

Mentor en protégé in de professionele organisatie: een meervoudig psychologisch fenomeen

Als afgeleide van de meester-gezelrelatie in de middeleeuwse gilden krijgt de relatie tussen mentor en protégé sinds de jaren zeventig vorm in moderne organisaties. Een overzicht van de motieven van mentor en protégé om zich aan elkaar te verbinden. Vanuit vier leidende stromingen in de psychologie wordt gereflecteerd op deze drijfveren.

De term ‘mentor’ is afgeleid uit het Grieks en wortelt in de mythologie: Mentoor 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 maakten deel uit van een groep vakmensen op wie de oude aanduiding ‘demoergoi’ (zij die werken voor de gemeenschap, de *demos*) van toepassing is. Deze gemeenschap streefde naar degelijkheid en goed werk, het hoofdkenmerk van de vakman en -vrouw.² In de gemeenschap droeg de ervaren vakman zijn (handwerk)vaardigheden over aan zijn leerling door nauw met hem samen te werken. Door de kunst af te kijken van de meester kon de gezelschap het vak leren. Maar ook de leermeester leert van de samenwerking; niet voor niets wordt gezegd dat als je ergens beter in wilt worden, je er les in moet gaan geven. In essentie is de meester-gezelrelatie door de eeuwen heen altijd het model geweest voor ambachtelijke opleidingen. Deze ambachtelijke manier van leren drong in de jaren zeventig ook door in moderne organisaties. De begrippen ‘mentor’ en ‘protégé’ hebben sindsdien een prominente plaats verworven in de theorie en praktijk van management en organisatie.³ De mentor in organisatieverband wordt omschreven als iemand die carrièreontwikkeling en persoonlijke vaardigheden stimuleert.⁴ Het hebben van een mentor-protégérelatie wordt de laatste decennia door diverse auteurs omschreven als ‘een

kritiek fundament voor de carrière van medewerkers in organisaties’.⁵

De waarde van formele mentorprogramma’s

In veel (middel)grote organisaties worden 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’.⁶ 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.⁷

Enkele typerende vragen die rijzen bij formele programma’s 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?’⁸ Vanuit het formele perspectief wordt ook aandacht besteed aan de kosten-batenanalyse van de mentor-protégérelatie. Als potentiële ‘kosten’ voor de mentor worden genoemd: ‘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’.⁹

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.

L. Millenaar is organisatieadviseur bij TEN HAVE Change Management. S. ten Have is partner bij TEN HAVE Change Management en hoogleraar Strategie en Verandering aan de Vrije Universiteit Amsterdam, waar hij is verbonden aan de postgraduate opleidingen Verandermanagement (PGO-VM) en Management Consultant (PGO-MC).¹

1. Correspondentie via l.millenaar@tenhavecm.com.
2. R. Sennett, *The Craftsman*, Yale University Press, New Haven (Conn.), 2008.
3. C. Dutton, ‘Mentoring: The contextualisation of learning – mentor, protégé and organization’, *Education & Training*, 45(1), 2003, pp. 22-29.
4. D.J. Levinson, D. Darrow, M. Levinson, E.B. Klein en B. McKee, *Seasons of a man’s life*, Academic Press, New York, 1978.

Een mentor-protégérelatie kan een krachtige impuls geven aan een carrière

5. B.R. Ragins en T.A. Scandura, 'Gender differences in expected outcomes of mentoring relationships', *Academy of Management Review*, 22, 1994, pp. 482-521; B.R. Ragins en J.L. Cotton, 'Mentor functions and outcomes: A comparison of men and women in formal and informal mentoring relationships', *Journal of Applied Psychology*, 84, 1999, pp. 529-550.
6. M.L. Forret, D.B. Turban en T.W. Dougherty, 'Issues facing organizations when implementing formal mentoring programmes', *Leadership & Organization Development Journal*, 17(3), 1996, pp. 27-30.
7. Ragins en Cotton, 1999; zie noot 5.
8. Forret e.a., 1996; zie noot 6.
9. B.R. Ragins en T.A. Scandura, 'Burden or blessing? Expected costs and benefits of being a mentor', *Journal of Organisational Behavior*, 20, 1999, pp. 493-509.
10. Ragins en Cotton, 1999; zie noot 5.
11. G.T. Chao, P.M. Walz en P.D. Gardner, 'Formal and informal mentorships: A comparison on mentoring functions and contrast with nonmentored counterparts', *Personnel Psychology*, 45, 1992, pp. 619-636.

