

**Gedwongen Zelfstandigheid: de Rol van Veerkracht in de Overgang naar Werk bij
Eerstegeneratiestudenten**

Mirthe Lassche

Studentnummer: s5195136

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelorthese

Supervisor: drs. Isabel Berman

Tweede beoordelaar: dr. Līga Kļaviņa

In samenwerking met:

Carlijn Alblas, Thimo Deijnum, Zásja Mehciz, Destiny Osigwe en Maren van Onzen.

11 Januari 2026

Een scriptie is een proeve van bekwaamheid voor studenten. De goedkeuring van de scriptie is het bewijs dat de student over voldoende onderzoeks- en rapportagevaardigheden beschikt om af te studeren, maar biedt geen garantie voor de kwaliteit van het onderzoek en de resultaten van het onderzoek als zodanig, en de scriptie is daarom niet per se geschikt als academische bron om naar te verwijzen. Als u meer wilt weten over het in deze scriptie besproken onderzoek en de daarop gebaseerde publicaties waarnaar u zou kunnen verwijzen, neem dan contact op met de genoemde begeleider.

Verklaring AI-gebruik

Ik verklaar dat ik ChatGPT, <https://chatgpt.com/>, heb gebruikt om materiaal te genereren voor achtergrondonderzoek en zelfstudie bij het opstellen van deze opdracht (zie Bijlage A).

**Forced Independence: The Role of Resilience in the Transition to Work Among First-
Generation Students**

Abstract

The transition from university to the workforce represents a significant and often challenging phase for first-generation students (FGS). Due to limited social and cultural resources, they experience greater uncertainty and less straightforward support in securing their first job. This qualitative study focuses on the role of resilience in the experiences of FGS during this transition in the Netherlands. Resilience is approached here as part of psychological capital within the Graduate Capital Model and in connection with the Capability Approach, which emphasizes how resources can be transformed into valuable opportunities. Based on twelve semi-structured interviews with recently graduated FGS who are now employed, the study examined how resilience plays a role during university, the job search, and the early stages of working life. The results show that resilience develops gradually across these phases. Perseverance, optimism, and self-efficacy appear to be important internal resources that contribute to resilient behavior. In addition, social support and previous experiences with adversity play a reinforcing role. Resilience can partially compensate for the limited social and cultural resources of FGS, but this can place significant demands on the individual. As a result, an FGS may have less time and energy for other activities. The findings underscore the importance of additional structural support from universities to reduce inequality of opportunity for FGS.

Keywords: first-generation students, inequality of opportunity, GCM, resilience, social support.

Samenvatting

De overgang van universiteit naar werk vormt voor eerstegeneratiestudenten (EGS) een uitdagende fase, waarin zij te maken krijgen met obstakels als onzekerheid, beperkte hulpbronnen en een gebrek aan voorkennis over de arbeidsmarkt. Dit kwalitatieve onderzoek bestudeert de rol van veerkracht in de ervaringen van EGS in Nederland tijdens deze overgang. Veerkracht wordt hierbij gezien als onderdeel van psychologisch kapitaal binnen het Graduate Capital Model en in relatie tot de Capability Approach, die benadrukt hoe middelen kunnen worden omgezet in waardevolle kansen. Aan de hand van twaalf semi-gestructureerde interviews met EGS die recent zijn afgestudeerd en inmiddels een baan hebben gevonden, is de rol van veerkracht tijdens studie, de zoektocht naar een eerste baan en de start van het werkende leven onderzocht. De resultaten laten zien dat veerkracht een ondersteunende rol heeft door deze fasen heen en EGS helpt om om te gaan met stress, tegenslag en veranderingen. Met name doorzettingsvermogen, optimisme en zelfeffectiviteit lijken het veerkrachtig handelen te ondersteunen. Daarnaast spelen sociale steun en eerder opgedane ervaringen met tegenslag een belangrijke rol in het versterken van veerkracht. Veerkracht kan gedeeltelijk compenseren voor beperkte sociale en culturele hulpbronnen van EGS, maar dit kan veel vragen van een individu. Dit kan ervoor zorgen dat een EGS minder tijd en energie heeft voor andere activiteiten. De bevindingen ondersteunen het belang van aanvullende structurele ondersteuning vanuit universiteiten om kansenongelijkheid voor EGS te verminderen.

Trefwoorden: eerstegeneratiestudenten, kansenongelijkheid, GCM, veerkracht, sociale steun.

Gedwongen Zelfstandigheid: De rol van veerkracht in de overgang naar werk bij eerstegeneratiestudenten

De afgelopen 20 jaar is het aantal studenten dat hoger onderwijs volgt in Nederland enorm gegroeid. Door deze zogenaamde massificatie hebben steeds meer mensen een universitair diploma op zak. Dit heeft gevolgen voor de waarde van een diploma, waardoor werkgevers selectiever worden in wie ze aannemen (Allen & Belfi, 2020; Diver, 2019). Eerstegeneratiestudenten (EGS) komen vaak meer uitdagingen en beperkingen tegen in het opbouwen van hun carrière dan studenten die niet de eerste in het gezin zijn met een universitair diploma. De veranderende eisen kunnen hen in het bijzonder beïnvloeden (Ayvaz & Elhatip, 2025; Duffy et al, 2019). Zo hebben ze minder sociale connecties in hun toekomstige werkveld, minder financiële middelen en minder voorkennis over hoe de academische cultuur werkt (McCafferty et al, 2024). Deze barrières in combinatie met de al ingewikkelde levensfase waar EGS in zitten, namelijk de opkomende volwassenheid met bijbehorende uitdagingen, maken dat EGS een belangrijke populatie zijn om onderzoek naar te doen (Gilmore et al, 2024).

Dit onderzoek gaat over de overgang van universiteit naar werk en hoe EGS dat ervaren. De ‘waarde’ van een individu op de arbeidsmarkt wordt samengevat in het begrip *employability*. Het Graduate Capital Model (GCM) stelt dat er vijf soorten kapitaal zijn die een individu inzet op de arbeidsmarkt. Deze zijn: menselijk, sociaal, cultureel, identiteits- en psychologisch kapitaal, die samen het GCM vormen (Tomlinson, 2017). Daarnaast laat de theorie van de *Capability Approach* zien dat naast middelen, zoals een diploma, ook de mogelijkheden om die middelen in te zetten meespelen in de *employability* (Robeyns, 2005). Één van de aspecten waaruit het psychologische kapitaal is opgebouwd, is veerkracht. Veerkracht speelt een rol in het benutten van kansen. Het is de vaardigheid om zich aan te kunnen passen en om te kunnen gaan

met tegenslag, barrières, maar ook positieve veranderingen (Luthans et al, 2015). EGS komen regelmatig extra uitdagingen tegen tijdens de studietijd en als werkzoekende, zoals weinig kennis hebben over wat er nodig is op de arbeidsmarkt (McCafferty et al., 2024). Hierbij kan veerkracht helpen om de uitdagingen te trotseren. Dit maakt dat het belangrijk is om meer te weten te komen over de rol van veerkracht hierin. Eerder is bijvoorbeeld nog niet specifiek naar ervaringen gevraagd met veerkracht binnen het GCM, terwijl dit de dynamiek tussen de kapitalen kan uitlichten. Dit draagt bij aan de relevantie; hoe meer er bekend is over een doelgroep, hoe beter ze ondersteund kunnen worden.

EGS hebben vaak niet genoeg sociaal en cultureel kapitaal om in te stromen op de arbeidsmarkt en om tijdens de studie relevante werkervaring op te doen. Dit heeft een negatief effect op *employability* (McCafferty et al., 2024). Daarnaast is het sociale kapitaal belangrijk voor veerkracht, omdat er dan meer bronnen zijn om in te zetten bij veranderingen (McCafferty et al., 2024; Tomlinson, 2017). Er is weinig onderzoek gedaan naar hoe EGS de overgang naar het werkende leven ervaren in Nederland. Desondanks is er juist veel veranderd in de afgelopen jaren door het groeiende aantal studenten. Daarnaast zal dit onderzoek verder ingaan op de dynamiek van het GCM model, door de rol van veerkracht te bestuderen. Door middel van kwalitatief onderzoek worden de ervaringen van EGS uitgelicht. Verhalen zijn in deze context van groter belang dan cijfers, omdat verhalen de ervaring beter overbrengen. Daarnaast laten ervaringen de mens achter de data zien en de menselijke interpretatie van gebeurtenissen. De resultaten van dit onderzoek dragen bij aan het duidelijk maken wat er nog mist aan informatie over de overgang van universiteit naar werk. Bovendien brengt dit onderzoek in beeld hoe EGS beter kunnen worden ondersteund in deze overgang, door onder andere te leren van ervaringen van EGS die al wel de stap naar de arbeidsmarkt hebben kunnen maken.

De hoofdvraag van dit onderzoek is ‘Wat is de rol van veerkracht in de ervaring van de overgang van universiteit naar werk voor eerstegeneratiestudenten (EGS) in Nederland?’

Daarnaast zijn er de volgende deelvragen:

1. Hoe speelt veerkracht een rol in de ervaringen van EGS tijdens het studeren in het ontwikkelen van *employability*?
2. Hoe speelt veerkracht een rol in de ervaringen van EGS in de zoektocht naar de eerste baan na afstuderen?
3. Hoe speelt veerkracht een rol in de ervaringen van EGS in de start van hun eerste baan na afstuderen?

Theoretisch Kader

Eerstegeneratiestudenten

De doelgroep van dit onderzoek zijn eerstegeneratiestudenten (EGS), wat gedefinieerd wordt als ‘studenten die als eerste in hun familie een opleiding volgen aan een instelling voor hoger onderwijs’ (van de Korput, 2022). De term EGS is niet eenduidig. De kritiek is bij het woord ‘familie’ en of dit gaat over alleen het gezin, of ook over familie buiten het gezin om. Daarnaast is het lastig om een duidelijke lijn te trekken over wat hoger onderwijs is, bijvoorbeeld of een HBO-opleiding als hoger onderwijs wordt gezien. Ook wordt bekritiseerd dat de term EGS als een homogene entiteit wordt bestempeld. Elke EGS heeft namelijk andere ervaringen en een andere achtergrond. Zo’n term kan als stigmatiserend worden ervaren (Nguyen & Nguyen, 2018; van de Korput, 2022). In dit onderzoek is er wel gekozen om de term EGS te gebruiken. Bij het weghalen van deze term wordt er namelijk onterecht van uitgegaan dat er gelijke kansen zijn voor alle studenten. Dit zou de ervaringen van EGS ondermijnen, terwijl de erkenning juist belangrijk is voor nieuwe EGS. Bovendien geeft dit label een duidelijk kader om binnen te

werken en om patronen te leren begrijpen. Dat gebeurt niet zonder te erkennen dat er veel diversiteit is in deze groep studenten. Er zijn grote verschillen in hoe de term EGS wordt gedefinieerd; daarom wordt het een sociaal construct genoemd (Wildhagen, 2015). Het is dus van groot belang om een duidelijke definitie te hebben van EGS in een onderzoek, zodat er geen verwarring ontstaat over de kaders van het onderzoek. Daarom is besloten om iemand een EGS te noemen, wanneer diegene als eerste van het gezin een universitaire opleiding volgt of gevolgd heeft.

Deze doelgroep bevindt zich in een bijzondere fase, namelijk de opkomende volwassenheid, de leeftijd van 18 tot en met 29 waarin fundamentele veranderingen plaatsvinden. Deze veranderingen gaan bijvoorbeeld over hoe de jongvolwassene over zichzelf, de maatschappij en de toekomst denkt (Gilmore et al, 2024). Daarnaast wordt de professionele identiteit ontwikkeld in deze fase, wat later belangrijk is voor het vinden van een baan (Grosemans et al, 2015). Het is een fase waarin een individu veel experimenteert, verantwoordelijk wordt voor zichzelf en een plek vindt in de maatschappij. Dit kan zorgen voor stress, vooral eerstejaars studenten aan de universiteit rapporteren hoge levels van stress. Daarnaast rapporteert ongeveer een kwart van studenten uit eerder onderzoek dat ze met angstige en depressieve gevoelens rondlopen die hun dagelijks leven belemmeren (Gilmore et al, 2024). Hieruit blijkt dat studeren niet altijd eenvoudig is, vooral wanneer er extra uitdagingen bij komen.

