

# Stage en bevologenheid: een verkennend onderzoek naar de bevologenheid van HRM studenten voor, tijdens en aan het einde van de stageperiode

B. J. van Veen, J. H. Banis-den Hertog, S. Corporaal en G. W. J. Bruinsma

## Samenvatting

Onderzocht werd welke veranderingen optreden in de mate van bevologenheid van studenten van een Hoger Beroeps Opleiding (HBO) Human Resource Management (HRM) tijdens hun stageperiode (N = 33). Hun bevologenheid werd op drie momenten gemeten: vlak voor (t0), tijdens (t1) en aan het einde van de stageperiode (t2). Verwacht werd dat de stage positief zou samenhangen met de bevologenheid voor de studie. In tegenstelling tot deze verwachting blijkt uit de resultaten dat de bevologenheid van studenten afneemt. In dit artikel worden verklaringen voor dit onverwachte effect verkend en een model gepresenteerd voor verder onderzoek.

## 1 Inleiding

In het Nederlandse Hoger Beroeps Onderwijs wordt het steeds belangrijker dat studenten binnen de vastgestelde termijn hun studie succesvol afronden. Op dit moment is het onderwijsrendement volgens de overheid te laag en de uitval te hoog (Inspectie van het Onderwijs, 2009). Slechts tweederde van de HBO-studenten heeft na 6 of 7 jaar een diploma (Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel, 2010). De aandacht voor het identificeren van de factoren die het studierendement van studenten positief bevorderen neemt daardoor toe.

Studierendement lijkt positief samen te hangen met bevologenheid. Bevlogen studenten bruisen van energie, zijn trots op de studie die ze doen en gaan er dan ook helemaal in op (Schaufeli & Bakker, 2003). Dit is dus het type studenten dat enthousiast en actief met hun studie bezig is en daardoor waarschijnlijk succesvoller de studie doorloopt dan andere studenten.

De stage wordt gezien als een belangrijke factor voor het beïnvloeden van de bevologenheid van studenten voor hun studie. Het belang van stages in het Hoger Beroeps Onderwijs wordt breed onderkend door hogescholen en in diverse publicaties (i.e. Callanan & Benzing, 2004; Coco, 2000; Taylor, 1988) en vrijwel alle beroepsopleidingen hebben er ruimte voor in hun curricula ingebouwd.

Tijdens stages krijgen studenten verantwoordelijkheden voor het oplossen van realistische, uitdagende praktijkvraagstukken, komen ze in aanraking met professionals uit hun vakgebied, ontwikkelen ze analytische en praktische vaardigheden en krijgen ze feedback en coaching van professionals (Coco, 2000; Gryski, Johnson & O'Toole, 1989). Dat zijn allemaal factoren waarvan onderzoek onder werkenden heeft aangetoond dat zij positief samenhangen met bevologenheid (Bakker & Demerouti, 2008). Daar zou dus een belangrijke verklaring kunnen liggen voor het positieve effect dat aan de stageperiode wordt toegeschreven.

Hoewel onderzoek onder studenten laat zien dat stages in relatie worden gebracht met diverse positieve uitkomsten voor studenten zoals een verscherpt inzicht in werkwaarden en carrière-beeld (Brooks, Cornelius, Greenfield & Joseph, 1995; Callanan & Benzing, 2004), betere carrièrekansen (Taylor, 1988) en een minder grote 'realiteits-schok' tussen onderwijs en de eerste baan (Taylor, 1988) is er tot op heden geen empirisch onderzoek gedaan naar de relatie tussen het doen van stage en de bevologenheid van studenten voor hun studie en daarmee naar een mogelijk effect op studiesucces.

Of de forse investering die een stage is ook leidt tot meer bevologenheid en daarmee tot meer studiesucces weten we dus niet. Daarom presenteren we in deze studie een verkennend onderzoek naar de relatie tussen het doen van

stage en bevoegenheid. De centrale vraag in dit onderzoek is in hoeverre de stageperiode bijdraagt aan de bevoegenheid van HBO studenten voor hun studie.

