

*“Oh, maar je komt van andere achtergrond.’
Dat maakt niet uit, mijn brein werkt even goed.”*

**Factoren die de instroom van studenten met een
migratieachtergrond in het hoger onderwijs in Vlaanderen
beïnvloeden: Een kwalitatieve analyse bij studenten aan
de Universiteit Gent**

Aantal woorden: 19.988

Eef Soete

Studentennummer: 01100813

Promotor(en): **Prof. dr. Wendelien Vantieghem**

Masterproef voorgelegd tot het behalen van de graad van master in de Gender en Diversiteit

Academiejaar: 2025 – 2026

Klassieke masterproef

Deze masterproef is een examendocument dat niet werd gecorrigeerd voor eventueel vastgestelde fouten. In publicaties mag naar dit werk worden gerefereerd, mits schriftelijke toelating van de promotor(en) die met naam op de titelpagina is vermeld.

Dankwoord

Een zatte avond, een goede vriend en de terloopse bekentenis dat het nog altijd kriebelde dat ik de master Gender en Diversiteit nooit had gevolgd. Zo begon dit traject. Enkele jaren later sta ik hier, aan de laatste stap naar het behalen van precies die master. Daarom wil ik allereerst Nick Braekevelt bedanken. Ik heb hem onderweg afwisselend vervloekt en bejubeld omdat hij mij overtuigde deze stap te zetten, maar bovenal ben ik hem daar ontzettend dankbaar voor. Ik vertel je veel te weinig hoeveel je voor mij betekent.

Ook mijn andere vrienden verdienen een bijzondere vermelding. Voor deze master moesten koffiedates en kostbare momenten met hen (en hun kinderen) al te vaak wijken. Toch bleven ze mij doorheen het hele traject steunen en motiveren. Ik hou van jullie.

Mijn ouders, mijn zussen Nel en Jet en mijn schoonbroer Stijn waren eveneens onmisbaar. Hun gesprekken, maaltijden, naleeswerk en hulp in huis droegen mij door de moeilijkste momenten. Dat mijn ouders hun dertigjarige dochter tijdens iedere examenperiode huilend aan de telefoon zouden moeten troosten, stond vermoedelijk niet op hun bingokaart.

Bij de start van deze opleiding verwachtte ik niet dat ook het team van AZ Jan Palfijn Gent een plaats in dit dankwoord zou krijgen. De gezondheidsproblemen van de voorbije jaren brachten mij inmiddels meer dan honderdvijftig keer naar het ziekenhuis, waardoor hun begeleiding van onschatbare waarde werd. In het bijzonder bedank ik Karen Wolfs, Josefien Monserez en Amira Bratanovic voor hun deskundige en warme ondersteuning.

De combinatie van mijn opleiding en medische traject met een voltijdse functie bij KU Leuven Bibliotheken 2Bergen was niet altijd eenvoudig. Daarom bedank ik mijn leidinggevende Elke Ghesquière voor de flexibiliteit, het begrip en de blijvende steun.

Dit alles doe ik natuurlijk voor Kat Stratford. Haar personage in *10 Things I Hate About You* vormde mij mee tot de feminist en activist die ik vandaag ben. Ik streef er nog elke dag naar een beetje meer op haar te lijken, bij voorkeur terwijl ik met overtuiging een veel te grote editie van *The Bell Jar* lees.

Tot slot bedank ik mijn promotor, prof. dr. Wendelien Vantieghem. Haar vak *Diversiteit en inclusie in het onderwijs* nam ik in mijn eerste semester op om voorzichtig te ontdekken of deze master bij mij paste. Het vak overtuigde mij niet alleen om verder te gaan, maar legde ook het eerste spoor naar deze masterproef. Bedankt voor de begeleiding, de inspiratie en het geloof in mij.

Met liefs

Eef

Abstract

Internationaal onderzoek naar de instroom in het hoger onderwijs beschouwt lage inschrijvingskosten, beperkte toelatingsexamens en alternatieve doorstroomroutes als belangrijke voorwaarden voor inclusie. Vlaanderen vormt daarom een opvallende casus: hoewel deze formele drempels er grotendeels ontbreken, stromen studenten met een migratieachtergrond relatief weinig door naar het hoger onderwijs. Deze masterproef onderzoekt welke minder zichtbare mechanismen deze paradox helpen verklaren. Daartoe werden 31 semigestructureerde interviews met studenten aan de Universiteit Gent geanalyseerd via reflectieve thematische analyse. De resultaten tonen hoe systeemkennis, sociale netwerken, ouderlijke betrokkenheid, financiële mogelijkheden, de secundaire schoolloopbaan en institutionele representatie de instroom vormgeven. Daarbij loopt een dunne scheidslijn tussen drempel en hulpbron: dezelfde factor kan studenten ondersteunen of hun instroom bemoeilijken, afhankelijk van de context en de andere hulpbronnen waarop zij kunnen terugvallen. De formele toegangspoort mag in Vlaanderen dan openstaan, de wegen ernaartoe zijn niet voor iedereen even begaanbaar.

Inhoudstafel

1 Probleemstelling	7
2 Theoretisch kader	9
2.1 Intersectionaliteitsperspectief	9
2.2 Kapitaalbenadering van Bourdieu	10
3 Literatuurstudie	12
3.1 Vlaamse onderwijscontext	12
3.2 Instroom in het hoger onderwijs	14
3.2.1 Sociaaleconomische status	15
3.2.2 Ouderbetrokkenheid	20
3.2.3 Organisatie van het onderwijssysteem	23
3.3 Barrières en aanbevelingen voor equitygericht hoger onderwijs	25
3.3.1 Financiële hervormingen en economische ondersteuning	25
3.3.2 Structurele en institutionele hervormingen	26
3.3.3 Vlaanderen als casus	29
4 Onderzoeksvraag	30
5 Methodologie	31
5.1 Sample en respondenten	31
5.2 Instrumenten	34
5.3 Data-analyse	35
5.3.1 Reflectieve thematische analyse	35
5.3.2 Analyseplan	36
5.3.3 Positionaliteit van de onderzoeker	38
5.4 Ethiek	40
6 Resultaten	41
6.1 Navigeren in een onbekend onderwijssysteem	41
6.2 Ouders als bron van steun, verwachtingen en verantwoordelijkheid	44
6.2.1 Onderwijs als middel tot sociale mobiliteit	45
6.2.2 Ouderlijke verwachtingen en ondersteuning	46
6.2.3 Familiale verantwoordelijkheden	48

6.3 Financiële haalbaarheid van studeren	49
6.4 Het secundair onderwijs als toegangspoort	50
6.5 Studiekeuze als afweging tussen aspiraties, beperkingen en beeldvorming	54
6.6 Taal als weinig zichtbare instroomfactor	57
7 Discussie	57
7.1 Navigeren tussen informatie en warme kennis	59
7.2 Ouderlijke betrokkenheid tussen steun en druk	60
7.3 Het secundair onderwijs als filter en toegangspoort	61
7.4 Financiële haalbaarheid en sociale mobiliteit	63
7.5 Representatie: tussen uitsluiting en mogelijkheid.....	64
7.6 Taal als afwezige instroomfactor	65
7.7 Formele toegang, gelaagde ongelijkheid.....	66
7.8 Aanbevelingen voor praktijk en beleid	67
7.9 Beperkingen en toekomstig onderzoek.....	69
Bibliografie	73
Bijlagen.....	84

1 **Probleemstelling**

Democratiseringspogingen binnen het hoger onderwijs lijken hun doel voorbij te schieten. Terwijl bijna de helft (42,8%) van de minderjarigen in Vlaanderen een migratieachtergrond heeft (Vlaamse Overheid, 2025b), weerspiegelt deze diversiteit zich nauwelijks in de studentenpopulatie: slechts één op zeven studenten in het Vlaamse hoger onderwijs heeft een migratieachtergrond (ENGINE, 2025; VLIR & Jonge Academie, 2019; Vrije Universiteit Brussel, 2025).

Europees onderzoek brengt deze ondervertegenwoordiging in verband met verschillende, onderling verweven mechanismen. Leerlingen met een migratieachtergrond zijn in het secundair onderwijs vaker vertegenwoordigd in niet-academische, technische of beroepsgerichte studierichtingen dan leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond (Carstensen et al., 2020). Daarnaast beïnvloeden sociaaleconomische status (SES), ouderlijke ervaring met hoger onderwijs, de organisatie van het onderwijssysteem en de kosten van studeren de bereikbare routes naar het hoger onderwijs (Busse & Scharenberg, 2022; Crul, 2013; Crul & Lelie, 2020; Détourbe, 2017; Freeman, 2020; Griga & Hadjar, 2014; Lambrechts, 2020; Poeze et al., 2021).

Ondanks deze uitgebreide onderzoeksbasis blijven er lacunes bestaan. Internationaal onderzoek schuift het wegnemen van formele drempels, zoals toelatingsexamens, gestandaardiseerde tests, diplomavereisten en hoge inschrijvingsgelden, naar voren als een oplossing om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen (Abdusamatov et al., 2025; Bowerman et al., 2019; Donger, 2020; Murdoch et al., 2016; Wilson et al., 2018). Vlaanderen vormt in dat opzicht een interessante context: het hogeronderwijssysteem kent in theorie een zeer open toegang: inschrijvingsgelden en studentenleningen blijven relatief beperkt en iedereen met een diploma secundair onderwijs kan zich in principe inschrijven, ongeacht de gevolgde finaliteit (Declercq & Verboven, 2015; Pinxten et al., 2019; Vlaamse Overheid, 2025c).

Precies tegen die formele openheid tekent zich een opvallende paradox af. België is van de dertig onderzochte Europese landen het enige waar de instroom van jongeren met zowel een lage SES als een migratieachtergrond aanzienlijk lager ligt dan die van jongeren met dezelfde SES zonder migratieachtergrond (Griga & Hadjar, 2014). Recente studies (Colak et al., 2023; d’Haenens et al., 2019; European Commission, 2022; Van Praag et al., 2019) en PISA-resultaten (Vlaamse Overheid, 2023b) bevestigen dat de kloof tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond bijzonder groot blijft. De combinatie van sociaaleconomische kwetsbaarheid en een migratieachtergrond blijkt in België dus een versterkend effect te hebben, waardoor de impact van migratieachtergrond niet volledig kan worden herleid tot SES-verschillen. Daarom is het essentieel om de specifieke ervaringen van jongeren met een migratieachtergrond te onderzoeken in relatie tot hun instroom in het hoger onderwijs.

Vlaanderen vormt daardoor een relevante onderzoekscontext: de formele toegangspoort staat relatief open, terwijl minder zichtbare mechanismen reeds vóór de inschrijving kunnen bepalen wie haar bereikt. Om die spanning concreet te verkennen, richt dit onderzoek zich op Gent als exemplarische casus. In de stad heeft meer dan de helft (54,2%) van de kinderen tot zeventien jaar een migratieachtergrond (Stad Gent, 2024), terwijl dit geldt voor slechts 11,4% van de studenten aan de Universiteit Gent (Universiteit Gent, 2023). Dit contrast tussen stedelijke diversiteit en de homogeniteit van de studentenpopulatie is niet uniek voor Gent, maar weerspiegelt een bredere Vlaamse spanning tussen stedelijke diversiteit en de samenstelling van het hoger onderwijs (ENGINE, 2025; VLIR, 2025).

Vanuit deze vaststelling staat de volgende onderzoeksvraag centraal: Welke factoren beïnvloeden de instroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs in Vlaanderen en hoe komen deze factoren tot uiting in hun ervaringen aan de Universiteit Gent?

Deze studie beoogt verdiepend inzicht te bieden in de factoren die deze instroom vormgeven. Daartoe worden semigestructureerde diepte-interviews geanalyseerd. Die werden in het najaar van 2022 binnen een longitudinaal onderzoeksproject afgenomen bij studenten met een migratieachtergrond. Door hun ervaringen centraal te stellen, wil het onderzoek zowel minder zichtbare drempels als ondersteunende hulpbronnen blootleggen en bijdragen aan het wetenschappelijke en beleidsmatige debat over toegankelijkheid in Vlaanderen en daarbuiten.

2 Theoretisch kader

Binnen deze masterproef wordt gewerkt met twee complementaire theoretische kaders om de instroom van studenten met een migratieachtergrond te duiden: het intersectionaliteitsperspectief en de kapitaalbenadering van Bourdieu.

2.1 Intersectionaliteitsperspectief

Intersectionaliteit, of kruispuntdenken, vertrekt van het inzicht dat individuele identiteiten en ervaringen niet door één sociale categorie worden bepaald, maar ontstaan uit de verwevenheid van onder meer gender, leeftijd, SES en etniciteit (Crenshaw, 1989). Deze dimensies werken niet louter naast elkaar: hun kruispunten kunnen specifieke en versterkte vormen van ongelijkheid voortbrengen.

Binnen deze studie staat een specifiek kruispunt centraal, namelijk dat van een migratieachtergrond en sociaaleconomische status. Dit kruispunt vormt een bijzonder relevante invalshoek voor het begrijpen van de instroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs, omdat eerdere studies aantonen dat deze twee factoren elkaar wederzijds kunnen versterken en zo de ongelijkheid vergroten (Abdusamatov et al., 2025; Sánchez-Gelabert et al., 2024; Song et al., 2025; Vallot, 2016).

Studenten met migratieachtergrond worden volgens de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) gedefinieerd als

studenten die een officieel Belgisch thuisadres en diploma secundair onderwijs hebben. Daarbij hebben zij óf zelf niet de Belgische nationaliteit, óf minstens één ouder of minstens twee grootouders zonder Belgische nationaliteit bij geboorte. In de landen van herkomst werd een EU-groep 1 afgebakend: Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Ierland, IJsland, Liechtenstein, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Verenigd Koninkrijk, Zweden, en Zwitserland. (VLIR, 2025)

In diverse masterproeven (Anno, 2022; Poyraz, 2023; Sager, 2023; Vanbeuren, 2023; Ziane, 2022) en in ander onderzoek aan Vlaamse hogeronderwijsinstellingen (Poeze et al., 2021) wordt vaak gewerkt met de definitie van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR). Deze

definitie lijkt sterk op die van VLIR, maar voegt als bijkomend criterium toe dat studenten minstens twee jaar secundair onderwijs in België gevolgd moeten hebben (VLOR, 2015b). Deze definitie is echter te eng voor dit onderzoek. Hoewel de meerderheid in de gebruikte dataset effectief secundair onderwijs volgde in het Vlaamse systeem, was het net waardevol om ook enkele cases op te nemen van studenten die dit niet deden. Daarom wordt in deze masterproef de ruimere VLIR-definitie gehanteerd, die bovendien aansluit bij de gebruikte operationalisering van de gehanteerde dataset.

De **sociaaleconomische status (SES)** verwijst dan weer naar de sociale en economische positie van een individu of huishouden binnen de samenleving, bepaald door factoren zoals inkomen, opleidingsniveau en beroepsstatus (American Psychological Association, 2023). SES beïnvloedt de toegang tot middelen en kansen en speelt een cruciale rol in het verklaren van ongelijkheden op het vlak van onderwijs, gezondheid en maatschappelijke participatie (Bodvin et al., 2018; Dalton, 2017; Debiasi & Dribe, 2020; Duarte et al., 2023; Richard et al., 2023; Rusinova & Safronov, 2015).

2.2 Kapitaalbenadering van Bourdieu

Naast intersectionaliteit biedt Bourdieus kapitaaltheorie (1986) een aanvullend kader. Waar intersectionaliteit zichtbaar maakt hoe sociale posities elkaar kruisen en cumulatieve vormen van ongelijkheid voortbrengen (Crenshaw, 1989), verklaart de kapitaalbenadering via welke ongelijk verdeelde hulpbronnen deze ongelijkheid ontstaat en wordt bestendigd (Bourdieu, 1986). Economisch, sociaal en cultureel kapitaal kunnen elkaar versterken of gedeeltelijk compenseren, waardoor achterstand zelden tot één afzonderlijke factor kan worden herleid.

Een eerste vorm van kapitaal is **economisch kapitaal** (Bourdieu, 1986), dat verwijst naar financiële middelen en materiële bezittingen. In het hoger onderwijs vertaalt dit zich naar de mogelijkheid om inschrijvingsgeld, studiemateriaal, huisvesting, een laptop of transportkosten te betalen (Freeman, 2020; Lambrechts, 2020). Studenten die over minder economisch kapitaal beschikken, moeten vaak werken naast hun studie, hebben niet altijd een rustige studieruimte of kunnen zich geen aanvullende begeleiding veroorloven, wat hun academische traject kan bemoeilijken.

Daarnaast onderscheidt Bourdieu (1986) **sociaal kapitaal**, dat betrekking heeft op toegang tot netwerken, relaties en de steun die daaruit voortvloeit. Binnen het hoger onderwijs betekent dit bijvoorbeeld ouders die het systeem begrijpen, familieleden die studiekeuzes kunnen toelichten, vrienden die ervaringen delen of netwerken die stages en werkervaring mogelijk maken (Ball et al., 2002; Freeman, 2020). Studenten met een migratieachtergrond hebben echter vaker beperkte toegang tot zulke netwerken, waardoor zij sterker afhankelijk worden van formele informatiekanalen of alles zelf moeten uitzoeken.

Een derde vorm van kapitaal is **cultureel kapitaal**, dat bestaat uit kennis, vaardigheden en culturele competenties die door de samenleving worden gewaardeerd (Bourdieu, 1986). Dit kapitaal manifesteert zich in drie vormen. Ten eerste is er geïncorporeerd cultureel kapitaal, dat verwijst naar langdurig verworven kenmerken zoals taalvaardigheid, studievaardigheden of manieren van communiceren (Brady et al., 2025). Ten tweede is er geobjectiveerd cultureel kapitaal, waaronder materiële dragers van cultuur vallen, zoals boeken, leermiddelen of een eigen studieruimte. Ten derde is er geïnstitutionaliseerd cultureel kapitaal, dat erkenning krijgt in de vorm van diploma's of certificaten. In de context van het hoger onderwijs gaat cultureel kapitaal dus verder dan formele kennis: het omvat ook vertrouwdheid met academische taal, impliciete verwachtingen en ongeschreven regels binnen de universiteit, zoals hoe men deelneemt aan discussies, hoe men wetenschappelijke teksten schrijft en hoe men effectief gebruikmaakt van ondersteuningsdiensten (Debaeke, 2016; Sager, 2023).

Studenten met een migratieachtergrond beschikken niet altijd in gelijke mate over economisch, sociaal en cultureel kapitaal. Wanneer tekorten in deze kapitaaltvormen samenvallen, versterken zij elkaar en verkleinen zij de mogelijkheden om het ene tekort via een andere hulpbron te compenseren (Katartzi & Hayward, 2020; Pret et al., 2016). Dit cumulatieve nadeel beïnvloedt zowel de instroom als het verdere studietraject en helpt de hardnekkigheid van structurele onderwijsongelijkheid te verklaren (Crul, 2013; Matache et al., 2020; Poeze et al., 2021).

3 Literatuurstudie

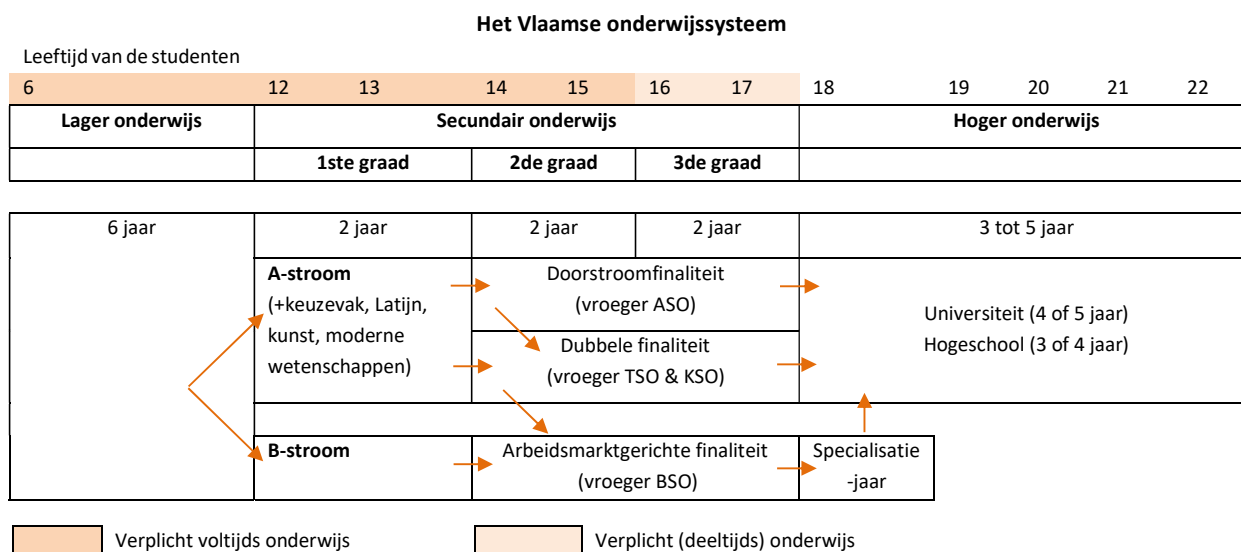
Op basis van het hierboven beschreven theoretische kader wordt in dit deel een *state-of-the-art* overzicht gegeven van het bestaande onderzoek naar de instroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs.

3.1 Vlaamse onderwijscontext

Het Vlaamse onderwijssysteem is opgebouwd uit verschillende niveaus, waarbij het sterk gedifferentieerde secundair onderwijs een cruciale schakel vormt voor de toegang tot het hoger onderwijs (Van Praag et al., 2019). De drie grote finaliteiten (doorstroom, dubbele en arbeidsmarktgerichte) bepalen in belangrijke mate de kansen van leerlingen om succesvol in te stromen in een universitaire of hogeschoolopleidingen (Praag et al., 2021). Leerlingen uit de doorstroomfinaliteit (vroeger ASO) stromen doorgaans vaker in en slagen vaker, terwijl de overstap vanuit de arbeidsmarktgerichte finaliteit veel minder voorkomt (Lens et al., 2016; Tegenbos et al., 2020).

Onderzoek toont aan dat leerlingen uit kansarme milieus en leerlingen met een migratieachtergrond vaker geconcentreerd zijn in richtingen die minder voorbereiden op hoger onderwijs, zoals dubbele finaliteit (vroeger TSO of KSO) en arbeidsgerichte finaliteit (vroeger BSO) (Carstensen et al., 2020). Dit fenomeen, vaak aangeduid als studiekeuze-segregatie, versterkt bestaande ongelijkheden en beperkt de doorstroom naar academische opleidingen. Bovendien speelt het advies van leerkrachten en CLB's een belangrijke rol in deze keuzes, waarbij impliciete verwachtingen en stereotypen soms een remmend effect hebben op ambitieuze studietrajecten (Thys, 2018).

Hoewel deze finaliteiten een grote invloed hebben op de uiteindelijke slaagkansen, sluiten ze leerlingen niet formeel uit van deelname aan het hoger onderwijs. In principe heeft iedereen met een diploma secundair onderwijs toegang. Voor leerlingen uit arbeidsmarktgerichte richtingen vereist dit doorgaans het volgen van een zevende specialisatiejaar om het benodigde diploma te behalen (Vlaamse Overheid, 2025c). Deze structurele verschillen in voorbereiding en academische vorming vormen echter wel een eerste belangrijke drempel in het instroomproces.



Figuur 3-1: Het Vlaamse onderwijssysteem (Van Praag et al., 2019)

Het hoger onderwijs in Vlaanderen bestaat uit universiteiten en hogescholen, die samen een breed aanbod van academische en professionele opleidingen aanbieden (OECD, 2021). Sinds de Bologna-hervorming in 2003 is het systeem georganiseerd volgens een bachelor-masterstructuur, wat de internationale vergelijkbaarheid en mobiliteit van studenten vergroot (Carstensen et al., 2020). Universiteiten richten zich voornamelijk op academische opleidingen en onderzoek, terwijl hogescholen vooral praktijkgerichte programma's aanbieden. Beide types instellingen vallen onder het Vlaamse financieringsmodel, dat deels gebaseerd is op studentenaantallen en studie-efficiëntie, wat een sterke nadruk legt op instroom en doorstroom (Lens et al., 2016).

Toegankelijkheid en gelijke kansen zijn centrale beleidsdoelstellingen binnen het Vlaamse hoger onderwijs. Studietoelagen en sociale voorzieningen beperken financiële drempels (Declercq & Verboven, 2015), maar participatie en studiesucces blijven ongelijk verdeeld (Griga & Hadjar, 2014). Formele toegankelijkheid corrigeert immers niet automatisch verschillen in voorbereiding, informatiekanaal en economische kwetsbaarheid.

Tegelijk wordt het Vlaamse hoger onderwijs steeds sterker gekenmerkt door een efficiëntiegerichte logica. Accreditatie en kwaliteitszorg bewaken de waarde van diploma's (Vlaamse Overheid, n.d.), terwijl het leerkrediet, "de harde knip", die studenten verplicht alle opleidingsonderdelen van het eerste jaar binnen twee academiejaren te behalen. Ook andere aangekondigde verstrengingen rond studievoortgang en examenkansen stimuleren studenten om hun traject binnen een beperkte termijn af te ronden (Vlaamse Overheid, 2023a, 2025a). Hoewel deze maatregelen het studierendement moeten

verhogen, kunnen ze studenten uit kwetsbare groepen disproportioneel treffen. Studenten met een migratieachtergrond doen gemiddeld langer over hun opleiding: aan de Universiteit Antwerpen behaalt 30% het bachelordiploma binnen drie jaar, tegenover 58% van de studenten zonder migratieachtergrond (Lens et al., 2016). Formele toegang alleen volstaat daardoor niet; ook het vermogen om te navigeren binnen een complex en prestatiegericht systeem bepaalt mee hoe toegankelijk het hoger onderwijs werkelijk is.

3.2 Instroom in het hoger onderwijs

Instroom in het hoger onderwijs omvat het geheel van processen dat bepaalt wie zich inschrijft aan een universiteit of hogeschool. Het begrip verwijst niet alleen naar de administratieve inschrijving, maar ook naar toegangsmogelijkheden en de sociale, economische en culturele omstandigheden die de keuze vooraf vormgeven (Freeman, 2020).

Wanneer deze definitie wordt gekoppeld aan de **democratisering van het Vlaamse hoger onderwijs**, vormt instroom een cruciale indicator van de toegankelijkheid voor verschillende groepen. Democratisering verwijst naar de geleidelijke uitbreiding van de toegang tot universiteiten en hogescholen naar bredere bevolkingslagen (Danniau, 2010; Drouillon, 2018). Tot ver in de twintigste eeuw bleef het hoger onderwijs grotendeels voorbehouden aan een elite. De leerplicht, de uitbreiding van het secundair onderwijs en latere beleidsmaatregelen zoals studiebeurzen, de uitbouw van hogescholen en flexibelere studietrajecten verruimden de toegang, maar leidden niet automatisch tot gelijke kansen (Geldof, 2015; Groenez, 2010; Larmuseau, 2011).

Democratisering omvat daarom zowel kwantitatieve groei, waarbij meer studenten instromen, als kwalitatieve gelijkheid, waarbij verschillende groepen gelijke kansen krijgen. Ondanks de toegenomen instroom blijven structurele ongelijkheden bestaan, in het bijzonder voor studenten met een migratieachtergrond (Declercq & Verboven, 2015; Poeze et al., 2021; Sager, 2023). Om hun instroom te begrijpen, worden drie centrale mechanismen besproken: **(1)** sociaaleconomische status en de financiële kosten van hoger onderwijs, **(2)** ouderbetrokkenheid en **(3)** de organisatie van het onderwijssysteem.

3.2.1 Sociaaleconomische status

Een eerste belangrijk mechanisme dat bepalend is voor de instroom naar het hoger onderwijs voor studenten met een migratieachtergrond is de sociaaleconomische status. Verschillende studies tonen aan dat een aanzienlijk deel van de verschillen in onderwijsuitkomsten tussen studenten met en zonder migratieachtergrond in werkelijkheid voornamelijk kan worden toegeschreven aan verschillen in SES, eerder dan aan migratieachtergrond op zich (Baum & Flores, 2011; Lens et al., 2016; Paba & Bertozzi, 2017; Sánchez-Gelabert et al., 2024; Van Praag et al., 2019). Met andere woorden: SES verklaart vaak een groot deel van de ongelijkheid die op het eerste gezicht etnisch lijkt. Hoe SES doorwerkt in de instroom, wordt duidelijk aan de hand van de verschillende kapitaaltvormen van Bourdieu (1986).

3.2.1.1 Economisch kapitaal

Binnen het hoger onderwijs vertaalt economisch kapitaal zich rechtstreeks in de mogelijkheid om studiekosten te dragen en bijkomende ondersteuning te bekostigen. Directe en indirecte studiekosten vormen dan ook een belangrijke barrière voor de toegang tot het hoger onderwijs voor studenten met een migratieachtergrond, aangezien deze gezinnen onevenredig vaak in lagere SES-categorieën voorkomen (Abdusamatov et al., 2025; Kazis, 2020). Directe kosten omvatten onder meer inschrijvingsgeld of studiegeld, terwijl indirecte kosten verwijzen naar noodzakelijke uitgaven zoals huisvesting, openbaar vervoer of studiemateriaal. Omdat gezinnen met een migratieachtergrond vaak te maken hebben met financiële instabiliteit, manifesteert de impact van deze kosten zich niet alleen in materiële uitsluiting, maar ook in een verhoogde psychologische gevoeligheid voor de totale financiële last van studeren (Mantovani et al., 2018; Paba & Bertozzi, 2017).

Deze financiële druk kan bijgevolg een doorslaggevende rol spelen bij de beslissing om al dan niet naar het hoger onderwijs door te stromen. Bovendien kan het ertoe leiden dat jongeren zich beperken tot wat binnen hun materiële grenzen haalbaar lijkt (Baum & Flores, 2011; Debaeke, 2016), een keuzeprocess dat past binnen wat Bourdieu (1979) omschrijft als *de smaak van het noodzakelijke*. Dit concept verwijst in deze context naar onderwijsbeslissingen die niet voortkomen uit daadwerkelijke interesse, ambitie of academische geschiktheid, maar veeleer worden afgedwongen door materiële beperkingen, praktische belemmeringen en een gebrek aan kapitaal. Wat voor studenten aanvoelt als een vrije keuze, is in werkelijkheid vaak een aanpassing aan wat objectief mogelijk is binnen hun sociaaleconomische en culturele positie (Ball et al., 2002; Debaeke, 2016).

