

**Motivatie als Houvast in een Onzekere Overgang: Een kwalitatief onderzoek
naar de ervaringen van eerstegeneratiestudenten bij de overgang van universiteit naar
werk.**

Maren van Onzen

Studentnummer: S4759001

Afdeling Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen

PSB3A-BT15: Bachelor These

Supervisor: drs. Isabel Berman

Tweede beoordelaar: Dr. Līga Kļaviņa

In samenwerking met: Carlijn Ablas, Thimo Deijnum, Mirthe Lassche, Destiny

Osigwe, Zasje Mehciz

18 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 achtergrond onderzoek en zelfstudie bij het opstellen van deze opdracht’

Motivation as a Source of Support in an Uncertain Transition: A qualitative study on the experiences of first-generation students in the transition from university to work.

Abstract

The transition from graduation to work is an important phase for many students. This transition can be particularly challenging for first-generation students (FGS). FGS are students who are the first in their nuclear family to pursue a degree in higher education. Due to limited access to resources such as academic guidance, professional role models and networks, FGS often experience this transition as uncertain. This can lead to doubts about their own abilities, difficulty in finding suitable work and stress during the job application process. The aim of this study is to gain insight into how FGS experience this transition and what role motivation plays in this transition. The following research question was formulated: What is the role of motivation in the experience of the transition from university to work for FGS in the Netherlands? In order to answer the research question, a phenomenological, qualitative study was conducted. Twelve interviews were conducted with FGS. The interviews were analyzed using thematic analysis. Three main themes emerged from the interviews: goal orientation, the need to prove oneself, and sense of competence. Motivation played an important role in how FGS make choices, deal with uncertainty and persevere during the transition to work. There are individual differences in the need for guidance among FGS. It is recommended that future research focuses more on this.

Keywords: first-generation students, FGS, motivation, intrinsic motivation, Graduate Capital Model, Social Determination Theory, sense of competence

Samenvatting

De overgang van afstuderen naar werk is voor veel studenten een belangrijke fase. Deze overgang kan voor eerstegeneratiestudenten (EGS) extra uitdagend zijn. Door beperkte toegang tot hulpbronnen, zoals academische begeleiding, professionele rolmodellen en netwerken, ervaren EGS deze overgang vaak als onzeker. Dit kan leiden tot twijfels over eigen capaciteiten, moeite met vinden van passend werk en spanning tijdens het sollicitatieproces. Het doel van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in hoe EGS deze overgang ervaren en welke rol motivatie hierbij speelt. Hiervoor is de volgende onderzoeksvraag opgesteld: Wat is de rol van motivatie in de ervaring van de overgang van universiteit naar werk voor EGS in Nederland? EGS zijn studenten die als eerste in hun nucleaire familie een opleiding volgen aan het wetenschappelijk onderwijs. Om een antwoord te kunnen geven op de onderzoeksvraag is er een fenomenologisch, kwalitatief onderzoek uitgevoerd. Er zijn twaalf interviews uitgevoerd met EGS. De interviews zijn geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse. Uit de interviews kwamen drie hoofdthema's naar voren: doelgerichtheid, bewijsdrang en competentiegevoel. Motivatie speelde een belangrijke rol in hoe EGS keuzes maken, omgaan met onzekerheid en doorzetten tijdens de overgang naar werk. Er zijn individuele verschillen in de behoefte aan begeleiding onder de EGS. Er wordt aangeraden om hier meer focus op te leggen in toekomstig onderzoek.

Trefwoorden: Eerstegeneratiestudenten, EGS, motivatie, intrinsieke motivatie, Graduate Capital Model, Social Determination Theory, competentiegevoel

Motivatie als Houvast in een Onzekere Overgang: Een kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van eerstegeneratiestudenten bij de overgang van universiteit naar werk.

De afgelopen jaren is het hoger onderwijs in Nederland sterk gegroeid en toegankelijker geworden voor studenten van verschillende sociale achtergronden. Hierdoor is het aandeel eerstegeneratiestudenten (EGS) aanzienlijk toegenomen. In dit onderzoek definiëren we EGS als: studenten die als eerste in hun nucleaire familie een opleiding volgen aan het wetenschappelijk onderwijs (Andreoli, 2020). Tussen 2000 en 2023 is het aantal universitaire studenten met circa 40% gestegen (CBS, 2023), waarbij EGS inmiddels een groot deel van deze studentenpopulatie vormen (Maatschappelijk Relevantie Onderzoeksrapport, 2024). Deze ontwikkeling draagt bij aan het verkleinen van kansenongelijkheid, maar brengt ook nieuwe vormen van ongelijkheid met zich mee. EGS bevinden zich vaak in een kwetsbare positie in het hoger onderwijs, omdat zij gemiddeld minder toegang hebben tot academische begeleiding vanuit huis, professionele rolmodellen en minder informele netwerken die richting geven aan studie- en loopbaankeuzes (Pascarella et al. 2004; McCafferty et al., 2024). Hierdoor ervaren zij vaker onzekerheid over hun studierpad, hun professionele mogelijkheden en hun positie op de arbeidsmarkt.

Naast dat het zijn van een EGS hun kwetsbaar kan maken bevinden ze zich ook in een kwetsbare fase met veel uitdagingen, namelijk in de opkomende volwassenheid (Cataldi et al., 2018). Dit is een periode die gekenmerkt wordt door identiteitsvorming, instabiliteit en het maken van belangrijke levenskeuzes (Arnett, 2000, 2015). Juist in deze ontwikkelingsfase kan het ontbreken van steunbronnen en voorbeelden de overgang voor EGS extra complex maken. In deze fase van opkomende volwassenheid wordt vaak de overstap gemaakt van universiteit naar werk. *Employability* staat in deze overgang centraal: de mate waarin

afgestudeerden in staat zijn om verschillende vormen van kapitaal in te zetten om hun loopbaanperspectieven te versterken (Tomlinson, 2017).

Het Graduate Capital Model GCM van Tomlinson (2017) beschrijft vijf vormen van kapitaal die gezamenlijk *employability* vormgeven. De vijf kapitalen zijn: het menselijk kapitaal, het sociale kapitaal, het culturele kapitaal, het identiteitskapitaal en het psychologische kapitaal. Voor EGS is met name de ontwikkeling van sociaal, cultureel, identiteit en psychologisch kapitaal vaak belemmerd, wat hun overgang naar werk extra onzeker maakt (McCafferty et al., 2024). De Capability Approach (CA; Robeyns, 2007) verdiept dit perspectief door te benadrukken dat het niet alleen gaat om het bezitten van hulpbronnen, maar om de reële mogelijkheden die individuen hebben om deze hulpbronnen om te zetten naar voor hen waardevolle kansen. Voor EGS betekent dit dat het beschikken over een diploma niet automatisch leidt tot gelijke arbeidskansen.

Naast structurele factoren, zoals beperkte toegang tot sociaal en cultureel kapitaal en financiële onzekerheid, speelt motivatie een centrale rol in hoe EGS deze overgang ervaren. Volgens de Self-Determination Theory (SDT; Deci & Ryan, 2000) kan motivatie worden onderverdeeld in intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie is het handelen vanuit interesse en persoonlijke betekenis, en is cruciaal voor doorzettingsvermogen, welzijn en het omgaan met tegenslagen. Voor EGS kan intrinsieke motivatie een buffer zijn tegen onzekerheid, beperkte steun en afwijzing. (McCafferty et al., 2024; Wittner et al., 2020). Het is daarom relevant om te onderzoeken hoe en in welke mate intrinsieke motivatie deze overgang naar werk ondersteunt.

