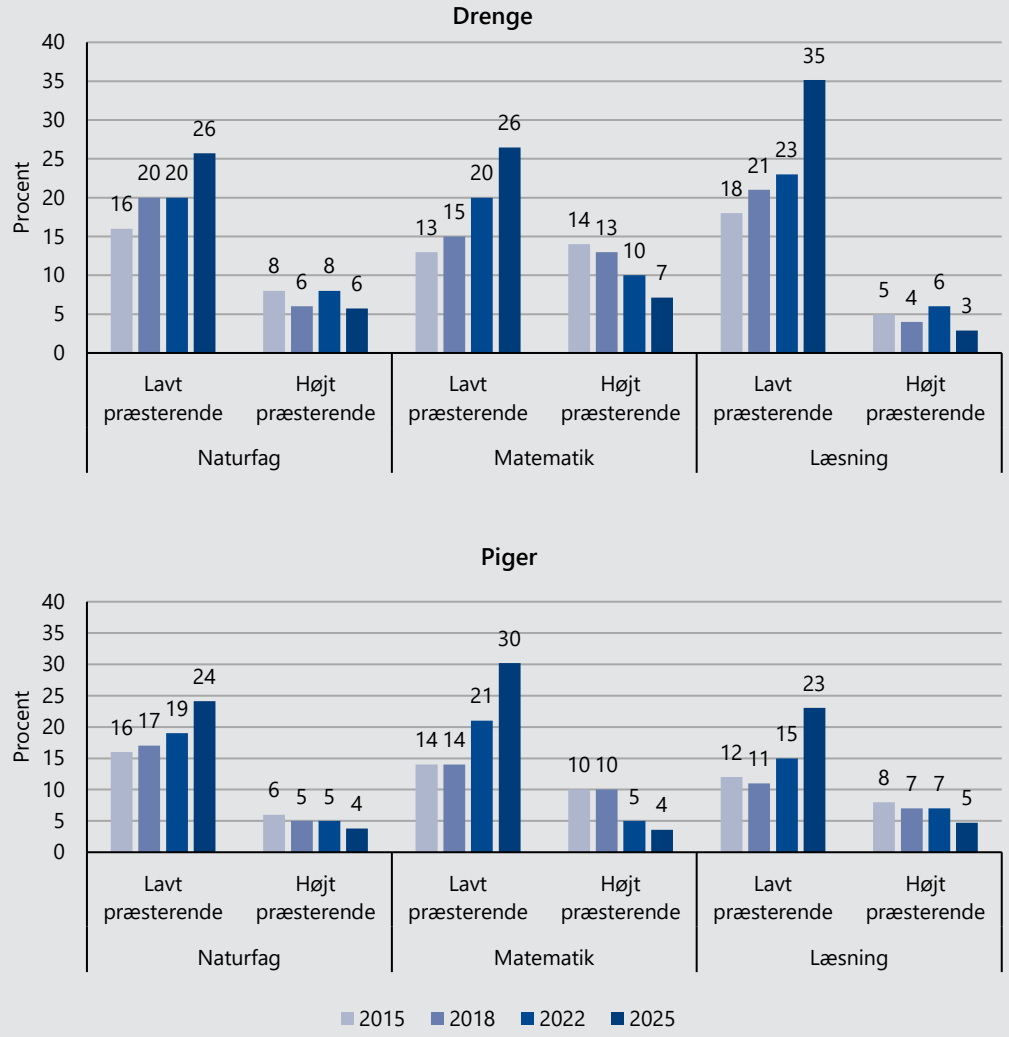
Piger scorer i gennemsnit 477 point i naturfag, 463 point i matematik og 476 point i læsning. Der er dermed set tilbagegange på hhv. 13 point, 20 point og 24 point (afrundet) for pigerne i de tre fagområder siden PISA 2022.

Figur 3.1 Pointgennemsnit i naturfag, matematik og læsning opdelt på køn



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2c.1, I.B1.2c.2, I.B1.2c.3 og egne beregninger.

Figur 3.2 Drenge og piger, der er hhv. lavt og højt præsterende



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2c.32, I.B1.2c.33, I.B1.2c.34, I.B1.2c.35, I.B1.2c.36, I.B1.2c.37, I.B1.2c.38 og egne beregninger.

Næsten en tredjedel af pigerne er lavt præsterende i matematik, mens det både i naturfag og læsning er omtrent en fjerdedel af pigerne, der er lavt præsterende. 4-5 % af pigerne er højt præsterende i hvert af de tre fagområder.

Ingen kønsmæssig forskel i naturfagskompetencer

Drenge opnår i gennemsnit 477 point og piger 475 point i naturfag i PISA 2025. Denne kønsmæssige forskel på 1 point i de gennemsnitlige naturfagskompetencer er ikke signifikant. Der var ikke kønsmæssige forskelle i elevernes naturfagskompetencer i PISA 2015 og PISA 2018, mens der var forskel i PISA 2022, hvor drenge i gennemsnit scorede 7 point højere end piger. Kønsforskellen i naturfag er således forsvundet igen i PISA 2025.

Drenge har bedre matematikkompetencer

Der er en forskel på 14 point mellem drenge og pigers gennemsnitlige matematikkompetencer i PISA 2025. Drenge opnår i gennemsnit 478 point i matematik, og piger i gennemsnit 463 point. Dette svarer nogenlunde til den forskel, der også blev registreret i PISA 2022. Bortset fra i PISA 2018 har de danske drenges gennemsnit i matematik været højere end pigernes i alle runder af PISA.

Piger har bedre læsekompetencer

Drenge opnår i gennemsnit 445 point, og piger 476 point i læsning i PISA 2025. Der er dermed en kønsmæssig forskel på 31 point i læsning i pigernes favør. Piger har i alle runder af PISA opnået klart højere resultater i læsning, end drenge har. Mindste forskel blev registret i PISA 2022 med en forskel på 21 point.

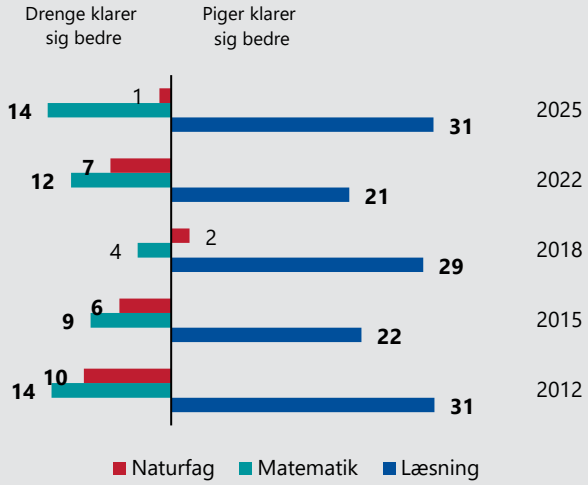
Større spredning i resultater blandt drenge

Der er større spredning i drengenes resultater end i pigernes i alle tre domæner. Det betyder, at der for drengene er et større spænd i resultater mellem de drenge, der scorer højest, og de drenge, der scorer lavest. Et resultat, som ses i de fleste af deltagerlandene i PISA. Samtidig kan kønsforskellene se forskellige ud, alt efter hvor på skalaen den undersøges.

Størst kønsforskel på de højeste niveauer i naturfag og matematik – i drengenes favør

I naturfag er den største kønsmæssige forskel i den øvre del af skalaen. De drenge, der har de højeste pointscorer blandt drengene, opnår en højere pointscore end de piger, der har de højeste pointscorer blandt pigerne, se Figur 3.4. For de elever, der ligger i den nedre del af skalaen, er der større lighed i pointscore mellem kønnene, dog er drengenes pointscorer en smule lavere end pigernes. Det betyder, at drengenes resultater er mere spredte, end pigernes er i naturfag. Drengene med de højeste naturfagskompetencer opnår en højere score end pigerne med de højeste naturfagskompetencer, mens drengene med de laveste naturfagskompetencer opnår en lavere score end pigerne med de laveste naturfagskompetencer.

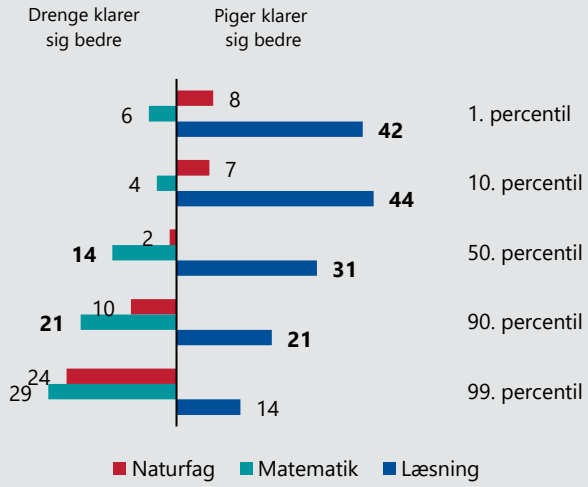
Figur 3.3 Forskel i pointscore mellem piger og drenge i Danmark, 2012-2025



Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2c.25, I.B1.2c.28, I.B1.2c.31 og egne beregninger.

Figur 3.4 Forskel i pointscore mellem piger og drenge for percentiler



Anm.: 1. percentil viser kønsforskel i pointscore for de elever, som opnår et resultat blandt den nederste 1 % fagligt, mens 99. percentil viser kønsforskel i pointscore for de elever, der ligger blandt den øverste 1 % fagligt. Fed skrift angiver signifikante forskelle.

Kilde: Egne beregninger.

I matematik er den største kønsmæssige forskel også i den øvre del af skalaen som i naturfag. De drenge, der har de højeste matematikkompetencer blandt drengene, opnår en højere pointscore end de piger, der har de højeste matematikkompetencer blandt pigerne. Igen er kønsforskellen mindre blandt de elever, der ligger i den nedre del af skalaen. I matematik er drengenes pointscorer på den nederste del af pointskalaen dog en smule højere end pigernes, og dermed er det samlede billede en lettere forskydning opad på skalaen for drengene i forhold til pigerne, samtidig med at der er større spredning i resultaterne blandt drengene end blandt pigerne.

Størst kønsforskel på de laveste niveauer i læsning – i pigernes favør

I læsning ses et omvendt og endnu klarere mønster end i naturfag og matematik. Her ses de største kønsforskelle blandt de elever, der ligger lavest på pointskalaen og har de laveste læsekompetencer. Her opnår drengene en langt lavere score, end pigerne gør. Blandt eleverne med de bedste læsekompetencer er der også en klar kønsforskel i pigernes favør. Dog er kønsforskellen mindre her end blandt eleverne med de laveste læsekompetencer, men det samlede billede er en klar forskydning af resultaterne opad på skalaen for pigerne i forhold til drengene.

Drenge er gået mere tilbage end piger i naturfag og læsning, mens nedgangen er den samme i matematik

Som Tabel 3.1 illustrerer, er både drengene og pigerne gået signifikant tilbage i alle tre fagområder mellem PISA 2022 og PISA 2025. At der ikke længere er signifikant kønsmæssig forskel i naturfag skyldes, at drenge er gået gennemsnitligt mere tilbage end piger siden den seneste runde i 2022. Hvor pigerne er gået 13 point tilbage i naturfag mellem PISA 2022 og PISA 2025, er drengene gået 19 point tilbage. Også i læsning er drengene gået signifikant mere tilbage end pigerne med nedgange på hhv. 34 og 24 point. I matematik er pigerne imidlertid gået noget mere tilbage end drengene. Pigerne har set et gennemsnitligt fald i resultatet på 20 point, og drengene på 17 point. Kønsforskellen i nedgang i matematik er dog ikke signifikant.

I PISA 2022 sås et modsatrettet mønster, hvor pigerne gik mere tilbage end drengene i gennemsnit – omkring 8 point mere i hvert af de tre domæner (Christensen et al., 2023).

Tabel 3.1 Ændring i pointscore i naturfag, matematik og læsning for drenge og piger fra 2022-2025

	Drenge	Piger
Naturfag	▼ -19	▼ -13
Matematik	▼ -17	▼ -20
Læsning	▼ -34	▼ -24

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2c. 23, I.B1.2c. 24, I.B1.2c.26, I.B1.2c.27, I.B1.2c. 29, I.B1.2c. 30 og egne beregninger.

Piger er bedre i naturfag i Sverige, Norge og Finland

Hvor der ikke er kønsforskel i de gennemsnitlige naturfagskompetencer i Danmark, klarer pigerne i Sverige, Norge og Finland sig bedre end drengene i disse lande med forskelle på mellem 10 og 22 point. I Island ses ingen kønsmæssig forskel. I OECD er der en lille, men ikke-signifikant kønsforskel på 1 point i pigernes favør. I 37 lande i PISA opnår pigerne en bedre score end drengene, i 17 lande opnår drengene det bedste resultat, og i 37 lande er der ingen kønsmæssig forskel i naturfag.

Drenge er bedre i matematik i Danmark, Norge og Island

I matematik klarer de norske og islandske drenge sig bedre end pigerne ligesom i Danmark, mens der i Sverige og Finland ikke er nogen kønsmæssig forskel. I OECD opnår drengene i gennemsnit 13 point mere end piger i matematik. I 53 lande i PISA opnår drengene en bedre score end pigerne i matematik, i 7 lande opnår pigerne en bedre score, og i 31 lande er der ingen kønsmæssig forskel i matematik.

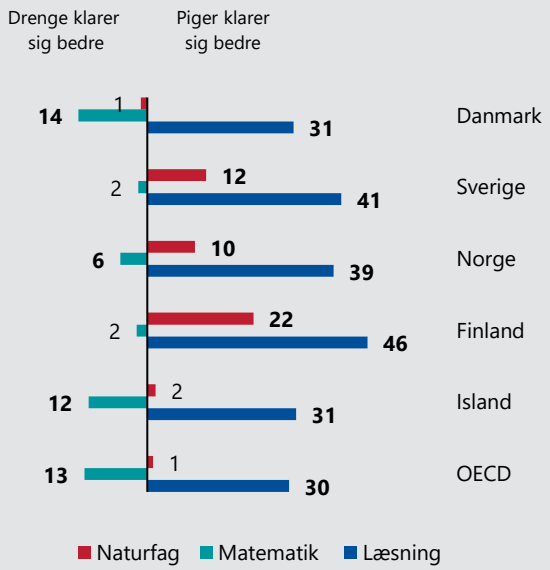
Piger har bedre læsekompetencer over hele verden

Piger har klart bedre læsekompetencer end drenge i alle nordiske lande med forskelle på mellem 46 og 30 point i pigernes favør. Mindste kønsmæssige forskel ses i Danmark og den største i Finland. I OECD opnår piger i gennemsnit 30 point mere end drenge i læsning. Piger opnår bedre resultater end drenge i læsning i stort set samtlige deltagerlande i PISA, kun i 2 lande (Zambia og Kenya) er der ingen kønsmæssig forskel, mens drengene i ét land (Rwanda) opnår et bedre gennemsnit i læsning end pigerne.

Stort overlap i resultater

På trods af de pointerede kønsmæssige forskelle, som ses i de faglige kompetencer, skal der slutteligt gøres opmærksom på, at der stadig er et meget stort overlap i resultater drenge og piger imellem i de tre fagdomæner, forstået således, at elever af begge køn i langt overvejende grad opnår resultater inden for den samme spændvidde.

Figur 3.5 Kønsforskelle i de nordiske lande og OECD, 2025



4 Lighed i læring

Læs mere om betydningen af elevernes baggrund i OECD (2026a): Kapitel 2.

I Danmark ønskes det, at alle unge har lige muligheder for at tilegne sig viden samt tage en uddannelse. Udformningen af det danske skolesystem skal hjælpe med at kompensere elever for eventuelle forskelle i forudsætninger, de måtte have hjemmefra, da vi ved, at elevers faglige præstationer hænger sammen med deres familiemæssige baggrund. Skolesystemernes evne til at underbygge lighed i læring på trods af forskelle i hjemmebaggrund kan undersøges ved at analysere på sammenhængene mellem elevernes baggrund og kompetencer. Skolesystemer, der formår at udjævne betydningen af elevers baggrund og skabe lighed i læring, vil have svagere sammenhænge mellem de to. I dette kapitel undersøges det danske skolesystems evne til at opnå lighed i læring ved at se på betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund og indvandrerstatus for de opnåede PISA-resultater.

4.1 Socioøkonomisk baggrund

I PISA måles elevernes socioøkonomiske baggrund gennem ESCS-indekset. Det er et indeks, der er baseret på forskellige spørgsmål om elevernes økonomiske, sociale og kulturelle baggrund. Læs mere om definitionen på ESCS-indekset bagerst i denne rapport under Definitioner i kapitel 10.

I Danmark er gennemsnittet på ESCS-indekset 0,38, se Tabel 4.1. Det er ikke overraskende relativt højt i forhold til mange af de øvrige deltagerlande, men på linje med de øvrige nordiske lande. I OECD som helhed er gennemsnittet på 0,01.

Relativt lav socioøkonomisk ulighed i Danmark

Som det ses i Tabel 4.1, er variabiliteten på indekset på 0,82 i Danmark. Variabiliteten siger noget om, hvor stor lighed der er imellem eleverne i landet i forhold til deres værdier på ESCS-indekset. En relativt lav variabilitet betyder, at eleverne er mere lig hinanden socioøkonomisk, mens en høj variabilitet betyder, at der er stor socioøkonomisk forskel mellem eleverne i landet.

I Danmark er der relativt lille forskel mellem elevernes socioøkonomiske baggrunde internationalt set. Der er således fx en forskel på 2,05 point på indekset mellem de danske elever, der ligger i den nederste fjerdedel på indekset, i forhold til de danske elever, der ligger i den øverste fjerdedel på indekset. Igen er værdierne sammenlignelige i de nordiske lande. Der er større forskel i OECD som helhed end i Danmark med en variabilitet på 0,92 og en forskel på 2,34 point mellem den øverste og nederste fjerdedel.

Socioøkonomisk baggrund

PISA indsamler en række oplysninger om elevernes familiebaggrund, som forældreuddannelse og materielle ting i hjemmet, gennem elevspørgeskemaet. På baggrund af svarene danner PISA et samlet indeks for elevens økonomiske, sociale og kulturelle status (ESCS). Dette kaldes 'elevernes socioøkonomiske baggrund' i rapporten. Værdierne på ESCS-indekset er standardiseret, således at de har en middelværdi på 0 og en standardafvigelse på 1 på tværs af OECD-landene. Det gør det nemmere at sammenligne, om forskellige elevgruppers socioøkonomiske baggrund er stærkere (højere værdier) eller svagere (lavere værdier).

Læs mere om ESCS-indekset under Definitioner i denne rapport eller i OECD (2026b).

Tabel 4.1 Elevers gennemsnit på ESCS-indekset i de nordiske lande og OECD

	Gennemsnit på ESCS-indekset	Variabilitet	Gns. 1. kvartil	Gns. 2. kvartil	Gns. 3. kvartil	Gns. 4. kvartil	Forskel øvre og nedre kvartil
Danmark	0,38	0,82	-0,76	0,22	0,79	1,29	**2,04**
Sverige	0,31	0,87	-0,91	0,17	0,74	1,24	**2,14**
Norge	0,42	0,85	-0,77	0,27	0,83	1,34	**2,11**
Finland	0,17	0,80	-0,94	-0,06	0,57	1,10	**2,04**
Island	0,35	0,79	-0,74	0,19	0,72	1,25	**1,99**
OECD	0,01	0,92	-1,23	-0,27	0,42	1,11	**2,34**

Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle.
Kilde: Egne beregninger.

Socioøkonomisk baggrund har betydning for elevernes resultater i Danmark, men mindre end i mange andre lande

I Danmark forklares 9,6 %, 8,1 % og 6,8 % af variationen i elevernes kompetencer i hhv. naturfag, matematik og læsning ud fra deres socioøkonomiske baggrund målt gennem ESCS-indekset, se Tabel 4.2. Elevernes socioøkonomiske baggrund ser altså ud til at have større betydning for kompetencerne i naturfag end i matematik og specielt læsning i Danmark.

Betydningen af socioøkonomisk baggrund i Danmark svarer nogenlunde til niveauet i de øvrige nordiske lande – med andele forklaret lidt højre i Island og lavest i Norge. I OECD som helhed ligger andelene forklaret en del højere end i Danmark.

Man kan dermed se, at selvom elevernes socioøkonomiske baggrund stadig har en klar indflydelse på elevernes opnåede resultater i Danmark, er der større lighed for læring herhjemme sammenlignet med en del andre lande verden over. Dog ligger Danmark ikke exceptionelt lavt, da der fx er 13 lande, hvor under 5 % af variationen af elevernes resultater i naturfag forklares af deres socioøkonomiske baggrund.

Der er en tendens til, at den socioøkonomiske baggrund har mindst betydning i forhold til læsning i mange lande. Et mønster, som også sås i PISA 2022.

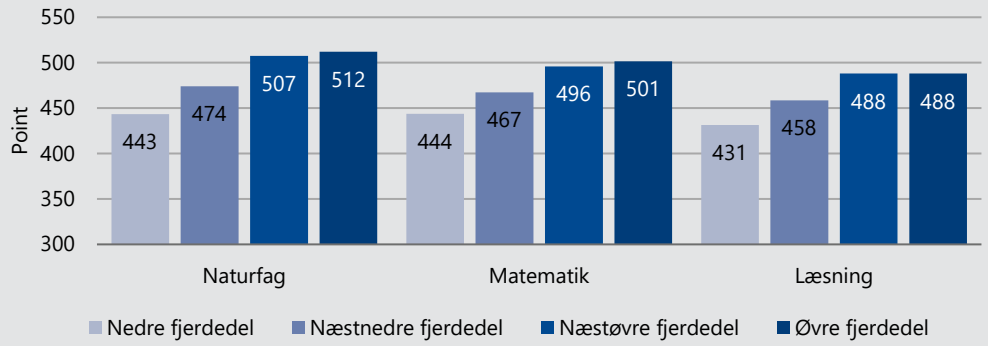
Tabel 4.2 Variationen i pointscore forklaret af socioøkonomisk baggrund, procent

	Naturfag	Matematik	Læsning
Danmark	9,6	8,1	6,8
Sverige	9,0	9,3	7,4
Norge	7,1	6,6	6,5
Finland	8,2	9,4	7,4
Island	12,0	10,5	10,5
OECD	11,6	12,0	9,2

Anm.: Tabellen er baseret på R^2 fra en regression af elevernes testscore på ESCS.
Kilde: Egne beregninger.

Opdeles eleverne i fire lige store grupper efter deres score på ESCS-indekset, ses der et tydeligt mønster i deres pointscore i alle tre domæner. De gennemsnitlige pointscorer stiger trinvist fra eleverne i den nederste socioøkonomiske fjerdedel over den næstnederste og næstøverste fjerdedel til eleverne i den øverste fjerdedel. Dog er der ikke signifikant forskel på gennemsnittene for næstøverste og øverste fjerdedel i nogen af de tre domæner. Der er en forskel på 69 point i naturfag mellem elever, der tilhører den nederste fjerdedel på ESCS-indekset, sammenlignet med de elever, der tilhører den øverste fjerdedel på ESCS-indekset. I matematik er forskellen på 58 point og i læsning på 57 point.

Figur 4.1 Gennemsnitlig pointscore i naturfag, matematik og læsning, opdelt på fjerdedele af ESCS



Kilde: Egne beregninger.

I OECD er forskellene mellem de to grupper på hhv. 85 point, 83 point og 77 point i naturfag, matematik og læsning, og de ligger dermed noget over niveauet i Danmark.

Ændring i betydning af ESCS mellem PISA 2022 og PISA 2025

Det ser umiddelbart ud til, at betydningen af elevernes socioøkonomiske baggrund for deres resultater i PISA er faldet mellem 2022 og 2025, når der ses på ændringer i procentdel af variansen, der er forklaret af ESCS, samt forskelle i resultater mellem den nederste og øverste fjerdedel på ESCS-indekset, se Tabel 4.3. Det er imidlertid kun for matematik og læsning, at disse ændringer mellem PISA 2022 og PISA 2025 er signifikante. Samtidig skal tallene tages med et vist forbehold, da der i PISA 2025 er en smule større bortfald i målingen af indekset for ESCS, end der var i PISA 2022, se kapitel 10 Definitioner og metode.

