

Onderzoeksrapport.

Sociale Mobiliteit en Onderwijs, Grenswerk: drempels en krachten van aspirant- pioniersstudenten op weg naar het hoger onderwijs

Promotor:

David Van Bunder

Onderzoeksmedewerker:

Evelien Adam

Financier:

Research Centre for Learning in
Diversity - PWO-middelen

Looptijd:

26/09/2022 - 11/02/2024

PRAKTISCH

Citeren

Dit onderzoeksrapport kan als volgt worden geciteerd:

Van Bunder, D., & Adam, E. (2025), Sociale mobiliteit en onderwijs: Grenswerk. Drempels en krachten van aspirant-pioniersstudenten op weg naar het hoger onderwijs, HOGENT, url van publicatie

Vormgeving

Dit onderzoeksrapport werd vormgegeven door Iana Spooren (Directie Onderzoeksangelegenheden HOGENT).

SAMENVATTING

Doelstelling

Dit onderzoek richt zich op de ervaringen van aspirant-pioniersstudenten in Vlaanderen, jongeren die als eersten in hun familie de overstap naar hoger onderwijs willen maken. Het doel is om de drempels en krachten te identificeren die hun kansen beïnvloeden, en aanbevelingen te formuleren voor een betere ondersteuning van deze groep.

Methode

Het onderzoek gebruikt een kwalitatieve benadering en is gebaseerd op semigestructureerde interviews met aspirant-pioniersstudenten. Deze methode bood de mogelijkheid om inzicht te krijgen in hun persoonlijke ervaringen en de sociale contexten – zoals familie, school en leeftijdsgenoten – waarin zij leven.

Resultaten

De bevindingen wijzen op diverse drempels en krachten:

- **Familie:** Financiële onzekerheid en een gebrek aan cultureel kapitaal vormen obstakels, maar emotionele steun kan een belangrijke kracht zijn.
- **School:** Leerkrachten spelen een cruciale rol, maar jongeren ervaren soms een gebrek aan begrip en ondersteuning. Scholen die gericht inzetten op begeleiding en studiekeuze bieden meer kansen.
- **Leeftijdsgenoten:** Peers kunnen zowel een steunbron als een drukfactor zijn, afhankelijk van gedeelde ambities en netwerkvorming.

Conclusie

Dit onderzoek illustreert dat sociale mobiliteit geen individueel proces is, maar afhankelijk is van de interactie tussen jongeren en hun sociale contexten. Interventies op micro- en mesoniveau, zoals mentorprogramma's, studiekeuzebegeleiding en betere ondersteuning bij studiemethodieken, kunnen aspirant-pioniersstudenten helpen obstakels te overwinnen. Tegelijkertijd is er nood aan structurele hervormingen op macroniveau om economische en maatschappelijke drempels weg te nemen. Deze bevindingen benadrukken de noodzaak van een geïntegreerde aanpak waarin scholen, beleidsmakers, families en leeftijdsgenoten samen werken om gelijke kansen te creëren.

I Inleiding.

Onderwijs wordt vaak gepresenteerd als een middel om sociale mobiliteit te bevorderen en gelijke kansen te creëren. Sociale mobiliteit—de mogelijkheid om een hogere of lagere positie op de maatschappelijke ladder te bereiken—wordt gezien als belangrijk voor economische vooruitgang en persoonlijke ontwikkeling. Toch is er discussie over de mate waarin onderwijs deze rol daadwerkelijk vervult. In sommige gevallen blijkt onderwijs patronen van ongelijkheid eerder te versterken dan te doorbreken, vooral voor jongeren uit sociaal-economisch kwetsbare gezinnen (Van den Broeck, 2020; Lens et al., 2015; Nollet et al., 2018). Dit probleem speelt zelfs in een welvarende regio als Vlaanderen.

In deze context komen pioniersstudenten—jongeren van wie de ouders geen diploma hoger onderwijs hebben—voor bijzondere uitdagingen te staan. Op hun weg naar en doorheen het hoger onderwijs navigeren zij met minder of ander cultureel kapitaal, zoals impliciete kennis en vaardigheden die vaak binnen gezinnen worden doorgegeven. Het academische systeem weerspiegelt vooral de waarden en normen van de hogere sociale klassen, waardoor pioniersstudenten zich vaker buitengesloten voelen. Dit kan leiden tot onzekerheid, een gevoel van isolatie en uiteindelijk slechtere studieresultaten (Bathmaker et al., 2016; Means & Pyne, 2017; Azmitia et al., 2018; Checkoway, 2018). Het risico bestaat dat onderwijs hierdoor ongelijkheid tussen sociale klassen reproduceert.

Deze uitdagingen staan in contrast met de duurzame ontwikkelingsdoelen (SDG4) van de Verenigde Naties, waarin wordt gepleit voor gelijke toegang tot kwaliteitsvol onderwijs. Eerder onderzoek (2020-2022) bracht drempels en steunbronnen van pioniersstudenten in kaart. Het richtte zich op jongeren die al in het hoger onderwijs waren beland. Het huidige onderzoek, 'Sociale mobiliteit door onderwijs: grenswerk', focust specifiek op aspirant-pioniersstudenten: jongeren in het secundair onderwijs die hoger onderwijs ambiëren, terwijl hun ouders zelf geen diploma hoger onderwijs hebben. Het overgangsproces van het secundair naar het hoger onderwijs beschouwen we als een vorm van grenswerk (O'Shea, 2020). Dit verwijst naar de inspanningen en aanpassingen die kinderen van laag- en middengeschoolde ouders moeten leveren om deze grens succesvol over te steken. Dit onderzoek wil in kaart brengen welke sociale, materiële en culturele uitdagingen en mogelijkheden zij ervaren, met als doel gerichte aanbevelingen te doen om hun toegang en succes in het hoger onderwijs te verbeteren.

P Probleemstelling.

Sociale klasse en ongelijkheid

Ongelijkheid is een breed en complex fenomeen dat onze maatschappij op veel manieren beïnvloedt. Het kan vanuit verschillende perspectieven worden bestudeerd (Bukodi & Goldthorpe, 2019). Vaak wordt ongelijkheid beschreven door de samenleving als een systeem van lagen te zien, waarbij de hogere sociale strata meer middelen hebben om hun bevoorrechte positie te behouden of te verbeteren. Zij hebben niet alleen betere toegang tot welvaart, maar ook tot kansen die hen in staat stellen hun voordeel verder uit te bouwen. Economische studies van ongelijkheid richten zich vaak op inkomensverschillen en vermogensvariaties.

Sociologen daarentegen onderzoeken hoe interacties tussen mensen niet alleen sociale lagen creëren, maar er ook door worden beïnvloed. **Sociale klassen** worden bijvoorbeeld ingedeeld op basis van beroepsstatus. Verschillen in beroepen hangen sterk samen met verschillen in inkomensniveau, opleidingsniveau en zelfs gezondheid.

Een belangrijke eigenschap van deze **sociologische benadering** is dat het netwerk waarin het individu zich bevindt een belangrijke rol speelt. Toegang tot middelen, zoals economische en onderwijskansen, wordt niet alleen bepaald door individuele eigenschappen, maar ook door sociale en professionele relaties.

Parallel aan deze twee lenzen kan ongelijkheid op verschillende manieren worden begrepen, hetzij als attributionele ongelijkheid, hetzij als relationele ongelijkheid. **Attributionele ongelijkheid** doet zich voor in de mate dat individuen bepaalde, door de maatschappij gewaardeerde, attributen bezitten. Inkomens- of vermogensongelijkheid zijn hier voorbeelden van.

Relationele ongelijkheid ontstaat wanneer de min of meer geprivilegieerde posities van mensen afgeleid zijn van de sociale relaties die ze onderhouden (Bukodi & Goldthorpe, 2019). In de praktijk gaat het dan hoofdzakelijk (bij volwassenen dan toch) om relaties die mensen met elkaar hebben voor en door het werk dat ze doen.

Werkrelaties hebben niet alleen invloed op het inkomen, maar zijn ook een vehikel voor het doorgeven van **normen, waarden en voorkeuren** die binnen een bepaalde sociale klasse belangrijk zijn.

Dit verklaart waarom mensen meestal omgaan met anderen uit vergelijkbare beroepen of lagen. Contacten buiten die eigen sociale groep zijn vaak schaars of blijven vaak oppervlakkig (Preves & Mortimer, 2013).

Om sociale klasse in kaart te brengen, gebruiken wetenschappers verschillende indicatoren. Opleidingsniveau, beroepsstatus en inkomen worden vaak als proxies gehanteerd (Avisati, 2020). In voorliggend onderzoek ligt de nadruk op het **opleidingsniveau van de ouders** als maatstaf voor de sociale klasse van jongeren. Dit sluit aan bij de indicatoren die ook door de OESO worden gebruikt om sociale mobiliteit te meten (OESO, 2018). Het opleidingsniveau weerspiegelt echter niet alleen een sociaaleconomische positie maar ook de normen, waarden en verwachtingen die binnen een klasse worden doorgegeven. We komen dadelijk terug op de rol die deze culturele dimensie, ook wel omschreven als cultureel kapitaal, speelt in de kansen en belemmeringen die jongeren ervaren.

Sociale klasse en soorten kapitaal

Sociale relaties vormen dus de basis voor het begrijpen van sociale klasse. De kansen en drempels van individuen binnen een klasse worden in hoge mate bepaald door verschillende soorten kapitaal.

Mensen uit hogere sociale klassen hebben doorgaans een hoger inkomen en een groter vermogen. Dit stelt hen in staat om te investeren in zaken zoals vastgoed, aandelen of andere bronnen van kapitaal, die op hun beurt weer extra inkomen genereren. Op deze manier kunnen ze hun maatschappelijke positie handhaven of verbeteren. Voor mensen met weinig of geen vermogen zijn dergelijke investeringen veel moeilijker of zelfs onmogelijk, waardoor hun positie vaak stabiel blijft of verslechtert. Dit type middelen wordt omschreven als **economisch kapitaal**.

Volgens de Franse socioloog Pierre Bourdieu is economisch kapitaal echter niet voldoende om ongelijkheid volledig te begrijpen. Hij benadrukte het belang van nog twee soorten kapitaal: cultureel en sociaal kapitaal (Bourdieu, 1979). **Cultureel kapitaal** omvat kennis, vaardigheden en gedragingen die worden gewaardeerd binnen een bepaalde sociale context. Voorbeelden hiervan zijn taalgebruik, studievvaardigheden of manieren van zelfpresentatie die aansluiten bij de verwachtingen van een bepaalde sociale klasse (Kraus, Park & Tan, 2019). Cultureel kapitaal wordt ook van generatie op generatie doorgegeven. Denk hierbij aan activiteiten zoals voorlezen, museumbezoeken en intellectuele gesprekken van ouders met hun kinderen (Jaeger & Breen, 2016).

Sociaal kapitaal verwijst dan weer naar het netwerk van relaties dat een individu heeft en de kansen die daaruit voortvloeien. Een sterk netwerk kan bijvoorbeeld deuren openen naar betere opleidingen of jobs. Wanneer het in het hoger onderwijs toch misloopt hebben kinderen van ouders met een groot sociaal kapitaal vaak nog

een sociaal vangnet dankzij dit netwerk van hun ouders (Friedman & Laurison, 2020). Ook sociaal kapitaal wordt van generatie op generatie doorgegeven (Rainsford, Rawlings & Mistry, 2018).

Het **doorgeven van generatie op generatie** van deze vormen van kapitaal versterkt de ongelijkheid tussen gezinnen die over deze middelen beschikken en gezinnen die dat niet doen. Bovendien kunnen de verschillende vormen van kapitaal tijdens die intergenerationele overdracht van statuut veranderen. Economisch kapitaal van de ouders kan cultureel kapitaal van de kinderen worden wanneer geld gebruikt wordt voor bijlessen. Sociaal kapitaal van de ouders kan resulteren in betere carrièremogelijkheden of een beter loon voor de kinderen en zich op die manier omzetten in economisch kapitaal (Rainsford, Rawlings & Mistry, 2018; Friedman en Laurison, 2020). Jongeren die vertrekken vanuit de lagere sociale klassen, missen vaak deze vormen van kapitaal. Wanneer er geen geld beschikbaar is voor bijlessen kan dit ook niet omgezet worden in cultureel kapitaal. Door dit soort dingen wordt het beklimmen van de sociale ladder voor hen een grotere uitdaging.

Vanaf de jaren negentig van de twintigste eeuw werd sociale klasse vaak afgedaan als een ouderwets en irrelevant concept om ongelijkheid te begrijpen (van der Waal & de Koster, 2015). Het was toen bon ton om te veronderstellen dat sociale klassen niet langer een bepalende rol speelden in de maatschappij. Na de bankencrisis van 2008 veranderde dit beeld echter: sociale klasse kwam opnieuw meer en meer centraal te staan in discussies over ongelijkheid. Onderzoekers analyseren ook expliciet de rol van de verschillende soorten kapitaal die verschillende sociale klassen tot hun beschikking hebben.

Een voorbeeld hiervan is de *Great British Class Survey* uit 2011, een grootschalig onderzoek uitgevoerd in samenwerking tussen verschillende universiteiten en de BBC. In de analyse van de resultaten werd uitgebreid aandacht besteed aan economisch, cultureel en sociaal kapitaal (Savage, 2015). Recenter bracht het Sociaal en Cultureel Planbureau in Nederland een soortgelijke analyse uit, waarbij de klassenstructuur van het land werd beschreven aan de hand van verschillende kapitaalvormen (Vrooman et al., 2023).

De gevolgen van de ongelijkheden die voortvloeien uit verschillen in sociale klassen zijn concreet en voelbaar. Mensen uit hogere sociale klassen zijn gemiddeld beter opgeleid, hebben een betere toegang tot gezondheidszorg en leven langer (Knoops & van den Brakel, 2010). In België is dit verschil in levensverwachting groot: mannen uit hogere socio-economische klassen hebben bij geboorte een levensverwachting die bijna tien jaar hoger ligt dan die van mannen uit kansarme milieus.. Bij vrouwen bedraagt dit verschil zes jaar (Sciensano, 2023).

De impact van sociale klasse op het onderwijs wordt verderop in deze tekst uitgebreid besproken.

Daarnaast biedt 'S Jongers (2024) een helder en veel vollediger overzicht van hoe ongelijkheid verschillende levensdomeinen raakt, zoals wonen, geestelijke en sociale relaties.

Sociale mobiliteit

Sociale mobiliteit verwijst naar de mogelijkheid voor mensen om van sociale klasse te veranderen. Dit kan opwaarts zijn, waarbij iemand in een hogere sociale klasse belandt dan die waarin hij of zij is geboren, of neerwaarts, wanneer iemand "van de sociale ladder valt".

De mogelijkheid tot sociale mobiliteit is belangrijk om verschillende redenen. Ten eerste draagt het bij aan gelijke kansen. Het is een indicatie dat een samenleving individuen beoordeelt op hun kwaliteiten en prestaties, ongeacht hun sociale achtergrond. Reële ongelijkheden kunnen hierdoor weggewerkt worden en een rechtvaardiger samenleving krijgt op die manier vorm (OECD, 2018).

Daarnaast heeft sociale mobiliteit een bredere maatschappelijke impact. Het vermindert sociale spanningen en versterkt democratische waarden (Day & Fiske, 2019). Een samenleving waarin mensen geloven dat succes haalbaar is, los van afkomst, zal minder sociale onrust kennen en meer vertrouwen hebben in rechtvaardigheid en gelijkheid. Dit versterkt de sociale cohesie en het gevoel van verbondenheid tussen burgers.

Binnen het bredere fenomeen sociale mobiliteit maken we een onderscheid tussen absolute en relatieve mobiliteit, elk met een eigen focus.

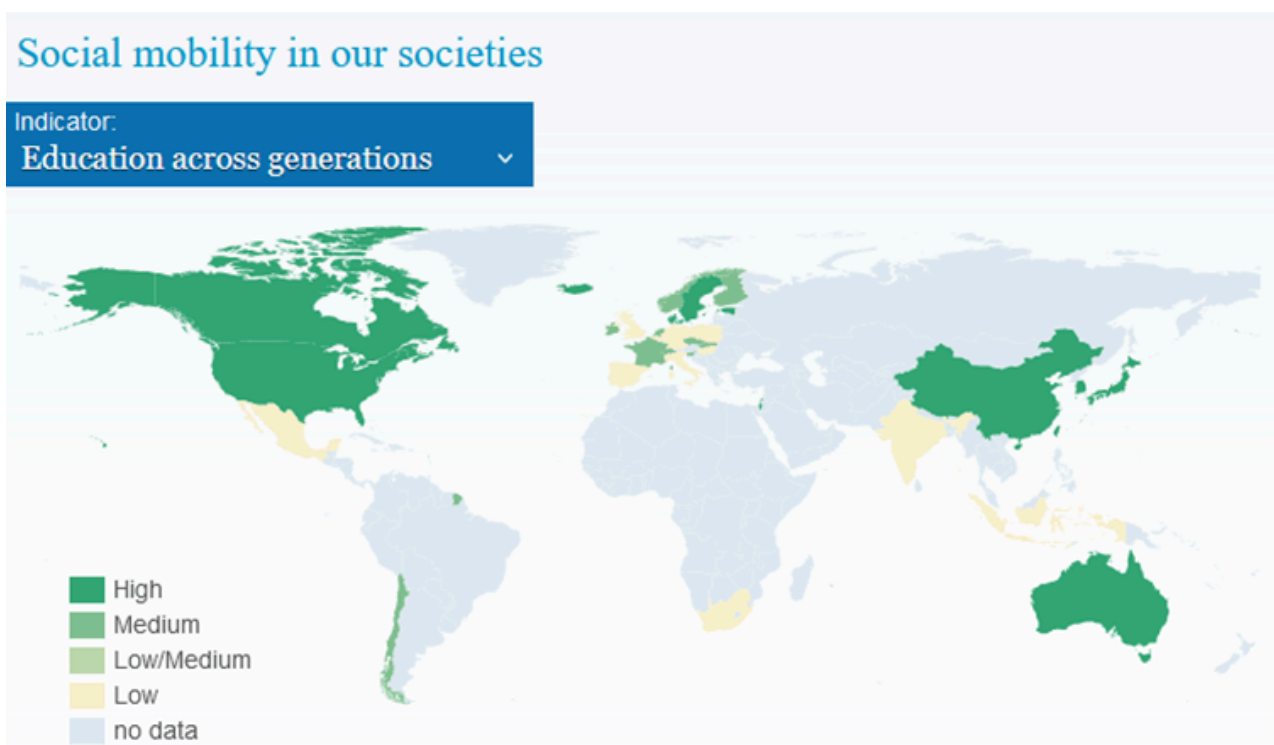
Absolute sociale mobiliteit verwijst naar de feitelijke bewegingen tussen klassen binnen een samenleving. Het gaat bijvoorbeeld om hoeveel mensen uit een arbeidersklassegezin later een positie in de middenklasse bereiken, ongeacht hoe deze verschuivingen in verhouding staan tot andere klassen. Absolute mobiliteit wordt sterk beïnvloed door structurele veranderingen in de samenleving. In België, na de Tweede Wereldoorlog, zorgde de overgang van een industriële naar een diensteneconomie voor nieuwe kansen tot sociale mobiliteit. De groei van de dienstensector en de uitbreiding van het onderwijs maakten het mogelijk voor kinderen uit arbeidersgezinnen om hogerop te klimmen naar middenklasse-posities. Deze veranderingen droegen bij aan een algemene toename van (absolute) sociale mobiliteit in de naoorlogse decennia.

Relatieve sociale mobiliteit, daarentegen, kijkt naar de kansenverdeling: dit gaat over hoe waarschijnlijk het is dat mensen uit verschillende klassen in een specifieke klasse belanden, los van structurele veranderingen. Dit wordt vaak gezien als een maat voor de mate van gelijkheid van kansen in een samenleving. Relatieve mobiliteit is belangrijk om te bepalen in hoeverre sociale afkomst nog steeds de levensloop van mensen beïnvloedt.

Een hoge relatieve mobiliteit duidt op een meer egalitaire samenleving, terwijl een lage mobiliteit erop wijst dat de klasse van herkomst een sterke invloed blijft hebben. In deze tekst ligt de nadruk op relatieve sociale mobiliteit.

Sociale mobiliteit leidt niet automatisch tot een meer gelijke samenleving. Mobiliteit kan immers afhankelijk blijven van toevallige factoren in plaats van individuele verdiensten. Daarnaast blijkt het vaak moeilijker om opwaartse sociale mobiliteit te realiseren dan om het sociale startniveau te behouden. Uit onderzoek blijkt dat mensen uit lagere sociale klassen geconfronteerd worden met aanzienlijke obstakels. Naast tastbare hindernissen, zoals een slechtere uitgangspositie, ervaren zij ook intersubjectieve belemmeringen, bijvoorbeeld wanneer anderen hun mogelijkheden systematisch onderschatten (Major & Machin, 2019; Friedman & Laurison, 2020; Van de Kamp, 2023; 'S Jongers, 2024).

In België is de mate van ongelijkheid relatief laag, en de sociale mobiliteit wordt in een recente OESO-studie als gemiddeld beoordeeld (OECD, 2018). Toch scoort België laag wanneer specifiek gekeken wordt naar de impact van het opleidingsniveau van ouders op dat van hun kinderen. Dit wijst erop dat België een zogenaamd *sticky floor*-fenomeen kent: kinderen van laagopgeleide ouders hebben een lage kans op opwaartse sociale mobiliteit. Ze blijven vaak in dezelfde opleidings- en sociaal-economische klasse als hun ouders (OECD, 2018).



