

Læringsføresetnad i Strategiske Alliansar

- **Ein studie av determinantar for verksemders
læringsevne, -vilje og -høve**

BØRGE GAUSDAL

Veileidar: Odd Nordhaug

**Høgare Avdelings Oppgåve
Spesialfag: Strategi og ledelse**

NORGES HANDELSHØYSKOLE

Juni 2007

INNHALDSFORTEIKNING

1. INNLEIING	4
1.1 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	4
1.2 BAKGRUNN	6
1.3 BIDRAGETS RELEVANS OG POTENSIELLE NYTTEVERDI	7
1.4 ORGANISERING AV OPPGÅVA	8
2. LÆRING OG KOMPETANSE	9
2.1 LÆRING – PROSESSAR FOR KOMPETANSEHEVING	9
2.2 KOMPETANSEOMGREPET	15
3. STRATEGISKE ALLIANSAR.....	22
3.1 STRATEGI, LÆRING OG KONKURRANSEKRAFT	22
3.2 INTERORGANISATORISKE RELASJONAR OG STRATEGISKE ALLIANSAR	24
3.3 STRATEGISKE ALLIANSAR SOM LÆRINGSARENA	25
4. PERSPEKTIV PÅ LÆRINGSDETERMINANTAR.....	30
4.1 DETERMINANTAR FOR LÆRING GJENNOM SAMARBEID.....	30
4.1.1 <i>Predikerte determinantar for identifisering- og verdsettingsevne</i>	<i>31</i>
4.1.2 <i>Predikerte determinantar for assimileringsevne.....</i>	<i>35</i>
4.2 DETERMINANTAR FOR LÆRING GJENNOM STRATEGISKE ALLIANSAR	38
4.3 STYRKAR OG VEIKSKAPAR VED LITTERATURTILFANGET	46
5. VARIABLAR OG ANALYSEMODELL.....	51
5.1 KOMPETANSE – INNHALDET I DET LÆRTE.....	51
5.2 AVHENGIG VARIABEL: VERKSEMDERS LÆRINGSFØRESETNAD	55
5.2.1 <i>Læring som prosess for kompetansetileigning</i>	<i>55</i>
5.2.2 <i>Føresetnad for læring.....</i>	<i>57</i>
5.2.3 <i>Måling av læringsføresetnad.....</i>	<i>61</i>
5.3 UAVHENGIGE VARIABLAR	64
5.3.1 <i>Strategi</i>	<i>64</i>
5.3.2 <i>Organisasjonskultur</i>	<i>65</i>

5.3.3	<i>Kompetanse</i>	67
5.3.4	<i>Organisasjon og prosess</i>	67
5.3.5	<i>Kompensasjonssystem</i>	68
5.4	ANALYSEMODELL	69
6.	PROPOSISJONAR	72
6.1	SAMANHENGEN MELLOM STRATEGI OG LÆRINGSFØRESETNAD	72
6.2	SAMANHENGEN MELLOM ORGANISASJONSKULTUR OG LÆRINGSFØRESETNAD ...	74
6.3	SAMANHENGEN MELLOM KOMPETANSE OG LÆRINGSFØRESETNAD.....	75
6.4	SAMANHENGEN MELLOM ORGANISASJON/PROSESS OG LÆRINGSFØRESETNAD ...	77
6.5	SAMANHENGEN MELLOM KOMPENSASJONSSYSTEM OG LÆRINGSFØRESETNAD...	79
6.6	PREDIKERTE VARIABELPÅVERKNADAR	80
7.	FORSLAG TIL UNDERSØKINGSOPPLEGG	82
7.1	FORSKINGSDESIGN, VALIDITET OG RELIABILITET	82
7.1.1	<i>Generiske forskingsdesign</i>	82
7.2	VAL AV OVERORDNA FORSKINGSDESIGN.....	88
7.3	VURDERING AV EMPIRISK UTVAL OG DATAINNSAMLINGSMETODE	89
7.4	KONTROLLVARIABLES.....	92
8.	SAMANDRAG OG FORSLAG TIL VIDARE FRAMDRIFT	93
	Referanseliste	96

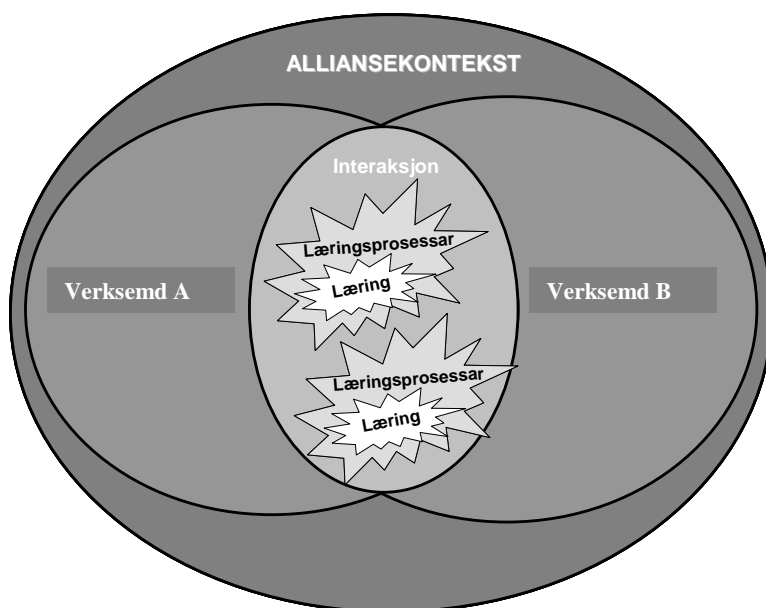
1. INNLEIING

1.1 Formål og problemstilling

I denne studien vil vi studere faktorar som kan tenkast å determinere verksemders føresetnad for å lære gjennom deltaking i strategiske alliansar. I samband med dette vil vi introdusere det sentrale omgrepet læringsføresetnad. **Læringsføresetnad vil vi definere som ein verksemds evne, vilje og høve til å lære gjennom strategisk alliansesamarbeid med andre verksemdar.** Med verksemdar meinast både private, halvstatlege og statlege verksemdar, organisasjonar og institusjonar. Av innhaldet i omgrepet ser vi at det er rikare på dimensjonar enn kva tidlegare kapasitets- og evnefokusert forskning kring læring i organisasjonar har vore.

Innanfor rammene av studien har vi ambisjonar om at forskingsbidraget skal være både teoretisk integrerande og utviklande i det vi søker å bygge vidare på, og vidareutvikle eksisterande innsikt om læringsføresetnad i alliansar.

Den overordna konteksten for denne studien kan noko forenkla illustrerast gjennom fylgjande figur:



Figur 1.1 Studiens forskingskontekst

Av forenklingsomsyn illustrerer vi i figuren ein dyadisk relasjon mellom verksemder. I praksis er forskingsbidraget meint å være gyldig uavhengig av talet på verksemder og organisasjonstypar som er involvert i ein allianse.

I studien tek vi utgangspunkt i at læringsprosessane og resultatet av desse, altså det lærte, kviler på ei rad grunnleggande føresetnadar som hittil ikkje er grundig og heilskapleg dokumentert i læringslitteraturen. Gjennom ein teoretisk analyse vil vi no sjå nærare på desse forholda, og den overordna problemstillinga for studien er som følgjer:

Kva forhold er det som determinerar verksemders læringsføresetnad i strategiske alliansar?

Læring blir i denne studien tolka som erverving og utvikling av kompetanse gjennom samarbeid mellom verksemder. Omgrepet ”strategisk allianse” blir ofte nytta som eit generelt og mangetydig interorganisatorisk relasjonssomgrep som famnar om ulike mellomorganisatoriske samarbeidsformar. Dette omgrepet vil vi konkretisere noko meir spesifikt i det komande kapitlet.

Vi vil sette fokus både på determinantar av organisasjonsspesifikk og relasjonsspesifikk natur, men vi vil ikkje søke innsikt i determinantar som er relatert til sjølve allianseorganiseringa eller utøvinga av alliansesamarbeidet. Gjennom denne avgrensinga vil vi søke å avdekke pre-relasjonsspesifikke determinantar, dvs. eigenskapar som er tilstades og kan identifiserast før ein relasjon er initiert, og som definerar verksemders læringsføresetnad gjennom å påverke evna, viljen og høvet til å erverve kompetanse.

1.2 Bakgrunn

God kompetanse er ein grunnleggande føresetnad for måloppnåing i organisasjonar og styrking av konkurransekraft i moderne verksemder. Samtidig er kompetanse generelt og strategisk kompetanse spesielt rekna som ein knapp ressurs som stadig færre ser seg i stand til å utvikle internt eller skaffe gjennom eksterne kompetansetilbydarar. Kompetanseintensive verksemder ser at auka konkurranse, kvassare krav frå kundar og ikkje minst større rift om attraktiv kompetanse krev nytenking når det kjem til utvikling og etterfylling av denne ressursen. Strategiske alliansar kan være ein kjelde til slikt påfyll. I følgje Senge (1990) og Stata (1989) vil læring gjennom samarbeid være ein særns lønnsam investering i konkurransekraft, sjølv om slik læring ikkje alltid er utgangspunktet og hovudmålet for initiering av relasjonane.

I strategiske alliansar blir dei tilsette eksponert for nye erfaringar og kjelder til læring. Dette gir høve til å finne og erverve potensielt nyttig kompetanse som er eigd av relasjonspartnaren eller som blir utvikla i interaksjon mellom partane. Gjennom tette alliansar med nært og direkte samarbeid, har ein høve til å skaffe mindre tilgjengelege kompetanseelement enn kva tilfellet er i mindre tette relasjonar, ved kjøp i kompetansemarknaden og gjennom tilsetjing av nye medarbeidarar. Sidan slike vanskeleg tilgjengelege kompetansar ofte av natur er meir verdifulle og mindre substituerbare, kopierbare og imiterbare enn andre kompetansar, har dei ofte eit stort strategisk potensiale for mottakarverksemda. I lys av dette er det særleg interessant å setje fokus på tette samarbeidsrelasjonar som strategiske alliansar og forhold som kan tenkast å fremje læring i slike relasjonar.

Fleire forskarar støttar dette synet. Russ og Camp (1997) hevdar at om vi ser vekk frå realisering av den primære strategiske alliansemålsettinga, som til dømes å utvikle eit nytt produkt eller vinne nye marknader, vil moderne verksemders hovudutfordring ligge i å erverve så mykje potensielt nyttig kompetanse som mogleg frå relasjonspartnaren. I følgje Capron og Mitchell (2004) er det stadig fleire som nettopp vurderar alliansar som ein kjelde til erverving av kompetansar som kan skape vekst og nye moglegheiter. Pucik (1988) argumenterar for at læringsutfallet for samarbeidande verksemder blir ulik som følgje av varierende læringskapasitet hjå relasjonspartane. Relatert til dette hevdar

Upadhyayula og Kumar (2004) at verksemders absorberingskapasitet står fram som den mest kritiske faktor for kompetanseoverføring frå eksterne kjelder. Det er likevel grunn til å tru at læringsutfallet også kviler på fleire forhold enn kapasitet (evne) til å lære.

I litteraturen ser vi at det er forska mykje på korleis alliansar best kan utøvast og organiserast slik at dei skal fungere effektivt og fremje strategiske mål og god læringsgevinst. Det faktiske samarbeidets innverknad på læringsprestasjonen er eit sentralt, men inngåande kartlagt tema i læringslitteraturen, teoretisk så vel som empirisk. Derimot er det gjort mindre innsats for å avdekke om det eksisterar læringsdeterminantar som ikkje er relatert til sjølve gjennomføringa av samarbeidet. Slike determinantar kan være særleine verksemdsspesifikke eigenskapar eller relasjonelle og situasjonsbestemte element i brytningspunktet mellom potensielle/faktiske alliansepartnarar som fremjar evna, viljen og høvet til å lære og erverve kompetanse i alliansar.

1.3 Bidragets relevans og potensielle nytteverdi

Studiens potensielle bidrag til lærings-, kompetanse- og alliansefeltet er som fylgjer:

1. Studien har ein meir holistisk tilnærming enn eksisterande litteratur, og er teoretisk så vel som empirisk integrerande. På same tid sett studien lys på eit sær relevant, men relativt lite omhandla forskningstema.
2. Studien har til formål å identifisere viktige kriteriar for val av verksemdar til samarbeids- og læringspartnarar.
3. Bidraget identifiserar forhold som kan nyttast til å vurdere verksemders eigne veikskapar/styrkar knytt til læring gjennom samarbeid. Dette kan sette føringar for val av tiltak som fremjar verksemders føresetnad for allianselæring.

I studien vil vi sette fram ein del proposisjonar som gjennom logisk argumentasjon og empiriske testing kan hevdast å sette føringar for ein verksemds læringsføresetnad i

alliansar. Det er likevel slik at hypotesane lyt testast gjennom empiriske studiar før ein kan sjå konturar av om prediksjonane er haldbare, og om vi har identifisert organisatoriske og relasjonelle eigenskapar som kan forklare variasjonar i den valte avhengige variabelen, læringsføresetnad.

1.4 Organisering av oppgåva

For å kunne vurdere forhold som fremjar føresetnaden for å lære i verksemder og gjennom alliansar, er det viktig å avklare kva som ligg i læringsomgrepet. I det komande kapitlet vil vi difor sjå nærare på ulike formar for læring og sentrale tolkingar av innhaldet i det lærte, nemleg kompetanse. I kapittel tre vil vi diskutere relevante delar av litteraturtilfanget som omhandlar strategiske alliansar. Her vil vi også gjere greie for omgrepets innhald slik vi vil nytte det i den vidare studien.

Kapittel 4 inneheld ein samla gjennomgang og systematisering av litteraturen for læringsdeterminantar, og i kapittel 5 forklarar vi innhaldet i dei valte variablane og analysemodellen som vi ynskjer å studere nærare. Basert på analysemodellen vil vi formulere eit sett med proposisjonar i kapittel 6, og forklare korleis desse best kan testast gjennom eit empirisk undersøkingssopplegg i kapittel 7. I det siste kapitlet oppsummerar vi studien og peikar på naturlege retningar for vidare innsats og framsteg innanfor forskingsfeltet.

2. Læring og kompetanse

I dette kapitlet vil vi sjå nærare på ulike læringsformar og sentrale tolkingar av innhaldet i det lærte, dvs. kompetanse.

2.1 Læring – prosessar for kompetanseheving

Innanfor dei fleste læringsrelaterte forskingsdisiplinar rådar det semje om Hedbergs (1981) tolking av koplinga og skiljet mellom individ- og organisasjonslæring:

“Although organisational learning occurs through individuals it would be a mistake to conclude that organizational learning is nothing but the cumulative results of their members` learning. Organizations do not have brains, but they have cognitive systems and memories. As individuals develop their personalities, personal habits and beliefs over time, organizations develop worldviews and ideologies. Members come and go, and leadership changes, but organizations` memories preserve certain behaviors, mental maps, norms and values over time. They retain the sediments of past learning after the original learners have left.”

Hedberg legg her til grunn at læring i organisasjonar er meir enn summen av den individuelle læringa hjå dei tilsette, og at dette lar seg gjere gjennom organisasjonane sine særeigne system for tileigning, tolking, modifisering, distribusjon, lagring og utnytting av kompetanse. I det vidare arbeidet vil vi legge dette synet til grunn når vi gjer nytte av aggregerte læringsomgrep som organisatorisk læring og læring i organisasjonar.

Sjølv om Hedberg har klart å skape semje om eit viktig læringselement, er likevel forskinga rundt organisatorisk læring rekna som eit fragmentert og informasjonsrikt felt med eit omfattande omgrepsapparat som er lite konsistent behandla i litteraturen. Til liks med det rike settet av disiplinar som har retta fokus på fenomenet, famnar

definisjonane over eit breitt spekter. Organisatorisk læring blir mellom anna tolka som koding og modifisering av rutinar, tileigning av verdifull informasjon, utvikling av verksemdar sin kapasitet til å handle formålstenlig, samt tolke, skape fornuft, og identifisere og opprette feil, (Moingeon og Edmondson, 1996). Innanfor dette spekteret av definisjonar vektlegg ein læring på individnivået så vel som på gruppe- og organisasjonsnivået. Omgrepsdefinisjonane skiljar seg også i forhold til vektlegging av deskriptivt og normativt fokus.

Om ein tek utgangspunkt i den valde problemstillinga for studien er det tenlig å nytte eit åtferdsmessig perspektiv på læringsomgrepet. Hubers (1991) læringsdefinisjon er konsistent med ein slik tilnærming og blir lagt til grunn i det vidare arbeidet:

«An organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization». (Huber s.89)

Ein læringseining ("unit") kan i denne samanhengen representere både enkeltaktørar, grupper eller heile verksemda. Læringsdefinisjonen er brei og indikerar at organisatorisk læring pågår sjølv om det lærte ikkje blir vurdert som potensielt verdifullt hjå alle aktørar, grupper eller avdelingar i ein verksemd. I fylgje Huber rådar det brei semje både om denne påstanden, og at organisasjonslæringa blir meir komplett og tenleg når fleire einingar ervervar potensielt verdifull kompetanse.

Huber (1991) presenterar også ei rad interessante læringsmetodar som tilfører kompetanse av ulik karakter og med ulik grad av strategisk potensiale. Under omgrepet nedarva ressursar ("congenital learning") reknar Huber både institusjonalisert kompetanse og grunnleggarane sine medbrakte kompetansebasar som blir gjort tilgjengeleg i organisasjonen. Erfaringsbasert læring ("experiential learning") inneberer at verksemda ervervar kompetanse gjennom direkte erfaringar. Slike læringsprosessar blir fremja ved at tilbakemeldingar frå aktivitetar i verksemdene blir gjort tilgjengelege og analyserbare. I fylgje Huber vil slik læring gjerne være basert på ein viss læringsintensjon og bruk av systematiske læringsprosessar.

Ofte er erfaringsbasert læring ("learning through direct experience") ein fylgje av umedvitne og usystematiske læringsprosessar. Erfaringsbasert læring som blant anna inkluderar læringskurveteori ("experience-based learning curves"), tilfeldig og usystematisk læring ("unintentional or unsystematic learning"), og læring gjennom medviten evaluering av verksemda sine handlingar ("organizational self-appraisal"), handlar i all hovudsak om å tilpasse verksemda gjennom stegvise, organiske og til dels tilfeldige forbetringar. Det er difor lite truleg at det lærte er særleg omfattande, av strategisk karakter eller tilstrekkelig for å fremje varig konkurransekraft eller andre overordna målsettingar.

Litteraturen som er relatert til eksperimentell læring er derimot meir variert, og omhandlar organisatoriske eksperimenter ("organizational experiments") så vel som eksperimenterande verksemder ("experimenting organizations"). Skiljet mellom erfaringsbasert- og eksperimentell læring er konsistent med skiljet Argyris og Schön (1978) gjer mellom einkrins- og tokrinslæring, og Bateson (1972) gjer mellom I- og II-læring. Eksperimentell læring dreiar seg i hovudsak om å utvikle verksemda sin tilpassingsevne og dermed føresetnad for å overleve i skiftande omgjevnadar.

March (1991) gjer også eit viktig skilje når han peikar på koplinga mellom læring som utnytting og utvikling. Utnytting blir gjerne assosiert med omgrep og prosessar som forfining, val, produksjon, effektivitet, seleksjon og implementering, medan utviklingsomgrepet gjerne blir nytta i samband med søking, variasjon, risikotaking, eksperimentering, spel, fleksibilitet, oppdaging og innovasjon. I følgje Huber er eksperimentell læring ofte for lite verdsett i moderne verksemder.

Felles for alle dei nemnte læringsformene er at dei berre famnar om organisatoriske læringsprosessar og ikkje kompetanseheving gjennom eksterne samarbeid.

Huber (1991) peikar imidlertid på læringsmetodar som omhandlar tileigning av kompetanseelement som andre har utvikla. Han nyttar omgrepet vikarierende læring ("vicarious learning") for å beskrive prosessar der ein søker å lære om strategiar og administrative- og teknologiske løysingar som andre verksemder har utvikla.

Vikarierende læring omfattar gjerne prosessar der verksemda søker å skaffe ressursar gjennom imitasjon, «smitte» og overvaking i omgjevnadane.

Søking etter, og registrering ("searching and noticing") av verdifulle kompetanseelement i omgjevnadane, representerar også ein læringskategori som er klassifisert av Huber (1991). Kompetansesøking kan omfatte skanning, fokusert søk og prestasjonsovervaking. Skanning kjem gjerne til uttrykk gjennom overvaking av omgjevnadane på brei og generell basis, medan fokusert søk omhandlar systematisk leiting etter verdifull kompetanse i eit avgrensa segment eksternt eller internt. Slike prosessar blir ofte initiert på bakgrunn av eit identifisert problem eller ein aktuell utfordring som verksemden står overfor. Prestasjonsovervaking kan fanne om dei to nemnte søkestypene og blir gjerne nytta for å identifisere i kva grad verksemdene sine forhandsdefinerte målsettingar er, eller vil bli realisert.

Huber nyttar omgrepet poding ("Grafting") om den siste av dei omtala læringskategoriane. Poding omfattar prosessar der verksemda knyt til seg enkeltaktørar eller andre verksemdar for å skaffe tilgang til kompetanseressursar som verksemda sjølv ikkje rådar over. Dette kan førekome i liten skala ved nytilsetting, i større skala ved å inngå ulike formar for interorganisatorisk samarbeid, eller ved å foreta eit oppkjøp eller inngå i ein fusjon. Gjennom poding får organisasjonen tilgang til attraktive kompetanseressursar som manglar internt. Huber hevdar at poding ofte er ein raskare læringsmetode enn erfaringsutveksling, og ein meir fullstendig metode enn imitasjon. Av fleire forskarar blir det også peika på at denne læringsforma vil bli meir attraktiv etter kvart som kompetansekrava aukar i næringslivet.

Gjennom strategiske alliansar har verksemdar høve til å gjennomføre ulike formar for podingsaktivitetar. I fylgje Inkpen (1996) kan verksemdar velje mellom fire generiske prosessar for, og element ved kompetansestyring som vil fremje kompetansepodning i ein alliansekontekst: Teknologideling ("technology sharing"), interaksjon mellom allianseininga og verksemda ("JV-parent interaction"), personalrotasjon ("personell movement"), og strategisk samsvar mellom verksemda og allianseininga ("linkages between parent and alliance strategies").

Inkpen reknar desse prosessane og elementa som særst viktige for å kunne skape koplingar, interaksjon og kommunikasjon mellom verksemdene sine egne medlemmar, og andre som verkar i ein allianse. Slik samhandling er altså av verdi når ein vil fremje læring av ekstern kompetanse.

Gjennom tett interaksjon mellom dei impliserte partane i ein allianse, hevdar Inkpen (1996) at det kan formast ein sosial kontekst ("communities of practice") som integrerar alliansepartane sine rådande vurderingar, handlingar, språk og forventningar. Det hevdast at desse kompetanseelementa har større og mindre grad av tause eigenskapar ved seg, og difor vil være komplisert å framskaffe gjennom andre kanalar enn tett interorganisatorisk samarbeid.

Personalrotasjon mellom verksemda og alliansen representerar i fylgje Inkpen ein attraktiv metode for å mobilisere personalressursane. Slik rotasjon hjelper den enkelte å forstå aktuelle problemstillingar gjennom eit multidisiplinært perspektiv og dermed fremje verksemda sin evne til å identifisere verdien av eksterne kompetanseelement og anvende dei på ein tenlig måte.

Strategisk samsvar mellom verksemda og allianseininga ("linkages between parent and alliance strategies") blir rekna som sentralt for forvaltning av alliansekompetansen. Ein allianse som blir vurdert som perifer i forhold til verksemda sin strategi vil gjerne skape eit avgrensa sett med nyttige læringsformar. Ein allianse som derimot reknast som strategisk sentral vil i mange høve oppleve større merksemd frå verksemda og leie fram til meir omfattande interaksjons- og læringsformar.

Desse fire styringsaktivitetane og -elementa er alle venta å bidra til kompetanseheving, om enn på ulikt vis. Det blir argumentert for at personalrotasjon er særskilt attraktivt for erverving av tause kompetanseelement, teknologideling fremjar tileigning av artikulerbar kompetanse, medan interaksjon og strategisk kompabilitet fremjar tileigning av baa kompetansetypane.

Sidan både graden av personalrotasjon, teknologideling og interaksjon representerar eigenskapar ved den faktiske organiseringa og utøvinga av alliansesamarbeidet, vil dei strengt tatt være utanfor fokus som er definert i kapittel 1. Graden av strategisk kompatibilitet mellom potensielle samarbeidspartnarar kan derimot identifiserast i forkant av ein initiert allianse, og vil difor være relevant å trekke med i det vidare arbeidet.

