

**11.5-7.**

## **Motieven van meester en leerling**

### **De mentor-protegérelatie in professionele organisaties als veelvormig psychologisch fenomeen**

*J.L. Millenaar Msc. & prof. dr. mr. S. ten Have*

## Inhoud

1	Inleiding	11.5-7.03
2	Van meester en gezelschap in het ambacht tot mentor en protégé in de moderne organisatie	11.5-7.04
3	Twee primaire functies van de mentor-protégérelatie: de carrièreregelateerde en psychosociale functie	11.5-7.04
4	De fasen in en niveaus van de mentor-protégérelatie bepalen de ontwikkelingscurve van meester en leerling	11.5-7.05
5	Formele mentorprogramma's kunnen nuttig zijn	11.5-7.05
6	Informele mentor-protégérelaties zijn effectiever dan de formele variant	11.5-7.06
7	De mentor-protégérelatie biedt wederzijds voordeel	11.5-7.07
7.1	Motieven van leerlingen: van een vak leren tot snel promotie maken	11.5-7.07
7.2	Motieven van leermeesters: van innerlijke voldoening tot delegeren van werkzaamheden	11.5-7.09
8	De motieven van meester en leerling vanuit de perspectieven 'hebben' en 'zijn'	11.5-7.10
9	Het belang van het psychologische contract tussen meester en leerling	11.5-7.12
10	Reflecties op de mentor-protégérelatie vanuit de psychologie	11.5-7.13
10.1	De mentor-protégérelatie vanuit de behavioristische benadering: het beïnvloeden van gedrag	11.5-7.14
10.2	De mentor-protégérelatie vanuit de cognitieve benadering: het delen van informatie	11.5-7.14
10.3	De mentor-protégérelatie vanuit de psychodynamische benadering	11.5-7.15
10.4	De mentor-protégérelatie vanuit de humanistische benadering: het vervullen van deficiëntie- en groeibehoeften	11.5-7.15
11	Tot slot	11.5-7.16
	Literatuur	11.5-7.17

### Auteurs:

Leonard Millenaar is organisatieadviseur bij TEN HAVE Change Management en doet onderzoek naar bepalende factoren bij complexe organisatieveranderingen (l.millenaar@tenhavecm.com).

Steven ten Have is partner van TEN HAVE Change Management en hoogleeraar Strategie en Verandering aan de Vrije Universiteit Amsterdam, onder andere bij de *post graduate* opleidingen Verandermanagement en Management Consultant.

## 1 Inleiding

Evenals de zoon van de edelsmid die het ambacht van zijn vader leert, wenst de beginnende professional in de moderne organisatie zich een goede leermeester. Tegelijkertijd vaart de leermeester wel bij de persoonlijke en intensieve samenwerking; echte meesters blijven immers altijd leerling. De drijfveren voor de relatie lopen uiteen van onvoorwaardelijk geven of innerlijke voldoening tot reproductie, schoolvorming of voortplanting van eigen kennis en overtuigingen. In dit hoofdstuk geven we, met een bespiegeling vanuit de psychologie, een aanzet tot het zichtbaar maken en duiden van de motieven van zowel meester als leerling. Een pleidooi om de meester-gezelrelatie niet te romantiseren, maar op haar merites te beoordelen en deze waar nodig weer van nieuwe glans te voorzien.

De meester-gezelrelatie staat voor een klassieke manier om het ambacht door te geven aan de volgende generatie. Door de kunst af te kijken kan de gezel het vak leren. Deze ambachtelijke manier van leren dringt sinds de jaren zeventig ook door in moderne organisaties. In deze omgeving worden veelal de termen ‘mentor’ en ‘protegé’ gebruikt, waarbij de relatie zowel een informele als formele vorm kan hebben. Er is onderzoek verricht naar de fasen in de mentor-protegérelatie, de intensiteit ervan en de primaire functies die de relatie verricht. Het leren is een belangrijk en voor de hand liggend motief om de mentor-protegérelatie aan te gaan. Er zijn echter ook andere redenen voor meesters en leerlingen om zich aan elkaar te verbinden. Op basis van literatuuronderzoek beschrijven, ordenen en duiden wij de variëteit van motieven van zowel leerling als meester in dit hoofdstuk.

In de volgende paragraaf worden het ontstaan en de geschiedenis van de meester-gezelrelatie kort beschreven. In de derde paragraaf worden de twee klassieke, primaire functies van deze relatie benoemd. Paragraaf vier geeft een beeld van de fasen die de mentor-protegérelatie kent en de mate van intensiteit die deze heeft. Paragraaf vijf beschrijft de functie en het belang van formele mentorprogramma's; in de zesde paragraaf wordt toegelicht waarom de informele vorm de voorkeur geniet. Vervolgens wordt op basis van literatuuronderzoek uiteengezet wat de motieven van leerling en leermeester zijn om de relatie aan te gaan (paragraaf zeven). Deze caleidoscoop aan motieven wordt geordend door in paragraaf acht een descriptief model te presenteren: een matrix waarbij de perspectieven ‘hebben’ en ‘zijn’ als assen dienen. In paragraaf negen wordt het belang van het psychologisch contract tussen meester en leerling benadrukt. Daarna beschouwen en duiden wij de motieven om de mentor-protegérelatie aan te gaan vanuit de vier primaire stromingen in de psychologie (paragraaf tien), te weten de behavioristische, cognitieve, psychodynamische en humanistische. We sluiten het hoofdstuk af met een korte reflectie.

## 2 Van meester en gezel in het ambacht tot mentor en protegé in de moderne organisatie

De term 'mentor' is afgeleid uit het Grieks en wortelt in de mythologie: Mentor was de vertrouwde leraar, adviseur, beschermheer en vaderfiguur van Telemachos, de zoon van Odysseus.

De beroepsmatige of professionele meester-gezelrelatie vindt zijn oorsprong in de middeleeuwse gilden, waarin ambachten als timmerman, pottenbakker, (banket)bakker en smid georganiseerd werden. Deze meesters en leerlingen maken deel uit van een gemeenschap van vakmensen op wie de oude aanduiding 'demioergoi' van toepassing is. Deze gemeenschap streeft naar dat wat omschreven wordt als degelijkheid en goed werk, het hoofdkenmerk van de vakman en -vrouw (Sennett, 2008). In de gemeenschap draagt de ervaren vakman zijn (handwerk)vaardigheden over aan zijn leerling door nauw met hem samen te werken. Naast de gezel, leert de leermeester ook van de samenwerking; niet voor niets zegt de leraar dat niets zo leerzaam is als lesgeven. De moderne variant, verbonden met *our world of organizations*, kreeg eind jaren zeventig van de vorige eeuw vorm; de begrippen 'mentor' en 'protegé' verwierven een prominente plaats in de theorie en praktijk van management en organisatie (Dutton, 2003). De mentor in organisatieverband wordt omschreven als iemand die carrièreontwikkeling en persoonlijke vaardigheden stimuleert (Levinson et al., 1978). De mentor-protegérelatie wint in de jaren tachtig snel aan gewicht. Het hebben van een mentor-protegérelatie wordt de laatste decennia door diverse auteurs omschreven als 'een kritiek fundament voor de carrière van medewerkers in organisaties' (Ragins & Scandura, 1994; Ragins & Cotton, 1999).

