

BEGINNENDE LERAREN

Simon Robin & Almey Kylian

Een groot deel van de pas afgestudeerde leraren zet bij aanvang van het schooljaar de eerste stappen in het lerarenberoep. De eerste loopbaanjaren vormen een belangrijke fase waarin ze als beginnende leraren verder leren, professionele ervaring opbouwen en hun identiteit als leraar ontwikkelen (Ingersoll & Strong, 2011). De overgang van de lerarenopleiding naar het beroep verloopt niet voor alle beginnende leraren als vanzelfsprekend. In de literatuur wordt vaak verwezen naar de theorie-praktijkkloof: de discrepantie tussen wat leraren tijdens hun opleiding leren en de complexe realiteit van de dagelijkse schoolpraktijk (Allen, 2009; Korthagen et al., 2006). Beginnende leraren moeten hun vakinhoudelijke en pedagogisch-didactische kennis in de praktijk brengen en hun weg vinden in uiteenlopende aspecten van het beroep, zoals omgaan met verschillen tussen leerlingen, evaluatie, administratieve taken en samenwerking binnen het schoolteam. Daarnaast kan hun arbeids- en schoolcontext verschillen van die van meer ervaren leraren, bijvoorbeeld wat betreft het tewerkstellingsstatuut, het aantal scholen waarin zij lesgeven en de achtergrondkenmerken van hun leerlingen (Goldhaber et al., 2011; Jacob, 2007; Van Eycken et al., 2024). Deze combinatie van nieuwe verantwoordelijkheden en werkomstandigheden kan gepaard gaan met onzekerheid, een hoge werkbelasting en stress. Uit onderzoek blijkt dan ook dat een aanzienlijk aandeel van de beginnende leraren het beroep verlaat tijdens de eerste jaren van de loopbaan (Ingersoll & Strong, 2011).

Een goede voorbereiding tijdens de lerarenopleiding is cruciaal om toekomstige leraren handvatten mee te geven voor de uitdagingen waarmee zij bij de start van hun loopbaan worden geconfronteerd (Darling-Hammond, 2000). Die voorbereiding is op zichzelf echter niet voldoende. Ook de scholen waarin beginnende leraren terechtkomen, spelen een centrale rol (Admiraal, 2025; Padillo et al., 2021). Via aanvangsbegeleiding, mentorschap en ondersteuning van collega's en schoolleider kunnen starters verder groeien in het beroep en hun plaats binnen de schoolorganisatie vinden (Ingersoll & Strong, 2011; Keese et al., 2023; Thomas et al., 2021).

