

ARTIKELN

Overkwalificatie en sociale stress

Een kwantitatief onderzoek naar de invloed van scholing en overkwalificatie op depressie *

Susan Lagaert

Op basis van data van de derde ronde van de European Social Survey (2006) onderzoekt deze studie de invloed van opleidingsniveau en overkwalificatie op symptomen van depressiviteit. Daarbij wordt nagegaan of aangeleerde effectiviteit deze relaties medieert. Hiermee is deze bijdrage een van de eerste sociologische studies die bestudeert of en hoe overeducatie een effect heeft op de mentale gezondheid. Uit de analyses blijkt dat overgekwalificeerde werknemers meer symptomen van depressiviteit rapporteren dan werknemers die niet overgekwalificeerd zijn. Tertiair opgeleiden vertonen minder symptomen van depressiviteit dan personen die geen tertiair diploma hebben. Aangeleerde effectiviteit medieert beide relaties. Deze studie gaat in tegen het 'educatie als fundamentele oorzaak'-paradigma. Aanhangers daarvan stellen immers (impliciet of expliciet) dat educatie enkel positieve gevolgen voor de mentale gezondheid heeft, maar de grotere prevalentie van overkwalificatie bij hooggeschoolden en de negatieve effecten van overeducatie op de mentale gezondheid zijn hiermee in strijd.

Inleiding: educatie en overeducatie in een kenniseconomie

Kennis speelt vandaag de dag een centrale rol in alle sferen van het maatschappelijke en sociale leven (De Weert 1999). We leven in een zogenaamde 'kennismaatschappij'. Omdat educatie cruciaal is geworden voor de competitiviteit van de moderne economieën, wordt er door de westerse landen de laatste decennia massaal geïnvesteerd in scholing. Dit heeft in de verschillende Europese landen geresulteerd in een opvallende toename van het aantal personen met een tertiair opleidingsniveau en een afname van het aantal personen zonder diploma van het hoger secundair onderwijs (OECD 2012; Schofer en Meyer 2005). Deze trend kan positieve gevolgen hebben voor de mentale gezondheid van de bevolking, aangezien educatie reeds in verband werd gebracht met een beter mentaal welzijn (Mirowsky en Ross 2003; von dem Knesebeck, Pattyn en Bracke 2011). Onder-

* Susan Lagaert werd met dit artikel winnares van de 'ACCO-prijs van de Vereniging Voor Sociologie' 2013 in Vlaanderen. Alle sociologen die in het studiejaar 2011-2012 waren afgestudeerd aan een Vlaamse universiteit konden meedingen naar deze prijs door een artikel in te zenden op basis van hun masterscriptie. Een jury samengesteld uit senioronderzoekers uit alle Vlaamse universiteiten riep op basis van *double blind peer review* Susan Lagaert uit als laureate.

zoek dat de relatie tussen scholing en mentale gezondheid bestudeert, lijkt er – impliciet of expliciet – van uit te gaan dat onderwijs enkel positieve gevolgen voor de gezondheid heeft (Link en Phelan 1995; Mirowsky en Ross 2003). Maar dit kan men misschien niet blijven volhouden. Een overheidsbeleid dat het volgen van hoger onderwijs stimuleert, moet namelijk gepaard gaan met een grote vraag naar geschoolde arbeid (McGuinness 2006). Als dit niet het geval is, zullen werknemers gedwongen worden banen aan te nemen waarvoor ze eigenlijk te hoog geschoold zijn. Onderzoek heeft aangetoond dat in de voorbije decennia de vraag naar geschoolde arbeidskrachten het aanbod niet kon volgen: de toename in scholing onder de werkende bevolking ging samen met een dramatische toename van over-kwalificatie, over-scholing of over-educatie (Clogg en Shockey 1984).

Overeducatie is een wanverhouding tussen het niveau van de functie, oftewel de gebruikte vaardigheden, en de behaalde scholingsgraad, oftewel de verworven vaardigheden (Allen en Van der Velden 2001; Halaby 1994; Tsang en Levin 1985). De prevalentiecijfers verschillen sterk tussen de verschillende landen en regio's én naargelang de meetwijze van overeducatie (Barone en Ortiz 2011; Buchel en Van Ham 2003; Groot en Van den Brink 2000; Verhaest en Omey 2006). Volgens diverse studies zou een tiende tot meer dan een derde van de werkende bevolking overgekwalificeerd zijn (Groot en Van den Brink 2000; Barone en Ortiz 2011). Consensus is er over het algemeen wel over de vaststelling dat de incidentie van overkwalificatie de laatste decennia is toegenomen (Kalleberg 2008; Vaisey 2006; met als uitzondering Groot en Van den Brink 2000). Bovendien zou een aanzienlijk deel van de werknemers niet tijdelijk, maar jarenlang met overeducatie geconfronteerd worden (Dolton en Vignoles 2000; Rubb 2003).

Ondanks de vermoedelijke omvang van het fenomeen bleven de gevolgen van overkwalificatie en specifiek de implicaties voor de mentale gezondheid onderbelicht in het sociologisch onderzoek. In dit artikel wordt daarom concreet onderzocht of overeducatie samenhangt met symptomen van depressiviteit. Hoewel depressie een aanzienlijk aandeel van de bevolking treft (World Health Organization 2005), is dit bij mijn weten een van de eerste sociologische publicaties die nagaat welke invloed overeducatie heeft op symptomen van depressiviteit (met uitzondering van het recent verschenen artikel van Bracke, Pattyn en Von dem Knesebeck (2013)). Schaars psychologisch onderzoek suggereerde reeds dat overeducatie leidt tot depressiviteit (Johnson en Johnson 1996; O'Brien en Feather 1990), maar het proces dat achter dit verband schuilt, blijft onbekend. Aangezien personen met een tertiaire opleiding een groter risico lopen om overgekwalificeerd te zijn (Budría 2011), lijkt het idee dat scholing steeds tot een betere mentale gezondheid leidt – in het licht van overeducatie – alvast een brug te ver.

De vraag die in deze bijdrage dan ook centraal staat, is of overkwalificatie leidt tot symptomen van depressiviteit en zo ja, hoe het effect van overeducatie op depressie dan precies tot stand komt. Daarnaast wordt op basis van data van de derde ronde van de European Social Survey ook nagegaan hoe opleiding en overkwalificatie zich met betrekking tot hun effecten op depressiviteit tot elkaar verhouden. De 'human capital theory of learned effectiveness' (Mirowsky en Ross 2003) en het sociale-stressmodel van Pearlin en collega's (1981) worden empirisch getoetst.

Naast het theoretische en wetenschappelijke belang mag ook de maatschappelijke waarde van dit onderzoek niet onderschat worden. Depressiviteit onder werknemers leidt tot grote maatschappelijke kosten. Gezien het stijgende aantal tertiair geschoolden in zowat alle landen is het cruciaal om na te gaan of een wanverhouding tussen scholing en arbeidsmarkt geen onwenselijke neveneffecten heeft voor de mentale gezondheid.

Educatie en depressie

Scholing als fundamentele oorzaak van de mentale gezondheid

De relatie tussen overkwalificatie en depressiviteit kan niet ten gronde begrepen worden zonder eerst in te gaan op de relatie tussen educatie en depressie. Een consistente bevinding in de literatuur is dat hoe hoger het opleidingsniveau van het individu is, hoe minder kans hij of zij loopt op symptomen van depressiviteit (Lorant et al. 2003; Von dem Knesebeck et al. 2011).

Deze vaststelling kan worden geplaatst binnen de theoretische traditie die de sociale achtergrond van het individu (met als essentieel onderdeel het opleidingsniveau) als een *fundamentele oorzaak* van de gezondheid ziet (Link en Phelan 1995, 1996; Mirowsky en Ross 2003; Williams 1990). Deze onderzoekstraditie gaat niet in op de directe oorzaken van ziekte en gezondheid, zoals gezondheidspreventie, maar op de sociale omstandigheden die daaraan ten grondslag liggen (Link en Phelan 1995, 1996). De directe oorzaken zijn dan de interveniërende mechanismes die de consistente samenhang tussen een hogere socioeconomische status (SES) en een betere (mentale) gezondheid tot stand brengen. Educatie wordt gezien als een *'fundamentele'* oorzaak omdat de positieve associatie tussen opleiding en gezondheid blijft bestaan ondanks mogelijke wijzigingen in de tussenliggende processen (Link en Phelan 1995, 1996; Phelan, Link en Tehranifar 2010). Terwijl bepaalde interveniërende mechanismes in de loop der tijd aan belang inboeten (cfr. arbeidsomstandigheden in de negentiende eeuw), manifesteren zich nieuwe factoren (bijv. kennis over de gezondheidszorg) waardoor een hoger opleidingsniveau (i.e. de fundamentele of werkelijke oorzaak) verbonden blijft met een betere (mentale) gezondheid.

