



**rijksuniversiteit
 groningen**

**faculteit gedrags- en
 maatschappijwetenschappen**

Eerstegeneratiestudenten: Schakelen tussen twee werelden

*Een verkennend kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van eerstegeneratiestudenten aan
 de Rijksuniversiteit Groningen*

First-generation students: Shifting between two worlds

*An exploratory qualitative study on the experiences of first-generation students at the
 University of Groningen*

Masterthesis Sociologie

Mirthe Poort

S5744660

Januari 2026

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Master Sociologie - Politiek, Maatschappij & Beleid

Begeleider: Dr. J. Dijkstra

Referent: Dr. M. van Gerner - Haan

Voorwoord

Het onderzoek “Schakelen tussen twee werelden” is tot stand gekomen ter afronding van de master Sociologie, met de specialisatie Politiek, Maatschappij en Beleid aan de Rijksuniversiteit Groningen. Dit onderzoek, waarin eerstegeneratiestudenten in het wetenschappelijk onderwijs centraal staan, staat voor mij niet alleen symbool voor de afronding van mijn master, maar markeert voor mij ook een belangrijke persoonlijke mijlpaal als eerstegeneratiestudent. Deze scriptie staat daarmee niet alleen in het teken van mijn academische ontwikkeling, maar ook van mijn persoonlijke achtergrond. Graag wil ik iedereen die heeft bijgedragen aan de totstandkoming van mijn onderzoek bedanken.

Allereerst wil ik mijn dank uitspreken aan alle participanten die hebben deelgenomen aan dit onderzoek. Niet alleen voor hun tijd en bereidheid om hun ervaringen te delen, maar bovenal voor hun openheid. De gesprekken die ik met hen heb gevoerd waren stuk voor stuk inspirerend en hebben mij een waardevol inzicht gegeven in de reis die zij naar en binnen de universiteit hebben afgelegd. Zonder hun verhalen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Daarnaast wil ik mijn scriptiebegeleider, Dr. J. Dijkstra, hartelijk bedanken voor zijn constructieve feedback en bemoedigende woorden gedurende het onderzoeksproces. Zijn openheid en vertrouwen gaven mij de ruimte om mijn ideeën verder te ontwikkelen en een eindproduct op te leveren waar ik trots op ben. Ook wil ik mijn referent, Dr. M. van Gerner-Haan bedanken voor haar expertise op het gebied van kwalitatief onderzoek, waardevolle feedback en begrip voor de uitdagingen tijdens mijn onderzoeksproces. Mijn dank gaat ook uit naar mijn studieadviseur Tessa Veenstra. Gedurende mijn pre-master en master kon ik op verschillende momenten bij haar terecht voor een luisterend oor en goede raad.

Als laatste wil ik graag stilstaan bij de mensen in mijn directe omgeving. In het bijzonder wil ik mijn vriend Rik bedanken. Zijn vertrouwen, geduld en aanmoediging hebben voor mij gefungeerd als belangrijke basis om mijn studie, juist tijdens uitdagende momenten, vol te houden en succesvol af te ronden. Ten slotte wil ik mijn vriendinnen, (schoon)familie en collega's bedanken, van wie ik ieder op hun eigen manier steun heb ervaren gedurende deze periode.

Ik wens u veel leesplezier.

Mirthe Poort

25 januari 2026

Samenvatting

Eerstegeneratiestudenten vormen een bijzondere groep binnen het hoger onderwijs: zij studeren namelijk in het hoger onderwijs zonder dat hun ouders dit hebben gedaan. Hoewel in Nederland kansengelijkheid een belangrijk uitgangspunt is, ervaren deze studenten meer belemmeringen in hun studieloopbaan dan studenten waarvan de ouders wél gestudeerd hebben. Dit maakt hen een relevante doelgroep om te onderzoeken.

In dit onderzoek staan eerstegeneratiestudenten van de RUG centraal. Hoewel er in Nederland steeds meer aandacht is voor de positie van eerstegeneratiestudenten in het hoger onderwijs, zijn er nog verschillende kennishiaten. Het meeste onderzoek richt zich specifiek op het hoger beroepsonderwijs (hbo). In het wetenschappelijk onderwijs (wo) blijft kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van deze studenten vooralsnog beperkt. Daarom luidt de onderzoeksvraag: *“Op welke wijze werkt de sociale achtergrond van eerstegeneratiestudenten door in hun ervaringen en gepercipieerde mogelijkheden binnen het wetenschappelijk onderwijs?”*.

Het doel van dit onderzoek is inzicht te krijgen in de wijze waarop de studie-ervaringen van eerstegeneratiestudenten worden beïnvloed door hun sociale achtergrond, de mogelijkheden die zij voor zichzelf zien, en hoe studeren van invloed is op de relaties die zij hebben met hun thuisfront.

In totaal zijn er elf semigestructureerde interviews afgenomen met eerstegeneratiestudenten. Aan de hand van thematische analyses zijn belangrijke thema's en patronen geïdentificeerd. Hieruit blijkt dat de vooropleiding van grote invloed is: eerstegeneratiestudenten hebben een andere uitgangspositie wanneer zij een indirecte route naar de universiteit volgen dan wanneer zij rechtstreeks via het vwo doorstromen, wat samenhangt met een ander soort sociaal kapitaal en andere waargenomen mogelijkheden in het onderwijs. Daarnaast kan eerstegeneratiestudent zelf als hulpbron fungeren voor broers en zussen die na hen gaan studeren, wat de ondersteuning van de broers en zussen vergroot. Verder beïnvloedt de sociale achtergrond van de participanten de toegang tot vormen van sociaal en cultureel kapitaal, zoals praktische ondersteuning en een helpend netwerk voor het studeren. Tot slot leidt het studeren tot veranderingen in relaties met het thuisfront: veel participanten ervaren meer afstand in het contact met het thuisfront, maar ontwikkelen tegelijkertijd de vaardigheid zich zowel tot de nieuwe als oude sociale omgeving te verhouden.

De resultaten benadrukken dat eerstegeneratiestudenten baat hebben bij gerichte ondersteuning, bijvoorbeeld door het faciliteren van netwerken en het tijdig informeren van leerlingen over onderwijsroutes. Deze maatregelen kunnen hun toegang tot sociaal en cultureel kapitaal vergroten en daarmee de effecten van kansengelijkheid in het onderwijs verminderen.

Inhoudsopgave

Voorwoord	I
Samenvatting	II
1. Inleiding.....	7
1.1 <i>Sociologische en maatschappelijke relevantie</i>	9
1.2 <i>Wetenschappelijke relevantie en onderzoeksvraag</i>	10
1.3 <i>Leeswijzer</i>	11
2. Theoretisch kader	12
2.1 <i>Het onderwijslandschap in Nederland</i>	12
2.2 <i>Kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs</i>	13
2.3 <i>Eerstegeneratiestudenten</i>	15
2.3.1 <i>Eerstegeneratiestudenten in Nederland</i>	16
2.3.2 <i>Barrières</i>	17
2.3.3 <i>Succesfactoren</i>	18
2.3.4 <i>Relatie met het thuisfront</i>	19
2.4 <i>Sociologische perspectief: Bourdieu</i>	21
2.4.1 <i>Cultureel kapitaal</i>	22
2.4.2 <i>Sociaal kapitaal</i>	23
2.4.3 <i>Economisch kapitaal</i>	24
3. Methode.....	27
3.1 <i>Onderzoeksmethode</i>	27
3.1.1 <i>Selectie en werving van participanten</i>	28
3.2 <i>Dataverzameling</i>	28
3.2.1 <i>Procedure</i>	29
3.3 <i>Methode van data-analyse</i>	30
3.4 <i>Kwaliteit kwalitatief onderzoek</i>	31
3.5 <i>Ethische overwegingen</i>	33
4. Resultaten	35
4.1 <i>Beschrijvende gegevens</i>	35
4.2 <i>Beschrijving resultaten</i>	36
Thema 1: <i>De aanloop naar het wo</i>	36
Thema 2: <i>Het gezin als referentiekader</i>	44
Thema 3: <i>Navigeren in de universitaire omgeving</i>	48
Thema 4: <i>Veranderingen door het studeren</i>	58
4.3 <i>Slotsom</i>	62

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen.....	63
5.1 <i>Conclusie</i>	63
5.1.1 Thema 1: De aanloop naar het wo.....	63
5.1.2 Thema 2: Het gezin als referentiekader.....	65
5.1.3 Thema 3: Navigeren in de universitaire omgeving	66
5.1.4 Thema 4: Veranderingen door het studeren	68
5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag	69
5.2 <i>Discussie</i>	69
5.2.1 Beperkingen	70
5.2.2 Reflectie op de rol van de onderzoeker.....	71
5.3 <i>Aanbevelingen</i>	73
5.3.1 Praktijkgerichte aanbevelingen	73
5.3.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek	75
Literatuurlijst.....	77
Bijlage 1 – Interviewschema	I
Bijlage 2 – Initieel codeboek	IV
Bijlage 3 – Definitief codeboek	VIII
Bijlage 4 - Flyer werven participanten	XII
Bijlage 5 – Aanvullende informatie voor participanten en toestemmingsformulier	XIII

1. Inleiding

Elk jaar hangen in juni door het hele land vlaggen aan gevels, met daaraan de schooltassen van leerlingen die geslaagd zijn voor het middelbare eindexamen. Voor veel van deze jongeren markeert dit het begin van een nieuwe levensfase: de studententijd, die vaak wordt beschouwd als de mooiste tijd van hun leven. Toch is de stap naar het hoger onderwijs (hoger beroepsonderwijs en wetenschappelijk onderwijs) niet voor iedereen vanzelfsprekend. Studenten die als eerste in hun gezin hoger onderwijs volgen, de zogenoemde eerstegeneratiestudenten, worden geconfronteerd met andere overwegingen en uitdagingen dan studenten waarvan ten minste één ouder een diploma in het hoger onderwijs heeft behaald.

Eerstegeneratiestudenten vormen een bijzondere groep binnen het hoger onderwijs. Zij studeren in het hoger onderwijs zonder dat hun ouders dit hebben gedaan en doorbreken daarmee het patroon dat al lange tijd bekend is, waarin het opleidingsniveau van ouders van grote invloed is op het opleidingsniveau van kinderen (Blau et al., 1978; Dronkers, 1993). In dit onderzoek worden eerstegeneratiestudenten gedefinieerd als (oud-)studenten van wie beide ouders geen hoger onderwijs hebben gevolgd.

Uit een recent onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap blijkt dat deze studenten structurele belemmeringen ervaren, zoals beperkte toegang tot sociaal en cultureel kapitaal, een moeizame aansluiting in de academische wereld en een verhoogde prestatiedruk (De Boer et al., 2024). Daarmee is het een relevante groep om nader te onderzoeken, zeker in het licht van bredere discussies over kansengelijkheid in het onderwijs. Ondanks deze inzichten bestaat er nog beperkt inzicht in hoe eerstegeneratiestudenten hun positie binnen het wetenschappelijk onderwijs zelf ervaren en betekenis geven, wat het belang van dit onderzoek benadrukt.

De structurele belemmeringen waar eerstegeneratiestudenten mee te maken krijgen, zijn een uiting van kansenongelijkheid in het onderwijs. Kansenongelijkheid in het onderwijs refereert aan de situatie waarin systematische verschillen tussen leerlingen niet verklaard kunnen worden door verschillen in capaciteiten. Het onderwijssysteem in Nederland is gebaseerd op verdiensten van leerlingen, waarbij wordt uitgegaan van gelijke kansen voor leerlingen. Dit sluit aan bij het meritocratische gedachtegoed: mensen verdienen hun positie door hun eigen inspanning en vaardigheden (De Beer & Van Zijl, 2016). Er zijn echter verschillen in hetgeen leerlingen met dezelfde capaciteiten bereiken. Hierbij spelen sociaaleconomische factoren een belangrijke rol, zoals opleidingsniveau van ouders en taalvaardigheid (Borgans, Diris & Schils, 2018). Dit spreekt het

meritocratische onderwijssysteem tegen: in een ware meritocratie zouden de verschillen volledig toe te schrijven moeten zijn aan verschillen in inzet of doorzettingsvermogen.

In de afgelopen jaren is veel onderzoek gedaan in Nederland naar de kansenongelijkheid in het onderwijs. De Inspectie van het Onderwijs heeft vastgesteld dat er sprake is van toenemende kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2016) en ook het NIDI spreekt van een toename in kansenongelijkheid in het voortgezet onderwijs (Wolbers, 2024). Dit betekent dus dat er, ondanks inspanningen om dit tegen te gaan, tussen mensen verschillen blijven bestaan, die zelfs toenemen, in kansen die zij gedurende het leven krijgen, op basis van persoonlijke kenmerken en de omstandigheden waarin zij zich begeven en zijn opgegroeid (Sociaal-Economische Raad [SER], 2021). Voor ouders met een hogere sociaaleconomische status (SES) is er meer mogelijk om hun kinderen te ondersteunen in de ontwikkeling, doordat er meer financiële middelen zijn en daarnaast kunnen ouders ook meer overbrengen in de vorm van vaardigheden en kennis (De Graaf & De Graaf, 2003). Dit geeft de kinderen een betere uitgangspositie in het onderwijs: zij presteren beter en maken meer ambitieuze keuzes, wat vaak leidt tot een hoger opleidingsniveau en een hogere SES in de toekomst (Van de Werfhorst & van Hest, 2019). Kansenongelijkheid start dus al in de vroege jeugd (Zumbuehl & Dillinghen, 2020).

In dit brede debat over kansenongelijkheid vormen eerstegeneratiestudenten een interessante en relevante groep om op in te zoomen, omdat bij hen de doorwerking van sociale achtergrond in het onderwijs duidelijk naar voren komt. Kansenongelijkheid raakt eerstegeneratiestudenten op drie manieren. Ten eerste hebben eerstegeneratiestudenten ongelijke selectiekansen. Door vooroordelen in combinatie met onbedoelde negatieve effecten in toetsing en selectie is het voor eerstegeneratiestudenten moeilijker om geselecteerd te worden voor een plek in het hoger onderwijs dan voor niet-eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024).

Een voorbeeld van onbedoelde negatieve effecten in de toetsing is de veronderstelling van bepaalde voorkennis onder studenten. Doordat de makers van toetsen vaak een hbo- of wo-achtergrond hebben, wordt in de vraagstelling bepaalde voorkennis verondersteld, die niet tot de tentamenstof behoort. Dit kan eerstegeneratiestudenten benadelen, doordat zij moeite kunnen hebben met het beantwoorden van dergelijke vragen, ook wanneer zij de tentamenstof voldoende beheersen (De Boer et al., 2024). Ten tweede is er bij eerstegeneratiestudenten sprake van het ervaren van ongelijke maatschappelijke kansen. Ze nemen, onder andere door strenge zelfselectie, beperkte financiële draagkracht en onbegrip vanuit het thuisfront, minder vaak deel aan extracurriculaire activiteiten, die zowel hun persoonlijke ontwikkeling als hun latere maatschappelijke ontplooiing zouden kunnen ondersteunen. Hierdoor missen zij de mogelijkheid om zich te ontwikkelen op dit vlak ten opzichte van niet-eerstegeneratiestudenten die dus wel vaker

extracurriculaire activiteiten ondernemen. Bovendien ontnemt dit hen ook de kans om hun netwerk uit te breiden en in aanraking te komen met mensen met verschillende achtergronden (De Boer et al., 2024). Tot slot hebben eerstegeneratiestudenten ongelijke ontwikkelkansen. Ze hebben een hogere kans op uitval en een lagere kans op het behalen van hun diploma, veroorzaakt door onbedoelde negatieve effecten in toetsing en onnodige zelfselectie (De Boer et al., 2024).

1.1 Sociologische en maatschappelijke relevantie

De ervaringen van eerstegeneratiestudenten in het wetenschappelijk onderwijs zijn vanuit sociologisch oogpunt relevant, aangezien deze doelgroep te maken heeft met ongelijke kansen binnen het onderwijs. Ongelijkheid vormt een kernonderwerp binnen de sociologie en richt zich op de vraag wie toegang heeft tot welke hulpbronnen en hoe deze verdeling ontstaat en in stand wordt gehouden. Binnen dit vraagstuk speelt het concept sociale stratificatie een centrale rol: de indeling van de samenleving in sociale lagen die verschillen in status en toegang tot hulpbronnen. De afstand tussen deze lagen heeft invloed op iemands kansen en mogelijkheden in de samenleving (Ultee, Arts & Flap, 2003). De mate waarin mensen zich tussen deze lagen kunnen verplaatsen wordt aangeduid als sociale mobiliteit. Eerstegeneratiestudenten vertegenwoordigen vaak een vorm van opwaartse mobiliteit, omdat zij als eerste in hun familie toegang krijgen tot het hoger onderwijs.

Tegelijkertijd ervaren zij structurele belemmeringen, onder andere als gevolg van hun sociale achtergrond. In dit kader is ook het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu relevant, omdat hij inzichtelijk heeft gemaakt hoe sociaal-culturele achtergrond, en met name verschillen in kapitaal, bijdragen aan ongelijkheid. Hierbij onderscheidt hij onder andere *sociaal kapitaal* en *cultureel kapitaal*. *Sociaal kapitaal* betreft de hulpbronnen waartoe mensen, en dus ook eerstegeneratiestudenten, toegang hebben via hun sociale netwerken. Dit zorgt voor steun, invloed en informatie. *Cultureel kapitaal* omvat kennis, vaardigheden, opvattingen en culturele competenties die mensen zich eigen maken. Doordat deze vorm van kapitaal veelal van generatie op generatie wordt overgedragen, kunnen eerstegeneratiestudenten ongelijkheid ervaren doordat er sprake is van een minder groot *cultureel kapitaal* (Bourdieu, 1986). Dit maakt het relevant om in onderzoek naar eerstegeneratiestudenten de rol van kapitaal verder uit te diepen.

Door in dit onderzoek de onderliggende sociologische mechanismen te verkennen die van invloed zijn op de ervaringen en gepercipieerde mogelijkheden van eerstegeneratiestudenten, kan beter worden begrepen hoe structurele ongelijkheid binnen het wetenschappelijk onderwijs ontstaat en in stand wordt gehouden. Deze inzichten kunnen vervolgens bijdragen aan beleidsontwikkeling die daadwerkelijk gericht is op het vergroten van kansengelijkheid. Daarbij wordt specifiek ingezoomd op de ervaringen van eerstegeneratiestudenten binnen het wetenschappelijk onderwijs, waardoor

zichtbaar wordt hoe ongelijkheid zich in de praktijk manifesteert binnen het wetenschappelijk onderwijs in Nederland. Kwalitatieve ervaringskennis over dit onderwerp is in de literatuur schaars, terwijl deze nationale inzichten essentieel zijn voor het ontwikkelen van beleid dat daadwerkelijk gericht is op het bevorderen van kansengelijkheid in het onderwijs in Nederland.

Kansengelijkheid in het onderwijs is een belangrijk maatschappelijk thema in Nederland. Daarmee groeit ook de aandacht voor eerstegeneratiestudenten. Uit onderzoek blijkt dat deze groep vaker uitvalt tijdens de studie en minder vaak een diploma behaalt dan studenten waarvan in ieder geval één ouder hoger onderwijs heeft afgerond (De Boer et al., 2024). De positie van eerstegeneratiestudenten vraagt om gerichte aandacht van onderwijsinstellingen, juist omdat zij in de praktijk vaker tegen barrières aanlopen dan andere studenten. Wanneer zij structureel achterblijven in studiesucces, heeft dit niet alleen gevolgen voor individuele ontwikkelingskansen, maar ook voor de bredere maatschappelijke ambitie om hoger onderwijs toegankelijk en inclusief te maken.

1.2 Wetenschappelijke relevantie en onderzoeksvraag

Internationaal is er al geruime tijd aandacht voor eerstegeneratiestudenten, met name in landen als de Verenigde Staten, waar ongelijkheid in het hoger onderwijs een prominent thema is binnen wetenschappelijk onderzoek. In 2013 verscheen een internationale review van empirisch onderzoek over eerstegeneratiestudenten, waarin studies uit onder andere de Verenigde Staten, het Verenigd Koninkrijk, Canada en Duitsland zijn meegenomen (Spiegler & Bednarek, 2013). Het overgrote deel van deze studies is afkomstig uit de Verenigde Staten, waar het onderzoek naar deze doelgroep hoofdzakelijk kwantitatief van aard is. Een belangrijke bevinding van deze internationale review is dat het onderzoek naar eerstegeneratiestudenten vaak beperkt is door variaties in definitie, methodologische verschillen en een gebrek aan aandacht voor nationale en contextuele factoren. Hierdoor ontstaat er een fragmentarisch beeld van wat het betekent om een eerstegeneratiestudent te zijn (Spiegler & Bednarek, 2013).

Daarnaast blijkt dat in veel internationale studies, met name in het Verenigd Koninkrijk, Canada en Australië, de focus meer ligt op de sociale klasse dan op de generatie. Het onderscheid tussen eerstegeneratiestudent zijn en SES is daardoor niet altijd scherp, wat gevolgen heeft voor de toepasbaarheid van onderzoeksresultaten in andere contexten (Spiegler & Bednarek, 2013).

Hoewel er in Nederland steeds meer aandacht is voor de positie van eerstegeneratiestudenten in het hoger onderwijs, zijn er nog verschillende kennislücken. Het meeste onderzoek richt zich specifiek op het hoger beroepsonderwijs (hbo). In het wetenschappelijk onderwijs (wo) blijft kwalitatief onderzoek naar de ervaringen van deze studenten voornamelijk beperkt.

Studies zijn vaak kwantitatief en beschrijvend van aard en richten zich bijvoorbeeld op doorstroom- of uitvalcijfers, terwijl diepgaand inzicht in onderliggende mechanismen ontbreekt. Het is daarom wenselijk om meer onderzoek te doen hoe deze studenten zich bewegen tussen verschillende sociale werelden en de rol van sociaal en cultureel kapitaal binnen het onderwijs. Daarnaast draagt dit onderzoek ook bij aan theorieontwikkeling en is het nuttig voor het genereren van Nederlandse en context gebonden inzichten. Dit onderzoek vult die lacune door juist dat perspectief centraal te stellen en in te gaan op de vraag: *“Op welke wijze werkt de sociale achtergrond van eerstegeneratiestudenten door in hun ervaringen en gepercipieerde mogelijkheden binnen het wetenschappelijk onderwijs?”*

1.3 Leeswijzer

Deze thesis is opgebouwd uit vijf hoofdstukken. In hoofdstuk 1 is het onderzoek geïntroduceerd, inclusief de relevantie, doelstelling en de onderzoeksvraag. Hoofdstuk 2 vormt het theoretisch kader, waarin bestaande wetenschappelijke inzichten over eerstegeneratiestudenten en de rol van sociale achtergrond in het onderwijs worden besproken. In hoofdstuk 3 volgt de toelichting van de methode en wordt inzicht gegeven in de wijze waarop de data zijn verzameld en geanalyseerd. Hoofdstuk 4 presenteert de resultaten van het kwalitatieve onderzoek. In hoofdstuk 5 volgt tot slot de conclusie, discussie, reflectie en aanbevelingen. Hier worden de belangrijkste bevindingen samengevat, de beperkingen van het onderzoek besproken en aanbevelingen voor zowel de praktijk als voor vervolgonderzoek geformuleerd.

2. Theoretisch kader

Om de ervaringen van eerstegeneratiestudenten in het wetenschappelijk onderwijs te begrijpen, is het belangrijk om inzicht te krijgen in zowel de context waarin zij studeren als de structurele belemmeringen die zij daarbij kunnen tegenkomen. In dit theoretisch kader worden bestaande wetenschappelijke inzichten rondom deze groep studenten besproken. Ten eerste wordt het Nederlandse onderwijssysteem geschetst om de bredere context van het hoger onderwijs te duiden. Vervolgens komt kansenongelijkheid in het onderwijs aan bod, een belangrijk thema dat samenhangt met de positie van eerstegeneratiestudenten. Hierna volgt een verkenning van de kenmerken van eerstegeneratiestudenten, met aandacht voor de barrières die zij ervaren, factoren die bijdragen aan het succesvol doorlopen van hoger onderwijs en de relatie die zij hebben met het thuisfront. Het sociologisch perspectief van de kapitaaltheorie van Pierre Bourdieu wordt vervolgens aangereikt om ongelijkheid beter te begrijpen. Dit hoofdstuk heeft uiteindelijk als doel om een op de theorie gebaseerd interviewschema te kunnen opstellen, waarmee de onderzoeksvraag door middel van interviews met eerstegeneratiestudenten beantwoord kan worden.

2.1 Het onderwijslandschap in Nederland

Inzicht in het Nederlandse onderwijslandschap vormt de basis voor het duiden van de ervaringen van eerstegeneratiestudenten. Het Nederlandse onderwijssysteem wordt gekenmerkt door vroege selectie en sterke stratificatie in opleidingsniveaus. Deze structuur is van invloed op de onderwijskansen van leerlingen en het is daarom belangrijk om haar in kaart te brengen. In Nederland beginnen leerlingen doorgaans op vierjarige leeftijd in het basisonderwijs. De basisschool duurt acht jaar. In het laatste jaar krijgen leerlingen een advies voor het voortgezet onderwijs. Dit advies is vaak een combinatie van een doorstroomtoets en de inschatting van de school. In vergelijking met andere landen komt dit selectiemoment voor leerlingen in Nederland relatief vroeg: rond 12-jarige leeftijd, in tegenstelling tot de 15- en 16-jarige leeftijd in veel andere landen (Van der Steeg, 2021). Het advies dat een leerling krijgt, bepaalt in grote mate welke onderwijsroute gevolgd gaat worden in het voortgezet onderwijs (Van de Werfhorst et al., 2015).

Het voortgezet onderwijs kent drie hoofdroutes: het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo), het hoger algemeen onderwijs (havo) en het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo). De duur van de routes verschillen van elkaar: vmbo duurt vier jaar, havo duurt vijf jaar en vwo duurt zes jaar. Elke route leidt naar een ander vervolgtraject: vmbo-leerlingen stromen doorgaans door naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo), havoleerlingen naar het hoger beroepsonderwijs (hbo) en vwo-leerlingen naar het wetenschappelijk onderwijs (wo).

Hoewel de routes dus per niveau een eigen vervolgtraject hebben, bestaat er door middel van het stapelen van diploma's de mogelijkheid voor leerlingen om een ander traject te volgen. Stapelen verwijst naar het behalen van meerdere opeenvolgende diploma's op verschillende onderwijsniveaus, ook wel een indirecte route genoemd. In Nederlands onderzoek verwijst stapelen doorgaans naar het behalen van meerdere diploma's in het voortgezet onderwijs (Visser et al., 2022), maar deze mogelijkheid bestaat ook in vervolgopleidingen. Zo kan een student met een mbo-4-diploma doorstromen naar het hbo, en na afronding daarvan via een premaster instromen in een wo-master. Op het eerste gezicht lijkt dit een verkorte route, omdat de wo-bachelor wordt omzeild. In de praktijk zijn stapelaars echter vaak langer bezig, doordat een indirecte route met meerdere tussenstappen uiteindelijk meer tijd kost dan de directe doorstroomroute. Hoewel stapelen dus een manier kan zijn om een hoger onderwijsniveau te halen, betekent het doorgaans wel dat de studenten langer bezig zijn om hetzelfde niveau af te ronden. Bovendien zijn niet alle opleidingen voor stapelaars toegankelijk: sommige opleidingen stellen specifieke eisen wat betreft afgeronde vakken uit het voortgezet onderwijs.

Tot slot is het mogelijk om een vervolgopleiding te kiezen die afwijkt van de gebruikelijke doorstroomrichting, zoals met een vwo-diploma instromen in het hbo of met een havodiploma verder gaan binnen het mbo.

2.2 Kansenongelijkheid in het Nederlandse onderwijs

Hoewel het bieden van gelijke onderwijskansen in Nederland een belangrijk uitgangspunt vormt van het onderwijssysteem, wijst onderzoek de afgelopen jaren op een toenemende kansenongelijkheid in het onderwijs. Verschillen in achtergrondkenmerken, zoals het opleidingsniveau of inkomen van ouders, blijken in toenemende mate invloed te hebben op de keuzes en mogelijkheden van leerlingen in hun onderwijsloopbaan (Inspectie van het Onderwijs, 2016; Wolbers, 2024; SER, 2021). Dit geldt in het bijzonder voor eerstegeneratiestudenten, die worden gekenmerkt door het feit dat hun ouders zelf geen hoger onderwijs hebben gevolgd. Juist dit kenmerk vormt een bron van ongelijkheid binnen het onderwijs. De obstakels waarmee deze studenten worden geconfronteerd, illustreren dat sociale afkomst nog altijd een bepalende rol speelt in onderwijskansen.

Wat onder gelijke onderwijskansen precies verstaan wordt, is zowel internationaal als nationaal gedefinieerd. Volgens de *Organization for Economic Co-operation and Development* (OECD, 2018), betekent kansengelijkheid in het onderwijs dat scholen en onderwijsystemen alle leerlingen gelijke leermogelijkheden bieden, ongeacht hun SES, geslacht, migratieachtergrond of gezinssituatie. Dit houdt in dat verschillen in leeruitkomsten en sociaal-emotioneel welzijn niet voortkomen uit

achtergrondkenmerken waar leerlingen zelf geen invloed op hebben, maar dat iedere leerling op basis van eigen capaciteiten gelijke kansen heeft om zich te ontwikkelen.

Ook in Nederlandse beleidskaders wordt kansengelijkheid gedefinieerd als het beginsel dat capaciteiten en inzet van een student bepalend zijn voor het succesvol doorlopen van de opleiding, het vinden van een stage en het verkrijgen van een baan; en dat achtergrond en afkomst, zoals het inkomen of opleidingsniveau van ouders, daarbij geen rol zouden mogen spelen (SER, 2021). Het gaat hierbij dus niet over gelijke uitkomsten, in de vorm van hetzelfde diploma, of gelijke leeromgevingen, maar juist over gelijke toegang voor leerlingen tot ontwikkelingsmogelijkheden binnen het onderwijs.