Tabel 4.3 Variation forklaret samt forskel nederste og øverste fjerdedel af ESCS-indekset, 2022-2025

	PISA 2022		PISA 2025		PISA 2025-2022	
	%-del varians	Forskel nedre og øvre	%-del varians	Forskel nedre og øvre	Ændring i %-del varians	Ændring i forskel nedre og øvre
Naturfag	10,7	**80**	9,6	**69**	-1,1	-12
Matematik	12,2	**74**	8,1	**58**	**-4,0**	**-16**
Læsning	9,8	**73**	6,8	**57**	**-3,0**	**-16**

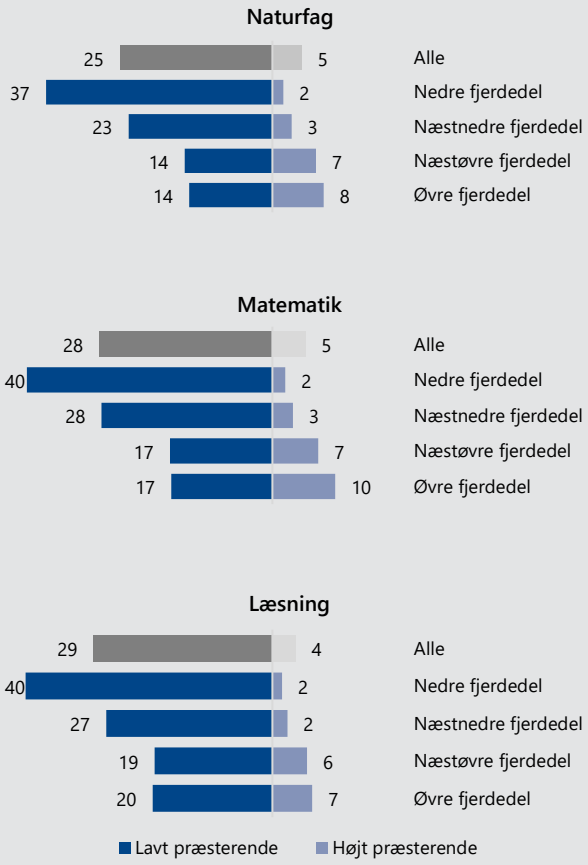
Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle.

Kilde: OECD (2026b): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2b.22, I.B1.2b.23, I.B1.2b.24, I.B1.2b.25, I.B1.2b.26, I.B1.2b.27.

4 ud af 10 elever er lavt præsterende blandt elever med lav socioøkonomisk baggrund

Undersøges andelene af hhv. højt og lavt præsterende elever i de tre domæner alt efter elevernes socioøkonomiske baggrund, ses mindre andele af højt præsterende elever blandt gruppen af elever med lavere socioøkonomisk baggrund sammenlignet med elever af højere socioøkonomisk baggrund. For eksempel er andelen af højt præsterende elever i naturfag på 8 % blandt eleverne i den øverste fjerdedel på ESCS-indekset og 2 % blandt eleverne i den nederste fjerdedel af ESCS-indekset. Samtidig er der en markant større andel af lavt præsterende elever blandt elever med lavere socioøkonomisk baggrund. 37 % af eleverne i den nederste fjerdedel af ESCS-indekset er lavt præsterende i naturfag mod 14 % blandt eleverne i den øverste fjerdedel. I alle tre domæner gælder det således, at 4 ud af 10 elever i den nederste fjerdedel rent socioøkonomisk er lavt præsterende.

Figur 4.2 Andele højt og lavt præsterende elever, opdelt på socioøkonomisk baggrund



Kilde: Egne beregninger.

Forskelle i resultater for percentilgrupper

I Figur 4.3 vises elevernes pointscorer i hvert af de tre domæner for forskellige percentiler.

Pointscoren for 1. percentil er grænseværdien for at tilhøre den nederste 1 % på pointskalaen, mens pointscoren for 99. percentil er grænseværdien for at tilhøre den øverste 1 % på pointskalaen. Pointscoren for 50. percentil er lig med medianværdien på skalaen. Grænseværdierne er udregnet separat for hhv. elever i den øverste fjerdedel og den nederste fjerdedel socioøkonomisk. Tallene i Figur 4.3 angiver forskellen i grænseværdierne for den øverste fjerdedel og den nederste fjerdedel socioøkonomisk for de enkelte percentiler.

Graferne i Figur 4.3 viser, at elever i den øverste fjerdedel rent socioøkonomisk opnår højere pointscorer end elever i den nederste fjerdedel på tværs af de forskellige percentiler. Forskellen mellem de to grupper er dog størst for midten af fordelingerne og mindre for de yderste percentiler – specielt i de nederste percentilgrupper. Tallene i graferne angiver forskellen i grænseværdierne mellem lav og høj socioøkonomisk baggrund.

Ingen kønsmæssig forskel i betydningen af socioøkonomisk baggrund

Der er ingen statistisk signifikant forskel i betydningen af socioøkonomisk baggrund for de faglige kompetencer mellem drenge og piger.

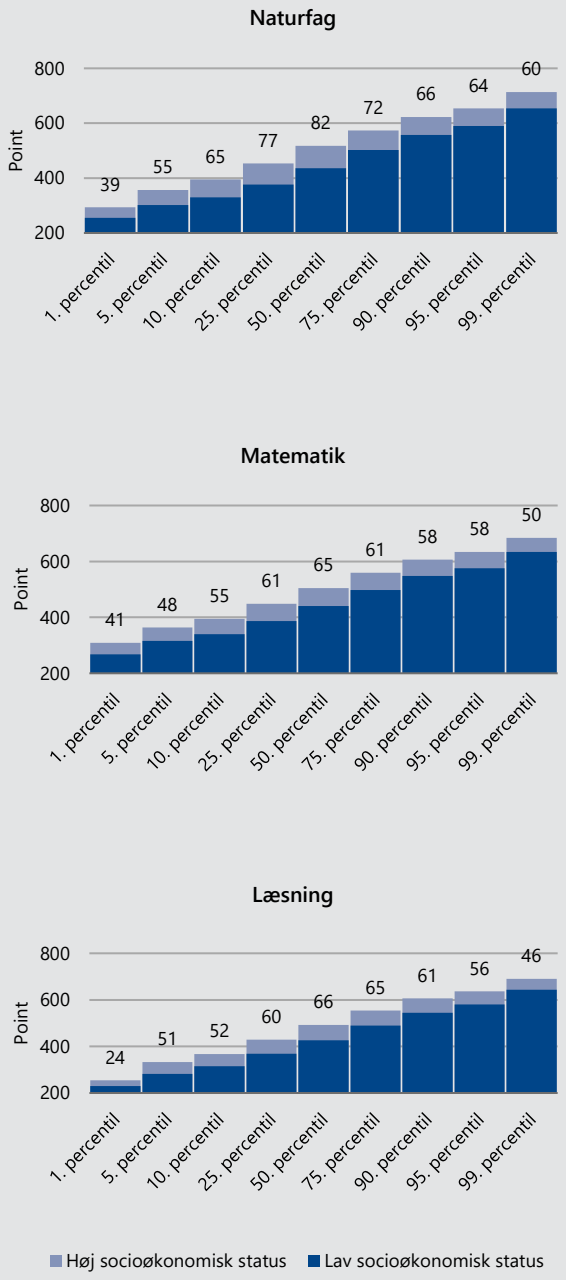
Betydning af elevkarakteristika kontra skolekarakteristika

Den variation, der ses i elevernes kompetencer, kan statistisk opdeles i to dele: Den del, der vedrører forhold mellem skoler, og den del, der vedrører forhold inden for skolen.

Forskelle mellem skoler kan eksempelvis hænge sammen med skolens elevsammensætning samt skolens størrelse, skoletype, geografiske placering, ressourcer og ledelse. Forskelle inden for skoler kan hænge sammen med elevernes egne karakteristika, såsom deres baggrund, sproglige forudsætninger, støttebehov, fravær, læringstilgang og andre individuelle karakteristika.

I Danmark forklares 12,3 % af variationen i elevernes resultater i naturfag af forskelle mellem de skoler, eleverne går på, mens de resterende 86,9 % forklares af forskelligheder eleverne imellem.

Figur 4.3 Pointscore opdelt på socioøkonomisk baggrund for udvalgte percentilgrupper



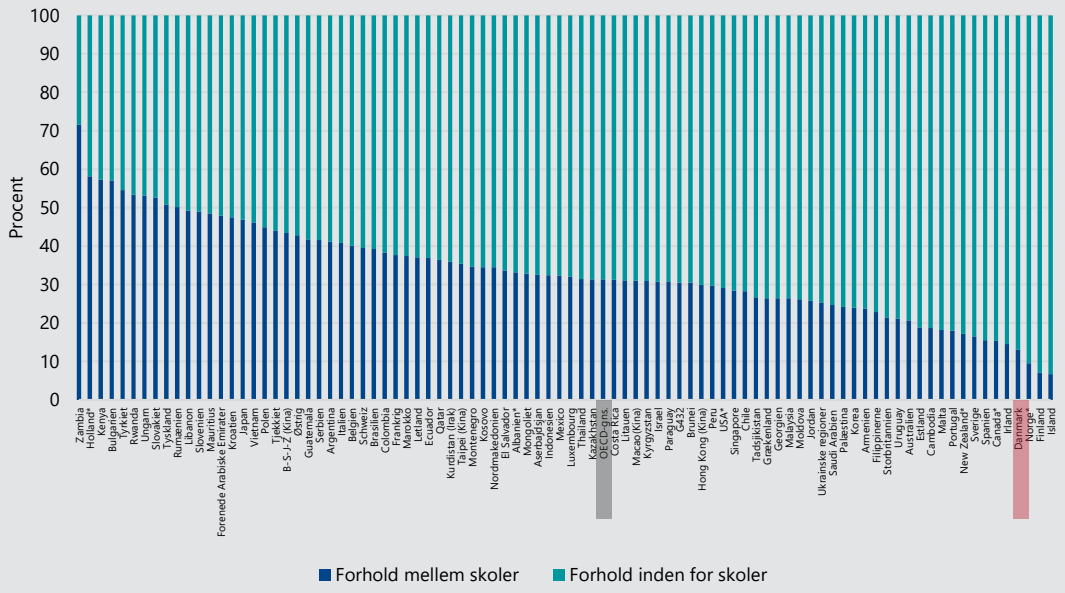
Anm.: Søjler illustrerer de gennemsnitlige pointscorer for nedre og øvre socioøkonomiske fjerdedel, mens tallene viser forskellen mellem de to grupper.

Kilde: Egne beregninger.

Figur 4.4 illustrerer denne analyse for samtlige lande i PISA-undersøgelsen. Selvom elevernes egne karakteristika forklarer størstedelen af forskellene i deres naturfagsresultater i langt de fleste lande, er andelen, der tilskrives skolens karakteristika, meget lav i Danmark. Kun i Island, Finland og Norge ses lavere andele. I OECD tilskrives 31 % af variationen skolens karakteristika.

Danmark ligger dermed blandt de lande, hvor skolens karakteristika har mindst betydning for elevernes resultater i naturfag, sammen med tre af de andre nordiske lande. Sverige ligger dog ligeledes i den lave ende med en forklaringsgrad på 16,5 %. Øverst på skalaen ligger Zambia, hvor 71,7 % af variationen tilskrives skolens karakteristika.

Figur 4.4 Andel af variationen i elevers naturfagsscore, der kan forklares af forhold mellem skoler eller inden for skoler



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Figur I.2.2.

4.2 Indvandrerbaggrund

12,3 % af de danske elever har indvandrerbaggrund i PISA 2025. 7,3 % er andengenerationsindvandrere, mens 4,9 % er førstegenerationsindvandrere.

I PISA 2022 havde 10,7 % af eleverne indvandrerbaggrund, så der er sket en lille øgning i andelen mellem de to runder. Dette skyldes en øgning i andelen af elever med førstegenerationsindvandrerbaggrund, mens andelen med andengenerationsindvandrerbaggrund ikke har ændret sig. I PISA 2022 udgjorde elever med andengenerationsindvandrerbaggrund 6,8 %, og elever med førstegenerationsindvandrerbaggrund 4,0 %.

Tabel 4.4 **Fordeling af oprindelseslande for elever med indvandrerbaggrund i PISA 2022 og 2025, procent**

	2022	2025
Syrien	8	9
Tyrkiet	9	6
Irak	7	4
Afghanistan	6	3
Somalia	6	4
Pakistan	5	3
Libanon	5	3
Eksjugoslavien	4	4
Nordisk land	3	1
Færøerne eller Grønland	2	1
Ukraine	-	4
Andet europæisk oprindelsesland	7	17
Andet ikke-europæisk oprindelsesland	38	27
Ved ikke	-	13
Total	100	100

Anm.: Morens oprindelsesland fra PISA 2022. Forældre 1/værge 1 oprindelsesland fra PISA 2025. Ukraine var ikke en mulig svarkategori i PISA 2022.

Kilde: Egne beregninger.

Indvandrerbaggrund

Elever med indvandrerbaggrund er defineret ved, at de selv eller begge forældre/værger er født i et andet land end Danmark. Dette er opgjort på baggrund af elevernes egne svar på spørgsmålet: I hvilket land blev du og dine forældre/værger født? Hvis eleven svarer, at denne selv og begge forældre/værger er født i et andet land end Danmark, kategoriseres eleven som førstegenerationsindvandrer. Elever født i Danmark, men hvor begge forældre/værger er født i et andet land, kategoriseres som andengenerationsindvandrere. Samme definition anvendes for alle lande i PISA.

I Danmark har de største elevgrupper med indvandrerbaggrund oprindelse i Syrien (9 %) og Tyrkiet (6 %) (Tabel 4.4). I PISA 2025 ses også ca. 4 % med oprindelse fra Ukraine. Gruppen med indvandrerbaggrund ændrer sig således over tid, hvilket bør medtænkes i sammenligninger over tid.

Tabel 4.5 Pointscore i naturfag, matematik og læsning opdelt på indvandrerbaggrund

	Alle	Uden indvandrer-baggrund	Med indvandrer-baggrund	1. generation	2. generation	Forskel med og uden ind-vandrerbaggrund
Naturfag	478	490	427	415	434	**-63**
Matematik	471	482	432	428	435	**-49**
Læsning	460	472	416	409	421	**-55**

Anm.: På grund af afrunding summerer forskellene ikke nødvendigvis. Fed skrift angiver signifikante forskelle.

Kilde: Egne beregninger.

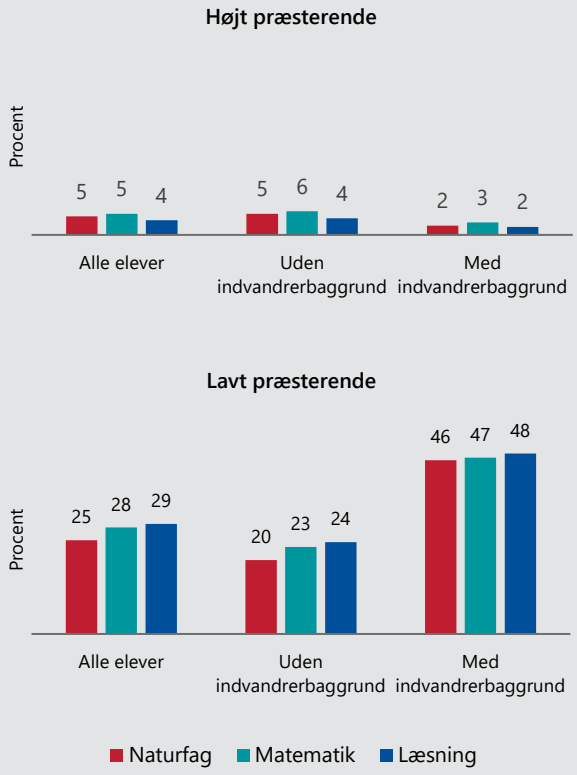
Elever med indvandrerbaggrund opnår lavere pointscorer end elever uden indvandrerbaggrund i alle tre domæner, se Tabel 4.5. I naturfag ses en forskel på 63 point med gennemsnit på 490 og 427 point for hhv. elever uden og med indvandrerbaggrund. I matematik er forskellen på 49 point, idet elever uden indvandrerbaggrund scorer 481 point og elever med indvandrerbaggrund 432 point i gennemsnit. I læsning er forskellen på 55 point med pointscorer på 472 point og 416 point for hhv. elever uden og med indvandrerbaggrund.

Elever med førstegenerationsindvandrerbaggrund opnår lavere resultater end elever med andengenerationsindvandrerbaggrund i naturfag og læsning, mens der ingen signifikant forskel er i matematik.

I PISA 2022 var den gennemsnitlige forskel mellem elever med og uden indvandrerbaggrund på 66 point i naturfag, 54 point i matematik og 63 point i læsning. Der ser således ud til at være sket et lille fald i forskellen mellem elevernes gennemsnitlige resultater alt efter indvandrerbaggrund i alle tre domæner.

Der gøres opmærksom på, at dette er de rene sammenhænge, og at der for indvandrerbaggrund ikke er taget højde for forskelle i socioøkonomisk baggrund mellem de to grupper.

Figur 4.5 Andel højt og lavt præsterende elever opdelt på indvandrerbaggrund



Kilde: Egne beregninger.

Knap halvdelen af eleverne med indvandrerbaggrund er lavt præsterende

Andelen af højt præsterende elever er noget lavere blandt elever med indvandrerbaggrund i forhold til elever uden indvandrerbaggrund i alle tre domæner. Hvor 4-6 % af eleverne er højt præsterende blandt elever uden indvandrerbaggrund, gør det samme sig gældende for 2-3 % af eleverne med indvandrerbaggrund.

Tilsvarende er andelen af lavt præsterende elever en del højere blandt elever med indvandrerbaggrund sammenlignet med elever uden indvandrerbaggrund. Hvor andelene for den første gruppe ligger på 20-24 %, er andelene i den anden gruppe på 46-48 %.

Største forskelle i fagligt niveau for midtergrupperne

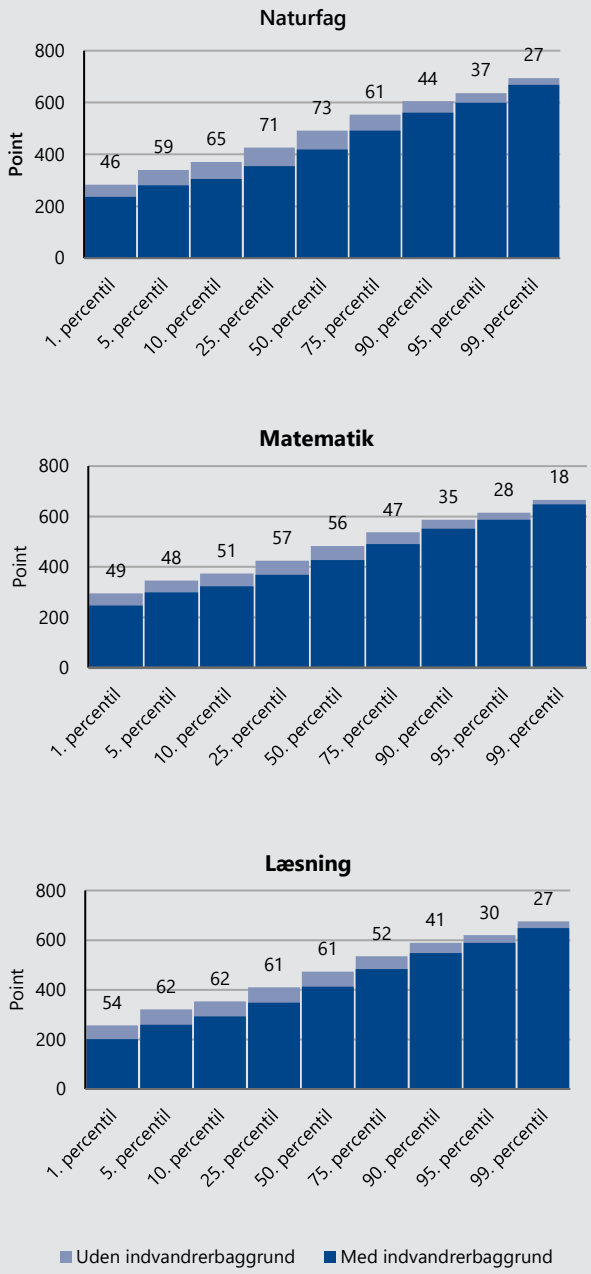
I de følgende analyser udregnes elevernes pointscorer i hver af de tre domæner for forskellige percentiler (Figur 4.6). Værdien for 1. percentil viser grænsen for at ligge blandt den 1 % af eleverne, der opnår de laveste pointscorer, mens værdien for 99. percentil viser grænsen for at tilhøre den 1 % af eleverne, der opnår de højeste pointscorer. Grænseværdierne udregnes for hhv. elever med og uden indvandrerbaggrund separat. Tallene i Figur 4.6 angiver forskellen i grænseværdierne for elever med og uden indvandrerbaggrund for de enkelte percentiler.

Elever uden indvandrerbaggrund opnår højere pointscorer end elever med indvandrerbaggrund på tværs af de forskellige percentiler. Forskellen mellem de to grupper falder i de øverste percentiler fra omkring 90. percentil.

Den socioøkonomiske baggrund forklarer en stor del af forskellen

Andelen af elever, der kommer fra svage socioøkonomiske baggrunde, er større blandt elever med indvandrerbaggrund end elever uden indvandrerbaggrund. I Danmark tilhører 57,4 % af eleverne med indvandrerbaggrund således den nederste fjerdedel og 9,2 % den øverste fjerdedel på ESCS-indekset, mens det tilsvarende gør sig gældende for hhv. 20,3 % og 27,3 % af eleverne uden indvandrerbaggrund.

Figur 4.6 Pointscore opdelt på indvandrerbaggrund for udvalgte percentilgrupper



Anm.: Søjler illustrerer de gennemsnitlige pointscorer for nedre og øvre socioøkonomiske fjerdedel, mens tallene viser forskellen mellem de to grupper.

Kilde: Egne beregninger.

Når der tages højde for elevernes socioøkonomiske baggrund, reduceres sammenhængen mellem pointscore og indvandrerbaggrund. Indvandrerbaggrunden i sig selv har altså mindre betydning, når der også tages højde for, at de generelt kommer fra hjem med færre økonomiske og sociale ressourcer. Forskellene er nu på 37 point, 27 point og 33 point i hhv. naturfag, matematik og læsning. Forskellen i de to gruppers socioøkonomiske baggrund forklarer således ca. to femtedele af forskellene i de faglige resultater.

Sammenligning med nordiske lande og OECD

I alle de nordiske lande og i alle tre domæner opnår elever med indvandrerbaggrund en lavere score end elever uden indvandrerbaggrund, se Tabel 4.6. De største forskelle mellem de to elevgrupper ses i Finland, og de mindste forskelle i Norge. I alle lande har indvandrerbaggrund mindst betydning for resultaterne i matematik og mest i læsning – bortset fra i Danmark, hvor den største forskel ses i naturfag.

Når der kontrolleres for elevernes socioøkonomiske baggrund, falder forskellene mellem de to grupper i alle de nordiske lande samt i OECD. I Norge ses ikke længere en signifikant forskel mellem grupperne i matematikresultater, når der tages højde for forskellene i socioøkonomisk baggrund mellem de to grupper.

Tabel 4.6 **Forskel i pointscore i naturfag, matematik og læsning alt efter indvandrerbaggrund, med og uden korrektion for socioøkonomisk baggrund**

	Andel af elever med indvandrerbaggrund	Forskel naturfag	Forskel naturfag med korrektion	Forskel matematik	Forskel matematik med korrektion	Forskel læsning	Forskel læsning med korrektion
Danmark	12,3	**-61**	**-37**	**-47**	**-27**	**-53**	**-33**
Sverige	23,1	**-66**	**-42**	**-48**	**-26**	**-70**	**-47**
Norge	18,7	**-42**	**-21**	**-26**	-4	**-41**	**-21**
Finland	7,6	**-83**	**-64**	**-55**	**-38**	**-85**	**-69**
Island	10,1	**-61**	**-40**	**-37**	**-17**	**-79**	**-59**
OECD	18,0	**-41**	**-25**	**-29**	**-13**	**-40**	**-25**

Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle. Kun elever med oplysninger om både indvandrerbaggrund og socioøkonomisk baggrund indgår i analyser af pointscorer i tabellen.

Kilde: OECD (2026b): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2d.1, I.B1.2d.10, I.B1.2d.11, I.B1.2d.12.

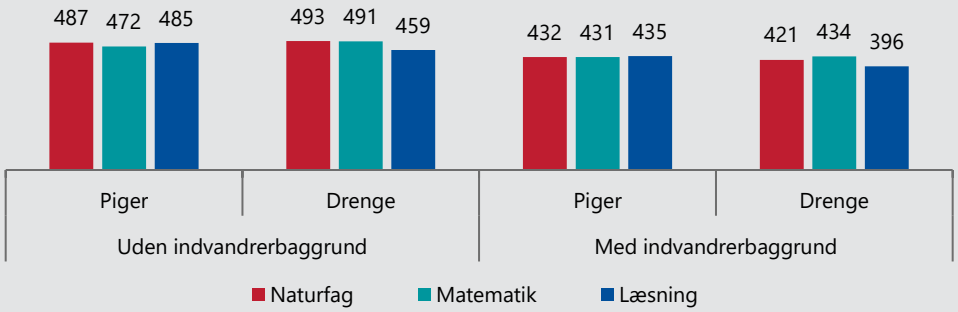
I sammenligninger af resultaterne alt efter indvandrerbaggrund mellem forskellige lande skal det holdes for øje, at gruppen af elever med indvandrerbaggrund ikke nødvendigvis er ens på tværs af de forskellige lande. Både i forhold til hvor stor en andel af den samlede elevgruppe de udgør, fordelingen mellem elever med første- og andengenerationsbaggrund samt deres socioøkonomiske forhold, og hvilke lande de stammer fra, kan der være forskelle mellem de forskellige lande. Dette er forhold, som kan have betydning for de opnåede resultater, hvorfor sammenligninger skal foretages med en vis varsomhed.