Deze materiële beperkingen – in de vorm van zowel directe als indirecte kosten – zorgen bovendien voor duidelijke verschillen tussen de Verenigde Staten (VS) en het Verenigd Koninkrijk (VK) enerzijds en Europa anderzijds. In de VS en het VK wordt hoger onderwijs veelal benaderd als een privégeoed, met zeer hoge inschrijvingsgelden die studenten uit lagere sociaaleconomische milieus dwingen om in aanzienlijke mate afhankelijk te zijn van studieleningen (Freeman, 2020). Financiële instabiliteit als gevolg van deze directe kosten wordt in de VS door 65% van families met migratieachtergrond genoemd als een belangrijke barrière voor toegang tot het hoger onderwijs (Abdusamatov et al., 2025; Kazis, 2020).

Daartegenover staat de Europese context. In landen zoals Duitsland (Neumeyer & Will, 2024), Frankrijk (Bodin & Orange, 2018) en België (Praag et al., 2021) zijn de officiële inschrijvingsgelden voor universiteiten vaak nihil of relatief laag. Hierdoor vormen niet de directe kosten, maar vooral de indirecte kosten – zoals huisvesting, openbaar vervoer, studiemateriaal en het mislopen van voltijds inkomen – de belangrijkste drempels voor studenten uit kwetsbare groepen (Lens et al., 2016; Mantovani et al., 2018). Voor studenten die moeten rondkomen met minimale overheidssteun zijn deze kosten vaak moeilijk te dragen, waardoor hun onderwijsparticipatie structureel wordt bemoeilijkt (Lambrechts, 2020; Schneider, 2018). Zelfs in systemen met lage of geen inschrijvingsgelden blijven indirecte kosten dus een substantiële barrière vormen voor een gelijke toegang tot het hoger onderwijs.

3.2.1.2 Cultureel kapitaal

Naast economisch kapitaal speelt echter ook cultureel kapitaal een belangrijke rol in de instroom naar het hoger onderwijs, omdat ook de kennis en vaardigheden die samenhangen met een lage SES bepalen in welke mate studenten met een migratieachtergrond hun weg vinden in het academische veld. Een relevante vorm daarvan is de vertrouwdheid met het academische taalregister, dat wordt gekenmerkt door abstracte woordenschat, formele structuren en contextonafhankelijke communicatie (Van Praag et al., 2019). Deze taalvaardigheid fungeert binnen het hoger onderwijs niet als een neutrale competentie, maar als een vorm van kapitaal die toegang geeft tot academisch succes (Debaeke, 2016; Lens et al., 2016).

Toch wordt dit belang in onderwijscontexten niet altijd correct ingeschat. Zo tonen studies (Lens et al., 2016; Sánchez-Gelabert et al., 2024) aan dat docenten en toelatingscommissies een gebrek aan vertrouwdheid met het academische register vaak onterecht interpreteren als een gebrek aan intelligentie of als een taalprobleem dat voortvloeit uit de moedertaal van de student (Crul & Lelie, 2020). Ook in de Vlaamse media

en in het Vlaams Parlement wordt de thuistaal geregeld foutief naar voren geschoven als dé verklaring voor de lagere slaagkansen van studenten met een migratieachtergrond. Zo reageerde de toenmalige Vlaams minister van Onderwijs Ben Weyts in 2021 op de dalende PISA-resultaten met de uitspraak: *“Nederlands, Nederlands, Nederlands. De focus moet op de taal komen te liggen. Taalintegratietrajecten zijn een absolute noodzaak.”* (Redactie Knack, 2019)

In werkelijkheid blijkt thuistaal in onderzoek vooral een secundaire factor te zijn, die zowel een barrière als een hulpbron kan vormen. Aan de ene kant kan een andere thuistaal inderdaad bijdragen aan vroege taalachterstanden, terwijl de waardering van de thuistaal en additieve meertaligheid aan de andere kant ook het zelfvertrouwen en de symbolische positie van studenten kunnen versterken (Poeze et al., 2021; Van Praag et al., 2019). De belangrijkste drempel lijkt daarom niet de thuistaal zelf, maar de ongelijke vertrouwdheid met het academische taalregister, die nauw samenhangt met SES (Askouni & Dragonas, 2020; Van Praag et al., 2019).

Bernsteins codetheorie (1971) verduidelijkt deze ongelijkheid via het onderscheid tussen beperkte, contextgebonden codes en uitgebreide, abstracte codes waarop het academische discours steunt. Studenten uit sociaaleconomisch kwetsbare milieus hebben doorgaans minder toegang tot die uitgebreide codes. Wanneer zij bovendien vaker in beroepsgerichte studierichtingen terechtkomen, krijgen zij minder mogelijkheden om academische taal- en studievaardigheden te ontwikkelen, waardoor zij minder voorbereid aan het hoger onderwijs beginnen (Crul & Lelie, 2020; Lens et al., 2016).

Cultureel kapitaal omvat echter meer dan academisch taalgebruik. Studenten moeten zowel de expliciete regels en procedures van de instrumentele orde (Bernstein, 1971) als de impliciete gedrags- en communicatieverwachtingen van de expressieve orde (Bernstein, 1971) leren beheersen (Katartzi & Hayward, 2020). Wie van thuis uit minder vertrouwd is met deze academische codes, moet daardoor niet alleen formele procedures leren kennen, maar ook de ongeschreven regels van het hoger onderwijs, zoals discussieconventies, ontcijferen (Niati, 2018; Van Praag et al., 2019).

De familiale overdracht van dit culturele kapitaal wordt bijzonder zichtbaar bij pioniersstudenten, van wie de ouders geen diploma hoger onderwijs hebben. Zij kunnen binnen hun gezin minder vaak terugvallen op het geïnstitutionaliseerde culturele kapitaal van een hogeronderwijsdiploma en op academische kennis die voortvloeit uit rechtstreekse ervaring met het hoger onderwijs. Daardoor beschikken zij doorgaans over minder familiale ondersteuning bij strategische studie- en loopbaankeuzes (Vlaamse Overheid, 2024). Een aanzienlijk deel van de studenten met een migratieachtergrond behoort tot deze groep pioniersstudenten. Zo toont onderzoek van Lens et al. (2016) aan

dat 52,8% van de studenten met een migratieachtergrond aan de Universiteit Antwerpen pioniersstudent is.

Daarnaast wijzen de bevindingen van Lens et al. (2016) erop dat pioniersstudenten met een migratieachtergrond hun ouders op een andere manier betrekken bij het keuzeproces dan pioniersstudenten zonder migratieachtergrond. Laatstgenoemden blijken hun ouders actiever te raadplegen en vaker studiemogelijkheden met hen te bespreken, terwijl studenten met een migratieachtergrond dit minder doen. Deze divergentie laat zien hoe de intersectie tussen SES en migratieachtergrond een bijkomende laag van complexiteit toevoegt, doordat beide factoren samen extra drempels creëren binnen de groep pioniersstudenten.

Tegelijkertijd leidt dit gebrek aan systeemkennis ertoe dat ouders met migratieachtergrond sterk leunen op het advies van leerkrachten, die zij vaak als absolute autoriteiten beschouwen (Tegenbos et al., 2020; Vallot, 2016). Wanneer een leraar een minder ambitieus traject aanraadt, volgen ouders dit advies doorgaans zonder kritische tegenvraag, zelfs wanneer het niet overeenstemt met het werkelijke potentieel van hun kind (Lens et al., 2016).

Juist daar ontstaat een fundamenteel probleem, omdat de perceptie van leraren ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond in Vlaanderen systematisch wordt gekenmerkt door onderschatting en lagere verwachtingen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond (Anno, 2022; Debaeke, 2016; Poeze et al., 2021). Onderzoek toont aan dat leraren leerlingen met een migratieachtergrond opvallend vaker adviseren om over te stappen van een theoretische richting naar een technische of beroepsgerichte richting (Anno, 2022; Lens et al., 2016). Cruciaal daarbij is dat deze adviezen geregeld gegeven worden ondanks gelijkaardige of zelfs betere cijfers dan die van leerlingen zonder migratieachtergrond, die wél worden aangemoedigd om in theoretische richtingen te blijven (Anno, 2022; Mantovani et al., 2018; Tegenbos et al., 2020). Dit wijst opnieuw op de impact van de intersectie met migratieachtergrond, waarbij niet alleen SES maar ook etnisch-culturele identificatie de verwachtingen van leraren beïnvloedt.

3.2.1.3 Sociaal kapitaal

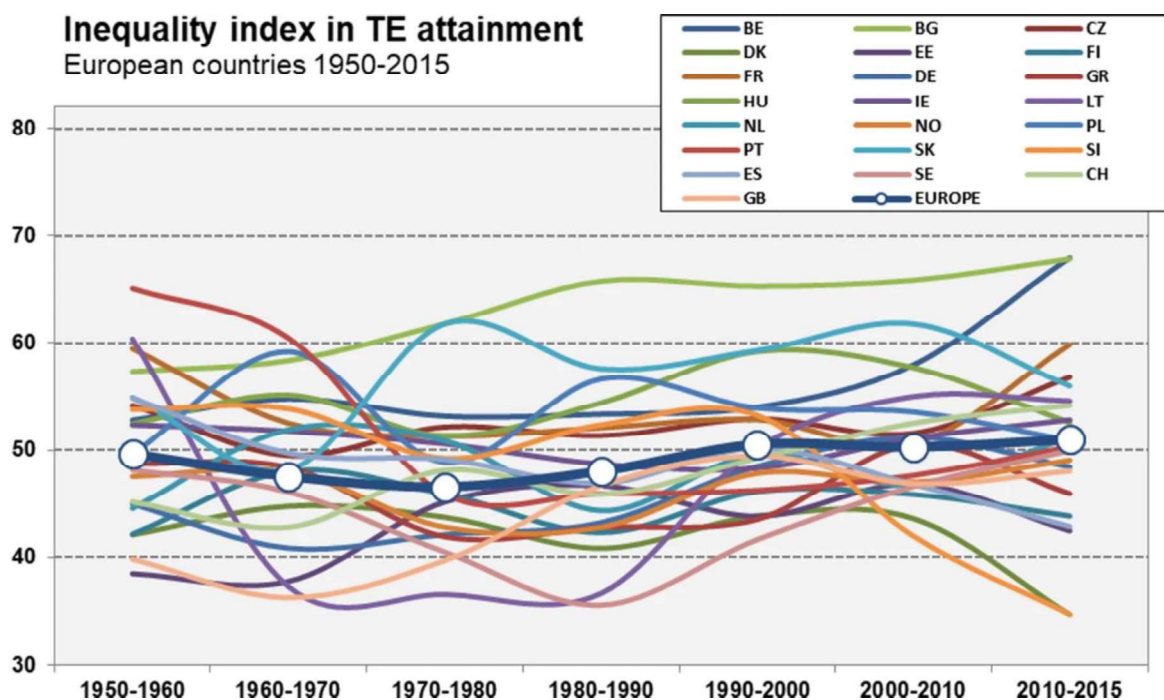
Om zich vlot door het complexe hogeronderwijsstelsel te bewegen, hebben jongeren daarnaast sociaal kapitaal nodig in de vorm van relaties met personen die vertrouwd zijn met opleidingen, studiekeuzes en institutionele procedures. Hoewel jongeren met een migratieachtergrond vaak sterk gemotiveerd zijn om hoger onderwijs te volgen, beschikken zij minder vaak over dergelijke netwerken (Machowska-Kosiack & Barry, 2022;

Šabíková et al., 2023). In tegenstelling tot studenten met universitair geschoolde ouders hebben zij daardoor minder toegang tot warme kennis: informele en ervaringsgerichte informatie die voortbouwt op de institutionele ervaring van mensen uit hun directe omgeving (Ball et al., 2002). Zij zijn bijgevolg sterker aangewezen op koude kennis: formele en objectieve informatie, zoals brochures van onderwijsinstellingen, websites, studiegidsen en ranglijsten. Deze informatie is doorgaans abstract en staat los van concrete ervaringen. Warme kennis daarentegen ontstaat binnen iemands sociaal kapitaal, zoals sociale relaties, en wordt op een informele manier doorgegeven via gesprekken en persoonlijke contacten (Freeman, 2020). Het is gebaseerd op ervaringen van mensen die vertrouwd zijn met het hoger onderwijs en omvat adviezen, waarschuwingen of aanbevelingen die voortkomen uit directe of indirecte betrokkenheid bij een opleiding of instelling. Vaak wordt deze vorm van kennis verkregen via personen die in de leefwereld van de student een belangrijke rol spelen, zoals vrienden, broers en zussen of ouders met ervaring in het onderwijsveld (Brady et al., 2025). Omdat warme kennis realistische en contextgebonden inzichten biedt die niet in formele documenten terug te vinden zijn, helpt ze studenten om onzekerheden te verminderen en bewustere keuzes te maken bij het selecteren van een opleiding of onderwijsinstelling (Machowska-Kosiack & Barry, 2022).

Deze ongelijke toegang tot sociaal kapitaal hangt nauw samen met de verwevenheid van SES en migratieachtergrond. Hoewel SES doorgaans een krachtige voorspeller van onderwijssucces is, krijgt deze positie voor gezinnen met een migratieachtergrond een specifieke en complexere betekenis (Carstensen et al., 2020; Vallot, 2016). Een lagere SES en een migratieachtergrond kunnen elkaar versterken, waardoor cumulatieve en intersectionele drempels ontstaan (Abdusamatov et al., 2025; Askouni & Dragonas, 2020; Song et al., 2025). Hierdoor ervaren deze studenten niet alleen de effecten van een lage SES, maar ook bijkomende structurele en culturele barrières die verbonden zijn met hun migratieachtergrond.

Vlaanderen maakt deze intersectionele dynamiek bijzonder zichtbaar. Het gemiddeld lagere inkomen en opleidingsniveau van ouders met een migratieachtergrond verklaren een belangrijk deel van de ongelijke instroom in het hoger onderwijs (Lens et al., 2016; Van Praag et al., 2019). Toch volstaat SES niet als verklaring. Ook na controle voor sociaaleconomische positie blijft in België een verschil bestaan tussen jongeren met en zonder migratieachtergrond. Uit de vergelijkende studie van Griga & Hadjar (2014) tussen verschillende Europese landen blijkt dat studenten met een migratieachtergrond en een lage SES in België aanzienlijk minder kans hebben om een hogeronderwijsdiploma te behalen dan leeftijdsgenoten met dezelfde SES maar zonder migratieachtergrond. Dit staat in scherp contrast met landen zoals Groot-Brittannië en Israël, waar studenten met

een migratieachtergrond uit lagere sociaaleconomische milieus juist succesvoller blijken dan hun peers zonder migratieachtergrond. Economisch, cultureel en sociaal kapitaal werken niet afzonderlijk, maar grijpen op elkaar in binnen een bredere intersectionele context. De Vlaamse ongelijkheid in de instroom ontstaat dan ook uit de cumulatie van tekorten in verschillende kapitaaltvormen.



Figuur 3-2 Ongelijkheidsindex in het behalen van een hoger onderwijsdiploma, Europese landen 1950–2015 (Koucký et al., 2020)

3.2.2 Ouderbetrokkenheid

De voorgaande kapitaaltvormen tonen hoe ouderlijk opleidingsniveau, systeemkennis en netwerken de instroom mee structureren. Ouderbetrokkenheid reikt echter verder dan de overdracht van kapitaal: ook emotionele steun, verwachtingen, geografische voorkeuren en familiale verantwoordelijkheden beïnvloeden onderwijskeuzes. Dat kan daardoor zowel een drempel als een bron van motivatie vormen (Freeman, 2020; Lens et al., 2016; Slootman et al., 2019).

3.2.2.1 Geografische context en familiale rol

Een eerste dimensie van ouderbetrokkenheid betreft de geografische en culturele context waarin studiekeuzes tot stand komen. Verschillende Europese studies tonen aan dat sommige ouders met een migratieachtergrond, vooral in traditionele of rurale gemeenschappen, hun kinderen liever dicht bij huis laten studeren. Hierdoor schrijven jongeren zich sneller in aan lokale, vaak minder prestigieuze instellingen, ook wanneer verder gelegen universiteiten academisch sterker scoren (Askouni & Dragonas, 2020; Baum & Flores, 2011; Kaya & Barmark, 2019).

Bovendien bevestigen internationale studies uit Ierland (Machowska-Kosiack & Barry, 2022) en Kenia (Ojwala, 2024) de bevindingen uit eerder Vlaams onderzoek (Anno, 2022; Poeze et al., 2021). Deze studies tonen aan dat jongeren met een migratieachtergrond vaak bijkomende familiale verantwoordelijkheden opnemen. Zij fungeren bijvoorbeeld als brugfiguur tussen het gezin en de bredere samenleving, door documenten te vertalen, ouders te begeleiden bij administratieve processen of hen te helpen de bredere maatschappelijke context te begrijpen (Machowska-Kosiack & Barry, 2022; Poeze et al., 2021). Deze extra verantwoordelijkheden nemen tijd en energie in beslag die anders aan studie besteed zou worden. Vooral vrouwelijke studenten ervaren daarbij een dubbele belasting: zij krijgen vaker zorg- of huishoudtaken toegewezen, wat hun studiemogelijkheden verder beperkt (Anno, 2022; Machowska-Kosiack & Barry, 2022; Ojwala, 2024).

Net als bij het economisch kapitaal, kunnen deze patronen worden geïnterpreteerd vanuit Bourdieus (1979) concept *smaak van het noodzakelijke*. Studenten met een migratieachtergrond worden vaak gedwongen studiekeuzes te maken die voornamelijk worden bepaald door praktische beperkingen, zoals de nabijheid van onderwijsinstellingen, en door hun culturele positie, waaronder familiale verantwoordelijkheden. Daardoor zijn hun keuzes minder vaak gebaseerd op academische voorkeuren of verwachtingen en meer op de structurele omstandigheden waarin zij zich bevinden.

Hoewel de geografische context en de rol van jongeren als brugfiguur doorgaans afzonderlijk worden besproken, kan op basis van bestaande inzichten voorzichtig worden verondersteld dat er een mogelijke correlatie tussen beide bestaat. Jongeren die intensieve zorgtaken opnemen, lijken vaker aangemoedigd te worden om dicht bij huis te blijven, omdat fysieke nabijheid de uitvoering van deze verantwoordelijkheden vergemakkelijkt. Deze gedachte vormt een analytische hypothese die nog verder onderzocht moet worden.

3.2.2.2 Kansen door ouderbetrokkenheid

Tegenover deze uitdagingen staat echter dat ouderbetrokkenheid tegelijk een aanzienlijke kans kan vormen. Een positieve ouder-kindrelatie blijkt namelijk een van de meest consistente beschermende factoren voor succesvolle inschrijving in het hoger onderwijs (Lens et al., 2016). Hoewel taalbarrières en cultureel kapitaal ouders soms verhinderen om inhoudelijke studiebegeleiding te bieden, vertalen hun emotionele steun en interesse in het dagelijkse schoolleven zich in een duidelijk verhoogde veerkracht bij jongeren (Freeman, 2020; Sager, 2023).

Daarnaast hechten veel ouders met migratieachtergrond grote waarde aan onderwijs en zijn zij bereid aanzienlijke financiële inspanningen te leveren. Zij stellen onderwijs vaak boven andere uitgavenprioriteiten en zijn bijvoorbeeld bereid leningen af te sluiten of extra werk te verrichten om studiekosten of meer indirecte kosten, zoals vervoer en studiemateriaal, te kunnen betalen (Debaeke, 2016; Lens et al., 2016). Dit illustreert hoe cruciaal zij hoger onderwijs vinden voor de toekomst van hun kinderen.

Die sterke inzet sluit aan bij een breder patroon: voor veel migrantenouders vormt hoger onderwijs een van de belangrijkste middelen voor sociale mobiliteit en het realiseren van een betere toekomst (Anno, 2022; Askouni & Dragonas, 2020; Paba & Bertozzi, 2017). Dit fenomeen wordt in de literatuur ook omschreven als *Immigrant Optimism*, waarbij ouders geloven dat onderwijs de sleutel vormt tot stijging op de sociale ladder (Anno, 2022; Baum & Flores, 2011). Jongeren voelen vaak een grote verantwoordelijkheid om te slagen, zowel om de offers van hun ouders te eren als om de sociale status van het gezin te herstellen of te behouden (Baum & Flores, 2011), zeker in gezinnen die in het land van herkomst een relatief hogere positie innamen (Neumeyer & Will, 2024). Deze ambitie kan bijzonder stimulerend werken, maar ze brengt tegelijkertijd risico's mee. De druk om verwachtingen in te lossen kan leiden tot verhoogde stress en faalangst, waardoor het welzijn van studenten in het gedrang komt.

Ouderlijk enthousiasme vormt dus een dubbel fenomeen: het kan jongeren krachtig motiveren, maar ook een aanzienlijke bron van psychologische belasting zijn. Daarmee wordt ouderbetrokkenheid tegelijk een kans én een uitdaging binnen de instroom van studenten met een migratieachtergrond. De weg naar het hoger onderwijs wordt echter niet uitsluitend binnen het gezin uitgestippeld. Ook de structuur van het onderwijssysteem bepaalt welke routes zichtbaar, haalbaar en toegankelijk worden.

3.2.3 Organisatie van het onderwijssysteem

Het onderwijssysteem in Vlaanderen is niet altijd even eenvoudig te navigeren. Ongelijkheid in het onderwijs ontstaat al op zeer jonge leeftijd. De organisatie van nationale onderwijssystemen kan hierbij een cruciale rol spelen, vooral wanneer vroege studiekeuze en rigide onderwijstrajecten de doorstroming naar het hoger onderwijs beperken. In landen zoals Duitsland (Busse & Scharenberg, 2022), Oostenrijk en Nederland (Crul, 2013) worden leerlingen reeds op 10- à 12-jarige leeftijd gescheiden in academische of meer beroepsgerichte onderwijsvormen. Deze vroege selectie werkt vaak nadelig voor leerlingen met een migratieachtergrond, die bijvoorbeeld extra tijd nodig hebben om taalachterstanden weg te werken na het volgen van onthaalonderwijs voor recent gemigreerde kinderen (Crul, 2013; Crul & Lelie, 2020; Griga & Hadjar, 2014).

Bovendien manifesteert zich in België het zogenaamde watervaleffect: een systematisch afzakken van leerlingen met leerachterstand naar minder prestigieuze, vaak beroepsgerichte opleidingen (Crul & Lelie, 2020; Van Praag et al., 2019). Dit mechanisme treft jongeren met een migratieachtergrond onevenredig hard, onder meer omdat hun ouders de schoolloopbaan minder vaak praktisch kunnen ondersteunen en omdat ze door leraren onevenredig vaak wordt aangeraden om "lager te mikken", zelfs wanneer hun cijfers vergelijkbaar zijn met die van leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond (Lens et al., 2016; Poeze et al., 2021; Tegenbos et al., 2020).

Hoewel de studiefinaliteiten leerlingen ongelijk voorbereiden, sluiten ze in Vlaanderen leerlingen formeel niet uit van deelname. In theorie heeft elke leerling met een diploma secundair onderwijs toegang tot het hoger onderwijs (Vlaamse Overheid, 2025c). In de praktijk zijn deze onderwijsroutes echter niet gelijkwaardig. Leerlingen uit arbeidsmarktgerichte richtingen beschikken meestal over minder geïncorporeerd cultureel kapitaal, zoals studievaardigheden en andere academische basiscompetenties, waardoor de overstap naar het hoger onderwijs aanzienlijk zwaarder wordt (Crul & Lelie, 2020). Deze verschillen in voorbereiding creëren geen formele toegangsdrempel, maar vormen wel een impliciete barrière, waardoor de theoretische openheid van het systeem zich niet automatisch vertaalt in een gelijkwaardige instroom.

In contrast met dit Vlaamse model, waarin een zevende specialisatiejaar de enige bijkomende opstap vormt, kent Nederland een zogenoemde "lange route" naar het universitair onderwijs. Leerlingen uit arbeidsgerichte richtingen kunnen daar via drie aanvullende studiejaren alsnog doorstromen naar de universiteit (Crul, 2013; Crul & Lelie, 2020). Ongeveer de helft van de Turkse studenten van de tweede generatie in het Nederlandse hoger onderwijs heeft deze alternatieve route gevolgd (MBO → HBO →

universiteit), waardoor studenten eventuele nadelen van vroege selectie op 12-jarige leeftijd kunnen compenseren. Hoewel zulke lange trajecten op het eerste gezicht een tweedekansbeleid lijken te bieden en studenten meer academische basiscompetenties meegeven dan bij het Vlaamse model, gaan ze in de praktijk vaak gepaard met aanzienlijke vertragingen, hogere financiële lasten en een verhoogd risico op schooluitval in vergelijking met directe academische trajecten. Daardoor realiseren deze alternatieve routes niet altijd de gelijkheid die ze beogen (Crul & Lelie, 2020).

Tegenover België en Nederland staan onderwijssystemen zoals in de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk, waar de selectie minder vroeg plaatsvindt, maar waar men sterk vertrouwt op gestandaardiseerde toetsen die een grote invloed hebben op de toekomstige onderwijskansen van studenten (Freeman, 2020; Wilson et al., 2018) en zich dus richten op meritocratische discours die toegang presenteren als een kwestie van individuele inspanning en talent. Toelating in deze systemen leunt vaak sterk op testcores als maatstaf voor voorbereiding. Desalniettemin toont onderzoek aan dat ze een beperkt vermogen hebben om prestaties op de lange termijn te voorspellen (Freeman, 2020; Wagner et al., 2020). Bovendien sluiten deze evaluatie-instrumenten vaak sociaaleconomisch achtergestelde groepen uit, waaronder ook studenten met een migratieachtergrond, en weerspiegelen eerder lacunes in de voorbereiding binnen het basis- en secundair onderwijs dan het daadwerkelijke potentieel van leerlingen (Petts et al., 2023). Dit onderscheid is belangrijk voor de Vlaamse context: de Vlaamse toetsen, die vanaf 2027 ook in het zesde jaar secundair onderwijs worden afgenomen, dienen voorlopig niet als selectie-instrument voor de toegang tot het hoger onderwijs (Vlaamse Overheid, 2026). Het blijft echter belangrijk om op te volgen of hun functie in de toekomst verschuift en de resultaten alsnog een rol gaan spelen in studieoriëntering of selectie.

Daarenboven creëren toetsen met zo'n hoge inzet een markt voor 'schaduwonderwijs' zoals buitenschoolse begeleiding en testvoorbereiding. Rijkere gezinnen met meer economisch kapitaal kunnen zich deze begeleiding veroorloven, waardoor studenten met een migratieachtergrond en minderheidsstudenten die deze middelen niet hebben, worden benadeeld (Freeman, 2020). Het zorgt ook voor academisch kapitalisme: hoger onderwijs in deze regio's wordt steeds meer gezien als een particulier goed, waarbij universiteiten concurreren om studenten met hoge scores zodat hun wereldwijde rankings verbeteren, een trend die institutionele hiërarchieën en vermogensongelijkheid verder versterkt.

Zowel vroege onderwijsselectie als gestandaardiseerde tests dragen bij aan een lekkende onderwijspijplijn (Wagner et al., 2020), al ontstaan de lekken op verschillende momenten: in landen als België en Nederland vooral bij de vroege differentiatie in het secundair

onderwijs en in de VS en het VK eerder bij gestandaardiseerde toelatingstests op het einde van het secundair onderwijs. In beide systemen bemoeilijken lagere verwachtingen, ongelijke voorbereiding en beperkte toegang tot economisch, sociaal en cultureel kapitaal vooral voor leerlingen met een migratieachtergrond de instroom in het hoger onderwijs. De formeel open toegang in Vlaanderen neemt deze impliciete drempels dan ook niet weg en garandeert bijgevolg geen gelijke kansen.

3.3 Barrières en aanbevelingen voor equitygericht hoger onderwijs

In internationaal onderzoek naar de drempels die studenten met een migratieachtergrond ervaren bij de instroom in het hoger onderwijs, worden niet alleen oorzaken van ongelijkheid in kaart gebracht, maar ook expliciete beleidsaanbevelingen geformuleerd om deze barrières te verkleinen. Verschillende studies (Crul & Lelie, 2020a; Murdoch e al., 2016) pleiten daarbij voor een meerlagige strategie waarin economische, structurele en institutionele dimensies gelijktijdig worden aangepakt. Deze barrières staan immers niet los van elkaar, maar kunnen elkaar versterken en zo een cascade-effect veroorzaken (Abdusamatov et al., 2025).

Een inclusievere instroom vraagt daarom om een combinatie van economische ondersteuning, doorlaatbare onderwijsstructuren en toegankelijke institutionele begeleiding (Song et al., 2025). Opvallend is dat internationale aanbevelingen relatief weinig aandacht besteden aan ouderbetrokkenheid, hoewel die een belangrijke rol speelt in het instroom- en keuzeprocess van studenten met een migratieachtergrond (Ball et al., 2002; Freeman, 2020; Ojwala, 2024).

3.3.1 Financiële hervormingen en economische ondersteuning

Tegen deze achtergrond wordt financiële instabiliteit in internationaal onderzoek consequent benoemd als een van de meest directe instroomdrempels. Aangezien veel studenten met een migratieachtergrond vaker geconfronteerd worden met beperkte financiële middelen, pleiten onderzoekers voor gerichte financieringsmechanismen die expliciet rekening houden met deze kwetsbare positie. Zo blijkt uit onderzoek in de VS (Baum & Flores, 2011; Bjorklund, 2018) en het VK (Bowerman et al., 2019), waar hoge

studiegelden een aanzienlijke toegangsdrempel vormen, dat een vermindering van studiegeld en aanmeldingskosten zowel de instroom als het studiesucces van deze studenten aanzienlijk kan verhogen. Het effect van kosten wordt concreet zichtbaar in Amerikaans onderzoek: elke bijkomende duizend dollar aan studiekosten gaat er gepaard met een daling van drie tot vijf procentpunten in de inschrijvingen (Kazis, 2020; TICAS, 2019). In landen met beperkte studiekosten, zoals Zweden (Kaya & Barmark, 2019) en Duitsland (Neumeyer & Will, 2024), vormt hoger onderwijs daarentegen een toegankelijker alternatief voor jongeren die op de arbeidsmarkt beperkte kansen of discriminatie verwachten.

