

Opleiden van academische bestuurskundige professionals

Frans-Bauke van der Meer en Peter Marks

Inleiding

Bestuurskunde is een praktijkgerichte academische discipline. Naast het verwerven van inzicht in beleid en sturing, organisatie en management in het publieke domein heeft de discipline veelal ook de ambitie bij te dragen aan verbetering van de betreffende structuren en processen. Dat is een lastige ambitie omdat er geen maatschappelijke consensus bestaat over wanneer instituties, procedures of beleid ‘goed’ zijn. Mits abstract genoeg geformuleerd, is er voor een aantal eisen een breed draagvlak. Zo vindt bijna iedereen dat beleid ‘effectief’ moet zijn, besluitvorming ‘transparant’ en bestuurders en andere verantwoordelijken ‘accountable’, zoals iedereen voor ‘vrede’ is (Röling, 1981). Maar wat houden zulke eisen in concreto in als het gaat om terrorismebestrijding of schuldhelpverlening, economie of passend onderwijs? Om handvatten voor dergelijke vragen te kunnen bieden en bij te kunnen dragen aan zinvolle strategieën, is bestuurskundig onderwijs en onderzoek veelvuldig betrokken op concrete maatschappelijke vraagstukken, bestuurlijke uitdagingen en managementpuzzels, niet zozeer om daar zelf (normatieve) keuzes in te maken - hoewel dat in adviestrajecten regelmatig wel gebeurt -, maar om te verhelderen. Het kan daarbij gaan om expliciteren van de waarden en belangen die spelen, zichtbaar maken hoe realiseren van bepaalde belangen of voldoen aan bepaalde eisen strijdig kan zijn met andere doelen. Ook zijn bestuurskundigen in de professionele praktijk vaak gericht op het ontwikkelen van strategische opties waarbij schijnbaar tegenstrijdige zaken kunnen worden gecombineerd. Een en ander heeft niet alleen betrekking op een fase waarin beleid wordt uitgezet en plannen worden gemaakt, maar nadrukkelijk ook in de implementatiefase (Hill & Hupe, 2009), mede omdat daarin sprake is van “the inevitable, and perhaps desirable, participation of other actors” (Hill & Hupe, 2002) en daarbij vaak herdefinitie of ‘verkruiemeling’ van plannen optreedt (Van der Meer, Geerlings, & Marcus, 2017).

Van academische bestuurskundige professionals mag daarom worden verwacht dat zij goed in staat zijn in concrete situaties zowel de inhoudelijke als de procesmatige kanten van beleidsprocessen in alle fases te doorgronden en werkbare strategieën te ontwikkelen. Daarbij is het van belang dat zij theoretische inzichten kunnen verbinden met situatiespecifieke inhoud en dynamica. Ook reflectievermogen en creativiteit zijn essentieel.

In deze bijdrage gaan we in op hoe bestuurskundige opleidingen bijdragen en kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de geschetste habitus (die we hieronder nader zullen uitwerken). We beperken ons daarbij tot onderwijs aan publiek professionals met enkele jaren werkervaring. Dergelijke opleidingen op masterniveau worden in veel landen en aan verschillende universiteiten aangeboden. Zo ook aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam. Peter Hupe leverde daaraan een belangrijke bijdrage, die mede op zijn eigen praktijkervaring en onderzoek naar implementatieprocessen was gebaseerd.

Academische professional

Een professional is iemand die op basis van kennis en competenties rollen en functies kan vervullen die een hoge mate van zelfstandigheid impliceren. Superieuren en ander controleurs kunnen het handelen van professionals vaak niet volledig overzien of controleren. Dat brengt een eigen verantwoordelijkheid van professionals met zich mee. Een professional op academisch niveau is geëquipeerd om te functioneren in complexe en dynamische contexten, waarin het toepassen van standaardkennis en standaardcompetenties, hoe geavanceerd ook, niet toereikend is. Omgaan met ambiguïteit (Noordegraaf, 1999), onbekende situaties en nieuwe ontwikkelingen vergt een onderzoekende houding en professioneel leervermogen (Schön, 1995). In de bestuurskundige praktijk is daarbij ook inzicht in en vermogen tot omgaan met verschillende waarden en belangen aan de orde.

Werkzame professionals die een masteropleiding bestuurskunde volgen, doen dat doorgaans omdat ze door de academische benadering beter in staat willen zijn goed te functioneren binnen de complexiteit van hun professionele omgeving. Dat stelt een aantal eisen aan de betreffende opleidingen.