2.2 Kompetanseomgrepet

Sidan vi i studien rettar særleg søkelys på forhold som determinerar verksemders læringsføresetnad i alliansar, er det viktig å gjere greie for kva som faktisk er læringsinnhaldet, altså resultatet av læringsprosessen. I studien avgrensar vi oss til å sjå på ulike aggregerte kompetansetypar som innhaldet i det lærte, og vi utelukkar difor andre element som kan lærast. Dette kan til dømes være haldningar, motivasjon og liknande.

Kompetanseomgrepet har sitt opphav i det latinske verbet «competere» som tyder å være formålstenlig (Nordhaug, 1993). Omgrepet har i fylgje Nordhaug vore nytta innanfor fagdisiplinar som psykologi (White, 1959), strategi (Andrews, 1971), økonomi (Penrose, 1959), administrasjonsvitskap (Selznik, 1957), human kapital- og organisasjonsteori. Mangfaldig og lite integrerande forskning har resultert i at omgrepet er lite konsistent handsama både i empiriske og teoretiske samanhengar. Det rådar dermed ein viss usemje om omgrepets innhald.

Psykologifaget gjorde tidleg bruk av omgrepet for å karakterisere personar sine evnar til å respondere på ulike krav som omgjevningane stiller. I nyare og meir arbeidsrelatert forskning har omgrepet hyppigare vore nytta til å beskrive underliggende personlege karakteristika som resulterer i effektive arbeidsprestasjonar (Nordhaug, 1993). Kompetanseomgrepet er også nytta til å karakterisere subindividuelle einingar, grupper/verksemdseiningar og verksemdar sine føresemdar for å sette i verk tiltak. I det påfølgjande arbeidet skal vi sjå nærare på sentrale forskingsbidrag som har søkt å klassifisere og kategorisere kompetanseomgrepet.

Individkompetanse

Sett i lys av til dels fragmentariske forskingsbidrag og behovet for teoriutvikling, empirisk forskning og praktiske analysar, har Nordhaug (1993) utforma ein interessant konseptualisering av individets arbeidsrelaterte kompetansar. Han definerar desse som ”samansetninga av menneskelige kunnskapar, evner og ferdighetar som er relevante i ein arbeidssituasjon.” Til tross for at det eksisterar andre gode kompetansedefinisjonar,

er denne tenleg når ein skal beskrive individkompetanse og kaste lys over prosessar for tileigning av eksterne kompetanseelement i ein arbeidssamanheng.

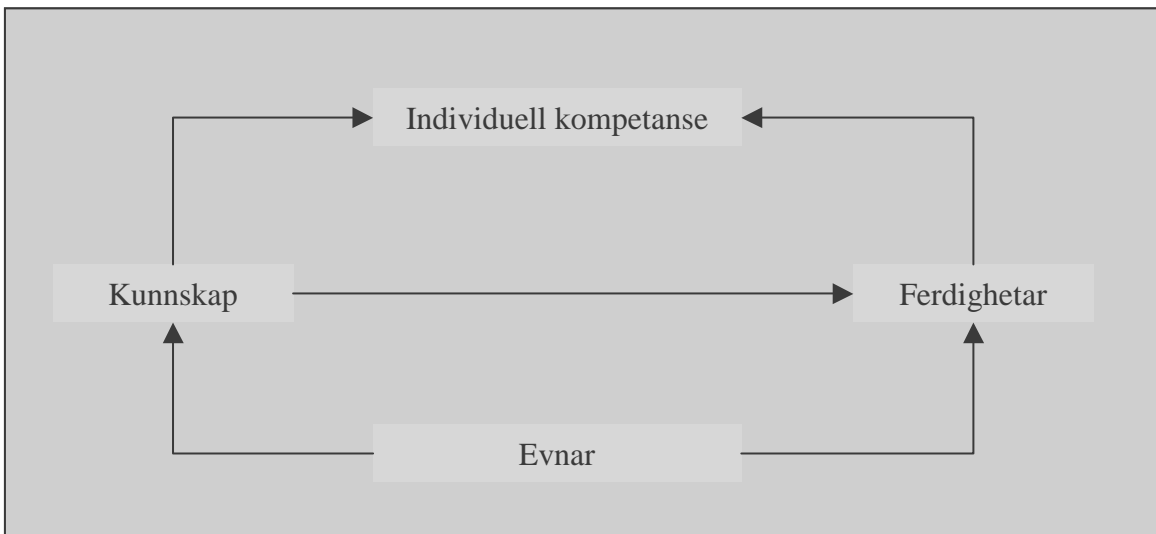
Andre kompetansedefinisjonar inkluderar sentrale, men mindre handgripelege prestasjonsdeterminerande eigenskapar som haldningar, motivasjon og lojalitet. I følge Nordhaug (1993) representerar desse eigenskapane berre mellomliggande variablar mellom kompetanse og arbeidsprestasjon, og er ikkje kompetanse i seg sjølv.

Eit problem med å velje ein noko snever definisjon som Nordhaug forfektar, er at det reint empirisk kan være problematisk å skilje ut kompetansar som er verdifulle i ein arbeidssituasjon frå kompetansar som ikkje er det. Ved spesifikke arbeidsoppgåver som fordrar særskilte typar kompetanse treng dette likevel ikkje å være eit særskilt problem. Problem oppstår først når delar av kompetansen berre er indirekte relevant for dei oppgåvene som skal utførast.

Nordhaug (1993) utdjupar også dei tre elementa som til saman representerar eit individ sin arbeidsrelaterte kompetanse. Kunnskap blir definert som spesifikk informasjon om eit tema eller eit område, og blir vurdert som ein naudsynt, men utilstrekkeleg føresetnad for å utvikle ferdigheter. Kunnskap kan imidlertid ervervast utan at individet rådar over ferdigheter som er relatert til domenet ein søker kunnskapar frå.

Ferdigheter blir definert som særskilte føresetnadar til å utføre visse oppgåver, medan ein persons evnar omfattar dei underliggende naturlege talenta som kan nyttast i arbeidssituasjonar. Slike evnar legg grunnlaget for utvikling av kunnskapar og ferdigheter.

Samanhengen mellom dei tre hovudkomponentane i kompetanseomgrepet kan visualiserast i fylgjande modell:



Figur 2.2.1: Ein konseptuell modell for individets kompetansar (Kilde: Nordhaug, 1993)

I fylgje den konseptuelle modellen kan ein skilje mellom to kunnskapsklassar. Den eine klassen påverkar kompetanse direkte utan å påverke eller kome til uttrykk gjennom ferdigheter. Kunnskapar om korleis verksemda er organisert, kjennskap til formelle og uformell nettverk, og kunnskapar om nærings- eller marknadsspesifikke forhold som verksemda opererar innanfor, representerar gjerne slike kunnskapar. Dette er kompetanseelement som ofte sett føringar for eit individ sin prestasjonsevne.

Den andre kunnskapsklassen legg grunnlaget for ferdigheter og kjem til uttrykk gjennom desse. For å utføre ein kvalifisert arbeidsinnsats ved hjelp av rådande ferdigheter er det ofte naudsynt å disponere eit sett med basiskunnskapar som er relatert til nettopp desse ferdighetane. Denne kunnskapen kan være taus eller artikulerbar for individet.

I tillegg er det ofte slik at mange ferdigheter krev eit visst nivå av evnar i form av eit naturleg talent, for å kunne ha eit utviklingsgrunnlag. Eit individs evnar kjem imidlertid berre til uttrykk gjennom kunnskapar og ferdigheter. Denne indirekte påverknadskrafta impliserar at evnene sitt bidrag til individets kompetanse blir problematisk å førehalde seg til. Dette gjeld særskilt i høve til empirisk måling av eit individs kompetansebase og når ein søker å aggregere og konseptualisere kompetansar på gruppe- og verksemdsnivå. Fordi evnene i utgangspunktet legg grunnlaget for utvikling av dei to

andre kompetanseelementa, vil dei kome indirekte til uttrykk gjennom desse. Ein kan difor velje å studere evnar ved å sjå utelukkande på relaterte ferdigheter og kunnskapar

Einskildindividet rådar over mange ulike kompetansar. Av dette fylgjer at ein kan analysere ulike kompetansetypar på subindividuelt nivå. Ein slik tilnærming gjer det mogleg å diskutere kva kompetansetypar verksemda rådar over og har bruk for, og ikkje berre vurdere kva typar menneskelege ressursar verksemda ønskjer eller rådar over (Nordhaug 1993). Dette gir høve til å utøve ein meir konkret problematisering av kompetansar og kompetansebehov i verksemdar. Ved å nytte ein slik tilnærming kan verksemdar identifisere og aggregere kompetansar på tvers av dei tilsette. Dette gir innhald til kompetanserelaterte makroomgrep som kompetansebase, kompetansekonfigurasjon, gruppekompetanse, organisatorisk kompetanse, strategisk relevant kompetanse og kjernekompetanse.

Kollektiv kompetanse

Forholdet mellom menneskelege ressursar i form av kunnskapar og ferdigheter på den eine sida, og verksemders prestasjonar på den andre, har så langt ikkje vore studert grundig i forskingslitteraturen. Dette til tross for at sentrale omgrep som nøkkelkompetansar (“key competences”), særprega kompetansar (“distinctive competences”), strategiske ferdigheter (“strategic skills”) og kjernekompetansar (“core competences”) er uttrykk for menneskelege og organisatoriske ressursar som skal ha positiv innverknad på verksemders suksessgrad (Selznick 1957; Naugle og Davies 1987; Prahalad og Hamel 1990; Nordhaug og Grønhaug 1994). I fylgje Nordhaug (1998) er brorparten av desse omgrepa makroretta, og det er gjort få forsøk på å kople individuelle kompetansar og aggregerte organisasjonskompetansar.

Nordhaug (1998) har med utgangspunkt i det fragmentariske litteraturtilfanget søkt å utvikle eit integrert og holistisk kompetanseperspektiv. Dette rammeverket famnar både om mikronivået (individua) og makronivået (verksemdar). På same tid blir det peika på korleis mesonivået (grupper/avdelingar) koplar desse kompetansekategoriane saman.

Nordhaug (1993) argumenterer som nemnt for at individuell kompetanse kan tolkast som summen av kunnskapar, ferdigheter og evnar. Desse tre individelementa kan tenkast å bestå av tre parallelle element som tildels er aggregert og tildels transformert til liknande, men ikkje tilsvarande ressursar på gruppenivå. For å unngå antropomorfe feilslutningar, dvs. å hevde at ressursane på aggregert form (gruppe- og organisasjonsnivå) har ein “menneskeleg form”, må ikkje denne likskapen tolkast heilt bokstavig. Nordhaug argumenterer likevel for at grupper, på same måtar som personar, kollektivt rådar over visse mengder av kunnskapar og eit sett av over-individuelle ferdigheter som evnar å skape auka gruppeytning. Dette er konsistent med Hedbergs (1981) tidlegare omtala kompetansesyn.

Koplinga mellom evnar på individnivå og “gruppegenar” er i fylgje Nordhaug meir problematisk å forstå enn dei to andre koplingane. Det blir likevel hevda at typen av, og avgrensingar i gruppelemmane sine evnar (medfødde talentar) også verkar inn på gruppenivået då dei representerar ein strukturell ramme for gruppa sine føresetnader til å kunne prestere.

Organisatorisk kompetanse har ein liknande relasjon til individkompetanse, og kan splittast opp i organisatorisk kunnskap, organisatoriske ferdigheter og organisatoriske genar (Nordhaug 1998). Verksemdar rådar over store kunnskapsmengder som gjerne kjem til uttrykk gjennom informasjon og kunnskap om kundar, konkurrentar og tilsette i ulike databasar. I tillegg til den eksplisitte organisasjonskunnskapen, må ein også ta omsyn til kunnskapar som kvar einskild verksemdsmedlem rådar over.

Litteraturen som har handsama organisatorisk kunnskap har vore mykje opptatt av å kaste lys over kollektive kunnskapsstrukturar og overføring av kunnskap mellom generasjonar.

Dette har mykje til felles med litteraturen som er opptatt av omgrepet organisatorisk hukommelse og som i stor utstrekning fokuserar på samlingar av informasjon om verksemda sin historie. Desse minna blir utvikla gjennom felles kunnskap, sosial

konstruksjon og tolking av kunnskap. Generelt blir personalgjennomtrekk sett på som ein trussel mot dette langsiktige minnet fordi mykje av dette er lagra hjå dei tilsette og berre ein liten del gjerne er skriftleg dokumentert (Simon 1991).

Organisatoriske ferdigheter famnar om reglar, rutinar og prosedyrar som rådar i verksemda. Her går ein ut frå at verksemdar er i stand til å utføre sjølvstendige aktivitetar ved at dei gjennom strukturar og prosessar kan utføre oppgåver som summen av einskild-individar ikkje har føresetnad til å utføre kvar for seg.

Organisatorisk kompetanse rommar også om eit element som kan reknast som analogt til evnar på individnivå, og som kan karakteriserast som organisasjonskultur. På same vis som menneska er født med visse evnar, kan ein hevde at verksemdar er etablert med ein spesifikk kultur som sett føring for framtidig utvikling. Ein slik kultur vil truleg sette sterke føringar for verksemda sin læringskapasitet, endringskapasitet og innovasjonsevne. Dette vil vi sjå nærare på i studien.

Under denne kompetansekategorien blir det også trekt fram ein brei og samansatt litteraturstraum som fokuserar på særprega kompetansar. Særprega kompetansar uttrykker gjerne kunnskapar og ferdigheter som saman med teknologiske element blir rekna som unike og kombinitative kapabilitetar. Det ressursbaserte strategiperspektivet som har dominert denne forskingsretninga i lang tid, har vore særskilt opptatt av koplinga mellom spesielle kompetansar knytte til konfigurasjonen av menneskeleg, fysisk og renomè-relatert kapital (Nordhaug, 1998).

På bakgrunn av denne predikerte koplinga mellom individ-, gruppe- og organisasjonskompetanse kan det altså være tenleg å tale om eit kompetanshierarki.

Aggregerte individuelle kompetansar utgjer fundamentet og overindividuelle kompetansar på gruppe- og organisasjonsnivå blir forma gjennom samhandling mellom einskildaktørane. Nordhaug (1993) nyttar gjerne omgrepet kompetansebase for å beskrive kompetanse på verksemdsnivå. Ein verksemds kompetansebase famnar i tillegg til summen av einskildaktørane sin kompetanse, også om kompetanse på gruppe-

og organisasjonsnivå. I samband med utforming av variablar og analysemodell i kapittel 5 vil vi gjere grundigare greie for val av kompetansetypologi som vi vil nytte for å beskrive kompetanselementa ein potensielt har høve til å lære i strategiske alliansar.

3. Strategiske alliansar

I dette kapitlet vil eg posisjonere og kvalitetssikre studiens bidrag i forhold til forskingsdomenet ved å diskutere den predikerte samanhengen mellom strategi, læring og konkurransekraft. I tillegg vil eg trekke fram og diskutere ulike formar for interorganisatorisk samarbeid og særleg trekke fram strategiske alliansar.

Sjølv om kompetansar grip inn i alt som blir lært, slik som når eit produkt blir utvikla som ein del av det formelle allianseføremålet, så vil det ikkje alltid være slik at dette produktet representerar det mest verdifulle utfallet i relasjonen. Tvert om kan verksemdar skaffe kompetanse om allianserelasjonar, sosial kompetanse, kompetanse om den andre parts problemløysingsmetodar og -prosessar, kultur og ikkje minst kompetanse om den dominerande logikken som ligg til grunn for produktet og produktets funksjonar og utvikling. Dette kan representere kompetanseheving som i større grad vil sette føringar for enkeltverksemdene sin vidare utvikling enn det ein skilde produktet som blir utvikla i fellesskap og som ein del av det offisielle allianseføremålet. Strategiske alliansar representerar difor ein samarbeidsform som kan gi mange positive ringverknader.

3.1 Strategi, læring og konkurransekraft

Det er brei semja om at organisatorisk læring og erverving av kompetanse sett sterke føringar for verksemders prestasjonar både på kort og lang sikt. De Geus (1988) hevdar at ein verksemds einaste framtidige konkurransefortrinn vil være evna til å lære raskare enn konkurrentane. Kogut og Sander (1992) argumenterar for at verksemdar bør være basert på god forståing for sin kompetanse. Dersom ein legg desse argumenta til grunn er det naturleg at problemstillingar knytt til læring og utnytting av kompetanseressursar blir rekna som ein vital og integrert del av den strategiske styringa av verksemdar.

Eit slikt syn står derimot i kontrast til det tradisjonelt dominerande posisjoneringsparadigmet innanfor strategiforskinga. Dette paradigmet argumenterar for at verksemdar må rette fokus på å optimalisere sine aktivitetar i forhold til krav og

utfordringar som blir forma og definert av omgjevnadane. Herunder argumenterar Chandler (1962), Lawrence og Lorsch (1967), Miles og Snow (1978) og Thompson (1967) for at verksemder må tilpasse seg omgjevnadane for å generere varig konkurransekraft.

Nyare bidrag innanfor denne tradisjonen peikar derimot på at posisjonering ikkje er tilstrekkeleg som faktor for utvikling av konkurransekraft. I fylgje Rumelt mfl. (1991), kan ikkje verksemder sjølv skape varige konkurranseføretrinn utelukkande basert på tilpassing og posisjonering i lys av eksisterande og potensielle kundar, konkurrentar, markadar eller produktar.

Barney (1991) og andre representantar for den ressursbaserte strategitilnærminga, hevdar at primærkjelda til varige konkurranseføretrinn ligg i verksemdene sin samla ressursbase og organiseringa av denne, og ikkje i posisjoneringsevna. Det blir særleg peika på at samansetninga og koordineringa av ressursar sett føringar for deira ikkje-imiterbarhet, særtrekk og dermed potensielle bidrag til konkurranseevne.

Eit syn som ligg i spennet mellom desse ytterpunkta, forfektar at konkurransekraft veks fram både som eit resultat av verksemders posisjoneringsevne, deira evne til å gjere nytte av eksisterande ressursar, og til å skaffe og utvikle ny organisatorisk kompetanse.

I eit slikt lys vil det være interessant å søke kunnskap om korleis verksemder kan skaffe og utvikle viktige kompetansar.

Intern læring representerar ein verdifull kompetansekjelde. Likefullt er det klart at stadig færre verksemder maktar å nå sine mål utelukkande gjennom eigen ressursutvikling. Eit aukande behov for å reagere proaktivt på nye utfordringar fører til at stadig færre verksemder kan tillate seg å bruke mykje tid og ressursar på intern utvikling av målfremjande kompetanseressursar. Det er heller ikkje gitt at verksemder er i stand til å utvikle naudsynte ressursar i isolasjon.

Dermed står læring gjennom strategiske alliansar fram som ein unik kjelde til kompetansar som ikkje er tilgjengelege i den opne marknaden, eller som verksemda ikkje har høve eller kapasitet til utvikle internt. Strategiske ressursar og kompetansar er rekna å være blant desse. Ressursar og kompetansar med strategisk potensiale har i fylgje Barney (1991) visse karakteristiske trekk som å være verdifulle, unike eller sjeldne, lite substituerbare, kopierbare og imiterbare. Dette er difor ressursar som av natur ikkje vil være tilgjengelege i den opne marknaden, men som kan bli gjort tilgjengelig i tett interorganisatorisk samarbeid, og utnytta av verksemdar med god læringsføresetnad.

3.2 Interorganisatoriske relasjonar og strategiske alliansar

Interorganisatoriske samarbeidsrelasjonar er ofte initiert med utgangspunkt i ein felles interesse hjå interaksjonspartane og dei famnar om samarbeidsformar av ulik lengd og karakter.

Aktuelle problemstillingar som er knytt til slike relasjonar er diskutert under fleire forskingsperspektiv og -disiplinar. I fylgje Ladegård (1997) er den dominerande delen av marknadslitteraturen retta mot samarbeid mellom verksemdar på ulike nivå i verdikjeda. Slike typar samarbeid, som også blir omtala som vertikale relasjonar og marknadskanalar, famnar gjerne om produsent-distributør samarbeid og kjøpar-leverandør samarbeid (Heide og John 1990). Desse samarbeidsformene er ofte initiert ut frå eit ønske om å sikre leveransar av kritiske produktar.

Innan strategilitteraturen har fokus gjerne vore retta mot «joint ventures» (Gill og Butler, 1996) og strategiske nettverk (Jarillo, 1988). Dette er horisontale samarbeidsrelasjonar som vanlegvis er uttrykk for interaksjon mellom partar på same nivå i ein produksjonsprosess eller i ein verdikjeda. Samarbeidsaktørane produserer gjerne like eller relaterte produkt, og relasjonane er ofte motivert av eit ønske om effektiv vekst og verdiskaping gjennom synergjar og stordrift.

Ein del forskning diskuterar også interorganisatoriske samarbeidsrelasjonar utan å gå nærare inn på verdikjederetninga i relasjonane. Slikt samarbeid blir gjerne omtala som samarbeidsrelasjonar (Mitchell og Singh, 1996), relasjonelle kontraktar (Borch, 1994), kooperative interorganisatoriske relasjonar (Ring og Van de Ven, 1994) og nettverk (Larson, 1992).

Omgrepet strategisk allianse er eit uttrykk som ofte nyttast om interorganisatoriske samarbeidsrelasjonar mellom autonome verksemdar på same eller ulike verdikjedenivå. Slikt samarbeid er kjenneteikna ved eit interorganisatorisk strategisk interaksjonsmotiv som ein søker realisert gjennom samarbeid og felles bruk av partane sine ressursar.

Rammene for ein slik allianse kan variere og partane kan være mangfaldige, men det strategiske motivet som ligg til grunn for alliansen understrekar imidlertid at relasjonen er av stor verdi for partane. I tillegg til å fremje den strategiske målsettinga, vil ein slik tett og gjerne langvarig samarbeidsform av natur fremje også andre formar for gevinst, som til dømes læring. Det formelle og primære motivet for strategisk samarbeid treng difor ikkje være det einaste målet hjå samarbeidspartane.

3.3 Strategiske alliansar som læringsarena

Sidan dei færreste verksemdar rår over ein tilstrekkelege mengde interne kompetanseressursar for å oppretthalde og utvikle konkurransekraft, eller realisere andre primære målsettingar, representerar strategiske alliansar i mange tilfeller ein særskilt attraktiv kjelde til eksterne kompetansar. I fylgje Doz og Hamel (1998) representerar strategiske alliansar i mange tilfeller ein interaksjonsform som kan stette tre sentrale behov:

1. Behovet for samarbeid

Doz og Hamel nyttar omgrepet kooperasjon i samband med verksemdar som av ulike grunnar søker å nøytralisere potensielt truande konkurrentar ved å inkludere dei i ein allianse, om verksemdar som arbeider for å posisjonere seg strategisk og om verksemdar som gjennom ulike verkemidlar søker å utvikle

konkurranseskraft gjennom samarbeid med potensielle rivalar og med andre som rådar over komplementære ressursar.

2. Behovet for ko-spesialisering

Omgrepet ko-spesialisering nyttar forskarane om verksemdar som søker å stette behovet for synergisk verdiskaping ved å integrere separate ressursar og verksemders styrkar. Partane kan tilføre unike og organisasjonsspesifikke ressursar, merker og relasjonar gjennom samhandling i ulike prosjekt og prosessar. Dette skaper grunnlag for synergieffektar, stordriftsfordelar og ny marknadstilgang.

3. Behovet for læring og internalisering

I fylgje Doz og Hamel er alliansar i tillegg ein arena der verksemdar kan stette behovet for å lære. Tett interorganisatorisk samhandling fremjar aktørane sitt høve til å skaffe ulike typar kompetansar som samarbeidsparten rår over. I relasjon til dette har Huber (1991) som tidlegare nemnt gjort greie for ulike læringsformar i samarbeid mellom verksemdar.

Det strategiske interaksjonsmotivet kan altså være eit læringsmotiv, og læring kan være ein av gevinstane ved strategiske alliansar sjølv om dette ikkje er eit primært motiv for initiering av alliansen.

Sidan strategiske ressursar i følgje Barney (1991) både er «tause» og unike av natur, vanskelege å imitere, substituere og kopiere, kan dei vanskeleg la seg skaffe gjennom mindre overflatiske samarbeidsformar, eller gjennom kjøp og nyttilsetting. Det kan derfor være rimeleg å hevde at verksemdar som er merksame på høvet til å skaffe eller utvikle kritiske kompetanseressursar gjennom strategiske alliansar, vil inkludere læring som eit motiv for alliansesamarbeid.