Drenge med indvandrerbaggrund opnår lavere resultater

Opdeles eleverne både efter deres indvandrerbaggrund og køn, er den gruppe, der i gennemsnit opnår de laveste pointscorer, drenge med indvandrerbaggrund. Deres resultater ligger lavere end de øvrige tre grupper i læsning, mens piger og drenge med indvandrerbaggrund ligger på linje i matematik og naturfag.

Forskellen i pointscorer mellem elever med og uden indvandrerbaggrund er således ikke ens for de to køn, idet der er mindre forskelle blandt pigerne end blandt drengene i forhold til indvandrerbaggrund. For pigerne er forskellene hhv. 54 point, 40 point og 49 point for naturfag, matematik og læsning, mens forskellene for drengene er hhv. 72 point, 57 point og 63 point. Forskellene alt efter indvandrerbaggrund er dermed signifikant større blandt drengene end pigerne i alle tre domæner, se Figur 4.7.

Figur 4.7 Pointscore i naturfag, matematik og læsning opdelt på indvandrerbaggrund og køn

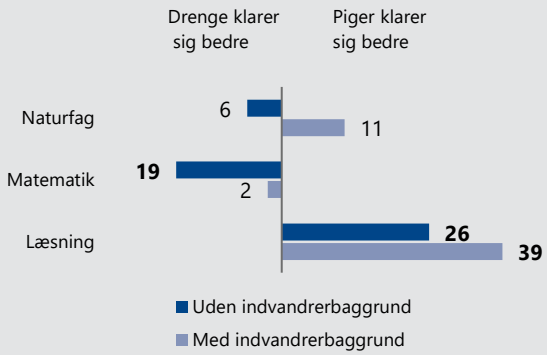


Kilde: Egne beregninger.

Dette kommer også til udtryk, når der ses på de kønsmæssige forskelle i resultater inden for hvert af domænerne. I kapitel 3 i denne rapport blev det vist, at piger i gennemsnit scorer 30 point over drengene i læsning, at drenge i gennemsnit scorer 14 point over piger i matematik, og at der ingen signifikant forskel er mellem kønnene i naturfag.

Foretages samme kønsmæssige sammenligning inden for hver af de to grupper hhv. med og uden indvandrerbaggrund, ændrer mønsteret sig noget (Figur 4.8). I naturfag opnår drenge uden indvandrerbaggrund i gennemsnit 6 point mere end piger uden indvandrerbaggrund. For gruppen af elever med indvandrerbaggrund opnår piger i gennemsnit 11 point mere end drenge. Ingen af disse forskelle er imidlertid statistisk signifikante. Som for den samlede gruppe af elever er der ikke kønsmæssige forskelle i naturfagsresultater alt efter indvandrerbaggrund. I matematik ses ikke nogen kønsmæssig forskel for gruppen af elever med indvandrerbaggrund, da pointforskellen på 2 ikke er signifikant. Blandt elever uden indvandrerbaggrund opnår drenge i gennemsnit 19 point mere end piger. I læsning opnår piger et højere gennemsnit end drenge. For elever uden indvandrerbaggrund er forskellen på 26 point, og for elever med indvandrerbaggrund er forskellen på 39 point.

Figur 4.8 Kønsforskel i resultater opdelt på indvandrerbaggrund



Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle

Kilde: Egne beregninger.

Læs mere om resultater for elever med og uden indvandrerbaggrund i OECD (2026a), Vol. I, Kapitel 2.

5 Holdninger til læring

Læs mere om elevernes holdning til læring i OECD (2026a): Kapitel 3.

Elevers engagement i læring er vigtigt. Ikke kun for deres faglige fremdrift, men også fordi det hjælper dem med at blive klar til fremtiden og til at kunne tilpasse sig et evigt foranderligt samfund. Det er afgørende, at unge udvikler de vaner, strategier og færdigheder, der gør dem i stand til at lære hele livet og tilpasse sig nye krav og situationer.

I dette kapitel ses på elevernes nysgerrighed og vedholdenhed i forhold til læring i skolen samt deres holdning til skolens evne til at klargøre dem til fremtiden. Nysgerrighed og vedholdenhed kan ses som et udtryk for elevernes indre motivation for at lære. En motivation, der understøtter og gavner deres læringsindsats, også når de møder modstand. Holdninger til skolens værdi for elevernes fremtid kan ses som udtryk for en instrumental eller ydre motivation. Eleverne har gennem den ydre motivation et mål med deres læring, og det kan hjælpe med at fastholde deres engagement i læring (OECD, 2026a, kapitel 3).

Indeks om læring

I kapitlet anvendes to indeks, baseret på elevernes besvarelser af en række spørgsmål inden for samme tema. Indeksene belyser elevernes nysgerrighed og vedholdenhed i forhold til læring.

En højere værdi på indekset angiver en højere grad af det, som indekset måler. Læs nærmere om indeks i kapitel 10 Definitioner og metode og OECD (2026b).

De fleste elever er nysgerrige

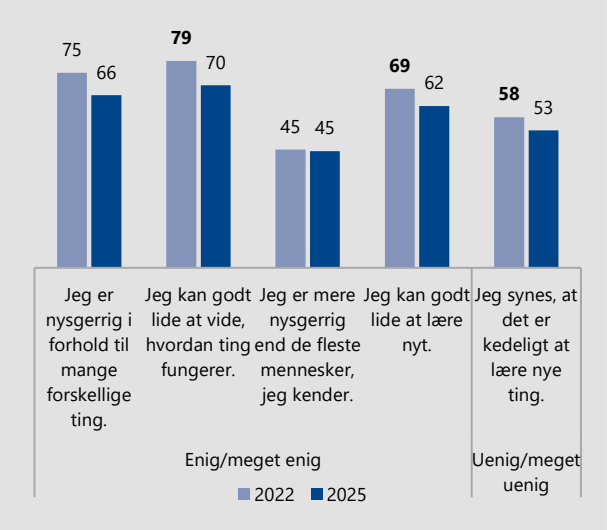
Størstedelen af de danske elever afgiver positive tilkendegivelser i forhold til nysgerrighed på læring, se Figur 5.1. Kun vurderingen af, om eleven ser sig selv som mere nysgerrig end de fleste andre, ligger under 50 %.

Fald i nysgerrighed mellem 2022 og 2025

Der er dog sket et fald i nysgerrighed på læring mellem PISA 2022 og PISA 2025 på 5-10 procentpoint for hvert af udsagnene – igen med undtagelse af i sammenligning med andre, hvor andelen ligger på samme niveau.

Den faldende tendens i nysgerrighed for læring ses på tværs af de fleste lande, som er med i både PISA 2022 og PISA 2025. Tydeligst er det for spørgsmålet om, at det er kedeligt at lære nye ting. Her ses ikke en positiv tendens i nogen af deltagerlandene. De danske elever ligger lavere end elever i OECD, Island og Finland på det samlede indeks for nysgerrighed, se Figur 5.2.

Figur 5.1 Andele danske elever, der angiver positive tilsagn



Anm.: For spørgsmålet 'Jeg synes, at det er kedeligt at lære nye ting' er angivet andel elever, der svarer 'Uenig eller Meget uenig'. Tal markeret med fed skrift angiver en signifikant forskel mellem 2022 og 2025.

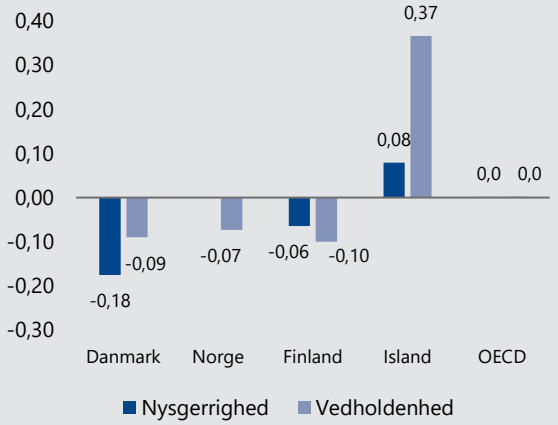
Kilde: Egne beregninger.

Større nysgerrighed for elever med høj socioøkonomisk baggrund

Piger rapporterer større nysgerrighed i de fleste deltagerlande og i OECD samlet. I Danmark scorer piger -0,15 på indekset og drenge -0,20, hvilket dog ikke er signifikant forskelligt kønnene imellem. Elever med en høj socioøkonomisk baggrund scorer højere på indekset (0,02) end elever med en lav socioøkonomisk baggrund (-0,34). Der er ikke forskel mellem elever med og uden indvandrerbaggrund.

Der er en sammenhæng mellem elevernes rapporterede nysgerrighed og resultater, idet en stigning på ét point på indekset er forbundet med en 34 point højere naturfagsscore. Det er i den forbindelse væsentligt at understrege, at data fra PISA ikke giver grundlag for at påvise årsagssammenhænge mellem de forskellige faktorer. Analyserne kan alene belyse statistiske sammenhænge mellem elevernes resultater og deres forhold til læring.

Figur 5.2 Indeksværdier for nysgerrighed og vedholdenhed, nordiske lande og OECD



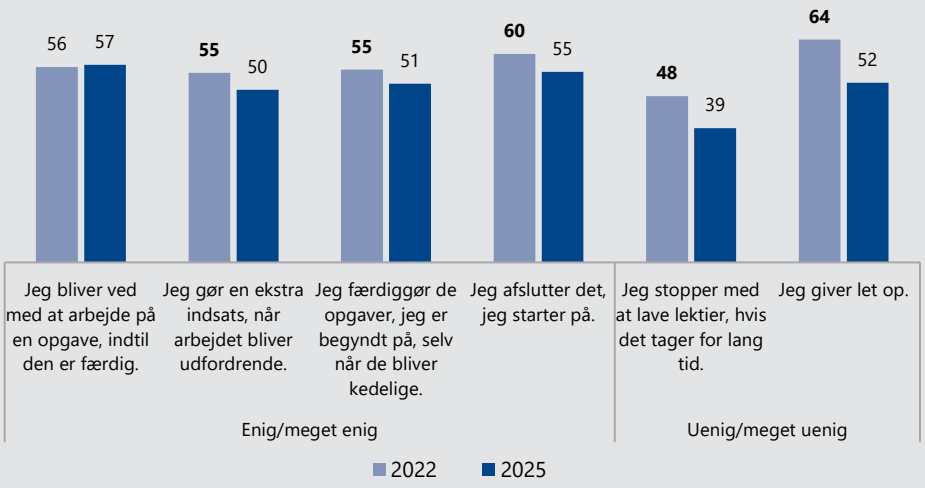
Anm.: Spørgsmålene om nysgerrighed er ikke stillet i Norge og Sverige, og spørgsmålene om vedholdenhed ikke i Sverige.

Kilde: Egne beregninger.

Lettere fald i elevernes vedholdenhed

Lidt over halvdelen af de danske elever svarer positivt på udsagn angående deres vedholdenhed og vedvarende indsats i forhold til læring, se Figur 5.3.

Figur 5.3 Andele danske elever, der angiver positive tilsagn, procent



Anm.: For spørgsmålene 'Jeg stopper med at lave lektier, hvis det tager for lang tid' og 'Jeg giver let op' er angivet andel elever, der svarer 'Uenig eller Meget uenig'. Tal markeret med fed skrift angiver en signifikant forskel mellem 2022 og 2025.

Kilde: Egne beregninger.

Der er dog sket et fald fra PISA 2022 til PISA 2025 i forhold til de danske elevers vedholdenhed, når eleverne oplever, at opgaverne bliver udfordrende eller kedelige. Og færre elever tilkendegiver, at de slutter det, de starter på. Samtidig er færre elever uenige i, at de stopper med at lave lektier, hvis det tager for lang tid, eller at de giver let op.

Tendensen til faldende vedholdenhed ses på tværs af deltagerlandene og er ikke unik for de danske elever. De danske elever ligger dog lavere end OECD på indekset for vedholdenhed og vedvarende indsats. Eleverne i Island ligger en del højere, også over OECD, mens eleverne i Norge og Finland ligger på samme niveau som i Danmark.

Større vedholdenhed for elever med høj socioøkonomisk baggrund

I de fleste af deltagerlandene udviser piger en højere vedholdenhed end drenge. I Danmark er der ingen kønsforskel. Der er heller ikke forskel alt efter indvandrerbaggrund. Elever med lav socioøkonomisk baggrund opnår en lavere værdi på indekset (-0,23) relativt til elever med en høj socioøkonomisk baggrund (0,08).

En stigning på ét point på indekset for vedholdenhed er forbundet med en 28 point højere naturfagsscore.

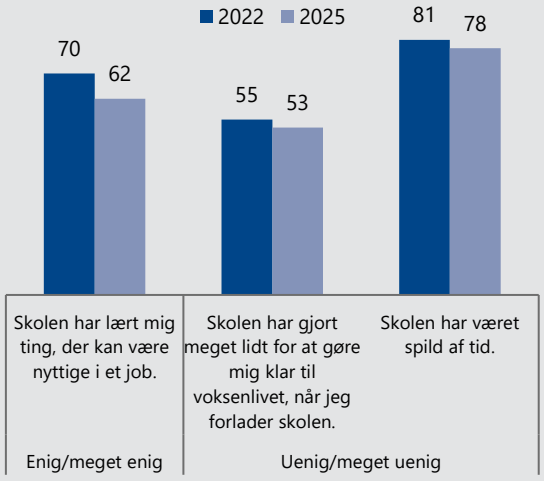
Skolen giver værdi, men negativ udvikling

62 % af de danske elever er enige eller meget enige i, at skolen har lært dem ting, der kan være nyttige i et job, mens 78 % er uenige eller meget uenige i, at skolen har været spild af tid. 53 % er uenige eller meget uenige i, at skolen har gjort lidt for at gøre dem klar til voksenlivet, se Figur 5.4.

De danske elever tillægger skolen noget mindre værdi i PISA 2025, end de gjorde i PISA 2022. De er i noget mindre grad uenige i, at skolen er spild af tid, mens de i mindre grad er enige i, at skolen har lært dem ting, som kan være nyttige for dem, når de i fremtiden ender i et job.

De danske elever ligger nogenlunde på linje med de øvrige nordiske lande og OECD i forhold til deres besvarelser på spørgsmålene – om end noget mindre positive end de finske elever, se Figur 5.5.

Figur 5.4 Andele danske elever, der angiver positive tilsagn, procent



Anm: For spørgsmålene 'Skolen har gjort meget lidt for at gøre mig klar' og 'Skolen har været spild af tid' er angivet andel elever, der svarer 'Uenig eller Meget uenig'. Tal markeret med fed skrift angiver en signifikant forskel mellem 2022 og 2025.

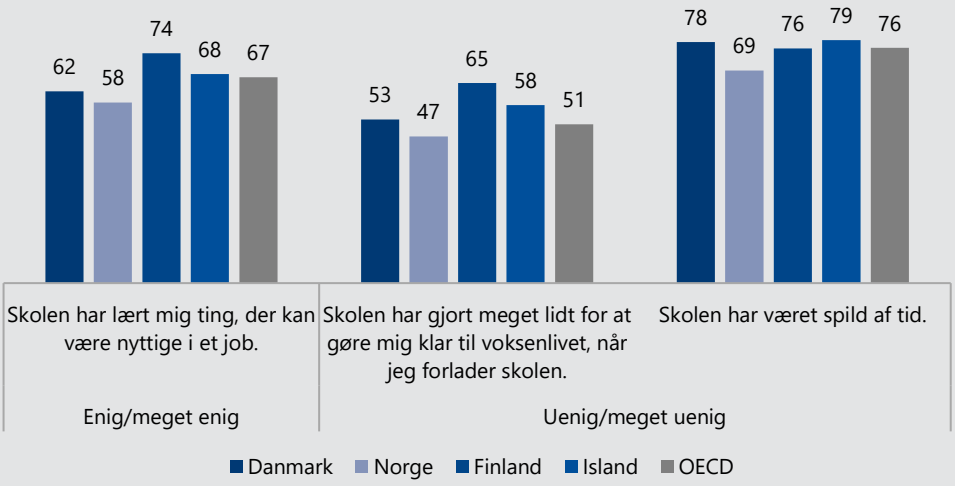
Kilde: Egne beregninger.

Der er ikke en ensrettet trend internationalt i forhold til udviklingen for elevernes holdninger til skolens værdi. I mange lande ses en positiv udvikling i elevernes holdninger, mens den går mod negativ retning i andre lande – som den gør i Danmark. De danske elever udviser dog en mere negativ udvikling sammenlignet med eleverne i de øvrige nordiske lande.

Piger mere positive over for skolen end drenge

Piger giver udtryk for mere positive holdninger til skolens værdi end drenge. Dette gør de i langt de fleste af deltagerlandene. I Danmark er forskellene på 5,7 procentpoint for, om skolen har lært dem ting, der kan være nyttige i et job, og 11,3 procentpoint for, om skolen har været spild af tid. Der er ikke kønsforskel, i forhold til om skolen har gjort dem klar til voksenlivet. Elever med høj socioøkonomisk baggrund er mere positive end elever med lav socioøkonomisk baggrund i forhold til alle tre udsagn. Der er ikke forskel alt efter indvandrerbaggrund. Mere positive tilkendegivelser på udsagnene hænger sammen med højere pointscore i naturfag.

Figur 5.5 Andele elever, der angiver positive tilsagn, nordiske lande og OECD, procent



Kilde: Egne beregninger.

6 Skolemiljø og trivsel

Læs mere om elevernes skolemiljø i OECD (2026a): Kapitel 4.



I PISA indgår en række spørgsmål om elevernes skolemiljø og trivsel. Et skolemiljø, hvor eleverne trives, er et mål i sig selv, men samtidig er det veldokumenteret, at trivsel er en central forudsætning for læring. Elever, der mistrives eller føler sig utrygge i skolen, har vanskeligere ved at lære, mens elever, der trives, har bedre forudsætninger for at få udbytte af undervisningen (Thapa et al., 2013; Knoop, 2017; OECD, 2019).

Undersøgelser af elevernes skolemiljø kan bidrage til at belyse nogle af de områder, hvor eleverne allerede har gode betingelser for at trives og lære i skolen, samt andre områder, hvor der kan være behov for et skolepolitisk løft for at styrke elevernes muligheder for både trivsel og læring.

Udviklingen i børn og unges trivsel er ikke et særskilt dansk fænomen, men en del af et vestligt mønster. Trivselskommissionen peger på, at mistrivslen er steget over en længere årrække i både Danmark og internationalt (Trivselskommissionen, 2025). Det understøtter behovet for at se udviklingen i danske PISA-resultater om skolemiljø og trivsel i en international sammenhæng.

Indeks om skolemiljø

I kapitlet anvendes fire indeks, baseret på elevernes besvarelser af en række spørgsmål inden for samme tema. Indeksene belyser elevernes oplevelser af 1) klassemiljø i naturfag, 2) lærerstøtte i naturfag, 3) følelse af at høre til på skolen og 4) mobning.

En højere værdi på indekset angiver en højere grad af det, som indekset måler. Læs nærmere om indeks i kapitel 10 Definitioner og metode og OECD (2026b).

I dette kapitel undersøges tre centrale dimensioner af elevernes skolemiljø: 1) elevernes undervisningsmiljø i naturfag[6], 2) elevernes relationer og fællesskaber i skolen samt 3) elevernes fravær fra undervisning.

6.1 Undervisningsmiljø i naturfag

I det følgende afsnit belyses undervisningsmiljøet i naturfag med særligt fokus på klassemiljøet – i PISA benævnt det disciplinære miljø – samt lærernes støtte af eleverne i naturfag.

Da naturfag senest var hoveddomæne i PISA 2015, er spørgsmålene om undervisningsmiljøet i naturfag senest stillet i 2015. For at belyse eventuelle udviklinger over tid sammenholdes resultaterne for klassemiljø og lærerstøtte i PISA 2025 derfor med resultaterne fra PISA 2015.

[6] Da naturfag er hoveddomæne i PISA 2025, omhandler spørgsmålene om undervisningsmiljøet specifikt naturfagsundervisningen.

6.1.1 Klassemiljø i naturfag

Op til hver tredje elev oplever udfordringer med klassemiljøet i naturfag

I PISA 2025 svarer 31 % af de danske elever, at eleverne ikke hører efter, hvad læreren siger 'i hver time' eller 'i de fleste timer' (Figur 6.1). 31 % svarer, at der er støj og uro, 20 %, at læreren må vente længe, før eleverne falder til ro, og at eleverne ikke kan arbejde ordentligt. 23 % svarer, at eleverne først begynder at arbejde, længe efter at timen er begyndt, og 36 %, at eleverne bliver distraheret af deres egen brug af digitale apparater eller medier.

Ingen ændring i klassemiljøet fra 2015 til 2025

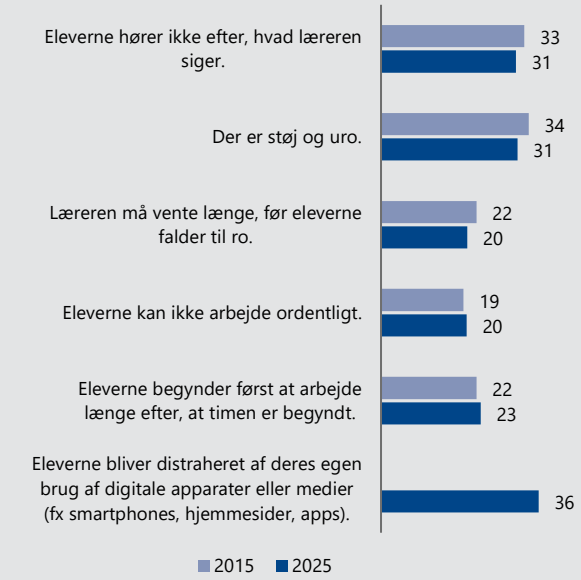
Klassemiljøet er forholdsvis sammenligneligt mellem 2015 og 2025 (Figur 6.1). Eleverne har på tværs af de 10 år overordnet set den samme oplevelse af klassemiljøet trods mindre positive eller negative ændringer på de forskellige spørgsmål. Gennemsnittet på indekset for klassemiljø ligger på 0,03 i Danmark både i PISA 2015 og PISA 2025. En højere værdi på indekset afspejler, at eleverne oplever mindre uro og færre distraktioner i naturfagsundervisningen.

Danske elever vurderer klassemiljøet i naturfag mindre positivt end eleverne i resten af Norden

Mens gennemsnittet på indekset for klassemiljø ligger på 0,03 for de danske elever, er gennemsnittet noget højere i de øvrige nordiske lande og for OECD-landene samlet set (Figur 6.2). De danske elever ligger i den fjerdedel af alle deltagerlandene i PISA, som vurderer klassemiljøet mindst positivt.

OECD-gennemsnittet på indekset er steget til 0,14 i 2025 fra 0,0, siden indekset blev standardiseret i 2015. Det betyder, at elevernes oplevelse af uro og distraktioner i naturfagsundervisningen generelt er blevet mindre i OECD-landene siden 2015. Denne udvikling gør sig, som ovenstående beskrevet, imidlertid ikke gældende for de danske elever.

Figur 6.1 Klassemiljø i naturfag

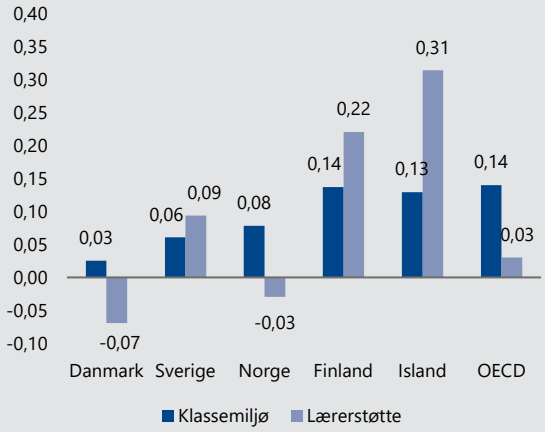


Anm.: Andelen (procent), der har svaret 'I hver time' eller 'I de fleste timer'. De øvrige svarkategorier er 'I nogle timer' samt 'Aldrig eller næsten aldrig'.

Spørgsmålet 'Eleverne bliver distraheret af deres egen brug af digitale apparater eller medier (fx smartphones, hjemmesider, apps)' er nyt i PISA 2025, og der findes derfor ikke et sammenligningsgrundlag fra 2015.

Kilde: Egne beregninger.

Figur 6.2 Indeksværdier for klassemiljø og lærerstøtte, nordiske lande og OECD 2025



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Tabel I.B1.4.113, I.B1.4.132.