Om te beginnen is het van belang dat studenten, naast het kennen van relevante bestuurskundige en sociaalwetenschappelijk theorieën en methoden, deze ook op een adequate manier kunnen toepassen in die professionele omgeving (Quinn, 2013). Een instrumentele toepassing van theorieën en methoden zal tekortschieten vanwege de complexe, ambigue en gelaagde kenmerken van de bestuurskundige vraagstukken. Bovendien is de ‘vertaling’ van theoretische notities en inzichten naar concrete situaties allesbehalve triviaal.

De definitie van wat het bestuurskundige vraagstuk precies is, is bovendien vaak complex en ambigu. Dit betekent dat de professional de academische vaardigheden van kritisch denken, doordenken en analyseren, en vertalen van theorie en methode naar het vraagstuk, nodig heeft (Adriansen & Knudsen, 2013). (Quinn, 2013) Met andere woorden, studenten moeten leren om ten eerste theorieën, concepten en methoden op een zinnige manier toe te passen (*reflection* in termen van Cunliffe & Jun, 2005) en ten tweede moeten ze die theorieën, concepten en methoden kritisch analyseren binnen de complexiteit en ambiguïteit van de werkelijke empirische vraagstukken (*reflexivity* in termen van Cunliffe & Jun). Volgens Schön (1995) moeten de academisch bestuurskundig professionals leren om te reflecteren op hun reflectie en op hun leerproces als ze in hun praktijk continu reflexief willen zijn. Als de professionals de theorieën en methoden zonder reflectie zouden toepassen, schaadt dat hun functioneren en zal het de effectiviteit van hun handelen in de weg staan (Webster-Wright, 2009).

Een derde eis aan (mid-career) opleidingen bestuurskunde die volgt uit de habitus van een academische professional, is dat studenten worden toegerust voor een leven lang professioneel leren. Dat impliceert in veel gevallen minder accent op kennisverwerving door kennisoverdracht en meer op zelfstandige kennisverwerving (Brew, 2003; Webster-Wright, 2009). Naast de hiervoor aangeduide reflexieve competenties gaat het daarbij ook om onderzoeksvaardigheden en –attitude en over het vermogen om constructief over vragen en inzichten te communiceren. Daarmee kan individueel professioneel leren door ‘academische’ interactie worden verdiept en bovendien bijdragen aan processen van collectief en organisationeel leren (Brown, 1991; Senge, 1992; Wenger, 2000).

Koppeling theorie en praktijk

Het mooie van masterprogramma’s bestuurskunde voor professionals, zoals dat aan de Erasmus Universiteit, is dat in het onderwijs direct gebruik gemaakt kan worden van de praktijk van de studenten. Door deze unieke combinatie, die niet in reguliere bachelor- en masterprogramma’s aanwezig is, is het mogelijk dat de concepten, theorie en methoden die aangeboden worden in het programma direct verbonden kunnen worden met vraagstukken en ervaringen in de professionele praktijk van de studenten. Enerzijds gaat het daarbij om het benutten van concepten, theoretische inzichten en methodes om op nieuwe manieren naar praktijksituaties en vraagstukken te kijken en die te analyseren. Dat kan worden gestimuleerd door daarop gerichte opdrachten. Feedback daarop en beoordeling daarvan vraagt specifieke aandacht, omdat de docent doorgaans de concrete situatie niet zal kennen. Vormen van interactie tussen student en docent, en tussen studenten uit verschillende organisaties onderling, kunnen hier soelaas bieden. Anderzijds kan de praktijkervaring van studenten voor hen behulpzaam zijn om kritisch naar theorie te kijken. Dat kan leiden tot reflectie op nut en toepasbaarheid van concepten, theorieën en methoden, of zelfs tot het ontwikkelen van nieuwe concepten en theorieën. Om dit mogelijk te maken kan het masterprogramma in hoge mate interactief worden ingericht, zodat de professionele praktijk van de studenten sterk geïntegreerd wordt in het onderwijs en wordt benut als ‘weerstand’ voor het academische denken. Door de combinatie van beide aspecten van de koppeling tussen theorie en praktijk wordt het onderwijs als het ware verknoot met de praktijk van de student en zorgt dat ervoor dat de student tegelijkertijd beter grip krijgt op onderzoek doen, het kunnen toepassen van theorie en kritisch denken over theorie en praktijk. Dit

zorgt er ook voor dat de student door de continu wisselende praktijksituaties iedere keer opnieuw de concepten, theorieën en methoden moet inschatten en analyseren op de toepassingswaarde, ofwel de student is continu bezig met reflectie (Van der Meer & Marks, 2016; Knassmuller & Meyer, 2013).