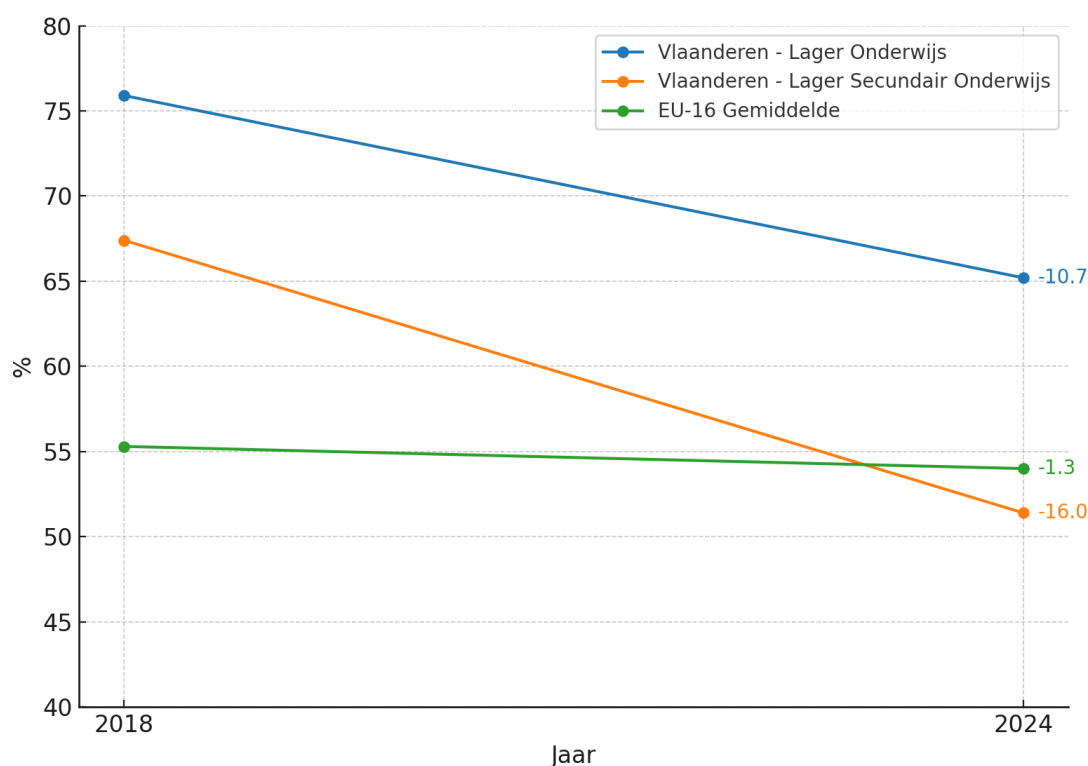
In een context waarin het aantrekken en behouden van voldoende leraren onder druk staat, is het belangrijk zicht te krijgen op hoe beginnende leraren hun voorbereiding, begeleiding en werkomstandigheden ervaren. Daarom gaan we in deze factsheet dieper in op de ervaringen en percepties die beginnende leraren, hier gedefinieerd als leraren met maximaal 5 jaar werkervaring, gerapporteerd hebben binnen het TALIS 2024 onderzoek. TALIS maakt zichtbaar waar de ervaringen van Vlaamse beginnende leraren aansluiten bij of afwijken van die van ervaren leraren of internationale collega's. Net die verschillen zijn relevant, omdat ze kunnen wijzen op domeinen waarop onderwijsbeleid, lerarenopleidingen of scholen mogelijk een impact kunnen hebben. Om de ervaringen van Vlaamse beginnende leraren te duiden, vergelijken we hen in deze factsheet op twee manieren. Enerzijds zetten we hen af tegenover beginnende leraren in de internationale vergelijkingsgroepen¹. Anderzijds vergelijken we hen binnen Vlaanderen met ervaren leraren, gedefinieerd als leraren met meer dan vijf jaar werkervaring. De factsheet is opgebouwd rond twee dimensies die samen instaan voor de ondersteuning van beginnende leraren. Eerst bekijken we de **instroom in en de rol van de lerarenopleiding**. Daarbij gaan we dieper in op de mate waarin lesgeven de eerste beroepskeuze was, de motieven om het lerarenberoep uit te oefenen en de ervaren kwaliteit van de initiële lerarenopleiding. Vervolgens richten we ons op de **intrede in het werkveld**, waarbij aanvangsbegeleiding, mentorschap, werkregime, tijdsbesteding en behoeften aan professioneel leren aan bod komen.

¹ **EU-7:** Denemarken, Finland, Spanje, Zweden, Duitsland, Ierland en Noorwegen; **EU-5:** Franstalige Gemeenschap van België, Frankrijk, Nederland, Slovenië en Spanje; **EU-16:** Oostenrijk, Denemarken, Finland, Frankrijk, Nederland, Portugal, Spanje, Zweden, Franstalige Gemeenschap van België, Noorwegen, Kroatië, Tsjechië, Estland, Italië, Letland en Slovenië; **PISA-5:** Estland, Finland, Japan, Zuid-Korea en Canada (Alberta); **EU-4:** Kroatië, Denemarken, Portugal en Slovenië.