Toch volstaan lage studiekosten op zich niet. Ook indirecte kosten, zoals vervoer, maaltijden, studiemateriaal, huisvesting en kinderopvang, kunnen studeren moeilijk haalbaar maken. Initiatieven in het VK (Bowerman et al., 2019) en Duitsland (Jungblut et al., 2020) tonen daarom het belang van gerichte subsidies voor deze uitgaven. Financiële toegankelijkheid vraagt dus niet alleen om een lage toegangsprijs, maar ook om ondersteuning bij de kosten die na de inschrijving blijven doorwegen (Abdusamatov et al., 2025).

Gerichte studietoelagen kunnen de toegang voor studenten met een migratieachtergrond en een lage SES verder vergroten, zoals toepassingen in Ierland illustreren (Brady et al., 2025). Niet-terugbetaalbare beurzen verdienen daarbij de voorkeur boven leningen, omdat schuldenaversie en terugbetalingsrisico's deze groepen disproportioneel kunnen ontmoedigen (Ojwala, 2024). Internationaal onderzoek wijst zo op een gelaagde financiële strategie: directe studiekosten beperken, indirecte kosten opvangen en ondersteuning waar mogelijk als beurs in plaats van lening aanbieden.

3.3.2 Structurele en institutionele hervormingen

Financiële ondersteuning neemt niet weg dat ongelijkheid ook ontstaat door de manier waarop onderwijssystemen leerlingen selecteren, voorbereiden en begeleiden. Internationaal onderzoek (Crul & Lelie, 2020; Freeman, 2020; Murdoch et al., 2016; Wilson et al., 2018) schuift vier institutionele hefboomen naar voren: gestandaardiseerde tests afschaffen, doorstroomfinaliteiten versterken, academische taalondersteuning in het curriculum integreren en gerichte begeleiding bij de instroom organiseren.

3.3.2.1 Afschaffen gestandaardiseerde tests

In verschillende landen wordt aanbevolen om gestandaardiseerde tests minder centraal te stellen en te vervangen door een meer holistisch toelatingsproces (Donger, 2020; Song

et al., 2025; Wagner et al., 2020; Wilson et al., 2018). Testscores meten immers niet uitsluitend academisch potentieel, maar hangen ook samen met SES en de hulpbronnen waarover studenten beschikken (Donger, 2020; Freeman, 2020). Onderzoek uit de VS toont dat deze tests studenten met migratieachtergrond en lagere sociaaleconomische groepen kunnen benadelen, omdat zij aansluiten bij cultureel bepaalde referentiekaders, taalregisters, redeneervormen en academische voorkennis (Wilson et al., 2018). De scores weerspiegelen daardoor ook de ongelijke toegang tot geïncorporeerd cultureel kapitaal.

Daarnaast kunnen kapitaalkrachtige gezinnen herhaalde testpogingen en intensieve voorbereiding bekostigen, waardoor ook economisch kapitaal in de resultaten doorwerkt (Wilson et al., 2018). Tegelijk voorspellen dergelijke tests slechts beperkt wie succesvol zal zijn in het hoger onderwijs (Freeman, 2020). Deze bevindingen ondersteunen het pleidooi om tests af te schaffen of minstens te relativeren binnen een ruimer toelatingsproces (Sullivan et al., 2022). Een objectiever selectieproces ontstaat dus niet noodzakelijk door iedereen dezelfde test voor te leggen, maar door rekening te houden met de ongelijke context waarin testcores tot stand komen.

3.3.2.2 Beroepsgerichte doorstroomfinaliteiten

Daarnaast vloeit de ongelijkheid ook uit structurele keuzes eerder in het onderwijstraject. In dat licht wordt het aanbevolen om meer beroepsgerichte doorstroomfinaliteiten in het secundair onderwijs te bevorderen. Zo verkleinen de barrières die ontstaan door vroege opleidingskeuzes en door de sterke stratificatie van het secundair onderwijs (Murdoch et al., 2016). Deze trajecten verwijzen naar gespecialiseerde onderwijsroutes die een beroepsgerichte opleiding combineren met de academische kwalificaties die nodig zijn voor toegang tot het hoger onderwijs. Voorbeelden zijn “de lange route” in Nederland (Crul & Lelie, 2020) en beroepsbaccalaureaten in Frankrijk, Duitsland en Zwitserland (Murdoch et al., 2016). Deze routes bieden een tweede kans, maar heffen de gevolgen van vroege selectie niet volledig op: langere trajecten kunnen gepaard gaan met studievertraging, hogere financiële lasten en een groter uitvalrisico (Crul & Lelie, 2020). Gespecialiseerde doorstroomroutes creëren dus nieuwe mogelijkheden, maar vragen ook om voldoende materiële en academische ondersteuning.

3.3.2.3 Geïntegreerde taalondersteuning

Naast structurele doorstroommogelijkheden kan ook geïntegreerde taalondersteuning ongelijkheid binnen het hoger onderwijs helpen verkleinen. Internationaal onderzoek beveelt aan om de ontwikkeling van uitgebreide academische codes in het reguliere curriculum te verankeren, in plaats van studenten door te verwijzen naar afzonderlijke

remediëringstrajecten zonder studiepunten (Crul & Lelie, 2020). Door de ondersteuning af te stemmen op de vakspecifieke terminologie en communicatieve verwachtingen van opleidingen, wordt academische taalontwikkeling niet als een individueel tekort beschouwd, maar als een volwaardig onderdeel van het leerproces voor alle studenten (Suh et al., 2022).

3.3.2.4 Gerichte ondersteuning bij de instroom

Tot slot benadrukt recent onderzoek het belang van gerichte ondersteuning tijdens de studiekeuze en instroom. Vooral pioniersstudenten kunnen niet vanzelfsprekend terugvallen op een thuisomgeving die vertrouwd is met opleidingen, studiepunten, financiële steun en administratieve procedures (Crul & Lelie, 2020). Freeman (2020) en Petts et al. (2023) pleiten daarom voor een verschuiving van de verantwoordelijkheid voor navigatievaardigheden van de individuele student naar de hogeronderwijsinstelling. Deze benadering neemt afstand van een deficitperspectief, waarin studenten zelf verantwoordelijk worden gehouden voor hun vermeende onvoorbereidheid (Crul & Lelie, 2020).

Instellingen kunnen warme kennis toegankelijk maken via mentorprogramma's met leeftijdsgenoten, oud-studenten en personen uit relevante gemeenschappen (Brady et al., 2025; Lens et al., 2016). Deze contacten bieden praktische informatie, herkenbare rolmodellen en vertrouwenspersonen die formele procedures naar de leefwereld van studenten vertalen. Warme kennis wordt daardoor minder afhankelijk van het netwerk waarin een student toevallig opgroeit.

Ondersteuning mag zich evenwel niet beperken tot studenten leren navigeren binnen een complex systeem. Ook het systeem zelf moet beter navigeerbaar worden. Internationale aanbevelingen omvatten daarom one-stop-servicecentra waar studenten en gezinnen met uiteenlopende vragen terecht kunnen (Abdusamatov et al., 2025), administratieve vereenvoudiging (Freeman, 2020) en begeleide trajecten voor studiekeuze en academische planning (Kazis, 2020). Instellingen moeten studenten dus niet alleen een kaart van het institutionele labrynt aanbieden, maar ook het labrynt zelf minder ingewikkeld maken.

Samenvattend tonen deze structurele en institutionele hervormingen aan dat ongelijkheid bij de instroom in het hoger onderwijs niet het gevolg is van individuele tekortkomingen, maar voortkomt uit bredere systeemkenmerken. Instellingen kunnen gestandaardiseerde tests relativeren, beroepsgerichte doorstroomroutes versterken en geïntegreerde taal- en instroomondersteuning aanbieden. Deze maatregelen vormen complementaire hefboomen om verschillen in economisch, cultureel en sociaal kapitaal te verkleinen. Een

inclusievere instroom vraagt daarom niet alleen om ondersteuning binnen het bestaande systeem, maar ook om een systeem dat minder ondersteuning nodig maakt.

3.3.3 Vlaanderen als casus

Binnen dit internationale kader vormt Vlaanderen een interessante casus, aangezien het hogeronderwijssysteem in theorie wordt gekenmerkt door een zeer open toegang. Vlaanderen kent nauwelijks financiële barrières in de vorm van hoge studiekosten of studentleningen (Declercq & Verboven, 2015; Pinxten et al., 2019) en voorziet bovendien in gerichte financiële ondersteuning via overheidsbeurzen en institutionele fondsen voor ondervertegenwoordigde groepen (Lens et al., 2016).

Ook formele toelatingsdrempels, zoals bindende toelatingsexamens of gestandaardiseerde tests, zijn in Vlaanderen sterk beperkt. Dergelijke examens zijn enkel verplicht voor opleidingen in de geneeskunde, tandheelkunde en diergeneeskunde, terwijl in vele andere studierichtingen recent ijkingsstoetsen zijn ingevoerd die niet bindend zijn en uitsluitend een oriënterend doel hebben (Janssens et al., 2026). Hierdoor is de toegang tot het hoger onderwijs in Vlaanderen formeel gezien minder selectief dan in tal van andere landen.

Daarnaast lijkt het stimuleren van bijkomende beroepsgerichte doorstroomfinaliteiten naar het hoger onderwijs in de Vlaamse context minder relevant. In principe kan elke leerling die een diploma secundair onderwijs behaalt zich inschrijven in het hoger onderwijs, ongeacht de gevolgde finaliteit (Vlaamse Overheid, 2025c). Ook leerlingen uit de arbeidsgerichte finaliteit behouden deze mogelijkheid, op voorwaarde dat zij na het zesde jaar een zevende specialisatiejaar afronden. Dit wijst erop dat structurele, formele belemmeringen in Vlaanderen relatief beperkt zijn in vergelijking met andere onderwijssystemen.

Wat daarentegen wel aanwezig is, maar minder sterk ontwikkeld lijkt te zijn, zijn vormen van geïntegreerde taalondersteuning en gerichte begeleiding bij studiekeuze. Scholieren kunnen wel terecht op SID-inbeurzen om informatie te verzamelen over studiemogelijkheden en instroomvoorwaarden, maar deze initiatieven kennen duidelijke beperkingen (Lens et al., 2016). Niet alle scholen organiseren een bezoek tijdens de schooluren en de beurslocaties bevinden zich voornamelijk in grote steden. Hierdoor lopen bepaalde groepen leerlingen, met name zij uit minderheidsgroepen of minder centraal gelegen regio's, het risico om minder toegang te hebben tot deze informatie en ondersteuning.

Hoewel de open toegang tot het hoger onderwijs in Vlaanderen dus in theorie gunstig lijkt voor de instroom van studenten met een migratieachtergrond, tonen empirische bevindingen een ander beeld. België scoort, van de dertig onderzochte Europese landen, het laagst wat betreft de instroom van studenten die zich bevinden op de intersectie van een lage SES en een migratieachtergrond (Griga & Hadjar, 2014). Dit suggereert dat het wegwerken van financiële en structurele drempels op zich onvoldoende is om een inclusieve instroom te realiseren. De vraag dringt zich dan ook op welke andere factoren bijdragen aan deze ongelijkheid en welke mechanismen dus specifiek een rol spelen bij de instroom van Vlaamse studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs. Dit is wat in deze masterproef onderzocht wordt.

4 Onderzoeksvraag

Welke factoren beïnvloeden de instroom van studenten met een migratieachtergrond in het Vlaamse hoger onderwijs en hoe komen deze factoren tot uiting in hun ervaringen aan de Universiteit Gent?

Deelvragen:

- Welke drempels ervaren studenten met migratieachtergrond bij de instroom in het hoger onderwijs in Vlaanderen?
- Welke kansen en ondersteuning ervaren studenten met migratieachtergrond bij de instroom in het hoger onderwijs in Vlaanderen?

5 Methodologie

Dit hoofdstuk licht de methodologische keuzes van deze masterproef toe en verantwoordt de onderzoeksopzet, de gebruikte data en de analysemethode. Achtereenvolgens komen de steekproef, de instrumenten, de reflectieve thematische analyse (RTA), de positie van de onderzoeker en de ethische overwegingen aan bod.

5.1 Sample en respondenten

Het doel van deze masterproef is om zowel theoretische als empirische inzichten te verkrijgen in de instroomervaringen van studenten met een migratieachtergrond. Dat gebeurt door te onderzoeken hoe zij hun eerste stappen in het hoger onderwijs beleven en welke factoren volgens hen deze overgang beïnvloeden.

Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van secundaire gegevens uit een breder longitudinaal doctoraatsonderzoek. Binnen dat project werden studenten met een migratieachtergrond die zich voor het eerst aan de Universiteit Gent inschreven gedurende achttien maanden op drie momenten opgevolgd: (1) bij de start van het eerste semester, (2) na de eerste examenperiode in het tweede semester en (3) tijdens het eerste semester van het tweede bachelorjaar. Voor deze masterproef werden uitsluitend de interviews uit het eerste meetmoment geanalyseerd. Deze interviews sloten het nauwst aan bij de focus op instroom, omdat de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs op dat moment nog vers in het geheugen lag en de eerste ervaren drempels en ondersteuningsbehoeften centraal stonden.

De deelnemers ($N = 31$) werden gerekruteerd aan de Universiteit Gent en voldeden aan vooraf vastgelegde inclusiecriteria (De Coninck et al., 2025, 2026). Het ging om studenten die (1) voor het eerst aan de universiteit waren ingeschreven en (2) die pasten binnen de VLIR-definitie van migratieachtergrond (VLIR, 2025). Concreet betreft dit studenten die zelf geen Belgische nationaliteit hebben of van wie minstens één ouder of minstens twee grootouders bij geboorte niet de Belgische nationaliteit bezaten.

Hoewel SES geen expliciet selectie criterium vormde, werd deze variabele wel betrokken in de latere analyse. Hiervoor werd gebruikgemaakt van twee gangbare indicatoren: het opleidingsniveau van de ouders en het al dan niet in aanmerking komen voor een studiebeurs. Deze aandacht voor SES sluit aan bij eerder onderzoek waaruit blijkt dat migratieachtergrond en SES vaak nauw met elkaar verweven zijn (Carstensen et al., 2020; Crul & Lelie, 2020; Détourbe, 2017; Griga & Hadjar, 2014; Lambrechts, 2020; Slooman et al., 2019).

Bij de rekrutering werd gestreefd naar een zo heterogeen mogelijke steekproef (De Coninck et al., 2026). Daarom werden studenten uit verschillende faculteiten en wetenschapsgebieden betrokken. Vier deelnemers volgden een opleiding binnen de alfawetenschappen (geesteswetenschappen): taal- en letterkunde, kunstwetenschappen of geschiedenis. Twaalf deelnemers studeerden binnen de bètawetenschappen (exacte wetenschappen), met opleidingen zoals ingenieurswetenschappen, biomedische wetenschappen, diergeneeskunde en farmacie. De overige vijftien deelnemers volgden een opleiding binnen de gammawetenschappen (sociale wetenschappen), meer bepaald rechten, communicatiewetenschappen, politieke wetenschappen en psychologie. Deze brede spreiding maakte het mogelijk om uiteenlopende academische trajecten en studiecontexten in de analyse op te nemen.

De steekproef omvatte 25 vrouwen en zes mannen. De deelnemers verschilden daarnaast naar migratiegeneratie, herkomst, SES en pioniersstatus. Vijftien deelnemers waren zelf buiten België geboren en behoorden daarmee tot de eerste generatie. Vijftien deelnemers waren in België geboren en hadden minstens één ouder die in het buitenland was geboren. Volgens de beschikbare gegevens was daarnaast één deelnemer van de derde generatie, wat betekende dat de deelnemer en diens ouders in België waren geboren, maar minstens één grootouder in het buitenland was geboren.

Elf deelnemers hadden een migratieachtergrond die werd verbonden aan een EU2-land en twintig deelnemers aan een land buiten EU1 en EU2. De vertegenwoordigde EU2-landen waren Armenië, Hongarije, Polen, Portugal, Rusland, Tsjetsjenië en Turkije. De vertegenwoordigde landen buiten de EU waren Argentinië, Congo, Egypte, Ethiopië, de Filipijnen, Georgië, Guinee, India, Indonesië, Iran, Marokko, Mauritius, Rwanda, Suriname en Thailand.

Een overzicht van de volledige steekproef en de belangrijkste demografische kenmerken staat in Tabel 5-1. Naast gender, academische discipline en migratieachtergrond bevat de tabel informatie over SES, migratiegeneratie, pioniersstatus en religieuze identificatie. Deze kenmerken werden niet gebruikt om statistisch generaliseerbare uitspraken te doen,

maar ondersteunden de contextuele en intersectionele interpretatie van de interviewdata.

Totaal aantal participanten		31
Gender	Man	6
	Vrouw	25
	Ander	0
Academische discipline	Alpha	4
	Beta	12
	Gamma	15
SES	Laag	9
	Midden	10
	Hoog	12
Migratieachtergrond	EU1 ¹	0
	EU2 ²	11
	Non-EU ³	20
Migratie generatie	Eerste	15
	Tweede	15
	Derde	1
Pioniersstudent	Ja	10
	Nee	21
Religieus	Ja	14
	Nee	13
	Onbekend	4

Tabel 5-1: Demografische kenmerken van de deelnemers (De Coninck et al., 2026)

¹ Denemarken, Duitsland, Finland, Frankrijk, Ierland, IJsland, Liechtenstein, Luxemburg, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, het Verenigd Koninkrijk, Zweden en Zwitserland. Deze indeling volgt het VLOR-advies (2015).

² Alle andere Europese landen

³ Alle landen buiten Europa

5.2 Instrumenten

In dit kwalitatieve onderzoek worden diepte-interviews gebruikt als het voornaamste instrument voor dataverzameling. Deze methode sluit nauw aan bij de aard van het onderzoek, dat relatief kleinschalig is en sterk focust op de ervaringen en betrokkenheid van de deelnemers (Suh et al., 2022). De verzamelde data bieden daarbij de mogelijkheid om inzicht te verkrijgen in de complexe betekenissen die studenten toekennen aan hun instroomervaringen in het hoger onderwijs. Omdat diepte-interviews bijzonder geschikt zijn om rijke, persoonlijke en gedetailleerde informatie te verzamelen over houdingen, percepties en ervaringen van individuen, vormde dat niet alleen een passende methode voor het primaire onderzoek waaruit de data afkomstig zijn, maar eveneens voor deze masterproef (Mortelmans, 2024; Silverman, 2006).

Daarnaast maakte semigestructureerde interviews het mogelijk om enerzijds een zekere mate van vergelijkbaarheid tussen de interviews te behouden en anderzijds voldoende flexibiliteit te bieden om in te gaan op relevante thema's die door de deelnemers zelf werden aangereikt (Mortelmans, 2024). Door deze open structuur kregen studenten de ruimte om hun verhaal in eigen woorden te vertellen, waardoor zij fungeerden als actieve partners in de reconstructie van hun traject naar het hoger onderwijs. Hierdoor werd niet alleen de inhoud, maar ook de nuance van hun geleefde ervaringen zichtbaar, wat essentieel is om de factoren die hun instroom hebben beïnvloed te begrijpen.

De secundaire data die in deze masterproef werden geanalyseerd, zijn afkomstig uit een doctoraatsonderzoek waarin semigestructureerde interviews zijn afgenomen bij 31 studenten met een migratieachtergrond aan de Universiteit Gent (De Coninck et al., 2025, 2026). De interviewleidraad werd ontwikkeld op basis van bestaande literatuur over diversiteit, verbondenheid en studentenervaringen in het hoger onderwijs (Ahn & Davis, 2020; Cureton & Gravestock, 2019; Dost & Smith, 2023; Thomas, 2012; Vaccaro & Newman, 2016) en bestond uit een vooraf opgestelde set vragen. Tegelijkertijd liet de interviewvorm ruimte voor deelnemers om nieuwe thema's aan te brengen, waardoor zij onderwerpen konden verkennen die mogelijk buiten de oorspronkelijke scope van de leidraad lagen (Colak, 2020). Naarmate het onderzoek vorderde, werd de interviewleidraad daarom verder verfijnd om opkomende thema's te integreren (De Coninck et al., 2026).

Deze methode beoogde geen statistische representativiteit. Ze had tot doel een breed spectrum aan perspectieven van studenten met een migratieachtergrond in kaart te

brengen en daaruit relevante factoren voor hun instroom in het hoger onderwijs te distilleren.

5.3 Data-analyse

Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van secundaire data, bestaande uit volledig getranscribeerde interviews. Deze ruwe data werden binnen deze masterproef gecodeerd om betekenisvolle thema's en patronen te identificeren. Voor de analyse van deze gecodeerde dataset werd gekozen voor reflectieve thematische analyse (RTA) (De Graeve, 2023; Mortelmans, 2024).

5.3.1 Reflectieve thematische analyse

Reflectieve thematische analyse (RTA) is een kwalitatieve analysemethode ontwikkeld door Braun en Clarke (2006) en werd geselecteerd omdat deze methode bijzonder geschikt is om bredere patronen in kwalitatieve data te identificeren (Mortelmans, 2024; Stevens, 2023). RTA sluit bovendien goed aan bij semigestructureerde interviews, aangezien de methode zowel ruimte laat om vooraf bepaalde interviewthema's te verkennen als om nieuwe inzichten die spontaan tijdens de gesprekken naar voren komen te integreren. In tegenstelling tot meer mechanistische analysemethoden vertrekt RTA vanuit een reflexieve houding: thema's liggen niet objectief en kant-en-klaar in de data besloten, maar worden actief en interpretatief geconstrueerd door de onderzoeker.

Deze nadruk op reflexiviteit houdt in dat de onderzoeker voortdurend stilstaat bij de eigen positie, verwachtingen en vooronderstellingen tijdens het analyseproces. Er is daarbij geen sprake van een neutrale of afstandelijke observator; de onderzoeker maakt actief deel uit van de interpretatie van de data (Stevens, 2023). In de context van deze masterproef is dit bijzonder relevant, omdat wordt gewerkt met secundaire interviews waarin de instroomervaringen van studenten met een migratieachtergrond weliswaar aan bod kwamen, maar niet als primaire focus waren onderzocht. Het reflexieve karakter van RTA maakt het mogelijk om deze bestaande data met een nieuwe analytische bril te herinterpreteren, waardoor aanvullende thema's of subtiele nuances kunnen worden blootgelegd die in eerdere analyses minder expliciet naar voren kwamen (Tarrant, 2017).

Het analyseproces binnen RTA verloopt vandaar niet lineair maar iteratief. Het omvat onder andere data herhaald lezen, codes genereren, verbanden tussen deze codes zoeken en thema's stapsgewijs en geleidelijk verfijnen. Daarbij wordt onderscheid gemaakt tussen manifeste en latente betekenissen (Braun & Clarke, 2006). Manifeste betekenissen verwijzen naar de expliciete, zichtbare inhoud van wat deelnemers vertellen, terwijl latente betekenissen betrekking hebben op onderliggende ideeën, aannames of interpretatiekaders die niet letterlijk worden uitgesproken. Waar manifeste analyse eerder beschrijvend is, vereist latente analyse een meer interpretatieve benadering waarbij de onderzoeker probeert dieperliggende patronen te doorgronden.

Deze combinatie van beschrijving en interpretatie sluit nauw aan bij onderzoeksopzetten die zowel aandacht hebben voor de rijkdom van deelnemersperspectieven als voor de theoretische gevoeligheid van de onderzoeker. Hierdoor wordt het mogelijk om zowel gedeelde als unieke aspecten van instroomervaringen van studenten met en zonder migratieachtergrond te analyseren. Tegelijkertijd werd voor RTA gekozen omdat thematische analyse toelaat om patronen te identificeren die door meerdere deelnemers worden gedeeld, terwijl de methode voldoende gevoelig blijft voor individuele nuances. Op die manier ontstaat een analytische balans tussen enerzijds de diepgang van persoonlijke narratieven en anderzijds een breder zicht op terugkerende thema's binnen de dataset; een evenwicht dat bijzonder relevant is voor dit onderzoek.

Tot slot sluit RTA goed aan bij de theoretische kaders van deze masterproef, namelijk intersectionaliteit (Crenshaw, 1989) en de kapitaaltheorie van Bourdieu (1986). Door zowel individuele ervaringen als bredere patronen zichtbaar te maken, maakt RTA het mogelijk om te analyseren hoe verschillende identiteitsdimensies, zoals migratieachtergrond en SES, elkaar kruisen en hoe vormen van economisch, sociaal en cultureel kapitaal de instroomervaringen van studenten mede vormgeven. Hierdoor biedt RTA een rijk en genuanceerd kader om complexe realiteiten en ongelijkheidsmechanismen beter te begrijpen.

5.3.2 Analyseplan

Voor het analyseplan werd de methode van Braun & Clarke (2006) gevolgd. Dit is een plan dat uit zes fases bestaat: **(1)** vertrouwd raken met de data, **(2)** initiële codes genereren, **(3)** thema's ontwikkelen, **(4)** thema's herzien, **(5)** thema's definiëren en benoemen en **(6)** rapporteren.

Omdat in dit onderzoek gebruik werd gemaakt van secundaire data, bestond de eerste fase uit het grondig lezen van de interviewtranscripties en het noteren van eerste indrukken, vragen en interpretaties. Om deze kennismaking met de data systematisch te documenteren, werd als onderdeel van de audit trail een reflectiedagboek bijgehouden (Mortelmans, 2024). Voor elk interview werd een Cornellsamenvatting (Saran et al., 2022) opgesteld waarin de inhoud, eerste analytische observaties en opvallende passages werden vastgelegd. De bestaande vertrouwdheid van de onderzoeker met deze techniek ondersteunde een gestructureerde en consistente verwerking van de data. Daarnaast werd een overkoepelende Cornellsamenvatting bijgehouden waarin terugkerende patronen, mogelijke verbanden en bijzonder opvallende bevindingen over de interviews heen werden verzameld.

Het reflectiedagboek vervulde daarbij zowel een praktisch als een reflexief doel. Aangezien de onderzoeker de interviews niet zelf had afgenomen en aanvankelijk niet vertrouwd was met de data, boden de samenvattingen een houvast om eerste indrukken vast te leggen en tijdens latere fasen opnieuw te raadplegen. Tegelijk maakten de samenvattingen de redeneringen achter vroege interpretaties en coderingskeuzes explicieter, waardoor deze interpretaties tijdens het verdere analyseproces bewust konden worden gevolgd, herzien of bijgestuurd. Het dagboek droeg zo bij aan de transparantie en navolgbaarheid van het onderzoeksproces, zonder te veronderstellen dat een andere onderzoeker noodzakelijk tot dezelfde interpretaties zou komen. Twee gedeeltelijk geanonimiseerde interviewsamenvattingen zijn ter illustratie opgenomen in bijlage A; de overkoepelende samenvatting is terug te vinden in bijlage B.

In de volgende fasen werden achtereenvolgend initiële codes ontwikkeld **(2)** en voorlopige thema's geconstrueerd **(3)** en deze thema's vervolgens herzien **(4)**. Vanuit de codes werd stapsgewijs een codeboom opgebouwd. Dit proces verliep iteratief: transcripties, codes en thema's werden herhaaldelijk met elkaar vergeleken om na te gaan of de thematische structuur voldoende samenhang vertoonde en recht deed aan de variatie binnen de data. Voor het coderen en organiseren van het materiaal werd gebruikgemaakt van MAXQDA, software voor kwalitatieve data-analyse (Mortelmans, 2024).

Tijdens fase **(5)** werden de thema's verder afgebakend, gedefinieerd en benoemd. Daarbij werd nagegaan welke centrale betekenis elk thema omvatte, hoe de thema's zich tot elkaar verhielden en op welke manier zij bijdroegen aan het beantwoorden van de onderzoeksvraag. De codeboom werd op basis daarvan verder verfijnd en definitief afgewerkt. De uiteindelijke codeboom is opgenomen in bijlage C.

5.3.3 Positionaliteit van de onderzoeker

Binnen reflectieve thematische analyse (RTA) speelt de positie van de onderzoeker een centrale rol in de interpretatie van de data (Mortelmans, 2024). Daarom is het noodzakelijk om stil te staan bij de eigen positionaliteit en de mogelijke invloed daarvan op het onderzoeksproces. De onderzoeker brengt immers altijd een eigen context, ervaringen en identiteit mee die onvermijdelijk de manier waarop gegevens worden gelezen en geanalyseerd beïnvloeden.

5.3.3.1 Onderzoeker vs onderzoeksthema

De relatie tussen de onderzoeker en het onderzoeksthema is in dit onderzoek bijzonder relevant (De Graeve, 2023). Het persoonlijk denkkader wordt immers gevormd door een brede waaier aan factoren. In het kader van deze masterproef zijn twee dimensies daarbij vermoedelijk het meest bepalend: (1) de identiteit en achtergrond van de onderzoeker en (2) de academische vorming binnen de masteropleiding Gender en Diversiteit. Deze twee elementen creëren een analytische bril die zowel verrijkend is als kritisch bewaakt moet worden.

Mijn professionele achtergrond als bibliothecaris en docent aan de faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen van KU Leuven in Gent en Brugge heeft sterk bijgedragen aan de keuze voor dit onderzoeksonderwerp. Ik werk deeltijds op de campus in Gent, gelegen in de wijk Rabot, de meest etnisch diverse buurt van de stad, waar 71,1% van de inwoners een buitenlandse achtergrond heeft (Stad Gent, 2024). Ondanks deze sterke lokale diversiteit lijkt de studentenpopulatie op de campus deze demografische samenstelling nauwelijks te weerspiegelen (KU Leuven - Gent, Faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen, 2023). Deze kloof, in combinatie met een persoonlijk engagement rond diversiteit, vormde een belangrijke motivatie om onderzoek te doen naar instroomervaringen van studenten met een migratieachtergrond.