Hieronder presenteren we eerst ons theoretisch kader. Daarna behandelen we de gevolgde onderzoeksmethode en presenteren we onze resultaten. De laatste paragraaf wordt besteed aan het opbouwen van een nieuw conceptueel model om de onverwachte uitkomst van ons onderzoek te verklaren.

## 2 Theoretisch kader

Bevoegenheid is een positieve, affectief-cognitieve toestand van opperste voldoening, die wordt gekenmerkt door vitaliteit, toewijding en absorptie (Schaufeli & Bakker, 2003). Vitaliteit kan daarbij omschreven worden als het bruisen van energie, fitheid en onvermoeibaarheid. Toewijding en absorptie kunnen respectievelijk worden gedefinieerd als de mate van betrokkenheid bij het werk en de mate waarin iemand kan opgaan in zijn werk (Bakker, 2009b).

In werksituaties wordt bevoegenheid geassocieerd met een toename van arbeidssucces aangezien 1. bevoegen personen relatief vaak positieve emoties zoals voldoening en enthousiasme ervaren; 2. bevoegen personen een betere gezondheid hebben en daardoor beter in staat zijn om hun werk gerelateerde doelen te bereiken; 3. bevoegen personen hun eigen hulpbronnen kunnen mobiliseren en daardoor in staat zijn om het beste uit zichzelf te halen en 4. bevoegen personen hun bevoegenheid overdragen aan anderen en daarmee de teamprestaties verhogen (Bakker, 2009a). Omdat er zoveel positief effect is van bevoegenheid op arbeidsprestaties en de mechanismen die dit effect bewerkstelligen net zo goed kunnen optreden tijdens de studie als tijdens de arbeid, veronderstellen we dat dit effect ook optreedt in een onderwijssituatie. Daar is ook enig bewijs voor: in onderwijssituaties zijn namelijk eveneens relaties tussen bevoegenheid en studieprestaties vastgesteld (i.e. Schaufeli, Martinez, Marques-Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Salanova, Schaufeli, Martinez, & Bresó, 2009).

Bakker en Demerouti (2008) identificeerden twee factoren (hulpbronnen) die de mate van bevoegenheid van studenten beïnvloeden: werk gerelateerde hulpbronnen, zoals feedback en coaching - en persoonlijke hulpbronnen zoals optimisme en eigen effectiviteit. Aangezien een stage een aantal aantrekkelijke werk gerelateerde hulpbronnen biedt die doorgaans in het reguliere onderwijs niet ervaren worden, kan worden aangenomen dat het doorlopen van een stage de mate van bevoegenheid van studenten positief zal beïnvloeden. De wisselwerking tussen het doen van stage en het volgen van onderwijs kan een positieve invloed hebben omdat de kennis die in het onderwijs wordt opgedaan direct kan worden toegepast in de praktijk. Andersom kan de opgedane praktijkervaring worden benut voor het maken van opdrachten in de onderwijssetting. Daarbij wordt de student tijdens de stage gecoached door zijn begeleider en zijn (directe) collega's en krijgt hij van hen feedback op wat hij doet. Om deze redenen is de veronderstelling in veel onderzoek en beleidsstukken, maar ook bij curriculumbouwers, dat de stage niet alleen een noodzakelijk onderdeel is van de studie, maar ook een positief effect heeft op de motivatie en het studieplezier en daarmee op de bevoegenheid van studenten voor hun studie. Nu geldt dit voor nog meer variabelen, maar in eerste instantie is het noodzakelijk om te onderzoeken of en zo ja welke invloed er uitgaat van het doen van stage op bevoegenheid. Wanneer we kunnen aantonen dat er een invloed van het doen van stage uitgaat op de mate van bevoegenheid van studenten voor hun studie is de volgende stap om vast te stellen welke variabelen in de stage en meer concreet welke werk gerelateerde en persoonsgebonden hulpbronnen die invloed uitoefenen. Dit onderzoek start echter met de volgende fundamentele hypothese:

*Hypothese: De mate van bevoegenheid van studenten voor hun studie neemt toe gedurende de stageperiode.*