De verklaring voor dit systematische verband zijn de hulpbronnen en competenties zoals kennis, geld en sociale relaties die de opleiding van het individu beschikbaar maakt en die het individu in staat stellen om ziektes en de negatieve gevolgen ervan te vermijden (Link en Phelan 1995, 1996). Hoe hoger opgeleid een persoon is, hoe meer kans hij of zij heeft op tewerkstelling, een vaste baan en een hoger inkomen (Hammen 2005; Ross en Huber 1985). Hoogopgeleiden, i.e. personen met een tertiaire opleiding, ervaren ook meer sociale steun dan personen met een lager opleidingsniveau (Mirowsky en Ross 2003).

Hoewel het slechts in een aantal gevallen in concrete bewoordingen wordt gesteld (zie Mirowsky en Ross 2003: 31), wordt binnen het *'fundamentele oorzaak'*-denken vaak impliciet verondersteld dat dergelijke fundamentele oorzaken *alleen maar gunstige* gevolgen hebben voor de gezondheid via alle verschillende mediërende mechanismes (Lutfey en Freese 2005; Phelan et al. 2010).

'Human capital theory of learned effectiveness' (Mirowsky en Ross 2003)

Een mediërende vaardigheid die een cruciale rol lijkt te spelen in het verband tussen scholing en depressie is 'aangeleerde effectiviteit' (Ross en Mirowsky 1989; Mirowsky en Ross 2003). Dit is een combinatie van gevoelens van competentie en controle. Competentie betreft het gevoel in staat te zijn taken die een uitdaging vormen tot een goed einde te brengen (Baard, Deci en Ryan 2004; White 1959). Het gevoel van persoonlijke controle is een aangeleerde verwachting dat men wat in de omgeving gebeurt effectief kan veranderen via eigen keuzes en handelingen (Mirowsky en Ross 2003; Rotter 1990; Seeman 1959). Het spreekt vanzelf dat beide concepten heel nauw verwant zijn, in die mate zelfs dat het onderscheid veeleer analytisch is. Aangeleerde effectiviteit is een synoniem voor het concept 'self-efficacy' (Gecas 1989) en de tegenhanger van 'aangeleerde hulpeloosheid' (Abramson, Seligman en Teasdale 1978).

Volgens de 'human capital theory of learned effectiveness' wordt via scholing een gevoel van bekwaamheid en controle ontwikkeld dat de (mentale) gezondheid van het individu beschermt (Mirowsky en Ross 2003). Dit komt omdat educatie personen ook de hulpbronnen aanlevert om het leven effectief vorm te geven. Dankzij scholing ontwikkelt de mens namelijk algemene vaardigheden (zoals analyseren, zoeken van informatie en communiceren) die gebruikt kunnen worden om succesvol problemen op te lossen. Net als in het 'fundamentele oorzaak'-denken geeft educatie binnen de theorie van de aangeleerde effectiviteit dus toegang tot specifieke hulpbronnen en vaardigheden, waardoor scholing via tussenliggende mechanismes steeds geassocieerd is met een betere (mentale) gezondheid.

Naast Mirowsky en Ross concludeerden ook andere onderzoekers dat scholing het gevoel van controle over het eigen leven verhoogt en dat dit samenhangt met een betere mentale gezondheid (Gecas 1989; Pearlin 1999; Schieman en Plickert 2008). Ook een groter gevoel van competentie gaat gepaard met een beter mentaal welzijn (Baard et al. 2004).

Overeducatie en depressie

Op basis van het voorgaande kan men verwachten dat een hogere opleiding het individu beschermt tegen depressiviteit. Maar wat gebeurt er met de mentale gezondheid van werknemers die wel geschoold zijn, maar ook overgekwalificeerd zijn en dus een baan uitoefenen waarin ze niet al hun vaardigheden kunnen gebruiken (Allen en Van der Velden 2001)? De sociologische literatuur biedt hieromtrent weinig houvast. Een aantal psychologische studies concluderen dat overkwalificatie leidt tot onzekerheid, frustratie en psychosomatische stress en dat wie overgeschoold is ook een grotere kans heeft op symptomen van depressiviteit (Johnson en Johnson 1992; Johnson en Johnson 1996; O'Brien en Feather 1990). Voornoemde studies bieden echter geen theoretische duiding van deze relatie en ook het proces dat erachter schuilt, blijft onbelicht (Feldman 1996). Sociologische theorieën kunnen hier een meerwaarde bieden.

Overeducatie en depressie: sociologische verbeelding

De hiervoor beschreven effecten van overkwalificatie op depressiviteit indachtig, lijkt de (impliciete) veronderstelling van Link en Phelan (1995) en Mirowsky en Ross (2003) dat educatie via alle tussenliggende paden tot een betere mentale gezondheid leidt niet compatibel met overscholing. Tertiair geschoolden lopen namelijk een groter risico om overgekwalificeerd te zijn dan niet-tertiair geschoolden (Budría 2011) en overeducatie leidt (wellicht) tot depressiviteit (Johnson en Johnson 1996). De 'human capital theory of learned effectiveness' van Mirowsky en Ross (2003) stelt bovendien dat men door scholing vaardigheden verwerft waardoor men beter met problematische situaties kan omgaan. Deze competenties en de daarmee gepaard gaande gevoelens van controle en bekwaamheid zouden dan een buffer vormen die het individu helpt actief een oplossing te vinden. Het lijkt dan ook tegenintuïtief dat tertiair opgeleiden niet in staat zouden zijn overkwalificatie te vermijden en zeker dat net zij vaker in een dergelijke situatie terecht komen. De bevinding van Smith en Frank (2005) dat de negatieve effecten van overkwalificatie op de zelf-gerapporteerde gezondheid groter zijn voor tertiair opgeleiden dan voor niet-tertiair geschoolden valt al helemaal niet met de theorie van de aangeleerde effectiviteit te rijmen. Uit onderzoek op basis van longitudinale data blijkt daarenboven dat wanneer er een wanverhouding is tussen de scholingsgraad van de werknemer en het niveau van de functie er een afname van de cognitieve flexibiliteit optreedt (De Grip et al. 2008). Het lijkt er dus op dat personen die te hoog geschoold zijn voor hun baan hun vaardigheden en competenties verliezen. Het is dan ook niet ondenkbaar dat de aangeleerde effectiviteit van overgekwalificeerde hooggeschoolden eerder afneemt dan dat ze een buffer vormt tegen negatieve gevolgen.

Sociale stress

De literatuur over 'sociale stress' kan de invloed van overscholing op depressie daarentegen beter verklaren. Sociale stress is een negatief gevoel van spanning dat het resultaat is van enerzijds aanspraken vanuit de sociale omgeving die het aanpassingsvermogen van het individu onder druk zetten en anderzijds van het gebrek aan middelen om sociaal gewaardeerde doelen te bereiken (Aneshensel 1992; Wheaton 1983; Wheaton 1999). Sociale stress is het resultaat van een discrepantie tussen de sociale omstandigheden en kenmerken van het individu (zijn of haar noden, waarden, hulpbronnen en vaardigheden) (Aneshensel 1992). Pearlin en collega's (1981, 1989, 1999) ontwikkelden het 'sociale-stressmodel'. Hierin worden drie componenten van het stressproces onderscheiden, namelijk de stressoren, de mediators en de gevolgen. De stressoren, de oorzaken van de stress, kunnen acuut (specifieke gebeurtenissen) of chronisch (gedurende langere tijd aanwezig) zijn en kunnen heel uiteenlopende gevolgen hebben. De relatie tussen stressor en gevolg wordt gemedieerd door 'mastery' of 'beheersing'. Beheersing is het gevoel van controle dat een individu ervaart over de gebeurtenissen in zijn of haar leven en is dus een onderdeel van het concept aangeleerde effectiviteit (Mirowsky en Ross, 2003; Pearlin et al. 1981, 1989). Het gevoel van beheersing is een persoonlijke hulpbron die een barrière kan vormen tegen de stressvolle gevolgen van moeilijke levensomstandigheden (Pearlin et al. 1981, 1989, 1999).

Dit zelfconcept kan echter veranderen als kritische elementen in het leven van het individu veranderen. Het gevoel van controle vermindert door de stressoren waaraan het individu wordt blootgesteld en het verdwijnen van deze buffer vergroot de kans op negatieve gevolgen van de sociale stress.