Hoewel deze affiniteit met het onderwerp aanwezig is, speelt ook mijn eigen achtergrond een rol in hoe ik de data lees en interpreteer. Ik ben mij bewust van mijn geprivilegieerde positie als witte Vlaming zonder migratieachtergrond, opgegroeid in een weinig diverse stad in West-Vlaanderen en zonder noemenswaardige drempels bij mijn eigen instroom in het hoger onderwijs. Hierdoor kan ik mij slechts gedeeltelijk identificeren met de ervaringen die studenten in de interviews beschrijven. Zo zal ik in Vlaanderen nauwelijks geconfronteerd worden met vormen van racisme of structurele uitsluiting die voor veel studenten met een migratieachtergrond wel realiteit zijn.

Deze asymmetrie vraagt om voortdurende reflexiviteit. Ik moet niet alleen mijn positie zonder migratieachtergrond erkennen, maar ook bewust rekening houden met de structurele, historische en intersectionele dimensies die etnisch-culturele minderheidsidentiteiten vormgeven (Kostet & Verschraegen, 2025). Daarbij is het essentieel te vermijden dat ik verval in simplistische categorieën zoals insider versus outsider. RTA vraagt immers om een systematische zelfreflectie waarin ook de eigen intellectuele positie en academische bril kritisch worden onderzocht.

Door deze reflexieve houding ontstaat ruimte om zowel mijn eigen perspectief als de stemmen van de deelnemers op een transparante en analytisch integere manier een plaats te geven binnen het analyseproces. Dit draagt niet alleen bij aan de kwaliteit van de interpretaties, maar versterkt tevens de betrouwbaarheid van deze masterproef.

Naast mijn professionele achtergrond speelt ook mijn academische vorming binnen de Master Gender en Diversiteit een belangrijke rol in mijn positionering. Deze opleiding legt sterk de nadruk op het kritisch onderzoeken van machtsverhoudingen, structurele ongelijkheden en de manieren waarop sociale categorieën elkaar kruisen en wederzijds beïnvloeden (Universiteit Gent, 2026). Hierdoor ben ik theoretisch en analytisch getraind om ongelijkheid in het hoger onderwijs te benaderen vanuit een intersectioneel perspectief.

Daarnaast stimuleert de opleiding een uitgesproken reflexieve onderzoekshouding. Studenten worden aangemoedigd om zich bewust te zijn van hun eigen positie, privileges en vooronderstellingen en om te reflecteren op de mogelijke invloed hiervan op het onderzoeksproces. In het kader van deze masterproef betekent dit dat ik mij expliciet bewust ben van het feit dat bepaalde ervaringen van studenten met een migratieachtergrond buiten mijn eigen leefwereld liggen. Deze bewustwording helpt om de interpretatie van de data voorzichtig, open en kritisch te benaderen.

5.3.3.2 Onderzoeker vs respondent

Een laatste aandachtspunt betreft de relatie tussen de onderzoeker en de participanten. Aangezien in deze masterproef gebruik wordt gemaakt van secundaire data, is er geen directe interactie tussen onderzoeker en deelnemer. Hierdoor speelt het zogenaamde *observer effect*, waarbij de aanwezigheid van een interviewer het gedrag of de antwoorden van respondenten kan beïnvloeden, een minder prominente rol. Toch blijft onduidelijk in welke mate de oorspronkelijke interactie tussen interviewer en deelnemer de data heeft beïnvloed.

Omdat de interviews niet door mijzelf zijn afgenomen, kan dit effect niet rechtstreeks worden ingeschat. Dit creëert een potentiële blinde vlek binnen het onderzoek, aangezien nuances of dynamieken uit het oorspronkelijke interviewproces niet volledig kunnen worden gereconstrueerd of gecontroleerd. Het expliciet erkennen van deze beperking is essentieel om de transparantie en nauwkeurigheid van de analyse te versterken.

5.4 Ethiek

Onderzoeksethiek is van essentieel belang voor dit onderzoek, vooral omdat het zich richt op gevoelige onderwerpen zoals onderwijskansen van studenten die tot etnisch-culturele minderheden behoren. Gezien de aard van de dataverzameling – waarbij complexe en persoonlijke ervaringen via audioregistraties worden vastgelegd – is het cruciaal om vanaf de start strikte ethische richtlijnen te volgen.

Een eerste principe hierbij is dataminimalisatie: er worden uitsluitend gegevens verzameld en verwerkt die noodzakelijk zijn voor het beantwoorden van de onderzoeksvragen. In dat kader werden met ons enkel de data gedeeld die relevant zijn voor deze masterproef, namelijk de transcripties van de interviews uit de eerste fase van het longitudinale onderzoek.

Bovendien worden zowel de ruwe als de getranscribeerde data veilig en afgeschermd bewaard via OneDrive (KU Leuven ICTS, 2024). De toegang tot deze bestanden wordt bewust beperkt tot geautoriseerde personen. Zo hadden we in dit onderzoek enkel leesrechten op de interviews en geen mogelijkheid om deze bestanden te wijzigen of te exporteren. Deze beperking draagt bij aan de integriteit van de oorspronkelijke data en voorkomt ongeoorloofde manipulatie of verspreiding.

Verder worden alle persoonsgegevens zorgvuldig beschermd door middel van pseudonimisatie (De Graeve, 2023). Identificeerbare informatie zoals namen, locaties en andere herleidbare details werden verwijderd of vervangen door neutrale codes. Daarnaast werd erop toegezien dat ook in citaten en verhalende fragmenten geen informatie behouden bleef die deelnemers herkenbaar zou kunnen maken. Dat waarborgt de vertrouwelijkheid in alle fasen van het onderzoeksproces.

Tot slot werd transparantie richting de deelnemers gegarandeerd door een geïnformeerde toestemming vooraf, waarin zij duidelijk werden geïnformeerd over het doel van het onderzoek, de aard van de dataverwerking, hun rechten als deelnemer en de wijze waarop

hun privacy beschermd wordt (De Coninck et al., 2025, 2026). Deze combinatie van maatregelen verzekert dat het onderzoek voldoet aan de principes van respect, zorgvuldigheid en vertrouwelijkheid, zoals voorgeschreven in de Europese (Allea, 2023) en Belgische (Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten, 2009) ethische richtlijnen voor sociaalwetenschappelijk onderzoek.

6 Resultaten

Dit hoofdstuk bespreekt de resultaten van de reflectieve thematische analyse. De analyse identificeerde vijf centrale thema's die tonen hoe individuele ambities, sociale netwerken, familiale verwachtingen, financiële mogelijkheden en het onderwijssysteem samen de instroom vormgeven. Hoewel de thema's afzonderlijk worden besproken, vormen zij verweven dimensies van één complex instroomproces.

6.1 Navigeren in een onbekend onderwijssysteem

Voor veel respondenten betekende de overstap naar het hoger onderwijs meer dan een studiekeuze. Hoewel het hoger onderwijs in theorie toegankelijk is voor iedereen met een diploma secundair onderwijs, wees de analyse op een minder gelijk verdeelde toegang tot kennis, begeleiding en informele informatie. Vooral studenten van wie de ouders geen ervaring hadden met het Vlaamse hoger onderwijs, botsten op onzekerheden over opleidingen, studiepunten, financiële steun en administratieve procedures. De overgang vormde daardoor ook een leerproces waarin zij zich de regels en mogelijkheden van een onbekend systeem eigen moesten maken.

Een terugkerend patroon in de interviews was dan ook het beperkte inzicht in de werking van het hoger onderwijs. Veel respondenten hadden vóór hun inschrijving weinig inzicht

in het opleidingsaanbod, het onderscheid tussen universiteit en hogeschool, studiepunten, examenregelingen en ondersteuningsmaatregelen.

“Zij zeiden: ‘[...] Waarom ga je niet naar de universiteit?’ En ik dacht: ik weet niet wat het verschil is.”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND

Deze onzekerheid kwam vooral naar voren bij studenten van wie de ouders zelf geen ervaring hadden met het Vlaamse hoger onderwijs. Hoewel onderwijs binnen veel gezinnen sterk werd gewaardeerd, konden ouders daardoor vaak weinig concrete ondersteuning bieden.

“[...] dus ik denk ook wel dat veel studenten alles alleen moeten doen en geen hulp krijgen van hun ouders [...]. En ik denk ook wel dat andere studenten met iets van een migratieachtergrond ook alles zelf moeten doen, zo bijvoorbeeld inschrijven aan de unief of betalingen zelf moeten doen.”

VROUW, THAISE ACHTERGROND

Veel studenten hadden bijgevolg het gevoel dat zij het volledige informatie- en keuzeprocess zelfstandig moesten doorlopen. Vooral pioniersstudenten beschreven hoe zij zelf opleidingen vergeleken, websites doorzochten en administratieve procedures uitplozen. Binnen die zoektocht vormden infodagen, openlesdagen, workshops en andere initiatieven van hogeronderwijsinstellingen waardevolle informatiebronnen.

“Awel, erachter komen dat er veel meer interessante richtingen zijn en [traject *UGent in Zicht*] heeft mij ook uitleg gegeven rond studiepunten en hoe het hier aan de unief in z’n werk gaat en ja ... Dat hielp wel echt.”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND

Opvallend is dat deze zelfstandigheid voor veel respondenten niet nieuw was. Zij verwezen naar eerdere ervaringen in hun schoolloopbaan, waarin zij eveneens weinig ondersteuning ontvingen en daardoor gewend waren geraakt om problemen zelfstandig op te lossen. Hoewel veel studenten zelfstandigheid als een persoonlijke eigenschap omschreven, suggereren hun verhalen dat het ook was gegroeid uit een gebrek aan beschikbare ondersteuning. Zelfstandigheid verscheen zo niet uitsluitend als een individuele sterkte, maar eveneens als een vertrouwde reactie op het ontbreken van hulp.

“Ik ben 't gewoon altijd gewend geweest om alles zelfstandig te doen. M'n ouders konden me niet echt helpen met m'n studies of als ik iets niet begreep, konden ze me niet altijd helpen, dus 'k ben 't gewoon gewend om alles zelf te doen en nu ook nog altijd.”

VROUW, THAISE ACHTERGROND

Tegenover het gebrek aan systeemkennis stond warme kennis van familieleden, vrienden of kennissen met ervaring in het hoger onderwijs. Deze contacten fungeerden als laagdrempelige aanspreekpunten en maakten formele informatie concreter en begrijpelijker. Vooral oudere broers en zussen vormden een belangrijke gids wanneer hun ouders zelf niet hadden verder gestudeerd.

“Ja, [mijn zus] is zo de enige in ons gezin dat zo een beetje weet hoe dat 't eruitziet en zo en ook zo qua leeftijd dat 't dichtst bij mij, alé, niet veel ouder is dan ik. [...] En zij gaf me zelf ook advies van: 'k zou beter dat doen of beter dat, dus ja.”

MAN, TURKSE ACHTERGROND

De toegang tot dergelijke ervaringskennis was echter niet gelijk verdeeld. Verschillende respondenten hadden de indruk dat studenten zonder migratieachtergrond vaker via ouders of familieleden over informele kennis van het hoger onderwijs beschikten.

“Mijn vriend bijvoorbeeld is blank, hij is van België en zijn ouders ook. Hij kreeg wel soms hulp in 't middelbaar van zijn mama of van zijn stiefpapa en da's bijvoorbeeld hulp dat ik nooit heb gekregen van mijn ouders.”

VROUW, THAISE ACHTERGROND

Tegelijk suggereren de interviews dat ook SES hierin een rol speelde. Studenten met een hogere SES konden vaker terugvallen op ouders of netwerken waarin ervaring met hoger onderwijs aanwezig was, terwijl studenten met een lagere SES minder toegang hadden tot dergelijke ondersteuning. Wanneer ervaringskennis binnen het directe netwerk ontbrak, bleven studenten evenwel niet passief. Zij gingen actief op zoek naar alternatieve bronnen, zoals vrienden van vrienden, ouders van vrienden en sociale media. Via deze kanalen vonden zij niet alleen praktische informatie, maar ook herkenbare voorbeelden van studenten met een gelijkaardige achtergrond.

“Ik heb ook deze richting ontdekt door iemand die Tiktoks maakte, [...] 't was ook niet een Belgisch meisje, dus dat was ook wel leuk om te zien op Tiktok, dat iemand van kleur ook politieke wetenschappen studeerde en dat ze zo tips gaf. [...] Want toen voelde ik me wel al meer vertrouwen tot de politieke wetenschappen.”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND

Verschillende respondenten vroegen ook om meer getuigenissen van studenten met een migratieachtergrond via de communicatiekanalen van onderwijsinstellingen. Zulke verhalen combineren praktische informatie met herkenbare voorbeelden en maken ervaringskennis toegankelijk voor jongeren die daar binnen hun netwerk niet over beschikken.

“Ik denk dat die info bewust kan gegeven worden, of dat mensen dan sowieso op eigen initiatief eigen info kunnen bekomen, getuigenissen enzoverder. In plaats van weer wij zij.”

VROUW, MAROKKAANSE ACHTERGROND

6.2 Ouders als bron van steun, verwachtingen en verantwoordelijkheid

Ouders namen een centrale plaats in binnen de instroomervaringen van studenten. Hoewel hun mogelijkheden om inhoudelijke ondersteuning te bieden sterk uiteenliepen, vormden zij voor vrijwel alle respondenten een belangrijk referentiepunt bij onderwijskeuzes. Hun invloed manifesteerde zich zowel in de steun die zij boden als in de verwachtingen en verantwoordelijkheden die studenten ervoeren. Die ouderlijke betrokkenheid liet zich niet eenduidig als positief of negatief begrijpen. Waar sommige studenten vooral motivatie en vertrouwen ervoeren, stond bij anderen de druk om familiale verwachtingen waar te maken sterker op de voorgrond. Bij de meesten gingen beide ervaringen hand in hand, waardoor ouderlijke betrokkenheid binnen het instroomproces een complex en gelaagd karakter kreeg.

6.2.1 Onderwijs als middel tot sociale mobiliteit

Een terugkerend thema in de interviews was de centrale betekenis die onderwijs binnen veel gezinnen kreeg. Hoger onderwijs werd niet uitsluitend als een individuele keuze beschouwd, maar ook als een investering in de toekomst van het gezin. Verschillende studenten beschreven hoe hun ouders zelf beperkte onderwijskansen hadden gehad of niet de mogelijkheid hadden gekregen om verder te studeren. Tegen die achtergrond kreeg onderwijs een bijzondere symbolische waarde en verscheen het als een belangrijke weg naar sociale mobiliteit.

“En mijn mama [...] is altijd de persoon geweest van: Die moet het goed doen! Want je bent nu bezig aan een toekomst te bouwen die zij zelf niet heeft kunnen bouwen in haar eigen land. Maar daarvoor is ze wel naar hier gekomen voor haar eigen kinderen, dat wij dat wel kunnen doen.”

VROUW, EGYPTISCHE ACHTERGROND

Vanuit die collectieve betekenis van onderwijs voelden veel respondenten een sterke verantwoordelijkheid tegenover hun ouders. Door in te stromen in het hoger onderwijs en daar vervolgens succesvol te zijn, hoopten zij de inspanningen en offers van hun ouders te eren. Voor sommigen reikte deze verantwoordelijkheid verder dan persoonlijk studiesucces: een hoger diploma werd expliciet verbonden met de wens om later financiële stabiliteit te bereiken en het gezin te ondersteunen. Vooral studenten met een lagere SES beschreven onderwijs als een middel om de maatschappelijke positie van hun gezin te verbeteren. Opvallend is dat geen enkele respondent aangaf te studeren om een sociale status uit het herkomstland te behouden. Onderwijs verscheen in hun verhalen veeleer als een hefboom voor opwaartse mobiliteit dan als een instrument voor statusbehoud. Tegelijk kreeg deze collectieve ambitie een dubbel karakter: het werkte motiverend, maar kon het onderwijstraject ook beladen met gevoelens van druk en verantwoordelijkheid.

“Mijn ouders, die zijn in de armoede opgegroeid. Ze hebben altijd alles aan mij en mijn zusjes gegeven, dus dat motiveert mij, bijvoorbeeld, om een betere toekomst te hebben die zij nu hebben en dan bijvoorbeeld later ze helpen. [...] Ja, ze hebben gewoon alles gegeven voor ons, want zij hadden niets, dus dat motiveert mij ook om het beter te kunnen doen.”

VROUW, POOLSE ACHTERGROND

6.2.2 Ouderlijke verwachtingen en ondersteuning

De ervaren druk hing nauw samen met ouderlijke verwachtingen. Verder studeren werd zowel bij hoog- als laagopgeleide ouders vaak als vanzelfsprekend beschouwd, zij het om verschillende motieven: voor de eerste groep was het doorgaans een logische voortzetting, terwijl de tweede groep het belang benadrukte omdat zij die kans zelf niet hadden gehad.

“Het was nooit een optie om niet te studeren. [...] Het werd als vanzelfsprekend gezien dat we daarna zouden studeren.”

VROUW, INDONESISCHE ACHTERGROND, HOOGOPGELEIDE OUDERS

“Awel ja, [de verwachting om naar het hoger onderwijs te gaan] hadden ze dan wel. Ze hebben beiden niet verder gestudeerd [...], dus ze hadden dan ook gehoopt dat ik ging gaan studeren en ... Awel, stel als ik direct ging werken, mijn ouders zouden ook echt gedacht hebben van: waarom?”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND, LAAGOPGELEIDE OUDERS

De verwachtingen beperkten zich bovendien niet tot het behalen van een hogeronderwijsdiploma. Sommige ouders spraken duidelijke voorkeuren uit voor specifieke opleidingen of beroepen. Vooral richtingen met een hoog maatschappelijk prestige, zoals geneeskunde en farmacie, werden geregeld genoemd. Mogelijk hield dit verband met het opvallende aantal respondenten dat het toelatingsexamen geneeskunde had afgelegd.

“Mijn moeder wou graag dat ik of geneeskunde of farmacie zou doen, dat zijn twee goeie richtingen. Zeker in Egypte wordt dat gezien als twee zeer goeie richtingen [...] omdat, ik veronderstel, dat het een beter, hoger prestige heeft of zo.”

VROUW, EGYPTISCHE ACHTERGROND, LAAGOPGELEIDE OUDERS

Daarnaast schoven ouders geregeld opleidingen met sterke arbeidsmarktperspectieven naar voren, ook wanneer deze niet aansloten bij de interesses van de student. Werkzekerheid en de herkenbare economische waarde van een diploma wogen in zulke gevallen mee in de richting die ouders voor hun kinderen wenselijk achtten.

“Mijn vader wou eerst dat ik iets met IT doe, omdat het aantal mensen die met IT werken aan het stijgen is en ook de job demand voor IT-mensen, maar ik heb

geen interest in IT en computer technology. Hij vond bedrijfsmanagement niet een super goede keuze in de manier dat: het is een heel algemeen diploma.”

VROUW, INDISCHE ACHTERGROND

Voor verschillende respondenten hadden deze verwachtingen een stimulerende uitwerking. Het vertrouwen dat ouders in hun capaciteiten uitspraken, versterkte hun onderwijsaspiraties en hun overtuiging dat hoger onderwijs binnen bereik lag. Datzelfde vertrouwen kon evenwel omslaan in druk, vooral wanneer studenten zichzelf beschouwden als degene die de familiale verwachtingen moest waarmaken.

“Het lijkt een beetje arrogant, maar in de familie zien ze mij een beetje als 'de slimme', zeg maar, en nu als ik een beetje faal ... Is er daar een beetje druk op. Ik ben bang van de reactie van mijn ouders en de andere familieleden.”

MAN, ARMEENSE ACHTERGROND

Deze verwachtingen werden doorgaans niet expliciet opgelegd. Respondenten verwezen veeleer naar impliciete verwachtingen: zij voelden aan wat hun ouders hoopten, zonder dat dit steeds rechtstreeks werd uitgesproken. De druk ontstond daardoor vaak niet uit een concrete opdracht, maar uit het bewustzijn van ouderlijke inspanningen, gemiste kansen en onvervulde ambities.

“[...] dat ik heel blij ben dat mijn moeder toch zo veel haar best heeft gedaan om ons die kansen te geven en dan wil ik het niet wegslijten. [...] en dan denk ik: zij had zo veel kunnen doen, nog zo veel kunnen bereiken, maar da's jammer genoeg niet zo mogen lopen en dan wil ik toch een beetje in haar plaats toch zo hoog mogelijk grijpen.”

MAN, CONGOLESE ACHTERGROND

Zo ontwikkelde zich een spanningsveld waarin persoonlijke voorkeuren en familiale verwachtingen niet altijd naadloos samenvielen. Studenten gingen hier verschillend mee om: sommigen volgden de studiekeuze die hun ouders voorstelden, terwijl anderen aan hun eigen voorkeur vasthielden en het ouderlijke advies naast zich neerlegden.

Naast verwachtingen boden ouders emotionele steun. Ook zonder voldoende systeemkennis om concreet advies te geven, versterkten hun aanmoediging en vertrouwen de onderwijsaspiraties van hun kinderen.

Mijn ouders, zij steunen me altijd, ze denken dat ik neem altijd de beste beslissingen. Dus ze steunen me altijd en echt niet speciale advies of iets, gewoon: je moet altijd je droom volgen.

VROUW, IRAANSE ACHTERGROND

6.2.3 Familiale verantwoordelijkheden

Tegelijk maakten de interviews duidelijk dat studenten hun onderwijsloopbaan geregeld combineerden met verantwoordelijkheden binnen het gezin. Verschillende respondenten ondersteunden hun ouders bij administratieve taken, documenten lezen of contacten met instanties. Daarnaast namen sommigen zorg- of huishoudelijke taken op zich. Hoewel deze verantwoordelijkheden niet steeds als problematisch werden ervaren, werden zij wel genoemd als mogelijke verklaring voor de ondervertegenwoordiging van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs.

“Niet veel mensen motiveren ons zeg maar, als je buitenlander bent, en vooral Afrikaan buitenlanders, en vooral vrouwen ook. Dat is, ja, we hebben gewoon een verschillende cultuur, en dat het daarom is, dat wij niet met veel zijn ofzo, want we hebben andere normen en waarden, [...] en ook veel dingen dat we thuis moeten doen, veel hulp dat we moeten brengen. Ja, financieel, of huishoudelijk. Dusja, misschien dat we daarom niet met enorm veel zijn, dusja.”

VROUW, GUINESE ACHTERGROND

Sommige respondenten gaven bovendien aan dat hun ouders hen liever dicht bij huis zagen studeren. Uit de interviews kwam echter geen duidelijke samenhang naar voren tussen deze voorkeur en de aanwezigheid van huishoudelijke taken of zorgtaken. Familiale verantwoordelijkheid en geografische nabijheid kwamen dus beide in de interviews voor, maar konden op basis van deze gegevens niet rechtstreeks met elkaar worden verbonden.

Opvallend is dat uitsluitend vrouwelijke respondenten met een lage SES naar dergelijke familiale verplichtingen verwezen. Deze bevinding moet voorzichtig worden geïnterpreteerd, aangezien het beperkte aantal mannen in de sample mee verklaart waarom zulke ervaringen bij hen niet naar voren kwamen. De vrouwen beschreven verwachtingen rond zorg, huishoudelijke taken en traditionele genderrollen. Hoger onderwijs werd doorgaans niet verboden, maar een diploma kon wel ondergeschikt blijven aan een toekomstige zorgrol. Academische ambities en genderverwachtingen bestonden zo naast elkaar in een spanningsveld.

“Die twee dingen kwamen niet overeen, dus volgens mij is mijn papa zijn ideale visie van een vrouw dat ze hoogopgeleid is, maar dat ze dan toch beslist om te kiezen voor een leven waar ze als onderdanige vrouw voor de kinderen zorgt en kookt en thuis blijft.”

VROUW, INDONESISCHE ACHTERGROND

6.3 Financiële haalbaarheid van studeren

Naast familiale verwachtingen en ondersteuning bepaalde ook de financiële situatie van het gezin mee hoe haalbaar de instroom in het hoger onderwijs werd ervaren, maar dat kwam minder nadrukkelijk naar voren dan verwacht. Geld bepaalde volgens geen enkele respondent op zichzelf de keuze om verder te studeren. Financiële overwegingen begrepsden vooral waar en onder welke omstandigheden studenten konden studeren.

Respondenten verwezen niet naar het inschrijvingsgeld, maar naar indirecte kosten zoals huisvesting, vervoer en studiemateriaal. Vooral huisvesting en mobiliteit tekenden de route uit: studenten kozen een instelling dicht bij huis, zagen af van een kot of aanvaardden langere pendeltijden om het gezinsbudget te ontzien.

“Mijn mama is ook alleenstaand en ik wil haar dat niet aandoen [...] om aan haar te vragen om voor mij een kot te betalen. [...]. Dus ik pendel dan liever, wat dat veel goedkoper is. Oké ja, je moet heel vroeg opstaan, maar dat neem ik er dan liever bij.”

MAN, CONGOLESE ACHTERGROND

In een uitzonderlijk geval werd hoger onderwijs afgewogen tegen betaald werk, gezinsvorming, vroeg trouwen en andere familiale prioriteiten. De verwachte mobiliteit door verder te studeren stond daarbij tegenover de onmiddellijke opbrengst van betaald werk.

“Het idee erachter is, als je werkt krijg je geld. Als je veel werkt ga je veel meer verdienen. [...] de mentaliteit van: op die vijf jaar tijd of die jaar tijd is verspilling en ook het idee van trouwen, heeft daar een grote rol daarin.”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND

Tegenover deze beperkingen stonden verschillende vormen van financiële ondersteuning. De wijze waarop studenten hun studies financierden, hing daarbij sterk samen met hun SES. Studenten uit gezinnen met een gemiddelde of hogere SES beschouwden ouderlijke financiële steun vaker als vanzelfsprekend, terwijl studenten uit financieel kwetsbare gezinnen vaker een beroep deden op een studentenjob. Die keuze vloeide niet uitsluitend voort uit financiële noodzaak. Ook schuldgevoel en verantwoordelijkheid tegenover de ouders speelden mee, waardoor studenten een deel van de studiekosten liever zelf droegen.

“Nee, ik werk zelf op dit moment. [...] Mijn moeder haar inkomen is niet zo hoog, dus ik wil daarom niet te veel aan vragen, want ik voel me daar schuldig over, daarom dat ik ook werk voor mijn geld.”

VROUW, MAROKKAANSE ACHTERGROND

Studiebeurzen, het groeipakket, OCMW-steun en andere tegemoetkomingen vormden belangrijke vangnetten, maar waren niet automatisch toegankelijk. Sommige respondenten ontdekten pas na hun inschrijving waarop zij recht hadden. Financiële ondersteuning hing daardoor ook af van de informatie en netwerken waarover studenten beschikten. In die zin kwamen economisch, sociaal en cultureel kapitaal opnieuw samen in hun instroomervaringen.

“En dan ben ik ook te weten gekomen dat we studietoelage krijgen, daar heb ik ook recht op, terwijl ik dat ook niet wist. Dus daar krijgen we ook nog geld van.”

VROUW, TURKSE ACHTERGROND

6.4 Het secundair onderwijs als toegangspoort

Waar financiële ondersteuning en toegang tot informatie mee bepaalden hoe haalbaar studeren werd, maakten de interviews duidelijk dat de weg naar het hoger onderwijs reeds tijdens het secundair onderwijs vorm kreeg. Scholen fungeerden niet alleen als leeromgevingen, maar ook als informatiebronnen en poortwachters van verdere onderwijsloopbanen. Studieoriëntering, leerkrachtverwachtingen en het gevolgde

onderwijstraject bepaalden mee welke mogelijkheden leerlingen als haalbaar leerden zien.

Voor veel respondenten vormde de school een van de belangrijkste informatiebronnen tijdens het studiekeuzeproses. Via infosessies, SID-in-beurzen, studiekeuzetesten, bezoeken aan hogeronderwijsinstellingen en gesprekken met oud-leerlingen maakten zij kennis met de mogelijkheden binnen het hoger onderwijs. De meeste studenten ervaarden deze initiatieven als waardevol, omdat zij het opleidingsaanbod concreter maakten en houvast boden bij de voorbereiding van hun studiekeuze.

“Wij hebben daar met onze school redelijk uitgebreid over bezig geweest. We zijn naar heel veel verschillende scholen geweest [...]. We hebben daar zelf een hele opdracht over moeten doen voor Nederlands, was wel nog leuk. Een sollicitatiegesprek.”

MAN, CONGOLESE ACHTERGROND

De toegang tot dergelijke informatie verschilde evenwel naargelang het gevolgde onderwijstraject. Studenten uit de doorstroomfinaliteit voelden zich doorgaans voldoende geïnformeerd, terwijl begeleiding in de dubbele en arbeidsmarktgerichte finaliteit vaker gericht was op graduaatsopleidingen, hogescholen of onmiddellijke arbeidsmarktaandeelname. Tijdens informatiesessies werd bij deze leerlingen soms vooral de nadruk gelegd op hun lage slaagkansen in het hoger onderwijs, waardoor verder studeren als een minder vanzelfsprekende keuze naar voren kwam.

“Er werd wel informatie gegeven [...] Gewoon hoe laag de slaagkansen waren. We hebben erna ook wel zitten klagen bij de titularis van: ‘Wat was dat?’ [...] En dat demotiveerde heel veel leerlingen in mijn klas.”

VROUW, MAROKKAANSE ACHTERGROND, TSO

Deze verschillen manifesteerden zich niet alleen in de aangeboden studiekeuzebegeleiding, maar ook in de verwachtingen van leerkrachten, begeleiders en CLB-medewerkers. Verschillende respondenten hadden weinig vertrouwen in hun studieadviezen. Sommigen vermeden dergelijke gesprekken of hielden hun werkelijke ambities bewust voor zich, uit vrees dat openheid aanleiding zou geven tot ontmoedigende reacties.

“Ik heb hen niet echt gezegd dat ik geneeskunde wou doen. Ik wou niet dat ze in mijn kaarten konden lezen. [...] ik had al zo'n negatieve ervaring daarover, dus daarom dat ik dacht van: nee, ik wil niet dat ze mij gaan demotiveren.”

