

Co-constructie in het hbo

Samen werken en leren op en over de grenzen van praktijken

Erica Bouw, Wilke van Beest, Evelien Ketelaar, Claudine Verbiest en Esther Wijma

Samenvatting Dit onderzoek richt zich op co-constructie van hybride leeromgevingen in het hbo, waarin studenten, professionals en onderzoekers samenwerken en leren op en over de grenzen van praktijken. Het ontwerpen en uitvoeren van dergelijke leeromgevingen is complex en kan leiden tot wrijvingen tussen onderwijs en beroepspraktijk, wat het duurzaam voortbestaan van de leeromgevingen onder druk zet. In dit onderzoek wordt verkend wat de rol van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten is in het dynamisch interactieproces van co-constructie tussen de praktijken van onderwijs en beroepspraktijk. Hiertoe is een casestudie uitgevoerd in twee leeromgevingen. Data werd verzameld via interviews en een tijdlijn sessie. De resultaten laten zien dat grensgangers, zoals docenten, professionals in de praktijk en studenten, cruciaal zijn voor zowel continuïteit als vernieuwing. Grensruimtes kwamen in beide casussen vooral tot uiting als fysieke plekken: bestaande werkplekken of nieuw ingerichte ontmoetingsruimtes die samenwerking en dialoog mogelijk maken. Grensobjecten, zoals feedbackmethoden en studentenproducten, ondersteunen afstemming en gezamenlijke betekenisvorming. Het expliciet beleggen van rollen en het maken van duidelijke afspraken over *governance* versterken de co-constructie. De conclusie is dat de drie grenselementen afzonderlijk én in interactie bijdragen aan het verbinden van onderwijs en beroepspraktijk. Hun synergie lijkt een voorwaarde voor duurzame co-constructie, waarbij studenten een dynamische rol kunnen spelen als tijdelijke grensgangers.

Trefwoorden co-constructie, grensganger, grensruimte, grensobject, *boundary crossing*

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 15 december 2025

Geaccepteerd: 1 juni 2026

Online: 12 oktober 2026

Contactpersoon

Erica Bouw, erica.bouw@hu.nl

Over de auteur(s)

Erica Bouw is hogeschool hoofddocent, lectoraat Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht; Wilke van Beest is senior onderzoeker, lectoraat Onderzoekend Vermogen, Hogeschool Utrecht; Evelien Ketelaar is senior onderzoeker, lectoraat Beroepsonderwijs, Hogeschool Utrecht; Claudine Verbiest is docent-onderzoeker Fontys ICT en lectoraat Professionele Werkplaatsen, Fontys Hogeschool; Esther Wijma is onderwijskundige, ROC van Amsterdam en Flevoland.

Copyright

© Author(s); licensed under Creative Commons Attribution 4.0. This allows for unrestricted use, as long as the author(s) and source are credited.

Themanummer

Dit artikel hoort bij het themanummer "Samen leren, werken en innoveren in authentieke multistakeholderomgevingen"

Probleem en context

Binnen het hoger beroepsonderwijs (hbo) worden hybride leeromgevingen ontwikkeld waarin studenten, professionals en onderzoekers gezamenlijk werken, leren en innoveren op en over de grenzen van hun eigen praktijken. Dit gebeurt vaak in 'co-constructie'. Dat wil zeggen dat diverse actoren gezamenlijk de leeromgeving ontwerpen, uitvoeren en doorontwikkelen (Bouw et al., 2021). Het doel is om leeromgevingen te creëren die responsief zijn ten opzichte van maatschappelijke en professionele ontwikkelingen, die duurzaam kunnen voortbestaan en die van waarde zijn voor alle betrokkenen.

Co-constructie is een dynamisch interactieproces tussen praktijken, waarbij afstemming moet worden bereikt op diverse aspecten van de leeromgevingen. Dit proces verloopt niet altijd makkelijk. Ten eerste, omdat het vormgeven van dit soort leeromgevingen een gelaagd en complex proces is, met ontwerpafwegingen op strategisch, tactisch en operationeel niveau (Bouw et al., 2021). Ten tweede functioneren onderwijsinstellingen en beroepspraktijk vaak als gescheiden systemen, elk met eigen motieven voor samenwerking en een eigen institutionele logica (Bos et al., 2022). Dit kan leiden tot wrijvingen, bijvoorbeeld over doelen, werkwijzen of tijdshorizon. Dergelijke wrijvingen zijn niet per definitie problematisch: ze kunnen juist het leerpotentieel van hybride leeromgevingen vergroten (Bakker & Akkerman, 2019). Tegelijkertijd kunnen wrijvingen het co-constructieve (her)ontwerpproces bemoeilijken en verduurzaming van leeromgevingen onder druk zetten. Dit leidt tot verspilling van tijd en geld. Initiatieven worden bijvoorbeeld niet voortgezet, krijgen een andere invulling dan oorspronkelijk beoogd, of leveren onduidelijke opbrengsten op (Munneke et al., 2022). Ondanks dat veel wordt geïnvesteerd in het opzetten en uitvoeren van hybride leeromgevingen, is er nog weinig bekend over wat bijdraagt aan co-constructie. Meer inzicht is nodig in het dynamisch interactieproces tussen praktijken van onderwijs, beroepspraktijk en onderzoek, zodat de kans op duurzaam succes wordt versterkt.

Theoretisch kader

Om het dynamisch interactieproces tussen praktijken te begrijpen, bouwen we voort op het concept *boundary crossing*, zoals uitgewerkt door Akkerman en Bakker (2011). Zij definiëren grenzen als sociaal-culturele verschillen die kunnen leiden tot discontinuïteit in handelen of interactie. Studenten voelen zich bijvoorbeeld belemmerd doordat docenten andere opvattingen hebben over lesstof of opdrachten dan de mensen in de beroepspraktijk (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Om te voorkomen dat dergelijke discontinuïteiten te sterk belemmerend werken, worden hybride leeromgevingen ontwikkeld waarin elementen van het onderwijs en van de beroepspraktijk worden geïntegreerd (Bouw et al., 2019). Hoewel het leren hierin emergent is – het ontstaat uit de complexe interactie tussen mensen, opdrachten, materialen en ervaringen – kunnen bepaalde elementen van de leeromgeving doelbewust en in co-constructie worden vormgegeven om zoveel mogelijk de gewenste leerprocessen te stimuleren (Bouw et al., 2021).