Hoewel er veel onderzoek bestaat naar de structurele achterstanden van EGS, is er in Nederland nog beperkt inzicht in hoe EGS deze overgang zelf ervaren en welke rol motivatie daarin speelt. Door middel van een kwalitatieve benadering richt dit onderzoek zich niet alleen op belemmeringen, maar ook op de positieve ervaringen van EGS. Om erachter te

komen hoe EGS de overgang van studeren naar werk ervaren en welke rol motivatie daarbij speelt zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd:

Wat is de rol van motivatie in de ervaring van de overgang van universiteit naar werk voor eerstegeneratiestudenten in Nederland?

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

Theoretisch kader

Eerstegeneratiestudenten en de kwetsbare levensfase

EGS zijn studenten die als eerste in hun familie een opleiding volgen aan een instelling voor hoger onderwijs (Andreoli, 2020). In dit onderzoek versmallen we de definitie, naar studenten die als eerst in hun nucleaire familie een opleiding in het wetenschappelijk onderwijs volgen. De term EGS laat zien dat studenten zonder direct ouderlijk voorbeeld of kennis van de universiteit en het systeem hun weg moeten vinden. Dingen die voor andere studenten vanzelfsprekend zijn, zijn niet vanzelfsprekend voor EGS. Zo kan een EGS met ouders die geen universitaire opleiding hebben gevolgd, beperkt worden in de toegang tot informatie over studiekeuzes, academische verwachtingen of professionele netwerken die de overgang naar een baan makkelijker laten verlopen.

Het hanteren van de term EGS dient verantwoording. De groep van EGS is heteroog (Van de Korput, 2022). De ervaringen en achtergronden van EGS verschillen. Sommige EGS komen uit gezinnen met een migratieachtergrond of lagere sociaaleconomische positie, terwijl anderen beschikken over cultureel kapitaal maar geen

academische voorbeelden hebben (Van de Korput, 2022). De term EGS kan bovendien leiden tot stereotypering of stigmatisering van deze studenten (Van de Korput, 2022). In dit onderzoek wordt de term daarom niet gebruikt om EGS als één uniforme groep te beschouwen, maar om structurele ongelijkheden in kansen en hulpbronnen zichtbaar te maken die tijdens de overgang van studie naar werk naar voren komen. Juist deze ongelijkheden maken EGS tot een relevante onderzoeksgroep voor het bestuderen van deze overgang.

Deze overgang vindt plaats in de levensfase van de opkomende volwassenheid, globaal tussen de 18 en 29 jaar (Arnett, 2000; 2015). Deze ontwikkelingsfase wordt gekenmerkt door identiteitsvorming, exploratie, instabiliteit en het maken van belangrijke levenskeuzes. Juist in deze periode kan het ontbreken van steunbronnen, rolmodellen en duidelijke verwachtingen de overgang voor EGS extra complex maken. Voor veel jongeren vormt deze fase een '*rite of passage*' naar volwassenheid en maatschappelijke deelname (McDonald, 2011), maar voor EGS gaat deze stap vaak gepaard met verhoogde onzekerheid, hoge verwachtingen, beperkt beroep op bestaande steunbronnen en druk (Grosemans et al., 2020). Hierdoor wordt juist in deze fase zichtbaar hoe ongelijkheden in hulpbronnen doorwerken in studie- en loopbaanervaringen.

Het proces van op de arbeidsmarkt komen is onzekerder en minder lineair geworden. Het behalen van een universitair diploma leidt niet automatisch tot een stabiele baan (MacDonald, 2011). Er is arbeidsmarkt onzekerheid, banen zijn vaak flexibel en er is vaak sprake van tijdelijke contracten wat de studenten in een kwetsbare positie zet (MacDonald, 2011). Studenten vinden werk, maar mogelijk onder hun opleidingsniveau, wat *underemployment* wordt genoemd (Cunningham, 2016). Jongeren kunnen ook een baan vinden die slechts instabiele posities biedt. EGS hebben vaker moeite met het opbouwen van sociaal en cultureel kapitaal en blijven na studeren vaker achter op de arbeidsmarkt (Cataldi

et al., 2018; McCafferty et al., 2024). Zij hebben gemiddeld lagere inkomens en ervaren vaker *underemployment* (Cataldi et al., 2018), en rapporteren beperkte carrièrekansen door minder toegang tot professionele netwerken (Cataldi et al., 2018).

Graduate Capital Model en de overgang van studeren naar werk voor EGS

Het Graduate Capital Model (GCM) van Tomlinson (2017) biedt een kader om te begrijpen welke hulpbronnen nodig zijn om de overgang van studie naar werk succesvol te maken. In dit model staat *employability* centraal: de mate waarin afgestudeerden in staat zijn om verschillende vormen van kapitaal in te zetten om hun loopbaanperspectieven te versterken (Tomlinson, 2017). Tomlinson (2017) onderscheidt vijf vormen van kapitaal: het menselijk kapitaal, het sociale kapitaal, het culturele kapitaal, het identiteitskapitaal en het psychologische kapitaal.

Het menselijke kapitaal omvat de kennis, vaardigheden en kwalificaties die studenten tijdens hun opleiding verkrijgen. Het sociale kapitaal zijn de netwerken, relaties en connecties die toegang geven tot kansen op de arbeidsmarkt. Het culturele kapitaal bestaat uit kennis van professionele normen, communicatiestijlen en gedragsregels die van belang zijn in werkomgevingen. Identiteitskapitaal verwijst naar het zelfbeeld en de manier waarop iemand zich presenteert, bijvoorbeeld tijdens sollicitaties. Tot slot omvat het psychologisch kapitaal psychologische hulpbronnen zoals veerkracht, optimisme, motivatie en zelfvertrouwen, die nodig zijn om met onzekerheid, tegenslagen en afwijzingen om te gaan tijdens de overgang naar werk.

Deze kapitalen functioneren niet los van elkaar, *employability* ontstaat juist uit hun onderlinge samenhang. Zo heeft het bezit van vakinhoudelijke kennis weinig effect wanneer iemand geen netwerk heeft om kansen te benutten, of onvoldoende zelfvertrouwen heeft om zichzelf overtuigend te presenteren (Tomlinson, 2017). Het GCM maakt duidelijk dat het bezitten van bepaalde vaardigheden, maar ook toegang tot netwerken en psychologische

hulpbronnen, cruciaal zijn bij de overgang van studeren naar werken. Voor EGS is de samenhang van de verschillende kapitalen extra kwetsbaar. Zij hebben gemiddeld minder toegang tot sociaal en cultureel kapitaal, zoals professionele netwerken en impliciete kennis over de arbeidsmarkt (McCafferty et al., 2024).

Niet iedereen kan de beschikbare middelen, zoals een diploma of vaardigheden, effectief inzetten voor een toekomstige baan. De *Capability Approach* (CA) benadrukt het onderscheid tussen middelen en doelen, en tussen capaciteiten en gerealiseerde uitkomsten (Robeyns, 2007). Het gaat niet alleen om het bezit van middelen, maar om de reële mogelijkheden om deze middelen om te zetten in waardevolle kansen (Robeyns, 2007). Twee afgestudeerden kunnen over vergelijkbare diploma's beschikken, maar zeer verschillende loopbaanuitkomsten ervaren, afhankelijk van hun sociale context, steunbronnen en persoonlijk omstandigheden. Voor EGS betekent dit dat hun beperkte toegang tot bepaalde kapitalen de daadwerkelijke benutting van hun capaciteiten kan belemmeren (Robeyns, 2007).