Het uitgangspunt van deze definities is afkomstig van het meritocratische gedachtegoed: mensen verdienen hun positie door hun eigen inspanning en vaardigheden (De Beer & Van Zijl, 2016). Volgens Goldthorpe en Jackson (2008) zou meritocratisering in het onderwijs moeten plaatsvinden middels drie verschuivingen. Ten eerste zou succes steeds meer moeten afhangen van de individuele vaardigheden van een persoon. Ten tweede worden onderwijskwalificaties in toenemende mate bepalend voor het niveau van het werk dat iemand kan doen. Ten derde zou de sociale herkomst geen invloed meer mogen hebben op het voordeel dat iemand op de arbeidsmarkt haalt uit de verkregen onderwijskwalificaties.

Dat meritocratisering in het onderwijs niet altijd volgens deze verschuivingen plaatsvindt, blijkt uit het jaarlijks uitgebrachte rapport *De Staat van het Onderwijs*, waarin ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs worden beschreven. Het rapport bevat feitelijke gegevens en signaleert verbanden en mogelijke oorzaken. Er is al geruime tijd aandacht voor kansengelijkheid in het onderwijs. In het rapport van 2014/2015 werd al duidelijk dat leerlingen van laagopgeleide ouders vaker een lager schooladvies krijgen dan leerlingen van hoogopgeleide ouders, ondanks dat er sprake is van vergelijkbare capaciteiten bij de leerlingen (Inspectie van het Onderwijs, 2016).

Hoewel het schooladvies gebaseerd moet zijn op het functioneren van de leerling, blijkt dat het verschil in schooladviezen tussen leerlingen maar gedeeltelijk kan worden verklaard door verschillen in cognitieve vaardigheden, namelijk voor ongeveer 53%. Dit betekent dat bijna de helft van het verschil in schooladvies door andere factoren wordt veroorzaakt. Factoren zoals het inkomen van ouders, de mate van steun thuis en het soort school waar een leerling naar toe gaat, hebben ook invloed op het schooladvies. Dit betekent dat leerlingen uit gezinnen met lagere inkomens of op scholen waar veel leerlingen afkomstig zijn uit gezinnen met een lagere SES gemiddeld een lager schooladvies krijgen, ondanks dat zij niet onderdoen voor andere leerlingen (Zumbuehl et al., 2022). Dit toont aan dat schooladviezen gedeeltelijk worden beïnvloed door factoren buiten de invloedssfeer van de leerlingen zelf, wat bijdraagt aan ongelijkheid in het onderwijs. Ook in recentere rapporten blijft de Inspectie van het Onderwijs wijzen op het aanhoudende karakter van deze

kansenongelijkheid. Zo stelde de Inspectie in 2021 vast dat het probleem van ongelijke onderwijskansen nog steeds groot is. Na enige stabiliteit in gelijke kansen is er opnieuw een toename van kansenongelijkheid na de coronapandemie (Inspectie van het Onderwijs, 2021). In het rapport van 2023 wordt benadrukt dat een hoger inkomen van ouders samenhangt met een grotere kans op doorstroom naar een volgend diploma, en dat kinderen van ouders met een hbo-opleiding of hoger doorgaans een meer voorspoedige onderwijsloopbaan hebben (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

Deze bevindingen ondersteunen het bestaan van sociale ongelijkheid en ongelijke kansen in het onderwijs. In de volgende paragraaf ga ik in op de positie van eerstegeneratiestudenten in het onderwijs, voor wie kansenongelijkheid een bepalende factor vormt in hun toegang en ervaringen in het onderwijs.

2.3 Eerstegeneratiestudenten

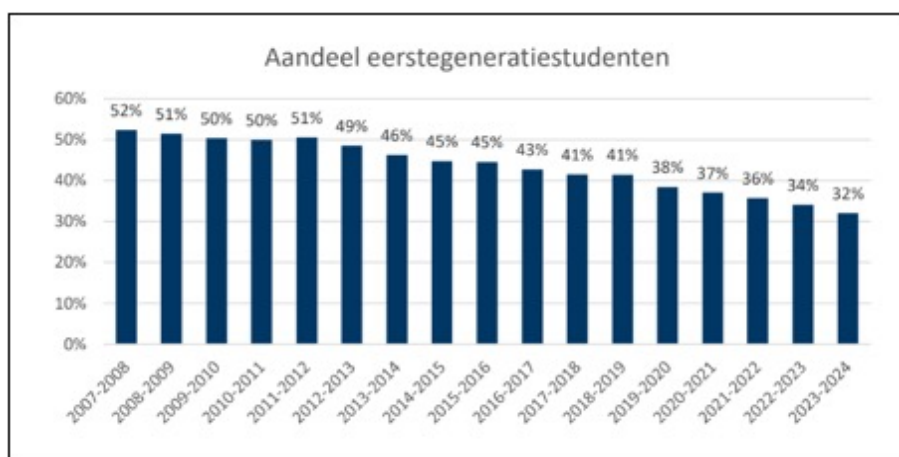
De term eerstegeneratiestudenten kent verschillende definities. In een recent Nederlands onderzoek in opdracht van het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is de volgende definitie gehanteerd: “Studenten die als eerste in hun gezin een opleiding volgen aan de hogeschool of universiteit terwijl hun ouders geen studie op een hogeschool of universiteit hebben afgerond.” (De Boer et al., 2024).

Internationaal gezien zijn er verschillende definities gevonden van de term. Dit hangt onder andere samen met het onderwijssysteem van het desbetreffende land of de focus op een specifieke groep eerstegeneratiestudenten, bijvoorbeeld met een migratieachtergrond. Het verschil in definities van de term eerstegeneratiestudenten brengt risico's met zich mee. Om goed inzicht te krijgen in hoe deze groep ongelijkheid ervaart, is het belangrijk om nauwkeurig te bepalen wie eerstegeneratiestudenten zijn. Hierbij is het van belang dat de definitie niet te generiek is en tevens niet verkeerd wordt toegepast. Belangrijke verschillen tussen studenten op sociaal, cultureel of etnisch vlak zouden hierdoor over het hoofd kunnen worden gezien en leiden tot het in stand houden van ongelijkheid (Nguyen & Nguyen, 2018).

Deze inzichten benadrukken dat eerstegeneratiestudenten niet als één homogene groep kunnen worden gezien en dat verschillen tussen studenten zowel bij het interpreteren van bestaande inzichten als bij nieuw onderzoek moeten worden meegenomen. In dit onderzoek wordt rekening gehouden met de heterogeniteit binnen de groep eerstegeneratiestudenten door tijdens de interviews aandacht te besteden aan verschillen in sociale achtergrond, migratiegeschiedenis en onderwijsloopbaan. Deze verschillen worden niet systematisch met elkaar vergeleken, maar contextueel meegenomen bij de interpretatie van de ervaringen van studenten in het wetenschappelijk onderwijs.

2.3.1 Eerstegeneratiestudenten in Nederland

In Nederland is circa een derde van de afgestudeerden aan het hoger onderwijs in studiejaar 2021/2022 een eerstegeneratiestudent (Centraal Bureau voor de Statistiek [CBS], 2024). Hoewel deze groep dus een aanzienlijk aandeel vormt binnen de studentenpopulatie, is het aandeel eerstegeneratiestudenten in de afgelopen jaren gestaag afgenomen. Waar tussen 2007 en 2021 nog ongeveer de helft van de studenten tot deze groep behoorde, daalde dit tot 33% in 2023 (De Boer et al., 2024). Deze trend hangt samen met een structurele toename van het opleidingsniveau onder de Nederlandse bevolking. In 2021 was ruim 35% van de 15-tot 75-jarigen in Nederland hoogopgeleid. Veertig jaar geleden was dit aandeel slechts 11% (CBS, 2022). Doordat steeds meer ouders zelf hoger onderwijs hebben gevolgd, neemt het aantal studenten met ouders zonder hbo- of wo-diploma af, en daarmee het aandeel eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024). Het verloop is hieronder te zien in afbeelding 1.



Figuur 1: Het aandeel eerstejaars eerstegeneratiestudenten in hbo- en wo-opleidingen, de Boer et al. 2024

Er is een aantal verschillen en overeenkomsten te benoemen tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. Deze verschillen licht ik in de volgende alinea toe.

Ten eerste vallen eerstegeneratiestudenten vaker uit tijdens hun studie en halen zij minder vaak hun diploma dan niet-eerstegeneratiestudenten. Bij eerstegeneratiestudenten is de uitval 40% tegenover 32% bij niet-eerstegeneratiestudenten. Het percentage studenten dat wisselt tussen studies is vergelijkbaar. Het diplomarendement, het percentage studenten dat de studie in een vooraf bepaalde duur afrondt met een diploma, is bij eerstegeneratiestudenten beduidend lager: 48% om 58% (De Boer et al., 2024). Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten minder succesvol zijn dan niet-eerstegeneratiestudenten wat betreft het behalen van een diploma in een bepaald tijdsbestek.

De studieduur is vergelijkbaar tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten. Studenten die hun diploma halen doen ongeveer even lang over hun studie. Wel halen eerstegeneratiestudenten iets minder vaak nominaal hun diploma: 60,1% om 57,6%. In de categorieën nominaal + één jaar, nominaal + twee jaar, nominaal + drie jaar en nominaal + langer dan drie jaar, zijn de verschillen verwaarloosbaar (De Boer et al., 2024).

Eerstegeneratiestudenten hebben vaker een migratieachtergrond dan niet-eerstegeneratiestudenten. Bij eerstegeneratiestudenten heeft 30% een migratieachtergrond, tegenover 17% van de niet-eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024).

Eerstegeneratiestudenten groeien vaker op in gezinnen met een lager bruto jaarinkomen. Bij eerstegeneratiestudenten heeft 17% van de ouders een bruto jaarinkomen van onder de €40.000,-. Bij niet-eerstegeneratiestudenten is dit 4%. Ook aan de bovenkant is het verschil groot. Slechts 42% van de ouders van eerstegeneratiestudenten verdienen meer dan €80.000,-. Bij niet-eerstegeneratiestudenten is dit 79% (De Boer et al., 2024).

Eerstegeneratiestudenten zijn vaker stapelaars dan niet-eerstegeneratiestudenten. Van de eerstegeneratiestudenten is 44% een stapelaar. Bij niet-eerstegeneratiestudenten is dit 38%. Deze cijfers zijn opvallend omdat eerstegeneratiestudenten vaker uit een gezin komen met een laag inkomen. Deze zouden het stapelen dus moeilijker financieel kunnen dragen. Daarnaast vallen stapelende studenten vaker uit dan niet-stapelende studenten. Dit effect is sterker bij eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024).

Eerstegeneratiestudenten zijn vaker thuiswonend dan niet-eerstegeneratiestudenten. Van de eerstegeneratiestudenten woont 68% thuis ten tijde van de inschrijving. Bij niet-eerstegeneratiestudenten is dit 61% (De Boer et al., 2024).

2.3.2 Barrières

Eerstegeneratiestudenten ervaren meer belemmeringen bij het starten van een studie aan het hoger onderwijs en het volhouden van de studie dan niet-eerstegeneratiestudenten (Matthys, M., 2010; Simmons, L. D., et al., 2018). Het is daarom van belang om inzicht te krijgen in de barrières waarmee zij worden geconfronteerd. Dit is een belangrijk uitgangspunt om de situatie van eerstegeneratiestudenten beter te kunnen duiden.

Een terugkerend thema in onderzoek naar onderwijs en eerstegeneratiestudenten is *sense of belonging*. Dit verwijst naar het gevoel erbij te horen, dat voortkomt uit de behoefte om verbondenheid te ervaren via zowel formele als informele interacties. Het gevoel van erbij horen ontstaat vaak door terugkerende, positieve interacties met medestudenten, docenten en andere leden van de onderwijsinstelling, zowel binnen als buiten het klaslokaal (Tovar et al., 2009). In een

grote kwantitatieve studie onder Amerikaanse eerstegeneratiestudenten is significant bewijs dat zij minder sterk *sense of belonging* ervaren dan niet-eerstegeneratiestudenten. Ook kwam naar voren dat zij meer psychische klachten ervaren, bijvoorbeeld depressieve gevoelens en stress. Ondanks de verhoogde psychische kwetsbaarheid van deze studenten, maakten zij minder gebruik van mentale ondersteuning (Stebleton et al., 2014). Dit vormt dus een barrière voor eerstegeneratiestudenten. Wanneer studenten zich sociaal en academisch verbonden voelen, draagt dit bij aan hun motivatie, betrokkenheid en welzijn. Eerstegeneratiestudenten voelen zich niet automatisch thuis in de academische wereld. Doordat er vaker sprake is van een spanningsveld tussen de cultuur van thuis en de gang van zaken in het wo, kan het voor hen moeilijk zijn om zich daadwerkelijk verbonden te voelen met de opleiding die zij volgen of met de onderwijsinstelling. Zij horen niet volledig bij één van de twee culturen en manoeuvreren dus tussen twee werelden (London, 1989; Lubrano, 2004).

Een andere barrière voor eerstegeneratiestudenten is het *imposter phenomenon*. Deze term verwijst naar gevoelens van onzekerheid en onbehagen over de eigen positie van een eerstegeneratiestudent in vergelijking met medestudenten. De eerstegeneratiestudent heeft het gevoel een fraudeur te zijn die niet thuishoort tussen zijn medestudenten. Eerstegeneratiestudenten die zich herkennen in het *imposter phenomenon* hebben het gevoel dat ze niet door competentie maar door dom geluk in de positie van student zijn beland en dat ze hier niet thuishoren en het ook niet verdienen om erbij te horen (Whitehead & Wright, 2017).

2.3.3 Succesfactoren

Naast barrières waar eerstegeneratiestudenten mee worden geconfronteerd, zijn er ook factoren die helpend zijn tijdens de studententijd. Een voorbeeld hiervan is zelfonthulling van professoren. Uit onderzoek is gebleken dat het voor eerstegeneratiestudenten positief kan zijn wanneer een professor open is over zijn eigen status als eerstegeneratiestudent. Dit effect is in lijn met de algemene bevinding dat zelfonthulling een mechanisme is dat een positief effect heeft op interpersoonlijke relaties (Hansen-Brown et al., 2023).

Een ander voorbeeld laat zien dat openheid van ouderejaars eerstegeneratiestudenten richting eerstejaarsstudenten over de invloed van hun sociale achtergrond op de overgang naar het hoger onderwijs een positieve uitwerking kan hebben. Dit kan namelijk leiden tot meer gebruik van hulpbronnen, hogere cijfers, minder stress en een betere aanpassing op sociaal en academisch gebied (Stephens et al., 2015).

Verbondenheid met het onderwijsinstituut is een derde succesfactor. Betrokken studenten hebben meer doorzettingsvermogen en zijn daardoor minder geneigd om te stoppen met studeren. Op basis van onderzoek zijn interventies ontwikkeld die gericht zijn op het vergroten van de sociale

en academische integratie van eerstejaarsstudenten. Deze worden veel toegepast binnen Amerikaanse universiteiten, bijvoorbeeld via leergemeenschappen en introductiecurricula. Ongeacht de brede variëteit in de programma's, behalen studenten die aan dergelijke initiatieven deelnemen doorgaans meer succes in hun eerste studieperiode (Tinto, 1993).

Tot slot kunnen eerstegeneratiestudenten succesvoller zijn als ze in hun familie een speciale rol hebben gekregen. Dit kan de rol van oudste kind zijn, maar bijvoorbeeld ook die van mediator in geval van migratie. Een dergelijke rol geeft een kind vroeg verantwoordelijkheid, hetgeen bevorderlijk is voor succes (Spiegler & Bednarek, 2013).

Factoren die eerstegeneratiestudenten ondersteunen tijdens hun studietijd zijn enerzijds gelegen binnen het onderwijs, maar anderzijds speelt het thuisfront ook een grote rol. In de volgende paragraaf staat de relatie die eerstegeneratiestudenten met het thuisfront hebben centraal.

2.3.4 Relatie met het thuisfront

Voor eerstegeneratiestudenten vormt het thuisfront een belangrijk uitgangspunt voor hun ervaringen in onderwijs. Dit maakt het relevant om bestaande inzichten die samenhangen met deze relatie te verkennen. Het contrast tussen de cultuur die eerstegeneratiestudenten van huis uit kennen en de cultuur binnen de academische omgeving kan spanning veroorzaken. Een voorbeeld hiervan is *survivor guilt*. Dit is een psychologisch fenomeen dat ervaren kan worden door eerstegeneratiestudenten in het hoger onderwijs en heeft gelijkenissen met het gevoel van overleven. Dit heeft te maken met het gevoelde contrast tussen het sociaal kapitaal waartoe toegang is verkregen in het hoger onderwijs en het sociaal kapitaal van de thuissituatie. Deze studenten voelen zich als het ware ontsnapt ten koste van hun thuisfront (Piorkowski, 1983). Ook in gezinnen waar het ontsnappen niet zozeer aan de orde is, maar wel een discrepantie is tussen de academische prestaties van de student en de rest van de familie kan schaamte ontstaan. Dit wordt ook wel *Family Achievement Guilt* genoemd (Covarrubias et al., 2015).

Zowel *Survivor Guilt* als *Family Achievement Guilt* zijn vormen van schaamte. Binnen het thuisfront bagatelliseert of verhuult de eerstegeneratiestudent, gebukt onder deze gevoelens van schaamte, zijn academische prestaties. In sommige gevallen proberen studenten zelfs academische prestaties te minimaliseren, waardoor de schaamte dus rechtstreeks leidt tot minder succes (Covarrubias et al. 2015). Deze schaamte kan bij eerstegeneratiestudenten ook leiden tot depressieve gevoelens. Hierbij leiden hogere niveaus van schaamte tot meer depressieve gevoelens. Dit mechanisme is voor mannen sterker dan voor vrouwen, waarschijnlijk te verklaren doordat mannen meer druk van familie krijgen om inkomen te genereren voor een gezin. Bij eerstegeneratiestudenten conflicteert het studeren namelijk met de verwachting van gezinsleden dat er gewerkt gaat worden.

Deze depressieve gevoelens zijn voor zowel mannen als vrouwen een barrière voor het afstuderen (Covarrubias et al. 2015). Hoewel er dus schaamte kan ontstaan richting het thuisfront, is ondersteuning vanuit het thuisfront voor eerstegeneratiestudenten van cruciaal belang. Ook voor deze groep blijft het thuisfront, ondanks hun gebrek aan ervaring, de voornaamste bron van ondersteuning. Dit geldt zowel voor ondersteuning op het emotionele vlak (luisteren, aanmoediging, advies) als bij instrumentele (tastbare, financiële) ondersteuning (LeBouef & Dworkin, 2021). In hun *literature review* bespreken LeBouef en Dworkin dat de meeste artikelen focussen op de negatieve omgevingsaspecten van eerstegeneratiestudenten. Uitdagingen worden zodanig uitgelicht dat het lijkt alsof eerstegeneratiestudenten per definitie altijd een achterstand hebben. Zelfs als familie wel wordt onderkend als bron van ondersteuning die ook tot tastbare resultaten zoals extra motivatie en vaker afstuderen leidt, wordt dit afgezet tegen de ondersteuning van niet-eerstegeneratiestudenten die meer ondersteuning krijgen (LeBouef & Dworkin, 2021).

Gofen (2009) laat hierin een alternatief geluid horen. Hoewel eerstegeneratiestudenten inderdaad uitdagingen kennen in het contact met het thuisfront, is dit thuisfront nog steeds eerder een bron van ondersteuning dan een beperking. Verschillende aspecten zijn een positieve voorspeller van goede ondersteuning, zoals de mate van investering die ouders hebben gedaan in hun kinderen in hun vroege jeugd en de algemene betrokkenheid van de ouders. Dit zou betekenen dat er behoefte is aan een dieper, kwalitatief begrip van de betekenis van het sociaal kapitaal dat een eerstegeneratiestudent meekrijgt vanuit het thuisfront. Hierin kunnen de verschillende aspecten van *family capital* uitgediept worden. *Family capital* wordt gedefinieerd als: *The ensemble of means, strategies, and resources embodied in the family's way of life that influences the future of their children* (Gofen, 2009, p. 115). Hierbij is het van belang om de focus te leggen op gedrag, emotionele processen en kernwaarden, omdat deze het *family capital* van een eerstegeneratiestudent impliciet en expliciet beïnvloeden (Gofen, 2009).

Het is interessant om te kijken naar de onderliggende mechanismen van ongelijkheid waar eerstegeneratiestudenten mee te maken hebben. In de vorige paragrafen heb ik het gehad over kenmerken van eerstegeneratiestudenten, hun barrières en succesfactoren. Daarnaast bleek de relatie tot het thuisfront van belang. Hierbij zou je vanuit het perspectief van de studenten kunnen zeggen dat het thuisfront in meer of mindere mate een hulpbron is. Verschillen hierin betekent dus dat elke eerstegeneratiestudent toegang heeft tot andere hulpbronnen, zoals bijvoorbeeld het hierboven besproken *family capital*.

Als je het hebt over hulpbronnen, dan raak je de kern van het werk van Pierre Bourdieu. Hij richt zich op de rol van sociale herkomst en de ongelijke verdeling van hulpbronnen, die samenhangen

met het functioneren van het onderwijssysteem en de reproductie van ongelijkheid. In de volgende paragraaf wordt dit sociologische perspectief verder uitgewerkt.

2.4 Sociologische perspectief: Bourdieu

Het gedachtegoed van Pierre Bourdieu biedt handvatten om ongelijkheid binnen een samenleving te begrijpen. Centraal in de theorie van Bourdieu (1986) staat het begrip *veld*: een sociaal domein, zoals bijvoorbeeld het onderwijs, waarin sprake is van eigen regels, machtsverhoudingen en inleg. Binnen een veld is ongelijkheid te verklaren aan de hand van verschil in kapitaal. Bourdieu gebruikt het begrip kapitaal in bredere zin dan alleen de economische betekenis: het verwijst naar verschillende middelen en hulpbronnen die mensen toegang geven tot bijvoorbeeld status en mogelijkheden. Zijn theorie richt zich onder andere op hoe deze vormen van kapitaal worden overgedragen van ouders op kinderen, ook wel sociale reproductie genoemd.

Bourdieu onderscheidt drie hoofdvormen van kapitaal: economisch, sociaal en cultureel. *Economisch kapitaal* verwijst naar de financiële middelen en materiële bezittingen waarover iemand beschikt, zoals inkomen, vermogen en goederen die in geld omgezet kunnen worden. *Sociaal kapitaal* betreft de hulpbronnen waartoe mensen toegang hebben via hun sociale netwerken. Door duurzame relaties, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en erkenning, kunnen mensen toegang krijgen tot steun, invloed en informatie. De waarde van sociaal kapitaal hangt af van de omvang en samenstelling van het netwerk, en van het kapitaal waarover de mensen in het netwerk beschikken. *Cultureel kapitaal* omvat kennis, vaardigheden, opvattingen en culturele competenties die mensen zich eigen maken. Deze vorm van kapitaal wordt veelal van generatie op generatie overgedragen. In het onderwijs speelt cultureel kapitaal een grote rol: het heeft invloed op welke leerlingen wel en niet succesvol zijn (Aschaffenburg & Maas, 1997; Sullivan, 2001). Omdat de overdracht van cultureel kapitaal vaak onzichtbaar blijft, wordt onderwijsongelijkheid vaak ten onrechte verklaard vanuit individuele verdienste, in plaats van vanuit sociale afkomst.

Een ander kernbegrip is *habitus*: het geheel aan gewoonten, denkpatronen en gedragingen die mensen gedurende hun leven ontwikkelen. De habitus ontstaat door socialisatie binnen sociale omgevingen, zoals het gezin en het onderwijs. Het beïnvloedt vanuit welk referentiekader mensen de wereld waarnemen, erop reageren en hoe ze zich gedragen binnen sociale velden. Omdat de habitus sterk samenhangt met iemands sociale achtergrond, speelt het een belangrijke rol in het in stand houden van ongelijkheid.

Om beter te begrijpen hoe Bourdieu's vormen van kapitaal werken, is het interessant deze toe te passen op eerstegeneratiestudenten. Op deze manier wordt duidelijk hoe de mechanismen

achter de verschillende vormen van kapitaal de onderwijskansen van eerstegeneratiestudenten beïnvloeden.

2.4.1 Cultureel kapitaal

Cultureel kapitaal kan in drie verschillende vormen bestaan. Ten eerste is er de *embodied state*, waarbij cultureel kapitaal zich heeft opgebouwd in lichaam en geest. Ten tweede is er de *objectified state*, waarbij cultureel kapitaal bestaat in de vorm van objecten zoals boeken, afbeeldingen of instrumenten. Als laatste is er de *institutionalized state*. Dit is een vorm van cultureel kapitaal in objecten, maar wordt vanwege de andere eigenschappen apart behandeld. Een voorbeeld hiervan is een behaald diploma.

Hoewel alle vormen van cultureel kapitaal in de context van eerstegeneratiestudenten belangrijk zijn, vinden de meest bepalende mechanismen plaats in de *embodied state*. Hierbij is van belang dat om cultureel kapitaal op te kunnen bouwen een bepaalde investering van de persoon zelf nodig is. Deze investering vergt, zoals bij alle vormen van zelfontwikkeling, tijd, wil en moeite. Dit betekent dat eerstegeneratiestudenten, in tegenstelling tot studenten waarvan de ouders wel hebben gestudeerd, vaker pas op een later momenten met deze investering beginnen. Door niet van jongs af aan te beginnen met het investeren van tijd om cultureel kapitaal op te bouwen is er zowel tijd verloren gegaan, ontstaat de noodzaak om op een later moment extra tijd en moeite te investeren. Qua wil en moeite spreekt Bourdieu over *libido sciendi*, vrij vertaald “een liefde voor kennis”, dat als sociaal construct opgebouwd is en waarvan het ontbreken in zichzelf een achterstand kan zijn voor eerstegeneratiestudenten. Zij kunnen hier uiteenlopende negatieve gevolgen door ondervinden, bijvoorbeeld onzekerheid over academische omgangsvormen en impliciete verwachtingen. Dit kan zich uiten in terughoudendheid in het stellen van vragen tijdens colleges, twijfels over het eigen kunnen en een afwachtende houding ten opzichte van docenten.

De aard van cultureel kapitaal in de *embodied state* maakt dat het soms lastig te herkennen is als kapitaal. Vaak worden kenmerken van een persoon die toe te schrijven zijn aan cultureel kapitaal in de *embodied state* ten onrechte toegeschreven aan legitieme competentie van het individu. Dit kan voor eerstegeneratiestudenten problematisch worden als het omgekeerde gebeurt: het ontbreken van cultureel kapitaal wordt dan gezien als incompetentie van de individuele eerstegeneratiestudent.

Over cultureel kapitaal in de *objectified state* is het goed om te vermelden dat, hoewel de overdracht van de objecten op een materiële manier kan plaatsvinden, er soms cultureel kapitaal in *embodied state* voor nodig is om het kapitaal te kunnen benutten. Een eerstegeneratiestudent kan van zijn ouders een grafische rekenmachine krijgen en daar minder profijt van hebben dan niet-

eerstegeneratiestudenten, bij wie de ouders kennis kunnen overbrengen over het efficiënt gebruik van de rekenmachine.

Tot slot beschrijft Bourdieu de *institutionalized state* als een bijzondere vorm van cultureel kapitaal, gezien zijn autonomie. Deze vorm van cultureel kapitaal wordt formeel erkend door instituties. Het behalen van een gymnasiumdiploma, waarbij de vakken Grieks en Latijn zijn gevolgd, kan worden beschouwd als een vorm van geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal, aangezien deze opleiding binnen het Nederlandse onderwijssysteem een specifieke en symbolische waarde heeft. Het is een officieel erkend bewijsstuk van kennis en vaardigheden, waarvan de waarde onder andere wordt bepaald door het stelsel van regels en normen van het onderwijs en de samenleving.

Wanneer eerstegeneratiestudenten eenmaal een academisch diploma hebben behaald, vergroot dit hun eigen cultureel kapitaal. Dit staat vaak in contrast met de achterstand die zij bij aanvang van hun studie kunnen hebben, bijvoorbeeld wanneer hun ouders geen ervaring of kennis binnen het hoger onderwijs hebben. Het cultureel kapitaal dat zij tijdens hun studie op verschillende manieren opbouwen is niet alleen voor henzelf waardevol, maar kunnen zij vervolgens doorgeven aan hun kinderen, waardoor een nieuwe generatie toegang krijgt tot cultureel kapitaal wat eerder minder vanzelfsprekend was binnen de familie.

2.4.2 Sociaal kapitaal

Sociaal kapitaal omvat de hulpbronnen die een individu tot zijn beschikking heeft door middel van sociale relaties met anderen. De waarde hiervan hangt af van de samenstelling en grootte van het netwerk, maar ook van het kapitaal waarover de mensen in het netwerk beschikken. Mensen kunnen via duurzame relaties, gebaseerd op wederzijds vertrouwen en erkenning, toegang krijgen tot hulpbronnen als steun, invloed en informatie. Hierbij gaat het dus niet direct om materiële middelen, maar om hetgeen wat je kan bereiken met hulp van anderen.

Het gaat bij sociaal kapitaal om zowel de grootte van het netwerk dat het individu kan mobiliseren als de grootte van het sociaal kapitaal van elk individu in dit netwerk. Het individu moet dus zowel in staat zijn te mobiliseren, als individuen in zijn netwerk hebben die het mobiliseren waard zijn. Als eerstegeneratiestudent zou je een enorm netwerk kunnen hebben van vissers in Volendam, maar hoewel zij misschien goed te mobiliseren zijn, zullen zij vermoedelijk weinig kunnen bijdragen aan de studie geneeskunde aan de RUG.