### 3 Methode

We onderzochten bovenstaande hypothese door de bevoegenheid van studenten voor hun studie te meten op drie momenten, voor aanvang van de stageperiode (t0), tijdens de stageperiode (t1) en aan het einde van de stageperiode (t2). De totale stageperiode besloeg 5 maanden. Er werd een online vragenlijst gebruikt die tijdens centrale stage-bijeenkomsten digitaal werd afgenomen. Studenten die tijdens deze bijeenkomsten niet aanwezig waren, werden per e-mail benaderd met de vraag de vragenlijst alsnog in te vullen

De onderzoeksgroep bestond uit de gehele populatie tweedejaars studenten van de Hoger Beroeps Opleiding Human Resource Management (HRM) aan Saxion, University of Applied Sciences in Enschede (N=66).

De studenten deden allemaal drie dagen per week een stage op een HRM afdeling in een kleine of grote organisatie. Daarnaast volgden ze één dag per week onderwijs. Studenten werden in deze periode begeleid door een begeleider vanuit Saxion en van de organisatie waar de stage gedaan wordt.

Op t0 (voor de aanvang van de stage) was de respons 91% van de populatie; op t1 (tijdens de stageperiode) was de respons 83%; en op t2 (aan het einde van de stage) was de respons 65%.

De uiteindelijke responsgroep bestond uit 33 respondenten die op alle drie de meetmomenten de vragenlijst hebben ingevuld: dit is 50% van de populatie (13 mannen (39%) en 20 vrouwen (61%) gem. leeftijd 21,6 jaar (SD 2,1 jaar)).

Bevoegenheid werd gemeten met een voor studenten geconstrueerde versie van de Utrechtse Bevoegenheidschaal (de UBES-S). Deze schaal meet drie dimensies (vitaliteit, toewijding en absorptie). Voorbeeld vragen

zijn: 'Als ik studeer bruis ik van energie', 'Ik vind mijn studie nuttig en zinvol', 'Wanneer ik studeer vliegt de tijd voorbij'. De UBES-S is opgenomen in appendix II van de voorlopige handleiding van de UBES (Schaufeli & Bakker, 2003).

In dit onderzoek werden alle dimensies van bevoegenheid gemeten met een 7-punts Likert schaal (0-6) waarbij alleen de totaalscore van bevoegenheid werd gebruikt conform de unidimensionale meetmethode van Schaufeli en Bakker (2003). De vragen over bevoegenheid in de UBES-S lieten een hoge homogeniteit (Cronbach's alpha scores) zien. Bij de verschillende meetmomenten was de cronbach's alpha respectievelijk .91 bij t0 .92 bij t1 en .92 bij t2. Bij alle metingen geldt N=33.

Met behulp van een repeated measures analyses werd onderzocht hoe de bevoegenheid van studenten voor hun studie zich tijdens de stage ontwikkelde. Hiervoor werd gebruik gemaakt van een ANOVA analyse. Deze analyse vergelijkt de variantie in scores tussen de verschillende meetmomenten met de variantie in scores binnen hetzelfde meetmoment. Als de bevoegenheid van studenten zich, overeenkomstig met de hypothese, in positieve richting ontwikkelde, zou de variantie in bevoegenheid tussen de meetmomenten statistisch significant groter zijn dan de variantie binnen de momenten.

### 4 Resultaten

De gemiddelden en standaarddeviaties van de bevoegenheid van studenten voor hun studie op verschillende meetmomenten zijn gepresenteerd in Tabel 1 en de correlaties tussen de verschillende momenten waarop bevoegenheid gemeten is in Tabel 2.

Tabel 1

*Gemiddelden en standaarddeviaties van de bevoegenheidsscores van studenten (N=33) voor hun studie voor (t0), tijdens (t1), en aan het einde van de stageperiode gemeten op een 7 punt Likert schaal van 0 (helemaal niet bevoegen) tot 6 (zeer bevoegen)*

Meting	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Bevoegenheid t0	3.60	.80
Bevoegenheid t1	3.39	.79
Bevoegenheid t2	3.30	.80

Tabel 2  
*Correlaties voor bevologenheid op de verschillende meetmomenten.*

Meting	Bevologenheid t0	Bevologenheid t1	Bevologenheid t2
Bevologenheid t0	-	.746**	.730**
Bevologenheid t1		-	.84**
Bevologenheid t2			-