Dit is het geval bij eerstegeneratiestudenten, die over het algemeen minder goed voorbereid zijn op het universitaire leven. Dit kan leiden tot slechtere studieresultaten, waarvan de effecten merkbaar kunnen blijven gedurende hun verdere carrière (Ayvaz & Elhatip, 2025). Daarnaast doen EGS vaak aan onnodige zelfselectie. Dit betekent dat ze kansen en

mogelijkheden die hen zouden kunnen helpen (on)bewust afslaan, omdat ze hun energie vooral willen steken in het studeren of werken (De Boer et al., 2024). Dat komt door een lagere zelfeffectiviteit (i.e., een vertrouwen in hun eigen kunnen). Wat eveneens meespeelt is een hoge ervaren prestatiedruk om nominaal (i.e., studie verloopt volgens voorgeschreven studieduur, zonder studievertraging) hun diploma te halen. Dit komt door een sterk verantwoordelijkheidsgevoel tegenover zichzelf, hun omgeving en de onderwijsinstelling (De Boer et al., 2024). Deze ervaren druk en het feit dat het aanpassen en wennen aan de academische cultuur tijdens de studie al veel energie en tijd kost voor EGS, maakt dat het lastig is om extracurriculaire activiteiten op te pakken (McCafferty et al., 2025). Een andere factor die voor extra uitdagingen zorgt bij EGS, is dat ze vaak een lagere socio-economische status hebben dan niet-EGS. Een gevolg hiervan is dat een EGS bijvoorbeeld meer moet werken tijdens de studie, waardoor het eveneens lastiger is om extracurriculaire activiteiten te ondernemen die nuttig kunnen zijn voor hun toekomstige werkveld (Ayvaz & Elhatip, 2025; McCafferty et al., 2024).

EGS hebben een significant grotere kans om uit te vallen tijdens de studie: 40% van de EGS valt tijdens de studie uit, ten opzichte van 32% niet-eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024). De structurele ongelijkheid voor EGS onderstreept de relevantie dat onderzoek doen naar hun ervaring relevant is. Zodoende kan bepaald worden waar EGS precies problemen ervaren gedurende hun adolescentie. Uiteindelijk kan men hierdoor gerichter hulp bieden aan de EGS die dit nodig hebben en zo ervoor zorgen dat EGS succesvoller door hun studieperiode komen, en daardoor een betere start hebben voor hun verdere werkende leven.

Graduate Capital Model

Structurele kansenongelijkheid bij EGS kan hun studie-ervaring en latere arbeidskansen negatief beïnvloeden. Hoe voorbereid en uitgerust iemand is voor de arbeidsmarkt wordt gevat in het Engelse woord *employability*¹. Het Graduate Capital Model (GCM) weidt uit over *employability* (Tomlinson, 2017). Dit model brengt in kaart hoe een afgestudeerde verschillende vormen van kapitaal kan inzetten en ontwikkelt als hulpbron op de arbeidsmarkt. Er zijn vijf kapitalen die met elkaar interacteren en elkaar versterken of verzwakken. Het eerste is het menselijk kapitaal. Dit is wat de student aan kennis en vaardigheden aanleert op de universiteit, wat van belang is voor diens toekomstige werkveld. Een student kan ook specifieke vaardigheden ontwikkelen door bijvoorbeeld werkervaring. Onder menselijk kapitaal valt eveneens de vaardigheid om een carrière te kunnen opbouwen en de opgedane kennis over wanneer en waar het beste kan worden gesolliciteerd (McCafferty et al., 2024; Tomlinson, 2017). Veel studenten denken dat menselijk kapitaal al genoeg is om aan een baan te komen, maar het GCM laat zien dat er meer nodig is dan dat (Tomlinson, 2017). Het tweede kapitaal is het sociale kapitaal. Dit is de som van sociale netwerken en relaties die een student heeft, die nuttig zijn voor het binnenkomen op de arbeidsmarkt. Het sociale kapitaal heeft veel invloed op hoeveel en hoe gemakkelijk iemand toegang heeft tot de arbeidsmarkt (Tomlinson, 2017; McCafferty et al., 2024). Het bezitten van nuttige sociale contacten is een onderdeel waarop EGS merkbaar achterlopen op andere studenten. Daarom is het voor hen lastiger om diverse carrière kansen te benutten. Hierdoor hebben EGS vaak een baan waar ze overgekwalificeerd voor zijn (McCafferty et al, 2024; Scanlon, 2023). Als derde is het culturele kapitaal van belang voor het

¹ Er is niet een geschikt Nederlands woord die dezelfde betekenis heeft en dit maakt dat de Engels term in dit onderzoek wordt gebruikt.

ontwikkelen van de kennis en het gedrag die gepast zijn op de werkvloer. Door te worden blootgesteld aan de cultuur, bijvoorbeeld door het lopen van stages, het opdoen van werkervaring of te praten met mentoren, kan dit kapitaal groeien (Tomlinson, 2017). Voor EGS kan dit lastiger zijn, aangezien zij vaak nog niet eerder met die cultuur te maken hebben gehad. Bovendien kan het aanpassen aan de cultuur op de universiteit al zoveel moeite kosten, dat het lastig is om daar nog extra activiteiten naast te doen om meer kennis op te doen over de cultuur in hun werkveld (McCafferty et al., 2024). Hierin is te merken dat het sociale en culturele kapitaal invloed op elkaar uitoefenen. Omdat het culturele kapitaal vooral via sociale netwerken wordt overgedragen, leidt beperkt sociaal kapitaal bij EGS tot minder toegang tot culturele kennis. Door het verminderde sociale kapitaal van EGS is het daardoor moeilijker om meer cultureel kapitaal te krijgen (McCafferty et al., 2024). De vierde vorm van kapitaal is identiteit kapitaal, wat gaat over de vaardigheid om te bedenken welke carrière bij iemand past en daar vervolgens naar toe te werken. Dit kan door middel van het opbouwen van een goed curriculum vitae, een online profiel aanmaken en het proactief nadenken over hoe de carrière kan worden bereikt (Tomlinson, 2017). EGS ervaren het als lastiger om een duidelijke visie te hebben van welke carrière bij hen past, omdat ze minder kennis hebben over wat de opties zijn. Doordat ze minder inzicht hebben op hun carrièrestappen, kan het opbouwen van een identiteitskapitaal voor hen als een enorme opgave voelen. Er is een gebrek aan laagdrempelige mogelijkheden voor de EGS om hun carrière op te bouwen (Robertson & Egdell, 2018). Het laatste kapitaal is het psychologische kapitaal. Dit helpt een individu om zich aan te passen en te kunnen omgaan met veranderingen en uitdagingen die ze tegenkomen op de arbeidsmarkt. Sommige studies stellen dat EGS meer psychologisch kapitaal hebben, omdat ze al meer barrières hebben moeten overkomen om aan de universiteit te kunnen studeren (McCafferty et al., 2024).

Naast het GCM, geeft ook de Capability Approach een denkkader om naar *employability* te kijken. De Capability Approach (CA) legt de focus op wat mensen kunnen doen en kunnen zijn. Het gaat over de mogelijkheden die mensen hebben om een leven te leiden die voor hen waardevol is. Het is een denkkader om naar het welzijn van mensen te kijken (Robertson & Egdell, 2018; Robeyns, 2005). Mensen hebben verschillende vaardigheden die ervoor zorgen dat ze mogelijkheden kunnen omzetten in waardevolle uitkomsten of kansen. Veerkracht kan bijvoorbeeld een vaardigheid zijn die ervoor zorgt dat een middel, zoals een diploma, wordt omgezet in een kans op een goede baan (Van Casteren et al., 2021). EGS hebben over het algemeen minder hulpbronnen om in te zetten, waardoor het lastiger kan zijn om een middel, zoals een diploma, om te zetten naar een baan. Die hulpbronnen zijn terug te zien in het GCM als de verschillende vormen van kapitaal (McCafferty et al., 2024). Door deze ongelijke toegang tot de verschillende vormen van kapitaal, ontstaat er structurele ongelijkheid voor EGS. Dit kan later de mogelijkheden beperken om een diploma om te zetten in arbeidskansen. De CA benadrukt daarom het belang voor meer ondersteuning voor minderheidsgroepen die structurele ongelijkheid ervaren (Robeyns, 2005).

Veerkracht

Zoals reeds benoemd, is veerkracht een belangrijk onderdeel van het psychologisch kapitaal. Veerkracht is de vaardigheid om zich aan te kunnen passen en om te kunnen gaan met tegenslag, barrières, maar ook positieve veranderingen (Luthans et al., 2015). Herstel en doorzettingsvermogen zijn de kern van veerkracht. Veerkracht is iets wat aangeleerd kan worden en altijd door blijft ontwikkelen. Het wordt gevormd door interne en externe factoren. Interne factoren komen vooral voort uit iemands karaktereigenschappen. De belangrijkste zijn optimisme, mentaal welzijn, het hebben van een doel en zelfeffectiviteit. Externe factoren zijn

goede ondersteunende netwerken om een individu heen. Dit kunnen docenten zijn, maar ook een goede vriend of zorgzame volwassene (Diver, 2019; Holdsworth et al., 2017). Veerkracht is belangrijk in het ontwikkelen van psychologisch kapitaal uit het GCM. Het zorgt ervoor dat een afgestudeerde zich kan aanpassen aan tegenslagen op de arbeidsmarkt. Veel veerkracht zou een positieve invloed kunnen hebben op het uiteindelijke kapitaal, omdat het dus voor een beter psychologisch kapitaal zorgt. Aangezien de kapitalen elkaar beïnvloeden, kan dit ertoe leiden dat andere kapitalen groeien. Veel veerkracht zou er bijvoorbeeld voor kunnen zorgen dat het lukt om aan te passen aan een nieuwe cultuur, wat het culturele kapitaal versterkt (Tomlinson, 2017).

Negatieve invloeden op het ontwikkelen van veerkracht zijn bijvoorbeeld het ervaren van trauma, stress of werkloosheid. Terwijl het overwinnen ervan juist kan bijdragen aan persoonlijke groei en veerkracht. (Luthans et al., 2015). De hoeveelheid hulpbronnen die een student tot zijn beschikking heeft, hebben ook invloed op veerkracht (Luthans et al., 2015). Om goed om te kunnen gaan met verandering, is het namelijk cruciaal om de juiste hulpbronnen te kunnen inzetten (Masten et al., 2021). Dit sluit aan bij de Capability Approach. Het veerkrachtig kunnen reageren op afwijzing, maakt het makkelijker om door te gaan met solliciteren. Op die manier kan veerkracht als een hulpmiddel werken om een diploma om te zetten in een kans op een baan (Robeyns, 2005). Voor EGS is veerkracht een fundamentele vaardigheid om te kunnen omgaan met de extra uitdagingen die op hun pad komen. Toch kan het zijn dat het voor hen lastiger is om veerkrachtig te reageren, omdat ze bijvoorbeeld minder hulpbronnen hebben om in te zetten. Ook ervaren EGS meer stress tijdens hun studie, wat het lastiger maakt om zich aan te passen aan veranderingen (Wittner et al., 2020). Aan de andere kant zou dit ervoor kunnen zorgen dat ze juist meer veerkracht ontwikkelen, omdat EGS vaker tegenslagen hebben (McCafferty et al., 2024). Of en hoe veerkracht een rol speelt in het kunnen omzetten van

mogelijkheden naar kansen voor een afgestudeerde, is nog niet onderzocht. Dit maakt het relevant om de ervaringen van EGS te horen en onderzoeken. Veerkracht als vaardigheid kan maar in beperkte mate worden vastgelegd in cijfers (Luthans et al., 2015). De rol van veerkracht komt meer tot zijn recht door het aanhoren van ervaringen.

