

Wanneer inclusief leiderschap (niet) inclusief uitpakt

Mechanismen achter interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en opvang

Rachel Verheijen-Tiemstra
Anje Ros
Rob F. Poell
Marc Vermeulen

Deze studie onderzocht hoe inclusief leiderschap samenhangt met interprofessionele samenwerking tussen primair onderwijs en kinderopvang in Nederlandse kindcentra. Survey-data van 173 medewerkers en zeventien leidinggevendenden uit acht kindcentra werden gecombineerd met interviews met veertien leidinggevendenden.

Resultaten laten zien dat inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid (onder te verdelen in community building, rechtvaardigheid, en participatie en kennisdeling) significant samenhangt met interprofessionele samenwerking. Leiderschapsgedrag gericht op het waarderen van professionele eigenheid correleerde echter niet met interprofessionele samenwerking, ondanks dat medewerkers rapporteren zich gewaardeerd te voelen. Kwalitatieve analyse suggereert dat kinderopvangprofessionals druk ervaren om zich aan te passen aan onderwijspraktijken, terwijl hun eigen pedagogische expertise slechts beperkt doorwerkt in besluitvorming. Dit patroon wijst op assimilatie in plaats van inclusie. Inclusief organisatieklimaat speelt bovendien geen mediërende rol, mogelijk door de lage klimaatsterkte binnen kindcentra.

De bevindingen tonen dat aanwezigheid alleen van beide dimensies van inclusief leiderschap onvoldoende is. Beslissend is of waardering voor eigenheid vertaald wordt naar structurele participatie en invloed. Voor de HRM-praktijk betekent dit dat interventies expliciet moeten investeren in gelijkwaardige participatie en collectief eigenaarschap. Het onderzoek draagt bij aan HRM-literatuur door inzicht te bieden in contexten met institutionele verschillen, en door percepties van leidinggevendenden en medewerkers systematisch met elkaar te vergelijken.

Trefwoorden: inclusief leiderschap, interprofessionele samenwerking, organisatieklimaat, HRM-praktijken, leiderschapspcepties

Inleiding

Leidinggevend in het onderwijs worden in toenemende mate geacht niet alleen onderwijskundig te sturen, maar ook een actieve rol te spelen in het *human resource management* van hun organisatie, het creëren van condities waarbinnen professionals optimaal kunnen bijdragen aan onderwijs en ontwikkeling van kinderen (Bouwman *et al.*, 2018; Runhaar, 2017). Het onderwijs wordt daarbij in toenemende mate geconfronteerd met complexe uitdagingen, wat interprofessionele samenwerking noodzakelijk maakt (Borg & Drange, 2019). In organisaties waar interprofessionele samenwerking een strategische doelstelling is, rijst daarbij de vraag welk leiderschapsgedrag bijdraagt aan daadwerkelijke samenwerking én langs welke mechanismen dit effect tot stand komt. Dit artikel richt zich op die vraag in de context van kindcentra, waar professionals uit het primair onderwijs en de kinderopvang structureel samenwerken met als doel de doorgaande ontwikkeling van kinderen van 0 tot 13 jaar te ondersteunen.

Inclusief leiderschap, leiderschapsgedrag waardoor alle groepsleden verbondenheid ervaren, terwijl tegelijkertijd ruimte wordt geboden voor hun professionele eigenheid, wordt in de literatuur beschouwd als een relevant mechanisme in werkomgevingen waarin sprake is van diversiteit (Randel *et al.*, 2018; Shore *et al.*, 2011). Dit maakt kindcentra tot een passende context: professionals uit onderwijs en kinderopvang werken samen vanuit structureel verschillende sectoren met eigen wet- en regelgeving, cao's en professionele identiteiten, waarbij het onderwijs vaak als dominante sector fungeert (Fukkink & Van Verseveld, 2019; Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2020). Eerder kwalitatief onderzoek in deze context toonde dat leidinggevend met name gedrag vertonen gericht op het faciliteren van verbondenheid, terwijl gedragingen gericht op het waarderen van professionele eigenheid minder frequent voorkomen (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2024). Dit roept de vraag op in hoeverre de twee dimensies van inclusief leiderschap samenhangen met de kwaliteit van interprofessionele samenwerking en welke mediërende rol organisatieklimaat hierin mogelijk speelt.

Kindcentra bieden daarmee niet alleen een praktisch relevante, maar ook theoretisch veelzeggende context. In kindcentra worden basisonderwijs, buitenschoolse opvang (bso), voorschoolse voorzieningen (vve) en dagopvang aangeboden aan kinderen van 0 tot 13 jaar. Dit vereist dat professionals uit onderwijs en kinderopvang structureel samenwerken vanuit hun eigen expertise, met als doel ontwikkelingskansen van kinderen te optimaliseren (Ooms *et al.*, 2025). Het in omvang beperkte onderzoek dat in deze context is uitgevoerd, laat echter zien dat deze samenwerking in de praktijk moeizaam verloopt: zij wordt gekenmerkt door lage niveaus van interprofessionele samenwerking, rolonduidelijkheid en ongelijkheid tussen professionals (Keuning *et al.*, 2022; Langner & Fukkink, 2023). Daarbinnen neemt de BSO een bijzonder kwetsbare positie in: juist tussen school en BSO zou vanwege de dagelijkse overgangen voor een vaste groep kinderen regelmatige samenwerking te verwachten zijn, terwijl die samenwerking in de praktijk structureel

belemmerd wordt door verschillende werktijden en door statusverschillen (Cartmel & Grieshaber, 2014; Jutzi & Woodland, 2019; Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2020). Dit maakt de gekozen context geschikt om te onderzoeken of en hoe inclusief leiderschap werkzaam is onder condities waarin sprake is van (institutionele) ongelijkheid.

Vanuit een HRM-perspectief is het daarbij relevant om niet alleen te beschrijven hoe inclusief leiderschap vorm krijgt in de dagelijkse praktijk, maar ook hoe medewerkers dit leiderschap ervaren en of /in welke mate leidinggevend en medewerkers dit gedrag op vergelijkbare wijze waarnemen. Dit sluit aan bij het onderscheid dat Wright en Nishii (2013) maken tussen *intended*, *actual* en *perceived* HR-praktijken: effectiviteit van leiderschaps- en HRM-praktijken wordt niet bepaald door de intenties van leidinggevend, maar door de wijze waarop medewerkers deze praktijken waarnemen en interpreteren. Van Beurden *et al.* (2021) tonen aan dat voor leraren de percepties over nut en bruikbaarheid van HR-praktijken zwaarder wegen dan de loutere aanwezigheid ervan, en dat het enkel aanbieden van HR-praktijken zelfs contraproductief kan werken wanneer medewerkers deze als ineffectief ervaren. Hoewel klassiek HRM-onderzoek zich veelal richtte op werknemerspercepties afzonderlijk, groeit de aandacht voor de vergelijking van perspectieven van leidinggevend en medewerkers. Wanneer leidinggevend hun eigen handelen systematisch positiever inschatten dan medewerkers dit waarnemen, zoals Song en Meier (2020) vonden in de onderwijscontext, ontstaat een kloof die de effectiviteit van leiderschap ondermijnt, ook wanneer de intenties van leidinggevend oprecht zijn. Penning de Vries *et al.* (2022) laten daarbij zien dat medewerkerspercepties mede gekleurd worden door eerdere ervaringen en bovendien door de tijd heen kunnen veranderen. Dit helpt verklaren waarom percepties binnen hetzelfde team uiteen kunnen lopen. De vergelijking van leidinggevend- en medewerkerpercepties is in dit onderzoek daarom niet uitsluitend een methodologische keuze, maar vormt een theoretisch gemotiveerd onderdeel van de probleemstelling, waarbij dit onderzoek voortbouwt op en bijdraagt aan de groeiende aandacht voor *alignment* in HRM-percepties. Ten slotte is het relevant in ogenschouw te nemen dat naast leidinggevend- en medewerkerspercepties, ook organisatieklimaat, de gedeelde percepties van medewerkers over wat belangrijk is en hoe er met elkaar wordt omgegaan, in de literatuur beschouwd wordt als een belangrijk mechanisme waarlangs leiderschapsgedrag doorwerkt op uitkomsten (Schneider *et al.*, 2017).

Dit artikel beoogt op drie manieren bij te dragen aan de wetenschappelijke literatuur, en formuleert daarnaast concrete implicaties voor de praktijk. Ten eerste biedt het een empirische toets van centrale aannames uit het *inclusie-framework* (Randel *et al.*, 2018; Shore *et al.*, 2011) in een context die in de inclusieliteratuur nog onvoldoende is vertegenwoordigd en die wordt gekenmerkt door institutionele verschillen en sectorale grenzen. Ten tweede draagt het bij aan inzicht in mechanismen van pseudo-inclusie: situaties waarin leiderschapsgedrag gericht op waardering voor eigenheid niet leidt

tot structurele participatie en invloed. Ten derde biedt de *mixed-method* opzet, waarin survey-data van leidinggevend en medewerkers worden gecombineerd met kwalitatieve interviews, methodologische meerwaarde voor onderzoek naar *alignment* in HRM-percepties. Daarnaast biedt het artikel concrete implicaties voor leidinggevend, HRM-professionals en beleidsmakers in kindcentra en vergelijkbare interprofessionele contexten. Het maakt zichtbaar onder welke voorwaarden waardering voor professionele eigenheid zich vertaalt naar structurele participatie en invloed in plaats van te leiden tot pseudo-inclusie.