Om deze kritische attitude te realiseren moeten studenten hun praktijk van een afstand en door verschillende brillen kunnen bekijken. Dit is niet altijd even gemakkelijk. Daarom is expliciete aandacht in het onderwijs voor *unfreezing* of *delinking* van belang (Van der Meer & Ringeling, 2009). Een manier om de studenten uit hun dagelijkse professionele comfortzone te halen aan het begin van een onderwijsprogramma is een socratische dialoog over basale, vanzelfsprekende, concepten in de groep te bespreken (bijv. wat is een ‘maatschappelijk probleem?’, ‘wat is de rol van de overheid?’, ‘wat is wetenschap?’). Uit die dialoog blijkt dat bij elke definitie verschillende interpretaties bestaan, niet omdat de definities fout zijn of andere beter, maar om aan te leren dat specifieke concepten en uitgangspunten per situatie en tijdsmoment verschillende waarde hebben. Een andere methode is studenten op elkaars problemen te laten reflecteren en elkaar daarover te adviseren (intervisie, peer consultancy). Beide methoden kunnen studenten helpen met verwondering en op nieuwe manieren naar hun eigen situatie te kijken. Sterker, ze kunnen erdoor leren continu op zoek te gaan naar nieuwe alternatieve vragen (Fenger & Homburg, 2011). De terugkoppeling van docenten moet hierop inspelen. Veel accent op onderbouwing, evidentie, argumentatie, te toetsen hypothesen, minder op ‘het goede antwoord’ (Van der Meer & Marks, 2016). Zowel de beargumentering van de toepassing als de terugkoppeling hierop zorgt ervoor dat studenten inzicht krijgen in de mogelijkheden en tekortkomingen van de concepten, theorieën en methoden. Juist het leren argumenten en reflecteren zorgt ervoor dat studenten niet blind uitgaan van de autoriteit van een theorie, maar dat ze opnieuw de vraag zullen stellen in welke situatie deze van toepassing is waardoor de student een kritische onderzoekshouding ontwikkelt. Tegelijkertijd helpt het hen wellicht om hun beeld van hun eigen situatie en functioneren niet langer als vanzelfsprekend te zien (Newswander & Newswander, 2012).

Professionaliteit en waarden

Politiek, bestuur, publiek management, coproductie, maatschappelijke zelfsturing produceert en alloceert waarde, mogelijkheden, beperkingen en stuurt bedoeld of onbedoeld in bepaalde richtingen. Dat betekent dat het onderwerp van de bestuurskunde doordrenkt is van waarden, waardenafwegingen en waardenconflicten. Een bestuurskundige professional moet daarop voorbereid zijn en mee om kunnen gaan. Dit is een normatief uitgangspunt dat weinig omstreden zal zijn. Herkennen van en omgaan met waarden en waardenconflicten is daarmee een belangrijk aspect van de habitus van een bestuurskundige professional. Vijf thema’s zijn hierbij te onderscheiden die van belang zijn bij de inrichting van bestuurskundig onderwijs.

Allereerst is er het thema van professionele waarden, waar professioneel handelen altijd mee verbonden is. Bij het al of niet uitvoeren van opdrachten, kunnen ethische en integriteitsvragen aan de orde zijn. Maar ook bij keuzes voor de wijze waarop dat wordt gedaan, bij keuzes om al of niet initiatief te nemen of iets aan de orde te stellen, zijn dergelijke vragen vaak aan de orde. Het is van belang dat professionals zich daarvan bewust zijn, er in concrete situaties op reflecteren en zich – minstens tegenover zichzelf – kunnen verantwoorden. Wereldwijd zijn in veel bestuurskundeprogramma’s daarom cursussen over professionele ethiek ingebouwd (Menzel, 1997, Shand & Howell, 2015), waarin professionele normen, ethische dilemma’s en integriteitkwesities worden behandeld. Over de effectiviteit hiervan bestaan soms twijfels omdat deze ethische aspecten in andere cursussen nauwelijks aan bod zouden komen (Ponomariov & McCabe, 2017). Hoewel deze verwachting in het onderzoek van de geciteerde auteurs niet wordt ondersteund, kan wel worden gesteld dat het thema professionele waarden een belangrijk aandachtspunt voor ontwerp en invulling van curricula is. Onze indruk en ervaring is dat studenten in casus die aan de orde worden gesteld vaak een sterke neiging hebben (zonder veel analytische argumentatie of afweging van waarden en belangen) ‘de oplossing’ te formuleren. Het lijkt daarom van belang niet alleen in aparte vakken, maar

ook in vakken over beleid en management de normatieve aspecten nadrukkelijk aan bod te laten komen.

