FE-rapport 1998-361

Från kompetensöverföring till organisatoriskt lärande

– en studie av kompetensöverföring
vid Stena Lines förvärvande av
Sealink British Ferries.

Mikael Löfström, Anders Örtenblad

Abstract:
Under 1992 formades projektet; Kompetensöverföring i internationella, interorganisatoriska nätverk. Det hade sitt ursprung i ett övergripande projekt; Competence Analysis – the Management of Learning and Strategies for Competence development. Kompetensöverföringsprojektet beviljades anslag, från Volvos Forskningsstiftelse/Volvos. Projektet har tagit en ny riktning på basis av de forskningsresultat som framkommit i Kompetensöverföringsprojektet, vilket vi bl a diskuterar i rapportens avslutande del. Vi har studerat kompetensöverföring med anledning av att Stena Line förvärvade Sealink British Feries. I samband med förvärvet startade Stena Line ett omfattande utbildnings– och utvecklingsprogram för att överföra kompetens till det nyligen inkorporerade företaget.

Om vi sammanfattar de resonemang som vi för i rapporten visar studien av kompetensöverföring som vi genomfört att det finns en mängd komplikationer i en dylik process. Vi har sett att vid kompetensöverföring är det viktigt att fundera på i vilket sammanhang som överföringen sker. Sättet som kompetensöverföringen genomförs på är också centralt. Det gäller både det konkreta genomförandet och med vilka maktattribut överföringen understöds. Ett stort problem som vi har blivit uppmärksammade på under det att vi har bedrivit denna studie är att kompetensöverföring som perspektiv i sig är ett bekymmer. Det är, som vi påpekar, en tankefigur nära knuten till området teknologiöverföring. Vi har i studien blivit uppmärksammade på att denna tankefigur allt för hårt präglas av ett tekniskt kunskapsintresse. Det som saknas är den sociala dimensionen, dvs de interaktiva relationer som präglar mänskligt umgänge.

Key-words:
Kompetens, kompetensöverföring, organisatoriskt lärande

JEL-code: M12

Handelshögskolan vid Göteborgs Universitet
Företagsekonomiska institutionen
Box 610, 405 30 Göteborg

Mikael Löfström, tel. nr.: 031-7734436,
e-mail: Mikael Lofstrom@mgmt.gu.se

Anders Örtenblad, tel.nr.: 035-167100
e-mail: anor@mailhost.hh.se

I INLEDNING

Under 1992 formades projektet; Kompetensöverföring i internationella, interorganisatoriska nätverk. Det hade sitt ursprung i ett övergripande projekt; Com petence Analysis – the Management of Learning and Strategies for Competence development. Kompetensöverföringsprojektet (som vi härefter benämner det) beviljades anslag, från Volvos Forskningsstiftelse/Volvos Utbildningsstiftelse, för en period av ett år samt löfte om eventuellt fortsatta anslag under ännu ett år, vilket har infriats. Projektet Kompetensöverföring har under perioden 92-94 avrapporterats i form av lägesrapporter[1] och föreliggande rapport är att betrakta som en slutrapport för projektet, Kompetensöverföring i internationella, interorganisatoriska nätverk. Det innebär inte att projektet är avslutat utan att vi uppfyller åtagandet gentemot vår mecenat, Volvos Forskningsstiftelse. Projektet har tagit en ny riktning på basis av de forskningsresultat som framkommit i Kompetensöverföringsprojektet, vilket vi bl a kommer att diskutera i rapportens avslutande del. Vi har studerat kompetensöverföring med anledning av att Stena Line förvärvade Sealink British Feries. I samband med förvärvet startade Stena Line ett omfattande utbildnings– och utvecklingsprogram för att överföra kompetens (de använde dock inte det begreppet) till det nyligen inkorporerade företaget – kompetensöverföring i internationella, interorganisatoriska nätverk.

I begynnelsen av projektet var Anders Örtenblad ansvarig för projektet både vad gäller teoretisk analys och fältarbete (insamling av empiri), men i den senare delen, i tolkningsarbete, har även Mikael Löfström varit delaktig. En uppskattning av arbetsinsatsen är att Anders Örtenblad svarat för fem sjättedelar av arbetsinsatsen och Mikael Löfström för en sjättedel. För den senare har det främst inneburit en insats i tolkningsarbetet (Larsson, 1986) [2] och skrivandet av denna rapport.

Bakgrund

Under senare år har det blivit allt vanligare med, vad vi kallar för, interorganisatoriska samarbeten – i synnerhet internationella sådana. Man söker nya former för samarbete, sk nätverkssamarbete (Larsson, 1992). Vid samarbete och förvärv krävs oftast förändring i kunskapsmassan eller sättet att förstå sin verksamhet, för att samarbetet skall fungera. När t ex ett företag går bakåt i förädlingskedjan och förvärvar viktiga underleverantörer, måste företagets ledning förändra sin kompetens och sina värderingar (Edström, Norbäck och Rendahl, 1989). Ett ganska praktiskt problem som en del företag får erfara är svårigheten med överföringen av kompetens till de utländska företagen. Det kan gälla såväl mer medvetna ansträngningar som överföring där endast förutsättningarna ges, t ex i form av att människor från de inblandade organisationerna får mötas. Utifrån det företagsekonomiska ämnet är detta en problematik som, för att den skall vara möjlig att styra, kräver en ingående förståelse. Kan denna kompetensöverföring styras är det också troligt att samarbetet kan resultera i en effektivare verksamhet.

