



Universiteit Utrecht

Universiteit Utrecht

Masterthesis Arbeids- en Organisationspsychologie

De transitie van studie naar werk:

Onderzoek naar de verschillen tussen levensfasen binnen generatie Y en de effecten van werkgerelateerde hulpbronnen op self-efficacy, bevlogenheid en organisatie-betrokkenheid

Jasmijn Vollering

3162087

4 mei 2011

Begeleider:

Dr. Jos van Oostrum

Tweede beoordelaar:

Prof. Dr. Wilmar Schaufeli

Voorwoord

Voor u ligt mijn masterthesis welke symbool staat voor mijn afstuderen aan de masteropleiding Arbeids- en Organisationspsychologie aan de Universiteit Utrecht.

Na het succesvol afronden van de mastervakken waar mijn interesse voornamelijk uitging naar de HRM en organisationspsychologie heb ik stage gelopen bij een klein, maar divers organisatieadviesbureau Active HRM te Utrecht. De voornaamste doelgroepen van Active HRM waren de afgestudeerden en de Young professionals die net de arbeidsmarkt opkomen of zijn gekomen. Zij zijn vaak op zoek naar wie ze zijn en wat ze willen binnen hun loopbaan en leven. Ik werd geïnspireerd door deze groep in deze levensfase, mede doordat ik meerdere malen in contact ben gekomen met literatuur en het organiseren van activiteiten rondom deze doelgroep.

Daarbij vond ik het interessant omdat het ook over mijzelf ging. Ik herkende mezelf erin. Ik ben deel van deze doelgroep. Dat maakte het nog relevanter. Ook ik ga binnen korte tijd de school-werk transitie maken, een begrip dat centraal staat in mijn thesis.

Graag wil ik mijn thesisbegeleider Jos van Oostrum bedanken voor zijn bevlogen begeleiding, de vele uren tijd die hij aan mij besteed heeft en zijn kritische feedback. Ook wil ik mijn stagebegeleider Oliver de Koning van Active HRM bedanken dat ik op een plezierige manier leerzame en waardevolle praktijkervaring op hebben mogen doen binnen zijn bedrijf.

Jasmijn Vollering

Mei, 2011

Samenvatting

In deze studie zijn verschillen binnen generatie Y onderzocht; verschillen tussen jonge, startende werkenden die net de school-werktransitie hebben gemaakt en studenten in de laatste fase van hun studie die deze transitie binnen afzienbare tijd gaan maken. Ook is er aan de hand van het JD-R model gekeken naar de relaties tussen de werkgerelateerde hulpbronnen 'ontwikkelmogelijkheden' en 'sociale steun van de mentor' en de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy. Daarnaast is gekeken naar hun invloed op bevlogenheid en organisatie-betrokkenheid. Data zijn verzameld met behulp van een online survey waaraan 43 werkenden en 40 studenten hebben meegewerkt.

Er zijn grote verschillen gevonden tussen werkenden en studenten. Beide werkgerelateerde hulpbronnen bleken alleen voor de studenten samen te hangen met hun self-efficacy. Ook bleek er een positieve samenhang tussen de werkgerelateerde hulpbronnen 'ontwikkelmogelijkheden' en 'sociale steun van de mentor' enerzijds, en bevlogenheid anderzijds. Voor de studenten bleek self-efficacy een mediator tussen 'sociale steun van de mentor' en bevlogenheid. Ook is er een relatie tussen de twee werkgerelateerde hulpbronnen en organisatie-betrokkenheid gevonden. Bevlogenheid bleek in deze relaties een mediator. Met andere woorden, er is wederom steun gevonden voor het motivatieproces van het JD-R model (o.a. Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). Daarnaast bleek ook de variabele uitdaging grote effecten te hebben op bevlogenheid en organisatie-betrokkenheid.

Self-efficacy blijkt uit deze studie alleen een rol te spelen bij studenten en bij vrouwen. De rol van self-efficacy zou daarom nader moeten worden onderzocht binnen het JD-R model. Dit geldt ook voor de rol van de levensfase waarin een individu verkeert die van grote invloed lijkt te zijn op het welzijn en de (arbeids)beleving.

Inhoudsopgave

1. Inleiding	6
1.1 Verantwoording van het onderzoek	6
1.2 Generatie Y op de werkvloer	7
1.3 School-werk transitie	8
1.4 Huidig onderzoek	10
1.5 Achtergrond: Job Demands-Resources (JD-R) model	11
1.6 Onderzoeksmodel huidig onderzoek	13
1.7 Self-efficacy	14
1.7.1 Antecedenten van self-efficacy: Sociale steun van de mentor en ontwikkelmogelijkheden	14
1.7.2 Zelfleiderschap	15
1.8 Self-efficacy en bevlogenheid	16
1.9 Uitdaging	17
1.10 Bevlogenheid en affectieve organisatie-betrokkenheid	18
2. Methode	19
2.1 Participanten	19
2.2 Procedure	19
2.3 Meetinstrumenten	20
2.4 Analysemethode	25
3. Resultaten	26
3.1 Verschillen tussen werkenden en studenten	26
3.2 Correlaties van werkenden en studenten en hun verschillen	26
3.3 Toetsing van het onderzoeksmodel	31
3.4 Het modererende effect van uitdaging op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy	32

3.5	Het mediërende effect van self-efficacy op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en bevoegenheid	34
3.6	Het mediërende effect van bevoegenheid op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en affectieve organisatie-betrokkenheid.....	36
4.	Discussie	38
4.1	Verschillen tussen werkenden en studenten	38
4.2	Werkgerelateerde hulpbronnen en persoonsgebonden hulpbron self-efficacy	41
4.3	De mediërende rol van self-efficacy op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en bevoegenheid.....	42
4.4	De modererende rol van uitdaging op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy	43
4.5	De mediërende rol van bevoegenheid op de relatie tussen hulpbronnen en affectieve organisatie-betrokkenheid.....	43
4.6	Uitdaging en bevoegenheid	44
4.7	Zelfleiderschap nader bekeken	45
4.8	Geslacht en self-efficacy	46
4.9	Kanttekeningen	46
4.10	Wetenschappelijke en praktische implicaties.....	47
4.11	Slotwoord.....	49
	Referenties	50
Bijlage 1:	Gebruikte (sub)schalen en items.....	54
Bijlage 2:	Cronbach's alpha's van de behoeften en waarden	59
Bijlage 3:	Factoranalyse van zelfleiderschap.....	60

1. Inleiding

1.1 Verantwoording van het onderzoek

Internationale opdrachten, dure opleidingen, coachingstrajecten, auto van de zaak en uiteraard de garantie op een uitdagende functie en prachtige loopbaan. Het 'binden en boeien' van hoogopgeleide starters uit Generatie Y is de afgelopen jaren tot een ware kunst verheven (Jolink, Kortens & Verhiel, 2010). Generatie Y doet op dit moment haar intrede op de arbeidsmarkt. De literatuur (o.a. Bontekoning, 2007; Boschma & Groen, 2007; Wallace, 2007) kent geen eenduidige leeftijdstypering, maar over het algemeen lijken alle jongeren die geboren zijn tussen grofweg 1980 en 1995 onder deze Generatie Y te vallen. Boschma en Groen (2007) noemen deze generatie 'Generatie Einstein'. Generatie Y of Einstein heeft in haar levensloop de economische groei en welvaart meegemaakt. Commercie en internet zijn de peilers waarop de maatschappij tegenwoordig steunt en waarin deze generatie is opgegroeid.

Deze jongeren zouden geïdealiseerde beelden van hun toekomstige baan hebben en veel waarde hechten aan plezier, sfeer en persoonlijke groei, en veel minder aan salaris. Bovendien blijkt ook uit het Y-opener onderzoek van communicatie-adviesbureau ACA/JES (Bouwmeester, 2007) dat jongeren van generatie Y flexibeler zijn dan vorige generaties. Zij zouden wat betreft begrip van de hedendaagse communicatie via computer en internet ver voor liggen op hun voorgangers, wat maakt dat ze sneller zouden zijn in hun werk. Dat lijkt zeker geen onaardige aanwinst voor een organisatie. Het is echter aan de werkgevers om de jongeren binnen te halen en te behouden door middel van het bieden van voldoende ruimte voor zelfontplooiing, uitdaging en goede arbeidsvoorwaarden. Er zijn op dit moment verschillende commerciële marktonderzoeken (o.a. Bouwmeester, 2007; Boschma & Groen, 2007) gepubliceerd die een beeld geven van deze nieuwe Generatie Y. Het verschaft interessante informatie en beweringen over deze generatie Y of Einstein. Echter miste ik de wetenschappelijke en empirische onderbouwing in deze onderzoeken. Om achter de waarden en drijfveren te komen is er meer nodig dan alleen feiten en cijfers over de doelgroep als het om jongeren gaat. Dit heeft mij er onder andere toe aangezet een wetenschappelijk en empirisch onderbouwde thesis hierover te schrijven.

Een tweede aanleiding is de huidige situatie op de arbeidsmarkt d.d. maart 2011. Het is momenteel voor werkende jongeren van de nieuwe generatie niet bijzonder rooskleurig in verband met de economische mindere tijden als gevolg van de kredietcrisis in de zomer van 2007. Echter zijn er wel al tekenen dat de economie herstellende is. Dat betekent dat de arbeidsmarkt de komende jaren waarschijnlijk steeds krappere zal worden, maar met name ook door de toenemende vergrijzing. Er wordt verwacht dat tussen 2011 en 2015 maar liefst 775.000 babyboomers de arbeidsmarkt

verlaten en slechts 420.000 jongeren instromen (CBS, 2010). Daarom zal generatie Y hard nodig zijn om de uitstroom van de babyboomers als gevolg van de vergrijzing op te vangen.

1.2 Generatie Y op de werkvloer

Het lijkt erop dat generatie Y nogal verschilt van andere voorgaande generaties (Boschma & Groen, 2007; Bontekoning, 2007) en daarom voor werkgevers moeilijk te peilen is. Generatie Y wordt ook wel veeleisend, lui en wispelturig genoemd. Tegenwoordig lijken jonge werknemers ook meer waarde te hechten aan privé/werk balans dan werknemers uit voorgaande generaties. Werkgevers moeten zich meer dan ooit tevoren richten op het vasthouden van hun werknemers. Het lijkt moeilijk deze werknemers aan een organisatie te binden. Generatie Y zou dan ook snel teleurgesteld zijn en continu zoekend naar potentieel ander werk. Jobhoppen schijnt een normale trend te zijn in deze leeftijdsgroep. Uit onderzoek van Bouwmeester (2007) blijkt dat van de reeds werkende jongeren maar liefst 53% al tussen de twee tot vijf werkgevers hebben gehad. Bontekoning (2007) stelt dat deze nieuwe generatie een loopbaan ziet als een reis langs verschillende banen. Martin en Tulgan (2000; in Bontekoning, 2007) zeggen dat generatie Y wordt gekenmerkt door meerdere parallelle carrières. Zij wil zelf bepalen hoe haar loopbaan eruit ziet en zij wil zich niet vastleggen aan de loopbaantrajecten die door werkgevers bepaald worden. Jonge werknemers van Generatie Y zullen zodra ze uitgeleerd zijn weer om zich heen gaan kijken naar andere plekken om zich verder te kunnen ontwikkelen (Boschma & Groen, 2007).

Westerman & Yamamura (2007) suggereren dat werkgevers aandacht moeten schenken aan de overeenstemming tussen de verwachtingen op de werkvloer van net afgestudeerde, jonge werknemers en de werkomgeving waarin zij werkelijk functioneren om ervoor te zorgen dat zij tevreden blijven en betrokken zijn bij de organisatie. Als de werkomgeving hun voorkeuren niet verwezenlijken, zullen zij minder tevreden zijn en eerder vertrekken. Deze nieuwe generatie lijkt dus moeilijk te managen, maar kan wel voordeel voor de organisatie opleveren wanneer dit goed gebeurt. Daarom zullen werkgevers zich moeten verdiepen in deze nieuwe generatie, in hun denkbepelden, motivatie en gedrag om ze te kunnen bereiken en behouden. Het is dus steeds belangrijk om te weten wat de motieven en behoeften van generatie Y zijn als het om werk gaat.

Volgens Bontekoning (2007) wordt beweerd dat kenmerken van de generatie Y bronnen zijn voor generatieconflicten in organisaties. Het liefste zouden de werknemers van de oudere generaties zien dat jonge werknemers zich aanpassen aan de huidige cultuur, maar Bontekoning constateert dat wanneer deze jonge mensen zich aanpassen aan de verouderde organisatiecultuur zij niet goed uit de verf komen. Hun prestatie en motivatie zijn in die situatie maar middelmatig. Ze willen juist vernieuwend zijn en deze impulsen kunnen ook heel gunstig zijn voor de organisatie en haar cultuur.

Door het bevorderen van authentiek gedrag wordt niet alleen de cultuurvernieuwende invloed van een nieuwe generatie gestimuleerd, maar worden de leden van deze generatie ook gesteund in hun eigen professionele ontwikkeling en neemt hun werkplezier toe. Toch vindt aanpassingsgedrag bij binnenkomst in een organisatie vaak plaats. Bontekoning veronderstelt daarom dat aanpassingsgedrag moet worden voorkomen om de cultuurvernieuwende invloed van een nieuwe generatie te stimuleren. Er zou inzicht moeten worden verkregen in factoren die professionele ontwikkeling en werkplezier bevorderen, met name bij jonge werknemers in de eerste werkjaren.

Boschma en Groen (2007) zien een omgekeerde generatiekloof: jongeren hebben geen last van ouderen, maar ouderen hebben des te meer moeite met jongeren. Door onbegrip, gebrek aan communicatie en een andere invulling van waarden, ontstaat er volgens hen een kloof tussen jongeren en organisaties. Jongeren functioneren op een manier die andere generaties niet gewend zijn waardoor de jongeren uit Generatie Einstein niet meer in de huidige organisatiestructuren passen. Het idee dat jongeren een probleem vormen voor de huidige arbeidscultuur en het blijven denken dat dit vanzelf overgaat zodra ze leren dat ze zich gewoon, net als ieder mens, moeten aanpassen, is een te beperkte en zelfs gevaarlijke visie, volgens Boschma & Groen (2007). Jongeren gaan namelijk gewoon ergens anders werken of gaan voor zichzelf werken als door de werkgever wordt geëist dat ze zich aanpassen.

Bontekoning (2007) richt zich voornamelijk op verschillen tussen generaties in organisaties en de functionaliteit ervan. Hij deed onderzoek naar de gunstige effecten van deze verschillen en naar factoren die samenwerking tussen generaties bevorderen. Echter worden werkgevers genoodzaakt hun organisatie aan te passen aan de nieuwe generatie die de arbeidsmarkt op dit moment kenmerkt en nog lang zal kenmerken. Op die manier zullen wellicht de oudere generaties zich juist aan moeten passen aan de nieuwe generatie. Ik wil me daarom in deze thesis juist richten op de behoeften, waarden en het gedrag van deze nieuwe generatie Y of Einstein en op verschillen *binnen* deze generatie in plaats van verschillen *tussen* generaties.

1.3 School-werk transitie

Deze nieuwe generatie omvat een complexe leeftijdsgroep. Uit hersenonderzoek (o.a. Dijksterhuis, 2007; Boschma & Groen, 2007) blijkt dat de opbouw van het brein niet klaar is rond de puberteit, maar doorloopt tot ruim na het 20^e levensjaar. De ontwikkeling verschilt tussen mannen en vrouwen, maar verschilt ook sterk tussen individuen onderling. De voorste hersenen zijn nodig voor vermogens als nadenken over (morele) dilemma's, beslissen, vooruit denken en plannen. Deze delen en hun verbinding met de rest van de hersenen gaan zich pas goed ontwikkelen na het zestiende levensjaar en deze ontwikkeling gaat door tot ergens tussen het 20^e en 30^e levensjaar. Daar komt nog eens bij

dat twintigers en dertigers in een levensfase zitten waarbij zij, naast alledaagse keuzes, ook geconfronteerd worden met belangrijke levensbepalende beslissingen die zij moeten nemen. Jongeren ervaren in deze fase problemen die toe te schrijven zijn aan belangrijke transitie in het leven. Deze fase wordt ook wel 'quarterlife crisis' genoemd (Robbins & Wilner, 2001; in Arnett, 2007). Deze crisis is een respons op overweldigende instabiliteit, constante verandering en complexe en talloze keuzes.

De meest uitgesproken transitie in het leven is die van school naar werk (Arnett, 2007), een centrale mijlpaal in het leven. Na het afstuderen wordt het ooit zo heldere levenspad onduidelijk en vele twintigers beginnen zich verloren te voelen in een zee van talloze mogelijkheden. Juist die transitie naar het begin van de carrière en de eerste jaren die volgen zijn zeer belangrijk voor succes en succesovertuigingen in de toekomst (Nurmi, Salmela-Aro en Koivisto, 2002). Twintigers moeten onder andere keuzes maken met betrekking tot het vinden van een eerste baan en hun verdere loopbaankeuzes, maar ook het kiezen en leren leven met een levenspartner en de keuze van het krijgen van kinderen. Deze beslissingen hebben verregaande consequenties voor het verdere leven. Twintigers beginnen eindeloos aan zichzelf te twijfelen en raken verstrikt in een identiteitscrisis (Arnett, 2007).