De sociale, economische en institutionele statussen die mensen innemen, hebben een invloed op het stressproces en zorgen ervoor dat individuen geconfronteerd worden met specifieke omstandigheden en verwachtingen (Pearlin 1989). De samenleving brengt mensen ertoe sociaal gewaardeerde dromen na te streven (zoals het behalen van een diploma en het hebben van een prestigieuze baan) die dan echter kunnen vastlopen op maatschappelijke barrières (zoals een structurele wanverhouding tussen functieniveau en scholingsgraad, resulterend in overscholing voor het individu). Overeducatie kan dan ook als een *stressor* gezien worden omdat het een barrière is bij het bereiken van levensdoelen (Wheaton 1983). Daarnaast treedt er discrepantie op tussen de geïnvesteerde inspanningen en vaardigheden en de beloning van de rol, waardoor overscholing als een soort *rolspanning* gezien kan worden. Tot slot is overkwalificatie ook een specifieke vorm van *statusinconsistentie*, i.e. een gebrek aan overeenstemming tussen de statussen die men inneemt in de verschillende statushiërarchieën: het individu combineert een hoge scholing met een lage status qua baan en beroepsprestige (Burriss 1983; Dressler 1988; Pearlin 1999). Statusinconsistentie is een stressor die gepaard gaat met psychologische problemen (Lundberg, Kristenson en Starrin 2009). Omdat vele werknemers jarenlang met overeducatie geconfronteerd worden (Dolton en Vignoles 2000; Rubb 2003), kan men stellen dat overkwalificatie voor velen een chronische stressor is.

Het idee dat overeducatie door een afname van gevoelens van beheersing tot symptomen van depressiviteit leidt, is dus – theoretisch gezien – zeker niet onrealistisch. Ook empirisch blijkt dat overscholing kan samengaan met depressiviteit (Johnson en Johnson 1996) en met lagere gevoelens van controle en competentie (O'Brien en Feather 1990).

Hoge verwachtingen, weinig succes

Uit het sociale-stressmodel blijkt dat de rollen en posities die mensen innemen in de samenleving gepaard gaan met specifieke verwachtingen en waarden (Pearlin et al. 1981, 1989, 1999). Zeker in het kader van de evolutie naar een kennismaatschappij is het dus niet ondenkbaar dat personen met een hoger diploma specifieke aspiraties hebben met betrekking tot het niveau en prestige van hun baan. Volgens Tsang en Levin (1985) kan overeducatie dan ook gedefinieerd worden als de ongerealiseerde verwachtingen van geschoolden met betrekking tot het niveau van hun werk. Dressler (1988) spreekt in dit geval over 'goal-striving stress' waarbij een individu wel hoge aspiraties heeft, maar zijn of haar doelen niet kan bereiken. Reeds meer dan vijftig jaar geleden werd geconcludeerd dat als de aspiraties (gemeten aan de hand van educatie) groter zijn dan de successen (niveau van het uitgeoefende beroep) de mentale gezondheid onder druk komt te staan (Parker, Kleiner en Taylor 1960). Ook een recentere publicatie stelt dat de verwachtingen die scholing met zich meebrengt niet steeds in succes op de arbeidsmarkt kunnen worden omgezet (Smith en Frank 2005). In dit longitudinale onderzoek gaat men

bovendien na of de negatieve gevolgen van de discrepantie tussen educatie (verwachtingen) en beroep (doel) consistent zijn voor de verschillende scholingsniveaus. Uit de studie blijkt dat de zelf-gerapporteerde gezondheid van personen die tertiair onderwijs gevolgd hebben en te hoog geschoold zijn voor hun baan, vier jaar later significant gedaald is ten opzichte van personen die hetzelfde diploma hebben en niet overgeschoold zijn. Voor de overgekwalificeerde werknemers die geen tertiair onderwijs gevolgd hadden, kon vier jaar later géén significante daling geconstateerd worden (Smith en Frank 2005).

Deze bevinding is logisch verklaarbaar vanuit het sociale-stressmodel. De bedreiging die mensen ervaren van problematische omstandigheden waarmee ze geconfronteerd worden, hangt af van de dingen die zij belangrijk achten (Pearlin 1989). Hooggeschoolden – die de meeste tijd hebben geïnvesteerd in hun opleiding en de hoogste verwachtingen hebben bij het betreden van de arbeidsmarkt – kunnen deze aspiraties met betrekking tot hun baan niet vervullen als ze onder hun niveau tewerkgesteld zijn (Glenn en Weaver 1981; Graham en McKenzie 1995). Zo kan scholing ook frustratie en onzekerheid teweegbrengen omdat het enerzijds voor steeds hogere verwachtingen zorgt, terwijl het anderzijds maar beperkte middelen kan aanreiken om die doelen te bereiken (Glenn en Weaver 1981). Gevoelens van bekwaamheid en controle over het eigen leven komen in geval van overkwalificatie bij hoogopgeleiden, i.e. personen met een tertiaire opleiding, vermoedelijk meer onder druk te staan dan bij lager opgeleiden. De positie die je inneemt op de scholingsladder beïnvloedt het effect dat de stressor overeducatie heeft op de gevoelens van beheersing – de mediator in het stressmodel – en zo indirect ook op symptomen van depressiviteit.

Een korte noot betreffende de richting van de causale relatie

Het sociale-stressmodel gaat uit van een causatie-effect waarbij overkwalificatie een invloed heeft op symptomen van depressiviteit. Een omgekeerd effect waarbij personen die depressief zijn meer kans hebben om in een functie onder het scholingsniveau terecht te komen is echter ook mogelijk. Hoewel er enige indicatie is voor een dergelijk selectie-effect (een lage zelfwaardering, gerelateerd aan de mentale gezondheid, vergroot de kans op inadequate tewerkstelling zeven jaar later (Dooley en Prause, 1997)) wijzen de meeste longitudinale studies op een causaal effect van inadequate tewerkstelling op de cognitieve veerkracht, gevoelens van competentie en (mentale) gezondheid (De Grip et al. 2008; O'Brien en Feather 1990; Smith en Frank 2005).

Verwachtingen

Na voorgaande theoretische aanzetten kunnen een aantal concrete hypotheses worden geformuleerd. Op basis van de 'human capital theory of learned effectiveness' veronderstellen we dat personen die een tertiaire opleiding hebben genoten minder kans hebben op symptomen van depressiviteit dan personen die geen tertiaire educatie hebben gevolgd (*hypothese 1*). Daarnaast verwachten we dat aangeleerde effectiviteit deze relatie tussen educatie en depressie medieert (*hypo-*

these 2). Op basis van het sociale-stressmodel veronderstellen we dat personen die te hoog geschoold zijn voor hun baan meer kans hebben op symptomen van depressiviteit dan personen die niet overgekwalificeerd zijn (*hypothese 3*) en dat gevoelens van controle en competentie de relatie tussen overeducatie en depressie mediëren (*hypothese 4*). Daarnaast zijn er theoretische indicaties dat het effect van overkwalificatie op de gevoelens van controle en competentie groter is bij tertiair geschoolden dan bij niet-tertiair geschoolden (*hypothese 5*).

Data en methoden

Dataset en sample

Om een antwoord te vinden op de onderzoeksvragen maken we gebruik van de gegevens van de derde ronde van de European Social Survey (ESS Round 3 2006), uitgevoerd in 2006 en 2007. De gegevens werden verzameld via face-to-face-interviews uitgevoerd in 25 verschillende Europese landen.¹ De respondenten werden geselecteerd op basis van toevalssteekproeven uit een populatie van alle personen van 15 jaar of ouder, wonend in private huishoudens, ongeacht hun nationaliteit, burgerschap, taal of legale status. Er werden in totaal 47.099 respondenten bevestigd. De responscijfers varieerden van 46% in Frankrijk tot 73,2% in Slowakije (Matsuo et al. 2009).

Van alle respondenten wordt de werkende bevolking tussen 25 en 60 jaar behouden voor de analyses. Er wordt enkel gebruik gemaakt van de respondenten die 25 jaar of ouder zijn omdat het merendeel van de personen zijn/haar studies dan beëindigd heeft. De bovengrens ligt op 60 jaar. Dit is de leeftijd waarop werknemers met pensioen beginnen te gaan. Bovendien is het mogelijk dat personen van die leeftijd er geen probleem mee hebben om overgeschoold te zijn, omdat ze zo kunnen 'uitbollen' vooraleer op pensioen te gaan.

Omdat er een specifieke meting van educatie gebruikt diende te worden die maar voor 16 van de 25 landen beschikbaar is (zie hierna), werden de analyses alleen uitgevoerd op deze 16 landen, namelijk België, Denemarken, Duitsland, Estland, Frankrijk, Hongarije, Letland, Nederland, Noorwegen, Polen, Roemenië, Rusland, Slovenië, Slowakije, Spanje en Zwitserland. Ten behoeve van de gebruikte operationalisatie van overeducatie dienden militairen, wetgevers, hoge overheidsambtenaren en managers uit de analyses te worden weggelaten. Het gaat hierbij om 1416 respondenten. Daarnaast werden er nog 307 respondenten uit de analyses weggelaten wegens ontbrekende informatie op een van de andere variabelen. Uiteindelijk werden er 11.545 respondenten opgenomen in de analyses.

Bij de gerapporteerde analyses werd geen gebruik gemaakt van de *design weights* die voor de ESS3 beschikbaar zijn. De weegprocedures voor multilevelanalyses zijn namelijk theoretisch en praktisch nog niet van voldoende niveau (Heck, Thomas en Tabata 2010).