Figuur 1: Overzicht van sociale mobiliteit op basis van intergenerationale opleidingsniveaus (Bron: <https://www.oecd.org/social/broken-elevator-how-to-promote-social-mobility-9789264301085-en.htm>)

Onderwijs en sociale mobiliteit

Onderwijs, en hoger onderwijs in het bijzonder, wordt traditioneel gezien als een belangrijke potentiële **motor van sociale mobiliteit** (Brown et al., 2013; OECD, 2018). Mensen met een diploma hoger onderwijs hebben over het algemeen toegang tot een breder scala aan carrièreopties en kunnen vaak ook sociale posities bekleden die niet toegankelijk zijn voor mensen zonder dit diploma. Ze hebben meestal ook een hoger inkomen wat bijdraagt aan een hogere levensstandaard en economische stabiliteit. Ook het armoederisico daalt aanzienlijk voor mensen die midden- of hogeschoold zijn.

Vanuit deze invalshoek is onderwijs een instrument dat sociale ongelijkheid doorbreekt doordat het jongeren de mogelijkheid geeft om een hogere sociale positie in te nemen dan hun ouders. Getalenteerde jongeren kunnen door hun goede prestaties in het secundair doorstromen naar het hoger onderwijs. Hierdoor komen ze vaak in een hogere sociale klasse terecht dan hun ouders en realiseren ze intergenerationale mobiliteit. Een metafoer die hiervoor vaak gebruikt wordt, is die van het onderwijs als een 'sociale lift'. Men kan op een lagere verdieping instappen en het onderwijs brengt je naar een hogere verdieping (OECD, 2018).

Dit is slechts één benadering van de relatie tussen (hoger) onderwijs en sociale mobiliteit. Een veelgehoorde kritiek hierop is echter **dat het onderwijs sociale ongelijkheid eerder reproduceert** dan doorbreekt. Kinderen uit lagere sociale klassen hebben doorgaans minder kansen in het onderwijs dan hun leeftijdsgenoten uit hogere klassen.

De verschillende vormen van kapitaal spelen hierin een belangrijke rol. Minder toegang tot economisch, sociaal en cultureel kapitaal vertaalt zich in beperktere mogelijkheden om te slagen in het onderwijs en door te stromen naar hoger onderwijs. Hierdoor kan de sociale kloof tussen klassen via het onderwijs net versterkt worden. In de realiteit kan het onderwijs waarschijnlijk beide functies (lift en kopieermachine) vervullen maar het is onduidelijk van welk samenspel aan factoren het dan uiteindelijk afhangt of de lift al dan niet stijgt. Dingen als interesse, intelligentie, motivatie spelen allicht mee. Sommige gesprekken die we voor deze studie hadden, doen echter vermoeden dat er ook meer arbitraire zaken een impact hebben.

Pioniersstudenten zijn jongeren in het hoger onderwijs van wie de ouders zelf niet verder hebben gestudeerd. Het zijn dus kinderen van laag- of middengeschoolde ouders die meestal uit de lagere sociale klassen komen. Wanneer deze studenten hun opleiding afronden, behalen zij een hoger opleidingsniveau dan hun ouders. Door hun studie en latere beroepsmogelijkheden positioneren ze zich vaak in een andere sociale klasse dan hun ouders (Bukodi & Goldthorpe, 2019).

Er is veel onderzoek gedaan naar de uitdagingen en de krachten van deze jongeren tijdens hun studietraject (Beattie, 2018; Matthys, 2021; Philips et al., 2020). Uit dit onderzoek blijkt dat het gebrek aan vertrouwdheid van het thuismilieu met de wereld van het hoger onderwijs vaak leidt tot moeilijkheden die veel minder voorkomen bij studenten van wie de ouders wél gestudeerd hebben. De eerder genoemde verschillen in soorten kapitaal manifesteren zich hierbij in specifieke barrières.

Een gebrek aan het juiste cultureel kapitaal—zoals kennis, studievaardigheden, waarden en opvattingen—leidt er vaak toe dat pioniersstudenten minder inhoudelijke en studie-ondersteuning krijgen. Daarnaast draagt dit ook bij aan een gevoel van vervreemding dat een aantal onder hen ervaren: ze voelen zich minder of niet thuis in de academische omgeving.

Financiële beperkingen vormen een andere belangrijke uitdaging. Beperkte economische middelen dwingen deze studenten vaak om naast hun studie te werken om deze te bekostigen. Dit veroorzaakt stress die hun academische prestaties negatief beïnvloedt en bemoeilijkt het combineren van werk en studie (OECD, 2018). Daarnaast kan het ook tot tijdsconflicten leiden.

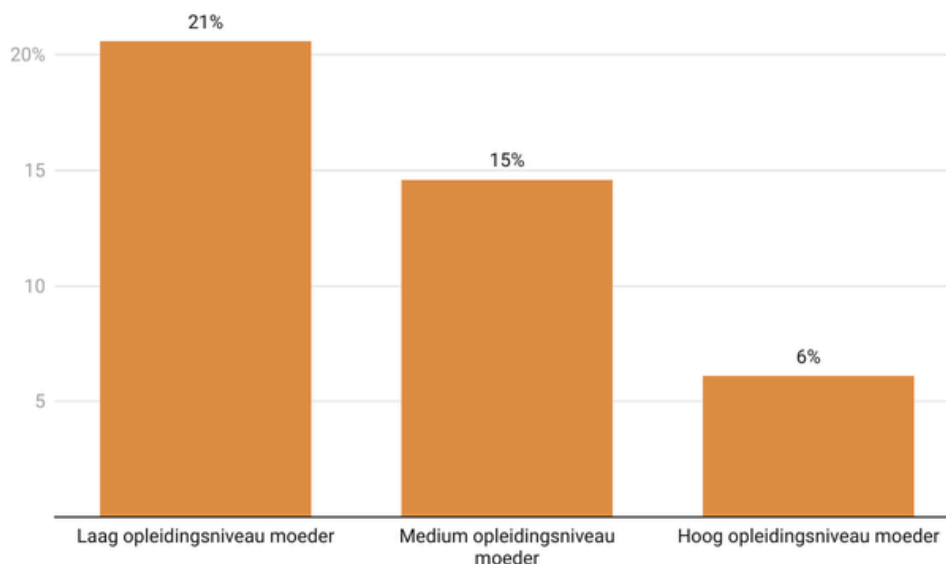
Ook het gebrek aan sociaal kapitaal speelt een rol. Pioniersstudenten hebben vaak minder toegang tot ondersteunende netwerken en kunnen daardoor minder terugvallen op hulp bij academische of persoonlijke uitdagingen.

Studenten die ondanks deze obstakels slagen, ervaren vaak dat ze tussen twee werelden in staan. Ze voelen zich niet meer volledig thuis in de sociale klasse waarin ze zijn opgegroeid, maar evenmin in de klasse waarin ze door hun opleiding terecht komen (Granfield, 1991; Lee & Kramer, 2013; Matthys, 2021). Dit resulteert vaak in een gevoel van vervreemding: aspecten van hun leven in de ene wereld voelen moeilijk bespreekbaar in de andere (Morton, 2019; Wright, 2023).

Tot nu toe hebben we vooral de subjectieve ervaringen en belevingen van pioniersstudenten besproken, zoals deze naar voren komen in kwalitatief onderzoek. Deze inzichten worden bevestigd door objectieve vaststellingen. Zo ligt de uitval in het eerste jaar bij pioniersstudenten duidelijk hoger dan bij niet-pioniersstudenten (Lima, Nakhili & Le Hénaff, 2019; Alger, 2024). Ishitani en Kamer (2022) toonden aan dat de hogere uitval bij pioniersstudenten niet verklaard kan worden door het overstappen naar een andere studierichting. Het gaat hier om studenten die effectief hun opleiding verlaten zonder elders verder te studeren.

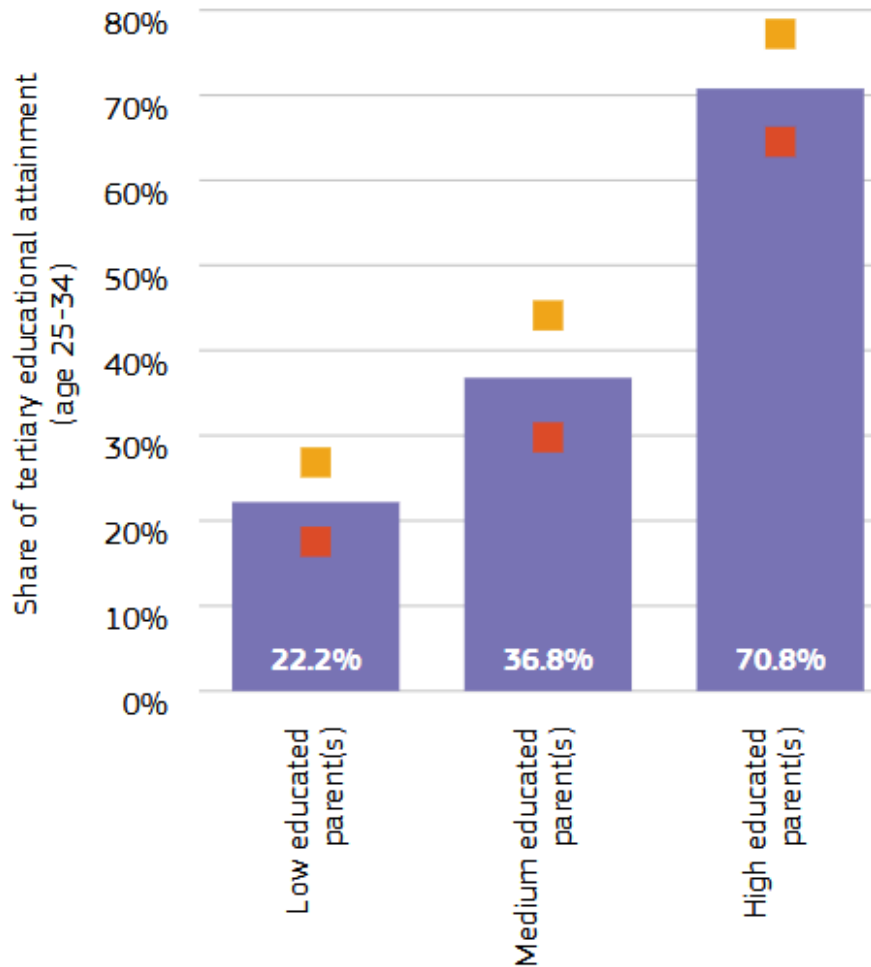
Er zijn geen cijfers over uitval van pioniersstudenten in het Vlaamse hoger onderwijs maar er zijn wel data over uitval op basis van het onderscheid in opleidingsniveau van de moeder. Een laag opleidingsniveau betekent dat de moeder maximaal lager secundair onderwijs heeft afgerond. Medium opgeleid staat voor maximaal een diploma hoger secundair en hoog opgeleid betekent een diploma hoger onderwijs. Deze groep is niet identiek aan de groep pioniersstudenten maar geeft wel een goede indicatie, zeker als men de toenemende opleidingshomogamie, de tendens van mensen om een paar te vormen met mensen van eenzelfde opleidingsniveau (Cantillon, 2018; Schulenberg & Buitenhuis, 2021). Van alle starters in het hoger onderwijs met een laag opgeleide moeder valt 1 op 5 uit na 1 jaar hoger onderwijs. Voor starters met een hoog opgeleide moeder is dat ongeveer 1 op 20. Ook deze cijfers gaan over uitval uit het hoger onderwijs en niet over veranderen van richting.

Opleidingsniveau moeder en drop-out percentage na 1 jaar hoger onderwijs, 2021



Grafiek: Research Centre for Learning in Diversity, HOGENT • Bron: Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties & Studietoelagen • Gecreëerd met Datawrapper

Cijfers van de Europese Commissie maken deze ongelijkheid nog duidelijker. Ze laten zien dat het aandeel jongeren van laagopgeleide ouders dat een diploma hoger onderwijs behaalt, 48,6 procentpunten lager ligt dan dat van jongeren van hoogopgeleide ouders (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022).

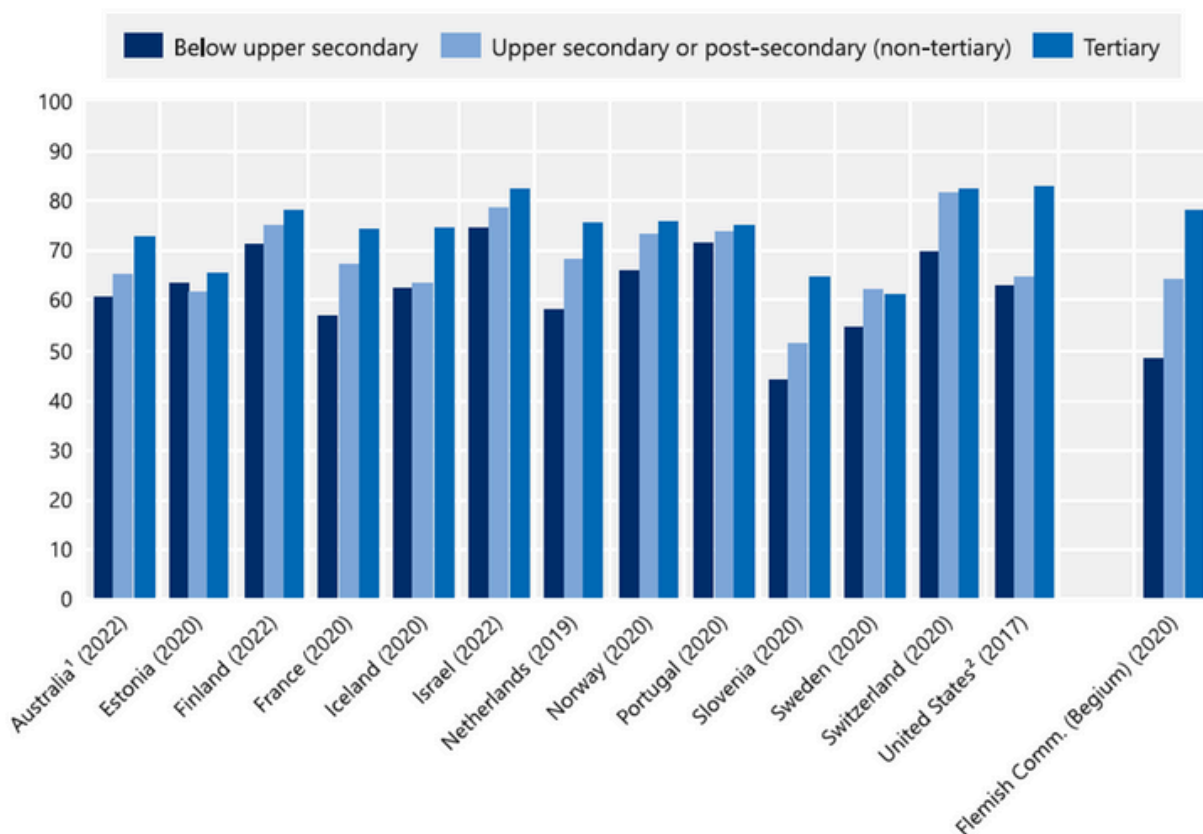


Figuur 2: Aandeel jongeren dat een diploma hoger onderwijs behaalt, naar opleidingsniveau van de ouders

(Bron: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/cd653a8f-66f4-11ed-b14f-01aa75ed71a1/language-en>)

Zoals hierboven besproken, wijst dit op een lage opwaartse sociale mobiliteit. Een klein aandeel kinderen van laagopgeleide ouders dat een diploma hoger onderwijs behaalt, kan namelijk worden gelezen als een beperkte verandering in sociale klasse. Dit duidt op een laag niveau van opwaartse sociale mobiliteit in de samenleving.

Recent onderzoek van de OESO (2024) toont ook aan dat het opleidingsniveau van ouders sterk correleert met het slaagpercentage in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Jongeren met ten minste één hoogopgeleide ouder hebben een veel hoger slaagpercentage dan jongeren van wie beide ouders geen hogere opleiding hebben gevolgd.



Figuur 3: Afstudeerpercentage van voltijdse studenten die een bachelor- of gelijkwaardig niveau zijn begonnen, naar opleidingsniveau van de ouders
(Bron: OECD, Education at a glance, 2024, p. 235)

Het is dan ook geen toeval dat verschillende hogescholen en universiteiten in binnen- en buitenland de afgelopen jaren initiatieven hebben gelanceerd om deze achterstand te verkleinen. Zo zijn er programma's opgezet aan instellingen als de Karel de Grote Hogeschool, Hogeschool UCLL, HOGENT, Hogeschool van Amsterdam, Universiteit van Amsterdam. Deze programma's zijn vaak korte, intensieve trajecten van enkele dagen die plaatsvinden voordat het academiejaar begint. Ze richten zich op het vergroten van het cultureel en sociaal kapitaal van startende pioniersstudenten.

Concreet krijgen studenten de kans om vertrouwd te raken met het jargon en de structuur van het hoger onderwijs, zoals de opbouw van het academiejaar en het aanpakken van veelvoorkomende obstakels (cultureel kapitaal). Daarnaast bevatten veel programma's sessies waarin huidige pioniersstudenten optreden als mentoren of waarin starters kennismaken met andere pioniersstudenten, wat hun sociaal kapitaal versterkt (Van Bunder, 2024).

De focus van het huidige onderzoeksproject: aspirant-pioniersstudenten

De eerder beschreven initiatieven richten zich op jongeren die al ingeschreven zijn in het hoger onderwijs en de overstap naar deze nieuwe omgeving hebben gemaakt. Maar wat met kinderen van lager opgeleide ouders die zich nog in het secundair

onderwijs bevinden? Cijfers van de OESO tonen aan dat er ook op dit niveau sprake is van ongelijkheid in de toeleiding naar het hoger onderwijs (OECD, 2019). In alle onderzochte landen in deze studie hebben jongeren van ouders zonder diploma hoger onderwijs beduidend minder kans om zelf in het hoger onderwijs te beginnen.

In dit onderzoek duiden we deze specifieke groep aan met de term **aspirant-pioniersstudenten**. Een aspirant-pioniersstudent is een jongere in het secundair onderwijs die de ambitie heeft om hoger onderwijs te volgen en van wie beide ouders zelf geen hoger onderwijs hebben genoten.

De literatuur en eigen onderzoek bij pioniersstudenten suggereren dat aspirant-pioniersstudenten met vergelijkbare moeilijkheden te maken krijgen. Uit de Jeugdonderzoeksplatformmonitor van 2019 blijkt bijvoorbeeld dat scholieren met laaggeschoolde ouders een lager academisch zelfbeeld hebben en zich minder sociaal geaccepteerd voelen op school (Kemper & Bradt, 2019). Naast deze obstakels zijn er ook krachten in hun sociale omgeving die hen kunnen ondersteunen. Het spanningsveld tussen deze drempels en krachten, in verschillende sociale contexten, vormt het centrale onderwerp van deze studie.

We hanteren het concept **grenswerk**, geïnspireerd door onderzoek zoals dat van O'Shea (2020), om de overgang naar het hoger onderwijs te beschrijven als het oversteken van een grens. De term verwijst naar het proces waarin jongeren, vaak zonder voorbeeld in hun directe omgeving, zich voorbereiden op de verwachtingen en uitdagingen van het hoger onderwijs. Dit omvat niet alleen praktische voorbereidingen, zoals het ontwikkelen van studievaardigheden, maar ook het laveren langs culturele en sociale barrières die deze overgang bemoeilijken.

De **doelstelling** van dit onderzoek is om de sociale context van aspirant-pioniersstudenten te versterken. Door inzicht te krijgen in hoe deze jongeren hun situatie zelf ervaren, willen we bijdragen aan het creëren van een omgeving die hun kansen op toegang tot het hoger onderwijs vergroot.

Om dit te realiseren, richten we ons op de volgende onderzoeksvragen:

1. Welke krachten ervaren aspirant-pioniersstudenten in het secundair onderwijs op weg naar het hoger onderwijs in verschillende sociale contexten?
2. Welke drempels ervaren aspirant-pioniersstudenten in het secundair onderwijs op weg naar het hoger onderwijs in verschillende sociale contexten?
3. Op welke manier kunnen verschillende sociale contexten krachtiger gemaakt worden als ondersteuning van aspirant-pioniersstudenten op weg naar het hoger onderwijs?

Daarnaast willen we nagaan in hoeverre jongeren zich bewust zijn van mogelijke verschillen in steun en kansen die verband houden met het opleidingsniveau van de ouders. Dit bewustzijn kwam spontaan ter sprake tijdens de eerste interviews en bleek een waardevolle aanvulling te bieden op het spanningsveld tussen drempels en krachten. Daarom hebben we dit als een aparte onderzoeksvraag toegevoegd:

- Zijn er volgens de jongeren verschillen in steun tussen kinderen van hoogopgeleide ouders enerzijds en laag- en medium opgeleide ouders anderzijds?

Dit onderzoek focust specifiek op de drempels en krachten binnen de **verschillende sociale contexten** van de jongeren. Hiermee sluiten we aan bij het sociologische perspectief op relationele ongelijkheid. Dit perspectief stelt dat de (meer of minder) geprivilegieerde positie van mensen in de maatschappij grotendeels wordt bepaald door de relaties die ze onderhouden. Voor jongeren speelt de klassecontext waarin ze geboren worden een belangrijke rol, vooral door de invloed van de relaties van hun ouders.