De centrale onderzoeksvraag luidt: *Hoe hangen dimensies van inclusief leiderschap samen met interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en opvang in kindcentra?* Deze vraag wordt geconcretiseerd in drie deelvragen, waarvan de theoretische onderbouwing in het volgende hoofdstuk nader wordt uitgewerkt: (1) Hoe geven leidinggevend uit kinderopvang en basisonderwijs van de acht onderzochte kindcentra vorm aan inclusief leiderschap? (2) Welke dimensies van inclusief leiderschapsgedrag hangen samen met de kwaliteit van interprofessionele samenwerking, zoals ervaren door medewerkers? (3) Welke rol speelt een inclusief organisatieklimaat in de relatie tussen inclusief leiderschap en interprofessionele samenwerking?

Theoretisch kader

Inclusief leiderschap: faciliteren van verbondenheid en waarderen van eigenheid

Een centraal uitgangspunt in de literatuur over inclusie is dat een werkomgeving als inclusief kan worden beschouwd wanneer individuen zichzelf ervaren als gewaardeerde leden van de organisatie, doordat zij behandeling ervaren die tegemoetkomt aan hun behoeften aan verbondenheid en eigenheid, zonder druk om zich aan te passen (Shore *et al.*, 2011). Leidinggevend spelen hierin een sleutelrol, omdat zij als schakel fungeren tussen het gedrag van medewerkers en het realiseren van organisatiedoelen. Zowel via directe als indirecte mechanismen oefenen zij invloed uit op normen, interacties en besluitvormingsprocessen (Grojean *et al.*, 2004; Homan *et al.*, 2020; Wright & Nishii, 2013). Door hun dagelijkse gedrag, dat wat zij stimuleren, belonen, negeren of afkeuren, geven leiders ook impliciet aan welk gedrag passend is en welke stemmen wel of niet worden gehoord (Boekhorst, 2015; Mor Barak *et al.*, 2021).

Het werk van Nembhard en Edmondson (2006) geldt als belangrijk vertrekpunt: zij definieerden inclusiviteit van leiders als '*words and deeds by a leader or leaders that indicate invitation and appreciation for others' contributions*' (p. 947) en lieten zien dat deze vorm van leiderschap samenhangt met hogere participatie en betere teamuitkomsten. Hierop voortbouwend hebben Carmeli *et al.* (2010) inclusief leiderschap benaderd als een specifieke vorm van relationeel leiderschap die betrokkenheid van medewerkers bevordert, terwijl Randel *et al.* (2018) het concept verder verfijnden als '*a set of positive*

leader behaviors that facilitate all group members feeling that they belong to the group while maintaining their uniqueness within the group and fully contributing to group processes and outcomes' (p. 190).

Het *framework* van Randel *et al.* (2018) onderscheidt zodoende twee centrale dimensies van inclusief leiderschap: het faciliteren van verbondenheid en het waarderen van eigenheid.

Verbondenheid verwijst naar het principe dat alle groepsleden zich geaccepteerd en onderdeel van de groep voelen, in plaats van dat lidmaatschap een voorrecht is dat slechts voor enkele medewerkers is weggelegd (Ferdman, 2013). Randel *et al.* (2018) werken dit uit in leiderschapsgedragingen, zoals het waarborgen van ervaren gelijke status en rechtvaardigheid, het ondersteunen van individuen als groepslid en het stimuleren van participatie in besluitvorming en toegang tot informatie (Huq *et al.*, 2017; Nishii & Rich, 2014).

Eigenheid verwijst naar het behouden van een onderscheidend gevoel van het 'zelf', waarin medewerkers zich veilig voelen om hun eigen perspectief, expertise en identiteit in te brengen zonder delen van zichzelf buiten de werkcontext te hoeven laten (Shore *et al.*, 2011). Leiderschapsgedrag gericht op het waarderen van eigenheid omvat onder meer het empoweren van individuele leden om volledig bij te dragen en het actief aanmoedigen van diverse bijdragen, bijvoorbeeld door het uitnodigen van andere perspectieven en het beschermen van lager in de hiërarchie geplaatste professionals tegen dominantie van hogergeplaatste collega's (Edmondson *et al.*, 2016; Mitchell & Boyle, 2020; Roberson & Perry, 2021).

In plaats van uit te gaan van een balans waarin verbondenheid en eigenheid elkaar kunnen compenseren, zoals in de oorspronkelijke *Optimal Distinctiveness Theory*, stellen Shore *et al.* (2011) dat beide dimensies tegelijk moeten worden gerealiseerd om inclusie te creëren. Shore en Chung (2021) werken dit verder uit in een typologie van vier leiderschapsoriëntaties: inclusie (hoge verbondenheid én waardering voor eigenheid), exclusie (laag op beide), assimilatie (hoge verbondenheid, lage waardering voor eigenheid) en differentiatie (lage verbondenheid, hoge waardering voor eigenheid). Bij assimilatie worden medewerkers geaccepteerd als zij zich conformeren aan de dominante organisatiecultuur en hun verschillen onderdrukken. Hoewel leiders met deze oriëntatie het vaak goed bedoelen en gelijkheid nastreven, creëren zij slechts een vorm van gedeeltelijke inclusie waarbij vooral medewerkers die niet tot de dominante groep behoren druk ervaren om zich aan te passen. Randel *et al.* (2018) veronderstellen bovendien dat leiders geneigd zijn meer aandacht te besteden aan het bevorderen van verbondenheid dan aan het waarderen van eigenheid, omdat hun focus vaak ligt op collectieve doelen en groepscohesie. Eerder onderzoek (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2024) bevestigde deze aanname in de context van kindcentra. Dit onderzoek liet zien dat leidinggevendenden vooral gedrag vertonen dat gericht is op het faciliteren

van verbondenheid, terwijl gedragingen die de professionele eigenheid van medewerkers expliciet waarderen veel minder frequent voorkomen. Tegelijkertijd blijkt dat voorbeeldgedrag (het zichtbaar zelf voorleven van inclusief handelen in contacten met beide sectoren) een centrale plaats inneemt, maar in de praktijk vaak ambivalent is doordat leiders zowel inclusieve als uitsluitende signalen afgeven. Opvallend is bovendien dat elementen die cruciaal zijn voor het waarderen van eigenheid, zoals het creëren van psychologische veiligheid voor met name medewerkers met een lagere professionele status, slechts beperkt werden genoemd. Dit is problematisch, omdat juist deze groep medewerkers meer interpersoonlijke risico's ervaart bij het inbrengen van hun perspectief (Edmondson *et al.*, 2016; Mitchell & Boyle, 2020).

In een context als het kindcentrum, waar het belangrijk is dat professionals uit onderwijs en opvang intensief samenwerken en waar verschillende rolopvattingen en opleidingsachtergronden een rol spelen, heeft dit directe implicaties voor de kwaliteit van interprofessionele samenwerking. Vanuit een HRM-perspectief is het daarom relevant om niet alleen te kijken hoe inclusief leiderschap vorm krijgt in de dagelijkse praktijk, maar ook hoe medewerkers dit leiderschap ervaren, en via welke mechanismen dit doorwerkt naar interprofessionele samenwerking.

Organisatieklimaat als mechanisme tussen leiderschap en samenwerking
Organisatieklimaat verwijst naar de gedeelde percepties van medewerkers ten aanzien van het beleid, de praktijken en procedures die zij ervaren, evenals van het gedrag dat volgens hen wordt beloond, ondersteund en verwacht binnen de organisatie. Deze percepties worden betekenisvol doordat medewerkers onderling met elkaar interacteren (Ostroff & Schulte, 2014; Schneider *et al.*, 2013; Schneider *et al.*, 2017). Een theoretisch relevante vraag is via welk mechanisme inclusief leiderschapsgedrag doorwerkt naar samenwerkingsuitkomsten. De interpersoonlijke gedragingen van een leidinggevende zijn immers noodzakelijkerwijs beperkt in bereik: medewerkers kunnen leiderschapsgedrag direct, maar ook indirect via ervaringen van collega's ervaren (Boekhorst, 2015). Wanneer inclusief leiderschapsgedrag consistent genoeg is, kunnen medewerkers via observatie en sociaal leren inclusief gedrag internaliseren en overnemen, waardoor een gedeeld inclusief klimaat kan ontstaan dat ook medewerkers bereikt die minder direct door de leidinggevende worden beïnvloed (Boekhorst, 2015). Organisatieklimaat fungeert in dit proces als potentiële mediator tussen inclusief leiderschapsgedrag en interprofessionele samenwerking. In de context van inclusief leiderschap zou een inclusief organisatieklimaat, waarin medewerkers zich zowel verbonden voelen als gewaardeerd voor hun eigenheid (Shore *et al.*, 2011), interprofessionele samenwerking kunnen bevorderen.