In de sociologie wordt het belang van werk voor de vorming van de identiteit al jaren onderkend. Ook de filosofen Jensen en Wijnberg (2010) schreven over de vorming en het belang van identiteit en wijzen op onderzoek dat aantoont dat ons zelfbeeld sterk samenhangt met de baan die we hebben. Succes en een gevoel van zingeving blijken daarbij belangrijke factoren. Er wordt tegenwoordig door de zogenoemde Young professionals groot belang gehecht aan zelfontplooiing en groeimogelijkheden binnen het werk. Steeds meer mensen worden tegenwoordig zelfstandig ondernemer (zfp'er) of werken in een creatief beroep dat nauwelijks een saai, herhalend karakter heeft, maar juist grote vrijheid en ontplooiingsmogelijkheden biedt. Niet voor niets geldt voor een toenemend aantal jonge mensen tegenwoordig vooral als criterium dat je het 'leuk moet vinden' wat je doet, meer dan de vraag hoeveel geld je ermee verdient of hoeveel status je ermee verwerft. Deze tendens maakt het wel weer moeilijker om een duidelijke identiteit te ontleen aan het werk. Zfp'ers, freelancers en jobhoppers vereenzelvigen zich, door het tijdelijke karakter van hun werkrelaties en de nadruk op het plezier dat ze eraan willen beleven, moeilijker met hun baan dan vakmensen die bewust gekozen hebben voor een langdurig arbeidsleven, bijvoorbeeld schoenmaker of boer. Moderne werknemers zijn vrij, ongebonden en creatief en hebben daardoor talloze verschillende identiteiten aanneemt. Aan de namen die hedendaagse beroepen dragen, is dit terug te zien: namen als 'creative director' of 'resource manager' zijn weinig specifiek en waarschijnlijk minder geschikt om een identiteit aan te ontleen. Ze omschrijven niet wat iemand precies doet, en

dus ook niet wie iemand is. Dat veel jonge mensen zoekende zijn en zich afvragen wie ze zijn, hoeft dus geen verwondering te wekken. Veel jongeren willen ook niet langer dan een paar jaar werken voor dezelfde baas, waardoor de zoektocht naar een eigen identiteit gecompliceerder wordt.

Het is ook een wijze les in het geval van keuzestress – een probleem dat met name voorkomt onder dertigers die twijfelen of ze wel de juiste loopbaan hebben gekozen, scholieren/studenten die niet weten wat ze willen studeren en onder pas afgestudeerden die nog geen carrière voor ogen hebben. Zij zoeken doorlopend naar antwoorden op vragen als ‘wat moet ik met mijn leven doen?’ of ‘wat wil ik eigenlijk echt?’ Het is een zoektocht naar identiteit. Door de keuzevrijheid en vele mogelijkheden van tegenwoordig kunnen we kiezen wie we zijn, wat we doen. Maar jonge werknemers worden vaak ongelukkig door de teveel mogelijkheden aan keuzes (Schwartz, 2005), omdat ze niet weten wat ze moeten kiezen en komen in een identiteitscrisis terecht.

1.4 Huidig onderzoek

Sommige twintigers en dertigers kunnen op complexe dilemma's die zij ervaren reageren door ontslag te nemen, carrièrekeuzes uit te stellen of angststoornissen te ontwikkelen (Robbins & Wilner, 2001; in Arnett, 2007). Diegenen die worden geconfronteerd met de quarterlife crisis kunnen vele symptomen ervaren die variëren van intense werkontevredenheid tot depressie. Er is echter nog maar weinig onderzoek gedaan naar deze leeftijdsgroep en naar de hulpbronnen voor twintigers om met moeilijkheden die zij ervaren om te gaan. Daarom zou ik inzicht willen verkrijgen in deze hulpbronnen en factoren die bijdragen aan vitaliteit en werkbetrokkenheid.

Bovendien is een generatie mijn inziens nooit zo homogeen als het wel wordt voorgesteld. Daarom is het van belang naast overeenkomende motieven, behoeften en gedrag juist ook de verschillen binnen deze nieuwe generatie in kaart te brengen. Om de relevante verschillen binnen generatie Y duidelijk in beeld te brengen, zullen in mijn onderzoek groepen met elkaar vergeleken worden, namelijk; (af)studerenden in hun laatste fase van hun studie met startende werkenden. Dit is van belang, omdat de werkenden in een andere levensfase zitten dan de studerenden; de starters hebben namelijk de transitie van school naar werk al gemaakt, studenten hebben dat nog niet. Zij naderen deze transitie. Werkenden hebben mogelijk andere behoeften, waarden en motivaties ten opzichte van werk dan de studenten die nog geen ervaring hebben als professional. Het is daarom aannemelijk dat verwachtingen en motieven met betrekking tot werk en loopbaan tussen deze groepen zullen verschillen.

Concluderend kun je zeggen dat er op dit moment nog maar weinig wetenschappelijk onderzoek over deze nieuwe generatie bestaat. Dit onderzoek kan daarom relevant zijn voor werkgevers en wetenschappers die geïnteresseerd zijn in de behoeften, waarden en motieven van

generatie Y en hun kenmerkende gedrag en houding ten opzichte van en in het werk. Het belang van dit onderzoek wordt nog eens onderstreept door de toekomstige krapte op de arbeidsmarkt. Het lijkt daarom nodig om inzicht te verschaffen in de (toekomstige) jonge werknemers van generatie Y die de arbeidsmarkt op dit moment kenmerken.

1.5 Achtergrond: Job Demands-Resources (JD-R) model

Het Job Demands-Resources (JD-R) model (Demerouti, Bakker, Nachreiner, & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) zal in deze studie worden gebruikt als theoretische basis voor factoren die invloed hebben op de (arbeids)beleving van individuen. Het JD-R model neemt aan dat werknemers worden geconfronteerd met verschillende kenmerken van hun werkomgevingen die zijn te classificeren in twee categorieën: taakeisen (*job demands*) en werkgerelateerde hulpbronnen (*job resources*). In figuur 1.1 wordt dit model schematisch weergegeven.

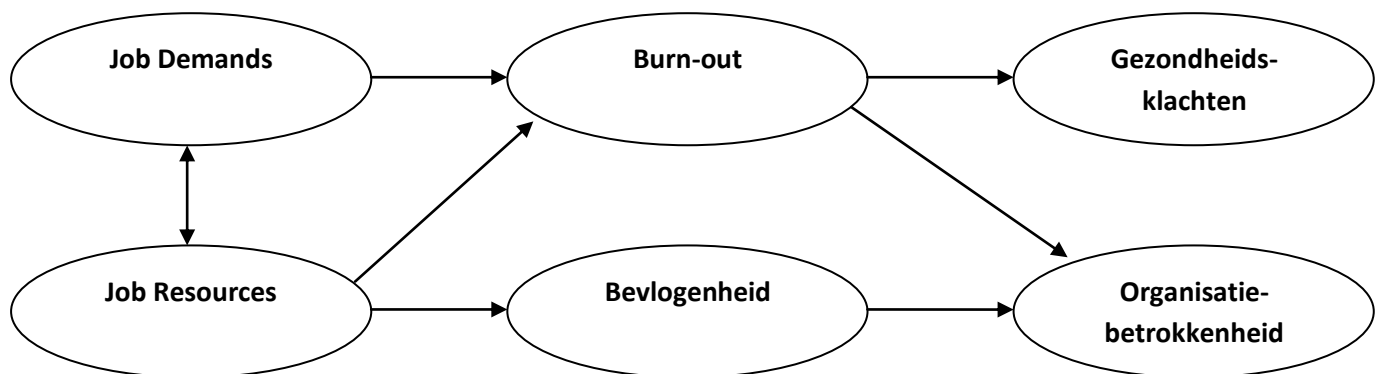
De *taakeisen (job demands)* zijn fysieke, psychische, sociale of organisatorische aspecten van het werk die langdurig fysieke en psychische lasten met zich meebrengen en daardoor kunnen zorgen voor negatieve uitkomsten als burnout, verzuim en uitval. Voorbeelden zijn hoge werkdruk, een slechte werkomgeving, werkbelasting en conflict. Een teveel aan taakeisen heeft het gevolg dat de werknemer minder goed kan gaan presteren door teveel inspanningen en werkstressoren. Taakeisen zijn van nature niet per se negatief, enkel een gebrek aan herstelmogelijkheden zorgen voor stress en gezondheidsklachten.

De tweede categorie bestaat uit de *werkgerelateerde hulpbronnen (job resources)*. Dit zijn fysieke, psychologische, sociale of organisatorische aspecten die helpen bij het behalen van doelen, bij het bufferen van de taakeisen (en de daaruit voortvloeiende psychologische en fysieke klachten), en bij het stimuleren van de persoonlijke ontwikkeling en groei. Deze hulpbronnen kunnen ervoor zorgen dat werknemers meer vrijheid, verbondenheid en effectiviteit ervaren wat de uitputtende werking van taakeisen tegen gaat. Voorbeelden zijn professionele ontwikkeling, autonomie, sociale steun en coaching door de leidinggevende. Deze hulpbronnen zorgen voor positieve effecten op het welzijn van werknemers. Een tekort aan hulpbronnen zorgt voor falen en frustratie, en minder welzijn en betrokkenheid bij het werk.

Het JDR-model gaat uit van een '*dual process*' benadering en stelt dat er een uitputtings- en motivatieproces bestaat. Het uitputtingsproces stelt dat emotionele taakeisen leiden tot emotionele uitputting, wat uiteindelijk leidt tot een vermindering van energie en tot gezondheidsklachten, zoals burnout, langere absentie en depressie (Hakanen et al., 2006). Het motivatieproces ontstaat door hulpbronnen, die leiden tot bevlogenheid en een hogere organisatie-betrokkenheid (Schaufeli &

Bakker, 2004). Dit proces kan zowel intrinsiek motivationeel van aard zijn, door het leren van nieuwe vaardigheden en door individuele ontwikkeling en groei, of extrinsiek motiverend vanwege de stimulerende functie voor het behalen van doelen. De resultaten van zowel het intrinsieke als het extrinsieke motivatieproces zullen voor de werknemer positief zijn, en bevlogenheid zal zich voordoen. Zie figuur 1.1 voor een schematische weergave van het JD-R model en haar 'dual process' benadering.

Figuur 1.1 Job Demands – Resources (JDR) model (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006)

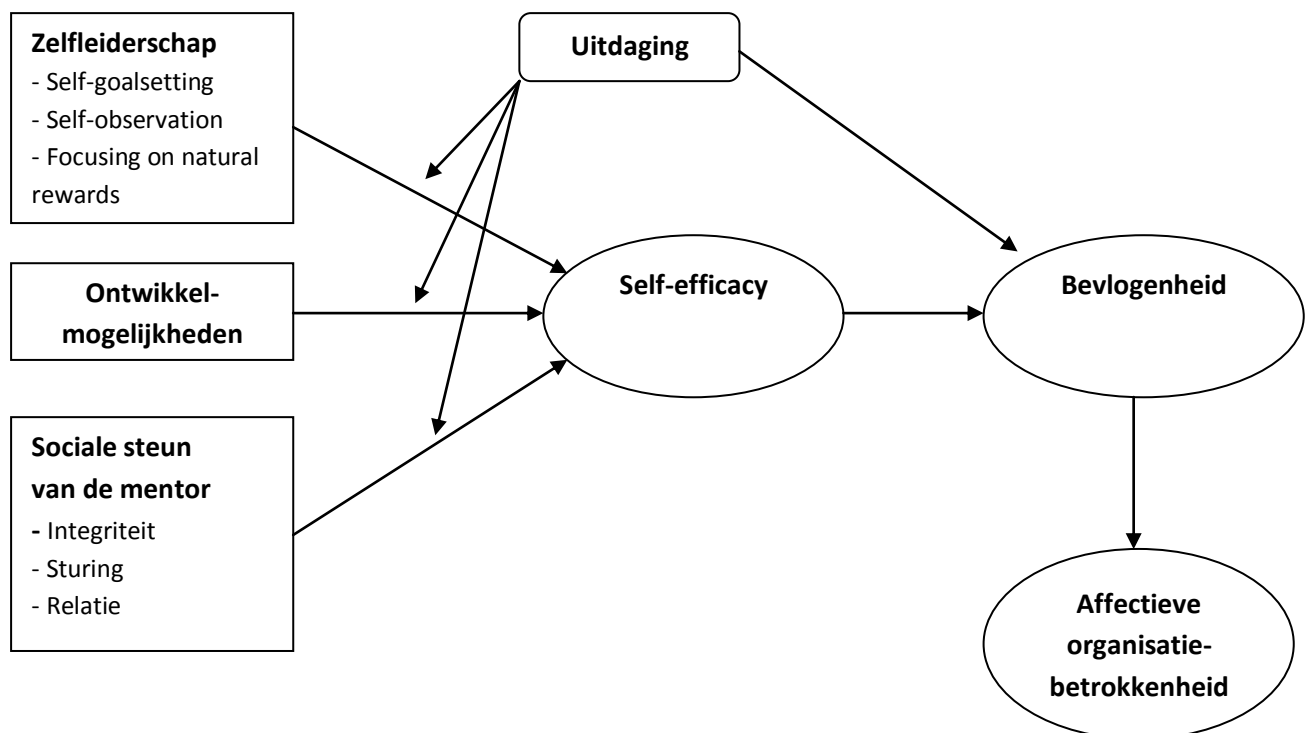


Later is er in het JD-R model aandacht voor de rol van *personal resources* (persoonsgebonden hulpbronnen) gekomen. Het belang van persoonsgebonden hulpbronnen wordt benadrukt in de Conservation of Resources theorie (Hobfoll, 2001). Deze theorie stelt dat individuen continu streven naar het verkrijgen, behouden, beschermen en ontwikkelen van hulpbronnen. Als deze bronnen verkregen zijn bouwen deze meer hulpbronnen op, wat uiteindelijk kan leiden tot welzijn en dus bevlogenheid. Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli (2007) ontwikkelden en toetsten een versie van het JD-R model waaraan ook persoonsgebonden hulpbronnen zijn toegevoegd. Deze omschrijven zij als persoonsgebonden aspecten die in het algemeen positief gekoppeld zijn aan veerkracht/herstellingsvermogen, en die verwijzen naar het vermogen van een persoon om diens omgeving succesvol te beheersen en te beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn self-efficacy, optimisme en zelfvertrouwen. Persoonsgebonden hulpbronnen hebben in het JD-R model een vergelijkbaar positief effect op bevlogenheid als de werkgerelateerde hulpbronnen.

1.6 Onderzoeksmodel huidig onderzoek

Ik zal mij in deze studie met name richten op de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy en de drie werkgerelateerde hulpbronnen ontwikkelmogelijkheden, sociale steun van de mentor en zelfleiderschap, als antecedenten van self-efficacy. Tevens wordt hun invloed op bevoegenheid en organisatie-betrokkenheid onderzocht, zoals wordt verondersteld door het motivatieproces binnen het JD-R model. In figuur 1.2 wordt het in deze studie gebruikte onderzoeksmodel schematisch weergegeven en in de volgende paragrafen nader toegelicht. Verwacht wordt dat alle relaties positief zullen zijn.

Figuur 1.2 *Onderzoeksmodel van het huidige onderzoek*



1.7 Self-efficacy

Self-efficacy is 'een samenstel van opvattingen over de eigen bekwaamheid betreffende het organiseren en uitvoeren van bepaalde acties' (Bandura, 1986), in het Nederlands ook wel persoonlijke effectiviteit of vertrouwen in eigen kunnen genoemd. Self-efficacy ontwikkelt zich door middel van ervaringen. Zowel accumulatie van successen als aanhoudende positieve ervaringen doen self-efficacy vergroten (Chen, Gully & Eden, 2001; in Xanthopoulou, et al., 2007). Echter mislukkingen en negatieve ervaringen kunnen ook zorgen voor het verlagen van de self-efficacy. Individuen die een hoge self-efficacy hebben, benaderen een uitdaging om het met succes te voltooien, terwijl mensen met lage self-efficacy de uitdaging als een bedreiging zien die zij willen ontwijken. Een lage mate van self-efficacy leidt ertoe dat mensen eerder opgeven als ze geconfronteerd worden met een moeilijke taak terwijl diegenen met een hoge mate van self-efficacy eerder de uitdaging aan zullen gaan, gemotiveerder zijn om te handelen en door zullen zetten (Bandura, 1977).

Uit onderzoek van Gonzalez-Roma, Schaufeli, Bakker en Llorens (2006) blijkt ook dat een lage self-efficacy burn-out voorspelt, wat vervolgens een lagere self-efficacy veroorzaakt, waardoor er een neerwaartse spiraal ontstaat tussen deze twee constructen (Schaufeli & Bakker, 2004). Het risico bestaat dat de self-efficacy van individuen verlaagt door te hoge taakeisen. Dit moet voorkomen zien te worden en daarom is het van belang dat er onderzoek wordt gedaan naar het bevorderen van self-efficacy.