We onderzoeken de impact van deze klassecontext op de schoolervaring van jongeren, met specifieke aandacht voor de drie eerder beschreven vormen van kapitaal. Daarbij richten we ons op drie belangrijke sociale contexten waarin jongeren zich bewegen:

1. De dichte familie: het gezin en mogelijk andere nabije familieleden.
2. De schoolcontext: leraren, begeleiders en medestudenten.
3. Leeftijdsgenoten binnen en buiten school: zoals vrienden, klasgenoten, of contacten via jeugdbewegingen en sportclubs.

Methode.

Onderzoeksparadigma

Het onderzoeksparadigma achter deze studie is het **interpretatief paradigma**. Dit paradigma gaat ervan uit dat de sociale wereld ten minste gedeeltelijk wordt gevormd door de ervaringen en perspectieven van mensen. Daarom is het belangrijk om de subjectieve ervaringen van aspirant-pioniersstudenten te begrijpen, vanuit hun eigen verhalen en interpretaties. Onze epistemologische benadering is inductief: we verzamelen gedetailleerde data over de ervaringen van aspirant-pioniersstudenten en identificeren daarin thema's en patronen. Deze aanpak biedt een dieper inzicht in de sociale realiteit en de manier waarop deze jongeren hun sociale contexten beleven.

Aangezien ons doel was om te onderzoeken hoe jongeren de invloed van verschillende sociale contexten ervaren, hebben we gekozen voor een **kwalitatief onderzoeksoptzet**. Meer specifiek maakten we gebruik van semigestructureerde interviews. Deze methode bood de flexibiliteit om door te vragen op specifieke antwoorden van de geïnterviewden, wat bijdroeg aan een rijker en meer genuanceerd begrip van hun ervaring.

Rekrutering en deelnemers

De rekrutering gebeurde via Vlaamse secundaire scholen. Alle scholen van de Vlaamse Gemeenschap ontvingen een e-mail met de vraag om onze oproep tot deelname te verspreiden onder leerlingen uit het vijfde en zesde jaar secundair onderwijs. De oproep werd tweemaal verstuurd: één keer in april 2023 en opnieuw in september 2023.

Leerlingen die geïnteresseerd waren in deelname konden zich aanmelden via een Microsoft Forms-formulier. Afhankelijk van hun voorkeur werden ze daarna gecontacteerd via e-mail of WhatsApp. Een belangrijk inclusiecriteria was dat geen van de ouders een diploma hoger onderwijs in de EU mocht hebben behaald. Leerlingen van wie de ouders buiten de EU, bijvoorbeeld in Afrika of Azië, een diploma hoger onderwijs hadden behaald, werden wel toegelaten vanwege de verschillen in onderwijssystemen.

In totaal meldden 51 jongeren zich aan. Van deze groep reageerden er 29 niet op verdere communicatie. Drie andere jongeren voldeden niet aan de inclusiecriteria, omdat één of beide ouders een diploma hoger onderwijs had. Uiteindelijk werden 19

jongeren geïnterviewd.

Alle deelnemers werden zorgvuldig geïnformeerd over het doel en de procedure van het onderzoek. Ze ondertekenden een schriftelijk toestemmingsformulier, in lijn met het Algemeen Ethisch Protocol. Als dank voor hun deelname ontvingen zij een waardebon van 20 euro.

Respondenten

Naam	Opleiding	Gender	Geboorteland	Geboortejaar
Bram	Economie-Moderne Talen	M	België	2005
Regina	Koeling- en Warmtetechnieken	V	Ghana	2003
Sara	Humane Wetenschappen	V	België	2005
Merve	Welzijnswetenschappen	V	België	2006
Clarisse	Latijn-Wiskunde	V	België	2006
Amine	Latijn-Wetenschappen	Man	Nederland	2006
Gamze	Humane Wetenschappen	Vrouw	België	2007
Eslem	Welzijnswetenschappen	Vrouw	België	2007
Luna	Kunsthumaniora	Vrouw	België	2004
Oumayra	Welzijnswetenschappen	Vrouw	België	2007
Alessia	Sportwetenschappen	Vrouw	Italië	2005
Anouar	Biotechnologische en Chemische Technieken	Man	België	2006
Flo	Latijn-Moderne Talen	Vrouw	België	2008
Harsh	Techniek Wetenschappen	Man	België	2006
Elki	Sociale en Technische Wetenschappen	Man	België	2006
Melanie	Economie-Wiskunde	Vrouw	België	2005
Thomas	Boekhouden - Informatica	Man	België	2005
Ismail	ICT	Man	België	2005
Birthe	Latijn-Moderne Talen	Vrouw	België	2005

Tabel 1: **Overzicht deelnemers:** opleiding, gender, geboorteland, geboortejaar

Ouders respondenten

Naam	Geboorteland ouder 1	Geboorteland ouder 2	Opleidings-niveau ouder 1	Opleidings-niveau ouder 2
Bram	België	België	secundair	secundair
Regina	Ghana	Ghana	secundair	hoger onderwijs in Ghana
Sara	België	België	secundair	secundair
Merve	België	Turkije	secundair	secundair
Clarisse	België	België	secundair	secundair
Amine	Algerije	Algerije	lager	secundair
Gamze	Marokko	Marokko	lager	secundair
Eslem	Turkije	Turkije	secundair	secundair
Luna	België	België	secundair	secundair
Oumayra	Turkije	België	secundair	secundair
Alessia	België	Italië	secundair	lager
Anouar	Marokko	België	hoger onderwijs in Marokko	secundair
Flo	België	België	secundair	secundair
Harsh	Pakistan	Pakistan	secundair	secundair
Elki	België	België	lager	lager
Melanie	België	België	secundair	secundair
Thomas	België	België	secundair	secundair
Ismail	Turkije	Turkije	lager	diploma niet gekend
Birthe	België	België	secundair	lager

Tabel 2: **Overzicht ouders deelnemers:** geboorteland, opleidingsniveau

Van de 19 geïnterviewde aspirant-pioniersstudenten waren er 10 vrouwen. De deelnemers volgden uiteenlopende studierichtingen in het secundair onderwijs, zoals Latijn-Wiskunde, Welzijnswetenschappen, Sociale en Technische Wetenschappen, en Koeling- en Warmtetechnieken. Deze diversiteit laat zien dat hun interesses en toekomstplannen nogal uiteenlopen. Zowel technisch-wetenschappelijke als sociaal-culturele richtingen zijn goed vertegenwoordigd.

De meeste deelnemers zijn geboren in België. Een kleiner aantal is afkomstig uit landen zoals Ghana, Nederland en Italië. Hun geboortejaren liggen tussen 2003 en 2008, waarbij de meerderheid tussen 2005 en 2007 werd geboren. Dit betekent dat de meeste deelnemers tussen de 17 en 19 jaar oud waren op het moment van het onderzoek.

Iets meer dan de helft van de ouders van de deelnemers is geboren in België, de anderen zijn afkomstig van buiten de EU, uit landen zoals Turkije, Marokko en Pakistan. Dit duidt op een aanzienlijke mate van culturele diversiteit binnen de onderzoeksgroep.

Het opleidingsniveau van de ouders varieert sterk. De meerderheid van de ouders heeft alleen lager of middelbaar onderwijs afgerond. Slechts drie ouders hebben hoger onderwijs gevolgd en dat gebeurde buiten de EU. Enkele ouders hebben in Vlaanderen hoger onderwijs geprobeerd, maar zijn tijdens het eerste jaar gestopt. Deze variatie kan invloed hebben op de steun en de verwachtingen binnen de gezinnen.

Voor de interviews werd een semigestructureerde aanpak gebruikt. De interviewleidraad was gebaseerd op literatuur en ervaringen uit eerder onderzoek naar pioniersstudenten. Deze leidraad werd waar nodig aangepast op basis van nieuwe inzichten die naar voren kwamen tijdens de eerste gesprekken.

De interviews werden online afgenomen via Microsoft Teams en opgenomen. De duur varieerde van 30 tot 90 minuten. Alle interviews werden verbatim getranscribeerd. Om de privacy van de deelnemers te garanderen, werden namen van personen, plaatsen en scholen in de transcripten vervangen door pseudoniemen.

De interviews werden geanalyseerd met behulp van codering via NVIVO. Het enige vooraf vastgestelde codeerschema omvatte de verschillende sociale contexten. In een eerste coderingsronde werden de fragmenten toegewezen aan een context en kreeg elk fragment een verkorte inhoudscode. In een tweede coderingsronde organiseerden we de verschillende codes op basis van inhoudelijke gelijkenissen (bijvoorbeeld studiekeuze, inhoudelijke steun). Deze finale codes werden vervolgens verdeeld onder sociaal, economisch en cultureel kapitaal.

Het onderzoeksopzet werd goedgekeurd door het ethisch comité van de faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Gent (2022-151).

R Resultaten.

In dit hoofdstuk worden de belangrijkste bevindingen van het onderzoek thematisch gepresenteerd. De focus ligt op de drie sociale contexten waarin aspirant-pioniersstudenten zich bewegen: de dichte familie, de schoolcontext en leeftijdsgenoten. Elke context wordt belicht vanuit zowel de steunende als belemmerende factoren en de specifieke manieren waarop deze contexten de toegang tot hoger onderwijs beïnvloeden. Daarnaast bespreken we ook de perceptie van de geïnterviewden over de verschillen in steun en kansen tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders. Om de privacy van de deelnemers te waarborgen, worden in dit rapport pseudoniemen gebruikt.

1) De dichte familie

De gezinssituatie speelt een belangrijke rol in het leven van aspirant-pioniersstudenten. Voor velen is de familie zowel een bron van steun als een bron van uitdagingen op weg naar hoger onderwijs. Uit de interviews kwamen vijf belangrijke thema's naar voren: tijdsinvulling en mogelijke conflicten, studieondersteuning, morele steun, hulp bij studiekeuze, en financiële of materiële omstandigheden. Deze aspecten laten zien hoe familiale dynamieken de studiemogelijkheden en ambities van deze jongeren kunnen beïnvloeden.

Tijdsinvulling/tijdsconflicten

Veel aspirant-pioniersstudenten ervaren tijdsconflicten door een mismatch tussen de verwachtingen van hun gezin en de tijd die schoolwerk vereist. Deze conflicten verschillen sterk, afhankelijk van de mate waarin ouders de studielast inschatten en de verantwoordelijkheden die jongeren thuis dragen.

In quasi alle interviews spreken **de respondenten over de mate waarin men thuis al dan niet kan inschatten hoeveel er voor school gewerkt moet worden.** Verschillende jongeren hebben het gevoel dat hun ouders dit onderschatten. We merken wel verschillen naar gelang het opleidingsniveau van de ouders. Ouders die een algemene vorming in het secundair onderwijs genoten hebben (bv. het vroegere Algemeen Secundair Onderwijs (ASO) of nu de doorstroomfinaliteit), lijken over het algemeen een betere inschatting te kunnen maken van de studielast. Kinderen van ouders zonder ASO-diploma vertellen dat hun ouders vaak onderschatten hoeveel er gewerkt dient te worden voor school.

Sommige jongeren hebben het gevoel dat hun ouders de moeite die zij doen voor school niet zien en hierdoor onderschatten. Merve merkt bijvoorbeeld op dat haar ouders denken dat ze niets doet voor school, omdat ze op haar kamer studeert en dit voor hen onzichtbaar blijft. Ze krijgt dan ook vaak te horen dat ze meer moet studeren.



Soms als ik zeg, van ja “ik ben echt heel moe!” Dan is het van: “Wat heb je nu weer gedaan om moe te zijn?” En dan ben ik van: “Ik ben naar school geweest, ik heb 8 lesuur lang aan een bank gezeten” En dan is het in mijn gezin van: “Dat is niet moeilijk!” Terwijl, ja... je zit wel acht uur lang nieuwe leerstof te leren, die moet je dan in de avond ook nog herhalen om het te kunnen. En dan heb je de volgende dag toetsen en taken van andere vakken die je bijvoorbeeld die dag niet hebt gehad. Dus dan ben je zeker in de avond een uur of 3 uur bezig met te studeren. En dan is dat ook juist nipt, want je hebt personen die veel moeten studeren om juist over het gemiddelde te zijn en je hebt personen die bijna niet moeten studeren om heel goede punten te halen. En ik val onder de personen die veel moeten studeren om juist boven het gemiddelde te zijn. En dan zit ik vaak tot 10 uur of zo iets te studeren en dan herhalen en lezen, en lezen... en dan ben ik wel echt heel uitgeput.” (Eslem)

Op zich is een onderschatting van de tijd die nodig is voor schooltaken niet problematisch maar dit kan wel leiden tot **verwachtingsconflicten**. Ouders die onvoldoende begrijpen hoeveel tijd schoolwerk vraagt, verwachten soms dat hun kind andere dingen doet op momenten dat de jongere eigenlijk voor school wil werken. Dit kan gaan over huishoudelijke taken, maar ook over familieactiviteiten, zoals uitstapjes in het weekend. Afhankelijk van de hoeveelheid en duur van deze activiteiten kan dit interfereren met de tijd die de jongere aan schoolwerk wil of moet besteden.

Zowat alle jongeren moeten **thuis meehelpen**, maar de impact hiervan verschilt sterk. Amine wordt bijvoorbeeld vrijgesteld van huishoudelijke taken als het druk is op school. Alessia helpt ook mee in het huishouden, maar als zij aangeeft dat ze veel werk heeft voor school, krijgt dit voorrang. Soms vindt ze echter dat ze te veel moet doen, zonder dit tegen haar ouders te zeggen.

Bij andere jongeren is de vrijstelling periodegebonden. Eslem vindt dat ze tijdens het gewone schooljaar soms te veel moet doen, waardoor ze achterop geraakt. In de examenperiode hoeft ze daarentegen niet te helpen thuis. Verschillende andere jongeren geven aan dat zij tijdens examens minder werk in het huishouden hoeven te doen. Dit lijkt erop te wijzen dat sommige ouders vooral denken dat er tijdens examens hard gewerkt moet worden en minder gedurende het jaar.

Verschillende jongeren vertellen ook dat hun ouders verwachten dat ze jongere

broertjes of zusjes helpen voordat ze aan hun eigen huiswerk beginnen. Merve merkt hierbij een opvallend contrast op: zij had vroeger niemand om vragen aan te stellen en moest alles zelf uitzoeken, terwijl haar broertje nu op haar kennis kan rekenen. Omdat haar moeder onvoldoende Nederlands spreekt, helpt Merve daarnaast ook nog met bestellingen en administratie in de zaak van haar ouders.



In het eerste had ik niemand om vragen aan te stellen. Ik moest alles op mijn eentje uitvinden en zo... En mijn broer moet gewoon zitten en wachten totdat zijn zus het wel uitlegt.” (Merve)

Tijdsconflicten ontstaan niet alleen doordat jongeren moeten helpen in het huishouden, maar ook wanneer ouders iets leuks willen doen, zoals bijvoorbeeld een uitstapje in het weekend, terwijl dat in de agenda van de jongere op dat moment niet echt past. Ook dit kan ervaren worden als een probleem omdat de jongeren het gevoel kunnen hebben dat ze hun ouders een beetje teleur stellen als ze voorrang geven aan schoolwerk.



Ja, bijvoorbeeld: soms willen ze samen dingen doen in het weekend... tijd samen spenderen... ergens naartoe gaan, terwijl dan ik gewoon zoiets heb van: “Dat gaat voor mij even niet.” Of: “Ik kan dat gewoon even niet erbij nemen.” (Alessia)

Een ander verhaal horen we bij jongeren zoals Regina of Ismail, die veel tijd moeten investeren in het huishouden. Ismail woont alleen met zijn moeder, die geen Nederlands spreekt. Hij is de spil van het huishouden: hij regelt de financiën, betaalt de facturen en onderhoudt contacten met instanties. Als er iets kapot is, moet hij zorgen dat het wordt gerepareerd. Ook begeleidt hij zijn moeder bij doktersbezoeken om te vertalen. Naast deze taken, die veel tijd vragen, blijft er vaak weinig ruimte over voor schoolwerk.

Regina vertelt een gelijkaardig verhaal. Zij woont alleen met haar vader. Haar moeder en haar broer wonen in een Afrikaans land. Regina is verantwoordelijk voor het huishouden: zij kookt, poetst, regelt de facturen en onderhoudt contacten met officiële instanties. Bij haar lijkt ook de onvoorspelbaarheid van het beroep dat haar vader op haar kan doen een extra bemoeilijkende factor. Hij vraagt haar soms om laat op de avond nog te koken of belt haar tijdens de les op met vragen over betalingen die ze moet regelen en andere “random dingen”.

Zowel Regina, als Ismail, allebei tieners, nemen sociale rollen op zich die in onze maatschappij doorgaans aan volwassen toekomen. Bij hen ligt de prioriteit duidelijk op het gezin en komt hun eigen schoolcarrière op de tweede plaats. Tijdsconflicten ontwikkelen zich bij hen tot echte loyaliteitsconflicten.

Die zijn niet alleen praktisch, maar ook emotioneel beladen. Hun loyaliteit aan het gezin verplicht hen om huishoudelijke rollen te vervullen die vaak ten koste gaan van hun studie. Regina zegt expliciet dat hoger onderwijs enkel een optie is als ze thuis weggaat en ergens anders gaat wonen.

De interviews tonen aan dat aspirant-pioniersstudenten soms **tijdsconflicten ervaren door de onderschatting van hun studielast** door ouders. Deze conflicten variëren echter sterk, afhankelijk van de mate van begrip, flexibiliteit en zelfstandigheid van de ouders. Jongeren zoals Ismail en Regina, die een groot deel van de organisatie van het dagelijks leven in hun gezin op zich nemen, ervaren de grootste druk. Ouders met meer inzicht in de vereisten van schoolwerk, vaak door een eigen hogere scholing, lijken dergelijke conflicten te kunnen beperken.

Studieondersteuning

De mate waarin jongeren thuis ondersteuning krijgen voor studie-inhoud en methodiek varieert sterk. Terwijl sommige jongeren kunnen rekenen op hulp van ouders of familieleden met ervaring, moeten anderen grotendeels zelf uitzoeken hoe ze effectief kunnen leren, vaak met behulp van trial-and-error-methoden. De voornaamste factoren die een verschil lijken te maken, zijn het opleidingsniveau van de ouders en de mate waarin er in de dichte omgeving iemand aanwezig is die verder gestudeerd heeft.

Jongeren van wie de ouders een algemene vorming in het secundair onderwijs hebben gevolgd, geven aan dat hun ouders hen over het algemeen actief ondersteunen. Deze ouders helpen hun kinderen met tips over hoe te studeren en beantwoorden vaak inhoudelijke vragen. Daarnaast ondersteunen zij ook bij het overhoren van leerstof en het plannen van schoolwerk, zoals in het geval van Flo. De meeste van deze ouders zijn bovendien vertrouwd met het gebruik van een computer. Ze lezen regelmatig taken na op spelling en zinsstructuur en houden bij wat hun kinderen voor school moeten doen.



Mijn papa is goed in wiskunde en wetenschappen, en mijn mama in geschiedenis en talen. Ik vraag hen soms om uitleg, vooral bij natuurwetenschappen." (Flo)

Ouders zonder deze achtergrond kunnen hun kinderen veel minder helpen bij inhoudelijke vragen. Sommige jongeren wijzen op taalmoeilijkheden: ouders die het Nederlands onvoldoende beheersen, hebben vaak moeite om hun kinderen te ondersteunen. Ze hebben vaak ook weinig begrip over wat hun kinderen studeren. Maar ook ouders die het Nederlands wel beheersen, zijn vaak onvoldoende vertrouwd met de vakinhouden om hun kinderen inhoudelijk te ondersteunen.



Ik heb ook heel veel neven en nichten die me ook helpen met school, bij de vakken waarmee ik moeite heb. Zij zijn afgestudeerd aan de universiteit of bezig aan de universiteit en zij helpen mij. En ja, ik vind wel dat dit heel veel invloed heeft, ook op mijn schoolpunten.” (Gamze)

Uit de interviews komt in ieder geval wel naar voor dat wanneer **in de dichte familie hulpbronnen beschikbaar** zijn, jongeren wel geneigd zijn hier gebruik van te maken. Vaak gaat het dan om broers en zussen die studeren of gestudeerd hebben. Anderen vertellen over een oom of een tante die gestudeerd heeft. De ‘bruikbaarheid’ van deze relaties hangt af van de nabijheid van die persoon. Broers of zussen die thuis wonen zijn bruikbaar dan wanneer ze op kot zitten. Een oom of een tante met wie er regelmatig contact is, kan ook aangewend worden als informatiebron. Gamze woont in hetzelfde huis als haar oudere neven en nichten die al studeren en kan bij hen terecht wanneer ze iets niet begrijpt. Wanneer ze bijvoorbeeld niet mee is met wiskunde, leggen ze haar de theorie uit en maken samen met haar oefeningen. De zus van Birthe’s moeder heeft een doctoraat en Birthe beschouwt haar bovendien als een grotere zus bij wie ze steeds terecht kan voor hulp en advies. De bereidheid om gebruik te maken van beschikbare hulp in de context van de naaste familie blijkt op een indirecte manier uit het feit dat veel jongeren hun jongere broers en zussen helpen.