Een tweede thema is het leren herkennen van impliciete waarden en normatieve veronderstellingen in probleemdefinities, beleid, besluitvormingsprocedures en implementatiepraktijken. Dat is vooral een belangrijk vraagstuk omdat de betreffende uitgangspunten en veronderstellingen veelal impliciet blijven, maar wel nauw verbonden zijn met belangen van en afweging daarvan. De professionals moeten daarom niet alleen de impliciete uitgangspunten en veronderstellingen expliciet kunnen maken, maar deze ook vanuit verschillende (actor)perspectieven kunnen bekijken. Hierop gerichte opdrachten en debat kunnen hierbij helpen.

Dat leidt tot een derde thema, namelijk het leren omgaan met waardentegenstellingen, belangentegenstelling en belangenconflicten: ofwel de kern van besturen, bestuurskundig adviseren en publiek management. Daarbij gaat het enerzijds om het bij elkaar brengen van (schijnbaar) tegengestelde belangen, door slimme win-winoplossingen te ontwikkelen (Wit, Meyer, & Breed, 2000) en anderzijds om verschillende actoren met elkaar in gesprek te brengen en te laten samenwerken (procesmanagement). Praktijksituaties van studenten zullen vaak bruikbare voorbeelden van waarden- en belangconflicten bieden die als materiaal in groepswork en interactief onderwijs kunnen worden benut om het ontwikkelen van oplossingsrichtingen en – strategieën te oefenen.

Zoals hiervoor in de sectie over koppeling van theorie en praktijk al naar voren is gebracht, is daadwerkelijke benutting van de verworvenheden van de opleiding in de praktijk geen vanzelfsprekendheid. Dat geldt zeker ook voor inzichten in de rol van impliciete waarden, normen en ethische kwesties. Voor een belangrijk deel lijkt dat te komen doordat (beginnende) professionals in hun werk/organisatie helemaal geen discretionaire ruimte ervaren om met dergelijke aspecten bezig te zijn. Een goede verknoping van de van het onderwijs met de praktijk moet zorgen dat de benutting van verworvenheden wel vanzelfsprekender wordt.

Verbonden met het derde thema is het vierde thema dat studenten leren om discretionaire ruimte te herkennen, te ontwikkelen en te benutten. Een eerste stap daartoe is om ze tijdens de studie op hun discretionaire ruimte en eigen verantwoordelijkheid te wijzen en met ze te evalueren hoe ze daarmee omgaan. Ook simulaties of reflectie op wat er in praktijksituaties gebeurt, kunnen hierbij behulpzaam zijn.

Tijdens de studie gaat het primair om de verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces als leermoment. In de professionele praktijk is ook de vraag aan de orde waar je je als professional wel of niet verantwoordelijk voor voelt, welke verantwoordelijkheid je neemt, en hoe je daar vorm aan geeft. Het vijfde thema is daarom professionele verantwoordelijkheid. In zekere zin koppelt dit terug naar het eerste thema, omdat je als professionele waarde kunt formuleren dat een professional verantwoordelijkheid neemt. Maar de vraag hoe je die verantwoordelijkheid ontwikkelt, invult en afbakt verdient apart aandacht. Dat beperkt zich niet tot de eigen taak/formele functie, maar kan ook gaan over signaleren van onbedoelde effecten, dingen die misgaan in de organisatie, of kansen voor verbetering die niet worden benut. Debat en onderlinge advisering in kleine groepen studenten kunnen hierin een belangrijke rol vervullen.