1.7.1 Antecedenten van self-efficacy: Sociale steun van de mentor & ontwikkelmogelijkheden
Mentoring theorie (Kram, 1985) suggereert dat mentors twee functies hebben: carrière-ontwikkeling en psychosociale support. De mentor bereikt carrière-ontwikkeling door middel van het voorzien van werkgerelateerde functies, zoals coaching en het toekennen van uitdagende taken. Psychosociale functies van de mentor relateren meer aan het interpersoonlijke aspect van de relatie, zoals raadgeving, bevestiging en vriendschap. Beide functies verhogen een gevoel van competentie, zelfvertrouwen, identiteit en de organisatie-effectiviteit van de begeleide. Meerdere studies hebben steun gevonden voor het bestaan van deze twee hoofdfuncties van een mentor (o.a. Noe, 1988).

Gebleken is dat mentoring invloed heeft op onder andere werktevredenheid en betrokkenheid. Ook is in een studie van Koberg, Boss en Goodman (1998; in Day & Allen, 2004) gevonden dat diegenen die meer coaching en begeleiding ontvingen hogere niveaus van zelfvertrouwen rapporteerden dan diegene die geen coaching en begeleiding kregen. Kram (1985) merkte op dat mentors die sturing en leiding geven als rolmodel fungeren, een gevoel van acceptatie geven en het gevoel van zelfwaarde en competentie kunnen beïnvloeden van de begeleide. Day en Allen (2004) toonden aan dat participanten die meer coaching en begeleiding ontvingen meer self-

efficacy rapporteerden. Volgens Bandura (1997) moet een individu goed worden gecoacht en begeleid om een doel ook daadwerkelijk tot een succes en positieve ervaring te brengen. Een mentor/begeleider is hierbij als rolmodel van belang voor de ontwikkeling van self-efficacy.

Naast sociale steun beïnvloedt ook ontwikkelmogelijkheden self-efficacy, omdat nieuwe kennis versterkt, feedback geeft en informatie biedt over de mogelijkheden die een werknemer heeft (Gist & Mitchell, 1992). Ontwikkelmogelijkheden zijn werkgerelateerde hulpbronnen die onder andere helpen om werkdoelen te behalen en persoonlijke groei en ontwikkeling te stimuleren. Onderzoek van Gist en Mitchell (1992) wijst uit dat de invloed van professionele ontwikkeling op self-efficacy onder andere voortkomt uit vaardigheden en kennis, en door interpersoonlijk contact met anderen.

Hypothese 1: Sociale steun van de mentor heeft een positieve relatie met self-efficacy.

Hypothese 2: Ontwikkelmogelijkheden heeft een positieve relatie met self-efficacy.

1.7.2 Zelfleiderschap

Naast hulpbronnen uit de werkomgeving is het ook van belang naar individuele verschillen te kijken, zoals gedragingen van werknemers. *Selfleadership* (o.a. Manz & Neck, 1999; Neck & Houghton, 2007), of zelfleiderschap, is een proces waarbij individuen zichzelf leiden en beïnvloeden, en hun eigen gedrag controleren door middel van het gebruik van gedrags- en cognitieve strategieën. Voorbeelden van gedragsstrategieën (*behavior-focused strategies*) zijn het stellen van persoonlijke doelen (self-goalsetting) en zelfobservatie (self-observation). Deze strategieën zijn bedoeld om zelfbewustzijn te vergroten en om een individu te motiveren (Manz & Neck, 1999; in Neck & Houghton, 2007). Deze strategieën stimuleren positieve, wenselijke gedragingen die leiden tot succesvolle resultaten. Een ander voorbeeld zijn de *natural rewards strategies*. Deze benadrukken de aangename aspecten van een bepaalde taak of activiteit. Deze strategie wordt gebruikt wanneer een persoon gemotiveerd of beloond wordt door een taak of activiteit zelf en verhoogt het gevoel van competentie en zelf-controle van een individu (Manz & Neck, 1999; in Houghton & Neck, 2002). Een persoon focust zich hierbij op de aangename aspecten, bijvoorbeeld door het creëren van een aangename werkomgeving door het luisteren naar muziek.

Verschillende studies hebben aangetoond dat zelfleiderschap invloed heeft op de percepties van self-efficacy. In de studie van Norris (2008) werden verbanden gevonden tussen strategieën van zelfleiderschap (*behavior-focused strategies* en *natural reward strategies*) en self-efficacy. Ook het onderzoek van Prussia, Anderson en Manz (1998) toonde aan dat het gebruik van zelfleiderschap strategieën percepties van self-efficacy vergroten. Door de mate waarin individuen in een positie zijn

om zelfvertrouwen door een grotere zelfcontrole te ervaren (bijvoorbeeld door de ontwikkeling van zelfleiderschapsvaardigheden) zullen efficacy percepties worden vergroot. Zelfleiders met hoge self-efficacy lijken zichzelf te motiveren en positieve gedachten te gebruiken om ervaringen te vormen zodat zij beter uitgerust zijn om met uitdagingen in de organisatie om te gaan.

Verwacht wordt dat met name de strategie self-goalsetting in positieve relatie staat met self-efficacy, omdat er veel onderzoek is gedaan naar goalsetting en de positieve relatie met self-efficacy (o.a. Zimmerman, Bandura, and Martinez-Pons, 1992). Vanuit een sociaal-cognitief perspectief (Bandura, 1986) sturen zelfregulerende individuen hun leerproces en prestaties door middel van het stellen van persoonlijke uitdagende doelen en het gebruik van geschikte strategieën om deze doelen te halen. Het stellen van persoonlijke doelen verhoogt cognitieve en affectieve reacties op uitkomstverwachtingen, omdat deze doelen de eisen voor persoonlijk succes specificeren. Experimentele studies bij studenten hebben aangetoond dat het aanleren van het stellen van persoonlijke doelen het gevoel van self-efficacy doet vergroten (Bandura & Schunk, 1981).

Ook is self-efficacy een belangrijk begrip gebleken bij het succesvol omgaan met de schoolwerk transitie, uit het onderzoek van Nurmi, Salmela-Aro en Koivisto (2002). Het kan helpen om barrières in de carrière te overwinnen. Het is niet alleen de motivatie van een individu die het succesvol omgaan met de transitie genereert. Ook het hebben van persoonlijke werkgerelateerde doelen en de mate waarin zij denken dat zij in staat zijn om hun doelen in die fase te behalen blijkt een belangrijke rol te spelen in het succesvol omgaan met deze transitie.

Hypothese 3: Zelfleiderschap heeft een positieve relatie met self-efficacy. Dit geldt met name voor de strategie self-goalsetting.

1.8 Self-efficacy en bevologenheid

Bevologenheid kan volgens Schaufeli en Bakker (2001; in Schaufeli & Bakker, 2004) gedefinieerd worden als *'een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening die gekenmerkt wordt door vitaliteit toewijding en absorptie'*. Vitaliteit wordt gekenmerkt door bruisen van energie, zich sterk en fit voelen, lang en onvermoeibaar met werken door kunnen gaan en beschikken over grote mentale veerkracht en doorzettingsvermogen. Toewijding heeft betrekking op een sterke betrokkenheid bij het werk; het werk wordt als nuttig en zinvol ervaren, is inspirerend en uitdagend, en roept gevoelens van trots en enthousiasme op. Absorptie heeft ten slotte betrekking op het op een plezierige wijze helemaal opgaan in het werk en het zich er moeilijk van kunnen losmaken.

Hakanen, Bakker en Schaufeli (2006) stellen in hun onderzoek dat hulpbronnen op het werk

de belangrijkste voorspellers van werkbevoegenheid zijn. Llorens, Schaufeli, Bakker en Salanova (2007) vonden in hun onderzoek dat persoonsgebonden hulpbronnen bevoegenheid kunnen bevorderen en dat met name de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy een sterke voorspeller is van bevoegenheid. Het onderzoek van Xanthopoulou en anderen (2007) heeft ook empirische evidentie aangetoond voor persoonsgebonden hulpbronnen als mediator in de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en bevoegenheid. Zij toonden aan dat werkgerelateerde hulpbronnen, waaronder professionele ontwikkeling en sociale steun, met name de self-efficacy van werknemers activeert, waardoor zij meer zelfverzekerd zijn en trots zijn op het werk dat zij doen, en vervolgens meer bevoegen raken.

Hypothese 4: Self-efficacy heeft een positieve relatie met bevoegenheid.

Hypothese 5: Sociale steun van de mentor (5a), ontwikkelmogelijkheden (5b) en zelfleiderschap (5c) hebben een positieve relatie met bevoegenheid, gemedieerd door de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy

1.9 Uitdaging

Volgens de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1986) sturen zelfregulerende individuen hun leerprocessen en capaciteiten door het stellen van uitdagende doelen voor zichzelf. Folkman en Lazarus (1985) suggereerden dat de perceptie van uitdaging in het werk voelt als het hebben van potentiële groei, ontwikkeling en leerervaringen. Deze uitdagingen zijn gerelateerd aan stress, maar dan wel met stress die positieve uitkomsten heeft, zoals betrokkenheid en motivatie. Werknemers voelen zich door middel van uitdagingen meer competent, wat van invloed is op het welzijn van werknemers. Daarbij moeten zij goed worden begeleid om ook daadwerkelijk deze uitdaging in het werk tot een succeservaring te kunnen brengen. Om de bevoegenheid en goede prestaties van de werknemers in stand te houden en te bevorderen, zouden organisaties er verstandig aan doen werkruimten te bieden met zoveel mogelijk hulpbronnen en met werk dat voldoende uitdaging kent (o.a. Bakker & Demerouti, 2008). Kaufman (1974) toonde aan dat uitdaging in het werk tijdens de eerste werkervaring van belang is voor het effect op de motivatie, prestatie en werkattitudes in de toekomst. Uitdaging in het werk in de eerste jaren zou professionele ontwikkeling later in de carrière helpen te stimuleren.

Hypothese 6: Uitdaging heeft een positieve relatie met bevoegenheid.

Hypothese 7: Uitdaging modereert de relatie tussen sociale steun van de mentor en self-efficacy (7a), tussen ontwikkelmogelijkheden en self-efficacy (7b) en tussen zelfleiderschap en self-efficacy (7c). Dit laatste geldt met name voor de factor self-goalsetting van zelfleiderschap.

1.10 Bevlogenheid en affectieve organisatie-betrokkenheid

Affective commitment refereert aan de identificatie, persoonlijke binding en emotionele hechting van een individu aan de organisatie (Allen & Meyer, 1990). Affectieve commitment resulteert in een 'wil' om te blijven bij de organisatie. Uit onderzoek van Schaufeli en Bakker (2004) is gebleken dat bevlogenheid positief gerelateerd is aan organisatie-betrokkenheid. In hun onderzoek gebruikten zij ook het JD-R model als basis om het motivationele proces te toetsen, wat werkgerelateerde en persoonsgebonden hulpbronnen relateert aan organisatie-betrokkenheid via bevlogenheid. Het is aannemelijk dat bevlogen werknemers betrokken zijn bij de organisatie, omdat de organisatie hen voorziet in werkgerelateerde hulpbronnen die hen niet alleen in staat stellen om werkdoelen te bereiken, maar ook de gelegenheid biedt voor groei en ontwikkeling (Houkes, Janssen, De Jonge & Nijhuis, 2001). Met andere woorden is bevlogenheid in dit motivatieproces een mediator tussen hulpbronnen en organisatie-betrokkenheid. Ook het onderzoek van Hakanen, Bakker en Schaufeli (2006) vond steun voor deze mediërende functie van bevlogenheid.

Hypothese 8: Bevlogenheid heeft een positieve relatie met affectieve organisatie-betrokkenheid.

Hypothese 9: Sociale steun van de mentor (9a), Ontwikkelmogelijkheden (9b), Zelfleiderschap (9c) en Self-efficacy (9d) hebben een positieve relatie met affectieve betrokkenheid, gemedieerd door bevlogenheid.

2. Methode

2.1 Participanten

Voor dit onderzoek zijn er twee groepen, werkenden en studenten, geworven door middel van een online survey via de zogenaamde sneeuwbaaleffect methode. Werkenden mochten maximaal 2 ½ jaar werkervaring hebben sinds het afstuderen. Studenten moesten zich in de laatste fase van de studie bevinden, namelijk in het laatste jaar van de (bachelor)opleiding of in de masterfase. In totaal hebben er 83 respondenten deelgenomen; 43 werkenden en 40 studenten. In totaal waren er 32 man (38,6%) en 51 vrouw (61,4%). De gemiddelde leeftijd van de totale groep was 23,6 jaar (SD=1,9).

Van de werkende onderzoekspopulatie waren er 21 man (48,8%) en 22 vrouw (51,2%). De respondenten vielen in de leeftijdscategorie van 22 tot 28 jaar. De gemiddelde leeftijd bij de werkenden was 24,5 jaar (SD=1,7). Wat betreft hoogst afgeronde opleiding van de werkende respondenten was dit voor 2 participanten het MBO (4,7%), voor 22 respondenten het HBO (51,2%) en voor 19 respondenten het WO (44,2%). Gemiddeld hadden zij zo'n 14 maanden werkervaring sinds het afstuderen.

Van de studerende onderzoekspopulatie waren er 11 man (27,5%) en 29 vrouw (72,5%). De respondenten vielen in de leeftijdscategorie van 20 tot 26 jaar. De gemiddelde leeftijd van de studenten was 22,6 jaar (SD=1,4). Van de participanten zaten er 13 in het laatste jaar van HBO bachelor (32,5%), 1 participant deed HBO master (2,5%), 11 participanten zaten in het laatste jaar van WO bachelor (27,5%) en 15 participanten deden een WO master (37,5%).

2.1 Procedure

De data voor het onderzoek zijn met behulp van een digitale vragenlijst verzameld (Thesis Tools, 2010). Om praktische redenen is gekozen voor een online survey. Er is gebruik gemaakt van het middel 'sneeuwbaaleffect' om respondenten te bereiken. Het sneeuwbaaleffect is een wervingsmethode waarbij de respondenten meestal zijn geselecteerd vanuit de omgeving van de onderzoeker (Goodwin, 2005), en dat geldt ook voor dit onderzoek. Deze respondenten bleken te voldoen aan de bovengenoemde karakteristieken van de doelgroepen.

Er zijn in totaal 88 persoonlijke e-mails met de link naar het survey verstuurd naar mensen uit de directe omgeving van de onderzoeker. Hiervan hebben 68 respondenten het onderzoek volledig ingevuld. Nadat deze respondenten deel hadden genomen aan het onderzoek, werd er aan een aantal van deze respondenten gevraagd of zij nog meer mensen kenden die aan de kenmerken zouden voldoen. Op deze laatste manier zijn 15 respondenten geworven.

2.3 Meetinstrumenten

De vragenlijst bestond voor zowel de studenten als de werkenden uit dezelfde 69 items, verdeeld over 23 (sub)schalen. Er waren twee parallelle versies gemaakt voor werkenden en studenten. Items afkomstig uit vragenlijsten die bedoeld waren voor werkenden waren aangepast voor studenten, en vice versa. De meeste items moesten vanuit het Engels worden vertaald in het Nederlands. Tevens zijn sommige items uit bestaande vragenlijsten enigszins aangepast, deze worden hieronder toegelicht. Alle items zijn gescoord op een zevenpunts Likert-schaal lopend van 'Helemaal niet van toepassing op mij' tot 'Helemaal van toepassing op mij'.

Voor de te meten constructen zijn verschillende gevalideerde schalen gebruikt. Cronbach's betrouwbaarheidsanalyses zijn uitgevoerd per (sub)schaal om dit aan te tonen. Een betrouwbare schaal heeft een minimum Cronbach's alpha-waarde van 0.70 (Stevens, 2002). Voor de volledige Cronbach's alpha's van alle variabelen uit het onderzoeksmodel, en ook die van werkenden en studenten apart, zie tabel 3.2, 3.3 en 3.4 in de resultatensectie. Voor de volledige (sub)schalen inclusief alle items, zie bijlage 1.

Sociale steun van de mentor

Sociale steun van de mentor is gemeten aan de hand van de Ideal Mentor Scale (Rose, 2003). Deze schaal bestaat uit drie subschalen. De werkenden werden gevraagd naar hun leidinggevende en de studenten werden gevraagd naar hun begeleider. Vier items van de subschaal 'Integrity' (Integriteit van de mentor) zijn gebruikt. Een voorbeeld item luidt: *'Mijn leidinggevende/begeleider behandelt mij als een volwassene die het recht heeft om betrokken te zijn bij besluiten die mij aangaan'* of *'Mijn leidinggevende/begeleider waardeert mij als persoon'*. Deze schaal heeft in de werkende populatie een Cronbach's alpha van 0.92, in de studentenpopulatie is deze 0.84 gebleken.

Drie items van de tweede subschaal 'Guidance' (Sturing van de mentor) zijn gebruikt. Een voorbeelditem is: *'Mijn leidinggevende/begeleider verschaft informatie om mij te helpen bij het begrijpen van zaken rondom een project op het werk/rondom een studieproject'*. Deze schaal heeft in de werkende populatie een Cronbach's alpha van 0.89 en in de studentenpopulatie is dit 0.67, na verwijdering van item 2 in beide populaties (*'Mijn leidinggevende/begeleider helpt mij bij het plannen van een tijdsschema voor mijn werkzaamheden'*).