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Uit de resultaten van de repeated measures analyse blijkt dat er een significante afname is van de bevologenheidsscore van de studenten voor hun studie tijdens de stageperiode (*Wilk's Lambda* = .78,  $F=4.461$ ,  $p = .02$ ; multivariate partial eta squared = .23). Aan het begin van de stage hebben de studenten een bevologenheidsscore van 3.60 ( $SD = .80$ ); tijdens de stageperiode hebben de studenten een bevologenheidsscore van 3.39 ( $SD = .79$ ); en aan het einde van de stageperiode hebben de studenten een bevologenheidsscore van 3.30 ( $SD = .80$ ). Deze afname is groot te noemen (Cohen, 1988). Op basis van deze resultaten dient de hypothese te worden verworpen. Een onverwachte uitkomst die noodzaakt tot het duiden van potentiële implicaties voor vervolgonderzoek.

## 5 Discussie

### 5.1. Conclusie

De resultaten van het onderzoek verwerpen de verwachting dat de bevologenheid van deze studenten voor hun studie zich gedurende het doen van stage positief ontwikkelt. De bevologenheid van deze studenten neemt tijdens de stageperiode niet toe, maar zelfs af.

### 5.2. Discussie

Dit onderzoek ging uit van de veronderstelling dat stages een aantal aantrekkelijke werk gerelateerde hulpbronnen bieden die studenten doorgaans in het reguliere onderwijs niet ervaren. Wij verwachtten dat dit een positieve invloed zou hebben op de bevologenheid van studenten. Dit is echter niet het geval en daarvoor zijn initieel twee verklaringen te geven: In de eerste plaats is het denkbaar dat studenten wel meer bevologen raken door hun stage,

maar dat die bevologenheid het werk en niet de studie betreft.

Eenmaal op het eigen vakgebied aan het werk geweest, ziet de studie er wat flets uit, hetgeen zou kunnen verklaren waarom de bevologenheid voor de studie afneemt. In de tweede plaats is het mogelijk dat de stage negatieve effecten heeft die de bevologenheid voor de studie ondermijnen.

Mogelijke oorzaken zouden kunnen zijn: 1. de overgang van alleen onderwijs naar een combinatie van onderwijs en stage is te groot; 2. de begeleiding is te beperkt; 3. de discipline die van de studenten gevraagd wordt is te hoog; 4. de belasting van de combinatie school en stage is voor studenten te hoog; 5. de stage bevat niet de juiste kenmerken (inhoud, relevantie etc.) of 6. de match tussen persoon en stage is onvoldoende.

Of de genoemde oorzaken daadwerkelijk een rol spelen zal uit nader onderzoek moeten blijken. Voor dat vervolgonderzoek willen we in deze studie een eerste onderzoeksmodel presenteren. In dat model gaan we er van uit dat het dat het doen van stage een positieve invloed heeft op de bevologenheid van studenten voor hun studie, *mits* die stage aan bepaalde voorwaarden voldoet en kenmerken heeft waarvan we veronderstellen dat die de bevologenheid positief kunnen beïnvloeden. De voorwaarden en kenmerken waarvan we denken dat die een rol spelen zijn gekozen op basis van een literatuurstudie naar de invloed van werk gerelateerde hulpbronnen en energiebronnen op de mate van bevologenheid. We verwachten dat wanneer de voorgestelde werk gerelateerde hulpbronnen en energiebronnen in de stage aanwezig zijn, de bevologenheid van studenten voor hun studie positief kan beïnvloeden. We verwachten dat in het bijzonder wanneer de studenten beschik-

ken over zekere persoonsgebonden hulpbronnen. Daarom is in het model een modererende werking van twee persoonlijkheidskenmerken ingebouwd. Uit literatuurstudie weten we dat deze twee kenmerken een positieve invloed hebben op de mate van bevlogenheid en daarom verwachten we dat deze twee kenmerken de invloed van de werk gerelateerde hulpbronnen en energiebronnen positief kunnen modereren.