De effectiviteit van dit mechanisme waarbij het organisatieklimaat als 'mediator' fungeert hangt echter af van de klimaatsterkte: wanneer medewerkers binnen een team weinig consensus hebben over het ervaren klimaat, verzwakt de mediërende werking ervan (Schneider *et al.*, 2017). Gegeven de

beperkte mate van integratie tussen onderwijs en kinderopvang in veel kindcentra, waarin professionals niet altijd dezelfde werktijden hebben en veelal te maken hebben met verschillende leidinggevendenden, is het naar analogie met Penning de Vries *et al.* (2022) maar de vraag of zich hierin een sterk gedeeld inclusief klimaat kan ontwikkelen. Dit spanningsveld, waarbij inclusief leiderschap een noodzakelijke maar mogelijk niet voldoende voorwaarde voor een inclusief klimaat is, vormt de theoretische aanleiding voor de derde deelvraag. Deze richt zich op de rol van inclusief organisatieklimaat in de relatie tussen inclusief leiderschap en interprofessionele samenwerking.

Organisatieklimaat als mechanisme tussen leiderschap en samenwerking

Organisatieklimaat verwijst naar de gedeelde percepties van medewerkers ten aanzien van het beleid, de praktijken en procedures die zij ervaren, evenals van het gedrag dat volgens hen wordt beloond, ondersteund en verwacht binnen de organisatie. Deze percepties worden betekenisvol doordat medewerkers onderling met elkaar interacteren (Ostroff & Schulte, 2014; Schneider *et al.*, 2013; Schneider *et al.*, 2017). Een theoretisch relevante vraag is via welk mechanisme inclusief leiderschapsgedrag doorwerkt naar samenwerkingsuitkomsten. De interpersoonlijke gedragingen van een leidinggevende zijn immers noodzakelijkerwijs beperkt in bereik: medewerkers kunnen leiderschapsgedrag direct, maar ook indirect via ervaringen van collega's ervaren (Boekhorst, 2015). Wanneer inclusief leiderschapsgedrag consistent genoeg is, kunnen medewerkers via observatie en sociaal leren inclusief gedrag internaliseren en overnemen, waardoor een gedeeld inclusief klimaat kan ontstaan dat ook medewerkers bereikt die minder direct door de leidinggevende worden beïnvloed (Boekhorst, 2015). Organiseatieklimaat fungeert in dit proces als potentiële mediator tussen inclusief leiderschapsgedrag en interprofessionele samenwerking. In de context van inclusief leiderschap zou een inclusief organisatieklimaat, waarin medewerkers zich zowel verbonden voelen als gewaardeerd voor hun eigenheid (Shore *et al.*, 2011), interprofessionele samenwerking kunnen bevorderen.

De effectiviteit van dit mechanisme waarbij het organisatieklimaat als 'mediator' fungeert hangt echter af van de klimaatsterkte: wanneer medewerkers binnen een team weinig consensus hebben over het ervaren klimaat, verzwakt de mediërende werking ervan (Schneider *et al.*, 2017). Gegeven de beperkte mate van integratie tussen onderwijs en kinderopvang in veel kindcentra, waarin professionals niet altijd dezelfde werktijden hebben en veelal te maken hebben met verschillende leidinggevendenden, is het naar analogie met Penning de Vries *et al.* (2022) maar de vraag of zich hierin een sterk gedeeld inclusief klimaat kan ontwikkelen. Dit spanningsveld, waarbij inclusief leiderschap een noodzakelijke maar mogelijk niet voldoende voorwaarde voor een inclusief klimaat is, vormt de theoretische aanleiding voor de derde deelvraag. Deze richt zich op de rol van inclusief organisatieklimaat in de relatie tussen inclusief leiderschap en interprofessionele samenwerking.

Hypothesen

Tegen deze achtergrond zijn drie hypothesen geformuleerd voor de kwantitatieve deelvragen. Deelvraag 1 is exploratief van aard en wordt beantwoord via kwalitatieve analyse; voor deze deelvraag zijn geen hypothesen geformuleerd.

H1: Inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid hangt positief samen met interprofessionele samenwerking.

H2: Inclusief leiderschapsgedrag gericht op het waarderen van professionele eigenheid hangt positief samen met interprofessionele samenwerking.

H3: Inclusief organisatieklimaat medieert de relatie tussen inclusief leiderschapsgedrag en interprofessionele samenwerking.

Methode

Onderzoeksopzet en steekproef

De in dit artikel beschreven deelstudie maakt gebruik van nog niet eerder gepubliceerde data dat onderdeel uitmaakt van een grotere dataset uit promotieonderzoek naar de rol van inclusief leiderschap bij het stimuleren van IPS tussen onderwijs en opvang. Deze studie volgt een *convergent mixed-methods design* (Bernard, 2013) waarbij de kwantitatieve en kwalitatieve data rond hetzelfde moment onafhankelijk van elkaar zijn verzameld. Kwantitatieve surveydata vormen de primaire empirische basis voor de beantwoording van deelvragen 2 en 3. De kwalitatieve interviewdata dienen ter beantwoording van de eerste deelvraag en heeft als doel aanvullend inzicht te bieden in de mechanismen achter opvallende kwantitatieve patronen. De integratie van beide databronnen vindt primair plaats in de resultatensectie en in de discussie, waar kwalitatieve bevindingen worden gebruikt om kwantitatieve resultaten te interpreteren.

De dataset is verzameld onder leidinggevers en medewerkers van acht kindcentra in Nederland. De leidinggevers van deze acht kindcentra hadden zich vrijwillig aangemeld om deel te nemen aan een professionaliseringsprogramma rondom kindcentrumontwikkeling waarover eerder is gepubliceerd (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2025). De deelnemers varieerden in leeftijd van 25 tot 62 jaar ($M = 43.6$; $SD = 9.3$) en beschikten over 0 tot 25 jaar ervaring in een leidinggevende functie ($M = 10.6$; $SD = 9.4$). Alle leidinggevers beschikten ten minste over een bachelordiploma en drie van hen beschikten over een mastergraad. Met veertien van de zeventien leidinggevers is bij aanvang van het professionaliseringsprogramma een kwalitatief interview gehouden over hun inclusief leiderschapsgedrag. Met drie deelnemers kon dit interview niet doorgaan wegens afwezigheid door ziekte of vakantie. Daarnaast hebben vulden alle zeventien deelnemers een vragenlijst in.

Aan het vragenlijstonderzoek namen daarnaast 173 medewerkers deel, van wie 113 werkzaam in het onderwijs, 56 in de kinderopvang en 4 in beide sectoren. Deze laatste groep is vanwege de kleine omvang niet meegenomen in onderstaande beschrijving van onderwijs- en kinderopvangprofessionals. De onderwijsprofessionals hadden een gemiddelde leeftijd van 40.0 jaar ($SD = 12.2$) en werkten gemiddeld 29.5 uur per week ($SD = 8.9$). Van hen was 99 leerkracht, en 14 had een andere functie (onderwijsassistent, intern begeleider of leerkrachtondersteuner). Het merendeel (96%) had minimaal een hbo-opleiding afgerond, voornamelijk pabo ($n = 83$). De kinderopvangprofessionals hadden een gemiddelde leeftijd van 39.8 jaar ($SD = 12.6$) en werkten gemiddeld 25.3 uur per week ($SD = 8.2$). Van hen was 53 pedagogisch professional, en 3 hadden een andere functie. De meeste kinderopvangprofessionals hadden een opleiding op mbo-niveau (71%, $n = 39$); 29% had een hbo-opleiding of hoger afgerond ($n = 16$). Van de totale steekproef was 95% vrouw ($n = 164$).

Procedure en dataverzameling

De vragenlijst werd digitaal afgenomen via Qualtrics. Deelname was vrijwillig en verliep via een mailuitnodiging met een link naar de vragenlijst. Alle respondenten ontvingen vooraf informatie over het doel van het onderzoek, de verwerkingstijd (15 tot 20 minuten) en de wijze waarop hun gegevens zouden worden verwerkt. Zichtbaar is dat, waarschijnlijk vanwege de lengte van de vragenlijst, uitval optrad tijdens het invullen. Analyse van de *missing data* toonde echter geen systematische patronen op individueel itemniveau. Om dataverlies als gevolg van deze uitval te beperken, is waar mogelijk gekozen voor *pairwise deletion* in de analyses, om ervoor te zorgen dat per analyse het maximale aantal beschikbare cases gebruikt kon worden.

De interviews met leidinggevendenden zijn online afgenomen via MS Teams. Ieder interview duurde 45 tot 60 minuten. De interviews zijn afgenomen als onderdeel van onderzoek naar een professionaliseringsprogramma rondom kindcentrumontwikkeling (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2024) en bestreken meerdere thema's, waaronder (reflectie op) kindcentrumontwikkeling en de eigen professionalisering van de leidinggevendenden. Voor dit artikel zijn uitsluitend de fragmenten geanalyseerd die betrekking hadden op inclusief leiderschapsgedrag, geoperationaliseerd aan de hand van het model van Randel *et al.* (2018). De keuze om uitsluitend leidinggevendenden te interviewen vloeit voort uit het design van de studie: deelvraag 1 richt zich expliciet op hoe leidinggevendenden inclusief leiderschap vormgeven in de dagelijkse praktijk. Interviews met medewerkers zouden een andere vraag beantwoorden, namelijk hoe zij het leiderschap duiden. Echter valt dat buiten de scope van het design van de studie.