Bijvoorbeeld, bij mijn zus nu ook. Als ze moeilijkheden heeft, moet ik haar altijd helpen en zo. Mijn moeder kan dat niet echt. Zij... Allez, bijvoorbeeld, als ik ga verder studeren in de psychologie, gaat zij mij nooit met iets kunnen helpen, denk ik. Ook nu is dat al iets, hè. Gewoon alles... mijzelf een beetje leren of vragen aan mijn vrienden. Maar aan mijn ouders heb ik niet zo een grote hulp.” (Elki)

Jongeren die geen hulp binnen hun familie kunnen vinden, hebben vaak **moeite met het ontwikkelen van een effectieve studiemethode**. Regina geeft bijvoorbeeld aan dat ze niet weet hoe ze dingen moet onthouden. Ze probeert verschillende manieren, zoals lezen in het handboek of het maken van samenvattingen, maar als dat niet werkt, zoekt ze filmpjes op internet. Haar aanpak lijkt meer gebaseerd op toeval dan op een gerichte strategie, wat de efficiëntie beperkt. Ook Sara vertelt dat zij studie-

methodes via internet ontdekt en deze vervolgens uitprobeert, zonder dat hier een duidelijke structuur achter zit.



Mijn moeder kan dat ook niet echt, zo dingen plannen. Ik denk dat ze dat ook niet zo goed kan. Dus ik denk gewoon dat ik dat meer allemaal van mijzelf moet doen.” (Elki)

Internaten en buitenschoolse netwerken kunnen een uitzondering vormen voor jongeren die thuis onvoldoende ondersteuning krijgen. Een aantal jongeren heeft op internaat gezeten en kreeg daar hulp bij het ontwikkelen van studiemethoden. Begeleiders en medestudenten speelden hierbij een belangrijke rol. De ouders van Merve kunnen haar zelf niet helpen, maar via hun Gents-Turkse netwerk vonden ze een ondersteunend initiatief voor Turkse jongeren. Merve kreeg daar bijlessen, wat haar enorm heeft geholpen.



Het is gewoon zo... Ik kan nooit iets vragen aan mijn moeder, bijvoorbeeld of ze iets weet van wiskunde. Want ze heeft dat nooit geleerd. Dus daar ervaar ik zo wel moeilijkheden mee. Bijvoorbeeld, in mijn klas zijn er vaak kinderen die dan zeggen van: "Ja, mijn moeder heeft mij geholpen daarmee en ze heeft dat geschreven voor mij." Maar ik kan dat niet echt zeggen, want ik kan dat ook niet echt vragen.”(Elki)

Uit de interviews blijkt dat de mate van inhoudelijke ondersteuning en hulp sterk kan variëren. Jongeren met toegang tot ondersteunende familieleden ervaren meer gestructureerde en effectieve studiebegeleiding. Dit helpt hen niet alleen beter te leren, maar bespaart ook tijd en verlaagt de stress. Daartegenover staan jongeren die geen beroep kunnen doen op dergelijke hulpbronnen. Zij moeten vaak zelf een weg zoeken, waarbij ze trial-and-error-methoden gebruiken die minder efficiënt zijn. Dit gebrek aan ondersteuning kan leiden tot tijdverlies, frustratie en een grotere belasting van hun schoolwerk.

Morele steun

Met morele en emotionele ondersteuning bedoelen we de **aanmoediging en betrokkenheid van ouders bij de studieambities en voortgang** van hun kinderen. Deze steun kan jongeren vertrouwen geven en hen motiveren om door te zetten. Uit de interviews blijkt dat de mate van morele en emotionele ondersteuning sterk verschilt tussen gezinnen.



Mijn mama had laatst... met de examens in juni, had ze zo een ketting voor mij gekocht met edelstenen voor geluk." (Flo)

Sommige ouders zijn **erg betrokken bij de studieambities van hun kind en moedigen dit aan**. Volgens de jongeren motiveren ouders deze ondersteuning op verschillende manieren. Sommigen zeggen dat hun ouders het **geluk van hun kinderen voorop stellen**. Of ze nu hogere studies willen doen of niet, als het hen gelukkig maakt zullen de ouders hen steunen, denken ze.



Wat ik ook doe, maakt [voor mijn ouders] niet uit. Als ik maar gewoon gelukkig ben. En als ik een goede toekomst heb. Dus zij beslissen niet wat ik ga doen. Ze helpen er me wel in. Het is niet dat ze mij een keuze opdringen ofzo. Ik ben mijn papa daar zeer dankbaar voor. Als ze u verplichten van bijvoorbeeld: "Ge moet dokter worden of zo..." Ik bedoel, als ge het zelf niet ziet zitten, ja, vergeet het dan maar al op voorhand." (Bram)

Andere jongeren vertellen dat hun ouders hierin nog een stap verder gaan en expliciet willen dat hun kind verder studeert om een beter leven te hebben dan zichzelf. In de interviews komen verschillende invullingen van 'een beter leven' naar voren: een hoger inkomen, meer werkzekerheid, minder lichamelijke klachten door fysiek zwaar werk, en een hoger sociaal aanzien.



We worden een beetje gepusht om verder te studeren. Omdat ze weten hoe moeilijk het is om zonder diploma verder te gaan. Er wordt wel altijd gezegd van: "Kijk, met een diploma raak je sowieso al ietsje verder op de markt...allez ja, de jobmarkt." (Luna)



Ja, ze willen dat ook wel, dat ik verder studeer. Ze zeiden ook van: "Ik heb dat nooit gedaan, maar niet dezelfde fouten maken als mij en gewoon doen." Dat ze ook gewoon iets wou doen wat ze leuk vond. En nu dus een job doet die ze niet echt superleuk vindt. Kuisen en zo, dat is niet echt haar ding. Maar ja, ze moet geld verdienen, hè. Mijn moeder vindt het echt belangrijk, verder studeren. Zij vindt ook wel van: "Ik wil echt wel dat je iets doet waar je goed mee verdient en ik wil ook gewoon dat je..." Want ze weet dat ik dat kan doen." (Elki)

We zien deze motivatie ook weerspiegeld in het verlangen van sommige jongeren. Ook zij denken dat een diploma hoger onderwijs hen een beter leven zal geven dan dat van hun ouders.



Sowieso, mijn ouders weten dat ook gewoon zelf dat ik het beter wil doen dan hen... Dus ik wou echt gaan studeren. Mijn ouders hebben gewoon ja, secundair onderwijs gedaan... dus ik wou het gewoon beter doen op dat vlak en... ze weten dat ook en ze zeggen van: "Ja, je hebt groot gelijk." Ik voel dat mij dat toch wel meer vrijheid gaat geven, later." (Sara)

Ook andere jongeren zoals Elki en Eslem benadrukken dat ze verder willen studeren om fysiek zwaar werk te vermijden en meer voldoening te halen uit hun beroep. Eslem zegt dat ze niet zoals haar vader altijd maar met fysiek zwaar werk bezig wil zijn.



En ik zie mezelf ook niet later iets met arbeid doen zoals in de fabriek werken ofzo... Ik zie mezelf dat helemaal niet doen. Dus ik denk wel dat ik verder ga studeren en dan gewoon ja iets meer... Ja gewoon iets anders te doen dan in de arbeid te werken ofzo." (Gamze)

Sommige jongeren geven aan dat hun ouders hopen dat zij financieel beter af zullen zijn en minder fysiek belastend werk hoeven te doen. Voor anderen speelt het sociale prestige van een diploma een belangrijke rol. Verschillende jongeren merken op dat er in de samenleving wordt neergekeken op hun ouders en het werk dat zij doen. Voor hen is een diploma hoger onderwijs een manier om een sociale positie te bereiken die meer waardering en respect uitstraalt. Sara vertelt bijvoorbeeld dat er binnen haar uitgebreide familie slechts één neef is die verder studeert. Zij heeft het gevoel dat de hele familie naar hem opkijkt en zijn keuze bewondert. Daarnaast vertellen sommige jongeren dat hun ouders zelf verder wilden studeren, maar dat zij hierin werden tegengehouden door hun eigen ouders.

In gezinnen met een migratieachtergrond komt dit thema ook naar voren. Vaak zijn de ouders zelf naar België gemigreerd op zoek naar een beter leven. Sommige jongeren geven aan dat hun ouders hun eigen studieambities zien als een verlengstuk van deze zoektocht en hen hierin actief ondersteunen.



Ik denk zowel mijn ouders... vooral mijn moeder... Aangezien we zo van het buitenland zijn en mijn moeder zelf thuis niet de keuze had om te studeren... Nu dat ik in België ben, in Europa verwachten ze wel dat ik wel het beste ga doen dat ik kan doen. Ook gaan studeren om een diploma en dan een goede job te krijgen. En uiteindelijk dan een beter leven te hebben dan mensen in Marokko.” (Gamze)

Andere jongeren verwijzen naar lichamelijke klachten die ze bij hun ouders zien en die volgens hen het gevolg zijn van fysiek zwaar werk. Ook het type werk, zoals bandwerk, wordt door sommigen genoemd als motivatie om een andere richting op te gaan. Zij streven naar minder lichamenlijk belastend werk en meer variatie in hun toekomstig beroep.

De morele ondersteuning kan zich **op verschillende manieren uiten**. Eén van de respondenten vertelt bijvoorbeeld dat haar moeder haar aanmaant om in gang te schieten wanneer ze uitstelgedrag vertoont. Oumayra beschrijft hoe haar moeder met haar meegaat naar de bibliotheek om boeken over psychologie te halen, ook al heeft ze hier zelf geen interesse in. Ze toont daarmee interesse in wat haar dochter belangrijk vindt.



Als ik bijvoorbeeld nieuwe boeken wil... over psychologie... dat ze ook meteen meegaat naar de bibliotheek of zo...

Vraag: En babbel je soms met haar over dingen die je in de les gezien hebt?

Oumayra: Ja.

Vraag: Ja... En zij is daarin geïnteresseerd?

Oumayra: Niet zeer, maar ze is wel geïnteresseerd dat ik, zo... geïnteresseerd ben”

Sommige jongeren bevinden zich aan het andere uiteinde van het spectrum en worden **niet aangemoedigd in hun studieambities**. Sterker nog, zij worden expliciet gevraagd om niet te gaan verder studeren. Hun ouders verwachten vaak dat ze zo snel mogelijk een deel van de financiële verantwoordelijkheid op zich nemen en bijdragen aan de gezinsuitgaven. In dergelijke gevallen wordt de meerwaarde van een diploma hoger onderwijs niet erkend. De vader van Regina ziet bijvoorbeeld niet waarom zij, naast het diploma technisch secundair dat ze binnenkort zal behalen, nog eens jaren zou moeten besteden aan het behalen van een diploma hoger onderwijs. Regina heeft echter een andere visie op haar toekomst, waarin hoger onderwijs een

belangrijke rol speelt. Ze geeft aan dat ze alleen verder kan studeren als ze thuis weggaat.



Mijn papa zegt dat ik niet verder moet studeren. Hij denkt dat ik met mijn diploma TSO al genoeg heb. Maar ik wil dat niet, ik wil meer.” (Regina)

De morele en emotionele ondersteuning die aspirant-pioniersstudenten van hun ouders ervaren kan sterk variëren. Voor sommigen is het een belangrijke bron van motivatie en zij voelen zich hierdoor gesterkt. Anderen ervaren een spanningsveld tussen hun eigen ambities en de verwachtingen van thuis.

Studiekeuze

Bij het bespreken van hun toekomstige studiekeuze ervaren veel aspirant-pioniersstudenten uitdagingen. Degenen die niet gesteund worden in hun ambitie om verder te studeren, kunnen uiteraard met dit soort vragen niet thuis terecht. Jongeren die aangemoedigd worden om verder te studeren ervaren gesprekken hierover vaak als **minder diepgaand dan ze zouden willen** omdat hun ouders en vaak ook broers en zussen niet de kennis hebben om hen hierbij te adviseren. Ze geven vaak aan een klankbord nodig te hebben en dat thuis niet te vinden.



Mijn vader heeft heel veel levenservaring en die weet van alles wel iets, maar niet op het vlak van school. Bijvoorbeeld over als ik naar de hogeschool of de universiteit wil gaan... over de richting die ik wil doen... wat ik er later als werk mee kan doen... Dan is het van: “zoek het op of vraag het aan je zussen.” Terwijl mijn vriendinnen gewoon met hun ouders daarover praten en dat die ouders dan ook weten wat dat het is om ASO of TSO te doen en dan nog hogeschool of unief te doen. En dan zie ik wel dat er een hele grote kloof is met mijn vriendinnen waarvan hun ouders wel hebben verder gestudeerd.” (Eslem)

Amine, die het goed kan vinden met zijn broers, ziet geen meerwaarde in het bespreken van studiekeuzes met hen. Eslem daarentegen beschrijft hoe gesprekken over dit onderwerp met haar vader vaak uitmonden in discussies. Hoewel haar vader haar ambitie om verder te studeren volledig steunt, heeft hij een duidelijk en beperkt beeld van wat succes inhoudt. Voor hem betekent dit vooral traditionele en maatschappelijk gewaardeerde beroepen, zoals arts of ingenieur. Eslem, die nog zoekende is en verschillende mogelijkheden openhoudt, noemt ook interesse in psychologie of acteren. Dit leidt regelmatig tot spanningen tussen hen.

Veel jongeren bezoeken infodagen zonder begeleiding van ouders of familieleden. Bijna allemaal geven ze aan dat ze dit jammer vinden. Tegelijkertijd zien sommigen hier ook voordelen in, zoals een grotere mate van keuzevrijheid. Voor jongeren die volledig op zichzelf aangewezen zijn in het keuzeprocess, gaat dit echter vaak gepaard

met gevoelens van eenzaamheid en stress.



Ja, infodagen en zo... allemaal alleen gedaan... er is nooit iemand mee geweest... en het is binnenkort... ik denk in Gent, nog een infodag... opendeurdag van criminologie en daar ga ik ook naartoe gaan, alleen.” (Sara)

Sommigen vertellen dat ook bij de **keuze voor een richting in het secundair** hun ouders niet of nauwelijks betrokken waren. Amine bijvoorbeeld, koos voor Latijn op aangeven van de leerkracht in het lager onderwijs tegen wie hij gezegd had dat hij dokter wil worden. Terwijl hij zijn stiefvader mee nam op een wandeling, passeerde hij langs zijn school en schreef hij zich in.



Toen was mijn stiefvader er nog. Die moest zijn Nederlands niveau nog wat opschonen. Die zat dus toen nog thuis en had geen werk dus ik heb op een woensdagnamiddag samen met hem... ben ik gaan wandelen naar [naam school] en hebben we mij ingeschreven daar en een kleine rondleiding gekregen. Maar ik ben ook niet naar de infoavond gegaan of naar de... Hoe heet het? De rondleiding die je van het school krijgt. Dat is echt een hele blinde inschrijving eigenlijk.” (Amine)

Sommige ouders zijn meer vertrouwd met studeren omdat ze zelf destijds ASO hebben gevolgd. In deze gezinnen komt studiekeuze vaker ter sprake. Deze ouders hebben enig begrip van de structuur en vereisten van het hoger onderwijs en kunnen zich bij veel studierichtingen nog iets voorstellen. Toch betekent dit niet dat zij over een grondige kennis hiervan beschikken.



Ja, dat zeker wel. Ik heb daar ook al zo... ja, sinds ik het vijfde heb afgerond... sinds de vakantie... heb ik zowel ook af en toe eens een vraag... zo eerder een keer per maand of zo, dat ik zo van: “Ah ja, met dat verder studeren volgend jaar, hoe zit dat dan?” (Clarisse)

Bij sommige aspirant-pioniersstudenten zijn er wel mensen aanwezig in de uitgebreide familie die verder gestudeerd hebben. Met deze mensen wordt wel regelmatig gesproken over studiekeuze.



Met vragen over mijn studiekeuze kan ik bij mijn broer terecht. Maar ik kan ook niet blijven vragen stellen aan mijn broer want hij is ook bezig met zijn schoolwerk. En volgend jaar gaat hij in het buitenland studeren en dan gaat hij er ook niet zijn.” (Harsh)

Ook Eslem en Gamze bespreken hun studiekeuze met familieleden: Eslem met haar zussen en Gamze met haar neven en nichten. Beiden geven echter aan dat deze gesprekken beperkingen hebben. Hun gesprekspartners bieden wel een klankbord, maar zijn geen bron van uitgebreide informatie. Bij Sara speelt haar studerende neef eerder de rol van een rolmodel dan van een informant of klankbord.

Bij het maken van hun studiekeuze ervaren veel aspirant-pioniersstudenten een gebrek aan ondersteuning vanuit hun directe omgeving. Jongeren die thuis geen voorbeelden hebben van hoger opgeleiden, missen vaak een geïnformeerd klankbord. Ouders tonen wel betrokkenheid, maar door een beperkte kennis van studierichtingen en carrièremogelijkheden blijft de diepgang van deze gesprekken vaak achterwege. Sommige jongeren wijzen op de spanningen die ontstaan als hun ambities niet overeenkomen met het traditionele beeld van succes dat ouders voor ogen hebben. Bezoeken aan infodagen zonder begeleiding versterken bij veel jongeren gevoelens van eenzaamheid en stress, ook al waarderen sommigen de grotere keuzevrijheid die dit biedt. Voor anderen biedt de uitgebreide familie enige ondersteuning, zoals gesprekken met broers, zussen of neven, die soms fungeren als klankbord of rolmodel. Toch blijft dit in veel gevallen beperkt tot praktische hulp of algemene adviezen, zonder dat er sprake is van diepgaande begeleiding.

Financiële en/of materiële aspecten

Aspirant-pioniersstudenten worden vaak geconfronteerd met financiële en materiële uitdagingen die hun weg naar het hoger onderwijs bemoeilijken. Deze obstakels beïnvloeden niet alleen hun studiekeuzes, maar hebben ook een impact op hun schoolprestaties en de dagelijkse omstandigheden waarin ze moeten studeren.

Verschillende jongeren groeien op in een **financieel kwetsbare situatie**. Ismail vertelt bijvoorbeeld over de schuldenlast van zijn vader, die vaak belastingen en ziekenhuisfacturen niet betaalde of te laat betaalde en regelmatig geld leende van familieleden. In zijn lagere schooltijd leidde dit tot een bestaan op de vlucht voor deurwaarders. Bij elke dreiging van inbeslagname verhuisde het gezin of zocht het onderdak in een opvangcentrum. Hierdoor moest Ismail meerdere keren van lagere school veranderen en heeft hij ook langere periodes geen onderwijs kunnen volgen. De financiële instabiliteit binnen het gezin heeft dan ook een directe impact gehad op zijn schoolloopbaan. Ismail geeft daarnaast expliciet aan dat armoede niet alleen je onderwijs beïnvloedt, maar ook een effect heeft op alle aspecten van je leven en je algemene welzijn.

Iets minder extreem maar toch nog prangend is de situatie van Regina. Haar vader weigert het Groeipakket te gebruiken om de schoolkosten te betalen. Dit **gebrek aan financiële ondersteuning** dwingt deze jongeren om zelf manieren te vinden om hun studie te betalen.



Soms hebben wij zo een betalingsherinnering die opnieuw komt. Maar dat is ook bijvoorbeeld door die reizen die wij maken. Vorig jaar was het Parijs bijvoorbeeld, dus dat is natuurlijk wel duurder. En de boeken? Ja, dit jaar vielen ze nog mee, maar andere jaren konden de boeken echt wel boven de 300 à 400 euro in totaal, dus... Dat was inderdaad wel lastiger voor mijn moeder. En ook met mijn broertje... die doet meer praktisch werk dus dat is ook wel duurder. En ook een laptop die ze dan nu moest betalen... Mijn iPad is gelukkig niet zo duur... dat huur je per jaar. Ja, het is wel... Je merkt wel dat het lastig is.”
(Amine)

Minder ernstig maar couranter zijn de situaties waar de schoolkosten **betalbaar zijn maar waar dit toch een grote uitdaging is**. Boeken, een laptop, schooluitstappen,... worden verschillende keren vermeld als moeilijk te nemen hordes. . Om deze kosten te kunnen dragen, worden ze vaak in termijnen betaald.



Financieel gezien is het ook wel heel erg moeilijk voor mijn moeder maar ze betaalt wel op tijd. Het is gewoon... Ik kan wel zien dat ze er meer moeite mee heeft.” (Gamze)

De meesten werken ook al. Sommigen gebruiken hun verdiende geld voor extra's, terwijl anderen al beginnen te sparen voor hun toekomstige studies. Sara werkt bijvoorbeeld twee avonden per week en stort een deel van haar loon op een spaarrekening om later mee te betalen aan haar studie. Amine's schoolkosten worden door zijn moeder gedragen, maar hij werkt om zijn telefoon- en sportabonnement zelf te kunnen betalen.

Eenzijds toont dit hun **doorzettingsvermogen**, maar anderzijds benadrukt het ook hoe zij, naast hun studie, **extra verantwoordelijkheden** dragen en hun tijd en aandacht moeten verdelen tussen school en werk. Sommige jongeren geven expliciet aan dat hun werk hen soms onvoldoende tijd laat voor schooltaken. Elki overweegt bijvoorbeeld om, voordat hij aan zijn vervolgstudies begint, een jaar te gaan werken om de financiële druk op zijn gezin te verlichten. Tegelijkertijd vreest hij dat hij, als hij hiervoor kiest, uiteindelijk nooit aan een studie in het hoger onderwijs zal beginnen.