De derde subschaal 'Relationship' (Relatie met de mentor) is gemeten aan de hand van drie items. Een voorbeelditem is: *'Mijn leidinggevende/begeleider vertelt zijn/haar persoonlijke problemen aan mij'*. Deze schaal heeft in de werkende populatie een Cronbach's alpha van 0.66, na verwijdering van item 3 (*'Mijn leidinggevende brengt informeel tijd met mij door, ook buiten het*

werk'). In de studentenpopulatie heeft deze schaal een Cronbach's alpha van 0.57, na verwijdering van item 3.

De gehele schaal van 'Sociale steun van leidinggevende/begeleider' heeft een Cronbach's alpha van 0.87 voor de werkende populatie en 0.80 voor de studentenpopulatie. De gehele schaal voor de beide populaties tezamen heeft een Cronbach's alpha van 0.85. Voor de subschalen *Integriteit*, *Sturing* (na verwijdering van item 2) en *Relatie* geldt respectievelijk een Cronbach's alpha van 0.89, 0.80 en 0.67 voor de beide populaties tezamen.

Ontwikkelmogelijkheden

De variabele ontwikkelmogelijkheden is gemeten aan de hand van de subschaal leermogelijkheden uit de VBBA van Veldhoven en Meijman (1994). De vier items zijn in tegenstelling tot de VBBA geformuleerd in een stelling in plaats van een vraag. Een voorbeelditem is: '*Mijn baan/studie biedt mij genoeg mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling*'. De Cronbach's alpha voor de werkende populatie en de studentenpopulatie zijn respectievelijk 0.86 en 0.76. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.82 voor de beide populaties tezamen.

Zelfleiderschap

Self-leadership (zelfleiderschap) is gemeten aan de hand van drie sub-schalen van de *Revised Leadership Questionnaire* (Houghton & Neck, 2002). Drie items van de subschaal 'Self-goalsetting' zijn gebruikt. Een voorbeelditem is: '*Als ik een prestatie moet leveren, dan stel ik vooraf specifieke doelen/criteria vast waaraan ik wil voldoen*'. Cronbach's alpha voor deze schaal in de werkende populatie is zelfs na verwijdering van een item niet hoger dan 0.62 gebleken. In de studentenpopulatie was dit 0.45.

Van de tweede subschaal 'Self-observation' zijn drie items gebruikt. Een voorbeelditem is: '*Meestal ben ik ervan bewust hoe goed ik het doe als ik met een activiteit bezig ben*'. Cronbach's alpha voor deze schaal in de werkende populatie luidt 0.72, na verwijdering van item 3 ('*Ik houd systematisch bij hoe goed ik het doe in mijn werk*'). In de studentenpopulatie heeft deze schaal zelfs na verwijdering van item 2 een Cronbach's alpha van slechts 0.32.

Eveneens drie items zijn gebruikt voor de laatste subschaal 'Focusing on natural rewards'. Een voorbeelditem is: '*Het lukt mij om taken en activiteiten te volbrengen op mijn eigen favoriete manier*'. Cronbach's alpha in de werkende populatie ligt niet hoger dan 0.60, zelfs na verwijdering van item 2. Bij de studenten was dit 0.51.

De gehele schaal van 'Self-Leadership' heeft een Cronbach's alpha van slechts 0.62 voor de werkende populatie en Cronbach's alpha voor de studentenpopulatie kwam niet hoger dan 0.65,

zelfs na verwijdering van één van de negen items. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.64 voor de beide populaties tezamen. Voor de subschalen *Self-goalsetting*, *Self-observation* en *Focusing on natural rewards* geldt respectievelijk een Cronbach's alpha van 0.53 na verwijdering van item 3, 0.52 na verwijdering van item 3 en 0.55 na verwijdering van item 2 voor de beide populaties tezamen.

Uitdaging

Uitdaging in het werk/de studie is gemeten met twee items, samengesteld met items uit de VBBA (Veldhoven & Meijman, 1994). Een voorbeelditem is: *'Mijn huidige studie/baan biedt mij genoeg taken en mogelijkheden om mijn kwaliteiten en vaardigheden te vergroten'* of *'Ik word voldoende uitgedaagd in mijn huidige baan/studie'*. Cronbach's alpha luidt voor de werkende populatie en de studentenpopulatie respectievelijk 0.91 en 0.87. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.90 voor de beide populaties tezamen.

Self-efficacy

Algemene self-efficacy is gemeten aan de hand van drie items uit de Nederlandse versie van de General Self-efficacy Scale (Teeuw, Schwarzer & Jerusalem, 1994). Een voorbeelditem is: *'Als ik voor moeilijkheden kom te staan, vertrouw ik erop dat ik kalm blijf en in staat zal zijn het op te lossen'*. Cronbach's alpha voor de werkende populatie en de studentenpopulatie luiden respectievelijk 0.75 en 0.78. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.79 voor de beide populaties tezamen.

Affective commitment

Affective commitment (affectieve organisatie-betrokkenheid) is gemeten aan de hand van drie items, afkomstig van een schaal ontwikkeld door Allen en Meyer (1990). Een voorbeelditem luidt: *'Ik voel me emotioneel betrokken bij de organisatie waar ik werk/het opleidingsinstituut waar ik studeer'*. Cronbach's alpha voor de werkende populatie en de studentenpopulatie zijn respectievelijk 0.90 en 0.94. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.94 voor de beide populaties tezamen.

Bevlogenheid

Om bevlogenheid te meten is gebruik gemaakt van de 9-item versie van de Werkbelevingslijst (UBES) van Schaufeli en Bakker (2003). De UBES is de Nederlandse versie van de Utrecht Work Engagement Scale (UWES) van Schaufeli en Bakker (2003). Deze schaal kent drie sub-schalen die tezamen bevlogenheid meten, namelijk vitaliteit, toewijding en absorptie.

Een voorbeelditem van de subschaal 'Vitaliteit' is: *'Op mijn werk,/Als ik studeer, bruis ik van*

de energie'. Voor de schaal 'Toewijding' luidt een voorbeelditem als volgt: *'Ik ben enthousiast over mijn baan/studie'*. 'Absorptie' wordt gemeten met een voorbeelditem als: *'Ik ga helemaal op in mijn werk/studie'*. De sub-schaal Vitaliteit heeft voor de werkende populatie en de studentenpopulatie respectievelijk een Cronbach's alpha van 0.82 en 0.83, voor Toewijding is dit respectievelijk 0.85 en 0.87 en voor Absorptie geldt respectievelijk 0.73 en 0.71.

De gehele schaal van Bevlogenheid heeft een Cronbach's alpha van 0.91 voor zowel de werkende populatie als de studentenpopulatie. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.92 voor de beide populaties tezamen. Voor de subschalen *Vitaliteit*, *Toewijding* en *Absorptie* geldt respectievelijk een Cronbach's alpha van 0.88, 0.87 en 0.79 voor de beide populaties tezamen.

Behoeftes en waarden

Aanvullend zijn in deze studie een aantal behoeftes en waarden gemeten, namelijk Compensation, Fun at Work, Temporal Flexibility, Family Supportive Supervisor Behavior (FSSB) en Work Interference with Personal Life (WIPL). Oorspronkelijk meten al deze schalen gedrag. De schalen waren oorspronkelijk alleen voor werkenden. Deze items zijn daarom ook aangepast voor studenten. Behoeftes en waarden zijn gemeten om te bekijken of er verschillen zijn tussen werkenden en studenten. Deze items zijn afkomstig uit gevalideerde vragenlijsten, maar op die manier aangepast dat het geen gedrag meet, maar een behoefte of waarde. Een voorbeelditem is: *'Ik vind het belangrijk dat...'* of *'Ik ben bereid om...'*.

'Fun at Work' (Karl, Peluchette, Hall-Indiana & Harland, 2005), ofwel Plezier op het werk/school is gemeten aan de hand van twee items, namelijk *'Plezier hebben op het werk/op school is heel belangrijk voor mij'* en *'Ik geef de voorkeur aan samenwerken met mensen die ervan houden om plezier te maken op het werk/op school'*. Cronbach's alpha voor deze schaal is voor de werkenden en studenten respectievelijk 0.85 en 0.62. Voor de populatie werkenden en studenten samen geldt een Cronbach's alpha van 0.76.

'Family Supportive Supervisor Behaviors (FSSB)', ofwel Emotionele steun van de mentor met betrekking tot werk/privé, is gemeten aan de hand van de schaal van Hammer, Kossek, Yragui, Bodner en Hanson (2009). Het meet emotionele steun van de mentor bij werk en privé verantwoordelijkheden, en bij conflicten hiertussen. Drie items zijn gebruikt in deze studie, een voorbeelditem is: *'Ik vind het belangrijk dat mijn leidinggevende/begeleider bereid is om te luisteren naar mijn problemen met het combineren van werk en privé'* of *'Ik vind het belangrijk mijn leidinggevende/begeleider de tijd neemt om te luisteren naar mijn persoonlijke behoeften en verlangens'*. Cronbach's alpha luidt 0.84 voor de werkenden en 0.79 voor de studenten. Voor de populaties tezamen geldt een waarde van 0.84.

'Work Interference with Personal Life' (WIPL), ofwel Bereidheid tot werk-privé interferentie, is gemeten met de schaal van Fisher-McAuley, Stanton, Jolton en Gavin (2003). Het meet de bereidheid om werk-privé interferentie toe te staan voor een (toekomstige) leuke baan. Dit is gemeten aan de hand van drie items, een voorbeelditem is: *'Voor een baan die ik erg leuk vind ben ik bereid om mijn persoonlijke behoeften en verlangens op de achtergrond te plaatsen'* of *'Ik ben bereid activiteiten in mijn sociale leven op te offeren voor een baan die ik erg leuk vind'*. In de werkende populatie geldt een Cronbach's alpha van 0.80, en in de studentenpopulatie 0.78. De gehele schaal heeft een Cronbach's alpha van 0.80 voor de werkenden en studenten tezamen.

'Compensation' (Beloning) is gemeten aan de hand van drie items afkomstig van een subschaal van de Work Preference Inventory (Amabile, Hill, Hennessey & Tighe, 1994). Het meet de behoefte aan beloning. Een voorbeelditem is: *'Ik ben vooral gemotiveerd door het geld dat ik kan verdienen in mijn baan/door de cijfers ik kan behalen'*. Item 2 (*'Ik houd me zelden bezig met de hoogte van mijn salaris en het behalen van promoties/met de hoogte van mijn cijfers'*) is gehercodeerd. De werkende en de studentenpopulatie hebben een respectievelijke Cronbach's alpha van 0.73 en 0.85. De totale schaal voor werkenden en studenten samen heeft een betrouwbaarheid van 0.76.

'Temporal flexibility' (Flexibiliteit op de werkvloer) is gemeten aan de hand van vier items van de schaal van Clark (2001). Het meet de behoefte aan de flexibiliteit in de tijds- en werkplanning. Studenten werden gevraagd wat hun waarde zou zijn in hun toekomstige werk en werkenden naar hun waarde in de huidige baan. Een voorbeeld item is: *'Ik vind het belangrijk dat ik in mijn (toekomstige) werk de vrijheid heb om de uren te werken die het beste zijn voor mijn eigen planning'*. Cronbach's alpha luiden voor de werkenden en studenten respectievelijk 0.77 en 0.85. De populaties tezamen hebben een waarde van 0.81.

Zie bijlage 2 voor een overzicht van Cronbach's alpha's van bovengenoemde behoeftes en waarden.

Voor bijna alle in deze studie gebruikte schalen blijkt dat deze voldoen aan de minimale Cronbach's alpha waarde van 0.70. Bijna alle schalen zijn dus betrouwbaar gebleken, behalve de schaal Zelfleiderschap en de subschaal 'Relatie' van de schaal Sociale steun van de mentor. De betrouwbaarheid van de schaal van Zelfleiderschap is uiterst laag bevonden, die van Relatie met de mentor matig. Na het nader bekijken van de inter-item correlaties is te zien dat de correlatie tussen Relatie met de mentor item 1 en 2 onderling vrij hoog is, namelijk .50. Dat geldt vrijwel hetzelfde voor de werkenden en de studenten. Daarom is besloten item 3 van Relatie te verwijderen, en analyses te doen met item 1 en 2 van Relatie met de mentor.

Demografische gegevens

Aan het einde van de vragenlijst werd de respondent tot slot gevraagd naar de persoonsgegevens. Hierbij werden de werkenden gevraagd naar: Leeftijd, geslacht, hoogst afgeronde opleiding, werkervaring sinds het afstuderen, aantal keer gewisseld van werkgever sinds het afstuderen, huidig salaris en het aantal uur werkzaam per week. Studenten werden gevraagd naar: Leeftijd, geslacht, huidige opleiding en jaargang (master of bachelor) en verwacht starterssalaris.

2.4 Analysemethode

Om de verkregen data te verwerken is gebruik gemaakt van de softwareprogramma's PASW Statistics versie 18.0 en Microsoft Excel. De verschillen tussen werkenden en studenten zijn gemeten aan de hand van een T-toets. Verder zijn er correlatie en (multiële en hiërarchische) regressie analyses gedaan om de hypothesen te toetsen. Ook zijn er moderatoranalyses gedaan aan de hand van interactie-effecten. Voor het toetsen van de mediator-effecten is gebruik gemaakt van de procedure van Baron en Kenny (1986).

3. Resultaten

Allereerst zullen verschillen tussen werkenden en studenten worden besproken, zowel met betrekking tot hun gemiddelde scores op de onderzoeksvariabelen en de gemeten behoeften en waarden, als op de gevonden verschillen in correlaties tussen die scores. Daarna zullen de hypothesen uit mijn onderzoeksmodel worden getoetst.

3.1 Verschillen tussen werkenden en studenten

Er is gekeken naar de verschillen tussen werkenden en studenten op de variabelen in het onderzoeksmodel en op de door de respondenten geuite behoeften en waarden. In tabel 3.1 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties terug te vinden. Significante verschillen zijn gevonden op alle variabelen in het onderzoeksmodel: Ontwikkelmogelijkheden ($t(81)=2.98$, $p < 0.01$); Sociale steun van de mentor ($t(80,87)=2.76$, $p < 0.01$) en specifiek de subschalen Integriteit ($t(81)=2.81$, $p < 0.01$) en Relatie ($t(81)=3.61$, $p < 0.01$); Uitdaging ($t(81)=2.34$, $p < 0.05$); Self-efficacy ($t(67,95)=3.05$, $p < 0.01$); Bevlogenheid ($t(81)=5.34$, $p < 0.01$) en Affectieve betrokkenheid ($t(72,89)=5.18$, $p < 0.01$). Verder werden er significante verschillen gevonden op de behoeften en waarden: Plezier op het werk/school ($t(81)=3.83$, $p < 0.01$) en Emotionele steun van de mentor met betrekking tot werk/privé-conflict ($t(80,26)=3.67$, $p < 0.01$). Opvallend is dat de gemiddelden van de werkenden op alle variabelen significant hoger liggen dan die van de studenten.

3.2 Correlaties van werkenden en studenten en hun verschillen

De correlaties van alle respondenten, ook die van de groepen werkenden en studenten apart, zijn te vinden in respectievelijk tabel 3.2, 3.3 en 3.4.

De werkgerelateerde hulpbronnen Ontwikkelmogelijkheden ($r=.41$, $p < 0.01$) en Sociale steun van de mentor ($r=.45$, $p < 0.01$) hebben alleen bij studenten een significant positieve relatie met Self-efficacy. Deze verbanden gelden dus niet voor de werkenden, enkel de subschaal Integriteit van de mentor ($r=.27$, $p < 0.05$) blijkt bij de werkenden significant samen te hangen met Self-efficacy. Voor de studenten wil dat dus zeggen dat naarmate de geboden hulpbronnen Ontwikkelmogelijkheden en Sociale steun van de mentor groter worden, de studenten significant meer Self-efficacy ervaren. Met name Integriteit van de mentor ($r=.48$, $p < 0.01$) en Relatie met de mentor ($r=.32$, $p < 0.05$) blijken samen te hangen met Self-efficacy bij de studenten.

De werkgerelateerde hulpbron Ontwikkelmogelijkheden blijkt bij zowel de werkenden ($r=.64$, $p < 0.01$) als de studenten ($r=.63$, $p < 0.01$) een positieve relatie te hebben met Bevlogenheid. Dat wil dus zeggen dat naarmate de geboden hulpbron Ontwikkelmogelijkheden groter wordt, zowel werkenden als studenten meer bevlogen worden. De hulpbron Sociale steun van de mentor blijkt

alleen significant samen te hangen met Bevlogenheid bij de werkenden ($r=.31$, $p < 0.05$). Met andere woorden, naarmate de geboden hulpbron Sociale steun van de mentor groter wordt, raken werkenden meer bevlogen. Met name Sturing ($r=.36$, $p < 0.05$) en Integriteit van de mentor ($r=.25$, $p < 0.05$) blijken Bevlogenheid bij werkenden te vergroten.