I fylgje Dodgeson (1993) peikar likevel det meste av forskingslitteraturen på at det gjerne ligg eit instrumentelt motiv bak alliansar. Det blir hevda at strategiske alliansar ofte oppstår som ein fylgje av kostnadmessige, konkurransemessige og teknologiske

imperativar i større grad enn som eit resultat av eit generelt læringsbehov. Samarbeid basert på slike føremål kjem gjerne til uttrykk gjennom tradisjonelle strategiske produkt- og marknadsdrivne alliansar (Von Krogh og Roos, 1993). Ein verksemd med unik teknologi eller eit unikt produkt som inngår eit samarbeid med ein verksemd som har gode marknadskontaktar eller rådar over ein unik distribusjonskanal, der alliansemotivet vil være å oppnå marknads- eller produkttilgang, representerar ein typisk strategisk allianse med eit instrumentelt motiv.

I ein kompetanse- eller læringsmotivert allianse er derimot kompetanseutvikling og kompetansetileigning eit fundamentalt mål (Inkpen 2002). Gjennom nærleik, samhandling og gode relasjonar mellom partane, har verksemdene høve til å skaffe ”tause” kompetansar som kan ha strategisk potensiale.

I fylgje Roos og Von Krogh (1992) eksisterar det fleire moglege partnerar i ein kompetansedreven allianse enn i tradisjonelle produkt- og marknadsdrivne alliansar då desse ofte involverar samhandling mellom utvalde partnerar som berre kan tilføre ein spesifikk og avgrensa innsats. Kompetansedrivne alliansar kan formast mellom ei rad ulike aktørar som til dømes andre og urelaterte verksemdar, universitetar, FoU-miljøar, statlege institusjonar eller andre einingar i eigne verksemdar. Dei tradisjonelle produkt- og marknadsmotiverte alliansetypane er i fylgje forskarane ofte basert på eit ynskje om å «ta seg saman», vinne tid, forsvare seg sjølv eller få ein rask geografisk spreiding. Dette er rekna som eit meir reaktivt motiv enn læringsalliansen som er kjenneteikna som proaktiv og vidsynt av natur.

Det er viktig å peike på at dei nemnte alliansetypane representerar ytterpunkt på eit spenn, og at dei fleste allianseformar baserar seg på eit meir balansert interaksjonsmotiv. Årsaka til at dei fleste alliansar i fylgje Roos og Von Krogh (1992), og Dodgeson (1993) likevel i større grad er basert på instrumentelle- enn læringsorienterte alliansemotiv kan være ulike. For det første kan verksemdar være uvitande om potensialet som kan ligge i å fremje læringsdimensjonen i eit samarbeid (dvs. verksemdene lid av manglande kapasitet til å identifisere læringshøva som ligg i relasjonen), for det andre kan det være vanskeleg å forsvare initiering og bygging av ein

samarbeidsallianse med utgangspunkt i eit generelt læringsmotiv, og for det tredje kan manglande læringsevne og -vilje skape manglande læringsorientering og fokus rundt dette.

Fleire forskarar, og blant dei Doz og Hamel (1998), hevdar altså at læring gjennom strategiske alliansar i mange høve representerar den mest effektive metoden for tileigning og utvikling av kompetanseressursar. Eit slikt syn på koplinga mellom læring og samarbeid forfektar også Huber (1991) i det han framhevar læring gjennom poding («grafting») som ein attraktiv og framtidsretta læringsform. Læring gjennom strategiske alliansar er på mange måtar synonymt med læring gjennom poding slik Huber forfektar omgrepet. Dette indikerar at temaet bør være aktuelt og interessant for organisasjonsforskarar så vel som for verksemder som må forholde seg aktivt til ein krevjande konkurransesituasjon.

I fylgje Dodgson (1993) har den tidlege forskinga rundt temaet vore retta mot samarbeid som ein kjelde til læring for å redusere teknologisk- og marknadsmessig risiko. Mody (1990) peikar på at alliansar kan fungere som ein institusjon for å avdekke om komplementære kapabilitetar kan være til nytte i eit marknadsmessig eller teknologisk perspektiv. Ciborra (1991) fremjar derimot eit rikare læringsperspektiv, og er kanskje den mest entusiastiske talsmannen for læring gjennom samarbeid. Han hevdar at verksemder gjennom alliansar har høve til å utvikle og skaffe nye kompetansar relatert til produkt, marknadsstrategiar og organisatorisk “know-how” av taus og meir eksplisitt karakter. Kollektive kompetansar som nye leiarssystem, operasjonsprosedurar og produktmodifiseringar er i fylgje Ciborra typiske læringsgevinstar frå interorganisatoriske læringsprosessar.

I fylgje Ciborra (1991) har verksemder under slike samarbeidsregime også høve til å lære meir om etablering, organisering og operativ samhandling i alliansar. Slike læringsprosessar kan under visse omstende resultere i institusjonalisering av verksemder sine reglar og prosedyrar for alliansestyling. Basert på dette kan vi hevde at studiar av læringsføretnad i alliansar er eit tema som er interessant for teoretikarar så vel som for næringsliv og offentlege institusjonar og verksemder.

4. Perspektiv på læringsdeterminantar

I dette kapitlet vil eg diskutere og systematisere sentrale delar av litteraturtilfanget som gjennom teoretiske argumenter og empiriske studiar søker å avdekke verksemdsspesifikke eigenskapar som kan sette føringar for ein verksemds læring i verksemdssamarbeid generelt og meir spesifikt gjennom strategiske alliansar. Som grunnlag for val av uavhengige variablar og forskingsmodell i det neste kapitlet, vil eg også nytte høvet til å drøfte styrkar og veikskapar ved litteraturtilfanget som blir omtala.

4.1 Determinantar for læring gjennom samarbeid

Cohen og Levinthal (1990) presenterar eit interessant og fleirdimensjonalt omgrep kalla absorberingskapasitet (“absorptive capacity”). Dette er i nær slekt til andre omgrep som er nytta innanfor litteraturen kring organisasjonslæring og byggjer i stor grad på tillåning og utvikling av sentrale element innanfor åtferdsvitskapane og kognitiv læringspsykologi. Cohen og Levinthal definerar absorberingskapasitet som “*the ability of a firm to recognize the value of new external information, assimilate it, and apply it to commercial ends,*” (Cohen og Levinthal 1990).

Av definisjonen kan vi sjå at verksemders totale absorberingskapasitet famnar om dei tre separate dimensjonane; identifisering-, assimilering- og utnyttingsevne. Cohen og Levinthals tredimensjonale omgrep dannar eit godt grunnlag for vidare forskning og systematisering av determinantar. Men dei nyttar ikkje mykje plass på å avklare innhaldet i desse sentrale elementa, eller i informasjonsomgrepet som også har ein sentral plass i definisjonen. Desse veikskapane har imidlertid Zahra og George (2002) prøvd å bote på ved gå nærare inn på innhaldet i omgrepa erverving, assimilering, transformering og utnytting av kunnskap. Frå Cohen og Levinthal kjem det likevel fram at informasjonsomgrepet er relatert til kunnskap om teknologi og teknologioverføring, og at det dermed er retta særskild fokus på verksemd sin absorberingskapasitet relatert til læring av teknologirelatert kunnskap.

Vi vil no ta utgangspunkt i forskarane sine tre læringsdimensjonar og systematisere aktuell forskning som kastar lys over innhaldet i omgrepa identifisering-, verdsetting- og assimileringsevne, og som søker kunnskap om forhold som determinantar kvaliteten på desse sentrale læringsføresetnadane.

4.1.1 Predikerte determinantar for identifisering- og verdsettingsevne

Relasjonskarakteristika, overvåkingskanalar og personaldisponeringar

Ein verksemds evne til å identifisere verdien av ny ekstern informasjon representerar det initielle determineringselementet for absorberingskapasitet på organisasjonsnivå. Gjennom å identifisere relevant ekstern informasjon legg verksemda grunnlaget for formålstenlig assimilering og utnytting av denne. Fleire peikar på ulike tiltak som vil betre føresetnadane for å kunne identifisere verdien av ny ekstern informasjon. Det hevdast at relasjonskarakteristika, det vil seie særskilte karaktertrekk ved verksemdsrelasjonar, samt bruk av overvåkingskanalar som kan nyttast til å fange opp nyttig informasjon, vil sette føringar for ein verksemds identifiseringskapasitet (Cohen og Levinthal, 1990; Lane og Lubatkin, 1998). Desse hevdar også at verksemda sine disponeringar av tilsette som har ansvarsområdar i grensesnittet til eksterne aktørar, samt karakteristika ved kompetansane til desse aktørane, vil sette føringar for verksemda sin identifisering- og verdsettingskapasitet.

Kompetansekarakteristika

I følgje Cohen og Levinthal (1990) vil ein verksemds absorberingskapasitet primært avhenge av dei tilsette sine einskilte absorberingskapasitetar. Som ein fylgje av dette må derfor utvikling av absorberingskapasitet bygge vidare på enkeltaktørane sine eksisterande kompetanseressursar og kognitive strukturar. Forskarane hevdar at absorberingskapasitet hovudsakleg utviklar seg historieavhengig («path-dependent») og kumulativt. Slik kapasitet representerar likevel ikkje berre summen av enkeltindivid sine absorberingskapasitetar. Høg kapasitet fordrar at verksemden initielt rådar over eit kompetansesett som er relaterte til informasjonselementa som blir søkt erverva.

Absorberingskvaliteten vil difor i følge Cohen og Levinthal variere situasjonsspesifikk i forhold til relatertgraden mellom kompetansebasen verksemda rådar over og informasjonen ein søker hjå relasjonsparten.

Dette er konsistent med sentrale læringsperspektiv på individplan som understrekar at effektiv læring fordrar at ein rår over kognitive strukturar som er relaterte til det ein søker å lære. Det kumulative og historieavhengige aspektet ved læring sett difor føringar for absorberingsevna både på individ- og organisasjonsnivå.

Aktørar som opererar i grensesnittet mellom verksemda og den eksterne relasjonen må i følge Cohen og Levinthal difor råde over eit sett med vitskaplege og teknologiske kompetansar som stettar to kriteriar for å kunne skape forståing og verdsetting av ekstem informasjon. For det første må aktørane råde over eit sett med grunnleggande basiskompetansar som er relatert til dei eksterne informasjonselementa. Slike grunnleggande kompetansar kan representere grunnleggande forståing for språk, logikk, tradisjonar og teknikkar som famnar om domenet ein opererar innanfor. Relevante basiskompetansar gir i følge forskarane ein verksemd høve til å tolke dei føresetnadane som ligg til grunn for eventuell vidareutvikling av dei aktuelle eksterne informasjonskomponentane. Dermed er aktørane i betre posisjon til å evaluere og predikere den eksterne informasjonens kommersielle nytteverdi for verksemda. I følge Zolo (1989) vil nytten av å råde over slike kompetansar være sær relevant i situasjonar der ein står overfor abstrakte eller særeigne vitskaplege informasjonselement.

For det andre vil innslaget av kompetanseheterogenitet hjå dei tilsette som opererar i grensesnittet mellom verksemda og samarbeidsparten sette føringar for verksemda sin identifiseringskapasitet. Det blir hevda at aktørar som har ein relativt diversifisert kompetansestruktur, men som likevel er noko relatert til den tilgjengelege eksterne informasjonen, har betre føresetnad for å tenke kreativt, sjå nye samanhengar og dermed vurdere nyttepotensialet i dei eksterne informasjonselementa, enn aktørar som har ein kompetansestruktur som i større grad er einsarta.

Dette impliserar at høg identifiseringskapasitet fordrar at verksemda sitt “grensesnittpersonell” rådar over eit balansert sett av relevante basiskompetansar og meir sofistikerte breiddekompetansar. Det ser dermed ut til at verksemders identifiseringskapasitet i stor grad kviler på samarbeidspartane sine kompetanse- og informasjonsbasar. Dette er konsistent med Lane og Lubatkins (1998) meir generelle og empirisk støtta påstand om at likskapen til samarbeidande verksemders basiskompetanse er positivt korrelert med organisatorisk læring. I strid med Cohen og Levinthals (1990) syn, hevdar dei imidlertid at ein verksemds identifiseringskapasitet er negativt relatert til relasjonsgraden mellom eige strategisk kompetansereservoar og samarbeidspartnaren sin kompetansebase. Denne påstanden finn imidlertid ikkje Lane og Lumbatkin stønad for.

Kommunikasjonsstruktur

Absorberingskapasitet avhenger i fylgje Cohen og Levinthal også av dei eksisterande kommunikasjonsstrukturane som rådar mellom samarbeidspartane. Slike strukturar kan variere frå sær sentraliserte, til dømes der ein einskild tilsett har ansvar for verksemda sine eksterne relasjonar og identifiseringsoppgåver, til mindre sentraliserte og strukturerte mønster der fleire aktørar tek del i dette arbeidet.

Som tidlegare nemnt blir det hevda at absorberingskapasitet er sterkt påverka av kompetansebasen til personane som representerar relasjonen med samarbeidspartnaren. Dette impliserar at den rådande kompetansefordelinga i verksemdar må leggjast til grunn når ein skal skape kommunikasjonslinjer som fremjar læring. Dersom kompetansebasen for store delar av aktørane i ein verksemd skil seg sterkt frå relevante informasjonselement som dei har høve til å skaffe gjennom verksemdssamarbeid, så vil sentraliserte løysingar vere formålstenlege (Allen, 1977). Allen hevdar at å velje ein tilsett med særskild kompetanse innanfor det aktuelle domenet ein søker å lære frå, kan vise seg å vere eit formålstenlig kontakt- og læringsledd mellom alliansepartnaren og verksemda.

Når kompetansegrunnlaget i verksemda er relativt jamt fordelt mellom dei tilsette, og ein søker informasjon som desse er relativt familiære med, vil det ikkje være like tenleg å nytte ein einskild spesialisert aktør til å ivareta identifiseringsoppgåvene (Cohen og Levinthal, 1990). Sentralisering vil i fylgje forskarane vise seg å være mindre gunstig også når informasjonsstraumane og informasjonstilbydarane er noko tilfeldige og spreidde, og når det er uklart kvar i verksemdene informasjonen kan være til særskild nytte.

Logikk

Ofte kan ein identifisere eit fellesskap av relativt stabile og overordna kunnskapsstrukturar og særskilde trekk ved tilsette som er varige over tid. Desse fundamentale elementa sett føringar for verksemdar sine målsettingar og strategiske disponeringar. Dei kjem gjerne til uttrykk gjennom infrastrukturen av målfremjande administrative verkty og representerar i fylgje Prahalad og Bettis (1986) verksemdas dominerande logikk.

Som eit resultat av desse trekka utviklar verksemdar gjerne preferansar for prosjekter av særskilde typar, storleikar og risikonivå. I tillegg favoriserar dei i fylgje Grant (1988) strategiar som avhenger av spesifikke suksessfaktorar, nivå i produktutviklingsyklar eller produkt-/marknads posisjonar.

Cohen og Levinthal (1990), og Lane og Lubatkin (1998) gjer ein del samsvarande vurderingar vedrørende logikk og identifiseringskapasitet. Dei hevdar mellom anna at likskapar mellom verksemda og den eksterne aktøren sine problem- og prosjektområdar er positivt relatert til verksemda sin identifisering- og verdsettingsevne. Dette inneber at to verksemdar som står overfor relaterte problem, utfordringar og prosjekter fremjar verksemdene sin kapasitet til å identifisere verdien av informasjon som blir gjort tilgjengeleg frå den andre parten.

Fordi dominerande logikk i fylgje Bettis og Prahalad (1995) også kan tolkast som eit perseptuelt filter for vurdering av informasjon, vil desse trekka sett føringar for kva informasjon som blir vurdert som relevant og nyttig. Av dette fylgjer at ein verksemds

læringsevne og kapasitet til å vurdere nytten av ny ekstern informasjon avhenger av det rådande logikkssystemet. Dersom desse påstandane er korrekte er det grunn til å tru at verksemdar med relatert dominerande logikk, og som jobbar innanfor relaterte områder, har gode føresetnadar for å vurdere relevansen ved den andre verksemda sin kompetansebase.

Det kognitive aspektet ved omgrepet vil i fylgje Grant (1988) redusere den direkte nytten i empirisk forskning. Dersom ein likevel klarer å spesifisere dei rådande administrative verktya i organisasjonen, så er det grunn til å tru at ein vil kunne fremje potensielt fruktbare operasjoniseringar av omgrepet, og utvikle desse til nyttige instrumenter i analysar.

4.1.2 Predikerte determinantar for assimileringsskapasitet

Å assimilere kan i fylgje Kunnskapsforlaget Framandordbok (Berulfsen og Gundersen, 1986) tolkast som ein prosess der ein tek til seg og omdannar noko til delar av seg sjølv. Omgrepet hadde sitt utspring i fysiologisk litteratur, men har seinare også vore nytta i andre samanhengar og fagdisiplinar som omhandlar læring.

Av definisjonen kan ein sjå at omgrepet er prosessorientert og fleirdimensjonalt. I læringslitteraturen er det generelt vist stor interesse for aktivitetar som er knytt til individuell- og organisatorisk informasjonsprosessering. Læringsomgrepet er uløyselig knytt til erverving, tolking, distribusjon og lagring av informasjon og kompetanse.

Huber (1991) presenterar eit omfattande og oversiktleg bilete av sentrale forskingsbidrag, og tek for seg ulike omgrep og prosessar som er relatert til denne retninga av organisatorisk læringsteori. Han har diskutert bidrag som er særskilt opptatt av omgrepa og prosessane informasjonsakkvisisjon, informasjonsdistribusjon, informasjonstolking og organisatorisk minne. Alle desse prosessane og omgrepa er relaterte til ein organisasjons assimileringsskapasitet. Å skaffe kompetanse- og informasjon er direkte knytt til det ein i assimileringssprosessen kallar "å ta til seg." Dei tre andre omgrepa; spreie-, tolke og lagre- informasjon, er i stor grad relatert til det

assimileringsdefinisjonen legg i setninga “å omdanne noko til delar av seg sjølv.” Assimileringsomgrepet har difor ein naturleg plass i læringslitteraturen og i forskinga av potensielle determinantar for læringskapasitet.

Kompetanse

I følgje Cohen og Levinthal (1990) vil både kompetansefordelinga mellom tilsette og diversitetsgraden i kompetansereservoaret til desse aktørane sette føringar for verksemder sin assimileringsevne. Det hevdast at redundans i form av overlappende kompetansebasar mellom tilsette fremjar kommunikasjonsevna partane imellom. God kommunikasjonsevne legg forholda til rette for spreing, tolking og lagring av nyerverva informasjon. Det er grunn til å tru at kompetanseredundans har same verknad på kommunikasjonsevna i relasjonen mellom eksterne samarbeidsaktørar og tilsette, som mellom interne aktørar og einingar. Dersom verksemders kompetansereservoar er relatert til dei eksterne informasjonselementa ein søker erverva, vil dette i fylgje Cohen og Levinthal (1990) forenkle og fremje akkumuleringsprosessen.

Det hevdast også at aktørar som søker å akkumulere ekstern informasjon må ha ein viss grad av relatert bakgrunnskompetanse. Eit sett av felles symbol, språk og ein felles base av grunnleggande teknologi, næringstradisjonar og -teknikkar, vil til saman fremje kommunikasjonsskapasiteten mellom verksemder, mellom interne einingar og mellom enkeltaktørar i ulike einingar, (Dearborn og Simon, 1958; Katz og Kahn, 1966; Allen og Cohen, 1969; Zenger og Lawrence, 1989). Det er ein allment akseptert oppfatning at effektiv kommunikasjon er ein grunnleggande føresetnad for akkumulering, spreing, tolking og lagring av informasjon og kompetanse.

Struktur og assimileringsskapasitet:

For å skape forståing for kjeldene til absorberingskapasitet lyt ein studere dei eksisterande kommunikasjonsstrukturane som er relatert til omgjevnadane og påverkar verksemdas assimileringsskapasitet. I tillegg må ein vurdere dei tilsvarande strukturane og systema som rådar mellom interne einingar i verksemdene (Cohen og Levinthal, 1990). Kommunikasjonsstrukturen kan som kommunikasjonssystemet i brytningsfeltet mellom partane variere frå sær sentralisert til mindre sentralisert der fleire aktørar har

ansvaret for å akkumulere, tolke, lagre og spreie informasjon i brytningsfeltet mellom verksemders einingar, og mellom aktørar internt.

Ein verksemdes kommunikasjonssystem og dei rådande systema for kompetanseprosessering, representerar i stor grad usynlege kompetansar. Dei kan difor sjeldan identifiserast og evaluerast direkte. I følgje Cohen og Levinthal (1990) kan dei derimot uttrykkast meir generelt gjennom å identifisere og evaluere ulike dimensjonar ved verksemdene sin organisasjonsstruktur.

Systema for kompetanseprosessering i ein organisk prega organisasjonsstruktur blir ofte karakterisert som endringsdyktige og fleksible (Burns og Stalker, 1961). Dette vil i følgje Cohen og Levinthal (1990) være formålstenlege for assimileringskapasiteten i kaotiske og upredikerbare situasjonar der problema ein står ovanfor, og krava til handling ikkje kan brytast ned og spreiaast mellom spesialistar innan eit klart definert hierarki. Hierarkiske og meir formaliserte strukturar hevdast derimot å være formålstenlege i situasjonar som er meir stabile og predikerbare.

Lane og Lubatkin (1998) argumenterar også, om enn noko ulikt, for at dei rådande systema for kompetanseprosessering determinerar verksemdar sin assimileringskapasitet. Dei hevdar at ein verksemd som ønskjer å skaffe verdifull ekstern informasjon har betre føresetnadar for å internalisere denne kompetansen når samarbeidsverksemdene sine system for kompetanseprosessering er relaterte. Sjølv om prosesseringsaktivitetane i seg sjølv ikkje er uproblematisk å identifisere og evaluere, så vil dei likevel være påverka av meir observerbare organisatorisk forhold (Schein, 1985). Lane og Lubatkin (1998) hevdar at ein verksemds formelle struktur representerar ein god indikator for det rådande systemet for kompetanseprosessering.

Dei peikar også på at tilsette ikkje handlar utelukkande som einskildmenneske, men som aktørar som er satt til å utføre spesifikke oppgåver og representere definerte roller i ein heilskap. I motsetnad til Cohen og Levinthal (1990) argumenterar dei ikkje for at det er organisasjonsstrukturen isolert som determinerar organisasjonens assimileringskapasitet. Derimot er det graden av likskap mellom eigen

organisasjonsstruktur og organisasjonsstrukturen til eksterne verksemder ein søker å skaffe informasjon frå som determinerar denne. Dette argumentet finn Lane og Lubatkin (1998) stønad for gjennom empiriske studiar.

Frå forskning i kompensasjonslitteraturen utleiar Lane og Lubatkin (1998) også ein påstand om at graden av likskap mellom to organisasjonar sin kompensasjonspolitik og -praksis er eit uttrykk for organisasjonane sine likskapar i systema for kompetanseprosessering. Av dette fylgjer det at likskap i kompensasjonspraksis er positivt korrelert med god assimileringsevne.

I det påfylgjande avsnittet skal vi gjere greie for, diskutere og systematisere forskning som har eit meir spesifikt fokus på læring og determinantar for læring i strategiske alliansar.

4.2 Determinantar for læring gjennom strategiske alliansar

Om vi ser bort frå Lane og Lubatkin (1998) har den handsama litteraturen fokusert på læring frå eksterne kjelder i relativt generell forstand, og det er ikkje gjort forsøk på å relatere læringa og predikerte læringsdeterminantar til spesifikke interorganisatoriske relasjonsformar. Det ligg likevel føre eit forskingsdomene som i meir direkte forstand søker å identifisere determinantar for læring gjennom strategiske alliansar. Vi skal no sjå nærare på dei mest sentrale bidraga under dette domenet.

Hamel (1991) argumenterar for at utvikling av effektive prosessar for tileigning av kompetanse som verksemder kan nytte både innanfor og utanfor alliansen, representerar den største utfordringa for verksemder i alliansesamarbeid. Basert på detaljerte studiar av ni internasjonale alliansar har Hamel søkt å vinne forståing for forhold som sett føringar for omgrepet han omtaler som læringskapasitet. Resultata frå desse interessante studiane indikerar at verksemder har ulike evnar til å lære frå sine samarbeidspartnarar. Dette er i fylgje Hamel eit resultat av skilnadar i verksemder sin læringsintensjon (“learning intent”), åpenhet (“transparency”) og læringsevne (“receptivity”).

Læringsintensjon som uttrykkjer verksemders læringsvilje i alliansesamarbeid kan splittast i to motivkategoriar som dei kan virke etter. Dette er substitusjonsintensjon og internaliseringsintensjon. Førstnemnte inneberer at verksemdar sine læringsmotiver er relativt avgrensa og retta mot tileigning av spesifikke kompetanseelement som verksemda sjølv ikkje rådar over. Læringsmotivet er gjerne retta mot kompetansar som kan nyttast til klart definerte oppgåver og til styrking av konkurransekraft. Internaliseringsintensjon representerar derimot ein meir generell vilje til å lære i vid forstand. Dette motivet er gjerne uttrykk for ein brei og open læringsagenda der verksemda vurderar alliansen som ein mangfaldig læringsarena med mange, men ikkje alltid klart definerte læringshøve.