EGS zijn jongvolwassenen en ervaren naast de uitdagingen die de opkomende volwassenheid met zich meebrengt, ook uitdagingen in het vinden van hun eerste baan. Dit zijn aspecten zoals tijdsdruk, een gevoel van isolement en hoge stress. Veerkracht is een vaardigheid die hierbij helpt met het omgaan met zulke levels van stress (Diver, 2019). Daarnaast is veerkracht van groot belang op de arbeidsmarkt. De constante veranderingen kunnen voor veel stress zorgen. Het is dan belangrijk om daar goed op te kunnen reageren (Holdsworth et al, 2017). Bovendien heeft veerkracht een positieve relatie met hoe iemand op werk presteert (Diver, 2019; Luthans et al, 2015). Al deze bevindingen over veerkracht laten zien dat het een belangrijke vaardigheid is voor EGS voor zowel de universiteit, de overgang naar werk en het werkende leven. In Nederland is dit nog niet eerder onderzocht. Dit maakt het waardevol om de rol van veerkracht te onderzoeken in de context van Nederland en eerstegeneratiestudenten.

Huidige studie

Eerstegeneratiestudenten zijn studenten die als eersten in hun gezin een universitaire opleiding doen. Naast het feit dat de studententijd een ingewikkelde periode kan zijn door de opkomende volwassenheid, zorgt de kansenongelijkheid van EGS dat er extra uitdagingen zijn tijdens en na de studie. Deze uitdagingen hebben invloed op de *employability* van EGS en daardoor op het instromen op de arbeidsmarkt. Het GCM brengt in kaart welke kapitalen van invloed zijn op het tot stand brengen van een goed voorbereide afgestudeerde op de arbeidsmarkt. Deze vijf kapitalen, die met elkaar interacteren en invloed hebben op elkaar, zijn

belangrijk voor de *employability*. EGS hebben vaak minder kapitaal, wat leidt tot kansenongelijkheid op de arbeidsmarkt. Hierdoor is het moeilijker om mogelijkheden om te zetten in kansen voor zichzelf, wat wordt weergegeven in de Capability Approach. In dit onderzoek wordt er gekeken naar de dynamiek van het GCM door naar één specifieke variabele te kijken, namelijk veerkracht. Dit is een onderdeel van psychologisch kapitaal. Deze variabele koppelt het GCM aan de CA, omdat veerkracht invloed kan hebben op het omzetten van middelen in kansen. Deze twee theorieën met deze variabele worden toegepast op EGS in Nederland. Er is namelijk nog weinig onderzoek gedaan naar de ervaring van EGS over de overgang van studie naar werk. Door de ervaring in een kwalitatief onderzoek weer te geven, zal dit onderzoek inzicht geven in wat er nodig is voor EGS om die overgang makkelijker te laten verlopen. De doelgroep kan uit eigen ervaring aangeven wat er nog mist bij de universiteit en werkgevers. Daarnaast kunnen ze ook praktische tips voor EGS geven, doordat ze zelf weten wat helpt. Dit kan leiden tot praktische implicaties om EGS in het vervolg beter te kunnen ondersteunen in deze fase.

Methode

Participanten en Ontwerp

Dit onderzoek hanteerde een fenomenologisch onderzoeksontwerp, waarbij middels semi-gestructureerde interviews werd onderzocht hoe EGS hun overgang van universitaire studie naar de arbeidsmarkt hebben ervaren. Een fenomenologische benadering is geschikt omdat deze zich richt op het begrijpen en beschrijven van de beleefde ervaringen en betekenissen die participanten zelf toekennen aan een specifiek fenomeen (Moreira & Souza, 2017).

De participanten zijn verworven via *purposeful criterion sampling*, waarbij vooraf vastgestelde selectiecriteria zijn toegepast (Palinkas et al., 2015). Deelnemers kwamen in

aanmerking wanneer zij EGS waren, wat in dit onderzoek gedefinieerd wordt als ‘de eerste in hun nucleaire familie die een vierjarige opleiding heeft afgerond, inmiddels werkzaam waren, en hun studie na 2010 hadden afgerond’. Deze richtlijn komt voort uit de overweging dat hun ervaring dan nog relatief recent is. De werving van de participanten vond plaats via persoonlijke netwerken.

Aan het onderzoek namen in totaal twaalf participanten deel. De leeftijd van de deelnemers varieerde van 22 tot 29 jaar ($M = 25,6$; $SE = 2,02$). De steekproef bestond uit twee mannen en tien vrouwen. Alle participanten voldeden aan de inclusiecriteria. Negen van de twaalf participanten kwamen uit het noorden van Nederland. De gerapporteerde sociaal-economische status (SES) varieerde van ondergemiddeld tot bovengemiddeld: twee participanten gaven aan een lage SES te hebben, zes een gemiddelde SES en drie een hoge SES. De duur van de werkervaring varieerde van enkele maanden tot elf jaar, wat duidde op een diverse groep deelnemers in termen van ervaring op de arbeidsmarkt, leeftijd en SES.

Procedure en Materiaal

Voor dit onderzoek is gebruikgemaakt van semi-gestructureerde interviews. Voorafgaand kregen de deelnemers een informatieformulier (zie Bijlage B) en ontvingen ze het toestemmingsformulier (zie Bijlage C). Het onderzoek is goedgekeurd door de ethische commissie, onder code PSY-2526-S-008, waarna de interviews zijn uitgevoerd. Alle participanten hadden het geïnformeerde toestemmingsformulier voorafgaand aan het interview ondertekend. Er is bewust omgegaan met de doelgroep die geïnterviewd is. Het is mogelijk een kwetsbare groep, daar is rekening mee gehouden door aan het begin aan het interview te zeggen dat de participanten altijd aan mogen geven wanneer iets te veel wordt, en ze niet alle vragen hoeven te beantwoorden wanneer ze zich daar niet prettig bij voelden. De interviews zijn

afgenomen door zes Psychologie studenten van de Rijksuniversiteit Groningen in het kader van een scriptieonderzoek. De interviews duurden gemiddeld een uur en waren semi-gestructureerd. Zo konden de deelvragen op gestructureerde wijze verkend worden, terwijl er nog ruimte was voor verdere eigen inbreng. Van tevoren is er een interviewleidraad opgesteld die alle zes studenten hebben aangehouden. Deze leidraad is tot stand gekomen door het ontvangen van een globale opzet van onze begeleidster. Hierna zijn alle vragen besproken en zijn zo nodig dingen aangepast en toegepast, om de leidraad zo rond mogelijk te hebben. Belangrijk was om vragen te stellen over alle fases in de overgang. Aan de hand van deze leidraad is een pilot interview uitgevoerd door twee onderzoekers. De feedback na het pilot interview is gezamenlijk besproken, en er zijn aanpassingen gemaakt en verdere uitleg toegevoegd waar nodig. Er zijn bijvoorbeeld vragen samengevoegd of verwijderd. Zo is de definitieve versie tot stand gekomen (zie bijlage D). 8 interviews zijn online afgenomen en 4 fysiek.

Analyse

De interviews zijn opgenomen met voicerecorders die via de Rijksuniversiteit Groningen zijn verkregen. De audio-opnamen zijn getranscribeerd met *Whisper*, een spraakherkenningsysteem ontwikkeld door OpenAI dat gesproken taal omzet in tekst (OpenAI, 2022). *Whisper* is voor studenten van de Rijksuniversiteit Groningen beschikbaar gesteld via het Centrum voor Informatie Technologie (CIT). De transcripties zijn na afloop van het transcriberen geanonimiseerd door alle herleidbare persoonsgegevens zoals naam, leeftijd, universiteit, specifieke studie en woonplaats te verwijderen of te vervangen door een pseudoniem. De oorspronkelijke audio-opnamen zijn vervolgens tien dagen na de transcriptie definitief verwijderd. Pseudoniemen zijn gebruikt om de anonimiteit van de participanten te waarborgen.

De getranscribeerde interviews zijn geanalyseerd met behulp van Atlas.ti, een software programma dat speciaal is ontworpen voor de kwalitatieve analyse van niet-numerieke data (Ru., 2025). De transcripties zijn opgenomen in het programma, waarna relevante tekstfragmenten zijn geselecteerd en gecodeerd met codes die de betekenis van het fragment weerspiegelen. Een code is een kort label of woord dat specifiek een tekstfragment samenvat en de essentie van het fragment weergeeft. In dit onderzoek is er gekozen voor open codering, waarbij codes zijn toegekend op basis van wat er in de data naar voren kwam, zonder gebruik te maken van een vooraf opgesteld codeboek (Braun & Clarke, 2006; Braun & Clarke, 2020).

Een thematische analyse volgens Braun & Clarke (2006) is een methode waarbij patronen in de data worden geanalyseerd en gerapporteerd. De thematische analyse bestaat uit zes fases: familiariseren met data, initiële codes genereren, zoeken naar thema's, thema's herzien, thema's definiëren en benoemen en het rapport schrijven. In de eerste fase heeft de onderzoeker zichzelf vertrouwd gemaakt met de data door alle interviews volledig te transcriberen. De transcripten zijn vervolgens zorgvuldig doorgelezen. Tijdens dit herlezen zijn eerste indrukken en opvallende patronen genoteerd in memovorm, zoals herhaald terugkerende ervaringen en opvallende verschillen tussen respondenten. In de tweede fase zijn initiële codes gegenereerd. De onderzoeker heeft relevante tekstfragmenten systematisch gelabeld met codes die betrekking hadden op de onderzoeksvraag. Codes werden zowel semantisch (expliciete uitspraken) als latent (onderliggende betekenissen) toegepast. Een voorbeeld van een initiële code is 'onbegrip omgeving', die werd toegekend aan fragmenten waarin respondenten uitspraken deden over het ervaren van onbegrip vanuit de omgeving (zie Bijlage E). In de derde fase zijn de codes geclusterd tot voorlopige thema's. Dit gebeurde door te onderzoeken welke codes inhoudelijk samenhang vertoonden. Zo werden bijvoorbeeld de codes 'Steun universiteit' en 'Steun

studiegenoten' samengevoegd binnen het voorlopige thema 'Sociale steun'. In de vierde fase zijn de voorlopige thema's herzien. De onderzoeker heeft gecontroleerd of de codes binnen elk thema coherent waren en of de thema's gezamenlijk een logisch en samenhangend beeld gaven van de dataset als geheel. Hierbij zijn sommige thema's samengevoegd, opgesplitst of hernoemd wanneer zij te breed waren. In de vijfde fase zijn de definitieve thema's gedefinieerd. Voor elk thema is vastgesteld wat de definitie ervan was, welke aspecten van de data het thema omvatte en waarom het relevant was voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Elk thema werd voorzien van een duidelijke en inhoudsdekkende naam. Een voorbeeld hiervan is het thema 'Gedwongen zelfstandigheid', dat betrekking heeft op de verschillende manieren waarop een participant zelf moest uitzoeken hoe dingen werken, zonder steun van buitenaf. Tot slot zijn in de zesde fase de resultaten gerapporteerd. De thema's zijn op een heldere en gestructureerde manier beschreven en geïllustreerd met representatieve citaten uit de interviews. Hierbij is geprobeerd een samenhangend narratief te presenteren dat recht doet aan de ervaringen van de respondenten en dat aansluit bij de onderzoeksvraag.

De Onderzoekers/Het Onderzoeksteam

In dit gehele proces zijn de verschillende achtergronden van de onderzoekers in acht genomen. In de eerste fase van het onderzoek reflecteren de onderzoekers op hun eigen positie binnen het onderzoek. Zo had een deel van de groep zelf de status van eerstegeneratiestudent en waren andere onderzoekers vanuit interesse naar wellicht onbekende ervaringen gemotiveerd om het onderzoek uit te voeren. Toch is het belangrijk om kritisch te reflecteren op de invloed die de achtergrond van de onderzoekers heeft kunnen spelen in het onderzoek. De subjectiviteit was gevoelig voor *bias*, door onbewuste vooroordelen en overtuigingen die tijdens het interview en de interpretatie van de onderzoeksresultaten naar voren zouden kunnen komen. Dit zorgde

ervoor dat de interpretatie van de data deels gevoeliger was voor misattributies. Om het risico op onderzoekersbias te verkleinen, is bewust gekozen voor een nauwe samenwerking, waarin de onderzoekers zich jegens elkaar verantwoordden en samen aan een open interview werkten, waarin niet hun eigen standpunt, maar de ervaringen van de participant aan het licht kwamen. Dit werd gerealiseerd doordat elke onderzoeker ieder interview doornam, analyseerde en diens bevindingen met de anderen deelde. Zo ontstond er een groter beeld van de ervaringen van de deelnemer dan dat wat één onderzoeker had kunnen genereren en werd voorkomen dat de interpretatie van data afhankelijk was van slechts één onderzoeker. De bevestigingsbias werd hierdoor ook geminimaliseerd. Door de deductieve benadering was het mogelijk om data-interpretatie te gronden, waardoor de interpretaties van de onderzoekers binnen een gegeven kader konden ontstaan. Zo zorgden de verschillen in de achtergronden van de onderzoekers voor nieuwe inzichten vanuit verschillende perspectieven in een gedeeld raamwerk.