Voor EGS is de overgang van studeren naar werk extra complex. Ze hebben het gevoel harder te moeten werken voor dezelfde kansen dan niet-EGS. Teleurstellingen tijdens het sollicitatieproces vergroten de kwetsbaarheid van EGS op de arbeidsmarkt en zet de motivatie bij EGS onder druk (McCafferty et al., 2024). Met name hun identiteits- en psychologisch kapitaal komen hierbij onder druk te staan. EGS moeten hun professionele identiteit ontwikkelen zonder duidelijke rolmodellen, begeleiding of bevestiging. Tegelijkertijd komt daar de druk van intergenerationele verwachtingen bij (Watson & Azmitia, 2024). Dit wordt door EGS gezien als een kans om 'de familiecyclus van armoede te doorbreken' (Watson & Azmitia, 2025, p. 2, 8-10) en als een manier om de inspanningen en investeringen van hun ouders te rechtvaardigen (Watson & Azmitia, 2024). Deze

combinatie van persoonlijke ambitie en familiale verantwoordelijkheid vergroot zowel hun motivatie als hun stress en prestatiedruk (Watson & Azmitia, 2024).

Motivatie krijgt in deze kwetsbare context een belangrijke betekenis. Hoewel het zijn van EGS samenhangt met structurele nadelen, kan het ook een bron van intrinsieke motivatie vormen. Daarmee vormt motivatie een belangrijke schakel tussen de structurele ongelijkheden die EGS ervaren en het vermogen om toch succesvol de overgang naar werk te maken (McCafferty et al., 2024; Li et al., 2023).

Motivatie en Self Determination Theory

Motivatie blijkt een belangrijke rol te spelen in hoe afgestudeerden, en met name EGS, de overgang van universiteit naar werk ervaren (McCafferty et al., 2024). Motivatie omvat de psychologische processen die zorgen dat bepaald gedrag wordt uitgevoerd en het gedrag richting geven en in stand houden (Deci & Ryan, 2000). In dit onderzoek wordt er gekeken naar motivatie bij studenten die de overgang maken van de universiteit naar werk. Om motivatie beter te begrijpen wordt motivatie uitgelegd aan de hand van de SDT van Deci en Ryan (2000). In de SDT is de kwaliteit van motivatie belangrijk. Er wordt onderscheid gemaakt tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie komt vanuit binnenuit, vanuit interesse en voldoening. Extrinsieke motivatie komt vanuit externe beloningen of vanuit verplichtingen (Deci & Ryan, 2000). In de SDT zijn er drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid. Autonomie is het gevoel eigen keuzes te kunnen maken. Competentie is het ervaren van effectief handelen, jezelf bekwaam voelen in wat je doet. Verbondenheid gaat over erkenning en het gevoel ergens bij te horen. Als deze drie behoeften vervuld zijn hebben ze positieve invloed op intrinsieke motivatie (Deci & Ryan, 2000).

Identiteitskapitaal en psychologisch kapitaal staan in relatie met motivatie. Intrinsieke motivatie zorgt voor een duidelijker en sterker zelfbeeld. Dit is ook de focus bij het

opbouwen van identiteitskapitaal, wat gaat over dat er een duidelijk beeld van jezelf nodig is om jezelf goed te kunnen presenteren. Intrinsieke motivatie zorgt ervoor dat doelen worden nagegaan vanuit interesse en persoonlijke waarde (Deci & Ryan, 2000). Wanneer de drie behoeften uit de SDT vervuld worden ontstaat er intrinsieke motivatie en zouden studenten acties ondernemen vanuit persoonlijke interesse (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie geeft studenten meer hoop, optimisme en zelfvertrouwen, wat aansluit bij de componenten uit het psychologische kapitaal van het GCM. Deze relatie tussen intrinsieke motivatie en psychologisch kapitaal werkt twee kanten op. Het vervullen van SDT-behoeftes leidt tot meer intrinsieke motivatie en tot een sterker psychologisch kapitaal. Aan de andere kant kan een sterk psychologisch kapitaal helpen om motivatie vast te houden, in periodes van afwijzing en bij stress tijdens de overgang van studeren naar werk (Wang et al., 2023).

Eerder onderzoek laat zien dat de soort motivatie van invloed is op hoe studenten omgaan met hun studie en toekomstige loopbaan. Studenten die hun inspanningen beleven vanuit interesse of persoonlijke overtuigingen laten meer doorzettingsvermogen zien, behalen gemiddeld betere cijfers en ervaren meer welzijn en minder stress (Vansteenkiste et al., 2009). Wanneer motivatie wordt gedreven vanuit externe druk of verplichtingen gaat dit vaak samen met stress, uitputting en een verhoogde kans op uitval (Vansteenkiste et al., 2009).

EGS hebben vaak minder sociale steun en hebben te maken met externe verwachtingen en druk vanuit families, om bijvoorbeeld het eerste succes in de familie te behalen (Watson & Azmitia, 2024). Hierdoor kunnen vooral de SDT-behoeften verbondenheid en autonomie onder druk komen te staan. Het ontbreken van academisch begrip binnen het gezin kan het gevoel van verbondenheid verminderen, terwijl sterke familiedruk het gevoel van autonomie kan beperken wanneer studie en loopbaan keuzes vooral als verplichting voelen. EGS moeten hun eigen weg in het hoger onderwijs en op de arbeidsmarkt grotendeels zelfstandig vormgeven, vaak zonder rolmodellen of praktische

begeleiding (Watson & Azmitia, 2024). Juist daarom is intrinsieke motivatie bij EGS een cruciale hulpbron. Intrinsieke motivatie stelt hen in staat om richting te geven aan hun keuzes, vol te houden bij tegenslag en om te gaan met onzekerheid. Intrinsieke motivatie is een beschermende factor voor EGS (Li et al., 2023). Het werkt als een buffer tegen de negatieve effecten van het zijn van EGS. Intrinsieke motivatie versterkt het psychologisch kapitaal, waaronder veerkracht, hoop en zelfvertrouwen. Hierdoor kunnen EGS ondanks hun kwetsbare positie, blijven focussen op hun ontwikkeling en de overgang naar werk met grotere psychologische weerbaarheid aangaan (Li et al., 2023).

Samenvattend is motivatie een belangrijke aanvulling in het GCM. Motivatie is een verbindende rol in dit model. Het versterkt het identiteitskapitaal en het psychologisch kapitaal. Wanneer de drie psychologische basisbehoeften uit de SDT vervuld zijn groeit de intrinsieke motivatie. Studenten worden veerkrachtiger, effectiever en ervaren meer welzijn (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste et al., 2009). Bij EGS is motivatie cruciaal maar ook kwetsbaar. Motivatie komt bij EGS vaak voort vanuit noodzaak en externe druk. Wanneer steun, erkenning of het gevoel van competentie ontbreekt, kan deze motivatie omslaan in stress. Tijdens de overgang van studeren naar werk beïnvloedt motivatie hoe EGS hun kansen benutten, hoe zij omgaan met tegenslagen en hoe zij hun professionele identiteit ontwikkelen en volhouden in een nieuwe werkomgeving.

Methode

Participanten en ontwerp

Dit onderzoek hanteerde een fenomenologisch onderzoeksontwerp, waarbij middels semigestructureerde interviews werd onderzocht hoe eerstegeneratiestudenten hun overgang van universitaire opleiding naar de arbeidsmarkt hebben ervaren. Een fenomenologische benadering is geschikt omdat deze zich richt op het begrijpen en beschrijven van de geleefde

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 werd 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 onder gemiddeld 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 duidt op een diverse groep deelnemers in termen van ervaring op de arbeidsmarkt, leeftijd en SES.