Eerstegeneratiestudenten kunnen weinig sociaal kapitaal gebruiken van hun ouders. Zij hebben namelijk zelf niet gestudeerd en zijn dus bijvoorbeeld geen psycholoog of advocaat. Daarnaast kan dit ook betekenen dat ouders weinig mensen in hun netwerk hebben met dergelijke beroepen. Dit heeft als gevolg dat een eerstegeneratiestudent niet terug kan vallen op studie-ervaringen van

ouders en bij hen terecht kan met vragen over wat nodig is om een bepaalde studie te volgen, welke afwegingen zij hierin kunnen maken en concrete tips voor het maken van een studieplanning. Daarnaast kan het ook betekenen dat een eerstegeneratiestudent minder goed de hulp van ouders kan inschakelen als het gaat om het vinden van een afstudeerstage of een onderzoeksopdracht, omdat het netwerk van hun ouders minder vaak bestaat uit mensen met een hbo- of wo-achtergrond.

De mechanismen van sociaal kapitaal zijn uitwisselingen tussen het individu en het netwerk. Deze kunnen van materiële en symbolische aard zijn. Daarnaast kan sociaal kapitaal ook geïnstitutionaliseerd zijn, door bijvoorbeeld gebruik te maken van een naam. Zo zou iemand bijvoorbeeld een bepaald sociaal kapitaal kunnen ontlene uit het feit dat zijn achternaam Moszkowicz is. Deze vorm van sociaal kapitaal komt in alle lagen van de bevolking voor en hierbij hoeft dus niet per se een verschil te zijn tussen eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten.

Door de contextafhankelijkheid van deze uitwisselingen zijn eerstegeneratiestudenten in het nadeel als het gaat om de context van studeren. Hoewel het kan zijn dat een eerstegeneratiestudent een bepaald geïnstitutionaliseerd sociaal kapitaal bezit, zal dit kapitaal niet goed uitwisselbaar zijn met zijn nieuwe netwerk. Het netwerk waarover eerstegeneratiestudenten beschikken sluit vaak minder goed aan bij het hoger onderwijs, bijvoorbeeld doordat familieleden geen ervaring hebben met het studeren en aan de universiteit en daardoor weinig ondersteuning kunnen bieden.

Verder is het de moeite waard om te vermelden dat netwerken en relaties het resultaat zijn van investeringsstrategieën. Deze investeringen richten zich bewust of onbewust, individueel of collectief op het bewerkstelligen van korte- of lange termijn relaties met een direct nut voor het individu. Eerstegeneratiestudenten zouden vanaf jonge leeftijd sociaal kapitaal kunnen vergaren door contacten met buurtgenoten, klasgenoten en sportverenigingen, en later via een studentenvereniging en eventueel een partner met bijbehorend netwerken, zoals een schoonfamilie en vrienden.

2.4.3 Economisch kapitaal

Economisch kapitaal verwijst bij Bourdieu (1986) naar de financiële middelen en materiële bezittingen waarover iemand beschikt. Dit kan bijvoorbeeld gaan over inkomen, vermogen en goederen die in geld omgezet kunnen worden. Het betreft de meest tastbare vorm van kapitaal. Opvallend hierbij is dat economisch kapitaal ingezet kan worden om sociaal en cultureel kapitaal te verkrijgen.

Economisch kapitaal bepaalt in belangrijke mate de materiële leefomstandigheden van het individu en diens gezin, maar heeft ook invloed op de andere vormen van kapitaal. Wanneer er binnen een familie voldoende financiële middelen zijn, is er doorgaans meer ruimte om te investeren in culturele vorming, netwerkactiviteiten en het ontwikkelen van uiteenlopende kennis en vaardigheden. Economisch kapitaal kan daarom een grote rol spelen bij het verkrijgen van meer

sociaal en cultureel kapitaal en daardoor een belangrijke factor voor ongelijkheid tussen verschillende sociale groepen zijn. Naast het kunnen bekostigen van een opleiding, studiemateriaal en bijles, biedt economisch kapitaal ook andere voordelen in de vorm van bijvoorbeeld meer hulpbronnen via het sociale netwerk.

Eerstegeneratiestudenten groeien vaker op in gezinnen met een lager inkomen dan niet-eerstegeneratiestudenten (De Boer et al., 2024). Dit betekent dat zij en hun ouders doorgaans beschikken over minder economisch kapitaal. Er is bijvoorbeeld minder geld beschikbaar om een kind financieel te ondersteunen wanneer hij of zij gaat studeren, waardoor het kind genoodzaakt is om snel financieel zelfstandig te worden of een studieschuld moet aangaan. Daarnaast betekent het ook dat gezinnen minder mogelijkheden hebben om sociaal en cultureel kapitaal op te bouwen. Vanuit het perspectief van ouders kan dit invloed hebben op de manier waarop zij naar studeren kijken. Het is mogelijk dat het voor hen van belang is dat het kind een opleiding gaat volgen met baangarantie, of dat studievertraging geen optie is waardoor extracurriculaire activiteiten al snel af vallen voor deze groep studenten.

Het is voor eerstegeneratiestudenten mogelijk om in het wetenschappelijk onderwijs te studeren, maar door het gebrek aan economisch kapitaal kan dit in de praktijk toch iets anders betekenen dan voor studenten van ouders die wel hebben gestudeerd en waar wel voldoende financiële middelen beschikbaar zijn. Niet-eerstegeneratiestudenten kunnen door het financiële vangnet bijvoorbeeld makkelijker kiezen om geen betaalde arbeid naast hun studie te verrichten en zich te richten op extracurriculaire activiteiten, zoals deelname aan een commissie of het vervullen van een bestuursfunctie. Zij vergaren hierdoor nog meer sociaal en cultureel kapitaal. Hoewel eerstegeneratiestudenten en niet-eerstegeneratiestudenten ogenschijnlijk hetzelfde kunnen bereiken, blijft er op deze manier toch sprake van voortdurende ongelijkheid.

In voorgaande paragrafen zijn verschillende relevante onderwerpen rondom eerstegeneratiestudenten besproken. De context van het Nederlandse onderwijsstelsel en de aanhoudende kansongelijkheid in het onderwijs vormen belangrijke uitgangspunten voor dit onderzoek. Om de ervaringen van eerstegeneratiestudenten beter te begrijpen, zijn barrières, succesfactoren en de relatie met het thuisfront relevant. Deze aanknopingspunten staan centraal bij het opstellen van een interviewschema. Daarnaast is het gedachtegoed van Bourdieu een belangrijk uitgangspunt. Het interviewschema wordt opgesteld op basis van inzichten uit de bestaande literatuur en richt zich op de centrale onderwerpen van dit onderzoek: de ervaringen van eerstegeneratiestudenten binnen het wetenschappelijk onderwijs, de relatie met het thuisfront en de gepercipieerde mogelijkheden van de studenten.

Bij het opstellen van het interviewschema wordt aandacht besteed aan de achtergrondkenmerken van participanten, gebaseerd op bevindingen van De Boer et al. (2024), om meer inzicht in deze kenmerken te krijgen. Ook wordt aandacht besteed aan de overgang van de vooropleiding naar de universiteit, waarbij integratie en *sense of belonging* belangrijke uitgangspunten zijn, zoals beschreven door Tinto (1993) en Tovar et al. (2009). Daarnaast vormt de kapitaaltheorie van Bourdieu (1976) en het werk van LeBouef en Dworkin (2021) de basis voor een aantal vragen over steun en beschikbare hulpbronnen voor de eerstegeneratiestudenten en de beschikbare hulpbronnen. In [Bijlage 1](#) is een compleet overzicht van het interviewschema opgenomen, inclusief vermelding van de bronnen waarop de vragen zijn gebaseerd. In het volgende hoofdstuk staat de methode van dit onderzoek centraal.

3. Methode

Dit hoofdstuk richt zich op de onderzoeksmethode en beschrijft de wijze waarop de dataverzameling en -analyse tot stand zijn gekomen. Allereerst beschrijf ik de onderzoeksmethode en de selectie en werving van de participanten. Vervolgens wordt de manier van dataverzameling besproken en is er aandacht voor de procedure. Daarna volgt de toelichting op de methode voor data-analyse en is er aandacht voor de kwaliteit van het kwalitatieve onderzoek op basis van wetenschappelijke nauwkeurigheid. Tot slot komen de ethische overwegingen aan bod die relevant zijn voor de uitvoering van dit onderzoek. Hiermee biedt dit hoofdstuk een transparante en onderbouwde beschrijving van de onderzoeksopzet en -uitvoering.

3.1 Onderzoeksmethode

In dit onderzoek is gekozen voor een kwalitatieve onderzoek aanpak, omdat deze methode geschikt is voor het verkrijgen van diepgaand inzicht in de ervaringen van eerstegeneratiestudenten binnen het wetenschappelijk onderwijs. Kwalitatief onderzoek maakt het mogelijk om persoonlijke verhalen en onderliggende motieven te verkennen en helpt bij het achterhalen van de betekenis die mensen aan hun ervaringen geven. Gezien het gebrek aan uitvoerig kwalitatief onderzoek onder deze doelgroep in Nederland is dit van groot belang. Bovendien biedt deze benadering de mogelijkheid om de sociale en culturele context te identificeren waarin mensen zich bewegen en nuances aan te brengen in de interpretatie van hun ervaringen. De focus ligt op het begrijpen van betekenissen en processen vanuit het perspectief van de eerstegeneratiestudenten zelf, wat bijdraagt aan een diepgaand en contextueel ingebed inzicht in hun leefwereld (Hennink et al., 2020).

Kwalitatief onderzoek kent verschillende onderzoek paradigma's die elk een eigen kijk bieden op hoe kennis wordt verkregen en geïnterpreteerd. Voor dit onderzoek is gekozen voor het interpretatieve paradigma, dat ervan uitgaat dat de werkelijkheid sociaal geconstrueerd is en afhankelijk van contextafhankelijke sociale processen (Hibberd, 2005). Binnen dit paradigma staat het begrijpen van de denk- en handelingswijze van mensen centraal. Een kwalitatieve benadering sluit hierbij nauw aan, omdat deze methode geschikt is voor het verkrijgen van diepgaand inzicht in de percepties en ervaringen van participanten (Hennink et al., 2020). In dit onderzoek is daarom bewust vanuit dit interpretatieve perspectief gewerkt. Door te streven naar een zogenoemde *insider's view* worden de subjectieve ervaringen van eerstegeneratiestudenten inzichtelijk gemaakt en geplaatst binnen de sociale en culturele context van het wetenschappelijk onderwijs (Hennink et al., 2020).

Daarnaast wordt in dit onderzoek gestreefd onderliggende mechanismen bloot te leggen die ten grondslag aan ongelijkheid waar eerstegeneratiestudenten mee te maken hebben. In onder andere theorie gedreven evaluatie, in de vorm van realistische evaluatie, is aandacht voor

mechanismen. Hierbij wordt uitgegaan van, vaak onzichtbare, processen die ervoor zorgen waarom een interventie wel of niet werkt (Pawson & Tilley, 2004). Door inzicht te krijgen in welke processen van toepassing zijn op eerstegeneratiestudenten en op welke manier zij werken, ontstaat er een diepgaand inzicht in de ervaringen van eerstegeneratiestudenten.

3.1.1 Selectie en werving van participanten

In dit onderzoek staan eerstegeneratiestudenten centraal, met als doel inzicht te krijgen in hun ervaringen binnen het wetenschappelijk onderwijs aan de RUG en het blootleggen van mechanismen die ten grondslag liggen aan kansenongelijkheid in het onderwijs. De participanten zijn geselecteerd op basis van doelgerichte steekproeftrekking (*purposive sampling*), waarbij specifiek is gezocht naar (oud-)studenten van wie geen van beide ouders een opleiding in het hoger onderwijs heeft gevolgd. Zowel huidige studenten als oud-studenten kwamen in aanmerking voor deelname, mits zij niet langer dan tien jaar geleden zijn afgestudeerd. Daarnaast is geen onderscheid gemaakt tussen eerstegeneratiestudenten die een broer of zus hebben die hen is voorgegaan in het hoger onderwijs en studenten die daadwerkelijk als eerste in het gezin zijn gaan studeren. Deze selectie sloot nauw aan bij de onderzoeksvraag en leverde relevante data over de doelgroep op.

De werving vond plaats door middel van een flyer (Bijlage 4), het benaderen van mensen in mijn eigen netwerk, met behulp van een contactpersoon bij het Student Service Centre (SSC) en een uitvraag binnen het eerstegeneratienetwerk van Geneeskunde. De flyer is opgehangen op een aantal plekken binnen de RUG, namelijk in het SSC en binnen de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen (GMW). De wervingsboodschap beschreef duidelijk het doel van het onderzoek, wat deelname inhield en dat deelname volledig vrijwillig was. De interviews zijn afgenomen in de periode september tot en met november 2025 en vonden zowel face-to-face plaats als online. In totaal heb ik elf eerstegeneratiestudenten gesproken. Vijf participanten zijn via het eigen netwerk geworven, drie participanten doormiddel van de flyer, twee participanten met behulp van het SSC en tot slot is één participant geworven via het eerstegeneratienetwerk van de studie Geneeskunde.

3.2 Dataverzameling

Dit onderzoek maakt gebruik van semigestructureerde interviews. Deze methode combineert een vooraf opgestelde lijst met onderwerpen en open vragen met ruimte om door te vragen op interessante of onverwachte onderwerpen die tijdens het gesprek naar voren komen (Hennink et al., 2020). Semigestructureerde interviews zijn bij uitstek geschikt voor het onderzoeken van persoonlijke ervaringen en perspectieven, omdat deze interviewvorm flexibiliteit biedt om af te wijken van de

vooropgestelde lijst met vragen en in te gaan op relevante aanknopingspunten in het gesprek. Hierdoor kan worden ingespeeld op het unieke verhaal van elke participant.

Voorafgaand aan de dataverzameling is een pilot-interview afgenomen om het interviewschema te testen en waar nodig aan te passen. Er zijn twee wijzigingen doorgevoerd in het schema naar aanleiding van het pilot-interview. Dit interview is niet meegenomen in de data-analyse, omdat de participant niet volledig voldeed aan de kenmerken van de doelgroep. Vanaf het vijfde interview is een vraag toegevoegd in overleg met mijn begeleider. Op basis van de eerste interviews bleek het onderwerp “schakelen tussen twee werelden”, wat gaat over de vaardigheid van participanten om zich aan te passen aan de cultuur van het thuisfront en de cultuur van de universiteit, een terugkerend onderwerp te zijn. Participanten werd gevraagd of zij tijdens hun studie de behoefte voelden om hun sociale achtergrond, bijvoorbeeld voor studiegenoten, te verbergen. Dit om te achterhalen of hier onder eerstegeneratiestudenten sprake van is, gezien het verbergen van afkomst als strategie gebruikt kan worden om zich aan te kunnen passen verschillende culturen.

3.2.1 Procedure

De interviews vonden plaats in een besloten ruimte in de Universiteitsbibliotheek, bij de Faculteit GMW en online, afhankelijk van de voorkeur en beschikbaarheid van de participant. Elk interview duurde gemiddeld tussen de 30 en 45 minuten. Vooraf werden de participanten geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de werkwijze, hun rechten als participant en kregen zij gelegenheid vragen te stellen.

De deelname aan het onderzoek was volledig vrijwillig. Participanten werd expliciet meegedeeld dat zij het interview op elk moment mochten onderbreken of hun deelname beëindigen, zonder opgaaf van reden. Via een geïnformeerde toestemming is schriftelijke toestemming verkregen voor deelname en het gebruik van de verzamelde gegevens (Bijlage 5). Met toestemming van de participanten is het geluid van de interviews opgenomen. Deze opnames zijn vervolgens letterlijk getranscribeerd, met als doel een zo getrouw mogelijke weergave van de gesprekken te waarborgen. Het uitwerken van de interviews heeft binnen enkele dagen na het afnemen plaatsgevonden, om eventuele nieuwe input voor de nog af te nemen interviews mee te kunnen nemen (Hennink et al., 2020). Een deel van de interviews is volledig handmatig getranscribeerd. Het andere deel is met behulp van Amberscript getranscribeerd en vervolgens handmatig verder uitgewerkt. Bij het verwerken van de data zijn persoonlijke gegevens van de participanten geanonimiseerd. De transcripties en audiobestanden zijn opgeslagen in de beveiligde digitale werkomgeving van de RUG. De gegevens worden na afronding van het onderzoek verwijderd, volgens de geldende richtlijnen voor dataopslag en privacybescherming.

3.3 Methode van data-analyse

Voor de analyse van de interviews is een thematische analyse met een codeboek benadering toegepast, waardoor patronen en terugkerende thema's in de ervaringen van eerstegeneratiestudenten zichtbaar werden. Deze methode maakte het mogelijk zowel thema's te onderzoeken die aansloten bij de onderzoeksvraag, als open te staan voor nieuwe inzichten die tijdens de analyse naar voren kwamen (Haan & Venema, 2025). Dit sloot aan bij de combinatie van een deels op theorie gebaseerde insteek en het verkennende karakter van het onderzoek (Braun & Clarke, 2023).

Tijdens de data-analyse zijn de zes fasen van thematische analyse doorlopen (Braun & Clarke 2012; Byrne, 2022). Hierbij is de eerste stap het vertrouwd raken met de data. Het geluid van de interviews is opgenomen met een voice recorder en getranscribeerd. Vervolgens zijn de transcripties zorgvuldig doorgelezen om vertrouwd te raken met de data en een eerste indruk te krijgen van terugkerende onderwerpen. Tijdens het transcriberen zijn de audio-opnames van de interviews teruggeluisterd. Dit droeg bij aan een verdiepend begrip van de data. In dit proces zijn notities gemaakt van opvallende elementen en overlappende onderwerpen in de data.

Vervolgens zijn in de tweede fase de initiële codes opgesteld. De codering vond plaats in het programma ATLAS.ti. Een deel van codes werd deductief opgesteld op basis van de literatuurstudie, met als doel bestaande theorieën te toetsen. Voorbeelden hiervan zijn 'toegankelijkheid universiteit' en 'sociale integratie universiteit'. Daarnaast werden ook inductieve codes opgesteld op basis van nieuwe, opvallende bevindingen afkomstig uit de interviews (Braun & Clarke, 2023). Een voorbeeld van een inductieve code is 'onderwijsroute broer/zus'. Voor deze fase zijn de transcripten opnieuw herhaaldelijk doorgenomen om te controleren of de codes aansloten bij de data, waarbij de relevantie van de data voor de beantwoording van de onderzoeksvraag centraal stond (Braun & Clarke, 2012). Het initiële codeboek is opgenomen in Bijlage 2.

In de derde fase zijn de thema's opgesteld, waarbij codes met inhoudelijke overeenkomsten werden gegroepeerd. Dit was een iteratief proces: thema's werden meerdere keren geëvalueerd en bijgesteld om de representativiteit van de data te waarborgen (Byrne, 2022). In deze fase verschuift de focus van de interpretatie van de ervaringen van het individu naar de analyse van bredere patronen binnen de gehele dataset. Er werden vier thema's geïdentificeerd: *de aanloop naar het wo*, *het gezin als referentiekader*, *navigeren in de universitaire omgeving* en *veranderingen door het studeren*. Elk thema omvatte twee tot drie subthema's.

Vervolgens is in de vierde fase geanalyseerd of de thema's een accurate weergave van de verzamelde data vormen (Braun & Clarke, 2012). Hierbij is onder andere gekeken of de thema's relevant zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag en of er voldoende data aanwezig was

om de thema's te ondersteunen. Hoewel sommige (sub)thema's op basis van slechts twee codes zijn opgesteld, vormden zij toch een coherent geheel. De betreffende codes waren relatief breed geformuleerd en werden frequent toegepast, waardoor het thema voldoende inhoudelijke data bevat. Gedurende deze fase zijn codes waar nodig aangepast, samengevoegd of verwijderd wanneer zij niet volledig passend bleken. Zo is de code 'opvatting gezin over studeren' aangepast naar 'opvatting omgeving over studeren', omdat ook andere mensen in de omgeving van participanten hun opvattingen over studeren deelden en de visie van het gezin alleen niet volledig was. Daarnaast zijn de codes 'sociale integratie universiteit' en 'integratie universiteit' samengevoegd, omdat de ervaringen rondom integratie hoofdzakelijk betrekking hadden op sociaal gebied.

In de vijfde fase zijn de uiteindelijke thema's vastgesteld en nauwkeurig gedefinieerd. Elk thema kreeg een duidelijke, beschrijvende naam die de inhoud van de data weerspiegelt. Het definitieve codeboek is opgenomen in Bijlage 3. In het volgende hoofdstuk is een visuele weergave van de thema's opgenomen in figuur 2.

Tot slot zijn de resultaten in de zesde fase gerapporteerd om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden. Het volgende hoofdstuk bevat een uitgebreide beschrijving van deze resultaten, die per thema en de bijbehorende subthema's worden uitgewerkt.

3.4 Kwaliteit kwalitatief onderzoek

Om de kwaliteit van kwalitatief onderzoek te waarborgen is wetenschappelijke nauwkeurigheid van groot belang. Dit wordt beoordeeld aan de hand van vier criteria: geloofwaardigheid, overdraagbaarheid, afhankelijkheid en overtuigingskracht (Lincoln & Guba, 1986; Shenton, 2004). Per criterium wordt toegelicht op welke manier in dit onderzoek is bijgedragen aan de wetenschappelijke nauwkeurigheid en daarmee de kwaliteit van het onderzoek.

3.4.1 Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid van het onderzoek verwijst naar de mate waarin de bevindingen overeenkomen met de werkelijkheid. Een belangrijk uitgangspunt hierbij is het verkrijgen van eerlijke antwoorden van participanten (Shenton, 2004). Om dit te bevorderen zijn zij uitgebreid geïnformeerd over het doel en de opzet van het onderzoek, waarbij is benadrukt dat deelname volledig vrijwillig is. Participanten werd herhaaldelijk meegedeeld dat zij zich te allen tijde zonder verklaring konden terugtrekken. Er werd benadrukt dat de vragen persoonlijk kunnen aanvoelen en dat de participant mag aangeven wanneer hij/zij de vraag niet wil beantwoorden. De interviews vonden plaats in een afgezonderde ruimte waarin participanten vrijuit konden spreken. Daarbij zijn de participanten aangemoedigd om open en eerlijk te antwoorden, met de expliciete vermelding dat er geen juiste of onjuiste antwoorden zijn.

Daarnaast is de geloofwaardigheid versterkt door het iteratieve karakter van het onderzoeksproces. Tijdens de interviews zijn vervolgvragen gesteld om dieper in te gaan op de antwoorden. Ook zijn uitspraken van participanten geherformuleerd, met als doel aanvullende of verduidelijkende informatie te verkrijgen. Een derde manier om de geloofwaardigheid te waarborgen betreft de afstemming met de begeleider en referent. Gedurende het onderzoeksproces heeft regelmatig overleg plaatsgevonden met beiden, wat heeft bijgedragen aan het verbreden van het perspectief en kritisch toetsen van onderzoek keuzes. Daarnaast is het interviewschema op basis van feedback van de referent aangepast en is er afstemming geweest over de interpretatie van de antwoorden om tot een zorgvuldige analyse te komen.

Tot slot is er gedurende het gehele proces aandacht besteed aan mijn positie als onderzoeker. Als eerstegeneratiestudent ben ik mij bewust van de mogelijke invloed van mijn achtergrond en ervaringen. Door hier kritisch op te reflecteren en dit onderwerp regelmatig te bespreken met mijn begeleider en referent, is gestreefd naar het minimaliseren van vertekening en het vergroten van transparantie binnen het onderzoeksproces. In paragraaf 5.2.2 is een reflectie van dit proces beschreven.

3.4.2 Overdraagbaarheid

Overdraagbaarheid van het onderzoek verwijst naar de mate waarin de resultaten toepasbaar zijn op een bredere populatie. Binnen kwalitatief onderzoek vormt dit vaak een uitdaging, aangezien er vaak sprake is van een kleine en specifieke steekproef (Shenton, 2004). Echter, er zijn verschillende manieren om overdraagbaarheid te bevorderen. Zo is in dit onderzoek gestreefd naar transparantie door de onderzoeksprocedure helder te beschrijven in dit hoofdstuk, evenals de kenmerken en context van participanten.

Hoewel er binnen de groep eerstegeneratiestudenten sprake is van grote variatie en dit invloed zou kunnen hebben op de overdraagbaarheid, biedt de uitgebreide beschrijving van het onderzoeksproces en de context onderzoekers de mogelijkheid om te beoordelen in hoeverre de bevindingen relevant zijn voor hun eigen onderzoek. Daarnaast is het interviewschema opgesteld op basis van theoretische inzichten waarbij een aantal mechanismen centraal staat. Het blootleggen van deze mechanismen draagt sterk bij aan de overdraagbaarheid van het onderzoek. In Bijlage 1 is het interviewschema toegevoegd, zodat inzichtelijk is op welke wijze de gegevens zijn verzameld.

3.4.3 Afhankelijkheid

Afhankelijkheid van het onderzoek verwijst naar de mate waarin het onderzoek repliceerbaar is door andere onderzoekers. In dit onderzoek is hieraan bijgedragen door de methode, procedure, onderzoekspopulatie, wijze van dataverzameling en -analyse uitvoerig te beschrijven. Daarnaast is bij

de data-analyse gebruikgemaakt van een internationaal erkende analysemethode, namelijk thematische analyse, wat de repliceerbaarheid verder versterkt. Hierdoor is de aanname dat een soortgelijk onderzoek, uitgevoerd in een vergelijkbare context en met overeenkomstige methode en populatie, tot vergelijkbare resultaten zal leiden. Tegelijkertijd dient rekening te worden gehouden met de grote variatie binnen de groep eerstegeneratiestudenten, waardoor afwijkende resultaten ook mogelijk kunnen zijn.

3.4.4 Overtuigingskracht

Overtuigingskracht verwijst naar het beperken van de invloed van de onderzoeker op onderzoeksresultaten. Doordat onderzoekers bij kwalitatief onderzoek bijvoorbeeld zelf vragenlijsten en interviewschema's opstellen, is volledige objectiviteit moeilijk te garanderen (Shenton, 2004). Om de invloed van de onderzoeker zo veel mogelijk te beperken is het van belang om transparant te zijn over de onderzoeksprocedure en methodologische keuzes. Doordat deze uitgebreid zijn beschreven, kunnen lezers zelf een oordeel vormen over de verkregen resultaten. In het laatste hoofdstuk wordt in de discussie ingegaan op de beperkingen van dit onderzoek en de mogelijke gevolgen daarvoor voor de resultaten.

Daarnaast is mijn eigen positie in het onderzoek een belangrijk aandachtspunt geweest. Zoals ook bij de geloofwaardigheid van het onderzoek naar voren is gekomen, is er de mogelijke invloed van mijn achtergrond en ervaringen als eerstegeneratiestudent. Achtergrond, identiteit en houding van een onderzoeker kunnen de objectiviteit aantasten en zorgen voor meer subjectieve uitkomsten (Hennink et al., 2020). Door hier kritisch op te reflecteren en dit regelmatig te bespreken met mijn begeleider en referent, is gestreefd naar het minimaliseren van deze invloeden en het versterken van de overtuigingskracht van het onderzoek.

3.5 Ethische overwegingen

In dit onderzoek is zorgvuldig rekening gehouden met ethische principes om te voorkomen dat participanten schade ondervinden door deelname. Hierbij stonden drie kernprincipes centraal: respect voor de autonomie van de participanten, het bevorderen van hun welzijn en het minimaliseren van risico's, en een rechtvaardige behandeling van alle participanten. Deze principes zijn toegepast door participanten uitgebreid te informeren, hun anonimiteit te waarborgen en hen de vrijheid te geven zich op elk moment terug te trekken zonder gevolgen (Hennink et al., 2020). Gedurende verschillende fasen van het onderzoek is gewerkt vanuit deze principes.

Voorafgaand aan het verzamelen van data is tijdens de ontwerpfase rekening gehouden met ethische overwegingen door het onderzoeksontwerp zorgvuldig af te stemmen op de positie van eerstegeneratiestudenten. Door na te gaan wie voordeel kan ondervinden aan het onderzoek, wordt

inzichtelijk welke groepen baat hebben bij de uitkomsten van dit onderzoek. In eerste plaats kan de RUG voordeel hebben, aangezien het onderzoek specifiek gericht is op de ervaringen (oud-)studenten van deze universiteit. Daarnaast kunnen andere universiteiten en eerstegeneratiestudenten zelf hier baat bij hebben. Doordat het onderzoek bijdraagt aan de bestaande kennis over eerstegeneratiestudenten, kunnen de verkregen inzichten ondersteuning en initiatieven voor deze groep gerichter maken.

Tijdens de dataverzameling is vooral aandacht besteed aan het welzijn van de participanten. Zij zijn vooraf uitgebreid geïnformeerd over het onderzoek, zodat voor hen duidelijk was wat het doel was en wat er van hen werd verwacht. Aangezien de interviews gericht waren op persoonlijke ervaringen en relaties van de participanten, is zorgvuldig omgegaan met mogelijke gevoeligheden. Zij zijn erop gewezen dat zij zelf mochten aangeven wanneer zij een onderwerp niet wilden bespreken en dat het interview te allen tijde afgebroken mocht worden zonder opgaaft van reden. De interviews zijn in een veilige setting afgenomen (in een besloten ruimte of online). Hiermee is beoogd mogelijke risico's voor participanten te minimaliseren.

Ten slotte is tijdens data-analyse ook aandacht besteed aan de ethische principes. Om de anonimiteit van participanten te waarborgen, zijn citaten in het resultatenhoofdstuk geanonimiseerd en is privacygevoelige informatie verwijderd, zodat individuele participanten niet herleidbaar zijn. Daarnaast is in het gebruik van citaten gestreefd naar een evenwichtige verdeling over de participanten, om ieders perspectief zichtbaar te maken en recht te doen aan de diversiteit binnen de groep. Na afronding van het onderzoek wordt de verzamelde data verwijderd.