INSTROOM IN EN PERCEPTIES VAN DE LERARENOPLEIDING

Was lesgeven voor beginnende leraren hun eerste keuze als beroepsloopbaan? Beginnende leraren maakten vóór hun instroom in de lerarenopleiding de keuze om leraar te worden, maar lesgeven was niet voor iedereen van bij het begin de eerste beroepskeuze. Figuur 1 toont dat lesgeven in 2024 voor ongeveer twee derde van de beginnende leraren in het Vlaamse lager onderwijs wél de eerste keuze was (65.2%). In het lager secundair onderwijs ligt dit aandeel duidelijk lager: daar geeft ongeveer de helft van de beginnende leraren aan dat lesgeven hun eerste loopbaankeuze was (51.4%). Daarmee ligt het Vlaamse lager secundair onderwijs iets onder het EU-16 gemiddelde (54.0%). Opvallend is vooral de evolutie sinds de vorige TALIS-cyclus in 2018. In Vlaanderen is het aandeel beginnende leraren voor wie lesgeven de eerste beroepskeuze was duidelijk gedaald ten opzichte van 2018: met 10.7 procentpunten in het lager onderwijs (van 75.9% naar 65.2%) en met 16.0 procentpunten in het lager secundair onderwijs (van 67.4% naar 51.4%). Die daling is niet in dezelfde mate zichtbaar in de internationale vergelijkingsgroep. In de EU-16 landen bleef het aandeel beginnende leraren voor wie lesgeven de eerste beroepskeuze was nagenoeg stabiel, met een beperkte daling van 55.3% naar 54.0%.

Figuur 1. Percentage beginnende leraren voor wie lesgeven de eerste keuze was voor de beroepsloopbaan in 2018 en 2024



Welke motieven verbinden beginnende leraren aan het lerarenberoep? Tabel 1 toont dat beginnende leraren in Vlaanderen vooral intrinsieke motieven belangrijk vinden. Over alle onderwijsniveaus heen geven leraren het vaakst aan dat werken met kinderen of jongeren een belangrijke motivatie vormt om leraar te zijn (LO=94.5%; LSO=84.2%; HSO=79.2%). Ook het leveren van een waardevolle bijdrage aan de samenleving en het beïnvloeden van de volgende generatie worden vaak genoemd, met proporties van doorgaans zeven op de tien beginnende leraren. Wanneer er bij deze intrinsieke motieven significante verschillen terug te vinden zijn tussen beginnende en ervaren leraren in Vlaanderen, zijn die telkens in het voordeel van beginnende leraren.

Extrinsieke en andere motieven worden door beginnende leraren minder vaak als belangrijk aangeduid. Voor werkuren, werkzekerheid, flexibiliteit en autonomie geeft telkens ongeveer de helft of minder van de beginnende leraren aan dat deze motieven voor hen van groot belang zijn in het lerarenberoep. Een uitzondering is de aansluiting tussen lesgeven en de eigen capaciteiten. Die motivatie wordt ook door beginnende leraren vaak gerapporteerd, met in elk onderwijsniveau meer dan vier op vijf beginnende leraren die dit van groot belang vinden. Voor extrinsieke en andere motieven liggen de percentages doorgaans lager bij beginnende dan bij ervaren leraren. Binnen Vlaanderen zijn de verschillen tussen de onderwijsniveaus beperkt.

Tabel 1. Percentage beginnende en ervaren leraren voor wie volgende motieven van groot belang zijn als leraar

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs		Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL begin.	VL ervaren	VL begin.	VL ervaren	VL begin.	VL ervaren
Extrinsieke motivaties						
De werkuren sluiten goed aan bij mijn gezinsverantwoordelijkheden	48.8	55.3=	49.7	59.9▲	47.6	56.8▲
Het lerarenberoep biedt jobzekerheid	44.3	55.9▲	51.2	54.3=	38.7	55.2▲
Lesgeven biedt ruimte voor flexibiliteit (reizen, deeltijds werken, familiale verplichtingen)	34.7	35.5=	43.2	43.6=	47.0	46.4=
Intrinsieke motivaties						
Ik werk graag met kinderen/jongeren	94.5	94.7=	84.2	88.2=	79.2	81.8=
Lesgeven levert een waardevolle bijdrage aan de samenleving	70.8	77.1=	77.6	73.9=	77.0	74.7=
Lesgeven geeft me de kans om de volgende generatie te beïnvloeden	64.2	61.7=	70.5	60.3▼	70.2	61.4▼
Lesgeven geeft me de kans om sociale ongelijkheid te bestrijden	41.2	42.1=	42.7	34.8▼	39.0	34.2=
Andere motivaties						
Lesgeven sluit goed aan bij mijn capaciteiten.	83.1	90.2▲	88.2	93.1▲	86.4	90.3▲
Lesgeven biedt me autonomie.	31.5	42.3▲	45.8	50.6=	47.4	57.7▲

