



Medewerkers met cognitief talent laten floreren

**STIMULERENDE FACTOREN VERSTERKEN
EN BELEMMERENDE FACTOREN BEPERKEN**

Isabelle Diepstraten, Danae Bodewes, Annemieke Weterings-Helmons, Anouke Bakx
Met medewerking van en dank aan Lucienne Kleisen

Het lectoraat Goed Leraarschap, Goed leiderschap van Fontys Hogeschool Kind en Educatie,
Kenniscentrum Leven Lang Ontwikkelen, Kenniscentrum Youth Education Society, Fontys
Inclusieproject



Inhoudsopgave

Samenvatting	3
1 Onderzoek naar het laten floreren van Fontys medewerkers met cognitief talent	5
1.1 Aanleiding, vraagstelling en doel van het project	5
1.2 Aanpak van het project	7
2 Literatuurstudie	8
2.1 Aanpak literatuurstudie	8
2.2 Opvattingen van cognitief talent versus (hoog)begaafdheid	8
2.3 Mythen en vooroordelen over cognitieve begaafdheid	10
2.4 Onderzoek naar (hoog)begaafdheid onder volwassenen	11
2.5 Onderzoek naar (hoog)begaafde medewerkers op het werk: een ecologische benadering	12
2.6 Wetenschappelijke onderzoek naar cognitief begaafden op het werk	13
2.7 Nederlandse praktijkartikelen over cognitief begaafden op het werk	14
2.8 Conclusie literatuurstudie en formulering empirische deelvragen	15
3 Opzet empirisch onderzoek	16
3.1 Inleiding	16
3.2 Onderzoeksdesign en wijze van dataverzameling	16
3.3 Deelnemers aan het onderzoek	17
3.4 Onderzoeksinstrument	17
3.5 Data-analyse	17
3.6 Validering van het onderzoek	18
4 Resultaten	19
4.1 Inleiding	19
4.2 Kenmerken medewerkers met cognitief talent	19
4.3 Gewenst resultaat project cognitief talent	20
4.4 Ecologie: stimulansen en belemmeringen	21
5 Conclusies, discussie, praktijktools	28
5.1 Inleiding	28
5.2 Conclusies	28
5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek	29
5.4 Praktische implicaties resultaten voor ontwerpeisen tools	30
Literatuur	32

Samenvatting

Inclusie en talentgericht werken zijn belangrijke speerpunten voor Fontys Hogeschool. Daarom lopen er verschillende onderzoeken onder verschillende doelgroepen om na te gaan hoe deze groepen het beste tot hun recht kunnen komen en zich thuis kunnen voelen bij Fontys. Deze rapportage gaat over onderzoek naar Fontys medewerkers met cognitief talent. Hoewel we liever deze neutralere term 'cognitief talent' gebruiken, wordt deze term in de (wetenschappelijke) literatuur minder gebruikt en wordt eerder gesproken over (hoog)begaafdheid.

Ook de term (hoog)begaafdheid wordt echter niet eenduidig ingevuld. In dit onderzoek wordt hiervoor het zogenaamde Delphi-model (hoog)begaafdheid (Kooijman-Van Thiel, 2008a; 2008b; Van Thiel, 2019) gehanteerd, waarin cognitief talent vertaald is in de volgende eigenschappen: snel denken, complexe zaken aan kunnen, autonoom, nieuwsgierig en gedreven. Mogelijk ook sensitief en intens levend, en plezier scheppen in creëren.

Centrale vraag: 'Hoe kan de werkcontext van cognitief getalenteerde medewerkers het beste ingericht worden om deze medewerkers te laten floreren?' Doel van het onderzoek is onder andere om praktische tools voor medewerkers en leidinggevenden te ontwikkelen die hierbij tot hulp kunnen zijn.

We kijken vanuit de beleving van deze medewerkers zelf en hanteren een narratief perspectief. Bij de werkcontext kijken we naar het werk zelf en de rol van de leidinggevende, collega's en de fysieke werkomgeving.

In een eerste bijeenkomst hebben we achterhaald wat volgens medewerkers met cognitief talent stimulerende dan wel belemmerende factoren zijn gelet op het werk zelf en de rol van de leidinggevende, collega's en de fysieke werkomgeving. In een tweede bijeenkomst zijn de resultaten gecheckt bij de deelnemers en is onderzocht hoe de stimulerende factoren versterkt en de belemmerende factoren ingeperkt kunnen worden. Deelnemers die niet aanwezig konden zijn bij de bijeenkomsten, konden via email hun antwoorden geven.

Op grond van de resultaten van de twee bijeenkomsten zijn er praktische tools ontwikkeld die de medewerkers zelfinzicht geven en als hulpmiddel gebruikt kunnen worden in het gesprek met leidinggevenden en collega's. Deze laatste twee groepen kunnen de tools gebruiken om inzicht te krijgen in cognitief talent en om ideeën op te doen hoe daarmee om te gaan.

De tools zijn in een derde bijeenkomst voorgelegd aan de deelnemers en op grond daarvan bijgesteld. De tools zijn te vinden op de website van het Fontys Lectoraat Goed Leraarschap, Goed Leiderschap. We danken alle betrokken Fontys medewerkers voor hun inzet en actieve bijdrage aan de resultaten en tools van dit onderzoek.

Er zijn drie soorten tools ontwikkeld. Per tool geven we de belangrijkste resultaten weer.

1. **Kenniskaarten** geven onder andere inzicht in eigenschappen, kwaliteiten en valkuilen van cognitief talent. Bij de eigenschap snel, diep denken hoort de kwaliteit snel zaken eigen maken, snel expert zijn, maar is de valkuil: stappen overslaan en contact met anderen verliezen. Er kan een groot verschil zijn in wat de werkomgeving van de medewerker opmerkt (bijvoorbeeld: veel conflicten met management) en wat de medewerker zelf ervaart (bijvoorbeeld: ik heb een groot rechtvaardigheidsgevoel). Kwaliteiten en valkuilen vertalen zich ook in loopbaanmerken, zoals een zeer lange, zeer divers CV dat daardoor bijna ongeloofwaardig overkomt.
2. **Handelingskaarten** bevatten tips voor leidinggevenden en collega's opgesplitst in stimulerende en belemmerende factoren en hoe deze te versterken dan wel in te perken. Deze factoren zijn bepaald voor de werkinhoud, team(cultuur), leidinggevende en fysieke werkomgeving. Hier bespreken we de hoofdlijnen.
 - Het meest stimulerend zijn factoren die in de werkinhoud liggen. Zoals autonomie in het werk hebben om nieuwe dingen te ondernemen. Dat is het best te versterken door vertrouwen en ruimte te geven. De minst stimulerende factoren liggen in de fysieke werkomgeving, bij voorbeeld als er

gewerkt wordt met flexplekken, temperatuur en licht niet regelbaar zijn en er veel geluiden zijn. Dit is het best te beperken door talent (ook) te laten thuiswerken.

- De meest belemmerende factoren hangen samen met team(cultuur). Vooral een trage overlegcultuur met uitsluiting van andere meningen, het niet benutten van diversiteit en te veel regels stoort talent. Meer diversiteit en inclusiviteit van mensen met andere meningen helpen dan juist. De minst belemmerende factoren liggen bij de werkinhoud en zijn onder andere repeterend werk, een te drukke agenda (door veel overleg) en te weinig inhoudelijke afstemming. Minder procedures, prioriteren van overleg (wie moet waar echt bij zijn?) en gebruik maken van talent voor inhoudelijke oplossingen zijn voorbeelden van het inperken van deze belemmeringen.
 - Stimulerende en belemmerende factoren vanuit leidinggevenden staan ergens in het midden tussen meest en minst stimulerende/belemmerende factor. Stimulerend is het als leidinggevenden actief vragen en luisteren naar behoeften van talent en autonomie, ruimte vertrouwen geven. Leidinggevenden werken belemmerend als ze de waarde van diversiteit niet kennen en benutten en ze te weinig autonomie geven, terwijl ze beter talenten op hun kwaliteiten kunnen inzetten en ze meer kunnen betrekken bij nieuwe plannen.
3. **Ervaringskaarten** zijn bedoeld om meer feeling te krijgen met cognitief talent. Er zijn zes paradoxen onderscheiden, ieder met eigen vraagstukken. Welke kant van de paradox tot uiting komt is afhankelijk van de context. Steeds gaat het om het vinden en bespreekbaar maken van de balans tussen:
- Autonomie willen en tegelijk willen sparren
 - Veel werk kunnen oppakken en stress ervaren van de hoeveelheid werk
 - Behoefte aan intensiviteit en aan ontprykkelen
 - Zelf initiatief willen nemen en uitgedaagd willen worden door collega's
 - Behoefte aan verdieping en aan afwisseling
 - Vrijheid hebben en duidelijke afspraken/kaders en afstemming met collega's

1 Onderzoek naar het laten floreren van Fontys medewerkers met cognitief talent

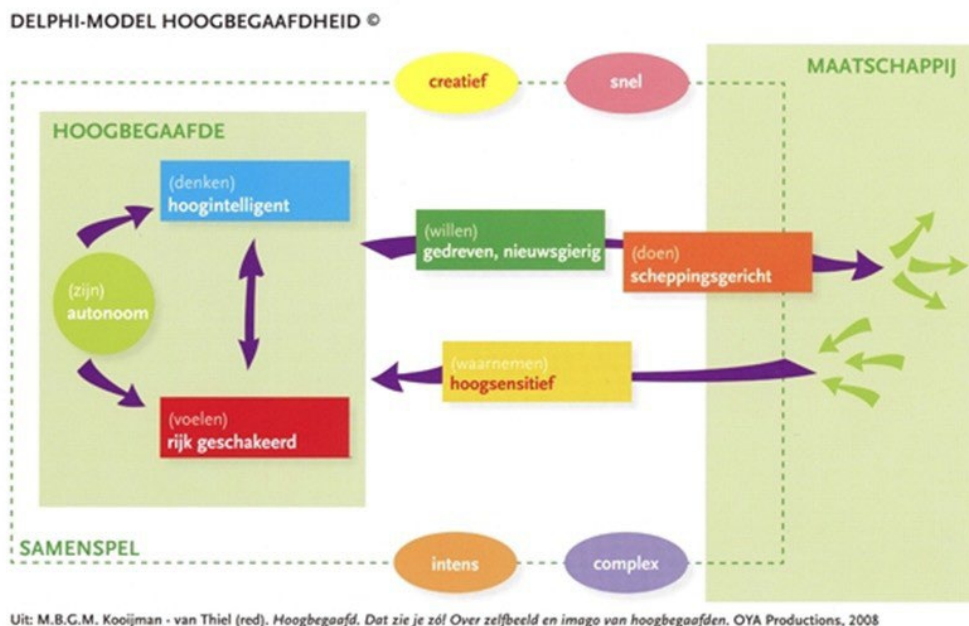
1.1 Aanleiding, vraagstelling en doel van het project

Dit is een rapportage over onderzoek naar Fontys medewerkers met cognitief talent. Hoewel we liever deze neutralere term 'cognitief talent' gebruiken, wordt deze term in de (wetenschappelijke) literatuur minder gebruikt en wordt eerder gesproken over (hoog)begaafdheid.

Cognitief talent zullen we vooral gebruiken als we het over de Fontys medewerkers hebben, terwijl de term hoogbegaafdheid vooral gebruikt wordt als we uit de literatuur putten.

Ook de term (hoog)begaafdheid wordt echter geenszins eenduidig ingevuld. Dat komt omdat er veel verschillende definities, modellen en theorieën gehanteerd worden als het gaat om (hoog)begaafdheid (Subotnik et al., 2011). In het hier beschreven onderzoeksproject vertrekken we vanuit het zogenaamde Delphi-model (hoog)begaafdheid (Kooijman-Van Thiel, 2008a; 2008b; Van Thiel, 2019).

Cognitief talent dan wel (hoog)begaafdheid wordt door Kooijman-van Thiel (2008) vertaald in de volgende eigenschappen: snel denken, complexe zaken aan kunnen, autonoom, nieuwsgierig en gedreven. Mogelijk ook sensitief en intens levend, en plezier scheppen in creëren



Wetenschappelijke aanleiding voor het hier beschreven onderzoek

(Hoog)begaafdheid kent nog geen heel lange onderzoekstraditie, zeker niet in Nederland (vanaf 1980 ongeveer) en kristalliseert zich nog niet uit tot een heldere benaderingswijze (Dai et al., 2011; Stoeger, 2009). Onder andere omdat de visie op (hoog)begaafdheid sterk cultureel (tijd- en plaats-) bepaald is, is het moeilijk om studies met elkaar te vergelijken: cognitief talent wordt heel verschillend gedefinieerd en geoperationaliseerd (Freeman, 2015).

Het onderzoek dat er is richt zich veelal op leerlingen uit het primair of voortgezet onderwijs en op 'problemen' die deze leerlingen tegen kunnen komen. Er is weinig aandacht voor (hoog)begaafdheid in latere leeftijdsfasen (Van Horssen, 2016; Fiedler, 2013), laat staan voor de ontwikkeling van

(hoog)begaafdheid in de levensloop; uitzondering daarop zijn bijvoorbeeld de studies (naar aanleiding) van Terman (Holahan, 2021) of de studie *Gifted Lives* van Freeman (2010).

Het onderzoek dat er is over (hoog)begaafde volwassenen is vaak versplinterd over diverse disciplines die elk een eigen context hebben, zoals familie, werk, psychische gezondheid, levenslang leren of talentontwikkeling. Er is geen gemeenschappelijk framework om de bevindingen te interpreteren en om nieuw onderzoek op te zetten (Brown et al., 2020).

Ook de ontwikkeling van (hoog)begaafdheidskenmerken tot positieve kenmerken (Gagné, 2003) krijgt nauwelijks aandacht. Mogelijk levert juist aandacht voor sleutelkenmerken in werkomgevingen van (hoog)begaafden waarmee 'het goed gaat' inzichten op voor de inrichting van leer- en werksituaties.

De centrale vraagstelling in dit project is: Hoe kan de werkcontext van cognitief getalenteerde medewerkers het beste ingericht worden om deze medewerkers te laten floreren? We kijken vanuit de beleving van deze medewerkers zelf en hanteren een narratief perspectief. Doel is onder andere om praktische kennis- en handelingstools voor medewerkers en leidinggevenden te ontwikkelen die hierbij tot hulp kunnen zijn.

Maatschappelijke aanleiding

Behalve vanwege de wetenschappelijke reden dat er nog weinig onderzoek is naar cognitief talent en werk, zijn er nog andere, meer maatschappelijke redenen waarom we dit onderzoek belangrijk vinden.