Drenge er mere positive end piger

De danske drenge vurderer klassemiljøet signifikant mere positivt end pigerne. På indekset for klassemiljø ligger gennemsnittet for drenge på 0,08 mens gennemsnittet for piger ligger på -0,03. Der er ingen forskel på vurderingen af klassemiljøet i naturfag alt efter socioøkonomisk baggrund eller indvandrerbaggrund.

Der er en signifikant positiv sammenhæng mellem danske elevers oplevelse af klassemiljøet og deres resultater i naturfag. En stigning på ét point på indekset er i gennemsnit forbundet med en 12 point højere naturfagsscore. Det er i den forbindelse væsentligt at understrege, at data fra PISA ikke giver grundlag for at påvise årsagssammenhænge mellem klassemiljøet og testresultater. Analyserne kan alene belyse forskelle og statistiske sammenhænge i elevernes resultater på tværs af forskellige grupper og forhold i skolemiljøet.

6.1.2 Lærerstøtte i naturfag

I relation til oplevet lærerstøtte er eleverne blevet spurgt, hvor ofte de finder, at deres naturfagslærer udøver forskellige støttede funktioner over for eleverne (spørgsmålsformuleringer fremgår af Figur 6.3).

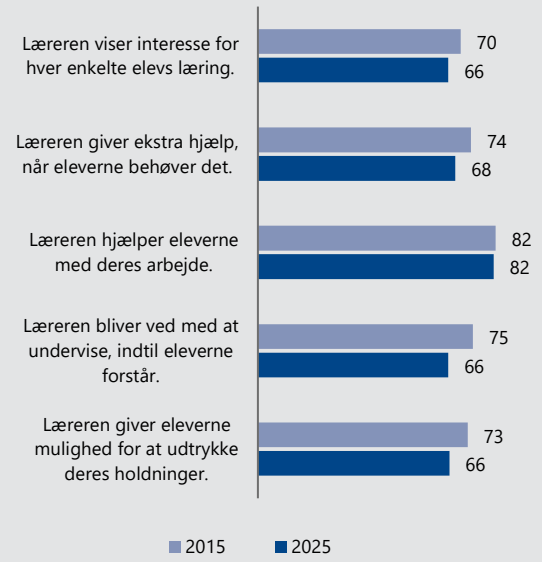
Flertallet af danske elever oplever god lærerstøtte i naturfag

De fleste elever har en positiv oplevelse i forhold til støtte fra deres naturfagslærere. Mellem 66 % og 82 % af eleverne oplever, at de får den pågældende form for støtte 'i hver time' eller 'i de fleste timer' (Figur 6.3).

Fald i danske elevers oplevelse af lærerstøtte i naturfag fra 2015 til 2025

Gennemsnittet på indekset for lærerstøtte er på -0,07 for de danske elever (Figur 6.2). Som det også ses i Figur 6.3, er andelen af elever, der oplever de pågældende former for støtte, faldet fra 2015 til 2025. Gennemsnitsværdien på indekset er faldet fra 0,07 i PISA 2015 til -0,07 i PISA 2025, svarende til et signifikant fald på 0,14 indekspoint.

Figur 6.3 Lærerstøtte i naturfag



Anm.: Andelen (procent), der har svaret 'I hver time' eller 'I de fleste timer'. De øvrige svarkategorier er 'I nogle timer' samt 'Aldrig eller næsten aldrig'.

Kilde: Egne beregninger.

Den generelle tendens for OECD-landene som helhed er omvendt, at eleverne oplever øget støtte fra lærerne i naturfag fra 2015 til 2025, da gennemsnittet på indekset her er steget signifikant fra 0,01 i 2015 til 0,03 i 2025. Denne positive trend ser især ud til at være drevet af, at en større andel af elever i 2025 svarer, at 'læreren hjælper eleverne med deres arbejde', og at 'læreren giver eleverne mulighed for at udtrykke deres holdninger'.

Danske elever oplever lavest grad af lærerstøtte i Norden

De danske elever oplever en mindre grad af lærerstøtte sammenlignet med eleverne i de øvrige nordiske lande og OECD-landene som helhed (Figur 6.2). De danske elever ligger blandt den nederste femtedel, som oplever mindst støtte fra deres naturfagslærere af deltagerlandene i PISA 2025.

Drenge rapporterer mere lærerstøtte

Piger og elever i den nederste fjerdedel rent socioøkonomisk vurderer i signifikant lavere grad at modtage støtte fra deres lærere i naturfag end drenge og elever i den øverste fjerdedel, med forskelle på hhv. 0,13 og 0,14 indekspoint i gennemsnit. Der er ingen forskel på tværs af indvandrerbaggrund.

Ligesom for klassemiljø er der en signifikant positiv sammenhæng mellem de danske elevers oplevelse af lærerstøtte i naturfag og elevernes resultater i naturfag. En stigning på 1 point på indekset er i gennemsnit forbundet med en 19 point højere naturfagsscore.

6.2 Relationer og fællesskaber i skolen

I dette afsnit belyses elevernes indbyrdes relationer og fællesskab i skolen med fokus på deres oplevelse af at høre til på skolen samt deres oplevelser med mobning.

6.2.1 Tilhørsforhold på skolen

Flertallet af danske elever føler, de hører til på skolen

I Figur 6.4 vises de danske elevers oplevelse af at høre til på skolen.

Størstedelen af de danske elever oplever en høj grad af tilhørsforhold til skolen. Over 80 % føler, at andre kan lide dem, og at de let får venner i skolen. Dog er der samtidig 11 %, der føler sig ensomme og udenfor i skolen, og 15 %, der føler sig forkerte eller malplacerede.

Omend danske elever i lidt lavere grad føler sig hjemme på skolen i 2025, end eleverne gjorde i 2022, med et fald fra 70 til 64 %, er der ikke signifikant forskel på gennemsnittet for indekset for skoletilhørsforhold mellem de 2 år. Gennemsnittet er i PISA 2025 på 0,14. Det var på 0,11 i PISA 2022. Går man længere tilbage og ser på gennemsnittet i PISA 2015, var det her på 0,14 som i PISA 2025.

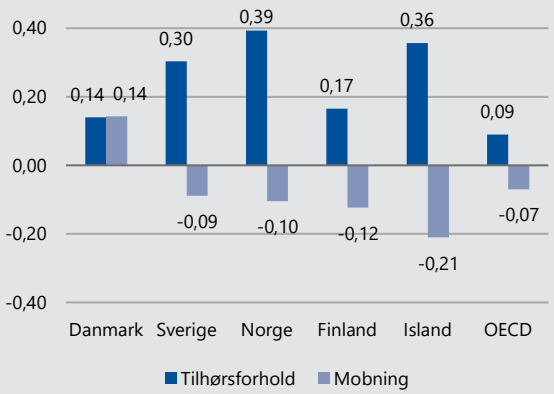
Figur 6.4 Tilhørsforhold på skolen



Anm.: Andelen af danske elever (procent), der er enige eller meget enige i ovenstående udsagn.

Kilde: Egne beregninger.

Figur 6.5 Indeksværdier for skoletilhørsforhold og mobning, nordiske lande og OECD 2025



Kilde: (OECD (2026a): Vol. I. Kapitel 3. Tabel I.B1.3.63 og Vol. 1. Kapitel 4. Tabel I.B1.4.138.

Danske elever oplever det svageste tilhørsforhold til skolen blandt de nordiske lande

De danske elever oplever i mindre grad at høre til på deres skole (0,14) sammenlignet med elever i de øvrige nordiske lande (Figur 6.5). De danske elever ligger dog over OECD-gennemsnittet på 0,09, når det gælder følelsen af at høre til på skolen, og i den øverste tredjedel, hvis man sammenligner alle deltagerlandene i PISA 2025.

Kønsmæssig og social ulighed i oplevelse af tilhørsforhold

Signifikant flere drenge (0,30) end piger (-0,03) og elever med høj socioøkonomisk baggrund (0,26) end lav socioøkonomisk baggrund (0,04) oplever at høre til på skolen. Det samme gælder elever uden indvandrerbaggrund (0,16) sammenlignet med elever med indvandrerbaggrund (0,02).

Der er en signifikant positiv sammenhæng mellem danske elevers tilhørsforhold til skolen og deres resultater i naturfag. En stigning på 1 point på indekset for tilhørsforhold til skolen er i gennemsnit forbundet med en 5 point højere naturfagsscore.

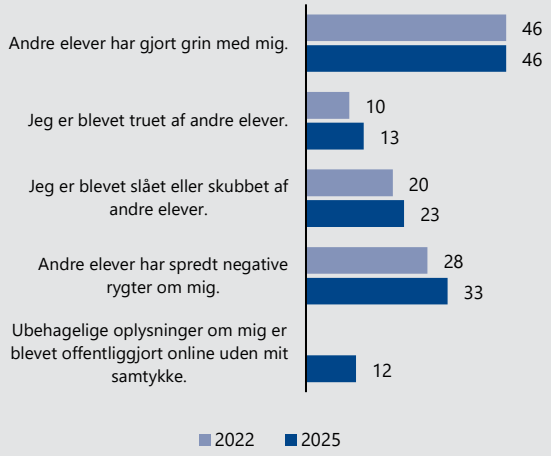
6.2.2 Mobning

Mere mobning i 2025 end i 2022

Lidt flere danske elever oplever at blive truet, slået/skubbet eller få spredt negative rygter om sig i 2025 end i 2022 (Figur 6.6). De danske elever har i 2025 et gennemsnit på 0,14 på indekset over mobning (se Figur 6.5). Dette er en signifikant stigning fra -0,04 i PISA 2022 og fra 0,03 i PISA 2018, hvor disse spørgsmål blev stillet første gang.

Den mest hyppige form for mobning omhandler at blive gjort grin med. 46 % af de danske elever har svaret, at andre elever har gjort grin med dem inden for det seneste år (Figur 6.6).

Figur 6.6 Mobning



Anm.: Andelen (procent), der har oplevet følgende former for mobning i skolen i de seneste 12 måneder.

Spørgsmålet 'Ubehagelige oplysninger om mig er blevet offentliggjort online uden mit samtykke' er stillet for første gang i 2025.

Kilde: Egne beregninger.

13 % har oplevet at blive truet af andre elever, mens 23 % angiver, at de er blevet slået eller skubbet. 33 % af de danske elever har oplevet, at andre elever har spredt negative rygter om dem. 12 % har oplevet online mobning i form af at have fået ubehagelige oplysninger offentliggjort online uden deres samtykke.

26 % oplever en form for mobning mindst et par gange om måneden

Figur 6.7 viser, hvor ofte eleverne har oplevet mindst én af de forskellige former for mobning.

11 % af de danske elever oplever mobning én gang om ugen eller oftere, mens 15 % oplever at blive mobbet et par gange om måneden. Samlet set svarer det til, at omkring en fjerdedel af de danske elever udsættes for en form for mobning mindst et par gange om måneden.

Danske elever oplever mere mobning end elever i de øvrige nordiske lande og OECD

De danske elever oplever i væsentligt højere grad at blive mobbet end elever i de øvrige nordiske lande og gennemsnittet for OECD-landene. De danske elevers gennemsnit på indekset for mobning er 0,14, mens gennemsnittet i de øvrige nordiske lande og OECD samlet set ligger mellem -0,09 og -0,21 (se Figur 6.5).

Drenge oplever mere mobning

Blandt de danske elever oplever drenge (indeksværdi 0,24) signifikant mere mobning end piger (indeksværdi 0,04). Det er hovedsageligt i forhold til at være blevet truet af andre elever samt slået eller skubbet af andre elever, at drengene oplever mere mobning. Der er derimod ingen signifikante forskelle i oplevelsen af mobning på tværs af elevernes socioøkonomiske baggrund eller indvandrerbaggrund.

Der er ligeledes en statistisk signifikant sammenhæng mellem mobning og resultater i naturfag. En stigning på 1 point på indekset for mobning er i gennemsnit forbundet med en 5 point lavere naturfagsscore.

6.3 Fravær fra undervisningen

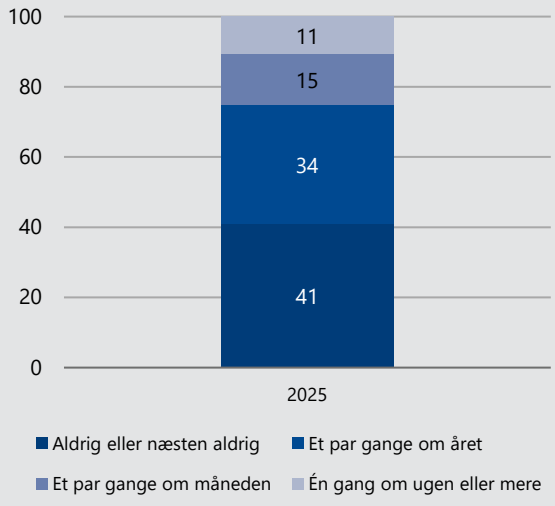
Danske elever angiver mere fravær fra undervisningen end tidligere

PISA giver mulighed for at følge udviklingen i elevernes selvrapporterede (ulovlige) fravær over tid, idet eleverne siden PISA 2012 er blevet spurgt, om de har pjækket eller er kommet for sent inden for de seneste 2 uger. I dette afsnit vises udviklingen tilbage til 2012 for at belyse tidstrenden i denne form for fravær.

Data for skolefravær omfatter elevernes egne svar på spørgsmålene om, hvorvidt de 1) er kommet for sent til undervisningen, 2) har pjækket fra enkelte timer samt 3) har pjækket fra hele skoledage. Der er således tale om selvrapporterede oplysninger om elevernes adfærd, hvilket adskiller sig fra de nationale fraværsstatistikker, der bygger på skolernes registreringer af hhv. lovligt fravær, ulovligt fravær og sygefravær. Da eleverne i spørgeskemaet er blevet spurgt til deres ulovlige fravær med betegnelsen *pjæk*, anvender vi også betegnelsen *pjæk* i kapitlet.

Fra 2012 til 2025 er der sket en markant stigning i elevernes selvrapporterede pjæk og for sent fremmøde i skolen. Gennem årene 2012 til 2025 ses en gradvist stigende tendens til fravær gennem hele perioden. Stigningen gør sig gældende både for det at komme for sent, at pjække fra enkelte undervisningstimer og at pjække fra en hel skoledag.

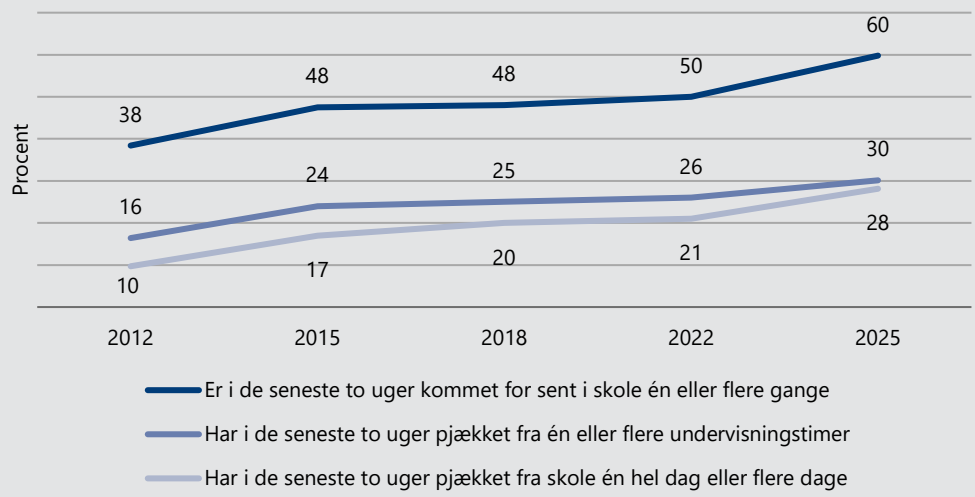
Figur 6.7 Andel elever, der har oplevet minimum én slags mobning



Anm.: De forskellige former for mobning fremgår af Figur 6.6.

Kilde: Egne beregninger.

Figur 6.8 Pjæk og for sent fremmøde i skolen de seneste 2 uger



Anm.: Svarkategorier; 'Aldrig', 'Én eller to gange', 'Tre eller fire gange' samt 'Fem eller flere gange'.

Kilde: Egne beregninger.

I PISA 2025 angiver mere end halvdelen af de danske elever (60 %), at de er kommet for sent i skole inden for de seneste 2 uger. Til sammenligning var andelen 38 % i 2012. Derudover angiver 30 % af eleverne, at de har pjækket fra en eller flere timer, mens andelen herfor var 16 % i 2012.

28 % af eleverne svarer, at de én eller flere gange inden for de seneste 2 uger har pjækket fra skole en hel dag, mod 10 % i 2012. Det svarer til en næsten tredobling i perioden. Foruden udviklingen over tid er det bemærkelsesværdigt i substantielle tal, at næsten hver tredje danske elev i PISA 2025 oplyser at have pjækket fra en hel skoledag inden for de seneste 2 uger.

På tværs af OECD-landene ses ligeledes en stigende tendens i elevernes fravær. Fra PISA 2022 til PISA 2025 steg andelen af elever, der er kommet for sent i skole, i gennemsnit med 4 procentpoint. Samtidig steg andelen, der har pjækket fra én eller flere undervisningstimer, med 2 procentpoint, mens andelen af elever, der oplyser, at de har pjækket en hel skoledag, steg med omkring 3 procentpoint. Ser vi helt tilbage til 2012 for OECD-landenes gennemsnit, er der sket en stigning i andelen, der er kommet for sent, på 12 procentpoint (OECD, 2013, s. 167). Andelen, der har pjækket fra undervisningstimer, er steget med 5 procentpoint, og andelen, der har pjækket fra hele skoledage, er steget med 12 procentpoint. Stigningerne er dog mindre end de tilsvarende stigninger, der ses blandt de danske elever.

Danske elever har det største fravær i Norden

Sammenlignet med elever i de øvrige nordiske lande og med OECD-gennemsnittet har de danske elever en højere forekomst af pjæk og for sent fremmøde (Figur 6.9).

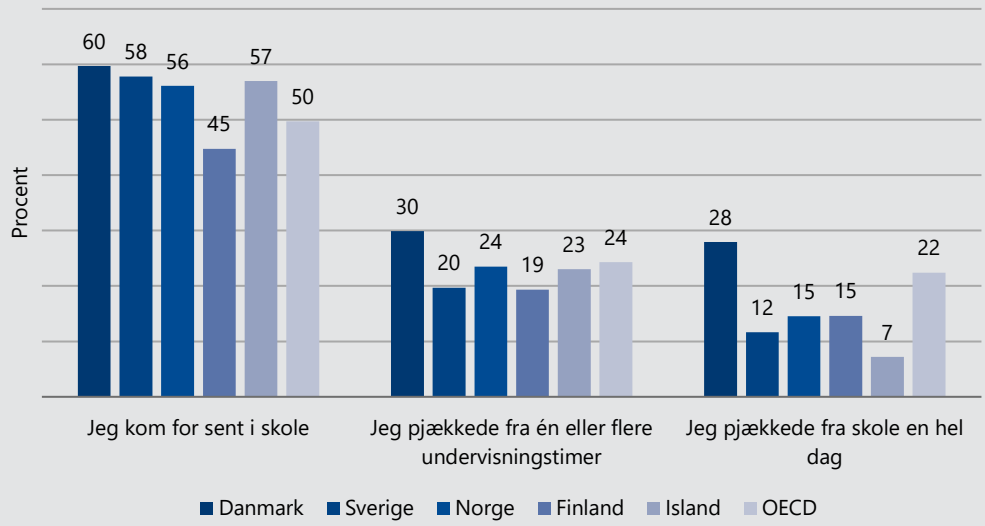
I Danmark angiver 60 % af eleverne, at de er kommet for sent i skole inden for de seneste 2 uger, mens gennemsnittet for OECD og de øvrige nordiske lande ligger mellem 45 og 58 %. Blandt alle deltagerlandene i PISA 2025 placerer Danmark sig blandt den fjerdedel af lande, hvor den største andel af eleverne angiver at være kommet for sent inden for de seneste 2 uger.

Mens andelen af danske elever, der har pjækket fra én eller flere undervisningstimer, er 30 %, er andelene i de øvrige nordiske lande og OECD på mellem 19 og 24 %.

28 % af de danske elever har pjækket fra skole en hel dag. Det samme gælder for 12 % i Sverige, 15 % i Norge og Finland, 7 % i Island og 22 % for OECD.

Kigger man på andelen af elever, der har pjækket fra undervisningstimer eller hele skoledage blandt alle deltagerlandene i PISA 2025, varierer niveauet betydeligt – fra 1 % til 80 %. De danske elever ligger omtrent på niveau med gennemsnittet blandt alle deltagerlandene med 42 % sammenlignet med et gennemsnit på 39 % på tværs af alle deltagerlande.

Figur 6.9 Elevers fravær i de nordiske lande og OECD



Kilde: Egne beregninger.

Forskel på, hvilke elevgrupper der kommer for sent, og hvilke der pjækker

En reduktion af fravær forudsætter viden om, hvilke elevgrupper der i særlig grad er berørt, så der kan foretages en målrettet indsats, hvor tiltag tilpasses de konkrete fraværsmønstre og de grupper af elever, der er mest berørt.

Flere drenge end piger og flere elever med indvandrerbaggrund end etnisk danske elever kommer for sent (Tabel 6.1). Der er derimod ikke forskelle mellem disse elevgrupper i andelen, der har pjækket fra undervisningstimer eller hele skoledage. Omvendt ses der signifikante forskelle på socioøkonomisk baggrund og skoletilhørsforhold for både pjæk fra undervisningstimer og hele skoledage, mens disse forhold ikke har signifikant betydning for, om eleverne kommer for sent.

Tabel 6.1 Andel elever, der én eller flere gange inden for de seneste 2 uger er/har…

	Køn		Indvandrer-baggrund		Socioøkonomisk baggrund		Skoletilhørs-forhold		Mobning	
	Dreng	Pige	Uden	Med	Lav	Høj	Lav	Høj	Lav	Høj
… kommet for sent i skole	**64**	**56**	**59**	**65**	62	59	60	58	**52**	**67**
… pjækket fra undervisningstimer	30	30	30	30	**32**	**28**	**36**	**27**	**22**	**40**
… pjækket fra skole en hel dag	27	29	27	30	**34**	**22**	**36**	**23**	**23**	**35**

Anm.: Markeringer med fed og grå celle angiver statistisk signifikante forskelle på tværs af køn, indvandrerbaggrund, socioøkonomisk baggrund, skoletilhørsforhold og mobning. Spørgsmålsformuleringer i indeksene for mobning og skoletilhørsforhold fremgår af Figur 6.4 og Figur 6.6.

Kilde: Egne beregninger.

Mobning hænger sammen med både at komme for sent og at pjække fra skole

De største forskelle både i forhold til at komme for sent og at pjække fra skole ses i forhold til elevernes oplevede mobning (Tabel 6.1). Blandt den fjerdedel af elever, der har oplevet mest mobning, angiver 67 %, at de er kommet for sent i skole inden for de seneste 2 uger. Til sammenligning gælder dette for 52 % blandt eleverne i kvartilen, der har oplevet mindst mobning.

Blandt den fjerdedel af elever, der har oplevet mest mobning i skolen, svarer 40 %, at de har pjækket fra undervisningstimer, og 35 %, at de har pjækket fra en hel skoledag inden for de seneste 2 uger. Til sammenligning gælder det hhv. 22 % og 23 % blandt den fjerdedel af eleverne, der i lavest grad angiver at være blevet mobbet.

Signifikante forskelle i PISA-resultater på tværs af alle tre mål for skolefravær i PISA 2025

I Figur 6.10 vises de danske elevers resultater på tværs af de tre spørgsmål om skolefravær. Analyserne kan bidrage til en bedre forståelse af, hvilke elevgrupper der er særligt sårbare i forhold til fravær, og hvordan fravær hænger sammen med faglige præstationer. Igen skal det understreges, at PISA-data ikke kan anvendes til at fastslå kausale sammenhænge mellem fravær og elevernes testresultater. Analyserne viser alene statistiske sammenhænge og forskelle i resultater mellem elevgrupper og kan derfor ikke afgøre, om fravær er årsag til de observerede forskelle i præstationer, eller om lavere faglighed øger fraværet.

Der er statistisk signifikante forskelle i naturfagspræstationerne på tværs af alle tre mål for skolefravær i PISA 2025.