VROUW, CONGOLESE ACHTERGROND

Vooraf studenten die zich eerder in hun schoolloopbaan onderschat voelden of een advies kregen om naar een minder doorstroomgerichte richting over te stappen, benaderden dergelijke gesprekken terughoudend. Verschillende respondenten verbonden dit expliciet met hun migratieachtergrond: zij hadden het gevoel dat hun capaciteiten sneller in twijfel werden getrokken en dat van hen vaker werd verwacht om lager te mikken dan van klasgenoten zonder migratieachtergrond. Studieadvies kreeg voor hen daardoor een betekenis die verder reikte dan praktische begeleiding: het gaf ook aan welke onderwijsroute anderen voor hen passend achtten.

“Ik zat in het zesde middelbaar en dan moet ge dus een beetje kiezen en uw leerkrachten helpen u zowat. [...] Ik hield dat wel zo een beetje voor mij. Omdat [...] leerkrachten meestal bij allochtone kinderen zijn van: ‘Ja, kunt ge dat wel aan?’”

VROUW, RWANDESE ACHTERGROND

Tegelijk viel op dat ervaringen met onderschatting bijna uitsluitend werden beschreven door studenten uit gezinnen met een lage of gemiddelde SES en laagopgeleide ouders. Op basis van de interviews bleef het daarom onduidelijk in welke mate deze ervaringen samenhangen met migratieachtergrond, dan wel met SES en de opleidingsachtergrond van de ouders. De verschillende invloeden lieten zich in de verhalen van respondenten niet scherp van elkaar scheiden.

Leerkrachtverwachtingen werkten bovendien niet uitsluitend beperkend. Negatieve adviezen brachten twijfel, maar konden ook motiveren om het tegendeel te bewijzen. Omgekeerd kon het vertrouwen van één leerkracht volstaan om onderwijsaspiraties te versterken. Leerkrachten verschenen daardoor zowel als poortwachters als deuropeners.

“Die wouden dat ik naar hogeschool ging. Alé, niet allemaal hé, maar sommige van mijn vroegere leerkrachten. Maar mijn favoriete leerkracht, die zei dat ik dat wel zou kunnen, dus ... Ik wou dat doen en voilà.”

VROUW, ETHIOPISCHE ACHTERGROND

Naast studieoriëntering en leerkrachtverwachtingen bepaalde ook het gevolgde onderwijstraject hoe studenten de overgang naar het hoger onderwijs beleefden. Studenten uit de doorstroomfinaliteit beschouwden deze overstap doorgaans als een logische volgende stap en voelden zich beter voorbereid op zelfstandig werken, plannen en het verwerken van grote hoeveelheden leerstof. Respondenten uit de dubbele of arbeidsmarktgerichte finaliteit ervoeren de overgang vaker als ingrijpend. Zij hadden het gevoel dat bepaalde academische verwachtingen nieuw voor hen waren en dat zij essentiële studievaardigheden nog tijdens hun hogeronderwijstraject moesten ontwikkelen.

“Als mensen van BSO komen, dan vind ik dat ze totaal niet voorbereid zijn voor een universiteit, [...] want we leren niet hoe wij moeten leren in BSO, maar dus echt meer praktijk, stages en zo, 't is echt gericht op beroeps.”

VROUW, POOLSE ACHTERGROND, BSO

Ten slotte kwam onderwijssegregatie als een terugkerend patroon naar voren. Verschillende respondenten hadden de indruk dat leerlingen met een migratieachtergrond vaker tijdens het middelbaar naar minder doorstroomgerichte richtingen werden georiënteerd of sneller het advies kregen om over te stappen. Ook studenten uit de doorstroomfinaliteit merkten op dat de aanwezigheid van leerlingen met een migratieachtergrond afnam naarmate het secundair onderwijs vorderde. Zij zagen leerlingen met een gelijkaardige achtergrond als het ware gaandeweg uit academische richtingen verdwijnen. Hierdoor werd niet alleen de feitelijke doorstroom beperkter, maar kon ook het beeld ontstaan dat hoger onderwijs voor jongeren met een migratieachtergrond minder vanzelfsprekend bereikbaar was.

“Ik heb in het eerste middelbaar gekozen voor ASO, maar er werd mij geadviseerd om naar TSO te gaan. [...] Ik weet niet of dat iets te maken heeft met onze migratieachtergrond, maar het gebeurt meestal wel bij ons. Ik heb dat ook zelf heel vaak meegemaakt.”

VROUW, MAROKKAANSE ACHTERGROND, TSO, LAGE SES

6.5 Studiekeuze als afweging tussen aspiraties, beperkingen en beeldvorming

Waar het secundair onderwijs mee bepaalt welke mogelijkheden studenten als haalbaar beschouwden, maken de interviews duidelijk dat de uiteindelijke studiekeuze voortkwam uit een afweging tussen persoonlijke interesses, toekomstverwachtingen en bestaande beelden over het hoger onderwijs. Studenten lieten zich daarbij niet alleen leiden door wat zij graag wilden doen, maar ook door wat zij als toegankelijk, waardevol en kansrijk beschouwden.

Persoonlijke interesses, talenten en eerdere ervaringen vormden meestal het vertrekpunt. Verschillende studenten wilden via hun opleiding bovendien maatschappelijk bijdragen of kwetsbare groepen ondersteunen. Hoger onderwijs verscheen in hun verhalen daardoor niet uitsluitend als een investering in de eigen toekomst, maar ook als een weg om anderen te helpen.

“Ik wil graag de kwetsbaren in de maatschappij ondersteunen. [...] Ik wil geneeskunde studeren, was het meer van: ik wou werken voor Artsen Zonder Grenzen en echt zo mensen helpen.”

VROUW, CONGOLESE ACHTERGROND

Ook toekomstperspectieven, arbeidsmarktkansen, werkzekerheid en carrièremogelijkheden stuurden de keuze. Studenten uit financieel sterkere gezinnen verwezen iets vaker naar een droomberoep, terwijl financieel kwetsbaardere studenten meer nadruk legden op stabiliteit en jobkansen. Voor hen vormde hoger onderwijs niet alleen een intellectueel of persoonlijk traject, maar ook een mogelijke brug naar economische zekerheid.

“Ik heb met mijn oom gesproken. [...] Hij zei dat het is geen makkelijke opleiding, maar als het jouw droom is, moet je gewoon jouw droom volgen.”

VROUW, IRAANSE ACHTERGROND, HOGE SES

“Ik ga gewoon volgen wat ik het interessantst vind en ook tegelijkertijd heel veel jobs kan aanbieden, hè. Die twee factors waren de belangrijkste voor mij.”

MAN, PORTUGESE ACHTERGROND, LAGE SES

Daarnaast vormden studenten zich vóór hun inschrijving een beeld van de aanwezigheid van studenten met een migratieachtergrond binnen bepaalde opleidingen en instellingen. Websites, sociale media en verhalen van anderen fungeerden daarbij als vensters op een onderwijsomgeving die zij nog niet van binnenuit kenden. Eén respondent wees erop dat promotiemateriaal niet noodzakelijk overeenstemde met de werkelijke studentenpopulatie en beschreef die geënceneerde diversiteit als tokenisme, waarbij zichtbare diversiteit eerder een zorgvuldig geconstrueerd beeld vormde dan een weerspiegeling van de dagelijkse onderwijscontext.

“Ge hebt zo van de universiteit zo de foto's om iedereen welkom te heten. [...] een beetje commentaar was: ah, zo kan je de token Aziatische student worden van de universiteit. [...] maar dat het meer een doelbewust soort framing is dan een effectieve weerspiegeling van de realiteit. De aula gaat niet evenredig verdeeld zijn als 't aantal andersgekleurde studenten dat er gefotografeerd zijn.”

MAN, MAURITIAANSE ACHTERGROND

Ook de reputatie van instellingen op het vlak van diversiteit woog mee in de studiekeuze. Sommige universiteiten en opleidingen werden als open en divers gepercipieerd, terwijl andere werden geassocieerd met een overwegend witte of homogene studentenpopulatie. Dergelijke beelden beïnvloedden welke instellingen respondenten als aantrekkelijk en toegankelijk beschouwden. Voor enkele studenten vormde de gepercipieerde samenstelling van de studentenpopulatie zelfs een reden om zich niet aan een bepaalde instelling in te schrijven.

“Waarom UGent mij een slecht beeld zou geven over... Allee, ik heb nog geen slechte ervaring gehad, maar de reputatie is er wel dat er alleen witte personen aan de UGent studeren, die reputatie is er wel al lang. Dat is ook waarom ik de UGent heb vermeden.”

VROUW, MAROKKAANSE ACHTERGROND

“Toen zag ik- want zeker, Gent is een grootstad, dus ik had echt verwacht dat hier diversiteit zou zijn en zeker ook bij taal- en letterkunde. 't Is een beetje stereotyp, maar da's zo toch een ruimdenkendere richting of zo?”

VROUW, INDONESISCHE ACHTERGROND

Wanneer beschikbare informatie onvoldoende duidelijkheid bood, gingen sommige studenten actief op zoek naar bijkomende signalen over de samenstelling van een

opleiding. Zo bekeken zij onder meer foto's van diploma-uitreikingen en afstudeermomenten om na te gaan wie binnen een opleiding aanwezig was en er succesvol afstudeerde. Ook het aanbod van specifieke winkels in de studentenstad fungeerde voor sommigen als aanwijzing voor de aanwezigheid van etnisch-culturele diversiteit. Dergelijke signalen maakten mee zichtbaar wie binnen het hoger onderwijs geacht werd thuis te horen. Wanneer herkenning uitbleef, ontstond bij sommige respondenten twijfel over hun eigen plaats binnen de opleiding en hun kansen op studiesucces.

“We hebben ook zo foto's opgezocht van diploma-uitreikingen of gewoon afstudeerfoto's en we zagen ook meestal zo blonde mensen en zo, dus we waren direct van: ah ja, oké, laat maar, we gaan niet slagen.”

MAN, TURKSE ACHTERGROND

“Black hair shop, nog altijd niet gevonden. Ik zoek dat nog in Gent [...]. Dat wil echt zeggen dat ge in de minderheid bent als ge weet dat ge geen winkel vindt voor haarproducten.”

VROUW, ETHIOPISCHE ACHTERGROND

Voor verschillende respondenten beïnvloedde representatie bijgevolg niet alleen de perceptie van toegankelijkheid, maar ook hun verwachtingen over studiesucces. Tegelijk waren zij zich bewust van negatieve maatschappelijke stereotypen over mensen met een migratieachtergrond en van de impliciete boodschap dat hoger onderwijs niet vanzelfsprekend voor hen bestemd was. Bij sommigen wakkerde dit de behoefte aan om zich extra te bewijzen, zowel tegenover de bredere samenleving als tegenover jongeren met een gelijkaardige achtergrond. Een diploma kreeg daardoor niet alleen een persoonlijke waarde, maar ook een symbolische betekenis: het bood de mogelijkheid om bestaande stereotypen te weerleggen en voor volgende generaties zichtbaar te maken dat hoger onderwijs binnen hun bereik lag.

“Gewoon tegenover autochtone mensen hier, maar ook tegenover de allochtone mensen moet ik ook bewijzen van: “Kijk, het is niet omdat ik zwart ben ofzo dat ik het niet kan, en je moet ook in jezelf geloven, want als ik het kan, kunnen jullie dat ook.” Dat vind ik ook belangrijk, dat ik doe dat, zo hoge studies, ik vind dat wel superinteressant, maar ik doe dat vooral omdat ik mensen van volgende generatie wil laten bewijzen van ‘Het is mogelijk.’”

VROUW, RWANDESE ACHTERGROND

Opvallend was dat de etnisch-culturele diversiteit van het curriculum en het professorenkorps vóór de inschrijving nauwelijks meespeelden in de studiekeuze. Deze dimensies kregen voor sommige studenten pas betekenis nadat zij aan hun opleiding waren begonnen en de beperkte diversiteit binnen hun onderwijsomgeving opmerkten. Vanaf dat moment raakte representatie sterker verbonden met vragen over hun plaats binnen de opleiding en hun kansen om het academische traject succesvol te doorlopen. Voor enkele respondenten groeide daaruit bovendien de ambitie om zelf een voorbeeldfunctie op te nemen en zo de afwezigheid van herkenbare rolmodellen voor toekomstige studenten te doorbreken.

“Nu overweeg ik zelf om een PhD te doen, gewoon omdat ik prof wil zijn als *black woman* in kunsten. Zodat iemand zoals dat [meisje die gestopt was door te weinig diversiteit] niet zou uitvallen.”

VROUW, ETHIOPISCHE ACHTERGROND

6.6 Taal als weinig zichtbare instroomfactor

Een opvallende afwezige in de instroomervaringen was taal. Enkele respondenten verwezen wel naar moeilijkheden met het Nederlands en, meer specifiek, met academisch taalgebruik tijdens de lessen, maar beschouwden die niet als een factor die hun instroom had beïnvloed. Taalmoeilijkheden kwamen vooral naar voren bij studenten die hun secundair onderwijs niet in Vlaanderen hadden gevolgd.

7 Discussie

Het Vlaamse hoger onderwijs vormt een opvallende paradox. Internationaal onderzoek schuift inschrijvingskosten verlagen (Bjorklund, 2018; Bowerman et al., 2019), toelatingsexamens beperken (Donger, 2020; Song et al., 2025; Wagner et al., 2020; Wilson et al., 2018) en alternatieve doorstroomroutes creëren (Murdoch et al., 2016) naar voren als belangrijke voorwaarden voor een meer inclusieve instroom. In Vlaanderen zijn veel van deze formele drempels reeds beperkt: het inschrijvingsgeld is relatief laag, bindende toelatingsexamens zijn uitzonderlijk en een diploma secundair onderwijs biedt in principe toegang tot het hoger onderwijs. Toch behoort België tot de Europese landen waar studenten op het kruispunt van een migratieachtergrond en een lage SES het minst vaak doorstromen (Griga & Hadjar, 2014). De internationaal voorgestelde oplossingen lijken binnen de Vlaamse context dus slechts een deel van het probleem aan te pakken. Welke minder zichtbare mechanismen de instroom hier dan wel beïnvloeden, blijft onvoldoende duidelijk. Vanuit die lacune staat in deze masterproef de volgende onderzoeksvraag centraal: **Welke factoren beïnvloeden de instroom van studenten met een migratieachtergrond in het Vlaamse hoger onderwijs en hoe komen deze factoren tot uiting in hun ervaringen aan de Universiteit Gent?**

De analyse toont dat instroom reeds vóór het moment van inschrijving vorm krijgt. Studenten navigeren een vaak onbekend onderwijssysteem met ongelijk verdeelde toegang tot informatie en warme kennis, terwijl ouders tegelijk steun, motivatie, verwachtingen en verantwoordelijkheden met zich meebrengen. Daarnaast sturen indirecte studiekosten de concrete mogelijkheden waaruit studenten kunnen kiezen en beïnvloedt het secundair onderwijs, via studieoriëntering, leerkrachtverwachtingen en de gevolgde finaliteit, hoe haalbaar hoger onderwijs wordt geacht. Ook representatie en de reputatie van instellingen spelen reeds vóór de inschrijving een rol, terwijl taal nauwelijks als instroomdrempel naar voren komt. Deze factoren functioneren bovendien zelden uitsluitend als drempel of ondersteuning, maar krijgen betekenis binnen een cumulatief en intersectioneel proces waarin economisch, sociaal en cultureel kapitaal elkaar kunnen versterken of gedeeltelijk compenseren. In wat volgt worden deze bevindingen afzonderlijk besproken en verbonden met het theoretische kader en eerder onderzoek.

7.1 Navigeren tussen informatie en warme kennis

Een eerste centrale bevinding is dat het niet noodzakelijk aan formele informatie ontbreekt, maar wel aan ondersteuning om die informatie naar de eigen situatie te vertalen. Scholen, SID-in-beurzen, websites en infodagen bieden weliswaar uitleg over opleidingen en procedures, maar nemen niet alle onzekerheid weg. Vooral wanneer naasten het hogeronderwijssysteem niet kennen, ontbreekt een laagdrempelig aanspreekpunt dat abstracte regels betekenis kan geven. Daarmee sluiten de interviews aan bij onderzoek waarin warme kennis wordt begrepen als een vorm van sociaal kapitaal die studenten helpt hun weg te vinden door onderwijskeuzes en institutionele procedures (Ball et al., 2002; Brady et al., 2025; Freeman, 2020).

Tegelijk verfijnen de interviews dit inzicht. Niet zozeer de omvang van het netwerk lijkt doorslaggevend, maar de aanwezigheid van minstens één persoon met relevante ervaring. Eén familielid, vriend of kennis kan volstaan om koude informatie concreet te maken. Wanneer zo'n persoon in de directe omgeving ontbreekt, blijven studenten bovendien niet passief. Via vrienden van vrienden, ouders van vrienden en online rolmodellen bouwen zij alternatieve informatienetwerken uit. Sociale media fungeren daarbij zowel als informatiebron als plaats van herkenning (Lens et al., 2016; Machowska-Kosiack & Barry, 2022). Deze zoekstrategieën getuigen van handelingsvermogen, maar maken ondersteuning tegelijk afhankelijk van toevallige contacten en individuele zoekvaardigheden.

Wanneer ook zulke hulp ontbreekt, krijgt zelfstandigheid een dubbel karakter. Verschillende respondenten presenteren het als een persoonlijke sterkte, terwijl uit hun verhalen blijkt dat zij al vroeg gewend raken om onderwijsgerelateerde vragen alleen op te lossen. Hun zelfstandigheid lijkt daardoor niet uitsluitend gekozen, maar deels afgedwongen door beperkte toegang tot sociaal en cultureel kapitaal. Vanuit Bourdieus (1979) *smaak van het noodzakelijke* kan het worden begrepen als een aanpassing aan structurele beperkingen die geleidelijk het uitzicht van een individuele eigenschap krijgt. Deze bevinding kan echter samenhangen met de selectiviteit van de steekproef, die uitsluitend bestaat uit studenten die de overstap naar het hoger onderwijs daadwerkelijk maakten. Mogelijk blijven jongeren die deze zelfstandigheid niet ontwikkelden vaker vóór de toegangspoort buiten beeld, terwijl studenten met een hogere SES of zonder migratieachtergrond deze drempel mogelijk gewoon niet ondervinden.

Institutionele initiatieven kunnen dit ongelijke vertrekpunt gedeeltelijk corrigeren. Trajecten zoals *UGent in Zicht* (Team UGent In Zicht, 2023), maar ook openlesdagen en

workshops, vertalen formele informatie naar bruikbare systeemkennis en versterken zo het cultureel kapitaal van pioniersstudenten. Hun bereik blijft echter een kwetsbaar punt: wie zichzelf nog niet als toekomstige student ziet, vindt mogelijk minder snel de weg naar vrijwillige initiatieven (Lens et al., 2016). De bevindingen wijzen daarom op de nood aan formalisering van warme kennis: ervaringsgerichte informatie institutioneel toegankelijk maken voor wie er binnen het eigen netwerk niet over beschikt.

7.2 Ouderlijke betrokkenheid tussen steun en druk

Waar institutionele initiatieven ontbrekende systeemkennis gedeeltelijk kunnen opvangen, blijft ook de ondersteuning binnen het gezin bepalend voor de betekenis die studenten aan hoger onderwijs geven. Ouderlijke betrokkenheid neemt een centrale, maar ambivalente plaats in binnen de instroomervaringen van studenten. In de interviews verschijnt hoger onderwijs vaak als een collectief project waarin familiale verwachtingen, opofferingen en aspiraties samenkomen. De stap naar het hoger onderwijs betekent voor verschillende studenten dan ook meer dan het realiseren van een persoonlijke ambitie: door die stap te zetten en vervolgens succesvol af te studeren, hopen zij tevens de inspanningen en gemiste kansen van hun ouders te eren. Dit sluit aan bij *Immigrant Optimism*, waarbij onderwijs wordt gezien als een belangrijke route naar sociale mobiliteit (Anno, 2022; Busse & Scharenberg, 2022). Dat optimisme wordt niet alleen door ouders uitgedragen, maar ook door studenten geïnternaliseerd. De ambitie om het beter te doen dan de vorige generatie wordt zo tegelijk een krachtige motor en een stille last.

Opvallend is dat de nadruk in deze interviews vooral op opwaartse mobiliteit ligt en minder op het herstellen of behouden van een hogere status uit het herkomstland (Baum & Flores, 2011; Neumeyer & Will, 2024). Mogelijk hangt dit samen met de belangrijke plaats van arbeidsmigratie in de Vlaamse migratiegeschiedenis, waardoor veel gezinnen eerder vertrekken vanuit een lage beginpositie (Crul, 2013). Daarnaast benoemen studenten uit gezinnen met een hogere SES deze dynamiek wellicht minder expliciet als statusbehoud. Bij hen verschijnt verder studeren eerder als een vanzelfsprekende voortzetting van het gevolgde traject (Brady et al., 2025). Hoewel de interviews niet toelaten om beide verklaringen te toetsen, maken zij wel zichtbaar hoe eenzelfde verwachting een andere betekenis krijgt naargelang de familiale SES.

Ouderlijke verwachtingen krijgen daardoor het karakter van een tweesnijdend zwaard. Enerzijds versterken emotionele steun en vertrouwen de overtuiging dat hoger onderwijs

haalbaar is, zelfs wanneer ouders weinig systeemkennis bezitten. Anderzijds kan diezelfde hoop omslaan in prestatiedruk wanneer studenten zichzelf verantwoordelijk voelen voor het waarmaken van familiale ambities. Die druk wordt niet altijd expliciet opgelegd, maar groeit vaak uit het observeren van financiële beperkingen, zwaar werk of on vervulde kansen. Ze nestelt zich daarmee in de ruimte tussen dankbaarheid, loyaliteit en verantwoordelijkheid.

Naast deze impliciete druk komen ook expliciete voorkeuren voor prestigieuze opleidingen of richtingen met sterke arbeidsmarktperspectieven naar voren, zoals geneeskunde, farmacie en IT. Dit sluit aan bij onderzoek waarin zekerheid en sociale mobiliteit ouderlijke studiekeuzevoorkeuren sturen (Carstensen et al., 2020; Lens et al., 2016; Machowska-Kosiack & Barry, 2022; Neumeyer & Will, 2024). Ouders koesteren vaak uitgesproken ambities, maar missen soms de systeemkennis om die concreet te ondersteunen. Mogelijk zijn opleidingen met een duidelijke maatschappelijke herkenbaarheid daardoor makkelijker te plaatsen dan minder eenduidige richtingen, zoals communicatiewetenschappen. Het opvallende aantal respondenten dat het toelatingsexamen geneeskunde aflegde maar niet slaagde, illustreert mogelijk het spanningsveld tussen hoge familiale ambities en ongelijke voorbereiding (Freeman, 2020; Sager, 2023).

Tot slot strekt ouderlijke invloed zich verder uit dan verwachtingen rond prestaties en studiekeuze. Vooral vrouwelijke respondenten verwijzen naar huishoudelijke taken, zorgtaken en genderrolverwachtingen, wat aansluit bij onderzoek naar de dubbele belasting van vrouwelijke studenten met een migratieachtergrond (Anno, 2022; Machowska-Kosiack & Barry, 2022; Ojwala, 2024). Een duidelijke samenhang met de keuze om dicht bij huis te studeren wordt evenwel niet zichtbaar. De interviews brengen dus wel gendergebonden verantwoordelijkheden aan het licht, maar bieden onvoldoende grond om daaruit een geografisch keuzemechanisme af te leiden. Verdere studie zou kunnen nagaan hoe familiale verantwoordelijkheden, gender en geografische studiekeuzes precies op elkaar inwerken.

7.3 Het secundair onderwijs als filter en toegangspoort

Een derde mechanisme krijgt reeds vóór het hoger onderwijs vorm, namelijk binnen het secundair onderwijs. Studieadviezen, leerkrachtverwachtingen, de gevolgde finaliteit en de ontwikkeling van academische vaardigheden bepalen mee welke mogelijkheden

leerlingen als haalbaar zien. Het secundair onderwijs fungeert daardoor zowel als informatiebron en als filter: het sluit leerlingen niet formeel uit, maar bereidt hen ongelijk voor en stuurt mee wie als academisch potentieel wordt beschouwd.

Wanneer respondenten ervaren dat hun capaciteiten sneller in twijfel worden getrokken, krijgt studieadvies een betekenis die verder reikt dan individuele feedback. Het communiceert ook wie geacht wordt vanzelfsprekend thuis te horen in academische trajecten. Dit sluit aan bij onderzoek naar lagere verwachtingen tegenover leerlingen met een migratieachtergrond (Debaeke, 2016; Mantovani et al., 2018; Petts et al., 2023) en bij het Pygmalion-effect (Rosenthal & Jacobson, 1968), waarbij leerkrachtverwachtingen kunnen doorwerken in motivatie en academisch zelfbeeld. Toch worden zulke verwachtingen niet altijd geïnternaliseerd. Sommige studenten houden hun ambities bewust voor zich, vermijden studiekeuzegesprekken of ontwikkelen net de bewijsdrang om het tegendeel aan te tonen. Omgekeerd kan het vertrouwen van één leerkracht volstaan om hoger onderwijs opnieuw binnen hun horizon te brengen.

Dat studenten ontmoedigende adviezen soms weerstaan, nuanceert eerder onderzoek waarin ouders met een migratieachtergrond sterk op schooladvies zouden leunen (Tegenbos et al., 2020; Vallot, 2016). Deze bevinding mag echter niet als bewijs van onschadelijkheid worden gelezen. De steekproef omvat uitsluitend studenten die uiteindelijk instromen in het hoger onderwijs; leerlingen die dergelijke adviezen wel volgen, blijven buiten beeld. De interviews tonen dus vooral hoe sommige studenten lage verwachtingen weten te omzeilen, niet dat iedereen daarin slaagt.

Naast individuele verwachtingen vormt ook de structuur van het secundair onderwijs mee de weg naar hoger onderwijs. Respondenten beschrijven hoe leerlingen met een migratieachtergrond gaandeweg uit doorstroomgerichte en dus academische richtingen “verdwijnen”. In deze interviews lijkt dat patroon sterk samen te hangen met het opleidingsniveau van de ouders, al wijst de literatuur erop dat migratieachtergrond niet volledig tot SES kan worden herleid (Crul, 2013; Lens et al., 2016; Sánchez-Gelabert et al., 2024; Van Praag et al., 2019). De data laten niet toe beide mechanismen scherp van elkaar te onderscheiden, maar maken wel zichtbaar hoe SES, migratieachtergrond, ouderlijk opleidingsniveau en institutionele verwachtingen met elkaar verweven raken.

Voor studenten uit de dubbele of arbeidsmarktgerichte finaliteit wordt die spanning tussen formele toegang (Vlaamse Overheid, 2025c) en ongelijke voorbereiding bijzonder zichtbaar. De deur staat open, maar niet iedereen krijgt een gelijkwaardige voorbereiding om erdoor te stappen. Vooral het gevoel niet geleerd te hebben “hoe te leren” wijst op geïncorporeerd cultureel kapitaal dat tijdens het secundair onderwijs ongelijk wordt opgebouwd. Net deze studenten hebben meer behoefte aan warme kennis en

begeleiding, terwijl zij daar vaak minder toegang toe hebben (Suh et al., 2022). Tekorten aan cultureel en sociaal kapitaal compenseren elkaar dan niet, maar dreigen zich verder op te stapelen (Tegenbos et al., 2020). Schoolgebonden initiatieven, zoals gezamenlijke bezoeken aan de SID-in-beurs en studiekeuzebegeleiding, blijven daarom waardevol, op voorwaarde dat zij in alle finaliteiten even sterk worden uitgebouwd.

7.4 Financiële haalbaarheid en sociale mobiliteit

Naast deze ongelijke voorbereiding bepaalt ook de financiële ruimte van studenten welke wegen naar het hoger onderwijs daadwerkelijk begaanbaar zijn. Economisch kapitaal treedt in de interviews minder nadrukkelijk op de voorgrond dan internationaal onderzoek doet verwachten (Abdusamatov et al., 2025; Kazis, 2020). Directe studiekosten, zoals het inschrijvingsgeld, worden nauwelijks als doorslaggevend genoemd. Dit suggereert voorzichtig dat de relatief lage formele financiële drempels in Vlaanderen (Praag et al., 2021) gedeeltelijk hun doel bereiken. Financiële beperkingen verdwijnen daarmee echter niet, maar verschuiven naar indirecte kosten zoals huisvesting, vervoer, studiemateriaal en het inkomen dat studenten mislopen door verder te studeren.

Indirecte kosten verhinderen de instroom doorgaans niet rechtstreeks, maar tekenen wel de route ernaartoe uit. Studenten kiezen voor een instelling dicht bij huis, zien af van een kot of aanvaarden lange pendeltijden om het gezinsbudget te ontzien. Dit past binnen Bourdieus (1979) *smaak van het noodzakelijke*: ogenschijnlijk vrije keuzes krijgen vorm binnen de grenzen van wat financieel haalbaar is. Dat studenten hun geografische keuzes aan die grenzen aanpassen, lijkt bovendien niet uitsluitend verbonden aan de omvang van een land, maar komt zowel in grotere (Ball et al., 2002; Bodin & Orange, 2018; Hagy & Staniec, 2002) als kleinere landen (Askouni & Dragonas, 2020; Lens et al., 2016) voor. De deur blijft met andere woorden open, maar niet elke weg ernaartoe is even haalbaar.

Tegelijk kan economische kwetsbaarheid de onderwijsaspiraties net aanscherpen. Een diploma biedt uitzicht op werkzekerheid, financiële stabiliteit en de mogelijkheid om later hun ouders te ondersteunen. Persoonlijke interesses verdwijnen daarbij niet naar de achtergrond, maar worden afgewogen tegen arbeidsmarktperspectieven. Voor enkele studenten die hun vooropleiding in het buitenland volgden, vertegenwoordigt een Belgisch of Europees diploma bovendien een mogelijk voordeel op de internationale arbeidsmarkt.