Vi använder alltså termen kompetensöverföring, vilket helt enkelt är en sammansättning av de båda begreppen kompetens och överföring, varav det senare är hämtat från teknologiöverföringslitteraturen. För närvarande är kompetensöverföring en mycket spar-

1 En lista över rapporter i projektet lämnas sist i rapporten.
2 Inom fenomenografisk forskning används begreppet oberoende bedömare. Vi uppfattar väl snarare vårt tolkningsförfarande som en dialog eller samtal mellan forskare för kunna åskådliggöra rimliga tolkningar.

samt använd term i litteraturen. Det finns likväl en del inom teorier om lärande och förändring som appellerar till kompetensöverföring. Dock måste det stå klart att begreppet innebär något annat än lärande och förändring. Två andra närliggande begrepp är kunskap och kunskapsöverföring men inte heller dessa fångar riktigt vad vi avser med kompetensöverföring.

Själva fenomenet tror vi inte är särskilt nytt, däremot har nog inte medvetenheten om det varit lika utbredd som nu. ABB är exempel på ett företag som uppmärksammat problematiken. I sin årsredovisning för 1990 säger man att det förutom tillförsel av kapital och överföring av teknik även krävs betydande gemensamma ansträngningar för att anpassa de nya samarbetsparterna i östra Europa till marknadsekonomin. Flera hundra medarbetare, i dessa företag, har därför skickats till ABB–bolag i Västeuropa, för att en tid arbeta där. Dessutom har ett seminarieprogram utvecklats, för att skapa acceptans för ett antal gemensamma värderingar inom hela ABB utan att använda begreppet kompetensöverföring. Ett annat exempel är Stena Line (som vi redan nämnt). I andra sammanhang har begreppet använts, dock utan närmare förklaring, t ex av Universitetet och Tekniska högskolan i Linköping (Kursguiden 1993).

Ett problem här är vilken innebörd begreppet kompetensöverföring skall ges och till vilka teorier som fenomenet skall knytas. Ses kompetensöverföring som lärande, erbjuds en mängd teorier om, och metoder för, lärande. Samma sak gäller t ex kommunikation och överföring (teknologiöverföring). Om fokus läggs vid kulturen i organisationen, finns det även här en mycket omfångsrik flora av litteratur som behandlar såväl de teoretiska som de metodmässiga aspekterna i ämnet. Vi anser att kompetensöverföring i grunden har samma tankefigur (se Asplund, 1985 (1979)) [3] som teknologiöverföring, dvs från en sändare till en mottagare. Vi kommer därför att i första hand utgå från den teoretiska referensram som litteraturen om teknologiöverföring tillhandahåller. Den har dock visat sig vara otillräcklig som tolkningsgrund av vårt empiriska material, vilket gör att vi även kommer att diskutera möjligheten att använda alternativa tolkningsgrunder.

Syfte

Syftet med projektet har varit att skapa en empirisk förståelse för hur det går till när kompetens överförs mellan organisationer. Fokus ligger på den överförande processen, dvs när kompetens överförs mellan individer i ett organisatorisk sammanhang. Avsikten har varit att presentera en verbal modell, dvs ett språk – ett begreppskomplex, som beskriver och förmedlar förståelse av fenomenet kompetensöverföring. Därigenom ges möjligheter att skapa goda villkor för en effektiv kompetensöverföring vid olika typer av interorganisatoriska samarbeten.

Disposition

Rapporten består av fyra delar. Inledningen som avslutas med den här beskrivningen av dispositionen. Avsnitt 2 presenterar en teoretisk analys av begreppet kompetensöverföring. I avsnitt 3 Diskuterar vi vårt empiriska exempel – Stena Line och i det sista av-

3 Asplund (s.147-167) använder sig av begreppet tankefigurer och avser grundläggande synsätt, vilka styr våra föreställningar om verkligheten, exempel på centrala tankefigurer är; framstegstanken, föreställningen att allt hänger ihop, barndom etc.

snittet, avsnitt 4, för vi en diskussion om det empiriska resultatet och presenterar andra möjliga teoretiska referensramar.

II KOMPETENSÖVERFÖRING – EN TEORETISK ANALYS

I följande avsnitt har vi för avsikt att tydliggöra kompetensöverföringbegreppets teoretiska status. Vi har tidigare påpekat att det inte finns någon egentlig teori som inordnas under termen kompetensöverföring. Vi har därför valt en uppdelning av begreppet i termerna kompetens och överföring för att hänföra de två delarna till respektive teoretiska härkomst. Vi kommer samtidigt att argumentera för varför vi i projektet har valt denna strategi samt visa relationen till teknologiöverföring.