Procedure en materiaal

Voor dit onderzoek is gebruik gemaakt van 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 (PSY-2526-S-008). Na deze goedkeuring zijn we van start gegaan met het uitvoeren van de interviews. Alle participanten hebben het 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 de studenten hebben aangehouden. Deze leidraad is tot stand gekomen door het ontvangen van een globale opzet van onze begeleidster. Daarna hebben we alle vragen besproken en 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 en de verschillende variabelen binnen het onderzoeksproject. Aan de hand van deze leidraad is een pilot interview uitgevoerd door twee onderzoekers. De feedback na het pilot interview is gezamenlijk besproken. Er zijn aanpassingen gemaakt waar nodig in de interviewleidraad, en verdere uitleg toegevoegd indien nodig. Er zijn vragen samengevoegd of verwijderd. Zo is de definitieve versie tot stand gekomen (zie bijlage D). Acht interviews zijn online afgenomen en vier fysiek.

Analyse

De interviews zijn opgenomen met voicerecorders die via de Rijksuniversiteit Groningen zijn verkregen. De audio-opnamen zijn getranscribeerd met *Whisper*, een spraakherkenningssysteem 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 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 softwareprogramma 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, initial 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 hem/haarzelf vertrouwd gemaakt met de data door alle interviews volledig te transcriberen. De transcripties 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 'bewijs motivatie', die werd toegekend aan fragmenten waarin respondenten uitspraken deden over het willen bewijzen tegenover zijn/haar ouders.

Een overzicht van alle gebruikte codes is opgenomen in 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 emotionele steun en praktische steun samengevoegd binnen het voorlopige thema ervaren 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 doelgerichtheid, dat betrekking heeft op de mate waarin EGS duidelijke doelen hebben voor hun studie en toekomstige loopbaan. 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

In dit gehele proces zijn de verschillende achtergronden van de onderzoekers in acht genomen. In de eerste fase van het onderzoek reflecteerden 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

Voor de resultaten zijn er drie verschillende hoofdthema's: bewijsdrang, competentiegevoel en doelgerichtheid. Deze drie thema's worden onderverdeeld in verschillende subthema's. Bewijsdrang wordt onderverdeeld in aan familie en naar zichzelf. Competentiegevoel wordt onderverdeeld in onzekerheid over competentie en groeiende competentie. Doelgerichtheid wordt onderverdeeld in concreet toekomstbeeld, economische zelfstandigheid en interesse

Bewijsdrang

Bewijsdrang in dit onderzoek omvat de ambitie van EGS om zichzelf en hun omgeving te laten zien dat zij in staat zijn om academisch en professioneel te slagen, en

vormt daarmee zowel een bron van motivatie als een bron van spanning. De subthema's zijn aan anderen en naar zichzelf.

Aan anderen

Een belangrijk onderdeel van bewijsdrang onder EGS was de behoefte om zich te bewijzen aan anderen. Uit de interviews bleek dat de participanten soms lager werden ingeschat dan hun capaciteiten door leraren. Deze externe verwachtingen of onderwaardering vormden een drijfveer om door te zetten en te laten zien dat ze het wel degelijk kunnen. Dorien beschreef hoe herhaalde negatieve verwachtingen tijdens de periode op de universiteit de motivatie beïnvloedt:

Voor al die mensen die op school en mij hebben gezegd dat ik het niet kan; daardoor voel je je op een gegeven moment ook minder in je kracht. Maar juist omdat je dat zo vaak hoort krijg je wel het gevoel van ik ga het tegendeel bewijzen.

Bewijsdrang kwam soms ook voort uit de wens om erkenning te krijgen van familieleden. Voor sommige EGS was het belangrijk om aan hun ouders te laten zien dat hun inspanningen betekenisvol waren en dat zij in staat waren om de stap naar hoger onderwijs succesvol te zetten. Pien zei het volgende:

Mijn vader maakte ook de opmerking: ik geloof pas dat het allemaal lukt als je het me laat zien. Dus als ik nu mijn opleiding haal en het allemaal goed gedaan heb, dan laat ik hem zien dat ik het echt wil.

Bewijsdrang aan anderen is een motivator, maar zorgt ook voor externe druk. Voor Silke speelde dit mechanisme ook op de werkvloer:

Ik zit hier nu 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 juiste werk voor jou.

De behoefte om competent over te komen en serieus genomen te worden door collega's maakt hier onderdeel uit van bewijsdrang.

Naar zichzelf

Naast de behoefte om zich te bewijzen aan anderen, was er ook een sterke interne drijfveer om zich te bewijzen aan zichzelf en te voldoen aan hun eigen verwachtingen. Lisa ervaarde deze bewijsdrang naar zichzelf ook: 'Het is niet dat ik dit ging doen om anderen te laten zien dat ik het kon. Ik vond het juist belangrijk dat ik voor mijzelf dit pad bewandelde.' EGS legden zichzelf vaak hoge eisen op om te laten zien dat zij in staat waren om hun opleiding of werk goed te doen, Lisa: 'Meer tegenover mezelf. Ik wilde gewoon alles goed doen. De dingen die ik doe, wil ik goed doen, en ik wilde mezelf bewijzen dat ik dat kon.' Voor een andere participant speelde het voltooien van het gekozen pad een rol in het bevestigen van eigen doorzettingsvermogen. De wens om consistent te blijven met eerder genomen beslissingen zorgde voor Else om gedurende de studie en de overgang naar werk gemotiveerd te blijven:

Maar ik denk dat je toch onbewust wel een beetje zoiets hebt van: ja ik ben hieraan begonnen. En ik weet dat mijn ouders dan trots op mij zijn. Dus dan wil je het graag afmaken. Want je bent er eenmaal aan begonnen. Dan is het ook wel de bedoeling dat je het afmaakt.

Bewijsdrang aan zichzelf was aan de ene kant een intrinsieke motivatie bron die participanten hielp door te zetten en hun academische en werk traject te vervolgen. Maar het was ook een extrinsieke motivatie bron door bepaalde druk die EGS voelen om iets af te moeten maken.

Competentiegevoel

Competentiegevoel is de mate waarin EGS vertrouwen hebben in hun eigen vaardigheden en het gevoel hebben de taken in studie en werk goed te kunnen uitvoeren. De subthema's zijn onzekerheid over competentie en groeiende competentie.

Onzekerheid over competentie

Onzekerheid over eigen competentiegevoel kwam uit meerdere interviews naar voren en beïnvloedde de motivatie op verschillende manieren. Else gaf aan dat ze haar eigen capaciteiten lager inschatte: 'Ik zet het altijd vrij laag, terwijl ik altijd denk: eigenlijk ook niet waar, maar dat ik toch zelf wel minder vertrouwen heb dat ik mijn werk goed doe, terwijl iedereen zegt: ja, maar het gaat zo goed.' Onzekerheid speelde ook tijdens de eerste stappen op de arbeidsmarkt een grote rol. De verantwoordelijkheid die kwam kijken bij professionele functies werd door meerdere participanten als intens en soms overweldigend ervaren. Zo verwoordde Eva het als:

Vooraf zelfvertrouwen, want ik vond het gewoon heel spannend om in een bedrijfssfeer de verantwoordelijkheid te moeten nemen voor dingen die ik deed. Als ik mijn werk niet goed doe draait het bedrijf namelijk verlies. Daar had ik veel bevestiging voor nodig voordat ik mezelf capabel genoeg voelde.

Het gebrek aan praktische kennis maakte het voor EGS moeilijker om hun competenties te beoordelen, waardoor de onzekerheid hierover kon worden versterkt. Gijs vertelde dat hij deze praktische kennis ook miste: 'Ja, ik heb alles zelf moeten uitzoeken qua studie. En ja, zie dat dan maar eens uit te vinden allemaal. Dat is niet per se heel makkelijk.' Het leidde bij Silke tot een periode waarin ze niet zeker was of die het allemaal wel kon volhouden: 'Ik had ook wel momenten dat het mij maar niet lukte en dat ik dacht: nou dan ga ik dit nooit halen'. Deze onzekerheid beïnvloedde de participanten in hoe ze omgingen met afwijzingen tijdens het sollicitatieproces. Het ontvangen van meerdere 'nee's' maakt de onzekerheid over hun competenties groter. Eva vertelde dat het lastig is om dan zeker over

jezelf te blijven ‘Ook het gemotiveerd blijven omdat je nou eenmaal best vaak een nee gaat krijgen.’ De onzekerheid over eigen competentie kan de motivatie verlagen.

