

Bestuurskunde als Missie

Frans-Bauke van der Meer

1. Inleiding

Arthur Ringeling behoort tot de universitaire bestuurskundigen die met hun werk niet alleen een wetenschappelijke ambitie hebben. Bijdragen aan een beter openbaar bestuur is voor hen een kernpunt van de missie van het vak (Ringeling 1996). Zij delen dat met bijvoorbeeld de Algemene Rekenkamer (Algemene Rekenkamer 2003). Dat weerspiegelt naast de liefde voor het vak, de liefde voor het object ervan. Als in menige driehoeksverhouding kan dit voor alle drie de partijen nogal eens gemengde gevoelens opleveren. Bestuurders en politici vinden genoemde bestuurskundigen soms te vaag, te abstract, te weinig gevoel hebben voor de weerbarstigheden van de praktijk, te kritisch. Recht- of, beter, anders geaarde academici bespeuren bij deze bestuurskundigen vaak juist te veel begrip voor en te weinig begrip van wat er speelt. De onderhavige bestuurskundigen zouden te weinig wetenschappelijk zijn, te weinig kritisch en in feite vooral veredelde adviseurs.

En die bestuurskundigen? Ondanks een frequente voorkeur voor provocatie proberen zij de relaties met hun beide geliefden goed te houden. Niet zozeer door nu eens de een en dan weer de ander ter wille te zijn, maar door onvermoeibaar duidelijk te maken dat de wetenschap gebaat is bij nabijheid tot het onderwerp en de praktijk bij distantie (Vergelijk Elias 1982). Dit is geen vrijblijvend, slechts zelfrechtvaardigend, pleidooi. Het heeft consequenties voor eigen onderzoek en onderwijs. Ik richt me in deze bijdrage vooral op het laatste en ga daarbij met name in op onderwijs aan practitioners.

2. Opleiden van bestuurskundigen

Vanuit de hierboven omschreven dubbele ambitie gaat het bij het opleiden van bestuurskundigen om het vormen van academici die daadwerkelijk bijdragen aan de kwaliteit van het openbaar bestuur en van *governance* in het publieke domein. De eisen die hiervoor aan de opleiding moeten worden gesteld hangen samen met de aard van de onderhavige vraagstukken en met karakteristieken van de studenten. Zij zijn niet afhankelijk van het antwoord op de vraag wat er precies onder kwaliteit van bestuur of governance moet worden verstaan.

Bestuurlijke/bestuurskundige vraagstukken

Politiek, bestuur, beleidsprocessen en publiek management worden gemaakt en gebroken in interactie tussen vele actoren waar niemand een directe controle over heeft. Ze hebben betrekking op maatschappelijke problemen en processen waar a fortiori hetzelfde voor geldt. Sturingspogingen kunnen daarbij zinvol zijn, maar hebben nooit het beoogde effect en vaak wel onbedoelde of zelfs ongewenste. Of, zoals Crozier het zegt: “We will never succeed in changing society the way we want” (Crozier 1982: 1). Dat heeft van doen met de complexiteit van maatschappelijke processen die er in ten minste drie gedaanten is.

1. *Strategische multipliciteit*. Vrijwel altijd is er sprake van meerdere sturende partijen met deels verschillende doelen en strategieën. Uitkomsten worden door de wisselwerking tussen die strategieën. Zelfs als er van de andere vormen van complexiteit geen sprake zou zijn, lijkt de situatie op een schaakbord waarop verschillende partijen gelijktijdig plaatsvinden die elkaar beïnvloeden, waarbij de spelers en ook de afzonderlijke stukken hun eigen definitie van ‘winst’ hebben en hun eigen aanpak om die te bereiken. En dan te bedenken dat je zelfs bij een ‘gewone’ schaakpartij als speler de zaak niet onder controle hebt.