Allereerst lijken kenmerken van cognitief talenten meer en meer nadruk te krijgen in onze huidige kennissamenleving. (Hoog)begaafdheid wordt tegenwoordig vaak omschreven met kenmerken als snelle, kritische en creatieve denkers die makkelijk verbindingen leggen tussen en die gedreven worden door leren en creëren (Kooijman-van Thiel, 2008; Mönks & Ypenburg, 1995; Renzulli & Reis, 2018; Sternberg, 2018). Het zijn kenmerken die sterk overlappen met de zogenaamde 'future' skills, die wenselijk geacht worden bij de oplossing van complexe en hybride vraagstukken die zo typerend zouden zijn voor de huidige maatschappij (Corten et al., 2007).

Mede daarom is het van belang om cognitief talent voor werk gemotiveerd te houden. Als werkcontexten belemmeren om deze kenmerken in te zetten en verder te ontwikkelen dan kan dat resulteren in verlies aan werkmotivatie (Gagné, 2003; Nauta & Ronner, 2008; Webb et al., 2008) en mogelijk in onderpresteren (Kanevsky & Keighley, 2003; White et al., 2018). Een verlies voor betrokkenen, de organisatie en de maatschappij.

Uiteindelijke doel van dit onderzoek is dan ook inzichten te verwerven in factoren die het werkplezier van medewerkers met cognitief talent verhogen. Deze inzichten kunnen helpen om uitval te voorkomen, door medewerkers en leidinggevenden bewust te maken welke werkcontext de kenmerken van cognitief talent het beste tot hun recht laat komen. Een achterliggend doel is innovatiekracht voor Fontys en de regio vrij te maken, dan wel te behouden. Dit past bij de wens van de regio (zie bijvoorbeeld De Agenda van Brabant 2019; Brainport Nationale Actieagenda) om talentontwikkeling te versterken en zo Brabant als innovatieve regio nog meer op de kaart te zetten.

Wat voegt het onderzoek naar cognitief talent bij medewerkers van Fontys Hogeschool toe?

- Onderzoek naar cognitief talent op het werk is er nog weinig, wel zijn er Nederlandse, meer publieksgerichte bronnen beschikbaar. Deze bronnen focussen vooral op problemen die mensen op het werk ervaren. Het hier beschreven onderzoek en de daaruit volgende tools zijn juist gericht op: wat maakt dat professionals met cognitief talent kunnen floreren, waardoor ze meer werkgeluk ervaren en de werkgever hun potentieel beter kan inzetten.
- Kennis over cognitief talent op het werk is beperkt, het aantal praktische tools is nog veel schaarser. Praktische tools zijn een belangrijke opbrengst van dit onderzoek. Tools kunnen werknemers helpen bij het verkrijgen van zelfinzicht en bij het bespreekbaar maken met collega's en leidinggevenden van 'wat werkt bij mij'. Tools kunnen ook door leidinggevenden (en collega's) gebruikt worden, bijvoorbeeld om kenmerken van cognitief talent te herkennen, deze op waarde te schatten, te stimuleren en ondersteunen, en positief in te zetten voor de organisatie.
- Onderzoek is allereerst een middel om tot bewustwording te komen: 'awareness' is een van de eerste noodzakelijkheden om tot inclusie te komen. Omdat het vertellen van het eigen verhaal en het positief in de kracht zetten van medewerkers centraal staat, heeft het onderzoek nadrukkelijk een emancipatoir doel dat nodig is voor inclusie.

1.2 Aanpak project

Dit project had een looptijd van 12 maanden (1 maart 2023 – 1 maart 2024) en bestond uit een literatuur- en een empirische studie naar (hoog)begaafde medewerkers op het werk. De literatuurstudie diende als theoretisch kader voor empirisch ontwerpgericht onderzoek (design thinking) naar en samen met cognitief getalenteerde medewerkers.

In hoofdstuk 2 worden de resultaten van de literatuurstudie beschreven die uitmondten in een kijkkader voor het empirisch onderzoek. De aanpak van het empirisch onderzoek schetsen we in hoofdstuk 3 en de resultaten komen in hoofdstuk 4 aan bod. Tot slot komen in hoofdstuk 5 de conclusies aan bod, evenals de praktische vertaling daarvan in tools. Ook worden beperkingen van het onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek gegeven.

2.1 Aanpak literatuurstudie

Het project is gestart met een narratieve literatuurstudie. Het belangrijkste doel van een narratieve literatuurstudie is het exploreren van bestaand onderzoek (zonder daarbij zeer strikte zoek- en selectie- en interpretatiecriteria te formuleren en na te volgen zoals bij een systematische literatuurreview, zie bijvoorbeeld Petticrew & Roberts, 2008) om te komen tot een conceptueel 'kijkkader' dat in vervolgonderzoek gebruikt wordt (Ferrari, 2015).

De bevindingen worden hieronder samengevat. We gaan achtereenvolgens in op opvattingen over (hoog)begaafdheid (2.2), mythen en vooroordelen over (hoog)begaafdheid (2.3) en op onderzoek naar (hoog)begaafde volwassenen (2.4). Dan stappen we over naar het domein werk. We bekijken welke stimulerende en belemmerende factoren in werkcontexten genoemd worden in Engelstalige wetenschappelijke artikelen (2.5). Daarna kijken we (2.6) naar tips die in Nederlandse studies gegeven worden. In de laatste paragraaf (2.7) maken we de balans op door de bevindingen uit de literatuur om te zetten in een kijkkader voor het empirisch onderzoek en de daarbij horende empirische deelvragen.

2.2 Opvattingen van cognitief talent versus (hoog)begaafdheid

Dit onderzoek richt zich op het laten floreren van cognitief getalenteerde medewerkers. We sluiten daarbij aan bij gangbare definities van talent. Talent is 'een eigenschap van een persoon die, als het in de juiste context wordt ontwikkeld en ingezet, leidt tot plezier, voldoening en excellente prestaties' (Thunnissen & Bos, 2019, p.34). Om cognitief talent te laten floreren is het nodig om deze te mobiliseren: 'het identificeren, waarderen, ontwikkelen en benutten van talenten van medewerkers, met als doel bij te dragen aan zowel de bevoegenheid, motivatie en ontwikkeling van de medewerker als aan het verbeteren van de (organisatie)prestaties' (Thunnissen & Bos, 2019, p.34). Identificeren van cognitief talent vraagt om het expliciet maken van de unieke sterke punten van een cognitief getalenteerde medewerker.

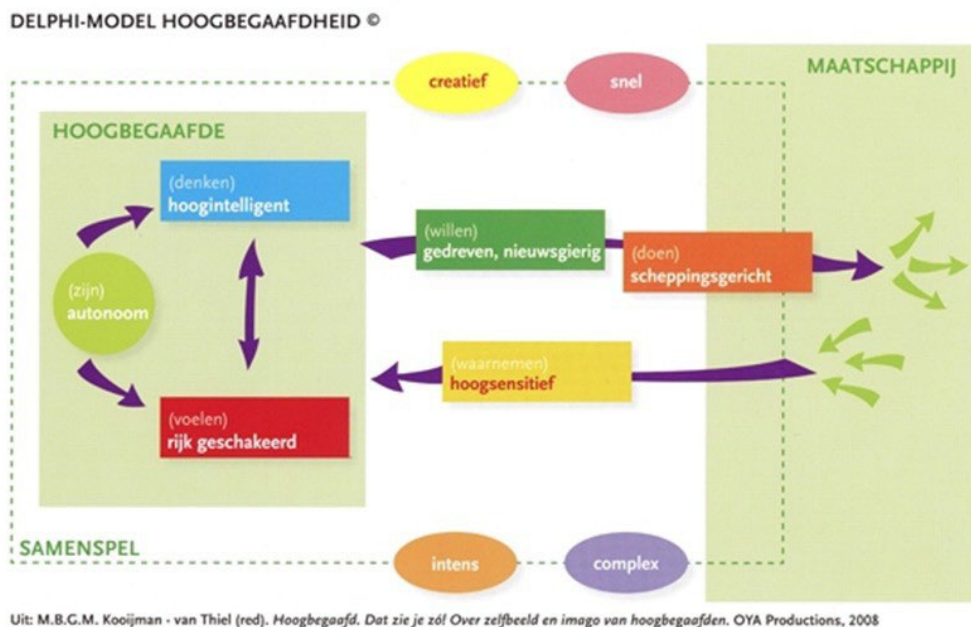
'Het ontwikkelen en benutten van talent kan alleen als de organisatie de verschillen tussen medewerkers erkent en waardeert. Talentontwikkeling is het tot wasdom laten komen van latente kwaliteiten van een persoon: een proces waarin iemand zijn talenten steeds benut en daardoor verder ontwikkelt en verfijnt, met als resultaat dat iemand zich steeds verder bekwaamt op een bepaald gebied. Talentbenutting is het optimaal gebruikmaken van de talenten van een medewerker doordat deze die werkzaamheden kan uitvoeren die passen bij zijn talenten' (Thunnissen & Bos 2019, p.38).

Hoewel we liever de neutralere term 'cognitief talent' gebruiken, wordt deze term in de (wetenschappelijke) literatuur minder gebruikt en wordt er eerder gesproken over (hoog)begaafdheid.

(Hoog)begaafdheid wordt door veel onderzoekers en vooral sinds de jaren zeventig gezien als meer dan alleen een aangeboren hoog IQ, waar het 'gifted child' paradigma vanuit ging (Dai & Chen, 2014). (Hoog)begaafdheid werd meer en meer gezien als een geheel van kenmerken dat onderhouden en verder ontwikkeld moet worden. Zo is volgens Renzulli (1977) (hoog)begaafdheid een synthese tussen IQ, motivatie en creativiteit. Mönks voegde hier in 1988 aan toe dat bepaalde omgevingsfactoren nodig zijn om deze persoonlijke factoren ook daadwerkelijk tot hun recht te laten komen (zie in Mönks & Mason, 2000). Heller (1992: zie in 2004) voegt hier nog soorten begaafdheden (conform de theorie van meervoudige intelligentie van Gagné, 1985) en prestatiegebieden aan toe.

De visie op (hoog)begaafdheid verandert dus door de tijd. Daar komt nog bij dat deze visie ook sterk plaats- en cultuurbepaald is. (Hoog)begaafdheid wordt op hetzelfde moment in landen of regio's verschillend gedefinieerd. Kortom: de visie op (hoog)begaafdheid is tijd- en plaatsgebonden en dus cultureel en normatief van aard (Freeman, 2015; Heuser et al., 2017; Lo & Porath, 2017).

De laatste decennia komt in Nederland de nadruk te liggen op modellen die naast cognitieve begaafdheid spreken over een bepaalde manier van 'zijn'. (Hoog)begaafdheid wordt daarbij in verband gebracht met kenmerken als gevoeligheid voor prikkels, idealistisch en een rijk en sterk gevoelsleven. Van dit soort modellen zijn het model van Kieboom (2007) en het Delphi-model van het Instituut voor (Hoog)begaafdheid Volwassenen (beschreven door Kooijman-van Thiel, 2008a; 2008en ge-update in Van Thiel et al., 2019) inmiddels bekende modellen.



Omgevingsfactoren en persoonlijkheidskenmerken als neiging tot faalangst, perfectionisme, taakgerichtheid en motivatie worden in deze modellen meestal gezien als katalysatoren die maken of 'dat wat er in zit' ook daadwerkelijk tot uiting komt of niet. Ook de gebieden waarop talent tot uiting kan komen zijn daarbij in de diverse modellen verschillend. In de meeste onderzoeken wordt daarbij (hoog)begaafdheid vooral met cognitieve talenten geassocieerd en bijvoorbeeld veel minder met talenten op sport of kunstzinnig gebied.

Behalve dat er geen eenduidige definitie is van (hoog)begaafdheid, is in de huidige definities dus aandacht voor meerdere kenmerken, meer dan IQ alleen. Dit maakt het niet makkelijker om (hoog)begaafdheid te signaleren. Waarschijnlijk zijn vooral stereotype verwachtingen (en de neiging van kinderen om zich daarnaar te gedragen) er de reden van dat er vooral onder meisjes, dubbel bijzondere kinderen (hoogbegaafd en een leer- of ontwikkelingsstoornis), kinderen van lager opgeleide ouders en andere culturele herkomst waarschijnlijk veel ondersignalering voorkomt (Castellano & Frazier, 2011; Henfield et al., 2016; Kohan-Mass, 2016; Ming Liu & Waller, 2018; Peters & Gentry, 2010; Petersen, 2013).

Kortom: er is geen eenduidige definitie te geven van (hoog)begaafdheid en mogelijk is er nog sprake van veel ondersignalering van (hoog)begaafdheid, vooral bij specifieke groepen. (Hoog)begaafdheid kan gezien worden als *cognitief talent* (snelle abstracte denkers) in combinatie met een bepaalde manier van 'zijn'. Omgevingsfactoren en persoonlijke kenmerken maken in welke mate '(hoog)begaafd potentieel ook daadwerkelijk tot ontwikkeling komt. In dit project sluiten we bij deze omschrijving van (hoog)begaafdheid aan.

2.3 Mythen en vooroordelen over cognitieve begaafdheid

Er bestaan veel mythen en vooroordelen over (hoog)begaafdheid, cognitieve begaafdheid in het bijzonder (Ziegler, & Raul, 2000). Er zijn vele verschillende lijsten met mythen en vooroordelen te vinden. Illustratief voor de hoeveelheid lijsten is een speciale uitgave van het wetenschappelijke journal *Gifted Child Quarterly* uit 2009 met daarin 19 mythes over 'Gifted Education' die beschreven en ontkracht worden door verschillende onderzoekers (Treffinger, 2009).

Volgens Kaplan (1982) worden mythen gecreëerd en blijven ze bestaan omdat ze fenomenen verklaren die niet gemakkelijk te begrijpen zijn of omdat ze dubbelzinnige ideeën lijken te valideren met dubbelzinnig bewijs. Een tweede verklaring is dat sommige mythen soms waar zijn voor sommige (hoog)begaafden (Van Tassel-Baska & Wood, 2010). Een derde verklaring is dat sommige mythen anderen zoals ouders, docenten en in theorie ook leidinggevend en beleidsmakers ontslaan van het aanbieden van aangepaste begeleiding en (talentontwikkel)programma's (Moon, 2009).