▲ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant hoger ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

▼ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant lager ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Hoe beoordelen beginnende leraren de kwaliteit van hun lerarenopleiding? Tabel 2 toont dat beginnende leraren in Vlaanderen de kwaliteit van hun initiële lerarenopleiding doorgaans positief beoordelen. In alle onderwijsniveaus behoren een grondig begrip van het vak of de vakken waarin men lesgeeft, voldoende oefenkansen om les te geven op een school en de algemene kwaliteit van de opleiding tot de hoogst gerapporteerde aspecten. Het aandeel beginnende leraren dat aangeeft dat de opleiding ideeën gaf om succesvol met gedrag in de klas om te gaan, ligt daarentegen duidelijk lager, vooral in het lager onderwijs (59.0%).

Binnen Vlaanderen zijn er enkele verschillen tussen de onderwijsniveaus. Het aandeel beginnende leraren dat positief oordeelt over de algemene kwaliteit van de opleiding en het verworven begrip van het vak of de vakken ligt het hoogst in het lager onderwijs (respectievelijk 86.1% en 87.8%). In het secundair onderwijs liggen deze aandelen lager, met 79.1% en 80.8% in de eerste graad en 72.0% en 69.2% in de tweede en derde graad. Daarnaast valt op dat beginnende leraren in de tweede en derde graad secundair onderwijs minder vaak positief zijn over de balans tussen theorie en praktijk (61.0%) en over de oefenkansen om les te geven (71.4%) dan beginnende leraren in de eerste graad secundair onderwijs (respectievelijk 74.4% en 83.0%). In vergelijking met de internationale vergelijkingsgroepen ligt het aandeel Vlaamse beginnende leraren dat positief oordeelt over de verschillende aspecten van hun opleiding voor nagenoeg alle aspecten significant hoger.

Tabel 2. Percentage beginnende leraren dat het (helemaal) eens is met de volgende uitspraken over de kwaliteit van de opleiding waarmee ze hun initiële lesbevoegdheid hebben behaald

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5	VL	EU-16	PISA-5	VL	EU-4
Het heeft mij een grondig begrip gegeven van het vak of de vakken waarin ik lesgeef	87.8	73.1▼	80.8	81.6=	85.8=	69.2	85.4▲
Het heeft mij ideeën gegeven om succesvol met gedrag in de klas om te gaan	59.0	50.8▼	69.5	52.0▼	60.2▼	65.9	60.0▼
Er was voldoende tijd voor observatie in de klas	70.2	47.0▼	70.8	51.0▼	64.8▼	66.0	48.8▼
Er was een goede balans tussen theoretische en praktische aspecten van het lesgeven	76.5	47.3▼	74.4	49.4▼	58.5▼	61.0	58.4=
Er waren voldoende oefenkansen om les te geven op een school	78.2	46.9▼	83.0	53.3▼	63.9▼	71.4	49.9▼
In het algemeen was de kwaliteit ervan hoog	86.1	61.7▼	79.1	71.4▼	78.3=	72.0	79.0▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

INTREDE EN ERVARINGEN IN HET LERARENBEROEP

Hoe sterk worden beginnende leraren ondersteund bij hun intrede in het beroep? Tabel 3 toont dat aanvangsbegeleiding voor beginnende leraren in Vlaanderen sterk verankerd is. In het lager onderwijs nam ongeveer zeven op de tien beginnende leraren deel aan formele of informele aanvangsbegeleiding. In het secundair onderwijs liggen de percentages nog hoger: in de eerste graad secundair onderwijs nam 88.2% deel aan een formeel programma en 81.1% aan informele activiteiten; in de tweede en derde graad secundair onderwijs gaat het om respectievelijk 84.8% en 78.2%. In alle onderwijsniveaus liggen de Vlaamse percentages bovendien significant hoger dan in de internationale vergelijkingsgroepen. Dat wijst erop dat Vlaanderen relatief sterk inzet op de begeleiding van beginnende leraren. Die aandacht voor dergelijke initiatieven blijkt ook uit de vergelijking met ervaren leraren binnen Vlaanderen: een significant groter aandeel beginnende leraren rapporteert dat zij formele of informele aanvangsbegeleiding kregen dan ervaren leraren toen zij op hun school begonnen te werken (niet in tabel weergegeven). Dit wijst erop dat aanvangsbegeleiding door de tijd heen sterker werd uitgebouwd.