Kompetensbegreppet

Av de definitioner på kompetens vi kommit i kontakt med är det få som verkligen går på djupet. Gunnar Eliasson likställer helt enkelt kompetens med yrkesskicklighet eller färdighet. En något mer detaljerad definition står dock att läsa lite längre fram i boken: "förmågan att använda kunskapen" (Eliasson, 1986:66), något som enligt författaren kräver att man själv prövar, och bygger upp erfarenhet. Ekstedt (1988) definierar kompetens på ett liknande sätt. Gemensamt för de båda är också att de menar att såväl kunskap som kompetens är något som är knutet till människor, medan information kan stå för sig självt.

En betydligt utförligare, och i vårt tycke intressantare definition står Sandberg (1987) för. Han menar att kompetens består av kunskap, färdigheter, uppfattning, kapacitet och nätverk. Vidare existerar kompetens både på individuell nivå och kollektiv nivå och den är situations- och uppgiftsberoende, dvs att en bedömning av en individs eller ett företags kompetens endast kan bli adekvat i relation till en specifik uppgift som utförs i en viss situation. Med situation menar Sandberg såväl organisationens som samhällets kultur och struktur.

Det centrala begreppet i Sandbergs definition av kompetens är *uppfattning* vilket innebär ett slags system eller karta som formar, kategoriserar och tolkar vår egen situation till oss själva. Varje människa har, enligt Sandberg, en uppfattning som delvis är en spegelbild av den eller de kollektiva uppfattningar som existerar inom en organisation. Med *kunskap* menar Sandberg det som Ekstedt och Eliasson kallar för information, dvs vetande som kan skiljas från människan, som kan existera 'på burk' och överflyttas mellan burkarna. Sandberg likställer kunskap med know-how. *Färdigheter*, eller know-what, är däremot något som finns inom individen, dvs färdigheten att lösa en specifik uppgift är etablerad i personen. Utförandet sker automatiskt utan någon viljehandling. Sandberg fortsätter: "Därav följer att den kunskap som ett färdighetsfullt utförande bygger på är en tyst kunskap p.g.a. att det oftast är svårt eller omöjligt att beskriva en färdighet i detalj." (Sandberg, 1987:24). För att ändå komma åt den tysta kunskapen föreslår Sandberg att man identifierar de faktorer som bestämmer graden av tyst kunskap (t ex språket).

För att individer och organisationer skall kunna utveckla och bevara sin kompetens krävs, menar Sandberg, etablerad access till interna och externa informationskällor – *nätverk*. Nätverket består dels av de enskilda individerna (eller grupperna), dels av relationer mellan dessa. Den femte och sista komponenten i Sandbergs kompetenskoncept

är *kapacitet*, dvs att individen eller organisationen skall kunna klara av en viss kvantitet arbete med en viss kvalitet på en viss tid för att kunna kallas kompetent. En kompetent individ eller organisation har alltså, enligt Sandbergs definition, en adekvat uppfattning om den uppgift som skall lösas med en viss hastighet och en viss kvalitet med hjälp av erforderliga kunskaper, som individen/organisationen själv besitter eller skaffar sig via ett nätverk, samt med hjälp av färdigheter. Det är den här definitionen av kompetens som vi kommer att använda som utgångspunkt i fortsättningen av den här rapporten.

Vad det är som skall överföras vill vi redan nu nämna några ord om. Att allt det som Sandberg beskriver skall överföras mellan organisationer för att vi skall kunna kalla det för kompetensöverföring kan vid första ögonkastet verka lite orimligt. Alla har vi ju någon typ av kunskap, färdigheter och uppfattning av vad vi håller på med. Men som vi ser det är det *uppfattningen* som är avgörande. Det som överförs är en uppfattning för att klara av att utföra en viss uppgift.

Om att överföra kompetens

Vi menar att överföring av kompetens mellan organisationer innebär att en organisation som tidigare inte varit kompetent (eller varit mindre kompetent) att utföra en viss uppgift, på ett planerat eller spontant sätt tillgodogjort sig kompetens att utföra denna uppgift, från en annan organisation. Det centrala i detta sätt att betrakta kompetens är uppgiftsberoendet samt ett situationsberoende, vilka innebär att en bedömning av en individs eller en organisations kompetens endast kan bli adekvat i relation till en specifik uppgift som utförs i en viss situation.

För att kunna kalla det som överförs mellan organisationer för kompetens, menar vi att överföringen skall vara förknippad med ackommodation hos organisationen som mottar kompetensen. Begreppet ackommodation används bl a av Sandberg (1989) i hans studie av sovjetisk assimilering av västerländsk teknologi. Assimilering innebär, enligt Sandberg, den process i vilken kunskapsstrukturer införlivas i individens förstånd, medan ackommodation står för individens fortlöpande ändringar för att förbättra assimileringen. Ackomodation är en mer genomgripande förändringsprocess än assimilering. Med kompetensöverföring avser vi därmed att en organisations grundläggande synsätt på dess uppgift förändras.