Tabel 3.1 *T-toetsen tussen werkenden en studenten, gemiddelden en standaarddeviaties op variabelen uit het onderzoeksmodel en op de gemeten behoeften en waarden (min.=1, max.=7)*

Variabelen	t	Werkenden (N=43)		Studenten (N=40)	
		M	SD	M	SD
Ontwikkelmogelijkheden	2.98**	5.89	0.91	5.26	1.02
Sociale steun van de mentor	2.76**	5.19	0.99	4.63	0.89
-Integriteit	2.81**	5.77	1.00	5.16	0.98
-Relatie	3.61**	4.21	1.47	3.06	1.42
-Sturing	-.32	5.02	1.39	5.11	1.16
Uitdaging	2.34**	5.56	1.33	4.86	1.38
Self-efficacy	3.05**	5.46	0.63	4.93	0.92
Bevlogenheid	5.34**	5.28	0.85	4.13	1.11
Affectieve betrokkenheid	5.18**	4.66	1.28	2.95	1.68
Behoeften/waarden					
Plezier op het werk/ school	3.83**	6.00	0.88	5.15	1.13
Emotionele steun vd mentor mbt werk/privé- conflict	3.67**	5.26	1.13	4.33	1.16
Bereidheid tot werk/privé interferentie	-1.87	4.00	1.13	4.48	1.18
Flexibiliteit op de werkvloer	-.04	4.20	1.07	4.21	1.28
Beloning	1.22	4.17	1.21	3.81	1.48

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tabel 3.2 *Correlaties, gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen uit het onderzoeksmodel (N=83)*

Variabele	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ontwikkelmogelijkheden	5.58	1.01	(.82)											
2. Sociale steun van de mentor	4.92	0.98	.33**	(.85)										
3. - Integriteit	5.48	1.03	.41**	.89**	(.89)									
4. - Sturing	5.07	1.28	.16	.72**	.52**	(.80)								
5. - Relatie	3.66	1.55	.16	.76**	.50**	.32**	(.67)							
6. Uitdaging	5.22	1.39	.73**	.28**	.34**	.16	.11	(.90)						
7. Self-efficacy	5.20	0.82	.40**	.41**	.44**	.16	.32**	.22*	(.79)					
8. Bevlogenheid	4.73	1.13	.68**	.30**	.31**	.16	.20*	.70**	.35**	(.92)				
9. - Vitaliteit	4.36	1.33	.58**	.35**	.36**	.19*	.27**	.62**	.33**	.94**	(.88)			
10. - Toewijding	5.29	1.13	.76*	.21*	.25*	.11	.10	.74**	.34**	.87**	.71**	(.87)		
11. - Absorptie	4.53	1.26	.54**	.24*	.24*	.15	.18	.58**	.31**	.93**	.84**	.70**	(.79)	
12. Affectieve betrokkenheid	3.84	1.71	.49**	.29**	.26**	.18	.23*	.47**	.16	.68**	.61**	.58**	.68**	(.94)

*Correlaties zijn significant bij $p < 0.05$ (1-zijdig) **Correlaties zijn significant bij $p < 0.01$ (1-zijdig)

Tussen de haakjes staan de Cronbach's alpha's van de schalen

Tabel 3.3 *Correlaties, gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen uit het onderzoeksmodel van de werkenden (N=43)*

Variabele	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ontwikkelmogelijkheden	(.86)											
2. Sociale steun van de mentor	.34*	(.87)										
3. - Integriteit	.43**	.87**	(.92)									
4. - Sturing	.35*	.81**	.58**	(.89)								
5. - Relatie	.01	.76**	.45**	.45**	(.66)							
6. Uitdaging	.81**	.29*	.36**	.30*	.01	(.91)						
7. Self-efficacy	.21	.24	.27*	.19	.10	.22	(.75)					
8. Bevlogenheid	.64**	.31*	.25*	.36*	.15	.71**	.27*	(.91)				
9. - Vitaliteit	.65**	.33*	.25	.37**	.19	.70**	.13	.93**	(.82)			
10. - Toewijding	.71**	.29*	.29*	.31*	.10	.79**	.27*	.93**	.84**	(.85)		
11. - Absorptie	.39**	.23	.13	.32*	.13	.46**	.31*	.87**	.70**	.68**	(.73)	
12. Affectieve betrokkenheid	.34*	.47**	.34*	.54**	.29**	.26*	.19	.53**	.41**	.46**	.56**	(.90)

*Correlaties zijn significant bij $p < 0.05$ (1-zijdig) **Correlaties zijn significant bij $p < 0.01$ (1-zijdig)

Tussen de haakjes staan de Cronbach's alpha's van de schalen

Tabel 3.4 *Correlaties, gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen uit het onderzoeksmodel van de studenten (N=40)*

Variabele	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Ontwikkelmogelijkheden	(.76)											
2. Sociale steun van de mentor	.19	(.80)										
3. – Integriteit	.28*	.89**	(.84)									
4. - Sturing	-.003	.71**	.53**	(.67)								
5. - Relatie	.08	.70**	.41**	.24	(.57)							
6. Uitdaging	.62**	.14	.22	.01	.03	(.87)						
7. Self-efficacy	.41**	.45**	.48**	.18	.32*	.10	(.78)					
8. Bevlogenheid	.63**	.07	.15	.07	-.10	.68**	.21	(.91)				
9. – Vitaliteit	.43**	.16	.22	.18	-.05	.56**	.19	.91**	(.83)			
10. - Toewijding	.76**	.005	.10	-.07	-.07	.68**	.28*	.87**	.67**	(.87)		
11. – Absorptie	.52**	.02	.08	.07	-.14	.61**	.11	.92**	.81**	.69**	(.71)	
12. Affectieve betrokkenheid	.44**	-.10	-.04	-.08	-.14	.54**	-.10	.59**	.45**	.59**	.57**	(.94)

*Correlaties zijn significant bij $p < 0.05$ (1-zijdig) **Correlaties zijn significant bij $p < 0.01$ (1-zijdig) Tussen de haakjes staan de Cronbach's alpha's van de schalen
Tussen de haakjes staan de Cronbach's alpha's van de schalen

3.3 Toetsing van het onderzoeksmodel

Hieronder worden de hypothesen uit het onderzoeksmodel getoetst. Aangezien er grote verschillen zijn gebleken tussen werkenden en studenten (zie tabel 3.1) zal er ook gekeken worden naar de verschillen tussen deze groepen met betrekking tot de regressies van de modelvariabelen.

Hypothese 1 en 2 voorspellen dat Sociale steun van de mentor en Ontwikkelmogelijkheden een positief effect hebben op Self-efficacy. Uit tabel 3.1 blijkt inderdaad dat er een positieve samenhang bestaat tussen Sociale steun van de mentor en Self-efficacy ($r=.41$, $p < 0.01$), en tussen Ontwikkelmogelijkheden en Self-efficacy ($r=.40$, $p < 0.01$). Regressie-analyse (zie tabel 3.5) wijst uit dat er een uniek effect is van zowel Sociale steun van de mentor ($\beta=.31$, $p < 0.01$) als van Ontwikkelmogelijkheden ($\beta=.29$, $p < 0.01$) op Self-efficacy. Geconcludeerd kan worden dat hypothese 1 en 2 kunnen worden aangenomen. Na het doen van analyses voor werkenden en studenten apart blijkt dat deze effecten van Ontwikkelmogelijkheden ($\beta=.34$, $p < 0.05$) en Sociale steun van de mentor ($\beta=.39$, $p < 0.01$) op Self-efficacy alleen gelden voor de studenten, en niet voor de werkenden. Voor het effect van Sociale steun van de mentor op Self-efficacy bij de studenten blijkt dit met name te gelden voor de subschaal Integriteit ($\beta=.47$, $p < 0.05$).

Hypothese 3, de relatie tussen Zelfleiderschap en Self-efficacy, kan niet worden getoetst, omdat de schaal Zelfleiderschap niet voldoet aan de minimale Cronbach's alpha van 0.70. Daarom wordt deze verder buiten beschouwing gelaten.

Tabel 3.5 Regressie van Sociale steun van de mentor en Ontwikkelmogelijkheden op Self-efficacy

Predictor	B	SE (B)	β	R ²	F change
				.24	12.68**
Sociale steun van de mentor	.26	.09	.31**		
Ontwikkelmogelijkheden	.24	.08	.29**		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Hypothese 4 en 6 voorspellen dat Self-efficacy en Uitdaging positief effect hebben op Bevlogenheid. Zowel Self-efficacy ($r=.35$, $p < 0.01$) als Uitdaging ($r=.70$, $p < 0.01$) hangen positief samen met Bevlogenheid. Uit de regressie-analyses blijken unieke effecten van Self-efficacy ($\beta=.23$, $p < 0.05$) en Uitdaging ($\beta=.63$, $p < 0.01$). Hypothese 4 en 6 kunnen daarom worden aangenomen. In tabel 3.6 is een overzicht te vinden van de regressie-analyse op Bevlogenheid.

Hypothese 8 voorspelt een positief effect van Bevlogenheid op Affectieve betrokkenheid.

Bevlogenheid blijkt sterk positief samen te hangen met Affectieve betrokkenheid ($r=.68$, $p < 0.01$), zie tabel 3.1. Hypothese 8 kan dus ook worden aangenomen.

Tabel 3.6 *Regressie van Self-efficacy en Uitdaging op Bevlogenheid*

Predictor	B	SE (B)	β	R ²	F change
				.55	46.73**
Self-efficacy	.32	.11	.23*		
Uitdaging	.51	.07	.63**		

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

3.4 Het modererende effect van uitdaging op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy

Hypothese 7 voorspelt dat Uitdaging de relatie tussen Sociale steun van de mentor en Self-efficacy (7a) en de relatie tussen Ontwikkelmogelijkheden en Self-efficacy (7b) modereert. Uit de regressie-analyses weergegeven in tabel 3.7 blijkt geen interactie-effect van Sociale steun van de mentor en Uitdaging ($\beta=.12$, $p = n.s.$). Echter, wanneer er wordt gekeken naar de aparte analyse van werkenden en studenten is er wel een interactie-effect te zien tussen Sociale steun van de mentor en Uitdaging op Self-efficacy bij de studenten ($\beta=.39$, $p < .01$).

Tabel 3.7 *Regressie van Sociale steun van de mentor en Uitdaging op Self-efficacy*

	B	SE(B)	β	R ²	ΔR^2	F change
1.					.18	8.53**
Sociale steun van de mentor	.37	.11	.37**	.18		
Uitdaging	.11	.11	.11			
2.					.02	1.46
Sociale steun van de mentor	.36	.11	.36**	.19		
Uitdaging	.11	.11	.11			
Sociale steun van de mentor * Uitdaging	.15	.12	.12			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Uit de analyse blijkt een interactie-effect tussen de subschaal Sturing (Guidance) van de schaal Sociale steun van de mentor, en Uitdaging op Self-efficacy ($\beta=.27$, $p < 0.05$), zie tabel 3.8. Dat wil dus zeggen dat naarmate de geboden uitdaging in werk/studie groter is, de relatie tussen Sturing en Self-efficacy significant sterker wordt. Na verdere analyse blijkt het interactie-effect van Sturing en Uitdaging op Self-efficacy enkel te gelden voor studenten ($\beta=.50$, $p < 0.01$). Een interactie-effect van Ontwikkelmogelijkheden en Uitdaging op Self-efficacy (hypothese 7b) blijkt niet uit de regressie-analyses ($\beta=-.17$, $p=n.s.$), zie tabel 3.9. Geconcludeerd kan worden dat hypothese 7a deels kan worden aangenomen en dat hypothese 7b kan worden verworpen.

Hypothese 7c, de verwachting dat Uitdaging de relatie tussen Zelfleiderschap en Self-efficacy zou modereren, kan niet worden getoetst, omdat zoals eerder vermeld de schaal Zelfleiderschap niet betrouwbaar is.

Tabel 3.8 *Regressie van Sturing en Uitdaging op Self-efficacy*

	B	SE(B)	β	R ²	ΔR^2	F change
1.					.06	2.62
Sturing	.13	.11	.13	.06		
Uitdaging	.20	.11	.20			
2.					.07	6.57*
Sturing	.12	.11	.12	.13		
Uitdaging	.20	.11	.20			
Sturing *Uitdaging	.27	.10	.27*			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Tabel 3.9 *Regressie van Ontwikkelmogelijkheden en Uitdaging op Self-efficacy*

	B	SE(B)	β	R ²	ΔR^2	F change
1.					.17	8.11**
Ontwikkelmogelijkheden	.51	.15	.52**	.17		
Uitdaging	-.16	.15	-.16			
2.					.02	2.27
Ontwikkelmogelijkheden	.44	.16	.44**	.19		
Uitdaging	-.15	.15	-.15			
Ontwikkelmogelijkheden * Uitdaging	-.13	.09	-.16			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

3.5 Het mediërende effect van self-efficacy op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en bevoegenheid

Hypothese 5 voorspelt een mediërend effect van Self-efficacy op de relatie tussen de werkgerelateerde hulpbronnen en Bevoegenheid. Hierbij wordt gebruik gemaakt van de Sobel-test en de bijbehorende procedure volgens Baron en Kenny (1986).

Uit de regressie-analyse blijkt een significant effect van Sociale steun van de mentor op Bevoegenheid ($\beta=.30$, $p < 0.01$). Wanneer Self-efficacy wordt toegevoegd blijkt de relatie tussen Sociale steun van de mentor en Bevoegenheid niet meer significant ($\beta=.18$, $p = n.s.$). De invloed van Self-efficacy op Bevoegenheid blijkt wel significant ($\beta=.28$, $p < 0.05$). De Sobeltest van Preacher en Hayes (2008) blijkt ook significant ($z=2.59$, $p < 0.01$). Er is sprake van volledige mediatie van Self-efficacy in de relatie tussen Sociale steun van de mentor en Bevoegenheid. Hypothese 5a kan dus worden aangenomen. Zie tabel 3.10 voor de regressie-analyse.

Tabel 3.10 *Regressie van Sociale steun van de mentor en Self-efficacy op Bevlogenheid*

		B	SE(B)	β	R²	ΔR²	F change
1.						.09	7.76**
	Sociale steun van de mentor	.34	.12	.30**	.09		
2.						.07	6.14*
	Sociale steun van de mentor	.21	.13	.18	.15		
	Self-efficacy	.38	.16	.28*			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Ontwikkelmogelijkheden heeft een significante invloed op Bevlogenheid ($\beta = .68$, $p < 0.01$). Wanneer Self-efficacy wordt toegevoegd verandert er bijna niets aan deze significantie ($\beta = .64$, $p < 0.01$). Self-efficacy blijkt geen effect te hebben op Bevlogenheid ($\beta = .10$, $p = n.s.$), zie tabel 3.11. Hypothese 5b moet dus worden verworpen.

Hypothese 5c, de verwachting dat Self-efficacy de relatie tussen Zelfleiderschap en Self-efficacy zou mediëren, kan niet worden onderzocht, omdat de schaal van Zelfleiderschap onbetrouwbaar bleek.

Tabel 3.11 *Regressie van Ontwikkelmogelijkheden en Self-efficacy op Bevlogenheid*

		B	SE(B)	β	R²	ΔR²	F change
1.						.46	68.63**
	Ontwikkelmogelijkheden	.76	.09	.68**	.46		
2.						.01	1.29
	Ontwikkelmogelijkheden	.71	.10	.64**	.47		
	Self-efficacy	.14	.12	.10			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

3.6 Het mediërende effect van bevlogenheid op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en affectieve organisatie-betrokkenheid

Hypothese 9 veronderstelt een mediërend effect van Bevlogenheid op de relatie tussen Sociale steun van de mentor (9a), Ontwikkelmogelijkheden (9b), Zelfleiderschap (9c), Self-efficacy (9d) en Affectieve organisatie-betrokkenheid. Hypothese 9c kan echter niet worden onderzocht, omdat de schaal Zelfleiderschap onbetrouwbaar is gebleken.

Sociale steun van de mentor blijkt een significante invloed te hebben op Affectieve betrokkenheid ($\beta=.29$, $p < 0.01$). Wanneer Bevlogenheid wordt toegevoegd aan het model blijkt het effect van Sociale steun van de mentor niet meer significant ($\beta=.09$, $p = n.s.$). Het effect van Bevlogenheid blijkt wel significant ($\beta=.65$, $p < 0.01$), zie tabel 3.12. De Sobel-test blijkt ook significant ($z=2.63$, $p < 0.01$). Er is sprake van volledige mediatie van Bevlogenheid in de relatie tussen Sociale steun van de mentor en Affectieve organisatie-betrokkenheid. Hypothese 9a kan daarom worden aangenomen.