Financiële onzekerheid kan ook een impact hebben op de studiekeuze. Studierichtingen waarvoor dure uitrusting nodig is, worden vaak bij voorbaat als onhaalbaar beschouwd. Daarnaast speelt de financiële mogelijkheid om al dan niet op kot te gaan een belangrijke rol in het bepalen van de keuze.



Dat inschrijvingsgeld is al 1000 euro of bijna 1000 euro of meer dan 1000 euro. Dan die boeken nog en dan, ja... pendelen ook waarschijnlijk nog iets meer. Uw NMBS abonnement... Misschien de tram ook of de bus? En dan inschrijvingsgeld en boeken... Ik ben al blij dat ik niet op kot ga, daar zijn [mijn ouders] heel blij mee. Ja, want ik ging eerst criminologie doen in Leuven. Maar nee, dat gaan we niet doen!" (Sara)

De meeste jongeren kennen het concept van een **studietoelage**, maar weten zelden of ze ervoor in aanmerking komen of hoe ze deze kunnen aanvragen. Regina is bijvoorbeeld op de hoogte van het bestaan ervan, maar heeft geen verdere informatie. Sara wil uitzoeken hoe het werkt, maar ervaart het proces als ingewikkeld.

Niet alle jongeren zijn op de hoogte van de financiële situatie thuis omdat niet alle ouders daar even open over zijn.



Ik denk dat mijn moeder dat meer verbergt. Ik denk dat ze dat meer voor zichzelf houdt. Als ze bijvoorbeeld iets niet kan kopen... Ze gaat het wel doen, maar dan gaat ze dat van haar spaarrekening halen. Omdat ze dan echt niet wil tonen dat we niet veel geld hebben. En dan gaat ze dat voor zichzelf houden, zodat wij daar niet aan zouden denken." (Elki)

Een vaak vermeld probleem is het gebrek aan een **geschikte studieruimte**. Sara vertelt hoe ze tot vorig jaar een ruimte deelde met haar jongere broer en zus en hoe dat niet altijd eenvoudig was. Sinds dit jaar heeft ze een eigen bureau gekregen op haar kamer.

Merve's kamer werd vorig jaar gerenoveerd, maar gedurende die periode moest ze helpen met de verbouwingen en een kamer delen met haar broer en zus. Haar jongere broertje liet haar vaak niet met rust wanneer ze wilde studeren, waardoor ze niet alleen haar tijd moest verdelen tussen studeren en verbouwen, maar ook regelmatig werd afgeleid. Inmiddels heeft Merve een nieuwe kamer, die ze deelt met haar zus, wat weer tot een ander 'conflict' leidt.



Ik denk dat het wel goed is thuis. Behalve misschien gewoon een aparte kamer voor te studeren want ik zit met mijn zus in dezelfde kamer en ik hou ervan om 's avonds te studeren. Dat is gewoon... ik kan mij beter concentreren 's avonds... zo rond 20 of 22 uur. Dat is laat. Maar dan slaapt mijn zus meestal. Maar dan begin ik met studeren dus het licht moet aan of uit, dus het is wel moeilijker..." (Merve)

Andere jongeren vertellen dat zij in de woonkamer studeren, terwijl ouders en/of broers en zussen daar aanwezig zijn om te werken, spelen of ontspannen. De televisie wordt daarbij vaak genoemd als een storende factor. Het gebrek aan een eigen studieruimte dwingt deze jongeren om te leren in een omgeving vol afleiding, wat het lastig maakt om zich goed op de leerstof te concentreren.



Ik moet ik wel gewoon op de eettafel studeren. Met de tv aan en mensen die daar zitten. Maar vaak kan ik wel het lawaai zo wat negeren, als in de tv en mijn broertje en mijn moeder. Maar voor de rest... Het is natuurlijk niet een ideale situatie.” (Amine)

Amine deelt een kamer met zijn jongere broer. Er zou wel een bureau in passen maar in het weekeind maakt ook de oudere broer gebruik van de kamer. Daarom komt er geen bureau in.

Een aantal aspirant-pioniersstudenten bevindt zich in een financieel kwetsbare situatie en dit heeft impact op de omstandigheden waarin ze studeren. Jongeren zoals Ismail en Regina ervaren extreme financiële onzekerheid, wat hen dwingt om creatieve manieren te vinden om hun studie te bekostigen en wat leidt tot extra verantwoordelijkheden thuis. Daarnaast hebben veel jongeren te maken met uitdagingen zoals dure schoolmaterialen en een gebrek aan een geschikte studeerruimte, waardoor het lastig is om zich goed te concentreren op hun schoolwerk.

Conclusie

Uit de interviews blijkt dat de dichte familie zowel een bron van ondersteuning als een bron van uitdagingen kan zijn voor aspirant-pioniersstudenten. Een aantal thema's kwamen hierbij uitgebreid aan bod in de gesprekken. Veel jongeren ervaren een spanningsveld tussen de tijd die ze aan school willen besteden en de verwachtingen van hun ouders. Dit varieert van huishoudelijke taken tot sociale activiteiten die niet altijd aansluiten bij de noden van de studerende jongere. Voor sommige jongeren groeien deze spanningen uit tot loyaliteitsconflicten, waarbij verantwoordelijkheden binnen het gezin ten koste kunnen gaan van hun schoolcarrière.

Op vlak van studieondersteuning zien we grote verschillen afhankelijk van het opleidingsniveau en de vaardigheden van de ouders. Gezinnen waarin ouders een algemeen vormende richting in de secundair gedaan hebben of waar oudere familieleden beschikbaar zijn, kunnen vaak concrete hulp bieden, zoals het overhoren van leerstof of het begeleiden van studiemethodes. Daartegenover staan jongeren die geen beroep kunnen doen op dergelijke hulpbronnen en vaak zelf een weg moeten zoeken, wat leidt tot trial-and-error-methoden en inefficiëntie.

Veel jongeren vinden kracht in de aanmoedigen van hun ouders, die hen motiveren om te streven naar een betere toekomst of naar een gelukkig leven. Ouders benadrukken vaak het belang van studeren als een weg naar financiële zekerheid, minder fysiek belastend werk en meer sociale erkenning. Tegelijkertijd is er bij sommige gezinnen een gebrek aan erkenning van de waarde van hoger onderwijs, wat leidt tot spanningen of zelfs een ontmoediging om verder te studeren.

Wanneer het over studiekeuze gaat blijkt gebrek aan informatie en begeleiding een belangrijk obstakel te zijn. Jongeren die geen ervaren klankbord binnen het gezin vinden, moeten deze keuzes vaak autonoom maken. Hoewel sommigen hierin vrijheid ervaren, voelen anderen zich alleen en onzeker.

Financiële en materiële factoren kunnen eveneens doorwegen. Hoewel sommige gezinnen creatieve oplossingen vinden om studiekosten te dragen, zoals gespreide betalingen of ondersteuning vanuit bredere netwerken, blijft financiële onzekerheid een grote druk. Jongeren uit financieel kwetsbare gezinnen moeten vaak werken naast hun studie, niet alleen voor extra's, maar soms ook om essentiële schoolkosten te dekken. Dit extra werk zet hun beschikbare tijd en energie voor schoolwerk onder druk.

Daarnaast blijkt het gebrek aan een rustige en geschikte studieruimte een terugkerend probleem. Veel jongeren delen een kamer of studeren in gemeenschappelijke ruimtes waar afleiding door familieleden en achtergrondgeluiden de concentratie bemoeilijkt.

De dichte familie kan dus fungeren als hefboom of hindernis, afhankelijk van de combinatie van emotionele, praktische en materiële factoren. Het slagen van aspirant-pioniersstudenten hangt niet enkel af van hun inzet, maar ook van de mate waarin hun familiale context hen ondersteunt in het realiseren van hun ambities.

2) De school

Scholen en leerkrachten spelen uiteraard een belangrijke rol in het voorbereiden van jongeren op het hoger onderwijs. Vooral het vertrouwen en een persoonlijke band met een leerkracht en de mate waarin scholen actieve begeleiding aanbieden zijn hierbij belangrijke elementen.

Het **vertrouwen in leerkrachten** is een eerste belangrijke factor die zowel een drempel als een kracht kan zijn. Aspirant-pioniersstudenten blijken vaak terughoudend om hun leerkrachten of de school op de hoogte te stellen van eventuele problemen. Ze twijfelen over hoe leerkrachten zullen reageren en vrezen dat het delen van hun moeilijkheden weinig effect zal hebben. Sommigen voelen zich ook niet comfortabel bij het idee om met leerkrachten over persoonlijke zaken of problemen te spreken.

Verschillende jongeren geven ook aan dat ze dit niet gewend zijn en dat ze het wel zouden doen als er echt geen andere opties meer zijn.



Hoe moet ik weten... als ik nu aan een leerkracht uitleg... dat die zich daar iets van gaat aantrekken of niet? Allez, want niet elke persoon is hetzelfde. Als ik nu zit uit te leggen aan een leerkracht... gaat die dat misschien na tien minuten vergeten. Allez, wat is dan het nut om aan hem heel mijn verhaal te vertellen? Allez, hij gaat dat misschien toch niet waarderen. Dus dan zit ik daar ook zo wat... allez, tegen de muur te praten...". (Ismail)

Verschillende aspirant-pioniersstudenten vertellen ons ook dat de informele of toevallige ontmoeting met een leerkracht wel een positieve impact kan hebben. Het verhaal van Regina illustreert dit. Er is één leerkracht op haar school die ze in vertrouwen neemt over de moeilijkheden thuis en over haar studieambities waar ze bij haar vader niet mee terecht kan. Deze leerkracht helpt haar met informatie over mogelijke studierichtingen, hoger onderwijsinstellingen, ...

Anderen hebben hier dan weer negatieve ervaringen mee. Zij voelen zich niet geholpen of met een kluitje het riet in gestuurd. Ze verwijzen naar het lerarentekort, gedemotiveerde leerkrachten, lage verwachtingen en stereotype opvattingen van leerkrachten als weinig motiverende factoren. De impact van leerkrachten lijkt dus heel verschillend te kunnen zijn en hier is niet noodzakelijk een lijn in te trekken.

De mate waarin scholen **jongeren voorbereiden op en informeren over het hoger onderwijs** varieert, zowel op schoolniveau als op het niveau van individuele leerkrachten. Dit kan gaan van uitgebreide begeleiding en informatieverstrekking tot een vrijwel volledige afwezigheid van ondersteuning. Sommige jongeren beschrijven hun leerkrachten als zeer ondersteunend en aanmoedigend als het gaat over verder studeren. In sommige scholen wordt ook tijdens de lessen tijd vrijgemaakt om te spreken over studiekeuze en hoger onderwijs. Soms worden ook oud-leerlingen uitgenodigd om te komen spreken over het hoger onderwijs. In hoofdzaak lijkt dit om studiekeuze te draaien maar er wordt ook belangrijke randinformatie meegegeven zoals info over studiepunten, de structuur van het academiejaar, ... Jongeren die op dit soort scholen of in dit soort richtingen zitten, zijn hier heel erg over te spreken en maken er gebruik van. Andere jongeren vertellen ons dat er bij hen op school niets of zo goed als niets gebeurt op dit vlak.



Ja, We hebben zo, in september... twee weken... drie weken geleden... hebben wij van één van onze leerkrachten al zo een hele les gekregen over de universiteit. En wat wordt er allemaal verwacht? Zo... ook zo uitleg over studiepunten en al... en over de open lesdagen. Dus we zijn er wel echt al mee bezig op school. En ook mijn vrienden en ik onderling van: "En waar gaan jullie heen, wat gaan jullie leren?" (Clarisse)

Daarnaast is er **buiten de lessen** vaak nog een heel aanbod van ondersteuning en begeleiding richting het hoger onderwijs. De mate waarop jongeren hierop ingaan lijkt nogal wisselend te zijn. Thomas en Birthe zitten op internaat. Daar zijn vaste studiemomenten voorzien. Beide vertellen dat ze daar leren studeren hebben van medestudenten en begeleiders. Het internaat compenseert dus voor de ondersteuning op studievlak die ze thuis niet kunnen krijgen. Birthe vermeldt daarnaast ook nog dat ze tijdens die momenten ook studiediscipline heeft aangeleerd.

Harsh weet dat er op school "iemand rondloopt" waarmee hij over zijn studiekeuze kan praten (**leerlingenbegeleidster**) maar hij heeft dit nog niet gedaan. Hij verzekert ons wel dat hij dit nog van plan is. Bram is bij de **studiecoaches** langs geweest om zijn studiemethodiek te verbeteren maar toen hij na een tweede overhoring een onvoldoende had, voelde hij zich toch niet geholpen en is hij niet meer terug geweest.

Elki zegt dat het **Centrum voor Leerlingenbegeleiding** (CLB) tot hiertoe het meest heeft bijgedragen aan zijn keuzes met betrekking tot zijn studierichting, zijn school en zijn gezin eigenlijk niks. Eslem daarentegen zal pas contact opnemen met het CLB als al de rest niet meer werkt.



Misschien als ik het echt niet meer weet en als ik echt vastzit en dat mijn ouders bijvoorbeeld zeggen van: "Kijk Eslem, ik weet het ook niet". En mijn vriendinnen het ook niet weten... Misschien dat ik dan eens online hulp zal zoeken bij het CLB of zo. Maar dat zal pas echt zijn wanneer dat ik echt niet meer weet wat ik moet doen met school." (Eslem)

Vanuit het hoger onderwijs worden er ook initiatieven genomen om jongeren te informeren en te assisteren bij de keuze van een richting en een hogeschool of een universiteit. Uit de interviews blijkt dat scholen ook hier een actievare of passievare rol in kunnen opnemen. Actief betekent dan dat de scholen de jongeren uitnodigen om hiermee aan de slag te gaan of deze info opnemen in de lessen. Andere scholen beperken zich er daarentegen toe de info gewoon door te sturen en het initiatief aan de jongere te laten. Voor aspirant-pioniersstudenten lijkt een actieve school op dit vlak beter.



Ik denk dat het grootste misverstand is dat bij jongeren van mijn leeftijd... "ze gaan iets wel zelfstandig doen". Maar als je onzekerheid hebt... ga je niet snel een initiatief nemen. Dus dat dat eigenlijk niet wordt overgelaten aan ons om initiatief te nemen, maar dat volwassenen die dan al verder gestudeerd hebben in schoolkader en zo echt wel zeggen van: "Dit doe je nu. Dit is belangrijk." Dus dat niet gewoon alles in onze handen wordt gelaten." (Alessia)

Eén deelnemer is bijzonder lovend over een **tutoring programma van de Universiteit Antwerpen**. Op regelmatige basis wordt inhoudelijke hulp aangeboden door studenten van de universiteit. Gamze heeft hier vorig jaar een heel schooljaar gebruik van gemaakt voor wiskunde en dit heeft er volgens haar voor gezorgd dat ze voor dit vak geslaagd was.

De **informatie die aangeboden wordt, is ook niet altijd op maat van de jongeren of hun ouders**, noch op inhoudelijk noch op kwantitatief vlak. De ouders van Birthe haakten al snel af. Een goede dosering van nieuwe informatie is heel belangrijk. Anders is er een groot risico dat de ouders van aspirant-pioniersstudenten het niet begrijpen of geïntimideerd zijn en snel afhaken.



Ik heb een paar jaar geleden een reclame van [naam hogeschool] gezien. Voor een infoavond voor ouders van kinderen die niet hadden verder gestudeerd, ook voor zo pioniersstudenten. Wat mij echt top leek... Maar toen die avond..., zij zeiden: "Studiepunten dit en krediet dat, en dit en dat." En [mijn ouders] begrepen dat niet. Of ja, ze begrepen het waarschijnlijk wel, maar het was gewoon zoveel informatie ineens. [...] En dat duurde een uur, dat één vrouw supermonotoon aan het uitleggen was. En ze hadden daar niks aan. Ze hebben daar niks van opgestoken. Ze zijn in slaap gevallen. Nee, dat trok op niks. [...] Want, ja, als je nog nooit van studiepunten hebt gehoord en opeens komen ze daar af:... "Je hebt er zoveel en zoveel..." Dat zegt u niks, hè." (Birthe)

Verschillende studenten vertellen ons dat ze in de les niet graag uitleg vragen wanneer ze iets niet begrijpen. Klasgenoten, youtube en google lijken vaker verkozen alternatieven boven de leerkracht.



Soms loop ik ook wel heel veel vast zo met theorieles of zo. Bijvoorbeeld met [naam vak] Er komt dan iets uit, en dan zit ik vast. Of moet ik dat dan... Nee, dan vergeet ik wat ik wilde vragen. Maar dan snap ik dat deel niet, waardoor ik het volgende deel ook niet snap. Dan is dat ook zo allemaal door elkaar. Dan accepteer ik dat gewoon en dan zie ik thuis wel wat ik doe. Als ik dan tijd heb of zo, dan kijk ik wel effe terug in het boek van: "Hoe was dat nu? Wat had de leerkracht uitgelegd en zo?" [...]

Bijvoorbeeld de leerkracht legt een presentatie uit. En ik ben meestal nog zo twee slides ervoor... Ik had dan zo'n vraag in mijn hoofd die niet wordt beantwoord. Dan zit ik daar zo mee in mijn hoofd te denken van: "Wat is dat nu? Wat is dat nu? Wat is dat nu?" Dan kan ik niet verder. Dan zit ik vast." (Ismail)

De rol van de school en leerkrachten kan dus sterk variëren, zowel in positieve als in negatieve zin. De jongeren benoemen krachten zoals leerkrachten die persoonlijk betrokken zijn en actieve begeleiding bieden. Ook stellen ze scholen die duidelijk tijd en aandacht besteden aan voorbereiding op het hoger onderwijs op prijs. De mate van deze ondersteuning lijkt echter sterk te kunnen variëren. Sommige scholen zijn zeer betrokken en actief, andere besteden hier minder of geen aandacht aan. Bovendien is deze ondersteuning niet altijd op maat van de jongeren of hun ouders, wat kan leiden tot verwarring of frustratie.

3) Leeftijdsgenoten

Leeftijdsgenoten zijn een belangrijke bron van informatie en steun. Wanneer jongeren iets niet begrijpen vallen ze vaak terug op klasgenoten voor **inhoudelijke ondersteuning**. Bijna alle jongeren vertelden ons dat er per klas whatsapp-groepjes zijn waar informatie over leerstof en taken wordt uitgewisseld. Ook inhoudelijke vragen kunnen er aan bod komen maar antwoorden kunnen op zich laten wachten waardoor veel jongeren toch ook op het internet op zoek gaan. Het uitwisselen van info via berichten lijkt een gangbare praktijk maar voor aspirant-pioniersstudenten is het vaak het enige kanaal van inhoudelijke ondersteuning. We zagen al dat het stellen van vragen in de les voor deze groep ook geen evidentie is.

Naast inhoudelijke ondersteuning zijn klasgenoten en andere peers een belangrijk **klankbord** bij het komen tot een studiekeuze. Ze bieden emotionele steun in het proces en helpen ook bij het vergaren van informatie. Jongeren ontmoeten leeftijdsgenoten vaak binnen de familie (neven en nichten) en in de klas. Daarnaast worden nog andere contexten expliciet vermeld: vakantie- of studentenwerk, de jeugdbeweging en sportclubs. In beide settings kunnen jongeren peers ontmoeten die een beetje ouder zijn en op dit moment in het hoger onderwijs zitten. Binnen deze ontmoetingen wordt er vaak over het hoger onderwijs gesproken. Het is een

belangrijk doorgeefluik voor informatie over het hoger onderwijs en jongeren gebruiken het als een klankbord in het proces van studiekeuze.

We zien wel dat **niet iedereen het even gemakkelijk heeft bij het opbouwen en onderhouden van een sociaal netwerk**. Regina zegt letterlijk dat ze geen vrienden heeft. Birthe is een jaar bij de jeugdbeweging geweest en heeft er dan de brui aan gegeven. Ze had het over een cultuurshock. Ze had het gevoel dat er neergekeken werd op mensen die minder geld hebben en vond de anderen arrogant. Of dit ook daadwerkelijk zo is, laten we in het midden. Feit is wel dat ze zich er niet thuis voelde.

De enige mogelijke drempel die af en toe vermeld wordt, zijn vrienden die eventueel overwegen om al te gaan werken na het middelbaar. Sommigen vermoeden dat ze hierdoor in de verleiding zullen komen om ook al de voorkeur te geven aan het hebben van een inkomen.

Leeftijdsgenoten fungeren vooral als een kracht en lijken voor veel aspirant-pioniersstudenten het vangnet om te compenseren wat ze eventueel in andere contexten missen. Dit is zowel het geval voor praktische hulp of moreel-emotionele steun.

4) Verschillen tussen leerlingen met en zonder hoogopgeleide ouders

Om de perceptie van jongeren over de rol van het opleidingsniveau van ouders verder te onderzoeken, vroegen we hen of er volgens hen verschillen zijn in de ondersteuning die kinderen van hoogopgeleide ouders ervaren in vergelijking met kinderen van laag- of middenopgeleide ouders. Deze vraag biedt inzicht in hoe jongeren zelf mogelijke ongelijkheden ervaren en interpreteren binnen hun sociale context.