## 3 Twee primaire functies van de mentor-protegérelatie: de carrièregerelateerde en psychosociale functie

Kram, professor in management, onderscheidt in haar baanbrekende artikel *Phases of the mentor relationship* (1983) twee primaire functies van mentorschap: de carrièregerelateerde en psychosociale. Carrièregerelateerde functies richten zich op aspecten van de relatie die primair de carrièreontwikkeling bevorderen. Tot deze functies behoren sponsorschap, het verhogen van de zichtbaarheid, bescherming en voorzien in uitdagende opdrachten. Psychosociale functies hebben betrekking op aspecten van de relatie die primair (het besef van) competenties, duidelijkheid over de eigen identiteit en effectiviteit in de managementrol versterken. Vanuit deze twee functies fungeert de mentor als rolmodel, 'vriend' en adviseur en zorgt hij voor acceptatie en bevestiging.

De mate waarin een mentor voorziet in de carrièregerelateerde functie is afhankelijk van zijn macht en positie in de organisatie, terwijl psychosociale rollen juist worden bepaald door de kwaliteit van de intermenselijke relatie en de emotionele band die daaraan ten grondslag ligt (Ragins & Cotton, 1999). Gezien het groot aantal referenties mag de tweedeling van Kram inmiddels klassiek genoemd worden.

#### 4 De fasen in en niveaus van de mentor-protégérelatie bepalen de ontwikkelingscurve van meester en leerling

Kram (1983) heeft, op basis van een intensieve biografische interviewstudie van achttien mentor-protégérelaties in een bedrijfsmatige setting, een fasemodel ontwikkeld van de mentor-protégérelatie. De relaties in deze onderzoekspopulatie hadden een gemiddelde duur van vijf jaar. De onderzoeksresultaten leidden tot de definitie van vier opeenvolgende fasen: een initiatiefase, waarbij de relatie wordt gestart; een cultivatiefase, waarin het spectrum van de door de mentor vervulde functies maximaliseert; een separatiefase, waarin de gevestigde aard van de relatie zich substantieel wijzigt door structurele veranderingen in de organisatorische context en/of door psychologische veranderingen bij een van de individuen; en een herdefinitiefase, waarin de relatie ofwel zich ontwikkelt tot een nieuwe vorm die significant afwijkt van het verleden, ofwel beëindigd wordt.

Scandura et al. (1996) zien de mentor-protégérelatie als een ontwikkelingsproces, waarbij de verschillende functies meer prominent worden in de verschillende fasen van de relatie. De verbintenis tussen de leermeester en zijn leerling kent in de tijd verscheidene vormen en maten van intensiteit. Scandura et al. (1996) hanteren vijf niveaus van mentoring, die (vrij vertaald) de volgende kenmerken hebben.

<i>Intensiteit</i>	<i>Richting</i>	<i>Centraal thema</i>	<i>Kenmerk</i>
Minimum	Eenzijdig	Mentor	'On the job'-training
Medium	Wederzijds	Vaardigheden	'On the job'-ontwikkeling
Hoog	Wederzijds	Carrière	Samenwerking
Transcendentaal	Wederzijds en met betrokkenheid van anderen	Professioneel en persoonlijk	Familiaire band

De relatie is in de eerste fase eenzijdig, de mentor staat centraal. Daarna kan een relatie ontstaan die is gebaseerd op wederzijds vertrouwen, gericht op samenwerking en ontwikkeling van beiden. Naarmate de intensiteit van de relatie toeneemt, neemt de sociale afstand tussen de mentor en de protégé af en neemt de wederzijdse zorg en loyaliteit toe (Scandura et al., 1996). Uiteindelijk kan de relatie uitgroeien tot een familiale band tussen leermeester en leerling. De 'transcendentale' mentor-protégérelatie die dan ontstaat vindt plaats over organisatorische grenzen heen. Deze relatie houdt veelal stand, ook nadat een van beiden de organisatie heeft verlaten, omdat er een persoonlijke band is opgebouwd die verder gaat dan de werkgerelateerde onderwerpen.

#### 5 Formele mentorprogramma's kunnen nuttig zijn

Mentor-protégérelaties ontstaan spontaan wanneer leerling en meester elkaar 'vinden' binnen of buiten een gemeenschap of organisatie. De relatie kan ook een formeel of zelfs verplicht karakter hebben.

In de middeleeuwen leerden de kinderen het ambacht als vanzelfsprekend en in zekere zin verplicht van ouders of familie. In onze huidige samenleving

worden in veel (middel)grote organisaties formele mentorprogramma's ingericht, vanuit de overtuiging dat een mentor-protégérelatie van kritiek belang is voor de carrière van medewerkers. Dit zou niet voorbehouden moeten zijn aan 'the happy few' (Forret et al., 1996). De formele verschijningsvorm kenmerkt zich door de afwezigheid van spontaniteit bij het ontstaan van de relatie; deze komt tot stand door assistentie of interventie van de organisatie (Ragins & Cotton, 1999).

Enkele typerende vragen die bij formele programma's rijzen, zijn: 'Wie komt in aanmerking voor het programma?'; 'Hoe vindt de koppeling tussen mentor en protégé plaats?' en 'Welke instructies hebben mentor en protégé (vooraf) nodig met betrekking tot het doel, hun rollen en verantwoordelijkheden?' (Forret et al., 1996). In de *Compensation and Benefits Review* van 1990 wordt de mentor-protégérelatie in haar meest formele (en afstandelijke) vorm beschreven (Jacoby, 1990). Jacoby betoogt dat de organisatie van haar midden- en senior managers mag verwachten dat zij als mentor participeren in het programma. De HR-manager 'implementeert' dit programma en het is daarbij 'aannemelijk dat hij een zekere mate van weerstand zal ervaren'. Vanuit het formele perspectief wordt ook aandacht besteed aan de kosten-batenanalyse van de mentor-protégérelatie. Een voorbeeld is het artikel *Burden or Blessing? Expected costs and benefits of being a mentor* van Ragins & Scandura uit 1999. Zoals de titel doet vermoeden, stellen de onderzoekers de vraag of de mentorrol rendeert. Enkele treffende potentiële 'kosten' voor de mentor blijken uit zinsneden als: 'Mentoring takes more time than it's worth', 'Mentors can be backstabbed by opportunistic protégés' en 'A poor protégé can ruin a mentor's reputation'.