Deze mythen en vooroordelen vervormen het beeld en daarmee de herkenbaarheid van (hoog)begaafdheid. Dit kan als effect hebben dat 1) leidinggevend en hulpverleners geen passende ondersteuning kunnen bieden, omdat ze een verkeerd beeld hebben van cognitief talent; 2) de cognitief getalenteerde zichzelf niet als zodanig herkent, omdat hij afwijkt van het stereotype beeld, bijvoorbeeld 'alle (hoog)begaafden zijn hoogopgeleid'; 3) wanneer de mythen en vooroordelen als negatief worden ervaren de cognitief getalenteerde niet geassocieerd wil worden met deze negatieve mythen en zichzelf daarom niet zichtbaar maakt als cognitief getalenteerde wat het identificeren en het ontwikkelen van zijn talenten kan verhinderen.

Veel bestaande mythen en vooroordelen overlappen elkaar en sommige spreken elkaar tegen. Voor deze literatuurstudie hebben we zes Engelstalige lijsten met mythen uit het (hoog)begaafdenonderwijs met elkaar vergeleken op overeenkomsten. Er werden 10 mythen geselecteerd die vertaald konden worden naar volwassen (hoog)begaafden. Deze lijst is vervolgens vergeleken op overeenkomsten met Nederlandse praktijkartikelen gericht op vooroordelen over volwassenen (hoog)begaafden.

Opvallende overeenkomsten in de mythen en vooroordelen zijn: alleen met een IQ test kan je (hoog)begaafdheid vaststellen, alle (hoog)begaafden zijn succesvol en impliciet of expliciet wordt gezegd: alle (hoog)begaafden zijn hetzelfde en hebben dezelfde kwaliteiten, behoeften en tekortkomingen.

Een opvallend verschil tussen de mythen over (hoog)begaafdenonderwijs en de vooroordelen over (hoog)begaafde volwassenen is dat de mythen in de onderwijsomgeving gericht zijn op de opvatting dat (hoog)begaafde kinderen geen speciale onderwijsbehoeften hebben en ook geen speciale begeleiding behoeven, ofwel, dat deze kinderen er toch wel komen. In de vooroordelen over (hoog)begaafde volwassenen worden juist de verschillen met de 'gemiddelde' medewerkers benadrukt. Kortom: (hoog)begaafde werknemers worden afgeschilderd als een aparte groep met unieke kenmerken en behoeften, terwijl in het onderwijs de mythen zeggen: (hoog)begaafden redden zich wel. In beide gevallen worden (hoog)begaafden als een homogene groep neergezet waarna een te weinig of te veel onderscheidend, en een te rooskleurig of een te negatief beeld wordt geschetst dat geen recht doet aan de heterogeniteit en realiteit van deze groep mensen.

Mythen op basis van onderzoek naar (hoog)begaafdenonderwijs	Vooroordelen op basis van praktijkartikelen over (hoog)begaafde volwassenen
1. Je wordt (hoog)begaafd geboren en blijft altijd even (hoog)begaafd	1. (hoog)begaafden zijn arrogant; denken alles te weten
2. IQ is de enige indicator voor (hoog)begaafdheid	2. Alleen met IQ test kan je (hoog)begaafdheid vaststellen
3. (hoog)begaafdheid is een kwestie van hard werken	3. (hoog)begaafden dulden geen autoriteit boven zich; zijn onaangepast
4. (hoog)begaafden zijn succesvol en creatief	4. Alleen met excellente prestaties mag je jezelf (hoog)begaafd noemen

5. (hoog)begaafden ervaren geen uitdagingen en problemen	5. Alle (hoog)begaafden zijn hoogopgeleid
6. (hoog)begaafden zijn altijd gemotiveerd om te leren	6. (hoog)begaafden zijn perfectionistisch
7. (hoog)begaafden redden zich wel en hebben geen extra ondersteuning nodig op het werk	7. (hoog)begaafden vatten feedback persoonlijk op
8. (hoog)begaafden hebben geen speciale sociale en emotionele behoeften	8. (hoog)begaafdheid is een handicap/psychisch probleem
9. (hoog)begaafden zijn een homogene groep en hebben dezelfde soort begeleiding nodig	9. (hoog)begaafden zijn moeilijk om mee samen te werken
10. Het is eerlijk om alle personen op dezelfde manier te behandelen ongeacht hun (hoog)begaafdheid	10. (hoog)begaafden vervelen zich snel

2.4 Onderzoek naar (hoog)begaafdheid onder volwassenen

Er is weinig aandacht voor (hoog)begaafdheid in latere leeftijdsfasen (Fiedler, 2013; Van Horssen, 2016), laat staan voor de ontwikkeling van (hoog)begaafdheid in de levensloop; een uitzondering daarop is bijvoorbeeld de studie Gifted Lives van Freeman (2010). Een mogelijke reden is dat de definitie van de doelgroep onder (jong)volwassenen nog gecompliceerder is. Reken je er mensen toe die in hun kindertijd als (hoog)begaafd werden geïdentificeerd of uitzonderlijk goede prestaties leverden, maar nu die kenmerken niet meer vertonen? Zijn ze dan onderpresteerders (Stoeger, 2009) of gewoonweg niet meer als (hoog)begaafd te typeren (Subotnik et al., 2011)? Neem je mensen in je onderzoek op die zichzelf herkennen in de kenmerken van (hoog)begaafdheid of door anderen daarin herkend worden, maar die verder geen 'officiële' identificatie hebben?

Het onderzoek dat er is over (hoog)begaafde volwassenen is vaak versplinterd over diverse disciplines die elk een eigen context als focus hebben, zoals familie, werk, psychische gezondheid, levenslang leren of talentontwikkeling. Er is geen gemeenschappelijk framework om de bevindingen te interpreteren en om nieuw onderzoek op te zetten (Brown et al., 2020).

Ballast (2013) omschrijft de schaarse longitudinale studies die er zijn. Op het eerste gezicht laten de meeste studies zien dat de (hoog)begaafden die vanaf hun kindertijd zijn gevolgd vaak universitaire titels haalden en in goede banen terecht kwamen en gemiddeld genomen een succesvollere carrière hebben dan hun peers. Dit neemt niet weg dat veel van deze studies bij verder doorvragen constateren dat veel (hoog)begaafden teleurgesteld zijn over wat ze hebben kunnen realiseren: ze hebben niet al hun potentieel waar kunnen maken, conflicterende carrièrekeuzes gemaakt en ervaren identiteitsproblemen.

Onderzoek dat zich op volwassen (hoog)begaafden richt toont bovendien aan dat veel van hen te maken krijgen met problemen op het werk. Enerzijds doordat ze gemarginaliseerd worden en anderzijds omdat ze door hun 'anders' zijn hun draai niet kunnen vinden. Kenmerken van (hoog)begaafdheid zoals perfectionisme, autonoom zijn, een rijk geschakeerd gevoelsleven en snel denken kunnen door omgevingsfactoren en/of persoonlijke neigingen omslaan in valkuilen zoals faalangst en het vermijden van nieuwe situaties en van succes (omdat dat weer nieuwe hoge verwachtingen oproept), te eigenwijs zijn, te emotioneel zijn, te snel oordelen en stappen overslaan (Nauta, 2013; Nauta & Ronner, 2007; Streznewski, 1999). De brede interesse van HB-ers ('multi-potentials': Wapnick, 2015) kan omslaan in keuzestress en in het uitstellen of steeds hernemen van keuzes. De kritische instelling kan verworden tot een zich terugtrekken of kan leiden tot (arbeids)conflicten (Emans et al., 2017). En ook deze studies tonen teleurstelling van (hoog)begaafden over het niet kunnen realiseren van al hun interesses en creativiteit. Ook wordt er gesproken over burn out of juist bore out verschijnselen doordat (hoog)begaafden zoveel willen met zo'n onvermoeibare drive (Boer et al., 2016).

2.5 Onderzoek naar (hoog)begaafde medewerkers op het werk: een ecologische benadering

Onderzoek naar (hoog)begaafde volwassenen is dus schaars, maar onderzoek naar (hoog)begaafde volwassenen op het werk is zo mogelijk nog schaarser. Bovendien is het schaarse onderzoek vooral gericht op problemen die (hoog)begaafden tegenkomen. In ons onderzoek staat het laten floreren van (hoog)begaafden op het werk juist centraal. Om in beeld te krijgen wat dit floreren al dan niet bevordert hebben we het ecologisch model als uitgangspunt genomen. Net als in het Delphi-model (hoog)begaafdheid wordt in het ecologisch model gekeken naar het belang van diverse omgevingsfactoren in interactie met persoonlijke kenmerken (Bronfenbrenner, 1977).

De omgeving wordt opgevat als drie leefwerelden die voor elke mens, jong en oud, gelden. Het gaat dan om de woonsituatie, de onderwijs- of werksituatie en de vrije tijd. De ontwikkeling van de persoon wordt bepaald door de interactie van de persoon met alle invloeden uit die drie leefwerelden, die ook weer op elkaar inspelen. Gedrag kan op deze manier verklaard en begrepen worden in de context waarin dit gedrag wordt waargenomen.

In dit ecologisch perspectief stellen we de cognitief getalenteerde medewerker van Fontys centraal in onze werktheorie. De invloedsferen zijn verder geconcretiseerd naar de invloedsferen van een medewerker binnen zijn eigen werkcontext. De invloedsfeer werkcontext hebben we uiteen gelegd in de volgende vier onderdelen: leidinggevende, fysieke werkomgeving, taken/werkzaamheden, en team(cultuur). Voor dit onderzoek hebben we de invloedsferen thuisbasis en vrije tijd buiten beschouwing gelaten, omdat de werkgever hier geen directe invloed op uit kan oefenen.



Omdat we onze focus niet op problemen willen leggen, maar op 'wat werkt wel', werken we vanuit de zogenaamde oplossingsgerichte benadering (Cauffman et al., 2014). Deze oplossingsgerichte benadering gaat steeds op zoek naar de uitzondering op een probleem. Wanneer deze uitzondering wordt geanalyseerd krijgt men zicht op wat al wel werkt en hoe dan elke invloedsfeer in die uitzonderingssituatie al positief bijdraagt aan het gewenste gedrag, in dit geval het floreren van de begaafde medewerker. Het is de bedoeling om zo bij alle vier de onderdelen in de invloedsfeer werk stimulerende en belemmerende factoren in beeld te krijgen, die zowel de medewerker als de andere betrokkenen kunnen ondersteunen in communicatie en in veranderend handelen waarbij floreren van cognitief talent centraal staat. Uiteindelijk gaan de inzichten omgezet worden in tools, waarbij duidelijk wordt hoe het talent van deze medewerkers beter kan floreren als stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden in de relatie met leidinggevende, collega's en teamcultuur, het werk zelf en de fysieke werkomgeving.

2.6 Wetenschappelijke onderzoek naar cognitief begaafden op het werk

De schaarse, in dit geval vijf, wetenschappelijke artikelen die we hebben gevonden over cognitief begaafde medewerkers hebben we op een rij gezet (1. Emans et al., 2017; 2. Kell, 2013; 3. Persson, 2009; 4. Vos et al., 2016; 5. Vreijns et al., 2016;) en daarbij gekeken welke stimulerende dan wel belemmerende factoren binnen de vier onderdelen van de werkcontext in het artikel genoemd werden.

Werk zelf: vorm, inhoud en betekenis werk

De wetenschappelijke literatuur focust zich met name op de vorm, inhoud en betekenis van het werk. In de literatuur lijkt bovendien meer dan voor de overige elementen van het ecologiemodel overeenstemming te zijn over wat voor eigenschappen van werktaken als stimulerend en belemmerend worden ervaren.

Als stimulerend worden met name genoemd: specifieke vaardigheden kunnen benutten zoals creatief denken, autonomie hebben in een activiteit (1, 5, 3, 4), uitdaging en leerkansen ervaren (1, 3, 5), variatie en afwisseling (1, 3) en voldoende verantwoordelijkheid (3, 5)

Als belemmerend wordt met name genoemd: verveling door te weinig uitdaging, te laag niveau (1, 3, 4, 5), teveel routine (1, 5), te weinig zingeving (1, 3). Daarnaast worden werkeigenschappen genoemd als: te weinig inhoudelijk, te hoge werkdruk, onbalans werk/privé en onduidelijk afgebakende taken (1), ervaren kloof tussen capaciteiten en baanvereisten, te veel taken oppakken en werken aan de verkeerde fase van een project (5).

Leidinggevenden

Na de vorm, inhoud en betekenis van het werk is er in de wetenschappelijke literatuur het meeste geschreven over leidinggevenden. Opvallend bij het onderdeel leidinggevenden is de veel grotere aandacht voor belemmerende dan voor stimulerende factoren. Opvallend is verder de diversiteit in resultaten. Op deze manier is de literatuur aanvullend op elkaar, maar is er geen duidelijke rode lijn te ontdekken.

Als belemmerend wordt genoemd: een ervaren mismatch waarbij een kloof in intellect wordt ervaren (3, 5) en de leidinggevende als incompetent wordt beschreven (1, 3). Daarnaast komt uit individuele onderzoeken naar voren dat leidinggevenden ervaren worden als belemmerend wanneer ze niet adequaat omgaan met intensiteit, proberen gedrag aan te laten passen, gebrek hebben aan zelfreflectie of onvoldoende kennis hebben van cognitief talent en hoe dit zich uit (4). Er wordt teveel controle uitgevoerd, de leidinggevende voelt zich bedreigd, de cognitief getalenteerde ervaart een gebrek aan eerlijk, rechtvaardig gedrag en betrouwbaarheid van de leidinggevende en er zijn communicatieproblemen (1). De leidinggevende verhindert het potentieel te gebruiken, is bureaucratisch en inflexibel en heeft weerstand tegen nieuwe ideeën (3).

Als stimulerend wordt genoemd: vertrouwen hebben in de talenten van de cognitief getalenteerden en erkenning geven voor hun talenten, de bijdragen van cognitief talent als positief zien, autonomie geven, support in time management, constructieve feedback geven en gehoord worden.

Collega's en teamcultuur

In de literatuur over collega's en teamcultuur zijn meer overeenkomsten in de artikelen te herkennen tussen de belemmerende factoren en weinig tot geen overeenkomsten tussen de stimulerende factoren.

Als belemmerend worden met name genoemd: de negatieve aspecten van cognitief talent benadrukken, een gebrek aan waardering ervaren en het gevoel hebben hun potentieel in een team te moeten verbergen (1, 4, 5). Twee artikelen benoemen traagheid (1, 5), en de conflicten die de cognitief getalenteerde heeft in een team en de slechte werksfeer die zich uit in onder andere ontlopen, pesten, roddelen, kliekjes en machtspelletjes die gespeeld worden (1, 4). Een enkel artikel noemt als belemmerende factoren eenzijdige perspectieven die worden gehanteerd en het gevoel hebben een buitenbeentje te zijn (4), te veel social talk, te politiek in plaats van gericht op de inhoud en een gebrek aan eerlijkheid (1) en een ervaren kloof met het intellect van andere collega's (5).