Resultatet av Hamels (1991) studie viste at verksemdar som i større grad var internaliseringsinnstilt enn substitusjonsinnstilt erfarte eit positivt læringsutfall.

Hamel (1991) avdekka også eit sett forhold som er venta å determinere kvar verksemdar sin læringsintensjon er plassert i spennet mellom ytterpunkta substitusjonsintensjon og internaliseringsintensjon. Verksemdar sitt persiperte syn på alliansevarighet (permanent vs. midlertidig/prosjektspesifikk), ressurs-/kompetansebasens likskap til den andre parts ressurs-/kompetansebase, estimert læringsutfall, og ønsket om balansert eller asymmetrisk avhengighet og makt i alliansen, er rekna som viktige forklaringsfaktorar. Empiriske studiar støttar prediksjonane som er framsett, og det ser dermed ut til at dei determinerar verksemda sin læringsintensjon og læringsutfallet frå den strategiske alliansen.

Openheit ("Transparency") omhandlar i kva grad samarbeidsverksemdar er opne for å gi tilgang til eigen kompetanse gjennom tilgang til eigen verksemd, organisasjonsprosessar, teknologi og andre ressursar. Dermed definerar læringsintensjon i fylgje Hamel verksemda sitt læringsynske medan openheit definerar læringshøvet. Graden av openheit kan variere mellom verksemdar og representerar i fylgje Hamel (1991) ein sær viktig determinant for verksemders høve til å lære. Det er likevel slik at denne determinanten kan reknast som eksogent gitt og av natur ligg utanfor verksemda sitt påverknadsområde før ein relasjon blir initiert. Graden av

openheit er hovudsakleg rekna som ein funksjon av kompetansetypane ein søker etter, og får tilgang til. Tilgangen er igjen venta å være determinert av den persiperte konkurransesituasjonen mellom alliansepartane (dvs. vurdering av konkurransegrad mellom aktørane), tidlegare relasjonserfaring og dermed grad av opparbeidd tillit.

Dersom læringsintensjon representerar læringsviljen og openheit representerar læringshøvet, så determinerar “receptivity”, i fylgje Hamel (1991), verksemda sin evne til å lære gjennom strategiske alliansar. Læringsevne blir rekna som ein primærdeterminant for verksemda sin kapasitet til å skaffe nye kompetanseelement, og blir hevda å være eit produkt av den rådande motivasjonen for initiering av alliansen og haldninga til læring.

Hamel skiljer mellom to verksemdskategoriar med ulik motivasjon og læringshaldning: *“As a late-comer or as a laggard; i.e. whether the alliance is seen by the majority of employees as a proactive choice to support ambitious goals (the perspective of late-comers), or as an easy way out of a deteriorating competitive situation (the perspective of laggards).”* Verksemdar som sorterar under kategorien “akterutseglt” (“Laggards”) har i fylgje Hamel ein svakare læringsentusiasme enn dei som sorterar under den andre kategorien. Organisasjonsteoretisk forskning hevdar at dei “akterutsegltte” vil stå overfor store utfordringar då dei av natur har eit reaktivt framtidssyn der einkrinslæring (jf. Argyris og Schön, 1978), kompetansefellen og “not invented here syndrom” (jf. Leonard-Barton, 1995) gjerne er framtrudande.

I fylgje Hamel vil det ofte være slik at læring ikkje kan byrje før avlæring, i form av endringar i djupt institusjonaliserte kognitive strukturar og åtferdsmessige forhold, er gjennomført (Hedberg, 1981). Avlæringa kan implisere endringar i organisasjonsstruktur, informasjonssystem, insentivstruktur og personalhandtering (Argyris og Schön, 1978). På grunn av dei “akterutsegltte” verksemdene sin ibuande rigiditet, vil det ofte oppstå vanskar med å gjennomføre avlæringsprosessen som er påkravd for at verksemdene på effektivt vis skal være i stand til å kompensere for tidlegare læringsfeil, og dermed hemme læringa gjennom strategiske alliansar. For “late-comers” som nyttar alliansar for å bygge kompetansar innanfor nye områdar, vil

derimot ikkje avlæring være naudsynt. Hamel argumenterar for at det å være audmjuk til læring og læringsprosessar er den læringsmotivasjonen som fremjar læringsevne best.

Slik audmjuknad ligg i spennet mellom ytterpunkta arroganse, som inneberer at ein ikkje trur at ein har noko å lære, og resignasjon, som inneberer manglande tru på at ein er i stand til å lære noko gjennom samarbeidet.

I tillegg til ovannemnte, hevdar Hamel at læringskapasitet i alliansar blir påverka av graden av ressurslakk, likskap mellom intern kompetansebase og kompetanseelementa ein søker erverva, interne mekanismar for transformering av individuell kompetanse til organisatorisk kompetanse, og verksemda sin evne til å spreie nyreverta kompetanse til aktuelle delar av organisasjonen. Hamels empiriske studiar indikerar at skilnadar i desse forholda gir ulik læringsevne og læringsutfall hjå dei undersøkte allianseverksemdene.

Roos og Øijord (1992) presenterar ein konseptuell modell som indikerar at allianseprestasjonar blir påverka av nokre pre-allianserelaterte karakteristika hjå verksemdene. Modellen blir testa i to empiriske studiar av alliansesamarbeid der forskarane legg til grunn eit interdisiplinært syn på allianseprestasjon. Dette inneber at dei nyttar harmoni mellom partane, organisatorisk læring, strategiske-, marknadsmessige- og finansielle mål, samt prestasjonsmål som indikatorar på allianseprestasjon. I høve til hovudfokuset for denne studien er det læringsmålet som er av særskild interesse her.

Utan å definere innhaldet i læringsomgrepet noko nærare, predikerar Roos og Øijord at læringsprestasjonane i alliansar er påverka av potensiell allianseharmoniar, karakteristika ved læringsverksemda, strategien og forvaltninga av verksemda sine kompetanseressursar. Desse predikerte determinantane blir vidare stykka opp i fleire og meir spesifikke delar. Under styring av kompetanseressursar blir fordeling av tilsette til kritiske posisjonar, rådande karrierepolitikk, kompetansestyring, opplæring og verksemda sine incentivordningar vurdert som betydingsfulle determinantar for læringsutfallet.

I tillegg til å peike på verknaden av determinantane som Hamel (1991) argumenterer for, hevdar Roos og Øijord at karakteristika ved strukturen, prosedyrar, verdiar og kultur er variablar med relevans for læringsprestasjonen i alliansar. Av strategiske determinantar framhevar forskarane særskilt verdien av å skaffe intern forståing og støtte for den strategiske intensjonen som ligg til grunn for allianseinitieringa. På same tid må det føreligge ein strategisk harmoni mellom dei potensielle samarbeidspartane.

Dei to kvalitative alliansestudiane til Roos og Øijord indikerar at determinantar som var relatert til styring av kompetanseressursar og strategiske forhold hadde større forklaringskraft på allianseprestasjon enn dei organisatoriske determinantane.

Inkpen (1998) har gjennom fleire studiar av internasjonale strategiske alliansar analysert forhold som stimulerar og fremjar ein verksemds læringspotensiale i slike relasjonar.

Han hevdar mellom anna at verksemdar vil legge større læringsengasjement i ein allianse som rådar over verdifulle kompetansebasar enn i alliansar med mindre verdifulle kompetansebasar. Inkpen peikar vidare på at ein aggressiv læringstilnærming i større grad vil underbyggje læring enn ein mindre aggressiv agenda. Nyten av å kunne identifisere og verdsette kompetanseelement i alliansar blir difor rekna som verdifullt sidan det vil setje føringar for læringsengasjementet og dermed læringa for dei impliserte verksemdene. Dette er konsistent med den predikerte nyten av verksemdar sin identifiserings- og verdsettingskapasitet (jf. Cohen og Levinthal, 1990).

Inkpen argumenterer også for at "taushetsgraden" ved den ettertrakta kompetansen, samt samarbeidspartens vilje til å utlevere desse kompetansane, vil determinere læringshøvet. Han argumenterer vidare som Hamel (1991), og peikar på at verksemders openheit er forskjellig som fylgje av ulik samansetning av tause og eksplisitte kompetansar i kompetanseresservoaret, og av den ibuande innstillinga til å dele delar av dette reservoaret med andre verksemdar. Tause kompetansar er av natur komplisert å identifisere og gjere tilgjengeleg for utanforståande, og manglande tillit og innbyrdes konkurranse kan undergrave openheit og vilje til å la den andre part hauste ein attraktiv

læringsgevinst.

Inkpen koplur omgrepet læringseffektivitet (“effectiveness at learning”) til absorberingskapasitet (jf. Cohen og Levinthal, 1990), og hevdar at dette i stor grad er ein funksjon av prosessar for internalisering av kompetanse i kontaktflata mellom verksemda og alliansen, kompetanserelatertheit og graden av kulturell kompabilitet mellom partane. Han gjer også eit interessant skilje mellom fire generiske prosessar og føresetnadar for kompetanseprosessering. Dette er personalrotasjon hjå aktørar i alliansen og verksemda, teknologideling, interaksjon mellom allianseeininga og verksemda, og strategisk kompabilitet mellom verksemda og alliansen. Desse aktivitetane og forholda er venta å fremje internalisering av høvesvis artikulerte og tause kompetansar på ulikt vis. Mellom anna blir det hevda at personalrotasjon er særskilt attraktivt for erverving av tause kompetanseelement, at teknologideling fremjar tileigning av artikulerbar kompetanse, og at interaksjon og strategisk kompabilitet fremjar læring av båd kompetansetypane.

I tillegg til å peike på verdien av relasjonserfaring og relasjonskompetanse innanfor alliansestyring, peikar Inkpen på at likskapen mellom verksemda og alliansen sine kompetansebasar påverkar verksemda sin læringskapasitet og læringseffektivitet. Dette er konsistent med argumenter frå tidlegare omtala forskingsbidrag. Ved å referere til Schein (1996) avsluttar Inkpen med å argumentere for at manglande kompabilitet mellom verksemda og den framvoksende alliansens kultur, vil undergrave læringseffektiviteten. Det blir særskilt peika på at skilnadar i grunnleggande målsettingar om alliansen og læring, førestillingar om samhandlingsmønster og faktiske prestasjonar vil skape vanskar med å oppnå effektive læringsaktivitetar.

Den omtala forskinga på læring- og alliansedeterminantar kan systematiserast som vist i tabellen under:

Forskningsbidrag	Predikerte læringsdeterminantar	Determinantindikatorar
Cohen og Levinthal, 1990. Prediksjonar er basert på teoretiske studiar	Absorptive capacity (Absorberingskapasitet): <i>“ability to recognize the value of new external information, assimilate it, and apply it to commercial ends” (s. 128)</i>	- Identifisering- og verdsettingskapasitet er ein funksjon av: - relaterte preeksisterande kompetansar - system for kommunikasjon og kompetanseprosessering - relatert dominerande logikk - Assimileringskapasitet er ein funksjon av: - relaterte preeksisterande kompetansar - system for kommunikasjon og kompetanseprosessering
Hamel, 1991. Prediksjonar er basert på funn i empiriske studiar.	Learning intent (læringsintensjon): <i>“a firm’s initial propensity to view collaboration as an opportunity to learn” (s. 90)</i> Transparency (openheit): <i>“knowability” or openness of each partner” (s. 90)</i> Receptivity (læringsevne): <i>“capacity for learning, or absorptiveness” (s. 90)</i>	- Læringsintensjon varierar på kontinuumet mellom ytterpunkta: - substitusjonsintensjon og internaliseringsintensjon - Grad av openheit varierar på eit kontinuum, og avhenger av: - tilgjengelege kompetansetypar (tause vs. eksplisitte) - innbyrdes eller potensiell konkurranse mellom partane - tidlegare interaksjonserfaring og tillit mellom partane - Læringsevne er ein funksjon av: - generelt rådande læringsmotivasjon (kontinuum) - avlæringsevne og avlæringsbehov (kontinuum) - ressurslakk (på eit kontinuum) - interne mekanismar for kompetanseaggregering - evne til å spreie nyerverva kompetanse internt
Roos og Øijord, 1992. Empiriske funn gir sterk stønad for kompetanseressursar og strategiske forhold, og mindre stønad for organisatoriske forhold. Forskarane har ikkje testa allianseharmoni som determinant for læring.	Human resource management (styring av kompetanseressursar) Organizational characteristics (organisatoriske karakteristika) Strategy related issues (strategisk relaterte forhold) General state of the alliance (harmoni): <i>“Foundation for cooperative effort i.e. enthusiasm, consensus and commitment” (s. 6 og 9)</i>	- Styring av kompetanseressursar, dvs.: - fordeling av tilsette til kritiske posisjonar - rådande karrierepolitikk, opplæring og insentiv - Organisatoriske karakteristika, dvs. trekk ved: - struktur, prosedyrar, verdiar, kultur, openheit, samt læringsintensjon og -evne (jf. Hamel 1991) - Strategisk relaterte forhold, dvs.: - grad av intern støtte for strategisk intensjon - strategisk “match” hjå partane - Potensiell allianseharmoni er ein funksjon av: - styring av kompetanseressursar - organisatoriske forhold - strategiske forhold
Inkpen, 1998. Prediksjonar er basert	Approach to knowledge acquisition (læringstilnærming): <i>“aggressively seek to acquire knowledge</i>	- Læringstilnærming er ein funksjon av: - persipert nytte av tilgjengeleg kompetanse - Kompetansetilgang er ein funksjon av:

<p>på funn i empiriske studiar.</p>	<p>... <i>passive approach to knowledge acquisition</i>” (s.70)</p> <p>Knowledge accessibility (tilgang):</p> <p>Learning effectiveness (læringseffektivitet):</p> <p>“<i>learning effectiveness is closely related to the concept of absorptive capacity</i>” (s. 75)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - graden av taushet i kompetanseelementa ein søker - grad av kompetansebeskytting hjå partnarar (determinert ved grad av innbyrdes konkurranse, tidlegare interaksjonserfaring og grad av tillit) - Læringseffektivitet er ein funksjon av: <ul style="list-style-type: none"> - prosessar for kompetanseprosessering mellom alliansen og verksemda - kompetanserelatert - kompetanse relatert til alliansestyling - kulturell kompatibilitet
<p>Lane og Lubatkin, 1998</p> <p>Empiriske funn: Bortsett frå påstanden om spesialisert kompetanse fann forskarane sterk- eller delvis støtte.</p>	<p>Relative absorptive capacity (relativ absorberingskapasitet):</p> <p>“<i>ability to value, assimilate it, and apply new knowledge from a learning alliance partner</i>” (s. 462)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relativ identifisering- og verdsettingskapasitet er determinert av: <ul style="list-style-type: none"> - relaterte preeksisterande kompetansar - relatert dominerande logikk - Assimileringskapasitet er determinert av: <ul style="list-style-type: none"> - relatert kommunikasjonssystem og system for kompetanseprosessering (målt ved org.struktur og ved likskapen i kompensasjonspolitik og -praksis)

Tabell 4.2.1 Sentrale determinantrelaterte bidrag

I seksjonen over presenterte vi ein kortfatta oppsummering av dei mest sentrale forskingsbidraga som har søkt innsikt i determinantar for verksemders læring i generell forstand, og gjennom strategiske alliansar. Vi skal no sjå nærare på styrkar og veikskapar ved denne litteraturen.

4.3 Styrkar og veikskapar ved litteraturtilfanget

Cohen og Levinthal (1990) har hausta gode kritikkar for utviklinga av det fleirdimensjonale og organisasjonsrelaterte læringsomgrepet absorberingskapasitet. Bidragets primærfokus er retta mot å avdekke aktivitetar som kan fremje ein verksemds evne til å identifisere og vurdere nytten av nye eksterne informasjonselement, samt assimilere og bruke denne informasjonen. Eit sentralt og relevant element ved bidraget er argumentasjonen om kompetanserelaterthet som determinant for assimileringsevne. Sjølv om Cohen og Levinthal rettar blikket mot absorbering av teknologirelaterte informasjonselement utan å fokusere på særskilte interorganisatoriske samarbeidsformar, kan det tenkast at prediksjonane gir høve til å generalisere på tvers av interaksjonsformar og kompetansetypar. Dette impliserar i så fall at bidraget er relevant for læring i alliansar og for denne studien.

At Cohen og Levinthals (1990) prediksjonar for kompetanserelaterthet som læringsdeterminant byggjer på logiske argument frå tungtvegande teoretiske delar i individlæringslitteraturen og åtferdsforskinga, fremjar også den potensielle aktualiteten til bidraget.

Som tidlegare nemnt argumenterar også Cohen og Levinthal (1990) for at graden relatert logikk mellom interaksjonspartar verkar inn på verksemdene sin evne til å identifisere verdien av eksterne kompetanseelement. Det hevdast at relatert logikk, dvs. at dei samarbeidande føretaka arbeidar innanfor relaterte problemområdar, vil fremje evna til å identifisere og vurdere nytten av kompetanseelement som dei rådar over.

Ein slik prediksjon vil være naturleg å forfekte dersom ein legg til grunn at verksemdar som arbeidar med relaterte problemstillingar tildels har behov for tilsvarande kompetansar.

Lane og Lubatkin (1998) finn stønad for desse synspunkta gjennom sine empiriske studiar, og viser at dominerande logikk utgjer eit sentral trekk ved komplekse organisasjonar.

Cohen og Levinthal (1990), og Lane og Lubatkin (1998) peikar også på ein samanheng mellom absorberingskapasitet og system for kommunikasjon og kompetanseprosessering. Dei argumenterar for at trekk ved verksemda sine system for kommunikasjon og kompetanseprosessering determinerar identifisering-, verdsetting- og assimileringskapasiteten, utan at desse systema nødvendigvis må være relaterte til aktuelle samarbeidspartar sine tilsvarande system. Lane og Lubatkin hevdar derimot at det er graden av relasjon hjå alliansepartars system for kommunikasjon- og kompetanseprosessering som determinerar assimileringskapasiteten. Det rådar altså usemje i synet på om det er relative eller absolutte aspekt som sett føringar for absorberingskapasiteten.

Om det er slik at verksemder har størst kapasitet til å lære frå andre som er relativt like på ein del utvalde dimensjonar, så vil dimensjonane (absorberingsdeterminantane) være interessante som føresetnadar for val av samarbeidspartnarar i strategiske alliansar.

I denne studien er det interessant å søke innsikt i om absorberingskapasitet kan seiast å være determinert av trekk ved verksemder isolert (absolutt absorberingskapasitet), eller/og ved likskapen mellom verksemder (relativ absorberingskapasitet).

Med unntak av innhaldet i absorberingsomgrepet kan ”absorberingslitteraturen” reknast som svak med omsyn til avklaring av innhaldet i dei tre sentrale absorberingsomgrepa og variablane som er handsama. Ein kan også hevde at verksemders absorberingskapasitet berre representerar ein av fleire sentrale determinantkategoriar for læring i strategiske alliansar, nemleg evna til å lære. Absorberingsevne er dermed eit meir beskrivande ord enn absorberingskapasitet om ein legg til grunn dei omtala forskingsbidraga sine tolkingar av omgrepet.

Hamel (1991) presenterar eit meir heilskapleg bilete av predikerte determinantar for læring i strategiske alliansar når han søker etter element som påverkar både verksemder sin evne (“receptivity”), vilje (“learning intent”) og høve (“transparency”) til å lære. Omgrepet læringskapasitet, slik Hamel gjer nytte av det, er innhaldsmessig i nær slekt med absorberingsomgrepet. Men Hamel argumenterar altså for at verksemders

læringskapasitet er påverka av fleire forhold enn det absorberingsforskinga predikerar. Han finn empirisk støtte for at både læringsmotivasjon, avlæringsevne og avlæringsbehov, grad av ressurslakk, rådande mekanismar for aggregering av kompetanse frå individ- til organisatorisk nivå, samt evne til å distribuere desse kompetanseelementa internt, påverkar verksemders læringsføresetnad og dermed den faktiske læringa i alliansar.

Hamel argumenterar også for at læringsutfallet avhenger av tilgangen til det ein ynskjer å lære hjå den andre part i alliansen. Denne tilgangen blir hevda å være ein funksjon av eigenskapane ved kompetansetypane (taus eller eksplisitt) ein søker etter, og får tilgang til. Tilgangen er igjen determinert av den persiperte konkurransesituasjonen mellom alliansepartane (dvs. grad av innbyrdes, eller potensielt innbyrdes konkurranse), tidlegare relasjonserfaring og grad av opparbeidd tillit mellom partane. Med utgangspunkt i kompetanseartane sin natur er det grunn til å tru at eksplisitte kompetanseelement er lettare å identifisere og internalisere enn kompetanseelement som er mindre handgripeleg og synlege. Det er også rimeleg å tru at liten grad av innbyrdes konkurranse og opportunistisk åtferd vil fremje kompetanseutveksling mellom partane. Eit positivt læringsutfall er også venta å være positivt korrelert med tidlegare interaksjonserfaring og utvikling av eit gjensidig tillitsforhold.

Dersom vi fylgjer Hamel (1991) sin argumentasjon eit steg vidare, kan vi sjå at verksemdar som skal lære også må ha ein læringsintensjon, der intensjonen reflekterer innhaldet i læringsynsket. Læringsynsket beskriv kva verksemdar vil lære (substitusjons- eller internaliseringsintensjon), men gir ingen indikatorar på styrken i ynskja. Det kan være grunn til å tru at både læringsynsket og styrken på dette vil påverke den reelle læringa.

Til tross for det relativt holistiske og nytenkjande determinantperspektivet som Hamel (1991) forfektar, har han ved å ikkje omhandle intensjonsstyrke truleg utelete ein sentral dimensjon ved læringskapasitet i strategiske alliansar. Hamel gjer også ved ein-sidedig bruk av dimensjonane taus og eksplisitt kompetanse ein snever og kontroversiell typologisering av omgrepet. Ein kan hevde at skiljet mellom taus og eksplisitt

kompetanse i større grad er eigenskapar ved kompetanse og ikkje kompetansetypar i seg sjølv. I denne studien vil vi søke å ta omsyn til, og bøte på dei ovannemnte veikskapane.

Roos og Øijord (1992) oppsummerar sentrale delar av den føreliggande forskinga kring prerelasjonsspesifikke determinantar for læring i strategiske alliansar. Dei systematiserer dei predikerte læringsdeterminantane i tre hovudkategoriar; organisatoriske, kompetanserelaterte og strategiske, og skiljer seg dermed frå tidlegare determinantforskning som gjerne har fokusert på evne-, vilje- og/eller læringshøve. Ein veikskap ved bidraget er likevel den overflatiske handsaminga av substansen i determinantane, og mekanismane som koplar desse til verksemda sitt læringsutfall. Dei diskuterer heller ikkje ulike læringsprosessar eller kva som er innhaldet i det lærte.

Eit nyskapande element hjå Roos og Øijord er imidlertid at bidraget søker innsikt i korleis læringsdeterminantane påverkar harmonien mellom alliansepartane. Herunder peikar dei på at graden av allianseharmoni vil ha innverknad på læringa, men dei søker ikkje å forklare korleis eller kvifor det eksisterar ein slik samanheng.

Proposisjonane til Roos og Øijord er testa i ein beskjeden empirisk samanheng, og dei finn sterkare stønad for dei kompetanserelaterte og strategiske determinantane enn for dei organisatoriske.

I tillegg til å summere opp delar av tidlegare determinantforskning, introduserar Inkpen (1998) omgrepet læringstilnærming (“approach to knowledge acquisition”), som ein skildring av verksemder sin læringsintensjon. Dette er eit av determinantelementa som vi saknar hjå Hamel (1991) og den tidlegare forskinga. Omgrepet er relatert til det meir generelle omgrepet ”strategisk ynskje” (“strategic intent”, Prahalad og Hamel, 1989) som også er fremja som determinant for læring. (jf. Gooderham, 1995).

Inkpen (1998) har elles funne interessant empirisk hald for at ulike metodar for kompetanseprosessering, kompetanse om alliansestyring, og kulturell kompabilitet mellom samarbeidande verksemder sett føringar for læringsevne og læringsutfall.

Sjølv om Inkpen fokuserar forskinga kring “Joint Ventures,” er det ingenting som peikar mot at argumenta og påstandane som kjem fram ikkje kan være gyldige overfor eit breiare spekter av interorganisatoriske relasjonar.

Hittil har vi handsama den mest sentrale forskinga som føreligg på feltet. Kartlegginga og diskusjonen over har vist at alle desse bidraga er hefta både med styrkar og veikskapar. Sidan mykje av forskinga i større grad er meir empirisk enn teoretisk fundert, utkrystalliserar det seg eit behov for bidrag som har ein grundigare, holistisk, integrerande og teoretisk fundert tilnærming til determinantspørsmålet.