Deze beschrijvingen van formele programma's houden rekening met de ergste scenario's: de 'zoon' die zijn 'vader' ombrengt. In de praktijk kan een door de organisatie gefaciliteerde mentor-protégérelatie echter zeer waardevol zijn en mogelijk de kiem vormen voor een langdurige en meer intensieve relatie.

## 6 Informele mentor-protégérelaties zijn effectiever dan de formele variant

Hoewel formele relaties tussen mentor en protégé nuttig kunnen zijn, blijkt de informele vorm effectiever. Resultaten van verschillende vergelijkende onderzoeken tonen dit aan, waarbij overigens de gekozen afhankelijke variabelen (om de effectiviteit van de mentor-protégérelaties te meten) veelal carrièregerelateerd zijn. Dit komt vooral doordat de carrièregerelateerde aspecten een stuk gemakkelijker te meten zijn dan de psychosociale elementen. Zaken als salarisverhoging en promotie zijn zichtbaar voor de onderzoeker en op objectieve wijze te meten. Daarbij zijn dit gevolgen waarvan de effecten op relatief korte termijn plaatshebben. Psychosociale aspecten, zoals innerlijke voldoening, zijn daarentegen minder zichtbaar en moeilijker te meten, omdat deze zich 'in de geest' van de betrokkenen bevinden. Ook is het goed mogelijk dat psychosociale effecten pas op de lange duur herkend of erkend worden.

Op basis van een onderzoek onder 609 protégés concludeerden Ragins & Cotton in 1999 dat protégés met informele relaties hun mentors als effectiever kwalificeerden en hogere compensatie ontvingen dan protégés in formele programma's. Chao, Walz & Gardner (1992) stelden vast dat protégés in informele mentor-protégérelaties hogere carrièregerelateerde support en hogere salarissen ontvingen dan protégés in formele relaties. De leerlingen met een formele

relatie in het onderzoek van Fagenson-Eland et al. (1997) gaven aan minder psychosociale support te ontvangen dan leerlingen met informele relaties.

In lijn met de verwachtingen die de voorgenoemde onderzoeksresultaten oproepen, concludeert Douglas (1997) dat de informele relatie, in vergelijking met zijn formele tegenhanger, over het algemeen een langer leven beschoren is.

## 7 De mentor-protégérelatie biedt wederzijds voordeel

Het voordeel dat een leerling heeft van de relatie met zijn leermeester lijkt vanzelfsprekend. Minder evident lijkt de positieve invloed die de samenwerking heeft op de mentor. Een verkenning van de literatuur leert echter dat de relatie zowel voor de gezelschap als voor de meester van waarde is. Ervan uitgaande dat de personen in kwestie bewust of onbewust een notie hebben van de voordelen die de relatie biedt, veronderstellen wij dat de in de literatuur genoemde voordelen tevens motieven (kunnen) vormen om de relatie aan te gaan.

### 7.1 MOTIEVEN VAN LEERLINGEN: VAN EEN VAK LEREN TOT SNEL PROMOTIE MAKEN

Het meest klassieke en voor de hand liggende motief van de leerling om een mentor-protégérelatie aan te gaan, is het leren van het ambacht of vak. Elk individu heeft zijn eigen leerstijl en -voorkeur, onder andere bepaald door de individuele leergeschiedenis en zaken als cultuur, leeftijd en persoonlijkheid. In de leertheorie domineren volgens Buckingham (2005) drie stijlen; deze kunnen alleen of in combinatie het leerpatroon van een individu bepalen. De eerste leerstijl is 'analyseren': daarbij zijn het begrijpen van concepten, rollenspel en evaluatie belangrijke middelen. De tweede is 'doen': *trial and error* en training- en experiment-'on the job' zijn belangrijke hefboomen. De derde leerstijl is '(af)kijken'. Voor mensen met deze stijl werken formele trainingsvormen en settings, waar analyseren en doen de boventoon voeren, vaak niet goed. Bij het '(af)kijken' zijn voorbeelden en rolmodellen die geobserveerd kunnen worden essentieel: de leerling kan 'de kunst afkijken'. De drie door Buckingham onderscheiden leerstijlen zijn ook herkenbaar in een uitgebreider overzicht van stijlen dat de uitkomst is van onderzoek, verricht door Ruijters, naar de wijze waarop mensen leren. In de resultaten van dit onderzoek worden vijf leertalen onderscheiden (Ruijters, 2006).

Leertaal	Toelichting
Kunst afkijken	Kijken wat werkt, meeliften, overnemen, <i>best practice</i> , leren in het echte leven door goed te observeren
Participeren	Dialogoog en sparren, met anderen leren, samen iets uitzoeken, onderling vertrouwen en aandacht voor elkaar
Kennis verwerven	Boekenkennis, kennisoverdracht, leren van experts, duidelijke leerdoelen en structuur
Oefenen	Experimenteren, oefenen, trainen en reflecteren, rollen spelen in een veilige omgeving, begeleiding bij het leren
Ontdekken	In het diepe springen, nieuwsgierigheid, uitvinden, leven is leren, eigen weg, begeleider niet noodzakelijk

Deze leertalen bieden een kader voor het duiden van de mentor-protégérelatie. Het '(af)kijken (van de kunst)' lijkt het meest van toepassing bij de wijze waarop de protégé leert van zijn mentor. Terwijl de leermeester aan het werk is, kan de leerling, veelal vanuit een relatief comfortabele rol, observeren en leren. Dreher en Ash (1990) refereren in dit verband aan de sociale leertheorie van Bandura, die ons vertelt dat de gezel (management)vaardigheden kan opdoen door zijn effectieve meester te observeren. Individuen die een sterke voorkeur hebben voor deze leerstijl zullen veel profijt hebben van de mentor(relatie). Naarmate de relatie tussen leerling en leermeester vordert en de vertrouwensband sterker wordt, zal de leerling ruimte krijgen om te 'oefenen'. In veel gevallen zal de leerling ook op directe wijze 'kennis verwerven' van zijn leermeester. Kortom, de meester-gezelrelatie lijkt veel ingrediënten voor een productief leerproces in zich te hebben.

Naast het leren wordt in de literatuur een aantal andere psychosociale voordelen genoemd die de protégé ontleent aan de mentor-protégérelatie. De versterking van het zelfvertrouwen is een veelgenoemd positief effect; 'Reich (1985) *believed that that protégés could be more creative, more confident when making difficult decisions, expand their natural talents and consider their personal strengths and weaknesses whilst under the protection of a mentor*' (in: Dutton, 2003:23). In het verlengde hiervan stellen Scandura et al. (1996) dat een invloedrijke bondgenoot zonder twijfel het zelfvertrouwen van de protégé vergroot, alsmede het vermogen om carrièreversterkende risico's te nemen.