Als stimulerend wordt in een artikel (4) verwezen naar vertrouwen ervaren in de werkrelatie, kijken vanuit een breder perspectief en een 'goede werksfeer'. Een ander artikel (Persson) noemde een team stimulerend wanneer (hoog)begaafden zich gehoord voelen, autonomie ervaren, zelf beslissingen kunnen nemen en innovatief bezig kunnen zijn en zo de richting van het bedrijf mee kunnen bepalen. De overlap die

men hierin zou kunnen zien is dat een goede werksfeer zich met name uit in vertrouwen in de werkrelatie. Dit vertrouwen wordt ervaren wanneer de cognitief getalenteerde zich gehoord voelt, autonomie ervaart, zelf beslissingen kan nemen en mee kan bepalen in de richting van de organisatie.

Werkomgeving

De werkomgeving krijgt in de wetenschappelijke literatuur de minste aandacht van alle elementen van het ecologiemodel. Er zijn slechts twee onderzoeken die dit element benoemen en beide benoemen andere factoren. In het ecologiemodel wordt de nadruk gelegd op de fysieke werkomgeving. Vreijns et al. (2016) gebruiken echter een bredere definitie van de werkomgeving die overlap vertoont met het werk zelf en de team/bedrijfscultuur. Zij wijzen op een innovatieve werkomgeving als stimulerend. In het artikel van Emans et al. (2017) werkt de fysieke omgeving belemmerend, wanneer er gewerkt wordt in kantoortuinen, er veel herrie en veel prikkels zijn en er sprake is van inflexibele werkuren.

2.7 Nederlandse praktijkartikelen over cognitief begaafden op het werk

Naast Engelstalige wetenschappelijke artikelen is ook de Nederlandstalige literatuur over (hoog)begaafdheid en werk bekeken voor zover deze gebaseerd is op verantwoord onderzoek. Het zijn nagenoeg allemaal artikelen vanuit het Instituut (hoog)begaafdheid Volwassenen (IHBV) en Mensa, verenigingen van en voor (hoog)begaafden. In deze literatuur valt op dat problemen op het werk centraal staan. De oplossingen worden vooral in de persoon zelf gezocht, zoals minder perfectionistisch worden, niet te lang blijven zitten in een baan, anders communiceren. Een veel gebruikt voorbeeld is hoe kwaliteiten van (hoog)begaafden ook hun valkuilen kunnen zijn. Een dergelijk overzicht kan naast voor de getalenteerde zelf ook voor leidinggevend en collega's inzichtelijk zijn en kan meer begrip kweken voor bepaalde kenmerken van cognitief talent. Belangrijk hierbij is dat de omgeving weet dat niet iedereen met cognitief talent al deze kenmerken heeft: de diversiteit binnen deze groep is groot.

Zelfinzicht is dus het belangrijkste aandachtspunt in de Nederlandstalige artikelen. Daarnaast worden er regelmatig tips voor leidinggevend gegeven. Zo vonden Visscher et al. (2016) dat 25% van de totale last van ergerlijke werkomstandigheden verklaard kon worden door de last die cognitief begaafde medewerkers ervaren van leidinggevend en 21% door collega's. Interventies gericht op leidinggevend en daarna collega's zouden de last van ergerlijke werksituaties sterk kunnen doen afnemen. Als interventies worden in de Nederlandstalige literatuur dus naast tips voor cognitief begaafde medewerkers zelf vooral tips voor leidinggevend genoemd, zoals een klimaat creëren waarin (hoog)begaafden tot hun recht komen, een kader bieden voor autonomie en gewenste resultaten en een leidinggevend die open en eerlijk, toegankelijk, rechtvaardig en taakgericht is (Nauta & Van der Ven, 2017). Daarbij wijzen Ronner et al. (2012) er op dat leidinggevend ook in de organisatie oog voor dit soort waarden als rechtvaardigheid en eerlijkheid moeten hebben, omdat cognitief talent zonder deze waarden niet kan functioneren. Ook kennis over andere kenmerken van cognitief talent wordt als essentieel voor leidinggevend benoemd, zoals dat eigenwijsheid meestal voortkomt uit betrokkenheid en niet uit een streven naar gelijk krijgen. Belangrijk daarbij is ook om alert te zijn op pestgedrag.

In het onderzoek van Ronner et al. (2012) wordt bovendien niet alleen op problemen, maar ook expliciet ingegaan op kwaliteiten van cognitief talent en hoe leidinggevend die kunnen stimuleren door ze vooral op bepaalde taken in te zetten: (hoog)begaafde medewerkers zijn goed in het maken van (literatuur)overzichten en ontwerpen van onderzoek, zijn geschikt voor het inrichten van bedrijfsprocessen, kunnen aangeven waar het fout zal gaan, hoe er verbeterd kan worden, zijn goede starters van projecten (daarna snel verveeld), kunnen beter op strategische dan op uitvoerende functies zitten en zien welke werkzaamheden samenhangen.

2.8 Conclusie literatuurstudie en formulering empirische deelvragen

In hoofdstuk 1 formuleerden we als **centrale onderzoeksvraag**: Hoe kan de werkcontext van cognitief getalenteerde medewerkers het beste ingericht worden om kenmerken van deze medewerkers te laten floreren?

Op basis van de literatuurstudie hebben we de keuze gemaakt om de ecologie van de cognitief getalenteerde medewerker in beeld te brengen en daarbij steeds oog te hebben voor stimulerende dan wel belemmerende factoren in deze ecologie. Op grond daarvan zijn de volgende **empirische deelvragen** opgesteld:

1. Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om de relatie tussen cognitief getalenteerde medewerkers en hun leidinggevende en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?
2. Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om de relatie tussen cognitief getalenteerde medewerkers en hun collega's en bijbehorende teamcultuur en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?
3. Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om het werk van cognitief getalenteerde medewerkers zelf (vorm, inhoud, betekenis van werk) en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?
4. Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om de fysieke werkomgeving van cognitief getalenteerde medewerkers en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?

3 Opzet empirisch onderzoek

3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we in op de wijze van data verzamelen (3.1), gevolgd door de selectie van respondenten (3.2). Daarna staan we stil bij het gebruikte onderzoeksinstrument (3.3) en de manier waarop de data geanalyseerd zijn (3.4).

3.2 Onderzoeksdesign en wijze van dataverzameling

Design thinking

We hebben om verschillende redenen gekozen voor design thinking als methode om data te verzamelen. In dit onderzoek werd gezocht naar de visie van ervaringsdeskundigen (cognitief getalenteerde medewerkers) op stimulerende en belemmerende factoren in hun werkcontexten. Het gaat dus om kennis ophalen uit de doelgroep zelf. We wilden nagaan hoe deze ervaringsdeskundigen spreken over deze werkcontexten en hoe ze daar met elkaar een verhaal van maken en oplossingen bij bedenken. Design thinking vraagt om actieve deelname van en continue dialoog met de deelnemers aan het onderzoek. Zij zijn participanten, actieve subjecten en niet slechts object van onderzoek. Hoewel het komen tot een voor deelnemers werkbare oplossing het belangrijkste doel is van design thinking, had het onderzoek nadrukkelijk een emancipatoir doel dat nodig is voor inclusie: de deelnemers een stem geven en daarmee een aanzet geven tot sociale veranderingen in hun omgeving (Sools, 2012). Het onderzoek is behalve als design thinking dan ook te kenmerken als narratief onderzoek: verhalen vormen de data. Hiermee is het onderzoek vooral beschrijvend en minder verklarend van aard. De aanpak is kwalitatief van opzet: er wordt niet geteld en gemeten, maar vooral gekeken naar interactie en betekenisgeving (Swanborn, 2004).

Omdat design thinking primair gericht is op het vinden van werkbare oplossingen, paste dat goed bij onze wens om de diverse ervaringen binnen de verschillende werkcontexten van de deelnemers om te zetten in praktische tools. Door continu in dialoog te blijven met de deelnemers kunnen we dichterbij de waarheidsgetrouwe oplossingsrichtingen komen die matchen met de, door de deelnemers ervaren, problemen.

Design thinking is bovendien geschikt om een werkbare oplossing te vinden voor een zeer complex probleem. In hoofdstuk 2 beschreven we dat cognitief talent een begrip is dat op vele manieren wordt gedefinieerd en gerelateerd wordt aan diverse, soms tegenstrijdige, persoonskenmerken en behoeften. De groep cognitief getalenteerden is bijzonder heterogeen. Er bestaan diverse mythen en vooroordelen rondom cognitief talent en er is nauwelijks informatie over en als die er al is, dan zijn er grote meningsverschillen over of en hoe deze doelgroep het beste begeleid kan worden. Dit maakt het laten floreren van cognitief getalenteerden tot een 'wicked problem' en design thinking leent zich goed om juist dit soort problemen aan te pakken.

Den Dekker (2023) definieert vijf fases van design thinking. In onderstaand tabel staat beschreven hoe de fases van design thinking terug zijn te herkennen in dit onderzoek. Fases kunnen parallel aan elkaar uitgevoerd worden. Per fase van het project worden de vijf fases van design thinking herhaald, waarbij de ene fase sneller wordt doorlopen dan de ander.

Fase	Design Thinking	Onderzoek Cognitief getalenteerden laten floreren
1	Ontdekken: samen met de doelgroep verkennen van de aanleiding en het probleem of uitdaging – divergeren: inzicht in de probleemsituatie	Bijeenkomst 1 met cognitief getalenteerden: inventarisatie van kenmerken en ervaren stimulerende en belemmerende factoren op het werk aan de hand van het ecologiemodel. Paradoxen introduceren en via mail om herkenbaarheid en voorbeelden verzocht.
2	Definiëren: probleemsituatie definiëren en convergeren	Onderzoekers: antwoorden van cognitief getalenteerden analyseren, categoriseren en prioriteren: gewenste

		uitkomsten van het project en inventarisatie stimulerende en belemmerende factoren.
3	Ontwikkelen: probleem oplossingen identificeren, concretere oplossingen bedenken in de vorm van prototype en, oplossingen waarheidsgetrouwer maken	Bijeenkomst 2: voorleggen aan en testen resultaten fase 2 bij cognitief getalenteerden. Testen op herkenbaarheid, aanvullen en concreter maken. Oplossingen bedenken: aan de hand van voorbeelden uit de praktijk Onderzoekers: analyse bijeenkomst 2 en de resultaten hiervan verwerken in prototype tools: kenniskaart, handelingskaarten, ervaringskaarten
4	Implementeren: naar functionerende oplossingen in de praktijk, definitief maken prototype	Cognitief getalenteerden en leidinggevenden geven feedback op prototypes. Een enkele medewerker en leidinggevende proberen de tools uit. Onderzoekers: Voorleggen en ophalen feedback op prototypes; aanpassen en definitief maken prototypes
5	Continue innovatie: tools verder blijven ontwikkelen in de praktijk	Cognitief getalenteerden: reageren op onderzoeksrapport en tools. Onderzoekers: presenteren onderzoeksrapport en tools en reacties van cognitief getalenteerden nemen ze mee in herontwerp.

3.3 Deelnemers aan het onderzoek

Door P&O van Fontys Hogeschool is een oproep gedaan om als werknemer deel te nemen aan het onderzoek naar cognitief talent voor degenen die zich herkenden in de definitie volgens het zogenaamde Delphi-model. In totaal hebben 41 Fontys-medewerkers zich opgegeven, waarvan uiteindelijk 7 mensen zich weer hebben afgemeld, omdat het onderzoek toch minder over henzelf leek te gaan (ze waren bijvoorbeeld als docent geïnteresseerd in kunnen omgaan met cognitief talent) of vanwege privéomstandigheden of uitval op het werk. Medewerkers kwamen uit diverse domeinen en daarbinnen uit diverse instituten en daaraan verbonden opleidingen. Ook diensten als Onderwijs & Onderzoek en ICT waren vertegenwoordigd. Wel was er een relatief grotere deelname vanuit technische opleidingen als Automotive, Engineering en ICT en de instituten FLOT, BEnT en TP/HRM.

3.4 Onderzoeksinstrument

De onderzoeksvragen (Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om de relatie tussen cognitief getalenteerde medewerkers en hun leidinggevende respectievelijk hun collega's, om hun werk en hun fysieke werkomgeving en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?) zijn omgezet in een gespreksleidraad: deze was open van opzet en kende vooral gespreksthemata's waarbij de onderzoeker bewaakt heeft dat deze aan bod zijn gekomen. De gespreksleidraad werd tijdens de online bijeenkomsten via Powerpoint dia's gepresenteerd, zodat deelnemers steeds een bepaalde vraag voorgelegd kregen.

3.5 Data-analyse

Voor de online bijeenkomsten is de tool Mentimeter gebruikt. Deze tool leverde een onmiddellijke grafische terugkoppeling van de resultaten op. Daarnaast bewaarde de tool de resultaten ook in een Excel-bestand. Hiermee zijn per respondent alle antwoorden op alle vragen letterlijk terug te lezen. Aangezien het gesprek via MSTeams verliep, hebben medewerkers bij doorvragen ook regelmatig in de chat antwoorden getypt. Ook deze antwoorden zijn in de analyse meegenomen.

Tot slot bestaat er een filmopname en een automatisch aangemaakt transcript van de bijeenkomsten die steeds opnieuw teruggepakt zijn om de bevindingen van meer betekenis te voorzien. Cognitief getalenteerde medewerkers die niet konden deelnemen hebben vaak hun reactie nog per email gegeven. Vragen waarvoor te weinig tijd was om te beantwoorden, zijn achteraf per email beantwoord.

De data-analyse is als een narratieve interpretatie (Sools, 2012) op te vatten. We hebben geen antwoorden geteld en in aantallen beschreven of in grafieken gevisualiseerd. Het onderzoeksdesign vroeg om een kwalitatieve en narratieve analyse; dit nog los van het feit dat de beperkte omvang van de onderzoeksgroep zich ook niet voor kwantitatieve analyse leende. De grafische presentaties van de onderzoekstool hebben we gebruikt om te kijken welke antwoorden (die letterlijk in de Excel-database staan) meer of juist minder nadruk kregen, zonder dat we hierbij dus letterlijk hoefden te tellen. Voorbeelden zijn een Word-cloud, rangordes en staafdiagrammen.