Het antwoord op deze vraag vertrekt duidelijk vanuit hun eigen gezinssituatie. Volgens twee studenten is er geen verschil tussen kinderen van ouders die verder gestudeerd hebben en kinderen van wie de ouders geen hoger onderwijs deden. Het gaat om de twee jongeren van wie de ouders zelf wel ASO hebben gevolgd en die thuis behoorlijk wat ondersteuning krijgen.

De jongeren van wie het gezin met financiële moeilijkheden kampt, vertellen dat ze denken dat kinderen van ouders die gestudeerd geen financiële problemen kennen. Dit zal allicht niet in alle gevallen zo zijn, maar er is wel degelijk een correlatie tussen het opleidingsniveau van de ouders en het risico op armoede. Ismail geeft ook expliciet aan dat financiële problemen een effect hebben op alle domeinen van het algemene welzijn.

Verschillende leerlingen zeggen dat kinderen van ouders die gestudeerd hebben thuis meer hulp krijgen bij het studeren. Dit gaat dan over inhoudelijke vragen en vragen met betrekking tot hoe je best studeert, maar ook over de mate waarin ouders kunnen relateren aan de ervaring van hun kinderen. Blijkbaar bespreken jongeren dit ook met elkaar.



*Ik merk ook, bijvoorbeeld, in mijn klas zijn er heel veel kinderen van leerkrachten. En die krijgen heel veel hulp bij taken... om toetsen voor te bereiden... En ik denk dat daardoor heel veel tijd voor hun wordt bespaard. Ze vertellen dat zelf. Dus ze vertellen dan bijvoorbeeld: "Ik heb dit samen met mijn ouders gestudeerd." Om een onderwerp direct zo onder de knie te kunnen hebben door uitleg... Dat is wel iets, ja. Dat is natuurlijk wel aantrekkelijk."
(Alessia)*

Een aantal jongeren denkt ook dat ouders die wel gestudeerd hebben, kunnen meepraten over de huidige richting van de jongere en ook over de toekomstige studieplannen.

Sommige jongeren, die thuis wel de tijd krijgen om te studeren, merken op dat dit bij bepaalde aspirant-pioniersstudenten die ze kennen niet het geval is. Sommige van hun vrienden zijn nu al genooddaakt om te werken om geld binnen te brengen.

5) Conclusie

Uit dit onderzoek blijkt hoe verschillende sociale contexten zowel een kracht als een drempel kunnen zijn voor aspirant-pioniersstudenten op weg naar het hoger onderwijs. Binnen de familiecontext zijn morele en emotionele steun vaak een belangrijke kracht. Ouders die onderwijs waarderen, motiveren hun kinderen. In sommige gezinnen bieden oudere broers, zussen of andere familieleden concrete studiehulp. Tegelijkertijd kunnen spanningen ontstaan door tijdsconflicten, zoals huishoudelijke verplichtingen die botsen met schoolwerk, en financiële beperkingen die leiden tot extra verantwoordelijkheden. Voor jongeren die een groot deel van het huishouden op zich moeten nemen, kunnen deze spanningen leiden tot loyaliteitsconflicten waarbij de gezinssituatie ten koste kan gaan van hun onderwijs.

In de schoolcontext hangt de mate van steun af van het vertrouwen in leerkrachten en de actieve rol die scholen spelen. Sommige jongeren beschrijven leerkrachten als steunend en stimulerend, terwijl anderen hun begeleiding als ontoereikend ervaren. Scholen die tijd besteden aan studiekeuzebegeleiding en praktische informatie over hoger onderwijs, worden gewaardeerd, maar er is grote variatie in de mate waarin scholen hier aandacht aan besteden. Een gebrek aan vertrouwen in leerkrachten en stereotype verwachtingen kunnen bovendien een extra drempel vormen.

Leeftijdsgenoten blijken een belangrijke kracht, zowel als praktische hulpbron als emotioneel klankbord. Via informele netwerken, zoals klasgroepen of activiteiten buiten school, delen jongeren informatie en ondersteunen ze elkaar bij studiekeuzes. Voor aspirant-pioniersstudenten die minder steun vanuit thuis of school ervaren, fungeren vrienden vaak als een belangrijk vangnet.

De percepties van jongeren over mogelijke verschillen tussen kinderen van hoog- en laagopgeleide ouders bieden inzicht in hun bewustzijn van sociale ongelijkheden. Sommige jongeren geven aan weinig of geen verschil te zien, vaak omdat hun eigen ouders, ondanks een lager opleidingsniveau, voldoende ondersteuning bieden. Anderen zijn zich juist sterk bewust van mogelijke verschillen. Zij associëren hoogopgeleide ouders met meer inhoudelijke steun bij studeren, praktische begeleiding en een beter begrip van de uitdagingen van het onderwijs. Jongeren met laagopgeleide ouders beschrijven daarentegen vaak een gebrek aan dergelijke hulp en spreken over het gevoel er alleen voor te staan. Ook financiële stabiliteit wordt door sommige jongeren genoemd als een belangrijk onderscheid, waarbij ze aannemen dat kinderen van hoogopgeleide ouders minder financiële zorgen hebben.

D Discussie.

In het vorige hoofdstuk hebben we de resultaten gepresenteerd met een zo feitelijk mogelijke weergave van de bevindingen, zonder al te veel interpretatie. In dit deel van het rapport keren we terug naar deze resultaten en plaatsen we ze in een breder perspectief. We verbinden de bevindingen met bestaande wetenschappelijke literatuur over pioniersstudenten, sociale mobiliteit en ongelijkheid, en reflecteren op hun betekenis. Door de resultaten te interpreteren binnen relevante theoretische kaders, zoals die van cultureel en sociaal kapitaal, en in de context van bredere maatschappelijke structuren, bieden we meer inzicht in de uitdagingen en kansen voor aspirant-pioniersstudenten.

De discussie is opgebouwd rond vijf thema's die voortvloeien uit de resultaten:

- **Cultureel kapitaal en cultuurshock:** We onderzoeken hoe een gebrek aan cultureel kapitaal aspirant-pioniersstudenten beïnvloedt, zowel direct als indirect, en bespreken de rol van cultuurshock bij de overgang naar het hoger onderwijs.
- **Contacten met de middenklassewereld:** We reflecteren op hoe vroege blootstelling aan de middenklasse, bijvoorbeeld via school, jeugdbeweging of andere sociale contexten, de mate van cultuurshock in het hoger onderwijs kan verminderen.
- **Hulpzoekend gedrag als cultureel kapitaal:** We bespreken hoe hulpzoekend gedrag verschilt tussen sociale klassen en hoe dit de slaagkansen van aspirant-pioniersstudenten kan beïnvloeden.
- **Tussen twee werelden:** We analyseren de ethische kosten en spanningen die aspirant-pioniersstudenten ervaren bij het balanceren tussen de wereld van hun afkomst en die van het hoger onderwijs.
- **Sociale mobiliteit en ongelijkheid:** Tot slot reflecteren we op hoe de resultaten bijdragen aan het begrip van sociale mobiliteit en ongelijkheid, zoals eerder beschreven in de probleemstelling.

1) Cultureel kapitaal en cultuurshock

Studies naar pioniersstudenten wijzen vaak op het feit dat deze jongeren niet vertrouwd zijn met het academische leven in al zijn facetten. Het gaat hier dan voor een deel over expliciete verwachtingen: Hoe studeer je? Hoe schrijf je een paper? Moet je naar de les gaan ook al is het niet verplicht? ... Vaak gaat het ook over waarden, normen, omgangscodes, opvattingen, ... die nergens geëxpliciteerd worden maar waarvan de hoger-onderwijswereld impliciet verwacht dat studenten deze

kennen of delen. Deze deelaspecten van de academische cultuur benoemt men ook als het verborgen curriculum. Het al dan niet bezitten, begrijpen of beheersen van deze culturele elementen heeft een impact op de slaagkansen van de student. Daarom worden deze aspecten aangeduid met de benaming cultureel kapitaal (Bourdieu, 1970). Het gaat om kennis, vaardigheden, opvattingen, ... die iemand in staat stellen om in een bepaalde sociale omgeving op de juiste manier te handelen, met anderen om te gaan, te denken en te spreken.

Kinderen van laag en, in mindere mate, van medium opgeleide ouders komen terecht in een wereld waar ze zich aan andere spelregels moeten houden dan diegene die ze gewend zijn. De wereld van het onderwijs is een middenklassewereld die bevolkt wordt door mensen met diploma's uit het hoger onderwijs. Kinderen die uit de middenklasse komen zijn meer vertrouwd met de daar geldende verwachtingen op vlak van omgangsvormen, opvattingen, waarden, ... dan kinderen uit lagere sociale klassen. De overgang naar het hoger is allicht voor iedereen een aanpassing maar aspirant-pioniersstudenten moeten daarbovenop ook nog spelregels van de middenklasse leren zonder dat ze hiervoor een handleiding krijgen.

De impact van dit cultureel kapitaal is enerzijds direct omdat het deel uitmaakt van het verborgen curriculum en studenten er dus ook op beoordeeld worden, ook al is deze beoordeling nergens expliciet opgenomen. Anderzijds heeft cultureel kapitaal ook indirect gevolgen op de retentiekansen van studenten in het hoger onderwijs omdat het een grote invloed heeft op de mate waarin studenten zich thuis voelen in de wereld van het hoger onderwijs, de zogenaamde *sense of belonging*. Van dit laatste is aangetoond dat het de slaagkansen van studenten beïnvloedt (Beattie, 2018; Markle & Stelzriede; 2020, Jack & Black, 2022; Bowman, 2023; Zawada, 2024). Een gebrek aan het juiste cultureel kapitaal is een gedeeltelijke, indirecte verklaring voor de hogere uitval die we in de groep van pioniersstudenten zien (zie hoger).

Jongeren die uit een andere sociale klasse komen, ervaren de stap naar het hoger onderwijs vaak ook als een cultuurshock (Jack, 2014). Jack beschrijft deze als het gevoel van vervreemding en ongemak dat studenten ervaren wanneer ze in een nieuwe, sociale omgeving terechtkomen die aanzienlijk verschilt van hun eerdere leefwereld. Dit gevoel van vervreemding kan leiden tot wat Jack class marginality noemt, het besef dat de eigen sociale achtergrond afwijkt van de dominante cultuur op de universiteit.

In de gesprekken die we hadden met aspirant-pioniersstudenten blijkt dat zij deze cultuurshock op dit moment nog niet ervaren. We zien wel dat er al verschillende drempels vermeld worden die te maken hebben met een gebrek aan cultureel kapitaal. De jongeren beschikken vaak niet over dezelfde steun en kennis als leeftijdsgenoten uit gezinnen met hoger opgeleide ouders. Tijdens de interviews vroegen we hen ook of ze zich goed voorbereid voelen op het hoger onderwijs. De meeste jongeren antwoordden bevestigend op die vraag.

Het lijkt een beetje alsof ze hun moeilijkheden in het heden situeren en zich niet bewust zijn van de mogelijke cultuurshock die sommigen onder hen te wachten staat. Dit is ook niet onlogisch natuurlijk. Een cultuurshock heeft iets onverwachts in zich. Gevraagd naar de verwachte verschillen tussen secundair en hoger onderwijs krijgen we bijna altijd antwoorden als: grotere volumes, meer onafhankelijkheid, meer studenten in de klas. De impact hiervan lijken ze niet te relateren aan moeilijkheden die sommigen onder hen nu al ervaren. De overgang wordt vooral beschreven in termen van praktische verschillen en minder in termen van een gebrek aan het juiste cultureel kapitaal. Ze lijken niet te beseffen dat deze veranderingen mogelijk moeilijker te overbruggen zullen zijn voor hen dan voor hun leeftijdsgenoten met meer cultureel kapitaal.

2) Contacten met de middenklassewereld

Niet alle aspirant pioniersstudenten zijn over dezelfde kam te scheren. Jack (2014) benadrukt dat voor een goed begrip van de ervaring van jongeren we niet enkel moeten kijken naar hun socio-economisch vertrekpunt maar ook naar de weg die ze afgelegd hebben. Jongeren uit lagere socio-economische klassen delen doorgaans een achtergrond van economische ongelijkheid, maar hun traject naar het hoger onderwijs kan sterk variëren. Hij wijst er op dat bepaalde jongeren uit de lagere sociale klassen al op jonge leeftijd uitgebreid contact hebben met de middenklasse. Deze groep noemt hij de *privileged poor*. Zij zijn al vertrouwd met deze wereld wanneer ze uiteindelijk in het hoger onderwijs komen. Een andere groep blijft tijdens het secundair vooral contact hebben met de eigen sociale klasse. Wanneer jongeren uit deze laatste groep uiteindelijk in het hoger onderwijs komen ervaren zij vaak een (grotere) cultuurshock. Ze weten niet wat er van hen verwacht wordt en voelen zich niet of minder thuis dan hun leeftijds- en klassegenoten die in het secundair al blootgesteld werden aan deze wereld.

Tijdens de interviews viel het ons op dat er ook bij de jongeren waar wij mee spraken twee groepen waren. In de ene groep bevinden zich jongeren die tot hiertoe nauwelijks vertrouwd zijn met de middenklasse-wereld. Daarnaast zijn er jongeren die doorheen verschillende contacten wel al een zekere vertrouwdheid met deze wereld hebben opgebouwd. Twee contexten lijken zich bijzonder goed te lenen tot een grotere mate van vertrouwdheid met de middenklasse. We bespreken achtereenvolgens 1) de schoolcontext en 2) de jeugdbeweging en sportclubs.

a. De schoolcontext. Het is duidelijk dat sommige van de jongeren die we spraken in een soort natuurlijke stroom naar het hoger onderwijs zitten. Het lijkt vanzelfsprekend dat ze verder gaan studeren. Zo goed als iedereen in klas is dit van plan en ook de school lijkt hier van uit te gaan. Getuige hiervan de tijd die tijdens collectieve

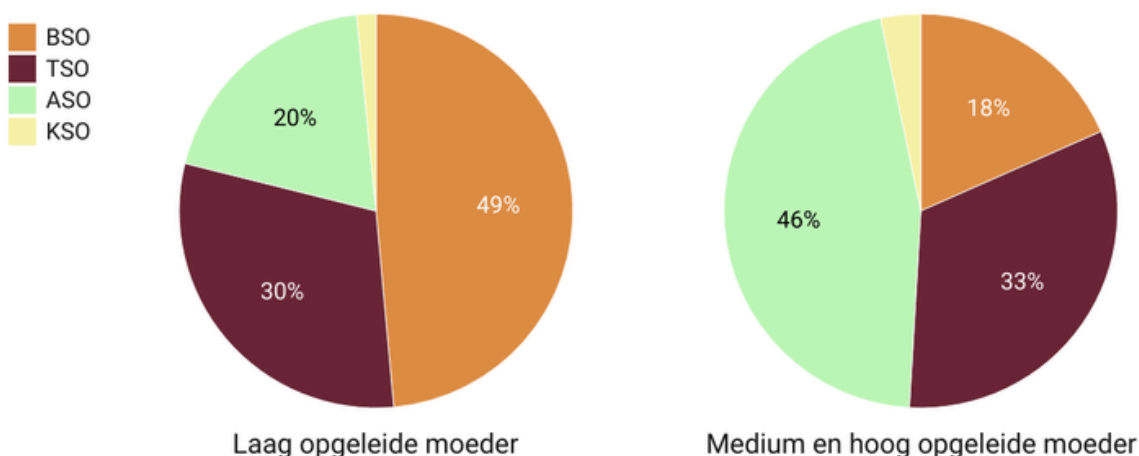
lesmomenten uitgetrokken wordt om info over het hoger onderwijs te verstrekken en de verschillende studieopties te bespreken. Andere jongeren daarentegen lijken met hun verlangen om verder te studeren eerder tegen de stroom te moeten ingaan. Slechts weinigen in hun klas zijn het van plan. Leraren spreken er niet of amper over of raden het zelfs af. Informatie over verder studeren (infosessies, sid-ins) wordt wel aangeboden maar op een eerder passieve manier. Het initiatief om zich te informeren wordt aan de jongere zelf gelaten. Soms is er in de thuisomgeving iemand die deze rol (kennis hebben van en begeleiden naar het hoger onderwijs) op zich neemt. Wanneer de jongere er op dat vlak alleen voorstaat, wordt dit minder evident. Ook al omdat het onbekende intimiderend kan zijn en mensen de neiging kunnen hebben om dat wat intimiderend is voor zich uit te duwen en uit te stellen.

In onze beperkte steekproef merken we op dat deze tweedeling grosso modo overeenkomt met het onderscheid tussen doorstroom en dubbele finaliteit. Veralgemeend naar de brede populatie van alle aspirant-pioniersstudenten op basis van deze beperkte steekproef is niet mogelijk natuurlijk, maar de vaststelling omtrent dit onderscheid tussen beide binnen deze steekproef is wel frappant.

Ook hier kan de link met sociale klasse gelegd worden. Hoogopgeleide ouders zijn geneigd hun kinderen vaker richting ASO (doorstroomfinaliteit) te sturen terwijl lager opgeleide ouders BSO of TSO (arbeids- en dubbele finaliteit) vaak ook een goede keuze vinden (Franck & Nicaise 2018). Het grootste deel jongeren met laagopgeleide moeder vinden we terug in het BSO (arbeidsmarktfinaliteit) en de grootste groep kinderen met een medium en hoger opgeleide moeder vinden we in het ASO (doorstroomfinaliteit).

Opleidingsniveau van moeder en studierichtingen in het secundair

Schooljaar 2022-2023



Grafiek: Research Centre for Learning in Diversity, HOGENT • Bron: Statistiek Vlaanderen • Gecreëerd met Datawrapper



"Mijn leerkrachten zeiden altijd van: 'Nee, ge gaat dat niet kunnen, Latijn, Eslem. Je bent beter met moderne talen.' [...] Mijn vader wist niet echt veel over het onderwijs. Voor hem was het gewoon: zolang ik naar school ging, was het goed." (Eslem)

Dit is een voorbeeld van het zogenaamde Mattheuseffect (Rigney, 2010; Bonoli, Cantillon, & Van Lancker, 2017). Jongeren wiens ouders verder gestudeerd hebben, zitten vaker in het ASO (doorstroomfinaliteit) waar er op school meer aandacht gaat naar voorbereiding op het hoger onderwijs. Net in deze richtingen lijkt er meer aandacht te gaan naar voorbereiding op het hoger onderwijs. Deze jongeren hebben dus een dubbel voordeel. Zowel thuis als op school is er ondersteuning.

Aspirant-pioniersstudenten in het ASO daarentegen, hebben een thuisomgeving die hen minder kan begeleiden op hun weg naar het hoger onderwijs. Maar het lijkt er op alsof dit voor hen op de school wel gebeurt. Naast deze formele ondersteuning komen ze op school ook in contact met de cultuur van de middenklasse. Voor aspirant-pioniersstudenten in het ASO kan de school (deels) voorzien in ondersteuning die thuis niet of minder aanwezig is.

In het TSO zitten meer kinderen van ouders die geen hoger onderwijs gedaan hebben. Het lijkt erop dat zij op school ook minder voorbereid worden op verder studeren. Deze groep is dus dubbel benadeeld in de zin dat zowel de thuisomgeving als de schoolomgeving vaak minder voorbereiden op het hoger onderwijs.

Een aantal van de jongeren vertelden ons over het internaat waar ze gezeten hadden. Deze bieden een gestructureerde omgeving waar discipline en studiemethodiek centraal staan. Jongeren leren hier tijdmanagement, studievaardigheden en krijgen begeleiding die hen helpt bij hun schoolprestaties. Zo ontwikkelen ze ook al vaardigheden en gewoonten die belangrijk zijn voor succes in het hoger onderwijs. Dit verhoogt hun kans om zonder al te veel problemen de overgang naar het hoger onderwijs te maken.

Een eerste belangrijk verschil wordt dus op school gemaakt. Het lijkt alsof er in doorstroomrichtingen meer tijd en moeite wordt gestoken in het voorbereiden van leerlingen op het hoger onderwijs. Leraren lijken er vanuit te gaan dat hun leerlingen verder zullen studeren. In richtingen met dubbele finaliteit lijkt dat vaak anders. Die expliciete voorbereiding lijkt er niet altijd aanwezig en de jongeren krijgen niet altijd ondersteuning om de sprong naar het hoger onderwijs te maken. Voor leerlingen uit gezinnen zonder hoger opgeleide ouders betekent dit dat ze dubbel zo hard tegen de stroom in moeten zwemmen.

b. De jeugdbeweging en sportclub. De jeugdbeweging en sportclub kunnen een vergelijkbare rol spelen door jongeren kennis te laten maken met de normen en waarden van de middenklasse. Ze leren er samenwerken en verantwoordelijkheid nemen. Deze latente functies van de jeugdbeweging zijn vaak onzichtbaar, maar dragen bij aan de sociale en persoonlijke ontwikkeling. Bovendien is er op deze plaatsen vaak ook de mogelijkheid tot contact met jongeren uit andere sociale klassen. Een belangrijke voorwaarde is natuurlijk dat de jongeren er zich thuis voelen.

Alessia geeft aan dat zij veel inspiratie haalt uit haar bokscub. Daar zijn enkele leden al bezig met verder studeren, en hun voorbeeld motiveert haar om ook hoger onderwijs te overwegen. Deze directe blootstelling aan studenten laat haar zien wat mogelijk is en versterkt haar vertrouwen in eigen kansen.