Med utgangspunkt i desse utfordringane vil vi i det påfylgjande kapitlet utforme ein forskingsmodell med tilhøyrande proposisjonar om predikerte determinantar for læringsføresetnad i strategiske alliansar.

5. Variablar og analysemodell

Med utgangspunkt i den teoretiske klargjerings- og drøftinga i kapittel 2, 3 og 4, vil vi no gjere greie for studiens analysemodell og variablane som vi har valt å inkludere i denne forskingsmodellen. Først vil vi gjere greie for innhaldet i det lærte som i denne studien representerar kompetanse. Deretter drøftar, definerar og dimensjonerar vi studiens avhengige variabel – læringsføresetnad, før vi til slutt ser nærare på eit sett av uavhengige variablar som vi trur vil kunne forklare variasjonar i den avhengige variabelen.

5.1 Kompetanse – innhaldet i det lærte

Nordhaug (1998) har med utgangspunkt i sine generelle kompetansedefinisjonar (jf. kapittel 2.5) spesifisert og klassifisert både individuelle og aggregerte kompetansetypar som kan være verdifulle i ein arbeidssituasjon. Det er formålstenlig å gjere nytte av desse kompetanseklassifiseringane som ein grunnleggande referanseramme når vi skal vurdere i kva grad verksemder er i stand til å skaffe verdifull eller potensielt verdifull kompetanse gjennom strategiske alliansar. Det er likevel slik at vurdering av kompetanseverdi i stor utstrekning er subjektiv og varierar mellom verksemder. Samstundes kan det være problematisk å seie noko generelt om kva som reknast som strategisk, taktisk og operativt relevante kompetansetypar. Vi skal no sjå nærare på Nordhaugs kompetanseklassifisering.

Nordhaugs (1998) individbaserte kompetansetypologi definerar seks ulike kompetansekategoriar basert på om dei har eit breitt eller smalt utnyttingsområde i forhold til næring (grad av næringsspesifisitet), i kva utstrekning dei kan nyttast i ulike verksemder (grad av verksemdsspesifisitet), og i kva grad dei kan nyttast til løysing av spesifikke enkeltoppgåver, eit avgrensa sett av oppgåver eller eit breitt spekter av oppgåver (grad av oppgåvespesifisitet).

Dei seks kompetansetypane og dimensjonane dei er kategorisert etter kan illustrerast som vist i figuren under:

OPPGÅVE- SPESIFISITET	VERKSEMDSSPESIFISITET		
	Lav		Høg
	NÆRINGSSPESIFISITET		
	Lav	Høg	-
Lav	I Meta- kompetansar	II Generelle industri- kompetansar	III Intraorganisatoriske kompetansar
Høg	IV Standard tekniske kompetansar	V Tekniske handels- kompetansar	VI Unike kompetansar

Figur 5.1.1 Kompetansetypologi (Basert på: Nordhaug 1998)

I kompetansekategori I, *Metakompetansar*, finn vi eit breitt spekter av kunnskapar, ferdigheter og evnar. Dei famnar blant anna om analytiske ferdigheter og evner, kommunikasjonsevner, kreativitet, læringskapasitet, ferdigheter i konflikthandtering, samarbeidsevner, generell tilpassingsevne, språkkunnskapar og planleggingsevne. At metakompetansar er rekna som lite oppgåve-, verksemds- og næringsspesifikke medfører ikkje nødvendigvis at dei er lite nyttige ved gjennomføring av konkrete arbeidsoppgåver. Derimot kan ein hevde at dei skapar grunnlag for arbeidsyting, fleksibilitet og endringsevne i meir generell forstand, og dermed kan nyttast i eit stort spekter av kontekstar.

Kompetansekategori (II), som har fått nemninga *Generelle industrikompetansar*, impliserar tilknytning til særskilte næringer og er difor rekna som meir spesifikke enn metakompetansane. Kunnskapar om næringsstruktur og -utvikling, evne til å analysere operasjonar og strategiar til konkurrentar, kunnskap om nøkkelpersonar, nettverk og alliansar innanfor spesifikke næringer, samt kapabilitetar som fremjar interorganisatorisk samarbeid med verksemder som opererer innanfor same næring, representerar typiske næringsspesifikke kompetansar.

Kompetansekategori III, *Intraorganisatoriske kompetansar*, famnar om kompetansar som er kjenneteikna ved lav oppgåvespesifisitet og høg verksemdsspesifisitet. Desse interne metakompetansane kan i fylgje Nordhaug representere kunnskapar og ferdighetar om til dømes arbeidskollegaer, element i organisasjonskulturen (t.d. symbol, subkulturar, verksemda sin historie, normer, sjargongar, kodar og lokale etiske standardar), kommunikasjonskanalar og uformelle interne nettverk, politisk dynamikk, målsettingar og strategi.

Høg oppgåvespesifisitet, lav verksemdsspesifisitet og lav næringsspesifisitet er karakteristisk trekk ved type (IV) kompetansar, *Standard tekniske kompetansar*. Denne kategorien famnar om eit breitt spekter av operativt orienterte kompetansar som til dømes generell kunnskap om rekneskapsføring og budsjettering, ferdighetar innan dataprogrammering og standardteknologi, og generelle ferdighetar innan handverk som kan nyttast på tvers av næringer.

Type (V) kompetansar, *Teknisk handelskompetansar*, er i større grad oppgåvespesifikke og næringsspesifikke enn verksemdsspesifikke kompetanselement. Dette impliserar at dei er kompatible mellom verksemder innan same næringa, og kan nyttast innanfor eit avgrensa sett av arbeidsoppgåver. Denne kompetansekategorien kan illustrerast t.d. ved ferdighetar innanfor bil- og flybygging, og frisørferdighetar.

Kategori (IV), *Unike kompetansar*, er særskilde verksemd- og oppgåvespesifikke ressursar. Desse kompetansane er kjent for å være relevante berre for eit fåtal oppgåver, og gjerne berre innanfor ein spesifikk verksemd. Denne kompetansetypen kan i fylgje Nordhaug

(1998) illustrerast ved fylgjande eksemplar: Kunnskapar om og ferdigheter i bruk av lokale spesialtilpassa arkivsystem, ferdigheter i bruk av teknologi eller tillempingar av teknologi som ikkje andre verksemder rådar over, kunnskapar om produkt eller tenester utan parallellar i andre verksemder, og kunnskapar om verksemdsspesifikke reglar, rutinar og prosedyrar for oppgåveløysing (jf. arbeidsinstruksar og reglar for sakshandsaming).

Nordhaug (1998) presiserar at til liks med intraorganisatorisk kompetanse blir unik kompetanse hovudsakleg utvikla gjennom læring i ein arbeidssituasjon.

I relasjon til problemstillinga for denne studien, kan desse kompetansetypane truleg skaffast gjennom tette interorganisatoriske samarbeidsformar som til dømes strategiske alliansar.

Strategisk relevant kompetanse

Alle dei seks kompetansekategoriene som er gjort greie for i førre avsnitt er relevante for moderne verksemder, og dei hegnar om eit breitt sett av kompetansar. Likevel er nokre meir relevante for utøving av operative aktivitetar, medan andre er meir kritiske for realisering av strategiske mål. Sistnemnte blir gjerne omtala som strategisk relevante kompetansar, ressursar og kapabilitetar, og slektar mykje på innhaldet i omgrep som Unike kompetansar (Nordhaug 1998 a), Distinkte kompetansar (Selznick 1957, Andrews 1987), Strategiske aktiva (Amit og Schoemaker 1993) og Kjernekompetanse (Prahalad og Hamel 1990). Gjennom strategisk relevant kompetanse fremjar verksemder evna til å nå sine målsettingar og bygge konkurransekraft. Dette blir understreka av Nordhaug (1993: 105): "The overall strategic relevance of the competence base is crucial for the firm's capacity to create sustained competitiveness."

Som utgangspunkt i Nordhaugs (1993) argumentasjon av strategisk relevante kompetansebasars innverknad på utvikling av konkurransekraft og målrealisering, er det i denne studien tenlig å definere verksemders læringsføretnad med utgangspunkt i deira potensiale for å skaffe strategisk relevante kompetansar gjennom alliansesamarbeid.

5.2 Avhengig variabel: Verksemders Læringsføresetnad

I dette avsnittet skal vi gjere greie for innhaldet i effektvariabelen læringsføresetnad. Studien tek utgangspunktet i at vi kan skilje mellom god og mindre god læringsføresetnad basert på styrken i potensialet til å erverve strategisk relevant kompetanse gjennom alliansesamarbeid. Dette impliserar at verksemder med gode føresetnadar for å skaffe strategisk relevante kompetansar har større læringsføresetnad enn dei med meir avgrensa potensiale til skaffe slike kompetansar. I kva grad ein kompetanse er rekna som strategisk relevant er først og fremst bestemt gjennom dei overordna strategiske målsettingane verksemdene verkar etter. Deira strategi er derfor avgjerande for kva som reknast som strategisk relevant kompetanse, og føresetnadane til å skaffe slik kompetanse gjennom strategiske alliansar definerar i neste omgang verksemdenes læringsføresetnad. Gjennom å analysere ulike aktivitetar og strategiar i kvar enkelt verksemd vil ein kunne identifisere kva som kan reknast som strategisk relevant kompetanse, dvs. kompetanse som har potensiale for å skape konkurranseføretrinn eller realisere mål som er nedteikna i verksemd sin strategiar.

Omgrepet læringsføresetnad kan definerast i lys av delane som omgrepet er satt saman av, nemleg læring og føresetnad. Desse skal eg no sjå nærare på.

5.2.1 Læring som prosess for kompetansetileigning

I kapittel 2.4 argumenterte vi for å leggje til grunn eit åtferdsmessig perspektiv på læring i denne studien. Læringsdefinisjonen til Huber er difor eit godt utgangspunkt når ein skal gjere greie for innhaldet i læringsomgrepet:

“An organization learns if any of its units acquires knowledge that it recognizes as potentially useful to the organization” (Huber 1991, S. 89)

Einingsomgrepet (units) representerar både einskildindivid, grupper/avdelingar og verksemder. Kompetanseheving kan altså førekomme både på mikro-, meso- og makronivå.

Hubers læringsdefinisjon er også fleirtydig på andre områder. Tileigningsomgrepet “acquire” famnar om fire ulike prosessar i definisjonen: (i) kompetansetileigning, dvs. prosessar for erverving av kompetanse, (ii) kompetansedistribusjon, dvs. prosessar knytt til det å spreie kompetanse internt i verksemda, (iii) kompetansetolking, dvs. prosessar som skal gi meining til kompetanseelementa, og (iv) lagring av informasjon.

I det vidare arbeidet vil vi knytte berre ein av Hubers læringsdimensjonar opp til vår avhengige variabel, nemleg tileigning av kompetanse. Den avhengige variabelen læringsføretnad blir dermed knytt direkte opp til aktivitetar for kompetansetileigning, og desse kan definerast som:

“prosessar der verksemdseiningar ervervar eksterne kompetansar som kan reknast som nyttige eller potensielt nyttige i ein arbeidssamanheng.”

Det er viktig å presisere at kompetansetileigning gjennom strategiske alliansar altså representerar lærings-/erhvervingsprosessane, og ikkje utfallet av prosessane. Sidan læringsprosessane synes vanskeleg å måle, vil det være formålstenlig å nytte utfall (dei lærte kompetanseelementa) som mål på læringsprosessars effektivitet. Dette er ein metodisk utfordring som vi vil handsame meir inngåande i kapittel 6.

Når vi no har valt å sjå vekk frå læringsprosessane kompetansedistribusjon, kompetansetolking og kompetanselagring, vil kompetansetileigning representere ein relativt snever læringsdefinisjon. Dette impliserar likevel ikkje at vi vurderar dei tre andre læringsprosessane som mindre sentrale, eller kompetansetileigning som ein fullverdig læringsform. Det er snarare grunn til å hevde at læringa er meir komplett og verdifull når læringa famnar om alle dei fire stadia i læringsprosessen.

Innanfor ramma av denne oppgåva vil det likevel være for krevjande å gå inn på vurderingar av kva forhold som determinerar variasjonar i alle dei fire læringselementa. Det vil difor være mest naturleg å rette fokus mot læringselementet,

kompetansetileigning, som er sterkt relatert til det Huber (1991) omtalar som “*the process by which knowledge is obtained.*”

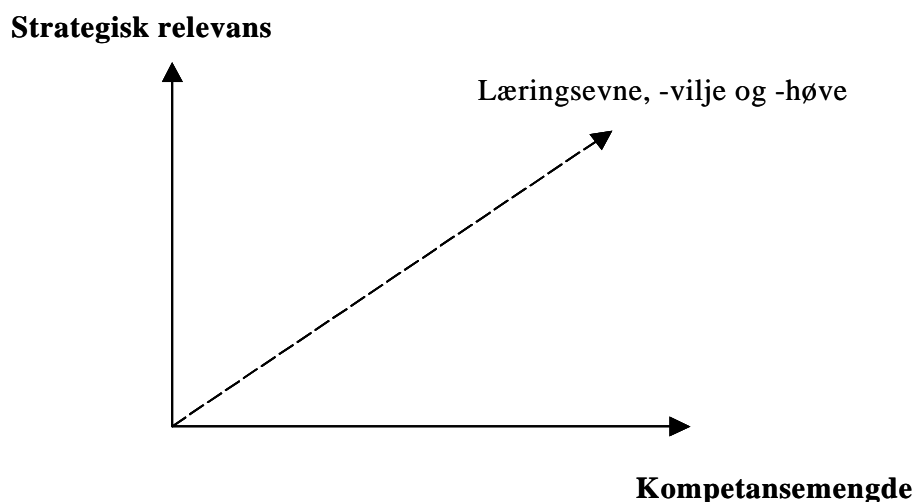
5.2.2 Føresetnad for læring

I denne studien vil vi tolke omgrepet Læringsføresetnad i lys av dei tre dimensjonane læringsevne, læringsvilje og læringshøve.

Læringsevne kan i denne studiekonteksten definerast som verksemders kapasitet til å erverve kompetansar gjennom strategisk alliansesamarbeid. Identifisering- og assimileringsevne slik Cohen og Levinthal omtaler dei, er begge evnekategoriar som slektar på innhaldet i dette omgrepet.

Læringsvilje kan definerast som verksemders ynskje om å erverve kompetansar gjennom strategisk alliansesamarbeid, medan *læringshøve* kan definerast som i kva grad verksemdar har moglegheit til å erverve kompetansar gjennom slikt samarbeid.

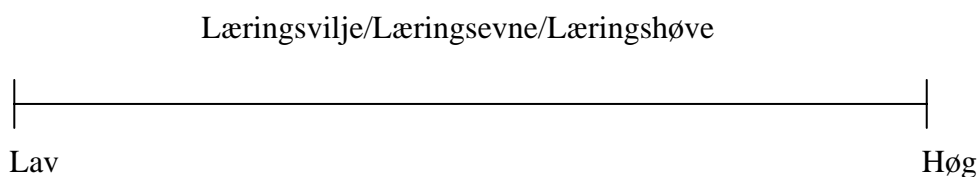
Basert på tidlegare diskusjon og klargjering av omgrepet kompetanse, legg vi som nemnt til grunn at strategisk relevante kompetansar generelt er av større verdi enn operative kompetansar. I tillegg er det logisk å argumentere for at evne, vilje og høve til å erverve mykje kompetanse gjennom ein allianse er meir verdt enn evne, vilje og høve til å erverve mindre kompetanse. Med dette utgangspunktet vil vi hevde at dess meir kompetanse av strategisk art ein verksemd har evne, vilje og høve til å erverve gjennom eit samarbeid, dess betre læringsføresetnad har verksemda. Dette kan illustrerast i figuren under:



Figur 5.2.2.1: Grad av læringsevne, -vilje og -høve

Som vi kan sjå av figuren vil vi legge til grunn at læringsevna, -viljen og -høvet altså varierar både i forhold til kompetansetypens strategiske relevans og mengde.

Kvar enkelt av dei tre dimensjonane ved læringsføresetnad kan plasserast på spennet mellom lav og høg. Dette kan illustrerast i fylgjande figur:



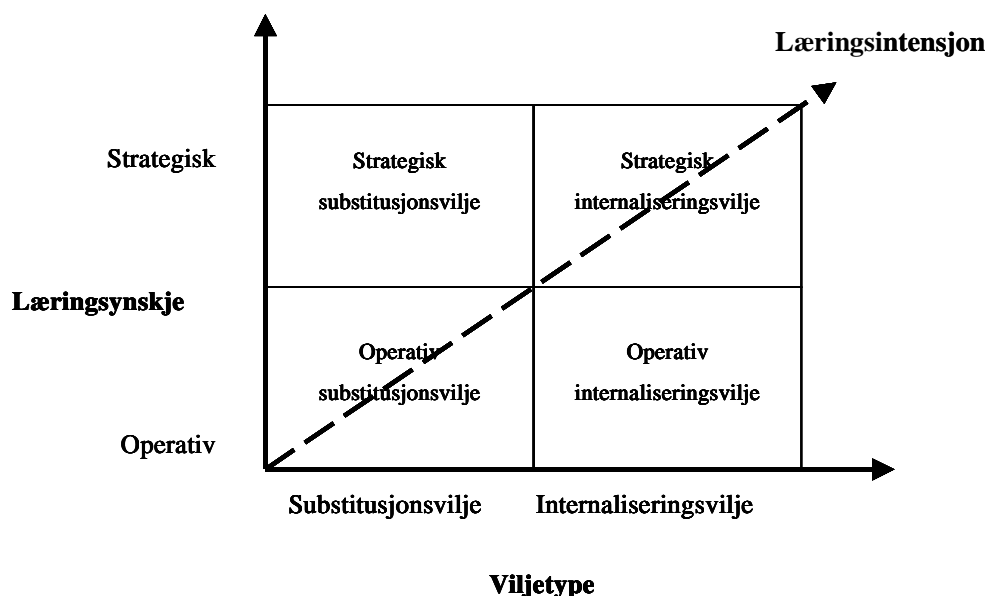
Figur 5.2.2.2: Måling av læringsvilje, -evne og -høve

Sidan læringsvilje er den mest komplekse og uklare føresetnadsdimensjon som er forska på, vil vi søke å konkretisere denne litt nærare. Når Hamel (1991) talar om *læringsintensjon* ("learning inntent") så siktar han som i hovudsak til breidda i viljen. Med dette meinast i kva grad verksemda har ein generell læringsvilje i vid forstand (internaliseringsintensjon), eller om ein utelukkande søker etter heilt konkrete kompetansetypar (substitusjonsintensjon). Internaliseringsynskjet kan til dømes

uttrykkjast gjennom eit ønske om å skaffe både strategisk- og operativt nyttige kompetansar, men med hovudvekt på ein av desse kompetansekategoriane. Substitusjonsviljen representerar derimot eit konkret og avgrensa læringsmotiv. Dette kan til dømes være eit ynskje om å erverve ein gitt type operative kompetansar. Dei to viljetypane kan då klassifiserast som ytterpunkt på læringsviljespennet. I tillegg vil det som ved evne- og høvedimensjonane, være formålstenleg å trekke inn mengdedimensjonen. Dette impliserar at vi kan vurdere ein verksemds læringsvilje også med utgangspunkt i kor mykje kompetanse ein ynskjer å erverve.

Verksemda sin læringsvilje kan dermed definerast meir presist med utgangspunkt i kvar ein kan plassere den i forhold til dei to aspirasjonsdimensjonane og mengdedimensjonen. Dette gir eit rikare og meir realistisk innhald enn det Hamel presenterar i sin forskning. Med utgangspunkt i kompetansekategoriane strategisk-, taktisk-, og operativ kompetanse, der taktisk kompetanse blir rekna å være ein mellomting på spennet mellom strategisk og operativ kompetanse, kan vi klassifisere læringsviljen med større detaljgrad. Ved å plassere dei to generiske kompetansetypane på eit læringsynskjespenn saman med breiddespennet, vil vi stå overfor fire generiske kategoriar av læringsvilje. Læringsviljen kan dermed konkretiserast med utgangspunkt i samanhengen mellom dimensjonane læringsynske og læringstype.

Då vi vurderar ynskjet om å lære i vid forstand, og med særleg fokus på erverving av strategiske kompetansar som mest positivt i forhold til læringsføretnad, kan ein typologisere viljedimensjonen i dei fire kategoriane som illustrert i figuren under:

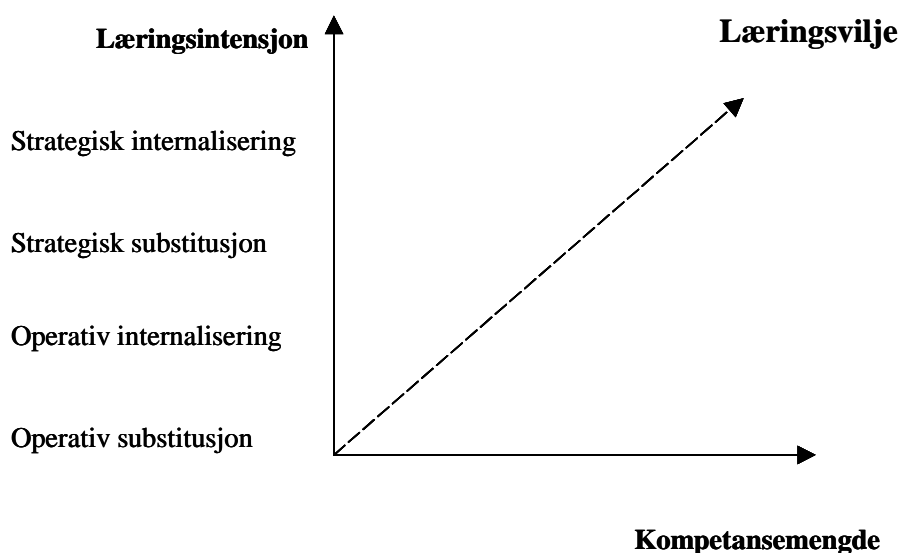


Figur 5.2.2.3: Verdikategoriserte viljetypar

Den konstruerte kvadranten over illustrerar altså samanhengen mellom dimensjonane og fire vilje-elementar.

Operativ substitusjonsvilje er ein viljetype der verksemder utelukkande ynskjer å erverve spesifikke kompetansar av operativ karakter, medan verksemder med Operativ internaliseringsvilje også søker mest etter operative kompetansar men i då i meir generell forstand. Verksemder som kan plasserast i kategorien Strategisk substitusjonsvilje har eit ynskje om å erverve klart definerte kompetansar av strategisk natur, medan dei som kan plasserast i kategorien Strategisk internaliseringsvilje har ein brei læringsagenda, men med hovudvekt på ynskjet om å erverve strategisk relevante kompetansar.

Som nemnt bør ein også inkludere mengde-dimensjonen når læringsviljen skal definerast. Dersom ein ser dei ovannemnte fire elementa i intensjonstypologien i samanheng med mengdedimensjonen, vil ein kunne plassere graden av læringsvilje i ein figur som vist under:



Figur 5.2.2.4: Grad av læringsvilje

Tabellen over illustrerer at læringsviljen blir påverka av intensjons- og mengdedimensjonen, og at graden av strategisk fokus, intensjonsbreidde (internalisering) og ynskja læringsmengde påverkar viljen positivt.