Resultaten

De regelmatig terugkerende onderwerpen in de interviews zijn verdeeld in drie hoofdthema's: steun tijdens studie, interne hulpbronnen en toepassing geleerde strategieën. Elk thema is onderverdeeld in subthema's. Steun tijdens studie bestaat uit: gedwongen zelfstandigheid en opbouwen van sociale netwerken. Interne hulpbronnen zijn opgedeeld in de drie subthema's: doorzettingsvermogen, optimisme als buffer en zelfeffectiviteit. En ten slotte is het hoofdthema toepassing geleerde strategieën opgedeeld in: aanpassingsvermogen nieuwe cultuur en ervaring.

Steun tijdens studie

Gedwongen zelfstandigheid

Veel van de participanten gaven aan dat het begin van de studie een grote verandering was. Ze wisten weinig af van hoe de universiteit werkte en wat bepaalde termen betekenen, zoals Gijs zei: ‘Ik denk dat het verschil is dat ik heel veel dingen heb moeten uitvinden. Bijvoorbeeld wat sommige termen betekenen. In het begin denk je van: ja, wat is een BSA? Wat is een P? Wat is dit en dat?’

De participanten hadden vaak niemand in hun directe omgeving die aan de universiteit had gestudeerd en misten daardoor vooral de praktische steun. Voor hun familie was het ook een nieuwe wereld en die leerden met de participanten mee hoe alles werkte. De familie bood wel vaak steun op andere manieren, maar de participanten moesten het verder zelf uitzoeken. Zo zei participant Silke:

Nou, met name de eerste drie jaar van de bachelor vond ik sowieso redelijk uitdagend. En mijn ouders hebben me wel altijd op een positieve wijze gesteund, maar ik heb inhoudelijk qua studeren echt daar niets aan gehad. Het is niet dat ik echt bij mijn ouders terecht kon voor vragen of tips of dat soort dingen. Dus op die manier heb ik het wel meer zelf moeten uitzoeken.

Deze gedwongen zelfstandigheid werd in het begin vaak als lastig ervaren. Bij sommige participanten zorgde het ervoor dat het lastig was om op iets anders te focussen dan de studie en leverde het veel stress op. Het missen van de praktische steun was vaak een uitdaging tijdens de studie en iets wat als een groot verschil met niet-eerstegeneratiestudenten werd ervaren door de participanten. Tegelijkertijd benoemde Else de andere kant van dit nadeel:

Ja, ik denk dat het dan toch erop neerkomt dat je zelf heel veel uit moet zoeken, dat dat wel helpt. Dat ik gewoon best wel snap hoe je zelfstandige dingen uit moet zoeken en gewoon daar vrij makkelijk in ben. En dat dat ook wel een waardevolle vaardigheid is om te hebben.

Wat helpend had kunnen zijn in deze fase, is dat de universiteit zich op open dagen ook had gericht op de ouders en uitleg over het systeem beschikbaar had gesteld voor hen.

Opbouwen sociale netwerken

Naarmate de studie vorderde, hielp het verschillende participanten om praktische steun te vinden bij studiegenoten. Door het opbouwen van sociale netwerken via de studie of studentenverenigingen, konden participanten meeliften op de kennis van anderen. Lotte gaf aan dat het ‘leren van je medestudenten en studieadviseur’ haar hielp om veerkrachtiger te reageren op uitdagingen die ze tegenkwam. Ook de universiteit kon hierin helpend zijn; dit is iets wat bij verschillende participanten werd benoemd. Het stukje praktische steun dat werd gemist vanuit hun gezin, konden ze soms wel vinden in een begeleider, mentor of studieadviseur van de universiteit. Toen aan Emma werd gevraagd hoe zij omging met uitdagingen, antwoordde ze: ‘Nou, ik had gelukkig wel werkgroepen, waar ik wat heb rondgevraagd. En toen ook wel met de mentor die ik had en de werkgroep het erover gehad.’ Veel participanten zochten de praktische steun elders, wat niet vanzelf ging. Het uitzoeken waar ze antwoorden konden vinden op hun vragen was niet makkelijk. Velen gaven aan dat de universiteit geen duidelijkheid gaf over waar hulp te vinden is. Lisa zei hierover: ‘Op de universiteit zeggen ze wel dat ze je helpen, maar dan krijg je een mail met lappen tekst waarin je het zelf maar moet uitzoeken.’ De ervaring over hoe de universiteit hierin ondersteunt, was dus erg verschillend. Studenten hadden liever dat de universiteit hun voldoende praktische steun zou bieden, maar omdat dit niet altijd gebeurde,

zochten ze het bij andere studenten. Veel participanten vertelden dat studiegenoten een enorme steun waren tijdens de studie, maar ook in de beginfase van het werk. Hierin hielp vooral het stukje erkenning dat ze kregen en hulp bij uitdagingen die ze tegenkwamen. Toch misten veel participanten duidelijkheid over waar ze terecht konden op de universiteit met hun vragen en het stukje persoonlijke begeleiding. Dit gat in begeleiding werd ook duidelijk tijdens het sollicitatieproces, waaraan weinig aandacht was besteed op de universiteit. Silke gaf aan dat de universiteit helemaal niks had gedaan om haar voor te bereiden op deze overgang. En juist in deze fase was sociale steun belangrijk om veerkrachtig met de uitdagingen om te kunnen gaan.

Interne hulpbronnen

Doorzettingsvermogen

Doorzettingsvermogen was een van de kwaliteiten die regelmatig werd benoemd in de interviews. Het gaf de EGS kracht om door te gaan na slechte resultaten in examenperiodes, afwijzingen van sollicitaties of als ze twijfelden aan zichzelf in de beginperiode van werk. Op de vraag, ‘Wat zie jij als jouw grootste krachten in de overgang van studie naar werk?’ zei Anna: ‘Zelfredzaamheid en doorzettingsvermogen. Ja, ik denk dat met betrekking tot het eerstegeneratiestudent zijn.’ Doorzettingsvermogen werd vaak gestimuleerd door het hebben van een duidelijk doel of het trots willen maken van de familie. Anna zag ook het nadeel in van het doelgericht zijn:

Ik had altijd genoeg veerkracht om maar terug te gaan naar mijn doel (...). Alleen soms vind ik dat de prijs daarvoor wel hoog is geweest. Ik denk dat andere mensen wel meer tijd hebben gemaakt in hun studententijd... Voor de leuke dingen van het studentenvak. En dat ik wel heel veel bezig was met ik moet en ik zal het halen.

In de interviews gaven participanten aan gemotiveerd te zijn hun studie af te ronden vanwege persoonlijke ontwikkeling, toekomstige plannen of financiële redenen. Het hielp ze vaak dat ze de studie leuk vonden en genoeg uitgedaagd werden. Daarnaast speelden de verwachtingen van hun omgeving een rol in hun doorzettingsvermogen. Silke zei hierover:

Mijn ouders waren altijd heel trots aan het praten van, ze studeert (studierichting), maar daardoor had ik ook het gevoel dat zij mij ergens hebben zitten. En dat ik aan het beeld van wat zij van mij hebben moet voldoen. Ja, en dat zorgt natuurlijk ook voor doorzettingsvermogen.

Bewijsdrang speelde op deze manier een rol in doorzettingsvermogen bij sommige participanten.

Optimisme als buffer

Een andere factor die veel terugkwam in de interviews, die participanten hielp om veerkrachtiger te reageren op afwijzing en tegenslag, was optimisme. Meerdere participanten gaven aan dat ze geloofden dat het uiteindelijk goed zou komen en dat ze een werkplek zouden vinden. Ze hielden hoop dat er iets zou zijn dat bij hen past en bij wat zij leuk vonden. Natuurlijk was er soms twijfel of het goed zou komen, maar door positief te blijven is het ze gelukt om door te gaan. Else gaf aan over afwijzingen van sollicitaties: ‘Maar, ergens wist ik wel, het komt wel een keer goed.’ Hierbij gaven een aantal participanten aan dat het hielp dat ze veel emotionele steun kregen van hun omgeving. Door met hen te kunnen praten over de tegenslag en bemoedigd te worden, konden ze de positieve houding houden. Daarnaast hielp het Eva om ook ruimte te geven aan de teleurstelling: ‘Ja, en ook wat ook wel helpt is dat je gewoon ruimte moet geven aan jezelf voor je teleurstelling. Dus dat je ook gewoon even op de grond mag liggen, omdat het gewoon heel vervelend is om afgewezen te worden.’

Het was niet heel duidelijk waar het optimisme vandaan kwam, maar sommige participanten gaven wel aan dat het helpend was om milder te zijn voor zichzelf vanwege hun identiteit als EGS. Gijs zei hierover: ‘Achteraf denk ik van, ik had het ook misschien niet heel veel anders kunnen doen. Omdat ik niet precies wist waar ik aan begon. Dus dan is dat prima.’ Het accepteren dat ze anders zijn dan andere studenten kan rust en een positieve houding geven. Eva gaf aan dat het zijn van een EGS haar soms juist heeft ondersteund: ‘Soms kon ik wel mezelf wat makkelijker iets vergeven in dat ik het niet snapte, omdat ik dacht ja, ik kan dit ook aan niemand vragen, voor mijn gevoel in ieder geval.’ Door zo te denken, kan het makkelijker zijn om tegenslagen te accepteren en het niet te persoonlijk te nemen. Dit is iets wat regelmatig terugkwam in de interviews als iets wat participanten hielp om door te gaan na een afwijzing of tegenslag. Optimisme draagt op deze manier dus bij aan hoe veerkrachtig EGS reageren op tegenslag. Anna verwoordde dit in een advies: ‘Ik denk dat elke negatieve ervaring die je positief aanpakt, wordt natuurlijk positief.’

Zelfeffectiviteit

Zelfeffectiviteit is het geloof in jezelf om een taak succesvol uit te voeren of een doel te bereiken. Dit werd bij de participanten gaandeweg aangeleerd. In het begin twijfelden een aantal eraan of ze het niveau van de universiteit wel aankonden, wat deels kwam doordat ze niemand hadden die hun kon laten zien hoe het universiteitsleven eruit zag. Hierdoor had Dorien het gevoel dat ze niet zo goed wist wat ze aan het doen was. Het viel op dat bij veel participanten het vertrouwen in zichzelf groeide, door te zien dat het hun wél lukte. Emma: ‘Ik denk wel dat het drie tentamenperiodes heeft geduurd voordat ik zelfverzekerd een tentamen inging, dus na een jaar had ik zo’n idee van; oké nu gaat het wel goedkomen.’ Op een gegeven moment draaide bij veel participanten de twijfel in zichzelf om naar een vertrouwen dat het ze ging lukken. Dit

gebeurde bij zowel het begin van de studie als het begin van werk. Over uitdagingen in de overgang van studie naar werk, gaf Pleun aan de verantwoordelijkheid een grote uitdaging te vinden. Wat haar hierin hielp is het volgende: ‘En daarin is gewoon begeleiding en inwerken zo belangrijk. Maar zelfs dan is het nog steeds natuurlijk een hele zoektocht in ook je eigen zelfvertrouwen daarin vinden.’ Bij veel participanten was het vertrouwen in hun eigen kunnen bij die overgang weer een uitdaging. Toch werd dit beter, nadat ze wat ervaring hadden opgedaan op de werkvloer. Het zelfvertrouwen dat langzaam groeide, was dus zowel tijdens de studie, als tijdens de overgang naar werk een belangrijke factor in het veerkrachtig reageren op verandering en tegenslag.