De data-analyse betreft horizontale analyses. Per vraag hebben we de antwoorden over alle deelnemers heen geanalyseerd. De uitkomsten daarvan staan in het volgende hoofdstuk centraal. We hebben hierbij een zogenaamde thematische analyse (Braun, & Clarke, 2006) toegepast: Wat voor soort antwoorden kwamen we tegen, welke type antwoorden zijn daarbij te onderscheiden? Op deze manier kon antwoord gegeven worden op (Wester, 1995: 165) de geabstraheerde antwoorden per vraag/concept en de variatiebreedte daarbinnen. Steeds zijn de empirische deelvragen daarbij leidend: Wat zijn stimulerende en belemmerende factoren als het gaat om de relatie tussen cognitief getalenteerde medewerkers en hun leidinggevende respectievelijk hun collega's, om hun werk en hun fysieke werkomgeving en hoe kunnen stimulerende factoren versterkt en belemmerende factoren ingeperkt worden?

3.6 Validering van het onderzoek

Er zijn verschillende instrumenten ingezet ter validering van het onderzoek. In dit type onderzoek gaat het dan op de eerste plaats niet om herhaalbaarheid maar om controleerbaarheid. Idealiter worden daartoe alle stappen nauwgezet vastgelegd in een procesverslag: voor dit onderzoek hadden we daartoe echter niet de tijd. Het schrijven van deze methodologische verantwoording komt daar voor een deel aan tegemoet. Maar ook de volgende zaken kunnen gezien worden als manieren om aan deze controleerbaarheid bij te dragen (Kelchtermans, 1994; Wester, 1995), zoals een expliciet kijkkader met empirische vragen, de gespreksleidraad en daarop volgende bevragingen en de vastlegging van de resultaten (grafisch, Excel-database, filmopname, transcript: Diepstraten, 2006).

Een tweede voorwaarde voor de validiteit van dit soort onderzoek is dat de deelnemers zich zelf in de resultaten herkennen: het gaat hier om interne validiteit ofwel geloofwaardigheid voor de deelnemers. Daartoe is er meerdere keren contact geweest met de respondenten, schriftelijk en mondeling, heeft er member-check van de data plaatsgevonden (de antwoorden konden steeds zelf meteen door de deelnemers teruggelezen worden) evenals een member-debriefing van de bevindingen (Guba & Lincoln, 1998).

Als derde voorwaarde voor de validiteit van dit onderzoek zijn de bevindingen aannemelijk gemaakt voor het publiek: daartoe is dit hoofdstuk geschreven, is er gebruik gemaakt van inter-onderzoekers triangulatie en zijn de resultaten in de volgende hoofdstukken ondersteund met citaten en geduid met theoretische noties (Guba & Lincoln, 1998).

4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk bespreken we de resultaten van het Fontys onderzoek 'Cognitief talent laten floreren'. De resultaten zijn afkomstig uit twee bijeenkomsten, waaraan steeds rond de 21 personen deelnamen. Per mail zijn nog veel reacties nagestuurd door anderen die niet bij de bijeenkomst aanwezig konden zijn, waarmee elke vraag door ruim 30 medewerkers beantwoord is.

Tijdens bijeenkomst 2 is doorgevraagd op de resultaten van bijeenkomst 1, waarbij tevens een member debriefing van de analyses plaatsvond. Ook de uiteindelijke resultatenparagraaf is naar de deelnemers teruggekoppeld. Via mail en een derde bijeenkomst konden deelnemers reageren. We hebben zonder specifieke theoretische lens naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we per vraag tot verschillende categorieën antwoorden gekomen. Per categorie zijn de concrete citaten weergegeven. Deze worden omwille van privacy en het reduceren van data hier niet weergegeven. We geven alleen de samenvatting daarvan weer.

4.2 Kenmerken medewerkers met cognitief talent

Tijdens de startbijeenkomst is aan deelnemers gevraagd hun eigen top 3 te maken van de kenmerken uit het bovenstaande Delphi-model die zij het meest op zichzelf van toepassing vonden. Medewerkers die niet aanwezig waren, konden achteraf hun antwoorden per mail insturen.

De volgende ranking werd zichtbaar:

- 1) Snel denken
- 2) Autonomie
- 3) Nieuwsgierig
- 4) Sensitief, intens
- 5) Plezier in creëren
- 6) Complexe zaken aan kunnen.

Vervolgens is gevraagd om een voorbeeld te noemen bij het kenmerk dat de deelnemer op de eerste plaats had gezet.

De voorbeelden bij **Snel denken** kunnen samengevat worden als: sneller dan anderen analyseren (meteen de kern zien bijvoorbeeld), begrijpen en verbindingen zien die anderen niet zien. Hierdoor worden snel nieuwe mogelijkheden herkend en opgepakt, maar ook mogelijke problemen gezien en vermeld die anderen niet lijken te zien. Er lijkt meer werk in minder tijd verricht te worden, ook omdat men met meerdere dingen tegelijk bezig kan zijn.

Deelnemers geven aan dat zij ook vaak al kunnen voorspellen wat de uitkomst van een verandering of gesprek zal zijn.

Bij **Autonomie** kunnen de voorbeelden samengevat worden als: het eigen werk goed zelf kunnen en ook zelf willen inrichten (planning, inhoud, aanpak), weinig hulp nodig hebben of juist heel gericht daarvoor de juiste persoon weten te vragen en als anderen willen bepalen wat je moet doen, dan het werkplezier verliezen.

Bij **Nieuwsgierig** zijn de voorbeelden als volgt samen te vatten: steeds op zoek naar iets nieuws en heel breed geïnteresseerd zijn en daardoor geen nee kunnen zeggen als er iets nieuws voorbij komt.

Voorbeelden bij **Sensitief, intens** zijn samen te vatten als: snel aanvoelen wat er speelt en wat studenten nodig hebben, snel overprikkeld raken bij ongewilde prikkels uit de (werk)omgeving die heel intens

binnenkomen, intense emoties die moeilijk te reguleren zijn.

Bij **Plezier in creëren** komen vooral antwoorden als: innoveren, altijd nieuwe dingen willen bedenken, anderen daarbij helpen en ook heel concrete tools (willen) ontwikkelen.

Complexe zaken aankunnen is vooral terug te zien in: op hoger abstractieniveau denken en graag puzzelen op ingewikkelde kwesties, verbindingen kunnen leggen tussen studieonderdelen onderling en tussen studie, andere disciplines en de maatschappij.

NB bovenstaande resultaten zijn in bijeenkomst 2 teruggegeven (member debriefing) en deelnemers ervaren grote herkenbaarheid.

4.3 Gewenst resultaat project cognitief talent

Aan de deelnemers is gevraagd met welk resultaat van het project ze blij zouden zijn. We hebben onbevangen, zonder theorie vooraf, naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we tot de volgende categorieën antwoorden gekomen. Per categorie zijn de concrete citaten weergegeven, maar omwille van privacy en datareductie worden deze niet vermeld.

Vijf categorieën gewenste resultaten kwamen naar voren, in volgorde van belangrijkheid:

1. Herkenning, begrip, aandacht en waardering: het zou fijn zijn als talenten beter benut en ontwikkeld kunnen worden binnen de organisatie.
2. Handvatten voor eigen floreren: meer zelfinzicht en tools om het werk beter te kunnen inrichten, het beste uit jezelf kunnen halen voor meer werkplezier.
3. Handvatten om cognitief talent te benutten/ anderen te laten floreren: binnen Fontys dienst P&O en HR, bij instituten en opleidingen.
4. Handvatten om het thema 'cognitief talent van de medewerker' bespreekbaar te maken bij leidinggevenden en collega's: definitie van cognitief talent en talenten en behoeften zichtbaar en bespreekbaar kunnen maken.
5. Gelijkgestemden: deelnemers geven aan graag van en met elkaar te leren en behoefte te hebben aan een netwerk van gelijkgestemden.

Onderstaande Wordcloud maakt duidelijk dat woorden die te maken hebben met erkenning, zelfinzicht, acceptatie en waardering veel genoemd zijn.



Bij bijeenkomst 2 is doorgevraagd op de resultaten van bijeenkomst 1 en is gevraagd om de vijf categorieën 1) herkenning/waardering, 2) handvatten voor eigen floreren/zelfkennis, 3) handvatten om cognitief talent beter te benutten, 4) handvatten om het thema cognitief talent bespreekbaar te maken, 5) netwerk van gelijkgestemden vormen te plaatsen in een top 3 als het gaat om de vraag: *Als je een aanbeveling moet geven aan het CvB: met welke categorie moeten zij beginnen?*

Categorie 1 was duidelijk favoriet als startpunt: “het begint met begrip”, “eerst (h)erkenning en dan kan er begrip komen, wat nodig is voor de handvatten”. Op plaats 2 komt categorie 2 (handvatten voor zelfkennis). Categorie 1 en 2 worden op afstand gevolgd door categorie 3 (handvatten om cognitief talent zichtbaar te maken en te benutten) en de overige categorieën. Deze prioritering komt overeen met de prioriteiten die in de Wordcloud zichtbaar werden.

4.4 Ecologie: stimulansen en belemmeringen

In de ecologie van de werknemer onderscheiden we 4 ‘omgevingen’: leidinggevende, team(cultuur) collega’s, het werk zelf en de fysieke werkomgeving.

Meest stimulerende factor	Het werk zelf	Team collega’s	Leidinggevende	Fysieke werkomgeving
Meest belemmerende factor	Team collega’s	Fysieke werkomgeving	Leidinggevende	Het werk zelf

Het werk zelf wordt als meest stimulerende én minst belemmerende factor gezien. De fysieke werkomgeving wordt als de minst stimulerende en op een na meest belemmerende factor gezien. De meningen zijn meer verdeeld over de rol van collega’s en leidinggevend.

Leidinggevend

Wij hebben de deelnemers gevraagd hoe ze gestimuleerd dan wel belemmerd worden door hun leidinggevende. We hebben onbevraagd, zonder theorie vooraf, naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we tot onderstaande 3 categorieën antwoorden gekomen. Per categorie zijn de concrete citaten weergegeven, maar omwille van privacy en datareductie worden deze niet vermeld. Hieronder zijn die bevindingen samengevat. De drie categorieën zijn in volgorde van belangrijkheid geplaatst. Gelet op de citaten van de deelnemers komen de drie categorieën sterk overeen met de drie psychologische basisbehoeften (Ryan & Deci, 2000): autonomie, relatie, competentie. Twee medewerkers geven aan in het geheel geen stimulans te krijgen van de leidinggevende.

Leidinggevend worden als op drie na stimulerende factor gezien (na het werk zelf en het team collega’s) in de ecologie van cognitief getalenteerden.

We hebben tijdens bijeenkomst 2 doorgevraagd op de resultaten van bijeenkomst 1. Dat gebeurde in 3 subgroepen (break out rooms in MSTeams). Vervolgens was de vraag: *Ga uit van de voor jou meest herkenbare factor: Hoe kan deze stimulerende factor versterkt worden door jou en/of je leidinggevende?*

De volgende stimulerende factoren en manieren om deze te versterken werden genoemd:

1. Actief vragen en luisteren naar behoeften en deze ondersteunen (ik hoor je): als positief wordt ervaren als er in overleg passende functies, rollen en taken gegeven worden met mogelijkheden voor verdere ontwikkeling, zoals passende uitdagingen en scholing. Hier gaat het vooral om competentie. Versterken door:

- Leidinggevendenden moeten niet alleen weet hebben van stimulerende factoren (kennis), maar ze moeten er ook echt achter staan (houding) en in staat zijn de juiste vragen te stellen (vaardigheden). Ze zouden ook moeten kunnen signaleren wanneer er mogelijk cognitief talent in het team aanwezig is door bijvoorbeeld verschillende snelheden op te merken, iemand die zich terugtrekt, spanningen et cetera. Leidinggevende hoeft geen cognitief talent te zijn, maar moet dit wel kunnen herkennen en open te staan voor diversiteit. Nuancering: kun je dit wel allemaal van een leidinggevende verwachten?
 - Zelf de lead te nemen, aan te geven wat je nodig hebt. Het is goed om eerst jezelf goed te kennen en te weten wat je nodig hebt, zodat je je leidinggevende daarop kunt bijpraten. Zelf dus aangeven wat je nodig hebt.
2. Autonomie (ik vertrouw je): het wordt als stimulerend ervaren als de leidinggevende ruimte en vertrouwen geeft en wanneer er hulp/ondersteuning geboden wordt, wanneer erom gevraagd wordt. Versterken door:
- Als leidinggevende ruimte te geven om te experimenteren.
 - Als leidinggevende helder en transparant te communiceren over de koers van de organisatie en over het daarbij gevraagde/passende initiatief van de medewerker: belang van heldere verwachtingen over en weer.
 - Duidelijk te maken dat behoefte aan autonomie groot is en dat aansturing minder gewenst is.
 - Je eigen baan te maken.
 - Zelf de lead te nemen.
 - Gewoon stappen zetten zonder op goedkeuring van leidinggevende te wachten.
3. Talenten en behoeften uit zichzelf herkennen en waarderen (Ik zie je); het wordt als motiverend ervaren als een leidinggevende aangeeft wat iemand goed doet, en dat ook voor anderen zichtbaar maakt. Het wordt als stimulerend ervaren als de leidinggevende achter de cognitief getalenteerde medewerker staat. Hier wordt vooral de behoefte aan relatie zichtbaar. Versterken door:
- Gezien worden kan bijdragen aan jezelf beter leren kennen en je eigen talenten daardoor kunnen ontdekken. Een voorwaarde is dan wel dat de leidinggevende achtergrondkennis heeft over begaafdheid/cognitief talent. Een leidinggevende die ontwikkelingsgerichte feedback geeft, draagt bij aan dat bewust worden en benutten van talent.
- Aanvullend werd opgemerkt dat autonomie niet alleen gekregen moet worden, maar ook door de cognitief getalenteerde zelf 'genomen' moet worden ('je eigen baan maken', 'niet wachten op goedkeuring leidinggevende', 'aangeven wat je nodig hebt').
 - In de subgroepen werd duidelijk aangegeven dat er bepaalde kennis, houding en vaardigheden nodig zijn van leidinggevendenden (zoals cognitief talent kunnen signaleren in een team), maar dat ook de cognitief getalenteerden zelf verantwoordelijk zijn en eigen initiatief moeten nemen. Hierin wordt een verschil duidelijk tussen twee groepen cognitief getalenteerden: zij die zelf initiatief en de lead nemen en zo hun eigen baan vormgeven en zij die niet (meer) of minder initiatief en de lead nemen en zo meer vast lijken te zitten in een baan die niet (meer) bij ze past. Het type leidinggevende speelt hierbij een rol: het type dat zelf meer of minder onderzoekend, creatief of ondernemend is en deze houding daarom moeilijker of makkelijker herkent, waardeert en aanmoedigt bij anderen gaat vaker samen met de groep getalenteerden die meer vast zitten in hun baan. Ook speelt de mate van controle door een leidinggevende mee. Mensen die vast lijken te zitten in hun werk praten vaker over een controlerende leidinggevende die hun behoeften niet lijkt te snappen. Juist de jongere collega's en collega's die minder lang bij Fontys werken, lijken vaker vast te zitten in hun werk.
 - In één van de drie subgroepen komt het volgende ter sprake: Kan een niet cognitief getalenteerde een cognitief getalenteerde voldoende begrijpen en op de juiste wijze begeleiden? De uitkomst lijkt dat dit op bepaalde kennis, houding en vaardigheden aankomt en dat een cognitief getalenteerde leidinggevende geen must is.