1 Deze landen zijn: België, Bulgarije, Cyprus, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Groot-Brittannië, Hongarije, Ierland, Letland, Nederland, Noorwegen, Oekraïne, Oostenrijk, Polen, Portugal, Roemenië, Rusland, Slovenië, Slowakije, Spanje, Zweden en Zwitserland. (De landen die voor de uiteindelijke analyse gebruikt konden worden, zijn vet gedrukt.)

Operationalisaties

Educatie wordt geoperationaliseerd aan de hand van de hoogst behaalde scholingsgraad van de respondent. Omdat slechts voor zestien landen een geharmoniseerde meting van opleidingsniveau met onderscheid tussen bachelor- en master-niveau beschikbaar was (noodzakelijk voor het meten van overeducatie), konden enkel deze zestien landen worden opgenomen in onderstaande analyses (ESS 2011; Schneider 2007). In het licht van de enorme expansie van het hoger onderwijs en de grote investeringen in het tertiair onderwijs door de westerse landen én om de vergelijkbaarheid tussen de landen te garanderen, werd gekozen om aandacht te geven aan het onderscheid tussen een niet-tertiair en een tertiair opleidingsniveau. *Educatie* werd als dummy gecodeerd waarbij personen met een tertiaire opleiding waarde '1' kregen en personen met een secundair diploma of lager als waarde '0' gecodeerd werden. Voor de operationalisatie van *overeducatie* werd geopteerd voor de 'Job Analysis'-methode. De vereiste scholingsgraad voor de functie (job), gebaseerd op een classificatie van beroepen gemaakt door analisten, wordt hierbij vergeleken met de behaalde scholingsgraad van de werknemer (Verhaest en Omey 2006).

In de ESS werd het exacte beroep van de respondent gecodeerd volgens de ISCO-88 (International Standard Classification of Occupations) van de International Labour Organisation (2004). In deze classificatie worden beroepen gegroepeerd die een gelijkaardig niveau van vaardigheden vereisen voor de goede uitvoering ervan. De vereiste scholingsgraden die aan de beroepscode van de ISCO-88 verbonden zijn (i.e. masterniveau, bachelorniveau, secundair onderwijs of basis-onderwijs) worden dan vergeleken met de behaalde scholingsgraad van het individu. Personen bij wie de behaalde scholingsgraad groter was dan de vereiste scholingsgraad kregen waarde '1', overgekwalificeerd. Personen bij wie de behaalde scholingsgraad kleiner dan of gelijk aan het vereiste niveau was, kregen waarde '0', niet overgekwalificeerd. Respondenten die bijvoorbeeld een universitaire diploma hebben, maar een baan hebben op bachelor- of secundair niveau zijn dan overgekwalificeerd. Aangezien de ISCO-88 voor militairen, wetgevers, hoge overheidsambtenaren en managers geen specifieke scholingsgraad voorziet, werden personen met een dergelijke functie niet opgenomen in de analyses.

De afhankelijke variabele *depressie* wordt gemeten via de 8-item versie van de 'Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale' (Radloff 1977). Deze CES-D-schaal is cross-cultureel equivalent en is geschikt om respondenten uit verschillende Europese landen te vergelijken (Van de Velde et al. 2010). De schaal identificeert personen die een grotere frequentie en intensiteit van depressieve gevoelens vertonen, het is geen medische diagnose. Gevraagd wordt hoe vaak de respondenten zich in de week vóór de survey gedeprimeerd voelden, slecht konden slapen, zich eenzaam voelden, gelukkig waren, en dergelijke. De antwoordcategorieën varieerden van 'nooit of bijna nooit' (1) tot 'altijd of bijna de hele tijd' (4). Van de acht items werd na omscoren het gemiddelde genomen², waar-

2 Bij een oblieke factoranalyse kwamen twee dimensies naar voren, waarbij de positief gescoorde items een aparte dimensie vormden. De eigenwaarde van deze dimensie was echter zo klein (< 1,05) dat besloten werd dit te negeren.

door de afhankelijke variabele varieert van 1 tot 4. Als er voor meer dan vier items informatie ontbrak, werd de respondent uit de analyses weggelaten. De variabele werd zo gescoord dat een hoge waarde wijst op een grotere frequentie en ernst van depressieve symptomen. De schaal heeft een goede interne consistentie (Cronbachs alfa = 0,81).

Aangeleerde effectiviteit is een combinatie van gevoelens van competentie en gevoelens van controle. Als indicatie van competentie werden de vragen 'In mijn dagelijkse leven krijg ik heel weinig gelegenheid om te laten zien hoe bekwaam ik ben' en 'De meeste dagen heb ik het gevoel dat ik iets voor elkaar gekregen heb' (helemaal eens (1) tot helemaal oneens (5)) opgenomen. Beide komen uit de Competence scale van Ryan en Deci (2001). Gevoelens van controle worden gemeten via de vraag 'Ik voel me vrij om zelf te beslissen hoe ik mijn leven leid' (idem) uit de Autonomy scale van Ryan en Deci (2001). Uit een oblieke factoranalyse blijkt dat de competentie- en controle-indicatoren één dimensie vormen en de drie items kunnen aldus samengenomen worden tot het concept aangeleerde effectiviteit. Het gemiddelde van de variabelen werd berekend, waarbij slechts voor één vraag informatie mocht ontbreken. Een hogere waarde wijst op een groter gevoel van controle en competentie. Hoewel de maat voor aangeleerde effectiviteit op weinig items is gebaseerd, is ze wel normaal verdeeld.

Tot slot wordt gecontroleerd voor enkele variabelen waarvan bekend is dat ze zowel met opleidingsniveau als depressiviteit samenhangen, te weten: inkomenspositie, geslacht, leeftijd, sociale steun en het al dan niet samenleven met een partner. Voor de berekening van de *inkomenspositie* werd het huishoudinkomen (het midden van de gekozen inkomenscategorie) gecontroleerd voor huishoudgrootte en -structuur via de gemodificeerde OECD-equivalentieschaal om het equivalent huishoudinkomen te verkrijgen (OECD 2005). Op basis hiervan werden categorieën aangemaakt van personen met minder dan 50% van het mediane inkomen van hun land (referentiecategorie), 50%-80%, 80%-120% en personen met meer dan 120% van het mediane inkomen van hun land. Omdat de informatie voor zo'n 15% van de respondenten ontbrak, werd een vijfde categorie opgenomen met de personen met ontbrekende informatie op inkomenspositie. Daarnaast worden ook *geslacht* (0 = vrouw, 1 = man) en *leeftijd* (in jaren) in rekening gebracht. Leeftijd werd gedeeld door 100 zodat de grootteorde van de variantie beter overeenkomt met de variantie van de afhankelijke variabelen en werd gecentreerd aan de analyses toegevoegd (Hox 2002). Daarnaast wordt deze leeftijdsvariabele ook *gekwadrateerd* opgenomen om zo de niet-lineaire relatie tussen leeftijd en depressie in rekening te brengen (Mirowsky en Ross 1992). De indicator voor *sociale steun* betreft een vraag naar de regelmaat van ontmoetingen om sociale redenen met vrienden, familieleden en collega's. Onderscheid wordt gemaakt tussen lage mate van sociale steun (nooit of minder dan één keer per maand), sociale steun (tussen één keer per maand en één keer per week) en hoge mate van sociale steun (meer dan één keer per week). Ook het al dan niet samenwonen met een *partner* (0 = leeft niet samen met partner; 1 = leeft samen met partner) werd in het model gebracht.

In tabel 1 wordt de beschrijvende statistiek van de gebruikte variabelen weergegeven. Hieruit blijkt dat bijna 14% van de respondenten uit de sample overgekwalifi-

Tabel 1 Univariate beschrijvende statistieken (n = 11.545)

Naam	Categorieën	Gemiddelde	Std. afw.	Min.	Max.
Depressie		1,70	0,47	1	4
Overeducatie	Niet: 86,25% Wel: 13,75%			0	1
Educatie	Niet-tertiair: 73,73% Tertiair: 26,27%			0	1
Aangeleerde effectiviteit		3,70	0,58	1	5
Sociale steun	Lage mate sociale steun: 8,95% Sociale steun: 50,05% Hoge mate sociale steun: 41%			1	3
Inkomenspositie	-50% mediane inkomen: 11,08% 50% - 80%: 18,59% 80% - 120%: 25,40% Meer dan 120%: 29,79% Ontbrekende informatie: 15,15%			1	5
Geslacht	Vrouw: 50,96% Man: 49,04%			0	1
Leeftijd ^a		42,03	9,41	25	60
Leeftijd kwadraat		0,0089	0,0086	0,00	0,03
Partner	Nee: 27,84% Ja: 72,16%			0	1

^a Voor deling door 100 en centrering

Tabel 2 Kruistabel overeducatie × educatie (n = 11.545)

	Niet-tertiaire educatie	Tertiaire educatie
Niet overgekwalificeerd	90,17%	75,24%
Overgekwalificeerd	9,83%	24,76%

ficeerd is. Het gaat dus om een niet onaanzienlijk aantal. Een kruistabel (tabel 2) maakt het onderscheid naar tertiair geschoolde en niet-tertiair geschoolde overgekwalificeerden. Tertiair opgeleiden hebben veel meer kans om overgekwalificeerd te zijn dan niet-tertiair geschoolden: zo'n 25% van alle tertiair geschoolde werknemers in de sample was overgeschoold, terwijl slechts 10% van de respondenten met een secundaire opleiding of minder overgekwalificeerd was. Dit is consistent met ander onderzoek (Budría 2011).