Reflexiviteit en professioneel leren

In de voorgaande paragrafen is regelmatig de notie naar voren gekomen dat reflexiviteit een essentieel aspect van de habitus van een professionele bestuurskundige is. Verbinding van theorie en praktijk, herkennen van impliciet veronderstellingen, oog hebben voor onbedoelde effecten, zoeken en benutten van eigen handelingsruimte, vormgeven aan en evalueren van eigen gedrag, vereisen alle kritische reflectie waarin distantie, betrokkenheid en creativiteit worden gecombineerd. Wij denken dat dit vermogen de drager van professioneel leren in en van actie is. Studenten leren reflecteren is dan ook een essentieel onderdeel van curriculum- en cursusdesign. In de literatuur zijn verschillende

manieren beschreven om hieraan vorm te geven (zie bijv. Kinkhorst, 2010; Smith, 2011; Van der Meer & Marks, 2008; 2013; Cunliffe, 2002; Cunliffe & Jun, 2005; Halonen, 2006).

In een mid-career masteropleiding bestuurskunde – zoals die aan de EUR – kan additioneel op twee manieren aan reflectievermogen worden gewerkt. Ten eerste kunnen theorie, methoden en praktijksituaties die in de opleiding aan de orde zijn in colleges en opdrachten tot object van reflectie worden gemaakt. Daaraan gekoppeld kan reflexiviteit op een metaniveau worden getraind door vooral in interactieve onderwijsvormen vragen aan de orde te stellen over hoe je naar theorieën, methoden en praktijkvraagstukken kijkt, waarom, wat alternatieve perspectieven zijn en wat die opleveren. Een en ander zou moeten bijdragen aan een praktijk van continue kritische reflectie (Van der Meer & Marks, 2013). Ten tweede kan het leerproces in de opleiding zelf als object van reflectie worden benut, bijvoorbeeld door studenten regelmatig te vragen wat ze willen leren, wat daar in retrospectie van terechtgekomen is en waarom, hoe hun leeragenda veranderd is en waarom. In het verlengde daarvan kan gezamenlijk worden nagedacht over manieren om de leerprocessen relevanter en effectiever te maken. Reflectie op (eigen) leerprocessen is niet alleen een oefensituatie die dichtbij ligt, maar helpt studenten ook om meer verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces te nemen (Weinstein, 2006) en daarmee ook een goede basis voor levenslang professioneel leren te leggen.

Het is van belang de studenten vanaf de start van de opleiding te stimuleren zelf hun verantwoordelijkheid te nemen dat ze continu kritisch blijven en continu doorvragen bij het interpreteren van theorieën, concepten, methoden maar ook van hun eigen en elkaars praktijken. Dit kan worden ondersteund door, bijvoorbeeld, minder gestructureerde en meer gevarieerde oefeningen en opdrachten aan te bieden. Dit kan studenten helpen zelf meer bezig te zijn met alles van verschillende kanten te belichten, verschillende strategieën te ontwikkelen, et cetera (Van der Meer & Marks, 2013). Maar zodra de student afstudeert en de opleiding achter zich heeft gelaten, stopt het proces niet: een ware reflexieve academische bestuurskundige professional zal zichzelf blijven uitdagen om steeds vragen te blijven zetten, om verschillende interpretaties op waarde te schatten om in een continu veranderende praktijk te kunnen blijven functioneren. Met andere woorden, de reflexieve professional zal zijn leven lang blijven leren.

Bestuurskundig handwerk

Aandacht in bestuurskunde-masteropleidingen voor de elementen van de habitus van de bestuurskundige professional die in deze korte beschouwing zijn besproken, bereidt studenten naar onze overtuiging goed voor op het professionele bestuurskundige handwerk dat van hen mag worden verwacht. In het avondprogramma Bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit is veel geïnvesteerd om deze ambitie waar te maken. Dat streven is zeker niet voltooid, nieuwe aanpassingen in inhoud, werkwijze en didactiek staan op stapel. Er loopt internationaal onderzoek naar de impact van deze en soortgelijke opleidingen voor de professionele praktijk (Abena Dazde-Arthur en John Raine).

De resultaten en onze eigenleerervaringen tot nu toe zijn aan de inzet van velen, docenten en studenten, te danken. Peter Hupe heeft daarbij nadrukkelijk een rol gespeeld, onder meer door zijn eigen evenwichtige professionele functioneren. Niet alleen heeft hij in zijn carrière zowel in de praktijk van het openbaar bestuur als in de academische omgeving gewerkt, maar ook in zijn onderwijs combineert hij academische discipline en sensitiviteit voor de weerbarstige praktijk. Zijn belangstelling voor en onderzoek naar implementatie weerspiegelen dat (Hill & Hupe, 2009). Dat geldt ook voor toepassings- en praktijkgericht onderzoek (Hupe & Klaassen, 2000; Hupe & Van der Meer, 2009) en voor zijn onderwijs in het avondprogramma Bestuurskunde, met name in het vak Bestuur en Democratie waarin onder meer de thematiek van impliciete en expliciete botsing van waarden en manieren om daar ‘wijs’ mee om te gaan, centraal stonden. Hij heeft zo een belangrijke bijdrage aan de professionele ontwikkeling van velen geleverd.