Toepassing geleerde strategieën

Aanpassingsvermogen nieuwe cultuur

Een terugkerend thema in de interviews was dat de participanten de overgang naar universiteit en naar werk als een cultuurshock ervoeren. De overgang naar de universiteit werd verschillend ervaren, sommigen van de participanten konden zich wel snel aanpassen aan de cultuur, anderen vonden dit lastiger. Emma vertelde over de eerste periode op haar studie: ‘En dan moet je in een keer navigeren van wat is hier normaal, hoe moet je je hierbij gedragen.’ En ook tijdens de eerste periode op werk, was het voor veel participanten wennen. Anna zei hierover: ‘Ik begrijp soms de cultuur gewoon niet (op de werkplek). Ik maak ongepaste opmerkingen zonder dat ik dat doorhad. Dat is ook wel eens heel grappig. Maar... Het is ook wel eens lastig.’ De participanten die hier minder moeite mee hadden, hadden vaak al eerdere werkervaring opgedaan die hun ook meer zelfverzekerdheid gaf.

Naast dat het lastig was voor sommige participanten om in te schatten hoe de cultuur was, was het voor bijna alle participanten een grote overgang om te gaan werken. Het in de praktijk

brengen van alle theoretische kennis, bleek vaak lastiger dan gedacht. Lotte vertelde over haar kennis vooraf dat het vooral theoretisch was en dat het lastig was om dit over te zetten naar de praktijk. Meer participanten benoemden dit te missen in de overgang naar werk en dat de universiteit weinig aandacht had gegeven aan de koppeling met de praktijk. Bij veel participanten hielp het om om hulp te vragen als ze tegen dit probleem aanliepen. Gijs verwoordde dit in een praktische tip: 'Dus als je er niet uitkomt, gewoon lekker vragen. Op zich wel een vaardigheid trouwens.' Tijdens de studie had hij om hulp leren vragen, omdat hij het verder zelf moest uitzoeken. Uiteindelijk hielp dit hem in de uitdagingen die hij op werk tegenkwam. Dit was overigens niet bij elke participant zo, een aantal gaven aan het juist heel moeilijk te vinden om om hulp te vragen. Silke vertelde wat de oorzaak hiervan was bij haar:

Ik zit hier nu al een maand en ik wil ook niet dat mensen denken dat ik het niet zou kunnen. Dat als ik dan aangeef dat het mij te veel is, dat ze denken, als je dit al niet aan kan dan is dit niet het werk voor jou.

Ervaring

Door tijdens de studie al barrières te overkomen en daarvan te leren, is het makkelijker om later om te gaan met eenzelfde soort uitdagingen. Het zorgt er namelijk voor dat veerkracht als vaardigheid zich ontwikkelt. Eva raakte tijdens de studie in een depressie en is hier weer uitgeklimmen. In latere stressvolle periodes tijdens het zoeken van een baan en beginnen met het werken heeft ze toegepast wat ze eerder had geleerd. Voor haar was dit het volgende: 'Ja eigenlijk gewoon zoals de mindfulness me heeft geleerd, dus ervaar de stress, je hoeft er niet per se op te reageren, even goed kijken waar het nou vandaan komt.' Door eerdere ervaringen met tegenslagen en veranderingen, wist Eva er later beter mee om te gaan. Ze had copingmechanismen geleerd die maakten dat ze veerkrachtiger reageerde op uitdagingen.

Daarnaast hielp het Dorien om te weten van zichzelf wat ze nodig heeft in een baan om door te blijven zetten als het werk lastig werd: ‘Ja, vooral wel denk ik een stukje zelfkennis dat ik weet dat ik die uitdaging nodig heb zeg maar.’ Het hielp Silke eveneens om van zichzelf te weten wat haar hielp om haar hoofd leeg te maken. Dit was dan haar manier om met stress die uit grote veranderingen komt om te gaan. Het tegenkomen van uitdagingen tijdens de studie, kan dus effect hebben op hoe EGS later omgaan met veranderingen en tegenslag. Bij deze participanten werd duidelijk dat door het overwinnen van eerdere uitdagingen, het hun beter lukte om tijdens de beginfase van werk door te blijven gaan. Ze hebben copingmechanismen, zelfkennis en zelfvertrouwen ontwikkeld en kunnen die later weer toepassen. Dit laat zien dat het overwinnen van uitdagingen tijdens de studie ervoor zorgt dat de EGS veerkrachtiger worden. Dit kan weer positief bijdragen aan de overgang naar werk, gezien de stress en onzekerheid die deze overgang met zich mee kan brengen.

De veerkracht van EGS ontwikkelde zich duidelijk door de verschillende fases van studie naar werk: in het begin was veerkrachtiger reageren lastiger, maar dit verbeterde zodra ze steun en herkenning vonden bij studiegenoten. Naarmate hun zelfvertrouwen groeide en ze merkten dat ze uitdagingen aankonden, versterkte dit hun veerkrachtig handelen. Optimisme en doorzettingsvermogen veranderden niet per se door de fases heen, maar waren wel ondersteunend voor veerkracht. In de overgang naar werk bleken EGS veerkrachtiger te functioneren doordat zij eerdere studie- en sollicitatie-uitdagingen hadden gebruikt om beter met stress en onzekerheid om te gaan. Daardoor werd hun veerkracht over de hele periode geleidelijk sterker, waarbij individuele verschillen wel moeten worden meegenomen.

Discussie

In dit onderzoek werd antwoord gegeven op de hoofdvraag: ‘Wat is de rol van veerkracht in de ervaring van de overgang van universiteit naar werk voor eerstegeneratiestudenten (EGS) in Nederland?’. Veerkracht speelt een rol door de drie fasen heen, tijdens de studie, tijdens de zoektocht naar werk en tijdens de eerste periode van werk. In het begin van de studie is het voor EGS lastiger om veerkrachtig te reageren op uitdagingen, maar dit verbeterde zodra ze studiegenoten vonden met wie ze ervaringen konden delen en zich aan konden spiegelen. Het stukje praktische steun dat ze misten vanuit hun familie, werd dan ergens anders gevonden. Veel participanten gaven aan hierin informatie en begeleiding vanuit de universiteit te missen. Veerkracht neemt verder toe wanneer EGS meer vertrouwen in zichzelf ontwikkelden, vaak doordat ze merken dat ze taken en situaties toch aankunnen. Dit zelfvertrouwen groeide gaandeweg, zowel tijdens de studie als in de eerste fase van werk, en versterkt hoe veerkrachtig zij kunnen handelen.

Optimisme en doorzettingsvermogen laten geen duidelijke veranderingen zien in de verschillende fasen van studie naar werk, maar zijn desondanks belangrijke factoren die veerkracht ondersteunen. Deze eigenschappen helpen om niet op te geven bij tegenslag en om uitdagingen vol te houden. Bij optimisme helpt het dat ze soms hebben geaccepteerd dat het voor EGS anders werkt dan voor niet-eerstegeneratiestudenten. Bij doorzettingsvermogen kan het helpen om een duidelijk doel voor ogen te hebben of zich te willen bewijzen tegenover anderen. Een nadeel hiervan is dat dit alle tijd en energie kan opnemen en er weinig ruimte overblijft voor andere extracurriculaire activiteiten.

In de eerste fase van werk lijken EGS veerkrachtiger te functioneren omdat ze hebben geleerd van eerdere uitdagingen tijdens de studie en de zoektocht naar werk. Ze weten beter hoe

ze met stress en onzekerheid om moeten gaan. Deze stress en onzekerheid kan voortkomen uit het feit dat veel participanten de aansluiting op de praktijk misten vanuit de universiteit. Dit zorgt ervoor dat het lastig kan zijn voor EGS om zich soepel aan te passen aan de cultuur op de werkvloer. Dankzij eerder opgebouwde veerkracht, zoals het leren om hulp te vragen tijdens de studie, passen zij zich sneller aan in de eerste fase van werk. Veerkracht wordt over de hele periode van studie naar werk geleidelijk sterker, al blijft dit afhankelijk van persoonlijke eigenschappen en omstandigheden.

Veerkracht speelt in de overgang van studie naar werk een ondersteunende rol. Veerkracht stelt EGS in staat om gedeeltelijk te kunnen compenseren voor tekorten in andere vormen van kapitaal, zoals het culturele en sociale kapitaal. Het helpt om om te gaan met stress, uitdagingen, tegenslag en om door te zetten. Zo beschreven meerdere EGS dat zij ondanks afwijzingen bij sollicitaties bleven doorgaan en optimistisch bleven dat het goed zou komen. Veerkracht wordt sterker naarmate EGS meer zelfvertrouwen opbouwen en ervaringen opdoen in het overkomen van uitdagingen. Hoe veerkrachtiger de EGS worden, hoe beter het lukt om zich op een gezonde manier aan te passen aan veranderingen. Tegelijkertijd laat dit onderzoek zien dat veerkracht ook een prijs heeft voor sommige EGS, het voortdurend inzetten van veerkracht kost zoveel energie dat er minder ruimte overblijft voor extracurriculaire activiteiten of sociale ontwikkeling. Veerkracht is dus cruciaal voor de overgang van studie naar werk, maar het laat ook zien dat er structurele ondersteuning mist voor EGS. Veerkracht zelf is namelijk onvoldoende om de EGS in dit proces volledig te ondersteunen.

Theoretische reflectie

De resultaten van het onderzoek sluiten nauw aan bij het GCM (Tomlinson, 2017). De ervaringen van EGS bevestigen dat zij vaak de studie starten met minder sociaal en cultureel

kapitaal. Zij geven bijvoorbeeld aan dat zij praktische steun missen en soms een tekort aan kennis over academische en professionele normen blijken te hebben. Dit zorgt ervoor dat voor hen de overgang naar werk moeilijker is en het psychologische kapitaal moet compenseren voor het tekort in andere kapitalen. Veerkracht is een onderdeel van het psychologische kapitaal en heeft daardoor invloed op de andere kapitalen. Studenten misten de praktische steun bij hun ouders en moesten deze steun bij anderen zoeken. Dit zorgde ervoor dat ze nieuwe sociale connecties kregen, waar ze steun bij vonden. Veerkracht helpt dus bij het opbouwen van sociale contacten, en versterkt daardoor het sociale kapitaal. Verder ondersteunt veerkracht het omgaan met een tekort aan cultureel kapitaal, doordat het EGS in staat stelt om strategieën te ontwikkelen om ontbrekende kennis te verwerven. Zo hebben EGS bijvoorbeeld tijdens de studie geleerd om hulp te vragen wanneer zij academische regels niet begrepen. Deze veerkrachtige strategie kan vervolgens in het werkveld worden ingezet om culturele kennis verder op te bouwen. De verschillende vormen van kapitaal in het GCM hebben dus invloed op elkaar en een groter psychologisch kapitaal kan ervoor zorgen dat het sociale en culturele kapitaal groeit.

De resultaten laten zien dat externe hulpbronnen, zoals studiegenoten, familie of een mentor, bijdragen aan hoe veerkrachtig een individu is. In lijn met literatuur over veerkracht bevestigt huidig onderzoek dat sociale ondersteuning in de netwerken van het individu een stimulerende factor is voor veerkracht (Diver, 2019; Holdsworth et al., 2017). Dit kwam bijvoorbeeld door het om hulp vragen bij medestudenten of een leidinggevende als ze tegen uitdagingen aanliepen. Hoe meer steun EGS krijgen vanuit hun omgeving, hoe makkelijker het voor hen wordt om veerkrachtig te reageren. De beginfase van de studie kan door EGS als uitdagend worden ervaren, wat waarschijnlijk verklaard kan worden door hun nog beperkte sociale netwerk (Holdsworth et al., 2017).