Analysemethode

De effecten van educatie en overkwalificatie op depressie werden getest op basis van een *multilevel random-intercept-model*. De hypothesen worden onderzocht via *multileveltechnieken* om zo te controleren voor de autocorrelatie tussen de respondenten die geografisch geclusterd zijn. Er werd geopteerd voor het *regionale niveau* als hogere niveau-eenheid omdat bij het gebruik van (het veel grotere aantal, namelijk 107) regio's als hoger niveau de controle voor autocorrelatie beter is en

de gebruikte Full Maximum Likelihood-schatting veel betrouwbaarder is dan bij het beperkte aantal landen (namelijk 16) (Maas en Hox 2004). Daarnaast zijn het bij uitstek de regionale arbeidsmarkt en het regionale onderwijssysteem die de context vormen waarin personen een opleiding volgen, naar werk zoeken en banen aannemen onder het opleidingsniveau, waardoor er ook aanzienlijke geografische verschillen in de prevalentie van overkwalificatie zijn (Barone en Ortiz 2011; Buchel en Van Ham 2003; Sloane 2003).

In de ESS worden de respondenten ingedeeld volgens de regionale indeling gemaakt door Eurostat (2011), de Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS). Het is een hiërarchische indeling van het territorium van de Europese Unie, waarbij het niveau 1 de grote sociaal-economische regio's betreft en de niveaus 2 en 3 steeds kleinere subregio's zijn. Voor de analyse werd het NUTS-niveau-1 gebruikt (i.e. 107 regio's).³

Aangezien aangeleerde effectiviteit als *mediator* wordt opgenomen, dient men te gaan of het effect van overeducatie en educatie op depressie wel degelijk – geheel of gedeeltelijk – via die gevoelens van controle en competentie verloopt. Er wordt hiervoor gebruik gemaakt van de bekende causale-stappenprocedure van Baron en Kenny (1986), waarbij het effect van overkwalificatie en educatie op depressie wordt nagegaan en in een volgende stap aangeleerde effectiviteit wordt toegevoegd. Als het effect van educatie of overkwalificatie op depressie verdwijnt na controle voor aangeleerde effectiviteit kan men met zekerheid aannemen dat aangeleerde effectiviteit de relatie (zo goed als) volledig medieert. Om de mediërende functie van aangeleerde effectiviteit te evalueren als de oorspronkelijke effecten significant blijven, wordt de methode van Krull en MacKinnon (1999, 2001) gebruikt die het nagaan van indirecte effecten in multilevel random-intercept-modellen faciliteert. De twee vergelijkingen die geschat moeten worden om de gemedieerde effecten na te gaan, zijn (Krull en MacKinnon 2001):

$$(1) Y_{ij} = \beta_0 + \beta_c X_{ij} + \beta_e Z_{ij} + \beta_b M_{ij} + r_{ij} \text{ (met } \beta_0 = \gamma_{00} + u_{0j}\text{)}$$

$$(2) M_{ij} = \beta_0 + \beta_{a1} X_{ij} + \beta_{a2} Z_{ij} + r_{ij} \text{ (met } \beta_0 = \gamma_{00} + u_{0j}\text{)}$$

met Y_{ij} = depressie, M_{ij} = mediator aangeleerde effectiviteit, X_{ij} = educatie en Z_{ij} = overeducatie

Om het gemedieerde effect te verkrijgen worden de coëfficiënten β_b (eq. 1) en β_a (eq. 2) handmatig vermenigvuldigd (Krull en MacKinnon 1999).⁴ Om na te gaan

3 Voor sommige landen is het NUTS-niveau 1 (en soms ook NUTS-2) gelijk aan het volledige land. Om de vergelijkbaarheid te garanderen, werd voor die landen het eerstvolgende NUTS-niveau gebruikt dat wel onderscheid maakt naar de regio's binnen het land.

4 Met betrekking tot dit onderzoek worden specifiek de volgende vergelijkingen getest:
 Depressie = $\beta_0 + \beta_c$ overeducatie + β_e educatie + β_b aangeleerde effectiviteit + controlevariabelen + r_{ij}

(1) Aangeleerde effectiviteit = $\beta_0 + \beta_{a1}$ overeducatie + β_{a2} educatie + controlevariabelen + r_{ij}

(2) Om dan bijvoorbeeld de relatie 'overeducatie → aangeleerde effectiviteit → depressie' te analyseren, dient men β_{a1} overeducatie ('overeducatie → aangeleerde effectiviteit') met β_{b1} aangeleerde effectiviteit ('aangeleerde effectiviteit → depressie') te vermenigvuldigen. Op die manier verkrijgt men het gemedieerde effect.

Tabel 3 Effecten van overeducatie, educatie en aangeleerde effectiviteit op depressie. Resultaten stapsgewijze multilevelanalyse: intercepten, coëfficiënten (met standaardfouten), variantiecomponenten en model fit ($n = 11.545$; regio's = 107)

Afhankelijke: Depressie	Null Model	Model 1	Model 2	Model 3 ^b	Model 4 ^b
Intercept	1,701*** (0,014)	1,693*** (0,014)	1,709*** (0,014)	1,901*** (0,019)	1,887*** (0,018)
Overeducatie (ref. = niet-overgekwalificeerd)		0,065*** (0,012)	0,081*** (0,012)	0,055*** (0,012)	0,025* (0,011)
Educatie (ref. = niet-tertiair geschoold)					
Tertiair			-0,072*** (0,010)	-0,051*** (0,010)	-0,016 n.s. (0,009)
Aangeleerde effectiviteit (gecentreerd)					-0,273*** (0,007)
Variatiecomponenten					
e_0	0,198***	0,197***	0,196***	0,183***	0,161***
v_0	0,019***	0,019***	0,018***	0,013***	0,009***
ICC ^a	0,089	0,088	0,085	0,064	0,052
-2*loglikelihood Verbetering model fit	14289,521	14261,203***	14208,448***	13380,259***	11862,951***
Additief verklaarde variantie e_0^a		0,24%	0,42%	6,70%	12,16%
Additief verklaarde variantie v_0^a		1,40%	4,20%	31,05%	30,26%

* < .05; ** < .01; *** < .001; n.s. : niet significant

^a Berekend met de niet-afgeronde variantiecomponenten.

^b Gecontroleerd voor sociale steun, het al dan niet samenleven met een partner, inkomenspositie, geslacht en leeftijd (en leeftijd kwadraat). Volledige tabellen verkrijgbaar op eenvoudig verzoek.

of de gemedieerde effecten significant zijn, worden ze gedeeld door hun standaardfouten, berekend op basis van de volgende formule (Sobel 1986; Krull en MacKinnon 1999):

$$(3) S_{ab} = \sqrt{S_a^2 b^2 + S_b^2 a^2}$$

Dit staat ook bekend als de Sobeltest.

Resultaten

In tabel 3 worden de effecten van educatie, overeducatie en aangeleerde effectiviteit op depressie weergegeven. In een eerste model wordt enkel overeducatie als

onafhankelijke variabele opgenomen. We zien dat de coëfficiënt van overeducatie groter wordt bij toevoeging van educatie in het tweede model. Dit suppressor-effect is een gevolg van het feit dat tertiair geschoolden meer kans hebben om overgekwalificeerd te zijn dan niet-tertiair geschoolden.⁵ Bij toevoeging van de controlevariabelen in model 3 dalen de coëfficiënten van educatie en overeducatie, maar ze blijven significant op het 0,001-niveau. Hypotheses 1 en 3 worden bevestigd. Personen die hoger onderwijs gevolgd hebben, zijn minder depressief dan personen die geen tertiaire opleiding hebben genoten. Daarnaast vertonen personen die te hoog geschoold zijn voor hun baan meer symptomen van depressiviteit dan personen die niet overgekwalificeerd zijn. Opmerkelijk is dat het effect van overeducatie op depressie bijna even groot is als het effect van educatie op depressie (gestandaardiseerde coëfficiënten zijn respectievelijk 0,041 (0,009) en -0,048 (0,009), niet-gerapporteerde analyse). Bij personen met een bachelor- of masterdiploma die overgekwalificeerd zijn, worden de beschermende effecten van hun opleiding tegen depressiviteit dus zo goed als volledig gecompenseerd door de nadelige gevolgen van overkwalificatie.