Instrumenten voor medewerkers

Vragenlijst Inclusief leiderschapsgedrag (ILG)

De vragenlijst is ingebed in het ILG-framework, zoals ontwikkeld door Randel *et al.* (2018) en aangepast aan de specifieke context, zoals beschreven

door Verheijen-Tiemstra *et al.* (2024). Deze items werden gescoord op een 6-puntsschaal: nooit (1), zeer zelden (2), af en toe (3), regelmatig (4) zeer vaak (5) en altijd (6). Een eerdere versie van de vragenlijst is getoetst onder 87 deeltijdstudenten die werkzaam waren binnen een kindcentrum. Hierbij werden voor alle schalen Cronbach's α -waarden gevonden tussen .84 en .91. Met de vragenlijst is gedrag van beide dimensies van ILG gemeten. Een voorbeelditem behorend bij de schaal die het faciliteren van verbondenheid meet is: 'Mijn leidinggevende investeert in momenten waar medewerkers uit opvang en onderwijs elkaar informeel kunnen ontmoeten'. Een voorbeelditem voor het waarderen van eigenheid luidt: 'Mijn leidinggevende benadrukt de talenten van medewerkers uit de andere sector'.

De schaalindeling is gebaseerd op een drie-stappenprocedure: (1) exploratieve factoranalyse als basis voor de schaalstructuur; (2) Cronbach's α als maatstaf voor interne consistentie per schaal; en (3) Pearson-correlaties tussen subschalen als motivering voor eventuele samenvoeging ten behoeve van de regressieanalyses.

Op basis van de factoranalyse werden voor verbondenheid drie schalen onderscheiden: (1) Participatie en eigenaarschap omvatte 4 items voor het organiseren van participatie en collectief eigenaarschap rondom vooraf afgebakende thema's en taken ($\alpha = .88$); (2) *Community building* en rechtvaardigheid die 7 items combineerde rondom *community building* (ondersteunen van groepsleden als onderdeel van de gemeenschap) en rechtvaardigheid ($\alpha = .91$); en (3) Delen van kennis en informatie omvatte 3 items voor delen van kennis en informatie ($\alpha = .84$).

Voor waardering van (professionele) eigenheid is op basis van de factoranalyse uiteindelijk één schaal gebruikt: Waardering voor (professionele) eigenheid die 9 items uit de drie theoretisch onderscheiden subschalen combineerde ($\alpha = .91$). Deze keuze sluit aan bij de empirische bevinding dat gedrag gericht op waardering van eigenheid in de praktijk minder frequent voorkomt dan gedrag gericht op verbondenheid (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2024) en had als meerwaarde om, ondanks de beperkte steekproefgrootte ($n=146$) in de regressieanalyses, voldoende statistische *power* te waarborgen (post-hoc power-analyse: $1-\beta = .997$).

Inclusief klimaat

Inclusief klimaat werd gemeten op basis van het *framework* van Shore *et al.* (2011) en aangepast aan de context van dit onderzoek, bestaande uit twee dimensies: ervaren verbondenheid (5 items, voorbeelditem: 'Ik voel me thuis als teamlid van het kindcentrum', $\alpha = .88$) en ervaren waardering voor (professionele) eigenheid (5 items, voorbeelditem: 'In gesprek met een collega van de andere sector, voel ik dat mijn bijdrage erkend wordt.', $\alpha = .93$). Deze items werden gescoord op een 6-punts Likertschaal: (1: helemaal oneens; 6: helemaal eens).

Interprofessionele samenwerking

De kwaliteit van interprofessionele samenwerking werd gemeten aan de hand van een uitkomstvariabele uit de kindgerichte dimensie van de Kindcentrum Integratiescan (Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2020). Deze scan meet interprofessionele samenwerking op basis van een vignettenmethode met geordende responsies met vijf antwoordcategorieën waarbij respondenten de beschrijving selecteerden die het beste aansloot bij de praktijk in hun kindcentrum. De antwoordopties waren geformuleerd als concrete situatiebeschrijvingen die oplopend in intensiteit varieerden van segregatie (1) tot integratie (5) (zie Verheijen-Tiemstra *et al.*, 2020). Een voorbeelditem voor de horizontale doorgaande lijn is ‘De pedagogisch professionals en leerkrachten waarmee een kind als Lisa te maken heeft, werken vanuit een integraal team waarin het delen van informatie door de dag heen vanzelfsprekend en aantoonbaar georganiseerd is.’ De antwoordcategorieën werden in willekeurige volgorde gepresenteerd.

Instrumenten voor leidinggevend

Leidinggevend beoordeelde hun eigen inclusief leiderschapsgedrag met dezelfde schaal als medewerkers, waarbij items werden aangepast naar de eerste persoon (bijvoorbeeld: ‘Ik zorg ervoor dat medewerkers uit onderwijs en opvang met evenveel respect worden behandeld’). Daarnaast beoordeelde leidinggevend het inclusieve klimaat zoals dit volgens hen door medewerkers wordt ervaren. Interprofessionele samenwerking is in dit onderzoek uitsluitend gemeten vanuit medewerkersperspectief. Als uitkomstvariabele is IPS het meest valide te meten via de partij die de samenwerking in de dagelijkse praktijk ervaart. Het perspectief van leidinggevend meet immers het zicht van leidinggevend op die samenwerking in plaats van de samenwerking zelf. Dit sluit aan bij de bevinding dat medewerkerspercepties van leiderschapsgedrag sterker samenhangen met werkuitskomsten dan de eigen rapportages van leidinggevend (Song & Meier, 2020).

Data-analyse

Kwantitatieve data

Alle analyses werden uitgevoerd in SPSS versie 29 met een significantieniveau van $\alpha = .05$. Eerst werden beschrijvende statistieken berekend voor alle variabelen. Correlaties tussen inclusief leiderschapsgedrag, inclusief klimaat en uitkomstvariabelen werden onderzocht met Pearson-correlaties. De drie subschalen van inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid (participatie en eigenaarschap, *community building* en rechtvaardigheid, en delen van kennis en informatie) vertoonden sterke onderlinge samenhang (r 's tussen .54 en .78, $\alpha = .85$). Voor de regressieanalyse werden deze drie subschalen daarom samengevoegd tot één schaal - ‘inclusief leiderschap gericht op verbondenheid’ - om multicollineariteit te voorkomen. Voor het toetsen van de voorspellende waarde van inclusief leiderschap op interprofessionele samenwerking werden meervoudige lineaire regressieanalyses uitgevoerd. De data vertoonde een geneste structuur (medewerkers binnen kindcentra) met intraclass correlaties (ICC's) variërend van .09 tot .11. Gezien het beperkte

aantal clusters ($n = 8$) werd niet voldaan aan de vereisten voor multilevel analyse. Daarom werd kindcentrum als dummy-variabele opgenomen in de regressiemodellen, conform de benadering van McNeish en Stapleton (2016). Om de potentiële mediërende rol van inclusief klimaat te onderzoeken, werd vanwege de beperkte steekproefgrootte bovendien de Baron en Kenny-benadering toegepast (Baron & Kenny, 1986).

Kwalitatieve data

Voor de kwalitatieve analyse werden de interviews deductief gecodeerd in Atlas.ti op basis van de vier variabelen die ook in de kwantitatieve data zijn gemeten (participatie en eigenaarschap, *community building* en rechtvaardigheid, delen van kennis en informatie en waardering voor (professionele) eigenheid). Daarnaast werd op basis van het model van Shore en Chung (2021) geanalyseerd of naast inclusief leiderschapsgedrag, ook leiderschapsgedrag gericht op assimilatie werd benoemd. Voor beantwoording van de eerste deelvraag werden daartoe 76 citaten uit 14 interviews geselecteerd waarin leidinggevendenden beschreven hoe zij inclusief leiderschapsgedrag toonden in de praktijk. De geselecteerde quotes werden vervolgens thematisch geanalyseerd om onderliggende patronen en mechanismen te identificeren die zouden kunnen bijdragen aan een verklaring voor en duiding van de kwantitatieve bevindingen.

Ethiek

Het onderzoek werd goedgekeurd door de commissie Ethiek van Onderzoek van Fontys Hogeschool. Alle deelnemers waren vooraf geïnformeerd over het doel en de aanpak van het onderzoek en gaven *informed consent* voorafgaand aan deelname. Gegevens werden vertrouwelijk verwerkt en geanonimiseerd opgeslagen in een daartoe geëigende omgeving voor het opslaan van research data.

Resultaten

In deze sectie worden de resultaten per deelvraag gerapporteerd.

Deelvraag 1: Hoe geven leidinggevendenden vorm aan inclusief leiderschap in de praktijk van kindcentra?