Desondanks blijkt de informele vorm effectiever. Resultaten van verschillende vergelijkende onderzoeken tonen dit aan. Uit onderzoek onder 609 protégés blijkt dat protégés met informele relaties

hun mentoren als effectiever kwalificeerden en hogere compensatie ontvingen dan protégés in formele programma's.¹⁰ Protégés met informele mentor-protégérelaties ontvangen hogere carrièregerelateerde support en hogere salarissen dan protégés in formele relaties.¹¹ Leerlingen met een formele relatie gaven aan minder psychosociale support te ontvangen dan leerlingen met informele relaties.¹²

In lijn met de verwachtingen die de voorgenoemde onderzoeksresultaten oproepen, blijkt dat de informele relatie, in vergelijking met zijn formele tegenhanger, over het algemeen een langer leven beschoren is.¹³

Twee primaire functies van de mentor-protégérelatie

Kram, professor in management, onderscheidde in haar baanbrekende artikel 'Phases of the mentor relationship'¹⁴ twee primaire functies van mentorship: 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.¹⁵ Gezien het grote aantal referenties mag de tweedeling van Kram inmiddels klassiek genoemd worden.

Motieven van protégés

Het meest klassieke en voor de hand liggende motief van de leerling om een mentor-protégérelatie aan te gaan, is het leren van een 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 drie stijlen;¹⁶ 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*, training en experimenteren on-the-job zijn belangrijke hefboomen. De derde leerstijl is '(af)kijken'. Voor mensen met deze stijl werken formele trainingvormen en settings waarin 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'.

Het '(af)kijken' lijkt het meest van toepassing op de wijze waarop de protégé leert van zijn mentor. Terwijl de leermeester aan het werk is, kan de leerling de kunst afkijken; observeren en leren vanuit een relatief comfortabele rol. In dit verband wordt gerefereerd aan de sociale leertheorie van Bandura, die ons vertelt dat de gezel (management)vaardigheden kan opdoen door zijn effectieve meester te observeren.¹⁷ Individuen die een sterke voorkeur hebben voor deze leerstijl zullen veel profijt hebben van een mentor. Naarmate de relatie tussen leerling en leermeester vordert en de vertrouwensband sterker wordt, zal de leerling ruimte krijgen om te 'doen'. 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. Zo vergroot een invloedrijke bondgenoot het zelfvertrouwen van de protégé, alsmede het vermogen om carrièreversterkende risico's te nemen.¹⁸ 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, wordt in de literatuur veelvuldig genoemd als voordeel voor de protégé. Gestaafd met solide onderzoek worden de hoogte van het salaris, de kans op promoties en de mate van tevredenheid met de carrière genoemd.¹⁹ 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.²⁰ Bovendien

wordt gesteld dat het hebben van een mentor de arbeidszekerheid verhoogt.²¹ Als praktisch voordeel wordt genoemd dat de protégé advies krijgt ten aanzien van organisatorische en professionele *do's* en *don'ts*.²² Op deze manier hoeft hij niet proefondervindelijk zijn weg te vinden en daarmee doorloopt hij zijn carrière efficiënter en effectiever.