Vervolgens wordt aangeleerde effectiviteit toegevoegd (model 4 in tabel 3). Zoals verwacht gaan grotere gevoelens van aangeleerde effectiviteit gepaard met minder symptomen van depressie. Wie het gevoel heeft als competente actor het eigen leven te kunnen controleren, vertoont minder symptomen van depressiviteit. Het toevoegen van aangeleerde effectiviteit heeft grote gevolgen voor de coëfficiënten van overeducatie en educatie. De coëfficiënt van overeducatie wordt meer dan gehalveerd, maar blijft net significant op het .05-significantieniveau. Dit is een indicatie dat aangeleerde effectiviteit de relatie tussen overkwalificatie en depressie medieert. Educatie heeft niet langer een significant effect op depressie na controle voor aangeleerde effectiviteit. Men kan dus aannemen dat gevoelens van controle en competentie de relatie tussen educatie en symptomen van depressiviteit (zo goed als) volledig mediëren (hypothese 2).

Hoewel meer dan de helft van de oorspronkelijke verschillen tussen de regio's verklaard konden worden door toevoeging van overkwalificatie, educatie, aangeleerde effectiviteit en de controlevariabelen, blijft er nog niet-verklaarde variantie op het regioniveau over. Bijna 19% van de verschillen tussen individuen op het vlak van depressiviteit konden door het voorgaande model verklaard worden. Overeducatie en educatie op zich kunnen maar een beperkt deel van de variantie verklaren.

Als volgende stap om na te gaan of aangeleerde effectiviteit een mediërende functie heeft in de relatie tussen overeducatie en depressie, worden de effecten van educatie en overkwalificatie op deze mediator gerapporteerd in tabel 4. Overscholing heeft negatieve gevolgen voor het gevoel van controle en competentie: overgekwalificeerde werknemers hebben minder het gevoel dat ze het leven in eigen hand hebben dan individuen die niet overgekwalificeerd zijn. Educatie zorgt

5 Hoewel dit geen deel uitmaakte van de te testen hypothesen werd een interactie-effect tussen educatie en overeducatie (met als afhankelijke variabele depressie) getest en dit was niet significant.

Tabel 4 Effecten van overeducatie, educatie en interactie educatie × overeducatie op aangeleerde effectiviteit. Resultaten stapsgewijze multilevelanalyse: intercepten, coëfficiënten (met standaardfouten), variantiecomponenten en model fit ($n = 11.545$; regio's = 107)

Afhankelijke: Aangeleerde effectiviteit	Null Model	Model 1	Model 2	Model 3 ^b	Model 4 ^b
Intercept	3,714*** (0,018)	3,726*** (0,018)	3,690*** (0,018)	3,647*** (0,025)	3,644*** (0,025)
Overeducatie (ref. = niet-overgekwalificeerd)					
Overgekwalificeerd		-0,095*** (0,015)	-0,131*** (0,015)	-0,113*** (0,015)	-0,099*** (0,020)
Educatie (ref. = niet-tertiair geschoold)					
Tertiair			0,157*** (0,012)	0,128*** (0,013)	0,134*** (0,014)
Interactie overeducatie × educatie					-0,033 n.s. (0,031)
Variatiecomponenten					
e_0	0,314***	0,313***	0,309***	0,302***	0,302***
v_0	0,031***	0,030***	0,027***	0,022***	0,022***
ICC ^a	0,089	0,088	0,081	0,068	0,068
-2*loglikelihood Verbetering model fit	19621,923	19583,569***	19423,401***	19192,725***	19191,604 n.s.
Additief verklaarde variantie e_0^a		0,32%	1,30%	1,83%	0%
Additief verklaarde variantie v_0^a		1,16%	10,20%	17,95%	0%

* < .05; ** < .01; *** < .001; n.s.: niet significant

^a Berekend met de niet-afgeronde variantiecomponenten.

^b Gecontroleerd voor sociale steun, het al dan niet samenleven met een partner, inkomenspositie, geslacht en leeftijd (en leeftijd kwadraat). Volledige tabellen verkrijgbaar op eenvoudig verzoek.

voor een groter gevoel van aangeleerde effectiviteit: tertiair opgeleiden hebben een groter gevoel van competentie en controle over het eigen leven. Deze effecten blijven bestaan na controle voor geslacht, leeftijd, inkomen, sociale steun en het samenleven met een partner (model 3).

Het interactie-effect dat in het vierde model werd toegevoegd om hypothese 5 te testen bleek – tegen de verwachtingen in – niet significant te zijn.⁶ Op basis van deze data kan men niet stellen dat de impact van overkwalificatie op de aangeleerde effectiviteit verschilt naargelang de opleiding die men heeft genoten. De

6 Zowel educatie als overeducatie hebben een 0-1 dummycodering. Dit zou bij het opnemen van een interactie-effect tussen beide variabelen problemen kunnen opleveren. Dezelfde analyse werd uitgevoerd op basis van gecentreerde 'educatie'- en 'overeducatie'-variabelen, en daarbij was het interactie-effect evenmin significant.

Tabel 5 Coëfficiënt (en standaardfout) van β_a en β_b en het gemedieerde effect (met standaardfout) van de relatie tussen overeducatie en depressie

Mediator: Aangeleerde effectiviteit	β_a	β_b	Gemedieerd Effect^a	t-waarde^a
Coëfficiënt	-0,113***	-0,273***	0,031***	7,397***
Standaardfout	(0,015)	(0,007)	(0,004)	

* < .05; ** < .01; *** < .001

^a Berekend met de niet-afgeronde coëfficiënten en standaardfouten.

gevoelens van controle en competentie van tertiair geschoolden hebben dus niet erger te lijden onder hun overkwalificatie dan de aangeleerde effectiviteit van lager opgeleiden.

Hoewel de effecten van educatie en overeducatie significant zijn, kunnen ze maar een beperkt deel van de niet-verklaarde verschillen tussen individuen op het vlak van aangeleerde effectiviteit verklaren. De gevoelens van controle en competentie worden door een groot aantal factoren bepaald, waaronder dus scholing en overkwalificatie.

Aangezien het effect van educatie op depressie niet langer significant was zodra aangeleerde effectiviteit werd toegevoegd aan de analyse, staat al vast dat de gevoelens van controle en competentie de relatie tussen opleiding en depressie mediëren. Nu rest de vraag of de sterke daling in het effect van overkwalificatie op depressie die bij toevoeging van aangeleerde effectiviteit werd waargenomen ook wijst op een belangrijke mediërende functie van gevoelens van competentie en controle. Op basis van het effect van overeducatie op aangeleerde effectiviteit (β_a) enerzijds en het effect van aangeleerde effectiviteit op depressie (β_b) anderzijds werd het gemedieerde effect van de relatie tussen overeducatie en depressie berekend volgens de methode van Krull en McKinnon (1999, 2001) en gerapporteerd in tabel 5. Om na te gaan of dit effect significant is, werd de Sobeltest uitgevoerd (Sobel 1986). Hypothese 4 wordt bevestigd: de relatie tussen overeducatie en depressie wordt in sterke mate door aangeleerde effectiviteit gemedieerd. Personen die onder hun niveau werken lopen meer risico op symptomen van depressiviteit omdat ze minder dan juist gekwalificeerde werknemers het gevoel hebben hun leven te kunnen controleren en de gewenste doelen in het leven te bereiken.

Besluit en discussie

Het onderzoek dat de relatie tussen overeducatie en depressie reeds bestudeerde, suggereert dat overkwalificatie gepaard gaat met een verhoogde kans op depressiviteit (Johnson en Johnson 1992; O'Brien en Feather 1990). Een degelijk theoretisch – laat staan sociologisch – kader ontbrak echter in die studies. Bovendien werd nergens nagegaan hoe de negatieve gevolgen van overeducatie op depressie precies tot stand komen. In deze studie werd daarom de invloed van educatie en

overkwalificatie op depressie onderzocht basis van data van de derde ronde van de European Social Survey.

Uit de analyses kwam naar voren dat – in overeenstemming met het sociale-stressmodel – personen die te hoog geschoold zijn voor hun baan meer kans hebben op symptomen van depressiviteit dan personen die niet overgekwalificeerd zijn. Dit is consistent met de bevindingen van andere studies (Johnson en Johnson 1996; O'Brien en Feather 1990). Bovendien blijkt dat aangeleerde effectiviteit, i.e. het gevoel van competentie en controle, de relatie tussen overeducatie en depressie grotendeels kan verklaren. Dit houdt in dat personen die overgekwalificeerd zijn meer kans hebben op symptomen van depressiviteit omdat ze het gevoel hebben hun leven niet te kunnen beheersen. Deze studie is dus de eerste die kan verhelderen hoe de effecten van overkwalificatie op depressie precies tot stand komen.