Groeiende competentie

Naast periodes van onzekerheid beschreven participanten ook dat hun competentiegevoel gedurende studie en de overgang naar werk was gegroeid. Dit hing samen met het opdoen van kennis, het afronden van studie en het langzaamaan vertrouwd raken met professionele verwachtingen. Het competentiegevoel groeide bij Silke door eerdere uitdagingen overwonnen te hebben. Ze zei het volgende:

Eerder had ik wel eens dat ik aan mezelf ging twijfelen en dacht: kan ik dit wel? Dat is in de loop van het studeren beter geworden. Nu heb ik wel zoiets van: ik heb die studie gehaald, dus ik moet het nu ook kunnen. Ik heb wel vaker een uitdaging gehad en dat zelf moeten oplossen. Dus opzich ben ik er wel zelfverzekerder van geworden. Pleun gaf aan gedurende sollicitaties steeds bewuster te worden van eigen kwaliteiten: En ik voel mij eigenlijk gewoon voorbereid en ik weet wat ik kan bieden. En ik weet ook dat ik de ervaring niet heb, dat is gewoon wat het is. Dus ik wist gewoon ik kan mijn eigen aandeel zo goed als mogelijk brengen.

Het inzicht over het beschikken van relevante vaardigheden was belangrijk voor het eigen competentiegevoel. Ondanks dat de participanten vaak minder praktische steun ervaarden en met meer onzekerheid starten, kan het competentiegevoel in de loop van hun traject toenemen door succeservaringen, zelfstandigheid en het herkennen van eigen kwaliteiten.

Doelgerichtheid

Doelgerichtheid is de mate waarin EGS duidelijke doelen hebben voor hun studie en toekomstige loopbaan en gemotiveerd zijn om deze na te streven. Het geeft richting aan hun

keuzes en inzet. De subthema's zijn concreet toekomstbeeld, economische zelfstandigheid en interesse.

Concreet toekomstbeeld

Het hebben van een concreet toekomstbeeld leidde bij de participanten tot een toename in motivatie. Het hebben van een duidelijk doel van wat je later wil bereiken zorgt voor motivatie om door te gaan. Wanneer EGS voor zich zagen welke functie ze wilden bereiken of welk beroep ze wilden uitoefenen vergrootte dit de bereidheid om inspanning te leveren tijdens hun studie. Silke verwoordde dit als volgt: 'Ik wilde altijd al de advocatuur in, en dat wil ik nog steeds. Dat was mijn doel en daarvoor moet ik deze studie gewoon gedaan hebben'. Lisa benadrukte ook hoe het hebben van een einddoel de motivatie versterkte: 'Ik denk dat ik gewoon heel duidelijk een einddoel voor ogen had. Ik wilde graag docent worden, en om dat te bereiken, moest ik bepaalde dingen doen en behalen. Ik had die motivatie om dat doel te bereiken'. Dit liet zien dat doelgerichtheid invloed had op motivatie, doordat het studenten betekenis helpt te geven aan hun inspanningen. Een concreet toekomstbeeld hielp als richting, waardoor EGS konden blijven doorzetten en gerichte keuzes konden maken die passen bij hun doel voor later.

Economische zelfstandigheid

Het doel om economische zelfstandigheid te bereiken zorgden voor een bron van motivatie tijdens de studie en in de overgang naar werk. Omdat EGS vaak niet konden terugvallen op een financieel vangnet, ervoeren zij een duidelijke noodzaak om hun studie succesvol en zo snel mogelijk af te ronden. Het behalen van een diploma werd gezien als belangrijk om een stabiel inkomen te krijgen en toekomstperspectief op te bouwen. Veel participanten gaven aan dat financiële druk al tijdens de studie meespeelde in hun motivatie. De hoge studiekosten en het besef dat alle gemaakte keuzes gevolgen hadden voor hun toekomstige financiële situatie, versterkten hun inzet. Meerdere participanten benoemden dat

zij hun studie niet onnodig wilden vertragen, omdat elke maand extra kosten met zich meebracht en de noodzaak om zo snel mogelijk betaald werk te vinden toenam. Gijs voelde zich genoodzaakt om zijn studie snel af te ronden: ‘Die studie kost nou eenmaal een bepaald aantal euro’s per jaar. Dat wordt ook steeds meer. Dus laat ik ook gewoon mijn best doen om hem zo snel mogelijk te halen.’

Economische zelfstandigheid werd door EGS gezien als middel tot stabiliteit, maar ook als manier om hun gezin te ondersteunen of een toekomst op te bouwen. Dit motiveerde om door te zetten, zelfs wanneer studeren of de overgang naar werk uitdagend was. Economische zelfstandigheid werd vaak gekoppeld aan een breder toekomstbeeld zoals financiële stabiliteit, het opbouwen van een eigen leven of kunnen bijdragen aan de thuissituatie. Pien verwoordde deze verantwoordelijkheid als volgt: ‘Als ik geen diploma haal, dan kan ik ook niks doen en geen geld verdienen. Ik heb geen ouders die mij financieel mijn hele leven kunnen ondersteunen.’ Lotte verwoordde dit als: ‘En ik hoop ook redelijk financieel stabiel te worden, een eigen huis te krijgen en gewoon mijn moeder te ondersteunen.’ Uit de interviews bleek bovendien dat economische redenen de keuzes en mogelijkheden van EGS beperken. Sommige participanten gaven aan dat zij, in een andere financiële positie, wellicht hadden gekozen om te gaan reizen. Deze opties waren niet reëel, het vinden van werk na afstuderen was hun doel, wat deze motivatie verder versterkte.

Interesse

Interesse in hun studie of het toekomstige beroep was een drijfveer achter de motivatie van EGS. Voor meerdere participanten vormde de intrinsieke aantrekking naar hun vakgebied een bron van motivatie. Studeren en werken werd niet alleen gezien als verplichting maar ook als iets waar zij daadwerkelijk plezier en voldoening uit haalden. Verschillende participanten gaven aan dat intrinsieke motivatie essentieel was om door te zetten in periodes van stress, twijfel of hoge werkdruk. Lisa verwoordde dit als volgt:

‘Motivatie speelde een enorme rol, en het feit dat ik de studie ook echt boeiend vond, maakte dat ik er echt voor ging.’ Interesse had niet alleen betrekking op de studie inhoud maar ook op het bredere maatschappelijke doel dat sommige EGS in hun toekomstige beroep zagen, ook voor Else:

Ja, ik denk dat dat dus wel een grote reden was waarom ik wel doorging, dat ik het leuk vond, dat ik gemotiveerd was om daarmee verder te gaan en ook wel de motivatie om wat te betekenen voor de wereld richting mijn baan.

Interesse en intrinsieke motivatie hielpen de participanten om hun activiteiten te verbinden aan een persoonlijk betekenisvol doel.

De resultaten lieten zien dat motivatie een centrale rol speelde in hoe EGS de overgang van universiteit naar werk ervaren. Doelgerichtheid gaf richting aan hun inspanning en hielp hen om vol te houden tijdens studie en werk. Bewijsdrang was ook een belangrijke motivatiebron. Het stimuleerde doorzettingsvermogen, maar zorgde ook voor externe druk en spanning. Het competentiegevoel van EGS was met name in de beginfase kwetsbaar, maar groeide door succeservaringen en zelfstandigheid.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe EGS de overgang van universiteit naar werk ervaren met specifieke focus op de rol van motivatie. De onderzoeksvraag luidde: Wat is de rol van motivatie in de ervaring van de overgang van universiteit naar werk voor eerstegeneratiestudenten in Nederland? Motivatie blijkt een cruciale verklarende factor in hoe EGS omgaan met beperkte hulpbronnen, onzekerheid, afwijzing en het betreden van de arbeidsmarkt. Vooral intrinsieke motivatie, doelgerichtheid, bewijsdrang en competentiegevoel spelen hierin een rol.