Motieven van mentoren

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. Verschillende onderzoekers wijzen op de innerlijke voldoening die het geeft om een minder ervaren volwassene actief te helpen succesvol te zijn.²³ De mentor vormt immers de professionele en persoonlijke ontwikkeling van zijn protégé.²⁴ Kennis en overtuigingen van de meester leven voort in de leerling; een motief van de meester is de reproductie of 'voortplanting' van zijn gedachtegoed. Verder is er aandacht voor een dieper, sociaalpsychologisch motief van meesters. Verschillende onderzoekers stellen dat ervaren volwassenen van middelbare leeftijd in een moeilijke fase kunnen verkeren, waarin zij geen kansen zien voor persoonlijke vooruitgang of groei.²⁵ 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 protégés 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 carrièrereguleerde beweegredenen een rol spelen. Een meester kan zijn carrière versterken door mentor-protégérelaties aan te gaan. Door bij te dragen aan de ontwikkeling van jong talent verkrijgt een senior manager respect en erkenning van zowel gelijken als superieuren.²⁶ Hierdoor verbetert de mentor zijn gepercipieerde waarde en zijn profiel in de organisatie. Opeenvolgende mentor-protégérelaties kunnen leiden tot een machtsbasis van waaruit de mentor zijn carrière kan versterken.²⁷ Door als middelpunt te fungeren in een netwerk van protégés kan de mentor invloed (laten) uitoefenen en talent en informatie verkrijgen.²⁸ De mentor kan gebruik maken van de kennis en expertise van de protégés. Door werkzaamheden te delegeren aan leerlingen, kan de mentor effectiever werken.²⁹

Onderzoek naar de overwegingen van de mentor bij het uitkiezen van een protégé toont aan, dat voor de mentor het potentieel van de protégé zwaarder weegt dan de mate waarin de protégé hulp nodig heeft.³⁰ De auteurs zoeken de verklaring hiervoor in de *exchange theory*, waarbij een interactie tussen twee mensen rationeel wordt benaderd in termen van de kosten en de verwachte opbrengsten van de relatie. Het mentoren van protégés 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 blijkt dat iemand die al vroeg in zijn carrière succesvol is een grotere kans heeft om aandacht te krijgen van een senior manager.³¹

Een ordening van motieven: 'hebben' en 'zijn'

Verkenning van de literatuur biedt een eerste overzicht van redenen, interacties en overwegingen die ten grondslag liggen aan mentor-protégérelaties. De meeste onderzoeken hiernaar hebben plaatsgehad binnen de context van (middel)grote organisaties. De genoemde motieven om een mentor-protégérelatie aan te gaan, dienen daarom bezien te worden binnen een organisatorische context.

Motieven vanuit het perspectief 'hebben'

De motieven kunnen gepositioneerd worden in een matrix waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen de perspectieven 'hebben' en 'zijn' (zie figuur 1). 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 kunnen opleveren, maar een vergankelijk karakter hebben. Veel van deze motieven zijn gericht op resultaten die op korte termijn kunnen worden behaald.

De motieven van de meester in de categorie 'hebben' kunnen geïdentificeerd worden met termen als *positioneren*, *verkrijgen* en *uitbesteden*. Respect, erkenning, macht en invloed kunnen worden verworven door zich te omringen met (veel) protégés en hen op slimme of berekenende wijze in te zetten. Hiermee kan de leermeester zich *positioneren* en profileren. Het hebben van leerlingen biedt de

Terwijl de leermeester aan het werk is, kan de leerling de kunst afkijken

12. E.A. Fagenson-Eland, M.A. Marks en K.L.

Amendola, 'Perceptions of mentoring relationships', *Journal of Vocational Behavior*, 51, 1997, pp. 29-42.

13. C.A. Douglas, *Formal mentoring programs in organizations: An annotated bibliography*, Center for Creative Leadership, Greensboro (N. Carolina), 1997.

14. K.E. Kram, 'Phases of mentor relationship', *Academy of Management Journal*, 26, 1983, pp. 608-625.

15. Ragins en Cotton, 1999; zie noot 5.

16. M. Buckingham, 'What great managers do', *Harvard Business Review*, 83, maart 2005, pp. 70-79.

17. G.F. Dreher en R.A. Ash, 'A comparative study of mentoring among men and women in managerial, professional, and technical positions', *Journal of Applied Psychology*, 75(5), 1990, pp. 539-546.