Behalve naar deze psychosociale motieven, is veel empirisch onderzoek verricht naar de carrièregerelateerde voordelen van het hebben van een mentor. Carrièreontwikkeling, in de breedste zin van het woord, komt in de literatuur veelvuldig aan bod. Meer specifiek: het hebben van een mentor heeft invloed op de hoogte van het salaris, de kans op promoties en de mate van tevredenheid met de carrière. Een viertal onderzoeken dat deze bewering staaft is dat van Roche (1979), Dreher & Ash (1990), Whitely, Dougherty en Dreher (1991) en Orpen (1995). Roche verrichtte reeds in 1979 onderzoek onder 1.250 respondenten, waarvan een deel in hun reeds doorlopen professionele carrière was bijgestaan door een mentor (Roche definieerde de mentor als '*a person who took a personal interest in your career and who guided or sponsored you*'). 63,5 procent van de ondervraagden met mentor werd beter betaald, behaalde eerder z'n positie en was meer tevreden met z'n werk en carrière dan personen die geen mentor hadden gehad. Dreher en Ash verrichtten in 1990 onderzoek onder 320 *business school graduates*. Daarbij bleek dat zij die uitgebreide *mentoring* ontvingen, meer promoties, hogere inkomens en grotere tevredenheid met hun vergoeding en privileges rapporteerden dan personen die minder intensieve *mentoring* ontvingen. In diezelfde periode stelden Whitely, Dougherty en Dreher (1991) op basis van een steekproef van 404 *early career managers* en *professionals* vast dat *career mentoring* een positieve relatie heeft met de mate van promotie en totale compensatie. Longitudinaal onderzoek van Orpen (1995) onder 97 Britse werknemers toont aan dat het aantal promoties en de stijging in salaris onder nieuwkomers met mentor (hier omschreven als: *career coaching*) na vier jaar hoger ligt dan het aantal promoties en de salarisstijging van nieuwe werknemers zonder mentor.



Een niet te onderschatten voordeel ligt in het verkrijgen van toegang tot het netwerk van de mentor. ‘Meebewegen’ in de informele netwerken van de mentor geeft de mogelijkheid om talenten en competenties zichtbaar te maken bij hoger management, zo stellen Dreher en Ash (1990). Scandura et al. (1996) menen dat het hebben van een mentor de arbeidszekerheid verhoogt. In hun artikel noemen zij ook een praktisch voordeel: de protegé krijgt advies ten aanzien van organisatorische en professionele *do's* en *don'ts*. Op deze manier hoeft hij niet proefondervindelijk zijn weg te vinden en daarmee doorloopt hij zijn carrière efficiënter en effectiever.

## 7.2 MOTIEVEN VAN LEERMEESTERS: VAN INNERLIJKE VOLDOENING TOT DELEGEREN VAN WERKZAAMHEDEN

In de literatuur is minder onderzoek beschikbaar naar de voordelen van de mentor-protégérelatie voor leermeesters dan naar de voordelen voor de leerlingen. Desalniettemin is er een gevarieerde verzameling van voordelen voor de leermeester bekend en beschreven. Motieven lopen uiteen van zelfzuchtige tot altruïstische en van politieke tot organisatorische.

Verschillende onderzoekers wijzen op de innerlijke voldoening die het geeft om een minder ervaren volwassene actief te helpen succesvol te zijn (Kram, 1983; Ragins & Scandura, 1994). De mentor vormt immers de professionele en persoonlijke ontwikkeling van zijn protegé (Ragins & Scandura, 1994). Kennis en overtuigingen van de meester leven voort in de leerling; een motief van de meester is de ‘voortplanting’ of reproductie van zijn gedachtegoed. Verder is er aandacht voor een dieper, sociaalpsychologisch motief van meesters. Verschillende auteurs (Kram, 1983; Scandura et al., 1996) stellen dat ervaren volwassenen van middelbare leeftijd in een moeilijke fase kunnen verkeren, waarin zij geen kansen zien voor persoonlijke vooruitgang of groei. Gedurende deze levensperiode biedt het begeleiden van een leerling de mogelijkheid om de energie om te zetten in creatieve en productieve actie. De creatieve en jeugdige energie van protegés kan de carrière van de mentor verfrissen en hem nieuwe manieren van leren bijbrengen.

Hoewel bij meesters de nadruk op psychosociale motieven lijkt te liggen, kunnen ook carrièreregerelateerde beweegredenen een rol spelen. Een meester kan zijn carrière versterken door mentor-protégérelaties aan te gaan. Door het bijdragen aan de ontwikkeling van jong talent, verkrijgt een senior manager respect en erkenning van zowel gelijken als superieuren (Kram, 1983). Hierdoor verbetert de mentor zijn gepercipieerde waarde en zijn profiel in de organisatie. Opeenvolgende mentor-protégérelaties kunnen leiden tot een machtsbasis waarop de mentor zijn carrière kan versterken (Dreher & Ash, 1990). Door als middelpunt te fungeren in een netwerk van protegés kan de mentor invloed (laten) uitoefenen en talent en informatie verkrijgen (Scandura et al., 1996). De mentor kan gebruikmaken van de kennis en expertise van de protegés. Door het delegeren van werkzaamheden aan leerlingen, kan de mentor effectiever werken (Zey, 1984).

Nauw verbonden met het onderzoek naar de motieven van leermeesters om zich te verbinden aan een leerling, is het onderzoek van Allen et al. (2000) naar factoren die de keuze voor een protegé bepalen. In een onderzoek onder 282 mentoren zijn twee (percepties van) karakteristieken van protegés onderzocht: de perceptie van het potentieel van de protegé en de perceptie van de mate waarin de protegé hulpbehoevend is. Het blijkt dat voor de keuze van een protegé de perceptie van het potentieel zwaarder weegt dan de mate waarin hij of zij hulp nodig heeft. De auteurs zoeken de verklaring hiervoor in de *exchange theory*, waarbij een interactie tussen twee mensen rationeel wordt benaderd in termen van kosten van de relatie en de verwachte opbrengsten daarvan. Het mentoren van protegés met grotere kans op succes in de organisatie verhoogt de potentiële beloning voor de mentor zelf en is volgens de *exchange theory* aantrekkelijker. In lijn met deze onderzoeksresultaten, concluderen Dreher & Ash (1990) in hun onderzoek dat een individu die al vroeg in zijn carrière succesvol is een grotere kans heeft om aandacht te krijgen van een senior manager. Dit onderzoek van Allen et al. (2000) toont aan dat bewust of onbewust de afweging wordt gemaakt of het aangaan van een mentor-protégérelatie voldoende oplevert. Zowel voor leerling als leermeester geldt dat de vooraf gepercipieerde voordelen van de relatie een belangrijke rol spelen; deze gepercipieerde voordelen zijn de ‘motieven’ om de verbintenis aan te gaan. De aard van deze motieven wordt nader beschouwd in de volgende paragraaf.