Tijdens de studie speelt motivatie vooral een rol in het bieden van richting en het blijven doorzetten. EGS halen motivatie uit duidelijke doelen, interesse in hun vakgebied en

het streven naar economische zelfstandigheid. Deze vormen van motivatie helpen EGS om door te zetten, ondanks financiële druk en beperkte praktische steun. In de fase van de overgang naar werk gaat motivatie een andere rol spelen. Tijdens het solliciteren en het betreden van de arbeidsmarkt is motivatie belangrijk in het omgaan met onzekerheid, afwijzing en het gebrek aan duidelijke richtlijnen. Bewijsdrang en competent over willen komen zijn hierbij belangrijk.

Motivatie helpt EGS om actief te blijven zoeken naar banen, door te zetten na tegenslagen en alternatieve opties te overwegen, maar kan tegelijkertijd ook zorgen voor twijfels aan zichzelf en verhoogde werkdruk wanneer de druk om te slagen te groot is. Tijdens werk blijft motivatie belangrijk. In deze fase hangt motivatie samen met het ontwikkelen van een professioneel zelfbeeld en het gevoel competent te zijn in een nieuwe werkomgeving. Onzekerheid over eigen vaardigheden blijft vaak aanwezig, maar succeservaringen, zelfstandigheid en het langzaam begrijpen van professionele verwachtingen zorgen voor een groeiend competentiegevoel. Dit zorgt voor meer motivatie en helpt EGS in het functioneren bij hun eerste professionele baan.

Al met al is motivatie een belangrijke factor in het loopbaanproces. Het wordt versterkt door duidelijke doelen en het gevoel dat EGS alle uitdagingen aankunnen. Anderzijds kan het ook zorgen voor meer stress en externe doelen, wanneer succes wordt gezien als iets noodzakelijks om verwachtingen van zichzelf en van de omgeving waar te maken.

Theoretische reflectie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat motivatie een centrale rol speelt in hoe EGS de overgang van universiteit naar werk ervaren. De ervaringen van de participanten tonen dat deze overgang niet alleen wordt bepaald door vaardigheden of diploma's, maar in sterke mate door de manier waarop EGS omgaan met onzekerheid, beperkte hulpbronnen en

hoge verwachtingen. Dit sluit nauw aan bij het GCM, waarin employability wordt gezien als het resultaat van de samenhang tussen verschillende vormen van kapitaal (Tomlinson, 2017). De ervaringen in dit onderzoek laten zien dat met name het identiteitskapitaal en psychologisch kapitaal onder druk komen te staan in deze overgangsfase. Beperkte toegang tot informele netwerken, een gebrek aan praktische kennis over professionele normen en onzekerheid over eigen competenties maken deze periode extra complex en onzeker voor EGS (McCafferty et al., 2024; Pascarella et al., 2004). Tekorten in sociaal en cultureel kapitaal werken door in het zelfbeeld en vertrouwen van EGS. Onzekerheid over eigen competenties tast het identiteitskapitaal aan, terwijl afwijzing en onduidelijke verwachtingen het psychologisch kapitaal onder druk zetten. Binnen deze kwetsbare periode speelt motivatie een belangrijke rol, het helpt EGS om ondanks structurele beperkingen vol te houden en actief richting te geven aan hun loopbaanontwikkeling.

De sterke doelgerichtheid die veel EGS laten zien, bijvoorbeeld het hebben van een concreet toekomstbeeld en het streven naar economische zelfstandigheid, helpt hen om richting te geven aan keuzes. Het helpt door te zetten in moeilijke periodes, door bijvoorbeeld financiële druk en beperkte ondersteuning. Tegelijkertijd laat dit onderzoek zien dat deze motivatie vaak voortkomt uit noodzaak. Financiële druk maakt dat motivatie niet alleen stimulerend werkt, maar ook samen kan gaan met stress en onzekerheid. Deze bevinding sluit aan bij eerder onderzoek dat laat zien dat wanneer inspanningen als persoonlijk en betekenisvol worden ervaren, dit samenhangt met meer welzijn (Vansteenkiste et al., 2009). Kortom, de resultaten laten zien dat doelgerichtheid voor EGS een belangrijke drijfveer is om vol te houden in hun studie en de overgang naar werk, ook wanneer zij te maken krijgen met beperkingen zoals financiële druk of weinig ondersteuning. Tegelijkertijd maakt juist die noodzaak om te moeten slagen hen kwetsbaar voor stress. Motivatie bij EGS wordt sterk beïnvloed door hun omstandigheden. Binnen het GCM laat dit zien hoe belangrijk het is dat

het psychologisch en identiteitskapitaal van EGS wordt ondersteund, zonder die steun kan sterke motivatie leiden tot uitputting.

Deze overgang vindt plaats in de fase van de opkomende volwassenheid, waarin identiteitsvorming en belangrijke levenskeuzes centraal staan (Arnett, 2000; 2015). Voor EGS is deze periode extra kwetsbaar doordat zij minder kunnen terugvallen op steunbronnen en voorbeelden. Dit maakt motivatie in deze fase niet alleen belangrijk, maar ook gevoelig voor tegenslagen.

De resultaten sluiten ook aan bij de SDT (Deci & Ryan, 2000). Intrinsieke motivatie, met name in de vorm van interesse in studie en beroep, blijkt een belangrijke beschermende factor voor EGS. Intrinsieke motivatie ontstaat wanneer er wordt voldaan aan de drie psychologische basisbehoeften: autonomie, competentie en verbondenheid (Deci & Ryan, 2000). Deze intrinsieke motivatie helpt hen om door te zetten tijdens stressvolle periodes en versterkt hun gevoel van competentie. Tegelijkertijd laten de ervaringen zien hoe kwetsbaar deze motivatie wordt wanneer de psychologische basisbehoeften onder druk staan. Er is onzekerheid over competenties, gebrek aan bevestiging en er zijn hoge externe verwachtingen, bijvoorbeeld vanuit het gezin waarbij ouders het succes van de student pas erkennen wanneer dit zichtbaar is door concrete prestaties (Watson & Azmitia, 2024). Dit kan leiden tot stress en zelftwijfel bij de EGS. EGS gaven ook aan onzeker te zijn over hun competentie, met name bij hun eerste professionele baan, wat de intrinsieke motivatie verlaagt. Het gevoel van het goed willen doen, geen fouten willen maken, maar ook het gevoel dat je het niet kan, zorgt voor stress. Motivatie helpt EGS hen weg te vinden door studie en op de arbeidsmarkt. Deze motivatie is kwetsbaar als de basisbehoeftes niet worden vervuld.

Een belangrijk inzicht uit dit onderzoek is de dynamiek tussen bewijsdrang en competentiegevoel. Bewijsdrang stimuleert EGS om door te zetten en kansen te benutten,

maar gaat ook samen met externe druk en angst om te falen. In termen van het GCM versterkt deze dynamiek enerzijds het identiteit en psychologisch kapitaal, maar kunnen deze kapitalen ook verzwakt worden wanneer de druk te groot wordt. De groei van het competentiegevoel die veel participanten gedurende de overgang ervaren, door succeservaringen en zelfstandigheid, laat zien hoe deze kapitalen zich ontwikkelen en elkaar beïnvloeden.