Ontwerpbare elementen die de verbinding tussen praktijken versterken, noemen we ‘grenselementen’. In dit artikel staan grensgangers, grensruimtes en grensobjecten en hun rol bij het dynamisch interactieproces tussen praktijken centraal. Hierna wordt beschreven wat bekend is over de rol van deze grenselementen bij dynamische interacties op en over de grenzen van praktijken en waar het onderzoek in dit artikel aan bijdraagt.

Grensgangers

Multi-actor samenwerking is een complex, iteratief proces waarin actoren voortdurend waarden, prioriteiten en strategieën verkennen en uitonderhandelen om een gedeelde ambitie te realiseren en leerpotentieel te benutten (Velter et al., 2022). Grensgangers spelen hierbij een cruciale rol. Deze grensgangers, ook wel grenswerkers, bruggenbouwers of in Engelstalige literatuur *brokers*, *boundary workers* en *boundary crossers* genoemd, zijn personen die actief deelnemen aan meerdere praktijken, zoals onderwijs en beroepspraktijk, en een verbindende rol vervullen in het dynamisch interactieproces tussen de betreffende praktijken. Grensgangers brengen elementen, perspectieven en kennis van de ene context over naar de andere en dragen zo bij aan vertrouwen, wederzijds begrip en samenwerking. Omdat grensgangers opereren binnen uiteenlopende normenkaders en verantwoordelijkheden, ervaren zij regelmatig spanningen tussen de verwachtingen van verschillende werelden (Bakker & Akkerman, 2019). Door hun positie en kennis van beide domeinen treden grensgangers op als ‘vertalers’ die betekenis geven aan begrippen en praktijken, en als ‘bemiddelaars’ die vertrouwen bevorderen door culturele en organisatorische verschillen te overbruggen.

Grensruimtes

Grensruimtes zijn fysieke, sociale of conceptuele omgevingen waarin verschillende praktijken elkaar ontmoeten en waarin samenwerking, onderhandeling en wederzijds leren mogelijk worden. Akkerman en Bakker (2011) beschrijven grensruimtes als ruimtes met potentieel voor transformatief leren. Dit betekent dat zowel lerenden als praktijken zich kunnen ontwikkelen door het oversteken en verbinden van grenzen tussen sociale en professionele contexten. Daarbij worden spanningen en verschillen niet vermeden, maar juist benut als bron voor reflectie en ontwikkeling. Binnen het beroepsonderwijs kunnen grensruimtes ontstaan in hybride leeromgevingen, waarin studenten, docenten, praktijkbegeleiders en vaak ook onderzoekers gezamenlijk werken in realistische beroepssituaties. Deze ontmoetingsplekken creëren een context voor interactie en dialoog tussen uiteenlopende perspectieven, waarbij deelnemers gezamenlijk betekenis geven aan gedeelde vraagstukken (Zitter & Hoeve, 2012; Klein, 2022).

Grensobjecten

Grensobjecten zijn artefacten of concepten die worden gebruikt door meerdere sociale werelden, maar die elk op een eigen manier worden geïnterpreteerd. Ze vervullen een unieke rol bij het dynamisch interactieproces tussen praktijken doordat ze meerdere werelden verbinden (Zitter et al., 2012). Daarnaast helpen ze om abstracte ideeën concreet te maken en gezamenlijke betekenis te ontwikkelen, waardoor grensobjecten kunnen fungeren als ankers (Bronkhorst et al., 2020; Velter et al., 2022). Er kan onderscheid gemaakt worden tussen werken *met* en werken *aan* een grensobject (Bronkhorst et al., 2020). Werken met een object (bijvoorbeeld een gezamenlijk formulier) faciliteert efficiënte en routinematige afstemming waarbij verschillen tussen praktijken intact blij-

ven, met het object als vertaalmiddel (Akkerman & Bakker, 2011). Werken aan een gedeeld object (bijvoorbeeld onderwijsinnovatie) kan bijdragen aan nieuwe, hybride praktijken die kenmerken van alle betrokken praktijken combineren (Bronkhorst et al., 2020).

Onderzoeksvraag

Grensgangers, grensruimtes en grensobjecten lijken een belangrijke rol te spelen bij dynamische interactieprocessen tussen praktijken. We hebben echter nog weinig inzicht in de wijze waarop dit precies werkt bij de co-constructie van grensoverstijgende leeromgevingen in het hbo. De onderzoeksvraag die in deze casestudie centraal staat is daarom: Wat is de rol van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten in het dynamisch interactieproces van co-constructie van hybride leeromgevingen in het hbo?

Methode

Achtereenvolgend wordt ingegaan op de gevolgde kwalitatieve benadering met een *case study*, de dataverzameling, en de data-analyse.

Kwalitatieve benadering en case study

Om de rol van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten in het dynamisch interactieproces van co-constructie van hybride leeromgevingen in het hbo te onderzoeken, is een *case study* (Yin, 2014) gedaan in twee hybride leeromgevingen (zie Tabel 1 voor een beschrijving van de twee casussen). Dit onderzoek hanteert een kwalitatieve benadering, waarin actoren uit de deelnemende casussen actief bijdroegen aan de dataverzameling. Voorafgaand hieraan formuleerden de leeromgevingen een eigen ontwikkelvraag over co-constructie, om gerichte feedback van de onderzoekers te ontvangen. Tezamen beoogden we hiermee de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten te bevorderen (Franken et al., 2018).