Tabel 3.12 Regressie van Sociale steun van de mentor en Bevlogenheid op Organisatie-betrokkenheid

	B	SE(B)	β	R ²	ΔR^2	F change
1.					.08	7.20**
Sociale steun van de mentor	.50	.19	.29**	.08		
2.					.39	58.40**
Sociale steun van de mentor	.16	.15	.09	.47		
Bevlogenheid	.98	.13	.65**			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Ontwikkelmogelijkheden blijkt een significant effect te hebben op Affectieve betrokkenheid ($\beta=.49$, $p < 0.01$). Wanneer Bevlogenheid wordt toegevoegd, blijkt het effect van Ontwikkelmogelijkheden niet meer significant ($\beta=0.05$, $p=n.s.$), maar het effect van Bevlogenheid wel ($\beta=0.65$, $p < 0.01$), dit is terug te vinden in tabel 3.13. De Sobel-test blijkt ook significant ($z=5.86$, $p < 0.01$). Er is dus sprake van volledige mediatie van Bevlogenheid in de relatie tussen Ontwikkelmogelijkheden en Affectieve organisatie-betrokkenheid. Hypothese 9b kan eveneens worden aangenomen.

Tussen Self-efficacy en Affectieve organisatie-betrokkenheid blijkt geen samenhang ($r=.16$, $p = n.s.$), hetgeen een voorwaarde is voor het uitvoeren van een mediatie-analyse. Hypothese 9d moet dus bij voorbaat al worden verworpen (zie tabel 3.1).

Tabel 3.13 *Regressie van Ontwikkelmogelijkheden en Bevlogenheid op Organisatie-betrokkenheid*

		B	SE(B)	β	R²	ΔR^2	F change
1.						.24	24.96**
	Ontwikkelmogelijkheden	.82	.16	.49**	.24		
2.						.23	33.77**
	Ontwikkelmogelijkheden	.08	.19	.05	.46		
	Bevlogenheid	.98	.17	.65**			

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

4. Discussie

In dit onderzoek is er gekeken naar de verschillen tussen werkenden en studenten op de variabelen uit het onderzoeksmodel, op de gemeten behoeften en waarden, en op de verwachte relaties tussen de variabelen binnen het onderzoeksmodel. Het onderzoeksmodel veronderstelde dat er een positieve relatie zou bestaan tussen de werkgerelateerde hulpbronnen ('ontwikkelmogelijkheden' en 'sociale steun van de mentor') en de persoonsgebonden hulpbron 'self-efficacy'. Ook werd er een positieve relatie verwacht tussen deze werkgerelateerde hulpbronnen en 'bevlogenheid'. Verwacht werd dat deze relatie zou worden gemedieerd door de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy. Als laatste werd er een positieve relatie verwacht tussen de werkgerelateerde en persoonsgebonden hulpbronnen enerzijds, en 'affectieve organisatie-betrokkenheid' anderzijds. Verwacht werd dat deze relaties zouden worden gemedieerd door bevlogenheid.

Eerst zal worden ingegaan op de gevonden verschillen tussen werkenden en studenten. Vervolgens zullen de hypothesen uit het onderzoeksmodel worden besproken. Daarna zal er nader op het construct zelfleiderschap in worden gegaan. Tevens zal het effect van geslacht op de variabelen in het onderzoeksmodel en met name op de rol van self-efficacy worden besproken. Als laatste volgen er kanttekeningen op het onderzoek, worden mogelijkheden voor vervolgonderzoek besproken en wordt er gekeken naar de wetenschappelijke en praktische implicaties van het onderzoek.

4.1 Verschillen tussen werkenden en studenten

Het huidige onderzoek wijst uit dat er grote verschillen bestaan tussen werkenden en studenten op alle onderzoeksvariabelen uit het onderzoeksmodel. Het blijkt dat studenten minder ontwikkelmogelijkheden, minder sociale steun van de mentor, minder uitdaging, minder self-efficacy en minder bevlogenheid en betrokkenheid ervaren. Dit kan wellicht worden verklaard door het feit dat beide groepen in een andere levensfase zitten. Werkenden hebben de uitgesproken school-werk transitie (Arnett, 2007) al gemaakt, studenten moeten deze transitie binnenkort nog gaan maken.

Een zeer opvallend resultaat uit dit onderzoek is dat studenten veel minder bevlogen en betrokken blijken dan werkenden. Dit zou kunnen worden verklaard door de bevinding dat studenten minder ontwikkelmogelijkheden, sociale steun van de mentor en ook minder self-efficacy ervaren. Volgens het JD-R model hebben deze factoren ofwel hulpbronnen immers een positieve relatie met bevlogenheid (o.a. Hakanen, et al., 2006; Xanthopoulou, et al., 2007). Interessant is om na te gaan hoe deze factoren die bevlogenheid en betrokkenheid voorspellen, studenten zouden kunnen stimuleren. Dit zou bijvoorbeeld kunnen door middel van trainingen bij begeleiders die de studenten meer en betere sociale steun kunnen bieden waardoor self-efficacy kan worden

bevorderd. Zo hebben studenten vaak geen vaste begeleider meer na het eerste studiejaar. Dit zou wel moeten zijn, zoals op een middelbare school, zodat ze altijd bij hen terecht kunnen in alle studiejaar. Ook zou de verminderde bevoegenheid en betrokkenheid bij studenten kunnen worden verklaard doordat veel HBO'ers en vooral WO'ers veel zelfstudie moeten doen wat meer discipline vereist en ook minder contacturen hebben met hun opleiding dan werkenden met hun organisatie. Een student kan daardoor minder sociale steun van medestudenten en van de begeleider ervaren dan de werkenden. Ook kunnen werkenden zich mogelijk beter identificeren met hun organisatie, omdat zij in tegenstelling tot de studenten een persoonlijke bijdrage leveren aan de organisatie. Daarbij krijgen werkenden betaald voor hun inspanningen. Studenten hebben dat niet. Studenten studeren puur voor zichzelf, niet voor het opleidingsinstituut waar zij studeren. Kortom, de mate van identificatie en de intrinsieke en extrinsieke motivatie van werkenden en studenten verschillen enorm van elkaar.

Verder hebben werkenden wellicht veel duidelijkere (werk)doelen, richtlijnen en feedback dan studenten. Werkenden zouden dus mogelijk meer structuur en minder vrijheid ervaren dan studenten. Wanneer werkenden hun doelen niet behalen en niet goed functioneren zal de organisatie hen hierop wijzen wat mogelijke gevolgen heeft, in het uiterste geval zelfs ontslag. Studenten hebben geen 'baas' boven zich, zij zijn alleen verantwoordelijk voor zichzelf. Hun doel op langere termijn is het behalen van het diploma, maar ook dit doel heeft geen duidelijke consequenties. Het geeft geen garantie op een baan, en zeker niet op welk soort baan. Er is aan vele opleidingen geen duidelijk beroepsperspectief gebonden.

Uit mijn onderzoek lijkt nu dat deze vrijheid van studenten hen niet gelukkiger maakt dan de werkenden die een vaste baan hebben. Studenten blijken immers minder vitaal en bevoegen dan de werkenden. Dit komt overeen met de ideeën van Schwartz (2005). Jongeren worden vaak ongelukkig door teveel mogelijkheden en vrijheid aan keuzes. Dit lijkt ook zeker te gelden voor de studenten aan het einde van hun studie. Het maakt hen vaak niet alleen ongelukkig, maar ook besluiteloos, waardoor zij hun keuzes uit gaan stellen. In de praktijk zie je dat veel gebeuren, waardoor studenten mogelijk studievertraging oplopen en nog zolang mogelijk willen 'genieten' van de vrijheid in hun studententijd.

Kwalitatief onderzoek zou als vervolgonderzoek van belang zijn om te ontdekken wat nu de specifieke redenen zijn dat studenten minder bevoegen zijn dan werkenden. Het zijn twee verschillende levensfasen waarbij kwantitatief onderzoek dat alleen constateert dat er verschillen zijn tekort schiet. Kwalitatief onderzoek kan specifiek nagaan tegen welke problemen zij aan lopen. Daarbij zou er gezocht moeten worden naar hulpbronnen die bij zouden kunnen dragen aan het voorkomen van deze problemen.

Verder is het aan te bevelen om longitudinaal onderzoek te doen en studenten te volgen vanaf de laatste fase van de studie tot en met zij starter zijn met enige jaren ervaring. Interessant is om te kijken hoe self-efficacy en bevlogenheid zich ontwikkelen, welke factoren hier het meest van invloed op zijn en welke omgevingsfactoren en hulpbronnen in de verschillende fases van grootste belang zijn. Bovendien kan het al dan niet succesvol doorlopen van de school-werk transitie worden onderzocht, de oorzaken hiervan en de impact die dit heeft op de verdere ontwikkeling van het individu.

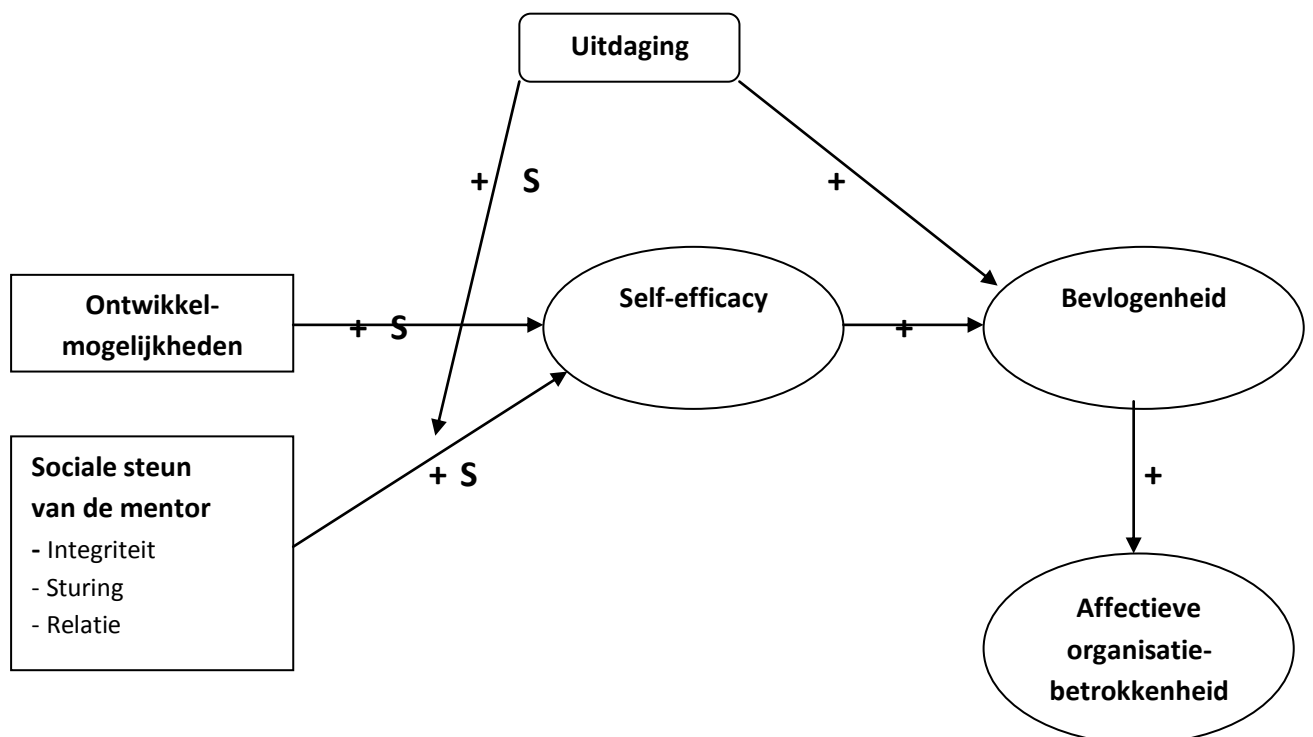
Met betrekking tot de gemeten behoeften en waarden in deze studie blijken er ook verschillen tussen werkenden en studenten op de behoefte aan plezier op het werk of op school. Dit zou kunnen worden verklaard doordat studenten minder contacturen hebben. Werkenden halen waarschijnlijk meer plezier uit het persoonlijke contact en samenwerking op het werk dan studenten. Ook heeft deze studie aangetoond dat werkenden meer behoefte hebben aan emotionele steun van de mentor met betrekking tot werk/privé conflict dan studenten. Dit zou kunnen worden verklaard doordat werkenden een vaste leidinggevende hebben. Studenten zouden veelal meerdere begeleiders hebben afhankelijk van de vakken en de opleiding. Daardoor kan de drempel hoger zijn om hun problemen te delen met hun begeleider dan voor de werkenden.

Het is interessant dat werkenden een grote behoefte lijken te hebben aan emotionele steun met betrekking tot werk/privé conflict. Jongere werknemers ervaren minder werkdruk dan oudere werknemers (Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties, 2008; TNO, 2006), maar toch lijkt de druk om betrokkenheid te tonen door vele uren te werken het grootst te zijn in de eerste fasen van de carrière (Sturges & Guest, 2004). Deze startende werknemers kiezen mogelijk bewust om de eerste periode zich zoveel mogelijk te laten zien, en om hard en veel te werken. Bovendien hebben deze werkenden mogelijk nog niet zoveel verantwoordelijkheden buiten het werk dan oudere werknemers. Zij hebben vaak nog geen gezin thuis, hebben doorgaans nog geen huis en hypotheek, en wonen soms nog bij hun ouders. Dat maakt deze groep jonge, startende werknemers een specifieke groep die goed in ogenschouw moet worden genomen. Zij moeten zich niet voorbij lopen in de eerste fase van de carrière wanneer zij druk voelen om betrokkenheid te tonen. Deze eerste fase wordt namelijk beschouwd als een cruciale tijd voor het vormen van organisatie-betrokkenheid (Allen & Meijer, 1999; in Sturges & Guest, 2004). Daarom zou deze specifieke groep goed moeten worden begeleid en zou er gehoor moeten gegeven aan de behoefte aan steun van de mentor met betrekking tot het combineren van werk en privé van deze jonge, startende werknemers.

4.2 Werkgerelateerde hulpbronnen en persoonsgebonden hulpbron self-efficacy

In dit onderzoek werd een positieve relatie gevonden tussen de werkgerelateerde hulpbron sociale steun van de mentor en self-efficacy. De aanname dat mentoring en begeleiding leidt tot meer self-efficacy (Kram, 1985; Day & Allen, 2004) wordt ondersteund. Ook werd er een positieve relatie gevonden tussen de werkgerelateerde hulpbron ontwikkelmogelijkheden en de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy. Dit is in overeenstemming met onderzoek van Gist en Mitchell (1992). In het figuur hieronder zijn de resultaten van deze studie schematisch weergegeven.

Figuur 4.1 Schematische weergave van de gevonden resultaten in deze studie



S = geldt alleen voor Studenten

Echter geldt deze relatie tussen de twee werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy alleen voor studenten, niet voor werknemers. Dit is in strijd met onderzoek van Xanthopoulou en anderen (2007) en Hakanen en anderen (2006). Zij toonden aan dat werkgerelateerde hulpbronnen de self-efficacy van werknemers activeren. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de persoonlijke ontwikkeling die voort zou moeten vloeien uit ontwikkelmogelijkheden nog niet heeft plaatsgevonden bij deze werknemers, aangezien zij nog 'starters' zijn en dus nog maar kort begonnen zijn met werken. Hierdoor kan het zijn dat de self-efficacy van de werknemers nog niet verhoogd is. Ook geldt dit voor sociale steun van de mentor. Het effect van de sociale steun in het huidige

onderzoek kan bij de starters nog niet het verwachte effect op self-efficacy hebben gehad. Dit zou wellicht later nog plaats kunnen vinden, wanneer zij langer werken. Ook zou het kunnen dat werkenden al genoeg sociale steun krijgen van collega's waardoor de sociale steun van de mentor weinig invloed heeft op hun self-efficacy. Studenten hebben over het algemeen minder contacturen en ervaren op de opleiding minder sociale steun van hun medestudenten. De sociale steun van de mentor draagt mogelijk daardoor wel bij aan hun self-efficacy.

Verder zou het kunnen dat de werkgerelateerde hulpbronnen geen invloed hebben op de algemene self-efficacy van werkenden, maar wel op de (werk)situatie-specifieke self-efficacy. Interessant voor toekomstig onderzoek is om te kijken of werkgerelateerde hulpbronnen wel van invloed zijn op de *werkspecifieke* self-efficacy bij werkenden. Self-efficacy is namelijk geen stabiel kenmerk, maar kan variëren op verschillende dimensies naar gelang het onderzochte domein (Bandura, 1997). Door domeinspecifieke vormen van self-efficacy te meten kan wellicht beter gekeken worden naar de invloed van omgevingsfactoren van datzelfde domein.

4.3 De mediërende rol van self-efficacy op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en bevlogenheid

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt een positief effect van de werkgerelateerde hulpbronnen 'sociale steun van de mentor' en 'ontwikkelmogelijkheden' op bevlogenheid. Verwacht werd dat deze relaties zouden worden gemedieerd door self-efficacy. Maar alleen de relatie tussen de sociale steun van de mentor en bevlogenheid wordt gemedieerd door self-efficacy, in overeenstemming met het onderzoek van Xanthopoulou en anderen (2007) en Hakanen en anderen (2006).