Uit de resultaten blijkt dat de veerkracht die nodig is om met de uitdagingen en tegenslagen om te gaan, EGS soms zoveel energie kost dat het ten koste gaat van hun extracurriculaire activiteiten. Dit sluit aan bij de theorie dat de studie aanzienlijk meer tijd en energie vergt voor EGS, mede doordat ze te maken hebben met onbekende taken en een nieuwe cultuur (McCafferty et al., 2024). De druk die studenten ervaarden, zowel vanuit henzelf, hun sociale omgeving als de universiteit, om academisch te presteren, beperkt verder hun beschikbare tijd en energie voor activiteiten buiten de studie (De Boer et al., 2024). Dit kan ervoor zorgen dat de overgang naar werk minder soepel verloopt, EGS hebben minder kunnen investeren in hun carrière tijdens de studie en lopen daar later tegenaan (McCafferty et al., 2024).

Daarnaast bevestigen de resultaten dat bepaalde eigenschappen bijdragen aan hoe veerkrachtig een individu reageert (Luthans et al., 2015). Doorzettingsvermogen, optimisme en zelfeffectiviteit kwamen alle drie duidelijk naar voren in de interviews, wat aansluit bij andere literatuur (Luthans et al., 2015). Het hebben van een doel, een positieve blik op het leven en zelfvertrouwen zijn eerder genoemde interne hulpbronnen die bijdragen aan het ontwikkelen van veerkracht. Deze hulpbronnen komen voor een groot deel voort uit iemands karakter (Diver, 2019; Luthans et al., 2015). Wat opviel aan de resultaten, was dat doorzettingsvermogen en optimisme een stabiele factor waren tijdens studie, de zoektocht naar werk en de eerste periode van werk. Zelfeffectiviteit was daarentegen niet een eigenschap die consequent aanwezig was, dit ontwikkelde zich door succeservaringen tijdens studie en werk. Dit ondersteunt de theorie dat veerkracht deels een aangeboren houding is, maar zich verder kan ontwikkelen door het overwinnen van uitdagingen en interactie binnen sociale netwerken (Luthans et al., 2015; Masten et al., 2021). Hoewel eerdere literatuur veerkracht beschrijft als een ontwikkelbare vaardigheid, blijft vaak onduidelijk welke specifieke factoren deze ontwikkeling beïnvloeden. De bevinding

dat doorzettingsvermogen en optimisme relatief stabiele kenmerken zijn, terwijl zelfeffectiviteit een versterkende rol speelt in de verdere ontwikkeling van veerkracht, vormt daarom een relevante aanvulling op de literatuur en verdiept het inzicht in de werking van veerkracht.

Vanuit de Capability Approach (Robertson & Egdell, 2018; Robeyns, 2005) wordt veerkracht gezien als een vaardigheid die invloed heeft op in hoeverre middelen, zoals een diploma, daadwerkelijk kunnen worden omgezet in kansen. De ervaringen van EGS laten zien dat het voor hen niet vanzelfsprekend is om hun middelen om te zetten in kansen. Dit kan komen door een gebrek aan begeleiding of een gebrek aan kennis over de eisen van de arbeidsmarkt en de mogelijkheden tijdens studie. Veerkracht kan ondersteunend zijn in hoe EGS met deze uitdagingen omgaan, maar het kan niet volledig compenseren voor de structurele ongelijkheid. Dit maakt veerkracht mogelijk ook een noodzaak, door een ontbrekende structurele ondersteuning en erkenning van EGS bij veel Nederlandse universitaire opleidingen. Deze bevindingen verduidelijken de rol van veerkracht binnen de CA.

Eerder onderzoek haalde nog geen ervaringen op van EGS in een Nederlandse context. Veerkracht is een variabele die lastig te meten is (Diver, 2019). Door veerkracht te benaderen als een ervaring, wordt zichtbaar hoe deze variabele zich ontwikkelt door de verschillende fasen heen en welke invloed het heeft op andere kapitalen. Daarnaast geeft dit onderzoek een beter begrip over de dynamiek van het GCM, door te laten zien hoe het psychologisch kapitaal functioneert en interacteert met andere kapitalen. Dit onderzoek laat de kracht en kwetsbaarheid zien van veerkracht voor EGS, wat van waarde is voor zowel de theorie als de praktijk. Het laat zien dat veerkracht zich ontwikkelt door eerdere ervaringen met tegenslag, sociale steun en groeiende zelfeffectiviteit, maar dat deze veerkracht in sommige fasen ook gepaard gaat met een hoge persoonlijke belasting.

Beperkingen en Verder Onderzoek

Een methodologische beperking van dit onderzoek is de relatief kleine steekproef. Door de beperkte beschikbare tijd is van tevoren bepaald hoeveel interviews er werden afgenomen. Hierbij werd niet het saturatiepunt als leidraad genomen (Braun & Clarke, 2020). Hoewel de afgenomen interviews voldoende data geven om thema's en patronen te herkennen, kan er niet met zekerheid worden gesteld dat alle ervaringen van EGS hierin zijn gevat. Er is rekening gehouden met deze beperking door een steekproefgrootte te kiezen die een mogelijk saturatiepunt zou kunnen zijn.

Een andere mogelijke beperking is dat de interpretatie van kwalitatieve data gekleurd kan zijn door de perspectieven en aannames van de onderzoekers. Dit kan ervoor zorgen dat bepaalde thema's meer of juist minder naar voren komen, zonder dat dit in de ervaring ook zo is. Er is rekening mee gehouden door samen te overleggen over onze bevindingen, gebruik te maken van thematische codering en dezelfde interviewleidraad te volgen (Braun & Clarke, 2022). Volledige objectiviteit is alleen niet haalbaar bij fenomenologisch onderzoek en niet het doel. Desondanks dient de subjectieve aard van de resultaten in acht genomen te worden.

Een inhoudelijke beperking is dat er in dit onderzoek weinig rekening is gehouden met intersectionele verschillen, zoals gender, migratieachtergrond of sociaaleconomische status. Eerder onderzoek laat zien dat deze identiteitskenmerken invloed kunnen hebben op de beschikbare hulpbronnen en de ervaring van kansenongelijkheid (Nguyen & Nguyen, 2018). Daarnaast hebben de meeste participanten van dit onderzoek de overgang van studie naar werk uiteindelijk succesvol doorlopen. Het zijn dus vooral EGS die ondanks de uitdagingen die ze tegenkwamen, toch veerkrachtig hebben gereageerd. Dit kan ervoor zorgen dat de rol van veerkracht positiever wordt weergegeven, dan wanneer de uitdagingen niet worden overwonnen.

Toekomstig onderzoek zou zich kunnen richten op EGS bij wie het niet is gelukt om de overgang succesvol te maken. Dit zou de theorie over EGS completer maken en vergelijkingsmateriaal geven die informatie kan opleveren voor praktische toepassingen. Daarnaast zou een longitudinale studie over hoe veerkracht zich ontwikkelt over langere tijd relevant zijn. Dit kan een kwalitatief onderzoek zijn, waarbij een aantal studenten tijdens de studie, overgang naar werk en de beginfase van werk worden gevolgd door middel van een vragenlijst die ze jaarlijks invullen. In het huidige onderzoek is vooral gefocust op de ervaring, die op een later moment werd teruggehaald en daardoor kan zijn veranderd. Een longitudinale studie zou meer inzicht geven over hoe veerkracht zich per fase ontwikkelt en ook wat de invloed daarvan is op de loopbaancarrière. Op die manier kan er worden gekeken naar een eventuele correlatie tussen bijvoorbeeld sociale steun, veerkracht en *employability* (Xia et al., 2020). Daarnaast zou verder onderzoek zich kunnen richten op de rol van intersectionele verschillen in hoe EGS de overgang naar werk ervaren. Dit zou ook bijdragen aan het verminderen van de homogeniteit die wordt geassocieerd met de term ‘eerstegeneratiestudent’ (Nguyen & Nguyen, 2018). Op deze manier worden EGS meer als individu gezien, dan als groep.

Aanbevelingen

Veerkracht kan een ondersteunende functie hebben om met uitdagingen in de overgang naar werk om te gaan. Daarnaast is veerkracht noodzakelijk voor EGS door een ontbrekende structurele ondersteuning vanuit de universiteit. Dit roept de vraag op wie er verantwoordelijk is om dit tekort te compenseren, de universiteit of het individu. Het is wenselijk dat universiteiten studenten ondersteunen bij het benutten van beschikbare middelen en het creëren van kansen. Niet alleen voor het individu, maar ook voor de bredere maatschappij is dit belangrijk.

Universiteiten kunnen positief bijdragen aan de maatschappij door studenten geschikt te maken voor de arbeidsmarkt (Diver, 2019). Daarom zijn er een aantal praktische implicaties voor de universiteit die uit dit onderzoek komen.

Veel EGS misten praktische steun aan het begin van de studie en in de overgang naar werk. Universiteiten zouden een belangrijke rol kunnen spelen in het versterken van veerkracht door structurele ondersteuning te bieden, met name op het gebied van praktische informatie, persoonlijke begeleiding en expliciete aandacht voor de overgang naar werk. Dit zou het 'gat' verkleinen dat EGS ervaren in het sociale en culturele kapitaal. Daarbij zou het helpend zijn als er informatie beschikbaar zou zijn voor ouders die nog geen ervaring hebben met het universitaire systeem. De ervaringen van EGS laten zien dat ze vaak onbegrip ervaren van hun omgeving, omdat zij nog nooit met de universitaire wereld te maken hebben gehad. Een duidelijke uitleg over hoe de universiteit werkt, bijvoorbeeld door middel van een flyer, website of boekje gericht op ouders, zou hierin helpend kunnen zijn.

Ten slotte laten de ervaringen van EGS zien dat ze veel steun halen uit herkenning en erkenning tijdens de studie. Hier zouden universiteiten op in kunnen spelen, bijvoorbeeld door een platform op te richten speciaal voor eerstegeneratiestudenten. Op deze manier kunnen EGS leren van andere EGS die alle fases al hebben doorlopen en kunnen negatieve ervaringen positief gebruikt worden.

Referenties

- Allen, J., & Belfi, B. (2020). Educational expansion in the Netherlands: better chances for all? *Oxford Review Of Education*, 46(1), 44–62.
<https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1687435>
- Ayvaz, A., & Elhatip, Y. E. (2025). From Perseverance of Effort to Perceived Employability in First-Generation College Students: The Mediating Role of Career Adaptability and Career Engagement. *Journal of Career Assessment*.
<https://doi.org/10.1177/10690727251313789>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2020). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling And Psychotherapy Research*, 21(1), 37–47.
<https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(1), 1–6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Data analyseren met ATLAS.ti | Radboud Universiteit*. (n.d.).
<https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/ict-hulpmiddelen/atlasti#>
- De Boer, T., Tossaint, E., Kleter, S., Van Der Geest, J., Sahebali, W., Dilaver, G., & Meeuwssen, J. (2024). *Een serieuze zaak.: De wereld van kansenongelijkheid voor eerstegeneratiestudenten achter het halen van een diploma* (2024.015-2437). Utrecht.

<https://open.overheid.nl/documenten/dpcf0826fed593efaaf38ba8d5cc20e4475a8e0a83a/pdf>

Diver, A. (2019). Employability via Higher Education: Sustainability as Scholarship. In Springer eBooks. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-26342-3>

Duffy, R. D., Kim, H. J., Gensmer, N. P., Pendleton, L. H., Boren, S., & Garriott, P. O. (2019). Testing a critical cultural wealth model of well-being among first-generation students. *Journal Of Counseling Psychology*, 67(2), 171–183. <https://doi.org/10.1037/cou0000388>

Gilmore, K. J., Meersand, P., & American Psychiatric Association Publishing. (2024). *Emerging adulthood : a psychodynamic approach to the new developmental phase of the 21st century* (First edition). American Psychiatric Association Publishing.

Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., & Kyndt, E. (2018). Emerging Adults Embarking on Their Careers: Job and Identity Explorations in the Transition to Work. *Youth & Society*, 52(5), 795–819. <https://doi.org/10.1177/0044118x18772695>

Hazel McCafferty, Michael Tomlinson & Sarah Kirby (2024). ‘You have to work ten times harder’: first-in-family students, employability and capital development, *Journal of Education and Work*, 37:1-4, 32-47, DOI: 10.1080/13639080.2024.238356

Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C. M. (2017). ...Not drowning, waving. Resilience and university: a student perspective. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1837–1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Psychological capital and beyond*. Oxford University Press. <http://site.ebrary.com/id/11003275>

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in

- Development and Psychopathology: Multisystem Perspectives. *Annual Review Of Clinical Psychology*, 17(1), 521–549. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307>
- Moreira, V., & Souza, C. (2017). Innovating the person-centered approach through phenomenological research. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 16(4), 316–334. <https://doi.org/10.1080/14779757.2017.1365006>
- Nguyen, T., & Nguyen, B. M. D. (2018). Is the “First-Generation Student” Term Useful for Understanding Inequality? The Role of Intersectionality in Illuminating the Implications of an Accepted—Yet Unchallenged—Term. *Review Of Research in Education*, 42(1), 146–176. <https://doi.org/10.3102/0091732x18759280>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful Sampling for Qualitative Data Collection and Analysis in Mixed Method Implementation Research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42(5), 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>
- Robertson, P. J., & Egdell, V. (2018). A capability approach to career development: An introduction and implications for practice. *Australian Journal Of Career Development*, 27(3), 119–126. <https://doi.org/10.1177/1038416217704449>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. *Journal Of Human Development*, 6(1), 93–117. <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Scanlon, B. A. (2023). *Career outcomes of first-generation graduates*. The Temple University Graduate Board.
- Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate

- employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352. <https://doi.org/10.1108/et-05-2016-0090>
- Van Casteren, P. A., Meerman, J., Brouwers, E. P., Van Dam, A., & Van Der Klink, J. J. (2021). How can wellbeing at work and sustainable employability of gifted workers be enhanced? A qualitative study from a capability approach perspective. *BMC Public Health*, 21(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10413-8>
- Van de Korput, J. (2022). Eerstegeneratiestudenten: een groep apart? *Journal Of Social Intervention: Theory And Practice*, 31(3), 64–71.
- Wildhagen, T. (2015). “Not Your Typical Student”: The Social Construction of the “First-Generation” College Student. *Qualitative Sociology*, 38(3), 285–303. <https://doi.org/10.1007/s11133-015-9308-1>
- Wittner, B., Barthauer, L., & Kauffeld, S. (2020). Accessibility and Mobilisation of Social Capital in First-Generation Students’ Social Networks—A Mixed-Methods Approach. *Journal Of College Student Retention Research Theory & Practice*, 25(2), 254–278. <https://doi.org/10.1177/1521025120979643>
- Xia, T., Gu, H., Huang, Y., Zhu, Q., & Cheng, Y. (2020). The Relationship between career social support and employability of college Students: a Moderated Mediation model. *Frontiers in Psychology*, 11, 28. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00028>

Bijlagen

Bijlage A Samenvatting AI-gebruik

- Gebruikte AI-systemen: ChatGPT, <https://chatgpt.com/>
- Gebruikte definitieve prompts: ‘Kan je mij de Capability Approach in andere woorden uitleggen?’, ‘Kan je me (deze zin) in het Nederlands uitleggen?’, ‘Hoe zeg je dit kort: veerkracht helpt in het opbouwen van cultureel kapitaal, doordat EGS tijdens studie al hebben geleerd om hulp te moeten vragen. dit kunnen ze dan weer toepassen als ze tegen hun tekort aan culturele kennis aanlopen in het werkveld.’
- Toepassing: de beide prompts over uitleggen hebben mij duidelijkheid gegeven van hoe de theorieën of zinnen in elkaar zitten. Het helpt mij om het in andere woorden te lezen. De prompt over de link hielp mij om de theorie toe te passen op het specifieke onderwerp van dit onderzoek, het lukte mij niet helemaal om die zelf te leggen.
- Aanpassingen: ik heb niks van ChatGPT letterlijk overgenomen, ik heb het alleen gebruikt om mijn begrip van onderwerpen te vergroten, beknopte zinnen of synoniemen te vinden. Het hielp mij om moeilijke definities of Engelse woorden te begrijpen.

Bijlage B Informatie over het onderzoek

INFORMATIE OVER HET ONDERZOEK

“VAN UNIVERSITEIT NAAR WERK ALS EERSTEGENERATIESTUDENT”

PSY-2526-S-0008

➤ **Waarom krijg ik deze informatie?**

Je bent uitgenodigd om op [VUL DATUM EN TIJD IN] mee te doen aan dit onderzoek omdat jij de overstap hebt gemaakt van de universiteit naar werk als eerstegeneratiestudent en hierover jouw ervaringen wil delen. Dit onderzoek wordt uitgevoerd door Thimo Deijnum, Maren van Onzen, Mirthe Lassche, Carlijn Alblas, Destiny Osigwe en Zasje Mehciz, en begeleid door Drs. Isabel Berman.

➤ **Moet ik meedoen aan dit onderzoek?**

Meedoen aan het onderzoek is vrijwillig. Wel is uw toestemming nodig. Lees deze informatie daarom goed door. Stel alle vragen die u misschien heeft, bijvoorbeeld omdat u iets niet begrijpt. Pas daarna besluit u of u wilt meedoen. Als u besluit om niet mee te doen, hoeft u niet uit te leggen waarom, en zal dit geen negatieve gevolgen voor u hebben. Dit recht geldt op elk moment, dus ook nadat u hebt toegestemd in deelname aan het onderzoek.

➤ **Waarom dit onderzoek?**

Dit onderzoeksproject is deel van een Bachelorscriptie van psychologiestudenten van de Rijksuniversiteit Groningen. Er wordt onderzocht hoe personen die als eerste in hun familie een universitaire opleiding volgen, de overgang van de universiteit naar werk ervaren. Dat doen we om inzicht te krijgen hoe deze overgang op het moment verloopt, en mogelijk verbeterd kan worden. Een belangrijk aspect van dit onderzoek is om de meningen van eerstegeneratiestudenten zelf in kaart te brengen door middel van interviews.

➤ **Wat vragen we van u tijdens het onderzoek?**

- Er wordt toestemming tot deelname gevraagd.
- Een interview wordt afgenomen over uw ervaringen toen u de overstap maakte van de universiteit naar werk. Vragen zullen bijvoorbeeld ingaan op uitdagingen die u tegenkwam tijdens uw studie, hoe het vinden van uw eerste baan verliep, en hoe u de landing in uw eerste baan ervaarde.
- Het interview zal ongeveer 60 minuten duren.
- Het interview wordt opgenomen.

➤ **Welke gevolgen kan deelname hebben?**

- Door uw ervaringen te delen kunt u ons helpen met het onderzoeken wat voor ondersteuning de universiteit nog aan eerstegeneratiestudenten kan bieden.

➤ **Hoe gaan we met uw gegevens om?**

- De uitkomsten van het interview worden gebruikt voor het uitwerken van de resultaten voor de bachelorscripties, en het schrijven van de scripties.
- De uitkomsten van het interview worden geanalyseerd door de onderzoekers alleen.

- Gegevens worden anoniem verwerkt en er worden pseudoniemen (een bedachte naam) gebruikt om voorbeelden te geven in de scriptie.
- Uw naam wordt niet gebruikt tijdens de opname van het interview om terugleiding van de identiteit tegen te gaan. Het bestand wordt gelinkt aan de datum en tijd van het interview en een pseudoniem.
- Het pseudoniem wordt bedacht op basis van gender alleen en is niet terug te leiden naar uw identiteit.
- Het interview (online en fysiek) worden uitgevoerd in een privé ruimte bij de Rijksuniversiteit Groningen om confidentialiteit te waarborgen.
- U heeft tot en met 10 dagen na het interview, dus tot **[VUL DATUM 10 DAGEN NA DATUM INTERVIEW IN]** om aan te geven dat u niet meer wil meedoen aan het onderzoek. Uw gegevens worden dan verwijderd. Om dat te doen neemt u contact op met de hoofdonderzoeker, Isabel Berman (isabel.berman@rug.nl) , en noemt u de datum en tijd van het interview.
- Uiterlijk **[VUL DATUM IN 10 DAGEN NA INTERVIEW]** is het audiobestand omgezet in tekst en wordt de koppeling tussen uw identiteit en het pseudoniem verwijderd en het audiobestand verwijderd. Dat betekent dat er vanaf dan geen toegang meer is tot persoonlijke data. Dit leidt tot anonimiteit.

➤ **Wat moet u nog meer weten?**

U kunt altijd vragen stellen over het onderzoek: nu, tijdens het onderzoek, en na afloop. Dit kan door de hoofdonderzoeker te mailen (isabel.berman@rug.nl) of te bellen (+31636104401), of door een aanwezige onderzoeker aan te spreken. Ook tijdens het interview mag u al uw vragen stellen.

Heeft u vragen/zorgen over uw rechten als onderzoeksdeelnemer of de uitvoering van het onderzoek? U kunt hierover ook contact opnemen met de Ethische Commissie Gedrags- en Maatschappijwetenschappen van de Rijksuniversiteit Groningen: ec-bss@rug.nl.

Heeft u vragen of zorgen over hoe er met uw persoonsgegevens wordt omgegaan? U kunt hierover ook contact opnemen met de Functionaris Gegevensbescherming van de Rijksuniversiteit Groningen: privacy@rug.nl.

Als onderzoeksdeelnemer heeft u recht op een kopie van deze onderzoeksinformatie.

Bijlage C Geïnformeerde toestemming

GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

“VAN UNIVERSITEIT NAAR WERK ALS EERSTEGENERATIESTUDENT”

PSY-2526-S-0008

- Ik heb de informatie over het onderzoek gelezen. Ik heb genoeg gelegenheid gehad om er vragen over te stellen.
- Ik begrijp waar het onderzoek over gaat, wat er van me gevraagd wordt, welke gevolgen deelname kan hebben, hoe er met mijn gegevens wordt omgegaan, en wat mijn rechten als deelnemer zijn.
- Ik begrijp dat deelname aan het onderzoek vrijwillig is. Ik kies er zelf voor om mee te doen. Ik kan op elk moment stoppen met meedoen. Ik kan het aangeven als ik een vraag niet wil beantwoorden. Als ik stop, hoef ik niet uit te leggen waarom. Stoppen of het niet beantwoorden van een vraag zal geen negatieve gevolgen voor mij hebben.
- Ik begrijp dat mijn deelname betekent dat er een interview wordt afgenomen waar een audio-opname van wordt gemaakt.
- Ik begrijp dat ik tot 10 dagen na het interview kan aangeven dat ik mijn deelname wil terugtrekken waarna de audio-opname wordt verwijderd.
- Ik geef hieronder aan waar ik toestemming voor geef.

Toestemming voor deelname aan het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor deelname

Nee, ik geef geen toestemming voor deelname

Toestemming voor het maken van audio/video-opnames tijdens het onderzoek:

Ja, ik geef toestemming voor het maken van audio-opnames van mij als deelnemer.

Nee, ik geef geen toestemming voor het maken van audio-opnames van mij.

Volledige naam deelnemer:	Handtekening deelnemer:	Datum:

Volledige naam aanwezige onderzoeker:	Handtekening onderzoeker:	Datum:

De aanwezige onderzoeker verklaart dat de deelnemer uitvoerig over het onderzoek is geïnformeerd.

U heeft recht op een kopie van dit toestemmingsformulier.

Bijlage D Interview vragen

Interviewleidraad

Opening

[Als van tevoren niet het toestemmingsformulier is ondertekend, daar nu de tijd voor nemen].

Voordat we beginnen zal ik mijzelf even voorstellen. Ik ben ... en ben ... jaar oud. Ik studeer psychologie aan de RUG en zit nu in mijn ... jaar. Ik ben nu bezig met het schrijven van mijn scriptie en na dit jaar klaar met mijn bachelor (als het goed is). (als je meer wil zeggen doe dat)

Indien het interview is met een bekende: Geef aan dat we hen in principe niet kennen en niks van hen weten..