Dataverzameling

De dataverzameling bestond uit een '*site visit*' van een dag(deel) bij de leeromgevingen door twee onderzoekersteams. Ieder team bestond uit drie onderzoekers: één onderzoeker vanuit de betrokken onderwijsinstelling en twee onderzoekers vanuit andere onderwijsinstellingen. Deze onderzoekers hebben de verschillende betrokkenen bij de leeromgevingen geïnterviewd over hun ervaringen met leren en werken in de leeromgeving. Daarnaast vond er een tijdlijn sessie plaats, waarin het proces van co-constructie van de leeromgeving vanuit het perspectief van verschillende betrokkenen is besproken. Het type en de aantallen deelnemers staan voor beide instrumenten weergegeven in Tabel 2. Alle gesprekken zijn opgenomen en getranscribeerd.

Tabel 1 Beschrijving van de twee deelnemende casussen

Casus 1	Casus 2
Een Zorginnovatiecentrum (ZIC) in een woon-zorgcentrum, waar hbo-studenten samen met professionals zorg verlenen op één afdeling. In totaal werken er per periode van een half jaar circa 15 studenten van verschillende opleidingsjaren en opleidingen samen met professionals, docenten, cliënten en naasten. Gelijkwaardige samenwerking en innovatie zijn belangrijk voor het ZIC.	Een leeromgeving in een gezondheidscentrum, waar verschillende partners samenwerken aan het verbeteren van bestaanszekerheid in de wijk. Per periode nemen circa 25 studenten deel van verschillende opleidingen. Zij werken samen met docenten, buurtbewoners, onderzoekers, professionals en ondernemers in de wijk vanuit een gedeelde visie op gezondheid en welzijn.

Tabel 2 Overzicht van de deelnemers tijdens de *site visit* bij de twee casussen

	Casus 1	Casus 2
Interviews	4 studenten 1 docent 2 medewerkers	3 studenten 2 docenten 1 wijkbewoner
Tijdlijnsessies	1 manager woonzorgcentrum 2 docenten 2 medewerkers	1 coördinator gezondheidscentrum 2 docenten 1 docent-onderzoeker

De tijdlijnsessie is een reflexieve onderzoeksmethode (gebaseerd op Verdonschot en de Jong, 2022), waarbij betekenisvolle momenten binnen een co-constructieproces van een hybride leeromgeving in dialoog inzichtelijk gemaakt worden. Bij de tijdlijnsessie waren betrokkenen op operationeel, tactisch en strategisch niveau vertegenwoordigd. Er is gefocust op momenten waarbij betrokkenen wrijving hebben ervaren in de co-constructie en momenten waarbij de samenwerking constructief verliep. Deze momenten zijn gezamenlijk geplaatst op een tijdlijn, verhelderd en uitgediept. In lijn met ander interpretatief onderzoek worden dit soort momenten als informatief beschouwd (Engeström, 2001). Daarbij zijn ‘wrijving’ en ‘constructieve samenwerking’ niet opgevat als categorieën die alle interacties tussen betrokkenen beschrijven: de begrippen fungeren in dit onderzoek als lenzen om momenten te identificeren waarop de co-constructie expliciet onderwerp van onderhandeling en betekenisgeving wordt. Alledaagse interacties waarin verschillen niet worden geëxpliciteerd, pragmatisch wordt ingestemd of spanningen latent blijven, maken eveneens deel uit van het dynamische interactieproces, maar bieden minder

direct inzicht in de mechanismen van co-constructie die in dit onderzoek centraal staan.

Data-analyse

Per casus zijn betekenisvolle fragmenten uit de transcripten van de interviews en de tijdlijn sessies gecodeerd met een vooraf gezamenlijk geformuleerd codeerschema, waarbij deductieve en inductieve codering zijn gecombineerd. De deductieve codes zijn geformuleerd vanuit de literatuur over co-constructie van hybride leeromgevingen en de ontwerpbare elementen (o.a. Bouw et al., 2019; 2021). Het onderscheiden van momenten van wrijving en momenten van constructieve samenwerken bleek daarbij helpend voor de benodigde focus in de analyse (Miles et al., 2014). Op basis van de coderingen zijn single-case rapportages opgesteld met de belangrijkste bevindingen en ter validatie voorgelegd aan deelnemers. De cross-case analyse heeft zich gericht op verschillen en overeenkomsten in het co-constructieproces bij de cases.

De cross-case analyse was een iteratief proces waarbij een divers samengestelde groep van tien onderzoekers betrokken was. In de onderzoekersgroep zijn uit de verschillende *single-cases* de volgende elementen volgens de CIMO-logica op een muur onder elkaar gezet: rapportages van momenten van wrijving en constructieve samenwerking, ingezette interventies bij deze momenten, en waartoe deze interventies toe hebben geleid. (zie Figuur 1) (Denyer et al., 2008).

Zo werd de Context (C) benoemd (moment van wrijving of constructieve samenwerking), de Interventies (I), en waartoe deze interventies hebben geleid (*Outcome* (O)). Vervolgens hebben de onderzoekers bij de muur een dialoog gevoerd over de onderliggende mechanismen (M), dat wil zeggen de herkenbaar werkzame relatie in het dynamisch interactieproces, en over de verdere interpretatie van de data (zie Tabel 3 voor enkele illustratieve voorbeelden).

Het gesprek tussen de onderzoekers over de context, interventies, uitkomsten en onderliggende mechanismen leidde tot inzicht in de aard van de ingezette interventies en de daaruit voortvloeiende interactiedynamiek. Dit gesprek is opgenomen en getranscribeerd. De auteurs van dit artikel hebben deze interventies vervolgens geanalyseerd aan de hand van boundary crossing theorie (Akkerman & Bakker, 2011). Op basis van deze theoretische lens is in beeld gebracht hoe de rollen van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten concreet vorm krijgen en bijdragen aan het dynamische interactieproces van co-constructie binnen twee casussen in het hbo.