Tabel 3. Percentage beginnende leraren dat deelnam aan formele of informele aanvangsbegeleiding in de huidige school

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Deelname aan een formeel programma voor aanvangsbegeleiding	70.1	38.0 ▼	<	88.2	43.4 ▼	48.2 ▼	=	84.8	42.0 ▼
Deelname aan informele activiteiten voor aanvangsbegeleiding	71.3	56.4 ▼	<	81.1	65.1 ▼	60.1 ▼	=	78.2	68.1 ▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Tabel 4 bevestigt de relatief sterke Vlaamse inzet op begeleiding. Het aandeel beginnende leraren dat op het moment van de bevraging een formeel aangestelde mentor heeft, bedraagt 33.6% in het lager onderwijs, 40.2% in de eerste graad secundair onderwijs en 39.0% in de tweede en derde graad secundair onderwijs. Ook deze percentages liggen significant hoger dan in de internationale vergelijkingsgroepen, waar het aandeel meestal rond één op vijf beginnende leraren ligt. Mentorschap blijkt dus minder algemeen verspreid dan aanvangsbegeleiding in Vlaanderen, maar in internationaal perspectief alsnog sterker uitgebouwd.

Tabel 4. Percentage beginnende leraren dat betrokken is bij mentoractiviteiten

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs				Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5		VL	EU-16	PISA-5		VL	EU-4
Ik heb op dit ogenblik een mentor, aangesteld om mij te ondersteunen	33.6	20.8 ▼	=	40.2	21.6 ▼	22.8 ▼	=	39.0	21.4 ▼

▲ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkinglanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

In welk werkregime starten beginnende leraren hun loopbaan? Tabel 5 toont dat een significant groter deel van de beginnende leraren in Vlaanderen voltijds werkt in vergelijking met ervaren leraren. In het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs gaat het om ongeveer acht op de tien beginnende leraren (LO=82.2%; LSO=79.8%), tegenover ongeveer zes op de tien ervaren leraren (LO=60.8%; LSO=59.4%). In de tweede en derde graad secundair onderwijs werkt eveneens een significant groter deel van de beginnende leraren voltijds (66.5%) tegenover ervaren leraren (58.6%), maar dit aandeel is significant kleiner dan in de eerste graad secundair onderwijs. Omgekeerd komt deeltijds werken significant vaker voor bij ervaren leraren, vooral in een aanstelling tussen 71% en 90%. Dit geldt voor ongeveer één op vier ervaren leraren, tegenover minder dan één op zes beginnende leraren.

Tabel 5. Percentage voltijds en deeltijds werkende beginnende en ervaren leraren

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs			Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL begin.	VL ervaren		VL begin.	VL ervaren		VL begin.	VL ervaren
Percentage voltijds werkende leraren (>90%)	82.2	60.8▼ =	79.8	59.4▼ >	66.5	58.6▼		
Percentage deeltijds werkende leraren	17.8	39.2▲ =	20.2	40.6▲ <	33.5	41.4▲		
Percentage deeltijds werkende leraren (71-90%)	7.9	24.8▲ =	7.3	25.7▲ <	15.4	25.0▲		
Percentage deeltijds werkende leraren (50-70%)	4.9	12.8▲ <	10.1	12.8= =	11.1	12.8=		
Percentage deeltijds werkende leraren (<50%)	5.1	1.6= =	2.8	2.2= <	7.0	3.5▼		

▲ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant hoger ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

▼ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant lager ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Hoe ziet de lestijd van beginnende leraren eruit? Tabel 6 geeft weer hoeveel procent van de lestijd leraren in hun doelklas² gewoonlijk besteden aan administratieve taken, ordehandhaving en feitelijk lesgeven en leren. Hieruit blijkt dat beginnende leraren in Vlaanderen het grootste deel van de lestijd besteden aan feitelijk lesgeven en leren. Over alle onderwijsniveaus heen gaat het om iets meer dan twee derde van de lestijd (LO=66.2%; LSO=67.8%; HSO=70.6%). Daarnaast gaat ongeveer één vijfde van de lestijd naar ordehandhaving in de klas (LO=20.7%; LSO=21.8%; HSO=19.4%). Administratieve taken nemen een kleiner aandeel van de lestijd in, met 13.2% in het lager onderwijs, 10.4% in de eerste graad secundair onderwijs en 9.9% in de tweede en derde graad secundair onderwijs.