18. M. Reich, 'Executive views from both sides of mentoring', *Personnel*, 62, 1985, pp. 142-146; T. Scandura, M. Tejada, W. Werther en M.

Lankau, 'Perspectives on mentoring', *Leadership & Organizational Development Journal*, 17(3), 1996, pp. 50-57.

19. G.R. Roche, 'Much ado about mentors', *Harvard Business Review*, 57(1), 1979, pp. 14-28; Dreher en Ash, 1990 (zie noot 17); W. Whiteley, T.W. Dougherty en G.F. Dreher, 'Relationship of career mentoring and socioeconomic origin to managers' and professionals' early career progress', *Academy of Management Journal*, 34, 1991, pp. 331-351; C. Orpen, 'The effects of mentoring on employees' career success', *Journal of Social Psychology*, 135, 1995, pp. 667-668.
20. Dreher en Ash, 1990; zie noot 17.
21. Scandura e.a., 1996; zie noot 18.
22. Scandura e.a., 1996; zie noot 18.
23. Kram, 1983 (zie noot 14); Ragins en Scandura 1994 (zie noot 5).
24. Ragins en Scandura, 1994; zie noot 5.
25. Kram, 1983 (zie noot 14); Scandura e.a., 1996; zie noot 18.
26. Kram, 1983; zie noot 14.
27. Dreher en Ash, 1990; zie noot 17.
28. Scandura e.a., 1996; zie noot 18.
29. M.G. Zey, *The Mentor Connection*, Dow Jones Irwin, Homewood (Illinois), 1984.
30. T.D. Allen, M.L. Poteet en J.E.A. Russel, 'Protégé selection by mentors: what makes the difference?', *Journal of Organizational Behavior*, 21(3), 2000, pp. 271-282
31. Dreher en Ash, 1990; zie noot 17.

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 protégés kan de meester zo efficiënt mogelijk werken en zijn energie goed richten.

Bij de leerling spelen begrippen als *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.

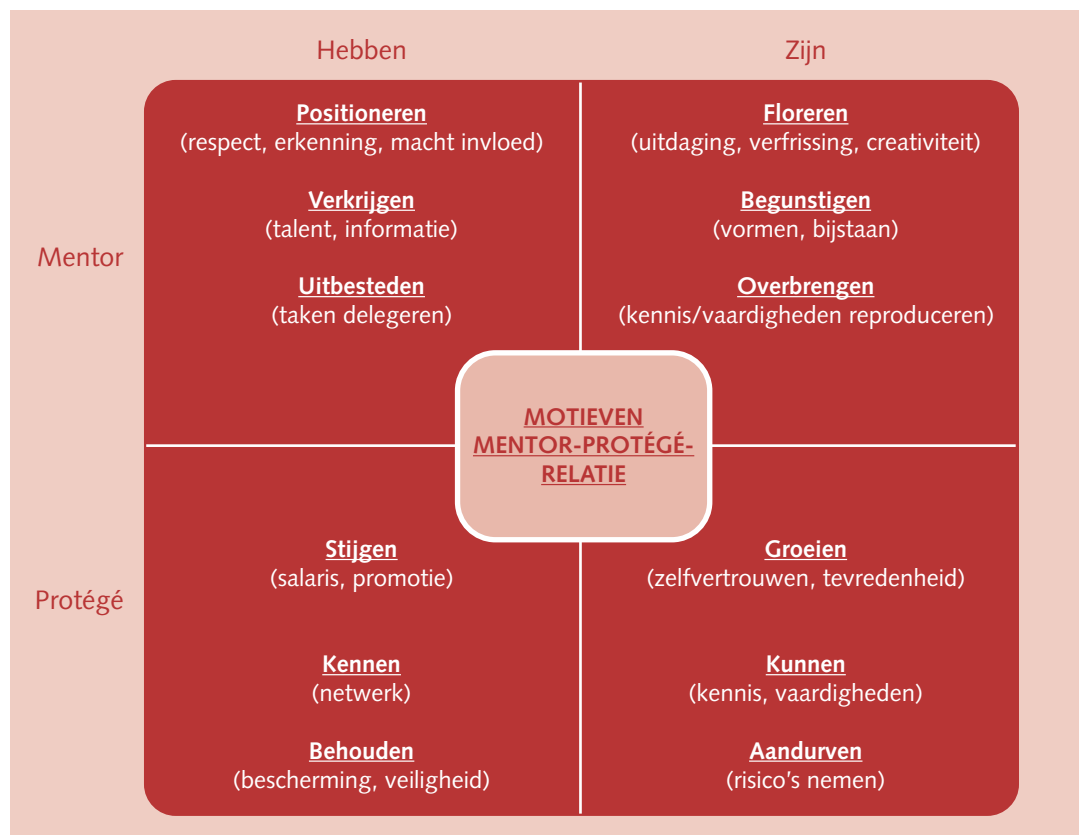
Motieven vanuit het perspectief 'zijn'