Figuur 1 Cross-case analyse met de Interpretatiemuur

Tabel 3 Enkele illustratieve voorbeelden uit de Interpretatiemuur

Casus	Context	Interventie	Mechanisme	Outcome
Casus 1	Wrijving rond wijze van feedback geven.	Periodiek driehoeksgesprek docent, professional en student waarin leerdoelen worden geformuleerd en besproken.	Er is een structuur die de afstemming tussen grensgangers bevordert.	Meer duidelijkheid en onderlinge afstemming in wederzijdse verwachtingen en passende feedback.
Casus 1	Wrijving bij professionals over verwachtingen van de leeromgeving.	Vaste evaluatiestructuur opgesteld om gang van zaken te bespreken.	Er is een structuur die de dynamiek tussen grenselementen ondersteunt: wat vraagt deze omgeving, met nieuwe middelen van mij als professional?	Meer duidelijkheid en openheid op de werkvloer.
Casus 2	Wrijving rond afspraken over kosten en inrichting van de ruimte.	Afspraken over een declaratiesysteem voor docenten.	Vergroting van het eigenaarschap van een grensruimte, ondanks dat deze geen daadwerkelijke eigenaar heeft.	Duidelijkheid over verantwoordelijkheden rondom kosten en inrichting van de ruimte.
Casus 2	Constructieve samenwerking rond het vinden van een ruimte.	Verschillende personen hebben hun initiatief gebundeld en zijn gezamenlijk tot een plek gekozen voor de leeromgeving.	De ruimte geeft gedeeld eigenaarschap en ondersteunt verdere samenwerking tussen partijen en personen.	Er is een grensruimte waardoor de leeromgeving meer duurzaam geborgd is.

Resultaten

Het proces van co-constructie van de twee casussen is belicht vanuit de rollen van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten in het dynamisch interactieproces dat nodig is voor het ontwerpen en uitvoeren van de leeromgeving. Verschillen en overeenkomsten worden hierna toegelicht, ondersteund met quotes van verschillende deelnemers.

De rol van grensgangers in het proces van co-constructie

In het proces van co-constructie speelden grensgangers op verschillende momenten en op verschillende manieren een belangrijke rol. Bij casus 1 is vanaf de start van de co-constructie iemand vanuit de hbo-instelling aangesteld die de rol van grensganger tussen én binnen zowel de zorginstelling als de hbo-instelling vervult. Dit ging niet meteen goed. In de startfase van het ontwerpproces voelde het team van zorgmedewerkers zich niet meegenomen volgens de manager van het woonzorgcentrum: “Hun noodzaak tot informatie voordat ze een stap gaan zetten bij die afdeling, zeker op dat moment, die was

veel groter dan dat wij hadden ingeschat. Het was bijna een opstand”. Als reactie hierop is de grensganger explicieter een brug gaan vormen tussen het team van zorgmedewerkers en de werkgroep die verantwoordelijk was voor de opzet van de leeromgeving. Dit deed ze door veel aanwezig, zichtbaar en aanspreekbaar te zijn in het team, continu inzichten en ontwikkelingen vanuit de werkgroep te delen met het team en de praktijkervaringen van het team mee te nemen naar de werkgroep. Dit werd erg gewaardeerd en leidde tot een cultuur van open communicatie:

Ze hield mij ook steeds op de hoogte van waar zij mee bezig was, want zij zat in de werkgroep en ik niet. Maar ik werd daar wel bij betrokken om te sparren en ook mijn ervaringen vanuit mijn praktijk in al die jaren daaraan toe te voegen. Dat is geweldig. (medewerker)

In een latere fase, als de leeromgeving volop ‘draait’, zijn duidelijke aanspreekpunten vanuit de hbo-instelling en frequente aanwezigheid van hen in de leeromgeving vast onderdeel van het ontwerp van de leeromgeving.

Studenten vervullen bij casus 1 een belangrijke rol als grensganger. Door hun aanwezigheid ontstaat er een andere dynamiek op de afdeling. Studenten stellen kritische, nieuwsgierige vragen en vervullen daarmee ook een brugfunctie tussen een oude en nieuwe manier van denken:

De dynamiek van jonge mensen, in combinatie met mensen die niet alleen maar in de twintig zijn, maakt wel dat je een balans krijgt op een afdeling van ervaring en jonge input, hoe die nieuwe generatie denkt en kijkt naar zorg. (manager woonzorgcentrum)

Doordat studenten in deze leeromgeving als grensganger worden gewaardeerd, voelen studenten zich serieus genomen en ervaren ruimte om zich te ontwikkelen.

In de beginfase van casus 2 waren meerdere personen betrokken die een rol als grensganger vervulden. Docenten, onderzoekers en medewerkers van de gemeente waren actief in de wijk vanuit hetzelfde vraagstuk – bestaanszekerheid in de wijk – en zochten naar een manier om meer samen te werken en elkaar te versterken: “Wij zijn in gesprek gegaan en hadden door dat wij dezelfde visie op gezondheid en welzijn en de verbinding daartussen hebben, en hoe je meer integraal zou moeten werken” (docent-onderzoeker). In deze gesprekken werd de gedeelde ambitie vertaald naar concrete acties. Er werd bijvoorbeeld gesproken over wat het betekent om integraal te werken, wat er geregeld moet worden en wie hiervoor verantwoordelijk is. Rollen in de co-constructie werden expliciet gemaakt en er ontstonden nieuwe rollen op de grenzen van praktijken, zoals ‘wijkdocent’, een docent vanuit de hbo-instelling die verbindingen legt tussen de verschillende initiatieven in de wijk en de leeruitkomsten die studenten moeten realiseren vanuit de opleiding. Ook de studenten zelf vervullen in dit ontwerp de rol van grensganger, bij-

voorbeeld door voorbij de grenzen van hun eigen discipline in samenwerking te zoeken naar oplossingen voor complexe vraagstukken, zodat er daadwerkelijk integraal gewerkt kan worden: “Wat ik wel een leuk moment vond, was dat ik de studenten eigenlijk voor het eerst interprofessioneel zag samenwerken (...) studenten hadden ook echt wat aan elkaars vakkennis” (coördinator gezondheidscentrum).