4. Resultaten

In dit hoofdstuk bespreek ik de resultaten die voortkomen uit de data van de interviews. De thematische analyse brengt opvallende patronen in de ervaringen van de participanten naar voren, die zijn geordend aan de hand van thema's en subthema's. Aan de hand van thema's en subthema's wordt het perspectief van de eerstegeneratiestudenten uitgelicht. Eerst volgt een beknopte toelichting op de onderzoekspopulatie, daarna komen de resultaten en daarmee het perspectief van de participanten aan bod.

4.1 Beschrijvende gegevens

In deze paragraaf wordt de onderzoeksgroep besproken en hoe de interviews zijn verlopen. In totaal zijn elf eerstegeneratiestudenten gesproken. Het gaat om vijf oud-studenten van RUG die niet langer dan tien jaar geleden zijn afgestudeerd aan de RUG, en zes studenten die momenteel aan de RUG studeren. Er zijn negen vrouwen en twee mannen gesproken. De leeftijd varieert van 22 tot 31 jaar. In tabel 1 zijn relevante kenmerken van de respondenten voor het onderzoek inzichtelijk gemaakt.

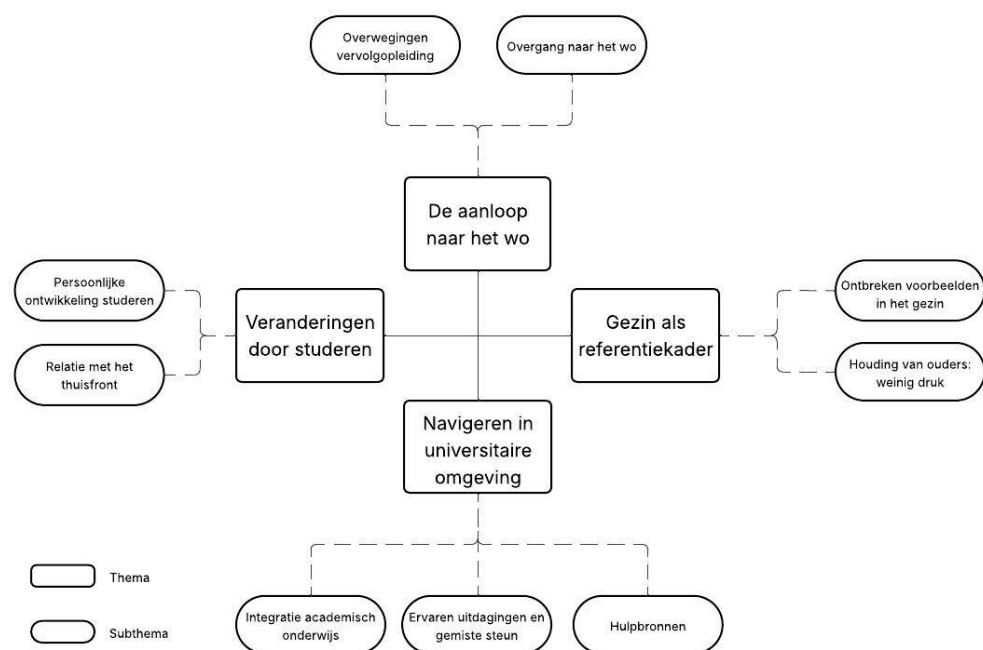
Participant	Leeftijd	Geslacht	Stapelaar	Duur interview
P1	24	Vrouw	Nee	51 minuten
P2	26	Vrouw	Ja	46 minuten
P3	22	Vrouw	Ja	48 minuten
P4	31	Vrouw	Nee	36 minuten
P5	27	Man	Ja	51 minuten
P6	31	Vrouw	Nee	36 minuten
P7	22	Vrouw	Ja	42 minuten
P8	25	Vrouw	Nee	37 minuten
P9	30	Man	Nee	44 minuten
P10	28	Vrouw	Ja	46 minuten
P11	28	Vrouw	Ja	44 minuten
Gemiddeld: ± 27 jaar			Gemiddeld: ± 44 minuten	

Tabel 1: Kenmerken participanten

De interviews vonden plaats tussen maandag 22 september 2025 en 28 november 2025 en vonden plaats bij de Universiteitsbibliotheek, bij de Faculteit GMW en online. De interviews bij de Universiteitsbibliotheek en bij de Faculteit GMW zijn uitgevoerd in een afgesloten groepsruimte, waarbij de participant vrijuit kon spreken. De participanten hebben voorafgaand aan het interview een toestemmingsformulier ondertekend, waarin zij hebben bevestigd goed te zijn geïnformeerd over het onderzoek en toestemming geven om een geluidsopname te maken van het interview. De geluidsopnamen zijn gebruikt ten behoeve van thematische analyse.

4.2 Beschrijving resultaten

In deze paragraaf worden de resultaten besproken op basis van de (sub)thema's die naar voren zijn gekomen in de thematische analyse van de interviews. De volgende thema's worden besproken: *de aanloop naar het wo*, *het gezin als referentiekader*, *navigeren in de universitaire omgeving* en *veranderingen door het studeren*. In figuur 2 worden de thema's en subthema's visueel weergegeven.



Figuur 2: Visuele weergave van de thema's en subthema's

Thema 1: De aanloop naar het wo

Dit thema beschrijft belangrijke patronen in de weg die studenten hebben afgelegd voorafgaand aan de universiteit, waarbij hun overwegingen bij het kiezen voor een vervolgopleiding en hun ervaringen met de overgang naar het wetenschappelijk onderwijs centraal staan. De manier waarop eerstegeneratiestudenten hun weg naar de universiteit vormgeven, legt al in de aanloop naar het

wetenschappelijk onderwijs belangrijke verschillen en overeenkomsten bloot die later doorwerken in hun ervaringen in het wo. Uit de interviews komt naar voren dat de participanten duidelijke verschillen ervaren in en door hun route in het onderwijs. Participanten met een directe route via het vwo naar het wetenschappelijk onderwijs beschrijven deze stap vaak als logisch, terwijl participanten met een indirecte route, bijvoorbeeld via het mbo en/of hbo, de doorstroom vaker als minder vanzelfsprekend ervaren. Dit onderscheid vormt een belangrijk uitgangspunt om de verdere ervaringen van de studenten in het wetenschappelijk onderwijs te begrijpen. Ook zijn er overeenkomsten tussen participanten af te leiden uit de interviews, ongeacht of de participanten een directe of indirecte route hebben doorlopen. Overeenkomsten over onder andere de overwegingen van participanten voor een vervolgopleiding en de overgang van een vooropleiding naar het wetenschappelijk onderwijs komen in deze paragraaf aan bod.

Subthema 1: Overwegingen vervolgopleiding

Voordat studenten beginnen op de universiteit, hebben zij verschillende overwegingen om hiervoor te kiezen. Een belangrijk verschil tussen de participanten in deze overwegingen heeft betrekking op de vooropleiding die zij hebben gevolgd voorafgaand aan het wo. Voor participanten met een directe route voelt studeren aan de universiteit hoofdzakelijk als vanzelfsprekend. Zes participanten hebben een directe route gevolgd. Zij hebben het vwo afgerond op de middelbare school en zijn vervolgens gaan studeren aan de universiteit. Deze vervolgstap was voor hen vanzelfsprekend, omdat het logisch voortvloeit uit de mogelijkheden die het behalen van een vwo-diploma biedt. Bovendien volgt een groot deel van hun klasgenoten dezelfde route, waardoor dit voor veel van deze leerlingen als de norm of als de meest gebruikelijke route wordt gezien. Deze vanzelfsprekendheid heeft invloed op de overwegingen die de participanten met een directe route hebben ten aanzien van een vervolgopleiding, namelijk dat studeren op de universiteit haalbaar is. Participant 2 beschrijft het volgende:

“Nou dat was voor mij denk ik sowieso, toen ik al op het vwo zat en 6 jaar lang een hele logische vervolgstap. En ja, heel veel van de mensen om me heen, zeg maar vrienden die deden het ook op die manier, dus het voelde wel ja heel erg logisch. En juist omdat ik al 6 jaar lang op het vwo zat en nou het idee had van “hé daar werk ik naartoe”, groeide ik ook wel heel langzaam in dat idee en was het ook gewoon heel logisch.”

Participant 9 omschrijft ook dat het voor hem logisch was om naar de universiteit te gaan na de middelbare school:

“Voor mij was dat wel een logische binnen de vwo-klas, of eigenlijk de gymnasiumklas zeg maar, was het ook wel een beetje de standaard. Je doet vwo en je gaat naar de universiteit, tenzij je niet goed genoeg bent. Of dat een heel fijn beeld is, laat ik even in het midden. Maar [...] zo was het wel een beetje en ik vond leren ook heel fijn, dus voor mij was het gewoon een hele natuurlijke stap.”

Vijf van de elf participanten zijn zogenoemde stapelaars, studenten die meerdere opeenvolgende diploma's behalen op verschillende onderwijsniveaus. Deze indirecte routes in het onderwijs laten een grote variatie aan tussenstappen zien. Zo stroomden verschillende participanten via het vmbo en havo door richting het hbo, waar zij een propedeuse of volledige opleiding afronden. Vervolgens zijn zij gestart op het wetenschappelijk onderwijs in de vorm van een bacheloropleiding of een pre-master.

Participant 2 en 3 volgden beide een route via vmbo, havo en hbo naar de universiteit. Participant 5 kende een andere route: na zijn immigratie naar Nederland toen hij 14 jaar was, doorliep hij een talenschool. Vervolgens is hij naar mbo 2 gegaan, waarna hij doorstroomde naar mbo 3 en 4. Na het mbo heeft hij een hbo-opleiding afgerond, is hij gestart met een pre-master en momenteel bezig met een master. Participant 10 heeft ook een indirecte route doorlopen: op de middelbare school is zij in vwo 4 overgestapt naar havo 4 en heeft een jaar later haar havodiploma behaald. Vervolgens heeft zij een hbo-opleiding afgerond, een pre-master doorlopen en een master behaald. Tot slot valt participant 11 op door haar route in het onderwijs. Zij heeft een vwo-diploma behaald, maar is vervolgens gestart met een opleiding aan het hbo. Zij kwam tot dit besluit in verband met haar psychische gezondheid. Momenteel is zij bezig met een master Geneeskunde. De vijf participanten met een indirecte route zijn allen bezig met een (onderzoeks-)master of hebben een master afgerond aan de RUG.

Deze diversiteit aan routes laat zien dat stapelaars vaak een lange, gefaseerde en minder vanzelfsprekende weg doorlopen naar het wo. De participanten met een indirecte route hebben deze route op verschillende manieren ervaren. Enerzijds voelde het lang en lastig, anderzijds bood een langere route ook voordelen in de vorm van meer tijd voor persoonlijke ontwikkeling en het opdoen van meer ervaring door middel van verschillende opleidingen en stages ten opzichte van studenten met een directe route.

Participant 2 beschrijft haar route in het onderwijs als positief. Zij heeft bewust gekozen om te starten op het vmbo, zodat er meer ruimte was om zichzelf op sociaal vlak te ontwikkelen. Toen zij vervolgens havo ging volgen, werd voor haar het verschil tussen havo en vwo duidelijk en ontstond er een twijfel of het niet goed was geweest om het vwo te volgen, gezien het bredere aanbod aan vakken

en dit haar meer uitdaging zou bieden. Dit gevoel bleef aanwezig tijdens het volgen van een hbo-opleiding, maar tegelijkertijd heeft het haar in de vorm van sociale ontwikkeling veel opgeleverd. Door een indirecte route te volgen heeft zij zichzelf meer tijd gegeven om hierin te groeien.

Participant 3 beschrijft haar onderwijsroute als lastig, omdat het geen reguliere route is. Zij kwam er in de vierde klas van de havo achter dat de opleiding die zij wilde volgen, kunstgeschiedenis, alleen op universitair niveau mogelijk was. Hierdoor werd zij geconfronteerd met de noodzaak van meerdere tussenstappen en het stapelen van diploma's, iets waar zij zich vooraf niet bewust van was. Hier zegt zij het volgende over:

“Lastig, omdat het niet een gewone route is [...] ik was er helemaal niet bewust van dat dat je voor een bepaalde opleiding een bepaald schoolniveau nodig hebt. Toen heb ik daar zelf veel onderzoek naar gedaan en veel, veel naar gevraagd [...] en toen was dat dus blijkbaar wel mogelijk. Maar dat was echt omdat ik het zelf heel graag wou.”

Voor participant 3 stond haar motivatie centraal. De wens om kunstgeschiedenis te studeren vormde een belangrijke drijfveer voor het doorlopen van de benodigde tussenstappen. Ze benadrukt dat zij destijds haar route niet als uitzonderlijk zag, maar achteraf erkent zij dat het een lastige route was:

“Ik heb het nooit echt misschien heel erg bij stilgestaan dat [...] dat dat een aparte of een ongewone route was die niet iedereen liep. Ik vond het voor mezelf heel normaal. [...] Mensen die zo'n route lopen hebben toch gewoon bepaald doorzettingsvermogen [...] Het was een lastige route, nu ik er op terug kan kijken.”

Bij participant 3 kwam daarnaast ook nog naar voren dat zij in groep 8 van de basisschool een schooladvies kreeg waar zij het niet mee eens was. Zij kreeg het advies om vmbo-kader te volgen op de middelbare school, maar participant 3 was erg gemotiveerd om vmbo-t te gaan doen en besloot, tegen het schooladvies in, dit onderwijsniveau te gaan volgen.

Participant 5 beschrijft zijn route als lang en soms ook wel vermoeiend. Hij vertelt over een moment, toen hij ongeveer 16 jaar was, waarop hij zich bewust werd van de route die hij moest doorlopen om zijn doel in het onderwijs te behalen:

“Ik kan me herinneren dat ik ooit bij mbo-niveau 2 een kleine presentatie moest geven over een monument in de stad en dat ik gaf over het Academiegebouw [...] dat ik wilde

ooit daar mijn masterdiploma te kunnen ophalen. En dat ik het toen had uitgerekend dat het nog tien jaar zou duren [...] dat ik daar best wel somber van werd.”

Tegelijkertijd heeft hij ook voordelen aan zijn langere onderwijsloopbaan ondervonden. Hij geeft aan veel te hebben geleerd, hij heeft veel ervaring in het studeren opgedaan, met mensen leren omgaan in bijvoorbeeld projectgroepen en hij merkt momenteel in zijn master dat hij meer ervaren is dan de gemiddelde medestudent. Dit ervaart hij als positief.

Voor participant 10 was de overstap in klas 4 van het vwo naar havo op de middelbare school een weloverwogen keuze. Op het vwo moest zij hard werken om voldoende te halen. Omdat zij in de zomer jarig is, behoorde zij tot de jonge leerlingen van haar jaar. Hierdoor vond zij zichzelf nog iets te jong om naar het examenjaar van havo te gaan en daarna direct te gaan studeren en besloot zij zichzelf meer tijd te gunnen door naar de vierde klas havo te gaan op het moment dat zij van route veranderde. Op school werd zij goed voorgelicht over de mogelijkheden van vervolgoopleidingen per onderwijsrichting, maar zij had nog geen duidelijke voorkeur voor een specifieke opleiding of onderwijsrichting. Deze overstap heeft zij als positief ervaren. Haar gehele route in het onderwijs voelde soms lang, maar hierbij geeft zij ook aan een tussenjaar te hebben genomen en een bestuursjaar te hebben gedaan. Een van voordelen is voor haar het opdoen van meer ervaring in de vorm van stages. Zij zegt hier het volgende over:

“Ik zou dat in ieder geval in mijn vakgebied [orthopedagogiek] iedereen aanraden, omdat ik gewoon al een heel jaar stage had gelopen en nog een jaar stage van één dag in de week. En ik had gewoon echt al wel veel praktijkervaring. En ik merkte toen ik mijn master stage moest lopen, omdat dat bij orthopedagogiek moet, dat hoeft natuurlijk niet bij elke studie, dat dat gedeelte van hoe loop je stage, wat wordt er van je verwacht en zo, dat dat ging bij mij gewoon heel gemakkelijk, want dat wist ik allemaal wel. Dus ik kon me toen echt meer focussen op de inhoud [...] En ik merk ook wel, nu ik zelf stagiaires opleid op werk die alleen, nou ja wat is het vier weken stage hebben gedaan in de bachelor, dat die daar echt een achterstand in hebben. En nou ja, ik, ik vind het wel een voordeel hebben om eerst hbo gedaan te hebben.”

Tot slot heeft participant 11 ook een indirecte route doorlopen, hoewel deze route afweek van de andere participanten met een indirecte route. Zij heeft namelijk het vwo afgerond, maar is daarna eerst gestart op het hbo met de opleiding Verpleegkunde. Deze stap voelde voor haar passend, omdat zij zich wegens haar mentale gezondheid nog niet klaar voelde om Geneeskunde te studeren. Hierbij

speelde ook mee dat de toelating tot Geneeskunde slechts één keer mogelijk is, waardoor zij besloot zichzelf enige ruimte te geven door eerst naar het hbo te gaan. Inmiddels is participant 11 bezig met Geneeskunde en is zij net gestart met de master. Daarnaast kwam bij participant 11 naar voren dat zij in groep 8 een schooladvies kreeg waar zij en haar gezin het niet mee eens waren. De basisschool gaf namelijk het advies voor mavo/havo, terwijl zij aangaf dat zij dezelfde capaciteiten liet zien als leerlingen die een vwo-advies kregen. Het enige verschil tussen haar en deze andere leerlingen was het opleidingsniveau van ouders, waarbij de ouders van deze leerlingen voornamelijk hoogopgeleid waren in tegenstelling tot haar ouders. Participant 11 en haar gezin waren het niet eens met dit advies en besloten haar aan te melden voor een vwo-opleiding. Deze opleiding heeft zij goed weten af te ronden en sloot goed aan bij haar capaciteiten.

De participanten met een indirecte route hebben deze route dus zowel positief als negatief ervaren. Wat betreft de overwegingen voor een vervolgopleiding was het bij hen minder vanzelfsprekend om naar de universiteit te gaan, omdat de vooropleiding niet direct leidde tot toegang naar de universiteit. Desondanks is het hen gelukt om een weg te vinden naar het wo.

Naast deze verschillen zijn er ook patronen naar voren gekomen in de interviews die door de participanten van beide routes gedeeld worden. Deze overwegingen kwamen zowel terug bij participanten met een directe route als een indirecte route. Zo is er bijvoorbeeld overlap in de factoren die werden meegenomen in de overweging voor een vervolgopleiding. Een van de overwegingen voor de keuze van een vervolgopleiding heeft betrekking op de onderwijsroute van familieleden van de participanten. De opleidingen die door ouders of broers/zussen zijn gevolgd, werden bijvoorbeeld meegenomen in de overweging. Participant 1 zegt hierover:

“Ik vond ten eerste op de middelbare school heel erg lastig om te beslissen of ik universiteit wilde gaan doen of hbo wilde gaan doen, want mijn hele familie die heeft mbo gedaan en die waren heel erg van praktijkgericht werken, weten wat je gaat worden en dan heb je een universitaire bacheloropleiding die gewoon heel erg vaag is.”

Participant 1 geeft aan dat zij heeft ingezien dat zij in bepaalde opzichten afwijkt van haar gezin, wat mede heeft bijgedragen aan haar keuze om wel naar de universiteit te gaan. Daarbij kon zij op het hbo geen passende opleiding vinden, maar op de universiteit wel.

Ook speelde de woonplaats van de participanten een rol, waarbij de nabijheid van een vervolgopleiding werd genoemd als argument om dat onderwijs te volgen. Participanten gaven aan dat hun ouders dit als overweging meegaven, maar het was ook voor henzelf een onderwerp om bij

stil te staan. Bij de participanten die al in de buurt van de RUG woonden, in de stad zelf of in één van de omliggende plaatsen, was dit een minder grote factor. Participant 6 noemt:

“Ik ben opgegroeid in [dorp], dat is dichtbij Groningen, dus wat dat betreft was het voor mij niet een hele grote stap om naar de universiteit in Groningen te gaan.”

Hoewel de stad Groningen voor participant 6 dus in de buurt was van de woonplaats waar zij zelf vandaan komt, was het voor haar familie niet gebruikelijk om naar Groningen te gaan en voelde dit daarom alsnog als een stap. Zij zegt hierover:

“Iedereen [familie] is in het noorden opgegroeid en daar ook wel wat gebleven, waarbij ik volgens mij echt de eerste was die dan naar de stad ging. Dat was soms ook al een beetje een ding, terwijl de stad dus acht kilometer verderop was.”

Hieruit blijkt dat, ondanks de nabijheid van de universiteit, de onderwijsroute van gezins-/familieleden ook meeweegt in de keuze voor een vervolgopleiding. Naast de onderwijsroute van gezins-/familieleden hadden de keuzes en routes van andere mensen uit het sociale netwerk ook invloed, bijvoorbeeld vriendinnen. Participant 7 vertelt het volgende:

“Ik heb wel getwijfeld over hbo en universiteit, omdat ik merkte gewoon dat heel veel vriendinnen die eigenlijk naar de universiteit waren gegaan in de eerste, die zijn allemaal eigenlijk gestopt en naar het hbo gegaan, omdat het ten eerste, het is dichterbij voor ons want we wonen in Friesland, dus bijvoorbeeld Leeuwarden hbo daar is veel dichterbij dan Groningen of een andere universiteit. Dus ik merkte dat heel veel van mijn klasgenoten ook gewoon, daarnaartoe gingen dus.”

Factoren als nabijheid van de opleiding en voorbeelden van familie en vrienden wegen voor de eerstegeneratiestudenten die mee hebben gewerkt aan dit onderzoek mee in de keuze voor een vervolgopleiding. Het verschil tussen een directe en indirecte route heeft betrekking op het uitgangspunt van de betreffende participant. Studeren op het wetenschappelijk onderwijs is voor beide groepen mogelijk, mits de persoon in kwestie de gevraagde capaciteiten heeft en over de benodigde informatie beschikt, maar de route ernaar toe kan er anders uitzien en langer duren door het verschil in vooropleiding.

Subthema 2: Overgang naar het wo

De participanten hebben elk op hun eigen manier moeten wennen aan de overgang tussen de vooropleiding en de start aan de universiteit. Hierbij voelde de universiteit voor de studenten met een indirecte route niet minder toegankelijk dan de studenten met een directe route, ondanks dat de weg ernaartoe langer en meer gefaseerd is dan via een directe route. Over het algemeen voelde de universiteit toegankelijk voor de participanten.

De participanten hebben bijvoorbeeld wel moeten wennen aan de nieuwe omgeving, het eventueel reizen naar de universiteit, de manier van leren, de hoeveelheid lesstof, de tentamens en het zelfstandig werken. Het ging gepaard met gevoelens van spanning, maar het was ook een leuke en uitdagende stap. Participant 1 zegt hierover:

“Maar ik vond de stap wel redelijk groot, omdat ik gewoon geen idee had wat ik van de universiteit kon verwachten. Ik wist niet dat je je moest inschrijven voor vakken, ik wist niet hoe dat allemaal zat.”

Participant 6 omschrijft hoe zij de overgang naar de universiteit heeft ervaren als volgt:

“Maar in het begin was ik gewoon wel, toch misschien wel wat overweldigd door alles eromheen. En heel goed al die plannings maken, want dat moet je natuurlijk allemaal zelf doen. En er was ook totaal geen controle op wat je deed, dus dat was de ene kant fijn, maar ook wel even wennen denk ik.”

Wat wel specifiek naar voren komt bij de participanten met een indirecte route is dat de ervaring die zij op het hbo hebben opgedaan als behulpzaam ervaren wordt voor de overgang naar de universiteit.

Participant 3 zegt hierover:

“[...] ik had natuurlijk ook al een jaar op het hbo gestudeerd dus ik was wel bekend met het systeem van hoger onderwijs en studeren. Dus dat hielp denk ik ook wel mee.”

Participant 10 omschrijft ook dat deze ervaring helpend is geweest:

“Dus die overgang, die was eigenlijk wel wat makkelijker van hbo naar uni, dat je toch de basics al wel allemaal weet.”

Participant 5 beschrijft dat het voor hem een grote stap was om na het afronden van meerdere opleidingen op het mbo naar het hbo te gaan. Een van de redenen hiervoor is het ontbreken van mensen in zijn omgeving die ook naar het hbo gingen. Dit maakte dat zijn hbo-opleiding een volledig onbekende wereld voor hem was en heeft hij de overgang van het mbo naar het hbo als zwaar ervaren. De overstap van het hbo naar de universiteit is voor hem soepeler verlopen, mede door nieuwe contacten in zijn netwerk. Hij zegt hier het volgende over:

“Ik had ook twee huisgenoten die een jaar voordat ik aan de universiteit begon zelf van hbo naar de universiteit gingen. En ik zag ze elke avond en dan heb je elke avond over: ‘Wat heb je vandaag weer gedaan?’. Dus die ervaring had ik [...] dat is echt goud waard.”

Thema 2: Het gezin als referentiekader

Dit thema geeft inzicht in het uitgangspunt wat de participanten hebben vanuit hun gezin met betrekking tot studeren. Hoewel het gezin van herkomst over het algemeen voor alle adolescenten invloedrijk is, valt er bij de eerstegeneratiestudenten die voor dit onderzoek gesproken zijn een aantal aspecten op in dit kader. Aangezien ouders logischerwijs geen voorbeeldfunctie vervullen wat betreft het volgen van een opleiding in het hoger onderwijs, zijn er ook vaak weinig voorbeelden van broers of zussen, waardoor de participanten hoofdzakelijk echt als eerste binnen het gezin de weg zelf naar de universiteit moesten vinden. Het thema is opgedeeld in de volgende subthema's: *Het ontbreken van voorbeelden in het gezin* en *de houding van ouders*.

Subthema 1: Het ontbreken van voorbeelden binnen het gezin

Het gezin van herkomst van de participanten verschilt in samenstelling, maar er zijn enkele opvallende overeenkomsten. Zoals bekend is bij eerstegeneratiestudenten, hebben de ouders van participanten geen hoger onderwijs gevolgd, terwijl zij zelf studeren of hebben gestudeerd aan de RUG. Daarbij viel op dat de participanten nauwelijks voorbeelden hadden van broers en zussen die hoger onderwijs volgden. Uit de interviews kwam naar voren dat negen participanten het eerste kind waren in hun gezin dat de stap maakte naar de universiteit. Daarvan bleken zes participanten ook het oudste kind in hun gezin te zijn, waardoor zij geen oudere broers of zussen hadden die hen konden voorgaan in het hoger onderwijs. Het ontbreken van voorbeelden van broers of zussen had dus te maken met de gezinssamenstelling: wanneer een participant het oudste kind van het gezin is, moest hij/zij vaak als eerste een keuze maken wat te doen na het afronden van de middelbare school.

Een andere factor is het verschil in schoolloopbaan binnen het gezin. De participanten hebben zonder voorbeelden van gezinsleden hun weg moeten vinden in en naar het academisch onderwijs. Dit komt in sommige gevallen doordat er simpel geen oudere broer of zus was. In andere gevallen was

er wel een oudere broer of zus, maar heeft diegene voor een andere vervolgopleiding gekozen en fungeerde diegene daardoor niet als voorbeeld in het hoger onderwijs.

Het ontbreken van ervaring van ouders in het hoger onderwijs was voor veel participanten lastig. Het betekende bijvoorbeeld dat zij voor een groot deel zelf keuzes moesten maken, informatie moesten vinden en vervolgens de stappen ondernamen om daadwerkelijk te gaan studeren. Ook betekende het voor een aantal participanten dat zij niet goed met hun ouders konden praten over de nieuwe ervaringen op de universiteit, waardoor er meer afstand ontstond in het contact met ouders. Participant 9 licht toe wat dit voor hem betekende:

“[...] mijn ouders stonden er best “jij moet de keuze maken” over wat ik ging studeren, dus ik heb wel zelf voor informatica gekozen. En op momenten dat het lastig was, was ik ook wel degene die ervoor moest kiezen om echt door te zetten [...] het was iets wat ik deed, waar ik binnen mijn gezin ook wel een beetje alleen in stond.”

Participanten die als oudste kind als eerste in het gezin aan een wo-opleiding begonnen, geven aan dat zij later een ondersteunende rol hadden voor jongere broers en zussen die ook zijn gaan studeren. Zij gingen bijvoorbeeld mee naar open dagen, hielpen hen bij het maken van een studiekeuze en dachten daarnaast mee over praktische zaken zoals studiefinanciering of de manier waarop opleidingen en voorzieningen binnen een hogeschool of universiteit zijn georganiseerd. Bovendien konden jongere broers en zussen ook bij hen terecht met vragen over hoe zij bijvoorbeeld kunnen studeren voor een tentamen. Op die manier fungeerden zij als een belangrijke bron van kennis en ervaring binnen het gezin, juist omdat hun ouders deze informatie niet uit eigen ervaring konden bieden. Participant 11 vertelt:

“Mijn jongste zusje, daar kan ik dan wel goed mee sparren. Zij doet dus HBO-verpleegkunde met OK-assistent. Maar ik merk ook aan haar dat zij dat wel heel goed met mij kan [...] Dan kunnen we praten over waarom is die operatie uitgevoerd, en wat was er dan precies aan de hand? En hoe hebben jullie dat gedaan? En zij leert van mij en ik leer van haar.”