Att det är individer som överför kompetens mellan organisationer tycker vi inte att det kan råda något tvivel om – vare sig själva överföringen sker mellan enstaka individer eller mellan grupper av desamma, knutna till de inblandade organisationerna. Kompetensöverföring mellan organisationer kan dock, enligt vår uppfattning, utgöras av antingen att en eller flera individer tillägnat sig kompetens, eller att denna även upptas i organisationen i dess 'organisatoriska minne' (se bl Hedberg, 1981). Gabriel (1967) talar om *corporate knowledge*, som endast kan överföras genom att individerna agerar som i samförstånd med, eller som agenter för organisationen från vilken denna typ av kunskap härstammar. För att kunna överföra *corporate skills and capabilities* krävs dessutom att medlemmar från 'leverantören' på ett direkt och fortgående sätt är deltagande i överföringsprocessen.

Det är hela denna kompetensöverföringsprocess från 'avlämnande' organisation till dess att den 'mottagande' organisationen kan anses vara kompetent – som vi avser när vi an-

vänder begreppet kompetensöverföring. Det är således själva överföringsprocessen som fångar vårt intresse, inte resultat eller effekter av denna – något som vi dock inte helt kan bortse från, då kompetensen endast låter sig prövas mot den uppgift som utförs. Grundat på vårt speciella intresse för processen, kommer vi att studera var någonstans i processen olika författare inom teknologiöverföringsområdet lägger sin koncentration, samt hur detaljerade deras beskrivningar – eller normer – är.

Om begreppet technology transfer

Det går att hitta nästan hur mycket skrivet om teknologiöverföring som helst. Det största delområdet innebär fallstudier av teknologiöverföring från (organisation i) i-land till u-land, medan teknologiöverföring mellan organisationer inom ett land är ett delområde som mer sällan är föremål för utforskning. En del författare diskuterar överhuvudtaget inte vad begreppet technology transfer står för, medan andra för mycket långtgående diskussioner – ofta i skrifter i form av avhandlingar (se t ex Alänge, 1987). Att teknologi, och således det som överförs, består av hårdvara (t ex en maskin) och mjukvara (någon typ av information och/eller kunnande) är dock alla som skriver om ämnet överens om (se t ex Rogers, 1983; 1962).

Begreppet spridning används inom teknologiöverföringslitteraturen för såväl det interorganisatoriska som det intraorganisatoriska fenomenet (se t ex Alänge, 1987), medan begreppet överföring verkar vara upptaget för att beskriva något som försiggår mellan organisationer. Någon riktigt klar distinktion mellan spridning och överföring har vi inte lyckats hitta, men antydningar pekar på att överföring är en mer medveten eller planerad handling än spridning. Alänge (1987) beskriver överföring av teknologi som en avsiktlig, planerad aktivitet som består i att överföra kunskap om tekniker från en omvärld till en annan, medan Rogers (1983) med begreppet spridning avser en speciell typ av kommunikation – nämligen i vilken budskapet rör nya idéer. Kommunikation innebär, för Rogers del, alltid en tvåvägsprocess. Rogers menar för övrigt att vissa författare skiljer mellan spontan, oplanerad spridning (diffusion) och riktad, styrd spridning (dissemination). Själv använder dock Rogers termen spridning (diffusion) för såväl den spontana som den styrda formen. Det vidare begreppet spridning skulle således innefatta det snävare – överföring.

Hur mycket av den process vari en organisation tillägnar sig teknologi från en annan organisation, som innefattas av begreppet överföring är också det ett ämne för olika tolkningar. Alänge (1987) använder förvärv (acquisition) av teknologi som ett komplement till begreppet teknologiöverföring, fastän han menar att en lyckad teknologiöverföring innebär att mottagaren förvärvat kunskapen om tekniker samt lärt sig behärska teknikerna. Förvärv av teknologi definierar Alänge (1987) som själva uppbyggandet av kunskap, vilket kan påverkas av teknologiöverföringsprocessen och andra ansträngningar. Även Brodén (1983) skiljer mellan överföring och förvärv av teknologi, där det senare begreppet betecknar överföringen ur u-landets perspektiv, dvs den part som mottar teknologin.

Abbott (1985) påstår att akademiker vill definiera överföring av teknologi som användandet av teknologi. Både vetenskap och kunskap kan, enligt Abbott, lagras och överföras på flera olika sätt, men så länge som inte denna kunskap kommit till användning så är allt som har hänt att något har överlämnats (technology delivery), t ex en skrift. I

denna definition av teknologiöverföring är således förvärvandet av teknologin en del i överföringsprocessen. För att ytterligare visa mångfalden av perspektiv på innebörden av teknologiöverföring, menar Simkoko (1989) att i många definitioner ses teknologiöverföring som en envägstrafik. Själv anser han dock att det i verkligheten rör sig om en tvåvägstrafik, med ömsesidiga vinster. Någon entydig definition av begreppet technology transfer är som synes inte helt enkelt att presentera. Förutom att olika författare har, eller har valt, olika synsätt vid deras studier av teknologiöverföring, påverkar förstås även situationen i vilken de studerar överföringen, deras sätt att ge begreppet en innebörd.

Jämförelse med kompetensöverföring

Överföring av teknologi är helt enkelt ett av flera områden där kunskapsöverföring sker och det är förstås överföringen av denna den 'mjuka' delen av teknologin som vi är intresserade av (Ziemilski, 1981)).