Een verschil tussen de twee leeromgevingen is dat bij casus 1 de rol van grensganger explicieter was opgenomen in het ontwerp van de leeromgeving, terwijl grensgangers bij casus 2 meer organisch zijn ontstaan en later zijn geconcretiseerd in het ontwerp. Het expliciet en duurzaam beleggen en faciliteren van de rol van grensganger is echter in beide leeromgevingen cruciaal gebleken, zowel in de opstartfase als later in de uitvoering en verduurzaming van de leeromgeving. Zo zorgen grensgangers die voor langere tijd verbonden zijn aan de leeromgeving voor continuïteit. Ook het belang van studenten in de rol van grensgangers kwam in beide casussen naar voren; als meer tijdelijke grensgangers brengen zij juist vernieuwing. Het werken in een dergelijke leeromgeving bleek niet voor iedereen passend: “Er zijn er een aantal die gaan daar gillend weg. [...] Maar het zijn nog steeds goede verpleegkundigen. Hun vak is hun vak. Maar hier moet je naast dat verpleegkundig vak ook een ander iets beheersen” (manager woonzorgcentrum). In beide casussen bleek dat het handelen binnen een gezamenlijk geconstrueerde leeromgeving ertoe leidt dat betrokkenen de grenzen van hun rol, discipline, werkzaamheden en professionele identiteit verkennen en soms ook oprekken.

De rol van grensruimtes in het proces van co-constructie

In beide casussen manifesteert de grensruimte zich primair als een fysieke plek waar actoren samenkomen, al verschilt de betekenis en functie ervan in het proces van co-constructie. De grensruimte van casus 1 was aanvankelijk een reguliere afdeling binnen een woonzorgcentrum dat nu functioneert als zorginnovatiecentrum (ZIC). Deze ruimte is eigendom van het woonzorgcentrum, de hbo-instelling is hier ‘op bezoek’. Wel is de afdeling naast werkomgeving ook een leeromgeving geworden waar betrokkenen samenwerken, leren en innoveren. De grensruimte heeft hierbij een ondersteunende functie in het ontwerp van de leeromgeving. Er is een centrale ontmoetingsruimte waar medewerkers, studenten en docenten elkaar tijdens werkdagen treffen en leerdoelen met elkaar bespreken, afstemmen wie van wie gaat leren en samen reflecteren op de dag. Ook functioneert de grensruimte als podium voor grensobjecten: zo zijn resultaten van studentenprojecten zichtbaar op de afdeling, bijvoorbeeld in de vorm van een poster in de kamers van cliënten en op het personeelstoilet.

De lesdag van studenten is georganiseerd binnen het woonzorgcentrum, in een aparte ruimte. Dit is zo ontworpen zodat medewerkers van verschillende disciplines in de uitvoering kunnen meedenken over de inhoud van het lesprogramma en onderdelen verzorgen. Hierdoor ontstaat meer samenhang, krijgen studenten een beter beeld van wat het werk inhoudt en ervaren medewerkers meer voldoening. In het ontwerp is het ZIC beoogd als broedplaats voor innovatie. Hoewel er twee keer per jaar een onderzoeksmarkt

georganiseerd wordt waar studenten hun bevindingen laten zien aan geïnteresseerden van het gehele woonzorgcentrum, is er nauwelijks doorwerking van studentenprojecten buiten het ZIC. Innovatie vindt met name plaats binnen de eigen afdeling.

Bij casus 2 bleek een fysieke ontmoetingsruimte een sleutelrol te spelen in het proces van co-constructie. Deze grensruimte ontstond in een gezondheidscentrum waar diverse disciplines samenwerken aan gezondheid en welzijn in een wijk. Binnen het gebouw was een ruimte beschikbaar waarvan de onderwijsinstellingen en andere betrokken partijen gebruik konden maken. Studenten zijn actief op verschillende plaatsen in de wijk, waarbij de grensruimte als 'thuishonk' fungeert, ingericht als huiskamer en werkruimte. Pas toen er een fysieke ruimte was, kwam de samenwerking echt van de grond: "Dus wat we hier doen, hadden we nooit kunnen doen zonder locatie. Dat durf ik wel te zeggen" (coördinator gezondheidscentrum). Studenten konden aan de slag, het netwerk kon worden uitgebouwd en wijkbewoners en partners konden langskomen.

Doordat niemand van de betrokken partijen eigenaar was van de ruimte, ontstond aanvankelijk onrust. Zo was bijvoorbeeld het eigenaarschap en de verantwoordelijkheid rond praktische zaken niet belegd: wie zorgt er voor de koffie en het meubilair? De betrokken docenten gingen er in eerste instantie vanuit dat zij alle faciliteiten via de onderwijsinstelling konden regelen, maar dit bleek niet zo eenvoudig:

De hogeschool lijkt een geoliede machine, maar als je op een andere locatie zit dan kun je niets aanvragen via de daarvoor bestemde formulieren. Nou, dan geeft iemand van de facilitaire dienst aan dat ze het gaan uitzoeken, maar dan hoor je zes maanden niks. Op een gegeven moment heb ik individuen die mee willen denken een soort van bijna letterlijk vastgeklampt, bij diensten, ICT, facilitair. (docent-onderzoeker)

Uiteindelijk duurde dit proces te lang en hebben de betrokken docenten via hun eigen instituten geregeld dat zaken als de koffie gedeclareerd kunnen worden. De instituutsdirecteuren van de drie betrokken instituten hebben bij elkaar gezeten en afgesproken dat alle kleine operationele zaken kunnen worden gedeclareerd bij de instituten. De docenten hebben er voor gekozen om de inrichting te kopen bij de kringloop, omdat het niet lukte om dit via de onderwijsinstelling voor elkaar te krijgen: "Op een gegeven moment zat ik op de grond koffie te drinken, kranen te testen. We moesten echt naar de kringloop om meubels, waterkokers en koffieautomaten te kopen" (docent). Een positief gevolg hiervan is dat de leeromgeving een eigen karakter heeft gekregen, los van de betrokken instellingen: "Het is echt van ons. Dat zie je ook bij studenten. Ze voelen zich thuis en dat is ook omdat we er meer een thuis van hebben gemaakt" (docent).