Participant 10 vertelt over hoe zij de weg vrij heeft gemaakt voor haar jongere zus. Zij heeft zelf haar best moeten doen haar keuzes in haar schoolloopbaan aan haar ouders te verantwoorden, terwijl haar zus hier minder moeite voor hoefde te doen. Zij geeft hierbij als voorbeeld het vervullen van een bestuursfunctie bij een studenten(sport)vereniging voor een jaar. Participant 10 besloot om na het afronden van haar hbo-opleiding een bestuursfunctie te vervullen. Haar ouders waren niet goed op

de hoogte van dergelijke opties tijdens het studeren en wat zij er wel van wisten associeerden zij met omstreden studentenverenigingen die in het nieuws kwamen met bijvoorbeeld overmatig alcoholgebruik. Dit maakte het voor haar een uitdaging om haar ouders van het nut van een dergelijke keuze te overtuigen. Zij vermoedt dat het heeft geholpen dat zij destijds al een hbo-opleiding had afgerond en dat er daardoor minder druk was om een bestuursjaar te doen in combinatie met het volgen van een opleiding. Toen haar zusje eenzelfde keuze overwoog, stonden hun ouders hier meer open voor dan destijds bij participant 10. Zij vertelt hier het volgende over:

“En ik denk ook dat het anders is omdat, mijn zusje is vier jaar jonger dus die is, toen ik dus uiteindelijk begon aan de premaster is zij aan de uni begonnen. [...] mijn zusje heeft dat zelf ook heel anders ervaren. [...] omdat ik het pad al had uitgelegd, dus zij hoefde dat eigenlijk alleen maar te volgen. En toen mijn zusje ging nadenken over een bestuursjaar zeiden ze [ouders]: ‘Ja leuk, moet je doen als je dat wil!’.”

Uit deze opmerking wordt duidelijk dat het perspectief van ouders ten opzichte van verschillende opties in de studietijd kan veranderen, naarmate zij meer meekrijgen van deze mogelijkheden wanneer één van de kinderen hier al mee bezig is. Hierdoor kan de ervaring van jongere kinderen, of kinderen die later eenzelfde soort route willen doorlopen, anders zijn dan voor het kind dat als eerste voor de keuze staat wat te doen na het afronden van de middelbare school.

Subthema 2: De houding van ouders: weinig druk

Binnen de interviews komt een opvallend consistente houding van ouders naar voren: bij vrijwel alle participanten ontbraken expliciete verwachtingen vanuit ouders met betrekking tot het nastreven van bepaalde opleidingsniveaus, studierichtingen en carrièrepaden. De ouders benadrukten veelal dat hun kinderen vooral moesten kiezen wat hen gelukkig maakt, waarbij er geen druk werd uitgeoefend hoe dit er vervolgens uit moest zien. Hoewel deze benadering mogelijk ook buiten de groep eerstegeneratiestudenten voorkomt, vormt het binnen deze steekproef een duidelijk patroon. Voor de participanten betekende deze houding dat er veel vrijheid was in het maken van studie- en loopbaankeuzes, maar tegelijkertijd was er ook minder houvast of richting van huis uit bij de overgang van een middelbare schoolopleiding naar een vervolgstap. Deze boodschap kregen participanten op verschillende manieren mee vanuit huis. Participant 4 zegt hier het volgende over:

“Als je capaciteiten en je interesses liggen in het vwo, of havo/vmbo dat maakt verder niet zo heel veel uit, maar doe vooral wat je kan en waar je je goed bij voelt.”

Uit deze opmerking komt naar voren dat er geen voorkeur was binnen het gezin voor een specifiek opleidingsniveau, maar dat de nadruk vooral ligt bij de voorkeur en mogelijkheden van de participant zelf. Ook participant 1 heeft een soortgelijke boodschap meegekregen vanuit huis. Zij vertelt over hoe zij dit heeft ervaren:

“Dus ik vind dat wel heel fijn dat ze dat als norm of als waarde hebben meegegeven met “het maakt niet uit wat je doet als je maar gelukkig van wordt.” En dat hebben ze ook altijd een soort van met mijn zus en met mij, daar zat natuurlijk wel een verschil tussen studeren en dat zij mbo heeft gedaan, dat was gewoon allebei prima. Het was niet dat de ene minder was dan de ander of nee, iedereen heeft gewoon zijn eigen [...] De ene kan makkelijker leren dan de ander en dat is prima, dat is goed. Dus ik ben wel blij dat ze dat aan ons hebben meegegeven, dat niks hoeft en alles mag.”

Deze uitspraken illustreren hoe de houding van ouders was ten aanzien van de studie- en loopbaankeuzes voor de participanten. Enerzijds werd dit als prettig ervaren, omdat er veel ruimte was om eigen keuzes te maken en er geen druk werd opgelegd om iets te doen wat meer vanuit ouders kwam dan vanuit de participanten zelf. Tegelijkertijd werd er in de zoektocht van een aantal participanten weinig richting gegeven door ouders en moest een deel van hen zelf veel uitzoeken om tot een studiekeuze te komen. Participant 8 heeft dit als lastig ervaren. Zij vertelt door haar ouders weinig te zijn gestimuleerd om te gaan studeren aan de universiteit. Daarnaast benoemde zij ook dat haar ouders meer gericht waren op de mogelijke valkuilen bij studeren, waardoor ze weinig ruimte voelde om de verschillende mogelijkheden na het afronden van haar middelbare school, bijvoorbeeld een tussenjaar, met hen te bespreken. Zij zegt hier het volgende over:

“In Leeuwarden heb je het hbo zitten, dus dan zou ik eventueel gewoon thuis zijn. Dat zou ook prima kunnen, [...] ze [ouders] hadden het idee dat dat wat beter zou passen, zodat ik wat minder snel zou falen. [...] dus vanuit hun heb ik die drive van het studeren nooit echt gehad.”

Ondanks de afwezigheid van expliciete druk richting specifieke opleidingsniveaus of studierichting, benadrukten een aantal participanten wel dat hun ouders wel nadruk legden op het kiezen van een studie met duidelijke toekomstmogelijkheden. Voor deze ouders was het van belang dat een opleiding uitzicht bood op een concreet beroep of dat er voldoende banen zijn na afronding van de opleiding.

Voor sommige participanten gaf deze nuance in de houding van ouders toch enige richting aan de uiteindelijke studiekeuze. Participant 2 beschrijft de houding van haar ouders als volgt:

“[...] is dat dit wel zo nuttig mogelijk moet zijn. Dus bijvoorbeeld toen ik zei dat ik vanuit de havo docentenopleiding wil gaan doen, toen was het wel van ‘[...] ga maar gewoon Engels doen want geschiedenis dat zoeken ze niet zo veel.’ [...] en dat was hetzelfde ook met de universiteit van ‘Ga maar Engels doen want dat is nog redelijk toepasselijk zeg maar in de samenleving, want geschiedenis daar ga je geen baan mee vinden.’ Dus in die zin, ik mocht alles doen zolang ik maar wel een beetje geld in kan verdienen.”

Voor participant 9 was er ook enige invloed van ouders op zijn studiekeuze, ondanks dat de keuze voor een vervolgopleiding bij hemzelf werd gelaten. Hij zegt hierover:

“De keuze van de studie zelf was nog even wat lastiger, omdat ik nog niet wist welke kant ik op wilde gaan. Ik heb filosofie overwogen en toen viel die keuze een beetje af en toen zat ik aan natuurkunde te denken, en het is uiteindelijk informatica geworden. Dat hadden ze [ouders] wel bij filosofie, maar ook nog een klein beetje bij natuurkunde van ‘Is dat wel een onderzoeksgebied, of is dat wel een studierichting waar je een baan mee gaat vinden?’.”

Thema 3: Navigeren in de universitaire omgeving

Dit thema beschrijft hoe eerstegeneratiestudenten hun weg vinden binnen de universitaire omgeving, waarbij de integratie in deze omgeving, de ervaren uitdagingen en gemiste steun, en de hulpbronnen die de studenten tot hun beschikking hadden, centraal staan. Uit de interviews kwamen duidelijke patronen naar voren in de manier waarop zij integreren binnen deze nieuwe omgeving. Daarnaast wezen de interviews ook op obstakels en verschillen die mogelijk samenhangen met hun achtergrond van eerstegeneratiestudenten. Hierbij speelt niet alleen mee welke hulpbronnen zij tot hun beschikking hebben, maar ook welke vormen van steun zij hebben gemist. Deze drie aspecten samen geven inzicht in hoe zij hun plek binnen de universitaire omgeving proberen te vinden. De integratie, de ervaren uitdagingen en gemiste steun en de hulpbronnen vormen de subthema's van thema 3 en komen achtereenvolgens aan bod.

Subthema 1: Integratie binnen het academische onderwijs

Een groot deel van de participanten voelt of voelde zich op zijn of haar plek op de opleiding aan de universiteit. De meeste van hen vonden na enige tijd van wennen aan de nieuwe omgeving hun draai en vonden het leuk om onderwijs te volgen in hun interessegebied. In de interviews komt dit op verschillende manieren naar voren. Participant 2 geeft tijdens het interview duidelijk het volgende aan:

“Ik voel me er thuis.”

Participant 3 deelt hetzelfde gevoel en noemt het volgende:

“Ik heb de universiteit nooit gezien als een plek waar ik niet thuishoorde [...].”

Participant 5 maakt de koppeling met zijn achtergrond als eerstegeneratiestudent. Hij noemt expliciet dat het zijn van een eerstegeneratiestudent voor hem geen invloed heeft op de manier waarop hij zich thuis voelt binnen de academische wereld. Hij zegt hierover:

“Maar dat gevoel heb ik niet ervaren, dat ik er niet thuis zal horen. Ik heb er hard voor gewerkt, ik heb het verdiend. Dus ik moet er ook zijn.”

De participanten benoemen goed contact te hebben met medestudenten. Zij vinden het bijvoorbeeld leuk om te merken dat medestudenten soortgelijke interesses hebben. Ook wordt het aansluiten bij een studievereniging een aantal keren als positief benoemd. Participant 8 omschrijft haar gevoel binnen de opleiding als volgt:

“Maar over het algemeen voelde ik me daar heel erg op mijn plek en ik vond het ook heel fijn om met mensen te zijn die eigenlijk precies dezelfde interesses als mij deelden.”

Ook viel op dat een aantal participanten de cultuur van de betreffende faculteit noemt als belangrijke factor waardoor hij of zij zich meer thuis voelt. Daarbij werd bijvoorbeeld genoemd dat een meer formele cultuur binnen een faculteit mogelijk tot een andere integratie zou kunnen leiden. Onder een aantal participanten bestaat het idee dat de cultuur binnen bijvoorbeeld de Faculteit Medische Wetenschappen of de Faculteit Rechtsgeleerdheid een meer formele cultuur vormt, waardoor het

minder makkelijk is om binnen dergelijke faculteiten een prettige plek voor jezelf te vinden. Participant 2 volgt haar opleiding binnen de Faculteit Letteren en vertelt:

“Ik heb dan aan de Faculteit Letteren gestudeerd [...] en dat is op zich niet de meest formele faculteit die je hebt aan de RUG. Dus ik denk dat dat wel een fijne fijnere integratie zou zijn geweest als dat ik bijvoorbeeld van het hbo echt naar Geneeskunde was gegaan ofzo, of naar business of naar rechten. Ik denk dat dat heel anders was geweest [...] In die zin denk ik dat je vooral bij de Faculteit der Letteren [...] gewoon heel goed op je plek kunt komen, ook als jij niet uit die academische achtergrond komt.”

Participant 6 heeft gestudeerd aan de Faculteit Gedrags- en Maatschappijwetenschappen en zegt het volgende:

“Wat ik me dus wel afvraag of er nog misschien een verschil is in hoe ver je tegen dingen aanloopt op basis van welke studie je doet. Maar dat is ook een beetje mijn eigen gevoel hoor, maar ik kan me ook voorstellen dat het in een wat hardere wereld zoals rechten of of die kant, wat meer meespeelt, waarbij het soms ook belangrijk is wat je ouders gestudeerd hebben dan in de wereld waarin ik ben gaan studeren.”

Participant 11 studeert Geneeskunde en geeft aan zich niet op haar plek te voelen binnen de opleiding. Zij zegt hier het volgende over:

“Het voelt meer alsof ik me heel hard moet bewijzen dat ik er thuis hoor. Ja, dat ik echt moet bewijzen dat ik daar wel een plekje verdien.”

Het contact met docenten was voor de participanten niet van grote invloed op hoe zij zich thuis voelen binnen de opleiding. Bij veel participanten bestaat de opvatting dat het logisch is dat er weinig contact is tussen studenten en docenten, gezien de grootte van de opleidingen. Tijdens werkgroepen of in een later moment tijdens hun opleiding, bijvoorbeeld tijdens een master, was er wel meer contact, dat vooral als positief werd ervaren.

In de interviews is er niet specifiek gevraagd naar hoe de studenten de RUG specifiek hebben ervaren, maar kwam er bij een aantal participanten naar voren dat zij studeren in Groningen als prettig en toegankelijk hebben ervaren. Participant 3 zegt hierover:

“Ik heb een hele fijne tijd in Groningen gehad. Het voelde voor mij toch als een soort van, een dorpschool klinkt een beetje stom, maar ook al was het in sommige maten echt wel massaal [...] de manier waarop ik zeg maar wel kon integreren in het academische systeem was heel fijn en ik heb de RUG echt, Groningen heb ik gewoon echt ervaren als ja een soort van iets drukker Leeuwarden of iets drukker Friesland.”

Participant 11 deelt het gevoel van participant 3 en vertelt:

“Ik vond het allemaal wel heel groot, opeens in een hele grote stad. Maar het voordeel aan Groningen vind ik dat het nog wat kleinschaliger is. Ik ben bijvoorbeeld ook in Utrecht geweest en Leiden en dat is wel allemaal toch een tandje groter. Dus Groningen voelt dan toch wat prettiger, omdat het ook wat kleiner is dan bijvoorbeeld die universiteiten. Ik was wel heel erg zoekende in het begin, maar ik denk dat iedereen dat had. Maar ik zou denk ik lang niet zo snel naar de Randstad gaan [...] dat is gewoon zo massief allemaal. Dat past gewoon niet in de wereld waarin ik ben opgegroeid. “

Er waren bij een aantal participanten ook factoren waardoor zij zich minder thuis voelden. Dit kon te maken hebben met het reeds hebben van een rijk sociaal leven bij aanvang van de huidige of laatste studie, waardoor er weinig behoefte was om contacten op te doen binnen de opleiding. Ook waren er participanten die een studie volgden die qua inhoud en cultuur iets minder goed bij de participant paste. Een van de participanten geeft aan dat zij zich soms wel en soms niet op haar plek voelt binnen haar opleiding. Zij geeft aan dat er weinig studenten een hoofddoek dragen, zoals zij wel doet, en dat zij hierin dus weinig herkenning heeft bij anderen. Daarbij heeft zij het gevoel dat zij daarin een uitzondering is en zich moet aanpassen aan de meerderheid.

Daarnaast is een belangrijke kanttekening de invloed van het coronavirus op de studietijd van een aantal participanten. Een deel van hen heeft namelijk de gevolgen ondervonden van het coronavirus ten tijde van het studeren, namelijk onderwijs op afstand, geen hoorcolleges of werkgroepen met andere studenten. Dit had direct impact op de manier waarop een student zich verbonden voelde met de opleiding. Participant 10 zegt hierover:

“Ik denk dat het voor mij wel anders is geweest omdat het ook nog Corona was. Dus mijn premaster heb ik eigenlijk volledig thuis gedaan en dat vond ik wel echt heel jammer, want ik had geen enkel college op de universiteit, dus ik voelde daar echt totaal geen verbinding mee.”

Aan een deel van de participanten is gevraagd of zij tijdens hun studie de behoefte voelden om hun achtergrond als eerstegeneratiestudent te verbergen voor bijvoorbeeld medestudenten. Dit bleek nauwelijks aan de orde te zijn. Alleen participant 11 ervoer dit in het begin van haar studie Geneeskunde. Tijdens de start van werkgroepen werd studenten regelmatig gevraagd iets over zichzelf te vertellen, waarna enkele medestudenten vertelden dat hun ouders apotheker of tandarts waren. Participant 11 koos er in die situatie voor om iets anders over zichzelf te vertellen en niet te noemen wat haar ouders voor beroep hebben. Inmiddels doet zij dit niet meer: mede dankzij de steun en herkenning binnen het eerstegeneratienetwerk van Geneeskunde vertelt zij nu juist wel dat zij een eerstegeneratiestudent is.

Subthema 2: Ervaren uitdagingen en gemiste steun

De participanten hebben op verschillende manieren uitdagingen ervaren door hun achtergrond als eerstegeneratiestudent. In de interviews werd specifiek gevraagd naar belemmeringen: in de analyse worden deze belemmeringen echter breder geïnterpreteerd als uitdagingen, die zowel belemmeringen als gemiste steun omvatten. Enkele participanten gaven aan dat het niet eenvoudig is deze belemmeringen volledig toe te schrijven aan hun status als eerstegeneratiestudent: andere factoren kunnen een rol spelen of ook van toepassing zijn op de ervaringen van niet-eerstegeneratiestudenten. Dit is een belangrijke kanttekening om mee te nemen bij de interpretatie van de resultaten. Daarnaast ervoeren sommige participanten bepaalde aspecten niet zo zeer als een belemmering. De ervaren uitdagingen omvatten zowel structurele belemmeringen, zoals onbegrip vanuit de omgeving, het ontbreken van voorkennis vergeleken met niet-eerstegeneratiestudenten, als gemiste steun, bijvoorbeeld op het gebied van praktische begeleiding door ouders, advies of emotionele ondersteuning.

Een thema dat voor een groot deel van de participanten centraal staat, is de beperkte ondersteuning vanuit het thuisfront. Dit uitte zich op verschillende manieren: sommige participanten hadden ouders die niet of nauwelijks bekend waren met het onderwijssysteem in het hoger onderwijs en hen daardoor weinig konden begeleiden bij uiteenlopende vraagstukken. Anderen merkten vooral dat zij niet bij ouders terecht konden voor praktische hulp, zoals het overhoren van tentamenstof, het opstellen van een CV of het inzetten van connecties voor bijvoorbeeld een stage. Voor de participanten betekende dit dat veel zaken rondom hun studie grotendeels zelf moesten worden uitgezocht, wat extra inspanning en onzekerheid met zich meebracht. Participant 1 beschrijft het volgende:

“En dat gaat dan ook om dingen als je studie kiezen, wil ik nog verder studeren of niet, een baan, hoe moet ik een CV maken, hoe schrijf ik een motivatiebrief. Ook van dat soort praktische dingen kan ik gewoon niet naar ze toe.”

Participant 3 noemt een soortgelijk voorbeeld:

“Het is gewoon meer dat je dan denkt: hoe pak ik een academische tekst aan? Of kun je een essay die ik heb geschreven voor mij eens nakijken?”

Een andere participant merkte wel dat haar ouders met haar mee probeerden mee te denken, maar dat het ook om vraagstukken ging waar zij nog niet eerder mee te maken hebben gehad en haar daardoor minder goed konden helpen. Participant 6 vertelt het volgende:

“Nou, ik denk wel gewoon alles uitzoeken hoe het nou precies werkt en wat je wanneer hebt, en met tentamens. Ja, dan moest ik echt allemaal wel zelf uitzoeken hoe dat ging. En later ook met een kamer zoeken enzo, want dat hadden mijn ouders ook niet gedaan. Dus dan kon ik wel met ze delen en daar willen ze het zeg maar wel met me over hebben, maar ze konden me er niet echt mee helpen. Of niet meer dan wat ik zelf kon uitzoeken zeg maar. Ja, ik weet niet of ik het zelf als een enorme belemmering heb ervaren, maar dat komt denk ik ook omdat ik daar zelf dan wel bovenop zat en dat heel goed ging uitzoeken. Maar ja, dat was wel meer met mezelf en met vriendinnen uitzoeken dan met mijn ouders.”

Participant 10 vertelt hoe dit voor haar was:

“Ik denk dat je zelf veel meer op zoek moet, omdat je anders soms wel eens hebt dat je ouders in ook, in een bepaald werkveld werken of ook wel connecties hebben, of ook wel weten, goed weten hoe dat werkt of. Bijvoorbeeld mijn ouders hebben ook nooit een sollicitatiebrief hoeven te schrijven. Toen mijn moeder ging werken, toen heb ik haar nog geholpen met haar sollicitatiebrief. Maar mijn vader heeft dat überhaupt nooit hoeven schrijven. Dus hoe stel je een cv op? Hoe schrijf je een sollicitatiebrief? Dat moest je zelf ook allemaal uitzoeken en ik denk dat dat ergens je kansen wel iets kan verminderen.”

Deze uitspraken laten zien hoe het ontbreken van praktische steun bij studie- en loopbaan gerelateerde vragen vanuit het thuisfront een wezenlijk onderdeel was van de ervaringen van de participanten. De mate waarin het ontbreken van deze steun als belemmerend werd ervaren, verschilde echter per persoon.

Een ander belangrijk aspect van de ervaren uitdagingen is het gevoel niet begrepen te worden door het thuisfront. Tijdens hun studieperiode ervaren sommige participanten dat zij weinig ruimte voelen om hun ervaringen te delen en dat het thuisfront niet (langer) de plek is om uiteenlopende studie gerelateerde onderwerpen te bespreken. Participant 1 zegt hierover:

“Misschien dat daar meerdere eerstegeneratiestudenten ook wel mee zitten, want waar ik nu steeds meer mee zit is dus dat ik merk dat ik niet echt naar mijn ouders toe kan als ik vragen heb.”

Doordat ouders niet zelf de ervaring van studeren hebben, was het voor de participanten niet altijd gemakkelijk om uit te leggen waar zij zich tijdens de studie mee bezig houden. Daarbij kon bijvoorbeeld het hebben van een herkansing als een teken worden opgevat door ouders dat de studie dus niet goed ging en werd hier meer de nadruk op gelegd. Door deze invalshoek kon participant 8 soms erg aan zichzelf twijfelen, omdat zij bijvoorbeeld de vraag kreeg of het niet beter was om te stoppen met de opleiding en er weinig begrip leek te zijn voor studievertraging. Zij zegt hier het volgende over:

“En doordat er gewoon zoveel onbegrip was in hoe het systeem werkt en hoe het is om te studeren en dat studievertraging, nou ja, best wel normaal is in sommige gevallen. En als dat buiten je macht om ligt al helemaal, dat ik daar wel het idee heb dat het me wel wat heeft beïnvloed in de start van mijn studie. [...] Van mijn ouders en ook familieleden. Die als ik dan thuiskwam, dan vroeg zij van ‘hoe gaat het op school?’ En dan ‘Ja, het gaat op zich wel oké, maar ik doe nu maar twee vakken. Van één moet ik een paper schrijven en hier moet ik nog een herkansing van doen’. En dan merkte ik heel snel dat iedereen al afhaakte. En bij het horen van herkansing bijvoorbeeld was het al van ‘Oh ja, maar dan gaat het dus niet goed’. En dat vond ik heel vervelend, want dan dacht ik ‘Ja maar zo werkt het systeem niet’.”

Participant 4 vertelt over een ervaring met haar vader waarin zij zich belemmerd heeft gevoeld door haar achtergrond. Vanwege het inkomen van haar ouders kwam zij in aanmerking voor een aanvullende beurs. Zij kreeg op een gegeven moment het bericht dat zij te veel studiefinanciering had

ontvangen en dit terug moest betalen, omdat haar vader zijn belastingaangifte niet op orde had en zijn inkomen niet leek te kloppen. Zij vertelt hierover:

“En toen ik de studiefinanciering aan moest vragen: ik kwam altijd in aanmerking voor een aanvullende beurs vanwege het inkomen van mijn ouders. Maar mijn vader, nou ja niet alleen het universiteitsleven maar überhaupt heel veel ging hem een beetje de pet te boven, dus ook de belastingaangifte bijvoorbeeld. Dus hij heeft dat nooit heel goed op orde gehad, waardoor wij uiteindelijk veel te veel aanvullende beurs kregen en dat later moesten terugbetalen, omdat hij zijn belastingaangifte niet op orde had. Dat is wel iets waar ik heel erg boos over ben geweest, omdat ik dan wel dacht van ‘Oh ja dit gaat jou allemaal de pet te boven en ik heb daar nu iets in nodig met mijn opleiding en dat lukt nu gewoon niet goed’ [...] mijn vader die had voor mijn gevoel helemaal niet door hoe belangrijk dat het voor mij was en dat dat geld ook wel heel erg belangrijk was om mijn studie goed te kunnen doen [...] Dus dat is ook wel een voorbeeld dat ik denk ‘Oh ja toen had ik wel, nou beetje een nadeel van mijn nestje’ zeg maar.”

Bovenstaand voorbeeld illustreert hoe een gebrek aan kennis bij ouders niet alleen kan zorgen voor het gevoel niet begrepen te worden: het kan ook financiële gevolgen hebben voor de participanten.

In de interviews is ook naar voren gekomen dat een aantal participanten in bredere zin op financieel gebied obstakels hebben ervaren. Waar een deel van de participanten kon rekenen op financiële steun van ouders, was het voor een aantal participanten ook een uitdaging om voldoende inkomen te genereren om de studie en levensonderhoud te kunnen bekostigen. Participant 2 vertelt dat er in haar gezin geen financiële ondersteuning was om te studeren:

“Mijn moeder die heeft, toen ik en mijn zusje jonger waren, heeft ze wel voorgesteld om te sparen voor het studeren. Maar dat vond mijn vader niet nodig, dus dat hebben ze niet gedaan. Ik heb voor de rest ook bijvoorbeeld geen, niet echt zeg maar doorgaande financiële hulp gehad.”

Participant 7 noemt een concreet voorbeeld van financiële ondersteuning voor het aanschaffen van studieboeken, een laptop of licenties van software. Zij zegt hierover:

“Dat soort dingen wordt wel door de ouders [van andere studenten] dan bijvoorbeeld betaald. Maar mijn ouders weten niet eens wat die licenties echt betekenen. En als je dan moet kopen [...] ik ben het ook niet echt zo iemand die dat dan aan hun [ouders] gaan vragen. Ik denk van: ‘Ik handel het zelf wel af’ [...] omdat zeg maar zo mee te maken direct was wel een beetje, je kon wel zien dat hun [niet-eerstegeneratiestudenten] dan gelijk een soort van voorsprong op je hadden.”

Ook kwam naar voren dat hard werken in een aantal gezinnen als een belangrijke norm werd gezien. Enerzijds kregen zij dus van huis uit mee dat het goed is om hard te werken en om voor jezelf te kunnen zorgen. Dit kon ook impact hebben op de hoeveelheid beschikbare studietijd. Participant 3 noemt hier het volgende over:

“Ik ben ook wel opgevoed in die zin dat dat je bijvoorbeeld altijd naast moet werken. [...] Dus ik denk in die zin dat mijn ouders wel ook zelf opgegroeid zijn in de omgeving waar gewoon veel van je gevraagd wordt en je het gewoon ook aanneemt: het is zo dat je elke zaterdag moet werken. Nou nee dan komt het er niet aan toe om dan nog voor de tentamen en dan ja dan is het een 6, is toch voldoende? [...] Dus in die zin denk ik dat dat mijn omgeving wel gewoon, Friezen zijn denk ik wel stug en aanpakkers en die gaan gewoon door. En ik had wel eens gewild dat ik dat niet had gedaan of dat ik niet altijd druk voelde dat ik ernaast moest gaan werken.”

Daarbij is goed om te vermelden dat het niet voor alle participanten, die als norm hard werken hebben meegekregen, het financieel ook nodig was om naast de studie te werken, maar dat het voornamelijk vanuit de opvoeding werd meegegeven.

Anderzijds was het voor een aantal participanten ook nodig om naast de studie te werken, omdat het voor hen anders financieel niet mogelijk was om te studeren. Een aantal van de participanten behoort tot de zogenoemde ‘pech-generatie’, studenten die tussen 2025 en 2022 zijn begonnen met studeren en geen aanspraak hebben kunnen doen op een basisbeurs van de Dienst Uitvoering Onderwijs (DUO). Er was dus alleen financiële steun beschikbaar voor de studenten in de vorm van een studielening. Dit is een belangrijke contextfactor voor een aantal participanten, omdat het direct invloed had op het financiële draagvlak tijdens het studeren.

Tot slot kwam naar voren dat de participanten soms het gevoel hadden minder algemene kennis te hebben dan andere studenten. Dat er tijdens een vak op een manier aan iets werd gerefereerd waaruit bleek dat de docent ervan uitging dat de studenten op de hoogte waren van

bijvoorbeeld een bekend werk of bekende namen in een bepaald vakgebied. Dit kon een gevoel van achterstand oproepen ten aanzien van andere studenten. Participant 3 zegt hierover:

“Ja, ik denk dat ik dat wel heb ervaren. Dat het soms gewoon misschien net een pas te snel ging of dat er al een bepaalde aanname was voor een bepaalde kennis die je had die je nog niet had.”

Subthema 3: Hulpbronnen

In dit subthema staat centraal welke hulpbronnen de participanten tot hun beschikking hadden tijdens hun studententijd aan de RUG. Waar voorgaande onderdelen van dit thema ingingen op de integratie in het wo, ervaren uitdagingen en gemiste steun, laat dit subthema zien welke vormen van ondersteuning juist wél beschikbaar waren voor de participanten. Hierbij wordt ingegaan op de meest opvallende patronen uit de gesprekken met de participanten.

Ten eerste hebben de participanten steun ontvangen vanuit het bestaande thuisfront. Waar er voor een aantal participanten weinig steun was vanuit het gezin, waren er ook een aantal participanten die expliciet de (emotionele) steun van bijvoorbeeld ouders noemden.

Voor de participanten, die vanuit het vwo zijn doorgestroomd naar de universiteit, fungeerden klasgenoten en hun ouders als steunfiguren voor de participanten. Doordat zij voor eenzelfde soort keuze stonden, gingen gesprekken met klasgenoten ook over de mogelijkheden na de middelbare school.