Studietoelagen, het groeipakket en OCMW-steun vormen in deze context belangrijke vangnetten, al vangen zij niet de volledige financiële last van studeren op. Bovendien hangt hun werking nauw samen met de beschikbare systeemkennis: verschillende studenten ontdekken pas laat op welke ondersteuning zij recht hebben. Economisch kapitaal staat daardoor niet los van sociaal en cultureel kapitaal (Abdusamatov et al., 2025; Freeman, 2020). Een vangnet dat buiten beeld blijft, kan studenten immers niet opvangen. Financiële ondersteuning en toegankelijke informatie daarover moeten dan ook als twee onlosmakelijke voorwaarden voor een werkelijk haalbare instroom worden begrepen.

7.5 Representatie: tussen uitsluiting en mogelijkheid

Haalbaarheid is echter niet uitsluitend een kwestie van middelen, maar ook van verbeelding. Een opvallende bijdrage van deze analyse is dat representatie al vóór de inschrijving betekenis krijgt. Via websites, sociale media en afstudeerfoto's zoeken studenten actief naar signalen van wie binnen een opleiding aanwezig is en er succesvol kan zijn. Die zoektocht lijkt deels voort te komen uit een gebrek aan warme kennis: wanneer herkenbare voorbeelden in het directe netwerk ontbreken, groeien publieke beelden en online verhalen uit tot belangrijke oriëntatiepunten.

Daarvoor is geen brede zichtbaarheid vereist. Voor sommige respondenten volstaat één student met een gelijkaardige achtergrond om een opleiding minder ontoegankelijk te laten aanvoelen (Debaeke, 2016; Sager, 2023). Rolmodellen bieden dan niet alleen inspiratie, maar maken ook zichtbaar dat de weg naar het hoger onderwijs bewandelbaar is. Vóór de instroom lijkt vooral de aanwezigheid van medestudenten van belang. Oog voor diversiteit binnen het curriculum en het professorenkorps krijgt pas na de inschrijving meer betekenis, wanneer representatie sterker verweven raakt met *belonging* en doorstroom. Medestudenten tonen met andere woorden dat het pad openligt; curriculum en docenten bepalen later mee of studenten zich onderweg voldoende erkend voelen om het te blijven volgen. De Vlaamse bevindingen zijn hierover echter niet eenduidig. Anno (2022) wijst ook op de positieve invloed van diverse leerkrachten tijdens infodagen, terwijl Poeze et al. (2021) diversiteit onder medestudenten vooral na de inschrijving belangrijk achten.

Ook de reputatie van instellingen en studentensteden beïnvloedt het keuzeprocess. Waar reputatie in de internationale literatuur vooral verwijst naar een inclusieve en respectvolle uitstraling (Gavino & Akinlade, 2021; Kang & Ki, 2025), krijgt het in de interviews ook een

demografische dimensie. Studenten letten op de zichtbare aanwezigheid van studenten met een migratieachtergrond en vermijden soms instellingen die als overwegend wit of weinig divers bekendstaan. Reputatie werpt zo een informele drempel op: het sluit studenten niet formeel uit, maar bepaalt wel mee of zij zichzelf binnen de studentenpopulatie kunnen voorstellen en de instelling als een mogelijke bestemming beschouwen. Opvallend is dat beide bevindingen, zowel de betekenis van zichtbare diversiteit vóór de instroom als de demografische dimensie van institutionele reputatie, binnen de geraadpleegde literatuur enkel in Vlaams onderzoek naar voren komen en internationaal grotendeels onderbelicht blijven (Anno, 2022; Debaeke, 2016; Lens et al., 2016; Poeze et al., 2021).

De afwezigheid van rolmodellen roept echter niet uitsluitend twijfel op. Sommige studenten putten net motivatie uit de wens om negatieve stereotypen te weerleggen en zelf een herkenningspunt te worden voor volgende generaties. Voor enkelen reikt die ambitie zelfs tot het overwegen van een academische professionele loopbaan (Debaeke, 2016; Sager, 2023). Tegelijk legt deze ambitie een bredere maatschappelijke opdracht op het persoonlijke traject. Net als ouderlijke verwachtingen bevindt deze motivatie zich daardoor op de dunne grens tussen richting en druk: het kan de weg vooruitwijzen, maar maakt de last die studenten onderweg dragen ook zwaarder.

7.6 Taal als afwezige instroomfactor

In tegenstelling tot wat de literatuur doet verwachten (Crul & Lelie, 2020; Suh et al., 2022; Van Praag et al., 2019), komt taal in de interviews nauwelijks als instroomdrempel naar voren. Vooral studenten die hun vooropleiding in het buitenland volgden, verwezen naar taalmoeilijkheden. Bij hen leek de uitdaging eerder samen te hangen met hun vertrouwdheid met het Nederlands dan met de beheersing van uitgebreide academische codes. Ook de verwachte verwevenheid tussen SES, thuistaal en het academische taalregister werd niet zichtbaar (Askouni & Dragonas, 2020; Van Praag et al., 2019). Deze afwezigheid betekent echter niet noodzakelijk dat academische taal geen drempel vormt. Omdat de respondenten nog maar aan het begin van hun hogeronderwijs traject stonden, hadden zij mogelijk nog onvoldoende ervaring met academische communicatie om dergelijke moeilijkheden volledig te herkennen. Academische taal kan bijgevolg later in hun studietraject alsnog een belemmering vormen. Daarnaast bereiken jongeren met minder toegang tot academische codes mogelijk minder vaak het hoger onderwijs,

waardoor hun ervaringen buiten het bereik van deze studie blijven. De interviews bieden daarom onvoldoende grond om geïntegreerde taalondersteuning als centrale aanbeveling voor de instroom naar voren te schuiven (Crul & Lelie, 2020). Voor studenten met een buitenlandse vooropleiding blijft gerichte ondersteuning bij Nederlandstalige academische communicatie wel relevant.

7.7 Formele toegang, gelaagde ongelijkheid

De beperkte rol van taal maakt tegelijk duidelijk dat de instroom niet door één afzonderlijke factor kan worden verklaard, maar vorm krijgt binnen een gelaagd samenspel van drempels en hulpbronnen. De twee deelonderzoeksvragen komen samen in de vaststelling dat drempels en ondersteunende factoren zelden elkaars zuivere tegenpolen vormen. Veeleer loopt tussen beide een dunne scheidingslijn. Ouderlijke verwachtingen kunnen studenten motiveren om hoger te mikken, maar dezelfde verwachtingen kunnen ook prestatiedruk veroorzaken. Zelfstandigheid biedt studenten de mogelijkheid om hun eigen weg te zoeken, maar ontstaat soms juist doordat ondersteuning ontbreekt. Ook de ambitie om maatschappelijke stereotypen te weerleggen of zelf een rolmodel te worden, geeft richting aan het traject en verzwaart het tegelijk. Of een factor als drempel dan wel als hulpbron wordt ervaren, hangt dus af van de context waarin ze werkzaam wordt en van de andere hulpbronnen waarop een student kan terugvallen.

Daarbij valt vooral op hoe de verschillende vormen van kapitaal zich opstapelen of elkaar gedeeltelijk compenseren. Beperkte systeemkennis hoeft geen onoverkomelijke drempel te vormen wanneer een familielid, vriend, leerkracht of begeleider de formele informatie naar de leefwereld van de student kan vertalen. Soms ligt de sleutel letterlijk bij één persoon die het institutionele doolhof inzichtelijk maakt, vertrouwen uitspreekt of als herkenbaar voorbeeld toont dat hoger onderwijs binnen bereik ligt. Wanneer ook die sociale verbinding ontbreekt, krijgt hetzelfde tekort aan cultureel kapitaal echter meer gewicht.

Een vergelijkbare cumulatie ontstaat wanneer studenten minder academisch voorbereid zijn, verborgen studiekosten moeten dragen en tegelijk moeilijk toegang vinden tot informatie over beschikbare ondersteuning. Economisch, sociaal en cultureel kapitaal functioneren bijgevolg niet als afzonderlijke hulpbronnen, maar als communicerende

vaten: ondersteuning binnen het ene domein kan een tekort elders verzachten, terwijl gelijktijdige tekorten de instroom verder bemoeilijken.

Deze cumulatie krijgt bovendien een intersectionele dimensie. Vooral bij respondenten met laagopgeleide ouders of een lagere SES lijken beperkte systeemkennis, ongelijke academische voorbereiding en financiële beperkingen vaker samen te komen. Toch kunnen deze ervaringen niet uitsluitend vanuit hun sociaaleconomische positie worden begrepen. De interviews laten niet toe om de invloed van SES en migratieachtergrond scherp van elkaar te scheiden, maar maken wel zichtbaar hoe beide verweven raken met ouderlijk opleidingsniveau, gender en institutionele verwachtingen. SES vormt daardoor geen losstaande verklaring, maar een sociale positie waarvan de betekenis mede wordt gevormd door migratieachtergrond en de onderwijscontext. Net op deze kruispunten dreigen tekorten aan kapitaal zich sterker op te stapelen en nemen ook de mogelijkheden af om een tekort via een andere hulpbron te compenseren.

Precies daarin ligt de Vlaamse paradox. De toegangspoort tot het hoger onderwijs staat formeel open, maar de wegen ernaartoe zijn bezaaid met minder zichtbare drempels. Sommige daarvan krijgen een uitgesproken vorm binnen de Vlaamse onderwijscontext. Zo maakt het watervaleffect zichtbaar hoe formele toegang kan samengaan met een voorafgaande schoolloopbaan die leerlingen ongelijk voorbereidt. Daarnaast wijzen enkel Vlaamse bronnen erop dat ook de reputatie van een instelling, gevoed door de gepercipieerde samenstelling van haar studentenpopulatie, de instroomkeuze kan sturen.

Formele gelijkheid verwijdert dus de zichtbare slagboom, maar effent nog niet voor iedereen de weg. Een gelijkwaardige instroom vraagt daarom meer dan het openhouden van de toegangspoort: naast materiële ondersteuning is aandacht nodig voor een onderwijssysteem dat leerlingen gelijkwaardiger voorbereidt en voor de sociale netwerken waarlangs studenten en hun ouders informatie, vertrouwen en vertrouwdheid met het hoger onderwijs opbouwen.

7.8 Aanbevelingen voor praktijk en beleid

Deze gelaagde ongelijkheid vraagt om ondersteuning die verder reikt dan het wegnemen van formele en financiële drempels. De aanbevelingen die in internationaal onderzoek te vinden zijn, hoeven niet volledig afgeschreven worden. De suggesties rond de navigeerbaarheid van het systeem blijven relevant: zoals one-stop-servicecentra waar

studenten met vragen terecht kunnen (Abdusamatov et al., 2025), administratieve vereenvoudiging (Freeman, 2020), begeleide trajecten voor studiekeuze (Kazis, 2020) (Kazis, 2020) en mentorprogramma's (Lens et al., 2016). Daarbij vormt sociaal kapitaal dus de verbindende sleutel: warme kennis mag niet afhankelijk blijven van de netwerken waarin toekomstige studenten toevallig opgroeien. Als aanvulling op de voorgestelde **mentorprogramma's** kunnen secundaire scholen oud-leerlingen die inmiddels verder studeren koppelen aan leerlingen uit het laatste jaar. Vooral binnen de dubbele en arbeidsmarktgerichte finaliteit kunnen zulke contacten het hoger onderwijs concreter, herkenbaarder en bereikbaarder maken.

Daarnaast kunnen hogeronderwijsinstellingen **authentieke studentengetuigenissen** een prominente plaats geven in hun communicatie. Via toegankelijke video's en getuigenissen kunnen studenten informatie delen over studiekeuze, ondersteuning en het dagelijkse studentenleven. Studenten met een migratieachtergrond of een niet-lineair studietraject kunnen daarbij ook minder zichtbare aspecten, zoals herexamens, studievertraging en andere moeilijkheden, eerlijk belichten. De grens tussen herkenbare representatie en tokenisme moet daarbij zorgvuldig worden bewaakt (de Roover & Adam, 2025; Debaeke, 2016).

Een opvallende afwezigheid in internationale aanbevelingen is echter betrokkenheid van ouders. Nochtans kan hun bestaande emotionele steun worden versterkt door hun systeemkennis en sociale netwerken uit te breiden.

- **Breng informatie over hoger onderwijs naar ouders toe.**

Hogeronderwijsinstellingen kunnen samen met secundaire scholen, buurtorganisaties en culturele of levensbeschouwelijke verenigingen ouderavonden organiseren in vertrouwde gemeenschapscontexten (Anno, 2022). Daar kan concrete uitleg worden gegeven over universiteiten en hogescholen, studiepunten, inschrijvingsprocedures, openlesdagen, begeleidingstrajecten en financiële vangnetten. Naast Nederlandstalige sessies kan, waar nodig, ondersteuning worden aangeboden in talen die binnen de betrokken gemeenschappen worden gesproken.

- **Breng ouders met verschillende onderwijservaringen samen.**

Ouders die zelf hoger onderwijs volgden of reeds een studerend kind hebben, kunnen hun ervaringen delen met ouders voor wie het systeem onbekend is. Naar analogie met oud-leerlingenavonden kunnen deze ontmoetingen formele informatie aanvullen met ervaringskennis. Zo versterken zij niet alleen de systeemkennis van ouders, maar bouwen zij ook nieuwe sociale netwerken op.

Deze aanbevelingen verschuiven ondersteuning van een toevallig voordeel naar een gedeelde institutionele verantwoordelijkheid. Door warme kennis actief toegankelijk te maken en ook ouders in deze kennisnetwerken te betrekken, kunnen hogeronderwijsinstellingen de formeel open toegangspoort ook in de praktijk beter bereikbaar maken.

7.9 Beperkingen en toekomstig onderzoek

Een eerste beperking betreft de samenstelling van de steekproef, die uitsluitend bestaat uit studenten die de drempel tot het universitair onderwijs reeds hebben overschreden. Jongeren die door ontmoedigend studieadvies, financiële beperkingen of ontbrekende ondersteuning niet instromen, blijven buiten beeld. De bevindingen tonen daardoor welke drempels aanwezige studenten ervaren en soms overwinnen, maar niet welke mechanismen anderen doen afzien van hoger onderwijs. **Vervolgonderzoek kan beide groepen vergelijken om te verduidelijken welke hulpbronnen drempels helpen overbruggen en wanneer die compensatie uitblijft.**

Daarnaast is gebruikgemaakt van secundaire interviewdata. Omdat de interviews niet door de onderzoeker zelf zijn afgenomen, kon niet worden doorgevraagd over onverwachte bevindingen, zoals institutionele reputatie en de beperkte aanwezigheid van taal als instroomdrempel. Evenmin konden de invloed van de oorspronkelijke interviewer en andere nuances uit de interviewsituatie volledig worden gereconstrueerd. **Toekomstig kwalitatief onderzoek kan deze thema's gericht bevragen, evenals de wisselwerking tussen familiale verantwoordelijkheden, gender en geografische studiekeuzes.**

Een derde aandachtspunt betreft het interpretatieve karakter van RTA. De codering en themavorming kregen gestalte vanuit de theoretische en persoonlijke positie van de onderzoeker, zonder systematisch overleg met een tweede codeur of met de oorspronkelijke onderzoeker (O'Connor & Joffe, 2020). Hoewel onafhankelijke codering binnen RTA geen noodzakelijke kwaliteitsmaatstaf vormt, had reflexief overleg alternatieve interpretaties en mogelijke blinde vlekken zichtbaarder kunnen maken.

Tot slot beoogt RTA geen statistische generaliseerbaarheid, maar een contextgebonden interpretatie van patronen (Braun & Clarke, 2006). De bevindingen kunnen daarom niet zonder meer worden doorgetrokken naar alle studenten met een migratieachtergrond.

Op basis van dit en eerder kwalitatief onderzoek kan een vragenlijst worden ontwikkeld waarmee kwantitatief vervolgonderzoek nagaat hoe breed de geïdentificeerde patronen voorkomen en welke combinaties van SES, migratieachtergrond, gender en schoolloopbaan het sterkst samenhangen met instroom in het hoger onderwijs.

Toekomstig onderzoek blijft noodzakelijk om inzicht te krijgen in de drempels die jongeren met een migratieachtergrond van het hoger onderwijs weghouden. Alleen door ook hun ervaringen centraal te stellen, kan de sleutel worden gevonden die de formeel open toegangspoort voor iedereen daadwerkelijk ontsluit.

Bibliografie

- Abdusamatov, K., Babajanova, D., Egamberdiev, D., Xodjiyev, Y., Tukhtaev, U., Yusupov, N., & Shoislomova, S. (2025). Challenges Faced by Migrant Students in Education: A Comprehensive Analysis of Legal, Psychological, and Economic Barriers. *Qubahan Academic Journal*, 4(4). 10.48161/qaj.v4n4a1209
- Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. *Studies in Higher Education*, 45(3), 622–634. 10.1080/03075079.2018.1564902
- Allea. (2023). *The European Code of Conduct for Research Integrity—ALLEA*. All European Academies. <https://allea.org/code-of-conduct/>
- American Psychological Association. (2023). *Socioeconomic status (SES)* [APA Dictionary of Psychology]. American Psychological Association. Socioeconomic Status (SES). <https://dictionary.apa.org/>
- Anno, E. (2022). *Kinderen van de migratie: Rijkdom of hindernis?: Leertrajecten van studenten met migratieachtergrond aan de FPPW* [Masterproef, Universiteit Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/102/351/RUG01-003102351_2022_0001_AC.pdf
- Askouni, N., & Dragonas, T. (2020). Transcending Socio-cultural Barriers: Access to Tertiary Education of Muslim Minority Youth in Greece. In F. Mahomed, J. Bhabha, & W. Giles (Eds.), *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 245–267). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108655101.012>
- Ball, S. J., Reay, D., & David, M. (2002). “Ethnic Choosing”: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Baum, S., & Flores, S. M. (2011). Higher Education and Children in Immigrant Families. *The Future of Children*, 21(1), 171–193. <https://doi.org/10.1353/foc.2011.0000>
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and Kegan Paul.

- Bjorklund, P. (2018). Undocumented Students in Higher Education: A Review of the Literature, 2001 to 2016. *Review of Educational Research*, 88(5), 631–670. <https://doi.org/10.3102/0034654318783018>
- Bodin, R., & Orange, S. (2018). Access and retention in French higher education: Student drop-out as a form of regulation. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 126–143. <https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1319760>
- Bodvin, K., Verschueren, K., De Haene, L., & Struyf, E. (2018). Social inequality in education and the use of extramural support services: Access and parental experiences in disadvantaged families. *European Journal of Psychology of Education*, 33(2), 215–233. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0335-z>
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction: Critique sociale du jugement*. Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241–258).
- Bowerman, E., Crowley, E., Esenowo, I., Lambrechts, A., Lounasmaa, A., Murray, R., Oddy, J., Smart, C., & Squire, C. (2019). *Improving access to Higher Education by force migrants in the UK: recommendations for the sector*. <https://olivecourseuel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/improving-access-to-higher-education-by-force-migrants-in-the-uk-1.pdf>
- Brady, B., Duffy, L., Keenaghan, C., Morrissey, S., Flynn, P., & Crosse, R. (2025). Mentoring for access, retention, and student success: A profile of models developed by Irish higher education institutions. *Irish Educational Studies*, 0(0), 1–19. <https://doi.org/10.1080/03323315.2025.2568446>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Busse, R., & Scharenberg, K. (2022). How immigrant optimism shapes educational transitions over the educational life course—Empirical evidence from Germany. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.894249>
- Carstensen, V., Happ, R., & Zlatkin-Troitschanskaia, O. (2020). Second-Generation Immigrants' Entry into Higher Education: Students' Enrollment Choices at Different Types of Universities. *Eastern Economic Journal*, 46(1), 126–160. <https://doi.org/10.1057/s41302-019-00148-1>

- Colak, F. Z. (2020). *On the Same Campus? Acculturation, discrimination, and intergroup relations between Turkish and Belgian descent university students*.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35468.74883>
- Colak, F. Z., Van Praag, L., & Nicaise, I. (2023). 'Oh, this is really great work—especially for a Turk': A critical race theory analysis of Turkish Belgian students' discrimination experiences. *Race Ethnicity and Education*, 26(5), 623–641.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1842351>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139–167.
- Crul, M. (2013). Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9), 1383–1401. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.815388>
- Crul, M., & Lelie, F. (2020). Access to Higher Education and Retention of Students with a Migrant Background in the Netherlands: A Comparative Analysis. In F. Mahomed, J. Bhabha, & W. Giles (Eds.), *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 40–58). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/9781108655101.003>
- Cureton, D., & Gravestock, P. (2019). 'We Belong': Differential sense of belonging and its meaning for different ethnicity groups in higher education. *Compass: Journal of Learning and Teaching in Higher Education*, 12(1). <https://doi.org/10.21100/compass.v12i1.942>
- d'Haenens, L., Joris, W., & Heinderyckx, F. (Eds.). (2019). *Images of Immigrants and Refugees in Western Europe*. Leuven University Press. <https://doi.org/10.11116/9789461662811>
- Dalton, R. J. (2017). *The Participation Gap: Social Status and Political Inequality*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198733607.001.0001>
- Danniau, F. (2010, August 19). *Democratisering van het hoger onderwijs*. UGentMemorie. <https://www.ugentmemorie.be/artikel/democratisering-van-het-hoger-onderwijs>
- De Coninck, J., Stevens, P. A. J., & Vantieghem, W. (2026). Invisible threads: How ethnic-minority students weave belonging in higher education. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2026.2631771>

- De Coninck, J., Stevens, P., & Vantieghem, W. (2025). Sense of belonging defined: A conceptual exploration through a qualitative content analysis of ethnic-minority students' experiences at university. *Studies in Higher Education*, 1–19.
- De Graeve, K. (2023). *Gender en diversiteit: Een gids voor onderzoekers*. Academia Press.
- de Roover, A., & Adam, I. (2025, August 20). *Ethnic Inequality in Higher Education: Investigating the Effectiveness of DEI Policies in Flanders*. Cultural Diversity, Migration, and Education Conference.
- Debaeke, T. (2016). *Instroom en academische trajecten in het hoger academisch onderwijs bij studenten met een migratie-achtergrond: Een kwalitatieve exploratie bij studenten aan de Katholieke Universiteit Leuven*. [Masterproef, KU Leuven] https://repository-teneo-libis-be.kuleuven.e-bronnen.be/delivery/DeliveryManagerServlet?dps_pid=IE9521604
- Debiasi, E., & Dribe, M. (2020). SES inequalities in cause-specific adult mortality: A study of the long-term trends using longitudinal individual data for Sweden (1813–2014). *European Journal of Epidemiology*, 35(11), 1043–1056. <https://doi.org/10.1007/s10654-020-00685-6>
- Declercq, K., & Verboven, F. (2015). Socio-economic status and enrollment in higher education: Do costs matter? *Education Economics*, 23(5), 532–556. <https://doi.org/10.1080/09645292.2015.1047822>
- Détourbe, M.-A. (Ed.). (2017). *Inclusion through Access to Higher Education: Exploring the Dynamics between Access to Higher Education, Immigration and Languages*. Brill. <https://doi.org/10.1163/9789463512275>
- Donger, E. (2020). Colombian Distress Migrants in Ecuador: Limits to Higher Education. In F. Mahomed, J. Bhabha, & W. Giles (Eds.), *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 223–244). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108655101.011>
- Dost, G., & Smith, L. M. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: A qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2191176>
- Drouillon, J. (2018). *Over het belang van het hoger technisch onderwijs in België en Vlaanderen voor de democratisering en de expansie van het hoger onderwijs (1962-1999). Een literatuurstudie*. [Doctoraatsproefschrift, KU Leuven]. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/755ef94d-de05-440e-b7e2-01d6f46a9e99>

- Duarte, M., Losleben, K., & Fjørtoft, K. (2023). *Gender Diversity, Equity, and Inclusion in Academia: A Conceptual Framework for Sustainable Transformation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003363590>
- ENGINE. (2025). *Wat is ENGINE?* Tackling the Gap. <https://www.tacklingthegap.be/#about>
- European Commission. (2022). *Belgium*. Education and Training Monitor 2022. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2022/en/country-reports/belgium.html>
- Freeman, B. (2020). Admissions Processes to Higher Education, International Insights. In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 94–100). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_341
- Gavino, M. C., & Akinlade, E. (2021). The Effect of Diversity Climate on Institutional Affiliation/Pride and Intentions to Stay and Graduate: A Comparison of Latinx and Non-Latinx White Students. *Journal of Hispanic Higher Education*, 20(1), 91–111. <https://doi.org/10.1177/1538192719896335>
- Geldof, D. (2015). Nood aan een nieuwe democratiseringsgolf. De transitie naar superdiversiteit als uitdaging voor hoger onderwijs. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 4, 66–76.
- Griga, D., & Hadjar, A. (2014). Migrant Background and Higher Education Participation in Europe: The Effect of the Educational Systems. *European Sociological Review*, 30(3), 275–286. <https://doi.org/10.1093/esr/jct031>
- Groenez, S. (2010). Onderwijsexpansie en -democratisering in Vlaanderen. *Tijdschrift voor Sociologie*, 31(3–4). <https://doi.org/10.21825/sociologos.86758>
- Hagy, A. P., & Staniec, J. F. O. (2002). Immigrant status, race, and institutional choice in higher education. *Economics of Education Review*, 21(4), 381–392. [https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(01\)00033-4](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(01)00033-4)
- Janssens, L., Craps, S., De Coene, H., Serlet, E., & Langie, G. (2026). *Iedereen mee met de starttoets*. Eindrapport. KU Leuven. <https://iiw.kuleuven.be/onderzoek/ether/research-topics/transition-to-university/eindrapport-iedereen-mee-met-de-starttoets-april.pdf>
- Jungblut, J., Vukasovic, M., & Steinhardt, I. (2020). Higher education policy dynamics in turbulent times – access to higher education for refugees in Europe. *Studies in Higher Education*, 45(2), 327–338. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1525697>

- Kang, D., & Ki, E.-J. (2025). The role of perceived diversity climate in higher education: The mediating role of organization–public relationships. *Corporate Communications: An International Journal*. <https://doi.org/10.1108/CCIJ-01-2025-0008>
- Katartzi, E., & Hayward, G. (2020). Conceptualising transitions from vocational to higher education: Bringing together Bourdieu and Bernstein. *British Journal of Sociology of Education*, 41(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/01425692.2019.1707065>
- Kaya, G., & Barmark, M. (2019). Traditional versus experimental pathways to university: Educational aspirations among young Swedes with and without an immigrant background. *Journal of Youth Studies*, 22(7), 891–906. <https://doi.org/10.1080/13676261.2018.1548759>
- Kazis, R. (2020). Inequities in US Higher Education Access and Success: Obstacles and Opportunities for Marginal Populations. In F. Mahomed, J. Bhabha, & W. Giles (Eds.), *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 129–151). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108655101.007>
- Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten. (2009). *Ethische code van het wetenschappelijk onderzoek in België*. Federaal Wetenschapsbeleid. https://www.belspo.be/belspo/organisation/publ/pub_ostc/Eth_code/ethcode_nl.pdf
- Kostet, I., & Verschraegen, G. (2025). (Un)Doing reflexivity: White researchers on their credibility and legitimacy in the field of ethnic and racial studies. *Ethnic and Racial Studies*, 48(13), 2519–2540. <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2307401>
- Koucký, J., Zelenka, M., & Bartušek, A. (2020). Access to Higher Education in Europe, Trends. In *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions* (pp. 64–73). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_305
- KU Leuven - Gent, Faculteit Industriële Ingenieurswetenschappen. (2023). *Campusraad / Campus Council 7 Februari 2023*. Campusraad. Onuitgegeven document. KU Leuven.
- KU Leuven ICTS. (2024). *Storagewijzer*. <https://icts.kuleuven.be/storagewijzer/nl>
- Lambrechts, A. A. (2020). The super-disadvantaged in higher education: Barriers to access for refugee background students in England. *Higher Education*, 80(5), 803–822. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00515-4>
- Larmuseau, C. (2011). *Democratisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen sinds 1950. Het debat over uitdagingen en kansen aan de Universiteit Gent*. [Masterproef, Universiteit

- Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/001/789/262/RUG01-001789262_2012_0001_AC.pdf
- Lens, D., Levrau, François, Piqueray, E., De Coninck, D., Clycq, N., & Timmerman, C. (2016). *De universiteit in een tijd van toegenomen diversiteit: Een studie over de in-, door- en uitstroom van “maatschappelijk kwetsbare studenten” aan de UAntwerpen*. UAntwerpen. <https://repository.uantwerpen.be/docman/iruaauth/e24e75/130051.pdf>
- Machowska-Kosiack, M., & Barry, M. (2022). *Experiences of second-generation ethnic minority young people in Ireland*. Irish Human Rights and Equality Commission. <https://www.ihrec.ie/publications/experiences-of-second-generation-ethnic-minority-young-people-in-ireland-2>
- Mantovani, D., Gasperoni, G., & Albertini, M. (2018). Higher education beliefs and intentions among immigrant-origin students in Italy. *Ethnicities*, 18(4), 603–626. <https://doi.org/10.1177/1468796818777549>
- Matache, M., Jovanovic, T., Barbu, S., & Bhabha, J. (2020). Roma in Higher Education: Access Denied. In F. Mahomed, J. Bhabha, & W. Giles (Eds.), *A Better Future: The Role of Higher Education for Displaced and Marginalised People* (pp. 59–83). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108655101.004>
- Mortelmans, D. (2024). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Vierde druk: 2024). Acco.
- Murdoch, J., Guégnard, C., Griga, D., Koomen, M., & Imdorf, C. (2016). How Do Second-Generation Immigrant Students Access Higher Education? The Importance of Vocational Routes to Higher Education in Switzerland, France, and Germany. *Swiss Journal of Sociology*, 42(2), 245–265. <https://doi.org/10.1515/sjs-2016-0011>
- Neumeyer, S., & Will, G. (2024). Secondary Ethnic Effects in the Transition to Higher Education in Germany and Their Explanations. *Research in Higher Education*, 65(7), 1514–1539. <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09791-w>
- Niati, M. (2018). Integration of Bourdieu’s Habitus into Bernstein’s Code. *Open Science Journal*, 3(1). <https://doi.org/10.23954/osj.v3i1.1281>
- O’Connor, C., & Joffe, H. (2020). Inter-coder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406919899220. <https://doi.org/10.1177/1609406919899220>