2. *Veel variabelen en relaties.* Ook in het hypothetische geval dat er slechts één sturende actor is, is er van complexiteit sprake omdat er zo veel variabelen, randcondities en relaties daartussen een rol spelen. Veel variabelen en relaties zijn vaak niet bekend en het zijn er doorgaans te veel om te voorzien. Als het weer voor over een paar dagen al lastig te voorspellen is, hoeveel te meer zal dat dan het geval zijn voor maatschappelijke processen op een iets langere termijn. Er zijn modellen en theorieën, maar het zal menige stuurder te moede zijn als de vorst die in de film Amadeus op de vraag van de componist wat hij van zijn nieuwste compositie vindt, enigszins wanhopig antwoordt: “It’s beautiful, but just too many notes”.
3. *Betekenisstoekenning.* Een vaak onderschat aspect van de complexiteit van maatschappelijke, bestuurlijke en organisatorische processen is de rol die betekenisstoekenning daarin speelt. Het gedrag van actoren wordt minstens ten dele bepaald door de betekenis die situaties en gebeurtenissen voor hen hebben of krijgen. Daarbij moeten twee dingen bedacht worden. Ten eerste komt die betekenis niet uit de lucht vallen. Een actor maakt gebruik van denkbeelden, ‘frames’ (Giddens 1984: 87) of ‘repertoires’ (Van der Meer 1999) die hij al heeft. Op grond van interactie met die actor, maar ook op grond van diens geschiedenis en positie (Van der Meer 1983; Schein 1996) kan men zich een beeld van die denkbeelden vormen. Maar, ten tweede, die denkbeelden zijn in essentie nooit toereikend voor betekenisstoekenning. Er is voor actoren altijd een zekere dubbelzinnigheid (Weick 1979): hoe moeten nieuwe ervaringen en gebeurtenissen aan bestaande noties worden gekoppeld? Of is er iets nieuws aan de hand wat aanpassing van denkbeelden noodzakelijk maakt? Actoren doen dan iets (bijvoorbeeld standaardroutines toepassen) wat nieuwe ervaringen genereert die weer een rol spelen en het verder proces van betekenisstoekenning. Weick (1979) noemt dit enactment. Betekenisstoekenning gaat dus niet alleen aan handelen vooraf, het volgt er ook uit. Enactment gebeurt doorgaans niet geïsoleerd maar in een sociale context. Actoren interacteren (‘onderhandelen’) over wat iets betekent en hoe erop moet worden gereageerd. Actoren zien hoe andere actoren reageren en nemen dat mee in hun eigen proces van ‘sensemaking’ (Weick 1979). Betekenisstoekenning is een sociaal en deels collectief proces.

Dit beeld van processen van betekenisstoekenning heeft twee consequenties voor ons onderwerp. Om te beginnen impliceert het dat het effect van beleidsinterventies en sturingspogingen niet zozeer door de bedoelingen van de sturende actor en slechts ten dele door objectieve kenmerken van de maatregelen wordt bepaald, maar vooral in hoge mate door interpretatie die maatschappelijke actoren daarvan in interactie construeren. Dit is de belangrijkste verklaring waarom beoogde veranderingen nooit gerealiseerd worden. Ten tweede betekent de rol van zingeving in maatschappelijke en beleidsprocessen dat er niet alleen veel variabelen een rol spelen, maar dat in de tijd en tussen situaties kan variëren welke dat zijn. Bovendien impliceert het dat er veelal geen vaste relaties tussen variabelen bestaan. Substantiële kennis is beperkt houdbaar (In 't Veld en Van der Knaap 1994) en situatiespecifiek, terwijl de tijdruimtelijke grenzen van het geldigheidsdomein niet bekend zijn.

De gesignaleerde complexiteit creëert een ongemakkelijke, dubbelzinnige situatie voor (be)stuurders en bestuurskundigen. Wat betekent het en vooral: wat te doen? Er zijn verschillende interpretaties en reacties mogelijk. Men kan in grote somberheid vervallen: nothing works. Dat is een verkeerde reactie, zoals Crozier (1982) ook omstandig uitlegt. Sturen doet er wel degelijk toe – al is het doorgaans lastig tevoren te voorzien hoe en wat het er precies toe doet.