Daarnaast hebben zij ook steun ervaren van nieuwe relaties in hun netwerk. Schoonouders komen bijvoorbeeld in de interviews naar voren als steunfiguren voor een aantal participanten. Participant 9 vertelt:

“Nu heb ik een relatie en mijn vriendin haar ouders zijn beide hoogopgeleid en elke keer als er iets speelt, bijvoorbeeld op zoek naar een nieuwe baan of hoe moet ik dit in het werkveld met m'n collega's doen, dan merk je dat ze gewoon best wel veel ervaring hebben met dingen regelen: ‘Zo kun je het beste iemand toespreken’, ‘Je kunt het beste hierop focussen’, ‘Wat vind je hier nou van? Dat soort spiegelen, merk ik dat ik van mijn schoonouders ook zelf heel veel steun heb.’”

Participant 10 noemt de contacten die zij heeft opgedaan in het verenigingsleven:

“En ik had zelf wel gewoon ook bij [studentensportvereniging] ook wel connecties opgedaan omdat daar ook wel mensen dezelfde studie deden bijvoorbeeld, waar je mee kon overleggen of dat je daardoor wel wat lijntjes wist.

Thema 4: Veranderingen door het studeren

Tot slot beschrijft dit thema hoe het studeren veranderingen teweegbrengt bij eerstegeneratiestudenten, zowel in hun persoonlijke ontwikkeling als in de relaties die zij hebben met het thuisfront. Hoewel deze veranderingen niet uitsluitend aan hun achtergrond als eerstegeneratiestudent te koppelen zijn, kwamen ze duidelijk naar voren wanneer participanten in de interviews reflecteerden op hun eigen ontwikkeling. Tegelijkertijd is het aannemelijk dat jongvolwassenen zich ontwikkelen door simpelweg ouder te worden en door verschillende ervaringen op te doen, of dat nu door het studeren gebeurt of in andere contexten, wat eveneens invloed kan hebben op hun persoonlijke ontwikkeling en hun relatie met het thuisfront. Desondanks biedt het in kaart brengen van deze ervaringen een waardevol inzicht in welke ontwikkelingen deze specifieke groep gemeen heeft en hoe zij deze betekenis geven. Eerst wordt subthema de *persoonlijke ontwikkeling door studeren* besproken, daarna volgt het tweede subthema *veranderingen in de relatie met het thuisfront*.

Subthema 1: Persoonlijke ontwikkeling door studeren

De participanten kijken hoofdzakelijk positief terug op hun tijd op de universiteit. Samengevat hebben zij (nieuwe) vaardigheden ontwikkeld, meer zelfstandigheid verworven en meer vertrouwen in eigen kunnen. Daarnaast gaven verschillende participanten aan dat het studeren hun wereldbeeld heeft verbreed en hen heeft gestimuleerd om anders naar maatschappelijke vraagstukken en hun eigen positie daarin te kijken. Voor meerdere participanten speelde hierbij ook het ontmoeten van gelijkgestemden een belangrijke rol: het contact met anderen die vergelijkbare interesses, ambities of gedachten hadden, droeg bij aan de persoonlijke ontwikkeling. Hoewel deze verbreding van het netwerk en het wereldbeeld ook doorwerkt in hoe zij het referentiekader van het thuisfront ervaren, richt dit subthema zich uitsluitend op de persoonlijke ontwikkeling. De gevolgen hiervan voor de relaties met het thuisfront worden in subthema 2 besproken.

Voor veel van de participanten heeft studeren bijgedragen aan het ontwikkelen van vaardigheden en het verwerven van nieuwe vaardigheden. Ook had het impact op de mate van zelfstandigheid. Participant 8 noemt het volgende:

“Ik denk dat doordat ik naar de universiteit ben gegaan en toch heb toegegeven aan het feit van ‘Oké, misschien is dit wel wat voor mij’, dat ik echt gewoon super zelfstandig ben geworden en dus ook wel echt de drive bezit om te doen wat ik heel graag wil doen en dat ik het heel fijn vind dat ik die eigenschap heb kunnen ontwikkelen. Ook omdat ik denk, en dat voelt op het moment niet zo, maar achteraf gezien voelt dat heel erg zo, dat als ik toch een andere keuze had gemaakt om meer thuis te blijven of naar het hbo ofzo te gaan doen in Leeuwarden en dan thuis te gaan blijven, dat ik lang niet zo ontwikkeld was als persoon als wie ik nu ben.”

Participant 10 vertelt hoe het invullen van een bestuursfunctie bij een studentensportvereniging voor haar van belang is geweest voor haar persoonlijke ontwikkeling. Zij zegt hierover:

“Heel leuk! Ik zou het iedereen aanraden. Gewoon het, ik denk het dragen van de verantwoordelijkheid met zo'n groep dat je echt heel dicht naar elkaar toe komt. Je leert heel veel eigenlijk wel over, tuurlijk, het zijn ook alle andere leuke dingen, alle feestjes en dat ook, maar als ik kijk naar de rest denk ik ook wel echt je leert ook wel vergaderen, anderen laten uitpraten, echt samenwerken daarin, ook wel goed communiceren naar een groep leden. Ja, ik denk wel echt dat het een meerwaarde heeft om dat te doen. Ook als er fricties in een groep zijn, hoe ga je daar dan mee om? Wat zeg je? Hoe zeg je dat dan? En ik denk dat dat soms best vergelijkbaar is met een werksituatie, met collega's bijvoorbeeld.”

Ten slotte gaven meerdere participanten aan dat het contact met medestudenten en gelijkgestemden een belangrijke bron van persoonlijke ontwikkeling vormde. Dit droeg niet alleen bij aan hun ontwikkeling, maar zorgde er ook voor dat zij hun wereldbeeld konden verbreden. Deze verbreding leidde er op haar beurt toe dat zij het referentiekader van thuis op een andere manier begonnen te ervaren. Participant 2 licht toe hoe haar wereldbeeld is veranderd:

Ik kijk heel anders naar de wereld denk ik dan dat als ik naar het mbo was geweest. In de zin van, omdat ik mij met zoveel verschillende mensen kan omgeven op een opleiding, binnen mijn vereniging [...] ik heb het idee dat ik heel anders naar haar wereld kijk. Dat ik wat opener naar de wereld kijk en wat meer bewust ben van wat er om me heen afspeelt [...] Ik ben gewoon heel blij met de kennis die ik heb kunnen vergaren via mijn opleiding

[...] Ik denk dat het voor mijn ontwikkeling wel heel veel heeft bijgedragen dat ik naar de universiteit ben gegaan. Ik merk in die zin gewoon het wel een beetje, het platteland is niet per se een plek waar je alleen maar hele conservatieve, hele beknopte wereldbeelden kunt opbouwen, maar het is voor mij wel heel belangrijk geweest om buiten die bubbel te stappen om te zien van 'Oh ja!'. In die zin merk ik ook wel op wat voor manier dan, vooral ook bijvoorbeeld politiek maar ook sociaal, dat ik veel bewuster ben geworden van mijzelf, mijn positie in de maatschappij, maar ook gewoon de mensen om me heen die ook in diezelfde maatschappij zitten. En ja daar ben ik ook gewoon wel heel dankbaar voor."

Participant 6 beschrijft tot slot ook een verandering in haar referentiekader:

"Ik denk uiteindelijk ook wel doordat je zelf gaat studeren en dan ook een beetje in zo'n bubbel komt met allemaal mensen die ook studeren om je heen. Dan gaat het op een gegeven moment ook over andere onderwerpen of denk je over andere dingen na. Dat ik soms wel merk 'Oh ja, mijn ouders die, die zitten nog wel steeds in dat boerendorp', maar dat valt dan ook wel mee, maar ja, dat gaat toch wel anders. Je ontwikkelt je misschien toch anders, ook door de bubbel waarin je verder leeft zeg maar. [...] Ik vind het echt echt fantastisch dat ik heb gestudeerd en dat ik echt dat heb mogen doen. "

Subthema 2: De relatie met het thuisfront: schakelen tussen twee werelden

In dit subthema staat de relatie van de participanten met het thuisfront centraal en hoe deze is veranderd door het studeren. Twee aspecten komen hierbij nadrukkelijk naar voren. Ten eerste ervaren veel participanten meer afstand tot hun gezinsleden, zowel op praktisch als op emotioneel vlak. Ten tweede laten de participanten zien dat zij bijzonder goed in staat zijn om te schakelen tussen de omgeving thuis en de academische omgeving. Samen geven deze aspecten inzicht in de dynamiek van de relaties met het thuisfront en hoe studeren bijdraagt aan het navigeren tussen verschillende sociale contexten.

Een groot deel van de participanten ervaart meer afstand met de mensen van het thuisfront. Door de ontwikkeling die zij doormaken, kan het voorkomen dat het referentiekader meer van elkaar gaat verschillen. Dit kan gevolgen hebben voor de relatie met het thuisfront. Participant 4 beschrijft hoe dit voor haar is:

"Ik denk wel dat als je wetenschappelijk opgeleid bent, dat je iets kritischer en beschouwend naar de wereld leert kijken. En dat merk ik wel dat mijn [...] een deel van

mijn familie dat niet doet. Weet je als je dan nu politieke kwesties hebt als vluchtelingen dat soort dingen, ik merk wel dat veel van mijn familie daar heel zwart-wit naar kan kijken en ik heb denk wel dat door mijn ontwikkeling gewoon als student dat ik veel meer heb leren kijken van ja maar wacht even zo een zwart wit zit dat allemaal niet in elkaar. Er zijn heel veel meer kanten om een probleem te zien en het is ook belangrijk dat je kritische vragen aan elkaar blijft stellen in plaats [...]. Dus ik merk dat ik daarin wel eens met, name van die zware politieke thema's echt wel anders zie dan veel van mijn familieleden."

Zij merkt dat de sfeer tijdens verjaardagen en andere gelegenheden met familie negatief wordt beïnvloed door dergelijke gesprekken, waardoor zij deze onderwerpen liever vermijdt.

Daarnaast kon ook de houding van ouders ten aanzien van de academische wereld invloed hebben op de relatie. Participant 9 noemt hoe dit voor hem was:

"Over dat ik zelf ging studeren waren mijn ouders niet negatief, maar het werd wel een beetje geassocieerd met een soort van een kakker milieu. En dat was soms wel een beetje een dingetje. Mijn pa is echt een arbeider wat dat betreft en heeft het ook niet zo op intellectueel gezwets."

Participant 9 kon daarom niet altijd goed bij zijn ouders terecht, met name niet wanneer hij studie gerelateerde vraagstukken had waar hij zelf niet goed uitkwam.

Participant 3 beschrijft de verandering in de relatie met haar ouders en benoemt hierbij ook hoe zij zich aanpast aan de verschillende sociale omgevingen als volgt:

"Ik denk wel dat ik verder mijn ouders ben afgegroeid, omdat ik me toch wel intellectueel heb ontwikkeld, ook op een manier waarop zij dat nooit hebben kunnen doen. Dat ze gewoon simpelweg de handvatten nooit hebben gekregen. En ja als ik thuis ben dan ga je toch altijd wel weer een beetje terug naar de versie die je was toen je nog thuis woonde [...] En ze leven echt een heel anders, ander leven en ik weet me heel goed aan te passen aan hoe dat leven toen ook alweer was. Ik denk misschien is dat ook wel een kenmerk van een eerstegeneratie, intellectuele, dat je je gewoon altijd heel goed kan aanpassen aan situaties, omdat je dat altijd al hebt geleerd. Je switch continu dus dan tussen deze academische en niet-academische wereld. Dus je kan je heel goed aanpassen aan mensen om je heen, waar je ook bent. Maar soms verlies je jezelf daar wel eens in en ik vind het

dan ook moeilijk om een eigen stem te hebben, omdat ik niet helemaal weet wat mijn eigen stem, is omdat je constant verschillende rollen aanneemt.”

Bovenstaand voorbeeld illustreert de vaardigheid om te kunnen schakelen tussen verschillende sociale omgevingen. Deze vaardigheid is door meer participanten beschreven en valt daarom op. Participant 5 beschrijft hoe dit voor hem is ten aanzien van zijn familie:

“Ik heb het gevoel dat ik, vooral veranderd ben en de familie niet. [...] niet alleen school maar ook de sociale verandering, mijn sociale omgeving die veranderd is, heeft ook invloed op heel veel dingen. Niet alleen school, ook op mijn politieke voorkeuren bijvoorbeeld. Of hoe ik naar de wereld kijk. En dat maakt dat ik in twee bubbels leef. Een bubbel van de universiteit en m'n huisgenoten die ook daar allemaal zitten en familie waar ik mij steeds meer vervreemder van voel. [...] Ik vraag me af als mijn familie allemaal hoogopgeleid was of dat dat die afstand kleiner was. En dat vervreemding er niet was in ieder geval.”

4.3 Slotsom

De vier thema's maken zichtbaar welke patronen opvallen bij de eerstegeneratiestudenten die voor dit onderzoek zijn gesproken. In het volgende hoofdstuk wordt een koppeling gemaakt met de bevindingen uit het theoretisch kader.

Daarnaast is het relevant om te vermelden dat een deel van de participanten heeft aangegeven te maken hebben (gehad) met psychische klachten. De aard en de intensiteit van deze klachten op psychisch vlak verschillen per participant, maar het relatief vaak voorkomen ervan binnen de steekproef verdient aandacht. Dit sluit aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat eerstegeneratiestudenten een verhoogde psychische kwetsbaarheid kunnen hebben (Stebleton et al., 2014). Op basis van dit onderzoek is niet vast te stellen in hoeverre deze psychische klachten hun ervaringen als eerstegeneratiestudent in het wetenschappelijk onderwijs hebben beïnvloed. Hoewel eerdere literatuur wijst op een verhoogde psychische kwetsbaarheid onder eerstegeneratiestudenten, biedt dit onderzoek onvoldoende basis om dit vast te stellen.

5. Conclusie, discussie en aanbevelingen

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek besproken en in een bredere context geplaatst. Allereerst bespreek ik de uitkomsten van de interviews met de eerstegeneratiestudenten en koppel ik deze aan de inzichten uit het theoretisch kader, om vervolgens antwoord te geven op de onderzoeksvraag. Vervolgens staat de discussie centraal, waarbij ik stilsta bij beperkingen van het onderzoek en bij interpretaties die ter discussie kunnen staan. Tot slot presenteer ik aanbevelingen voor concrete acties in de praktijk en geef ik suggesties voor vervolgonderzoek.

5.1 Conclusie

In deze paragraaf bespreek ik aan de hand van de thema's uit het voorgaande hoofdstuk de belangrijkste bevindingen van dit onderzoek. Hierbij worden de ervaringen van eerstegeneratiestudenten gekoppeld aan de inzichten uit het theoretisch kader. Per thema beschrijf ik de belangrijkste patronen uit de interviews, hoe deze bevindingen bestaande kennis bevestigen of nuanceren en welke nieuwe inzichten naar voren komen. Tot slot geef ik antwoord op de hoofdvraag van dit onderzoek.

5.1.1 Thema 1: De aanloop naar het wo

Het eerste thema, *de aanloop naar het wo*, laat zien hoe eerstegeneratiestudenten de keuze voor een vervolgopleiding maken en hoe zij de overgang van de vooropleiding naar het wetenschappelijk onderwijs hebben ervaren. Het belangrijkste resultaat binnen dit thema betreft de gevolgen van het verschil in vooropleiding van eerstegeneratiestudenten.

Voor participanten die rechtstreeks van het vwo naar de universiteit zijn gegaan, was deze stap vaak vanzelfsprekend. Het behalen van een vwo-diploma bood direct toegang tot de universiteit en veel klasgenoten volgden dezelfde route. Deze sociale norm versterkte het idee dat een universitaire studie haalbaar en passend is voor eerstegeneratiestudenten. Daarnaast kregen deze studenten vaker toegang tot sociaal kapitaal, zoals informatie over studiemogelijkheden en gesprekken met ouders van klasgenoten die zelf hoger onderwijs hadden gevolgd. Voor studenten met een indirecte route, bijvoorbeeld door het stapelen van meerdere diploma's op de middelbare school, was de route naar het wetenschappelijk onderwijs minder vanzelfsprekend. Doordat hun vooropleiding niet direct leidde tot toegang tot de universiteit, werden zij vaker geconfronteerd met keuzemomenten over vervolgstappen. Niet voor alle participanten was het duidelijke welke vooropleiding vereist was voor specifieke opleidingen. Deze herhaalde keuzemomenten verlengden de onderwijsroute en vergrootten de afhankelijkheid van informatie en begeleiding, die niet voor alle

studenten in gelijke mate beschikbaar is. Hoewel sommigen aangaven dat deze route hen extra tijd bood voor persoonlijke ontwikkeling, is de weg naar het wetenschappelijk onderwijs voor hen doorgaans langer en minder vanzelfsprekend, waardoor deze voordelen niet los kunnen worden gezien van de extra drempels die deze route met zich meebrengt.

Het verschil tussen een directe en indirecte route hangt samen met kansenongelijkheid, zoals besproken in het theoretisch kader. Hoewel het Nederlandse onderwijssysteem uitgaat van meritocratische principes, blijft sociale achtergrond van invloed op onderwijsloopbanen (De Beer & Van Zijl, 2016). Factoren waar zij zelf geen invloed op hebben, zoals het opleidingsniveau van ouders en de beschikbaarheid van ondersteuning, oefenen nog steeds invloed uit op de onderwijsloopbaan van leerlingen.

In de interviews kwamen voorbeelden naar voren die illustreren hoe kansenongelijkheid in de praktijk kan doorwerken. Twee participanten gaven aan bewust tegen het schooladvies van de basisschool te zijn ingegaan, omdat zij en hun gezin dit niet passend vonden bij hun capaciteiten. Er waren hierbij vermoedens van ongelijke beoordeling: één van de participanten gaf aan dat zij op cognitief vlak dezelfde capaciteiten liet zien als leerlingen met een vwo-advies, en dat het enige verschil was dat de ouders van die andere leerlingen hoogopgeleid waren. De participant en haar ouders, hebben tegen het advies van de school in, besloten om onderwijs op een niveau boven het schooladvies te volgen. Dit bleek voor zowel deze participant als voor de andere participant met een soortgelijke situatie, een passende keuze. Deze ervaringen sluiten aan bij bevindingen van Zumbuehl et al. (2022), die laten zien dat verschillen in schooladviezen slechts deels verklaard worden door cognitieve vaardigheden, en dat factoren zoals sociaaleconomische achtergrond eveneens een rol spelen.

Hoewel niet voor alle participanten met een indirecte route na te gaan is in hoeverre zij ongelijk zijn behandeld ten tijde van het schooladvies en het ook mogelijk is dat het advies wat zij kregen in lijn was met de cognitieve capaciteiten die zij destijds hebben laten zien, kan wel gesteld worden dat eerstegeneratiestudenten met een indirecte route naar het wetenschappelijk onderwijs voor andere uitdagingen komen te staan dan eerstegeneratiestudenten met een directe route. In dit licht kan worden gesproken van een dubbele benadeling: een lager schooladvies kan invloed hebben op hun perceptie van wat mogelijk is binnen het onderwijs, terwijl een indirecte route ook gevolgen heeft voor het sociale netwerk en de toegang tot hulpbronnen die ondersteunen bij het doorstromen naar het wo. Dit laat zien dat het schooladvies in groep 8, ondanks de doorstroommogelijkheden binnen het Nederlandse onderwijssysteem, een belangrijk startpunt vormt voor de verdere onderwijsloopbaan van eerstegeneratiestudenten. Voor de studenten met een indirecte route kan dit leiden tot een cumulatie van ongelijkheden gedurende hun route naar het wo.

5.1.2 Thema 2: Het gezin als referentiekader

Het tweede thema, *het gezin als referentiekader*, belicht hoe eerstegeneratiestudenten keuzes maken binnen een gezin zonder voorbeelden in het hoger onderwijs. Participanten missen zowel ouders als broers en zussen met ervaring in het hoger onderwijs. Zij gaan uiteindelijk zelf als voorbeeld, en daarmee als hulpbron voor broers en zussen fungeren.

Hoewel het niet opmerkelijk is dat ouders geen voorbeeldfunctie voor de participanten vervullen wat betreft studeren in het hoger onderwijs, valt wel op dat er ook weinig voorbeelden zijn van broers en zussen in het gezin die hen zijn voorgegaan in het hoger onderwijs. Het ontbreken van voorbeelden heeft enerzijds met de gezinssamenstelling te maken: een groot deel van de participanten is het eerste kind in het gezin, waardoor zij logischerwijs vaak als eerste voor keuzes komen te staan voor een vervolgopleiding. Anderzijds wijkt de schoolloopbaan van broers en zussen van een aantal participanten af van hun eigen route, doordat zij bijvoorbeeld direct zijn gaan werken na de middelbare school of een mbo-opleiding hebben gevolgd. Door beide factoren hebben de participanten grotendeels zonder voorbeelden hun weg naar de universiteit moeten vinden. Dit betekent dat zij hun keuzes vaker moesten maken zonder concrete referentiepunten binnen het gezin.

Het ontbreken van voorbeelden binnen het gezin kan een indicatie zijn voor het gebrek aan een bepaalde vorm van sociaal en cultureel kapitaal. In gezinnen waar ouders en broers of zussen geen ervaring hebben met het hoger onderwijs, ontbreken niet alleen concrete rolmodellen die richting kunnen geven aan studiekeuzes, maar ook de kennis, gewoontes en bekendheid met onderwijsroutes die in gezinnen worden overgedragen. Hierdoor is informatie over studeren niet voor iedereen in dezelfde mate beschikbaar en zijn leerlingen afhankelijk van informatiebronnen buiten het gezin. Het feit dat ouders geen opleiding hebben afgerond in het hoger onderwijs kan invloed hebben op de onderwijsloopbaan van alle kinderen in het gezin: kinderen van ouders met een hbo-opleiding of hoger hebben namelijk doorgaans een meer voorspoedige onderwijsloopbaan (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Een ander opleidingsniveau van ouders kan er dus toe bijdragen dat in het gehele gezin weinig voorbeelden zijn van het volgen van hoger onderwijs. Dit beperkt zowel het sociale als culturele kapitaal binnen het gezin en is daarmee in lijn met het theoretisch kader.

Daarnaast kan het ontbreken van voorbeelden bijdragen aan een spanningsveld tussen de cultuur van thuis en de cultuur van de universiteit (London, 1989; Lubrano, 2004). Hoewel het onderzoek niet vaststelt in hoeverre participanten werden belemmerd, laat het duidelijk zien hoe groot het tekort aan voorbeeld was en hoe dit soms negatieve gevolgen had voor de studieloopbaan. Daarmee illustreren de ervaringen een mechanisme dat kan bijdragen aan belemmeringen van eerstegeneratiestudenten.

Een opvallende en interessante bevinding is dat door de keuze van participanten om te gaan studeren, zij zelf fungeerden als hulpbron voor broers/zussen die na hen startten met een opleiding in het hoger onderwijs. Deze broers en zussen konden bij hen terecht met vragen over onder andere studiekeuze, studiefinanciering en studievaardigheden. Zo vergrootten participanten het sociale en culturele kapitaal binnen het gezin, waardoor de ervaring van broers en zussen anders kan zijn en de houding van ouders soms veranderde, wat het makkelijker maakte om keuzes te maken. Mogelijk ervaren broers en zussen van een studerende eerstegeneratiestudent daardoor minder nadelen dan het eerste kind dat deze rol op zich nam.

Tot slot is het noemenswaardig om stil te staan bij een mogelijk nieuw inzicht. Bij nagenoeg alle participanten bestonden er geen expliciete verwachtingen van ouders wat betreft het nastreven van bepaalde opleidingsniveaus, studierichtingen en carrièrepaden. De boodschap van ouders luidde vaak: "Het maakt niet uit wat je doet, zolang je maar gelukkig bent". Dit bood participanten ruimte om eigen keuzes te maken en interesses te onderzoeken, zonder druk vanuit ouders. Ouderlijke steun kwam vooral tot uiting in morele aanmoediging, wat overeenkomt met bevindingen van Gofen (2009). Gofen geeft aan dat hoewel eerstegeneratiestudenten nadeel kunnen ondervinden van het thuisfront, er ook positieve invloeden vanuit het thuisfront Tegelijkertijd kan de afwezigheid van stimulans ook betekenen dat een eerstegeneratiestudent het traject grotendeels op eigen kracht moet volbrengen, waardoor de weg naar het hoger onderwijs zwaarder kan zijn.

5.1.3 Thema 3: Navigeren in de universitaire omgeving

Het derde thema, *navigeren in de universitaire omgeving*, beschrijft hoe de participanten hun weg vinden binnen de academische wereld. De belangrijkste bevindingen hebben betrekking op de gemiste steun, een veronderstelde achterstand in algemene kennis en belangrijke steunfiguren.

In de interviews komt sterk naar voren dat participanten steun hebben gemist van het thuisfront. Participanten noemen voornamelijk het gebrek aan praktische steun van het thuisfront als belemmering, zoals het overhoren van tentamenstof, het opstellen van een CV of gebruikmaken van connecties van ouders om bijvoorbeeld een stageplaats te vinden. LeBouef en Dworkin (2021) spreken van het thuisfront als voornaamste bron van ondersteuning voor eerstegeneratiestudenten, zowel emotioneel als instrumenteel. De door participanten genoemde praktische steun komt overeen met wat zij instrumentele steun noemen; de participanten geven in dit onderzoek aan dit type steun te missen, in tegenstelling tot de bevindingen LeBouef en Dworkin (2021), waarin instrumentele steun vaker aanwezig is. Deze voorbeelden zijn tekenend voor het beperkte sociaal en cultureel kapitaal van eerstegeneratiestudenten binnen de thuisomgeving: zij hebben minder toegang tot hulpbronnen, kennis en andere ondersteuning vanuit het netwerk en zijn hierdoor meer op zichzelf aangewezen.

Over het algemeen voelen participanten zich op hun plek in de universitaire omgeving. Er is in deze steekproef dus een hoge mate van *sense of belonging* ten aanzien van de opleiding, in tegenstelling tot eerdere wetenschappelijke bevindingen waarin eerstegeneratiestudenten juist een minder grote mate van *sense of belonging* ervaren (Stebleton et al., 2014). Voor de participanten lijkt het verschil tussen de cultuur thuis en de universitaire cultuur niet te leiden tot een verminderd gevoel van verbondenheid met hun opleiding. Eerder onderzoek laat zien dat eerstegeneratiestudenten zich juist minder verbonden voelen met hun opleiding door een spanningsveld tussen thuis en de universiteit (London, 1989; Lubrano, 2004). In deze steekproef komt dit echter niet naar voren. Daarnaast is het relevant te vermelden dat het *imposter phenomenon* in deze steekproef nauwelijks naar voren kwam, terwijl dit in eerder onderzoek naar eerstegeneratiestudenten juist een belangrijk thema leek (Whitehead & Wright, 2017).

Wel ervaren participanten meer afstand tot hun thuisfront, bijvoorbeeld doordat zij zich minder begrepen voelen door hun ouders. Dit kan erop duiden dat de nieuwe universitaire omgeving voor eerstegeneratiestudenten eerder bijdraagt aan een verminderde verbondenheid met de thuisomgeving dan met de opleiding zelf. Ook zou dit kunnen betekenen dat zij niet alleen op instrumenteel vlak, maar ook op emotioneel gebied steun missen van het thuisfront.

Anderzijds zijn ouders voor sommige participanten juist een grote bron van emotionele steun. Hoewel zij de participanten in praktische zin weinig steun bieden, voelt een aantal participanten zich emotioneel gezien erg gesteund door ouders doordat zij hen aanmoedigen en hun vertrouwen uitspreken. Dit komt overeen met de bevindingen van LeBouef en Dworkin (2021), die laten zien dat het thuisfront, ook zonder kennis en ervaring van het hoger onderwijs, een belangrijke bron van ondersteuning blijft. Hoewel zij zowel over emotionele als instrumentele ondersteuning spreken, komt in de steekproef van dit onderzoek naar voren dat de participanten die steun ervaren van het thuisfront dit voornamelijk ervaren op emotioneel niveau.

Tot slot is het opbouwen van nieuw sociaal kapitaal een belangrijke succesfactor voor de participanten. Partners, schoonouders en medestudenten blijken belangrijke steunfiguren tijdens de studie. Waar praktische steun van ouders ontbreekt, vinden zij deze bij medestudenten of schoonfamilie met ervaring in het hoger onderwijs. Zo krijgen participanten alsnog toegang tot kennis, ervaringen en netwerkcontacten die ze vaak in hun thuisomgeving missen. Het aangaan van relaties met nieuwe steunfiguren versterkt het sociaal kapitaal en helpt de nadelen die eerstegeneratiestudenten ervaren te verminderen.

5.1.4 Thema 4: Veranderingen door het studeren

Als laatste komt in thema vier, *veranderingen door het studeren*, naar boven welke ontwikkelingen de participanten op persoonlijk vlak hebben doorgemaakt en wat voor impact het studeren op de relaties met het thuisfront heeft.

De participanten hebben het studeren aan de universiteit hoofdzakelijk als positief ervaren. Het heeft hen veel gebracht zich te omringen met gelijkgestemden, nieuwe vaardigheden te ontwikkelen en zelfstandiger te worden. Ook heeft het in veel gevallen bijgedragen aan een breder wereldbeeld. Deze vormen van persoonlijke groei en het aangaan van nieuwe contacten kunnen worden gezien als een toename van cultureel en sociaal kapitaal: de participanten doen kennis en vaardigheden op die in de academische context gewaardeerd worden en daarnaast groeit hun sociale netwerk.

Daarnaast is studeren ook van invloed geweest op de relaties van de participanten met het thuisfront. Voor een groot deel van de participanten geldt dat zij meer afstand ervaren tussen hen en het thuisfront. Sommige participanten konden bijvoorbeeld niet goed met hun ouders praten over de nieuwe ervaringen op de universiteit, waardoor er meer afstand kon ontstaan in het onderlinge contact. Deze afstand lijkt voornamelijk voort te komen uit de veranderingen in het referentiekader tussen participanten en het thuisfront.