De motieven in de categorie 'zijn' betreffen transformationele redenen om de mentor-protégérelatie aan te gaan. Dit zijn 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 diens 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 middel van 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

Figuur 1. Motieven van mentor en protégé



vertrouwen om een risico te nemen en iets nieuws uit te proberen.

Nuances bij de tweedeling 'hebben' en 'zijn'

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 zijn te combineren. 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 *floreten* 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 uit te voeren waarmee hij kan *floreten*. Ook wanneer *positioneren* voor de leermeester geen doel op zich is, zullen hem, door professioneel en persoonlijk te *floreten* ('zijn'), respect, erkenning en mogelijk een betere (machts)positie ('hebben') ten deel vallen.

Belang van psychologisch 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 definieert het psychologisch contract als een serie ongeschreven verwachtingen die op ieder moment geldt tussen elk lid van de organisatie en de verschillende managers en anderen in die organisatie.³² Het psychologisch contract is het resultaat van perceptie en interpretatie en leidt tot een (ongeschreven) overeenkomst aangaande de wederkerige uitwisseling van verplichtingen.³³

Het psychologisch contract is van oorsprong gericht op de relatie tussen werknemer en werkgever. Hoewel leerling en leermeester onderling geen ar-

beidscontract hoeven te hebben, is er wel degelijk sprake van een ongeschreven overeenkomst tussen beiden met bijbehorende verwachtingen en verplichtingen: een (vorm van een) psychologisch contract. Het gaat er niet zozeer om dat de motieven van leerling en meester zich in dezelfde categorie ('hebben' of 'zijn') bevinden, als wel dat wederzijdse verwachtingen psychologisch 'gecontracteerd' zijn en nageleefd worden.

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. Dit echter op voorwaarde dat de mentor de intenties en verwachtingen van zijn leerling kent en dat de mentor zijn opbrengsten uit 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 dan 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 in de separatiefase: de gevestigde aard van de relatie verandert 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 motievenmatrix als basis voor een gezond psychologisch contract

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 'psychologisch 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 van de ander is de basis voor een eerlijke en desgewenst gebalanceerde relatie. Bovendien kan het spectrum aan motieven bijdragen aan het verrijken

Een motief van de meester is de reproductie of 'voortplanting' van zijn gedachtegoed

32. E.H. Schein, *Organizational psychology*, Prentice Hall, Englewood Cliffs (New Jersey), 1980.
33. D.M. Rousseau, 'Psychological and implied contract in organizations', *Employee Responsibilities and Rights Journal*, 2(2), 1989, pp. 121-139;
- D.M. Rousseau, *Promises in action: psychological contracts in organizations*, Sage, Newbury Park (Calif.), 1995.

van de relatie door er nieuwe drijfveren aan 'toe te voegen', die eerder onbekend of onbenoemd bleven.