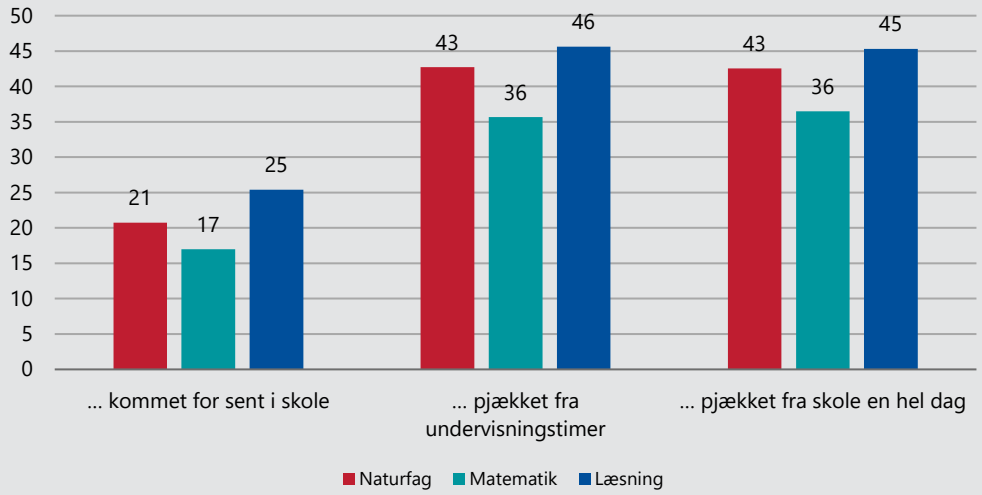
Elever, der er kommet for sent i skole én eller flere gange inden for den angivne periode, opnår i gennemsnit 471 point i naturfag, mens elever, der ikke er kommet for sent, opnår et gennemsnit på 492 point. Forskellen mellem de to grupper er således 21 point.

Forskellen i naturfagsresultater i forhold til pjæk fra enkelte undervisningstimer og pjæk hele skoledage er i begge tilfælde 43 point. Lignende resultater ses for matematik og læsning.

Resultaterne peger således på en tydelig sammenhæng mellem skolefravær og faglige præstationer. De største forskelle ses blandt elever, der har pjækket fra undervisningstimer eller hele skoledage, mens forskellen mellem elever, der er kommet for sent, og elever, der ikke er kommet for sent, er mindre.

Figur 6.10 Forskel i pointscorer i naturfag, matematik og læsning

Forskel for elever, der svarer 'Ingen gange' vs. 'Én eller flere gange'



Anm.: Elever, der inden for de seneste 2 uger er/har...

Kilde: Egne beregninger.

Danske elevers livstilfredshed

Knap 8 ud af 10 danske elever svarer i PISA 2025, at de overordnet set er tilfredse med livet

Som et overordnet mål for elevernes trivsel er eleverne i PISA-undersøgelsen blevet spurgt: 'Overordnet set, hvor tilfreds er du med dit liv som helhed i øjeblikket?' Spørgsmålet går ikke alene på trivsel relateret til elevernes skolegang, men er bredt formuleret til deres liv som helhed. På en skala fra 0 til 10 ligger gennemsnittet for de danske elever i 2025 på 7,6, hvilket indikerer, at danske elever generelt er forholdsvis tilfredse med deres liv.

Højere tilfredshed end i PISA 2022

I PISA 2022 havde de danske elever et gennemsnit på 7,2. Der er dermed sket en signifikant øgning i elevernes generelle livstilfredshed mellem de to runder af PISA.

Danske elever er lidt mere tilfredse med livet end gennemsnittet for eleverne i OECD-landene

Gennemsnittet for OECD-landene ligger på 7,2, hvilket peger på, at danske elever gennemsnitligt er lidt mere tilfredse med livet end eleverne i OECD-landene samlet set.

7 Digitalisering



Digitalisering er en global megatrend, der konstant former og ændrer vores verden, samt hvordan vi interagerer med den og hinanden. Det gælder ikke mindst inden for skoleområdet, hvor adgangen til digitale ressourcer længe har været stigende. Teknologi og digitale værktøjer forbedrer dog ikke i sig selv elevers resultater eller læring (OECD, 2015). Læringspotentialet ved digitale værktøjer er afhængigt af brugen af dem, hvordan de anvendes rent pædagogisk og elevernes evne til at selvregulere brugen af dem. Digitale apparater og værktøjer har således potentiale til at forstærke læring, men kan også være forbundet med risici, fx ved at udgøre en distraktion i undervisningen.

I dette kapitel undersøges de danske elevers brug af digitale apparater og værktøjer i undervisningen og fritiden. Først belyses skolernes digitale rammer, herunder tilgængeligheden af digitale ressourcer, skolernes kapacitet til at anvende dem meningsfuldt samt elevernes anvendelse af digitale ressourcer til lærings- og fritidsaktiviteter. Dernæst præsenteres resultater om de danske elevers brug af AI-chatbots som et nyt digitalt læringsredskab. Afslutningsvis undersøges nogle af de udfordringer, der kan være forbundet med digitale apparater i undervisningen, herunder digitale distraktioner, onlinepres og elevernes forhold til digitale apparater som læringsredskaber.

7.1 Digitale ressourcer og deres anvendelse

Stærke digitale rammer i de danske elevers skoler

I 2025 går blot 1,4 % af de danske elever på en skole, hvor skolelederen vurderer, at begrænset adgang til digitale ressourcer "til en vis grad" påvirker undervisningens kvalitet negativt. Danmark placerer sig dermed blandt de bedst stillede deltagerlande og ligger i top 3 målt på tilgængeligheden af digitale ressourcer.

Kvaliteten af de digitale ressourcer vurderes højt i Danmark. Danmark placerer sig i top 2 blandt deltagerlandene, når skolelederne vurderer kvaliteten af skolernes digitale ressourcer. De danske elever møder dermed generelt gode digitale rammevilkår i undervisningen.[7]

Høj kapacitet til anvendelse af digitale ressourcer i Danmark

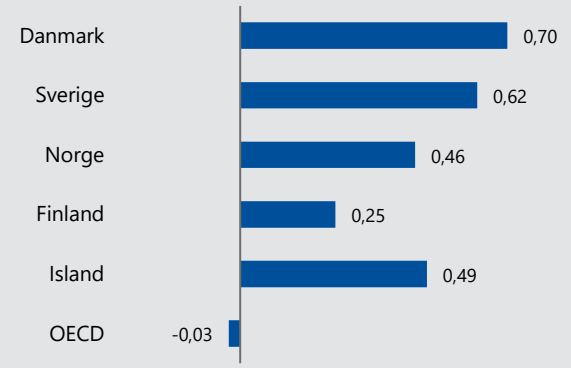
PISA 2025 undersøger ikke alene skolernes adgang til digitale ressourcer og kvaliteten af dem, men også skolernes kapacitet til at anvende ressourcerne meningsfuldt i undervisningen. Kapaciteten måles gennem et samlet indeks baseret på skoleledernes vurderinger af bl.a. skolernes digitale ressourcer, lærernes kompetencer og de organisatoriske rammer for anvendelsen af digitalt udstyr i undervisningen.[8]

[7] Tilgængelighed og kvalitet af digitale ressourcer er her målt ved, at skoleledere har skullet forholde sig til, i hvilken grad undervisningen på skolen er hindret af hhv. 'Manglende digitale ressourcer (fx stationære eller bærbare computere, internetadgang, undervisningssystemer eller læringsplatforme til skoler)' og 'Utilstrækkelige eller ringe digitale ressourcer (fx stationære eller bærbare computere, internetadgang, undervisningssystemer eller undervisningsplatforme til skoler)'.

[8] Læs mere om, hvordan indekset (DIGPREP) er konstrueret i OECD (2026b).

Som det fremgår af Figur 7.1, er der et gennemsnit på 0,70 på indekset i Danmark, hvor gennemsnittet for OECD-landene er -0,03. Resultatet for Danmark er i top 5 blandt alle deltagende lande, når det gælder skolernes kapacitet til meningsfuldt at anvende digitale ressourcer i undervisningen. Kun i De Forenede Arabiske Emirater, Usbekistan, Singapore og Schweiz ses højere niveauer. Blandt de øvrige nordiske lande ligger niveauet i Sverige tættest på det danske med en indeksværdi på 0,62.

Figur 7.1 Indeksværdi for kapacitet til anvendelse af digitale ressourcer



Anm.: Værdi på indeks for skolers kapacitet til anvendelse af digitale ressourcer.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Tabel I.B1.4.14.

Den høje placering afspejler bl.a., at langt de fleste danske elever går på skoler med stærke digitale rammevilkår. I 2025 går 94 % af de danske elever på en skole, hvor skolelederen er enig eller meget enig i, at mængden af digitalt udstyr til undervisning er tilstrækkelig. Samtidig går 82 % på en skole, hvor skolelederen vurderer, at lærerne har de nødvendige tekniske og pædagogiske kompetencer til at integrere digitalt udstyr i undervisningen. 85 % er på en skole, hvor lærerne ifølge skolelederen aktivt tilskyndes til at anvende digitale ressourcer i undervisningen.

Fortsat udvikling i skolernes brug af digitale værktøjer

Resultaterne peger samtidig på, at skolernes digitale kapacitet er noget, der fortsat udvikles aktivt. På 83 % af de danske elevers skoler har lærere inden for det seneste skoleår deltaget i faglige udviklingsaktiviteter om integration af digitalt udstyr i undervisningen. Det er en mindre andel end OECD-gennemsnittet på 91 %, men forskellen skal ses i lyset af, at danske skoler generelt har et bedre udgangspunkt for digital kapacitet.

De udviklingsaktiviteter, som flest skoler har haft lærere engageret i, handler om at undervise elever i sikker og etisk brug af digitalt udstyr samt håndtering af elevers adgang til AI-chatbots.

Anvendelsen af digitale ressourcer til læringsaktiviteter er faldet – men er fortsat høj

De danske elevers brug af digitale ressourcer til læringsaktiviteter i skolen er faldet siden PISA 2022. I PISA 2025 anvender danske elever i gennemsnit digitale ressourcer til læring i skolen 3,2 timer om dagen mod 3,8 timer i 2022, jf. Figur 7.2.

Udviklingen følger den generelle tendens i OECD, hvor den gennemsnitlige daglige anvendelse til læringsaktiviteter i skolen er faldet fra 2,0 til 1,7 timer. Faldet ændrer ikke ved, at de danske elever fortsat hører til blandt de elever i OECD, der anvender digitale ressourcer mest i undervisningen. Udviklingen betyder dog samtidig, at de danske elever ikke længere indtager samme særposition som tidligere. I PISA 2022 skilte de danske elever sig markant ud ved at anvende digitale ressourcer mere til læringsaktiviteter end elever i andre lande, med en tydelig afstand til de næstplacerede lande. I PISA 2025 deler de danske elever derimod førstepladsen med eleverne i Island og Rwanda.

At anvendelsen af digitale ressourcer stadig er høj kommer bl.a. til udtryk i elevernes brug af digitale apparater og medier i naturfagsundervisningen. Kun 8 % af de danske elever svarer, at de aldrig eller næsten aldrig anvender digitale apparater eller medier i naturfagene, mens det samme gælder for 33 % af eleverne på tværs af OECD. Omvendt anvender 83 % af de danske elever digitale apparater og medier i mindst halvdelen af deres naturfagstimer mod 42 % i OECD.

Fald i brug af digitale ressourcer i fritiden

Danske elevers brug af digitale ressourcer til læringsaktiviteter uden for skolen er også faldet siden PISA 2022. I hverdagen er den gennemsnitlige tid brugt faldet fra 1,4 til 1,1 timer dagligt, mens anvendelsen i weekenden er faldet fra 1,2 til 1,0 timer. På tværs af OECD ses tilsvarende mindre fald.

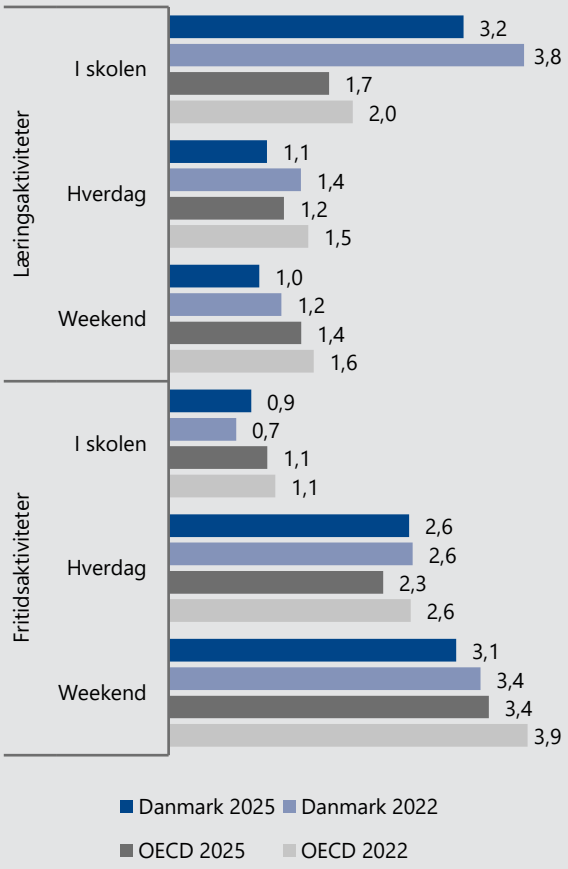
Mens danske elever ligger klart over OECD-gennemsnittet i anvendelsen af digitale læringsressourcer i undervisningen, ligger danske elever under OECD-gennemsnittet, når det gælder brug til læringsaktiviteter uden for skolen.

De danske elevers brug af digitale ressourcer til fritidsaktiviteter ligger tæt på OECD-gennemsnittet

Udviklingen i danske elevers brug af digitale ressourcer til fritidsaktiviteter er mindre entydig, jf. Figur 7.2 Anvendelsen til fritidsaktiviteter i skoletiden er steget fra 0,7 til 0,9 timer dagligt fra 2022 til 2025, mens anvendelsen i hverdagen ligger stabilt på 2,6 timer om dagen. I weekenden ses et mindre fald fra 3,4 til 3,1 timer dagligt.

Figur 7.2 Tidsforbrug med digitale ressourcer

Gennemsnitligt dagligt antal timer brugt med digitale ressourcer på hhv. læringsaktiviteter og fritidsaktiviteter i skolen, før og efter skole samt i weekenden, fordelt på Danmark og OECD i 2022 og 2025.



Anm.: Når eleverne er spurgt til deres brug af digitale ressourcer, er digitale ressourcer uddybet med følgende beskrivelse: *'(Tænk på forskellige typer af digitale ressourcer såsom stationære og bærbare computere, tablets såvel som computerprogrammer til undervisning og andre digitale læringsredskaber)'.*

Kilde: OECD (2023b): Vol. II, Kapitel 5. Tabel II.B1.5.62 og OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Tabel I.B1.4.21.

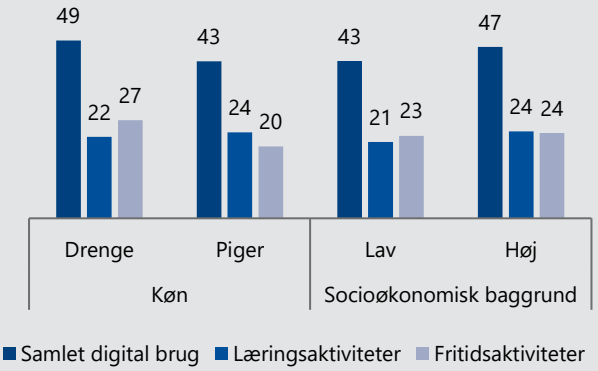
Samlet set adskiller danske elevers fritidsbrug sig ikke markant fra OECD-gennemsnittet. På tværs af de forskellige mål for fritidsanvendelse ligger danske elever enten lidt over eller lidt under gennemsnittet. Der er således ikke nogen tydelig tendens til, at danske elever generelt anvender digitale ressourcer til fritidsaktiviteter mere eller mindre end den gennemsnitlige OECD-elev.

Drenge bruger digitale ressourcer mere til fritid, mens piger bruger dem lidt mere til læring

Der ses tydelige forskelle mellem elevgrupper i anvendelsen af digitale ressourcer. Drenge anvender i gennemsnit digitale ressourcer i 48,9 timer ugentligt mod 43,2 timer blandt piger. Forskellen ser især ud til at være drevet af fritidsaktiviteter, hvor drenge i gennemsnit anvender digitale ressourcer 27,0 timer ugentligt mod 19,8 timer blandt piger. Omvendt anvender piger i lidt højere grad digitale ressourcer til læringsaktiviteter. Piger bruger eksempelvis 23,6 timer ugentligt på digitale læringsaktiviteter mod 22,4 timer blandt drenge. Mønsteret ligger i forlængelse af resultater fra PISA 2022, hvor piger ligeledes anvendte digitale ressourcer mere til læring, mens drenge oftere anvendte digitale ressourcer til fritidsaktiviteter.

Figur 7.3 Tidsforbrug med digitale ressourcer, opdelt på elevbaggrund

Gennemsnitligt antal timer om ugen, hvor eleverne bruger digitale ressourcer, samlet samt på hhv. lærings- og fritidsaktiviteter, opdelt på køn og socioøkonomisk baggrund.



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Tabel I.B1.4.22, I.B1.4.23, I.B1.4.24, I.B1.4.25.

Elever med høj socioøkonomisk baggrund anvender samlet set digitale apparater mere end elever med lav socioøkonomisk baggrund (47,1 timer mod 43,3 timer ugentligt). Forskellen ser dog primært ud til at være drevet af brug til læringsaktiviteter (23,9 timer mod 21,0 timer ugentligt), mens der ikke ses væsentlige forskelle i fritidsbrug.

Digitale ressourcer anvendes mest til brede læringsaktiviteter og sjældnere til mere avanceret digital produktion

Danske elever anvender især digitale ressourcer til brede og almindeligt forekommende læringsaktiviteter. De bruges hyppigst til at søge og finde information, skrive eller redigere tekst, oprette delte dokumenter, vurdere kvaliteten af online informationer samt udarbejde multimediepræsentationer. På tværs af disse aktiviteter svarer mellem 49 % og 82 % af de danske elever, at de ofte eller meget ofte anvender digitale ressourcer til formålet. På disse områder ligger Danmark over OECD-gennemsnittet, hvilket peger på en relativt høj integration af digitale værktøjer i undervisningens almindelige arbejdsformer.

Omvendt anvendes digitale ressourcer væsentligt sjældnere til mere specialiserede eller teknologitunge aktiviteter. Det gælder eksempelvis programmering, udvikling af hjemmesider eller apps, brug af virtual eller augmented reality samt produktion af musik. Her svarer blot mellem 13 % og 17 % af de danske elever, at de ofte eller meget ofte anvender digitale ressourcer til disse formål. På disse områder ligger Danmark generelt tættere på OECD-gennemsnittet.

7.2 AI-chatbots som nyt læringsredskab

AI-chatbots er allerede blevet en del af mange elevers skolehverdag

PISA 2025 giver for første gang mulighed for at belyse elevernes brug af AI-chatbots såsom ChatGPT i forbindelse med skolearbejde. Resultaterne skal dog fortolkes som et øjebliksbillede. AI-området udvikler sig meget hurtigt, og elevernes brug af AI-værktøjer kan derfor have ændret sig siden dataindsamlingen i 2025.

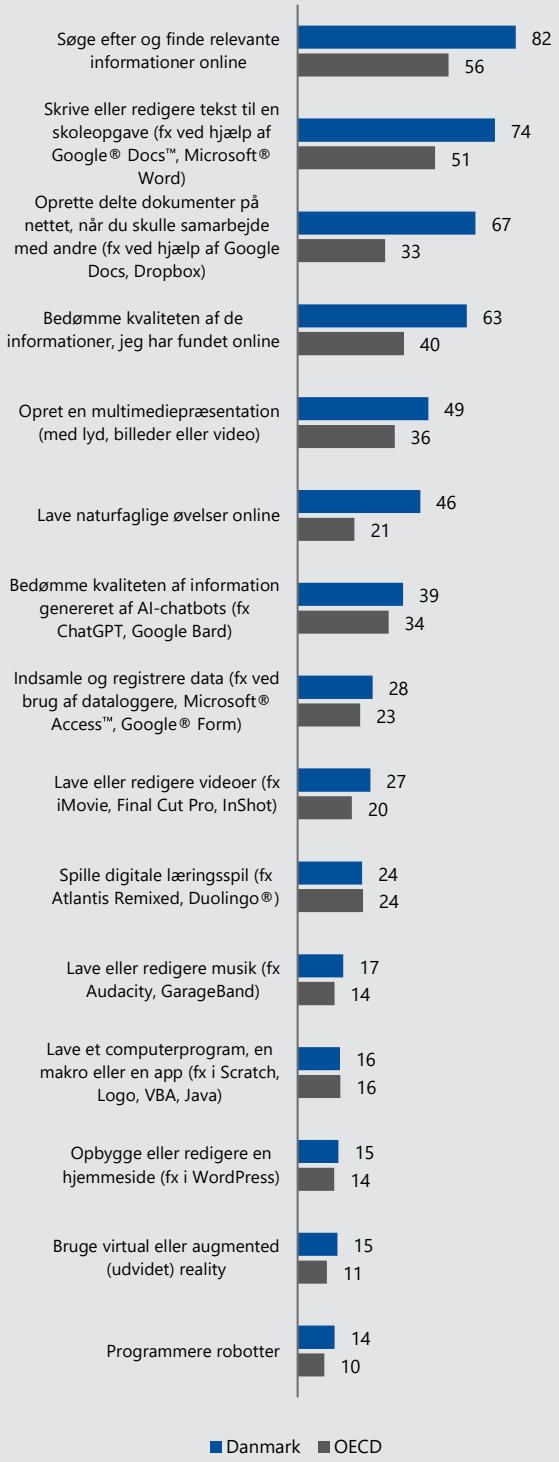
Resultaterne peger på, at AI-chatbots allerede spiller en betydelig rolle i mange danske elevers skolehverdag. Knap halvdelen af de danske elever anvender mindst ugentligt en AI-chatbot til at hjælpe dem med at lære, se Figur 7.5. Kun 21 % af de danske elever svarer, at de aldrig eller næsten aldrig har anvendt en AI-chatbot til dette.

AI-chatbots anvendes også særligt til at afsøge nye emner, hvor 37 % af de danske elever bruger dem mindst ugentligt. En lidt mindre andel anvender mindst ugentligt AI-chatbots til at opsummere tekster eller udarbejde udkast til skriftlige opgaver.

De danske elever ligger samlet set meget tæt på OECD-gennemsnittet, når anvendelsen opgøres på tværs af de undersøgte aktiviteter. På indekset over AI-brug ligger de danske elever på 0,01, hvor OECD-gennemsnittet er 0.

Figur 7.4 Formål med anvendelse af digitale ressourcer

Andel elever, der ofte eller meget ofte anvender digitale ressourcer til de angivne formål, fordelt på Danmark og OECD, procent.



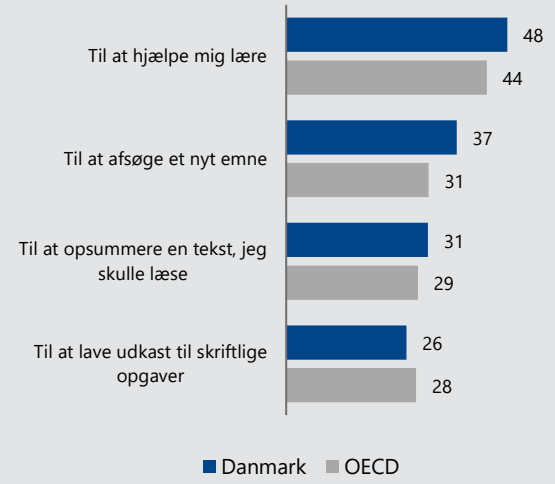
Kilde: Egne beregninger.

AI-brugen varierer mellem elevgrupper

Bag det overordnede billede gemmer der sig samtidig forskelle på tværs af elevgrupper. Drenge anvender AI-chatbots hyppigere end piger med værdier på hhv. 0,11 og -0,10 på indekset. Tilsvarende anvender elever med høj socioøkonomisk baggrund (forskel 0,12 på indekset) samt elever uden indvandrerbaggrund (forskel på 0,12 på indekset) generelt AI-chatbots hyppigere end øvrige elever.

Figur 7.5 Formål med anvendelse af AI-chatbots

Andel elever, der angiver, at de 'Omtrent en eller to gange om ugen' eller 'Hver dag eller næsten hver dag' anvender AI-chatbots til de angivne formål, fordelt på Danmark og OECD, procent.



Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Tabel I.B1.4.53.

7.3 Digitale distraktioner

36 % bliver distraheret i naturfagsundervisningen

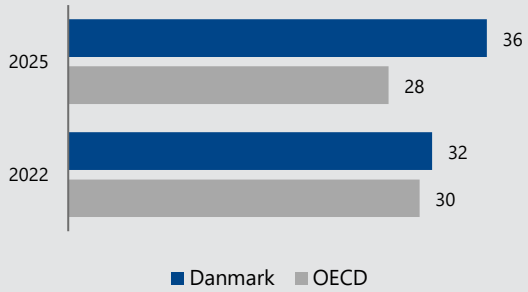
Resultaterne i PISA 2025 peger på, at distraktion fra digitale apparater og medier fortsat udgør en betydelig udfordring i danske klasselokaler. I 2025 svarer 36 % af de danske elever, at elever i de fleste eller hver naturfagstime bliver distraheret af digitale apparater eller medier (fx smartphones, hjemmesider og apps). Til sammenligning gjaldt det 32 % i PISA 2022, hvor spørgsmålet blev stillet om matematikundervisningen. Resultaterne peger dermed på, at distraktion fra digitale apparater og medier kan være blevet en større udfordring blandt danske elever.