5.2.3 Måling av læringsføresetnad

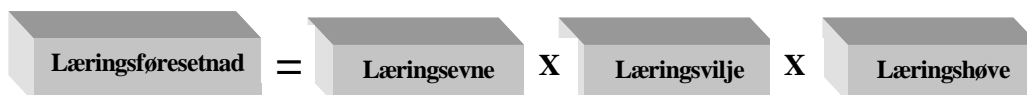
Ein kan argumentere for at samanhengen mellom dei tre delmengdene (evne, vilje og høve) i føresetnadsomgrepet heng saman på ein multiplikativ måte. Dette impliserar til dømes at fråvær frå, eller svært lav læringsvilje resulterer i dårleg føresetnad for å lære sjølv om verksemda både evnar og har godt høve til å lære i ein allianse. Denne multiplikatoreffekten kan illustrerast i følgjande enkle matematiske likning:

Gitt at $F(x,y,z)$ er læringsføresetnad, der x,y,z representerar dei tre underkategoriane av læringsføresetnad, og varierar på spennet mellom 0 og 1. Dette inneberer at:

x = Læringsevne, der 1 = maksimal læringsevne og 0 = fråverande læringsevne
y = Læringsvilje, der 1 = maksimal læringsvilje og 0 = fråverande læringsvilje
z = Læringshøve, der 1 = maksimalt læringshøve og 0 = fråverande læringshøve

Fylgjande likning illustrerar multiplikatoreffekten som vi predikerar: $X = y * z * æ$

Dette kan illustrerast slik:

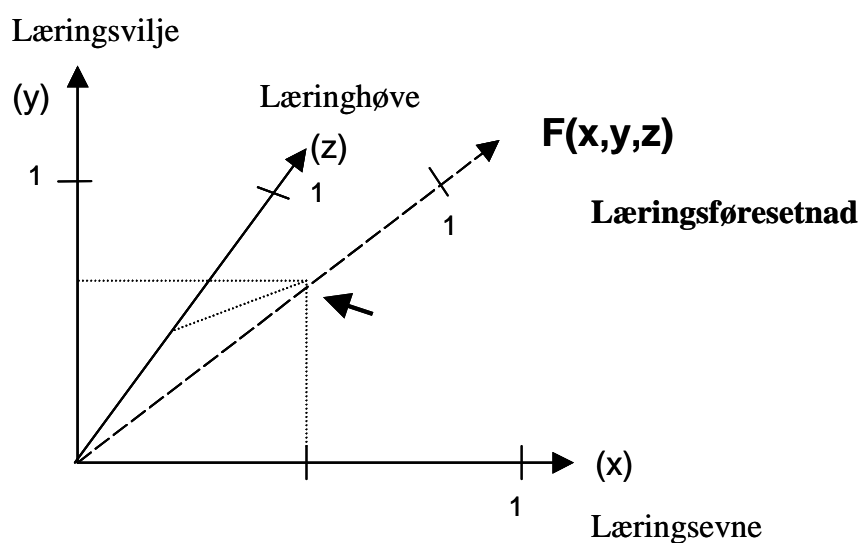


Figur 5.2.3.1: Læringsføresetnad som summen av læringsvilje, -evne og -høve

Eksempel: dersom $y = 0$ så er $F(x,y,z) = 0$ sjølv om $x = 1$ og $z = 1$.

Med utgangspunkt i ovannemnte utgreiing kan læringsføresetnad slik vi ønskjer å nytte omgrepet i denne studien, definerast som *produktet av ein verksemds evne, vilje og høve til å skaffe verdifull kompetanse gjennom strategiske alliansar.*

Læringsføresetnad kan visualiserast og eksemplifiserast ved hjelp denne tredimensjonale figuren:



Figur 5.2.3.2: Måling av læringsføresetnad

Som ein oppsummering kan vi seie at alle dei tre delementa, og dermed omgrepet læringsføresetnad, kan målast på to ulike dimensjonar. Den eine er relatert til verdien i kompetanseelementa, dvs. strategisk relevans, som verksemda har føresetnad for å lære, og den andre er omhandlar den kompetansmengda som verksemda har føresetnad for å lære. I tillegg vil dimensjonen læringsvilje som tidligare nemnt bli determinert av graden substitusjons- og internaliseringsvilje. Vi legg dermed til grunn at verksemdar som har føresetnad for å erverve mykje og strategisk relevant kompetanse har høgare læringsføresetnad enn verksemdar som har føresetnad for å erverve mindre mengder av strategisk relevant kompetanse eller kompetanse som ikkje er av strategisk relevans. I det påfylgjande avsnittet skal vi sjå nærare på det vi oppfattar å være dei mest sentrale elementa som kan forklare variasjonar i verksemders vilje, evne og høve til å lære i strategiske alliansar.

5.3 Uavhengige variablar

Med utgangspunkt i den teoretiske drøftinga i kapittel 4 vil vi no gjere greie for studiens uavhengige variablar. For å kunne forstå korleis dei uavhengige variablane forklarar variasjonar i den avhengige variabelen læringsføresetnad, er det naudsynt å definere omgrepa og gjere greie for deira tilhøyrande dimensjonar.

Basert på den føregåande drøftinga av relevant læringslitteratur og strategiske alliansar er det grunn til å tru at eigenskapar ved verksemders strategi, kultur, kompetanse, organisasjonsstruktur, prosessar, kompensasjonssystem og interaksjonsform har særleg innverknad på variasjonar på den avhengige variabelen. I det fylgjande vil eg difor gjere nytte av desse organisatoriske og interorganisatoriske elementa som uavhengige variablar i analysen.

5.3.1 Strategi

Hamel og Prahalad (1989) nyttar omgrepet *Strategisk intensjon* for å forklare ein verksemds vilje og retning for strategisk retta aktivitetar. Verksemda sin strategiske intensjon kan delast i to. For det første kan ein tale om den overordna strategiske målsettinga og grunnleggande ideen som verksemda styrer etter. Dette blir også gjerne omtala som "mission statement" eller forretningsidé. Den strategiske intensjonen legg grunnlag for val av meir spesifikke og strategiske intensjonar på lavare nivå med påfylgjande tiltak. Herunder kan ein mellom anna finne den strategiske intensjonen som ligg til grunn for alliansesamarbeid. Strategisk intensjon refererar då til definerte mål som verksemda søker oppfylt gjennom samarbeid. Ein slik målsetting er formelt sett samanfallande med samarbeidspartens strategiske intensjon, og representerar såleis det grunnleggande og utløysande fellesmotivet for initiering av ein strategisk allianse. I tillegg til dette formelle alliansemålet, kan kvar enkelt verksemd tillegge alliansesamarbeidet andre motiv som fremjar strategisk målrealisering.

Ein kan plassere ein verksemds strategiske intensjon på spennet mellom ytterpunkta proaktiv og reaktiv. Proaktive verksemdar er dei som opererar ut frå ein tydeleg, brei,

framtidretta og ekspansiv forretningsidé og forretningsstrategi, medan reaktive verksemdar er dei som har ein intensjon som er utprega defensiv og reaktiv utan tydleg strategisk retning. Graden av reaktiv-/proaktiv strategi kan uttrykkast gjennom Miles og Snows (1978) klassifisering av strategiske prioriteringar. Vi kan altså plassere verksemdar på intensjonsspennet ved å kartlegge prioriteringar i forhold til kostnad- og prisreduksjonar, vektlegging av kompetansetilførsel gjennom marknadsovervakning og eksterne relasjonar, og den endringstakten som verksemdene legg opp til for å endre sine produktar, tenestar og marknader. Saman med den overordna forretningsstrategien, gir desse elementa gode føresetnadar for å måle graden av strategisk proaktivitet i den enkelte verksemd.

Strategisk kompabilitet er eit relasjonsorientert omgrep som forklarar graden av samsvar mellom ulike verksemders strategiske intensjon. Graden av strategisk kompabilitet hjå aktørar i alliansar kan variere frå svak, der ein finn lite samsvar i strategiske motiv, til sterk kompabilitet, der dei involverte verksemdene har eit særst godt samsvar i sine strategiske intensjonar. Tilliks med dimensjonane for måling av strategisk intensjon, kan strategisk kompabilitet operasjonalisert gjennom å avdekke potensielle alliansepartars samsvar i Miles og Snows element for klassifisering av strategisk intensjon.

5.3.2 Organisasjonskultur

Det ligg føre eit omfangsrikt litteraturspekter innanfor organisasjonskulturforskinga. Sjølv om ulike tolkingar gjer det vanskeleg å framskaffe ein eintydig og allmenngyldig definisjon, er det likevel råd å avdekke ein del innhaldsmessige fellesnemningar hjå dei mange perspektiva. Flaa et al. (1995) argumenterar for ein brei og generell definisjon som er lett å slutte seg til i det dei definerar organisasjonskultur som ein intern kraft som fremjar eller hemjar måloppnåinga i organisasjonen. Ein ”intern kraft” kan likevel vere så mangt og kan også famne om heilt andre dimensjonar enn dei som er kulturellrelaterte.

Bang (1995) er noko meir konkret ved å hevde at organisasjonskulturen representerer eit sett av normer, verdiar og realitetsoppfatningar som utviklar seg i ein organisasjon når medlemmene samhandlar med kvarandre og omgjevnadane. Organisasjonskulturen blir då eit uttrykk for kognitivt fellesskap i form av eit felles tanke sett og ein felles forståing av organisasjonen og omgjevnadane ikring. Definisjonen til Bang representerar dermed både eit integrerande element og eit element som sett grenser for åtferdsvariasjonar.

I praksis impliserar dette i så fall at organisasjonskulturen sett sterke føringar for korleis aktørane bør handle og ikkje handle i organisasjonen. I arbeidslivet blir organisasjonskulturen gjerne oppfatta som avgjerande for dei tilsettes utvikling av identitet, lojalitet, engasjement og fellesskap i den enkelte verksemd. Med denne innfallsvinkelen famnar organisasjonskulturen om det som tidlegare i studien er omtala som dominerande organisasjonslogikk.

Organisasjonskulturen har altså gjennom sine eigenskapar sterk innverknad på den enkelte verksemds operative drift, inkludert korleis ein tenker, lærer og handterer kompetanseutfordringar. Openheit, som i denne studien er brukt for å definere i kva grad organisasjonskulturen fremjar og gir høve til læring, distribusjon og deling av kompetanseressursar, er eit sentralt element i denne konteksten. Graden av openheit kan variere på spennet mellom stor, der verksemda er svært open til å dele sine kompetanseressursar, til liten, der viljen til å dele kompetanseelement er særst avgrensa. Graden av openheit kan variere internt så vel som mellom verksemdar i ulike samarbeidsformar.

Kulturell kompabilitet er også eit kulturomgrep som er interessant sett i lys av læringsføretnad i strategiske alliansar. Kulturell kompabilitet er eit relasjonsbestemt omgrep som forklarar graden av samsvar mellom potensielle eller faktiske allianseverksemders organisasjonskultur. Graden av kompabilitet kan målast på spennet mellom svak, der ein finn lite samsvar mellom det dominerande sett av normer, verdiar og realitetsoppfatningar hjå samarbeidspartane, og sterk kompabilitet der ein finn sterke likskapstrekk i desse kulturelementa.

5.3.3 Kompetanse

Som tidlegare nemnt peikar Inkpen (1998) på at verdien av allianseerfaring og relasjonskompetanse sett føringar for verksemders sin læringskapasitet og læringseffektivitet i alliansar. Samtidig hevdar Cohen og Levinthal (1990) og fleire andre forskarar at høg læringskapasitet også fordrar at verksemders rådar over eit kompetansesett som er relaterte til kompetanseelementa som blir søkt erverva. Læringskapasiteten blir dermed rekna å variere situasjonsspesifikt i forhold til samsvaret mellom kompetansebasen til den enkelte verksemda, kompetansane ein søker hjå ein potensiell alliansepart, og den allianseerfaringa som verksemdene rådar over.

Det er naturleg å tru at samarbeids- og læringserfaring i strategiske alliansar generelt, og særleg i læringsalliansar, er ein delmengde av verksemders læringskapasitet i slike relasjonar. Samarbeids- og læringserfaring kan difor nyttast som eit mål på spesifikke metakompetansar (jf. Nordhaug, 1998), og kan karakteriserast på spennet mellom mykje og lite samarbeids- og læringserfaring, og mykje og lite erfaring med læringsalliansar.

Omgrepet kompetanserelasjon kan definerast som graden av likskap mellom ulike kompetanseelement, og vil kunne variere på spennet mellom høg og lav relasjon.

I denne samanhengen er særleg relasjonen mellom verksemda og potensielle alliansepartnarars kompetansar interessante. Dette er såleis både ein interorganisatorisk og situasjonsavhengig variabel.

5.3.4 Organisasjon og prosess

Den predikerte verdien av organisasjonsstruktur og interne prosessars innverknad på verksemders læringskapasitet gjer det interessant å trekke desse elementa med i studien.

Eit universelt trekk ved organisasjonar er at der rådar eit mønster av interne relasjonar som er formelt fastlagt gjennom arbeidsdeling, autoritetsrelasjonar og prinsipp for

styring. Eit anna ord for dette forholdet er organisasjonar sin interne struktur, også kalla organisasjonsstruktur (Greve, 1995).

Sjølv om ein i fylgje Andersen og Abrahamson (1996) kan beskrive den formelle strukturen ved å kategorisere den i forhold til grad av spesialisering, formalisering og sentralisering, er den viktigaste utfordringa her å identifisere den reelle strukturen og dei uformelle strukturelementa og prosessane som er særleg relevante for allianselæring. Erfaring viser at desse gjerne skiljer seg signifikant frå den formelt definerte strukturen.

I fylgje Allen (1977), Tushman (1977) Cohen og Levinthal (1990), samt Lane og Lubatkin (1998), kan sentrale element ved organisasjonsstrukturen enkelt uttrykkast gjennom dei rådande systema for kommunikasjon, læring og kompetanseprosessering. Dette er organisasjonselement som er lettare å identifisere og kategorisere enn den faktiske organisasjonsstrukturen som Anderson og Abrahamson forfektar.

Gjennom å studere verksemders kommunikasjons- og kompetanseprosessar, kan ein dermed skape eit godt bilete av verksemdenes reelle organisasjonsstruktur. Desse prosessane kan være meir og mindre rigide og sentraliserte, og kan med fordel målast på to dimensjonar. Den første opererer på spennet mellom rigid og fleksibel, medan den andre kan identifiserast på spennet mellom sentralisert og desentralisert. Verksemders organisasjonsstruktur og arbeidsprosessar kan difor målast gjennom fleksibilitets- og sentraliseringsgrad i kommunikasjons- og kompetanseprosessane.

5.3.5 Kompensasjonssystem

I fylgje Roos og Øijord (1992) er verksemders kompensasjonssystem å rekne som ein determinant for læringsutfall. Med kompensasjonssystem meiner ein gjerne ulike formar for avlønning som dei tilsette mottek som fylgje av at dei yter ein arbeidsinnsats for arbeidsgjevar. Kompensasjonssystemar varierar gjerne på sentrale dimensjonar som bellønningsform, bellønningsinnhald og bellønningsnivå. Bellønningsform kan uttrykkast gjennom samansetninga av fast- og variabel lønn. Fast lønn representerar gjerne grunnlønn med eller utan overtidstillegg og blir framforhandla eller tildelt ved

tilsetting/kontraktsinngåing. Fast lønn er gjerne kopla opp til eit krav om at lønnsfattakar må stille eit gitt tal med timar til disposisjon i løpet av ein fastsett tidsperiode. Overtidstillegg blir gjerne tildelt ved arbeidstid utover det tidsintervallet som er fastsett. Denne "incentivfattige" bellønningsforma kan difor være lite egna til å fremje læringsspesifikk åtferd hjå dei tilsette dersom dette ikkje er spesifikt nedfelt i arbeidskontraktar og stillingsinstruksar.

Variable avlønningsformar er meir incentivorienterte enten dei blir tildelt på bakgrunn av individ-, gruppe- eller organisasjonsprestasjonar, og dei famnar gjerne om variabel lønn, resultatbonus, overskotsdeling, akkord eller produktivitetsbonus og -premie.

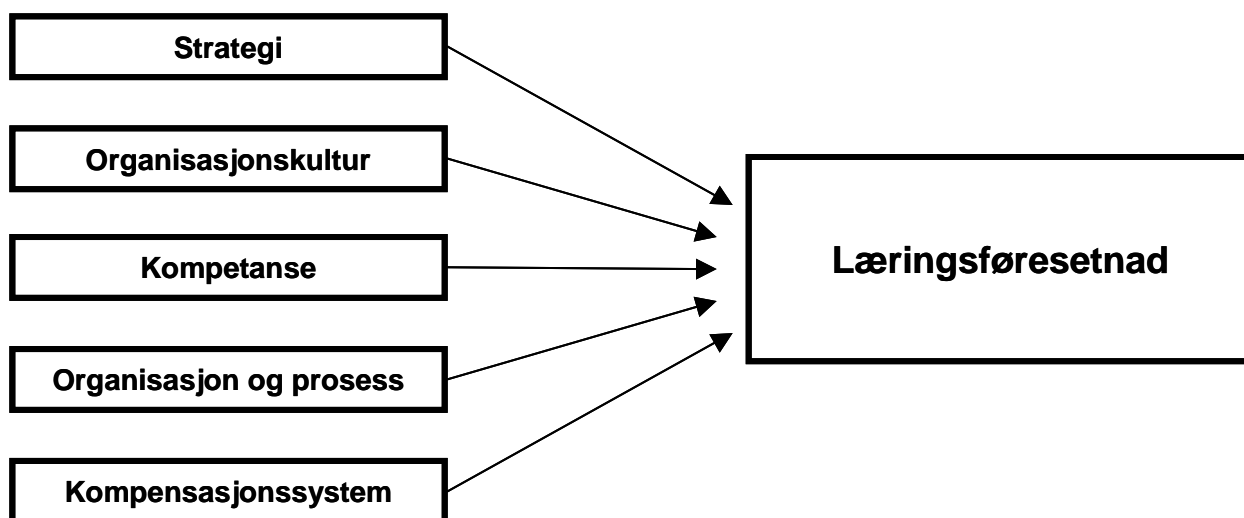
Prestasjonane som blir målt og løna kan variere, og læring generelt eller læring i form av kompetanseerverving i strategiske alliansar kan vere nokre av dei.

Kompensasjonsform og variasjonar i bruken av incentivavlønning er difor ein variabel vi skal studere nærare gjennom analysemodellen.

5.4 Analysemodell

Med utgangspunkt i klargjeringa av den avhengige variabelen og valet av uavhengige variablar, har vi utforma fylgjande modell for nærare studiar:

Modell for læringsføresetnad i strategiske alliansar:



Figur 5.4.1: Analysemodell for studien

Modellen predikerar at det er fem uavhengige variablar som har innverknad på den avhengige variabelen, læringsføresetnad. Pilane i modellen er meint å illustrere vår påstand om at forholdet mellom dei uavhengige og den avhengige variabelen er kausale. Dette impliserar at vi står overfor eit årsak-verknad forhold der endringar av dei uavhengige variablane påverkar den avhengige variabelen. Kausalrelasjonar krev i fylgje (Cook og Campell, 1979) at tre kriteriar er stetta. For det første skal ein kunne konkludere med samvariasjon mellom dei uavhengige variablane og den avhengige, for det andre skal ein kunne utelukke at det er andre variablar som er årsakene til variasjonar i den avhengige variabelen (dvs. utelukke spuriøsitet), og for det tredje må vi kunne konkludere med at årsak, dvs. endringar i uavhengige variablar, fylgjer verknad i tid. utfordringar knytt til studiar av slike samanhengar kjem vi tilbake til i kapittel 7.

I det neste kapitlet skal vi utforme nokre proposisjonar om den predikerte samanhengen mellom dei uavhengige variablane og den avhengige variabelen. Herunder vil vi gjere kort greie for logikken bak proposisjonane og kva for dimensjonar ved den avhengige variabelen (evne, vilje, høve) som er forventa å bli påverka av dei uavhengige variablane.

6. Proposisjonar

I dette kapitlet vil vi formulere eit sett med proposisjonar som baserar seg på analysemodellen i kapittel 5.

6.1 Samanhengen mellom strategi og læringsføresetnad

Proposisjon 1a

Verksemder med ein proaktiv og tydeleg strategisk intensjon, har betre læringsføresetnad i strategiske alliansar enn verksemder med ein mindre proaktiv og mindre tydeleg strategisk intensjon.

Proposisjonen byggjer på ein føresestnad om at ein verksemds strategi legg grunnlag både for styrke og retning for læringsmotivasjon generelt og ein meir eksplisitt og konkret læringsvilje.

Proposisjonen predikerar at verksemder som har eit sterkt og klart strategisk mål, har betre læringsføresetnad enn verksemder som har eit mindre klart strategisk fokus. Ein slik påstand kan forsvarast logisk gjennom å hevde at verksemder med proaktive og klare strategiar gir betre grunnlag for å definere både ein konkret læringsvilje (substitusjonsintensjon) retta mot tileigning av strategisk relevante kompetansar i alliansar, og ein meir generell læringsintensjon (internaliseringsintensjon) retta mot tileigning av alle verdifulle formar for kompetansar, enn verksemder som har meir uklare og mindre proaktive strategiar. Proposisjonen kviler dermed på ein føresestnad om at ein verksemds strategi sett føringar for læringsviljens presisjon, styrke og verdi, og dermed verksemda sin læringsføresetnad. Dette inneber at eigenskapar ved verksemda sin strategi påverkar ynskjet om å utvikle ein optimal læringsvilje, og at proaktive og klare strategiar fremjar klare og korrekte læringsmål gjennom samarbeid i strategiske alliansar.

Proposisjon 1b

Strategisk kompabilitet mellom verksemder i strategisk alliansar er positivt relatert til læringsføresetnad.

I motsetnad til proposisjon 1a, som vektlegg verksemdseigenskapar isolert, er dette ein relativ og relasjonsrelatert proposisjon som predikerar læringsføresetnad på bakgrunn av strategisk likskap mellom potensielle/faktiske samarbeidsverksemder. Dette impliserar i så fall at læringsføresetnaden basert på denne variabelen varierar i forhold til alternative alliansepartar ein velgjer å samanlikne seg med.

Proposisjonen bygger på ein føresetnad om at verksemders strategiske motiv påverkar vilje og retning for erverving av kompetanse både i generell forstand og i alliansar. På bakgrunn av dette kan ein argumentere for at verksemder som har samsvarande strategiske motiv truleg rådar over overlappende og komplementære kompetansar som er strategisk relevante. Det er grunn til å tru at ein eksisterande eller potensiell alliansepart som har ein strategi som er samanfallande med sin eigen verksemds strategi, rådar over ein kompetansebase som er strategisk interessant og nyttig for denne verksemda. I tillegg kan vi med utgangspunkt i empirisk støtta læringsteori argumentere for at evna til å lære er større når ein ynskjer å erverve kompetansar som er relatert til eigen kompetansebase. Herunder er det då tale om kompabilitet på strategiske kompetansar. Proposisjonen bygger difor på at strategisk kompabilitet påverkar verksemdar sin læringsføresetnad ved å påverke læringshøvet, dvs. høvet til å skaffe strategiske relevant kompetanse, læringsevna og ikkje minst læringsviljen.

6.2 Samanhengen mellom organisasjonskultur og læringsføresetnad

I dette avsnittet skal vi utforme proposisjonar som predikerar ein samanheng mellom læringsføresetnad og organisasjonskultur.

Proposisjon 2a

Verksemder som har ein kultur dominert av stor openheit til sine kompetanseressursar, har betre læringsføresetnad i strategiske alliansar enn verksemder som er mindre opne.

Med kultur prega av openheit meinast i dette tilfellet at dei tilsette og verksemda viser gjennomgåande vilje til å dele sine kompetansar internt. Dette er ein organisasjonseigenskap som slike verksemder kan trekke med seg i strategisk samarbeid og som fremjar openheit og forståing for nytten av gjensidig kompetanseutveksling partane imellom.

Føresetnaden bak proposisjonen kvilar på argumentet om at verksemders kultur for kompetansedeling internt også sett føringar for kompetansedeling mellom verksemder som samarbeidar. I kva grad ein verksemd med sterkt læringskultur lykkast med å utvikle ein god læringskultur i alliansar, kvilar naturleg nok på samarbeidspartnarane sin kultur kompetansedeling, og i kva grad ein i fellesskap ynskjer å utvikle ein sterk læringskultur.

Det er likevel grunn til å tru at verksemder med ein slik delingskultur vil kunne "smitte" over på ein alliansekontekst. Proposisjonen støttar seg difor på argumentet om at ein sterk læringskultur med vilje til kompetansedeling internt, styrkar læringsføresetnaden ved å introdusere ein slik kultur i eksterne relasjonar, og dermed fremje både viljen og høvet til å ekstern erverving av kompetanse.

Proposisjon 2b

Kulturell kompabilitet mellom verksemder i strategiske alliansar er positivt relatert til læringsføresetnad.

Tilliks med proposisjon 1b er dette ein relativ og relasjonsrelatert proposisjon som predikerar læringsføresetnad på bakgrunn av kulturell likskap mellom potensielle eller faktiske samarbeidsverksemder. Dette impliserar dermed at læringsføresetnaden basert på denne variabelen varierar i forhold til kva for ein relasjonspartner ein samanliknar med.

Proposisjonen predikerar at verksemder som har ein organisasjonskultur som er sterkt relatert til potensielle eller faktiske alliansepartars organisasjonskultur har betre læringsføresetnad enn dei med mindre samsvar i organisasjonskultur. Argumentet bygger på føresestnaden om at verksemder som har relativt lik kultur, for eksempel i forhold til normer, verdiar og realitetsoppfatningar, har betre føresestnadar for å samarbeide opent, tillitsfullt og effektivt, og dermed opne opp for kompetansedeling. Kulturell kompatibilitet blir dermed ein variabel som hevdast å påverke læringsføresetnaden ved å fremme viljen og høvet til å dele kompetanse i eit alliansesamarbeid.

6.3 Samanhengen mellom kompetanse og læringsføresetnad

I dette avsnittet utformar vi proposisjonar som predikerar ein samanheng mellom læringsføresetnad og kompetansebehaldning, -relasjon og -konfigurasjon.