Amine vertelt hoe zijn studentenjob niet alleen een financiële steun is, maar ook een bron van motivatie. Zijn collega's die al verder studeren, spreken vaak over hun ervaringen in het hoger onderwijs. Dit geeft hem niet alleen meer inzicht in wat studeren inhoudt, maar biedt hem ook rolmodellen. Door deze voorbeelden kreeg hij het gevoel dat hij ook in staat is om deze stap te zetten.

Voor Flo speelt de jeugdbeweging een gelijkaardige rol. Ze benadrukt hoe de ambities en houding van haar medeleden haar inspireren. De jeugdbeweging is niet alleen een plek om sociale vaardigheden te ontwikkelen, maar ook om te zien wat anderen met hun toekomst willen bereiken.

Niet alle jongeren hebben echter een goede match met sportclub of jeugdbeweging. Birthe heeft na een jaar de jeugdbeweging verlaten omdat ze het gevoel had dat er op haar werd neergekeken. Andere jongeren stelden zich volgens haar superieur op, vaak gebaseerd op de financiële situatie van hun ouders.

Naast de jongeren die reeds, al dan niet succesvolle contacten met de middenklasse hebben, zijn er ook leerlingen zoals Regina en Ismail. Zij hebben nauwelijks contact met de middenklasse.

Deze jongeren hebben dan ook minder of geen toegang tot cultureel en sociaal kapitaal buiten hun eigen sociale klasse. Hierdoor missen ze de voordelen van vroege socialisatie met middenklassewaarden en -normen, wat hun overgang naar het hoger onderwijs bemoeilijkt. Voor deze groep is het risico op een cultuurschok groter, omdat zij in een onbekende wereld terechtkomen zonder de benodigde vaardigheden en kennis om zich aan te passen. Dit zijn de dubbel benadeelden.

De mate van goed voorbereid zijn om de sprong naar het hoger onderwijs te maken is allicht een continuüm waarop in de werkelijkheid geen duidelijke grens te trekken valt. Toch kan het nuttig zijn om op theoretisch niveau een onderscheid te maken. Dit wijst er ons vooral op dat er binnen de aspirant-pioniersstudenten een groep is die eerder goed voorbereid op weg is naar het hoger onderwijs en een groep die veel meer drempels ervaart. Het verschil tussen beide zit hem voornamelijk in het feit dat de eerste groep door zijn traject al op vroege leeftijd in aanraking komt met het juiste cultureel en sociaal kapitaal en de tweede niet of amper. De keuze voor een bepaalde richting in het secundair of deelname aan buitenschoolse activiteiten zoals jeugdbewegingen lijken hierbij belangrijk, omdat ze jongeren vroeg in contact brengen met cultureel en sociaal kapitaal.

3) Hulpzoekend gedrag

Een andere vorm van cultureel kapitaal is hulpzoekend gedrag. We beschouwen het als cultureel kapitaal omdat het voortkomt uit sociale kennis en vaardigheden die binnen bepaalde contexten als waardevol worden gezien. Hulp zoeken vereist een zeker inzicht in sociale normen en relaties: weten bij wie je terecht kan en hoe je steun vraagt. Deze vaardigheden worden vaak aangeleerd in omgevingen waar cultureel kapitaal al rijkelijk aanwezig is. In sommige sociale klassen wordt hulp zoeken aangemoedigd, terwijl in andere net je-eigen-boontjes-doppen een belangrijke waarde is.

Vooraf in het onderwijs wordt hulpzoekend gedrag gewaardeerd. Het toont betrokkenheid en leidt vaak tot beter begrip en succes. Toch heeft niet iedereen een gelijke toegang tot dit soort vaardigheden. Pioniersstudenten, bijvoorbeeld, weten soms niet welke hulpbronnen beschikbaar zijn of voelen zich geremd bij het vragen van hulp. Hulp zoeken is dus niet zomaar een individuele keuze, maar weerspiegelt ook sociale ongelijkheden.

Het werk van Annette Lareau en Jessica Calarco illustreert hoe kinderen van ouders uit de middenklasse, die meestal een diploma hoger onderwijs hebben, van in de lagere school beter voorbereid zijn om in het onderwijs succesvol te zijn en hoe hulpzoekend gedrag hier een belangrijke rol bij speelt (Lareau, 2011; Calarco, 2014; de Moll et al, 2023, Richards, 2022).

Lareau bestudeert verschillen in opvoedingsstijlen die ouders hanteren (2011). Middenklassegezinnen hanteren een opvoedingsstijl die ze omschrijft als *concerted cultivation*. Deze ouders zijn actief betrokken bij de manier waarop hun kinderen hun vrije tijd invullen. De vrijetijdsactiviteiten waar binnen deze gezinnen voor gekozen wordt, zijn volgens haar al een goede oefening in het functioneren op school. Binnen lager geschoolde gezinnen is er vaker sprake van een opvoeding die gericht is op *natural growth*. Deze jongeren hebben meer vrijheid om hun vrije tijd zelf in te vullen en doen vaak minder gestructureerde activiteiten. Zij leren vaak om zelfstandig problemen op te lossen maar krijgen minder ervaring en aanmoediging om met autoriteiten, zoals leerkrachten, te communiceren.



Het is niet gemakkelijk om vragen te stellen aan de leerkracht." (Regina)

Calarco (2014) bouwt verder op het werk van Lareau en onderzoekt specifiek hoe deze opvoedingsstijlen ook binnen het klaslokaal effecten hebben (2018). Ze beschrijft hoe kinderen uit de middenklasse worden aangemoedigd worden om actief hulp te zoeken en vragen te stellen wanneer ze vastlopen in de les. Kinderen van ouders die niet verder studeerden zullen vaker de neiging hebben om zelf oplossingen te zoeken en minder snel hulp te vragen. We zien dit treffend geïllustreerd bij Ismail wanneer hij zegt dat wanneer hij in de les inhoudelijk niet mee is, hij dit gewoon accepteert en wel ziet wat hij er thuis mee doet (en dus geen hulp vraagt aan de leerkracht tijdens de les).



"Ik kan niet echt vragen stellen aan mijn neef of nichten, want ik ken hen eigenlijk niet zo supergoed. [...] Ik denk gewoon dat ik niet echt veel hulp vraag aan andere mensen erover." (Elki)

Calarco beschrijft ook dat middenklasse-ouders zelf ook vaker zullen tussenkomen op school. Ze geeft het voorbeeld van ouders die zelf de school contacteren om uitstel te vragen wanneer hun kinderen niet op tijd zijn met een bepaalde taak. In schril contrast hiermee staat Ismail zijn weigering om zijn moeilijke thuissituatie op school te bespreken omdat hij er van overtuigd is dat het geen verschil zou maken, dat men er toch niet in geïnteresseerd is.



Ik ga niet echt een mail sturen van: mevrouw, ik snap deze oefening niet, want dat is meestal al te laat." (Anouar)

In tegenstelling tot middenklassekinderen leren kinderen uit de lagere socio-economische klassen minder vaak dat het acceptabel is om hulp te vragen en om gebruik te maken van anderen om ondersteuning te vragen. Ze zullen vaker proberen om hun problemen op hun eentje op te lossen en vermijden hulp te vragen. Ze hebben vaak het gevoel dat hun vragen niet belangrijk zijn, dat ze niet serieus genomen zullen worden of dat ze de tijd van het personeel verdoen (Jack, 2016). Zelfredzaamheid is natuurlijk een belangrijke vaardigheid maar is geen vervanging van de deskundige uitleg en begeleiding die leerkrachten en goed opgeleide ouders kunnen bieden. Het gevolg hiervan is dat deze jongeren minder effectief ondersteund worden in hun leerproces. Hulp zoeken is dus niet zomaar een individuele keuze, maar weerspiegelt ook sociale ongelijkheden.

4) Twee werelden

Morton (2019) bespreekt in haar boek de opwaartse sociale mobiliteit als een hobbelig traject. Ze focust op de ervaring van pioniersstudenten. De toegang tot de nieuwe wereld van het hoger onderwijs brengt volgens haar vaak persoonlijke ethische kosten met zich mee. Pioniersstudenten komen terecht in een nieuwe wereld met een andere levensstijl, woorden, waarden, verwachtingen,... Enerzijds wordt van hen verwacht dat ze zich deze eigen maken en incorporeren in hun identiteit. Anderzijds willen ze vaak ook loyaal blijven aan de 'cultuur' die ze van thuis meekregen. Het omgaan met de kloof tussen deze verschillende aspecten van hun identiteit en het hiermee gepaard gaande navigeren van verschillende sociale werelden noemt ze de ethische kosten van opwaartse sociale mobiliteit. Ze kwalificeert deze kosten als ethisch omdat ze betrekking hebben op wat zin geeft aan ons leven: het gevoel tot bepaalde gemeenschappen te behoren enerzijds en ons identiteitsgevoel anderzijds.

Bij verschillende van de jongeren met wie we spraken, horen we iets gelijkaardig. We durven hier nog niet te spreken over een kloof maar eerder over kleine barsten in de passerelle tussen de wereld van de jongere en de wereld van de ouders. Kleine kloofjes waarbij de jongere of de ouder impliciet beslist dat dat aspect van de wereld van de andere niet toegankelijk is. Wat in de ene wereld gebeurt, is niet meer vertaalbaar in de woorden en ideeën van de andere wereld. Dit kan ertoe leiden dat over bepaalde delen van de ervaring van de jongere thuis amper nog gesproken wordt. Vaak is dit omdat het impliciete besef dat een deel van het leven van de jongere niet meer "in gesprek" kan worden gebracht met de ouder(s) omdat het te kwetsend is.

Dit kan ertoe leiden dat jongeren zich thuis uiteindelijk geïsoleerd en buiten gesloten voelen (Lee & Kramer, 2013). Thomas bijvoorbeeld, vertelt dat sommige interventies van zijn leerkracht een behoorlijke impact op hem hebben. Wanneer hij hier thuis over probeert te praten, lukt dit niet:



Als ik thuis af kom met: "Ja, mijn leerkracht van Frans heeft dat weer gezegd, waardoor dat ik dat eigenlijk niet zo..." Want ik ben niet zo zelfzeker van mijzelf. Dus als de leerkracht zegt: "Ik weet toch niet of dat het gaat lukken." Dat laat veel meer indruk op mij na dan zij denkt. Dus als ik dan thuis af kom van: "ja, dit en dat." Dan...ja, die mensen zijn dan moe op vrijdagavond. Mama moet elke dag om 3u30 opstaan voor haar werk. Papa moet ook vroeg opstaan en ja, ook om zes uur is die thuis of zo of om vijf uur. En dat is ook echt hard fysiek werk, dus ja. Die mensen zijn al zo moe en dan heb ik soms de indruk dat ze daar niet echt meer naar luisteren, maar zij zeggen dan tegen mij: "Ja, maar wij luisteren daar wel naar en we zijn er echt voor jou." Want ze zijn er ook voor mij, maar... Het dringt zo precies niet door. Ja, dus dan hebben ze daar precies zowat minder tijd voor. En dan zeggen ze zo: "Ja, maar je vertelt zoveel als je dan thuiskomt... en we zijn moe..." Ja. Wat niet uit gebrek is aan interesse, maar soms wel een klein beetje zo overkomt." (Thomas)

Naast de praktische barrières en vermoeidheid heeft dit allicht ook te maken met hun beperkte aansluiting bij de context van het onderwijs en de sociale wereld die Thomas op school tegenkomt. Hierdoor voelt hij zich niet altijd gehoord, zelfs wanneer de intentie van zijn ouders goed is.

Bij Amine horen we iets gelijkaardigs maar in omgekeerde richting, wanneer hij beslist om zijn studiekeuze niet met zijn vader in de diepte te bespreken. Hij doet dit niet omdat zijn vader geen interesse heeft, maar omdat hij het niet kan uitleggen op een manier dat zijn vader het zou begrijpen:



Vraag: Jouw gezin staat achter jouw keuze om verder te studeren?

Amine : Ja

Vraag: Jouw vader ook? Of is dat is niet zo belangrijk voor jou wat die erover denkt?

Amine: Ja, Het is niet dat het niet belangrijk is, maar... ik denk ook gewoon dat hij het niet zou begrijpen, gewoon als in... Ja, hij is zelf wel heel vroeg gestopt na de lagere school ook, hè. In zekere zin begrijpt hij het gewoon niet wat ik zou doen. Het zou hem, denk ik, wel interesseren, Maar het is... ik vind het een beetje moeilijk om het goed te kunnen uitleggen en juist te kunnen uitleggen op een manier dat hij het begrijpt. Maar het zou hem echt wel interesseren, hoor." (Amine)

Verder zien we ook op minstens twee niveaus de kiemen voor loyaliteitsconflicten terug. Enerzijds op vlak van tijdsbesteding en anderzijds op vlak van studiekeuze . Loyaliteitsconflicten zijn situaties waarin jongeren geconfronteerd worden met situaties waarin ze moeten kiezen tussen tegenstrijdige verwachtingen. Jongeren moeten regelmatig keuzes maken tussen tijd die ze met of aan het gezin besteden en tijd die ze aan hun studie (en dus aan zichzelf) besteden. Zowat iedereen die we spraken heeft wel verantwoordelijkheden thuis maar het volume daarvan verschilt nogal. Bij sommige jongeren beperkt zich dat tot de afwas doen, bij anderen is het een combinatie van koken, poetsen, broertjes of zusjes helpen met huiswerk, ... In de meest extreme gevallen zijn de jongeren zowat in hun eentje verantwoordelijk voor het reilen en zeilen van het gezin.

Ismail kiest er bewust voor om taken voor zijn moeder te doen omdat hij er van uitgaat dat anderen niet “ja” zullen blijven zeggen op haar vragen om hulp en hij voor haar wil zorgen. “Dan is dat ook makkelijker voor mijn mama. Dat moet ze niet altijd aan iemand anders vragen om dat te vertalen en dit en dat. Of zo te vragen van: “Kan jij mij helpen? Want ja, andere mensen worden dat ook beu.” Die keuze heeft natuurlijk een grote impact op zijn tijdsinvulling: “Want ik heb ook heel veel familiale problemen die dan ook... allez, dat heeft een impact op mijn school. Ik moet heel veel bezig zijn met papierwerk. Ik moet heel veel... want ik ben de enige thuis... Mijn mama kan geen Nederlands dus dan moet ik alles regelen.”

We spreken in deze context van een loyaliteitsconflict omdat het niet enkel gaat over een eenvoudige beslissing over tijdsinvulling maar ook over trouw zijn aan en willen voldoen aan de verwachtingen van de ouders en/of het gezin. Deze tegenstrijdige verwachtingen kunnen leiden tot heel wat stress en moeilijke dilemma's bij de jongeren (Morton, 2019).

Ook op vlak van studiekeuze zien we dat de jongeren vaak worstelen met wat ze zelf willen en wat hun ouders willen. Hoewel veel jongeren ook extrinsieke motivatie aanhalen voor hun voorkeursrichting (prestige, inkomen, ...) is de intrinsieke motivatie voor iedereen die we spraken heel belangrijk (een richting kiezen die je interesseert). Een aantal jongeren vertelt echter dat voor hun ouders de extrinsieke motivatie belangrijker lijkt. Eslem overweegt verschillende opties waaronder psychiatrie en drama maar deze laatste opties zijn voor haar vader niet bespreekbaar. Hij wil dat ze kiest voor een diploma met meer maatschappelijk aanzien. De gesprekken hierover lopen niet altijd vlot: “Dus met hem is het... allez ja... wordt de dialoog uiteindelijk een discussie. Dan beginnen we gewoon te roepen en dan is hij boos... van: “Ja en de toekomst ... Ge moet realistisch blijven. Zo gaat het niet en zo werkt het niet”. En dan ga ik gewoon naar mijn zus en dan praten we wel gewoon samen over mijn toekomst en over wat ik wil doen. En dan na een minuut of twee zitten we weer gewoon te lachen samen. Maar het is gewoon... hij weet er niet veel over en mijn vader is iemand... als hij niet veel over een onderwerp weet, wordt hij vaak geïrriteerd of boos en dan praat ik bijvoorbeeld over dat ik acht uur psychologie heb en dan is hij:

“Acht uur psychologie! Waarom heb je geen acht uur wiskunde?” En dan wordt hij wat geïrriteerd en dan moet ik hem alles uitleggen: “Want kijk, papa, het zit zo en zo en zo... Omdat ik dat later wil doen.”

Dit loyaliteitsconflict is het meest uitgesproken aanwezig bij Regina. Haar vader heeft haar laten weten dat hij niet wil dat ze volgend jaar verder studeert. Bij haar is het geen kwestie meer van impliciete loyaliteit. Zij weet nu al dat ze volgend jaar zal moeten kiezen: thuis vertrekken of niet verder studeren. De keuze die ze zal maken zal een impact hebben op de relatie met haar vader. Wat ze uiteindelijk ook zal kiezen, de verliezen (of de ethische kosten) zullen niet gering zijn.

5) Sociale mobiliteit en ongelijkheid

De resultaten van dit onderzoek suggereren dat de kansen van aspirant-pioniersstudenten op sociale mobiliteit niet los te zien zijn van bredere patronen van ongelijkheid. Hoewel onderwijs vaak wordt gepresenteerd als de belangrijkste hefboom voor sociale mobiliteit, lijken structurele barrières dit proces voor een aantal jongeren te bemoeilijken. Het ontbreken van cultureel en economisch kapitaal binnen hun sociale contexten lijkt hun kansen te beperken. Dit ondersteunt het idee dat ongelijkheid via intergenerationele mechanismen gekopieerd kan worden.

Binnen de context van sociale mobiliteit wordt vaak onderscheid gemaakt tussen absolute en relatieve mobiliteit. De bevindingen in dit onderzoek wijzen voornamelijk op uitdagingen binnen relatieve mobiliteit: de mate waarin sociale afkomst invloed blijft uitoefenen op het bereiken van hoger onderwijs. Zelfs wanneer aspirant-pioniersstudenten gemotiveerd zijn en ambitie tonen, worden ze vaak geconfronteerd met obstakels die grotendeels buiten hun controle liggen. Dit lijkt aan te sluiten bij het "sticky floor"-fenomeen, waarbij kinderen van laagopgeleide ouders moeite hebben om hun sociale positie te verbeteren. Het roept vragen op over de mate waarin de meritocratische belofte dat individuele prestaties doorslaggevend zijn, voor deze jongeren haalbaar is zonder aanvullende ondersteuning.

Daarnaast wijst dit onderzoek erop dat sociale mobiliteit niet enkel het resultaat is van individuele inspanningen, maar ook afhankelijk is van toegang tot ondersteunende structuren. Dit sluit aan bij het perspectief van relationele ongelijkheid, waarin sociale relaties een doorslaggevende rol spelen in het openen van kansen. Voor aspirant-pioniersstudenten kunnen de beperkte aanwezigheid van netwerken en culturele middelen hun mobiliteitskansen bemoeilijken. Hoewel deze bevindingen specifiek zijn voor de onderzochte groep, wijzen ze mogelijk op bredere mechanismen die sociale mobiliteit beïnvloeden.

Het onderzoek onderstreept tevens dat onderwijs—hoe essentieel ook—waarschijnlijk niet op zichzelf voldoende is om sociale mobiliteit te realiseren. Het lijkt onlosmakelijk verbonden met bredere maatschappelijke en economische structuren die kansen ongelijk verdelen. Verschillen in cultureel en economisch kapitaal vormen hier een belangrijke barrière. Gerichte maatregelen om sociale mobiliteit te bevorderen zouden zich daarom idealiter richten op zowel het versterken van onderwijsondersteuning als het aanpakken van structurele ongelijkheden.

Deze bevindingen bieden een aanleiding om de perceptie van succes binnen sociale mobiliteit kritisch te herzien. Voor aspirant-pioniersstudenten lijkt sociale mobiliteit niet alleen te betekenen dat zij de klasse van hun ouders overstijgen, maar ook dat zij moeten navigeren tussen verschillende sociale contexten waarin zij zich niet altijd thuis voelen. Dit suggereert dat mobiliteit een complexer proces is dan vaak wordt verondersteld, en dat beleid gericht op sociale mobiliteit rekening zou moeten houden met de verschillende niveaus waarop uitdagingen zich voor kunnen doen.

Aanbevelingen.

We sluiten dit onderzoeksrapport af met een reeks aanbevelingen die kunnen bijdragen aan het verkleinen van de drempels voor aspirant-pioniersstudenten en het versterken van hun positie op weg naar het hoger onderwijs. Deze aanbevelingen situeren zich op twee niveaus: individueel en sociaal.

Een individuele benadering richt zich op het ondersteunen van jongeren bij het overwinnen van obstakels door hen te voorzien van de nodige kennis, vaardigheden en veerkracht. Een sociale benadering daarentegen richt zich op het verwijderen van de obstakels zelf, door interventies in de sociale context van deze jongeren. Deze sociale context kan op drie niveaus worden benaderd: micro-, meso- en macro-niveau.