Kunskap är förstås inte detsamma som kompetens; enligt tidigare definition (se ovan) är kunskap en del av kompetensen. Därför finns det naturligtvis skillnader mellan de beskrivningar av överföring av teknologi och det vi avser med överföring av kompetens. Inom teknologiöverföringsområdet ger dock vissa författare en sådan definition av teknologiöverföring – att överföringen inte är fullbordad förrän kunskapen kommit till användning – att likheterna med det vi avser med kompetensöverföring är stora. Det är också detta sätt att betrakta överföring som ligger till grund för vår definition av processen. Om kopplingen mellan kunskapen och uppgiften skriver också Gruber och Marquis:

> "Technology may be defined as the means or capacity to perform a particular activity. The transfer of technology must then mean the utilization of an existing technique in an instance where it has not previously been used. This transfer may be merely the acceptance by a user of a practice common elsewhere, or it may be a different application of a given technique designed originally for another use. The acceptance by a user of a common practice is called 'adoption', and the spread of such adoptions the 'diffusion of technology'. The application of technology in a new way is properly labeled an 'innovation'. A transfer of technology occurs in both adoption and innovation in the sense that a decision is made to use a form of technology where it has not previously been utilized.". (Gruber och Marquis, 1969:255-256)

Vi vill poängtera att Gruber och Marquis uppfattning om begreppet *diffusion* skiljer sig från Rogers (1983) tolkning (se ovan). En diskussion om vilka begrepp vi vill använda när det gäller 'förflyttning' av kompetens, återfinns nedan. När vi talar om teknologiöverföring i bemärkelsen tillämpning av teknologi på ett nytt sätt, har även det avgörande kravet för att kalla ett fenomen för kompetensöverföring goda möjligheter att uppfyllas. Bradbury (1978) ger för övrigt hela teknologiöverföringsbegreppet en liknande definition, i det att han menar att begreppet innebär ett skifte av teknologi från en kontext till en annan. En del av de som skriver om teknologiöverföring behandlar enbart 'adoption', andra enbart 'innovation', och åter andra skriver om båda arterna av teknologiöverföring. Med adoption avses att upptaga till sitt och med innovation menas nyskapande.

Fastän det är vår övertygelse att 'innovation' har störst likheter med det vi kallar kompetensöverföring, har vi i denna studie inte separerat de båda arterna, 'adoption' och 'innovation'. Flera av de fall som innebär 'adoption', är nämligen beskrivna med kon-

centration på problem som vi uppfattar som centrala vid kompetensöverföring, t ex kulturkrockar i-land och u-land i överföringssituationer (se t ex Swantz, 1989).

Istället för att gräva ner oss i djupa resonemang om på vilka sätt de olika teorierna om technology transfer skiljer sig från kompetensöverföring, kommer vi att koncentrera våra ansträngningar på att hitta föreningspunkter. Vi kommer att koncentrera diskussionen till överföring där människor från flera organisationer är inblandade, dock inte undantagslöst. Samtidigt anser vi att överföring av 'corporate skills and capabilities' (jfr Gabriel, 1967) är det som ligger närmast det vi ytterst är ute efter.

Ett annat område som innebär kompetensöverföring är 'informationsöverföring' (se t ex Ziemilski, 1981). Begreppet information har även det givits många olika innebörder, men liksom för teknologiöverföring avstår vi här från att hänga upp oss på olikheter med vårt egentliga forskningsområde – kompetensöverföring.

Det är ytterligare några saker vi vill kommentera i anslutning till diskussionen om definitioner av teknologiöverföring. Vad gäller diskussionen om de båda begreppen överföring och spridning, så har Örtenblad (1991), när det gäller kompetens, sett överföring som ett övergripande begrepp och istället skilt mellan aktiv och passiv överföring. Med aktiv menas att överföringen på något sätt är avsedd, medan den passiva överföringen alltså inte är avsedd. Börjar vi diskutera hur passiv överföring t ex kan göras effektivare, är den enligt definitionen inte längre passiv, utan aktiv. Inom teknologiöverföringslitteraturen förekommer de likartade begreppen formell och informell överföring (se t ex Abbott, 1985), vilka vi dock tycker sämre – än begreppen aktiv och passiv – framhäver skillnaden i medvetenhet.

Den aktiva överföringen kan antingen vara planerad, dvs att man med vissa medel (input) strävar efter att nå ett specifikt mål (output), eller spontan. Dessa begrepp är närmast att, inom teknologiöverföringslitteraturen, jämföra med planerad respektive oplanerad överföring, där termen planerad överföring används för insatser som människor aktivt försöker gynna, och den oplanerade för sådan som 'bara händer' (Bradbury, 1978). Den aktiva spontana överföringen innebär enligt vår definition att förutsättningar ges för att kompetens skall överföras, men där någon planering för att nå ett visst mål inte existerar. Dessa båda begrepp skall inte förväxlas med direkta respektive indirekta mekanismer för överföring, som är vanligt förekommande begrepp inom teknologiområdet (se t ex Abbott, 1985; Cooper och Sercovitch, 1970). Skillnaden mellan direkta och indirekta mekanismer är nämligen endast att överföringen genom de senare sker via en mellanhand.