Een tweede manier om met complexiteit en dubbelzinnigheid om te gaan is om deze te negeren of te ontkennen. Tot op zekere hoogte is dat zeker nodig om überhaupt tot gericht denken en handelen te komen. (Vergelijk Weick 1979, die het reduceren van dubbelzinnigheid als kern van het proces van organiseren ziet). Maar dat kan ook te ver gaan. Te zeer miskennen van complexiteit of van de aard van die complexiteit leidt tot consolidatie van bestaande wijzen van denken en handelen. Probleem daarvan is niet zozeer dat dergelijk terugvallen en bestaande patronen en routines de complexiteit nog verder vergroot omdat analyseren en handelen op basis van inadequate denkmodellen per definitie tot onverwachte en onbedoelde resul-

taten leidt (Crozier, 1982). Er is immers niet a priori iets mis met complexiteit of met onverwachte ontwikkelingen. Religie, kunst en kitsch varen er wel bij. Het probleem is dat dergelijke praktijken nadenken over zinvolle sturing belemmeren. En voor bestuurders en bestuurskundigen – zeker als zij willen bijdragen aan beter openbaar bestuur – is dat natuurlijk core business.

Gezien de aard van de bestuurlijke en bestuurskundige vraagstukken vergt bestuurskundige professionaliteit – zowel in ‘de wetenschap’ als in ‘de praktijk’ – onder meer:

- naast kennis van theorieën en modellen en het vermogen theorieën en modellen te ontwikkelen ook aandacht voor (ontwikkeling van) metatheorieën die iets zeggen over hoe variabelen en hun relaties tot stand komen, veranderen of verdwijnen. De verschillende varianten van constructivisme vormen daar aanknopingspunten voor;
- ontwikkelen van inzicht in inertie en verandering. Hoe kan het dat er soms majeure veranderingen optreden die niemand verwacht (de fluwelen revoluties in Oost-Europa in 1989) terwijl bijvoorbeeld reorganisaties waar velen hoge verwachtingen van hebben vaak tegenvallende resultaten hebben ((Kickert and Van der Meer 2002)? En hoe kan het dat vaak mislukkende veranderingsstrategieën (Boonstra 2004) regelmatig en vanzelfsprekend weer van stal worden gehaald, maar dat er soms een geheel nieuwe (?) mode door lijkt te breken?
- vermogen om kritisch naar theorieën en strategieën en hun toepasbaarheid te kijken;
- vermogen om rondom een (hopelijk vaag gedefinieerd) beleidsprobleem, maatschappelijke of organisatorische situatie de relevante actoren, hun interactie- en afhankelijkheidspatronen en hun werkelijkheidsdefinities (repertoires) in kaart te brengen als basis voor analyse;
- vermogen tot evaluatie en leren;
- een wankel evenwicht tussen creativiteit en discipline

Voor onderwijs aan bestuurskundigen betekent dit dat het verwerven van deze en soortgelijke competenties centraal moet staan. Dat impliceert minder accent op kennis van ‘hoe het zit’ en meer accent op ‘hoe kom je erachter hoe het zou kunnen zitten of werken?’. Het is als met een computerprogramma, waar voortdurend nieuwe, ‘betere’, versies van komen. De vaardigheid om uit te vinden hoe het werkt, is nuttiger dan een gedetailleerde cursus in het gebruik van versie 2.23 (Fransen 2007). Let wel: er valt veel te leren van bestaande substantieve kennis. Maar het onthouden en kunnen reproduceren ervan is daarbij niet het enige en niet het belangrijkste – al helpt het natuurlijk wel (althans zolang die kennis niet voor ‘waar’ wordt aangenomen).

Doelgroepen

Eisen aan praktijkrelevant academisch onderwijs zijn ook gekoppeld aan karakteristieken van de studenten(populatie). Is het onderwijzen van bestaande theorieën en methoden nog enigermate mogelijk los van de context waarop zij betrekking hebben, met de hiervoor aangeduide leerdoelen is dat zeker niet meer het geval. De vraag is dus hoe de verbinding met de praktijk in het onderwijs te leggen. Hierbij moet een onderscheid worden gemaakt tussen twee doelgroepen.