Leidinggevendenden kunnen ook een belemmerende factor vormen. De belemmeringen zijn grotendeels het tegenovergestelde van de stimulansen door leidinggevendenden, maar er komen nog twee categorieën bij. Deze zouden echter ook samengepakt kunnen worden onder het thema relatie. Een respondent geeft aan

geen belemmering te ervaren door leidinggevende, een andere deelnemer geeft alleen aan wél belemmering te ervaren van de leidinggevende. We hebben tijdens bijeenkomst 2 doorgevraagd op de resultaten van bijeenkomst 1. Dat gebeurde in 3 subgroepen (break out rooms in MSTeams). De antwoorden geven een aanvulling op bijeenkomst 1 en kunnen onder dezelfde categorieën geplaatst worden. Vervolgens was de vraag: *Ga uit van de voor jou meest herkenbare factor: Hoe kan deze belemmerende factor vermeden, bespreekbaar, opgelost worden door jou en/of je leidinggevende?*

Leidinggevende worden als op een na minst belemmerende factor gezien.

De volgende belemmerende factoren en manieren om deze in te perken werden genoemd:

1. Geen begrip tonen: gebrek aan vertrouwen, concurrentiestrijd.
Inperken door: niets genoemd.
 2. Onbegrip/ te kort aan kennis hebben over cognitief talent: niet begrijpen wat de behoeften zijn.
Inperken door:
 - Te leren om de goede vragen te stellen.
 - Samen met het team een open gesprek te voeren over de persoonlijke kenmerken en bijbehorende voorkeuren om deze belemmerende situaties aan te pakken.
 3. Te sturend gedrag tonen, micromanagement, weinig autonomie bieden.
Inperken door:
 - De medewerker meer te betrekken bij nieuwe plannen en meer te vertrouwen op de professionaliteit van de medewerker. Ook zou het helpen dat een leidinggevende beseft dat niet iedereen tegen controlerend gedrag kan, dat leidinggevende begrijpt hoe cognitief talent veel beter tot zijn recht komt.
 - De medewerker die zelf pro actief aan zou kunnen geven hoe die het graag zou zien.
 4. Onvoorspelbaarheid creëren door onverwachte veranderingen en te weinig informatie en richting geven.
Inperken door:
 - Het helder benoemen van wat er anders loopt dan verwacht. Dat kan helpen bij het overeind houden van de gedeelde waarden. De medewerker kan zich dan meer concentreren op specifieke doelen die wel gewoon overeind blijven in de veranderende omgeving.
 - Als medewerker zelf eerder aan de bel te trekken over de veranderende omgeving.
 - Te vragen wat het verwachte eindresultaat is, zodat je er niet naar blijft raden en daardoor meer en meer blijft doen.
 5. Een overlegcultuur creëren/ steunen waarin weinig ruimte is voor snelheid.
Inperken door:
 - Grenzen aan te geven en met formats te werken.
- Het wordt duidelijk dat in bijna alle onwenselijke situaties iets verwacht kan/ mag worden van leidinggevers (*'betrek cognitief getalenteerden bij nieuwe plannen', 'beseft dat cognitief talent niet gedijt bij controlerend en sturend gedrag'*) maar ook van de cognitief getalenteerde medewerker (*'zelf tijdig aan de bel trekken', 'zelf vragen naar het te verwachten eindresultaat', 'behoeften aangeven'*).
- Naast aandacht voor één-op-één gesprekken is er ook aandacht nodig voor gesprekken in teams zodat niet alleen de leidinggevende, maar ook de teamleden elkaars kenmerken en behoeften beter leren kennen.

Collega's/teamcultuur

Wij hebben de deelnemers gevraagd hoe ze gestimuleerd dan wel belemmerd worden door hun collega's en de bijbehorende teamcultuur. We hebben onbevraagd, zonder theorie vooraf, naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we tot onderstaande categorieën antwoorden gekomen in volgorde van belangrijkheid van de categorieën. Per categorie zijn de concrete citaten weergegeven, maar omwille van privacy en datareductie worden deze niet vermeld. Hieronder zijn die bevindingen samengevat. Een respondent merkt op bij de vraag hoe collega's jou stimuleren: niet. We hebben tijdens bijeenkomst 2 doorgevraagd op de resultaten uit bijeenkomst 1. Dat gebeurde in 3 subgroepen (break out rooms MSTeams). De antwoorden waren een aanvulling op bijeenkomst 1 en konden in dezelfde categorieën

geplaatst worden. Vervolgens was de vraag: *Ga uit van de voor jou meest herkenbare factor als het gaat om teamcultuur/collega's: Hoe kan deze stimulerende en vervolgens belemmerende factor versterkt dan wel ingeperkt worden door jou en/of je leidinggevende en/of team?*

Collega's en de teamcultuur worden als op een na stimulerende factor (na het werk zelf) genoemd. Collega's / teamcultuur werken stimulerend als er sprake is van de volgende factoren die het beste versterkt kunnen worden door:

1. Elkaar waarderen, stimuleren, elkaars talenten benutten.
Versterken door: team bijeenkomsten gericht op talenten en valkuilen.
2. Uitgenodigd worden om mee te denken/ te sparren over vraagstukken.
Versterken door: zelf ook collega's te vragen om te sparren. Dit bijt echter met de wens tot snel en autonoom werken. Goed om deze paradox bespreekbaar te maken.
3. Een prettige sfeer, omgang met elkaar ervaren: balans zakelijk en informeel (werk en privé) communiceren, een ja-en in plaats van een ja-maar cultuur, elkaar vinden op inhoud (academisch niveau) en humor.
Versterken door:
 - Een feedbackcultuur waarin spanningen bespreekbaar zijn.
 - Een heterogene samenstelling van het team zodat er minder concurrentie is.
 - Aandacht voor elkaar leren kennen.

Collega's en de teamcultuur worden als het meest belemmerend ervaren van de vier 'omgevingen'/factoren. Collega's / teamcultuur werken belemmerend wanneer er sprake is van de volgende factoren die het beste ingeperkt kunnen worden door:

1. Een trage overlegcultuur en 'narrow mindedness'/starheid van collega's.
Inperken door:
 - Actief bewust te zijn van dit verschil in snelheid en hier bewust naar te handelen door bijvoorbeeld bewust te vertragen, mensen in kleinere stappen mee te nemen.
 - Andere snelheid van denken van collega's. Kan ook op bovenstaande manier ingeperkt worden.
2. Exclusie/ gebrek aan compassie: collega's die geen alternatieve zienswijze accepteren.
Inperken door:
 - Je autonoom te mogen voelen en vaker te vertellen wat je mening is.
3. Te veel of te rigide nageleefde kaders en regels die als doel op zich zijn verworden.
 - Er zijn geen voorbeelden genoemd om dit in te perken.
4. Talenten niet herkennen, waarderen en benutten.
Inperken door:
 - Er zijn geen voorbeelden genoemd om dit in te perken.

Werk: inhoud, vorm en betekenis

Wij hebben de deelnemers gevraagd hoe ze gestimuleerd dan wel belemmerd worden door hun werk en specifiek: de inhoud, vorm en betekenis van hun werk. We hebben onbevraagd, zonder theorie vooraf, naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we tot de volgende categorieën antwoorden gekomen in volgorde van belangrijkheid. De citaten zijn per categorie weergegeven, maar hieronder staat alleen weer de samenvatting. Tijdens bijeenkomst 2 was geen tijd meer om dit onderdeel uit te werken. Deelnemers hebben per mail op dit onderdeel gereageerd. De vraag was: *Ga uit van de voor jou meest herkenbare factor als het gaat om het werk zelf: Hoe kan deze stimulerende factor versterkt en hoe kan deze belemmerende factor ingeperkt worden door jou en/of je leidinggevende?* Hieronder is de kern van de antwoorden beschreven.

Het werk zelf (inhoud, vorm en betekenis) wordt als het meest stimulerend gezien in de ecologie van de cognitief getalenteerde.

Het werk zelf is stimulerend bij (in volgorde van meest tot minst genoemd):

1. Onderzoek doen, onderzoekend werken, de diepte in kunnen gaan. Die manieren bieden ruimte voor talenten. Versterken door:
 - inzetten op kwaliteiten waardoor iemand waardevol is.
 - onderzoek doen als gelijkwaardig aan onderwijs te zien: voor onderzoek ook vaste dagen inroosteren.
2. Afwisseling in inhoud, mensen en rollen. Versterken door:
 - meer te kijken naar iemands kwaliteiten in plaats van alle voorrang te geven aan (klassikaal) onderwijs.
 - regelmatig te bespreken of er genoeg afwisseling en ruimte is.
 - bureaucratische beperkingen weg te nemen en autonomie te bieden mét aandacht voor doel en opbrengsten.
3. Gevoel zinvol bezig te zijn. Versterken door:
 - regelmatig te spreken over wat iemand bindt en boeit.
 - elkaar vaker de vraag te stellen: doen we nog het goede? En als we dan erachter komen dat we niet meer op de goede weg zijn, dat er dan inhoudelijke oplossingen bedacht en uitgezet worden. Het nemen van die inhoudelijke oplossingen mogen dan wel de tijd krijgen om die uit te denken.
 - teamdagen te richten op de inhoud van het onderwijs.
4. Nieuwe dingen ondernemen, opzetten. Versterken door:
 - medewerker voor nieuwe dingen te vragen vanwege expertise en snel zien van patronen en mogelijkheden.
 - meer ruimte te geven aan nieuwe dingen/ondernemen en daarbij ook fouten mogen maken om van te leren.
 - iemand die sterk is in nieuwe dingen ondernemen (pionieren) daarop in te zetten en niet te verwachten dat deze persoon ook het onderhoud doet na pilot-fase (daarvoor anderen inzetten).
5. Autonomie en vertrouwen in het werk zelf. Versterken door:
 - ruimte te geven, niet laten tegenhouden door organisatie die het belang nog niet ziet.
 - duidelijke afspraken te maken over rollen, verwachtingen, tijd en daarbinnen vrijheid en vertrouwen te geven.
 - vertrouwen te geven en mee te denken in allerlei mogelijkheden.

Het werk zelf wordt als minst belemmerende factor gezien.

Het werk zelf wordt door de participanten als meest positief en minst belemmerend gezien. Toch zijn er soms ook belemmerende elementen in het werk. Hieronder staan de categorieën belemmeringen genoemd gevolgd door ervaren mogelijkheden om deze belemmeringen in te perken.

1. Repeterend werk (te weinig afwisseling, te veel administratieve taken) door regels en daardoor te weinig ruimte voor diepgang en uitdaging. Inperken door:
 - meer met globale kaders te werken in plaats van overdaad aan procedures en draaiboeken waardoor docenten steeds minder autonomie hebben in hun werk.
 - in te zetten op steeds nieuwe dingen ondernemen
 - gesprek aan te gaan over energie slurpende en energie gevende taken
2. Te drukke agenda; volgeplande agenda door langdurige en vele overleggen (tijdsdruk, stroperigheid, te weinig autonomie).
Inperken door:
 - balans werk-privé bespreekbaar te maken en te bewaken
 - dat leidinggevende met team afspraken maakt om stukken niet te laat te leveren, gevolgen daarvan zichtbaar maken (overladen agenda, deadlines die zo erg kort worden)
 - af te spreken welke vergaderingen geskipt c.q. kunnen worden of waar de cognitief getalenteerde kan afwisselen met afgevaardigden
 - af te spreken wanneer de cognitief getalenteerde thuis aangesloten langer geconcentreerd kan werken
 - alleen mensen te laten vergaderen die er echt bij moeten zijn en het overleg beter voor laten bereiden en structureren
3. Autonomie versus rolverwarring. Inperken door:

- bij organisatieproblemen niet de coördinatie op te nemen, maar bij kernkwaliteit te blijven: focus op inhouden die leuk en interessant zijn
 - 4. Te laag tempo (te weinig snelheid). Inperken door:
 - in te zetten op autonome projecten met bij de persoon passende samenwerking
 - 5. Verkeerde oplossingen voor en te weinig afstemming over problemen met de inhoud van het onderwijs. Inperken door:
 - minder lagen/managers en meer tijd voor leidinggevenden om te weten hoe alles in elkaar steekt
 - studiedagen te richten op evalueren van inhoud van het onderwijs
 - 6. Grote groepen zijn storend (teveel prikkels). Inperken door:
 - Ander studentcontact (1 op 1, kleine groepen) mogelijk te maken
 - 7. Impact van het werk niet kunnen zien (te weinig zingeving). Inperken door:
 - niets genoemd
- Een respondent ervaart alleen maar belemmering door het werk: werk kost tijd, dus ik kom minder toe aan nuttige dingen.
- Een respondent ervaart geen enkele belemmering door het werk.

Fysieke omgeving

Wij hebben de deelnemers gevraagd hoe ze gestimuleerd dan wel belemmerd worden door hun fysieke werkomgeving. We hebben onbevraagd, zonder theorie vooraf, naar de data gekeken en op basis van inductief coderen zijn we tot de categorieën antwoorden gekomen die hieronder in volgorde van belangrijkheid staan. Tijdens bijeenkomst 2 was geen tijd meer om hierop door te vragen. Deelnemers hebben hun antwoorden achteraf via mail ingestuurd. De vraag was:

Ga uit van de voor jou meest herkenbare factor als het gaat om jouw fysieke werkomgeving: Hoe kan deze stimulerende en vervolgens belemmerende factor versterkt worden door jou en/of je leidinggevende?

Hieronder is weer de kern van de antwoorden beschreven.

De fysieke omgeving wordt als het minst stimulerend ervaren.

Fysieke omgeving heeft een stimulerend effect door en dit effect kan versterkt worden door:

1. Hybride werken staat overduidelijk op plaats 1: voorkeur voor zelf bepalen wanneer thuis of op kantoor werken (autonomie en prikkelverwerking) en welke tijden je werkt.