Reflectie op de mentor-protégérelatie vanuit de psychologie

Verschillende wetenschapsdisciplines bieden de mogelijkheid tot reflectie op het onderwerp mentor-protégérelatie. Voorbeelden zijn de sociologie,

De leerling moet de spanning tussen het voldoen aan de eigen behoeften en de wensen van zijn mentor productief maken

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 artikel 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 duiden met leidende perspectieven of stromingen binnen de psychologie: de behavioristische, de cognitieve, de psychodynamische en de humanistische.³⁴

Behavioristische benadering

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, opgevat als 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.

Cognitieve benadering

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' afspeelen 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. '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.

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 onbe-

34. Zie W.E. Glassman, *Approaches to Psychology*, Open University Press, Buckingham, 1995.

35. Kram, 1983; zie noot 14.

wuste 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 optimistischer en productiever 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.

Humanistische benadering

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 groei-behoefte ('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 mentor-schap 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 productief maken tussen het voldoen aan de eigen behoeften en de wensen van zijn mentor. Tevens kan de mentor-protégérelatie in de groei-behoefte voorzien wanneer de mentor de mogelijkheden en talenten van zijn leerling op-

timaal tot wasdom laat komen. Andersom voorziet de leerling in de deficiëntiebehoeften van zijn mentor, in het bijzonder wanneer hij blijf 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 optimaal te functioneren en te floreren, waarmee voorzien wordt in de groei-behoefte van de mentor.

Tot slot

De lange en rijke geschiedenis van de relatie tussen meester en gezel ofwel mentor en protégé toont aan dat dit 'verbond' heeft 'gewerkt' ten tijde van de middeleeuwse gilden en nog altijd 'werkt' in onze tijd van moderne organisaties. Ambachten die van vader op zoon werden overgedragen roepen nostalgische gevoelens op. Het beeld van een edel-smid die in zijn werkplaats zijn zoon helpt om zijn eerste sieraad te maken, kan doen terugverlangen naar de tijd van gilden 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 worden geschat binnen het huidige tijdsgewricht. Organisaties en formele mentorprogramma's kunnen faciliteren en behulpzaam zijn bij de totstand-koming van de relatie, maar zijn niet noodzakelijk. De intrinsieke motivatie blijkt sterker dan de krachten die worden uitgeoefend vanuit de organisatie of omgeving. 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 aan motieven leidt tot een grove tweedeling 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:³⁵ de carrièregerelateerde en psychosociale.

Hoewel vanuit verschillende wetenschapsdisciplines interessante en waardevolle reflecties op de mentor-protégérelatie mogelijk zijn, is in dit artikel gekozen voor een beschouwing vanuit de psychologie. De psychologische perspectieven op de motieven van de meester en de leerling kunnen bijdragen aan een goede start, onderhoud en ef-

fectiviteit van de interactie tussen beiden. Geen van de motieven wordt in dit artikel als goed of fout beoordeeld. Wel is het van cruciaal belang dat zowel meester als leerling bewust zijn van de wederzijdse motieven en verwachtingen van de mentor-protégérelatie. Dit bewustzijn draagt bij aan een goed, vitaal en duurzaam psychologisch contract met gezonde en gebalanceerde wederzijdse verwachtingen. Als leerling en meester een gemeenschappelijk beeld hebben van waar het om draait in hun relatie, en waar deze relatie 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 psychologisch contract is en aan de (impliciete) voorwaarden wordt voldaan, ontstaat vruchtbare grond voor vakmanschap en meesterschap. Het gedachtegoed wordt doorgegeven aan de volgende generatie en samen worden klussen geklaard. Uiteindelijk kan in en door het samen werken een 'transcendentale' relatie groeien, waarin naast een professionele ook een persoonlijke band ontstaat. ■