Voor studenten die direct na hun VWO en/of HBO-opleiding Bestuurskunde gaan studeren moet de relatie met en de betrokkenheid op de praktijk georganiseerd worden. Naast stages, excursies, gastdocenten uit de praktijk en eigen activiteiten van studenten is daarvoor in de Rotterdamse bestuurskundeopleiding het concept *atelier* ontwikkeld (Edwards and Ringeling 2003). Oogmerk van al deze instrumenten is studenten gevoel voor de complexiteit, diversiteit en weerbaarheid van de praktijk te geven, weerstand voor het denken te bieden en de focus op een wisselwerking tussen kennisverwerving en toepassing te realiseren.

Voor studenten die al in de praktijk werkzaam zijn, of gewerkt hebben, moet juist vooral distantie worden georganiseerd. De bovenbeschreven aard van de problemen vergt voor hen juist dat zij vragen leren stellen bij wat in denken en handelen vanzelfsprekend is geworden. Hun kritische reflectie – geholpen door nieuwe theoretische benaderingen en concepten – moet leiden tot nieuwe perspectieven, analyses en oplossingen die zoekstrategieën in de praktijk

faciliteren. Na de omweg van ‘academische’ distantie dus ook hier (opnieuw) directe connectie met praktijken.

Kwaliteit van het bestuur

Het aardige van de inmiddels geformuleerde eisen aan bestuurskundeopleidingen is dat zij in hoge mate gebaseerd zijn op de missie bij te dragen aan beter openbaarbestuur zonder dat is gedefinieerd wat de kwaliteit van het bestuur is en hoe die zou moeten worden vastgesteld. Daarmee wil niet gesuggereerd zijn dat dit geen belangwekkende vraag is. Integendeel, zij is zelfs zo belangrijk dat ik zou willen suggereren geen enkel antwoord daarop als afdoende te beschouwen. Het punt is evenwel dat de opleiding vooral het debat over wat kwaliteit is, hoe het kan worden gerealiseerd en hoe het kan worden geëvalueerd dient te faciliteren en te stimuleren. Evenmin als het – gezien de voorgaande gedachtegang – aan de bestuurskunde is om ex cathedra te verkondigen hoe de werkelijkheid in elkaar zit, is het aan haar om de vertellen hoe die moet worden beoordeeld. Dat zou geen recht doen aan de aard van de problematiek. Dit alles neemt niet weg dat veel onderzoekers en docenten ter zake wel opvattingen hebben en een zekere voorliefde om die ook naar voren te brengen. Ringeling is daarop geen uitzondering. Daar is, tot nader order, ook niets mis mee. Het debiteren en verdedigen van bepaalde posities, ‘feitelijke’ beweringen of normatieve standpunten, kan buitengewoon functioneel zijn. Het verhaal dat u nu leest, is daar hopelijk enigermate een voorbeeld van. Maar vanuit de achterliggende filosofie van een opleiding is dat uiteindelijk alleen ‘for the sake of the argument’.

3. Academische professionalisering van practitioners

Tot slot van deze beschouwing werk ik uit hoe de besproken missie van de bestuurskunde meer in concreto zou kunnen worden vormgegeven in onderwijs aan de tweede doelgroep, die van de practitioners. Ik doe dat op grond van de ervaringen in de vormgeving en het verzorgen het de parttime-programma Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit. Sinds 2002 heb de eer en het genoegen gehad hierin met Arthur Ringeling te mogen samenwerken (zie ook Van der Meer en Ringeling 2007).

Ik ga daarbij kort in op enkele kernvragen:

- hoe kan distantie worden gerealiseerd?
- welke inhoud moet worden aangeboden?
- welke werkvormen maken optimaal gebruik van de praktijkervaring van de studenten?
- hoe kunnen een kritische houding en creativiteit worden gestimuleerd?
- welke toets- en feedbackvormen zijn daarbij adequaat?

Unfreezing

Om studenten te helpen met enige distantie naar eigen situaties en praktijken te kijken, is het om te beginnen van belang om hen uit te nodigen hun beelden, veronderstellingen en vanzelfsprekendheden te expliciteren. Vervolgens kunnen die ter discussie worden gesteld door er kritische vragen over te stellen en/of ze te confronteren met andere beelden, veronderstellingen of vanzelfsprekendheden.