Proposisjon 3a

Verksemder som har mykje erfaring med samarbeid og læring gjennom strategiske alliansar, har betre læringsføresetnad enn verksemder som har mindre slik erfaring.

Proposisjonen baserar seg på ein føresestnad om at samarbeid- og læringserfaring gjennom strategiske alliansar fremjar utvikling av læringsføresetnaden gjennom å fremje evnene til å skaffe kompetanse. Eit slikt argument kan støttast i lys av teoriar rundt erfaringsbasert læring og kompetansebygging. Proposisjonen predikerar med andre ord at verksemder med mykje allianseerfaring har betre læringskompetanse (læringsevne) i alliansar enn verksemder med mindre slik erfaring.

Proposisjon 3b

Verksemder med erfaring i samarbeid og -læringsorienterte alliansar har betre læringsføresetnad enn verksemder med erfaring i meir konkurranseorienterte alliansar.

Proposisjonen predikerar at nokre allianseformar legg betre grunnlag for utvikling av læringsføresetnad gjennom utvikling av læringskompetanse (læringsevne). Herunder er det rimeleg å tru at erfaring frå alliansar prega av positiv læringskultur og -historikk i større grad påverkar samarbeidspartane sin læringsevne i positiv retning, enn eit meir konkurranseorientert samarbeidsklima der viljen til å dele kompetanseressursar er meir avgrensa. Proposisjonen føreset altså at verksemder med mykje erfaring frå tillits- og samarbeidsprega læringsalliansar har betre læringsføresetnad enn bedrifter med mindre slik erfaring då slik erfaring fremjar læringsevna til slike verksemder.

Proposisjon 3c

Verksemder som rådar over operativ kompetanse som er sterkt relatert til ein potensiell/faktisk allianseparts strategisk relevante kompetanse har betre læringsføresetnad enn verksemder rådar over operativ kompetanse som er mindre relatert til strategisk relevante kompetansar hjå ein potensiell/reell alliansepart.

Tilliks med proposisjonane som omhandlar strategisk- og kulturell kompabilitet, er også dette ein relativ og relasjonsorientert proposisjon som her predikerar verksemders læringsføresetnad gjennom å påverke evna til å skaffe strategisk relevant kompetanse. Argumentasjonen bak denne proposisjonen bygger både på ein føresetnad om at strategiske kompetansar som er relatert til ein verksemds operative kompetansar er til større nytte enn strategiske kompetansar som ikkje er så tett relatert til operative kompetansar. Dette argumentet bygger på at relaterte kompetansar er lettare å anvende og at verksemder har betre evne til å skaffe verdifulle kompetansar som er relaterte til eigen kompetansebase. Det siste argumentet støttar seg på allment aksepterte teoriar rundt individbasert læring som hevdar at ein har betre evne til å assimilere kompleks kompetanse som til dømes strategisk relevant kompetanse om ein allereie rådar over relatert kompetanse på meir operativt nivå.

Operativt relaterte kompetansar kan til dømes være metakompetansar, standard tekniske kompetansar og handelskompetansar.

Proposisjon 3d

Verksemder som rådar over ein heterogen kompetansestruktur som er sterkt relatert til ein potensiell/faktisk allianseparts strategisk relevante kompetansar, har betre læringsføresetnad enn verksemder som rådar over ein heterogen kompetansestruktur som er mindre relatert til desse strategisk relevante kompetansane.

Også denne proposisjonen er relativ og relasjonsavhengig i det den legg til grunn at verksemder som har ein breitt samansatt kompetansebase som er sterkt relatert til ein potensiell/faktisk allianseparts strategisk relevante kompetansar, har betre evne og høve til å skaffe viktige kompetansar enn andre. Dette argumentet bygger også på individbasert læringslitteratur som hevdar at ein har betre evne til å lære noko knytt til eit område som ein allereie har kompetanse på.

6.4 Samanhengen mellom organisasjon/prosess og læringsføresetnad

Som tidlegare nemnt kan verksemders organisasjonsstruktur analyserast ved å studere dei rådande kommunikasjons- og læringsprosessane i verksemder. I dette avsnittet utformar vi proposisjonar som predikerar ein samanheng mellom læringsføresetnad og organisasjon/prosess.

Proposisjon 4a

Verksemder med rigide og sentraliserte system for kommunikasjons- og kompetanseprosessering har betre læringsføresetnad enn verksemder med mindre rigide og sentraliserte system, dersom berre eit fåtal av dei tilsette har kompetanse som er relatert til den potensielle/faktiske alliansepartens strategisk relaterte kompetansar.

Dette er ein relativ relasjonsproposisjon der påstanden bygger på at verksemder gjennom rigide og sentraliserte system på meir effektive måtar evnar å kanalisere det fåtalet av tilsette som har relevante kompetansar inn i alliansekonteksten enn kva tilfellet er med verksemder med desentraliserte og fleksible system. Læringskapasiteten blir dermed betre ved at ein styrkar evna til å skaffe strategisk relatert kompetanse gjennom å kanalisere læringa gjennom rigide og sentraliserte kommunikasjonssystem støtta av kompetente medarbeidarar.

Proposisjon 4b

Verksemder med fleksible og desentraliserte system for kommunikasjons- og kompetanseprosessering, har betre læringsføresetnad enn verksemder med mindre fleksible og desentraliserte system, dersom mange av dei tilsette har kompetanse som er relatert til den potensielle/faktiske alliansepartens strategisk relaterte kompetansar.

Ved å utnytte fleksibilitet og desentraliserte formar for kommunikasjons- og kompetansestyring også i alliansar vil verksemder evne å utnytte det store potensialet til å erverve strategisk relevant kompetanse ved at mange tilsette har høve til å delta i alliansesamarbeidet og bli eksponert for potensielt nyttige kompetansar. Proposisjonen baserar seg dermed på argumentet om at fleire medarbeidarar som har relevant kompetanse og som kan delta i alliansekonteksten ved dei fleksible og desentraliserte systema, gir betre læringsføresetnad gjennom læringsevne og –høve, enn om ein har rigide og sentraliserte system for kommunikasjons- og kompetanseprosessering.

Proposisjon 4c

Verksemder som har system for kommunikasjons- og kompetanseprosessering som er svært relatert til den potensielle/faktiske alliansepartens tilsvarande system, har betre læringsføresetnad enn verksemder med mindre relaterte system.

Denne relative og relasjonsorienterte proposisjonen predikerar at ein verksemd sine føresetnadar for å erverve kompetanse frå ein annan verksemd gjennom samarbeid er positivt relatert til likskapen i verksemdene sine system for kompetanseprosessering og

kommunikasjon. Denne relasjonsvariabelen predikerar altså at slik likskap fremjar evna til å skaffe kompetanse frå den andre parten gjennom at ein nyttar kjente kommunikasjons- og læringsprosessar.

Dei tre ovannemnte proposisjonane predikerar altså at fleksibilitet og sentraliseringsgrad i organisasjonsstruktur- og prosessar har innverknad på verksemders læringsføresetnad i strategiske alliansar, men at føresetnaden også varierar i forhold til kompetansebasen hjå dei aktuelle verksemdene.

6.5 Samanhengen mellom kompensasjonssystem og læringsføresetnad

I dette avsnittet utformar vi proposisjonar som predikerar ein samanheng mellom læringsføresetnad og verksemders kompensasjonssystem.

Proposisjon 5a

Verksemder med etablerte system for måling og insentivavlønning av læringsprestasjon, har betre læringsføresetnad i strategiske alliansar enn verksemder utan slike system.

Proposisjonen bygger på argumentet om at erfaring med, og forståing for insentivavlønning og prestasjonsmåling generelt, fremjar forståinga for fordelane med å implementere avlønningsformar som kan fremje viljen til å lære i allansesamarbeid. Argumentasjonen støttar seg også på at bedrifter som har kompetanse rundt insentivavlønning og prestasjonsmåling generelt, har med betre evne og sterkare vilje til å implementere insentivsystem som er kopla til læring i alliansar, enn verksemder utan slik kompetanse og vilje. Kompetanse og vilje til insentivavlønning og prestasjonsmåling påverkar altså læringsføresetnaden både gjennom å styrke evna og viljen til å implementere læringsinsentiv i alliansar.

6.6 Predikerte variabelpåverknadar

I tabellen under oppsummerar vi korleis proposisjonane predikerar at dei uavhengige variablane påverkar den avhengige gjennom å virke inn på delelementa, dvs. læringsevne, læringsvilje og læringshøve. Tabellen summerar også i kva grad variablane blir rekna som absolutte og organisasjonsavhengige (dvs. definert av eigenskapar ved verksemda isolert), eller relative/situasjonsspesifikke og relasjonsavhengige (dvs. definert av eigenskapar/relasjonar mellom allianseverksemdar):

Propnr. og årsaksvariablar	Læringsevne	Læringsvilje	Læringshøve	Relativ/absolutt
1a. Strategisk intensjon		X		Absolutt
1b. Strategisk kompatibilitet	X	X	X	Relativ
2a. Dominerande kultur		X	X	Absolutt
2b. Kulturell kompatibilitet		X	X	Relativ
3a. Strategisk alliansekompetanse	X			Absolutt
3b. Strategisk læringsallianse kompetanse	X			Absolutt
3c. Operativ vs. Strategisk kompetanse	X			Relativ
3d. Heterogen kompetansestruktur	X		X	Relativ
4a. Rigid og sentralisert org. struktur	X		X	Absolutt
4b. Fleksibel og desentralisert org. struktur	X		X	Absolutt
4c. Strukturrelasjon	X			Relativ
5a. Incentivavlønning	X	X		Absolutt

Tabell 6.6.1 Uavhengige variablars predikerte innverknad på delelementa i læringsføresetnad (læringsevne, -vilje og -høve).

Utheva kryss indikerar kva for delelement ved læringsføresetnaden som vi predikerar sterkast blir påverka av dei uavhengige variablane. Dersom proposisjonane er korrekte og samanhengen mellom læringsevne, -vilje og høve heng saman på ein multiplikativ

måte, så vil ikkje ein verksemd score høgt på læringsføresetnad utan at alle dei tre delementa i læringsføresetnaden er ivaretatt på ein tilfredsstillande måte gjennom årsaksvariablane. Som eit eksempel kan nemnast at ein verksemd med lav strategisk kompabilitet relatert til potensielle alliansepartar, vil score lavt på læringsføresetnad sidan slik kompabilitet er den einaste faktoren som påverkar læringshøvet på ein sterk måte. Av kolonnane ser vi at variablane predikerar ulik påverknad av dei tre føresetnadsdimensjonane som til saman utgjer læringsføresetnad, og at dei varierar mellom å være absolutte (organisasjonsspesifikke) og relative (relasjonsspesifikke).

For å kunne konkludere om haldet i dei framsette proposisjonane lyt ein utforme eit høveleg undersøkingsopplegg og gjennomføre ein empirisk studie. Forslag til undersøkingsopplegg blir nærare omhandla i det påfylgjande kapitlet. Gjennomføring av ein empirisk studie ligg imidlertid utanfor ramma av denne studien.

7. Forslag til undersøkingsopplegg

I dette kapitlet vil eg presentere eit forslag til undersøkingsopplegg for å teste proposisjonane som er sett fram i kapittel 6. Undersøkingsopplegget er ein plan for innsamling, analyse og tolking av informasjon som er naudsynt for å kunne seie noko om problemstillinga for studien (Frankfort-Nachmias & Nachmias 1992). Val av forskingsdesign må difor være utforma med tanke på eigenskapar ved problemstillinga, forskingsmodellen, behovet for informasjon som skal kaste lys over problemstillinga og proposisjonane som er presentert.

7.1 Forskingsdesign, validitet og reliabilitet

Som grunnlag for val av forskingsdesign, empirisk utval og datainnsamlingsmetodikk vil eg ta utgangspunkt i dei viktigast designkategoriane, validitetsformar og reliabilitet, og sjå desse i samanheng med dei krav ein bør stille for å kunne undersøkje problemstillinga best mogleg. Målet for val av forskingsdesign er å sikre at ein samlar informasjon som ein kan stole på, dvs. som både har høg validitet (dvs. gyldighet) og reliabilitet (dvs. pålitelighet).

7.1.1 Generiske forskingsdesign

I fylgje Cook og Campell (1979) kan ein skilje mellom tre generiske designkategoriar:

1. Eksperimentelle ("The classical experiment")
2. Kvasi-eksperimentelle ("Quasi-experiment")
3. Eksplorative ("Non-experimental")

Klassiske eksperimentelle design og eksplorative design kan reknast som ytterpunkt på design-spennet der ulike formar for kvasi-eksperimentelle ligg imellom.

Eksperimentelle design som til dømes det klassiske eksperimentet, er framifrå for å teste kausalrelasjonar mellom variablar, dvs. å undersøke effekten av ein eller fleire variablar på den avhengige variabelen. For å kunne hevde at ein står overfor ein kausalrelasjon lyt tre kriteriar være stetta (Cook og Campell, 1979):

1. Ein lyt kunne konkludere med samvariasjon mellom variablane

2. Ein lyt kunne utelukke spuriøsitet
3. Ein lyt kunne konkludere at verknad fylgjer årsak i tid

Det klassiske eksperimentet tek omsyn til desse krava ved at ein kan samanlikne, kontrollere og manipulere uavhengige variablar, analyseeininga kan fordelast anten på eksperiment- eller kontrollgruppa, og uavhengig variabel kan introduserast berre i eksperimentgruppa. I tillegg kan ein introdusere kontrollvariablar og dermed avdekke om ein står overfor spuriøse samanhengar.

Eksplorativt design er rekna som eit svakare metodisk rammeverk som er mest formålstenleg når ein ynskjer å utføre studiar tidleg i forskingsprosessen, ivareta kravet til internvaliditet, og utforme og pre-teste proposisjonar (jf. Tabell 7.1.) Eksplorative design er ikkje tenleg når ein ynskjer å ivareta krava til ekstern validitet, eller når ein ynskjer å manipulere eller foreta ein tilfeldig fordeling av analyseeininga på ein kontroll- og eksperimentgruppe.

Gjennom slike design kan ein studere relasjonar mellom variablar, men ikkje konkludere om kausalretninga. Dersom ein likevel ynskjer å seie noko om årsak-verknad, kan ein få innsyn i dette gjennom å utføre fleire tilsvarande studiar over tid.

Kvasi-eksperimentelle forskingsdesign har i fylgje Cook og Campell (1979) som hovudformål å studere kausalitet i ein naturleg ramme. Slike design krev, som ved klassiske eksperiment, dermed at ein skal kunne samanlikne, kontrollere og manipulere uavhengige variablar. I fylgje Troye (1993) er slike design mest formålstenlige når problemstillinga er klart definert og avgrensa.

Validitet, reliabilitet og forskingsfase

Val av design avhenger som nemnt av kvar i forskingsprosessen studien er å finne. I tillegg er det viktig å sjå til at designet gir forskingsresultat som blir så valide og reliable som mogleg. I utgangspunktet er det difor viktig å gjere eit val som sikrar størst mogleg reliabilitet og tek omsyn til flest mogleg formar for validitet. Sidan ingen forskingsdesign tek omsyn til alle formar for validitet på ein god måte, vil eit slikt val i

praksis krevje at ein velgjer eit som i størst mogleg grad stettar kravet til prioriterte validitetsformar. Ein skiljer gjerne mellom fylgjande validitetsformar som ein i større og mindre grad lyt prioritere imellom:

Omgrepsvaliditet

Omgrepsvaliditet uttrykkjer graden av samsvar mellom dei teoretiske omgrepa vi gjer nytte av og dei operasjonelle måla vi velgjer. Omgrepsvaliditet er med andre ord eit mål på i kva grad vi målar dei omgrepa vi har satt oss føre å måle. Det heile omhandlar dermed i kva grad det er samsvar mellom det teoretiske og det empirisk-operasjonelle planet. Omgrepsvaliditet er rekna som eit logisk overordna validitetskrav sidan det er naudsynt både for at empiriske resultat skal være moglege å tolke, generalisere og ikkje minst skal gi meining. Omgrepsvaliditet kan splittast i dei fire underkategoriene; overflate-, konvergent-, divergent-, og nomologisk validitet. Overflatevaliditet målar graden av intuitivt samsvar mellom den teoretiske og operasjonelle definisjonen av ein variabel, konvergent validitet seier noko om samsvaret mellom multiple mål og/eller multiple metodar, divergent validitet seier noko om i kva grad eit omgrep skiljer seg frå eit anna, og nomologisk validitet omhandlar i kva grad prediksjonar frå teoretisk forskning stadfestar omgrepsinnhaldet, dvs. om eit omgrep oppfører seg slik teorien predikerar i forhold til andre omgrep. Ved å bruke multiple mål på eit og same omgrep kan ein styrke omgrepsvaliditeten, og ved å gjere nytte av korrelasjonsteknikkar kan ein styrke dei tre andre validitetsformene som sorterar under omgrepsvaliditet.

Internvaliditet

Internvaliditet uttrykkjer i kva grad ein kan slutte at det er ein årsak-verknadssamanheng mellom omgrep som samvarierer. Internvaliditeten er høg dersom ein kan avdekke eit kausalforhold ved å konkludere med kva variabel som kjem først i tid og er den utløysande faktor. Denne validitetsforma omhandlar dermed i kva grad ein kan konkludere med at ein verknad kan tilskrivast årsaka vi har predikert, eller om det er utanforliggende faktorar som er like sannsynlige.

Statistisk konklusjonsvaliditet

Statistisk konklusjonsvaliditet omhandlar i kva grad ein gjer rette eller gale

konklusjonar om samvariasjon (kovarians) mellom omgrep som ein analyserar. Statistisk konklusjonsvaliditet kan i første rekke styrkast ved å auke talet på observasjonar.

Eksternvaliditet

Eksternvaliditet uttrykkjer i kva grad forskingsresultat kan generaliserast på tvers av aktørar, tid og situasjonar. Forholdet mellom ekstern og intern validitet er sentralt og motsetnadsfylt. I praksis impliserar dette ofte at ein lyt velje kva for eit validitetskrav ein skal tillegge størst vekt når ein skal velje forskingsdesign.

Reliabilitet

Reliabilitet omhandlar i kva grad undersøkingsmetodikken er pålitelig i form av at den representerar det verkelege forholdet ein søker å kaste lys over. Graden av reliabilitet må være tilfredsstillande om ein skal kunne konkludere om funna i studien. Høg reliabilitet tyder at uavhengige, men identiske målingar skal gi tilnærma identisk resultat.

Som eit utgangspunkt for drøfting og val av forskingsdesign kan vi ta utgangspunkt i tabell 7.1. Denne kan nyttast for å identifisere kvar studien av determinantar for

læringsføresetnad er i høve til forskingsprosessen, og kva formar for forskning, forskingsopplegg og kriterium for validitet som er naturleg å prioritere:

Fasar i forskingsprosessen	Tidleg	Middels	Sein
Føremål	Utforsking	Legitimering	Legitimering
Akkumulert kunnskap	Liten	Middels	Stor
Forskingsstype	Hypotese generering	Teoritestning	Effekttesting Teoritestning
Forskingsopplegg	Caseforskning Uformelle metodar	Studie i laboratoriet	Survey Feltundersøkingar
Validitets kriteriar	Omgrepsvaliditet	Statistisk konklusjonsvaliditet Internvaliditet Omgrepsvaliditet	Ekstern validitet (Statistisk konklusjonsvaliditet, Internvaliditet og Omgrepsvaliditet)

Tabell 7.1: Krav til forskingsdesign i ulike fasar (Troye 1985; 1993)

I kapitla 2, 3 og 4 har vi gjort greie for sentrale delar av litteraturen som omhandlar læring, kompetanseheving, interorganisatoriske samarbeidsformar og determinantar for læringsføresetnad i strategiske alliansar. Her vart det peika på at forskinga i større grad er retta mot å identifisere korleis slike relasjonar praktisk bør organiserast og utøvast, enn å studere forhold som determinerar ein verksemds læringsføresetnad i alliansar og innhaldet i omgrepet læringsføresetnad. I den grad slik forskning likevel har vore gjennomført, og ein viss kunnskap om innhaldet og samanhengen mellom relevante variablar er opparbeidd, kan den ikkje seiast å være integrerande og heilskapleg. Av dei føregåande kapitla såg vi at variablane som er nytta og innhaldet i desse, er tildels sprikande. Det same er dei empiriske funna om samanhengen mellom variablane.

Omgrepa som representerar dei uavhengige variablane, dvs. strategi, organisasjonskultur, kompetanse, organisasjon og prosess og kompensasjonssystem, har vore forska på i ulike forskingsdisiplinar over tid, og er såleis godt kjende. Omgrepet læringsføresetnad relatert til kompetanseserverving i strategiske alliansar er derimot

ikkje tidlegare nytta på ein måte som denne studien legg til grunn. Det er difor viktig å operasjonalisere innhaldet i dette omgrepet på ein god måte. Enkeltkomponentane i omgrepet, dvs. evne, vilje og høve til å lære, er studert i ulike samanhengar, og kan nyttast når den avhengige variabelen skal operasjoniserast. Forskingsdesignet bør difor være utforma slik at ein kontrollerar graden av omgrepsvaliditet for den avhengige variabelen. Å definere gode operasjonelle mål på omgrepet læringsføresetnad er difor ein sentral oppgåve.

I tillegg til å sette fokus på gode operasjonelle mål for den avhengige variabelen, kan ein seie at studien også omhandlar både legitimering, testing og integrering av eksisterande forskingsbidrag. I tillegg fokuserar vi på teoriutvikling gjennom utforskning og hypotesegenerering. Med dette utgangspunktet kan vi difor plassere studien kring mellomfasen av forskingsprosessen.

Om ein legg tabell 7.1 til grunn for val av forskingsdesign, bør studien i tillegg til omgrepsvaliditet også søke å stette krava til statistiske konklusjonsvaliditet og internvaliditet.

Statistisk konklusjonsvaliditet er viktig for studiar som er å finne middels og seint i forskingsprosessen. Sidan vi gjennom modellen og hypotesane ynskjer å studere graden av samvariasjon mellom variablar kan vi konkludere med at sentrale delar av studien er i finne i desse fasane. Prioriteringar av dette validitetskravet stiller krav til utvalstorleiken. Surveyar er eit kjent design som tek omsyn til dette kravet, men som kan kome i konflikt med kravet til omgrepsvaliditet som gjerne krev grundigare studiar av omgrepsinnhald og då gjerne i form av einskilde case-studiar. Det er heller ikkje mogleg å utelukke spuriøse samvariasjonar mellom variablane sidan det ikkje er mogleg å manipulere dei uavhengige variablane i ein empirisk studie.

Kravet til å teste graden av internvaliditet er også ein stor utfordring i denne studien. Ved å inkludere kontrollvariablar kan ein til ein viss grad kontrollere intern validitet og statistisk konklusjonsvaliditet ved å teste om det er samvariasjon mellom variablane vi har valt, eller om det er utanforliggende (spuriøse) forhold som gir variasjonar i den avhengige variabelen.

I studien og gjennom argumentasjonen for proposisjonane ynskjer vi å studere årsak-verknad forhold. Sidan vi gjennom ein empirisk studie av modellen ikkje har høve å samanlikne, kontrollere og manipulere dei uavhengige variablane vil kausalitet difor bli nedprioritert. Vi har heller ikkje høve til å fordele analyseiningane fritt på eksperiment- eller kontrollgruppa, eller introdusere ein uavhengig variabel berre i eksperimentgruppa.

Kravet til reliabilitet kan ein støtte ved å gjere nytte av fleire mål (dvs. fleire operasjonaliseringar) på variablane i studien.

7.2 Val av overordna forskingsdesign

Val av forskingsdesign lyt støtte seg på at forskingsmodellen og argumentasjonen bak proposisjonane er kausale, og at vi kan plassere studien i mellomfasen i forhold til stega i den generiske forskingsprosessen.

Fordi dei uavhengige variablane representerar komplekse organisatoriske eigenskapar, har vi korkje gjennom eit klassiske eksperiment eller ein kvasi-eksperimentell studie høve til å manipulere med dei uavhengige variablane - og studere korleis dette verkar inn på læringsføresetnaden. Ved hjelp av utvalsprosedyrar kan vi likevel velje å studere verksemder med variasjon i uavhengige variablar, og vi kan teste ein del kontrollvariablar som kan tenkast å ha innverknad på den avhengige variabelen. Såleis kan vi teste den predikerte samanhengen mellom dei uavhengige variablane og den avhengige.