In het onderzoeksmodel wordt er vanuit gegaan dat de werk gerelateerde hulpbronnen en energiebronnen zowel voor de stage als voor de opleiding relevant zijn. Begeleiding van studenten is namelijk zowel tijdens de stage als tijdens de opleiding belangrijk, net als oog voor belasting en de inhoudelijke kenmerken van stage en opleiding. Studenten stellen eisen aan de begeleiding die ze krijgen tijdens hun stage en opleiding. Van begeleiders verwachten ze dat zij structuur bieden, vertrouwen geven en persoonlijke interesse tonen (Corporaal, Van Riemsdijk, Kluijtmans & Van Vuuren, 2012). Het is aannemelijk dat wanneer begeleiders deze aspecten bieden, studenten meer bevlogen raken voor hun studie. Begeleiders moeten echter niet alleen duidelijk zijn (structuur bieden), vertrouwen geven en toegankelijk zijn, maar daarnaast ook zelf beschikken over een zekere mate van bevlogenheid. Bevlogenheid is namelijk overdraagbaar en aanstekelijk (Bakker, 2009a) en hierom is het denkbaar dat studenten die begeleid worden door bevlogen begeleiders meer bevlogen raken voor hun studie. In tegenstelling tot werknemers voelen studenten zich *minder* vaak vitaal en *minder* geabsorbeerd door hun studie (Schaufeli & Bakker, 2003). Dat maakt het opportuun om de belasting die studenten tijdens het doen van stage en tijdens het volgen van de opleiding ervaren een plaats te geven in vervolgonderzoek.

Ervaren werkdruk (als gevolg van de combinatie van het doen van stage en het volgen van de opleiding) alsmede overbelasting door rolconflicten, dan wel de zogenaamde rol-overload (Reilly, 1982; Nehles, Van Riemsdijk, & Looise, 2008) kan de mate van bevlogenheid van studenten voor hun studie mogelijk negatief beïnvloeden.

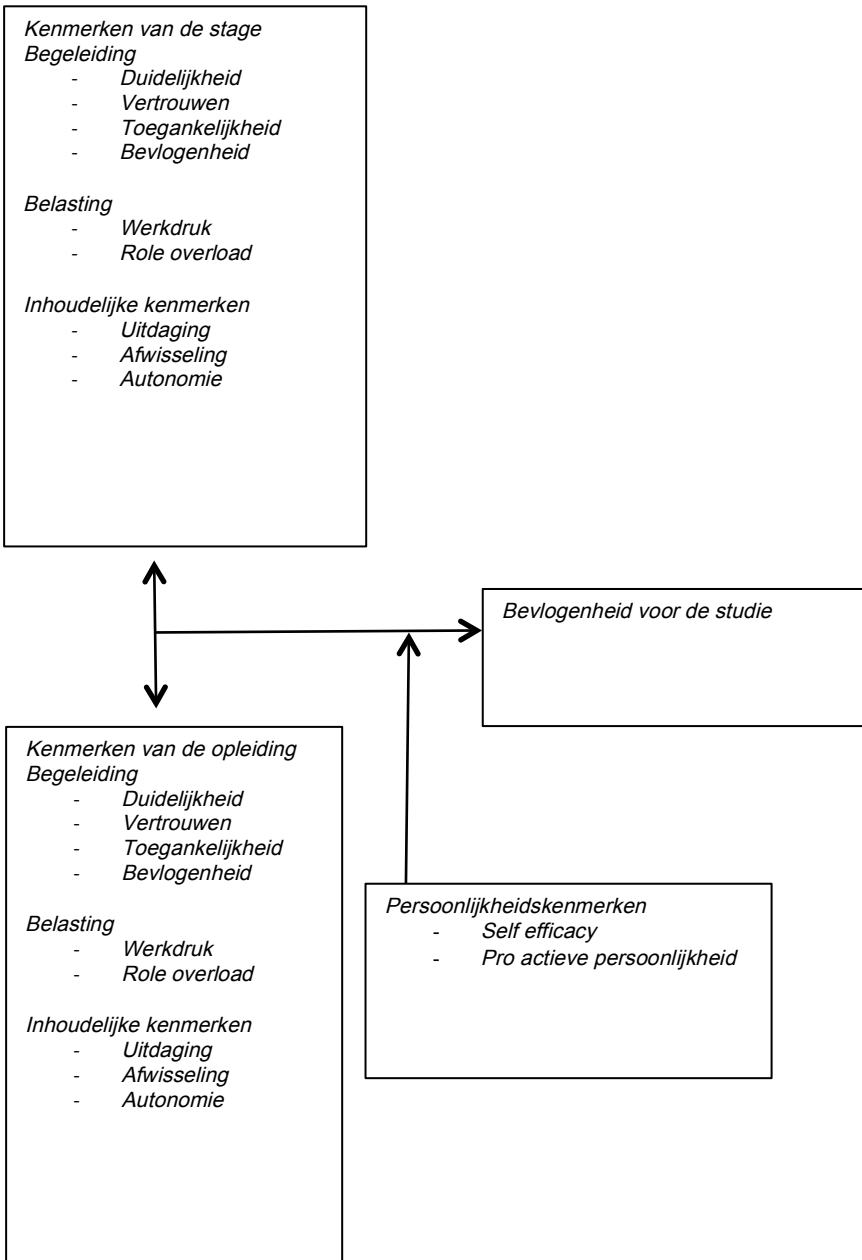
Ook de inhoudelijke kenmerken van de stageplaats en de opleiding zijn relevant voor vervolgonderzoek. Drie recente meta-analyses tonen een samenhang aan met twaalf energiebronnen op het werk (Christian, Garza & Slaughter, 2011; Halbesleben, 2010; Crawford, Le Pine & Rich, 2010). Deze twaalf energiebronnen hebben te maken met de aard van de werkzaamheden, met de relatie tussen persoon en werk en het sociale aspect van werk.