Er is geen empirische steun gevonden voor het mediërende effect van self-efficacy op de relatie tussen ontwikkelmogelijkheden en bevlogenheid. Ontwikkelmogelijkheden gaan in op de verwachting van een werknemer om zich te kunnen ontwikkelen (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli & Schreurs, 2003). De *verwachting* dat je kan groeien en ontwikkelen in de organisatie kan namelijk een gevoel van waardering geven en gevoelens van investering die de organisatie jou geeft. Dit heeft mogelijk meer invloed op motivationele uitkomsten als bevlogenheid dan op een persoonsgebonden hulpbron zoals self-efficacy die zich ontwikkelt door *ervaring* van ontwikkeling en groei (Xanthopoulou et al., 2007), en niet door verwachtingen.

Voor het JD-R model (Hakanen et al., 2006) zou dit een aanpassing kunnen betekenen voor de wijze waarop self-efficacy een rol speelt als mediërende variabele. Xanthopoulou en anderen (2007) vonden dat self-efficacy als mediërende variabele voor werkgerelateerde hulpbronnen in het algemeen diende. Met de resultaten uit het huidige onderzoek kan geconcludeerd worden dat deze

bevinding niet voor alle werkgerelateerde hulpbronnen op zou gaan. Bovendien blijkt juist bij de werkenden dat de werkgerelateerde hulpbronnen helemaal geen relatie hebben met de persoonsgebonden hulpbron self-efficacy. Er zou dus onderscheid moeten worden gemaakt in hulpbronnen die wel en geen invloed hebben op self-efficacy. Er zou ook onderscheid moeten worden gemaakt in categorieën, met name afhankelijk van levensfase.

4.4 De modererende rol van uitdaging op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy

Uit de resultaten van dit onderzoek blijkt er geen effect van uitdaging op de relatie tussen de werkgerelateerde hulpbron ontwikkelmogelijkheden en self-efficacy. Wel is er een effect gevonden van uitdaging op de relatie tussen werkgerelateerde hulpbron sociale steun van de mentor en self-efficacy bij de studenten. Dit effect blijkt voornamelijk te komen van de subschaal 'sturing van de mentor'. De enige subschaal die bij de studenten geen *rechtstreekse* relatie bleek te hebben met self-efficacy is sturing. Het is interessant om te zien dat met de modererende variabele uitdaging dit wel het geval is. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat sturing een werkgerelateerde functie heeft en dat studenten dit meer nodig hebben wanneer het werk uitdagend is om het tot een succesvolle ervaring te brengen, zodat het self-efficacy kan bevorderen. Werknemers voelen zich volgens Folkman en Lazarus (1985) door middel van uitdagingen meer competent, mits zij hierbij begeleid worden en werkgerelateerde sturing krijgen van de begeleider.

Interessant is het modererende effect van uitdaging alleen gevonden is bij de studenten. Zoals eerder gezegd is een mogelijke verklaring hiervoor dat de werkenden in deze studie starters zijn en pas begonnen zijn, waardoor de self-efficacy mogelijk nog niet heeft plaatsgevonden. Verder lijkt algemene self-efficacy bij de studenten een belangrijkere factor dan bij de werkenden. Dit zou kunnen worden verklaard doordat studenten hun studie puur voor zichzelf doen en niet voor het onderwijsinstituut. Juist self-efficacy is een persoonsgebonden construct. Studenten moeten zichzelf motiveren en moeten vertrouwen hebben in eigen kunnen om hun studie met succes te voltooien. Zoals eerder gesuggereerd speelt werkspecifieke self-efficacy mogelijk wel een rol bij de werkenden.

4.5 De mediërende rol van bevlogenheid op de relatie tussen hulpbronnen en affectieve organisatie-betrokkenheid

In dit onderzoek is er een positieve relatie gevonden tussen sociale steun van de mentor en affectieve organisatie-betrokkenheid, en tussen ontwikkelmogelijkheden en affectieve organisatie-betrokkenheid, beide volledig gemedieerd door bevlogenheid. Het motivatieproces van het JD-R model (Schaufeli & Bakker, 2004; Hakanen et al., 2006) wordt hiermee wederom ondersteund. Bevlogen werknemers zijn betrokken bij de organisatie, omdat de organisatie hen voorziet in

werkgerelateerde hulpbronnen (Houkes, Janssen, De Jonge & Nijhuis, 2001). Bovendien blijkt het JD-R model niet alleen te gelden voor (jonge en startende) werknemers, maar ook voor studenten (in de laatste fase van de studie). Met name self-efficacy en bevlogenheid in het JD-R model spelen een belangrijke rol bij studenten. Bij werkenden blijkt voornamelijk bevlogenheid een rol te spelen. Daarnaast blijkt organisatie-betrokkenheid voor beide groepen van belang.

Er is geen verband gevonden tussen self-efficacy en affectieve organisatie-betrokkenheid. Hiermee is aangetoond dat algemene self-efficacy niet zorgt voor een verlangen om deel uit te maken van een organisatie. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de 'wil' om bij de organisatie te blijven weinig te maken heeft met het vertrouwen in eigen kunnen. De organisatie kan self-efficacy en deze gevoelens van competentie niet direct als hulpbron aanbieden. Self-efficacy vloeit voort uit de werkgerelateerde hulpbronnen waarin de organisaties hun werknemers of studenten concreet kunnen voorzien (Xanthopoulou et al., 2007; Hakanen et al., 2006).

4.6 Uitdaging en bevlogenheid

Uit het huidige onderzoek blijkt een sterk positief effect van de ervaren uitdaging op bevlogenheid van zowel werkenden als studenten. Dit is in overeenstemming met het onderzoek van Folkman en Lazarus (1985) en Kaufman (1974). Uitdagingen zijn gerelateerd aan positieve motivationele uitkomsten. In dit onderzoek is dat gebleken voor bevlogenheid, maar ook voor affectieve organisatie-betrokkenheid. Om de bevlogenheid van individuen in stand te houden en te bevorderen, doen organisaties er verstandig aan werk aan te bieden dat voldoende uitdaging kent (o.a. Bakker & Demerouti, 2008).

Door deze kennis te combineren met de resultaten uit het huidige onderzoek met betrekking tot uitdaging, maar ook met betrekking tot ontwikkelmogelijkheden en sociale steun van de mentor, kan geconcludeerd worden dat het voor zowel organisaties als onderwijsinstellingen nuttig is zich in zetten voor ontwikkelmogelijkheden en het bieden van uitdaging om individuen meer bevlogen te laten worden. Aanbod van extra cursussen, een hoger niveau in de vorm van uitdagende taken, aangepast op persoonlijk niveau zijn voorbeelden voor onderwijsinstellingen, vergezeld van individuele coaching/begeleiding en POP's (Persoonlijk Ontwikkelings Plan) met persoonlijke ontwikkelingsdoelen. Ook voor andere organisaties is dit aan te bevelen. Uitdaging in het werk is in de eerste jaren van belang omdat het professionele ontwikkeling later in de carrière zou helpen te stimuleren (Kaufman, 1974). Daarom doen organisaties er goed aan, zeker in de eerste jaren van de carrière, deze uitdaging in de vorm van ontwikkelmogelijkheden aan te bieden.

4.7 Zelfleiderschap nader bekeken

De schaal zelfleiderschap is in deze studie niet betrouwbaar gebleken. Daarom is de bij deze factor behorende hypothese niet getoetst. Wel is er een factoranalyse gedaan (zie bijlage 3). De schaal kende oorspronkelijk drie subschalen in deze studie met ieder drie items: *self-goalsetting* (het stellen van persoonlijke doelen), *self-observation* (zelfobservatie) en *focusing on natural rewards* (focus op aangenaamde aspecten van een taak). De eerste twee strategieën van zelfleiderschap zijn bedoeld om zelfbewustzijn te vergroten en om een individu te motiveren (Manz & Neck, 1999; in Neck & Houghton, 2007). Deze strategieën stimuleren positieve, wenselijke gedragingen die leiden tot succesvolle resultaten. De derde strategie benadrukt de aangename aspecten van een bepaalde taak of activiteit. Deze strategie wordt gebruikt wanneer een persoon gemotiveerd of beloond wordt door een taak of activiteit zelf en verhoogt het gevoel van competentie en zelfcontrole van een individu (Manz & Neck, 1999; in Neck & Houghton, 2007).

Uit de factoranalyse bleken echter vier componenten. Eén van de vier componenten was onbenoembaar en bestond uit verschillende items van de oorspronkelijke drie subschalen. Met de items die het hoogst scoorden op de componenten *focusing on natural rewards* (item 1 en 3), *self-observation* (item 1 en 3) en *self-goalsetting* (item 1 en 2) zijn nieuwe analyses gedaan. Hieruit bleek dat *focusing on natural rewards* significant samenhangt met self-efficacy. *Self-goalsetting* en *self-observation* bleken niet samen te hangen met self-efficacy. Hiermee is er een aanwijzing dat bepaalde strategieën van zelfleiderschap, zoals *focusing on natural rewards* wel degelijk een relatie zou hebben met self-efficacy, wat in overeenstemming is met het onderzoek van Prussia, Anderson en Manz (1998). Ook bleek *focusing on natural rewards* uit de analyse samen te hangen met bevlogenheid, dit gold niet voor *self-observation*.

Interessant is dat er wel een significant interactie-effect is gevonden van uitdaging op de relatie tussen *self-goalsetting* en self-efficacy bij de studenten. Het lijkt erop dat wanneer de student voldoende wordt uitgedaagd er dan wel een positief verband is tussen *self-goalsetting* en self-efficacy. Door uitdagende, maar niet onmogelijke persoonlijke doelen te stellen zou self-efficacy kunnen worden bevorderd. *Self-goalsetting* blijkt ook een significant verband te hebben met bevlogenheid. De bevinding dat *self-goalsetting* in interactie met uitdaging zou samen hangen met self-efficacy en dat *self-goalsetting* ook een verband lijkt te hebben met bevlogenheid is in overeenstemming met onderzoek van Zimmerman en anderen (1992) en Bandura (1986). Zij veronderstellen hierin dat het stellen van persoonlijke doelen cognitieve en affectieve reacties op motivationele uitkomstverwachtingen verhoogt, omdat deze doelen de eisen voor persoonlijk succes specificeren.

Dit zijn interessante bevindingen waarbij wordt aanbevolen om nader onderzoek naar te

doen. Zelfleiderschap en haar onderliggende factoren (o.a. Manz & Neck, 1999; in Houghton & Neck, 2002) zouden nader moeten worden onderzocht, allereerst om de betrouwbaarheid van deze schalen te onderzoeken. De *'revised self-leadership questionnaire'* van Houghton en Neck (2002) waar de schalen en de items uit afkomstig zijn zou opnieuw onder handen moeten worden genomen. Naar mijn weten bestaat er nog geen valide en betrouwbare Nederlandse versie van een zelfleiderschap vragenlijst.

4.8 Geslacht en self-efficacy

Bij het behandelen van de resultaten is de invloed van geslacht vooralsnog buiten beschouwing gelaten. Bij het nader bekijken van man/vrouw analyses zijn er verschillen gevonden op de onderzoeksvariabele self-efficacy en op de behoefte aan beloning. Uit de resultaten bleek dat mannen significant hoger scoorden op self-efficacy dan vrouwen. Dit zou kunnen worden verklaard doordat vrouwen over het algemeen emotioneler en gevoeliger zijn (Deaux & Farris, 1977). Uit dit onderzoek blijkt self-efficacy voor vrouwen een belangrijk construct. De relatie tussen de werkgerelateerde hulpbronnen ontwikkelmogelijkheden en sociale steun van de mentor met self-efficacy is alleen significant bij de vrouwen. Self-efficacy heeft ook alleen bij de vrouwen een relatie met bevlogenheid. Voor mannen wordt enkel een relatie tussen de werkgerelateerde hulpbronnen en self-efficacy gevonden wanneer het werk voldoende uitdagend is.

Kortom, voor organisaties en onderwijsinstellingen blijkt self-efficacy met name voor de vrouwen een belangrijke factor. Er zou aandacht moeten worden besteed aan verschillen in benadering van mannen en vrouwen. Er zou ook met name aandacht moeten worden besteed aan het bevorderen van self-efficacy bij de vrouwen. Bijvoorbeeld bij aanbod van trainingen die self-efficacy helpen te bevorderen zouden vooral vrouwen benaderd moeten worden.

4.9 Kanttekeningen

Een aantal kanttekeningen moeten bij het huidige onderzoek gezet worden. In het onderzoek zijn er grote verschillen gevonden tussen werkenden en studenten. Dit zou kunnen komen door het verschil in de betekenis van de onderzoeksvariabelen. Sociale steun van de mentor kan bijvoorbeeld voor een student heel wat anders inhouden dan voor een werkende; het is een verschil tussen de begeleider (die veel kan wisselen) en een vaste leidinggevende. Dit geldt ook voor ontwikkelmogelijkheden. Bij de student houden deze waarschijnlijk met name de uitdaging met betrekking tot de literatuur, werkvormen en aanbod van bijvoorbeeld extra cursussen in, terwijl bij een werkende eerder valt te denken aan uitdagende taken, kans op promotie en aanbod van trainingen.

De steekproefgrootte in deze studie is niet erg hoog (n=83), waardoor het vergelijken van de groepen werkenden (n=43) met de studenten (n=40) onderling ook niet optimaal was. Ook zijn er

nog eens complexe hiërarchische regressie-analyses met meerdere factoren gedaan, waaronder moderator en mediatoranalyses, waarvoor eigenlijk een grotere steekproefgrootte nodig is. Vervolgonderzoek zou dus meer respondenten moeten hebben om vergelijkingen te doen en analyses met meerdere factoren.

Tevens waren er in deze studie meer vrouwelijke respondenten (61,4%) dan mannelijke (38,6%). Dit zou de resultaten kunnen hebben vertekend. Vrouwen hechten bijvoorbeeld meer waarde aan sociale steun en zijn emotioneler. Bovendien is self-efficacy vooral een belangrijk construct gebleken bij vrouwen zoals eerder genoemd. De groep studenten in deze studie bestond voor het grote deel uit vrouwen (72,5% vrouw; 27,5% man) in tegenstelling tot de werkenden. Dit zou effect kunnen hebben gehad op de bevinding dat self-efficacy een belangrijk construct is gebleken bij de studenten. Dit zou men in beschouwing moeten nemen bij het interpreteren van de resultaten. Verder bestaat dit onderzoek voor het overgrote deel uit hoogopgeleiden, waardoor het ook minder goed generaliseerbaar zou kunnen zijn. Dit komt mogelijk omdat er gebruik is gemaakt van de sneeuwbalmethode, waardoor de respondenten voornamelijk uit de directe omgeving van de onderzoeker afkomstig waren.

4.10 Wetenschappelijke en praktische implicaties

Het huidige onderzoek heeft een aantal interessante wetenschappelijke inzichten opgeleverd en suggesties voor toekomstig onderzoek. Zo is het JD-R model niet alleen toepasbaar gebleken voor (jonge, startende) werknemers, maar ook voor studenten (in de laatste fase van hun studie). Deze studie toonde grote verschillen tussen deze werkenden en studenten aan, wat impliceert dat dit twee hele andere levensfasen en twee aparte en specifieke groepen zijn. Het belang van de school-werktransitie zou zeker moeten worden erkend en meer onderzoek zou naar deze fase en de invloed ervan moeten worden gedaan. Binnen het JD-R model zou er rekening moeten worden gehouden met levensfase, maar ook met geslacht, zeker met betrekking tot self-efficacy.

Ook is er steun gevonden voor het motivatieproces van het JD-R model, maar de rol van persoonsgebonden hulpbron self-efficacy in het JD-R model is twijfelachtig gebleken. Deze rol lijkt voornamelijk van belang voor studenten en vrouwen. Een suggestie voor vervolgonderzoek zou zijn om te onderzoeken wat de rol is van werkspecifieke self-efficacy bij werkenden en welke antecedenten deze domeinspecifieke self-efficacy heeft voor de werkenden. De bevindingen van deze studie impliceren dat self-efficacy een belangrijk construct is voor studenten. Door middel van het aanbieden van ontwikkelmogelijkheden, zoals extra cursussen en extra studie-activiteiten, en door het aanbieden van sociale steun van de mentor kan deze self-efficacy worden bevorderd. Te denken valt aan een persoonlijke begeleider in alle studie jaren. Gebleken is wel dat deze school-werk

transitie veel doet met het jonge individu en het moet hier dan ook goed op worden voorbereid en in worden begeleid. Hierbij valt te denken aan het bevorderen van self-efficacy, maar ook praktische vaardigheden als oriënteren op de arbeidsmarkt, solliciteren en zichzelf profileren. Op deze manier kan de kans worden vergroot op een succesvolle school-werk transitie. Tijdens de transitie zouden afgestudeerden ook moeten kunnen terugvallen op een begeleider, bijvoorbeeld iemand van de studie die ook actief is nadat de student afgestudeerd is en die ook nazorg zou kunnen leveren aan de afgestudeerden.

Eén van de meest saillante resultaten van dit onderzoek is de lage betrokkenheid van studenten bij hun 'organisatie'. Studenten zouden meer moeten worden betrokken bij de opleiding, bijvoorbeeld door het aanbieden van meer (verplichte) contacturen, het organiseren van gerelateerde studie-activiteiten of door het aanbieden van student-assistent gerelateerde activiteiten zodat zij ook zelf bijdragen aan de organisatie en prestaties van de opleiding. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan het geven van (of assisteren bij) werkgroepen in het eerste jaar. Studenten komen op deze manier ook meer in contact met collega's en medestudenten wat voor meer sociale steun kan zorgen, wat de bevoegenheid zou bevorderen.