Sidan eksperimentelle- og kvasi-eksperimentelle studiar ikkje er aktuelle i denne studien lyt vi vurdere eksplorative design. Eksplorative design blir rekna som det svakaste blant dei generiske typane, og er ikkje eigna for manipulering og tilfeldig fordeling av analyseiningane på kontroll- og eksperimentgrupper. Dette skaper problem om ein ynskjer å kontrollere for intern- og ekstern validitet. Eksplorative design er ofte mest formålstenlige tidleg i forskingsprosessen, og når den akkumulerte

kunnskapen om problemstillinga er liten og eksplorativ forskning og pre-testing av proposisjonar står sentralt.

Sjølv om vi gjennom problemstillinga, modellen og hypotesane søker å teste kausalsamanhengar, kartlegge variablar og teste teoriar (deskriptivt), har vi ikkje høve til å gjere nytte av kausale design, eller deskriptive design i studien. Eit eksplorativt korrelasjonsdesign kan likevel være formålstenleg for å kaste lys over problemstillinga. Sidan slike design ikkje tek omsyn til kravet til internvaliditet på ein god måte, kan vi ikkje slå fast om ein står overfor ein kausalsamanheng mellom dei uavhengige variablane og den avhengige variabelen. Vi må difor støtte oss på tidlegare forskning for å kunne seie noko om dette. Gjennom eit korrelasjonsdesign kan vi likevel teste for omgrepsvaliditet og statistisk konklusjonsvaliditet som begge er vurdert å være sentrale i denne studien.

Sidan panelstudiar krev observasjonar frå minst to periodar, er dette å føretrekke blant ikkje-eksperimentelle alternativ dersom ein ynskjer å studere årsak-verknadsforhold (Menard, 1991). Med utgangspunkt i dei tids- og ressursavgrensingar som er fastsett for denne studien vil ein omfattande panelstudie være for omfattande. Derimot vil eit opplegg for ein tverrsnittstudie være realistisk å gjennomføre innanfor tid- og ressursrammene som er satt. I tverrsnittstudiar samlar vi inn informasjon om dei operasjonaliserte variablane på eit gitt tidspunkt, til dømes gjennom ein survey hjå fleire verksemder.

7.3 Vurdering av empirisk utval og datainnsamlingsmetode

Vi skal no sjå nærare på kven som er målgruppa for studien (utvalseininga eller populasjonen), diskutere kor mange verksemder som bør studerast, kva slags utvalsmetode som er mest formålstenleg, og ikkje minst kva type innsamlingsmetode ein bør nytte.

Det empiriske gyldighetsområdet for studien er definert som verksemder som deltek eller som kan tenkast å delta i strategiske alliansar. Strategisk allianse blir som tidlegare nemnt definert som tette interorganisatoriske samarbeidsrelasjonar mellom autonome verksemder, uavhengig av næring, og på same eller ulike verdikjedenivå. Allianserammene kan altså variere og partane være mangfaldige, men det strategiske motivet som ligg til grunn for etablering av alliansen understrekar at relasjonen er av stor verdi for partane.

Sidan studien er å klassifisere som teoritestning, vil intern validitet være høgare prioritert enn ekstern validitet (Cook og Campell, 1979). Ved å studere verksemder innanfor ein gitt industri kan ein styrkje internvaliditeten. Sidan hypotesane hevdast å være generelle og gyldige for alle verksemder og næringar, kan desse forkastast dersom dei blir falsifisert for einkvar næring som vi ynskjer å studere. Sjølv om det finnast strategiske alliansar mellom verksemder frå ulike næringar, og vi opererer med uavhengige interorganisatoriske variablar i studien, vil det likevel være mogleg å finne tilstrekkeleg med studieobjekt innanfor ein næring. For å stette kravet til statistisk konklusjonsvaliditet er det viktig å ha eit tilstrekkeleg stort grunnlag for å kunne konkludere. Vi kan altså auke den statistiske konklusjonsvaliditeten ved å auke talet på observasjonar. Det valte forskingsdesignet tek omsyn til dette kriteriet.

Fleire av variablane er komplekse organisatoriske fenomen og dermed vanskelege å operasjonalisere. For å sikre at reliabiliteten i måleinstrumentet er tilstrekkeleg kan vi nytte fleire mål på same variabel og studere korrelasjonen mellom dei. For å styrke omgrepsvaliditeten (overflate validiteten) bør desse operasjonelle måla basere seg på tidlegare teoretiske og empiriske studiar som er relevante for studien. I tillegg kan ein støtte seg til ekspertar og forskarar på området. Omgrepsvaliditet er særskilt viktig å ta omsyn til med bakgrunn i at den avhengige variabelen har vore ulikt handsama i forskingslitteraturen. Gjennom ein pilotstudie er det mogleg å studere graden av overflatevaliditet, dvs. graden av samsvar mellom teoretiske og operasjonelle omgrepsdefinisjonar. Ein slik pilotundersøking vil også bidra til å styrke intern validiteten.

For å kunne seie noko om påstandane som er presentert gjennom proposisjonane, er det også viktig å velje eit utval som har variasjonar på dei uavhengige variablane og som gir høve til å studere om desse variasjonane har innverknad på den avhengige variabelen.

Då vi ikkje har høve til å studere heile populasjonen (dvs. alle verksemder som er, har vore i, eller som potensielt kan bli med i strategiske alliansar), lyt vi velje eit utval som kan studerast gjennom metoden for datainnsamling som vi har valt. Val av empirisk utval er viktig for å kunne ivareta validitet- og reliabilitetskrava som er framheva, og for å få ein best mogleg studie av problemstillinga.

Vi kan sikre ein viss representativitet ved å foreta eit sannsynlighetsutval frå populasjonen. Dette gjer vi ved å søkje breitt etter verksemder som er, eller har vore med i strategiske alliansar, og gjere ein stratifisert utveljing. I fylgje Hellevik (2002) impliserar dette at verksemdene bli ordna i strata ut frå bestemte eigenskapar (stratifiseringsvariablar). Frå kvart stratum kan ein så trekkje eit gitt tal med verksemder ved tilfeldig utveljing frå populasjonen. Stratifiseringa gir oss dermed kontroll over talet på studieobjekt som kjem med frå kvart stratum. Det naturlige vil være å velje ut dei fem uavhengige variablane som stratifiseringsvariablar, og systematisere dei ulike strata etter korleis dei scorar på desse variablane. Av forenklingssyn kan vi plassere verksemdene i ein av to kategoriar (t.d. høg eller lav score) innanfor kvar variabel. Vi vil då få 10 strata å velje frå. Sidan vi ikkje har høve til å la det tallmessige forholdet mellom dei ulike strata tilsvare det ein har i heile populasjonen (sidan vi ikkje kjenner heile populasjonen), vil vi ha eit disproporsjonalt utval.

Val av utvalets storleik kviler på kor stor utvalsfeil vi aksepterar og kor sikre vi ynskjer å være på at eit utvalgsgjennomsnitt er representativt (presisjon, konfidensintervall, populasjonsvarians og analysemetode).

Når det gjeld val av datainnhentingsmetode så kan ein velje mellom fleire. Sidan vi har ein klart definert problemstilling, ein relativt god forståing av kva variablar og omgrep som er sentrale for studien, og klart definerte proposisjonar, kjem det fram at vi kan nytte eit design som ligg nærare deskriptivt enn eksplorativt. Det kan være

formålstenlig å nytte både skrivebordsundersøkingar for å samle lette tilgjengelege sekundærdata om problemstillinga, og feltundersøkingar i form av intervjuar av både kvalitativ og kvantitativ natur. Personlege intervjuar, telefonintervjuar eller postale intervjuar kan vi nytte for å skaffe informasjon som er lett tilgjengeleg og forståeleg hjå verksemdene vi skal studere. Dette gjeld kanskje særleg dei uavhengige variablane som dei fleste verksemdar har ein klar forståing av. Når det gjeld den avhengige variabelen, læringsføresetnad, som har eit meir uklart innhald og som truleg færre har eit medvite forhold til, kan det være formålstenleg å supplere studien med metodar av meir kvalitativ natur. Dybdeintervjuar kan her være aktuelt.

Arbeidet med informasjonsinnsamling vil difor være både tids- og ressurskrevjande.

7.4 Kontrollvariablar

Kontrollvariablar kan nyttast for å redusere risikoen for å konkludere feil om samvariasjon mellom uavhengige variablar og den avhengige variabelen. Dei kan altså nyttast for å teste om samanhengane som vi observerar er spuriøse. Vi står overfor spuriøse samanhengar når andre variablar enn dei som er valt som uavhengige variablar forklarar ein observert relasjon.

I denne studien er det naturleg å inkludere ein del kontrollvariablar som kan tenkast å ha innverknad på ein verksemds læringsføresetnad i strategiske alliansar. Særleg aktuelle kontrollvariablar er; storleik på verksemdar, næring, strategisk formål, interaksjonsform og verksemdar utan allianseerfaring. Desse variablane kan reint intuitivt tenkast å forklare variasjonar på den avhengige variabelen, samtidig som nokre av dei er nytta i relatert forskning av både teoretisk og empirisk art.

8. Samandrag og forslag til vidare framdrift

Føremålet med studien har vore å utforme ein teoretisk integrerande og holistisk modell som kan forklare variasjonar i verksemders læringsføresetnad i strategiske alliansar.

Studien har tatt utgangspunkt i at god kompetanse er ein føresetnad for realisering av krevjande målsettingar og styrking av konkurransekraft, og at kompetanse er ein knapp ressurs mange kompetanseintensive verksemdar ikkje evnar å erverve i tilstrekkeleg grad gjennom intern utvikling eller ved kjøp av kurs- og opplæringstiltak. Basert på kartlegginga av ulike interorganisatoriske samarbeidsrelasjonar i kapittel 3, vart strategiske alliansar med sine særskilde eigenskapar kjenneteikna av tett interaksjon mellom samarbeidspartane framheva som ein særlig gunstig kjelde til relevant kompetansopåfyll både gjennom læring frå samarbeidspartnarane og gjennom kompetanseutvikling i sjølve relasjonen.

Med utgangspunkt i dette og relevant forskingslitteratur ønska vi å sjå nærare på forhold som kan tenkast å påverke læring i alliansar og føresetnadane for dette. Herunder sette vi særlig fokus på fylgjande spørsmål:

1. Kva er læringsføresetnad i strategiske alliansar?
2. Kva forhold er det som determinerar verksemders læringsføresetnad i strategiske alliansar?
3. Kan det tenkast at determinantane er absolutte, organisasjonspesifikke og definert av særeigne eigenskapar ved den enkelte verksemd og/eller relasjonsspesifikke og definert av eigenskapar og relasjonar mellom verksemdar?

For å kunne studere desse spørsmåla gjorde vi kapittel 1 nærare greie for den overordna problemstillinga og konstruerte det fleirdimensjonale omgrepet læringsføresetnad. I kapittel 2 gjorde vi greie for innhaldet i dei sentrale omgrepa læring og kompetanse slik vi ynskja å nytte dei i studien, og i kapittel 3 avklarte vi allianseomgrepet og argumenterte for kvifor nettopp strategiske alliansar kan ha føretrinn som læringsarena framfor andre interorganisatoriske relasjonsformar. Basert på ein kritiske studie av den

determinantrelaterte forskingslitteraturen på området, samanfatta og kategoriserte vi i kapittel 4 dei mest sentrale bidraga. Den føreliggande forskinga viste seg å være rik og konsistent på forklaringar av korleis utøvinga av alliansar (organisering, struktur og prosessar) påverkar absorberingskapasitet og læringsutfall, men mindre integrerande på studiar av kva eigenskapar det eventuelt er ved bedriftene sjølv og/eller ved graden av relasjon og likskap mellom potensielle/faktiske samarbeidsverksemdar som kan sette føringar for læringsføresetnad. Basert på det brokete litteraturtilfanget innanfor sistnemnte kategori søkte vi i kapittel 4 og 5 å samanfatta aktuelle determinantar på ein holistisk og teoretisk integrerande måte i ein forskingsmodell for læringsføresetnad i strategiske alliansar. Denne tok omsyn til dei tre delelementa i føresetnadsomgrepet (evne, vilje og høve) og variablar som kan tenkast å skape variasjonar i desse. Basert på forskingsmodellen utleia vi i kapittel 6 eit sett med relevante proposisjonar, og i kapittel 7 presenterte vi eit forslag til undersøkingsopplegg som kan være formålstenlig å nytte i ein empirisk studie av modellen.

Med dette har vi søkt å utforme eit teoretisk integrerande og utviklande bidrag som skal gi økt innsikt om verksemders føresetnad for læring i alliansar. Herunder har vi søkt å bidra med:

- Teoretisk utvikling av føresetnadsomgrepet (rikare enn innhaldet i omgrepet absorberingskapasitet)
- Teoretisk utvikling av innhaldet og koplinga mellom dei tre elementa som omfattar læringsføresetnad
- Teoretisk systematisering og integrering av eksisterande litteratur
- Klargjering av eit teoretisk skilje mellom relative (relasjonsavhengige) og absolutte (organisasjonsspesifikke) determinantar.

Studiens potensielle hovudbidrag til lærings-, kompetanse- og alliansefelt er dermed at:

- Den har ein meir holistisk tilnærming enn eksisterande litteratur, og er teoretisk så vel som empirisk integrerande. På same tid sett studien lys på eit særskilt relevant, men relativt lite omhandla forskingstema.

- Den har til formål å identifisere viktige kriteriar for val av verksemder til samarbeids- og læringspartnarar.
- Den identifiserar forhold som kan nyttast til å vurdere verksemders eigne veikskapar/styrkar knytt til læring gjennom samarbeid. Dette kan sette føringar for tiltak som fremjar verksemders føresetnad for allianselæring.

Vi har framsett ein del proposisjonar som gjennom logisk argumentasjon og teoretisk stønad er predikert å sette føringar for verksemders læringsføresetnad i strategiske alliansar. Det er likevel slik at hypotesane lyt testast i empiriske studiar før ein kan konkludere om endringar i dei uavhengige variablane forårsakar variasjonar i den avhengige variabelen, læringsføresetnad. I forkant av dette lyt vi utforme eit forslag til korleis dei ulike dimensjonane ved omgrepa i modellen kan operasjonaliserast, og det overordna forslaget til undersøkingsopplegg som her er presentert må spesifiserast nærare. Dette vil være oppgåver som må prioriterast i førebuinga av ein eventuell empirisk studie.

Referanseliste

Allen, T. (1977): *Managing the Flow of Information*, MIT Press, Cambridge.

Amit, R. & Schoemaker P. (1993); Strategic assets and organizational rent, *Strategic Management Journal*, 14:1, 33-46.

Andrews, K. R. (1971); *The Concept of Corporate Strategy*, Irwin, Homewood.

Andrews, K. R. (1987): *The Concept of Corporate Strategy*, Homewood, Illinois: Irwin.

Argyris, C. & Schön, D. A. (1978): *Organizational learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley Publishing company, USA.

Bang, H. (1995): *Organisasjonskultur*, Tano Aschehoug, Oslo (3. utgave).

Barney, J. (1991): Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, *Journal of Management*, 17: 99–120.

Bateson, G. (1972): *Steps to an ecology of mind*, Ballentine Books, New York.

Berulfsen, B. & Gundersen, D. (1986): *Fremmedordbok*, Kunnskapsforlaget, Norbok, Oslo/Gjøvik.

Bettis, R.A. & Prahalad, C.K. (1995): The dominant logic: retrospective and extension, *Strategic Management Journal*, 16: 5-14.

Borch, O. J. (1994): The process of relational contracting: Developing trust-based strategic alliances among small business enterprises, I Shrivastava, P., Huff, A. S., &

Capron, L. & Mitchell W. (2004): Where firms change: Internal development versus external capability sourcing in the global telecommunication industry. *European Management Review*, 1(2): 157-174.

Dutton, J. E., (eds.), *Advances in Strategic Management*, Vol. 10B: 113-135, Greenwich, CT: JAI Press Inc.

Burns, T. & Stalker, G.M. (1961): *The Management of Innovation*, London, Tavistock Publications.

Chandler, A. (1962): *Strategy and Structure*, Cambridge, MA, MIT Press.

Ciborra, C. U. (1991): Alliances as learning experiments: Cooperation, competition and change in high-tech industries. I *Strategic Partnerships: States, Firms and International Competition*, ed: L. K. Mytelka: 51-77. London: Pinter Publishers.

Cohen, W. M. & Levinthal, D. A. (1990): Absorptive Capacity: A New Learning Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35 (1): 128-152.

Cook, T. D. & Campbell, D.T. (1979): *Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings*, Boston, Houghton Nifflin Company: 1-36.

Dearborn, R. & Simon, H. A. (1958): Selective perception in executives, *Sociometry*, 21 140-144.

DeGeus, A. P. (1988): Planning as Learning, *Harvard Business Review*, 66 (3): 70-74.

Dodgeson, M. (1993): Learning, trust, and technological collaboration, *Human Relations*, 46 (1): 77-95.

Doz Y. L. & Hamel G. (1998): *Alliance Advantage*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

Flaa, P., Hofoss, D., Holmer-Hoven, F., Medhus, T, & Rønning, R. (1995): Innføring i organisasjonsteori, (4. utg.), Universitetsforlaget, Oslo.

Gill, J. & Butler, R. (1996): Cycles of trust and distrust in joint-ventures, *European Management Journal*, 14 (1): 81-89.

Gooderham, P. N. (1995): Bedrifters Kompetansemålrettethet, *Beta* 2(9): 44-55.

Grant, R. M. (1988): Research notes and communities on "dominant logic," relatedness and the link between diversity and performance, *Strategic Management Journal*, 9: 639-642.

Greve, A. (1995): Organisasjonsteori: Nyere perspektiver, Universitetsforlaget, Oslo.

Hamel, G. & Prahalad, C. K. (1994): *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston, MA.

Hamel, G. (1991): Competition for competence and inter-partner learning within international strategic alliances, *Strategic Management Journal*, vol 12, Summer: 83-103.

Hedberg, B.(1981): How organizations learn and unlearn, i *Handbook of organizational design*, Volume 1, Nystrom and Starbuck (ed.). Adopting Organizations to their Environment, Oxford university press, UK: 3-28.

Heide, J.B. & John, G. (1990): Alliances in industrial purchasing: the determinants of joint action in buyer-supplier relationships, *Journal of Marketing Research*, vol. 27: 24-36.

Hellevik, O. (2002): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*, 7.utg, Oslo, Universitetsforlaget.

Huber, G. P. (1991): Organizational Learning: The Contributing Processes and the Literatures, *Organization Science* 2 (1): 88-115.

Inkpen, A. C. (1996): Creating knowledge through collaboration, *California Management Review* 39 (1): 123-140.

Inkpen, A. C. (1998): Learning and knowledge acquisition through international strategic alliances, *Academy of Management Executive*, 12 (4): 69-80.

Inkpen, A. C. (2002): Learning, knowledge management and strategic alliances: So many studies, so many unanswered questions. *Cooperative Strategies and Alliances, Contractor FJ, Lorange P (eds.) Pergamon: London: 267-289*

Jarillo, J.C. (1988): On strategic networks, *Strategic Management Journal*, 9: 31-41.

Katz, D. & Kahn, R.L. (1966): Organizations and the System Concept, *The Social Psychology of Organizations*. John Wiley and Sons. New York, 1966.

Kogut, B. & Zander, U. (1992): Knowledge of the firm, combinative capabilities and the replication of technology, *Organization Science*, vol. 3 (3): 383-397.

Ladegård, G. (1997): Forming strategic alliances: The role of social compatibility, Doktorgradsavhandling, Norges handelshøyskole, Bergen.

Lane, P. J. & Lubatkin, M. (1998): Relative absorptive capacity and interorganizational learning, *Strategic Management Journal*, 19 (5): 461-477.

Larson, A. (1992): Network dyads in entrepreneurial settings: A study of the governance of exchange relationships, *Administrative Science Quarterly*, 37: 76-104.

Lawrence, P. R. & Lorsch, J. W. (1967): *Organizations and Environment*, Cambridge, Harvard. learning organization, Doubleday Currency, USA.

March, J. G. (1991): Exploration and Exploitation in Organizational learning, *Organization Science*, February, Vol 2 (1): 71-87.

Menard, S. (1991): *Longitudinal Research*, Newbury Park, Sage.

Miles, R. E. & Snow, C.C. (1978): *Organizational Strategy, Structure and Process*, New York, McGraw-Hill.

Mitchell, W. & Singh, K. (1996): Survival of businesses using collaborative relationships to commercialize complex goods, *Strategic Management Journal*, 17(3).

Mody, A. (1989): Staying in the Loop, *International Alliances for Sharing Technology*. Washington, D.C., The World Bank. ISBN:0-8213-1344-4. ("Discussion Paper Series.")

Moingeon, B. & Edmondson, A. (1996): *Organizational Learning and Competitive Advantage A.*, London, Sage.

Nachmias, D. & Frankfort-Nachmias, C. (1992): *Research Methods in the Social Science*, Bristol, J.W. Aeeowamith Ltd.

Naugle, D. J. & Davies, G. A. (1987): Strategic-skill pools and competitive advantage, *Business Horizons*, 30 (6): 35-42.

Nordhaug, O. & Grønhaug, K. (1994): Competence Resources in Firms, *International Journal of Human Resource Management*, 5 (1): 89-106.

Nordhaug, O. (1993): *Human Capital in Organizations: Competence, Training and Learning*, Scandinavian University Press, Oxford University, Oslo/London.

Nordhaug, O. (1998): Kompetansestyring i arbeidslivet – utvalgte emner (4. utg.), Forfatterne og Tano Aschehoug Forlag, Oslo.

Penrose, E. (1959): The theory of the growth of the firm, Oxford, Blackwell.

Prahalad, C. K. & Hamel, G. (1989): Strategic Intent, *Harvard Business Review*, May/June: 63-67.

Prahalad, C.K. & Bettis, R. (1986): The dominant logic: A new linkage between diversity and performance, *Strategic Management Journal*, 7(6): 485-501.

Pucik, V. (1988): Strategic alliances, organizational learning, and competitive advantage: The HRM agenda, *Human Resource Management* 1: 77-93.

Ring, P.S. & Van de Ven, A. H. (1994): Developmental Processes of Cooperative Interorganizational Relationships, *Academy of Management Review*, 19: 90-118.

Roos, J. & Von Krogh, G. (1992): Figuring out your competence configuration, *European Management Journal*, 10 (4): 422-427.

Roos, J. & Øijord, A. (1992): A conceptual model of determinants and indicators of strategic alliance performance, Norwegian School of Management, Working Paper 1992, 29, Sandvika.

Rumelt, R., Schendel, D. & Teece, D. (1991): Strategic management and economics, *Strategic Management Journal*, Vol.12: 13.

Russ, M. & Camp M. S. (1997): Strategic Alliances and Technology Transfer: An Extended Paradigm, *International Journal of Technology Management* 14 (5): 513-527.

Schein, E. H. (1985): Organizational culture and leadership, New York, Jossey-Bass.

Schein, Edgar H. (1996) "Three cultures of Management: The key to organisational learning in the 21st Century," MIT Sloan School of Management, USA.

Selznick, P. (1957): *Leadership in Administration*, New York, Harper & Row.

Senge, P. M. (1990): *The fifth discipline, The art and practice of the learning organization*, London, Century Business, 1990.

Simon, H. A. (1991): Bounded Rationality and Organizational Learning, *Organization Science*, February, 2 (1): 125-134.

Stata, R. (1989): Organizational Learning: The Key to Management Innovation, *Sloan Management Review* 30 (3): 63-74.

Thompson, J. D. (1967): *Organizations in Action, Social Science Bases of Administration*, McGraw-Hill, Inc., New York.

Troye, S. V. (1985): Eksperimentets rolle i adferdsfagene: Hvilket syn på kausalitet og menneskeoppfatning impliserer en eksperimentell tilnærming, NHH/RSD, op.cit, 27-51.

Troye, S. V. (1993): *Teorievaluering: Et kritisk realistisk perspektiv*, Norges Handelshøyskole, Bergen.

Tushman, M. L. (1977): Special Boundary Roles in the Innovation Process, *Administrative Science Quarterly*, 22 (4): 587-605.

Upadhyayula, R. S. & Kumar, R. (2004): Social Capital as an antecedent of absorptive capacity of firms, Presentert på DRUID sommerkonferanse 2004; Industrial Dynamics, innovation and development, Juni 14-16, Elsinore, Danmark.

- Von Krogh, G. & Roos, J. (1993): Samarbeidsstrategier, Universitetsforlaget, Oslo.
- White, R. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence, *Psychological Review* 66: 297—333.
- Zahra, S. A. & George, G. (2002): Absorptive Capacity: A review, reconceptualization and extension, *Academy of Management Review*, 27: 185-194.
- Zenger, T. R. & Lawrence, B.S. (1989): Organizational demography: The differential effects of age and tenure distributions on technical communication. *Academy of Management Journal*, 32: 353-376.
- Zolo, D. (1989): Reflexive Epistemology: The Philosophical Legacy of Otto Neurath, Kluwer, Boston, MA.