Om deze vraag te beantwoorden werden survey-data van leidinggevendenden ($n=17$) en medewerkers ($n=173$) uit acht kindcentra gecombineerd met kwalitatieve interviewdata ($n=14$). De integratie van beide datasets biedt inzicht in hoe leidinggevendenden zelf rapporteren vorm te geven aan inclusief leiderschap en hoe medewerkers dit gedrag waarnemen. Ook geeft het een beschrijving van deze gedragingen in de praktijk.

Percepties van leidinggevendenden en medewerkers: een systematische kloof

Tabel 1 toont de gemiddelde scores die leidinggevendenden en medewerkers toekennen aan de vier dimensies van inclusief leiderschapsgedrag. Leidinggevendenden rapporteren het meest frequent gedrag te vertonen, gericht op het

delen van kennis en informatie ($M = 4.71$, $SD = 0.95$), gevolgd door het waarderen van professionele eigenheid ($M = 4.63$, $SD = 0.57$). Het creëren van *community* en rechtvaardigheid ($M = 4.03$, $SD = 0.94$) en het organiseren van participatie en eigenaarschap ($M = 3.63$, $SD = 1.21$) scoren lager.

Variabele	Leidinggeevenden (n=17) M (SD)	Medewerkers (n=173) M (SD)	Vershil ΔM
Inclusief leiderschaps- gedrag			
Participatie en eigenaarschap	3.63 (1.21)	3.24 (1.31)	.39
<i>Community building</i> en rechtvaardigheid	4.03 (0.94)	3.57 (1.15)	.46
Delen van kennis en informatie	4.71 (0.95)	3.73 (1.20)	.98
Waardering voor (prof.) eigenheid	4.63 (0.58)	4.36 (0.94)	.33
Inclusief klimaat			
Verbondenheid	4.02 (0.99)	4.76 (1.08)	-.74

Tabel 1. Vergelijking percepties leidinggeevenden en medewerkers

Noot. Positieve waarden bij Vershil betekenen dat leidinggeevenden hoger scoren; negatieve waarden betekenen dat medewerkers hoger scoren. Gezien de kleine steekproef leidinggeevenden ($n=17$) zijn geen significantietoetsen uitgevoerd.

Medewerkers beoordelen alle dimensies lager dan leidinggeevenden hun eigen inclusief leiderschapsgedrag inschatten. De grootste perceptiekloof zit bij het delen van kennis en informatie (verschil = 0.98), gevolgd door *community building* en rechtvaardigheid (verschil = .46) en participatie en eigenaarschap (verschil = 0.39). Opvallend is dat medewerkers het waarderen van professionele eigenheid het hoogst beoordelen ($M = 4.36$, $SD = 0.94$), terwijl participatie en eigenaarschap het laagst scoort ($M = 3.24$, $SD = 1.31$).

Voor het inclusieve klimaat geldt een omgekeerd patroon: medewerkers ervaren het klimaat positiever (verbondenheid $M = 4.76$; eigenheid $M = 4.54$) dan leidinggeevenden inschatten (verbondenheid $M = 4.02$; eigenheid $M = 4.15$).

Kwalitatieve analyse: vier thema's

Om te begrijpen hoe leidinggeevenden inclusief leiderschap in de dagelijkse praktijk vormgeven, werden 76 citaten uit 14 interviews geanalyseerd. De verdeling over de codes toont dat leidinggeevenden vooral spraken over *community building* en rechtvaardigheid (27 citaten) en waardering voor professi-

onele eigenheid (26 citaten), terwijl participatie en eigenaarschap (13 citaten) en delen van kennis en informatie (10 citaten) minder vaak werden genoemd.

Met 27 citaten was *community building* en rechtvaardigheid het meest genoemde thema. Leidinggevers investeren zichtbaar in onderlinge verbinding en positieve sfeer.

“Ik doe ‘s ochtends altijd bewust een rondje langs mijn eigen leerkrachten en dan pak ik pedagogisch professionals mee.” - Een onderwijsleidinggevende

“We hebben een kaartje gestuurd naar een collega van onderwijs die net een kindje heeft gekregen’.” - Een kinderopvangleidinggevende

Deze praktijken hebben een relationeel en symbolisch karakter. Het delen van kennis kwam met 10 citaten het minst frequent voor, ondanks de hoge score van leidinggevers voor dit type, inclusief leiderschapsgedrag. De praktijken concentreren zich rond operationele informatie-uitwisseling tussen voorschoolse en vroegschoolse (vve) voorzieningen.

“De pedagogisch professional en de kleuterleerkracht vinden elkaar vooral op praktisch vlak’.” - Een kinderopvangleidinggevende

Onderwijsleidinggevers beschrijven hun inspanningen om participatie te organiseren:

“In de kartrekkersgroep hebben we er nu vier van onderwijs en eentje van de bso, maar dat is puur omdat [naam leidinggevende kinderopvang] het roostertechnisch niet geregeld krijgt, omdat ze echt een personeelstekort heeft. Maar ik zou graag nog iemand van hen erbij hebben.”

Kinderopvangleidinggevers beschrijven daarnaast een andere realiteit. Een kinderopvangleidinggevende verwoordt dit expliciet:

“Ik merk over het algemeen, en dat ligt dan niet aan [naam college leidinggevende onderwijs], dat onderwijs graag een leading rol wil spelen. En ik vind het een uitdaging voor ons om het echt meer op basis van gelijkwaardigheid te organiseren.”

Deze spanning suggereert dat medewerkers weliswaar mogen meedoen, maar niet op gelijkwaardige basis participeren en er geen collectief eigenaarschap wordt ervaren.

Het aspect ‘waardering voor professionele eigenheid’ vertoont het meest opmerkelijke patroon. Medewerkers beoordelen waardering voor eigenheid het hoogst ($M = 4.36$), maar de kwalitatieve data laten een paradox zien: van de 26 citaten over dit thema werden 10 op basis van de inhoud tevens gecodeerd als indicatief voor assimilatie of assimilatie-druk in plaats van inclusie. Acht hiervan kwamen van kinderopvangleidinggevers.

In deze lijn beschrijven kinderopvangleidinggevendenden herhaaldelijk dat zij ervaren dat hun kinderopvangexpertise onvoldoende wordt gewaardeerd door de samenwerkingspartners van het onderwijs. Als reactie op deze ervaren assimilatie-druk treedt een mechanisme op van compenserend differentiatiegedrag: leidinggevendenden benadrukken expliciet de eigen professionaliteit en bakenen hun expertise af. Dit uit zich onder meer in het beschermen van pedagogische uitgangspunten en het afwijzen van (ondergeschiktheid aan) onderwijsnormen.

“Mijn vorige directeur vond dat wij faciliterend moeten zijn aan onderwijs. En dan dacht ik: ‘ik heb een eigen vakgebied, ik ben deskundig in wat ik doe.’” - Een leidinggevende.

Een andere leidinggevende:

“Ik heb bij alle kindcentra waar ik gewerkt heb, gemerkt dat wij niet altijd als serieuze partner worden gezien.”

De assimilatie-druk manifesteert zich ook inhoudelijk en zet aan tot differentiatie: *‘ik wil niet dat mijn mensen vanuit onderwijs gecoacht worden, maar vanuit pedagogiek. Een peuter hoeft van mij nog geen letter te kennen.’* Ook leidt dit tot strategische aanpassing: leidinggevendenden passen zich aan om de kindcentrumontwikkeling niet te verstoren. Tegelijkertijd vertonen ze compenserend gedrag, zoals het beschermen van medewerkers in vergaderingen.

Deelvraag 2. Welke dimensies van inclusief leiderschapsgedrag hangen samen met de kwaliteit van interprofessionele samenwerking, zoals ervaren door medewerkers?

Deze deelvraag is beantwoord op basis van surveydata van 173 medewerkers uit 8 kindcentra. Tabel 2 toont de correlaties tussen de vier dimensies van inclusief leiderschapsgedrag en vier uitkomstmaten van interprofessionele samenwerking.

De samenwerking tussen onderwijs en bso (horizontale doorgaande lijn) correleert significant met drie leiderschapsdimensies: *community building* en rechtvaardigheid ($r = .337, p < .01$), participatie en eigenaarschap ($r = .237, p < .01$) en delen van kennis en informatie ($r = .227, p < .01$). Ook de inhoudelijke doorgaande lijn correleert met *community building* en rechtvaardigheid ($r = .351, p < .01$).

Twee bevindingen vallen op. Ten eerste correleert waardering voor professionele eigenheid niet overal met interprofessionele samenwerking, terwijl deze dimensie wel samenhangt met de drie belongingness-dimensies ($r = .485$ tot $.525, p < .01$). Ten tweede correleert samenwerking rondom de overgang naar groep 1 met geen enkel aspect van inclusief leiderschap. Mogelijk spelen hier andere mechanismen. Samenvattend bieden de correlatieresultaten steun voor H1: leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid hangt positief samen

met meerdere uitkomsten van interprofessionele samenwerking. H2 wordt op basis van de correlatiedata niet bevestigd: waardering voor professionele eigenheid correleert niet significant met de meeste uitkomstmaten.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. Horizontale doorgaande lijn	--						
2. Inhoudelijke doorgaande lijn	,085	--					
3. Overgang naar groep 1	,113	-,025	--				
4. Pedagogische relatie	,458**	,435**	,194*	--			
5. <i>Community building</i> en rechtvaardigheid	,337**	,351**	,088	,305**	--		
6. Participatie en eigenaarschap	,237**	,416**	,016	,348**	,775**	--	
7. Delen van kennis en informatie	,227**	,236**	,054	,244**	,669**	,542**	--
8. Waardering voor (prof.) eigenheid	,077	,246**	-,049	,258**	,525**	,485**	,493**

Tabel 2. Correlaties tussen de vier subdimensies van inclusief leiderschap en de vier uitkomstmaten van interprofessionele samenwerking.