Sammenligningen mellem 2022 og 2025 bør dog fortolkes varsomt. I 2022 blev eleverne spurgt til distraktion i matematikundervisningen, mens der i 2025 er blevet spurgt til naturfag. Dette er relevant, fordi naturfagene er blandt de fag, hvor danske elever anvender digitale apparater og medier mest. I 2025 bruger 52 % af de danske elever digitale apparater eller medier i hver naturfagstime, mens den tilsvarende andel i matematik er 44 %. Samtidig er den generelle tendens på tværs af OECD-lande dog, at andelen af elever, der oplever distraktioner, er faldet fra 2022 til 2025 – altså en udvikling, der går i modsat retning af udviklingen i Danmark.

Kun omkring hver fjerde danske elev svarer, at de aldrig eller næsten aldrig bliver distraheret af digitale apparater og medier i naturfagstimerne.

Figur 7.6 Distraktion fra digitale apparater og medier, procent

Andel elever, der angiver, at elever i de fleste eller hver time distraheres af brug af digitale apparater eller medier (fx smartphones, hjemmesider, apps) i naturfagstimerne, fordelt på Danmark og OECD i 2022 og 2025, procent.



Anm.: Spørgsmålsformulering: 'Hvor ofte sker følgende i dine naturfagstimer? Eleverne bliver distraheret af deres egen brug af digitale apparater eller medier (fx smartphones, hjemmesider, apps).'

Kilde: OECD (2023b): Vol. II, Kapitel 3, Figur II.3.4, II.B1.3.9; OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 4. Figur I.4.7.

Piger mere distraherede

Piger svarer oftere (39 %) end drenge (33 %), at elever i de fleste eller hver naturfagstime bliver distraheret af digitale apparater og medier. Resultatet bør dog fortolkes med en vis forsigtighed. Spørgsmålet måler ikke elevernes egen oplevelse af at blive distraheret, men deres vurdering af, hvor ofte elever generelt bliver distraheret i undervisningen. Det er derfor uklart, i hvilken grad eleverne tager udgangspunkt i deres egne erfaringer, når de besvarer spørgsmålet.

Danske elever oplever flere digitale distraktioner end OECD-gennemsnittet

Sammenlignet med OECD som helhed oplever danske elever relativt ofte distraktion fra digitale apparater og medier. I OECD svarer 28 % af eleverne, at elever i de fleste eller hver naturfagstime bliver distraheret mod 36 % i Danmark. Danmark placerer sig som nummer 13 ud af 83 deltagerlande målt på graden af digitale distraktioner blandt elever.

Den høje grad af distraktion blandt danske elever skal samtidig ses i lyset af, at Danmark også er blandt de lande, hvor digitale apparater og medier anvendes mest i undervisningen. Der er en sammenhæng mellem hyppigheden af brug af digitale apparater og graden af distraktion: Jo oftere digitale apparater og medier anvendes i undervisningen, desto oftere oplever eleverne, at elever bliver distraheret af dem. Samtidig peger udviklingen i Danmark på, at forholdet mellem anvendelse af digitale apparater og medier og distraktion kan være mere komplekst. På trods af et fald i elevernes brug af digitale læringsressourcer siden 2022 oplever flere danske elever digitale distraktioner i undervisningen.

Ingen klar sammenhæng med naturfagsresultater og distraktion for danske elever

Blandt danske elever findes ingen statistisk signifikant sammenhæng mellem digital distraktion i klassen og præstationer i naturfag. På tværs af OECD-landene ses der ellers en negativ sammenhæng. Sammenhængen er statistisk signifikant i 58 af de 82 deltagende lande, mens den går i modsat retning i 3 lande.

Flere regler, men fortsat flere distraktioner

Udviklingen i danske elevers grad af distraktion er samtidig bemærkelsesværdig set i lyset af skolernes ændrede politikker for brug af digitale apparater og medier. Flere af de skolepolitikker, som er associeret med færre digitale distraktioner blandt elever i PISA 2025, er blevet mere udbredte siden PISA 2022. I 2025 går 65 % af de danske elever på skoler, hvor mobiltelefoner ikke må bruges på skolens område, mod 40 % i 2022. Samtidig er andelen af elever på skoler med formelle retningslinjer for brug af digitalt udstyr i undervisningen steget fra 62 % til 70 %. PISA 2025 viser, at begge typer politikker er associeret med lavere grad af distraktion blandt elever.

Dermed peger udviklingen på et paradoks: Skolernes politikker har i stigende grad bevæget sig i en retning, som OECD forbinder med færre digitale distraktioner, samtidig med at danske elever oftere oplever distraktioner i undervisningen. Resultaterne peger dermed på, at andre forhold end skolernes formelle politikker sandsynligvis spiller en væsentlig rolle for udviklingen i elevernes oplevelse af digitale distraktioner.

Flere elever oplever pres for at være online og svare på beskeder i timerne

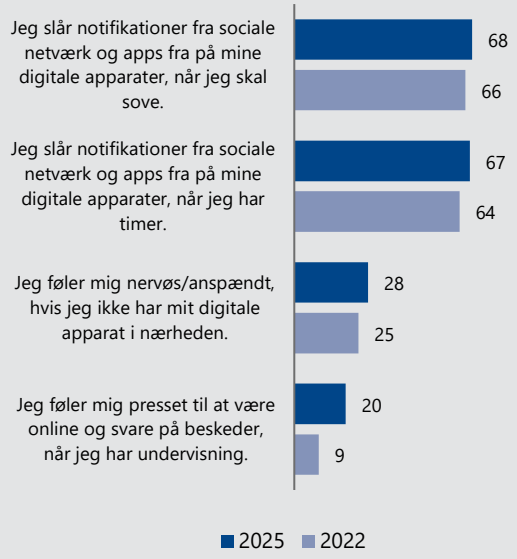
PISA 2025 viser samtidig, at danske elever i stigende grad oplever et pres for at være online og reagere på digitale henvendelser i undervisningen. Andelen af elever, der mellem omtrent halvdelen af tiden og hele eller næsten hele tiden føler sig presset til at være online og svare på beskeder i undervisningen, er steget fra 9 % i 2022 til 20 % i 2025. Omvendt er andelen, der aldrig eller næsten aldrig føler sig presset, faldet fra 70 % til 57 %.

En stigende andel af eleverne oplever desuden ubehag ved ikke at have adgang til deres digitale apparat. I PISA 2025 svarer 28 % af de danske elever, at de mellem omtrent halvdelen af tiden og hele eller næsten hele tiden føler sig nervøse eller anspændte, hvis de ikke har deres digitale apparat i nærheden. I PISA 2022 gjaldt det 25 %.

Denne udvikling ses, på trods af at danske elever stadig i høj grad aktivt forsøger at begrænse digitale forstyrrelser i undervisningen. I PISA 2022 svarede 64 % af de danske elever, at de mellem omtrent halvdelen af tiden og hele eller næsten hele tiden slog notifikationer fra sociale medier og apps fra i undervisningen. I PISA 2025 gælder det 67 % af de danske elever mod 64 % i OECD (OECD 2023b: Vol. II, Kapitel 5. Tabel II. B1.5.46).

Figur 7.7 Elevers håndtering af digitale apparater og medier, procent

Andel af danske elever, der svarer, at de 'omtrent halvdelen af tiden', 'mere end halvdelen af tiden' eller 'hele eller næsten hele tiden' håndterer digitale apparater på de angivne måder, fordelt på 2022 og 2025, procent.



Kilde: OECD (2023b): Vol. II, Kapitel 5. Tabel II. B1.5.46 og egne beregninger.

Piger søger i højere grad at begrænse digitale forstyrrelser

Piger føler sig oftere end drenge nervøse eller anspændte, hvis de ikke har deres digitale apparat i nærheden. Piger ser desuden i højere grad ud til aktivt at forsøge at begrænse digitale forstyrrelser i undervisningen. Eksempelvis svarer 60 % af pigerne mod 45 % af drengene, at de hele eller næsten hele tiden slår notifikationer fra sociale medier og apps fra i undervisningen (egne analyser). Ligeledes ser elever uden indvandrerbaggrund såvel som eleverne i den øverste fjerdedel rent socioøkonomisk i højere grad ud til aktivt at begrænse digitale forstyrrelser i undervisningen sammenlignet med hhv. elever med indvandrerbaggrund og elever i den nederste fjerdedel socioøkonomisk.

Digitale apparater opleves både som støtte og forstyrrelse

Samtidig vurderer danske elever generelt digitale apparater og medier positivt som læringsredskaber. 85 % er enige eller meget enige i, at digitale apparater og medier hjælper dem med at forstå komplekse begreber, mens 79 % vurderer, at de gør undervisningens emner mere interessante. Resultaterne peger dermed på et dobbeltsidigt forhold til digitale teknologier: Mange elever oplever digitale apparater og medier som værdifulde læringsredskaber, samtidig med at flere føler sig presset til konstant at være online og oplever digitale distraktioner i undervisningen.

8 Læring i en digital verden (LDW)



PISA-undersøgelserne inkluderer i tillæg til de faste grunddomæner naturfag, matematik og læsning også forskellige innovative domæner i hver runde. I PISA 2025 er området 'Learning in a Digital World' (LDW) inkluderet som et sådant innovativt domæne.

Læring forstås i stigende grad som en aktiv og deltagende proces, hvor elever udvikler en dybere forståelse ved at anvende begreber og engagere sig i undersøgelses- og problemløsningsbaserede aktiviteter. Digitale og beregningsmæssige værktøjer forandrer denne proces ved at give elever større autonomi og gøre det muligt for dem at udforske, modellere og løse komplekse problemer på mere interaktive og kreative måder. Disse teknologier anvendes bredt på tværs af fag og understøtter både formel og uformel læring, idet de hjælper elever med ikke kun at opbygge tekniske færdigheder, men også bredere kompetencer som kreativitet, vedholdenhed og problemløsning. Efterhånden som teknologi bliver mere central i læring og i livet generelt, er evnen til at bruge digitale værktøjer effektivt og regulere sin egen læring afgørende, især i åbne og undersøgelsesbaserede miljøer, hvor elever selv skal tage ansvar for at konstruere deres viden (OECD, 2026a).

Computationel problemløsning

Domænet LDW er derfor medtaget i PISA som en måde at vurdere elevernes evne til at lære og problemløse gennem brug af digitale værktøjer og digitale miljøer. Området fokuserer på elevernes evne til at deltage i en iterativ, trinvis, selvreguleret og udviklende proces med vidensopbygning og problemløsning ved hjælp af databehandlende værktøjer og praksisser. Eleverne er stillet en række testopgaver, der opsummeret måler deres kompetencer inden for computationel problemløsning.

I dette afsnit redegøres for de danske elevers kompetencer i computationel problemløsning. Dette perspektiveres ved at sætte resultaterne i en international kontekst samt undersøge kønsmæssige og ressourcemæssige forskelle i kompetencer. I 2027 udkommer en separat rapport om LDW, hvor domænet og dets resultater behandles nærmere.

Computationel problemløsning

Elevernes kompetencer i LDW opgøres på en skala for deres evner i forhold til computationel problemløsning. Computationel problemløsning beskriver, i hvilken grad eleverne kan løse problemer ved hjælp af databehandlende og beregningsmæssige værktøjer, såsom modellerings- eller programmeringsværktøjer, samt ved brug af computationelle praksisser, såsom at gennemføre eksperimenter, analysere data og udvikle samt fejlrette digitale artefakter. Gennemsnittet for skalaen er sat til 500 point med en standardafvigelse på 100 point for eleverne i OECD-landene.

Læs mere om rammeværket for LDW i OECD (2026c).

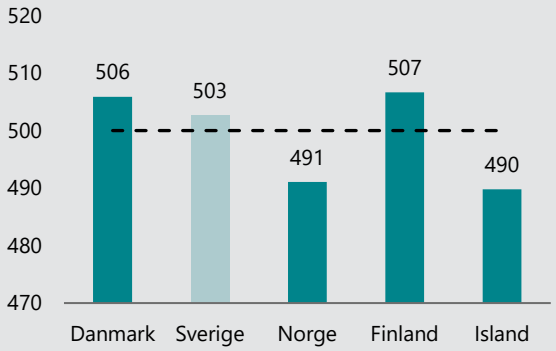
Danske elever over elever i OECD

De danske elever scorer i gennemsnit 506 point i computationel problemløsning, se Figur 8.1. Dette er over gennemsnittet på 500 sat for OECD-landene som helhed. Også de finske elevers gennemsnit ligger over OECD's med 507 point, mens de norske og Islandske elevers pointgennemsnit ligger under på hhv. 491 og 490 point. I Sverige er resultatet på 503 point ikke signifikant forskelligt fra resultatet i OECD.

De danske elevers gennemsnit på 506 er ikke signifikant forskelligt fra gennemsnittene i Finland og Sverige.

Eleverne i en række asiatiske lande samt engelsktalende lande har de højeste gennemsnitlige pointscorer med Macao (Kina) og Singapore øverst med hhv. 572 og 563 point i gennemsnit, se Bilagstabel 1.4 i denne rapport med resultater for samtlige lande.

Figur 8.1 Gennemsnitlig pointscore for de nordiske lande



Anm.: Tal markeret med fed og mørke søjler er signifikant forskellige fra OECD-gennemsnittet på 500 point.

Kilde: Egne beregninger.

Danske elever har tidligere opnået høje resultater i ICILS, der er en international undersøgelse af elevers computer- og informationskompetence (Bundsgaard et al., 2024). ICILS 2023 viste, at danske elever lå lige over det internationale gennemsnit i datalogisk tænkning – det domæne, der minder mest om PISAs computationel problemløsning – og at deres præstationer var faldet markant siden 2018. PISA 2025 bekræfter dette billede, idet danske elever også her placerer sig lige over OECD-gennemsnittet i computationel problemløsning. Imidlertid er der i ICILS 2023 og PISA 2025 også en relativ høj andel af de danske elever, der scorer på de højeste kompetenceniveauer.

Hver fjerde er højtpræsterende og hver femte er lavt præsterende

27 % af de danske elever er højt præsterende i forhold til deres kompetencer inden for computationel problemløsning. Der ses tilsvarende andele i de øvrige nordiske lande – om end en lidt lavere andel i Island med 22 % højt præsterende. I OECD er 26 % højt præsterende.

20 % af de danske elever er til gengæld lavt præsterende inden for domænet. Dette er nogenlunde samme niveau som i Sverige (21 %) og Finland (20 %), men færre end i Norge og i Island, begge med 26 %. I OECD som helhed karakteriseres 23 % som lavt præsterende.

Relativt set lille spredning i de danske elevers kompetencer i forhold til de nordiske lande

Spredningen i de danske elevers resultater er noget mindre end i de øvrige nordiske lande og i OECD. Spredningen viser afstanden mellem resultaterne for de elever, der opnår de laveste scorer, og de elever, der opnår de højeste scorer, og kan måles gennem standardafvigelsen. Der er en standardafvigelse på 92 point i Danmark. Sammenligner man gennemsnittet for de 10 %, der opnår de højeste pointscorer i computationelle problemløsningskompetencer, med de 10 % elever, der opnår de laveste pointscorer i computationelle problemløsningskompetencer, er forskellen i gruppernes gennemsnit på 236 point.

Standardafvigelserne i de øvrige nordiske lande er på 98 point i Sverige og Finland, 99 point i Island og 106 point i Norge. Forskellene mellem elever blandt de 10 %, der opnår de højeste pointscorer, og de 10 % elever, der opnår de laveste pointscorer, er på mellem 249 point (Sverige) og 276 point (Norge). Dermed er spredningen i elevernes resultater større i de øvrige nordiske lande end i Danmark.

I OECD er standardafvigelsen på 96 point, og forskellen mellem de 10 % højest scorende og de 10 % lavest scorende elever er på 247 point.

Drenge har højere computationelle problemløsningskompetencer end piger – specielt på de højeste niveauer

Der er en signifikant forskel på de to køns computationelle problemløsningskompetencer, idet drenge i gennemsnit scorer 512 point, og piger i gennemsnit 499 point inden for området (Tabel 8.1). Dette giver en pointforskel på 13. Lignende kønsforskelle i drengenes favør ses i Sverige, Island og Norge. I Finland er der en lille og insignifikant forskel på 4 point i pigernes favør. I OECD som helhed opnår drengene en score 14 point over pigernes.

Modellering og programmering

Området computationel problemløsning er opdelt på de to underområder modellering og programmering. Læs mere om de to subdomæner i OECD (2026c).

Hvor de danske elever opnåede et pointgennemsnit på 506 for området computationel problemløsning som helhed, ligger gennemsnittene på hhv. 500 for modellering og 508 for programmering.

Der er en smule større spredning i drengenes resultater end i pigernes resultater med standardafvigelser på hhv. 95 og 89 point. Forskellen på 6 point er signifikant.

Ser man på den pointscore, der udgør grænsen for at tilhøre de 10 % lavest præsterende inden for hvert køn, er den gennemsnitligt 384 point for pigerne og 385 point for drengene. Denne pointforskel på 2 (afrundet) er ikke signifikant. Den kønsmæssige forskel for at ligge på medianen resultatmæssigt for hvert køn er 15 point, og den er signifikant. Grænsen for at tilhøre de 10 % højest præsterende er 610 for pigerne og 630 for drengene. Den kønsmæssige forskel for denne gruppe er således på 20 point. Det betyder, at hvor der ikke er forskel i de gennemsnitlige resultater mellem kønnene blandt de lavest præsterende på området, stiger kønsforskellen, jo højere præsterende eleverne er. Kønsforskellen opstår dermed hovedsageligt blandt eleverne med de bedste kompetencer på området.

Tabel 8.1 Gennemsnitlige percentilværdier, opdelt på køn

	Piger	Drenge	Kønsforskel
Samlet	499	512	**13**
10. percentil	384	385	2*
50. percentil	502	517	**15**
90. percentil	610	630	**20**

Anm.: Fed skrift angiver signifikante forskelle. * Værdien for 10. percentil for piger er 383,62 point og 385,37 for drenge. Det giver en pointforskel på 1,75.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2c.4.

Forskel alt efter socioøkonomisk baggrund og indvandrerbaggrund

Elever fra den nederste fjerdedel rent socioøkonomisk opnår i gennemsnit 481 point i computationel problemløsning, mens elever fra den øverste fjerdedel opnår 532 point i gennemsnit. Der er således en forskel på 50 point mellem de to grupper. Forskellen alt efter indvandrerbaggrund er på 33 point.

9 Den teoretiske ramme for naturfagene i PISA 2025

v. Tine Ejdrup og Mette Hesselholt Henne Hansen

Den største ændring i PISAs rammeværk for naturfagene i PISA 2025 er en udvidelse af forståelsen af naturfaglige kompetencer til et bredere begrebsapparat, som kobler den naturfaglige viden sammen med bæredygtig handlekompetence i det, som PISA kalder naturfaglige bæredygtighedskompetencer. Hermed skal spørgsmålene pege ind i to lag af kompetenceevaluering: Det første lag rummer den mere klassiske kompetenceforståelse, mens det nye lag har til hensigt at evaluere elevernes evne til at anvende deres naturfaglige forståelse som kvalificerende grundlag for bæredygtig handlekompetence.

Gennem de tre seneste PISA-undersøgelser har det teoretiske rammeværk for naturfagene været bygget op omkring en kompetence-baseret tolkning af begrebet 'scientific literacy'. Naturfaglige kompetencer tolkes ud fra tre videnskategorier: Indholdsviden samt viden om naturfaglige arbejdsmåder og erkendelsesformer. I PISA 2025 er de tre videnskategorier stadig til stede, dog med mindre revisioner: Tidligere var det, vi i en dansk kontekst har betragtet som undersøgelseskompetencen, opdelt i en procedural komponent (arbejdsmåder: 'evaluere og designe naturvidenskabelige undersøgelser') og en epistemisk komponent (erkendelsesformer: 'fortolke naturvidenskabelige data og kendsgerninger'). Disse to er i 2025 samlet i én komponent: 'opstille og evaluere naturvidenskabelige undersøgelser og fortolke naturvidenskabelige data og kendsgerninger kritisk'. I det hele taget er kritisk tænkning fremhævet yderligere, og således har de to fusionerede elementer af undersøgelseskompetencen givet plads til endnu en komponent, der handler om at genkende og fortolke naturvidenskabelig viden i forbindelse med informationssøgning: 'undersøge, evaluere og bruge naturvidenskabelig information til beslutningstagen og handling'.

Det nye kompetencelag i PISAs rammeværk, naturvidenskabelige bæredygtighedskompetencer, søger at evaluere sammenhængen mellem elevernes naturvidenskabelige forståelse og deres evne til at anvende denne viden i forhold til bæredygtighedsproblematikker. Her kommer begrebet systemtænkning og bæredygtig handlekompetence særligt i fokus.

I det følgende afsnit sammenlignes det nye naturfaglige rammeværk med den indholdsramme, som siden 2013 har været defineret gennem Børne- og Undervisningsministeriets Fælles Mål.

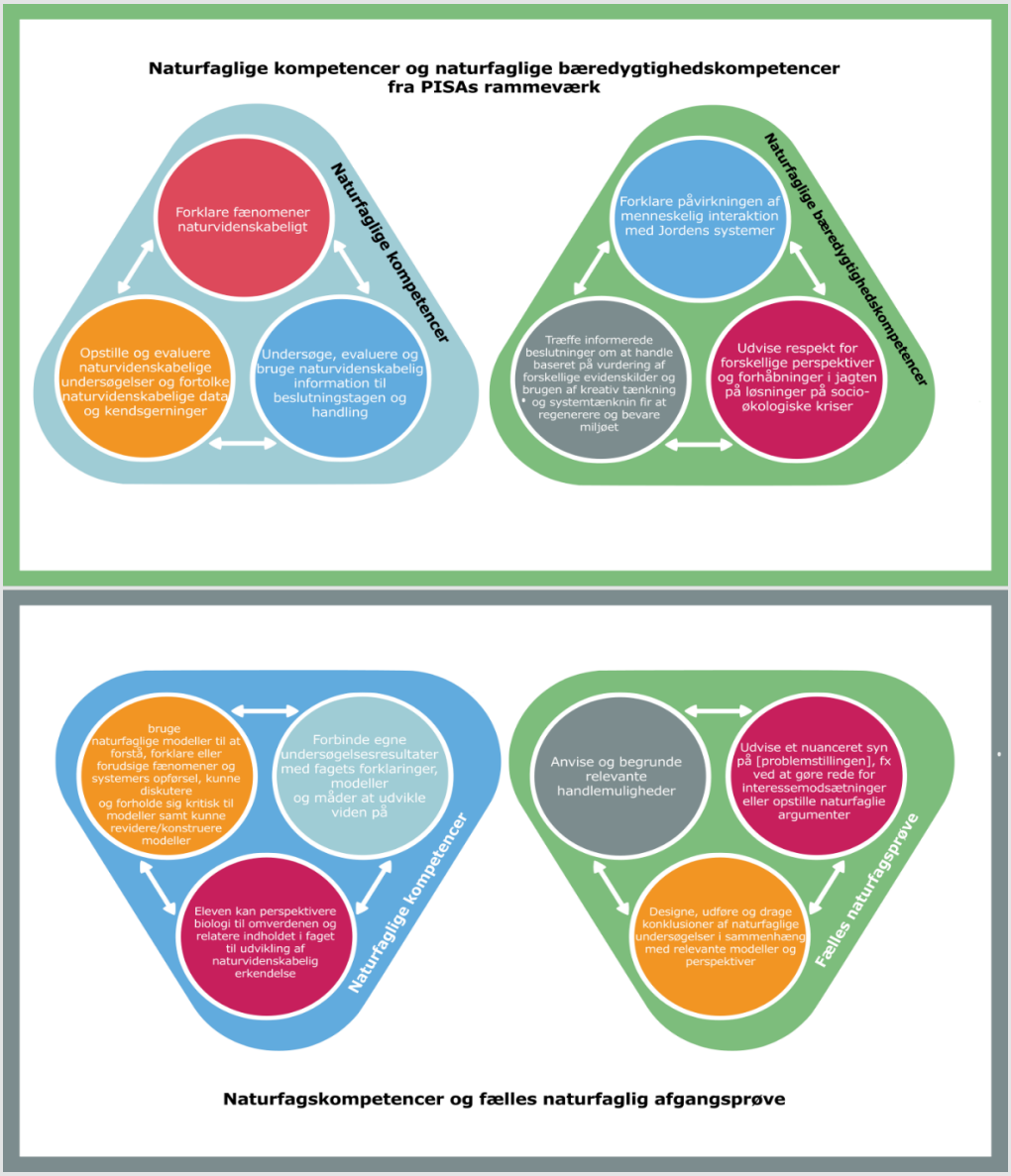
En sammenligning mellem PISAs rammeværk for naturfagene og den danske rammesætning af naturfagsundervisningen

I Danmark har naturfagsundervisningen siden 2013 orienteret sig mod fire naturvidenskabelige delkompetencer, der tilsammen skal gøre eleverne i stand til at forholde sig oplyst til komplekse samfundsproblematikker (Undervisningsministeriet, 2023). Således har både PISA og den danske folkeskole søgt at evaluere naturfaglig læring ud fra en kompetenceforståelse gennem det seneste årti.