Net als bij de grensgangers, verliep het ontstaan van de grensruimte in beide casussen anders. Bij casus 1 is een bestaande werkomgeving stapsgewijs gaan fungeren als geco-construeerde leeromgeving. Bij casus 2 ontstond juist een nieuwe grensruimte, die ervoor zorgde dat het proces van co-constructie op gang kon komen en dat onderhandeling over

eigenaarschap en verantwoordelijkheid werd uitgelokt. In beide casussen is de fysieke ruimte een fundamenteel element geworden in het ontwerp van de leeromgeving, omdat deze uitnodigt tot samen werken en leren, het leren in een authentieke context faciliteert en een thuisbasis biedt voor alle betrokkenen.

De rol van grensobjecten in het proces van co-constructie

Bij beide casussen zijn verschillende grensobjecten waaraan en waarmee is gewerkt en die helpend bleken in het co-constructieproces. Bij casus 1 dienen het studentenwerk en een werkwijze voor het begeleiden hiervan als belangrijke grensobjecten binnen het ontwerp. Dit heeft op verschillende momenten een rol heeft gespeeld in het co-constructieproces.

Studenten werken in casus 1 aan verbetervraagstukken. Dit resulteert vaak in producten die worden ingezet in de leeromgeving en die door medewerkers verder worden doorontwikkeld. Zo is er bijvoorbeeld een planbord:

Dit is voortgekomen uit een onderzoek van studenten, een jaar of twee geleden. (...) Zij kwamen er toen achter dat we een beetje structuur misten op de afdeling. (...) En toen ben ik aan de slag gegaan met dat bord en wat ik merk is dat het inderdaad een stuk structuur geeft. (...) Dit is in die zin een flexibel bord wat je steeds verder finetunt. (medewerker)

Studentenwerk dient zo als grensobject waaraan en waarmee gewerkt wordt door studenten en medewerkers samen.

Op een gegeven moment ontstond er bij casus 1 wrijving rondom het geven van feedback aan studenten. Van studenten hoorden de docenten dat ze niet wisten wat ze met de feedback van zorgmedewerkers moesten doen en wat er precies van hen verwacht werd. De docenten zagen dat de feedback van zorgmedewerkers aan studenten vrij algemeen was en geen diepgang had. De docenten hadden zelf ook weinig aan de feedback die zorgmedewerkers over studenten schreven. De docenten hebben toen overlegd met de zorgmedewerkers en hen uitleg gegeven over de verwachtingen vanuit de opleiding. Ook is vanuit de hbo-instelling een bijeenkomst georganiseerd, zodat medewerkers en docenten samen konden werken aan een werkwijze voor begeleiden en feedback: "Hoe begeleid je nou studenten? We gingen starten met kalibreren. Hoe kijk je naar bewijsstukken? Hoe geef je feedback en hoe ben je eigenlijk eenduidig in het werk naar studenten? Dus dat is wel heel waardevol geweest" (medewerker). Deze interventie resulteerde bij medewerkers in meer gerichte en methodisch onderbouwde feedback. Deze nieuwe werkwijze is geïntegreerd in de omgang met studenten binnen de leeromgeving, waarbij de overdracht naar nieuwe zorgmedewerkers en periodieke reflectie de continuïteit waarborgen. Deze werkwijze is nu structureel onderdeel van de co-constructie tussen docenten, zorgmedewerkers en studenten.

Ook in casus 2 fungeert studentenwerk als grensobject waaraan én waarmee gewerkt wordt. Er is bijvoorbeeld op initiatief van studenten een bord gemaakt met persona's

(denkbeeldige profielen van representatieve gebruikers) van iedereen werkzaam in de leeromgeving. Iedereen kon hier op een eigen manier invulling aan geven, wat tot hele persoonlijke uitwerkingen heeft geleid. Vraagstukken die spelen in de wijk worden ook ingezet als grensobject: zo fungeert de leeromgeving als ontmoetingsplek waar wijkbewoners naartoe kunnen met vragen over belasting- en gezondheidspapieren. De vraagstukken brengen verschillende partijen samen, zowel studenten die hierdoor gebruik maken van elkaars disciplines als professionals. Opbrengsten uit de leeromgeving worden met bewoners en professionals gedeeld op een wijkmarkt, wat vaak weer leidt tot nieuwe aanknopingspunten voor samenwerking.

Zowel in casus 1 als 2 zijn tijdens het gezamenlijke ontwerpproces afspraken gemaakt over de *governance* van de leeromgeving. Bij casus 1 is gekozen voor de uitwerking van een businesscase met een projectplan. Casus 2 is gestart vanuit verschillende enthousiaste betrokkenen die gezamenlijk een leeromgeving wilden starten. Om hier tijd en middelen voor te hebben, zijn er in eerste instantie meerdere subsidies aangevraagd, maar wel met de ambitie om toe te werken naar een duurzame financiering:

Dat maakt dat het geen project meer is en dat is een hele belangrijke voorwaarde voor de manier waarop we samenwerken in de wijk. Zeker hier in deze wijk waar mensen gewoon ‘een broertje dood’ hebben aan mensen die een project doen en dan weer weggaan. (docent-onderzoeker)

Er is met name op directieniveau vanuit de onderwijsinstellingen gezocht naar mogelijkheden om de leeromgeving duurzaam te financieren. Er is voor gekozen om de bekostiging te koppelen aan de studiepunten van studenten vanuit de onderwijsinstelling: “er kan nog steeds van alles met andere partijen via financiële constructies, subsidies et cetera, maar je hoeft nu niet meer te twijfelen over de duurzaamheid vanuit onze kant in ieder geval” (docent-onderzoeker). Hierdoor is de leeromgeving verankerd in het reguliere onderwijssysteem wat in deze context de meest voor de hand liggende keuze leek.

In beide casussen bleek het tastbaar maken van de *governance* in een overeenkomst of businessplan ondersteunend te zijn aan het co-constructieproces. De afspraken geven vertrouwen en een gevoel van stabiliteit op alle lagen van de samenwerking. Fysieke producten die tot stand komen door samenwerking met studenten ondersteunen gezamenlijke afspraken en een gezamenlijke werkwijze binnen de leeromgevingen, wat bijdraagt aan een duurzaam ontwerp van de leeromgeving.