### 8 De motieven van meester en leerling vanuit de perspectieven ‘hebben’ en ‘zijn’

De literatuurverkenning biedt een eerste overzicht van redenen, interacties en overwegingen die ten grondslag liggen aan mentor-protégérelaties. De meeste van deze onderzoeken hebben plaatsgehad binnen de context van (mid-)grote organisaties. De genoemde motieven om een mentor-protégérelatie aan te gaan, dienen daarom gezien te worden binnen een organisatorische context. De motieven kunnen gepositioneerd worden in een matrix waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de perspectieven van ‘hebben’ en ‘zijn’.

Het kwadrant ‘hebben’ verwijst naar beweegredenen die voornamelijk *transactioneel* van aard zijn. Het gaat veelal om materialistische voordelen die de mentor-protégérelatie kan hebben. Zo valt het verkrijgen van een bepaalde positie of status binnen deze categorie. Het zijn drijfveren die veel op kunnen leveren, maar een vergankelijk karakter hebben. Veel van deze motieven zijn gericht op resultaten die op korte termijn behaald kunnen worden.

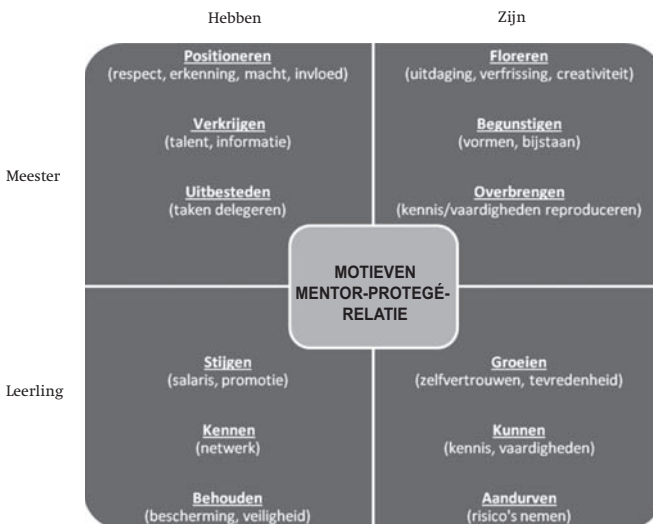
De motieven van de meester in de categorie ‘hebben’ kunnen geduid worden met termen als *positioneren*, *verkrijgen* en *uitbesteden*. Respect, erkenning, macht en invloed kunnen verworven worden door zich te omringen met (veel) protegés en hen op slimme of berekenende wijze in te zetten. Hiermee kan de leermeester zich *positioneren* en profileren. Het hebben van leerlingen biedt de mentor toegang tot en beschikking over talent en informatie. Deze kan hij *verkrijgen* en gericht inzetten, om de meest uiteenlopende doelen te kunnen bereiken. Door werk *uit te besteden* aan protegés kan de meester zo efficiënt mogelijk werken en zijn energie goed richten.

Bij de leerling spelen begrippen zoals *stijgen*, *kennen* en *behouden* een centrale rol. Het gaat hier in de eerste plaats om de veelgenoemde en in onderzoek vaak gemeten (verhoogde kans op) promoties en salarisstijgingen. Ook het verkrijgen van toegang tot het netwerk van de leermeester kan grote voordelen opleveren (*kennen*); sommigen beweren zelfs dat het belangrijker is 'wie je kent', dan 'wat je kunt'. *Behouden* refereert aan de veilige en comfortabele positie waar de leerling over beschikt wanneer hij met zijn leermeester op pad is.

De motieven geplaatst in de categorie 'zijn' betreffen *transformationele* redenen om de mentor-protégérelatie aan te gaan. Beweegredenen met een dieper, meer existentialistisch karakter, waarbij een duurzame ontwikkeling van het zelf en de ander centraal staat.

Passende termen vanuit deze invalshoek voor de meester zijn onder andere *floreren*, *begunsten* en *overbrengen*. Leerlingen kunnen een verfrissende werking hebben op hun leermeester. Dit leidt tot hernieuwde creativiteit en inspiratie, waardoor de mentor (met hulp van zijn leerlingen) kan *floreren*. De term *begunsten* refereert aan de innerlijke voldoening die de meester ervaart, wanneer hij zijn leerling kan vormen en bijstaan in zijn ontwikkeling als professional en mens. Een derde element is het *overbrengen* van kennis en vaardigheden, waarmee ideeën van de leermeester voortleven in de werken van zijn leerlingen.

De motieven van de leerling zijn te duiden met termen als *groeien*, *kunnen* en *aandurven*. Optrekken met een mentor kan de protégé helpen in zijn persoonlijke en professionele groei. De leerling kan zijn 'kunnen' vergroten, door inhoudelijke kennis tot zich te nemen en vaardigheden aan te leren. Dit kan door de kunst af te kijken, maar ook door kennisoverdracht en doordat de meester ruimte geeft aan de leerling om 'on the job' te oefenen. Om deze ruimte te nemen is durf nodig. De wetenschap dat de leermeester aanwezig is, al dan niet op de achtergrond, geeft het benodigde vertrouwen om een risico te nemen en iets nieuws uit te proberen.



De tegenstelling tussen ‘hebben’ en ‘zijn’ is bewust aangezet om het conceptueel kader scherp te krijgen. Wanneer met meer nuance naar de ordening wordt gekeken, dan blijkt dat in de praktijk motieven van ‘hebben’ en ‘zijn’ binnen een relatie goed te combineren zijn. Zo kan een leermeester vanuit eigenbelang werk uitbesteden (‘hebben’) en wordt de leerling hierdoor in staat gesteld te leren, te kunnen en te groeien (‘zijn’). De comfortabele en veilige positie van de leerling die naast zijn leermeester acteert (‘hebben’) vormt tegelijkertijd een basis van waaruit de leerling het aandurft om te oefenen en risico’s te nemen (‘zijn’). Een laatste voorbeeld van de nuance die kan worden aangebracht bij het abstracte kader, is de dunne scheidslijn tussen floreren en positioneren. Met een aantal goede leerlingen, die werk uit handen nemen en ‘achter hun mentor staan’, heeft de leermeester meer ruimte om die activiteiten te doen waarmee hij kan floreren. Ook wanneer positioneren voor de leermeester geen doel op zich is, zullen hem, door professioneel en persoonlijk te floreren (‘zijn’), respect, erkenning en mogelijk een betere (machts)positie (‘hebben’) ten deel vallen.