De eerste module in ons programma, Verkenning genaamd, is nadrukkelijk op deze ‘unfreezing’-stap in het leerproces gericht. We kiezen steeds als startpunt een inventarisatie van denkbeelden van studenten. Wat zien zij bijvoorbeeld als de rol en functie van de overheid? Wat zien zij als mogelijkheden voor sturen in de samenleving? Wat is hun beeld van waar Bestuurskunde goed voor is? Een eerste ontdekking is doorgaans dat er in de groep geen consensus is over de antwoorden op dergelijke vragen. Kennelijk is het niet allemaal zo vanzelfsprekend. Ten tweede blijken er veelal geen antwoorden op kritische vragen van docenten of medestudenten: waar zijn die beelden op gebaseerd? is het echt vanzelfsprekend dat het zo gaat, of kan het ook anders – gaat het misschien zelfs soms anders? zijn de veronderstellingen

getoetst? De derde ontdekking is dat je startend vanuit andere veronderstellingen, andere dingen ziet, andere verklaringen bedenkt, andere oplossingen verzint.

Unfreezing is niet een eenmalige actie. Steeds weer moet het beschreven proces – steeds in andere gedaantes – terugkomen. Unfreezing is in een academische opleiding vanzelfsprekend. En voor mensen die de praktijk kennen, en denken dat ze praktijk kennen, is dat het hardste nodig.

Cognitieve inhoud

Over wat er in een academische opleiding voor bestuurskundige professionals moet worden geleerd is al het een en ander gezegd. Specifiek voor de onderhavige doelgroep is van belang dat die inhoud enerzijds wordt verbonden met voor hen herkenbare situaties en vraagstukken maar daar anderzijds onverwachte of nieuwe perspectieven op opent. Niet omdat die alternatieve perspectieven ‘beter’ zijn, maar omdat hun toevoeging aan het repertoire de complexiteit anders te duiden en te hanteren maakt en dus tot (gedachte)experimenten kan leiden waarvan kan worden geleerd. Bestaande bestuurskundige leerstukken, bijvoorbeeld Lipsky’s *street level bureaucrat*, kunnen zowel voor die herkenning als voor nieuwe perspectieven een bruikbaar instrument zijn. Daarnaast is meer aandacht nodig voor constructivistische benaderingen omdat die niet alleen kunnen helpen beter te begrijpen waarom jezelf denkt zoals je denkt en handelt zoals je handelt en anderen anders kijken en doen, maar ook omdat ze licht werpen op de doorwerking van die verschillende perspectieven in beleids- en organisatieprocessen. Ten slotte is het – opnieuw juist bij deze doelgroep – zeer gewenst ook veelvuldig de omgekeerde weg te behandelen. Startend vanuit herkenbare problemen de vraag stellen wat er aan de hand is (waarom doorgaans meerdere antwoorden kunnen worden gegeven), hoe eraan kan worden gekeken (idem) en hoe ermee kan worden omgegaan (idem). Wat pleit voor en tegen de verschillende diagnoses en oplossingen? Zijn ze combineerbaar of moet er gekozen worden? Wat kunnen eerder verworven bestuurskundige inzichten hierbij helpen? En tot welke nieuwe bestuurskundige inzichten geeft deze probleemverkenning aanleiding?