In dit onderzoek is de bestaande literatuur verdiept over EGS door hun ervaringen centraal te stellen in de overgang van afstuderen naar werk. Eerdere studies hebben zich met name gefocust op tekorten in verschillende kapitalen en structurele ongelijkheden. Dit onderzoek laat zien welke rol motivatie speelt in het omgaan met deze uitdagingen waar EGS mee te maken krijgen. Door motivatie te plaatsen binnen het GCM wordt zichtbaar hoe individuele omstandigheden en innerlijke motivatiebronnen samen bepalen hoe employability ontwikkelt bij EGS.

Beperkingen en Verder Onderzoek

Een methodologische beperking van dit onderzoek is de mogelijke interpretatiebias van de onderzoekers. Door het kwalitatieve en fenomenologische karakter van het onderzoek is interpretatie onvermijdelijk, waarbij de perspectieven van de onderzoekers een rol spelen. Dit risico wordt versterkt doordat de onderzoekers zelf hoogopgeleid zijn en vertrouwd zijn met het universitaire systeem. Om deze invloed te beperken is er gewerkt met gezamenlijke codering, regelmatige reflectie tussen onderzoekers en een gedeelde interviewleidraad. Toch blijven de bevindingen contextgebonden interpretaties van ervaringen, wat past bij het doel van dit type onderzoek, maar voorzichtigheid vraagt bij bredere conclusies.

Een andere mogelijke beperking is dat huidig onderzoek een kleine steekproef hanteerde. Door tijdsgebrek is vooraf een vast aantal interviews vastgesteld, zonder dat het saturatiepunt als leidraad werd genomen (Braun & Clarke, 2020). Hoewel de verzamelde data genoeg waren om duidelijke thema's te identificeren, kan niet worden uitgesloten dat

bepaalde ervaringen van EGS onderbelicht zijn gebleven. Toekomstig onderzoek met een grotere en meer diverse steekproef kan bijdragen aan een vollediger beeld van variatie binnen deze groep.

Een inhoudelijke beperking is de beperkte aandacht voor intersectionele verschillen. Factoren zoals gender, sociaaleconomische achtergrond en migratiegeschiedenis zijn in dit onderzoek niet systematisch meegenomen, terwijl eerdere literatuur laat zien dat deze kenmerken samenhangen met verschillen in kansen en beschikbare hulpbronnen (Van de Korput, 2022). Bovendien hebben de meeste participanten in dit onderzoek de overgang naar werk uiteindelijk succesvol doorlopen, waardoor de ervaringen van EGS bij wie deze overgang naar werk moeilijk verloopt ondervertegenwoordigd zijn.

Toekomstig onderzoek zou gericht kunnen kijken naar specifieke individuen binnen de populatie EGS, in plaats van EGS als één homogene groep te zien. Dit onderzoek laat zien dat de ervaringen van EGS uiteenlopen, wat laat zien dat kenmerken zoals sociaaleconomische achtergrond, migratiegeschiedenis en opleidingsrichting een belangrijke rol kunnen spelen in hoe de overgang van studie naar werk wordt ervaren. Door meer te kijken naar individuele kenmerken van EGS kan beter worden vastgesteld welke individuen binnen EGS extra kwetsbaar zijn tijdens de overgang naar werk en welke hulpbronnen voor wie het meest ondersteunend zijn.

Daarnaast zou een longitudinaal kwalitatief onderzoeksdesign waardevol zijn. In dit onderzoek is er achteraf gevraagd naar de ervaringen van EGS, die kunnen beïnvloed zijn door latere interpretaties en uitkomsten. Door EGS gedurende meerdere fasen van hun overgangstraject te volgen, kan beter worden onderzocht hoe motivatie, competentiegevoel en bewijsdrang zich ontwikkelen en hoe dit samenhangt met *employability* op langere termijn.

Aanbevelingen

De ervaringen van EGS in dit onderzoek laten zien dat veel studenten met name in de beginfase van hun studie en tijdens de overgang naar werk behoefte hebben aan meer duidelijke en praktische ondersteuning. Zij geven aan dat zij veel zaken zelf moesten uitzoeken, zoals wat er precies van hen wordt verwacht in professionele omgevingen, hoe sollicitatieprocedures verlopen en hoe zij zichzelf overtuigend kunnen presenteren. Universiteiten kunnen hierin een belangrijke rol spelen door deze vaak onbekende kennis duidelijker te maken en structurele begeleiding te bieden die afgestemd is op de specifieke behoeften van EGS, bijvoorbeeld via loopbaanbegeleiding, mentorschap en praktijkgerichte trainingen.

Tegelijkertijd blijkt uit de resultaten dat deze onzekerheid niet alleen bij de EGS zelf ligt, maar ook samenhangt met een gebrek aan kennis en ervaringen binnen de thuissituatie. Ouders beschikken vaak niet over de benodigde kennis van het hoger onderwijs of de arbeidsmarkt om hun kind hierin te ondersteunen. Het kan daarom waardevol zijn wanneer universiteiten niet alleen studenten, maar ook ouders en families van EGS beter informeren over het hoger onderwijs en de overgang naar werk, bijvoorbeeld via online informatievoorziening of oudergerichte bijeenkomsten. Dit kan bijdragen aan meer begrip en praktische steun vanuit de thuissituatie voor de EGS.

Daarnaast blijkt uit de resultaten dat erkenning, bevestiging en het gevoel serieus genomen te worden samenhangen met het competentiegevoel en motivatie van EGS. Vooral in de startfase van studie en werk ervaren zij veel onzekerheid over hun eigen kunnen. Het creëren van een omgeving waarin studenten op een veilige manier vragen kunnen stellen, feedback krijgen en hun vooruitgang kunnen bespreken, kan bijdragen aan het versterken van zelfvertrouwen en doorzettingsvermogen. Dit versterkt het competentiegevoel en draagt bij aan motivatie. Doordat studenten zich zekerder voelen in hun handelen, zijn ze eerder geneigd om door te zetten bij uitdagingen.

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>
- Arnett, J. J. & University of Maryland College Park. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. In *American Psychologist* (Vol. 55, Nummer 5, pp. 469–480). <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.5.469>
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199795574.013.9>
- Belle, M. A., Antwi, C. O., Ntim, S. Y., Affum-Osei, E., & Ren, J. (2021). Am I Gonna Get a Job? Graduating Students' Psychological Capital, Coping Styles, and Employment Anxiety. *Journal Of Career Development*, 49(5), 1122–1136.
<https://doi.org/10.1177/08948453211020124>
- 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>
- de Boer, T., Toissaint, E., Kleter, S., van der Geest, J., Sahebali, W., Dilaver, G., Meeuwssen, J. (2024). *Maatschappelijke relevantie van eerstegeneratiestudenten in het hoger onderwijs* [Onderzoeksrapport].