Daarnaast beschermt educatie tegen depressiviteit: personen met een tertiaire opleiding zijn minder depressief dan personen die geen tertiair onderwijs gevolgd hebben, wat strookt met andere studies (Lorant et al. 2003). Uit dit onderzoek blijkt dat aangeleerde effectiviteit (bijna) de volledige relatie tussen educatie en depressie medieert, iets wat reeds door Ross en Mirowsky (1989) werd geconcludeerd.

Eén verwachting kon niet bevestigd worden. Uit de data blijkt niet dat de negatieve gevolgen van overkwalificatie voor de gevoelens van controle en competentie van het individu groter zijn voor tertiair opgeleiden dan voor niet-tertiair opgeleiden. Dit wijst erop dat het kunnen benutten van de eigen competenties en vaardigheden voor alle werknemers even belangrijk is, ongeacht het opleidingsniveau.

Dit onderzoek heeft implicaties voor het 'fundamentele oorzaak'-denken. In die theoretische traditie vertrekt men vaak (impliciet of expliciet) van het idee dat educatie enkel *positieve* effecten heeft op de gezondheid. Zo stellen Mirowsky en Ross (2003) letterlijk dat 'if there are consequences of having a college education that negatively impact health we have yet to find them' (Mirowsky en Ross 2003: 31). De hier gepresenteerde resultaten spreken de veronderstelling dat educatie via alle tussenliggende mechanismes tot een betere (mentale) gezondheid leidt echter tegen. Aangezien tertiair geschoolden veel meer kans hebben om overgekwalificeerd te zijn en die overkwalificatie nefast is voor de mentale gezondheid van het individu, lijkt het er sterk op dat overeducatie een eerste kwalijk gevolg van scholing is.

Toch maakt het feit dat er – via overkwalificatie – ook negatieve mediërende paden tussen opleiding en de mentale gezondheid zijn op zich geen brandhout van het 'fundamentele oorzaak'-denken. Zoals Lutfey en Freese (2005) stellen, mogen er tegengestelde mechanismes ('countervailing mechanisms') aan het werk zijn zolang de effecten van die mechanismes cumulatief kleiner zijn dan de effecten van de mechanismes die de fundamentele relatie tot stand brengen. Dit laatste is hier het geval, hoewel uit de analyses wel naar voren komt dat het effect van overkwalificatie op depressie zo groot is dat de bescherming die een tertiaire opleiding tegen depressie biedt bijna helemaal teniet wordt gedaan wanneer men ook overgeschoold is. Dit onderzoek wijst er dus op dat de mechanismes die aan

het werk zijn in de relatie tussen opleiding en gezondheid een stuk complexer zijn dan gedacht en dat een meer genuanceerde visie op het 'fundamentele oorzaak'-denken noodzakelijk is. Recent hebben ook Phelan, Link en Tehranifar (2010) erkend dat tegengestelde mechanismes een uitdaging vormen voor het 'fundamentele oorzaak'-denken en dat deze meer belicht dienen te worden.

Uit deze studie bleek daarnaast dat er sprake is van een suppressoreffect waarbij overeducatie en educatie elkaars effecten op depressie onderdrukken omdat hooggeschoolden meer kans hebben om overgeschoold te zijn. Dit betekent dat het effect van scholing op depressie in andere studies wellicht systematisch onderschat werd omdat er niet gecontroleerd werd voor overkwalificatie.

Verder onderzoek dient te uit te wijzen of overeducatie nog andere negatieve gevolgen (dan depressie) heeft. Bovendien kan worden nagegaan of de mate waarin men overgekwalificeerd is van belang is.

Tot slot is het aan de orde om ook enige kritische bemerkingen te formuleren. Men kan de 'Job Analysis'-methode op basis waarvan overeducatie is geoperationaliseerd, bekritisieren omdat variaties in niveau binnen een specifiek beroep niet worden opgenomen (Halaby 1994). De 'Job Analysis'-methode wordt desondanks de te verkiezen operationalisatiemethode genoemd wegens de voordelen tegenover de andere methodes (zie Hartog 2000; Verhaest en Omeij 2006 voor een uitgebreide analyse).

Daarnaast wordt er impliciet uitgegaan van overeducatie als chronische stressor, hoewel niet wordt nagegaan of dit voor de respondenten wel zo was. Dit was op basis van de dataset namelijk niet mogelijk. Als laatste kon er geen rekening gehouden worden met andere vormen van menselijk kapitaal die een individu al dan niet kan bezitten en die de ogenschijnlijke inconsistentie tussen het opleidingsniveau en functieniveau eventueel kunnen verklaren.

Deze studie heeft tot slot een belangrijke maatschappelijke implicatie. Ten tijde van massale investeringen in het onderwijs toont dit onderzoek aan dat het gevaar van een gebrek aan banen voor hooggeschoolden niet te onderschatten valt. Hoogopgeleiden die onder hun niveau tewerkgesteld worden, nemen plaatsen in van lager opgeleiden die ook gedwongen worden een baan aan te nemen waarvoor ze overgekwalificeerd zijn (Sloane 2003). Deze 'skill bumping' kan mogelijk zware gevolgen hebben voor de geestelijke gezondheid van de beroepsbevolking. Het is dan ook noodzakelijk dat de overheid de vraag naar hooggeschoolde arbeid ondersteunt en maatregelen neemt om te voorkomen dat onderwijsinstellingen diplomamachines worden die veel meer hoogopgeleiden afleveren dan de arbeidsmarkt werkelijk nodig heeft. Het is namelijk cruciaal ieders potentieel te benutten.

Literatuur

Abramson, L.Y., M.E.P. Seligman en J. D. Teasdale (1978) Learned Helplessness in Humans: Critique and Reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87(1): 49-74.

- Allen, J. en R. van der Velden (2001) Educational mismatches versus skill mismatches: Effects on wages, job satisfaction, and on-the-job search. *Oxford Economic Papers-New Series*, 53(3): 434-452.
- Aneshensel, C.S. (1992) Social Stress: Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 18(1): 15-38.
- Baard, P.P., E.L. Deci en R.M. Ryan (2004) Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10): 2045-2068.
- Baron, R.M. en D.A. Kenny (1986) The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6): 1173-1182.
- Barone, C. en L. Ortiz (2011) Overeducation among European University Graduates: A comparative analysis of its incidence and the importance of higher education differentiation. *Higher Education*, 61(3): 325-337.
- Bracke, P., E. Pattyn en O. von dem Knesebeck (2013) Overeducation and depressive symptoms: Diminishing mental health returns to education. *Sociology of Health and Illness*, 35(8): 1242-1259.
- Buchel, F. en M. van Ham (2003). Overeducation, regional labor markets, and spatial flexibility. *Journal of Urban Economics*, 53(3): 482-493.
- Budría, S. (2011) Are educational mismatches responsible for the 'inequality increasing effect' of education? *Social Indicators Research*, 102(3): 409-437.
- Burris, V. (1983) The Social and Political Consequences of Overeducation. *American Sociological Review*, 48(4): 454-467.
- Clogg, C.C. en J.W. Shockey (1984) Mismatch Between Occupation and Schooling: A Prevalence Measure, Recent Trends and Demographic Analysis. *Demography*, 21(2): 235-257.
- Dolton, P. en A. Vignoles (2000) The incidence and effects of overeducation in the UK graduate labour market. *Economics of Education Review*, 19(2): 179-198.
- Dooley, D. en J. Prause (1997) Effect of Students' Self-esteem on Later Employment Status: Interactions of Self-esteem with Gender and Race. *Applied Psychology*, 46(2): 175-198.
- Dressler, W.W. (1988) Social Consistency and Psychological Distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 29(1): 79-91.
- ESS (2011) Education Upgrade ESS1-ESS4: documentation report. Op 15 februari 2014 ontleend aan http://ess.nsd.uib.no/ess/doc/Education_Upgrade_ESS1-4.pdf.
- ESS Round 3 (2006) European Social Survey Round 3 Data, Data file edition 3.3. Op 15 februari 2014 ontleend aan <http://ess.nsd.uib.no/ess/conditions.html>.
- Eurostat (2011) NUTS, Nomenclature of Territorial Units for Statistics. Op 15 februari 2014 ontleend aan http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/nuts_nomenclature/introduction.
- Feldman, D.C. (1996) The nature, antecedents and consequences of underemployment. *Journal of Management*, 22(3): 385-407.
- Gecas, V. (1989) The Social Psychology of Self-Efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15(1): 291-316.
- Glenn, N.D. en C.N. Weaver (1981) Education's Effects on Psychological Well-Being. *Public Opinion Quarterly*, 45(1): 22-39.
- Graham, C. en A. McKenzie (1995) Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education + Training*, 37(1): 4-11.
- Grip, A. de, H. Bosma, D. Willems en M. van Boxtel (2008) Job-worker mismatch and cognitive decline. *Oxford Economic Papers-New Series*, 60(2): 237-253.