Werkvormen

Hoorcolleges kunnen een goede input vormen in het leerproces, bijvoorbeeld door een bestuurskundig leerstuk toe te lichten, een overzicht te geven van verschillende theoretische benaderingen, empirische observaties en onderzoeksresultaten te presenteren of een bepaalde visie op een concreet vraagstuk te verdedigen. Academisch uitgangspunt daarbij is dat dergelijke betogen principieel ter discussie staan, al wordt dat een enkele keer vergeten. In het licht van mijn betoog is het van vitaal belang dat dergelijke frontale input slechts een beperkt deel van het onderwijs omvat. Het onderwijs dient in hoge mate interactief te zijn om optimaal gebruik te maken van de praktijkervaring van studenten en ook om hen toe te rusten zichzelf als bestuurskundige te professionaliseren. Interactie doordat van studenten wordt verwacht dat zij eigen inzichten en praktijkervaringen inbrengen en van daaruit input van docenten en medestudenten becommentariëren. Interactie in de zin van actieve gezamenlijke verwerking van de stof bijvoorbeeld in toepassing van inzichten en theorieën in concrete casus. Interactie ook door uitwisseling van ervaringen tussen studenten onderling, om daarin de multipliciteit van de werkelijkheid zichtbaar en onderzoekbaar te maken. Interactie ten slotte in concrete samenwerking van studenten in theorie-, onderzoeks- en praktijkopdrachten. Al deze vormen van interactie roepen in termen van Weick (1979) zowel dubbelzinnigheid als sensemaking op. En dat is precies waar het bij professioneel bestuurskundig functioneren over gaat: signaleren van en omgaan met dubbelzinnigheid en in interactie met anderen tot zingeving en zinvol handelen komen. In een eindeloos proces.

Reflectie

De opleiding vertelt niet hoe de werkelijkheid in elkaar zit. De opleiding vertelt niet wat goed openbaar bestuur is. De opleiding vertelt niet hoe beleidsproblemen moeten worden opgelost of organisaties moeten worden gemanaged. De opleiding beoogt studenten toe te rusten om zelf met deze vraagstukken om te gaan, gesitueerd, in interactie met anderen en principieel voorlopig en tijdelijk. Dat betekent dat studenten tijdens de gehele studie en in toenemende

mate tot reflectie moeten worden uitgedaagd. Reflectie op de aard van de problemen, reflectie op de aard en bruikbaarheid van theoretische noties, reflectie op de haken en ogen van beleidsinstrumenten en sturingsstrategieën. Het debat dat inherent is aan interactief onderwijs biedt daar mogelijkheden toe. Maar het gaat wel om een bepaald soort debat. Een debat waarin gezocht wordt, een debat waarin creativiteit wordt gevraagd. Niet een uitwisseling van meningen maar van ideeën. Zou het kunnen zijn dat ...? Hoe zou je dat kunnen onderzoeken? Wat zouden de implicaties ervan zijn? Waarom? Zou het ook anders kunnen zijn? Enzovoort. Het gaat om theorievormend en theorie kritiserend debat. Het gaat om creatief problemen, interpretaties en oplossingen te construeren, te deconstrueren en te reconstrueren. Reflectie is niet alleen voor studenten, maar ook voor docenten een lastige uitdaging. Zij participeren in het debat, maar moeten tegelijkertijd terughoudend zijn: het gaat niet om hun reflectie. Maar tegelijk zijn zij wel (mede) verantwoordelijk voor de kwaliteit ervan. Zij staan als bestuurders tegenover een complexe niet te beheersen samenleving. Maar zij hebben ambities en worden afgerekend op het resultaat.

Toetsing en feedback

Vanuit de oogmerken van een academisch professionaliserende opleiding moet ook de toetsing van de vorderingen en niveau van studenten opnieuw worden doordacht. Het vermogen tot reproductie van bestudeerde stof kan een rol blijven spelen. Een marginale check of met gewerkt heeft – en dat mag van een professional en van een academicus worden gevraagd – kan zo immers eenvoudig worden uitgevoerd. Belangrijker is dat de kwaliteit van reproductie iets zegt over het vermogen gedachtegangen, manieren van kijken, opvattingen van andere te kunnen zien en verwoorden. Dat is een basale bestuurskundige competentie. Daarmee is ook iets gezegd over het *soort* reproductie dat bij toetsing moet worden gevraagd.