Uit de meta-analyses komt naar voren dat bevlogenheid het sterkst samenhangt met werkvariatie, regelruimte, belang van de taak, leer en ontwikkelmogelijkheden, het passen bij de werkol en een goede relatie met de leidinggevende. Dat betekent dat werknemers meer bevlogen zijn als ze gevarieerder werk verrichten, over meer autonomie beschikken, werk doen dat belangrijk is voor anderen in de organisatie, meer mogelijkheden hebben om zich te ontwikkelen, persoonlijk beter bij hun werk passen en een betere relatie met hun baas hebben (Schaufeli, Loo, Van der Velde & Siegert, 2013).

Het is denkbaar dat ook voor studenten geldt dat de bevlogenheid voor hun studie met dergelijke energiebronnen samenhangt. Corporaal, Van Riemsdijk, Kluijtmans & Van Vuuren (2013) laten zien dat jongeren voor wat betreft de inhoud van werk met name afwisseling in type taken en sociale contacten, uitdaging en autonomie in de planning van werk erg belangrijk vinden.

In het vervolgonderzoek kan gecontroleerd worden of de genoemde kenmerken daadwerkelijk zowel tijdens het doen van stage als tijdens de opleiding aanwezig zijn, wanneer dat niet het geval is zou dat kunnen resulteren in een *reality shock* en met zich meebrengen dat de overgang van het volgen van de opleiding naar een situatie waarin het doen van stage en het volgen van onderwijs gecombineerd worden, te groot is. Dit kan leiden tot een te zware belasting wat zijn invloed op de mate van bevlogenheid voor de studie kan hebben. (Taylor, 1988)

Tenslotte zijn persoonlijke hulpbronnen erg belangrijk voor bevlogenheid. Met name waargenomen eigen competentie (*self efficacy*), maar ook optimisme, hoop, zelfver-



Figuur 1  
Onderzoeksmodel

trouwen, veerkracht, psychologische basisbehoeften (competentie, autonomie en verbondenheid), intrinsieke motivatie, en mentale en emotionele competenties spelen een rol. Van al deze persoonlijke hulpbronnen ver-

onderstellen Schaufeli, Loo, Van der Velde & Siegert (2013) dat *self-efficacy* of waargenomen eigen competentie misschien wel de belangrijkste persoonlijke energiebron is die samenhangt met bevlogenheid. Daarom stel-

len we voor om in te zetten op de waargenomen eigen competentie en die met het al dan niet beschikken over een proactieve persoonlijkheid te combineren.