- OECD. (2021). *Resourcing Higher Education in the Flemish Community of Belgium*. Organization for Economic Cooperation & Development.
<http://ebookcentral.proquest.com/lib/kuleuvenul/detail.action?docID=7022456>
- Ojwala, R. A. (2024). Unravelling gender and ethnic bias in higher education: Students' experiences in access to ocean science education and career opportunities in Kenya. *Higher Education*, 88, 2015–2036. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01198-x>
- Paba, S., & Bertozzi, R. (2017). What happens to students with a migrant background in the Transition to higher education? Evidence from Italy. *Rassegna Italiana Di Sociologia*, 58, 315–351. <https://doi.org/10.1423/87311>
- Petts, A. L., Perdomo, R., Boylan, R., & Renzulli, L. (2023). Racially biased high-school support? The heterogeneous effects of support on bachelor-degree enrollment for first-generation immigrants. *Race Ethnicity and Education*, 26(6), 754–771.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2020.1798380>
- Pinxten, M., Van Soom, C., Peeters, C., De Laet, T., & Langie, G. (2019). At-risk at the gate: Prediction of study success of first-year science and engineering students in an open-admission university in Flanders—any incremental validity of study strategies? *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 45–66. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0361-x>
- Poeze, M., Calleeuw, H., Dejonckheere, P., & Teijssen, E. (2021). *Diversiteit in het hoger onderwijs: Onderzoek naar de instroom en doorstroom van studenten met een migratieachtergrond in het hoger onderwijs*. Katholieke Hogeschool Vives.
https://research-expertise.ucll.be/sites/default/files/2024-01/Vives_diversiteit-in-het-hoger-onderwijs_1.pdf
- Poyraz, A. (2023). *Een kwalitatief onderzoek naar ervaren verbondenheid binnen de opleidingen van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, UGent: Een studie bij afgehaakte en afgestudeerde studenten met een migratieachtergrond*. [Masterproef, Universiteit Gent].
https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/146/259/RUG01-003146259_2023_0001_AC.pdf
- Praag, L. V., Mickelson, R. A., Stevens, P. A. J., & Houtte, M. V. (2021). STEM-aspiraties en studiekeuze in het secundair onderwijs in Vlaanderen: De intersectie van gender en etniciteit. *Tijdschrift Sociologie*, 2(0). <https://doi.org/10.38139/TS.2021.09>

- Pret, T., Shaw, E., & Drakopoulou Dodd, S. (2016). Painting the full picture: The conversion of economic, cultural, social and symbolic capital. *International Small Business Journal*, 34(8), 1004–1027. <https://doi.org/10.1177/0266242615595450>
- Redactie Knack. (2019, December 3). Weyts reageert op PISA-rapport: “Nederlands. Nederlands. Nederlands. De focus moet op de taal komen te liggen.” *Knack*. <https://www.knack.be/nieuws/belgie/onderwijs/weyts-reageert-op-pisa-rapport-nederlands-nederlands-nederlands-de-focus-moet-op-de-taal-komen-te-liggen/>
- Richard, V., Piumatti, G., Pullen, N., Lorthe, E., Guessous, I., Cantoreggi, N., & Stringhini, S. (2023). Socioeconomic inequalities in sport participation: Pattern per sport and time trends – a repeated cross-sectional study. *BMC Public Health*, 23(1), 785. <https://doi.org/10.1186/s12889-023-15650-7>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Rusinova, N. L., & Safronov, V. V. (2015). Health in the European states: SES Inequalities and Social capital. *Sotsiologicheskii Zhurnal*, 21(4), 34–60. <https://doi.org/10.19181/socjour.2015.21.4.3065>
- Šabíková, N., Valentová, K., Masaryk, R., Neusar, A., & Sokolová, L. (2023). Exploring the impact of generational differences on university study decisions in Slovakia. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(2), 161–187. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2380>
- Sager, A. (2023). *Staat de student met een migratieachtergrond één punt achter? Een kwalitatief onderzoek naar de doorstroom van studenten met een migratieachtergrond*. [Masterproef, Universiteit Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/145/506/RUG01-003145506_2023_0001_AC.pdf
- Sánchez-Gelabert, A., Elias Andreu, M., & Bouvier, N. (2024). Transition to post-compulsory education according to migrant background and gender in Catalonia: Exploring the effect of non-native student concentration. *International Journal of Educational Research*, 124, 102321. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102321>
- Saran, M., Krentz Gober, M., & McCarty, E. B. (2022). An introduction to the Cornell Note system. *Ear, Nose & Throat Journal*, 101(9_suppl), 37S-41S. <https://doi.org/10.1177/01455613221146457>
- Schneider, L. (2018). Access and Aspirations: Syrian Refugees’ Experiences of Entering Higher Education in Germany. *Research in Comparative and International Education*, 13(3), 457–478. <https://doi.org/10.1177/1745499918784764>

- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*, 3rd ed (pp. xv, 428). Sage Publications Ltd.
- Slootman, M., Wolff, R., & Crul, M. (2019). Diversiteit en ongelijkheid in het hoger onderwijs: Het belang van de mesoinstitutionele context. *Tijdschrift Voor Hoger Onderwijs*, 37(4), 65–79. <https://mariekeslootman.nl/wp-content/uploads/2023/06/Slootman-Wolff-Crul-2019-Diversiteit-en-ongelijkheid-in-het-hoger-onderwijs.pdf>
- Song, Q., Liu, N., & Yang, J. (2025). Removing institutional barriers or reframing inequality: Effects of China's college entrance exam reform on inequality in internal migrant students' higher education attainment. *Higher Education*, 90(1), 215–242. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01318-7>
- Stad Gent. (2024). *Wortels in migratie*. Hoeveel In Stad Gent. <https://hoeveelin.stad.gent/tendensen/wortels-in-migratie/>
- Stevens, P. A. J. (2023). *Qualitative data analysis: Key approaches*. SAGE.
- Suh, E. K., Dyer, J., McGee, B., & Payne, E. (2022). To, Through, and beyond Higher Education: A Literature Review of Multilingual Immigrant Students' Community College Transitions. *Community College Journal of Research and Practice*, 46(5), 301–317. <https://doi.org/10.1080/10668926.2020.1841045>
- Sullivan, L. M., Velez, A. A., Longe, N., Larese, A. M., & Galea, S. (2022). Removing the Graduate Record Examination as an Admissions Requirement Does Not Impact Student Success. *Public Health Reviews*, 43, 1605023. <https://doi.org/10.3389/phrs.2022.1605023>
- Tarrant, A. (2017). Getting out of the swamp? Methodological reflections on using qualitative secondary analysis to develop research design. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), 599–611. <https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1257678>
- Team UGent In Zicht. (2023). *UGent in Zicht: Talent op komst!* Universiteit Gent. https://www.eerstelijnszone.be/sites/default/files/ugent_in_zicht_gezocht_2023.pdf
- Tegenbos, N., Roose, H., & Van Houtte, M. (2020). *Mee met de stroom? Kwalitatief onderzoek naar de beleving van studieoriëntering in het secundair onderwijs van leerlingen met een migratieachtergrond*. [Masterproef, Universiteit Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/864/172/RUG01-002864172_2020_0001_AC.pdf
- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change. *Paul Hamlyn Foundation*, 100(1–99), 1–102.

- Thys, S. (2018). *The tertiary effect of social class: Multilevel studies on the role of the primary school(teacher) in educational decision-making* [Doctoraatsproefschrift, Universiteit Gent]. <http://hdl.handle.net/1854/LU-8551382>
- TICAS. (2019). *Inequitable Funding, Inequitable Results: Racial Disparities at Public Colleges*. The Institute for College Access & Success. <https://ticas.org/affordability-2/inequitable-funding-inequitable-results/>
- Universiteit Gent. (2023). *Diversiteitsstatistieken studenten en personeel*. Universiteit Gent. <https://www.ugent.be/nl/univgent/missie/diversiteit-en-inclusie/visie-en-beleid/diversiteitsstatistieken-studenten-en-personeel>
- Universiteit Gent. (2026). *Master of Arts in gender en diversiteit* [Studiekiezer]. Master of Arts in Gender En Diversiteit. <https://studiekiezer.ugent.be/2026/master-of-arts-in-gender-en-diversiteit>
- Vaccaro, A., & Newman, B. M. (2016). Development of a Sense of Belonging for Privileged and Minoritized Students: An Emergent Model. *Journal of College Student Development*, 57(8), 925–942. <https://doi.org/10.1353/csd.2016.0091>
- Vallot, P. (2016). Immigrants' Grandchildren in France and the Desire to Pursue Higher Education: A Socially and Historically Situated Attitude Towards the Education System. *Revue française de sociologie*, 57(2), 241–268. <https://doi.org/10.3917/rfs.572.0241>
- Van Praag, L., Verhoeven, M., Stevens, P. A. J., & Van Houtte, M. (2019). Belgium: Cultural Versus Class Explanations for Ethnic Inequalities in Education in the Flemish and French Communities. In P. A. J. Stevens & A. G. Dworkin (Eds.), *The Palgrave Handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 159–213). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-94724-2_5
- Vanbeuren, E. (2023). *Kiezen voor een STEM-richting (Science, Technology, Engineering, Mathematics) in het hoger onderwijs. Literatuurstudie over beslissingsprocessen van studenten met een migratieachtergrond*. [Masterproef, Universiteit Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/135/867/RUG01-003135867_2023_0001_AC.pdf
- Vlaamse Overheid. (n.d.). *Leerkrediet in het hoger onderwijs*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/inschrijving-en-toelating-in-onderwijs/hoger-onderwijs/toelatingsvoorwaarden/leerkrediet>
- Vlaamse Overheid. (2023a). *Evaluatie in het hoger onderwijs*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/evaluaties-in-onderwijsinstellingen/hoger-onderwijs>

- Vlaamse Overheid. (2023b). *PISA22 Vlaamse resultaten*. Programme for International Student Assessment (PISA). <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderzoek/vlaams-en-internationaal-onderwijsonderzoek/internationaal-vergelijkend-onderzoek/programme-for-international-student-assessment-pisa>
- Vlaamse Overheid. (2024). *Pioniersstudent*. Team Taaladvies. <https://www.vlaanderen.be/team-taaladvies/woorden-van-de-week/pioniersstudent>
- Vlaamse Overheid. (2025a). *Harde knip*. Team Taaladvies. <https://www.vlaanderen.be/team-taaladvies/woorden-van-de-week/harde-knip>
- Vlaamse Overheid. (2025b). *Taal en nationaliteit*. Opgroeien. <https://www.opgroeien.be/kennis/cijfers-en-onderzoek/taal-en-nationaliteit>
- Vlaamse Overheid. (2025c). *Toelatingsvoorwaarden in het hoger onderwijs*. Vlaanderen. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/inschrijving-en-toelating-in-onderwijs/hoger-onderwijs/toelatingsvoorwaarden>
- Vlaamse Overheid. (2026). *Vlaamse toetsen*. Vlaamse Overheid. Vlaanderen.be. <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/vlaamse-toetsen>
- VLIR. (2025). *Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten: Gegevens over het academiejaar 2023-2024*. Vlaamse Interuniversitaire Raad. <https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/Achtergrondkenmerken-Studenten-12-2-2025.docx>
- VLIR, & Jonge Academie. (2019). *Wetenschappelijke onderbouwing en inspirerende praktijkvoorbeelden voor de verdere bevordering van etnisch-culturele diversiteit en inclusie aan de Vlaamse universiteiten*. Vlaamse Interuniversitaire Raad -werkgroep Diversiteit en sociaal beleid. https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/Wetenschappelijke_onderbouwing_en_acties-def.pdf
- VLOR. (2015a). *Advies over de registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad. Vlaamse Onderwijsraad. <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-de-registratie-van-kansengroepen-het-hoger-onderwijs-actualisering>
- VLOR. (2015b). *Advies over de registratie van kansengroepen in het hoger onderwijs (actualisering)*. Vlaamse Onderwijsraad. <https://www.vlor.be/adviezen/advies-over-de-registratie-van-kansengroepen-het-hoger-onderwijs-actualisering>
- Vrije Universiteit Brussel. (2025, October 13). *VUB-onderzoek brengt etnische kloof hoger onderwijs in kaart*. Vrije Universiteit Brussel. Vrije Universiteit Brussel.

<https://www.vub.be/nl/nieuws/vub-onderzoek-brengt-etnische-kloof-hoger-onderwijs-in-kaart>

Wagner, L. M., Alderson, A., & Spetz, J. (2020). Admission of first generation to college pre-licensure master's entry and graduate nursing students. *Journal of Professional Nursing*, 36(5), 343–347. <https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2020.02.001>

Wilson, M. A., DePass, A. L., & Bean, A. J. (2018). Institutional Interventions That Remove Barriers to Recruit and Retain Diverse Biomedical PhD Students. *CBE—Life Sciences Education*, 17(2), ar27. <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0210>

Ziane, H. (2022). *Beïnvloedende factoren op het gevoel van verbondenheid van studenten met een migratieachtergrond aan de FPPW*. [Masterproef, Universiteit Gent]. https://lib.ugent.be/fulltxt/RUG01/003/118/668/RUG01-003118668_2023_0001_AC.pdf

Bijlagen

Bijlage A: Reflectiedagboek – voorbeelden van interviewsamenvattingen

INTERVIEW	
KERNWOORDEN	NOTITIES
gepewers:	Moeder, vader, (grootmoeder = ...) M = ..., V = ... (grootmoeder = ...) Moeder, vader, (grootmoeder = ...)
Provincie:	sociale wetensk. (...)
Middelbaar:	Van TSO → ASO (Zaamen?)
ASO:	eur, dan ...
keuze:	top 3 opgesteld
↓	nog geen job voor eigen
ouder:	→ it bespoken met ouders, maar met jobk zus → moeder in armade opgevoerd & vader ... => zijn blij voor mij ⇒ kennen rhodasytem nt
Zus:	Studeert aan hogeschool = pionier
↓	diversiteit: foto's diplomautreiking op proceet om diversiteit te beluften
↓	⇒ gaom we nt slapen? ⇒ hebben we nt de juiste voorkeuren? ⇒ heeft heel lij dat <u>pevoet</u>?

mogelijks
goed gade

SAMENVATTING

S heeft een atypisch traject afgeleid in middelbaar: Zaamen.

S bespreekt keuze niet met ouders (→ te minen cultureel kapitaal) maar wel met zus (= soc. kap.)

Opvallend: bekeek foto's proclamatie om div. te checken !!!

INTERVIEW

KERNWOORDEN

NOTITIES

gegevens:

→ [redacted] ([redacted])

[redacted], [redacted], [redacted]

[redacted]

[redacted]

M = [redacted], V = [redacted]

norming:

geesteswetenschappen ([redacted])

middeelbaan:

[redacted]

ouders:

allebei [redacted]

→ pushen dat ze master moet studeren !!!

↳ vader vindt dat er reputatie behouden moet worden → + streng

→ moeder "je gaat een keurmeester worden" < wetenschappen

ziblings:

minachting + prooi [redacted]

diversiteit:

klungerkeld in hoe weinig

↳ geen weerspiegeling van maatschappij minder dan in SO

↳ had heel verwachting in Gent als grootstad

↳ had " " in [redacted] door veranderende richting

Vader:

streng

+ zus moet meisjesdineren doen en bruid wel personeel

ideale vrouw = hoog opgeleid, maar wel

vereen om onderdanig te zijn en thuis

bliven voor de kinderen te zorgen en te koken

SAMENVATTING

Ouders pushen enorm om uni te studeren, om reputatie te behouden (→ link met SES + immigratie optimeren)

→ omgeving deelt minachting om keuzes

→ vader heeft traditioneel idee over rol vrouwen !!!

Weinig diversiteit aan HW

Bijlage B: Reflectiedagboek – overkoepelende samenvatting

= Vroege analyses / linken die nog moeten bekeken worden

INTERVIEWS... OVERZICHT

KERNWOORDEN	NOTITIES
keuze pleidij linker met SES? SES? smeeke om noodzakelijke? ouders immigrant optimisme enke persoon / sociale? SO leken voorbereiding waarde op keuze!! weinig DRUK in positieve motivatie vooral individuele vooral afweging TAAI	Belgisch dipl > Rumijn interesse III III job III → jobmogelijkheid / zekerheid III → at met ouders besproken want weten er iets over gm psych ^{→ + ucheen} gedaan door trauma vroege II HS en dan maar → heeft 2 multiple diploma's → hulp of zus III alles zelfstandig doen want ouders nt gefrustreerd III ↳ te laat om faciliteiten te dienen omdat moeilijk is juiste info te vinden ↳ stuurde foto's door mail of admini uni ↳ grote invloed ouders (gepusht in richting) netwerk deed onderpremierend over mijn richting II - bij mt keuze, stenen III of mocht nt uit - maar hier gekomen om kansen te krijgen → dan moet je die ook nemen II - moeder wekt hard, wil nt nt → studeren ⇒ DRUK III ↳ ouders trots willen maken III ↳ op mevrouw in HO ⇒ beter trouwen / werken - hnd handelske taken III - ouders denken dat in job pa vindt met diploma - vader: ideaal = hogeropgeleide vrouw die leest om thuisvrouw te zijn veel pleidij = Pygmalion? met SES te maken?? → vroege besproken, nt altijd gelukt leken zeggen dat ECM dat keuze te hoog is III SID-in, oud-lln, infodag, rollen op school, Upward lift ↳ slecht in TSO/BSO of buitenlandse school ↳ ECM vooral in TSO/BSO → onderwijs x poging → SES? REPUTATIE: Vgeer weinig dlv, VVB meer dlv → interessant!!! - in representatie voor ECM → voorbeeldfunctie III - generaliserend dat HO te hoog gegrepen is, voor ECM - 1 prof ECM = Triots!! Dependee verwijzen III → verwijzen want leken voorwaarden ↳ dat ik als vrouw / Pocher kan, studeertype - ECM = hogeschool - betere toekomst dan mijn ouders III / familie III - Auvent betaalt soms / geldproble familie - kost te duur II - boeken, fiets, ... moet met NL door andere land III "representatie mottles" SAMENVATTING → QUDTES HS want uni is te hoog gegrepen voor ECM "Extra bewijzen door ECM" "leken hebben studeertype dat ECM HO nt aankan" "janner dat ik 'speciaal' ben door rots, migratieacht, zoj normaal moeten zijn" "andere achtergrond? mocht nt uit, brein wekt even poer" "Bij inschrijving w mocht totaal gewaagd = jufpend, denk dat de nt kan lopen" foto's mocht opgevoert "je weet dat je in minderheid bent als moed jouw hnd produce niet heeft" "maakt achteit als je met ECM ingaat" → inkansel? "wil room verlaten door middelbare aan te pakken (ECM in BSO/TSO)"

Bijlage C: Codeboom

Code System MAXQDA

1 Navigeren in een onbekend onderwijssysteem	0
1.1 Sociaal kapitaal	1
1.1.1 Ouders kunnen S beperkt of niet ondersteunen	0
1.1.1.1 Ouders kennen het schoolsysteem niet	18
1.1.1.2 Ouders kunnen inhoudelijk niet helpen	6
1.1.1.3 Ouders zijn toeschouwers bij keuze opleiding van S, ze kunnen niet helpen	13
1.1.1.4 S heeft het gevoel dat ze alles zelf moeten uitzoeken	14
1.1.1.4.1 Studiekeuzevoorbereiding door S zelf (zelfstandig, zonder hulp van SO)	0
1.1.1.4.1.1 Eigen initiatief van S bij voorbereiding op studiekeuze	0
1.1.1.4.1.1.1 Websites van HO bekeken als voorbereiding op studiekeuze (+)	5
1.1.1.4.1.1.2 Opleidingen en instellingen vergeleken als voorbereiding op studiekeuze (+)	3
1.1.1.4.1.1.3 Testen ingevuld om te zien welke opleiding bij mij past als voorbereiding op studiekeuze (+)	1
1.1.1.4.1.1.4 Op voorhand foto's opgezocht van proclamatie om diversiteit te bekijken en er waren bijna geen ECM aanwezig	1
1.1.1.4.1.2 Initiatieven die S volgde als studiekeuzevoorbereiding georganiseerd door HO	0
1.1.1.4.1.2.1 Info- en opendeurdagen van HO bezocht als voorbereiding op studiekeuze	6
1.1.1.4.1.2.2 Openlesdagen of stage van HO gevolgd als voorbereiding op studiekeuze	5
1.1.1.4.1.2.3 Workshops en trajecten georganiseerd door HO gevolgd als voorbereiding op studiekeuze	7
1.1.1.4.1.2.4 Geen info- of opendeurdagen van HO bezocht als voorbereiding op studiekeuze	2

1.1.2 Ouders kunnen S ondersteunen	0
1.1.2.1 Ouders kennen het schoolsysteem	9
1.1.2.2 Ouders helpen inhoudelijk met studies	4
1.1.2.3 Ouders ondersteunen S op andere vlakken	3
1.1.3 Sociaal netwerk (naast ouders) kunnen S al dan niet ondersteunen	0
1.1.3.1 Sociaal netwerk kent het schoolsysteem	4
1.1.3.2 Familieleden kunnen S ondersteunen ivm het HO	1
1.1.3.2.1 Studiekeuze besproken met familie	0
1.1.3.2.1.1 Studiekeuze en -problemen besproken met zus/broer die studeert	7
1.1.3.2.1.2 Studiekeuze besproken met tantes en nonkels	3
1.1.3.2.1.3 Studiekeuze besproken met grootvader	1
1.1.3.2.1.4 Studiekeuze besproken met echtgenoot	1
1.1.3.2.2 Studiekeuze niet besproken met familie	1
1.1.3.3 Vrienden kunnen S ondersteunen ivm het HO	0
1.1.3.3.1 Studiekeuze besproken met vrienden	14
1.1.3.3.2 Vrienden ondersteunen S tijdens de studies	6
1.1.3.3.3 Studiekeuze niet besproken met vrienden	4
1.1.3.4 Anderen binnen sociaal netwerk kunnen S ondersteunen ivm HO	0
1.1.3.4.1 Studiekeuze met anderen binnen sociaal netwerk besproken	18
1.1.3.4.2 Anderen binnen sociaal netwerk ondersteunen S tijdens studies	12
1.1.3.4.3 Mening van anderen beïnvloedt S niet	3
1.1.3.5 S mist een sociaal netwerk om ondersteuning rond HO te krijgen	3

1.1.3.6 Nood aan sociaal netwerk van mensen in dezelfde situatie als S	2
1.1.4 Sociaal netwerk (naast ouders) beïnvloedt student	0
1.1.4.1 Omgeving van S verwacht dat je naar HO doorstroomt	4
1.1.4.2 Etnisch-culturele gemeenschap waar S toe behoort heeft hoge verwachtingen van S	2
1.1.4.3 Etnisch-culturele gemeenschap waar S toe behoort zijn meestal laaggeschoold	2
1.2 Cultureel kapitaal	0
1.2.1 S heeft al een ander diploma HO	0
1.2.1.1 S heeft al een diploma HS (bachelor) behaald en studeert nu een master	11
1.2.1.2 S heeft al een diploma HO in het buitenland gehaald	4
1.2.2 Eigen kennis over het HO	0
1.2.2.1 S ervaart gebrek aan kennis over het onderwijssysteem	3
1.2.2.2 Verschil in onderwijssysteem tussen thuisland en BE	5
1.2.2.3 Verwachtingen over het HO door S voor inschrijving	0
1.2.2.3.1 Verwachtingen over HO algemeen	0
1.2.2.3.1.1 S had op voorhand schrik over de kosten om te studeren	2
1.2.2.3.1.2 verwachting of schrik dat mensen minder vrijdenkend zouden zijn nu ik in andere plaats woon	1
1.2.2.3.1.3 verwachting dat universiteit steriel is, maar ben aangenaam verrast voor ugent	1
1.2.2.3.1.4 Verwachting dat het moeilijk zou zijn om werk te vinden na HS, maar het ging wel gemakkelijker dan gedacht	1
1.2.2.3.2 Verwachtingen rond ondersteuning in het HO	0
1.2.2.3.2.1 Verwachting van S rond ondersteuning in het HO klopt	2
1.2.2.3.2.2 Verwachting dat er meer ondersteuning zou zijn in het HO	2
1.2.2.3.2.3 Verwachtingen rond psychologische ondersteuning in het HO	3

1.2.2.3.2.4 Verwachting dat er weinig academische ondersteuning zou zijn	9
1.2.2.3.2.5 Verwachting rond ondersteuning werkstudenten	1
1.2.2.3.2.6 Verwachting dat er ondersteuning zou zijn bij digitale tools, maar dat was er niet	1
1.2.2.3.3 Verwachtingen over studierichting	3
1.2.2.3.4 Verwachtingen rond lessen en vakken aan HO	3
1.2.2.3.5 Verwachtingen over de hoeveelheid werk aan HO	4
1.2.2.3.6 Verwachting over interactie met profen	5
1.2.2.3.7 Verwachtingen over het studentenleven	6
1.2.2.3.8 S wist niet wat te verwachten van HO, want die niet goed voorbereid was	1
1.2.3 Eigen kennis van expressieve orde	0
1.2.3.1 Cultuur waar S mee is opgegroeid is anders dan Vlaamse cultuur	5
1.2.3.2 Verschil in expressieve orde tussen eigen cultuur en Vlaamse cultuur	2
1.2.3.3 Gebrek aan kennis van expressieve orde	4
1.3 Ervaringen van S bij de inschrijving aan HO	0
1.3.1 Taaltest moeten afleggen	1
1.3.2 Positieve ervaringen bij de inschrijving aan HO	3
1.3.3 Negatieve ervaringen bij de inschrijving aan HO	12
1.3.4 Moelijkheden bij administratie en inschrijving	5
2 Ouders als bron van steun, verwachtingen en verantwoordelijkheid	0
2.1 Onderwijs als middel tot sociale mobiliteit	0
2.1.1 Ouders met migratieachtergrond hechten grote waarde aan onderwijs	1
2.1.2 HO is belangrijk middel voor sociale mobiliteit en realiseren van een betere toekomst	8

2.2 Invloed van ouders op de studiekeuze voor HO	0
2.2.1 Studiekeuze besproken met ouders	5
2.2.1.1 Ouders steunen keuze van student	21
2.2.1.1.1 Ouders blij dat S naar HO gaat, omdat ouders zelf niet gestudeerd hebben	4
2.2.1.1.2 Ouders willen dat S iets studeert wat die graag doet	5
2.2.1.2 Ouders wilden dat S bepaalde studiekeuze zou maken	0
2.2.1.2.1 S moest naar het HO van ouders	4
2.2.1.2.1.1 Ouders verwachtten dat S naar HO zou gaan	5
2.2.1.2.1.2 S moest naar HO van ouders om hun capaciteiten ten volle te gebruiken	4
2.2.1.2.1.3 S moest naar universiteit gaan van ouders	9
2.2.1.2.1.4 Ouders zouden teleurgesteld zijn als S niet naar HO zou geweest zijn	1
2.2.1.2.2 Ouders waren (initieel) niet akkoord met studiekeuze van S	5
2.2.1.2.3 Ouders wilden dat S bepaalde studiekeuze zou maken dat niet hun ding was, S koos om iets anders te doen	8
2.2.1.2.4 Ouders hebben S in bepaalde studiekeuze gepusht	7
2.2.1.2.5 Ouders wilden dat S bepaalde studiekeuze zou maken omdat het een prestigieuze richting is	8
2.2.1.2.6 Ouders wilden dat S bepaalde studiekeuze zou maken door jobmogelijkheden of jobzekerheid	5
2.2.1.2.7 Ouders hebben bepaalde studiekeuzes afgeraden	2
2.2.2 Ouders willen kind liever dichter bij huis laten studeren	4
2.2.3 Ouders leggen voorwaarden op over mijn HO	0
2.2.3.1 Ouders leggen trajectvoorwaarden op voor deelname aan HO	0
2.2.3.1.1 ouders zeiden dat ik me wel moet inzetten zodat ik geen inschrijvingsgeld en studiepunten verpest	1
2.2.3.1.2 ik mocht kiezen wat ik studeerde, maar ik moet het wel tot een goed einde brengen	1

2.2.3.2 Ouders leggen gedragsvoorwaarden op voor deelname aan HO	5
2.2.4 Ouders betwijfelen de meerwaarde van HO	4
2.2.4.1 Ouders geven prioriteit aan traditionele rollen boven studeren	5
2.3 Invloed van ouders op motivatie en druk rond HO	0
2.3.1 S voelt druk door ouders	0
2.3.1.1 S ervaart druk omdat ouders hoge verwachtingen hebben van S	5
2.3.1.2 S ervaart druk van ouders, maar vindt het motiverend	1
2.3.1.3 S ervaart druk maar wil er niet over spreken met ouders om hen niet ongerust te maken	3
2.3.1.4 S ervaart druk van ouders doordat broer/zus het goed doen	4
2.3.1.5 S ervaart druk van ouders doordat ouders ook gestudeerd hebben	3
2.3.1.6 S ervaart druk van ouders, maar zet het van zich af	1
2.3.1.7 S ervaart druk omdat die bang is van de reactie van de ouders	1
2.3.1.8 S ervaart druk omdat ouders hen pusht om het goed te doen	1
2.3.2 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen tegenover ouders	5
2.3.3 S voelt verantwoordelijkheid om te studeren en te slagen	0
2.3.3.1 S voelt verantwoordelijkheid om de offers van ouders te eren	5
2.3.3.2 S voelt verantwoordelijkheid om sociale status van gezin te verbeteren	8
2.3.4 S wilt ouders trots maken	5
2.3.5 S krijgt emotionele steun van ouders	7
2.3.6 S voelt geen druk door ouders	2
2.3.7 S wordt niet of weinig gemotiveerd door ouders	1
2.3.8 Ouders geloven niet in potentieel van S	4