- **Micro-niveau** verwijst naar interventies in de directe interactie tussen de jongere en de actoren waarmee zij tijdens hun schooltijd te maken hebben, zoals leerkrachten, studiebegeleiders en klasgenoten.
- **Meso-niveau** omvat interventies op het niveau van de school als geheel. Een voorbeeld hiervan is het opzetten van mentorprogramma's of andere schoolbrede initiatieven.
- **Macro-niveau** richt zich op bredere aanpassingen in het onderwijssysteem en maatschappelijke structuren die ongelijkheid aanpakken

In deze aanbevelingen ligt de nadruk op interventies op micro- en meso-niveau. Hoewel aanpassingen op macro-niveau noodzakelijk zijn voor structurele verandering, valt een uitgebreide bespreking daarvan buiten de reikwijdte van dit rapport. Voor meer inzichten in dit thema verwijzen we naar het OECD-rapport over sociale mobiliteit (2018). Tegelijkertijd kan een duurzame en structurele verankering van de interventies op micro- en meso-niveau bijdragen aan bredere maatschappelijke verandering.

Het is belangrijk te benadrukken dat niet alle drempels en krachten die in dit onderzoek worden besproken, van toepassing zijn op alle aspirant-pioniersstudenten. Er zijn jongeren binnen deze groep die goed worden ondersteund en weinig obstakels lijken te ervaren.

Deze aanbevelingen zijn gericht op het vergroten van het sociaal en cultureel kapitaal van aspirant-pioniersstudenten. Voor sommigen is een gebrek aan economisch

kapitaal ook een belangrijke drempel. Interventies om dit kapitaal te versterken vallen echter buiten de directe sociale context van de jongere en vereisen structurele veranderingen op macroniveau. Aangezien de focus van dit onderzoek ligt op de onmiddellijke sociale context, wordt economisch kapitaal hier niet verder behandeld.

Onze aanbevelingen richten zich op twee hoofddoelen:

1. Het versterken van kennis en vaardigheden die jongeren nodig hebben op weg naar het hoger onderwijs (cultureel kapitaal).
2. Het opbouwen van sociale netwerken die als rolmodel kunnen fungeren en tegelijkertijd kennis en vaardigheden overdragen (sociaal kapitaal).

Het onderscheid dat Jack (2014) maakt tussen 'privileged poor' en 'doubly disadvantaged' is een eerste belangrijke aandachtspunt. Zoals hoger reeds gezegd, is dit onderscheid in de realiteit allicht wat ambigu en flou. Het lijkt ons echter wel een bruikbare tentatieve hypothese in die zin dat de jongeren die dubbel benadeeld zijn extra aandacht verdienen.

1. We zagen dat er uitgesproken verschillen zijn tussen scholen en/of richtingen wanneer het gaat over **actief informeren van jongeren over het hoger onderwijs**. In alle richtingen die verder studeren als mogelijke finaliteit hebben, zouden jongeren actief geïnformeerd moeten worden en is het wenselijk om het initiatief minder bij hen zelf te leggen. In een ideale wereld nemen jongeren zelf het initiatief om zich te informeren over studiekeuze, hoger onderwijslandschap, manieren om te studeren, ... In de realiteit zal het vaak de thuisomgeving zijn die hierin een belangrijke ondersteunende rol speelt, minimaal als klankbord. Vaker zullen ouders die wel gestudeerd hebben hier een actievere rol innemen en ouders die niet gestudeerd hebben een minder actieve rol. De school zou hier een belangrijke egaliserende rol in kunnen spelen. Uit dit onderzoek komt duidelijk naar voor dat sommige scholen (of richtingen) dat effectief ook doen, andere echter niet. Jongeren wiens school dergelijke initiatieven neemt (oud-leerlingen uitnodigen om te komen spreken over het hoger onderwijs, tijd vrijmaken in de les om studiekeuze te bespreken, ...) stellen deze initiatieven op prijs en vinden deze zeer waardevol. Aspirant-pioniersstudenten zouden erbij gebaat zijn mocht hier aandacht voor zijn in alle richtingen die naar het hoger onderwijs toe leiden, ongeacht de socio-economische achtergrond van de jongere.

2. Men kan ook werken met **mentorprogramma's** waarbij men aspirant-pioniersstudenten aan actuele pioniersstudenten koppelt. Deze laatste kunnen dan fungeren als een bron van informatie. Dit kan zowel op inhoudelijk vlak als op studie-methodologisch vlak. De contacten met jongeren die op dit moment studeren geven al een beetje een inkijk in de wereld van het hoger onderwijs. Pioniersstudenten kunnen ook als rolmodel functioneren. In Nederland en ook aan de Universiteit van Antwerpen (UA), bestaan er al gelijksoortige initiatieven. Verschillende jongeren gaven aan dat ze amper contact hebben met mensen uit de middenklasse.

Dit beperkt hun cultureel kapitaal en maakt hen vatbaar voor een cultuurschock in hun contacten met het hoger onderwijs. Contact met pioniersstudenten terwijl jongeren nog in het vijfde of zesde secundair zitten, kan hen toegang geven tot informatie, steun en rolmodellen. Pioniersstudenten kunnen op deze manier de leemtes in kennis en vaardigheden met betrekking tot hoger onderwijs opvullen die ze in hun directe omgeving missen.

3. Sommige aspirant-pioniersstudenten zouden er baat bij hebben als de **betrokkenheid van hun ouders** bij hun parcours naar het hoger onderwijs versterkt kan worden. Een aantal jongeren vertelde dat hun ouders zo weinig betrokken en of geïnteresseerd zijn dat dit in deze gevallen allicht geen eenvoudige opdracht is. We denken hier onder andere aan Regina, wiens vader expliciet tegen hogere studies gekant is. Andere ouders zijn wel geïnteresseerd en steunen hun kinderen in hun ambitie maar hebben geen of onvoldoende kennis over het hoger onderwijs. In het hoger vermelde OESO rapport wordt dit ook expliciet aangeraden (OECD, 2018). Uit de gesprekken weerhouden we ook dat de focus hiervan niet uitsluitend op informatie-overdracht mag liggen. Ouders kunnen zich overweldigd of dom voelen zodat het risico bestaat ze eerder zullen afhaken dan meer betrokken worden.

4. Het kan ook lonen om de **toegang tot studie-ondersteuning te verbeteren**. Uit de interviews blijkt dat jongeren zonder hoogopgeleide ouders vaak improviseren op vlak van studeren. Dit leidt tot trial-and-error methodes die niet noodzakelijk efficiënt zijn. Deze jongeren leren studeren door het zelf uit te zoeken, wat extra tijd en moeite kost. Verschillende jongeren vertelden ons dat ze regelmatig vastlopen tijdens het studeren en ook niet weten welke methodes het best werken. Ze zijn afhankelijk van hun eigen doorzettingsvermogen en toevallige steun van vrienden en/of leerkrachten. Een goed ondersteuningsaanbod op vlak van studiemethode kan hier het verschil maken. Allicht is het nog belangrijker om ervoor te zorgen dat de jongeren die het meest nood hebben aan deze ondersteuning er ook gebruik van maken.

5. **Leerkrachten in het secundair onderwijs** vervullen een belangrijke rol in het ondersteunen van aspirant-pioniersstudenten. Uit de interviews blijkt echter dat zij zich niet altijd bewust zijn van de specifieke uitdagingen waarmee deze jongeren worden geconfronteerd. Sommige leerlingen geven aan dat zij zich niet begrepen voelen door hun leerkrachten, terwijl zij zelf ook zelden het initiatief nemen om hun drempels bespreekbaar te maken. Dit lijkt deels voort te komen uit de perceptie dat leerkrachten weinig interesse hebben in leerlingen met complexe problemen, zoals Ismail nadrukkelijk benoemt.

Het vergroten van het inzicht van leerkrachten in de ervaringen van aspirant-pioniersstudenten, inclusief de terughoudendheid van deze jongeren om hun moeilijkheden te delen, kan bijdragen aan betere ondersteuning.

Door bewustwording en gerichte scholing kunnen leerkrachten hun aanpak afstemmen op de behoeften van deze leerlingen en een vertrouwensband opbouwen die hen aanmoedigt om hun obstakels bespreekbaar te maken.

6. Het is raadzaam om **vroeg te beginnen met de voorbereiding** op studies in het hoger onderwijs. Hoewel sommige scholen hier al aandacht aan besteden, blijkt dit niet overal het geval. De vraag is dan ook: wat is het juiste moment om deze ondersteuning te bieden?

In het vijfde middelbaar hebben veel leerlingen nog verschillende opties openliggen, wat een latere focus op studiekeuze rechtvaardigt. Toch is het belangrijk om andere aspecten, zoals ondersteuning bij studiemethodieken, eerder in het traject aan te pakken. Dit biedt leerlingen de kans om gedurende meerdere jaren deze vaardigheden te ontwikkelen in vaardigheden.

Kortom, het proces van voorbereiding vraagt om een gefaseerde aanpak: start vroeg met algemene vaardigheden zoals studiemethodieken, en behandel specifieke thema's zoals studiekeuze op een moment dat leerlingen hier meer klaar voor zijn.

Deze interventies zullen ongelijkheid in de samenleving niet wegnemen, noch zullen ze sociale mobiliteit in de maatschappij ingrijpend bevorderen. Onderwijs is slechts één aspect van het ingewikkelde kluwen dat sociale mobiliteit in een maatschappij beïnvloedt. Wel kunnen ze er voor zorgen dat jongeren die het moeilijker hebben op weg naar het hoger omwille van de in dit rapport beschreven redenen met gelijkere kennis en kansen aan hun parcours timmeren.

Besluit.

Dit onderzoek probeert de dynamiek van drempels en krachten waarmee aspirant-pioniersstudenten te maken krijgen, in kaart te brengen. We zagen veelzijdige uitdagingen binnen verschillende sociale contexten – familie, school en leeftijdsgenoten – en de impact daarvan op hun kansen in het hoger onderwijs. Tegelijkertijd brengt het de veerkracht en motivatie van deze jongeren naar voren, evenals de rol die bronnen van sociaal en cultureel kapitaal spelen in het versterken van hun mogelijkheden.

Hoewel dit onderzoek verschillende inzichten biedt, zijn er ook enkele beperkingen. De kwalitatieve aanpak legt de nadruk op de subjectieve ervaringen van deelnemers, maar beperkt de generaliseerbaarheid van de resultaten. De rekrutering van deelnemers gebeurde op vrijwillige basis, waardoor jongeren met minder vertrouwen in hun toekomstperspectieven mogelijk ondervertegenwoordigd zijn. Daarnaast vormt het onderzoek een momentopname van hun situatie, zonder rekening te houden met veranderende omstandigheden of de lange-termijnimpact van de gesignaleerde drempels en krachten. Ook richt de studie zich voornamelijk op sociaal en cultureel kapitaal, terwijl economisch kapitaal minder uitgebreid werd onderzocht.

Een belangrijke implicatie van dit onderzoek is dat sociale mobiliteit geen individueel proces is, maar sterk afhankelijk van ondersteunende structuren. Gerichte interventies op micro- en mesoniveau – zoals bijvoorbeeld ondersteuning door leerkrachten, mentorprogramma's – kunnen een rol spelen in het wegnemen van drempels. Tegelijkertijd vraagt een structurele oplossing ook om bredere beleidsaanpassingen op macroniveau, met name op het gebied van economisch kapitaal en systeemverandering.

De inzichten uit dit onderzoek vormen een aanzet tot gerichte beleidsvorming en interventies. Het is duidelijk dat een geïntegreerde aanpak, waarin familie, school en leeftijdsgenoten worden betrokken, belangrijk is om de kansen van aspirant-pioniersstudenten te vergroten. Door structurele drempels weg te nemen en tegelijkertijd sociaal en cultureel kapitaal te versterken, kan onderwijs zijn rol vervullen als motor van sociale mobiliteit en maatschappelijke vooruitgang.

Bibliografie.

Alger, R. (2024). Drop-Out Rates among First-Generation Undergraduate Students in the United States. *Ballard Brief*, 2024(1), 2.

Awisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 8.

Azmitia, M., Sumabat-Estrada, G., Cheong, Y., & Covarrubias, R. (2018). "Dropping out is not an option": How educationally resilient first-generation students see the future. *New directions for child and adolescent development*, 2018(160), 89-100.

Bathmaker, AM., Abrahams, J., Waller, R., Ingram, N., Hoare, A., Bradley, H. (2016). *Fitting In and Getting On*. In: *Higher Education, Social Class and Social Mobility*. Palgrave Macmillan, London. https://doi.org/10.1057/978-1-137-53481-1_5

Beattie, I. R. (2018). Sociological perspectives on first-generation college students. In *Handbook of the Sociology of Education in the 21st Century* (pp. 171-191): Springer

Bonoli, G., Cantillon, B., & Van Lancker, W. (2017). Social investment and the Matthew effect. In: Hemerijck, A., *The uses of social investment*, 66-76.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970), *La reproduction, Eléments d'une théorie du système d'enseignement*. Les éditions de minuit.

Bowman, N. A. (2023). A brief intervention to improve college success and equity, *Science* 380,457-458. DOI:[10.1126/science.adh7681](https://doi.org/10.1126/science.adh7681)

Bukodi, E. & Goldthorpe, J.H. (2019), *Social mobility and education in Britain*, Research, Politics and Policy, Cambridge University Press.

Brown, P., Reay, D., & Vincent, C. (2013). Education and social mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 34(5-6), 637-643.

Calarco, J. M. (2014). Coached for the classroom: Parents' cultural transmission and children's reproduction of educational inequalities. *American Sociological Review*, 79(5), 1015-1037.

Calarco, J. M. (2018). *Negotiating opportunities: How the middle class secures advantages in school*. Oxford University Press.

Cantillon, B. (2018). Overspoelt de ongelijkheidsgolf ook de Lage Landen?. Tijdschrift voor arbeidsvraagstukken, 34(2).

Checkoway, B. (2018). Inside the Gates: First-Generation Students Finding Their Way. Higher Education Studies, 8(3), 72-84.

Day, M. V., & Fiske, S. T. (2019). Understanding the nature and consequences of social mobility beliefs. The social psychology of inequality, 365-380.

de Moll, F., Grecu, A. L., & Hadjar, A. (2024). Students' Academic Habitus and Its Relation to Family Capital: A Latent Class Approach to Inequalities among Secondary School Students. Sociological Inquiry, 94(1), 190-220.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2022). Education and training monitor 2022 : comparative report, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/11741>.

Franck E. & Nicaise I. (2018). Ongelijkheden in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? Een vergelijking tussen PISA 2003 en 2015, Leuven: HIVA, Gent: SONO.

Friedman, S. & Laurison, D. (2020), The Class Ceiling, Why it Pays to be Privileged, Bristol University Press.

Granfield, R. (1991). Making it by faking it: Working-class students in an elite academic environment. Journal of Contemporary Ethnography, 20(3), 331-351.

Ishitani, T. T., & Kamer, J. A. (2022). Exploring first-generation students' collegiate outcomes: Longitudinal comparison of dropout and transfer behaviors. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 15210251221127934.

Jack, A. A. (2014). Culture shock revisited: The social and cultural contingencies to class marginality. Sociological Forum, Vol. 29(2), 453-475.

Jack, A. A. (2016). (No) harm in asking: Class, acquired cultural capital, and academic engagement at an elite university. Sociology of Education, 89(1), 1-19.

Jack, A. A., & Black, Z. (2022). Belonging and boundaries at an elite university. Social Problems, spac051.

Jæger, M. M., & Breen, R. (2016). A dynamic model of cultural reproduction. American Journal of Sociology, 121(4), 1079-1115.

Kemper, R., & Bradt, L. (2019). Opgroeien tussen schoolmuren: verschil en verandering in de schoolbeleving van jongeren in Vlaanderen. In Jongeren in cijfers en letters 4. Bevindingen uit de JOP-monitor 4, de JOP-kindmonitor en de JOPschoolmonitor 2 (pp. 47-78). Acco.

Knoops, K., & van den Brakel, M. (2010). Rijke mensen leven lang en gezond: Inkomensgerelateerde verschillen in de gezonde levensverwachting. TSG, 88, 17-24.

Kraus, M. W., Park, J. W., & Tan, J. J. (2017). Signs of social class: The experience of economic inequality in everyday life. *Perspectives on Psychological Science*, 12(3), 422-435.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. University of California Press.

Lee, E. M., & Kramer, R. (2013). Out with the old, in with the new? Habitus and social mobility at selective colleges. *Sociology of Education*, 86(1), 18-35.

Lens, D., Levrau, F., Piqueray, F., David De Coninck, D., Clycq, N., & Timmerman, C. (2015). De Universiteit in een tijd van toegenomen diversiteit. Een studie over de in-, door- en uitstroom van 'maatschappelijk kwetsbare studenten' aan de UAntwerpen. Rapport. Universiteit Antwerpen.

Lima, L., Nakhili, N., & Le Hénaff, B. (2019). Être étudiant de première génération en France, cela fait-il une différence?. Regards croisés sur les expériences étudiantes: L'enquête de condition de vie 2016.

Major L. E. & Machin, S. (2019), *Social Mobility and its Enemies*, Pelican Books.

Markle, G., & Stelzriede, D. D. (2020). Comparing first-generation students to continuing-generation students and the impact of a first-generation learning community. *Innovative Higher Education*, 45(4), 285-298.

Matthys, M. (2021), *Rennen in de buitenbocht*, Sociale stijgers uit het (gast)arbeidersmilieu aan het woord over studie, loopbaan en identiteit, Garant.

Means, D. R., & Pyne, K. B. (2017). Finding my way: Perceptions of institutional support and belonging in low-income, first-generation, first-year college students. *Journal of College Student Development*, 58(6), 907-924.

Morton, J. M. (2019), *Moving Up without Losing Your Way: The Ethical Costs of Upward Mobility*. Princeton University Press.

Nollet, V., Meesters, S., & Keukeleire, T. (2018, December 3). 'De democratisering van het hoger onderwijs is mislukt'. Opgeroepen op Augustus 12, 2022, van <https://www.veto.be/artikel/de-democratisering-van-het-hoger-onderwijs-is-mislukt>

OECD (2018), *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>.

OECD (2019), "How does socio-economic status influence entry into tertiary education?", *Education Indicators in Focus*, No. 69, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b541bfcd-en>.

OECD (2024), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.

O'Shea, S. (2020). Crossing boundaries: Rethinking the ways that first-in-family students navigate 'barriers' to higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 41(1), 95-110.

Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S., & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 119(5), 1112.

Preves, S. E., & Mortimer, J. T. (2013). Socialization for primary, intimate, and work relationships in the adult life course. In *Handbook of social psychology* (pp. 151-187). Dordrecht: Springer Netherlands.

Rainsford, E., Rawlings, L. J. & Mistry, L. (2018). *The Role of Family in Social Mobility*, Newcastle University.

[https://eprints.ncl.ac.uk/273707?](https://eprints.ncl.ac.uk/273707?_gl=1*13gg49d*_up*MQ..*_ga*MTkxODgxNjUwNS4xNzIxMTM3MTY3*_ga_VH2F6S16XP*MTcyMTEzNzE2Ny4xLjAuMTcyMTEzNzE2Ny4wLjAuMTQ4OTMyODczNg)

[_gl=1*13gg49d*_up*MQ..*_ga*MTkxODgxNjUwNS4xNzIxMTM3MTY3*_ga_VH2F6S16XP*MTcyMTEzNzE2Ny4xLjAuMTcyMTEzNzE2Ny4wLjAuMTQ4OTMyODczNg](https://eprints.ncl.ac.uk/273707?_gl=1*13gg49d*_up*MQ..*_ga*MTkxODgxNjUwNS4xNzIxMTM3MTY3*_ga_VH2F6S16XP*MTcyMTEzNzE2Ny4xLjAuMTcyMTEzNzE2Ny4wLjAuMTQ4OTMyODczNg)

Richards, B. N. (2022). Help-seeking behaviors as cultural capital: Cultural guides and the transition from high school to college among low-income first generation students. *Social Problems*, 69(1), 241-260.

Rigney, D. (2010). *The Matthew effect: How advantage begets further advantage*. Columbia University Press.

Savage, M. (2015). *Social Class in the 21st Century*, Penguin.

Schulenberg M. & Buitenhuis, R. (2021). *ESB*, 106(4802), 464-466.

Sciensano (2023). Levensverwachting en Levenskwaliteit: Levensverwachting, Health Status Report, 31 Jul 2023, Brussel, België, <https://www.gezondbelgie.be/nl/gezondheidstoestand/levensverwachting-en-levenskwaliteit/levensverwachting>

'S Jongers, T. (2024), Armoede uitgelegd aan mensen met geld, de Correspondent.

Van Bunder (2024, 21-3), Breaking Barriers: Strategies for Supporting First-generation Students, HOGENT International Week, Gent, België.

van de Kamp, M. (2023), Misschien moet je iets lager mikken, Een verhaal over armoede en kansenongelijkheid, Atlas Contact.

Van den Broeck, L. (2020). Expect the (un) expected: the role of the school and education system in students' expectations for higher education, Doctoral dissertation, Ghent University.

van der Waal, J., & de Koster, W. (2015). Naar een analytische stratificatiesociologie. Over klasse, status en ongelijkheid. *Sociologie*, 11(3/4), 1-41.

Vrooman C., Boelhouwer, J., Iedema, J. & van der Torre, A. (2023), Eigentijdse ongelijkheid, De postindustriële klassenstructuur op basis van vier typen kapitaal, verschil in Nederland 2023, Sociaal en Cultureel Planbureau.

Wright, C. (2023). Crossing the borders of social class: Social mobility as translational experience. *The Translator*, 29(4), 480-493

Zawada, C. (2024). Student drop out and feelings of belonging and mattering in UK undergraduate allied health students. *Journal of Learning Development in Higher Education*, (31). <https://doi.org/10.47408/jldhe.vi31.1172>