Deelvraag 3: Welke rol speelt een inclusief organisatieklimaat in de relatie tussen inclusief leiderschap en interprofessionele samenwerking?

Deze deelvraag is beantwoord met hiërarchische regressieanalyses op drie uitkomstmaten van interprofessionele samenwerking: de horizontale doorgaande lijn (samenwerking tussen onderwijs en bso), de inhoudelijke doorgaande lijn (samenwerking tussen peuteropvang en onderwijs) en de pedagogische relatie. Op basis van de resultaten bij deelvraag 2. is de variabele overgang naar groep 1 niet meegenomen in deze analyses. Tabel 3 toont de resultaten.

	Horizontale doorgaande lijn		Inhoudelijke doorgaande lijn		Pedagogische relatie	
	Model 2 β	Model 3 β	Model 2 β	Model 3 β	Model 2 β	Model 3 β
ILG-verbondenheid	.40***	.40***	.35**	.32*	.29*	.26*
ILG-eigenheid	-.15	-.15	0.05	-0.05	.10	.09
Inclusief klimaat: verbondenheid		.12		.13		.20
Inclusief klimaat: eigenheid		.007		.00		-.10
R ²	.19	.20	.24	.25	.18	.20
ΔR^2 (klimaat)		.01		.01		.02
F	2.84**	2.42*	3.48***	2.98**	2.55*	2.31*

Tabel 3. Hiërarchische regressieanalyse: inclusief leiderschapsgedrag en klimaat als voorspellers van interprofessionele samenwerking

Noot. N = 121 (horizontale doorgaande lijn), 110 (inhoudelijke doorgaande lijn), 117 (pedagogische relatie). Gecontroleerd voor kindcentrum (7 dummyvariabelen, niet gerapporteerd). Model 2 = kindcentrum + inclusief leiderschapsgedrag; Model 3 = kindcentrum + inclusief leiderschapsgedrag + inclusief klimaat. Gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (β) zijn gerapporteerd. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid was een significante voorspeller van alle drie de interprofessionele samenwerkingsuitkomsten (Model 2: β 's = .26-.40, p 's < .05). Het sterkste effect werd gevonden voor de horizontale doorgaande lijn ($\beta = .40$, $p = .001$), gevolgd door de inhoudelijke doorgaande lijn ($\beta = .35$, $p = .007$) en de pedagogische relatie ($\beta = .29$, $p = .021$). Waardering voor professionele eigenheid bleek in geen van de modellen een significante voorspeller. Het toevoegen van inclusief klimaat (verbondenheid en eigenheid) in Model 3 voegde geen significante variantie toe ($\Delta R^2 = .01$ -.02, p 's > .05). Noch ervaren verbondenheid noch ervaren waardering voor eigenheid bleken significante voorspellers van de samenwerkingsuitkomsten, en de effecten van inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid bleven vrijwel onveranderd (β 's = .26-.40).

De regressieresultaten bevestigen H1: inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid is een significante positieve voorspeller van interprofessionele samenwerking in alle drie de uitkomstmaten. H2 wordt verworpen: leiderschapsgedrag gericht op het waarderen van professionele eigenheid draagt niet significant bij aan de verklaring van interprofessionele samenwerking, ook niet wanneer gecontroleerd wordt voor kindcentrum.

Om te onderzoeken of het uitblijven van klimaateffecten samenhangt met een gebrek aan gedeeld klimaat, zijn klimaatsterkte-indicatoren berekend. De gemiddelde interrater agreement (rwg) bedroeg .65 voor verbondenheid en .67 voor eigenheid, beide onder de conventionele grens van .70 voor voldoende consensus (LeBreton & Senter, 2008). De ICC (1)-waarden (.16 en

.14) duiden op beperkte *between-group* variatie. Slechts twee van de acht kindcentra toonden adequate consensus ($rwg > .70$) op beide dimensies. Deze bevindingen wijzen erop dat binnen de onderzochte kindcentra medewerkers binnen hetzelfde centrum het klimaat uiteenlopend ervaren, waardoor klimaat niet goed kan functioneren als collectief verklaringsmechanisme voor de relatie tussen inclusief leiderschap en interprofessionele samenwerking.

H3 wordt op basis van deze bevindingen verworpen: inclusief organisatieklimaat medieert de relatie tussen inclusief leiderschapsgedrag en interprofessionele samenwerking niet, hetgeen mede verklaard wordt door de lage klimaatsterkte binnen de onderzochte kindcentra.

Discussie

Samenvatting van de belangrijkste bevindingen

Dit onderzoek onderzocht hoe inclusief leiderschap samenhangt met interprofessionele samenwerking in kindcentra, waar onderwijs en kinderopvang structureel samenwerken ondanks institutionele verschillen. Drie bevindingen springen eruit.

Ten eerste hangt inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid significant samen met drie aspecten van interprofessionele samenwerking: de horizontale doorgaande lijn tussen school en bso, de inhoudelijke doorgaande lijn tussen peuteropvang en onderwijs, en de pedagogische relatie. Leidinggevend en die investeren in sociale cohesie, rechtvaardige behandeling, participatie en het delen van kennis dragen bij aan betere interprofessionele samenwerking.

Ten tweede correleert gedrag gericht op het waarderen van professionele eigenheid, theoretisch een kerndimensie van inclusief leiderschap, in geen van de regressiemodellen significant met de samenwerkingsuitkomsten. Dit is opmerkelijk, omdat medewerkers wel rapporteren dat zij zich gewaardeerd voelen in hun eigenheid ($M = 4.54$), maar tegelijkertijd beperkte participatie en collectief eigenaarschap ervaren ($M = 3.24$). In lijn met Shore en Chung (2021) wijst dit op een patroon van assimilatie in plaats van inclusie: medewerkers voelen zich onderdeel van de groep door zich aan te passen aan dominante professionele normen, terwijl hun unieke expertise beperkt doorwerkt in besluitvorming en samenwerking.

Ten derde speelt inclusief organisatieklimaat geen mediërende rol in de relatie tussen inclusief leiderschapsgedrag en interprofessionele samenwerking. Dit hangt samen met het ontbreken van een voldoende sterk gedeeld klimaat binnen de onderzochte kindcentra: medewerkers binnen hetzelfde centrum ervaren het klimaat uiteenlopend, waardoor klimaat niet kan functioneren als collectief verklaringsmechanisme.

Bijdrage aan de HRM-kennisbasis

Deze studie draagt bij aan de HRM- en leiderschapsliteratuur door te laten zien dat leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid (participatie, rechtvaardigheid, kennisdeling) samenhangt met betere interprofessionele samenwerking, terwijl leiderschapsgedrag gericht op het waarderen van professionele eigenheid dit niet doet. Dit roept de vraag op waarom deze tweede dimensie van inclusief leiderschap, die in de theorie als essentieel wordt beschouwd (Randel et al., 2018; Shore et al., 2011), geen voorspellende waarde heeft voor de samenwerkingsuitkomsten. De bevindingen suggereren een patroon dat consistent is met assimilatie of pseudo-inclusie, zoals geconceptualiseerd door Shore en Chung (2021). Medewerkers ervaren wel waardering voor hun professionele eigenheid ($M = 4.54$), maar rapporteren tegelijkertijd beperkte participatie en collectief eigenaarschap ($M = 3.24$). Cruciaal is dat alleen inclusief leiderschap gericht op verbondenheid samenhangt met interprofessionele samenwerking. Dit wijst erop dat de gevonden waardering voor eigenheid in deze context niet leidt tot participatie, invloed of collectief eigenaarschap. Verbondenheid ontstaat hier vooral door conformering aan dominante professionele normen, eerder dan door wederzijdse waardering van complementaire expertise.

In contexten waar sprake is van institutionele statusverschillen tussen sectoren fungeert waardering voor eigenheid blijkbaar primair als ‘relationeel bevestigingssignaal’: medewerkers voelen zich persoonlijk gerespecteerd, maar niet als functioneel mechanisme dat professionele verschillen productief maakt voor collectieve besluitvorming of het nemen van gezamenlijke verantwoordelijkheid. Dit verklaart waarom kinderopvangleidinggevenden in de interviews compenserend differentiatiegedrag vertonen: zij benadrukken expliciet hun eigen professionaliteit en bakenen hun expertise af als reactie op ervaren assimilatedruk.

Deze bevinding heeft implicaties voor de concretisering van het *inclusie-framework*. Waar Shore *et al.* (2011) stellen dat zowel verbondenheid én waardering voor eigenheid tegelijk moeten worden gerealiseerd om inclusie te creëren, laat dit onderzoek zien dat alleen de aanwezigheid van beide dimensies niet voldoende is. Beslissend is of waardering voor eigenheid ook daadwerkelijk vertaald wordt naar institutionele participatie en invloed. Zonder deze vertaling ontstaat een vorm van symbolische inclusie die wel het individuele welbevinden kan verhogen, maar interprofessionele samenwerking niet bevordert.