Selvom de fire delkompetencer i Undervisningsministeriets vejledning til grundskolen adskiller sig fra delkompetencerne i PISAs rammeværk, er der stort sammenfald i det overordnede mål for naturvidenskabelig kompetence. I tidligere PISA-undersøgelser har rammeværket i højere grad haft fokus på indholds- og procedural viden, mens perspektiveringskompetencen fra den danske naturfagsbeskrivelse har været sværere at genfinde. Den seneste justering af naturfagskompetencen hos PISA, 'undersøge, evaluere og bruge naturvidenskabelig information til beslutningstagen og handling', lægger

sig til gengæld meget tæt op ad perspektiveringskompetencen, der rummer målformuleringer som *"Eleven har viden om kildekritisk formidling af naturfaglige forhold"*, *"Eleven kan vurdere gyldigheden af egne og andres naturfaglige argumentation"* og *"Eleven har viden om kvalitetskriterier for forskellige typer af argumenter i naturfaglig sammenhæng"*.

Figur 9.1 Naturfaglige kompetencer



Kilde: https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/dnk_dan/

Selve evalueringsformen i PISA adskiller sig til gengæld væsentligt fra rammesætningen af naturfag i Danmark, hvor ministeriet lægger vægt på, at naturfagene skal være tilrettelagt som praktisk undersøgende fag. Således hedder det i faghæfterne for alle tre naturfag i overbygningen, at undervisningen skal bygge på *"varierede arbejdsformer, som i vidt omfang bygger på deres egne iagttagelser og undersøgelser"*. Det seneste årti har evaluering af naturfag efter 9. klasse foregået gennem en fællesfaglig naturfagsprøve, hvor eleverne fremlægger et projektarbejde på en måde, der giver dem mulig-

hed for at demonstrere undersøgelses-, modellerings-, perspektiverings- og kommunikationskompetence på baggrund af en demonstration og gennemgang af egne undersøgelser i projektet. Siden 2023 har det været et krav, at elevernes projekter inddrager mindst to af tre komponenter: Forankring i lokalområdet, interessemodsætninger og inddragelse af teknologi.

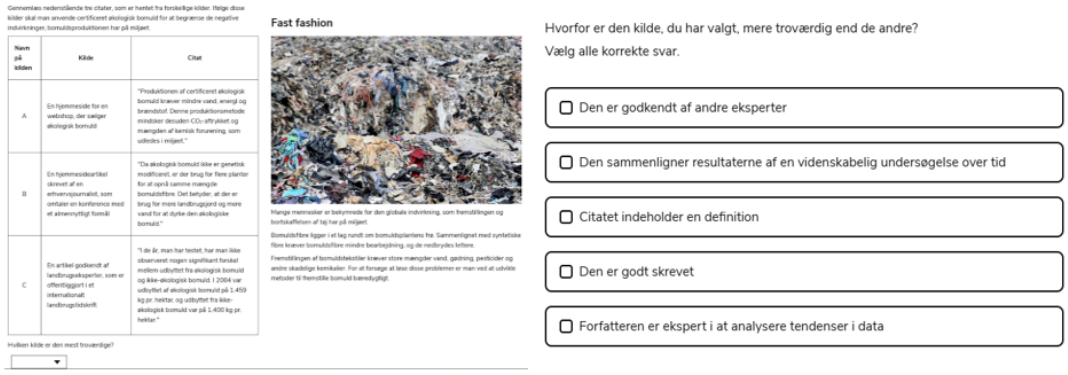
Dette anvendte lag i den danske naturfagsprøve kan siges at pege meget tydeligt ind i det, som i det nye rammeværk hedder naturvidenskabelig bæredygtighedskompetence. I Figur 9.1 sammenstilles de to kompetencemålslag i PISAs rammeværk med hhv. uddrag af målene bag de danske naturfagskompetencer og målene for den fælles naturfagsprøve.

Begrebet 'systemer' bringes i spil i PISAs rammeværk, netop for at pointere sammenhængene mellem de omverdensfænomener, man som samfundsborger skal navigere i for at kunne handle bæredygtigt: "*for at viderebringe den opfattelse, at borgere skal forstå begreber fra fysik, biologi, geografi og astronomi og deres anvendelse i kontekster, hvor videnselementerne er indbyrdes afhængige og tværfaglige*". I folkeskolens fagbeskrivelse optræder system-begrebet også i forbindelse med kritisk tænkning, idet eleverne skal kunne bruge naturfaglige modeller til at "*… forudsige fænomener og systemers opførsel (…) og forholde sig kritisk til modeller*". Den normative og pluralistiske perspektivering optræder også i både rammeværkets naturfaglige bæredygtighedskompetence ("*udvise respekt for forskellige perspektiver*") og i prøvevejledningen til den fælles afgangsprøve i naturfag ("*udvise et nuanceret syn på* [problemstillingen, red.]*, fx ved at gøre rede for interessemodsætninger*"). Projekterne i naturfagsprøven er problembaserede og vil i lighed med rammeværkets naturfaglige bæredygtighedskompetence sigte mod at være handleanvisende: Eleverne evalueres efter et mål om, at de kan "*anvende og begrunde relevante handlemuligheder*".

Rammeværket har over det seneste årti haft en god overensstemmelse med det danske naturfags kompetencefokus. Udvidelsen med en naturfaglig bæredygtighedskompetence styrker dette alignment og kunne forventes at have en positiv indvirkning på elevernes evne til at afkode opgaverne, i al fald i det omfang de har mødt en naturfagsundervisning, som er i overensstemmelse med ministeriets fagbeskrivelser og mål.

Den mest iøjnefaldende forskel på den måde, hvorpå PISA evaluerer elevernes naturfaglige læringsudbytte, og den måde, den fælles naturfagsprøve sigter mod at gøre det, er forankringen i praktisk undersøgende arbejde. En PISA-test kan nødvendigvis ikke evaluere undersøgelseskompetencen direkte gennem undersøgelser, men testens spørgsmål er forankret i beskrivelser af undersøgende tilgange og naturfaglige modeller, der tager afsæt i en bæredygtighedskontekst. Dette burde skabe grundlag for genkendelighed hos elever, som er vant til at arbejde undersøgende og modellerende.

Nedenfor vises et eksempel på et spørgsmål fra PISA2025, som bruges til at evaluere den nye kompetence "undersøge, evaluere og bruge naturvidenskabelig information til beslutningstagen og handling".



I opgaven, som er todelt, skal eleven først vurdere, hvilken af de tre kilder der er mest pålidelig, og dernæst i del 2 vælge de grunde, som gør kilden mest pålidelig. Denne opgave vurderer epistemisk viden inden for kompetencen at "undersøge, evaluere og bruge naturvidenskabelig information til beslutningstagen og handling". Desuden taler den ind i bæredygtighedskompetencen "træffe informerede beslutninger om at handle baseret på vurdering af forskellige evidenskilder og brugen af kreativ tænkning og systemtænkning for at regenerere og bevare miljøet". Den første del er en simpel multiple-choice opgave, hvor der skal vælges et rigtigt svar (C) for at få point, mens den anden del af opgaven er en kompleks multiple choice-opgave, hvor alle rigtige svar (1, 2 og 5) skal vælges, og ingen forkerte svar (3 og 4) må vælges, for at eleven får point for opgaven. Flere eksempler på opgaver findes i rammeværket for PISA 2025. Perspektiveres opgaven til de danske naturfagskompetencer, skal eleven her bruge både perspektiverings- og kommunikationskompetencen, som er de kompetencer, der kommer i spil, når en kildes pålidelighed skal vurderes.

10 Definitioner og metode

I det følgende forklares en række af de begreber og definitioner, som ofte anvendes i PISA og i PISA 2025-rapporten.

PISA-score

PISA-resultaterne bliver opgjort på pointskalaer – en skala pr. domæne. Gennemsnittet for hver skala er sat til 500 point med en standardafvigelse på 100 point for eleverne i OECD-landene. Det betyder, at ca. 2 ud af 3 elever i OECD-landene vil score mellem 400 og 600 point inden for hvert domæne. De enkelte domæners gennemsnit på 500 blev fastsat, første gang domænet var hoveddomæne, altså i 2000 for læsning, 2003 for matematik og 2006 for naturfag. Det betyder, at landenes elevers udvikling kan følges og sammenlignes over tid.

Ændringer/forskelle i PISA-score

Som en grov hovedregel kan man sige, at 20 point kan betegnes som en stor forskel. 20 point svarer nogenlunde til den læring, en typisk 15-årig elev vil opnå i gennemsnit på et år på tværs af deltagerlandene i PISA. Pointforskelle på under 10 point kan derimod betegnes som mindre forskelle (OECD 2023a, Vol. I, Kapitel 5).

Usikkerhed og statistisk signifikante forskelle

Statistiske analyser er behæftede med en vis usikkerhed. I PISA er det fx ikke alle elever, der stilles alle opgaver, og ikke alle 15-årige elever deltager i undersøgelsen. Dette giver en usikkerhed på resultaterne. Usikkerheden kan beregnes og er gengivet for alle landsgennemsnit i oversigtstabellerne bagerst i rapporten. For eksempel scorer de danske elever i gennemsnit 478 point i naturfag i PISA 2025. Usikkerheden er på 4,7 point i hver retning med et 95-%'s konfidensinterval. Det betyder, at hvis vi gennemførte PISA 2025 mange gange, ville eleverne score mellem 473 og 483 i 95 % af undersøgelserne.

For sammenligninger over tid, fx fra PISA 2015 til 2025, opstår endnu en måleusikkerhed; for er fx 460 point i læsning i PISA 2015 det samme som 460 point i PISA 2025? OECD beregner og rapporterer et estimat for denne usikkerhed mellem hver runde, kaldet 'link-error'. Link-error tillægges i alle beregninger af, om der er signifikant forskel i PISA-resultater mellem to runder. Læs mere i OECD (2026a): Annex A3.

Når forskelle mellem forskellige elevgrupper gengives, pointeres det, om gennemsnittene er signifikant forskellige eller ikke. Der anvendes et signifikansniveau på 5 %. Hvis en forskel er signifikant, betyder det, at vi med 95 % sandsynlighed kan sige, at de forskellige resultater ikke blot er en tilfældighed, men i stedet udtryk for, at de to forskellige elevgrupper ikke har ens resultater. Det betyder så også, at selvom man ser en umiddelbar forskel i gennemsnitsresultater for to grupper, kan denne godt være statistisk insignifikant, og at vi derfor tolker det, som om der ikke er forskel mellem grupperne.

Beskrivende statistisk sammenhæng

I rapporten fremlægges en række analyser. Analyserne er af beskrivende karakter, og der kan for størstedelens vedkommende ikke siges noget om kausaliteten i sammenhængen. Er det fx højt fravær, der reducerer de faglige resultater, eller giver lave faglige resultater et øget fravær – eller sker der en vekselvirkning mellem de to?

Kompetenceniveau

Hvert domænes pointskala rangeres inden for 6 til 7 kompetenceniveauer. Elever på de laveste niveauer besidder de mest basale kompetencer inden for domænet og defineres som lavt præsterende, mens elever på de øverste niveauer har de bedste kompetencer inden for domænet og defineres som højt præsterende. For hvert kompetenceniveau findes en detaljeret beskrivelse af, hvad elever, der scorer på dette niveau, kan. Beskrivelser af kompetenceniveauerne kan findes i PISA 2022-delrapporterne om naturfag, matematik og læsning (Ejdrup & Hansen, 2023; Jóelsdóttir & Østergaard 2023; Gissel, 2023).

Rammeværk

OECD fastsætter den teoretiske ramme for de forskellige fagområder, der testes i PISA (OECD, 2026c). Dette kaldes domænets rammeværk. Rammeværket beskriver, hvordan domænet defineres, og hvilke kompetencer det forventes, at eleverne kan opnå inden for domænet.

Roteret design og adaptive tests

PISA 2025 består af materiale til ca. 15 timers test. Hver elev besvarer testopgaver af ca. 2 timers varighed. Alle elever besvarer således ikke de samme opgaver, men forskellige kombinationer af dette 15-timers materiale. Testen er adaptiv i alle tre fagdomæner i PISA 2025. Designet er trinvist (multi-stage adaptive testing), således at eleverne ud fra deres besvarelse i de autoscorede tests i første trin tildeles lettere eller sværere opgaver i næste trin. Se OECD (2026b), Technical Report for nærmere beskrivelse af testdesign. På OECD's PISA-hjemmeside kan man finde eksempler på opgaver udviklet til PISA: https://www.oecd.org/pisa/test/

Indeks

OECD beregner en række indeks til at måle og beskrive elevernes baggrundsforhold, holdninger, oplevelser mv. Et indeks er et sammensat mål, der samler elevens svar på relaterede spørgsmål. Når flere spørgsmål om samme emne samles i ét indeks, reduceres noget af den variation og støj, der ellers kan opstå fra målefejl mv., sammenlignet med hvis man kun baserer analysen på elevernes besvarelse af ét spørgeskemaspørgsmål. Indeks muliggør sammenligning af forskellige elevgrupper inden for et land eller sammenligning på tværs af landene i PISA-undersøgelsen. De fleste indeks er udledt ved brug af Item Response Theory (IRT)-skalering. Et indeks udregnes således, at en gennemsnits-OECD-elev får tillagt værdien 0 og med en standardafvigelse på 1 i den runde af PISA, hvor indekset først er taget i brug.

ESCS

I PISA anvendes ofte et indeks for elevernes baggrund. Indekset medtager både økonomisk, social og kulturel status (ESCS) og er sammensat af: forældrenes højeste uddannelsesniveau, forældrenes højeste erhvervsmæssige stillingskategori, familiens velstandsniveau (fx eget værelse), familiens kulturelle besiddelser (fx musikinstrumenter og kunst), uddannelsesmæssige ressourcer i hjemmet (fx om der er et stille sted til at lave lektier, og om der er bøger til rådighed i forbindelse med lektielæsning), IT-ressourcer i hjemmet og antallet af bøger i hjemmet.

ESCS-indekset er konstrueret således, at det er muligt at sammenligne på tværs af alle landene i PISA-undersøgelsen. Værdierne på ESCS-indekset er standardiseret, idet de har en middelværdi på 0 og en standardafvigelse på 1 på tværs af OECD-landene. Jo højere værdi på ESCS-indekset, jo højere økonomisk, kulturel og social velstand (OECD, 2023b, Vol. I, Kapitel 4).

Ændring af ESCS-indeks fra tidligere år

Grundet den generelle samfundsudvikling samt udvidelsen i antallet af deltagerlande i PISA gennem årene er de spørgsmål, som danner grundlag for dannelsen af ESCS-indekset, blevet lettere revideret gennem årene. Til PISA 2025 er der imidlertid sket en større revision. Dette giver et brud i indekseringen af ESCS, hvor værdier på ESCS-indekset i tidligere runder ikke kan sammenlignes direkte med værdierne i PISA 2025 (OECD, 2026b). Det er dog stadig muligt at sammenligne resultaterne i de forskellige runder af PISA, hvor eleverne er inddelt i fjerdedele af ESCS-indekset – og fx se på udviklingen i fagresultater for eleverne i den øverste fjerdedel (mest ressourcestærke) eller nederste fjerdedel (mindst ressourcestærke) i Danmark.

Korrektion for socioøkonomiske baggrundsforhold

I en del af analyserne skrives, at sammenhængen bibeholdes eller forsvinder, når der tages højde for elevernes socioøkonomiske baggrundsforhold. Dette betyder, at det for en specifik sammenhæng er undersøgt, om denne umiddelbare sammenhæng i virkeligheden skyldes, at elever med en bestemt socioøkonomisk baggrund scorer højt på begge forhold. Det kan fx være, når mere ressourcesvage elever både oplever en mindre grad af tilhørsforhold til skolen og opnår lavere scorer i naturfag.

Kvartiler og fjerdedele

I afsnittet om socioøkonomiske forskelle inddeles eleverne i kvartiler alt efter deres score på ESCS-indekset. Elever i den øverste fjerdedel tilhører de 25 % af eleverne med de højeste scorer på ESCS-indekset internt i Danmark, mens elever, der er i den nederste fjerdedel, tilhører de 25 % af eleverne med de laveste scorer på ESCS-indekset internt i Danmark.

Percentiler

I visse tabeller rapporteres percentilværdier. 10. percentil henviser til scoren, der udgør grænsen for de nederste 10 % af eleverne inden for det pågældende domæne. Elever på 50. percentil (også kaldet medianen) scorer midt i resultatfordelingen. 90. percentil henviser til scoren for elever, der placerer sig på grænsen for de 10 % af eleverne, som scorer højest for det pågældende domæne.

Elever med indvandrerbaggrund

Elever med indvandrerbaggrund er defineret ved, at de selv eller begge forældre/værger er født i et andet land end Danmark. Dette er opgjort på baggrund af elevernes egne svar på spørgsmålet: I hvilket land blev du og dine forældre/værger født? Hvis eleven svarer, at denne selv og begge forældre/værger er født i et andet land end Danmark, kategoriseres eleven som førstegenerationsindvandrer. Elever født i Danmark, men hvor begge forældre/værger er født i et andet land, kategoriseres som andengenerationsindvandrer. Samme definition anvendes for alle lande i PISA.

I Danmark har man valgt at udtrække ekstra skoler med mange elever med indvandrerbaggrund, og på et udvalg af disse skoler er der udtrukket et ekstra antal elever med indvandrerbaggrund. Dette er gjort for at få et større datagrundlag og dækning af disse elevers baggrund og kompetencer. Det sikrer, at der på baggrund af PISA kan generaliseres til hele målgruppen af 15-årige elever med indvandrerbaggrund i Danmark.

For at sikre, at denne ekstraindsamling af elever med indvandrerbaggrund ikke påvirker Danmarks PISA-resultater, vægtes alle danske besvarelser, således at besvarelser fra elever med indvandrerbaggrund kun udgør et repræsentativt udsnit af alle elever. Samme metode er anvendt siden PISA 2009. Metoden og vægte er bestemt i samarbejde med OECD. Dataindsamling, stikprøveudtræk og metoder i PISA er uddybet i PISA 2025 Data og Metode.

Manglende besvarelser

Alle elever har gennemført de faglige tests, men nogle elever har undladt at besvare dele af elevspørgeskemaet. Hvis bortfaldet er systematisk, kan det påvirke undersøgelsens repræsentativitet.

I PISA 2025 mangler der besvarelser om ESCS-indekset for 7,6 % af eleverne og om indvandrerbaggrund for 5,9 %. Disse elever indgår derfor ikke i analyser af socioøkonomi og indvandrerbaggrund. Bortfaldet på ESCS er på niveau med de øvrige nordiske lande (5-10 %), men højere end i PISA 2022, hvor bortfaldet var 4 % for begge variable.

For spørgsmål om fravær og mobning er bortfaldet 4-6 %. For spørgsmål om holdning til læring (kapitel 5), undervisningsmiljø i naturfag (afsnit 6.1) og digitalisering (kapitel 7) er bortfaldet højere (15-25 %). Dette skyldes primært, at elever med særlige undervisningsbehov havde mulighed for at besvare en forkortet udgave af spørgeskemaet, hvor disse spørgsmål ikke indgik. Eksempelvis reduceres bortfaldet på spørgsmålet om livstilfredshed fra 21 % til 12 %, når der tages højde for, at elever med særlige undervisningsbehov ikke fik spørgsmålet. I fortolkningen af resultaterne på disse områder bør derfor medtænkes, at elevgruppen med særlige undervisningsbehov ikke indgår.

OECD-gennemsnit

Beregninger for OECD-gennemsnit dækker over de lande, der i 2025 er medlem af OECD og deltager i PISA. Antallet af deltagerlande i PISA er dog øget gennem årene, og landene i OECD har også ændret sig gennem tiden. Derfor vil det rapporterede OECD-gennemsnit i sammenligninger af resultater over tid til tider dække over et mindre udsnit af de nuværende OECD-lande.

Litteratur

Bundsgaard, J., Bindslev, S.G., Caeli, E.N., Grønhøj, E. & Rasmussen, E. (2024). *Danske elevers teknologiforståelse og skærmbrug: Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2026). *Testresultater*. https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/17.aspx

Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Rapport fra ekspertgruppen om køn: Anbefalinger fra ekspertgruppen om betydningen af køn for faglig udvikling, læring og trivsel i dagtilbud, folkeskole og på ungdomsuddannelser*. Børne- og Undervisningsministeriet.

Christensen, V.T, Beuchert, L. & Rasmussen, D. (2023). *PISA 2022: Hovedrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Ejdrup, T. & Hansen, M.H.H. (2023). *PISA 2022: Naturfag. Delrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Fougt, S.S., Neubert, K., Kristensen, R.M., Gabrielsson, R.H., Molbæk, L. & Kjeldsen, C.C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag.

Gissel, S.T. (2023). *PISA 2022: Læsning. Delrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Jóelsdóttir, L.B. & Østergaard, K. (2023). *PISA 2022: Matematik. Delrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Kjeldsen, C.C., Kristensen, R.M. & Christensen, A.A. (2020). *Matematik og natur/teknologi i 4. klasse: Resultater af TIMSS-undersøgelsen 2019*. Aarhus Universitetsforlag.

Kjeldsen, C.C., Kristensen, R.M., Christensen, J.H., & Gonzalez, C.D.V. (2024). *Matematik og natur/teknologi i 4. klasse: Resultater fra TIMSS-undersøgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag.

Dietrich, A. & Klingsbjerg-Besrechel, M. (2026). *PISA 2025: Delrapport Data og Metode*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Knoop, H. H. (2017). *Learning to look towards the future for inspiration*. European Network for Positive Psychology.

OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*. OECD Publishing.

OECD (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. OECD Publishing.

OECD (2019). *PISA 2018 Results, Vol. III: What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing.

OECD (2023a). *PISA 2022 Results, Vol. I: The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing.

OECD (2023b). *PISA 2022 Results, Vol. II: Learning During – and From – Disruption*. OECD Publishing.

OECD (2026a). *PISA 2025 Results, Vol. I: Future-Ready Students*. OECD Publishing.

OECD (2026b). *PISA 2025 Technical report*. OECD Publishing.

OECD (2026c). *PISA 2025 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357-385.

Trivselskommissionen (2025). *Et dansk svar på en vestlig udfordring. Trivselskommissionens afrapportering*. Trivselskommissionen.

Undervisningsministeriet (2023). BEK nr 699 af 07/06/2023. https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2023/699

Bilag 1 Oversigtstabeller

Samtlige landes PISA-resultater og udvikling i resultater fra hhv. 2015-2025 og 2022-2025 kan findes i følgende oversigtstabeller:

- Bilagstabel 1.1 PISA-resultater i naturfag – alle lande
- Bilagstabel 1.2 PISA-resultater i matematik – alle lande
- Bilagstabel 1.3 PISA-resultater i læsning – alle lande
- Bilagstabel 1.4 PISA-resultater i LDW – alle lande.