- Groot, W. en H.M. van den Brink (2000) Overeducation in the labor market: A meta-analysis. *Economics of Education Review*, 19(2): 149-158.
- Halaby, C.N. (1994) Overeducation and Skill Mismatch. *Sociology of Education*, 67(1): 47-59.
- Hammen, C. (2005) Stress and depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1(1): 293-319.
- Hartog, J. (2000) Over-education and earnings: Where are we, where should we go? *Economics of Education Review*, 19(2): 131-147.
- Heck, R.H., S.L. Thomas en L.N. Tabata (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge.
- Hox, J. (2002) *Multilevel Analysis: Techniques and Applications*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- International Labour Organisation (2004) ISCO (International Standard Classification of Occupations): ISCO-88. Op 15 februari 2014 ontleend aan <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco88/index.htm>.
- International Labour Organisation (2008) ISCO-08: Structure and preliminary correspondence with ISCO-88. Op 15 februari 2014 ontleend aan <http://www.ilo.org/public/english/bureau/stat/isco/isco08/index.htm>.
- Johnson, G.J. en W.R. Johnson (1992) Subjective Underemployment and Psychosocial Stress: The Role of Perceived Social and Supervisor Support. *Journal of Social Psychology*, 132(1): 11-21.
- Johnson, G.J. en W.R. Johnson (1996) Perceived overqualification and psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 136(4): 435-445.
- Kalleberg, A.L. (2008) The mismatched worker: When people don't fit their jobs. *The Academy of Management Perspectives*, 22(1): 24-40.
- Knesebeck, O. von dem, E. Pattyn en P. Bracke (2011) Education and depressive symptoms in 22 European countries. *International Journal of Public Health*, 56(1): 107-110.
- Krull, J.L. en D.P. MacKinnon (1999) Multilevel mediation modeling in group-based intervention studies. *Evaluation Review*, 23(4): 418-444.
- Krull, J.L. en D.P. MacKinnon (2001) Multilevel modeling of individual and group level mediated effects. *Multivariate Behavioral Research*, 36(2): 249-277.
- Link, B.G. en J. Phelan (1995) Social Conditions As Fundamental Causes of Disease. *Journal of Health and Social Behavior*, 35(Extra Issue): 80-94.
- Link, B.G. en J.C. Phelan (1996) Understanding sociodemographic differences in health: The role of fundamental social causes. *American Journal of Public Health*, 86(4): 471-473.
- Lorant, V., D. Deliege, W. Eaton, A. Robert, P. Philippot en M. Ansseau (2003) Socio-economic inequalities in depression: A meta-analysis. *American Journal of Epidemiology*, 157(2): 98-112.
- Lundberg, J., M. Kristenson en B. Starrin (2009) Status incongruence revisited: Associations with shame and mental wellbeing. *Sociology of Health & Illness*, 31(4): 478-493.
- Lutfey, K. en J. Freese (2005) Toward some fundamentals of fundamental causality: Socio-economic status and health in the routine clinic visit for diabetes. *American Journal of Sociology*, 110(5): 1326-1372.
- Maas, C.J.M. en J.J. Hox (2004) Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica*, 58(2): 127-137.
- Matsuo, H., K. Symons, K. Beullens en J. Billiet (2009) Response based quality assessment in the ESS, Round 3. An update for 23 countries. Op 15 februari 2014 ontleend aan <http://ess.nsd.uib.no/ess/round3/>.

- McGuinness, S. (2006) Overeducation in the labour market. *Journal of Economic Surveys*, 20(3): 387-418.
- Mirowsky, J. en C.E. Ross (1992) Age and Depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 33(3): 187-205.
- Mirowsky, J. en C.E. Ross (2003) *Education, social status and health*. New York: Aldine de Gruyter.
- O'Brien, G.E. en N.T. Feather (1990) The Relative Effects of Unemployment and Quality of Employment on the Affect, Work Values and Personal Control of Adolescents. *Journal of Occupational Psychology*, 63(2): 151-165.
- OECD (2005) What are equivalence scales? Op 15 februari 2014 ontleend aan <http://www.oecd.org/dataoecd/61/52/35411111.pdf>.
- OECD (2012) Education at a glance 2012. Op 15 februari 2014 ontleend aan http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en.
- Parker, S., R.J. Kleiner en H.G. Taylor (1960) Level of Aspiration and Mental Disorder: A Research Proposal. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 84(17): 878-886.
- Pearlin, L.I. (1989) The Sociological Study of Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(3): 241-256.
- Pearlin, L.I. (1999) The Stress Process Revisited: Reflections on Concepts and Their Interrelationships. In: C.S. Aneshensel en J. Phelan (red.) *Handbook of the sociology of mental health*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 395-416.
- Pearlin, L.I., E.G. Menaghan, M.A. Lieberman en J.T. Mullan (1981) The Stress Process. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4): 337-356.
- Phelan, J.C., B.G. Link, A. Diez-Roux, I. Kawachi en B. Levin (2004) 'Fundamental causes' of social inequalities in mortality: A test of the theory. *Journal of Health and Social Behavior*, 45(3): 265-285.
- Phelan, J.C., B.G. Link en P. Tehranifar (2010) Social Conditions as Fundamental Causes of Health Inequalities: Theory, Evidence, and Policy Implications. *Journal of Health and Social Behavior*, 51(1 suppl): S28-S40.
- Radloff, L.S. (1977) The CES-D scale: A self-report depression scale for research in the general population. *Applied Psychological Measurement*, 1(3): 385-401.
- Ross, C.E. en J. Huber (1985) Hardship and Depression. *Journal of Health and Social Behavior*, 26(4): 312-327.
- Ross, C.E. en J. Mirowsky (1989) Explaining the Social Patterns of Depression: Control and Problem Solving – Or Support and Talking. *Journal of Health and Social Behavior*, 30(2): 206-219.
- Rotter, J.B. (1990) Internal Versus External Control of Reinforcement: A Case History of A Variable. *American Psychologist*, 45(4): 489-493.
- Rubb, S. (2003) Overeducation: A short or long run phenomenon for individuals? *Economics of Education Review*, 22(4): 389-394.
- Ryan, R.M. en E.L. Deci (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1): 141-166.
- Schieman, S. en G. Plickert (2008) How Knowledge is Power: Education and the Sense of Control. *Social Forces*, 87(1): 153-183.
- Schneider, S.L. (2007) Measuring educational attainment in cross-national surveys: The case of the European Social Survey. Op 15 februari 2014 ontleend aan http://www.nuffield.ox.ac.uk/users/Schneider/pdfs/ISCEDinESS_Nov2007.pdf.
- Schofer, E. en J.W. Meyer (2005) The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6): 898-920.
- Seeman, M. (1959) On the Meaning of Alienation. *American Sociological Review*, 24(1): 783-791.

- Sloane, P.J. (2003) Much ado About Nothing? What does the Overeducation Literature Really Tell us? In: F. Buchel, A. de Grip en A. Mertens (red.), *Overeducation in Europe: Current issues in theory and policy*. Cheltenham: Edward Elgar, 11-45.
- Smith, P. en J. Frank (2005) When aspirations and achievements don't meet: A longitudinal examination of the differential effect of education and occupational attainment on declines in self-rated health among Canadian labour force participants. *International Journal of Epidemiology*, 34(4): 827-834.
- Sobel, M.E. (1986) Some new results on indirect effects and their standard errors in covariance structure models. In: N.Tuma (red.), *Sociological methodology 1986*. Washington: American Sociological Association, 159-186.
- Tsang, M.C. en H.M. Levin (1985) The economics of overeducation. *Economics of Education Review*, 4(2): 93-104.
- Vaisey, S. (2006) Education and its discontents: Overqualification in America, 1972-2002. *Social Forces*, 85(2): 835-864.
- Velde, S. van de, P. Bracke, K. Levecque en B. Meuleman (2010) Gender differences in depression in 25 European countries after eliminating measurement bias in the CES-D 8. *Social Science Research*, 39(3): 396-404.
- Verhaest, D. en E. Omey (2006) The impact of overeducation and its measurement. *Social Indicators Research*, 77(3): 419-448.
- Weert, E. de (1999) Contours of the emergent knowledge society: Theoretical debate and implications for higher education research. *Higher Education*, 38(1): 49-69.
- Wheaton, B. (1983) Stress, Personal Coping Resources, and Psychiatric Symptoms: An Investigation of Interactive Models. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(3): 208-229.
- Wheaton, B. (1999) Social Stress. In: C.S. Aneshensel en J. Phelan (red.), *Handbook of the sociology of mental health*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher, 277-300.
- White, R.W. (1959) Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66(5): 297-333.
- Williams, D.R. (1990) Socioeconomic Differentials in Health: A Review and Redirection. *Social Psychology Quarterly*, 53(2): 81-99.
- World Health Organization (2005) *Mental Health Action Plan for Europe: Facing the challenges, building solutions. Report from the WHO ministerial conference on Mental Health*. Helsinki: The regional office for Europe of the World Health Organization.