Ook zijn er voorbeelden van participanten die niet of nauwelijks iets delen over hun academische prestaties en deze dus verhullen voor het thuisfront. In het theoretisch kader is *Survivor guilt* en *Family achievement guilt* besproken, waarbij het verhullen van academische prestaties een uiting kan zijn van deze vormen van schaamte (Piorkowski, 1983; Covarrubias et al., 2015). In dit onderzoek is niet vast te stellen of schaamte een oorzaak was van het verhullen van academische prestaties, en daarmee meer afstand in het contact. Over het algemeen hebben de participanten weinig schaamte of schuldgevoel ten aanzien van hun thuisfront.

Tot slot wordt in dit thema ook duidelijk dat veel participanten de vaardigheid hebben ontwikkeld om te schakelen tussen verschillende sociale omgevingen. Dit is een mogelijk nieuw inzicht over eerstegeneratiestudenten. Participanten begeven zich door het studeren in een andere sociale omgeving dan zij van huis uit gewend zijn. Hierbij is het aannemelijk dat de participanten met een directe route via het vwo zich al op een eerder moment in een andere sociale omgeving kunnen begeven, bijvoorbeeld doordat zij in contact komen met klasgenoten waarvan ouders bijvoorbeeld hebben gestudeerd. Doordat eerstegeneratiestudenten zich in uiteenlopende sociale omgevingen begeven, kan dit leiden tot de vaardigheid om zich tot verschillende mensen met uiteenlopende achtergronden te kunnen verhouden. Dit vormt een belangrijke competentie die zij meenemen in hun verdere studie- en loopbaantraject, waarin het kunnen bewegen tussen verschillende sociale contexten van grote meerwaarde kan zijn.

5.1.5 Conclusie onderzoeksvraag

In dit onderzoek stond de volgende onderzoeksvraag centraal: *“Op welke wijze werkt de sociale achtergrond van eerstegeneratiestudenten door in hun ervaringen en gepercipieerde mogelijkheden binnen het wetenschappelijk onderwijs?”*

Uit de resultaten blijkt dat de vooropleiding en de route naar het wetenschappelijk onderwijs van groot belang zijn voor eerstegeneratiestudenten. Studenten met een indirecte route kunnen een dubbel nadeel ondervinden: enerzijds krijgen zij een vertekend beeld van wat voor hen mogelijk is binnen het onderwijs en anderzijds hebben zij minder toegang tot hulpbronnen die helpend kunnen zijn bij het studeren, terwijl deze juist voor deze groep extra van belang zijn.

Daarnaast speelt het gezin een belangrijke rol in de ervaringen van eerstegeneratiestudenten. Veel participanten groeiden op in een gezin waarin niet alleen de ouders geen ervaring hadden met het hoger onderwijs, maar waar ook weinig voorbeelden waren van broers en zussen die hen zijn voorgegaan in het hoger onderwijs. Door als eerste binnen het gezin te gaan studeren, ontstaat er een verschuiving in de gezinsdynamiek, waarbij deze studenten zelf als hulpbron kunnen fungeren voor broers en zussen. Hierdoor beschikken deze broers en zussen over meer ondersteuning dan het eerste kind dat is gaan studeren. Dit betekent dat de eerste eerstegeneratiestudent binnen het gezin vaak de meest uitdagende route aflegt binnen het wetenschappelijk onderwijs.

Tijdens het studeren blijkt de sociale achtergrond vooral van invloed te zijn op de toegang tot sociaal en cultureel kapitaal, zoals praktische ondersteuning en een helpend netwerk. Veel participanten gaven aan dat zij praktische steun vanuit het thuisfront hebben gemist, terwijl zij zich emotioneel wel vaak gesteund voelden door hun gezin. Daarnaast kan het aangaan van nieuwe sociale relaties bijdragen aan het vergroten van sociaal kapitaal.

Tot slot laten de resultaten zien dat studeren voor eerstegeneratiestudenten in dit onderzoek voornamelijk een positieve ervaring is. Studeren draagt bij aan persoonlijke groei, zoals het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden en een breder wereldbeeld. Tegelijkertijd leidt studeren ook tot veranderingen in bestaande relaties, waarbij veel participanten meer afstand ervaren in het contact met het thuisfront. Eerstegeneratiestudenten ontwikkelen hierbij vaak de vaardigheid om zich zowel tot de nieuwe als de oude sociale omgeving te verhouden.

5.2 Discussie

In deze paragraaf reflecteer ik op het verloop en de uitkomsten van dit onderzoek. Ik bespreek de beperkingen van het onderzoek en daarnaast geef ik een reflexieve beoordeling van mijn rol als onderzoeker, aangezien mijn eigen perspectief en ervaring als eerstegeneratiestudent invloed heeft gehad op de uitvoering, interpretatie en analyse van de data.

5.2.1 Beperkingen

Een beperking van dit onderzoek is dat er is gewerkt met het algemene begrip 'eerstegeneratiestudent', terwijl deze groep in werkelijkheid erg divers is. Eerder onderzoek laat zien dat factoren als afkomst, gender en SES ook veel invloed hebben op de ervaringen en uitdagingen van deze studenten (Nguyen & Nguyen, 2018). Ook bestaan er internationaal grote verschillen in het gebruik van de term, waardoor onderzoek naar eerstegeneratiestudenten moeilijk te generaliseren is naar de volledige doelgroep. Door uitsluitend te kijken naar het algemene label 'eerstegeneratiestudent', kunnen belangrijke verschillen binnen de groep over het hoofd worden gezien. In dit onderzoek is daarom gepoogd enige samenhang in de doelgroep te creëren door te focussen op (oud-)studenten van één universiteit in de Nederlandse context. Deze specifieke focus biedt de mogelijkheid om de ervaringen binnen een meer afgebakende groep inzichtelijk te maken, maar vormt tegelijkertijd een beperking: de resultaten zijn mogelijk niet volledig representatief voor eerstegeneratiestudenten aan andere universiteiten of in andere contexten. Hoewel de participanten van elkaar verschillen, bieden de resultaten inzicht in overlappende thema's van deze specifieke doelgroep. Tegelijkertijd biedt deze focus wél de mogelijkheid om de onderliggende mechanismen binnen een specifieke context te doorgronden, die ook relevant kunnen zijn voor eerstegeneratiestudenten in andere contexten. Dit draagt daarom bij aan de overdraagbaarheid van dit onderzoek.

Wat betreft het onderzoeksdesign en mijn rol als onderzoeker zijn er ook een aantal beperkingen te noemen. Er bestaat namelijk een kans dat mijn eigen ervaringen als eerstegeneratiestudent het risico op aannames hebben vergroot, of dat ik bijvoorbeeld selectief doorgevraagd heb tijdens de interviews met participanten. Gezien de grote variatie binnen de groep eerstegeneratiestudenten, is het aannemelijk dat de participanten die ik heb gesproken uiteenlopende ervaringen hebben, waardoor ik mogelijk bepaalde aanknopingspunten over het hoofd heb gezien. Daarnaast kan het ook invloed hebben gehad op de data-analyse. Keuzes bij het coderen, evenals de interpretatie van de data, kunnen gekleurd zijn door mijn eigen ervaringen, wat in ogenschouw genomen moet worden bij de interpretatie van de bevindingen. Ondanks deze mogelijke beperkingen ben ik mij gedurende het onderzoek bewust geweest van mijn rol als onderzoeker en heb ik hier actief op ingespeeld, om het risico op deze mogelijke beperkingen te verkleinen. Dit proces van reflectie en bewust handelen komt aan bod in paragraaf 5.2.2.

Het is daarnaast relevant te vermelden dat mijn eigen ervaring als eerstegeneratiestudent ook voordelen heeft opgeleverd. Zo stelde het mij in staat het interviewschema vooraf zorgvuldig op te stellen, omdat ik inzicht heb in de manieren waarop sociale achtergrond de ervaringen van

eerstegeneratiestudenten kan beïnvloeden. Tijdens de interviews kon ik hierdoor gerichter doorvragen en beter aansluiten bij de belevingswereld van de participanten.

Een andere beperking van dit onderzoek betreft de onderzoeksvraag, die relatief breed geformuleerd is. De onderzoeksvraag omvat meerdere elementen: sociale achtergrond, ervaringen in het wetenschappelijk onderwijs en gepercipieerde mogelijkheden. Dit kwam tot uiting in de uitvoering van de interviews, waarin meerdere thema's aan bod kwamen. De tijdsduur van de interviews was vooraf vastgesteld op maximaal 45 minuten en afgestemd met de participanten. Tijdens de interviews bleek dat het een uitdaging was om de gesprekken binnen de tijdsduur te houden. Aangezien de tijdsduur vooraf met de participanten was afgesproken, was het voor mij belangrijk om deze afspraak en de tijd van de participanten te respecteren en niet langer dan 45 minuten in gesprek te gaan. Als gevolg hiervan zijn enkele onderwerpen, zoals de gepercipieerde mogelijkheden, minder uitgebreid aan bod gekomen dan oorspronkelijk gepland. Desondanks hebben de interviews rijke data opgeleverd en dragen deze bij aan een beter begrip van de ervaringen van eerstegeneratiestudenten.

Tot slot is het belangrijk om te vermelden dat dit onderzoek volledig door één persoon is uitgevoerd. De interviews zijn allemaal door mij afgenomen, gecodeerd, geanalyseerd en geïnterpreteerd. Dit kan gevolgen hebben voor de bevindingen van het onderzoek, omdat subjectiviteit een rol kan spelen. Tegelijkertijd is de theoretische basis voor het interviewschema gelegd door literatuurstudie en feedback van de begeleider. Het interviewschema is vervolgens in afstemming met de referent tot stand gekomen, waardoor er sprake is van toetsing op voorhand. De afstemming met de begeleider en referent draagt daarnaast ook bij aan de geloofwaardigheid en de overtuigingskracht van het onderzoek. In de volgende paragraaf ga ik dieper in op mijn rol als onderzoeker.

5.2.2 Reflectie op de rol van de onderzoeker

In kwalitatief onderzoek is het van groot belang om stil te staan bij de rol van de onderzoeker, gezien de invloed van de onderzoeker op het verloop en de uitkomsten van het onderzoek. Gedurende het gehele proces heb ik aandacht besteed aan mijn positie, mijn eigen referentiekader, de aannames en (methodologische) keuzes tijdens het onderzoek. Door inzicht te geven in dit proces, wordt bijgedragen aan de geloofwaardigheid van het onderzoek. Dit sluit aan bij het concept *reflective commentary*, waarin de onderzoeker zijn eigen ontwikkeling, aannames en methodologische keuzes tijdens het onderzoek kritisch volgt (Shenton, 2004).

Mijn eigen achtergrond als eerstegeneratiestudent is een belangrijk onderdeel van deze reflectie. Het onderwerp voor mijn masterthesis is ontstaan nadat ik me persoonlijk ging verdiepen in het onderwerp, waarbij ik me bezighield met de vraag wat het voor mij betekent om een

eerstegeneratiestudent te zijn en welke aspecten van mijn studieloopbaan hierdoor mogelijk beïnvloed zijn. Door me hierin te verdiepen en meer inzichten op te doen, vond er een verschuiving plaats in mijn eigen beoordeling: waar ik vraagstukken en moeilijkheden tijdens mijn studieloopbaan eerder toeschreef aan individuele factoren, begon ik te beseffen dat er mogelijk ook op sociologisch vlak factoren zijn die invloed hebben op hoe ik mijn studieloopbaan ervaar. Er ontstond een grote interesse voor het onderwerp en ik voelde veel motivatie om van betekenis te kunnen zijn voor deze groep studenten.

Enmaal begonnen aan het traject was het voor mij vanaf het begin af aan duidelijk dat mijn eigen ervaringen zo min mogelijk van invloed zouden mogen zijn op het onderzoeksproces. In het eerste deel waarin ik mij voornamelijk bezig heb gehouden met literatuurstudie, kwam ik tot de conclusie dat het goed lukte om met een brede blik naar het onderwerp te kijken. Doordat een groot deel van de wetenschappelijke inzichten internationaal georiënteerd zijn, liet het me hoofdzakelijk kennis maken met de grote variatie aan eerstegeneratiestudenten en de contextafhankelijke factoren die van invloed kunnen zijn.

Gedurende het onderzoek kwam ik voor verschillende (methodologische) keuzes te staan. Wat betreft de onderzoeksmethode leek kwalitatief onderzoek het meest voordehand liggend, hoewel ik in eerste instantie heb overwogen om me te richten op kwantitatief onderzoek om mijn eigen subjectiviteit te verkleinen. Uiteindelijk is besloten om door middel van semigestructureerde interviews data te verzamelen, aangezien mijn achtergrond mij in staat stelt om op een diepgaand niveau na te kunnen gaan wat het kan betekenen om een eerstegeneratiestudent te zijn. Hierdoor kon ik in de gesprekken ook beter aansluiten bij de beleving van participanten. Door het interviewschema voor te leggen aan mijn referent en aan te passen op basis van feedback, heb ik getracht een zo neutraal mogelijk schema op te stellen. Aangezien dit de basis was van elk interview was het voor mij van groot belang om dit in overleg met mijn referent vast te stellen, gezien haar expertise en ervaring op het gebied van kwalitatief onderzoek.

Ondanks dat mijn achtergrond van grote meerwaarde was bij het onderzoeken van dit onderwerp, vormde het ook een valkuil: deze eigen ervaringen kunnen er onder andere voor zorgen dat ik mijn eigen vraagstukken op de participanten projecteer of dat ik sneller aannames doe over hetgeen wat verteld is tijdens de interviews. Dit kan vervolgens de ervaring van de participanten kleuren en daardoor impact hebben op het verwerken en analyseren van de data. Door hier regelmatig met mijn begeleider over in gesprek te gaan bleef ik gedurende het onderzoeksproces scherp op mijn eigen invloed. Daarnaast heb ik ervoor gekozen om na elk interview te reflecteren op mijn eigen houding, om ervoor te zorgen dat ik in een volgend interview iets kon aanpassen in mijn aanpak.

5.3 Aanbevelingen

In deze paragraaf doe ik aanbevelingen op basis van de bevindingen van dit onderzoek. De aanbevelingen zijn verdeeld in twee onderdelen: praktijkgerichte aanbevelingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. De praktijkgerichte aanbevelingen richten zich op manieren om eerstegeneratiestudenten beter te informeren en te ondersteunen in het onderwijs. De aanbevelingen voor vervolgonderzoek benadrukken vragen en thema's die verder verkend kunnen worden om de kennis over eerstegeneratiestudenten te vergroten.

5.3.1 Praktijkgerichte aanbevelingen

De eerste aanbeveling richt zich op het versterken van het netwerk van eerstegeneratiestudenten. In dit onderzoek is het belang van steunfiguren en hulpbronnen sterk naar voren gekomen. De laatste jaren is de bewustwording van de positie van eerstegeneratiestudenten bij hogescholen en universiteiten toegenomen en zijn er steeds meer initiatieven ontstaan om deze groep te ondersteunen. Hoewel er binnen de RUG al waardevolle initiatieven bestaan, zoals het eerstegeneratienetwerk van de faculteit Geneeskunde en de peer group voor eerstegeneratiestudenten vanuit het Student Service Centre, is structurele universiteit brede ondersteuning nog beperkt en bovendien niet voor iedereen zichtbaar of toegankelijk.

Daarom adviseer ik om binnen iedere faculteit een eigen netwerk of community voor eerstegeneratiestudenten op te zetten, ontwikkeld in directe samenwerking met de studenten zelf. Zij weten immers het beste welke ondersteuning aansluit bij hun behoeften en bij mogelijke belemmeringen die voortkomen uit hun achtergrond. Daarbij is het van belang te erkennen dat niet alle eerstegeneratiestudenten zich bewust zijn van hun eigen status, en daarmee ook niet van de mogelijke gevolgen daarvan voor hun studie-ervaring. Het is daarom niet nodig om vooraf een volledig uitgewerkt programma te hebben: een netwerk kan juist in samenwerking met de studenten worden opgebouwd. Een dergelijk netwerk per faculteit kan eerstegeneratiestudenten op een laagdrempelige manier met elkaar in contact brengen, de bewustwording vergroten, de zichtbaarheid van rolmodellen versterken en bijdragen aan de sociale en academische verbondenheid van eerstegeneratiestudenten binnen de faculteit. Professoren kunnen hierin een belangrijke rol spelen door, waar passend, eigen ervaringen als eerstegeneratiestudent te delen, aangezien zelfonthulling van docenten een positief effect kan hebben op eerstegeneratiestudenten. Ook ouderejaarsstudenten kunnen bijdragen: openheid over hun sociale achtergrond kan positieve effecten hebben op eerstegeneratiestudenten.

Het doel van de netwerken is het versterken van het academische netwerk van eerstegeneratiestudenten, omdat zij doorgaans op dit vlak steunfiguren missen. Door hun positie

binnen de universiteit te verstevigen, kunnen mogelijke belemmeringen die samenhangen met hun achtergrond worden verkleind en ontstaat er meer kansengelijkheid onder studenten.

Bij de ontwikkeling van de netwerken kan inspiratie worden gehaald uit het eerstegeneratienetwerk van Geneeskunde, dat binnen de RUG vooroploopt wat betreft de ondersteuning aan deze studenten en waardevolle ervaringen heeft opgedaan met onder andere het mentorprogramma. De lessen die daar zijn opgedaan kunnen dienen als basis voor de ontwikkeling van nieuwe netwerken per faculteit.

Een tweede aanbeveling richt zich op het tijdig informeren van leerlingen op middelbare scholen over de opleidingsmogelijkheden die aansluiten bij hun vooropleiding en op het vergroten van bewustwording omtrent eerstegeneratiestudenten.

Voordat eerstegeneratiestudenten aan de universiteit beginnen, hebben zij al verschillende keuzes gemaakt in hun onderwijsloopbaan, bewust of onbewust. In dit onderzoek komt duidelijk naar voren dat er een verschil bestaat tussen studenten met een directe en een indirecte route in het onderwijs. Waar het voor vwo-leerlingen vaak vanzelfsprekend kan voelen om aan de universiteit te beginnen, geldt dit in mindere mate voor leerlingen die door middel van het stapelen van diploma's hun weg naar de universiteit vinden. Juist deze laatste groep heeft baat bij het aanbieden van toegankelijke informatie over hun mogelijkheden, vooral omdat deze kennis niet altijd beschikbaar is binnen hun directe omgeving.

Daarnaast is niet iedere leerling of student zich bewust van de positie van eerstegeneratiestudenten. Het is daarom waardevol om middelbare scholieren te informeren over wat het voor hen kan betekenen om als eerste in het gezin te studeren, mocht dit voor hen het geval zijn. Deze status vormt op zichzelf geen probleem, maar kan wel gevolgen hebben voor onder andere de mate van toegang tot hulpbronnen, de beschikbaarheid van steunfiguren en de aanwezigheid van voorbeelden in de directe omgeving.

Door leerlingen tijdig te informeren over de opleidingsroutes die mogelijk zijn en over de positie van eerstegeneratiestudenten, kunnen zij beter onderbouwde keuzes maken in hun onderwijsloopbaan. Dit kan ertoe leiden dat zij alternatieve routes eerder overwegen, zoals het behalen van een propedeuse op het hbo om vervolgens door te stromen naar een universitaire bachelor. Bovendien kan vroegtijdige bewustwording leerlingen stimuleren om al in een vroeg stadium op zoek te gaan naar steunfiguren of rolmodellen.

Ten slotte richt de derde aanbeveling zich op het bewust omgaan met schooladviezen in groep 8 van de basisschool. Hoewel het niet realistisch is om de wijze waarop het schooladvies momenteel tot stand komt rigoureus te veranderen, kan er wel expliciet aandacht worden besteed aan de verschillen in schooladviezen die niet kunnen worden verklaard door verschillen in cognitieve

vaardigheden. Dit kan bijvoorbeeld door het toevoegen van een korte checkvraag, waarin wordt stilgestaan bij factoren zoals de sociale achtergrond, het opleidingsniveau en het beroep van ouders. Het doel is om ongelijke kansen van leerlingen te signaleren en bespreekbaar te maken, zonder extra druk te leggen op de leraren in het basisonderwijs. Op deze manier kan het schooladvies meer recht doen aan de capaciteiten van alle leerlingen.

5.3.2 Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Er is een aantal aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Ten eerste is het nuttig om onderzoek te doen naar groepen eerstegeneratiestudenten die in dit onderzoek buiten beeld zijn gebleven. Dit onderzoek heeft uitsluitend input opgeleverd van oud-studenten die hun studie hebben afgerond en studenten die momenteel studeren. Daardoor blijven twee belangrijke groepen buiten beeld: eerstegeneratiestudenten die hun studie voortijdig afbreken en geen diploma halen in het hoger onderwijs en jongeren die, ondanks hun capaciteiten en ambities, überhaupt niet aan een opleiding in het hoger onderwijs beginnen. Met name deze laatste groep kan waardevolle inzichten bieden in vroege mechanismen van bijvoorbeeld zelfselectie, een belemmering die in eerder onderzoek naar eerstegeneratiestudenten naar voren is gekomen (De Boer et al., 2024). Vervolgonderzoek naar deze groepen kan duidelijk maken welke mechanismen dusdanig zwaar wegen dat zij deelname aan of continuering van het hoger onderwijs verhinderen. Deze inzichten kunnen vervolgens bijdragen aan interventies die specifiek inspelen op de uitdagingen en ondersteuningsbehoeften van jongeren uit gezinnen zonder hoogopgeleide ouders, waardoor hun kansen in het onderwijs worden vergroot en meer kansengelijkheid wordt gerealiseerd.

Daarnaast pleit ik voor vervolgonderzoek naar de werkzame elementen van een eerstegeneratienetwerk. In de praktijkgerichte aanbevelingen heb ik onderbouwd waarom een eerstegeneratienetwerk van meerwaarde kan zijn voor eerstegeneratiestudenten. Vervolgonderzoek kan zich richten op het in kaart brengen van welke elementen helpend zijn voor de studenten en op welke manier zij bijdragen aan het vergroten van het sociaal en cultureel kapitaal van deze groep. Dit kan vervolgens helpen om de ondersteuning aan eerstegeneratiestudenten te optimaliseren, zodat zij met steeds minder belemmeringen hun weg kunnen vinden naar en in het hoger onderwijs.

Ten derde is het wenselijk om meer inzicht te krijgen in de subgroepen binnen de groep eerstegeneratiestudenten in Nederland. In de literatuurstudie is naar voren gekomen dat de term eerstegeneratiestudenten in verschillende landen op verschillende manieren wordt gebruikt. Dit kan leiden tot het voorbijgaan aan specifieke kenmerken van een subgroep, of juist de nadruk leggen op een onderdeel wat niet voor alle eerstegeneratiestudenten van toepassing is (Nguyen & Nguyen, 2018). Vervolgonderzoek kan in kaart brengen welke kenmerken of criteria gebruikt kunnen worden

om subgroepen te onderscheiden en welke invloed deze kenmerken hebben op hun onderwijsloopbaan. Toekomstig onderzoek naar eerste generatiestudenten kan vervolgens door deze inzichten beter rekening houden met de verschillende subgroepen, zodat ondersteuning en beleid nog gericht kunnen worden afgestemd.

Ten vierde kan vervolgonderzoek zich richten op de verhoogde psychische kwetsbaarheid van eerste generatiestudenten. In voorgaande studies is deze kwetsbaarheid aangetoond (Stebleton et al., 2014) en ook in dit onderzoek viel op dat er onder veel participanten sprake was van psychische klachten. Vervolgonderzoek kan bijdragen aan het achterhalen van de mechanismen die ten grondslag liggen aan de hogere incidentie van psychische klachten.

Tot slot is het relevant om de ervaringen van eerste generatiestudenten systematisch af te zetten tegen de ervaringen van studenten die wel uit een gezin komen waarvan ouders hebben gestudeerd. Een dergelijk vergelijkend onderzoek kan zichtbaar maken welke verschillen er zijn in toegang tot cultureel en sociaal kapitaal en ervaren belemmeringen, maar kan ook uitwijzen of er wellicht ervaringen zijn die gelden voor zowel eerste generatiestudenten als niet-eerste generatiestudenten. Dit draagt bij aan een beter begrip van de positie van eerste generatiestudenten en kan bovendien inzichten opleveren over vraagstukken die relevant zijn voor een bredere groep studenten.

Literatuurlijst

- Aschaffenburg, K., & Maas, I. (1997). Cultural and educational Careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62(4), 573–587.
<https://doi.org/10.2307/2657427>
- De Beer, P., & van Zijl, J. (2016). Hoe meritocratisch is Nederland en is dat reden tot zorg? In P. de Beer & M. van Pinxteren (Eds.), *Meritocratie: op weg naar een nieuwe klassensamenleving?* (pp. 235-249). Amsterdam University Press. <https://doi.org/10.5117/9789462983397>
- 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*. Dialogic. Geraadpleegd op 28 april 2025, van <https://open.overheid.nl/documenten/dpc-f0826fed593efaaf38ba8d5cc20e4475a8e0a83a/pdf>
- Blau, P. M., Duncan, O. D., & Tyree, A. (1978). *The American occupational structure*. Free Press.
- Borghans, L., Diris, R., & Schils, T. (2018). Sociale ongelijkheid in het onderwijs is hardnekkig. *Economisch Statistische Berichten*, 103(4768), 540-543.
<https://hdl.handle.net/1887/3146389>
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (Eds.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-58). Greenwood Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology: Research designs* (Vol. 2, pp. 57–71). American Psychological Association.
- Braun, V., & Clarke, V. (2023). Is thematic analysis used well in health psychology? A critical review of published research, with recommendations for quality practice and reporting. *Health Psychology Review*, 17(4), 695–718. <https://doi.org/10.1080/17437199.2022.2161594>
- Byrne, D. (2022). A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis. *Quality & Quantity*, 56(3), 1391–1412. <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2022, 18 oktober). *Steeds meer hoogopgeleiden in Nederland: wat voor beroep hebben ze?* Geraadpleegd op 28 mei 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/statistische-trends/2022/steeds-meer-hoogopgeleiden-in-nederland-wat-voor-beroep-hebben-ze>

- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2024, 5 februari). *Afgestudeerden in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 1 mei 2025, van <https://www.cbs.nl/nl-nl/longread/rapportages/2024/afgestudeerden-in-het-hoger-onderwijs?onepage=true>
- De Graaf, N. D., & de Graaf, P. M. (2003). Cultureel kapitaal en sociale reproductie: Cohorten tussen 1930 en 1975 vergeleken. In H. B. G. Ganzeboom & M. Damen (Eds.), *Jaren van onderscheid: trends in cultuurdeelname in Nederland* (pp. 72–95). (Cultuur + educatie; No. 7). Cultuurnetwerk Nederland. <https://hdl.handle.net/2066/63137>
- Dronkers, J. (1993). Educational reform in the Netherlands: did it change the impact of parental occupation and education? *Sociology of Education*, 66(4), 262–277. <https://doi.org/10.2307/2112756>
- Gofen, A. (2009). Family capital: how first-generation higher education students break the intergenerational cycle. *Family Relations*, 58(1), 104–120. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2008.00538.x>
- Goldthorpe, J., & Jackson, M. (2008). Op onderwijs gebaseerde meritocratie: de barrières voor de realisatie ervan. *Tijdschrift voor Sociologie* 29(1), 6–31. <https://doi.org/10.21825/sociologos.86695>
- Haan, M., & Venema, S. D. (2025). Using a blended approach to thematic analysis: a case study on fatherhood and imprisonment. *Public Opinion Quarterly*, 89(SI), 716–733. <https://doi.org/10.1093/poq/nfaf033>
- Hennink, M. M., Hutter, I., & Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods* (2e ed.). Sage.
- Hibberd, F. J. (2005). Unfolding social constructionism. In Springer e-books. Springer. <https://doi.org/10.1007/b100254>
- Inspectie van het Onderwijs. (2016). *De staat van het onderwijs 2014/2015*. Geraadpleegd op 13 mei 2025, van <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/blg-724298.pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *De staat van het onderwijs 2021*. Geraadpleegd op 3 juni 2025, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-8f43918e-2cfe-4478-b850-9c464f59cfff/pdf>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *De staat van het onderwijs 2025*. Geraadpleegd op 13 mei 2025, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/site/binaries/site-content/collections/documents/2025/04/16/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2025/Rapport+De+Staat+van+het+Onderwijs+2025+TGv3-69.pdf>
- LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021). First-generation college students and family support: a critical review of empirical research literature. *Education Sciences*, 11(6), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>

- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Directions for Program Evaluation*, 1986(30), 73–84.
<https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- London, H. B. (1989). Breaking away: a study of first-generation college students and their families. *American Journal of Education*, 97(2), 144–170. <http://www.jstor.org/stable/1084908>
- Lubrano, A. (2004). *Limbo: blue-collar roots, white-collar dreams*. Wiley.
- OECD. (2018). *Equity in education: breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- Pawson, T. & Tilley, R. (2004). *Realist evaluation*. British Cabinet Office.
- Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22(2), 63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Sociaal-Economische Raad (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansengelijkheid voor iedereen*. Geraadpleegd op 27 mei 2025, van <https://www.ser.nl/-/media/ser/downloads/adviezen/2021/gelijke-kansen-in-onderwijs.pdf>
- Stebbleton, M. J., Soria, K. M., & Huesman, R. L. Jr. (2014). First-generation students' sense of belonging, mental health, and use of counseling services at public research universities. *Journal of College Counseling*, 17(1), 6–20. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00044.x>
- Stephens, N. M., Hamedani, M. G., & Destin, M. (2014). Closing the social-class achievement gap: a difference-education intervention improves first-generation students' academic performance and all students' college transition. *Psychological Science*, 25(4), 943–953.
<https://doi.org/10.1177/0956797613518349>
- Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attainment. *Sociology*, 35(4), 893–912.
<https://doi.org/10.1177/0038038501035004006>
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Tovar, E., Simon, M. A., & Lee, H. B. (2009). Development and validation of the college mattering inventory with diverse urban college students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3), 154–178. <https://doi.org/10.1177/0748175609344091>
- Van Putten, R., & van der Zee, T. (Eds.). (2025). *Onderwijs voorbij de meritocratie: Tegendraadse beschouwingen over prestaties in het onderwijs*. Radboud University Press.
<https://www.jstor.org/stable/jj.28248899>
- Van de Werfhorst, H., Elffers, L., & Karsten, S. (2015). *Onderwijsstelsels vergeleken: leren, werken en burgerschap*. Didactief onderzoek. Geraadpleegd op 3 juni 2025, van

<https://www.nko.nl/sites/nro/files/migrate/Onderwijsstelsels-vergeleken-2015-Van-de-Werfhorst-Elffers-en-Karstens.pdf>

Van de Werfhorst, H., & Van Hest, E. (2019). Gelijke kansen in de stad. In H. van de Werfhorst, & E. van Hest (Eds.), *Gelijke kansen in de stad* (pp. 9–20). Amsterdam University Press.