Versterken door:

 - balans tussen thuis en op locatie met ontprikkelmomenten
 - eigen regie op werkplek en werktijden
 - af te spreken wanneer aanwezigheid gewenst is en daarbij rekening houden met voorkeur werkuren (thuis compenseren in eigen tijd)
 - 'mij zelf laten bepalen waar ik werk en wanneer ik werk, één vast online overlegmoment in de week inplannen zodat de resultaten van het werk besproken kunnen worden, en verder los laten'.
 - als leidinggevende het goede voorbeeld te geven: zelf werktijden bepalen, maar collega's wel zoveel mogelijk onder reguliere werktijd mailen/bellen.
2. Beschikbaarheid over zowel ruimten voor ontmoeten als samen werken en leren (inspiratie en afstemming) als stilleruimten (concentratie).

Versterken door:

 - Fontys visie op leren (zoals maatwerk) ook op medewerkers toe te passen.
 - nadenken over doel van een ruimte en visie ontwikkelen.
 - tijd voor concentratiewerk thuis te blokken en op locatie werken 'gebruiken voor ontmoeten, bespreken, samenwerken'.
3. Inspiratie en betrokkenheid door nabijheid van anderen (interesse / inspiratie en verbondenheid).

Versterken door:

 - meer contact en sparren met gelijkgestemden.
 - gemeenschappelijke werkkamer waar je elkaar kunt ontmoeten, kunt weten wat er speelt en samen

koffie kunt drinken. Stilte kunnen opzoeken thuis.

De fysieke omgeving wordt als één na sterkst belemmerende factor ervaren.

De fysieke omgeving heeft een belemmerend effect door en het effect kan ingeperkt worden door:

1. Te drukke werkplek en te weinig stilte/concentratiewerkplekken.
Inperken door:
 - rustige plekken te maken, ook waar je je kan terugtrekken 'bijvoorbeeld voor yoga of meditatie' .
 - inrichten inspirerende stilteruimte om te werken.
 - bureaus met opzetwanden te realiseren.
 - meer en duidelijker onderscheiden concentratieplekken, overlegplekken en ontspanningsplekken
 - veel meer soorten kamers/zones in te richten waarbij afspraken over gebruik ruimten worden gehandhaafd, 'bijvoorbeeld niet bellen in gezamenlijke zones'.
 - 'afgesloten ruimtes in te zetten voor overleggen'.
 - collega's te vragen te fluisteren en te overleggen in aparte ruimte.
2. Slechte Inrichting en klimaat gebouw: meubilair, daglicht, kleur, niet reguleerbare temperatuur, luchtcirculatie.
Inperken door:
 - te zorgen voor rustige, groene, frisse lucht omgeving
 - zelf creatieve werkplekken op te zoeken en bespreken hoe teamkamer inspirerder kan worden.
 - regie over daglicht, in plaats van automatische zonwering met verkeerd afgestelde sensoren. Idem: ramen die je zelf open kunt doen.
 - inspiratie zoals inspirerende kunst aan de muur.
 - zones met daglicht, prettig kunstlicht, allergeenvrij
 - het gebouw in zones te verdelen (qua temperatuur) zodat je kunt kiezen wat bij je past.
3. Onvoorspelbaarheid: wisselende roosters en door flexwerken met te weinig rustige werkplekken weet je niet waar je aan toe bent met je werkplek.
Inperken door:
 - thuiswerken en een plek claimen 'door troep achter te laten' .
 - inzet op vaste werkplek en houden aan afspraken over soort gebruik ruimten: 'Als ik dan naar kantoor kom is het fijn als 'mijn flexplek' beschikbaar is en dat ik naar een rustige ruimte kan vertrekken als ik moet bellen of focussen (en dat die ruimtes er dan ook zijn – en niet bezet door mensen die die ruimte oneigenlijk gebruiken, of dat nu collega's of studenten zijn)' .

5.1 Inleiding

Vanuit de literatuurstudie is een analytisch model ontwikkeld om de focus van het onderzoek te bepalen: de werkomgeving staat centraal en is uiteengelegd in de rol van leidinggevend(en), team(cultuur), het werk zelf (inhoud, vorm, betekenis) en de fysieke werkomgeving. Op grond daarvan is in een eerste bijeenkomst in kaart gebracht wat cognitief begaafde medewerkers ervaren aan stimulerende en belemmerende factoren in hun werkomgeving. In een tweede bijeenkomst hebben de medewerkers aangegeven hoe de stimulerende factoren versterkt en de belemmerende factoren ingeperkt kunnen worden. Hieronder geven we de conclusies weer, evenals beperkingen van dit onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Tot slot worden de conclusies vertaald in ontwerpeisen voor praktische tools.

5.2 Conclusies

Bovenstaande resultaten uit hoofdstuk 4 zijn omgezet in praktische tools (zie paragraaf 5.4). Deze tools zijn op te vatten als de conclusies op de deelvragen en totale onderzoeksvraag en de conclusies zullen we hier dan ook niet herhalen. Wel bekijken we of de gevonden resultaten herkenbaar zijn in het schaarse wetenschappelijke onderzoek dat er is en dat we in hoofdstuk 2 beschreven.

Werk: inhoud, vorm en betekenis

Het zwaartepunt in de wetenschappelijke literatuur op de vorm, inhoud en betekenis van het werk komt overeen met het feit dat Fontys cognitief getalenteerden aangeven hun werk zelf als het meest stimulerend en het minst belemmerend ervaren.

Overeenkomsten tussen theorie en de bevroegde praktijk in stimulerende kenmerken van het werk: specifieke vaardigheden kunnen benutten, autonomie hebben in een activiteit, uitdaging en leeransen ervaren, variatie, afwisseling en voldoende verantwoordelijkheid.

Overeenkomsten tussen theorie en de bevroegde praktijk in belemmerende kenmerken van het werk: te weinig uitdaging, te laag niveau, teveel routine, te weinig zingeving, te hoge werkdruk, te weinig inhoudelijk, onbalans werk-privé, onduidelijk afgebakende taken, ervaren kloof tussen capaciteiten en baanvereisten, te veel taken oppakken en werken aan de verkeerde (niet goed bij jezelf passende) fase van een project.

Leidinggevend(en)

De cognitief getalenteerde Fontys medewerkers zijn over het algemeen minder uitgesproken negatief over hun leidinggevend(en) dan dat we in de wetenschappelijke artikelen aantreffen. Hierbij wordt benadrukt dat er grote verschillen zijn tussen leidinggevend(en) en dat een match of mismatch een groot effect heeft op het kunnen floreren. Wanneer er gekeken wordt naar specifieke competenties van leidinggevend(en) zijn er veel overeenkomsten te herkennen tussen de ervaringen van de cognitief getalenteerde Fontys medewerkers en de literatuur, met name de stimulerende factoren lijken één op één herkenbaar te zijn: vertrouwen hebben in de talenten van de cognitief getalenteerden en erkenning geven voor hun talenten, de bijdragen van cognitief talent als positief zien, autonomie geven, support in time management, constructieve feedback geven en gehoord worden. De cognitief getalenteerde Fontys medewerkers benoemen bovendien de rol van de leidinggevend(en) in het stimuleren van een teamcultuur waarin onderlinge verschillen werkend worden gemaakt.

Ook bij de belemmerende kenmerken van leidinggevend(en) zijn er overeenkomsten tussen de literatuur en ervaringen van Fontys cognitief getalenteerden: onvoldoende kennis van de leidinggevend(en) over cognitief talent en hoe dit zich uit, teveel controle willen, zich bedreigd voelen, verhinderd het potentieel te gebruiken, bureaucratisch en inflexibel zijn en weerstand tegen nieuwe ideeën hebben. Ook wordt regelmatig benoemd dat de cognitief getalenteerde een gebrek aan betrouwbaarheid van de leidinggevend(en) ervaart en dat er communicatieproblemen zijn.

Team collega's en teamcultuur

Waar in de literatuur het werk zelf en de leidinggevenden de meeste aandacht krijgen, ervaren cognitief getalenteerde Fontys medewerkers hun collega's als het meest belemmerend en als één na meest stimulerend. Bij de cognitief getalenteerde Fontys medewerkers lijkt de nadruk meer te liggen op het teamproces en –cultuur en minder op enkel de individuele behoefte aan invloed. Ze hechten veel waarde aan elkaar waarderen, stimuleren, elkaars talenten benutten, organiseren van teambijeenkomsten, uitgenodigd worden om mee te denken, humor, aandacht voor werk-privé- balans, en een feedbackcultuur waarin spanningen bespreekbaar gemaakt worden.

Overeenkomsten in belemmerende kenmerken van het team volgens de literatuur en Fontys cognitief getalenteerden: een gebrek aan waardering, traagheid, eenzijdige perspectieven die worden gehanteerd en het gevoel hebben een buitenbeentje te zijn.

Overeenkomsten in stimulerende kenmerken van collega's: wanneer er vertrouwen wordt ervaren in de werkrelatie, er gekeken kan worden vanuit een breder perspectief en er een 'goede werksfeer' wordt ervaren, wanneer (hoog)begaafden zich gehoord voelen en [impliciet genoemd] de richting van het bedrijf mee kunnen bepalen.

Fysieke werkomgeving

De fysieke werkomgeving wordt als één na meest belemmerend genoemd door de cognitief getalenteerde Fontys medewerkers. Het belang van en de behoeften van cognitief getalenteerden met betrekking tot de fysieke werkomgeving lijkt onderbelicht te zijn in de wetenschappelijke literatuur. Met één artikel zijn de volgende overeenkomsten te ontdekken als het gaat om belemmerende kenmerken van de werkomgeving: kantoortuinen, veel herrie, veel prikkels en inflexibele werkuren. Er zijn geen overeenkomsten tussen de literatuur en de ervaringen van Fontys medewerkers gevonden als het gaat om stimulerende kenmerken van de werkomgeving, omdat deze kenmerken in de literatuur niet voorkomen.

5.3 Beperkingen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek was gericht op de werkomgeving van cognitief getalenteerde Fontys medewerkers. Fontys Hogeschool is een kennisinstelling en een publieke organisatie; de bevindingen en adviezen van deze medewerkers zijn grotendeels herkenbaar vanuit de literatuur over cognitief talent, maar zijn niet noodzakelijk overdraagbaar naar andere werkomgevingen. Mogelijke reden hiervoor zijn de verschillen in de werkcultuur tussen publieke en private organisaties, het vereiste hoge werk- en denkniveau bij Fontys Hogeschool en een vermoedelijk relatief hoog percentage cognitief begaafde medewerkers. Het Ministerie van OCW (2018) gaat er vanuit dat ongeveer 10% van de kinderen in po en vo begaafdheidskenmerken hebben. Hoewel er geen representatief onderzoek bestaat, ligt het in de lijn der verwachtingen dat binnen het hoger onderwijs dit percentage voor medewerkers nog hoger ligt, gelet op het hoge percentage hoog opgeleiden binnen Fontys en het vereiste werk- en denkniveau voor de werkzaamheden.

Het onderzoek is explorierend en kwalitatief van aard en kent daardoor een beperkt aantal deelnemers. Bij Fontys werken ruim 5000 medewerkers. Indien het geschatte percentage van 10% medewerkers met cognitief talent klopt, zou dit gaan om 500 medewerkers. Het totale aantal actieve deelnemers aan het onderzoek bedroeg ruim 30. De grote overeenkomsten in de antwoorden van de deelnemers, de overeenkomsten van de antwoorden met bevindingen uit de literatuur en de herkenbaarheid die de deelnemers in elkaars antwoorden zagen, zijn aanwijzingen dat we met deze groep een redelijk tot goed verzadigd sample hebben (Guba & Lincoln, 1998). Een belangrijke aanwijzing zal ook komen uit de testfase van de tools en de manier waarop de tools ontvangen worden tijdens presentaties (bijvoorbeeld in de week van hoogbegaafdheid).

Cognitief talent wordt meer gesignaleerd onder mannen dan vrouwen (Petersen, 2013), maar aan ons onderzoek namen meer vrouwen dan mannen deel. Dat heeft niet te maken met de man/vrouw-verdeling binnen Fontys, aangezien ook daar mannen oververtegenwoordigd zijn. Dit roept de vraag op waarom relatief meer vrouwen zich hebben aangemeld. Hebben zij meer zin om mee te doen aan een onderzoek? Hebben vrouwelijke (hoog)begaafden andere problemen/ talenten/behoeften dan mannelijke

(hoog)begaafden? Hebben ze bijvoorbeeld een ander zelfbeeld, een andere ervaring met werksucces of passen ze zich meer aan of is er bij hen meer sprake van onderpresteren of juist overwerkt zijn? Dit zijn dan ook interessante vragen voor vervolgonderzoek.

Een ander advies voor vervolgonderzoek is een vergelijking met andere organisaties. Ditzelfde onderzoek zou uitgevoerd kunnen worden bij andere hogescholen en mogelijk vergeleken kunnen worden met de resultaten van hetzelfde onderzoek bij andere kennisinstellingen, zoals universiteiten, private kennisinstellingen, TNO en Dutch Polymer Institute en kennisintensieve private organisaties, zoals ASML en consultancy bedrijven.

5.4 Praktische implicaties resultaten voor ontwerpeisen tools

De resultaten van het onderzoek zijn vertaald in praktische tools. De volgende ontwerpeisen zijn daarbij gebruikt:

Doel van de tools	Professionalisering van leidinggevenden door kennis te delen over kenmerken en behoeften cognitief getalenteerde medewerkers en door handelingstips te geven om deze medewerkers te laten floreren. Tegelijk dienen dezelfde kaarten ook voor de medewerkers zelf: kennis geeft hen meer zelfinzicht en handelingstips maken het makkelijker om behoeften te bespreken.
Vorm en toegankelijkheid	Gratis Overal en altijd toegankelijk Overzichtelijke 'kaarten' met kennis, handelingstips en (paradoxale) ervaringen ➤ online, open access kaarten
Inhoud van de tools	De resultaten uit hoofdstuk 4 worden omgezet naar inhouden van tools, daarbij staat dus de inbreng van de medewerkers aan het onderzoek centraal. Wanneer van toepassing zal er vanuit de theorie een aanvulling worden gegeven. In het onderzoek is niet gevraagd naar oplossingen voor een tekort aan zelfkennis en tips voor eigen handelen. Tegelijk was zelfinzicht verkrijgen prioriteit nummer 2 voor de medewerkers aan het onderzoek (na: begrip, waardering). Daarom zullen we vanuit de literatuur kennis over kwaliteiten, valkuilen en zelfbeelden van cognitief begaafden opnemen in de tool kenniskaarten om zo tegemoet te komen aan de vraag van de cognitief begaafde medewerkers naar zelfinzicht. Ook zouden deze kenniskaarten dan bij kunnen dragen aan meer kennis en begrip vanuit de leidinggevenden en teams. Ook de gevraagde tips voor eigen handelen ontleen we vooral aan de literatuur en zullen we opnemen in de handelingskaart Persoonlijk leiderschap.