Literatuur

- Adriansen, H. K., & Knudsen, H. (2013). Two ways to support reflexivity: Teaching managers to fulfil an undefined role. *Teaching Public Administration*, 31(1), 108-123.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3-18.
- Brown, S. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: Toward a unified view of working, learning and innovation. *Organization Science*, (februari)
- Cunliffe, A. L. (2002). Reflexive dialogical practice in management learning. *Management Learning*, 33(1), 35-61.
- Cunliffe, A. L., & Jun, J. S. (2005). The need for reflexivity in public administration. *Administration & Society*, 37(2), 225-242.
- Halonen, J. S. (2006). Teaching thinking. In W. J. McKeachie, & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (pp. 318-324). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.
- Hill, M., & Hupe, P. (2002). *Implementing public policy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Hill, M., & Hupe, P. (2009). *Implementing public policy* (2nd ed.). London: Sage.
- Hupe, P. L., & Klaassen, H. L. (2000). Regie van overleg: Doel en functie van het gestructureerd overleg jeugdbeleid. (onderzoeksverslag). Rotterdam: ErasmusUniversiteit.
- Hupe, P. L., & Van der Meer, F. B. (2009). De mainstreamingparadox: Theorie en praktijk van emancipatie-effectrapportages. *Bestuurswetenschappen*, 63(2), 37-51.
- Kinkhorst, G. F. (2010). Didactische ontwerpregels voor reflectieonderwijs. *Onderwijsinnovatie*,
- Knassmüller, M. & Meyer, R.E. (2013). What kind of reflection do we need in public management?. *Teaching Public Administration*, 31(1), 81-95.
- Newswander, L. K., & Newswander, C. B. (2012). Encouraging cognitive flexibility and interdisciplinarity in public administration programs. *Administration & Society*, 44(3), 285-309.
- Ponomariov, B., & McCabe, B. (2017). Professionalism vs. public service motivation: Can public administration educations alleviate the tension? *Administrative Theory & Praxis*, 39(2), 80-99.
- Quinn, B. (2013). Reflexivity and education for public managers. *Teaching Public Administration*, 31(1), 6-17.
- Röling, B. V. A. (1981). *Vredeswetenschap: Inleiding tot de polemologie*. Utrecht/Antwerpen: Spectrum.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Arena.
- Senge, P. M. (1992). *The fifth discipline: The art and practice of organizational learning*. London: Century Press.
- Smith, E. (2011). Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 211-223.
- Van der Meer, F., Geerlings, H., & Marcus, Y. (2017). *Besluitvorming slimme en gezonde stad: Eindrapportage*. (.)Erasmus Universiteit.
- Van der Meer, F., & Marks, P. (2016). Academic PA education and professional practice: Innovative methods for linking theory and practice. In K. Majgaard, J. C. R. Nielsen, B. Quinn & J. Raine (Eds.),

Critical perspectives in international public sector management, vol. 5: Developing public managers for a changing world (pp. 43-59) Emerald.

Van der Meer, F. B., & Marks, P. K. (2008). Organizing reflection.

Van der Meer, F. B., & Ringeling, A. B. (2009). Study and work experience: Delinking and relinking. In C. F. Bonser (Ed.), *Adapting universities to the global society - a trans-atlantic perspective* (pp. 65-81). Berlin: LIT Verlag.

Van der Meer, F., & Marks, P. (2013). Teaching and learning reflection in MPA programs: Towards a strategy. *Teaching Public Administration*, 31(1), 42-54.

Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702-739.

Weinstein, C. E. (2006). Teaching students how to become more strategic and self-regulated learners. In W. J. McKeachie, & M. Svinicki (Eds.), *McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers* (pp. 300-317). Boston, New York: Houghton Mifflin Company.

Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

Wit, B. d., Meyer, R., & Breed, R. (2000). *Strategisch management van publieke organisaties: De overheid in paradoxen*. Lemma.