Proactieve persoonlijkheid kan worden gedefinieerd als: “*One who is relatively unconstrained by situational forces, and who effects environmental change*” (Bateman & Crant, 1993). Kenmerkend voor proactieve personen is dat ze zoeken naar 1. mogelijkheden om initiatief te nemen en betekenisvolle veranderingen teweeg te brengen (Bateman & Crant, 1993) en zoeken naar 2. leeractiviteiten en leerkansen (Frese, Kring, Soose, & Zempel, 1996; London & Mone, 1999).

Tijdens de stageperiode worden studenten geconfronteerd met mogelijkheden om initiatief te nemen en nieuwe dingen te leren en we verwachten daarom dat studenten die een proactieve persoonlijkheid hebben juist dit aspect van de stage zullen waarderen en daarom meer bevlogen zullen zijn. Hoewel er nog geen gericht onderzoek is gedaan naar de invloed van de proactieve persoonlijkheid op de bevlogenheid van studenten voor hun studie zijn er vanuit de literatuur redenen om deze invloed te veronderstellen. Zo hebben Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner (2008) een relatie gevonden tussen persoonlijk initiatief en bevlogenheid. Persoonlijk initiatief is net als een proactieve persoonlijkheid, een persoonlijke antecedent van proactiviteit (Crant, 2000) en daarom is het te verwachten dat proactieve persoonlijkheid ook in relatie tot bevlogenheid van betekenis kan zijn.

Al deze kenmerken zijn samengevat in Figuur 1.

### 5.3. Beperkingen en aanbevelingen

Om de waarde van onderzoek naar de invloed van het doen van stage op de bevlogenheid van studenten voor hun studie in betekenis toe te laten nemen is vervolgonderzoek noodzakelijk. Het onderzoeksmodel dat we in deze studie presenteren kan daar een eerste aanzet toe geven. Maar voordat dergelijk onderzoek wordt gestart is het van belang dat de door ons getoetste hypothese ook in andere, meer en vooral ook grotere populaties wordt getoetst. We zijn zeer benieuwd naar de resultaten van dergelijk onderzoek en zeer bereid

om met onderzoekers die onze studie willen repliceren samen te werken.

Als onze bevinding wordt bevestigd zou ons model in een vervolgstudie gebruikt kunnen worden. Ook dan moeten de beperkingen van het huidige onderzoek indien mogelijk worden voorkomen.

Dat kan door in vervolgonderzoek zowel qua omvang als qua samenstelling van de onderzoekspopulatie wijzigingen aan te brengen. Aan het huidige onderzoek hebben slechts 33 respondenten uit een homogene onderzoekspopulatie deelgenomen. Het is aanbevelingswaardig om vervolgonderzoek onder een grotere en meer diverse onderzoekspopulatie uit te zetten. Dat kan door het vervolgonderzoek te verrichten binnen meer hogescholen, bij verschillende studierichtingen en type studenten. Het is denkbaar dat voltijdstudenten een andere mate van bevlogenheid hebben dan deeltijdstudenten.

Laatstgenoemden ondervinden in tegenstelling tot voltijdstudenten namelijk elke dag de invloed van de combinatie van stage en onderwijs en kunnen daarmee goed fungeren als controlegroep. Een controlegroep kan de waarde van het onderzoek een impuls geven omdat deze in de huidige studie ontbrak. In vervolgonderzoek zou bovendien rekening gehouden moeten worden met de mogelijk effecten van zelfrapportage. In het huidige onderzoek was daarin niet voorzien.

Graag nodigen wij andere onderzoekers of onderzoeksgroepen uit het onderzoek naar het effect van stage op de studiebevlogenheid van HBO studenten samen met ons voort te zetten.