Binnen Vlaanderen zijn er enkele duidelijke verschillen tussen beginnende en ervaren leraren. In alle onderwijsniveaus besteden beginnende leraren significant meer lestijd aan ordehandhaving dan ervaren leraren, terwijl ervaren leraren significant meer lestijd rapporteren voor feitelijk lesgeven en leren. Voor administratieve taken zijn er geen significante verschillen tussen beginnende en ervaren leraren. Ook in internationaal perspectief valt dit patroon op in het secundair onderwijs: Vlaamse beginnende leraren besteden er significant meer lestijd aan ordehandhaving en minder lestijd aan feitelijk lesgeven en leren dan hun internationale collega's (niet in Tabel weergegeven). Samen wijzen deze resultaten erop dat ordehandhaving voor beginnende leraren in Vlaanderen een specifieke uitdaging vormt binnen de klaspraktijk.

Tabel 6. Percentage van de tijd dat beginnende en ervaren leraren besteden aan de volgende activiteiten tijdens een les in de doelklas

	Lager onderwijs			Eerste graad secundair onderwijs			Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL begin.	VL ervaren		VL begin.	VL ervaren		VL begin.	VL ervaren
Administratieve taken (bijv. aanwezigheden noteren, uitdelen van informatie/formulieren)	13.2	14.1= >	10.4	10.2= =	9.9	10.6=		
Ordehandhaving in de klas (discipline houden)	20.7	17.6▼ =	21.8	16.3▼ =	19.4	13.9▼		
Feitelijk lesgeven en leren	66.2	68.4▲ =	67.8	73.3▲ =	70.6	75.3▲		

▲ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant hoger ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

▼ Gemiddelde bij ervaren leraren ligt significant lager ($p < .05$) dan bij beginnende leraren.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Waar hebben beginnende leraren nood aan bijkomend professioneel leren? Tabel 7 toont een vrij eenduidig beeld: overheen alle onderwijsniveaus rapporteert een even groot of significant kleiner aandeel Vlaamse beginnende leraren een grote behoefte aan professioneel leren dan hun internationale collega's. De grootste behoefte situeert zich in Vlaanderen bij klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag, vooral in het lager onderwijs (31.7%) en de eerste graad secundair onderwijs (24.8%). Ook wordt een grote behoefte aan professioneel leren relatief vaak genoemd wat betreft het lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (LO=27.5%; LSO=16.2%; HSO=15.2%). De relatief lagere Vlaamse professionaliseringsnoden liggen in lijn met de ervaren voorbereiding vanuit de lerarenopleiding: Vlaamse beginnende leraren geven immers significant vaker aan zich sterk voorbereid te voelen in vergelijking met hun internationale collega's met

² Deze doelklas werd gedefinieerd als de eerste klas waaraan de leraar "vorige dinsdag na 11 uur les gaf." Indien er geen les werd gegeven op dinsdag, werd de leraar gevraagd de eerstvolgende klas te nemen waaraan hij of zij les gaf op een dag na afgelopen dinsdag.

minder dan vijf jaar werkervaring (niet in Tabel weergegeven). Dit geldt bijvoorbeeld voor domeinen zoals vakinhoud, vakdidactiek en praktijkervaring.