<https://doi.org/10.5117/9789463728829>

Van der Steeg, M. (2011). *Invloed vroege selectie op bovenkant vaardigheidsverdeling [CPB Achtergronddocument]*. Centraal Planbureau.

<https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/publicaties/download/cpb-achtergronddocument-invloed-vroege-selectie-op-bovenkant-vaardigheidsverdeling.pdf>

Visser, D., Lemmens, A., Magnée, C., & Dillingh, R. (2022). *Stapelen in het voortgezet onderwijs [CPB Notitie]*. Centraal Planbureau. Geraadpleegd op 13 december 2025, van

<https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Notitie-Stapelen-in-het-voortgezet-onderwijs.pdf>

Whitehead, P. M., & Wright, R. (2017). Becoming a college student: an empirical phenomenological analysis of first generation college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 41(10), 639–651. <https://doi.org/10.1080/10668926.2016.1216474>

Wolbers, M. (2024, 27 september). *Kansenongelijkheid in onderwijs is toegenomen*. Netherlands Interdisciplinair Demografisch Instituut (NIDI). Geraadpleegd op 16 mei 2025, van

<https://publ.nidi.nl/demos/2024/demos-40-08-wolbers.pdf>

Zumbuehl, M., & Dillingh, R. (2022). *Ongelijkheid van het jonge kind [CPB Notitie]*. Centraal Planbureau. [https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Notitie-](https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Notitie-Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf)

[Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf](https://www.cpb.nl/system/files/cpbmedia/omnidownload/CPB-Notitie-Ongelijkheid-van-het-jonge-kind.pdf)

Zumbuehl, M., Chehber, N., & Dillingh, R. (2022). *Can skills differences explain the gap in track recommendation by socio-economic status?* Centraal Planbureau.

<https://doi.org/10.34932/sv55-2d58>

Bijlage 1 – Interviewschema

	Vraag/onderwerp	Probe/sub vraag	Functie	Literatuur
Opening	Wat studeer je en in welke jaar ben je begonnen of ben je afgestudeerd?		Toegankelijke vraag om te starten; achtergrondinformatie participant.	N.v.t.
	Welke opleidingen heb je gevolgd voordat je aan de universiteit begon?	<i>(In)directe route; stapelen.</i> - <i>Hoe heb je deze route ervaren?</i>	Toegankelijke vraag om te starten; achtergrondinformatie participant; inzicht krijgen in route in het onderwijs.	De Boer et al. (2024).
Kernvragen Deel 1 – sociale achtergrond	Kun je iets vertellen over waar je bent opgegroeid en wat je van huis uit hebt meegekregen?	<i>Gezinssamenstelling; opleiding/beroep ouders; cultuur (tradities/gewoontes)</i> - <i>Zijn er bepaalde waarden of verwachtingen die belangrijk zijn in je gezin?</i> - <i>Ideeën over studeren?</i>	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant.	De Boer et al. (2024); London, H. B. (1989); Lubrano, A. (2004).
	Kun je iets vertellen over jouw sociale leven voordat je ging studeren, bijvoorbeeld met je familie, vrienden of mensen uit je buurt?	<i>School; sport; vereniging; lokale activiteiten.</i>	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant.	De Boer et al. (2024); London, H. B. (1989); Lubrano, A. (2004).
Kernvragen Deel 2 - ervaringen in het wo en gepercipieerde mogelijkheden	Kun je beschrijven hoe het voor jou was om aan de universiteit te beginnen?	<i>Toegankelijkheid; motivatie; voorbeelden van anderen.</i>	Inzicht krijgen in ervaring participant.	N.v.t.
	Op welke manier voel jij je onderdeel van de opleiding en de groep studenten van de opleiding?	- <i>Voel je je er thuis/op je plek?</i> - <i>Contact docenten/medestudenten</i>	Inzicht krijgen in sociale/academische integratie.	Tinto, V. (1993); Tovar et al. (2009)
	Ervaar je belemmeringen op de universiteit die volgens jou te maken hebben met jouw achtergrond als	<i>Mentale gezondheid; aansluiting; verhoogde prestatiedruk</i>	Inzicht krijgen in mogelijke belemmeringen.	De Boer et al. (2024); Matthys, M. (2010); Simmons, L.

	eerstegeneratiestudent? Zo ja, welke?			D., et al. (2018)
	Hoe ervaar jij het om je weg te vinden in de opleiding zonder dat je ouders daarin ervaring hebben?	<i>Kansen in opleiding; financiën; ervaren steun</i>	Inzicht krijgen in mogelijk ervaren verschillen.	De Boer et al. (2024)
	Hoe kijk/keek jij tijdens je studie naar het afronden van jouw opleiding?	<i>Imposter syndroom</i>	Inzicht krijgen zelfbeeld t.a.v. studie.	Whitehead, P. & Wright, R. (2017)
	Hoe ervaar jij jouw kansen op het gebied van werk of verdere studie vergeleken met niet-eerstegeneratiestudenten?		Inzicht krijgen in gepercipieerde mogelijkheden.	Bourdieu, P. (1986); Tobolowsky, B.F., et al. (2020)
	Welke steun heb je gehad? Op welke vlakken mis je soms steun?	<i>Praktische ondersteuning; helpend netwerk; financiën; mentale steun.</i> - Wie of wat is helpend voor jou (geweest)?	Inzicht krijgen in hulpbronnen.	LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021)
Kernvragen Deel 3 - De relatie met sociaal netwerk van herkomst	Hoe voelde het voor jou om de stap naar de universiteit te maken in relatie tot het thuisfront?	<i>Schuldgevoel; houding thuisfront.</i>	Inzicht krijgen in de invloed van het thuisfront op de keuze om naar de universiteit te gaan.	Covarrubias & Fryberg (2015); Covarrubias, Romero, & Trivelli, (2015); Covarrubias et al. (2020)
	Op welke manier speelt/speelde jouw thuisfront een rol tijdens je studie?	- <i>Ervaren steun</i> - <i>Hoe hebben zij bijgedragen?</i>	Inzicht krijgen in betrokkenheid thuisfront.	LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021)
	Welke invloed heeft studeren op jou als persoon gehad en wat betekent dit voor de relaties met het thuisfront?	<i>Anders voelen; dubbele identiteit</i>	Inzicht krijgen in de invloed van het studeren op participant zelf en wat dit voor invloed heeft op de relaties met het thuisfront.	Lubrano, A. (2004)

	Hoe zou je jouw relaties met het thuisfront nu beschrijven in vergelijking met voordat je aan de universiteit begon?		Inzicht krijgen in mogelijke veranderingen in relaties door het studeren.	N.v.t.
Afsluiting	Als je terugkijkt, hoe heeft studeren aan de universiteit jouw kijk op jezelf en je toekomst veranderd?		Vraag om afronding van het interview te markeren; reflectieve vraag om inzicht te krijgen in ervaring participant.	N.v.t.
	Wil je zelf nog iets toevoegen aan het interview?		Participant ruimte geven om aan te vullen.	

Bijlage 2 – Initieel codeboek

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld
Route in het onderwijs				
	Vooropleiding	Deductief	Welke opleiding(en) de participant heeft gevolgd voorafgaand aan het wo	P1: <i>"Ja, middelbare school vwo."</i>
	Stapelaar	Deductief	De participant is wel/geen stapelaar	P2: <i>"Ik ben begonnen aan het VMBO. Toen heb ik daarna twee jaar havo gedaan. Toen 3 jaar hbo."</i>
	Ervaring overgang tussen vooropleiding en universiteit	Inductief	Hoe de participant de overgang van de vooropleiding naar de universiteit heeft ervaren	P7: <i>"Ja die is wel groot, omdat je op de middelbare school nog enigszins wel gewoon echt les krijgt en ja echt deadlines hebt waar je, ja je echt aan moet houden. Die heb je op universiteit natuurlijk ook, maar het is wel wat flexibeler om zo te zeggen."</i>
	Overwegingen vervolgopleiding	Inductief	Welke overwegingen de participant heeft gehad bij het kiezen van een vervolgopleiding	P1: <i>"Ja ik vond ten eerste op de middelbare school heel erg lastig om te beslissen of ik universiteit wilde gaan doen of hbo wilde gaan doen, want mijn hele familie die heeft mbo gedaan en die waren heel erg van praktijkgericht werken, weten wat je gaat worden en dan heb je een universitaire bacheloropleiding die gewoon heel erg vaag is."</i>
Sociale achtergrond				
	Gezinssamenstelling	Inductief	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant	P2: <i>"Ik kom uit een gezin van 3 kinderen, waarvan ik de middelste ben. Ik heb een oudere zus van 1,5 jaar ouder, ik heb een zusje die twee jaar jonger is."</i>
	Opleiding/beroep ouders	Inductief	„	P10: <i>"Eh, mijn vader heeft volgens mij heeft hij dat LTS toen gedaan. Mijn vader had eigenlijk altijd echt een hekel aan school, zei hij. En mijn moeder heeft de huishoudschool gedaan."</i>
	Normen/waarden gezin	Inductief	„	P4: <i>"Nou mijn moeder die heeft me wel heel erg proberen op te voeden met zelf je eigen boontjes kunnen doppen en nou ja ook niet afhankelijk zijn van iemand anders."</i>

	Opvattingen gezin over studeren	Inductief	„	P6: <i>“Ik denk eigenlijk een beetje neutraal. Ik ben zeker niet opgevoed met het idee van dat moet je doen of bepaalde onderwijsniveaus zijn te min of zo.”</i>
	Sociale omgeving vóór de studie	Inductief	„	P4: <i>“Nou de basisschool wel heel divers. Ja die school stond wel gewoon in een wijk waar het opleidingsniveau over het algemeen niet zo heel erg hoog lag.”</i>
Ervaringen binnen de universiteit				
	Toegankelijkheid universiteit	Deductief	Inzicht krijgen of de participant de universiteit als toegankelijk heeft ervaren	P6: <i>“Eh, ja, denk het wel. Hoewel het natuurlijk wel echt spannend was en heel onbekend”.</i>
	Integratie universiteit	Deductief	Inzicht krijgen in de academische integratie	P10: <i>“Ja, ik denk dat het voor mij wel anders is geweest omdat het ook nog Corona was. Dus mijn premaster heb ik eigenlijk volledig thuis gedaan en dat vond ik wel echt heel jammer, want ik had geen enkel college op de universiteit, dus ik voelde daar echt totaal geen verbinding mee.”</i>
	Sociale integratie universiteit	Deductief	Inzicht krijgen in de sociale integratie	P2: <i>“Ik voel me er thuis”</i>
	Belemmeringen door achtergrond	Deductief	Inzicht krijgen in mogelijke belemmeringen	P10: <i>“Ja, ik heb daar net nog even over nagedacht en wat bijvoorbeeld, toen ik een bestuursjaar ging doen, dat was nou, daar heb ik echt goed voor moeten praten om dat uit te leggen waarom dat ook nuttig kan zijn of waarom ik dat graag zou willen. En zij kenden dat niet op die manier, zeg maar.”</i>
	Prestatiedruk	Deductief	„	P1: <i>“Ja op zich ik denk de prestatiedruk dat komt me heel erg bekend voor, omdat je denk ik voor jezelf, laat ik voor mezelf spreken, ik leg mezelf gewoon echt een hele hoge lat op. Maar ik vind het dan wel lastig om te bepalen waar dat vandaan komt.”</i>
	Mentale gezondheid	Deductief	„	P1: <i>“En ook mentale gezondheid denk ik wel, dat ik niet echt bij mijn ouders terecht kan voor echt een goed gesprek. Misschien dat daar meerdere eerstegeneratiestudenten ook wel mee zitten, want</i>

				<i>waar ik nu steeds meer mee zit is dus dat ik merk dat ik niet echt naar mijn ouders toe kan als ik vragen heb."</i>
	Imposter syndroom	Deductief	„	P5: <i>"Ja, ik voel me wel als imposter omdat ik niet vanuit de reguliere weg hier eh naar de universiteit ben gekomen."</i>
	Verskil niet-EGS studie	Inductief	Inzicht krijgen in gepercipieerde mogelijkheden.	P8: <i>"Maar, als ik er zo even over moet nadenken, zou ik zeggen dat, dat sowieso na mijn studie in principe mijn kansen wel gelijk zouden moeten zijn als niet-eerstegeneratiestudenten, omdat uiteindelijk denk ik dat je het ook zelf moet doen en zelf moet leren ermee om te gaan of je nou wel die steun hebt of niet."</i>
	Verskil niet-EGS toekomst	Inductief	Inzicht krijgen in gepercipieerde mogelijkheden.	P9: <i>"Uh, ik was er wel een beetje mee bezig. Misschien ook meer uit onzekerheid dan uit ambitie. Eh, het geluk is dat informatica is gewoon het werkveld is best wel goed."</i>
Ondersteuning en hulpbronnen				
	Ontvangen steun	Deductief	Inzicht krijgen in hulpbronnen	P3: <i>"Mijn moeder is gewoon altijd de steun, wat ik ook doe."</i>
	Ontbrekende/gemiste steun	Deductief	„	P8: <i>"Eh, nou, ik had het wel fijn gevonden als zij hadden begrepen waar ik doorheen ging."</i>
	Steunfiguren	Deductief	„	P8: <i>"En voor bepaalde vriendinnen die dan bij mij woonden of die ik veel zag, ook gewoon hele praktische steun van "hoe zou je dit moeten regelen, hoe wil je dit doen? Eh ja, hoe, hoe zou ik dit inplannen? Ik moet, ik heb twee vakken niet gehad, heb hertentamens. Kan je me even helpen met mijn planning of iets dergelijks?"</i>
Relatie met het thuisfront				
	Rol thuisfront tijdens studie	Deductief	Inzicht krijgen in betrokkenheid thuisfront	P7: <i>"Niet echt. Ik ben altijd al ja, heel zelfstandig geweest. Dat moest ik ook zijn, anders zou ik natuurlijk niet zo ja, zo ver komen in mijn eentje."</i>
	Verandering relatie thuisfront door studeren	Deductief	Inzicht krijgen in mogelijke veranderingen in relaties door het studeren	P3: <i>"Ik denk wel dat ik verder mijn ouders ben afgegroeid, omdat ik met toch wel intellectueel heb ontwikkeld ook op een manier waarop</i>

				<i>zij dat nooit hebben kunnen doen."</i>
Reflectie en toekomstbeeld				
	Ontwikkeling door studeren	Inductief	Reflectieve vraag om inzicht te krijgen in ervaring participant	<i>P8: "ik denk dat doordat ik naar de universiteit ben gegaan en toch heb toegegeven aan het feit van "oké, misschien is dit wel wat voor mij", dat ik echt gewoon super zelfstandig ben geworden en dus ook wel echt de drive bezit om te doen wat ik heel graag wil doen en dat ik het heel fijn vind dat ik die eigenschap heb kunnen ontwikkelen."</i>
	Verwachting toekomst	Inductief	„	<i>P5: "Eh, ik kijk er eigenlijk beetje tegenop om te gaan werken."</i>

Bijlage 3 – Definitief codeboek

Thema	Code	Type	Beschrijving	Voorbeeld
De aanloop naar het wo				
<u>Subthema 1:</u> Overwegingen	Vooropleiding	Deductief	Welke opleiding(en) de participant heeft gevolgd voorafgaand aan het wo	P1: <i>“Ja, middelbare school vwo.”</i>
	Stapelaar	Deductief	De participant is wel/geen stapelaar	P2: <i>“Ik ben begonnen aan het VMBO. Toen heb ik daarna twee jaar havo gedaan. Toen 3 jaar hbo.”</i>
	Ervaring overgang tussen vooropleiding en universiteit	Inductief	Hoe de participant de overgang van de vooropleiding naar de universiteit heeft ervaren	P7: <i>“Ja die is wel groot, omdat je op de middelbare school nog enigszins wel gewoon echt les krijgt en ja echt deadlines hebt waar je, ja je echt aan moet houden. Die heb je op universiteit natuurlijk ook, maar het is wel wat flexibeler om zo te zeggen.”</i>
	Overwegingen vervolgopleiding	Inductief	Welke overwegingen de participant heeft gehad bij het kiezen van een vervolgopleiding	P1: <i>“Ja ik vond ten eerste op de middelbare school heel erg lastig om te beslissen of ik universiteit wilde gaan doen of hbo wilde gaan doen, want mijn hele familie die heeft mbo gedaan en die waren heel erg van praktijkgericht werken, weten wat je gaat worden en dan heb je een universitaire bacheloropleiding die gewoon heel erg vaag is.”</i>
	Sociale omgeving vóór de studie	Inductief	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant	P4: <i>“Nou de basisschool wel heel divers. Ja die school stond wel gewoon in een wijk waar het opleidingsniveau over het algemeen niet zo heel erg hoog lag.”</i>
<u>Subthema 2:</u> Overgang naar het wo	Ervaring overgang tussen vooropleiding en universiteit	Inductief	Inzicht krijgen in hoe de overgang tussen opleidingen is ervaren	P2: <i>“Het was een hele andere sfeer dan ik gewend was.”</i>
	Ervaring indirecte route	Inductief	Inzicht krijgen in ervaring van een indirecte route naar het wo	P3: <i>“Lastig, omdat het niet een gewone route is.”</i>
	Toegankelijkheid universiteit	Deductief	Inzicht krijgen of de participant de universiteit als toegankelijk heeft ervaren	P6: <i>“Eh, ja, denk het wel. Hoewel het natuurlijk wel echt spannend was en heel onbekend”.</i>

Het gezin als referentiekader				
<u>Subthema 1:</u> Het ontbreken van voorbeelden	Gezinssamenstelling	Inductief	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant	P2: "Ik kom uit een gezin van 3 kinderen, waarvan ik de middelste ben. Ik heb een oudere zus van 1,5 jaar ouder, ik heb een zusje die twee jaar jonger is."
	Opleiding/beroep ouders	Inductief	„	P10: "Eh, mijn vader heeft volgens mij heeft hij dat LTS toen gedaan. Mijn vader had eigenlijk altijd echt een hekel aan school, zei hij. En mijn moeder heeft de huishoudschool gedaan."
	Weg vinden zonder soortgelijke ervaring ouders	Inductief	Inzicht krijgen in de ervaring zonder voorbeelden van ouders	P7: "Ja, het is wel [...] ja een beetje eng om zo te zeggen, want ja je weet niet echt wat je kunt verwachten, omdat niemand je echt een weg daarin kan geven, behalve internet of oude klasgenoten bijvoorbeeld".
	Onderwijsroute broer/zus	Inductief	Inzicht krijgen in de onderwijsroute van broers en zussen	P2: "Dat ik twee zussen heb die gelijk vanuit de middelbare school ook vmbo een mbo-opleiding hebben gedaan."
<u>Subthema 2:</u> De houding van ouders: weinig druk	Normen/waarden gezin	Inductief	Inzicht krijgen in sociale achtergrond voor context participant	P4: "Nou mijn moeder die heeft me wel heel erg proberen op te voeden met zelf je eigen boontjes kunnen doppen en nou ja ook niet afhankelijk zijn van iemand anders."
	Opvatting omgeving over studeren	Inductief	„	P6: "Ik denk eigenlijk een beetje neutraal. Ik ben zeker niet opgevoed met het idee van dat moet je doen of bepaalde onderwijsniveaus zijn te min of zo."
Navigeren in de universitaire omgeving				
<u>Subthema 1:</u> Integratie binnen het academische onderwijs	Integratie universiteit	Deductief	Inzicht krijgen in de sociale en academische integratie	P2: "Ik voel me er thuis"
	Contact docenten	Deductief	„	P6: "Nou, voor mijn gevoel was dat er niet echt."
<u>Subthema 2:</u> Ervaren uitdagingen en gemiste steun	Belemmeringen door achtergrond	Deductief	Inzicht krijgen in mogelijke belemmeringen	P10: "Ja, ik heb daar net nog even over nagedacht en wat bijvoorbeeld, toen ik een bestuursjaar ging doen, dat was nou, daar heb ik echt goed voor moeten praten om dat uit te leggen waarom dat ook nuttig kan zijn of waarom ik dat graag zou

				<i>willen. En zij kenden dat niet op die manier, zeg maar."</i>
	Ontbrekende/gemiste steun	Deductief	Inzicht krijgen in (het ontbreken van) hulpbronnen	P8: <i>"Eh, nou, ik had het wel fijn gevonden als zij hadden begrepen waar ik doorheen ging."</i>
	Mentale gezondheid	Deductief	Inzicht krijgen op welke manier participanten mentaal belemmeringen ervaren	P1: <i>"En ook mentale gezondheid denk ik wel, dat ik niet echt bij mijn ouders terecht kan voor echt een goed gesprek. Misschien dat daar meerdere eerstegeneratiestudenten ook wel mee zitten, want waar ik nu steeds meer mee zit is dus dat ik merk dat ik niet echt naar mijn ouders toe kan als ik vragen heb."</i>
	Verschil niet-EGS studie	Inductief	Inzicht krijgen in gepercipieerde mogelijkheden t.o.v. niet-eerstegeneratiestudenten	P8: <i>"Maar, als ik er zo even over moet nadenken, zou ik zeggen dat, dat sowieso na mijn studie in principe mijn kansen wel gelijk zouden moeten zijn als niet-eerstegeneratiestudenten, omdat uiteindelijk denk ik dat je het ook zelf moet doen en zelf moet leren ermee om te gaan of je nou wel die steun hebt of niet."</i>
	Verschil niet-EGS toekomst	Inductief	Inzicht krijgen in gepercipieerde mogelijkheden t.o.v. niet-eerstegeneratiestudenten	P9: <i>"Uh, ik was er wel een beetje mee bezig. Misschien ook meer uit onzekerheid dan uit ambitie. Eh, het geluk is dat informatica is gewoon het werkveld is best wel goed."</i>
Subthema 3: Hulpbronnen	Ontvangen steun	Deductief	Inzicht krijgen in hulpbronnen	P3: <i>"Mijn moeder is gewoon altijd de steun, wat ik ook doe."</i>
	Steunfiguren	Deductief	„	P8: <i>"En voor bepaalde vriendinnen die dan bij mij woonden of die ik veel zag, ook gewoon hele praktische steun van "hoe zou je dit moeten regelen, hoe wil je dit doen? Eh ja, hoe, hoe zou ik dit inplannen? Ik moet, ik heb twee vakken niet gehad, heb hertentamens. Kan je me even helpen met mijn planning of iets dergelijks?"</i>
Veranderingen door het studeren				
Subthema 1: Persoonlijke ontwikkeling door studeren	Ontwikkeling door studeren	Inductief	Reflectieve vraag om inzicht te krijgen in ervaring participant	P8: <i>"ik denk dat doordat ik naar de universiteit ben gegaan en toch heb toegegeven aan het feit van "oké, misschien is dit wel wat voor mij", dat ik echt gewoon super zelfstandig ben</i>

				<i>geworden en dus ook wel echt de drive bezit om te doen wat ik heel graag wil doen en dat ik het heel fijn vind dat ik die eigenschap heb kunnen ontwikkelen."</i>
	Verwachting toekomst	Inductief	„	<i>P5: "Eh, ik kijk er eigenlijk beetje tegenop om te gaan werken."</i>
	Reflectie studeren	Inductief	„	<i>P6: "Ja, ik vind het echt fantastisch dat ik heb gestudeerd en dat ik dat heb mogen doen."</i>
<u>Subthema 2:</u> De relatie met het thuisfront: schakelen tussen twee werelden	Verandering relatie thuisfront door studeren	Deductief	Inzicht krijgen in mogelijke veranderingen in relaties door het studeren	<i>P3: "Ik denk wel dat ik verder mijn ouders ben afgegroeid, omdat ik met toch wel intellectueel heb ontwikkeld ook op een manier waarop zij dat nooit hebben kunnen doen."</i>
	Verbergen achtergrond	Deductief	Nagaan of participanten de behoefte voelen om hun sociale achtergrond te verbergen	<i>P8: "Eh, nou nee, dat denk ik eigenlijk niet."</i>
	Gevoel richting thuisfront studeren	Deductief	Inzicht krijgen hoe de participant zich voelt zich over het studeren t.a.v. het thuisfront	<i>P9: "Eh, ik heb soms wel het gevoel dat ik het verder ga schoppen ofzo."</i>

Bijlage 4 - Flyer werven participanten



 **rijksuniversiteit
groningen**

Ben jij de eerste van je familie die studeert?

Dan ben ik op zoek naar jou!

Voor mijn afstudeeronderzoek voor de master **Sociologie** aan de RUG onderzoek ik de ervaringen van **eerstegeneratiestudenten** binnen het wetenschappelijk onderwijs. **Eerstegeneratiestudenten** zijn studenten van wie de ouders geen hoger onderwijs (hbo/wo) hebben gevolgd. Ik ben benieuwd wat dit mogelijk voor jou betekent.

Wat houdt het in?
Een eenmalig, vertrouwelijk interview van ± 30 tot maximaal 45 minuten, waarin jij jouw verhaal en ervaringen kunt delen. Dit kan online of op een locatie die voor jou prettig is.

Wie kunnen meedoen?
Je studeert aan de RUG (of bent maximaal 10 jaar geleden afgestudeerd) en je ouders hebben geen hbo- of wo-opleiding gevolgd.

Wanneer?
In de periode september-oktober 2025.

Interesse of vragen?
Stuur me gerust een mailtje, dat kan naar m.h.poort@student.rug.nl of scan:



Bijlage 5 – Aanvullende informatie voor participanten en toestemmingsformulier

Mijn naam is Mirthe Poort, en ik ben een student sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ik voer deze kwalitatieve studie uit voor het afstudeeronderzoek ter afronding van mijn master.

Het onderwerp van het onderzoek

Eerstegeneratiestudenten staan centraal in dit onderzoek. Dit zijn studenten van wie de ouders geen hoger onderwijs (hbo/wo) hebben gevolgd. Het onderzoek richt zich op de ervaringen van deze studenten in het wetenschappelijk onderwijs (wo) en de relatie met het thuisfront.

Ik ben benieuwd hoe zij hun weg vinden op de universiteit, omdat zij (mogelijk) als eerste van het gezin een andere onderwijsroute doorlopen dan hun gezinsleden. Dit is vanuit sociologisch perspectief relevant, omdat er bij eerstegeneratiestudenten sprake kan zijn van kansenongelijkheid in het onderwijs. Met dit onderzoek wil ik inzicht krijgen in hoe hun sociale achtergrond doorwerkt tijdens hun studietijd aan de universiteit.

De doelgroep

Het onderzoek richt zich specifiek op studenten die aan de RUG studeren (of maximaal 10 jaar geleden zijn afgestudeerd) waarvan de ouders geen hbo- of wo-opleiding hebben gevolgd.

Werkwijze

De interviews vinden plaats vanaf week 39 en duren ongeveer 30–45 minuten. De interviews vinden online plaats of op een locatie waar participanten veilig en ongestoord kunnen spreken. Vooraf ontvangen participanten informatie over het onderzoek en een toestemmingsformulier. Aan het begin van het gesprek wordt nogmaals toegelicht wat deelname inhoudt en is er ruimte voor vragen. Pas na akkoord wordt het toestemmingsformulier ondertekend.

Deelname is geheel vrijwillig. Participanten kunnen op ieder moment stoppen, zonder opgaaf van reden en zonder negatieve gevolgen. Met toestemming wordt het gesprek opgenomen met een voicerecorder. Deze opname wordt alleen gebruikt om het interview nauwkeurig uit te werken. Daarna wordt de opname verwijderd. De uitgewerkte tekst wordt vertrouwelijk behandeld en veilig opgeslagen op de beveiligde server van de RUG. De antwoorden worden gepseudonimiseerd en zijn niet terug te leiden naar de participanten.

TOESTEMMING DEELNAME

Deelname aan dit onderzoek betekent:

- Voorafgaand aan het interview ben ik geïnformeerd over het onderzoek en heb ik de gelegenheid gekregen om vragen te stellen;
- Ik weet dat deelname aan dit onderzoek vrijwillig is en dat ik op ieder moment mag stoppen, zonder een reden te geven en zonder negatieve gevolgen;
- Ik weet dat ik vragen die ik niet wil beantwoorden mag overslaan;
- Alleen met toestemming wordt een geluidsopname gemaakt met een voicerecorder. Deze wordt verwijderd zodra de antwoorden zijn uitgewerkt in een transcript;
- Ik geef toestemming om de uitkomsten van dit interview te verwerken in het onderzoeksverslag;
- Mijn antwoorden worden anoniem verwerkt in de transcriptie en het onderzoeksverslag;
- Mijn gegevens worden alleen gebruikt voor dit onderzoek;
- Mijn gegevens worden veilig opgeslagen op de server van de RUG;
- Alleen de onderzoeker, scriptiebegeleider en referent hebben toegang tot de gegevens.

Toestemming:

- Ja, ik wil meedoen aan het onderzoek en ga akkoord met bovenstaande informatie.
- Nee, ik wil niet meedoen aan het onderzoek.

Naam participant	Naam onderzoeker
	Mirthe Poort
Datum	Datum
Handtekening	Handtekening