Att skilja mellan överföring och förvärv, av teknologi (Alänge, 1987; Brodén, 1983) eller kompetens, har vi redan i vår definition av begreppet överföring avsagt oss från, då vi menar att kompetensen inte är överförd förrän den kommer till användning. Vi ser alltså förvärvandet som en del i överföringsprocessen. Vem som initierar överföringen – mottagaren eller avlämnaren – tycker vi däremot är intressant med tanke på Brodéns sätt att skilja mellan överföring och förvärv. Överföringen kan således vara utbuds- eller efterfrågebaserad, s k *technology push* respektive *market pull* (Cutler, 1991) eller *idea push* respektive *need-pull* (se t ex Kling, 1981; Morphet, 1978).

Simkokos (1989) sätt att betrakta teknologiöverföring – som en tvåvägstrafik, med ömsesidiga vinster – vill vi kalla just ett betraktelsesätt, som kan vara mer eller mindre ändamålsenligt beroende på situation. Ett alternativt synsätt innebär förstås att överföringen är en envägstrafik och att vinsten är ensidig – ett nollsummespel. Frågorna om överföringen ses som utbuds- eller efterfrågebaserad, som en envägs- eller en tvåvägstrafik, samt som ett plussumme- eller ett nollsummespel är de betraktelsesätt som i huvudsak står till buds inom området, teknologiöverföring. Med denna teoretiska förståelse för fenomenet kompetensöverföring inleddes fallstudien av Stena Line.

III KOMPETENSÖVERFÖRING – EXEMPLET STENA LINE

Vi har förstått att det som Stena primärt velat förändra i de adopterade organisationerna är beslutsfattande (från en centraliserade landstyrd organisation, till en decentraliserad organisation, där besluten fattas av dem som berörs, ofta ombord) samt service (från transportföretag till serviceföretag, á la SAS). Vi har dock inte som mål att utvärdera deras avsikt. Det som de intervjuade personerna erfarit innan våra interjvutillfällen är att de haft besök från Stena eller har varit den från Stena som besökt en arbetsplats. Vi har inledningsvis påtalat studien genomfördes i samband med att Stena fövärvade ett annat rederi. De skickade sedan över personal till det nya rederiet. Målet för dessa besök var att – med vår terminologi – överföra kompetens från Stena till det förvärvade företaget. Det innebär att företaget skulle förändra sin uppfattning om sin uppgift till att bli mer serviceinriktad. Detta skulle bl.a. ske genom en mer decentraliserad organisation. De vi har intervjuat har med andra ord varit personal från och personal från det förvärade företaget, dvs Sealink British Feries.

Platsen för mötena har varit Sealink antingen med England eller Holland som bas. Stena har under perioden initierat sina förändringsförsök både formellt och informellt, dvs man har försökt uppnå förändring med såväl maktmedel som genom personliga vardagliga möten i verksamheten (Detta kommer vi ge exempel på längre fram). Alla de vi har interjvuat är med andra ord väl medvetna om den förändring som pågått men utifrån olika positioner – antingen som förändrare eller som den som skall förändras. Utifrån intervjumaterialet kommer vi i det följande att redovisa och diskutera de centrala aspekterna i förändringsprocessen.

Vad ger mötet för bestående intryck?

I det intervjumaterial vi förfogar över är det främst tre faktorer av kompetensöverföring som diskuteras i intervjuerna. Det är kulturella aspekter, ledarskapsfrågor samt hur arbetet utförs. Den senare är den svåraste faktorn att hantera eftersom den rymmer en mängd aspekter i sig, vilket vi tidigare har diskuterat i samband med den teoretiska analysen av kompetensbegreppet, där vi bl a lyfte fram Sandbergs (1987) kompetensdefinition. Kompetensbegreppet innehåller dock ett antal aspekter som på sätt och vis berör de två tidigare faktorerna. De tre nämnda faktorerna beskriver också förutsättningarna för kompetensöverföring, hur man går tillväga och vilken kompetens som överförs. Förutsättningarna för kompetensöverföring benämner vi som kulturella förutsättningar, hur man går tillväga ser vi som ledarskapsfrågor och till sist, vilken kompetens som överförs etiketterar vi som hur arbetet skall genomföras. Vi har valt att strukturera följande avsnitt efter dessa tre teman.

De kulturella förutsättningarna

De kulturella aspekterna vid kompetensöverföring i ett internationellt perspektiv mellan företag med olika kulturella utgångspunkter är framträdande. Det är inte så att de är avgörande men de genomsyrar hela processen vid kompetensöverföring. Det är en faktor som är påtaglig för de inblandade och som de är medvetna om men kanske ändå inte tar så stor hänsyn till:

"…varje nationalitet har sina särarter, det kan aldrig bli som det är här. Lika lite som vi kan bli som holländare om holländare råkar köpa oss. Men det finns ju alltid genom att du har fostrats i, upp på ett viss sätt, du har gått i skola i ett visst land som lär dig vissa saker… Om du tar England och Holland så är distansen mellan medarbetare och chefer ändlös jämfört med vad vi är vana vid. Vilket för mig personligen kändes väldigt konstigt när jag jobbade i England för jag är inte van vid det. Jag är inte van vid att någon kallar mig fru Olsson i jobbet, till exempel. Jag reagerar ju knappt på det. Och det gör att…det går aldrig att få det lika, och det tror jag inte är bra heller, eftersom man jobbar olika …men det skall anpassas så att…varje anställd, oavsett var den befinner sig i organisationen, skall ha…passagerarens bästa för sina ögon så att passageraren verkligen kommer tillbaka. "