Op basis van de ontwerpeisen is een set kenniskaarten ontwikkeld, een set handelingskaarten en een set met (paradoxale) ervaringskaarten om meer inzicht in cognitief talent te krijgen en om cognitief talent bespreekbaar te maken en te laten floreren. In een laatste bijeenkomst zijn de conceptkaarten met de deelnemers besproken. Op grond hiervan zijn de tools bijgesteld: minder tekst, meer visueel, soms meer

toelichting of nuance. De bijgestelde tools zijn in de praktijk uitgeprobeerd door een aantal deelnemers en door leidinggevendenden. Op grond daarvan zijn de tools nogmaals bijgesteld.

De tools zijn voor iedereen gratis online te bekijken en te downloaden op de website van het Lectoraat Goed Leraarschap Goed Leiderschap. Voor medewerkers van Fontys Hogeschool kunnen de tools ook gevonden worden via de professionaliseringspagina van Personeel & Organisatie en kunnen de tools ingezet worden bij trainingen voor leidinggevendenden.

Deelnemers aan het onderzoek vinden de onderzoeksuitkomsten en tools nuttig, bijdragen aan inzichten en waardevol, zoals onderstaande figuren laten zien. Dit zijn belangrijke indicatoren voor de validiteit van de tools.

Figuur 1: Beleving van het onderzoek op een vijfpuntsschaal, waarbij 5 is hoogste score



Figuur 2: Beleving van het onderzoek in maximaal 3 kernwoorden



- Ballast, I. (2013). *'Daar redden wij het niet mee!' Ervaringen van hoogbegaafde volwassenen met levens- en loopbaanvragen en hoe het onderwijs hoogbegaafde kinderen beter kan voorbereiden op hun volwassenheid*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ECHA opleiding.
- Boer, E. d., Kordelaar, N. v., & Althuizen, M. (2016). *Een andere kijk op (onder)presteren*. Amsterdam: SWP.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Brown, M., Peterson, E. & Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: what international experts think needs to happen to move the field forward. *Roepers Review*, 2020, vol. 42, 95-108.
- Castellano, J. A., & Frazier, A. D. (2011). *Special populations in gifted education: Understanding our most able students from diverse backgrounds*. Waco, TX: Prufrock Press.
- Cauffman, L., Dijk, D. J. van, Santman, M., & Schouws, N. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Boom Lemma uitgevers.
- Corten, F., Nauta, N. & Ronner, S. (2007). Hoogbegaafdheid: sleutel tot innovatie. *Leren in Organisaties*, 1, 32-35.
- Dai, D. Y., Swanson, J. A., & Cheng, H. (2011). State of research on giftedness and gifted education: A survey of empirical studies published during 1998-2010 (April). *Gifted Child Quarterly*, 55(2), 126-138. <https://doi.org/10.1177/0016986210397831>
- Den Dekker, T. (2023). *Design Thinking*. Groningen/Utrecht: Noordhoff Uitgevers.
- Diepstraten, I. (2006). *De nieuwe leerder*. Leiden: Leiden University.
- Emans, B., Visscher, E. & Nauta, N. (2017). *Heel slim en toch zonder werk. Hoe kan dat?* Rotterdam: IHBV.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24 (4), 230-235.
- Fiedler, E.D. (2013). You Don't Outgrow it! Giftedness Across the Lifespan. *Advanced Development*. 2012, Vol. 13, p23-41.
- Freeman, J. (2010). *Gifted Lives*. London: Routledge.
- Freeman, J. (2015). Cultural variations in Ideas of Gifts and Talents with special regard to the eastern and western worlds, in: Dai, D.Y. & Ching, C.K. (Eds.), pp. 231-244. *Gifted Education in Asia*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3), 103-112.
- Gagné, F. (2003). Transforming Gifts into Talents: The DMGT as a Developmental Theory. In Colangelo, N. & Davis, G.A. (Eds.) (2003). *Handbook of Gifted Education* (3th edition) (pp. 60-74). Boston: Pearson Education.
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In N. Denzin & Y. Lincoln, *The landscape of qualitative research* (pp. 195-220). London: Sage.
- Heller, K.A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, 46(3), 302-323.
- Henfield, M. S., Woo, H., & Bang, N. M. (2016). Gifted ethnic minority students and academic achievement: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 61(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/0016986216674556>.
- Heuser, B. L., Wang, K. & S., Salman. (2017). Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 4(1). 4-21.
- Holahan, C. K. (2021). Achievement across the life span: Perspectives from the Terman study of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 65(2), 185-195.
- Hulsbos, F., Anderson, I., Kessels, J., & Wassink, H. (2012). *Professionele ruimte en gespreid leiderschap. (LOOK Rapport; No. 37)*. Heerlen: Wetenschappelijk Centrum Leraren Onderzoek LOOK Open Universiteit.
- Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 115-124. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.006>
- Kaplan, S. N. (1982). Myth: There is a single curriculum for the gifted! *Gifted Child Quarterly*, 26(1), 32-

33. <https://doi.org/10.1177/001698628202600111>
- Kanevsky, L. & T. Keighley (2003). To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement, *Roeper Review*, 26:1, 20-28, DOI: 10.1080/02783190309554235.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Leuven University Press.
- Kell, H.J., Lubinski, D., & Benboun, C.P. (2013). Who Rises to the Top? Early Indicators. *Psychological Science* 24(5), 648-659.
- Kieboom, T (2007). *Hoogbegaafd. Als je kind (g)een Einstein is*. Tiel: Uitgeverij Lannoo.
- Kohan-Mass, J. (2016). Understanding Gender Differences in Thinking Styles of Gifted Children. *Roeper Review*, 38(3), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1183737>.
- Kooijman, M. (2008a). Delphi-onderzoek. In Kooijman-van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd, dat zie je zo! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden* (pp. 47-58). Ede: OYA productions.
- Kooijman, M. (2008b). Existentieel model. In Kooijman-van Thiel, M. (2008). *Hoogbegaafd, dat zie je zo! Over zelfbeeld en imago van hoogbegaafden* (pp. 63-72). Ede: OYA productions.
- Lo, C. O., & Porath, M. (2017). Paradigm shifts in gifted education: An examination vis-à-vis its historical situatedness and pedagogical sensibilities. *Gifted Child Quarterly*, 61, 343–360. <https://doi.org/10.1177/0016986217722840>.
- Ministry of Education, Culture and Science of the Netherlands (2018). *Staatscourant* 2018, 68911. Published 07-12-2018 on <https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stcrt-2018-68911.html#n1>
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories and Research. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Eds.), *International Handbook of Giftedness and Talent*, 141–157. Amsterdam: Elsevier.
- Mönks, F.J. en Ypenburg, I. (1995) *Hoogbegaafde kinderen thuis en op school*. Alphen a/d Rijn: Kluwer) Tjeenk Willink.
- Moon, S. (2009). Myth 15: High-ability students don't face problems and challenges. Demythologizing gifted education. [Special issue.] *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 274-276
- Nauta, N. (2013). What can parents, teachers and counselors learn from the knowledge on gifted adults? *NAGC Counseling and Guidance newsletter*, 9(2), 9-12.
- Nauta, N. & Ronner, S. (2007). *Ongeleide projectielen op koers. Werken en leven met hoogbegaafdheid*. Amsterdam: Harcourt Book Publishers.
- Nauta, N. & Ronner, S. (2008). Hoogbegaafdheid op het werk. Achtergronden en praktische aanbevelingen. *Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 16, 396-399.
- Nauta, N. & Van de Ven, R. (2017). Hoe zet ik mijn hoogbegaafdheid positief in op het werk? In: N. Nauta & R. van der Ven (red.) *Hoogbegaafde volwassenen. Zet je gaven intelligent en positief in*. Utrecht: IHBV/BigBusinessPublishers.
- Persson, R. S. (2009). Intellectually gifted individuals' Career Choices and Work Satisfaction: A descriptive study. *Gifted and Talented International*, 24(1), 11-24.
- Persson, R. S. (2009). The talent of being inconvenient: on the societal functions of giftedness. Paper presented at the *18th World Conference on Gifted and Talented Children*, 3 – 7 August 2009, Vancouver, British Columbia, Canada.
- Peters, S. J., & Gentry, M. (2010). Multigroup Construct Validity Evidence of the Hope Scale: Instrumentation to Identify Low-Income Elementary Students for Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 54(4), 298–313. <https://doi.org/10.1177/0016986210378332>.
- Petersen, J. (2013). Gender differences in identification of gifted youth and in gifted program participation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 342–348. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.002>.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2008). *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. <https://doi.org/10.1002/9780470754887>.
- Renzulli, J.S. (1977). The Enrichment Triad Model: a Plan for Developing Defensible Programs for the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 21(2):227-233. doi:10.1177/001698627702100216.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. In S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-

- Nicpon (Eds.), APA handbooks in psychology®. *APA handbook of giftedness and talent* (p. 185–199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>.
- Riddering, A. & Nauta, N. (2016). Hoogbegaafdheid op het werk. *HiQuarterly*, maart 2016.
- Ronner, S., Nauta, N. & Brasseur, D. (2012). *Aanbevelingen op basis van het onderzoek 'Wat zijn goede leidinggevendenden volgens hoogbegaafde werknemers?'* Rotterdam: IHBV.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Overview of self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Sools, A. M. (2012). Narratief Onderzoek. *KWALON*, 17(1), 27-35.
- Sternberg, R. (2018) Creative Giftedness Is Not Just What Creativity Tests Test: Implications of a Triangular Theory of Creativity for Understanding Creative Giftedness, *Roepers Review*, 40:3, 158-165, DOI: 10.1080/02783193.2018.1467248
- Stoeger, H., (2009). The History of Giftedness Research. In L.V. Shavinina (Ed.), *International handbook on giftedness* (pp. 17-38). Quebec, Canada: Springer.
- Streznewski, M.K. (1999). *Gifted grownups. The Mixed Blessings of Extraordinary Potential*. New York: Wiley & Sons.
- Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., Worrell, F.C.(2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education: A Proposed Direction Forward Based on Psychological Science. *Psychological Science in the Public Interest* 12(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Swanborn, P.G. (2004). Kwalitatief onderzoek en exploratie. *KWALON* 26, jg 9, nr 2: 7-13.
- Thiel, M. van, Nauta, N., & Derksen, J. (2019). An Experiential Model of Giftedness: Giftedness from an Internal Point of View Made Explicit by Means of the Delphi Method. *Advanced Development*, 17.
- Thunnissen, M., & Bos, P. (2019). *Talent mobiliseren. Het identificeren, ontwikkelen en benutten van talent in organisaties*. Alphen aan den Rijn: VMN Vakmedianet
- Treffinger, D. J. (2009). Guest Editorial. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 229-232.
- Van der Horst, A.C. & Klehe, U.C., Heijden, B.I.J.M van der Heijden (2017) Adapting to a looming career transition: How age and core individual differences interact. *Journal of Vocational Behavior*, pp. 132- 145.
- Van Horssen, J. (2016). *Levensloopontwikkelingen in het zelfbeeld van hoogbegaafden*. Delft: Instituut Hoogbegaafdheid Volwassenen.
- VanTassel-Baska, J., & Wood, S. (2008). Myths about gifted students. *William and Mary Center for Gifted Education*, 12, 9-11.
- VanTassel-Baska J., & Woods, S. (2010). Myriad Myths about Giftedness, *Gifted Today* (duke.edu)
- Van Vuuren, M. van & L. Dorenbosch (2011). *Mooi Werk: naar een betere baan zonder weg te gaan*. Amsterdam: Boom uitgevers.
- Van Vuuren, T. van, Lub, M., & Marcelissen, F. (2016). *Sturen op eigen regie van werknemers op gezondheid*. Tijdschrift voor HRM, 9.
- Visscher, E.J., Nauta, N. & van der Waal, I. (2016). *Waar zit jouw rode knop? Een onderzoek naar ergerlijke werksituaties bij hoogbegaafde werknemers*. Rotterdam: IHBV.
- Vos, D., Dalstra, L., Nixdorf, N, & Post, Z. (2016). *Highlighting the bright side*. Groningen: Leadership Lab.
- Vreys, C., Venderickx, K., & Kieboom, T. (2016). The Strengths, Needs and Vulnerabilities of Gifted Employees. *International Journal for Talent Development and Creativity*. 4(1) & 4(2).
- Waal, I. van der, Nauta, N. & R. Lindhout (2013). Labour Disputes of Gifted Employees. *Gifted and Talented International*, 28(1) & 28(2).
- Wapnick, E. (2015). Why some of us don't have one true calling. *Ted Talk*: https://www.ted.com/talks/emilie_wapnick_why_some_of_us_don_t_have_one_true_calling
- Webb, J.T., Gore, J.L., Amend, E., De Vries, A. & M. Kim (2008) A Parent's Guide to Gifted Children, *Gifted and Talented International*, 23:1, 155-158, DOI: 10.1080/15332276.2008.11673523.
- Wester, F. (1995). *Strategieën voor kwalitatief onderzoek*. Bussum: Coutinho.
- White, S.L.J., Graham, L.J., Blaas, S. (2018). Why do we know so little about the factors associated with gifted underachievement? A systematic literature review, *Educational Research Review* (2018), doi: 10.1016/j.edurev.2018.03.001.
- Ziegler, A., & Raul, T. (2000). Myth and reality: A review of empirical studies on giftedness. *High Ability Studies*, 11(2), 113-136.

Colofon

Tilburg, 2024

Deze uitgave valt onder een
Creative Commons Naamsvermelding
-NietCommercieel-GelijkDelen
4.0 Internationaal-licentie (Creative Commons
– Attribution-
NonCommercial-Share
Alike 4.0 International –
CC BY-NC-SA 4.0)

Deze rapportage is een onderdeel van het
Fontys lectoraat Goed Leraarschap, Goed leiderschap,
Fontys Kenniscentrum Leven Lang Ontwikkelen,
Fontys Kenniscentrum Youth Education Society
en het Fontys Inclusieproject

Voor meer informatie kunt u contact opnemen
met Isabelle Diepstraten (i.diepstraten@fontys.nl)