Methodologische meerwaarde

Door percepties van leidinggevenden en medewerkers te combineren met kwalitatieve data werd zichtbaar dat wat leidinggevenden percipiëren te doen, niet automatisch samenvalt met hoe deze praktijken ervaren worden. Leidinggevenden schatten hun eigen gedrag systematisch hoger in dan medewerkers dit waarnemen. Tegelijkertijd schatten leidinggevenden het klimaat dat medewerkers ervaren lager in dan medewerkers zelf rapporteren.

Dit patroon sluit aan bij bevindingen van Song en Meier (2020) die vonden dat leidinggevendenden hun eigen leiderschapsgedrag stelselmatig positiever inschatten dan medewerkers, en bij Marescaux en De Winne (2024), die laten zien dat perceptuele (in)congruentie tussen medewerkers en leidinggevendenden consequenties heeft voor werknemersuitkomsten. Deze benadering maakt processen van *(mis)alignment* inzichtelijk die in enkelvoudige surveys verborgen blijven. Voor HRM-onderzoek impliceert dit dat de aanwezigheid van HR-praktijken (zoals gerapporteerd door leidinggevendenden) onvoldoende is als indicator is voor effectiviteit. Wat telt, is hoe medewerkers deze praktijken ervaren én in hoeverre deze percepties gedeelde percepties zijn binnen teams en beroepsgroepen (Van Beurden *et al.*, 2021)

Implicaties voor de HRM-praktijk

De bevindingen hebben directe implicaties voor leidinggevendenden, HRM-professionals en beleidsmakers in kindcentra of elders in het onderwijs.

- Leidinggevendenden in dit onderzoek investeren zichtbaar in relationele betrokkenheid, wat bijdraagt aan verbondenheid. Deze inzet is relevant, maar blijkt onvoldoende om professionele verschillen daadwerkelijk te laten doorwerken in interprofessionele samenwerking. In lijn met Shore en Chung (2021) vraagt inclusief leiderschap, naast relationele nabijheid, om het expliciet organiseren van participatie en invloed. Signalering dat verschillen wel worden gewaardeerd, maar beperkt doorwerken in besluitvorming, kan zowel *bottom-up* als *top-down* ontstaan. Structurele borging vraagt om strategisch HRM als gedeelde verantwoordelijkheid van bestuurders, HRM-professionals en leidinggevendenden, waarin kindcentrumontwikkeling wordt vertaald naar rollen, overlegstructuren, professionele ontwikkeling en besluitvormingsmandaat. Zo worden leidinggevendenden en medewerkers uit onderwijs en kinderopvang gesteund door organisatiebeleid dat pedagogische en onderwijskundige expertise structureel laat doorwerken in gezamenlijke keuzes. Aangezien *empowerment* van medewerkers een expliciet onderdeel is van waardering voor eigenheid binnen inclusief leiderschap (Randel *et al.*, 2018), zit hier een aangrijpingspunt om de stem van medewerkers te benutten in dit proces.
- HR-interventies rond inclusie richten zich vaak op het meten en versterken van ervaren organisatieklimaat. De bevindingen benadrukken het belang om daarbij niet alleen te kijken naar gemiddelde scores, maar ook naar de mate waarin inclusie consistent wordt ervaren binnen teams en beroepsgroepen. In dit onderzoek rapporteren medewerkers gemiddeld een positief inclusief klimaat, maar de lage *interrater agreement* laat zien dat medewerkers binnen hetzelfde centrum het klimaat sterk uiteenlopend ervaren. Een positief gemiddelde maskeert daarmee een gebrek aan gedeeldheid dat juist bepalend is voor de effectiviteit van klimaat als collectief mechanisme (Schneider *et al.*, 2017). HR-professionals kunnen hierop inspelen door klimaatmetingen te differentiëren naar functiegroep en verschillen expliciet bespreekbaar te maken, in plaats van positieve gemiddelden als indicatie van inclusie te beschouwen.

- Op beleidsniveau vraagt inclusie om alertheid op mechanismen van pseudo-inclusie. Medewerkers kunnen waardering ervaren zolang zij passen binnen dominante professionele normen, terwijl hun eigen expertise beperkt invloed heeft op samenwerking en besluitvorming. Dit sluit aan bij Mor Barak *et al.* (2021), die laten zien dat inclusie in beleid en taal kan losraken van de praktijk. Gelijkaardigheid vraagt daarom om explicitering in wie participeert in besluitvorming, hoe verantwoordelijkheden zijn verdeeld en wiens expertise leidend is. HR-professionals kunnen hierin een rol spelen door interprofessionele samenwerking expliciet op te nemen in functieprofielen en ontwikkelgesprekken.

Kanttekeningen en vervolgonderzoek

Dit onderzoek kent een aantal beperkingen. Zo is de steekproefomvang beperkt, wat de generaliseerbaarheid beperkt. Ook is de data cross-sectioneel, waardoor geen uitspraken over causaliteit mogelijk zijn. Een derde beperking betreft de selectie: uitsluitend leidinggevendenden die vrijwillig deelnamen aan een professionaliseringsprogramma zijn geïnterviewd, wat duidt op een relatief gemotiveerde groep en daarmee een mogelijke selectiebias. Ten slotte is de kwalitatieve dataverzameling afgebakend tot leidinggevendenden, waardoor het medewerkersperspectief op inclusief leiderschap buiten beeld blijft. Vervolgonderzoek met grotere steekproeven en een longitudinale opzet is nodig om gevonden patronen te toetsen en causale verbanden vast te stellen. *Multilevel* kwalitatief onderzoek waarbij zowel leidinggevendenden als medewerkers worden bevraagd, zoals gehanteerd door Penning de Vries *et al.* (2022), kan inzicht geven in de processen die ten grondslag liggen aan de perceptieverschillen die in dit onderzoek zijn gevonden.

Dit onderzoek laat zien dat relationele vormen van inclusief leiderschap, zoals het investeren in *community building* en het uitspreken van waardering, weliswaar bijdragen aan meer verbondenheid, maar niet vanzelfsprekend leiden tot benutting van professionele eigenheid in interprofessionele samenwerking. In lijn met Shore en Chung (2021) ontstaat inclusie pas wanneer waardering voor eigenheid gepaard gaat met structurele voorwaarden voor participatie en invloed. Het uitblijven van dit verband roept vragen op voor vervolgonderzoek op drie niveaus.

Ten eerste is interventieonderzoek nodig naar HRM-interventies die niet uitsluitend gericht zijn op relationele verbinding en ervaren inclusie, maar expliciet ook structurele participatie en collectief eigenaarschap organiseren. Dergelijk onderzoek kan inzicht geven in de voorwaarden waaronder waardering voor professionele eigenheid zich vertaalt naar daadwerkelijke invloed en gedeelde verantwoordelijkheid, zoals verondersteld in inclusietheorie, maar die niet vanzelfsprekend gerealiseerd wordt in interprofessionele contexten.

Ten tweede is longitudinaal onderzoek nodig naar processen van *policy-practice decoupling*, zoals beschreven door Mor Barak et al. (2021). Dit betreft vragen naar hoe en wanneer inclusieve beleidsintenties losraken van dagelijkse werkpraktijken, en welke mechanismen bijdragen aan het voortbestaan van deze *gap*, ondanks expliciete aandacht voor inclusie in leiderschap en HRM-beleid.

Ten derde vraagt de spanning tussen ervaren inclusie op individueel niveau en voortdurende structurele ongelijkheid tussen onderwijs en kinderopvang om onderzoek naar de rol van institutionele logica's. Onderwijs en kinderopvang verschillen fundamenteel in bekostiging, professionalisering, kwaliteitskaders en arbeidsvoorwaarden. Een *multilevel*-benadering, waarin macro- (beleid), meso- (organisatie) en microprocessen (interactie en leiderschap) met elkaar worden verbonden, kan helpen verklaren waarom relationele inclusie-interventies niet automatisch leiden tot structurele gelijkwaardigheid tussen beroepsgroepen.

Conclusie

Inclusief leiderschapsgedrag gericht op verbondenheid hangt significant samen met interprofessionele samenwerking, terwijl gedrag gericht op waardering voor professionele eigenheid dit niet doet. Kwalitatieve analyse laat zien dat medewerkers zich wel gewaardeerd voelen, maar dat deze waardering niet vertaald wordt naar structurele participatie en collectief eigenaarschap. Dit patroon wijst op een assimilatiemechanisme: medewerkers worden geaccepteerd voor zover zij conformeren aan de dominante cultuur.

De aanwezigheid van beide dimensies van inclusief leiderschap alleen, blijkt daarmee onvoldoende. Beslissend is of waardering voor eigenheid vertaald wordt naar participatie en invloed. Zonder deze vertaling ontstaat pseudo-inclusie die weliswaar individueel welbevinden kan verhogen maar de meerstemmigheid in interprofessionele samenwerking niet bevordert. Voor HRM-praktijk en -onderzoek betekent dit dat interventies expliciet moeten investeren in structurele participatie, gedeelde besluitvorming en formele erkenning van complementaire expertise.