Binnen Vlaanderen valt vooral op dat het aandeel beginnende leraren dat een grote behoefte aan professioneel leren rapporteert voor vier domeinen significant hoger ligt in het lager onderwijs dan in de eerste graad secundair onderwijs. Het gaat om lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften (LO=27.5%; LSO=16.2%), lesgeven in een multiculturele of meertalige setting (LO=20.2%; LSO=12.3%), samenwerking tussen leraar en ouder/voogd (LO=9.5%; LSO=4.0%) en methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen (LO=20.0%; LSO=12.2%). Binnen het secundair onderwijs zijn er op alle domeinen geen significante verschillen. Daarnaast zijn er binnen Vlaanderen verschillen bij de vergelijking tussen beginnende en ervaren leraren. Met uitzondering van vaardigheden betreffende het omgaan met digitale middelen en tools en kunstmatige intelligentie, is het aandeel dat een grote behoefte aan professioneel leren rapporteert bij beginnende leraren doorgaans even groot of significant groter dan bij ervaren leraren (niet in Tabel weergegeven).

Tabel 7. Percentage beginnende leraren dat aangeeft dat ze een grote behoefte heeft aan professioneel leren in de volgende domeinen

	Lager onderwijs		Eerste graad secundair onderwijs			Tweede en derde graad secundair onderwijs	
	VL	EU-5	VL	EU-16	PISA-5	VL	EU-4
Kennis van en inzicht in mijn vakgebied(en)	7.6	9.0=	= 7.5	10.0=	26.7 ▲	= 5.2	13.4 ▲
De vakdidactiek van mijn vakgebied(en)	7.5	14.0 ▲	= 9.0	14.4 ▲	29.6 ▲	= 8.8	17.9 ▲
Kennis van het curriculum	9.9	14.1=	= 8.0	10.6=	21.2 ▲	= 6.8	12.6 ▲
Praktijken inzake leerlingenevaluatie en -toetsing	7.5	18.5 ▲	= 11.9	15.9 ▲	27.5 ▲	= 10.9	17.5 ▲
Pedagogisch-didactische vaardigheden voor de integratie van digitale tools en middelen in het lesgeven	10.5	14.7 ▲	= 9.6	13.4 ▲	21.7 ▲	= 8.8	16.1 ▲
Technische vaardigheden voor het gebruik van digitale middelen en tools	9.6	14.4 ▲	= 9.7	12.6 ▲	21.8 ▲	= 8.4	14.1 ▲
Vaardigheden voor het gebruik van kunstmatige intelligentie voor onderwijzen en leren	10.5	16.4 ▲	= 13.1	20.4 ▲	23.6 ▲	= 13.5	20.0 ▲
Klasmanagement met betrekking tot leerlinggedrag	31.7	31.8=	= 24.8	28.7=	35.6 ▲	= 20.3	28.6 ▲
Schoolmanagement en –administratie	6.8	13.0 ▲	= 4.9	8.4 ▲	13.9 ▲	= 6.7	9.3=
Methoden voor geïndividualiseerd leren	9.1	17.7 ▲	= 10.2	16.8 ▲	24.6 ▲	= 10.1	15.2 ▲
Lesgeven aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften	27.5	36.3 ▲	> 16.2	27.6 ▲	30.7 ▲	= 15.2	26.7 ▲
Lesgeven in een multiculturele of meertalige setting	20.2	20.0=	> 12.3	17.6 ▲	19.4 ▲	= 12.3	19.9 ▲
Analyse en gebruik van leerlingenevaluaties	6.8	14.7 ▲	= 6.4	12.1 ▲	22.3 ▲	= 10.2	12.7=
Samenwerking tussen leraar en ouder/voogd	9.5	12.9=	> 4.0	11.9 ▲	19.9 ▲	= 4.5	11.3 ▲
Methoden om de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen	20.0	24.9=	> 12.2	21.8 ▲	27.0 ▲	= 11.8	20.9 ▲

▲ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant hoger ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

▼ Gemiddelde in de vergelijkingslanden ligt significant lager ($p < .05$) dan in Vlaanderen.

>/< Significant verschil ($p < .05$) tussen lager onderwijs en lager secundair onderwijs; en lager secundair en hoger secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wat nemen we hieruit mee?