Tegelijkertijd impliceert het voorgaande betoog dat de toetsing in hoofdzaak over andere dingen moet gaan dan reproductie. Hoe verder men in de studie voortschrijdt, hoe sterker het accent zal moeten liggen op het beoordelen van het vermogen van studenten om theorieën en concepten toe te passen, om situaties te analyseren, om eigen hypothesen en theorieën te ontwikkelen, om theorieën te kritiseren, om diagnoses en adviezen te ontwikkelen die recht doen aan en inspelen op de complexiteit van situaties en de multipliciteit van problemen. De hiervoor aan te leggen normen zijn principieel veel minder eenduidig dan die voor reproductie. Bovendien zijn hierop gerichte toetsvormen, bijvoorbeeld papers, niet slechts toetsing van het geleerde, maar onderdeel van het leerproces. Om beide redenen is enigerlei vorm van interactie tussen docent en student over de beoordeling noodzakelijk.

4. Afsluiting

Een karakteristieke uitspraak van Arthur Ringeling is dat hij het vak steeds moeilijker gaat vinden. Een voortdurend toenemend besef van en inzicht in de complexiteit en de meerduidigheid van het object van onderzoek en van het denken daarover is daar debet aan. Dat is voor hem echter geen reden om bij de pakken neer te gaan zitten – ook niet nu hij met emeritaat gaat. Het brengt hem ook niet tot de vaagheid van ‘ja, je kunt er op verschillende manieren tegenaan kijken’. Wie hem kent, weet dat hij opvattingen heeft en die ook graag naar voren brengt. En waarom ook niet? Dat lokt uit tot debat, tot denken. En precies daar zit een groot deel van de complexiteit en weerbarstigheid van onze werkelijkheid, mogelijk veel meer dan in de ‘objectieve’ wereld ‘out there’. Het geloof in economische of organisatorische of politieke wetmatigheden is veelal aanmerkelijk harder dan die wetmatigheden zelf (hoe kan ik dat zeggen?). Werken aan een betere bestuurskunde en werken aan een beter openbaar bestuur gaat lang niet alleen over beter begrip van en grip op de externe wereld – waar we niet eens toegang toe hebben. Het gaat in hoge mate over ons eigen denken en doen.

Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2003). Slagvaardig en transparant: presteren en functioneren van het openbaar bestuur. Strategie Algemene Rekenkamer 2004-2009. Den Haag, Algemene Rekenkamer.
- Boonstra, J. (2004). Introduction. In J.J. Boonstra. *Dynamics of Organizational Change and Learning*. Chichester, Wiley: 1-21.
- Crozier, M. (1982). *Strategies for Change*. Cambridge (Mass.), London, MIT Press.
- Edwards, A. R. en A. B. Ringeling (2003). "Academie en atelier: vormgeven aan de praktijkgerichtheid van de bestuurskundeopleiding." *Bestuurskunde* 12 (3): 132-141.
- Elias, N. (1982). *Problemen van Betrokkenheid en Distantie*. Amsterdam, Meulenhoff.
- Fransen, J. (2007). Digitale natives vereisen herontwerp van het onderwijs. *Onderwijs in de kennissamenleving. Jaarboek Kennissamenleving*. M. Popkema, P. Wilhelm and K. Boersma. Amsterdam, Aksant: 34-55.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Berkely, Los Angeles, University of California Press.
- Kickert, W. J. M. en F. B. van der Meer (2002). *Verhalen van Verandering*. Den Haag, Elsevier.
- Meer, F. B. van der. en A. B. Ringeling (2007). Education strategies in post-experience Public Administration master programs. *EGPA*. Madrid.
- Ringeling, A. B. (1996). De toepassingsgerichtheid van de bestuurskunde. *Beleidswetenschap en Praktijk*. G. Alberts. Nijmegen, KUN: 85-104.
- Schein, E. (1996). "Drie managementculturen: de sleutel tot bedrijfsleerprocessen." *Holland/Belgium Management Review* 51: 25-35.
- Meer, F. B. van der (1983). *Organisatie als Spel: sociale simulatie als methode in onderzoek naar organiseren*. Enschede, Universiteit Twente.
- Meer, F. B. van der (1999). "Evaluation and the social construction of impacts." *Evaluation* 5 (4): 387-406.
- Veld, R. J. in 't en P. van der Knaap (1994). *Dynamische Bestuurskunde*. Den Haag, Phaedrus.
- Weick, K. E. (1979). *Social Psychology of Organizing*. Reading (Mass.), Addison-Wesley.