Verklaring AI-gebruik:

Tijdens de voorbereiding van dit werk hebben de auteurs op 5 en 6 mei 2026 en op 6 juli 2026 gebruikgemaakt van Claude voor taalredactie en terugbrengen van het aantal woorden. Na gebruik van deze tool hebben de auteurs de inhoud waar nodig beoordeeld en bewerkt en nemen zij de volledige verantwoordelijkheid voor de inhoud van het gepubliceerde artikel.

SUMMARY

This study examined how inclusive leadership relates to interprofessional collaboration between primary education and childcare in Dutch child centres. Survey data from 173 employees and seventeen managers across eight child centres were combined with interviews with fourteen managers.

The results show that inclusive leadership behaviour focusing on belongingness (comprising community building, fairness, participation, and knowledge sharing) is significantly associated with interprofessional collaboration. Leadership behaviour focusing on valuing uniqueness, however, was not associated with interprofessional collaboration, even though employees reported feeling valued. The qualitative analysis suggests that childcare professionals adapt to educational norms, while their pedagogical expertise appears to have limited influence on decision-making. This pattern points to assimilation rather than inclusion. Moreover, an inclusive organisational climate did not mediate the relationship, possibly because of the low climate strength within child centres.

The findings indicate that the mere presence of both dimensions of inclusive leadership is insufficient. The key issue is whether valuing uniqueness translates into structural participation and influence. For HRM practice, the findings imply that interventions should explicitly promote equal participation and collective ownership. The study contributes to the HRM literature by providing insight into contexts characterised by institutional differences and by systematically comparing managers' and employees' perceptions.

Literatuur

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Bernard, H. R. (2013). *Social research methods : Qualitative and quantitative approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Boekhorst, J. A. (2015). The role of authentic leadership in fostering workplace inclusion: A social information processing perspective. *Human Resource Management*, 54(2), 241–264. <https://doi.org/10.1002/hrm.21669>

- Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools*, 22(3), 251–266. <https://doi.org/10.1177/1365480219864812>
- Bouwman, M., Runhaar, P., Wesselink, R., & Mulder, M. (2018). Leadership ambidexterity : Key to stimulating team learning through team-oriented hrm? An explorative study among teacher teams in vet colleges. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143217751078>
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R., & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250–260. <https://doi.org/10.1080/10400419.2010.504654>
- Cartmel, J., & Grieshaber, S. (2014). Communicating for quality in school age care services. 39(3), 23–28. <https://doi.org/10.1177/183693911403900304>
- Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S., & Weiner, J. (2016). Understanding psychological safety in health care and education organizations: A comparative perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>
- Ferdman, B. M. (2013). The practice of inclusion in diverse organizations: Toward a systemic and inclusive framework. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion*. Wiley.
- Fukkink, R., & Van Verseveld, M. (2019). Inclusive early childhood education and care: A longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, 34(3), 362–372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>
- Grojean, M. W., Resick, C. J., Dickson, M. W., & Smith, D. B. (2004). Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing an organizational climate regarding ethics. *Journal of Business Ethics*, 55(3), 223–241.
- Homan, A. C., Gündemir, S., Buengeler, C., & van Kleef, G. A. (2020). Leading diversity: Towards a theory of functional leadership in diverse teams. *Journal of Applied Psychology*, 105(10), 1101–1128. <https://doi.org/10.1037/apl0000482>
- Huq, J.-L., Reay, T., & Chreim, S. (2017). Protecting the paradox of interprofessional collaboration. *Organization Studies*, 38(3-4), 513–538. <https://doi.org/10.1177/0170840616640847>

- Jutzi, M., & Woodland, R. H. (2019). The after-school program collaboration quality index (cqi): Results of a validation study. *International Journal for Research on Extended Education*, 7(1), 69–85.
- Keuning, T., Verheijen-Tiemstra, R., Jongstra, W., & Peeters, R. (2022). Interprofessional collaboration between childcare services and primary schools in the netherlands. In P. W. Armstrong & C. Brown (Eds.), *School-to-school collaboration: Learning across international contexts* (pp. 91–126). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80043-668-820221007>
- Langner, J., & Fukkink, R. G. (2023). A realist synthesis of interprofessional collaborative practices in early intervention for children with speech, language and communication needs. *International journal of language and communication disorders*, 58(2), 516–541. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12789>
- LeBreton, J. M., & Senter, J. L. (2008). Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement. *Organizational Research Methods*, 11(4), 815–852. <https://doi.org/10.1177/1094428106296642>
- Marescaux, E., & De Winne, S. (2024). (Not) seeing eye to eye on developmental HRM practices: Perceptual (in)congruence and employee outcomes. *International Journal of Human Resource Management*, 35(7), 1340–1369. <https://doi.org/10.1080/09585192.2023.2285362>
- McNeish, D. M., & Stapleton, L. M. (2016). The effect of small sample size on two-level model estimates: A review and illustration. *Educational Psychology Review*, 28(2), 295–314. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9287-x>
- Mitchell, R., & Boyle, B. (2020). Professional faultlines and interprofessional differentiation in multidisciplinary team innovation the moderating role of inclusive leadership. *Health Care Management Review*, 46(4), 332–340. <https://doi.org/10.1097/HMR.0000000000000276>
- Mor Barak, M. E., Luria, G., & Brimhall, K. C. (2021). What leaders say versus what they do: Inclusive leadership, policy-practice decoupling, and the anomaly of climate for inclusion. *Group & Organization Management*, 47(4), 840–871. <https://doi.org/10.1177/10596011211005916>
- Nembhard, I. M., & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior*, 27(7), 941–966.

- Nishii, L. H., & Rich, R. E. (2014). Creating inclusive climates in diverse organizations. In B. M. Ferdman & B. R. Deane (Eds.), *Diversity at work: The practice of inclusion* (pp. 330–363). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118764282.ch11>
- Ooms, M., Fukkink, R., Devlieghere, J., Dreier, A., Fischbach, R., Langner, J., Mæland Strømsøe, K., & Van Lombergen, L. (2025). Interprofessional collaboration in ecec: A review of european countries with different levels of system integration. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2025.2484266>
- Ostroff, C., & Schulte, M. (2014). A configural approach to the study of organizational culture and climate. In *The oxford handbook of organizational climate and culture*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199860715.013.0027>
- Penning de Vries, J., Knies, E., & Leisink, P. (2022). Shared perceptions of supervisor support: What processes make supervisors and employees see eye to eye? *Review of Public Personnel Administration*, 42(1), 88–112. <https://doi.org/10.1177/0734371X20942814>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A., & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190–203. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.07.002>
- Roberson, Q., & Perry, J. L. (2021). Inclusive leadership in thought and action: A thematic analysis. *Group & Organization Management*, 47(4), 755–778. <https://doi.org/10.1177/10596011211013161>
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising hrm from content and process perspectives. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 639–656. <https://doi.org/10.1177/1741143215623786>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>

- Schneider, B., González-Romá, V., Ostroff, C., & West, M. A. (2017). Organizational climate and culture: Reflections on the history of the constructs in the journal of applied psychology. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 468–482. <https://doi.org/10.1037/apl0000090>
- Shore, L. M., & Chung, B. G. (2021). Inclusive leadership: How leaders sustain or discourage work group inclusion. *Group & Organization Management*, 47(4), 723–754. <https://doi.org/10.1177/1059601121999580>
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of Management*, 37(4), 1262–1289.
- Song, M., & Meier, K. J. (2020). Walking the walk: Does perceptual congruence between managers and employees promote employee job satisfaction? *Review of Public Personnel Administration*, 42, 195 – 225.
- Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., & Van De Voorde, K. (2021). How employee perceptions of HR practices in schools relate to employee work engagement and job performance. *Journal of Management & Organization*, 1–19. <https://doi.org/10.1017/jmo.2021.66>
- Verheijen-Tiemstra, M. R. E., Ros, A. A., & Vermeulen, M. J. M. (2020). Werelden van verschil: Aard en intensiteit van interprofessionele samenwerking tussen basisonderwijs en kinderopvang [worlds apart: Dimensions and levels of intensity in interprofessional collaboration between primary schools and childcare services]. *Pedagogische Studiën*, 97(1), 59–75.
- Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2024). Fostering collaboration through inclusive leadership: Exploring the behaviour of childcare and school leaders in dutch child centres. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(6), 1485–1501. <https://doi.org/10.1177/17411432241227686>
- Verheijen-Tiemstra, R., Ros, A., Vermeulen, M., & Poell, R. F. (2025). Strengthening inclusive leadership: Insights from a professional development programme for school and childcare leaders. *Professional Development in Education*, 51(7), 1233–1248. <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2371842>
- Wright, P. M., & Nishii, L. H. (2013). Strategic HRM and organizational behavior: Integrating multiple levels of analysis. In J. Paauwe, D. E. Guest, & P. M. Wright (Eds.), *HRM and performance: Achievements and challenges* (pp. 97–110). Wiley.