In een context waarin het aantrekken en behouden van leraren onder druk staat, vormen beginnende leraren een belangrijke groep. Hun eerste jaren in het beroep zijn mee bepalend voor de mate waarin zij zich duurzaam in de loopbaan verankeren. TALIS 2024 laat toe om die start te bekijken vanuit twee ondersteunende dimensies: de lerarenopleiding en het werkveld. De resultaten wijzen erop dat lesgeven minder vaak dan vroeger de eerste beroepskeuze is van beginnende leraren. Het aandeel voor wie lesgeven de eerste beroepskeuze was, is sinds 2018 duidelijk gedaald, vooral in het lager secundair onderwijs. Tegelijk blijft intrinsieke motivatie centraal staan: beginnende leraren kiezen vooral voor het beroep omdat ze graag met kinderen of jongeren werken, een bijdrage willen leveren aan de samenleving en de volgende generatie willen beïnvloeden. Ook de lerarenopleiding wordt overwegend positief beoordeeld. Vlaamse beginnende leraren schatten vooral de vakinhoudelijke voorbereiding, oefenkansen en algemene kwaliteit van de opleiding hoog in. Voor nagenoeg alle aspecten ligt het aandeel dat positief oordeelt bovendien hoger dan bij hun internationale collega's. Toch blijven bepaalde domeinen, zoals omgaan met gedrag in de klas, minder hoog gerapporteerd.

Ook bij de intrede in het beroep komt een genuanceerd maar overwegend positief beeld naar voren. Vlaanderen lijkt, in vergelijking met de internationale vergelijkingsgroepen, sterk in te zetten op aanvangsbegeleiding en mentorschap. Bovendien rapporteren Vlaamse beginnende leraren significant vaker dan Vlaamse ervaren leraren dat zij aanvangsbegeleiding kregen toen zij op hun school begonnen, wat erop wijst dat deze ondersteuning doorheen de tijd sterker is uitgebouwd. Tegelijk is mentorschap minder algemeen verspreid dan brede aanvangsbegeleiding, al blijft het internationaal gezien relatief sterk uitgebouwd. Naast die ondersteuning toont de factsheet ook dat de start in het beroep gepaard gaat met specifieke kenmerken van de werk- en klascontext. Zo werken beginnende leraren in Vlaanderen vaker voltijds dan ervaren leraren. Daarnaast rapporteren zij in alle onderwijsniveaus meer lestijd voor ordehandhaving en minder voor feitelijk lesgeven en leren dan ervaren leraren. Die vaststelling sluit aan bij hun professionaliseringsnoden: hoewel de behoefte aan professioneel leren internationaal gezien meestal niet hoger ligt, blijft die binnen Vlaanderen duidelijk aanwezig, vooral rond klasmanagement, specifieke onderwijsbehoeften en bredere, complexe klascontexten. Een duurzame start vraagt dus niet alleen een sterke initiële opleiding, maar ook gerichte ondersteuning in het werkveld en blijvende professionaliseringskansen.

Bibliografie

- Admiraal, W. (2025). Attrition risk profiles of novice teachers based on their job demands, individual and school resources, and well-being. *Teaching and Teacher Education*, 162, 105070. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105070>
- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and teacher education*, 25(5), 647-654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Darling-Hammond, L. (2000). How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166-173. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003002>
- Goldhaber, D., Gross, B., & Player, D. (2011). Teacher career paths, teacher quality, and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1), 57-87. <https://doi.org/10.1002/pam.20549>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jacob, B. A. (2007). The challenges of staffing urban schools with effective teachers. *The Future of Children*, 17(1), 129-153. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0005>
- Keese, J., Thompson, C. G., Waxman, H. C., McIntush, K., & Svajda-Hardy, M. (2023). A worthwhile endeavor? A meta-analysis of research on formalized novice teacher induction programs. *Educational Research Review*, 38, 100505. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100505>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and teacher education*, 22(8), 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>
- Padillo, G., Manguilimotan, R., Capuno, R., & Espina, R. (2021). Professional Development Activities and Teacher Performance. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 497-506. <https://doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.497.506>
- Thomas, L., Rienties, B., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2021). Unpacking the dynamics of collegial networks in relation to beginning teachers' job attitudes. *Research Papers in Education*, 36(5), 611-636. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1736614>
- Van Eycken, L., Amitai, A., & Van Houtte, M. (2024). Be true to your school? Teachers' turnover intentions: the role of socioeconomic composition, teachability perceptions, emotional exhaustion and teacher efficacy. *Research Papers in Education*, 39(1), 24-49. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2089208>