### Literatuur

- Bakker, A. B. (2009a). Een overzicht van tien jaar onderzoek naar bevlogenheid. *Gedrag & Organisatie*, 22(4).
- Bakker, A. B. (2009b). *Bevlogen van beroep*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A



- measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Callanan, G., & Benzing, C. (2004). Assessing the role of internships in the career-oriented employment of graduating college students. *Education and Training*, 46, 82-89.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coco, M. (2000). Internships: a try before you buy arrangement. *SAM Advanced Management Journal*, 65, 41-47.
- Commissie Toekomstbestendig Hoger Onderwijs Stelsel (2010). *Differentiëren in drievoud omwille van kwaliteit en verscheidenheid in het hoger onderwijs*. Opgehaald op 27 september 2013 van [http://www.nvao.net/page/downloads/Rapport\\_Differentiëren\\_in\\_drievoud\\_commissie-Veerman.pdf](http://www.nvao.net/page/downloads/Rapport_Differentiëren_in_drievoud_commissie-Veerman.pdf).
- Corporaal, S., Van Riemsdijk M.J., Kluijtmans, G.J.G., & Van Vuuren, T. (2012). Aantrekkelijke banen en organisaties voor jonge baanzoekers. *Tijdschrift voor hrm*, 82, 58-82.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26, 435-462.
- Crawford, E.R., LePine, J.A., & Rich, B.L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95, 834-848.
- Christian, M.S., Garza, A.S., Slaughter, J.E. (2011). Work engagement: A qualitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89-136.
- Frese, M., Kring, W., Soose, A., & Zempel, J. (1996). Personal initiative at work: Differences between East and West Germany. *Academy of Management Journal*, 39, 37-63.
- Gryski, G., Johnson, G., & O'Toole, L. (1987). Undergraduate internships: an empirical review. *Public Administration Quarterly*.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 78-91.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In: Bakker, A. B. and Leiter, M. P. (Eds.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (pp. 102-117). New York: Psychology Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Werken aan een beter rendement: Casestudies naar uitval en rendement in het hoger onderwijs*. Opgehaald op 17 december 2013 van [http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel\\_publicaties/2009/Werken+aan+een+beter+rendement.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2009/Werken+aan+een+beter+rendement.pdf).
- London, M., & Mone, E. M. (1999). Continuous learning. In: D.R. Ilgen & E.D. Pulakos (Eds) *The changing nature of performance: Implications for staffing, motivation and development* 119-153. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nehles, A. C., van Riemsdijk, M. J., & Looise, J. C. (2008). *Assessing the constraints of HR implementation: development and validation of a research instrument*. Paper presented at the Academy of Management Annual Meeting, Anaheim, California, USA, August 8-13, 2008.
- Reilly, M. D. (1982). Working wives and convenience consumption. *The Journal of Consumer Research*, 8(4), 407-418.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Martínez, I. & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academia performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 26, 1-18.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marques-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *De Utrechtse Bevlogenheid Schaal: Handleiding*. Utrecht: Vakgroep Sociale en Organisationspsychologie. Opgehaald op 17 december 2013 van [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Handleiding\\_UBES.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Handleiding_UBES.pdf).
- Schaufeli, W. B., Loo, M., Van der Velde, C., & Siegert, H. (2013). *Arbokennisdossier Bevlogenheid*. Den Haag: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid [Report on Work Engagement commissioned by the Dutch Ministry of Social Affairs and Employment].



Taylor, M. S. (1988). Effects of college internships on individual participants. *Journal of Applied Psychology*, 73, 393–401.

Manuscript aanvaard op: 27 februari 2014.

## Auteurs

**Ben van Veen** is als docent/onderzoeker verbonden aan de Academie Mens en Arbeid van Saxion University of applied sciences. **Janina Banisden Hertog** en **Stephan Corporaal** als Phd onderzoeker en docent en **Guido Bruinsma** als docent/onderzoeker.

*Correspondentieadres:* b.j.vanveen@saxion.nl

## Abstract

***Internship and engagement: an exploratory research on the engagement of HRM students before, during and at the end of the internship period***

Examined was what changes occur in the level of engagement of students in the higher professional education Human Resource Management (HRM) during their internship period (N = 33). Their engagement was measured on three moments: just before (t0), during (t1) and at the end of the internship period (t2). It was expected that the internship would be positively related to the engagement for the study. Contrary to this expectation, the results show that student engagement decreases during their internship. This article contains explanations for this unexpected effect and presents a model for future research.