Bilagstabel 1.1 PISA-resultater i naturfag – alle lande

Land	Gns.	Std. fejl.	Std. afv.	Ændring 2015-2025	Ændring 2022-2025	Andelen af elever på hvert kompetenceniveau Under niveau 2	Niveau 2-4	Niveau 5 og over
B-S-J-Z (Kina)	597	(2,2)	88	**79**	m	3	62	36
Singapore	560	(1,7)	105	4	-2	10	64	26
Macao (Kina)	541	(1,1)	88	**12**	-2	8	78	14
Taiwan	540	(3,0)	107	7	2	13	67	20
Japan	538	(3,8)	100	-1	-9	11	72	17
Estland	527	(2,3)	88	-7	1	10	79	11
Korea	526	(3,4)	104	10	-2	14	71	15
Storbritannien	511	(2,1)	104	2	**12**	17	70	13
Canada	510	(1,8)	99	**-18**	-5	16	73	11
New Zealand	509	(2,3)	108	-4	5	19	68	13
Australien	509	(1,9)	105	-1	2	18	70	12
Finland	504	(2,3)	105	**-26**	-7	19	70	11
USA	502	(5,8)	114	5	2	22	65	13
Schweiz	501	(2,6)	103	-4	-1	21	69	10
Irland	500	(2,2)	93	-3	-4	18	75	7
Østrig	497	(2,7)	101	2	6	21	70	9
Hong Kong (Kina)	496	(3,0)	103	**-28**	**-25**	21	70	9
Polen	495	(2,7)	97	-6	-4	20	73	7
Tyrkiet	494	(2,3)	94	**69**	**18**	19	73	7
Tjekkiet	490	(2,6)	97	-3	-7	21	72	7
Belgien	490	(2,9)	102	**-12**	-1	23	69	7
Litauen	488	(1,8)	89	**12**	3	20	75	5
Tyskland	486	(3,5)	109	**-24**	-7	27	64	9
Holland	485	(2,8)	109	**-23**	-3	27	64	9
Sverige	485	(3,0)	108	-8	-8	26	66	9
Slovenien	484	(1,3)	100	**-29**	**-16**	24	69	7
Frankrig	483	(3,2)	104	**-12**	-4	26	67	7
Italien	483	(2,5)	92	2	6	22	73	4
OECD gns.	482	(0,4)	99	**-7**	-3	26	67	7
Portugal	482	(3,5)	97	**-19**	-3	24	70	6
Ungarn	480	(2,4)	95	3	-6	24	71	5
Danmark	478	(2,4)	96	**-24**	**-16**	25	70	5
Spanien	477	(1,9)	93	**-16**	-7	24	71	4
Kroatien	476	(1,8)	95	1	-6	25	70	5
Slovakiet	475	(2,5)	101	**14**	**13**	27	68	5
Luxembourg	474	(1,1)	113	**-9**	m	32	60	9
Norge	470	(2,0)	102	**-28**	-8	29	65	5
Letland	468	(2,1)	95	**-22**	**-25**	28	68	4
Forenede arabiske emirater	458	(2,0)	110	**21**	**26**	35	59	6
Vietnam	457	(3,9)	80	m	m	29	70	2
Malta	453	(1,5)	108	**-12**	**-13**	37	58	5
Ukraine	448	(2,5)	91	m	-1	35	63	2
Uruguay	445	(1,8)	88	**9**	**9**	36	63	2
Chile	442	(2,5)	88	-5	-1	37	62	1
Israel	442	(3,4)	111	**-25**	**-23**	40	56	4
Island	441	(1,6)	98	**-32**	-6	38	59	3
Brunei Darussalam	439	(0,8)	93	m	-6	39	59	2
Mauritius	438	(4,2)	102	m	m	40	58	3
Montenegro	435	(1,3)	88	**24**	**32**	40	59	1
Albanien	435	(2,7)	79	7	**59**	39	61	1
Qatar	434	(1,3)	100	**17**	2	43	54	3
Grækenland	434	(2,9)	92	**-21**	-7	41	58	1
Thailand	432	(3,2)	81	**11**	**23**	41	58	1
Serbien	429	(2,9)	91	m	**-18**	43	56	1
Rumænien	425	(4,2)	101	-10	-3	46	52	2
Mongoliet	424	(2,1)	81	m	**12**	43	57	0
Costa Rica	424	(2,6)	78	4	**13**	44	55	0
Georgien	422	(2,7)	85	**11**	**38**	45	54	1
Moldova	422	(2,8)	87	-6	5	46	53	1
Bulgarien	421	(4,1)	106	**-25**	0	47	50	2
Kazakstan	420	(1,6)	78	m	-4	48	52	0
Malaysia	419	(2,2)	80	m	3	46	53	0
Colombia	414	(3,3)	90	-2	3	50	49	1
Mexico	414	(2,0)	75	-2	4	50	50	0
Saudi Arabien	413	(2,6)	81	m	**23**	49	50	0
Cypern	411	(1,5)	109	**-21**	0	52	45	3
Aserbajdsjan	409	(3,2)	91	m	m	52	47	1
Brasilien	409	(1,9)	94	8	6	52	47	1
Jordan	407	(2,5)	79	m	**32**	52	48	0
Peru	406	(2,5)	80	9	-2	53	47	0
Ecuador	393	(2,2)	76	m	m	60	40	0
Argentina	393	(3,0)	92	m	**-13**	59	40	1
Indonesien	389	(2,3)	67	**-14**	6	63	37	0
El Salvador	385	(2,2)	77	m	**12**	65	35	0
Cambodia	382	(1,7)	63	m	**35**	67	33	0
Nordmakedonien	378	(1,0)	89	-5	-1	64	35	0
Filippinerne	373	(2,3)	86	m	**17**	68	31	0
Libanon	372	(3,5)	99	**-14**	m	66	33	1
Armenien	369	(1,8)	75	m	m	72	28	0
Kyrgyzstan	363	(2,2)	68	m	m	77	23	0
Den Dominikanske Republik	361	(2,3)	76	**29**	0	74	26	0
Det palæstinensiske selvstyre	359	(1,9)	71	m	**-17**	76	24	0
Marokko	358	(3,3)	75	m	-7	77	23	0
Kosovo	357	(1,3)	69	**-21**	0	79	21	0
Paraguay	355	(2,0)	80	m	**-13**	76	24	0
Kurdistan (Irak)	352	(1,8)	65	m	m	81	19	0
Guatemala	351	(2,5)	73	m	**-22**	79	21	0
Zambia	337	(11,0)	107	m	m	75	25	0
Kenya	335	(2,9)	77	m	m	84	16	0
Tadsjikistan	334	(1,4)	64	m	m	88	12	0
Rwanda	317	(3,5)	77	m	m	87	13	0

Anm.: Lande placeret rundt om Danmark, der er markeret med mørkegrå, har et landsgennemsnit, der ikke er signifikant forskelligt fra Danmarks landsgennemsnit. Ændringer over tid, der er markeret med fed, er signifikante.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.1, I.B1.2a.10, I.B1.2a.36.

Bilagstabel 1.2 PISA-resultater i matematik – alle lande

Land	Gns.	Std. fejl	Std. afv.	Ændring 2015-202	Ændring 2022-202	Andelen af elever på hvert kompetenceniveau Under niveau 2	Niveau 2-4	Niveau 5 og over
B-S-J-Z (Kina)	612	(2,5)	101	**81**	m	4	42	54
Singapore	563	(1,6)	109	-1	**-12**	11	51	37
Macao (Kina)	549	(1,1)	97	5	-3	10	61	29
Taipei (Kina)	546	(3,1)	113	4	-1	15	54	32
Japan	525	(4,2)	104	-7	-10	16	62	22
Korea	522	(4,0)	112	**-2**	-5	19	58	23
Hong Kong (Kina)	522	(2,9)	103	**-26**	**-19**	17	62	21
Estland	508	(2,3)	89	**-12**	-2	17	69	13
Schweiz	499	(2,6)	101	**-22**	**-9**	23	62	15
Storbritannien	488	(2,2)	102	-5	-1	26	61	13
Canada	485	(1,9)	99	**-30**	**-12**	26	63	11
Polen	484	(2,8)	95	**-20**	-5	26	64	10
Holland	483	(2,9)	106	**-29**	-9	30	57	13
Irland	480	(1,8)	84	**-24**	**-12**	24	70	6
Belgien	480	(2,8)	98	**-27**	**-10**	28	62	10
New Zealand	480	(2,2)	102	**-16**	1	29	59	11
Australien	478	(1,9)	99	**-16**	**-10**	29	61	10
Østrig	477	(2,6)	93	**-20**	**-10**	28	64	8
Tjekkiet	477	(2,6)	98	**-15**	**-10**	29	61	10
Danmark	471	(2,1)	86	**-40**	**-19**	28	66	5
Litauen	470	(1,9)	88	-8	-5	29	65	6
Slovakiet	469	(2,4)	104	-6	5	32	59	9
Finland	469	(2,2)	93	**-42**	**-15**	31	62	7
Italien	468	(2,8)	93	**-22**	-3	31	62	7
Sverige	464	(2,5)	98	**-30**	**-18**	34	58	8
Tyskland	464	(3,0)	98	**-42**	**-11**	34	58	8
OECD gns.	463	(0,4)	93	**-22**	**-9**	35	57	8
USA	463	(5,4)	101	-7	-2	35	57	8
Tyrkiet	462	(2,4)	97	**41**	**8**	36	56	8
Letland	460	(1,7)	87	**-22**	**-23**	33	63	5
Portugal	460	(3,5)	93	**-32**	**-12**	35	59	6
Slovenien	460	(1,2)	93	**-50**	**-25**	35	59	6
Ungarn	459	(2,5)	91	**-17**	**-13**	34	61	5
Luxembourg	458	(0,9)	98	**-28**	m	37	56	7
Frankrig	458	(3,0)	93	**-35**	**-16**	36	59	5
Spanien	457	(1,7)	87	**-28**	**-16**	33	63	4
Kroatien	455	(1,8)	92	**-9**	**-8**	36	59	5
Forenede arabiske emirater	453	(2,2)	102	**25**	**21**	40	53	7
Norge	452	(2,0)	96	**-50**	**-17**	38	57	5
Island	450	(1,5)	90	**-38**	**-9**	38	58	4
Vietnam	443	(4,2)	87	m	m	42	54	4
Malta	439	(1,8)	103	**-40**	**-27**	44	51	5
Brunei Darussalam	435	(0,9)	84	m	**-7**	45	53	2
Israel	433	(3,1)	103	**-36**	**-25**	46	49	5
Albanien	433	(2,9)	80	**20**	**65**	45	54	2
Ukraine	431	(2,6)	89	m	**-10**	46	51	3
Grækenland	424	(2,9)	88	**-30**	-6	50	48	2
Aserbajdsjan	422	(4,0)	104	m	m	52	44	5
Rumænien	419	(4,5)	105	**-25**	-9	52	44	4
Mongoliet	419	(2,3)	83	m	-6	52	47	1
Serbien	417	(3,0)	92	m	**-23**	53	45	2
Georgien	416	(2,9)	90	**13**	**26**	53	45	2
Qatar	416	(1,3)	96	**14**	2	54	43	3
Kazakstan	414	(1,7)	78	m	**-12**	56	43	1
Cypern	412	(1,4)	101	**-25**	**-7**	56	41	3
Montenegro	411	(1,1)	81	**-7**	**5**	55	44	1
Moldova	410	(2,6)	82	**-10**	-4	56	43	1
Mauritius	407	(3,7)	84	m	m	56	43	1
Thailand	407	(2,9)	76	-9	**13**	59	40	1
Bulgarien	405	(4,0)	101	**-36**	**-12**	57	40	3
Uruguay	405	(1,9)	85	**-13**	-4	58	41	1
Chile	403	(2,2)	77	**-20**	**-9**	59	40	0
Malaysia	397	(2,2)	74	m	**-11**	65	34	1
Saudi Arabien	390	(2,4)	71	m	1	68	32	0
Mexico	388	(1,9)	68	**-20**	**-7**	70	30	0
Jordan	388	(2,2)	67	**7**	**26**	69	31	0
Costa Rica	387	(2,3)	69	**-13**	3	70	30	0
Peru	382	(2,4)	78	-4	**-9**	70	30	0
Tadsjikistan	382	(1,0)	55	m	m	76	24	0
Colombia	381	(2,8)	75	**-9**	-2	71	29	0
Nordmakedonien	380	(1,0)	89	**8**	**-9**	68	31	1
Libanon	377	(3,0)	87	**-19**	m	69	30	1
Brasilien	377	(1,7)	81	0	-2	72	28	0
Armenien	376	(2,0)	85	m	m	72	28	1
Filippinerne	371	(1,7)	62	m	**16**	79	21	0
Argentina	367	(2,7)	80	m	**-11**	76	24	0
Cambodia	366	(1,7)	59	m	**29**	82	18	0
Ecuador	366	(1,7)	65	m	m	80	20	0
Indonesien	364	(2,1)	59	**-22**	-2	83	17	0
Kyrgyzstan	364	(2,0)	65	m	m	81	19	0
Marokko	355	(3,0)	66	m	**-10**	84	16	0
Det palæstinensiske selvstyre	354	(1,8)	67	m	**-18**	83	17	0
Kosovo	350	(1,3)	67	**-11**	**-5**	85	15	0
El Salvador	346	(1,8)	62	m	3	88	12	0
Den Dominikanske Republik	339	(1,7)	58	**11**	0	91	9	0
Kurdistan (Irak)	339	(1,8)	56	m	m	93	7	0
Guatemala	334	(1,9)	58	m	**-10**	92	8	0
Paraguay	334	(1,6)	64	m	-4	90	10	0
Kenya	326	(2,7)	69	m	m	91	9	0
Zambia	314	(9,3)	90	m	m	85	15	0
Rwanda	312	(3,0)	67	m	m	92	8	0

Anm.: Lande placeret rundt om Danmark, der er markeret med mørkegrå, har et landsgennemsnit, der ikke er signifikant forskelligt fra Danmarks landsgennemsnit. Ændringer over tid, der er markeret med fed, er signifikante.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.3, I.B1.2a.12, I.B1.2a.38.

Bilagstabel 1.3 PISA-resultater i læsning – alle lande

Land	Gns.	Std. fejl	Std. afv.	Ændring 2015-2025	Ændring 2022-2025	Andelen af elever på hvert kompetenceniveau: Under niveau 2	Niveau 2-4	Niveau 5 og over
Singapore	535	(1,9)	114	0	**-8**	14	64	22
B-S-J-Z (Kina)	527	(2,0)	80	**33**	m	7	82	10
Taipei (Kina)	508	(2,9)	109	**11**	-7	18	69	13
Japan	503	(3,8)	105	**-13**	**-13**	19	70	11
Macao (Kina)	501	(1,2)	89	-8	**-9**	15	77	7
Korea	501	(3,4)	104	**-17**	**-15**	18	72	10
Irland	500	(2,0)	94	**-20**	**-16**	16	75	8
Estland	499	(2,5)	95	**-20**	**-12**	17	74	9
New Zealand	497	(2,4)	114	**-12**	-4	23	64	14
Storbritannien	494	(2,0)	99	-4	0	20	71	9
Australien	491	(1,9)	111	**-12**	**-7**	23	65	11
Canada	490	(1,8)	105	**-37**	**-17**	22	69	9
USA	490	(5,8)	121	-7	**-14**	26	61	13
Polen	482	(2,8)	102	**-24**	-7	24	69	7
Honk kong	480	(3,2)	96	**-47**	**-20**	22	72	6
Finland	474	(2,1)	102	**-52**	**-16**	26	68	6
Italien	474	(2,6)	95	**-10**	-7	24	71	4
Tyrkiet	472	(2,3)	91	**44**	**16**	24	72	4
Schweiz	470	(2,9)	106	**-22**	**-13**	29	65	7
Tjekkiet	468	(2,7)	98	**-19**	**-20**	27	68	5
Østrig	467	(2,6)	100	**-18**	**-13**	28	67	5
Sverige	466	(3,1)	115	**-34**	**-21**	31	61	8
Belgien	466	(3,0)	106	**-32**	**-13**	29	66	6
Tyskland	465	(3,6)	110	**-44**	**-15**	32	61	7
Litauen	464	(1,9)	95	-8	**-8**	28	69	4
Portugal	462	(3,2)	95	**-36**	**-15**	28	68	3
OECD gns.	461	(0,4)	101	**-28**	**-15**	31	63	6
Danmark	460	(2,4)	96	**-40**	**-29**	29	67	4
Frankrig	456	(3,2)	105	**-43**	**-18**	33	63	5
Kroatien	453	(1,8)	96	**-33**	**-22**	32	66	3
Norge	453	(2,1)	108	**-60**	**-24**	34	61	5
Ungarn	452	(2,3)	96	**-17**	**-21**	32	65	3
Spanien	451	(1,9)	94	**-44**	**-23**	32	66	2
Slovakiet	448	(2,6)	100	-5	1	34	63	3
Slovenien	445	(1,3)	104	**-60**	**-24**	36	61	3
Luxembourg	443	(1,1)	108	**-38**	m	38	57	4
Holland	441	(2,9)	112	**-62**	**-18**	39	57	4
Israel	436	(3,5)	116	**-43**	**-38**	41	54	5
Chile	436	(2,8)	94	**-23**	**-12**	38	60	2
Forenede arabiske emirater	433	(1,6)	114	-1	**15**	42	53	4
Letland	430	(2,0)	100	**-58**	**-45**	41	57	2
Brunei Darussalam	426	(0,9)	95	m	-4	43	55	2
Uruguay	423	(2,0)	97	**-13**	**-7**	43	55	2
Grækenland	423	(3,2)	95	**-44**	**-16**	44	55	1
Island	422	(1,6)	103	**-59**	**-14**	44	54	2
Ukraine	418	(2,5)	89	m	-8	45	54	1
Montenegro	418	(1,2)	87	**-9**	**13**	45	54	1
Qatar	418	(1,4)	105	**16**	-1	47	50	2
Costa Rica	416	(2,8)	85	**-11**	1	47	53	1
Malta	415	(1,6)	109	-32	**-31**	48	50	2
Serbien	415	(3,4)	97	m	**-26**	48	51	1
Rumænien	413	(4,0)	99	**-21**	**-16**	48	51	1
Brasilien	408	(2,0)	97	1	-2	51	48	1
Mexico	408	(2,2)	79	**-15**	-7	50	49	0
Albanien	408	(2,6)	74	2	**49**	50	50	0
Mauritius	405	(3,5)	87	m	m	52	47	0
Moldova	404	(2,9)	85	**-13**	-7	52	48	0
Colombia	399	(3,3)	91	**-26**	-9	54	45	1
Malaysia	393	(2,2)	81	m	5	56	44	0
Thailand	392	(3,0)	74	**-17**	**13**	59	41	0
Vietnam	392	(3,7)	76	m	m	59	40	0
Peru	390	(2,9)	87	-7	**-18**	58	42	0
Argentina	389	(2,7)	91	m	**-12**	60	40	1
Saudi Arabien	387	(2,4)	77	m	5	60	40	0
Bulgarien	387	(3,9)	104	**-45**	**-18**	58	40	1
Ecuador	385	(2,3)	81	m	m	62	38	0
Kazakstan	385	(1,5)	77	m	-1	64	36	0
Georgien	384	(2,5)	84	**-17**	**10**	61	39	0
Cypern	379	(1,3)	106	**-63**	-2	62	37	1
Mongliet	374	(1,7)	71	m	-4	67	33	0
Azerbaijan	374	(2,8)	84	m	m	65	35	0
Tadjikistan	368	(1,2)	49	m	m	81	19	0
Filipinerne	367	(2,4)	83	m	**20**	69	30	0
El Salvador	366	(2,3)	80	m	2	71	29	0
Indonesien	365	(2,5)	69	**-32**	7	73	27	0
Jordan	363	(2,1)	69	m	**20**	74	26	0
Nordmakedonien	357	(1,0)	78	6	-1	74	26	0
Paraguay	352	(2,0)	78	m	**-21**	76	24	0
Det palæstinensiske selvstyre	350	(1,9)	75	m	1	78	22	0
Armenien	348	(1,5)	68	m	m	81	19	0
Cambodia	347	(1,5)	57	m	**18**	87	13	0
Den Dominikanske Republik	346	(2,5)	82	**-12**	-6	77	23	0
Kyrgyzstan	344	(2,4)	74	m	m	80	20	0
Kosovo	340	(1,3)	66	-7	-2	84	16	0
Guatemala	337	(2,5)	72	m	**-37**	83	17	0
Libanon	331	(3,3)	97	**-16**	m	78	21	0
Zambia	325	(8,2)	85	m	m	82	18	0
Marokko	321	(3,5)	74	m	**-18**	87	13	0
Kenya	320	(2,7)	69	m	m	89	11	0
Kurdistan (Irak)	312	(2,0)	66	m	m	93	7	0
Rwanda	301	(2,0)	48	m	m	96	4	0

Anm.: Lande placeret rundt om Danmark, der er markeret med mørkegrå, har et landsgennemsnit, der ikke er signifikant forskelligt fra Danmarks landsgennemsnit. Ændringer over tid, der er markeret med fed, er signifikante.

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.2, I.B1.2a.11, I.B1.2a.37.

Bilagstabel 1.4 PISA-resultater i LDW – alle lande

Land	Gns.	Std. fejl	Std. afv.	Andele af elever på hvert kompetenceniveau Under niveau 2	Niveau 2-4	Niveau 5 og over
Macao (Kina)	572	(1,0)	72	2	44	54
Singapore	563	(1,4)	91	8	41	52
B-S-J-Z (Kina)	560	(1,6)	74	4	47	48
Japan	557	(3,2)	95	9	43	48
Taipei (Kina)	551	(2,4)	94	10	44	46
Hong Kong (Kina)	545	(2,4)	99	12	45	43
Estland	541	(1,8)	81	9	52	39
Korea	538	(2,9)	100	13	45	41
Australien	532	(1,7)	95	14	49	38
New Zealand	531	(1,6)	95	14	51	36
Canada	525	(1,6)	94	15	51	34
Storbritannien	523	(1,9)	97	16	50	34
Schweiz	520	(2,3)	96	17	51	32
Tjekkiet	517	(2,3)	91	16	54	30
USA	513	(5,1)	103	20	49	31
Litauen	512	(1,7)	86	16	57	27
Irland	511	(1,6)	80	15	60	25
Østrig	509	(2,6)	97	20	51	29
Belgien	508	(2,5)	96	20	51	29
Letland	507	(1,8)	91	19	55	27
Polen	507	(2,9)	101	21	50	29
Finland	507	(2,1)	98	20	51	28
Holland	506	(2,5)	106	24	46	31
Danmark	506	(2,3)	92	20	53	27
Luxembourg	506	(1,3)	102	22	49	28
Sverige	503	(2,2)	98	21	52	26
Portugal	501	(2,9)	93	21	55	24
OECD gns.	500	(0,4)	96	23	51	26
Spanien	499	(1,9)	96	21	54	25
Tyskland	498	(2,8)	101	25	50	25
Frankrig	497	(2,9)	106	24	49	27
Slovakiet	497	(2,3)	97	22	54	24
Brunei Darussalam	496	(0,8)	77	19	63	18
Ungarn	495	(2,5)	96	23	54	23
Norge	491	(2,0)	106	26	49	25
Italien	490	(2,2)	91	24	56	20
Island	490	(1,9)	99	26	52	22
Slovenien	486	(1,4)	103	28	50	23
Malaysia	484	(1,8)	71	21	67	12
Ukraine	478	(2,2)	89	29	55	16
Thailand	476	(2,5)	82	27	60	13
Forenede arabiske emirater	476	(1,5)	106	32	48	20
Tyrkiet	473	(1,9)	83	29	58	13
Chile	466	(2,7)	96	32	53	15
Kroatien	464	(2,0)	104	34	49	16
Malta	463	(2,2)	120	38	42	20
Uruguay	462	(2,0)	96	35	51	14
Vietnam	461	(3,0)	81	33	58	9
Grækenland	461	(3,0)	96	35	52	13
Mexico	453	(2,0)	80	36	56	8
Moldova	452	(2,4)	88	38	52	9
Qatar	452	(1,6)	108	41	45	15
Costa Rica	452	(2,4)	84	38	54	8
Kazakstan	449	(1,4)	84	40	52	8
Israel	444	(3,3)	123	45	39	16
Mongliet	443	(2,1)	81	41	53	6
Rumænien	442	(4,2)	119	44	41	15
Serbien	437	(3,2)	108	45	44	11
Albanien	437	(2,6)	83	44	51	5
Peru	436	(2,7)	91	45	48	7
Fillipinerne	434	(2,0)	79	46	50	5
Colombia	432	(3,9)	105	47	42	10
Cypern	427	(1,9)	120	48	40	12
Indonesien	427	(2,6)	79	49	47	4
Saudi Arabien	426	(2,8)	95	49	45	6
Bulgarien	425	(4,1)	120	50	38	12
Montenegro	423	(1,5)	104	50	42	8
Ecuador	422	(2,4)	93	50	44	5
Georgien	413	(2,8)	106	54	38	7
Jordan	408	(2,3)	83	59	39	3
Brasilien	406	(2,0)	111	56	37	7
Argentina	403	(3,3)	113	58	34	7
El Salvador	401	(2,5)	92	61	35	4
Det palæstinensiske selvstyre	393	(2,5)	92	63	35	2
Nordmakedonien	389	(1,4)	114	62	32	6
Azerbaijan	388	(3,5)	119	62	32	6
Kyrgyzstan	388	(2,3)	88	67	31	2
Den Dominikanske Republik	379	(2,8)	101	68	29	3
Marokko	374	(3,6)	91	72	26	2
Guatemala	369	(3,3)	104	70	27	2
Kosovo	359	(1,8)	106	74	24	2
Libanon	358	(4,0)	132	69	25	6
Armenien	354	(2,7)	123	72	24	4
Paraguay	352	(2,5)	106	75	23	2
Kenya	278	(3,6)	103	92	7	0
Cambodia	m	m	m			
Tadjikistan	m	m	m			
Kurdistan (Irak)	m	m	m			
Mauritius	m	m	m			
Rwanda	m	m	m			
Zambia	m	m	m			

Kilde: OECD (2026a): Vol. I, Kapitel 2. Tabel I.B1.2a.4, I.B1.2a.13.

Deklaration om brug af AI

I arbejdet med at gøre rapporten webtilgængelig er der anvendt ChatGPT til udarbejdelse af alternative tekster til figurer og billeder, så indholdet via skærmlæsere er tilgængeligt for mennesker med synshandicap.



VIA University College

Erhvervsakademi og Professionshøjskole

DANMARKS STATISTIK

VIVE