Conclusie en discussie

Dit onderzoek richt zich op de rol van grensgangers, grensruimtes en grensobjecten in de co-constructie van hybride leeromgevingen in het beroepsonderwijs. Uit de twee bestudeerde casussen blijkt dat deze drie grenselementen bijdragen aan het verbinden

van de werelden van onderwijs en beroepspraktijk en aan het overbruggen van verschillen tussen de betrokken actoren. Het samenspel van grenselementen blijkt daarbij bepalend voor de duurzaamheid van de co-constructie: grensobjecten krijgen betekenis in grensruimtes, grensruimtes worden effectief door de inzet van grensgangers, en grensgangers gebruiken grensobjecten om communicatie en afstemming te faciliteren en dit alles draagt bij aan het langdurig voortbestaan van de leeromgeving. Dit wijst op het ontstaan van een ecologie van praktijken (Klein, 2022), waarin leren en werken verweven worden in een continu proces. Ook sluiten de bevindingen aan bij Homans (2024) denken over dynamische interactieprocessen: betekenis wordt voortdurend geproduceerd door complexe, niet-lineaire interacties. Dit zagen we terug zowel tussen praktijken als binnen praktijken. Zo kwam uit de data naar voren hoe grensgangers moeten onderhandelen over veranderingen en hoe zij daarbij grenzen verkennen en grensspanningen expliciet maken (Velter et al., 2022). Bij die interacties kunnen grensobjecten zoals een gedeeld projectplan of het werk van studenten deels fungeren als ankers (Bronkhorst et al., 2020; Velter et al., 2022). Grensruimtes kunnen een soort 'niemandsland' vormen waar actoren hun eigen normen en rollen kunnen invullen en een nieuwe gemeenschappelijkheid construeren (Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003).

Deze conclusie roept de vraag op of de grenselementen in co-constructie los van elkaar kunnen worden gezien of in samenhang in het ontwerp van de leeromgeving moeten worden meegenomen. Kunnen grensobjecten bijvoorbeeld effectief zijn zonder een goed functionerende grensruimte? Literatuur over grensobjecten (o.a. Bronkhorst et al., 2020) suggereert dat objecten op zichzelf samenwerking kunnen faciliteren, maar de twee casussen tonen dat zonder dialoog in grensruimtes de betekenis van deze objecten ambigu blijft. Dit impliceert dat beleid zich niet moet beperken tot het creëren van objecten (bijvoorbeeld contracten), maar ook moet investeren in een algehele grensinfrastructuur met naast specifieke objecten, ook passende (samenwerkings)routines en rollen die betekenisvolle grensinteractie tussen verschillende praktijken mogelijk maken (Farrell et al., 2025). Het is dus belangrijk dat de leeromgeving naast het object zelf, ook de voorwaarden voor goed gebruik ervan ondersteunt, zoals het feedbackproces in casus 1.

Hoewel grensobjecten het dynamische interactieproces van de co-constructie kunnen faciliteren, kunnen zij ook onbedoeld machtsstructuren versterken. Onduidelijkheid over bijvoorbeeld financiële afspraken kan tot spanningen leiden. Een transparant businessplan kan hierin uitkomst bieden (casus 1). Dit bevestigt de politieke dimensie van grensobjecten (Bronkhorst et al., 2020). Iets vergelijkbaars is te zien in casus 2 rondom de grensruimte: in deze casus was onduidelijkheid over eigenaarschap van de fysieke leeromgeving in eerste instantie een bron van wrijving, maar bleek later een sleutelmoment te zijn voor de bestending van de co-constructie. Discontinuïteiten op de grenzen van praktijken, bijvoorbeeld rondom het eigenaarschap, kunnen uiteindelijk juist bijdragen aan de leeromgeving als deze via interactie tussen betrokkenen van beide

praktijken worden verhelderd (Akkerman & Bakker, 2011; Bronkhorst et al., 2020; Farrell et al., 2025). Voor de praktijk betekent dit dat het ontwerpen van grensobjecten niet alleen een technisch, maar ook een governance-vraagstuk is.

In dit onderzoek komt ook naar voren dat studenten als tijdelijke grensgangers een dynamische rol kunnen vervullen. Zij brengen nieuwe perspectieven en beïnvloeden de dynamiek op de werkplek. Tegelijkertijd roept dit vragen op: hoe kunnen we studenten ondersteunen in het navigeren in deze complexe rol? Het vraagt om begeleidingsstrategieën die expliciet aandacht besteden aan grenservaringen (Bakker & Akkerman, 2019). Studenten moeten worden geholpen om betekenis te geven aan deze ervaringen, bijvoorbeeld bij de confrontatie met uiteenlopende normen en verwachtingen. Zo laat onderzoek zien dat gerichte workshops ondersteunend kunnen zijn om samenwerking tussen studenten en andere actoren te stimuleren en grensoverstijgende leerervaringen te activeren (Oonk et al., 2022).

Deze studie omvat twee casussen binnen specifieke contexten met voornamelijk actoren uit het zorg- en welzijnsdomein. Dit maakt de generaliseerbaarheid van de bevindingen beperkt. Om de reikwijdte van deze inzichten te vergroten, is vervolgonderzoek noodzakelijk. Een eerste richting betreft het onderzoeken van andere domeinen om vast te stellen in hoeverre de dynamiek tussen grenselementen vergelijkbaar is. Daarnaast verdienen andere typen grensruimtes, zoals digitale grensruimtes, bijzondere aandacht. Virtuele ontmoetingsplekken stimuleren mogelijk andere vormen van *boundary crossing* dan fysieke ruimtes. En iets soortgelijks geldt voor meer conceptuele grensruimtes, bijvoorbeeld op de grenzen van onderwijs en onderzoek. Ten slotte is het relevant om te analyseren hoe culturele verschillen tussen organisaties de effectiviteit van grenselementen beïnvloeden, bijvoorbeeld in termen van samenwerking en gedeelde betekenisconstructie.