Det finns med andra ord kulturella nyheter i förutsättningarna vid kompetensöverföring som aktörerna är väl medvetna om. Det är även så att de bejakar den kulturella 'särarten' och uppfattar den inte på något sätt som ett problem. Möjligtvis blir de förvånade över det nya i den sociala relationen men samtidigt eftersträvar de inte en likriktning. Det innebär att aktörerna ser de kulturella skillnaderna och accepterar dessa så länge som de betraktas som kulturella skillnader. När det sedan mer specifikt gäller hur arbetet skall utföras eller hur de ser på sin arbetsuppgift, uppfattas skillnader inte längre som en kulturell särart. Då gäller det att likrikta det som aldrig kunde vara lika. Målet och uppfattning skall vara gemensam, vilket är självklart. Lika självklart är vilket mål och vilken uppfattning som skall vara gemensam.

Om vi håller kvar bilden av kompetensöverföring – från avlämnande organisation till mottagande organisation – är det tydligt att vad som skall vara gemensamt är det som är sprunget ur den avlämnande organisationens kulturella förutsättningar. Det är inte i någon större omfattning diskuterat eller ifrågasatt på vilket sätt de målsättningar, uppfattningar och det handlande som överförs kan se annorlunda ut. Skälet härtill är förmodligen att moderbolaget anser sig inneha tolkningsföreträdet och den enskilde aktören som fått uppdraget att svara för kompetensöverföringen anser inte att uppdragets innehåll kan ifrågasättas, eller att det finns något oreflekterat självklart i den kompetens som skall överföras:

"Ett annat exempel är att vi införde vårt koncept här med smörgåsbord och det här va, vad som man också världen över kallas buffet, men vi upptäckte att man kan ju inte kalla det buffet i england därför att en engelsman tror att buffet är en cafeteria. Där går du in och plockar vad du vill ha och betalar i en kassa. Men vårt skandinaviska koncept är ju smörgåsbord, va.

Ett pris – ät hur mycket du vill och vad du vill. Vi införde det va, och som ett exempel på hur man måste vara med dom, det är att vi talade om för dom så här: "det här skall finnas". Och vi plockade alltså över kallskänkor och kockar som visade dom att det här skall vi ha, vi skall ha tomater, tomatsallad, där skall finnas ägg och majonnäs, det skall finnas två sorter av sill, det skall finnas tonfisksallad, det skall finnas följande i den kalla buffén, sen skall det finnas följande varma rätter och så vidare.

Ja, sa dom, det skall vi göra. Så gjorde dom det tillsammans med oss. Så vände vi ryggen till under två dagar. Då hade dom totalt gått tillbaka igen till vad dom alltid gjort förr. Dukat fram sina traditionella rätter, som dom har va. Där man…traditionellt i England är att du får en rätt på en tallrik, det kan vara ägg och majonnäs, eller nånting sånt här va. Deras uppfattning om hur man skulle servera det, det var att ställa ett antal rätter i den buffén. Varmrätter, kladdiga chokladtårtor och allt vad dom heter, som dessert va. Vi säger ju som så här, med vårt smörgåsbord som du vet va, vi ger ut sillar, grönsaker, sallader, kallskuret, pastejer, patéer, osv, och så säger vi - "Ta vad ni vill, och hur mycket ni vill". För att på det sättet kan du servera mycket flera människor, och du tillfredsställer mycket fler önskemål, va."

Samtidigt som de kulturella skillnaderna är något som accepteras av alla aktörer, blir skillnaderna i de konkreta situationerna inte längre kulturella, utifrån avlämnarorganisationens perspektiv, utan de reduceras till en variabel, ett speciellt handlande eller olat, som relativt enkelt kan och bör förändras.

Det är däremot tydligt att kulturella skillnader kvarstår utifrån mottagarorganisationens perspektiv. Här framhäver man de kontextuella villkoren, dvs företagets kunder har preferenser som skiljer sig åt beroende på den kulturella traditionen.

> "In Scandinavia, you make a smorgasbord with lots of raw fish, and if you put that on a British ship, the guests say: I want my money back, because what is that raw fish, first cook it, because I am not going to eat it like that. So there is a big misunderstanding, when you are very famous with smorgasbord on the Scandinavian ships, and you do that on the route Hoek of Holland - Harwich, and your guests do not like it, you know then there is already something that you cannot make the same, but on the other hand there are a lot of things that you can benefit from the positive things from…that are international concepts, and I think…that everybody learn to think more international."