2.3.9 S voelt weinig begrip van ouders	3
2.4 S heeft bijkomende familiale verantwoordelijkheden	0
2.4.1 Zorg- en huishoudtaken	4
2.4.2 Helpen met administratieve processen	2
2.4.3 Documenten vertalen	1
2.5 Cultureel kapitaal van ouders	9
2.5.1 Diploma's en certificaten van ouders	0
2.5.1.1 Lager ouderlijk opleidingsniveau	15
2.5.1.2 Hoger ouderlijk opleidingsniveau	7
3 Financiële haalbaarheid van studeren	0
3.1 Indirecte kosten	0
3.1.1 Transportkosten	3
3.1.2 Huisvesting	0
3.1.2.1 Niet op kot omdat het te duur is	4
3.1.2.2 Op kot omdat ouders in het buitenland wonen	1
3.1.2.3 Geen eigen studieruimte	3
3.1.3 Studiemateriaal	0
3.1.3.1 Boeken zijn duur	3
3.1.3.2 Laptop en fiets gekocht	1
3.2 S financiert studies zelf	5
3.2.1 S doet een studentenjob om studies te betalen	4
3.2.2 S wou studies zelf betalen als motivatie om je best te doen	1

3.2.3 S wou alles zelf betalen omdat het de eerste keer zelfstandigheid was, kon wel nog hulp vragen bij ouders	1
3.3 Ouders financiert (deels) de studies van S	0
3.3.1 S krijgt financiële hulp van ouders	10
3.3.2 Ouders betalen deels de studie, deels de S die betaalt	1
3.3.2.1 S kan financiële hulp krijgen van (pleeg)ouders wanneer die zelf niet alles kan betalen	3
3.3.3 S vindt het moeilijk om financiële steun van (pleeg)ouders te vragen	4
3.4 Overheidssteun	0
3.4.1 Soorten overheidssteun	0
3.4.1.1 Studiebeurs	2
3.4.1.2 Groeipakket	1
3.4.1.3 Pleegzorgpakket	3
3.4.2 Moeite en onduidelijkheden bij het aanvragen van overheidssteun	1
3.4.2.1 S kreeg studiebeurs, maar wist dit niet op voorhand	1
3.4.2.2 S kreeg verhoogde tegemoetkoming, maar wist dit niet op voorhand	1
3.4.2.3 S vond het moeilijk om de juiste subsidies aan te vragen	1
3.4.2.4 Om subsidies van OCMW te krijgen moet je ook in het weekend werken, maar dit was niet te combineren met studies	2
3.4.2.5 Biologische ouders zijn normaal onderhoudsplichtig tegenover S (geld), maar doen dat niet	6
3.4.3 Moeilijkheden bij de uitbetaling van overheidssteun	0
3.4.3.1 Overheidssteun is niet voldoende om de lading te dekken qua kosten voor het hoger onderwijs	2
3.4.3.2 Studietoelage wordt te laat uitbetaald om rekeningen op tijd te kunnen betalen	1
3.5 Motivatie om te studeren door moeilijke financiële thuissituatie	3
3.6 (Soms) moeilijkheden om studiekosten en bijkomende kosten te dragen	8

3.7 HO is niet nuttig door nood aan geld, sneller geld verdienen	1
3.8 Ouders geven financiële prioriteit aan sociale/culturele verplichtingen boven studies om armoede niet zichtbaar te maken	1
3.9 Studies afwerken (volgens modeltraject), zodat het geen weggesmeten geld is	3
4 Secundair onderwijs als toegangspoort	0
4.1 SO als informatiebron tijdens studiekeuzeproces	0
4.1.1 Studiekeuzevoorbereiding georganiseerd op SO	0
4.1.1.1 Studiekeuze besproken op SO	0
4.1.1.1.1 Studiekeuze werd besproken met leerkrachten	42
4.1.1.1.2 Studiekeuze werd niet besproken met leerkrachten	1
4.1.1.1.2.1 Gekozen om studiekeuze niet met leerkrachten te bespreken, ookal werd het aangeboden	4
4.1.1.1.2.1.1 S vertrouwt het advies van leerkrachten niet	4
4.1.1.1.2.1.2 S vindt dat leerkrachten hen niet genoeg kennen	3
4.1.1.1.2.2 Studiekeuze werd niet besproken met leerkrachten in buitenlands onderwijssysteem	5
4.1.1.1.3 Studiekeuze werd besproken met CLB	3
4.1.1.2 Verwachting binnen school dat S na het SO naar het HO zou gaat	7
4.1.1.3 Mini-loopbaanactie georganiseerd op SO als voorbereiding op studiekeuze HO	1
4.1.1.4 Informatiesessie over studiepunten georganiseerd door SO	1
4.1.1.5 Taken gekregen binnen een vak als voorbereiding op studiekeuze	2
4.1.1.6 Informatie rond onderwijsstructuur van HO gekregen op SO	1
4.1.1.7 Informatie over HO gekregen op SO (niet gespecificeerd wat)	14
4.1.1.8 Oud-leerlingen komen vertellen op SO over hun opleiding aan HO als voorbereiding studiekeuze	3
4.1.1.9 Leerkrachten gaven tips wnnr er openlesdagen of infodagen waren, maar te bezoeken op eigen initiatief	1

4.1.1.10 HO bezocht met het SO	2
4.1.1.11 Sessies georganiseerd door HO op SO	1
4.1.1.12 SID-in-beurs gevolgd met SO als voorbereiding op studiekeuze	4
4.1.1.13 Studiekeuzetests gedaan op SO als voorbereiding op studiekeuze	7
4.1.1.14 Brochures over HO beschikbaar op SO	3
4.1.1.15 Tekorten bij studiekeuzevoorbereiding op HO door SO	3
4.1.1.15.1 Minder informatie gekregen over universiteit dan over HS of graduaat omdat dat logischer was bij TSO/KSO/BSO	5
4.1.1.15.2 Minder informatie gekregen door corona	2
4.1.1.15.3 SO heeft info gegeven over HO, maar focussten op de lage slaagcijfers voor studenten uit TSO	1
4.1.2 Verwachtingen over het HO door wat er in het SO over verteld werd	0
4.1.2.1 leerkrachten zeiden "wacht maar tot je op unief zit" en gaf mij schrik	1
4.1.2.2 verwachting dat proffen niet zouden helpen omdat mij dat zo verteld is, maar valt goed mee	1
4.1.2.3 verwachting dat er bijna geen hulp zou zijn door wat in SO gezegd werd, maar aangenaam verrast	1
4.1.2.4 leerkrachten zeiden als er niet opgelet werd in klas "je moet dat eens aan unief proberen"	1
4.1.2.5 verwachting dat er geen interactie ging zijn in de lessen omdat leerkrachten in middelbaar dat hadden gezegd	1
4.1.2.6 leerkrachten middelbaar zeiden dat je in HO alles alleen moet doen	1
4.1.3 Toegang verschillend per onderwijkstraject	0
4.2 Onderschatting en lagere verwachtingen van leerlingen met migratieachtergrond door leerkrachten	0
4.2.1 Leerkrachten adviseren S om over te stappen naar een lager niveau, zoals van ASO naar TSO/BSO	8
4.2.1.1 Leerkrachten adviseren lager niveau, maar S hebben niet geluisterd naar advies	4
4.2.2 Leerkrachten geloofden niet in S (door migratieachtergrond)	4
4.2.2.1 Slechte punten in het middelbaar werden niet gezien door gepest te worden maar door mindere capaciteiten	1

4.2.3	Leerkrachten hebben vooroordelen obv migratieachtergrond	4
4.2.4	Studiekeuzesegregatie ervaren of zien gebeuren (minder S met migratieachtergrond in ASO)	8
4.2.4.1	S denkt dat het door taalachterstand is waardoor S met migratieachtergrond vaker in BSO terecht komen	1
4.2.5	Gezalmde in het middelbaar (van TSO naar ASO)	1
4.3	Overgang gemakkelijk of moeilijk (te zien per onderwijstraject)	0
4.3.1	Goed voorbereid op HO door SO	0
4.3.1.1	Algemeen goed voorbereid op HO door SO	8
4.3.1.2	Goed voorbereid op studievaardigheden op HO door SO	10
4.3.1.3	Inhoudelijk goed voorbereid op HO door SO	4
4.3.1.4	Overstap naar HO ging goed door interesse en doordat S het op eigen manier kon aanpakken	1
4.3.1.5	Goede overgang naar HO in België na onderwijs in het buitenland	4
4.3.1.6	Voorbereiding op HO in België door al HO in het buitenland te volgen	2
4.3.2	Niet goed voorbereid op HO door SO	0
4.3.2.1	Algemeen niet goed voorbereid op HO door SO	11
4.3.2.2	Inhoudelijk niet goed voorbereid op HO door SO	8
4.3.2.3	Niet goed voorbereid op studievaardigheden door SO	0
4.3.2.3.1	S is onvoldoende studievaardig ondanks voorbereiding door ASO	2
4.3.2.3.2	Academische vaardigheden onvoldoende opgebouwd door TSO/BSO	4
4.3.2.3.3	S onvoldoende studievaardig omdat onderwijs in Vlaanderen betere kwaliteit is dan in Iran	1
4.3.2.4	Niet goed voorbereid op hoeveelheid werk en moeilijkheidsgraad van HO door SO	7
4.3.2.5	Voorbereiding en academische vorming in TSO en BSO zorgde ervoor dat HO niet vanzelfsprekend is	9
4.3.2.6	Niet goed voorbereid op diversiteit in het HO door SO	1

4.3.2.7 Moeilijke overgang naar HO door SO in het buitenland te volgen	8
5 Studiekeuze als afweging tussen aspiraties, beperkingen en beeldvorming	0
5.1 Studiekeuze	0
5.1.1 Keuze opleiding door interesse	39
5.1.2 Keuze opleiding door de job	7
5.1.2.1 Keuze opleiding omdat S mensen wilt helpen binnen job	2
5.1.2.2 Keuze opleiding met bepaalde (droom)job voor ogen	10
5.1.2.3 Keuze opleiding door jobzekerheid	4
5.1.2.4 Keuze opleiding door jobmogelijkheden	9
5.1.2.4.1 Keuze opleiding om internationaal te werken	2
5.1.2.4.2 Keuze om master te studeren door de jobmogelijkheden	2
5.1.2.5 Keuze opleiding om veel geld te verdienen	1
5.1.2.6 S wist nog niet welke job die wilde doen tijdens keuze opleiding	6
5.1.2.7 Keuze om werkstudent te zijn om huidige job niet te verliezen	1
5.1.3 Keuze opleiding door positieve ervaring binnen de sector	2
5.1.4 Keuze opleiding omdat S aan HO wou studeren	3
5.1.4.1 Keuze opleiding omdat S aan universiteit wou studeren	2
5.1.5 Keuze opleiding door sterktes	0
5.1.5.1 Keuze opleiding door positieve eigenschappen van S	2
5.1.5.2 Keuze opleiding door sterktes van S in SO	4
5.1.6 Keuze opleiding door locatie	0
5.1.6.1 Keuze locatie door sociaal netwerk aanwezig in die stad	4

5.1.6.2 Keuze opleiding door goede reputatie van de stad	2
5.1.6.3 Keuze locatie omdat S iets nieuws wou buiten eigen stad	3
5.1.6.4 Keuze locatie door uitsluiting van andere steden (te ver, te saai, niet leuk)	1
5.1.6.5 Keuze om in België te studeren voor internationale studenten	6
5.1.6.6 Keuze plaats door voor- en nadelen te noteren en dan voor de meeste voordelen te kiezen	1
5.1.7 Keuze locatie doordat daar bepaalde opleiding aanwezig was	3
5.1.8 Keuze opleiding door curriculum	0
5.1.8.1 Keuze opleiding door curriculum van programma's te vergelijken	2
5.1.8.2 Keuze opleiding door meerdere opties binnen master	1
5.1.8.3 Keuze opleiding doordat geen enkel vak saai leek	1
5.1.9 Keuze opleiding door taal omdat S geen of weinig NL spreekt	3
5.1.10 Keuze opleiding door goede reputatie van de instelling	7
5.1.11 Keuze opleiding door slechte reputatie van universiteiten	1
5.1.12 Keuze opleiding door uitsluiting van opleidingen en opties	1
5.1.12.1 Niet geslaagd voor toelantingsexamen geneeskunde	11
5.1.12.2 Opleiding niet gekozen omdat ze niet binnen die studie willen werken	2
5.1.12.3 Opleiding niet gekozen door weinig jobmogelijkheden	5
5.1.12.4 Opleiding niet gekozen door zwaktes van S	12
5.1.12.4.1 Opleiding niet gekozen omdat S dacht dat die het niet zou aankunnen	5
5.1.12.4.1.1 S koos voor HS omdat die niet wist of ze universiteit zouden aankunnen (+)	4
5.1.12.5 Opleiding niet gekozen door persoonlijke ervaringen uit het verleden van S	4
5.1.12.6 Opleiding niet gekozen door duur van opleiding	1

5.1.12.7 Opleiding niet gekozen omdat het moeilijk te combineren is met werk	1
5.1.12.8 Opleiding niet gekozen door afschaffing van opleiding	1
5.1.12.9 Opleiding niet gekozen omdat het niet volledig binnen interesse van S viel	3
5.1.13 Keuze opleiding op basis van diversiteit	0
5.1.13.1 Verwachting van diversiteit in HO	0
5.1.13.1.1 Verwachting van diversiteit door afbeeldingen	0
5.1.13.1.1.1 Proclamatiefoto's bekeken en daar herkende S zichzelf niet in	1
5.1.13.1.1.2 Foto's met tokenism hebben ook positief effect omdat mensen zichzelf dan misschien wel gaan herkennen	1
5.1.13.1.2 S verwachtte dat er meer diversiteit zou zijn aan HO dan er was	0
5.1.13.1.2.1 S had niet verwacht dat er zo weinig diversiteit zou zijn binnen HO	14
5.1.13.1.2.2 S verwachtte meer diversiteit aan universiteit omdat er wel veel diversiteit aanwezig was in HS	2
5.1.13.1.2.3 S verwachtte meer diversiteit door afbeeldingen gebruikt door HO, maar lijkt nu op tokenism	1
5.1.13.1.2.4 S verwachtte meer diversiteit door mensen die ze al kenden op HO	1
5.1.13.1.3 Verwachting dat er weinig diversiteit zou zijn aan HO	3
5.1.13.1.3.1 S had niet verwacht dat er zo veel diversiteit zou zijn binnen HO	5
5.1.13.1.4 Weinig diversiteit aan HO schrijft S af	4
5.1.13.1.5 Reputatie van de instelling qua diversiteit	0
5.1.13.1.5.1 Reputatie van andere universiteit(en) is dat er meer diversiteit is dan aan UGent	7
5.1.13.1.5.2 Reputatie is dat er weinig diversiteit aanwezig is aan UGent	8
5.1.13.1.5.3 UGent leek inclusiever dan andere universiteiten	1
5.1.13.1.5.4 KU Leuven niet gekozen door de reputatie en door wat met Sandia Dia is gebeurd	1
5.1.13.1.5.5 S had meer diversiteit verwacht aan faculteit omdat de reputatie van de fac is dat het ruimdekend is	1

5.1.13.1.6 Keuze van instelling door de reputatie qua diversiteit	7
5.1.13.1.7 Verwachtingen rond ervaringen aan HO ivm migratieachtergrond	7
5.1.14 Keuze universiteit boven HS	5
5.1.15 Keuze opleiding veranderen als S modeltraject niet meer kan volgen en dus langer zal moeten studeren	2
5.1.16 S is gestart met hogeschool om daarna misschien nog door te stromen naar universiteit	4
5.1.16.1 S is schakelprogramma gestart na HS	6
5.1.17 S wist al lang wat die wou studeren	7
5.1.18 Keuze opleiding mag nog altijd veranderen na initiële keuze	0
5.1.18.1 S kan keuze nog altijd veranderen als opleiding toch niet zo interessant is als gedacht	4
5.1.18.2 S heeft universiteit gekozen om te proberen en als dat niet lukt kan je nog altijd veranderen	2
5.1.18.3 S kan na het eerste diploma iets anders studeren	2
5.1.18.4 S vindt dat iedereen het recht heeft om te studeren, ook als je het niet afwerkt	1
5.1.19 S had moeite met studiekeuze	0
5.1.19.1 S wist niet wat die wilde studeren in HO	3
5.1.19.2 S had te weinig informatie om een studiekeuze te maken	2
5.1.19.3 S had te veel opties bij studiekeuze	6
5.1.19.4 S had stress bij keuze opleiding omdat dat je dan iets kiest dat je moet doen voor de rest van je leven (job)	1
5.1.19.5 S kan moeilijk beslissingen maken	1
5.1.20 Sabbatjaar genomen na SO	1
5.2 Motivatie en druk van S	0
5.2.1 Servaart geen of weinig druk	5
5.2.2 Servaart druk	0

5.2.2.1 S ervaart druk door migratieachtergrond	1
5.2.2.1.1 S ervaart druk om te presteren omdat S bepaald aantal studiepunten moet behalen om studentenvissum te behouden	2
5.2.2.2 S ervaart druk door zichzelf	4
5.2.2.3 S ervaart druk om te presteren	9
5.2.2.4 S ervaart druk door familie	4
5.2.3 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen door uit TSO te komen of leerstoornissen	0
5.2.3.1 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen door uit TSO te komen	2
5.2.3.2 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen door de combinatie van studie, werk en een kind	2
5.2.3.3 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen door leerstoornis	4
5.2.4 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen tegenover leerkrachten	1
5.2.5 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen tegenover zichzelf	9
5.2.6 S heeft het gevoel zichzelf te moeten bewijzen door migratieachtergrond	7
5.2.6.1 S heeft het gevoel zichzelf dubbel zo hard te moeten bewijzen door migratieachtergrond	8
5.2.6.2 S wilt zichzelf bewijzen tegenover anderen door migratieachtergrond	8
5.2.6.3 Het gevoel van zichzelf te moeten bewijzen zorgt voor positieve motivatie en gevoelens	8
5.2.6.4 Het gevoel van zichzelf te moeten bewijzen zorgt voor negatieve motivatie en gevoelens	4
5.2.7 S voelt dat zij een voorbeeldfunctie hebben of een rolmodel zijn voor anderen	0
5.2.7.1 S wilt met HO studies een rolmodel zijn voor anderen met migratieachtergrond	3
5.2.7.2 S wilt met job een rolmodel zijn voor anderen met migratieachtergrond	2
5.2.7.3 S mist een rolmodel in HO	1
5.2.7.4 S voelt dat die hun cultuur representeert	4
5.2.7.5 S heeft een soort voorbeeldfunctie als animator voor ECM, maar vooral voor jongeren die ook slechte jeugd hebben	1

5.2.8 S studeert voor hun toekomst	2
5.2.9 S wilt diploma halen	3
5.2.10 S wilt anderen trots maken	3
5.2.11 S wilt iets bereiken	2
5.2.11.1 S wilt diversiteit in jobs veranderen	5
5.2.11.2 S wilt een verschil maken in de maatschappij	4
5.2.11.3 S wilt iets bereiken in het leven en liefst zo hoog mogelijk	1
5.2.11.4 S wilt iets bereiken omdat anderen op hen rekenen	1
5.2.11.5 S wilt iets bereiken omdat werken tijdens het sabbatjaar hen heeft doen beseffen dat ze zo'n jobs niet wilt doen	1
5.2.12 S is perfectionistisch	5
5.2.13 S heeft last van faalangst	6
5.2.14 Negatieve gevoelens en demotivatatie door migratieachtergrond	0
5.2.14.1 geïnternaliseerd dat universaliteit te hoog gegrepen is voor mensen met migratieachtergrond	4
5.2.14.2 iedereen heeft het zwaar, maar ik heb nog extra drempels	1
6 Taal als weinig zichtbare instroomfactor	0
6.1 S is voldoende vertrouwd met het academische taalregister	9
6.2 S is onvoldoende vertrouwd met het academische taalregister	7
6.3 S ervaart moeite met het Nederlands	13
6.4 Onterechte interpretatie van gebrek aan intelligentie of taalprobleem door moedertaal?	3
7 NA de instroom/inschrijving	0
7.1 Voorbereiding op HO nadat studiekeuze gemaakt is	0
7.1.1 Ijkingstoets en toelatingsexamen gemaakt als voorbereiding op HO	4

7.1.2 (Zomer)cursus gevolgd als voorbereiding op HO	2
7.1.3 Geen zomercursus gevolg als voorbereiding op HO	2
7.1.4 Vroeger naar België gekomen om buurt en openbaar vervoer al te leren kennen als voorbereiding op HO	1
7.1.5 Na het SO eerst een jaar Nederlands geleerd als voorbereiding op HO, dit was een soort rustjaar voor S	1
7.2 Ondersteuning vanuit HO	0
7.2.1 Administratie aan HO	0
7.2.1.1 iemand uit suriname heeft problemen met administratie in HO	1
7.2.1.2 zelfstandig leren werken met digitale tools van HO	1
7.2.1.3 communicatie en administratie in VUB was heel slecht en dat is nu veel beter aan UGent	1
7.2.1.4 administratie bij VUB was veel slechter dan bij UGent	1
7.2.2 Ondersteuning vanuit HO voor studenten met een migratieachtergrond	2
7.2.2.1 Er worden activiteiten georganiseerd voor internationale studenten aan HO	2
7.2.2.2 S ervaart druk om te presteren omdat S bepaald aantal studiepunten moet behalen om studentenvisum te behouden	2
7.2.3 Ondersteuning vanuit HO voor studenten met een functiebeperking	2
7.2.4 Ondersteuning vanuit HO voor werkstudenten	9
7.2.5 Ondersteuning vanuit HO voor schakelstudenten	3
7.2.6 Studiecoaches en mentors vanuit HO	4
7.3 S is gemotiveerd om te studeren	0
7.3.1 S is gemotiveerd om te studeren door wedstrijd met vriend	1
7.3.2 S is gemotiveerd om te studeren omdat ze veel tijd en energie in ASO en HO hebben gestoken	1
7.3.3 S is gemotiveerd om te studeren omdat het interessant is	3
7.4 S wilt studies afmaken en/of modeltraject volgen	3

7.5 Andere gevoelens tijdens de studies	0
7.5.1 heb nooit de intentie gehad om veel uit te gaan, dus doe ik ook niet	1
7.5.2 na studies beginnen werken op stageplaats en schakel begonnen. combinatie werk+studie was heel zwaar	1
7.5.3 bang om fouten te maken op het werk en bij de studies	1
7.5.4 ik wil niet toegeven dat alles zwaar doorweegt	1
7.5.5 stress dat het zo moeilijk is	1
7.5.6 combinatie werk+studie+ouderschap is heel zwaar waardoor ik studie soms verwaarloos terwijl ik normaal een goede student ben	3
7.5.7 S voelt verschil tussen HS en universiteit	5
7.5.8 Veel tijd, stress en energie steken in thuissituatie	3
7.6 Ervaringen rond diversiteit NA inschrijving	0
7.6.1 Weinig diversiteit aanwezig in HO of in universiteitsstad	0
7.6.1.1 Hoe student zich voelt bij weinig diversiteit binnen HO	0
7.6.1.1.1 Neutrale gevoelens bij weinig diversiteit in HO	8
7.6.1.1.2 Positieve gevoelens bij weinig diversiteit in HO	1
7.6.1.1.3 Negatieve gevoelens door weinig diversiteit in HO	12
7.6.1.2 Weinig diversiteit bij HO algemeen	31
7.6.1.3 Weinig diversiteit onder studenten	25
7.6.1.3.1 Weinig internationale studenten aanwezig in HO	2
7.6.1.4 Weinig diversiteit onder proffen	14
7.6.1.5 Weinig diversiteit binnen faculteit	3
7.6.1.6 Weinig diversiteit in stad	5
7.6.1.7 Het is moeilijker om stageplek of werk te vinden als je migratieachtergrond hebt	1

7.6.1.8 Afwezigheid van diversiteit is niet het probleem van HO, maar van de maatschappij	2
7.6.1.9 Omdat er minder S met migratieachtergrond starten in het HO, is de kans ook veel kleiner dat zij effectief een diploma halen	1
7.6.1.10 S met migratieachtergrond gaan minder vaak studeren omdat ze bang zijn dat er naar achtergrond wordt gekeken bij falen van HO	1
7.6.2 Veel of meer diversiteit aanwezig in HO of in universiteitsstad	0
7.6.2.1 Veel of meer diversiteit bij HO algemeen	9
7.6.2.2 Veel of meer diversiteit onder studenten	5
7.6.2.2.1 Meer diversiteit door internationale studenten in HO	1
7.6.2.3 Veel of meer diversiteit in stad	2
7.6.3 Hoe student zich voelt bij diversiteit in HO	0
7.6.3.1 Positieve gevoelens bij diversiteit binnen HO	0
7.6.3.1.1 representatie toont dat wij het ook kunnen	1
7.6.3.1.2 vind diversiteit belangrijk	2
7.6.3.1.3 je zoekt wel naar andere POC in de aula om connectie te voelen met iemand	1
7.6.3.1.4 het zou fijn zijn om met iemand van mijn land te kunnen praten in de klas, maar het heeft voor- en nadelen	1
7.6.3.1.5 ik zou het fijn vinden als er meer POC waren, maar het houdt me niet tegen	1
7.6.3.1.6 het is stimulerend en positief om te zien dat er andere migratieachtergronden aanwezig zijn, ik ben dan niet het zwarte schaap	1
7.6.3.1.7 fijn om mensen met dezelfde achtergrond in school te hebben	1
7.6.3.1.8 kan op de universiteit meer mezelf zij dan thuis	1
7.6.3.1.9 leuk dat ik niet meer de enige buitenlander ben	1
7.6.3.1.10 het was fijn om vorig jaar iemand met zelfde achtergrond te kennen want je merkt dat je elkaar beter snapt	1
7.6.3.1.11 als er meer personeel zou zijn (ook adm) die migratieachtergrond hebben, denk ik dat ze mijn situatie beter zouden verstaan	1
7.6.3.1.12 aangename sfeer op campus waar meer diversiteit is bij doctoraatsstudenten	1

7.6.3.1.13 door een ECM prof te hebben geeft mij dat motivatie. Het toont dat het mogelijk is	1
7.6.3.1.14 1 prof met dubbele nationaliteit, je krijgt een beter gevoel bij hem omdat hij openstaat voor veel dingen	1
7.6.3.1.15 super trots dat er een prof is met 2 nationaliteiten die aan mij lesgeeft. Dan kan ik dat ook later doen	1
7.6.3.1.16 de enige prof waar ik verbonden mee voel is omdat hij ECM is. focust in les ook op minderheden	1
7.6.3.1.17 het helpt enorm als je een POC ziet die doceert of prof is, dat laat zien dat ik het ook kan	1
7.6.3.1.18 als er proffen zouden zijn met meer diversiteit dat zou er voor zorgen dat mensen denken dat 'iemand zoals mij' dit ook kan	2
7.6.3.1.19 als proffen met andere etniciteit zou ik vertrouwen omdat je dezelfde struggles hebt	1
7.6.3.1.20 wel een prof die bij ECM hoort en dat werkt motiverend	1
7.6.3.2 Negatieve gevoelens bij diversiteit in HO	0
7.6.3.2.1 S is teleurgesteld dat er zo weinig diversiteit is binnen HO	0
7.6.3.2.1.1 ik vind het jammer dat er zo weinig diversiteit is onder proffen	1
7.6.3.2.1.2 waarom zou iemand uit ECM niet prof kunnen zijn?	1
7.6.3.2.1.3 vroeger was de norm dat er enkel witte mannen prof waren, nu is het nog oké, maar hopelijk verandert het met de tijd mee	1
7.6.3.2.1.4 weinig diversiteit bij proffen, zou het wel leuk vinden als er meer diversiteit was	2
7.6.3.2.1.5 ik vind het jammer dat er zo weinig diversiteit aanwezig is	9
7.7 Moelijkheden in onderwijs door SES	2
8 Aanbevelingen	0
8.1 Aanbevelingen om meer S met migratieachtergrond aan te trekken	0
8.1.1 universaliteit moet meer doen om studenten met migratieachtergrond aan te trekken	1
8.1.2 meer inzetten op sociale media om ECM te doen inschrijven, bv iemand ECM die studeert die tiktoks maakt	1
8.1.3 de ouders zouden geïnformeerd moeten worden over de moeilijkheidsgraad en het verschil van HO met middelbaar	1
8.1.4 getuigenissen voorzien om uit te stralen dat je inclusief bent	1

8.1.5 universiteit zou beter meer uitstralen dat ze trots zijn op studenten met migratieachtergrond	1
8.1.6 onthaalmoment organiseren voor ouders, niet alleen in het nederlands	1
8.2 Aanbevelingen qua inclusie studenten	1
8.2.1 community opstarten aan UGent zou kunnen helpen om je begrepen te voelen	2
8.2.2 universiteit zou inclusiever zijn als er meer POC en niet-westerse standpunten in curriculum zouden voorkomen	1
8.2.3 bij inschrijving meer uitleg geven waarom er gevraagd wordt naar moedertaal en of ouders gestudeerd hebben	1
8.2.4 interreligieuze raad maken om inclusie te verbeteren	1
8.2.5 bottom-up werken om meer inclusie in HO te voorzien	1
8.2.6 gebedsruimtes/stille ruimtes voorzien in HO	1
8.2.7 inclusie door hulplijnen ter beschikking te stellen is positief	1
9 Andere ervaringen van S door migratieachtergrond	0
9.1 Leerkrachten hebben vooroordelen obv migratieachtergrond	4
9.2 S ervaart druk door migratieachtergrond	2
9.3 S ervaart druk om te presteren omdat S bepaald aantal studiepunten moet behalen om studentenvisum te behouden	2
9.4 S ervaart vooroordelen in maatschappij door migratieachtergrond	6
9.4.1 Negatieve ervaringen in het SO door migratieachtergrond	5
9.4.2 S wordt onderschat in maatschappij door migratieachtergrond	4
9.5 S voelt zich niet (volledig) geaccepteerd in maatschappij door migratieachtergrond	4
9.6 S wilt meer dat er naar de persoon gekeken wordt ipv naar de migratieachtergrond	3
9.7 S vindt representatie belangrijk omdat het toont dat we het ook kunnen	1
9.8 S voelt dubbele repressie doordat ze vrouw is en POC	1