### 9 Het belang van het psychologische contract tussen meester en leerling

Met het onderkennen van de verschillende soorten motieven, rijst de vraag in hoeverre het gewenst of noodzakelijk is dat de drijfveren van meester en leerling zich in dezelfde ‘categorie’ bevinden. Wat als de meester handelt vanuit ‘hebben’ en zijn leerling vanuit ‘zijn’? Kan het uiteenlopen van beweegredenen een wig vormen tussen beiden? Het ‘psychologisch contract’ komt hier in beeld, een organisatiekundig begrip dat van oorsprong gericht is op de relatie tussen werknemer en werkgever. Schein (1980) schaaft een breder gezelschap onder de definitie van het psychologische contract: een serie ongeschreven verwachtingen die op elk moment geldt tussen elk lid van de organisatie en de verschillende managers en anderen in die organisatie. Het psychologische contract is het resultaat van perceptie en interpretatie en leidt tot een (ongeschreven) overeenkomst aangaande de wederkerige uitwisseling van verplichtingen (Rousseau, 1989; Rousseau, 1995). De met verplichtingen verbonden verwachtingen moeten onderscheiden worden van algemene verwachtingen ten aanzien van de relatie, voortkomend uit ervaringen in het verleden, sociale normen of persoonlijke opvattingen. De gepercipieerde verplichtingen in het kader van een psychologisch contract beperken zich tot overtuigingen aangaande dat waar een individu recht op heeft of op denkt te hebben op basis van eerdere beloftes of uitingen van de ander (Ten Have, 2009).

Hoewel het psychologisch contract in oorsprong gericht is op de relatie tussen werknemer en werkgever, speelt een vorm van dit contract een centrale rol in de mentor-protégérelatie.

Hoewel leerling en leermeester onderling geen arbeidscontract hoeven hebben (zoals bij werknemer en werkgever het geval is) is wel degelijk sprake van een ongeschreven overeenkomst met bijbehorende verwachtingen en verplichtingen. Vanuit het begrip psychologisch contract gaat het er in de mentor-protégérelatie niet zozeer om dat de motieven van leerling en meester zich in dezelfde categorie (‘hebben’ en ‘zijn’) dienen te bevinden, maar gaat het meer om de mate waarin wederzijdse verwachtingen expliciet zijn gemaakt, psycho-

logisch zijn 'gecontracteerd' en worden nageleefd. Een leerling die vooral uit is op een versnelling in zijn carrière en geen waarde hecht aan (kennisoverdracht van) het gedachtegoed van zijn leermeester, kan een uitstekende relatie hebben met zijn mentor. Op voorwaarde dat de mentor deze intenties en verwachtingen van zijn leerling kent en dat de mentor zijn opbrengsten van de relatie als passend en eerlijk percipieert. Echter, een relatie waarin de leerling een familiale of 'transcendentale' relatie verwacht op te bouwen, terwijl de mentor zijn leerlingen vooral ziet als middel om zijn machtspositie te vergroten, lijkt op termijn onhoudbaar. De kans is groot dat aan de verwachting, in elk geval vanuit de perceptie van de leerling, onvoldoende wordt voldaan. In dit geval wordt het psychologisch contract niet nageleefd, wat kan leiden tot 'contractbreuk'. De relatie bevindt zich dan in termen van Kram (1983) in de separatiefase: de gevestigde aard van de relatie wijzigt zich door psychologische veranderingen bij een van de individuen. Herdefinitie van de relatie en hercontractering van het psychologisch contract kunnen vervolgens leiden tot de ontwikkeling van een nieuwe vorm van de mentor-protégérelatie of tot beëindiging ervan.

De categorieën 'hebben' en 'zijn' en de daarop gebaseerde matrix van motieven van meesters en leerlingen kunnen behulpzaam zijn bij het bepalen en desgewenst expliciteren van de verwachtingen en de daaraan verbonden verplichtingen binnen de mentor-protégérelatie. Ze helpen om inzicht te verkrijgen in het bestaande of gewenste 'psychologische contract', wederzijds begrip te vormen en zo goed mogelijk tegemoet te komen aan de wensen van beiden. Het kennen van de motieven van jezelf en de ander is de basis voor een eerlijke en desgewenst gebalanceerde relatie. Bovendien kan het spectrum aan motieven bijdragen aan het verrijken van de relatie door nieuwe drijfveren 'toe te voegen' aan de relatie, die eerder onbekend of onbenoemd bleven.

## 10 Reflecties op de mentor-protégérelatie vanuit de psychologie

Verschillende wetenschapsdisciplines bieden mogelijkheid tot reflectie op het onderwerp mentor-protégérelatie. Voorbeelden zijn de sociologie, de culturele antropologie en de psychologie. Vanuit de sociologie kan de maatschappelijke betekenis van de relatie worden geanalyseerd. Interessant is een vergelijking tussen het sociologisch fenomeen van de middeleeuwse gilde en het formele mentorprogramma in de moderne organisatie. Een cultureel-antropologische benadering kan zicht bieden op de mate waarin de mentor-protégérelatie een westers fenomeen is. En: in hoeverre zijn er in andere culturen pendanten van dit fenomeen? De psychologie richt zich op het kennen, voelen, streven en het gedrag van mensen. De intenties, overwegingen en verwachtingen behorend bij de relatie zijn het onderzoeksterrein van deze discipline. Daarnaast speelt het leren - en de daarmee verbonden leerpsychologie - een centrale rol in de beschreven relatie. Kortom, reflectie is mogelijk en interessant vanuit meerdere wetenschapsdisciplines.

De wijze waarop het onderwerp mentor-protégérelatie in dit hoofdstuk is benaderd, waarbij motieven van meester en leerling centraal staan, leent zich goed voor een reflectie vanuit de psychologie. De relatie en het daarmee verbonden individuele en sociale gedrag zijn beter te begrijpen en nader te dui-

den met leidende perspectieven of stromingen binnen de psychologie: de behavioristische, de cognitieve, de psychodynamische en de humanistische (zie: Glassman, 1995).