- Cataldi, E. F., Bennett, C. T., Chen, X., & RTI International. (2018). First-Generation Students: College Access, Persistence, and Postbachelor's Outcomes. In National Center for Education Statistics, *NCES 2018-421* [Technical Report]. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION.
<https://www.researchgate.net/publication/324953081>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2023, 8 oktober). *Al 23 jaar op rij meer vrouwen dan mannen in hoger onderwijs*. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2023/10/al-23-jaar-op-rij-meer-vrouwen-dan-mannen-in-hoger-onderwijs>
- Cunningham, J. (2016). Genres of Underemployment: A Dialogical Analysis of College Graduate Underemployment. *Qualitative Research in Education*, 5(1), 1–24.
<https://doi.org/10.17583/qre.2016.1393>
- Gilmore, K. J., Meersand, P., & American Psychiatric Association Publishing. (2023). *Emerging adulthood: A psychodynamic approach to the new developmental phase of the 21st century* (pp. 328–341).
- Grosemans, I., Hannes, K., Neyens, J., Kyndt, E., & University of Leuven – KU Leuven. (2020). Emerging Adults Embarking on Their Careers: Job and Identity Explorations in the Transition to Work. In *Youth & Society* (Vol. 5, pp. 795–819).
<https://doi.org/10.1177/0044118X18772695>
- Li, X., Liu, W., & Hu, K. (2023). Learning motivation and environmental support: how first-generation college students achieve success? *Frontiers in Psychology*, 14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1280783>
- MacDonald, R., PhD. (2011). Youth transitions, unemployment and underemployment. In The Australian Sociological Association, *Journal Of Sociology* (Vol. 47, Nummer 4, pp. 427–444) [Journal-article]. <https://doi.org/10.1177/1440783311420794>

- McCafferty, H., Tomlinson, M., & Kirby, S. (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. <https://doi.org/10.1080/13639080.2024.2383561>
- 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>
- Okay-Somerville, B., Allison, I., Luchinskaya, D., & Scholarios, D. (2020). Disentangling the impact of social disadvantage on ‘becoming employable’: evidence from STEM student university-to-work transitions. *Studies in Higher Education*, 47(3), 545–559. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1767052>
- 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>
- Pascarella, E. T., Pierson, C. T., Wolniak, G. C., & Terenzini, P. T. (2004). First-Generation College Students: Additional Evidence on College Experiences and Outcomes. *The Journal Of Higher Education*, 75(3), 249–284. <https://doi.org/10.1353/jhe.2004.0016>
- Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. In *Journal Of Human Development* (Vols. 6–6, Nummer 1, pp. 93–117). <https://doi.org/10.1080/146498805200034266>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

- Tomlinson, M. & University of Southampton. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. In *Education + Training* (Vols. 59–59, Nummer 4, pp. 338–352) [Journal-article]. <https://doi.org/10.1108/ET-05-2016-0090>
- Van de Korput, J. (2022). EERSTEGENERATIESTUDENTEN: EEN GROEP APART? [IWO Innovaties in Werkveld en Onderwijs]. *Journal Of Social Intervention: Theory And Practice*, 31(3), 65–66. <https://storage.googleapis.com/jnl-up-j-jsitp-files/journals/1/articles/743/submission/proof/743-1-2557-1-10-20221108.pdf>
- Wang, J., Lim, X., & Ng, S. I. (2023). Why can't I get a job? Exploring the drivers of perceived employability among fine art graduates. *Current Psychology*, 43(4), 3002–3020. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04561-w>
- Watson, C., & Azmitia, M. (2024). First-Generation College Students' Intergenerational Narratives of Redemption and Upward Mobility. *Parenting*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/15295192.2024.2415699>
- 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>
- RU., 2025 <https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/ict-hulpmiddelen/atlasti#>
- Data analyseren met ATLAS.ti | Radboud Universiteit.* (n.d.). <https://www.ru.nl/medewerkers/docenten/ict-hulpmiddelen/atlasti#>
- OpenAI., 2022 <https://openai.com/nl-NL/index/whisper/>

Bijlage A: Samenvatting AI-gebruik

- Gebruikte AI-systemen: ChatGPT, <https://chatgpt.com/>
- Gebruikte definitieve prompts: ‘Kan je een mindmap maken van de Social Determination Theorie’, ‘Kan je dit stuk tekst voor mij vertalen naar het Nederlands’, ‘Wat is een makkelijke uitleg van competentiegevoel?’
- Toepassing: De prompts hebben mij geholpen met een eenvoudigere achtergrond zodat ik de basis goed begreep en daaruit verder kon onderzoeken. De prompt van de mindmap zorgde voor een visuele weergave van de theorie wat mij vaak helpt met iets beter begrijpen. Soms vond ik bepaalde zinnen in aan artikel ingewikkeld en heb ik gevraagd of dat vertaald kon worden. Het vragen van een makkelijke uitleg hielp mij met begrippen beter begrijpen.
- Aanpassingen: Ik heb geen werk van ChatGPT letterlijk overgenomen, ik heb het gebruikt om bepaalde moeilijke begrippen en theorieën beter te begrijpen, aangezien dat soms ingewikkeld is uitgelegd in de literatuur.

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: Interviewvragen

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.



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

Ervaring tijdens het studeren

- Kan je wat vertellen over hoe je jouw studie hebt ervaren?
 - 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)
- Wat waren uitdagingen die je tegenkwam tijdens je studie?
 - Hoe ging je met die uitdagingen om?
 - 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?
 - a. Hoe pakte je het zoeken naar een baan aan?
 - b. Had je het idee dat je wist hoe je dat aan moest pakken?
 - c. 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?
 - a. En hoe ging je daarmee om? Wat hielp bij de omgang? Wat was belangrijk om daarmee om te kunnen gaan?
 - b. Hoe vaak heb je gesolliciteerd voordat je een baan vond?
Hoe ben je omgegaan met eventuele afwijzingen?
In hoeverre beïnvloedde dit je volgende sollicitaties?
 - c. 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?
 - a. 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)
 - a. 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?
 - a. Hoe zag dit er uit?
19. Wat hielp je om gemotiveerd te blijven tijdens het zoeken naar een baan, bijvoorbeeld bij tegenslagen of afwijzingen?
 - a. 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?
- In hoeverre sluit jouw baan aan bij de kwalificaties die je vanuit de studie hebt meegekregen?
 - Wat waren positieve ervaringen?
 - 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?
- 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?
- 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?
 - 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?
- 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?

- a. waarover wel? Wat hielp je hierbij om dit aan te kunnen?
- b. 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

Zasja: 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?

- a. Zo ja, wat dan?
- b. 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: Codes

1. Aanstaan
2. Aanbod vanuit stage plek
3. Aanpassen
4. Aansluiting studie en werk
5. Bang om te falen
6. Begeleiding op werk
7. Begeleiding vanuit universiteit
8. Begrip universiteiten voor EGS
9. Behoefte aan begeleiding
10. Beperkte voorbeelden
11. Betrokkenheid
12. Bewijsmotivatie
13. Bewijzen naar anderen
14. Bewustzijn EGS
15. Competentiegevoel
16. Copingstrategie
17. Cultureel kapitaal
18. Doelgerichtheid
19. Doorzetten
20. Eigen initiatief
21. Eisen werkveld
22. Emotionele steun
23. Ervaren drempels
24. Extrinsieke motivatie
25. Geen fouten
26. Geld zaken
27. Grenzen stellen
28. Hiërarchie
29. Ik kan het
30. Ik kan het niet
31. Druk opleggen
32. Klaar voor

33. Medestudenten
34. Menselijk kapitaal
35. Motivatie
36. Netwerken en kansen
37. Niet competent
38. Oefenen solliciteren
39. Omgaan met afwijzing
40. Omgaan met stress
41. Onbekendheid met systemen
42. Ontdekken
43. Onwetendheid
44. Onzekerheid
45. Ouders zonder universiteit ervaring
46. Overgang
47. Perfectionisme
48. Praktische kennis
49. Professionele identiteit
50. Profileren door omgeving
51. Psychologisch kapitaal
52. Rol EGS op werk
53. Sociale status
54. Steun
55. Steun gezin
56. Steun omgeving
57. Stressfactoren
58. Thuis op werk
59. Trots
60. Uitdaging zoeken
61. Underemployment
62. Verantwoordelijkheidsgevoel
63. Vergelijken
64. Verschillen
65. Vertrouwen
66. Verwachtingen

- 67. Voorbeeld zijn
- 68. Voorbereiding door universiteit
- 69. Vrijheid
- 70. Waardering
- 71. Werkdruk
- 72. Zelfeffectiviteit
- 73. Zelfredzaamheid
- 74. Zelfstandigheid