Het interview vandaag gaat over jouw ervaring met de overgang van de universiteit naar werk. Dit interview gaat ongeveer een uurtje duren. Zoals ook beschreven in het formulier mag je aangeven als je een vraag liever niet beantwoordt, en mag je tijdens het interview je deelname terugtrekken. Je mag ook altijd om een pauze vragen. Er zijn geen goede of foute antwoorden; het gaat over jouw ervaring. Voel je vrij om te delen wat jij wilt.

Tijdens het interview halen we de term ‘eerstegeneratiestudent’ hier en daar aan. Voor ons onderzoek houdt dat in dat je als eerste van je ouders, broers, of zussen, een universitaire studie volgde. Vraag nog een keer na of dit inderdaad zo is.

De resultaten van het interview worden anoniem verwerkt en gepresenteerd onder een pseudoniem dat niet te herleiden is naar jou. Wat

Voor de verwerking van het interview maken we graag een audio-opname, is dat oké?

Heb je nog vragen voordat we beginnen?

Introductie

1. Kan je wat over jezelf vertellen?
 - a. Gender
 - Wat is het gender waar je je mee identificeert?
 - b. Leeftijd
 - c. Familieachtergrond (gezinssamenstelling)/Migratieachtergrond/SES

- leg uit wat dit begrip inhoudt, en leg uit wat sociale status is. gebruik bijvoorbeeld de voorbeelden uit onderstaande plaatje.



- d. Welke studie heb je gedaan? (niveau en titel, plaats)
- e. Wanneer afgestudeerd?
- f. Hoelang daarna een baan gevonden?
- g. Wat is je huidige functie op je werk? (Hoeveel uur werk je, en hoeveel jaren werk je nu?)

Ervaring tijdens het studeren

2. Kan je wat vertellen over hoe je jouw studie hebt ervaren?
 - a. In hoeverre zou je zeggen dat jouw ervaring op de universiteit verschilde van de ervaringen van iemand die niet als eerste in de familie aan de universiteit studeerde?
 - op welke manier?
 - Wat maakte het anders)
3. Wat waren uitdagingen die je tegenkwam tijdens je studie?
 - a. Hoe ging je met die uitdagingen om?

- b. had je het gevoel dat je deze uitdagingen aan kon?
 - ja, wat maakt dat je dit dacht? of hoe bleek dit?
 - nee, waarom niet?
 - c. Heb je het gevoel dat je beter leerde omgaan met deze uitdagingen?
 - ja: hoe is dit je gelukt?
 - nee: denk je dat er iets is wat je had kunnen helpen?
 - d. Wat voor effect hadden die uitdagingen op je ervaring van de studie?
 - e. Wat voor effect hadden die uitdagingen op jou?
4. Heb je het gevoel dat je tijdens de studie beter leerde omgaan met deze uitdagingen?
 5. Hoe ging jij om met stress op de universiteit?
 - a. Heb je weleens gevoelens van angst of een laag zelfbeeld ervaren?
 - b. Sub-vragen die wat uit kunnen diepen over de ervaring als EGS mocht dat niet ter sprake komen
 6. Was je bekend met de term eerstegeneratiestudent toen je studeerde?
 - a. Was deze term volgens jou op jou van toepassing?
 7. Waren er situaties waarin je het gevoel had dat je meer of juist minder steun kreeg door jouw positie als eerste generatie student?
 8. Hoe beïnvloedde jouw bewustzijn van je sociale status je ervaringen als EGS?
 - a. Kan je hier een voorbeeld bij geven?
 9. Hoe heeft het je beïnvloed dat je ouders/broers/zussen niet uit eigen ervaring konden adviseren of helpen over studeren?
 10. In hoeverre voelde jij je thuis op de universiteit?
 - a. Heb je weleens het gevoel gehad dat je niet slim of competent genoeg was voor de universiteit?
 - Was je ook bang dat mensen hier achter zouden komen?
 - Hoe ging je hiermee om?
 - Wat heeft dit voor effect gehad op je studie?
 11. Wat heeft je tijdens je studie gemotiveerd om door te zetten en doelen te behalen?
 - a. en op welke manier denk je dat jouw achtergrond als EGS daarin een rol speelde?
 - b. Heb je ooit het gevoel gehad om je te moeten bewijzen tegenover je familie?
 12. Hoe dacht je tijdens je studie na over de overgang naar de arbeidsmarkt?
 - a. Wat dacht jij dat hiervoor nodig was?
 - b. Heeft de universiteit iets voor je gedaan om jou op je eerste baan voor te bereiden?

- c. In hoeverre had je het gevoel dat jij deze kansen optimaal kon benutten?

Ervaring zoektocht eerste baan

13. Hoe verliep jouw zoektocht naar een baan na het afstuderen?
- Hoe pakte je het zoeken naar een baan aan?
 - Had je het idee dat je wist hoe je dat aan moest pakken?
 - Wat vond je makkelijk in deze periode?
14. Voelde je je voorbereid om de zoektocht aan te gaan?
15. Wat waren uitdagingen die je tegenkwam bij het zoeken naar een baan?
- En hoe ging je daarmee om? Wat hielp bij de omgang? Wat was belangrijk om daarmee om te kunnen gaan?
 - Hoe vaak heb je gesolliciteerd voordat je een baan vond?
 Hoe ben je omgegaan met eventuele afwijzingen?
 In hoeverre beïnvloedde dit je volgende sollicitaties?
 - Heb je weleens aan jezelf getwijfeld tijdens dit proces?
 - Heb je weleens getwijfeld aan je eigen capaciteiten in het vinden van een baan?
 - ja: wat heeft je geholpen om toch verder te gaan met dit proces?
 - nee: hoe heb je dit aangepakt om hier goed mee om te gaan? wat werkte voor jou?
16. Bij wie kon je terecht voor begrip of aanmoediging toen je bezig was met solliciteren of het vinden van werk?
- Hoe hielp dat jou in die periode?
17. Van wie kreeg je praktische informatie of advies over het zoeken naar werk (bijvoorbeeld over netwerken, sollicitaties of verwachtingen van werkgevers)
- Hoe hielp deze deze praktische steun jou in de overgang van de universiteit naar een baan?
18. Had je het gevoel dat het wel zou lukken met het vinden van een baan?
- Hoe zag dit er uit?
19. Wat hielp je om gemotiveerd te blijven tijdens het zoeken naar een baan, bijvoorbeeld bij tegenslagen of afwijzingen?
- Welke factoren hielden je gemotiveerd, denk aan persoonlijke interesse in het werk (intrinsieke motivatie) of externe doelen zoals financiële zekerheid of verwachtingen van anderen

20. Op welke manier beïnvloedt jouw ervaring als eerstegeneratiestudent de zoektocht naar een baan na het afstuderen?
21. Hoe keek je terug op je studie periode toen je aan het zoeken was naar een baan?
22. Hoe heb je uiteindelijk een baan gevonden na het afstuderen?

Ervaring start eerste baan

23. Kan je je eerste periode op je werk beschrijven?
 - a. In hoeverre sluit jouw baan aan bij de kwalificaties die je vanuit de studie hebt meegekregen?
 - b. Wat waren positieve ervaringen?
 - c. Wat waren uitdagingen? En hoe ging je ermee om?
24. Op welke manier beïnvloedde jouw ervaring als eerstegeneratiestudent jouw ervaring van de eerste periode in je baan? (*voorbeeld geven*)
25. Had je het gevoel dat je de eerste baan goed aan kon en dat je genoeg ‘capaciteiten en vaardigheden’ had om op deze werkplek te passen?
 - a. Als het niet zo goed ging, waardoor denk je dat dit kwam? (externe factoren? of meer interne factoren?)
 - heb je iets gedaan om hier toch door te komen?
26. In hoeverre voel jij je thuis op je werk?
 - a. Had je het gevoel dat je de eerste baan goed aan kon en dat je genoeg ‘capaciteiten en vaardigheden’ had om op deze werkplek te passen?
 - als het niet zo goed ging, waardoor denk je dat dit kwam? (externe factoren? of was er iets anders waardoor wat dit in jou zelf
 - Hoe ging je daarmee om?
 - Wat had dit voor effect op jouw werkzaamheden?
 - Ben je dan ook weleens bang geweest dat mensen erachter zouden komen dat je incompetent zou zijn?
 - b. Hoe ga jij om met stress op je werk?
 - Heb je weleens gevoelens van angst of een laag zelfbeeld ervaren?
 - Hoe ben je daarmee omgegaan?
27. Wat motiveert u in uw huidige baan om te blijven leren en ontwikkelen
 - a. Hoe ervaart u dit als EGS op de arbeidsmarkt?

Reflectief

28. Nu terugkijkend, wat zie jij als grootste uitdagingen in deze overgang van universiteit naar werk in jouw positie als eerstegeneratiestudent?
29. Nu terugkijkend, wat zie jij als grootste krachten in deze overgang van universiteit naar werk in jouw positie als eerstegeneratiestudent?
30. Ben je tevreden over hoe je met tegenslagen of uitdagingen bent omgegaan tijdens de verschillende stappen?
- waarover wel? Wat hielp je hierbij om dit aan te kunnen?
 - waarover niet? Of had je nodig gehad of wat had je geholpen om hier beter mee om te gaan?
34. . Heb je het gevoel dat je, minder of andere steun hebt gekregen dan studenten met ouders die hoger opgeleid zijn? en zo ja, waaraan merkte je dat?
31. Hoe speelde [variabelen] een rol in deze ervaring voor jou?
- Mirthe: veerkracht & social support
 Destiny: subjectieve sociale status & imposter
 Thimo: imposter & subjectieve sociale status
 Zasje: social support & veerkracht
 Carlijn: zelfeffectiviteit & motivatie
 Maren: motivatie & zelfeffectiviteit
32. Als jij de ruimte had om alles aan te passen in het universitaire systeem, zou je dan iets willen veranderen aan het universitaire systeem om de ervaring van eerstegeneratiestudenten te beïnvloeden?
- Zo ja, wat dan?
 - Waarom niet?
33. Wat zou je willen dat universiteiten beter begrijpen over eerstegeneratiestudenten?
34. Wat zou je willen dat werkgevers beter begrijpen over eerstegeneratiestudenten?

Bijlage E Lijst coderingen

Thema	Codering
Aanpassingsvermogen nieuwe cultuur	1. Cultureel kapitaal 2. Eerdere werkervaring 3. EGS invloed eerste periode baan 4. Ervaring eerste periode werk 5. Om hulp vragen 6. Steun werk 7. Uitdagingen werk 8. Aansluiting vaardigheden studie-baan
Doorzettingsvermogen	9. Doorzettingsvermogen 10. Drijfveer 11. Drijfveer ontwikkelen huidige baan 12. Verwachting omgeving
Gedwongen zelfstandigheid	13. EGS invloed 14. Connecties voor baan vinden 15. Negatieve invloed omgeving 16. Niet weten hoe iets moet 17. Onbegrip omgeving 18. Praktische steun

	19. Uitdagingen universiteit
	20. Zelf uitzoeken
Optimisme als buffer	21. Kansen benutten
	22. Positiviteit
Ouders totaal	23. Ouders algemeen
	24. Ouders tijdens baan vinden
	25. Ouders tijdens studeren
	26. Ouders tijdens werk
	27. EGS invloed studie
Sociaal netwerk opbouwen	27. EGS invloed studie
	28. Social support
	29. Steun studiegenoten
	30. Steun universiteit
	31. Studentenvereniging
	32. Sociale status
Tips	33. Stress
	34. Studie verloop
	35. Tips EGS
	36. Tips universiteit

	37. Tips werkgevers
Toepassen eerdere ervaringen	38. Acceptatie EGS zijn
	39. Omgaan tegenslag
	40. Omgaan verandering
	41. Oorzaak coping mechanisme
	42. Veerkracht
	43. Uitdagingen
	44. Uitdaging zoektocht werk
	45. Vinden van werk
	46. Voorbereiding uni op overgang werk
	47. Werk zoeken
Zelfeffectiviteit	48. Acceptatie
	49. Bewijsdrang
	50. Omgaan onzekerheid
	51. Onzekerheid geschikt zijn voor baan
	52. Onzekerheid tijdens studie
	53. Zelfeffectiviteit