De bevindingen in dit onderzoek hebben implicaties voor zowel de praktijk als het beleid rond de co-constructie van hybride leeromgevingen. Om de dynamische interactie bij co-constructie te ondersteunen is het belangrijk te investeren in de grensinfrastructuur en structurele grensruimtes te creëren waarin dialoog en gezamenlijke betekenisconstructie kunnen ontstaan. Om continuïteit en stabiliteit in samenwerking te waarborgen, is het van belang de rol van grensgangers te erkennen en institutioneel te verankeren, bijvoorbeeld via functieprofielen en gerichte professionalisering. Ook het ontwerp van grensobjecten vraagt om aandacht: deze moeten niet alleen functioneel zijn, maar ook machtsverhoudingen expliciet adresseren. Verder is het wenselijk om begeleidingsstrategieën of specifieke workshops te ontwikkelen die studenten ondersteunen in hun rol als tijdelijke grensgangers. Ten slotte is transparante *governance* van belang, met duidelijke afspraken over eigenaarschap van leeromgevingen, om conflicten en ambiguïteit zo aan te pakken dat het leerpotentieel van de grenzen bij hybride leeromgevingen optimaal wordt benut.

Literatuur

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Bakker, A., & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In D. Guile & L. Unwin (Eds.), *The Wiley handbook of vocational education and training* (pp. 349–372). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119098713.ch18>
- Bos, P., Ros, A., Snoeren, M., & Thunnissen, M. (2022). Strategische motieven voor interorganisatiele samenwerking binnen hybride leeromgevingen. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 40(3), 45–62. <https://doi.org/10.xxxx/thop.2022.003>
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2019). Characteristics of learning environments at the boundary between school and work: A literature review. *Educational Research Review*, 26, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.12.002>
- Bouw, E., Zitter, I., & De Bruijn, E. (2021). Exploring co-construction of learning environments at the boundary of school and work through the lens of vocational practice. *Vocations and Learning*, 14(3), 559–588. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09276-2>
- Bronkhorst, L.H., Wansink, B., & Zuiker, I. (2020). Objecten zijn wel een ding: de rol van (grens)objecten in samenwerkingen tussen onderzoekers en onderwijsprofessionals. *Pedagogische Studiën*, 97(3). <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13680>
- Denyer, D., Tranfield, D., & Van Aken, J.E. (2008). Developing design propositions through research synthesis. *Organization Studies*, 29(3), 393–413. <https://doi.org/10.1177/0170840607088020>
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Farrell, C.C., Resnick, A.F., White, T., Arce-Trigatti, P., Penuel, W.R., & Botchway, K. II. (2025). From brief to boundary object: A framework for designing boundary infrastructure for learning across research and practice. *Frontiers in Education*, 10, 1669123. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1669123>
- Franken, A., Andriessen, D., van der Zwan, F., Kloosterman, E., van Ankeren, M., de Jong, H., Boonkamp, J.W., & Slotman, R. (2018). *Meer waarde met hbo: Doorwerking praktijkgericht onderzoek van het hoger beroepsonderwijs*. Vereniging Hogescholen.
- Homan, T. (2024). Complexiteitsleiderschap: een nieuw perspectief op de binnenkant van leiderschap. *Management & Organisatie* 1(2), 4–19.
- Klein, J.T. (2022). Building capacity for transformative learning: Lessons from crossdisciplinary and cross-sector education and research. *Environment, Development and Sustainability*, 24, 8625–8638. <https://doi.org/10.1007/s10668-021-01802-5>
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Munneke, L., van der Pool, E., van der Zouwen, T., Trampe, D., Olde, N., & Zweekhorst, P. (2022). Op weg naar impactvol afstuderen: Afstuderen in het hart van de kennisdriehoek. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, 40(2), 101–118.
- Oonk, C., Gulikers, J., den Brok, P., & Mulder, M. (2022). Stimulating boundary crossing learning in

- a multi-stakeholder learning environment for sustainable development. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 23(8), 21–40. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2021-0156>
- Tuomi-Gröhn, T., & Engeström, Y. (2003). Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing. In T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds.), *Between school and work: New perspectives on transfer and boundary-crossing* (pp. 1–15). Pergamon.
- Velter, M.G.E., Bitzer, V., & Bocken, N.M.P. (2022). A boundary tool for multi-stakeholder sustainable business model innovation. *Circular Economy and Sustainability*, 2(2), 401–431. <https://doi.org/10.1007/s43615-021-00103-3>
- Verdonschot, S., & de Jong, M. (2022). *Samen vernieuwen in de praktijk: Toolbox om werk te maken van innovatie* (2e herz. ed.). Kessels & Smit.
- Yin, R.K. (2014). Case study research design and methods. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1), 108–110. <https://doi.org/10.3138/cjpe.30.1.108>
- Zitter, I., De Bruijn, E., Simons, P.R.J., & Ten Cate, T.J. (2012). The role of professional objects in technology-enhanced learning environments in higher education. *Interactive Learning Environments*, 20(2), 119–140. <https://doi.org/10.1080/10494821003790863>
- Zitter, I., & Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: Principles and design. *European Journal of Education*, 47(3), 353–372. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01536.x>

Co-construction in higher professional education: Working and learning together across the boundaries of practices

Abstract This study focuses on the co-construction of hybrid learning environments in higher professional education, where students, professionals and researchers collaborate and learn across the boundaries of their respective practices. Designing and implementing such environments is complex and can create friction between education and professional practice, which may jeopardize their sustainability. This research explores the role of boundary crossers, boundary spaces, and boundary objects in the dynamic interaction process of co-construction between education and professional practice. To this end, a case study was conducted in two learning environments using data collected through interviews and a timeline session. The findings show that boundary crossers, such as teachers, professionals in practice and students, are crucial for both continuity and innovation. In both cases, boundary spaces primarily manifested as physical locations: existing workplaces or newly created meeting spaces that enable collaboration and dialogue. Boundary objects, such as feedback methods and student products, support alignment and shared meaning-making. Explicitly assigning roles and establishing clear governance agreements strengthened the co-construction process. In conclusion, the three boundary elements contribute individually and collectively to bridging education and professional practice. Their synergy appears to be a prerequisite for sustainable co-construction, with students playing a dynamic role as temporary boundary crossers.

Keywords co-construction, boundary crosser, boundary space, boundary object, boundary crossing