#### 10.1 DE MENTOR-PROTEGÉRELATIE VANUIT DE BEHAVIORISTISCHE BENADERING: HET BEÏNVLOEDEN VAN GEDRAG

De behavioristische benadering (met als belangrijkste leermeesters Pavlov, Thorndike, Watson en Skinner) legt de nadruk op het afleren of ontmoedigen van ongewenst gedrag en het stimuleren en aanleren van gewenst gedrag, waarbij 'operante conditionering' centraal wordt gesteld. Vanuit de behavioristische benadering is de geest niet belangrijk of wordt het bestaan hiervan zelfs ontkend: prikkels in de omgeving bepalen het gedrag. Het leren, zijnde gedragsveranderingen (respons) die het gevolg zijn van ervaring van gebeurtenissen in de omgeving (stimuli), staat centraal in deze benadering. Operante conditionering gaat uit van de 'wet van effect': gedrag dat een bevredigend resultaat geeft wordt herhaald, terwijl gedrag dat een onbevredigend resultaat geeft niet wordt herhaald.

Vanuit het behavioristische perspectief is een belangrijke functie van de mentor het aanleren van gewenst gedrag bij zijn leerling. Niet de inhoudelijke vakkennis, maar de sociale en handelingskennis staan hierbij centraal. Hoewel carrièreontwikkeling ook vaak een politieke dimensie kent, speelt het vertonen van het binnen de professionele omgeving gewenste gedrag een zeer belangrijke rol. De mentor vervult daarbij een gidsrol. Als rolmodel corrigeert en stimuleert hij zijn leerling.

#### 10.2 DE MENTOR-PROTEGÉRELATIE VANUIT DE COGNITIEVE BENADERING: HET DELEN VAN INFORMATIE

Bij de cognitieve invalshoek (met als belangrijkste leermeesters Köhler en Tolman) draait het om het denken en mentale processen. Dit zijn de mediërende processen die zich in de 'innerlijke mens' afspelen en die plaatsvinden tussen stimulus en respons. Belangrijke mediërende processen zijn kennis verwerken en onthouden. Met het informatieverwerkingsmodel is zicht ontstaan op verschijnselen als het geheugen en het vermogen problemen op te lossen. Door het organiseren van ervaringen ('cognitieve plattegronden') kan men komen tot (nieuwe) inzichten. Leren vindt plaats door het organiseren van informatie in mentale schemata.

Vanuit het cognitieve perspectief is de idee dat professionaliteit zich ontwikkelt als de juiste kennis wordt aangeboden, verwerkt en toegepast. De mentor is dan vooral toeleverancier van inhoudelijke of 'subjectkennis' en methodekennis. Het begrip 'cognitieve dissonantie' kan een rol gaan spelen wanneer blijkt dat motieven van meester en leerling onverenigbaar zijn. Dit veroorzaakt onaangename spanning, die kan leiden tot een breuk van het psychologisch contract.

## 10.3 DE MENTOR-PROTEGÉRELATIE VANUIT DE PSYCHODYNAMISCHE BENADERING

De psychodynamische invalshoek (met als belangrijkste leermeesters Freud, Jung en Adler) richt zich niet alleen op het gedrag, maar ook op de motivatie en bedoelingen die schuil gaan achter het gedrag. In tegenstelling tot de behavioristische benadering, gaat de psychodynamica uit van een geest of zelf, waarin zich zowel bewuste als onbewuste processen afspelen. Daarbij spelen ervaringen uit het verleden een belangrijke (verklarende) rol voor het handelen. In deze benadering is nadrukkelijk aandacht voor gezagsverhoudingen, macht en machtsstrijd.

In de psychodynamica wordt wel beweerd dat de 'zoon' pas echt volwassen is als hij zijn 'vader' ombrengt. Wat dit voor mentor-protégérelaties zou kunnen betekenen, laat zich raden. Bij de beschrijving van formele mentorprogramma's werd in dit verband als risico voor de 'vader' genoemd: 'Mentors can be backstabbed by opportunistic protégés'. Tegelijkertijd levert de psychodynamische invalshoek ook een meer optimistisch en productief beeld op: de mentor voorziet in 'containment', wat staat voor zorg, aandacht, bescherming en veiligheid. De mentor is dan als een moeder die haar kind in staat stelt om te gaan met de angsten en onzekerheden die verbonden zijn met leren, ontwikkelen en veranderen.

## 10.4 DE MENTOR-PROTEGÉRELATIE VANUIT DE HUMANISTISCHE BENADERING: HET VERVULLEN VAN DEFICIËNTIE- EN GROEIBEHOEFTEN

In de humanistische stroming (met als belangrijkste leermeesters Rogers en Maslow) staan de subjectieve ervaringen van en persoonlijke betekenissen voor het individu centraal. Om het gedrag te begrijpen, moeten de persoon en zijn wereldbeeld begrepen worden. Humanisten veronderstellen een 'vrije wil' en stellen dat menselijke activiteiten (ook wetenschappelijke) nooit 'waardevrij' zijn. Met de welbekende behoeftehiërarchie van Maslow wordt onderscheid gemaakt tussen de deficiëntiebehoefte ('er ontbreekt mij iets') en de groeibehoefte ('ik verlang iets').

Vanuit humanistisch perspectief wordt het gevoel van eigenwaarde in belangrijke mate bepaald door positieve waardering (acceptatie) in de vorm van liefde en genegenheid. Naar analogie van de behoeftehiërarchie van Maslow voorziet de mentor in de deficiëntiebehoefte van de leerling door veiligheid, liefde, geborgenheid en respect te bieden. Vanuit de psychosociale functie van het mentorschap biedt de mentor positieve waardering (acceptatie) aan zijn leerling. Bij de hang naar het ervaren van positieve waardering kan spanning ontstaan tussen de eigen behoeften en de (gepercipieerde) eisen van anderen. De leerling moet hierbij waken voor het behoud van zijn eigenheid; hij moet de spanning tussen het voldoen aan de eigen behoeften en de wensen van zijn mentor productief maken. Tevens kan de mentor-protégérelatie in de groeibehoefte voorzien, wanneer de mentor de mogelijkheden en talenten van zijn leerling optimaal tot wasdom laat komen. Andersom voorziet de leerling in de deficiëntiebehoeften van zijn mentor, in het bijzonder wanneer hij blijk geeft van waardering en respect. Bovendien kan de leerling, door werk uit handen te nemen en een signaleringsfunctie te vervullen, zijn mentor in staat stellen op-

timaal te functioneren en te floreren, waarmee voorzien wordt in de groeibe-  
hoefte van de mentor.