Deze studie biedt inzichten in de loopbaanervaring en welzijn van jonge werknemers die net de school-werk transitie hebben gemaakt en studenten die deze transitie binnenkort gaan maken. Gemeenschappelijk voor beide groepen is dat de werkgerelateerde hulpbronnen ontwikkelmogelijkheden, sociale steun van de mentor en de geboden uitdaging van belang zijn voor de bevoegenheid en de betrokkenheid. Organisaties en onderwijsinstellingen zouden hun werknemers en studenten moeten voorzien in deze werkgerelateerde hulpbronnen die hen niet alleen in staat stellen om werkdoelen te bereiken, maar ook de gelegenheid biedt voor groei en ontwikkeling (Houkes, et al., 2001). Opvallend met betrekking tot de sociale steun van de mentor is dat met name de integriteit van de mentor (waardering en erkenning) van belang is voor zowel de self-efficacy als de bevoegenheid van de werkenden en studenten. De waardering en erkenning van een mentor naar de begeleide toe blijkt van groot belang. Voor studenten blijkt ook de relatie met de mentor belangrijk voor self-efficacy. Onderwijsinstellingen zouden meer aandacht moeten besteden aan de kwantiteit en kwaliteit van de persoonlijke begeleiding van de studenten ten behoeve van het vergroten van de self-efficacy van de student. Voor werkenden blijkt ook sturing door de mentor in het werk bevoegenheid te voorspellen. Naast waardering en erkenning van de mentor zouden organisaties dus ook de nadruk moeten leggen op sturing om bevoegenheid te bevorderen. Met behulp van bijvoorbeeld vaste feedbackmomenten en ontwikkelingstrajecten (POP's) kunnen waardering en erkenning over de ontwikkeling en het gedrag van de begeleide worden uitgesproken.

4.11 Slotwoord

In het huidige onderzoek is er gekeken naar de verschillen tussen werkenden en studenten. Deze zijn opvallend groot te noemen. Dit leidt tot de veronderstelling dat de school-werk transitie een belangrijke en bepalende fase is in het leven die niet moet worden onderschat. Startende werkenden en studenten in de laatste fase van hun studie blijken twee specifieke en heel aparte groepen. Zowel werkenden en studenten zouden goed moeten worden begeleid in de complexe levensfasen waarin zij zich bevinden en hulpbronnen moeten worden aangeboden om bevoegdheid en betrokkenheid te faciliteren. Naast het voorzien van sociale steun van de mentor zijn ook het aanbieden van ontwikkelmogelijkheden en uitdagende hulpbronnen die bijdragen aan positieve motivationele uitkomsten van werkenden en studenten. Meer onderzoek is nodig naar de rol en de antecedenten van (situatiespecifieke) self-efficacy. Hiermee is er meer inzicht gekregen in de generatie Y op de werkvloer en in generatie Y die binnenkort de arbeidsmarkt opkomt. Organisaties en onderwijsinstellingen zouden praktische implicaties tot zich moeten nemen om generatie Y zo vitaal mogelijk aan het werk te kunnen laten gaan, want juist de ervaringen tijdens de eerste jaren van de carrière blijken zo belangrijk.

Referenties

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 950-967.
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1 (2), 68-73.
- Bakker, A.B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. A., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10, 16-38.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Towards a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A., & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 586-598.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bontekoning, A.C. (2007) *Generaties in organisaties: Een onderzoek naar generatieverschillen en de effecten daarvan op de ontwikkeling van organisaties*. Proefschrift, Universiteit van Tilburg.
- Boschma, J. & Groen, I. (2007) *Generatie Einstein – communiceren met jongeren van de 21^e eeuw*. Pearson Education.
- Bouwmeester, E. (2007). *Y-opener: onderzoek naar de verwachtingen van 15- tot 24 jarigen rond opleiding en werk*. Communicatie-adviesbureau ACA/JES communicatie. Geraadpleegd op 14 mei 2010 van http://www.aca-jes.nl/media/projecten/Y_Brochure.pdf

- Centraal Bureau voor de Statistiek (2010). *Sociaal-economische trends, 4^e kwartaal 2010*. Geraadpleegd op 17 december 2010 van <http://www.cbs.nl/NR/rdonlyres/BB0BFB7A-6357-4D2E-92DF-FA706E4EE6E1/0/pb10n083.pdf>
- Clark, S.C. (2001). Work cultures and work/family balance. *Journal of Vocational Behavior, 58*, 348-365.
- Day, R., & Allen, T.D. (2004). The relationship between career motivation and self-efficacy with protégé career success. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 72-91.
- Deaux, K. & Farris, E. (1977). Attributing causes for one's own performance: The effects of sex, norms, and outcome. *Journal of Research in Personality, 11*, 59-72.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands -Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*, 499-512.
- Dijksterhuis, A. (2007). *Het slimme onbewuste: Denken met gevoel*. Bert Bakker, Amsterdam.
- Fisher-McAuley, G., Stanton, J., Jolton, J., & Gavin, J. (2003). Modelling the relationship between work life balance and organisational outcomes. Paper presented at the Annual Conference of the Society for Industrial-Organisational Psychology. Orlando, April 12, 2003, 1-26.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology, 48*, 150-170.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review, 12*, 472-485.
- Gonzalez-Roma, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B. and Lloret, S. (2006), Burnout and work engagement: independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior, 68*, 165-74.
- Goodwin, C.J. (2005). *Research in psychology: methods and design*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Hammer, L. B., Kossek, E. E., Yragui, N. L., Bodner, T. E., & Hanson, G. C. (2009). Development and validation of a multidimensional measure of family supportive supervisor behaviors (FSSB). *Journal of Management, 35*, 837-856.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review, 50*, 337-370.

- Houghton, J.D., & Neck, C.P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691.
- Houkes, I., Janssen, P. P. M., Jonge, J. d., & Nijhuis, F. J. N. (2001). Specific relationships between work characteristics and intrinsic work motivation, burnout and turnover intention: A multi-sample analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 1–23.
- Jensen, S., & Wijnberg, R. (2010). *Dus ik ben: Een zoektocht naar identiteit*. Amsterdam: De Bezige Bij. ISBN 978-90-234-50313.
- Jolink, J., Korten, F., & Verhiel, T. (2010). *Jongleren met talent: De match tussen organisatie X en generatie Y*. Uitgeverij: Scriptum. ISBN 978-90-559-4648-8.
- Karl, K., Peluchette, J., Hall-Indiana, L., & Harland, L. (2005). Attitudes toward workplace fun: A three sector comparison. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 12(2), 1-17.
- Kaufman, H.G. (1974). Relationship of early work challenge tot job performance, professional contributions and competence of engineers. *Journal of Applied Psychology*, 59(3), 377-378.
- Kram, K. E. (1985). *Mentoring at work: Developmental relationships in organizational life*. Glenview, IL: Scott Foresman.
- Kramer, J. (2010). *Hoe blijf ik bevlogen? Experimenteel onderzoek naar het effect van self-efficacy op bevlogenheid en prestatie*. Afstudeerthesis Universiteit Utrecht. Geraadpleegd op 29 december van <http://igitur-archive.library.uu.nl/student-theses/2010-0720-200151/Kramer%203054969.pdf>
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exists? *Computers in Human Behavior*, 23,825–841.
- Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties (2008) *Jong en gewild*. Directie Arbeidszaken Openbare Sector: Afdeling Kennisinfrastructuur en Analyse. Den Haag.
- Neck, C.P. & Houghton, J. D. (2007) Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4) 270-295.
- Noe, R. A. (1988). An investigation of the determinants of successful assigned mentoring relationships. *Personnel Psychology*, 41, 457–479.
- Norris, S.E. (2008). An examination of self-leadership. *Emerging Leadership Journeys*, 1(2), 43-61.
- Nurmi, J., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance en related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- Prussia, E.G., Anderson, J.S., & Manz, C.C. (1998). Self-Leadership and performance outcomes: The

- mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19(5), 523-538.
- Rhoades, L., Eisenberger, R., & Armeli, S. (2001). Affective commitment to the organization: The contribution of perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 86(5), 825-836.
- Rose, G.L. (2003). Enhancement of mentor selection using the ideal mentor scale. *Research in Higher Education*, 44(4), 473-494.
- Saks, A.M., & Rotman, J.L. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Schaufeli & Bakker (2003) UWES: Utrechtse Work Engagement Schaal, Preliminary Manual, *Utrecht, the Netherlands: Swets Test Services*1-58.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. HarperCollins, New York.
- Stevens, J. (2002) *Applied multivariate statistics for the social sciences*. 4th Edition. London. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Sturges, J., & Guest, D. (2004). Working to live or living to work? Work/life balance early in the career. *Human Resource Management Journal*, 14(4), 5-20.
- Teeuw, B., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1994). *Dutch adaptation of the general self-efficacy scale*. Geraadpleegd op 1 oktober, 2010, <http://userpage.fu-berlin.de/~health/dutch.html>
- Thesis Tools. Geraadpleegd op 1 december, 2010, <http://www.thesistools.com>
- TNO (2006) *Nationale Enquete Arbeidsomstandigheden (NEA): samenvatting resultaten*. Hoofddorp : TNO.
- Veldhoven M. van & Meijman T.F. (1994). Het meten van psychosociale arbeidsbelasting met een vragenlijst: de vragenlijst beleving en beoordeling van de arbeid (VBBA). Amsterdam: NIA.
- Wallace, K. (2007). Understanding and managing Generation Y. Engineering Management Field Project, University of Kansas.
- Westerman, J.W. and Yamamura, J.H. (2007). Generational preferences for work environment fit: effects on employee outcomes. *Career Development International*, 12(2), 150-61.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A.B., Demerouti, E., & Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

Bijlage 1: Gebruikte (sub)schalen en items

Sociale steun van de mentor

Mijn leidinggevende/begeleider...

Integriteit van de mentor

Waardeert mij als persoon.

Erkent mijn potentieel.

Gelooft in mij.

Behandelt mij als een volwassene die het recht heeft om betrokken te zijn bij besluiten die mij aangaan.

Sturing van de mentor

Verschaft informatie om mij te helpen bij het begrijpen van zaken rondom een project op het werk./rondom een (studie)project.

Helpt mij bij het plannen van een tijdsschema voor mijn (studie)werkzaamheden.

Helpt me bij het onderzoeken van een probleem dat ik heb tijdens een project op het werk./tijdens een (studie)project.

Relatie met de mentor

Vertelt zijn/haar persoonlijke problemen aan mij.

Is geïnteresseerd in mij als persoon en hoe het met mij gaat, ook buiten het werk./de studie.

Brengt informeel tijd met mij door, ook buiten het werk./de studie.

Ontwikkelmogelijkheden

Mijn baan/studie biedt mij genoeg mogelijkheden voor persoonlijke groei en ontwikkeling.

Mijn werk/studie geeft mij het gevoel dat ik er iets mee kan bereiken.

Mijn baan/opleiding biedt mij mogelijkheden voor zelfstandig denken en doen.

Mijn baan/opleiding vergroot de kansen en mogelijkheden op de arbeidsmarkt.

Uitdaging

Mijn huidige baan/studie biedt mij genoeg taken en mogelijkheden om mijn kwaliteiten en vaardigheden te vergroten.

Ik word voldoende uitgedaagd in mijn huidige baan/opleiding.

Self-leadership

Self-goalsetting

Als ik een prestatie moet leveren, dan stel ik vooraf specifieke doelen/criteria vast waaraan ik wil voldoen.

Ik werk naar bepaalde doelen toe die ik heb vastgesteld voor mijzelf.

Ik denk na over doelen die ik van plan ben te realiseren in de toekomst.

Self-observation

Ik stel mezelf op de hoogte van hoe goed ik het doe in mijn werk/studie.

Meestal ben ik ervan bewust hoe goed ik het doe als ik met een activiteit bezig ben.

Ik houd systematisch bij hoe goed ik het doe in mijn werk/studie.

Focusing on natural rewards

Ik probeer mijn werk/studie op zo'n manier te doen dat ik het leuk vind om te doen dan alleen maar proberen er zo snel mogelijk mee klaar te zijn.

Ik ben actief op zoek naar activiteiten in mijn werk/studie die ik leuk vind om te doen.

Het lukt mij om taken en activiteiten te volbrengen op mijn eigen favoriete manier.

Self-efficacy

Ik heb er vertrouwen in dat ik onverwachte problemen die mij overkomen doeltreffend aanpak.

Dankzij mijn vindingrijkheid weet ik hoe ik met onvoorziene situaties om moet gaan.

Als ik voor moeilijkheden kom te staan, vertrouw ik erop dat ik kalm blijf en in staat zal zijn het op te lossen.

Bevlogenheid

Vitaliteit

Op mijn werk,/Als ik studeer, bruis ik van de energie.

Als ik werk, voel ik me sterk en fit./Ik voel me sterk en fit wanneer ik bezig ben met mijn studie.

Als ik 's morgens opsta, heb ik zin om aan het werk/de studie te gaan.

Toewijding

Ik ben enthousiast over mijn werk/studie.

Mijn werk/studie inspireert mij.

Ik ben er trots op het werk dat ik doe./ dat ik deze opleiding doe.

Absorptie

Wanneer ik heel intensief aan het werk/de studie ben, voel ik mij gelukkig.

Ik ga helemaal op in mijn werk./studie.

Ik vergeet alles om mij heen als ik verdiept ben in mijn werk./studie.

Affectieve organisatie-betrokkenheid

Ik voel me emotioneel betrokken bij de organisatie waar ik werk./het opleidingsinstituut waar ik studeer.

De organisatie waar ik werk/Het opleidingsinstituut waar ik studeer is van grote persoonlijke betekenis voor mij.

Ik voel me sterk verbonden met de organisatie waar ik werk./het opleidingsinstituut waar ik studeer.

Behoeftes en waarden

Plezier op het werk/school

Ik geef de voorkeur aan samenwerken met mensen die ervan houden om plezier te maken op het werk./op school.

Plezier hebben op het werk/op school is heel belangrijk voor mij.

Emotionele steun van de mentor mbt werk/privé conflict

Ik vind het belangrijk dat mijn leidinggevende/begeleider bereid is om te luisteren naar mijn eventuele problemen die ik heb met het combineren van werk en privé.

Ik vind het belangrijk dat mijn leidinggevende/begeleider de tijd neemt om te luisteren naar mijn persoonlijke behoeftes en verlangens.

Het is belangrijk voor mij dat ik kan praten met mijn leidinggevende/begeleider om eventuele conflicten tussen werk en privé op te lossen.

Bereidheid tot werk/privé interferentie

Voor een baan die ik erg leuk vind, ben ik bereid om mijn persoonlijke behoeftes en verlangens op de achtergrond te plaatsen.

Ik ben bereid activiteiten in mijn sociale leven op te offeren voor een baan die ik erg leuk vind.

Voor een baan waarin ik mij helemaal thuis voel, ben ik bereid om mijn sociale leven op een lager pitje te zetten.

Beloning

Zolang ik in mijn werk/studie kan doen wat ik leuk vind, maak ik mij weinig zorgen over wat ik precies verdien/ over wat voor cijfers en resultaten ik precies kan behalen.

Ik houd me zelden bezig met de hoogte van mijn salaris en het behalen van promoties/ met de hoogte van mijn cijfers. (R)

Ik ben vooral gemotiveerd door het geld dat ik kan verdienen in mijn baan/de cijfers die ik kan behalen.

Flexibiliteit op de werkvloer

Ik vind het belangrijk dat ik in mijn (toekomstige) baan aan kan komen en vertrekken wanneer ik wil.

Het is belangrijk voor mij dat ik in mijn (toekomstige) baan gemakkelijk zelf kan beslissen wanneer ik een dag vrij zou willen nemen.

Het is belangrijk voor mij dat in mijn (toekomstige) baan de werkgever het goed vindt als ik thuis wil werken.

Ik vind het belangrijk dat ik in mijn (toekomstige) werk de vrijheid heb om de uren te werken die het beste zijn voor mijn eigen planning.

Bijlage 2: Cronbach's alpha's van de behoeften en waarden

Schaal	Werkenden (N=43)	Studenten (N=40)	Totaal (N=83)
Beloning	0.73	0.85	0.76
Plezier op het werk/school	0.85	0.62	0.76
Emotionele steun vd mentor mbt werk/privé conflict	0.84	0.79	0.84
Flexibiliteit op de werkvloer	0.77	0.85	0.81
Bereidheid tot werk/privé interferentie	0.80	0.78	0.80

Bijlage 3: Factoranalyse van zelfleiderschap

Item	Component			
	1	2	3	4
Focusing on natural rewards item 3	.783			
Focusing on natural rewards item 1	.733			
Focusing on natural rewards item 2	.624			
Self-observation item 1		.793	-.304	
Self-observation item 3		.689		
Self-observation item 2			-.815	
Self-goalsetting item 3			-.709	
Self-goalsetting item 2				-.867
Self-goalsetting item 1		.444		-.655

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Oblimin with Kaiser Normalization