## 11 Tot slot

De lange en rijke geschiedenis van de relatie tussen meester en gezel ofwel mentor en protégé toont aan dat het heeft ‘gewerkt’ ten tijde van de middel-  
eeuwse gilden en nog altijd ‘werkt’ in onze tijd van moderne organisaties. Ambachten die van vader op zoon werden overgedragen roepen nostalgische ge-  
voelens op. Het beeld van een edelsmid die in zijn werkplaats zijn zoon helpt  
om zijn eerste sieraad te maken, kan doen terugverlangen naar de tijd van gil-  
den en ambachtelijk werk. Het spreekt tot de verbeelding, maar mag niet de  
overhand nemen of de basis vormen voor het aangaan van een mentor-  
protégérelatie in ‘our world of organisations’. De relatie moet op waarde ge-  
schat worden binnen het huidige tijdsgewricht. Organisaties en formele men-  
torprogramma’s kunnen faciliteren en behulpzaam zijn bij de totstandkoming  
van de relatie, maar zijn niet noodzakelijk. De intrinsieke motivatie blijkt ster-  
ker dan de krachten die worden uitgeoefend vanuit de organisatie of omge-  
ving. Ervaren leermeesters ‘vinden’ en herkennen goede leerlingen als vanzelf.  
Tegelijkertijd zullen jonge, energieke mensen die een vak willen leren, hun  
leermeesters op eigen initiatief ‘zoeken’. En ‘wie zoekt, zal vinden’.

Er is een grote variëteit aan voordelen van of motieven voor de mentor-  
protégérelatie, uitgebreid beschreven in de literatuur, voor zowel leerling als  
meester. Nadere beschouwing van deze caleidoscoop leidt tot een grove twee-  
deling van de motieven in de categorieën ‘hebben’ en ‘zijn’. Deze categorieën  
vertonen enige gelijkenis met de klassieke primaire functies van *mentoring*  
zoals omschreven door professor Kram (1983): de carrièregerelateerde en psy-  
chosociale.

Hoewel vanuit verschillende wetenschapsdisciplines interessante en waarde-  
volle reflecties op de mentor-protégérelatie mogelijk zijn, is in dit hoofdstuk  
gekozen voor een beschouwing vanuit de psychologie. De psychologische per-  
spectieven op motieven van meester en leerling kunnen bijdragen aan een goe-  
de start, onderhoud en effectiviteit van de interactie tussen beiden. Geen van  
de motieven wordt in dit hoofdstuk als goed of fout beoordeeld. Wel is het van  
cruciaal belang dat zowel meester als leerling zich bewust is van de wederzijd-  
se motieven en verwachtingen van de mentor-protégérelatie. Dit bewustzijn  
draagt bij aan een goed, vitaal en duurzaam psychologisch contract met gezon-  
de en gebalanceerde wederzijdse verwachtingen. Als leerling en meester een  
gedeeld beeld hebben van waar het om draait en waar het toe moet leiden, kan  
een productieve spanning tot stand komen en worden mogelijke destructieve  
invloeden en disfuncties onderkend en ‘behandelbaar’.

Wanneer leerling en leermeester elkaar hebben gevonden, er een gezond psy-  
chologisch contract is en aan de (impliciete) voorwaarden wordt voldaan, ont-  
staat vruchtbare grond voor vakmanschap en meesterschap. Het gedachtegoed  
wordt doorgegeven aan de volgende generatie en samen worden klussen ge-  
klaard. Uiteindelijk kan in en door het samen werken een ‘transcendentale’



relatie ontstaan, waar naast een professionele ook een persoonlijke band ontstaat.

## Literatuur

- Allen, T.D., Poteet, M.L. & Russel, J.E.A. (2000). Protégé selection by mentors: what makes the difference? *Journal of Organizational Behavior*, 1 (3), pp. 271-282.
- Buckingham, M. (2005). What great managers do. *Harvard Business Review*, 83, March, pp. 70-79.
- Chao, G.T., Walz, P.M. & Gardner, P.D. (1992). Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts. *Personnel Psychology*, 45, pp. 619-636.
- Douglas, C.A. (1997). *Formal mentoring programs in organizations: An annotated bibliography*. Greensboro, NC: Center for Creative Leadership.
- Dreher, G.F. & Ash, R.A. (1990). A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions. *Journal of Applied Psychology*, 75 (5), pp. 539-46.
- Dutton, C. (2003). Mentoring: The contextualisation of learning - mentor, protégé and organization. *Education & Training*, 45, 1, pp. 22-29.
- Fagenson-Eland, E.A., Marks, M.A. & Amendola, K.L. (1997). Perceptions of mentoring relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 51, pp. 29-42.
- Forret, M.L., Turban, D.B. & Dougherty, T.W. (1996). Issues facing organizations when implementing formal mentoring programmes. *Leadership & Organization Development Journal*, 17 (3), pp. 27-30.
- Glassman, W.E. (1995). *Approaches to Psychology*. Buckingham: Open University Press.
- Have, S. ten, Have, W.D. ten & Janssen, B. (2009). *Het Veranderboek*. Amsterdam: Mediawerf Uitgevers.
- Jacoby, D. (1990). Rewards make the mentor. *Compensation and Benefits Review*, 22 (2), pp. 57-61.
- Kram, K.E. (1983). Phases of mentor relationship. *Academy of Management Journal*, 26, pp. 608-625.
- Levinson, D.J., Darrow, D., Levinson, M., Klein, E.B. & McKee, B. (1978). *Seasons of a man's life*. New York: Academic Press.
- Orpen, C. (1995). The effects of mentoring on employees' career success. *Journal of Social Psychology*, 135, pp. 667-668.
- Ragins, B.R. & Cotton, J.L. (1999). Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships. *Journal of Applied Psychology*, 84, pp. 529-550.
- Ragins, B.R. & Scandura, T.A. (1994). Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships. *Academy of Management Review*, 22, pp. 482-521.
- Ragins, B.R. & Scandura, T.A. (1999). Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor. *Journal of Organisational Behavior*, 20, pp. 493-509.
- Reich, M. (1985). Executive views from both sides of mentoring. *Personnel*, 62, pp. 142-146.
- Roche, G.R. (1979). Much ado about mentors. *Harvard Business Review*, 57 (1), pp. 14-28.
- Rousseau, D.M. (1989). Psychological and implied contract in organizations. *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2 (2), pp. 121-139.
- Rousseau, D.M. (1995). *Promises in action: psychological contracts in organizations*. Newbury Park: Sage.
- Ruijters, M.C.P. (2006). *Liefde voor leren: over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Proefschrift. Deventer: Kluwer.
- Scandura, T., Tejada, M., Werther, W. & Lankau, M. (1996). Perspectives on mentoring. *Leadership & Organisational Development Journal*, 17 (3), pp. 50-57.
- Schein, E.H. (1980). *Organizational psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Sennett (2008). *The Craftsman*. New Haven: Yale University Press.
- Whitely W., Dougherty T.W. & Dreher G.F. (1991). Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress. *Academy of Management Journal*, 34, pp. 331-351.
- Zey, M.G. (1984). *The Mentor Connection*. Homewood, IL: Dow Jones Irwin.