Det betyder inte att man i det kulturella utbytet inte kan lära av varandra. Det är till och med så att det utvecklas en gemensam internationell inställning till en mängd aspekter, inte minst kompetens. Det verkar vara så att mottagande organisationen resonerar mer i dessa tankebanor än avlämnande organisation, vilket inte är speciellt anmärkningsvärt eftersom det till mottagande organisation sker en överföring av kompetens som är tänkt att förändra dess verksamhet. Däremot är det märkligt att aktörerna i den avlämnade organisationen i så liten utsträckning diskuterar de kulturella faktorerna vid överföring av kompetens i det här fallet.

Om vi knyter an till vår tidigare diskussion om kompetensöverföring är självfallet de kulturella aspekterna viktiga. De påverkar eller kan sägas utgöra själva grunden för aktörernas uppfattning om uppgiften. Därför är självfallet kännedomen om den kulturella kontexten en avgörande faktor vid kompetensöverföring. I mötet mellan skilda aktörer möts olika kulturella uttryck. Aktörernas uppfattning om uppgiftens beskaffenhet och tillvägagångssätt för att lösa uppgiften är tydligt knutna till kulturen. Det visar inte minst de citat vi har presenterat ovan.

En fråga om ledarskap

När vi i detta tema ställer frågan, hur går man tillväga, beror det på att det är en återkommande röd tråd i intervjuerna. Vad har man gjort för att överföra kompetens? Hur beskriver man sina vedermödor att uppnå en förändring av kompetensen i den mottagande organisationen. Vi kan se att det framför allt är två faktorer som framträder när vi analyserar intervjumaterialet, den ena är hur olika maktinstrument används i förändringssituationen, det andra är hur kompetensöverföringen har organiserats. De här två komponenterna går självfallet inte att helt och hållet särа på utan de inverkar på varandra men samtidigt är det möjligt att skilja dem åt vid en analys. Det är inte heller självklart vilken form av makt som utövas vid en viss karaktär av organisering.

Det som är klart är att utifrån avlämnande organisations sida är det en strategisk fråga som både innehåller en bestämning av det konkreta tillvägagångssättet men också en kraftig markering av vem som anger riktningen för förändringen. Den beskrivningen de ger av vilken strategi som tillämpas vid kompetensöverföring är att likna vid militära

strategier, främst på grund av språkbruket (se citat nedan). Det är ett uttryck för ett aggressivt förfarande vid kompetensöverföringen:

> "Man måste gå in på bred front. Många fronter samtidigt. Det vi gjorde då, det var ju dels i ledningsgruppen eftersom vi var två svenskar som gick in där då…och sen har vi ju haft svenskar nästan på alla nivåer. På nyckeljobb, i vissa fall, och ta catering t ex för förändring av hela ombordkonceptet, har vi en svensk. Vi har haft en svensk på marknadsföring-försäljning, han är där fortfarande. Vi har haft ute på fartygen, på…som plats…cateringchefer ombord på fartygen har vart svenskar. Eller, kanadensare är det också i vissa fall. Verksamheten vi hade i Canada har vi tagit med oss fyra stycken, från Canada, som kan vårt koncept, så man behöver inte va svensk, man kan va canadensare, det går bra det också. Vi har haft från andra håll också…svensk-italienare, så bakgrunden är inte att man är född svensk, man kan va egentligen vad som helst, men man skall kunna konceptet.

Genomförandet av kompetensöverföringen beskrivs här som en strategisk manöver. Man går in på bred front och på nyckelpositioner. Det handlar om att inte ge utrymme för några tveksamheter. Förändringen mot ny (annan) kompetens skall genomföras. Metaforen, bred front, visar på en kraftfull markering av vad som är det nya. Begreppet nyckeljobb visar att det finns en strategisk position. Konceptet är definierat, dvs det finns en beskrivning av vilken kompetens det gäller. Innehavaren av nyckeljobbet är den som garanterar att konceptet överförs och vidmakthålls.

Kompetensöverföringen sker med individer som bärare av kompetensen. De placeras i den mottagande organisationen och skall se till att den nya kompetensen implementeras. Detta är den grundläggande organiseringen av kompetensöverföringen. Konkret går det till så att den som kommer från den överlämnande organisationen visar hur arbetet kan göras annorlunda:

> **F**: Den uppgiften Du har haft nu då, när du varit chef - det har inte varit så mycket att förändra, bortsett från den här omorganisationen?
> **S**: Jo, det har den också varit, för att vid sidan om det va, så har jag varit ute på båtarna, och styrt den förändringen som vi vill ha igenom, att genomföra vårt koncept i England va. Det går inte att göra genom att skicka ut ett papper, utan du måste - som jag kallar det - ställa dig på golvet bredvid dom och tala om - så här gör du. Du kan skicka ut hundra papper - det händer ingenting, va.....och det är ju vårt svenska koncept, det försökte vi att införa då, men då visade det sig att du måste vara med dom, hela tiden tills dom har fattat "Det här är det som gäller".
> **F**: När har dom förstått?
> **S**: När dom upptäcker att gästerna är nöjda och kommer och tackar så mycket och talar om att det här var roligt att se, det var nåt nytt för oss och vi är väldigt glada och nöjda över detta och tack så mycket. Då fattar dom va.
> **F**: Räcker det inte att berätta det för dom, att ni måste förstå att gästerna…
> **S**: Nej, nej, det gör inte det. Och det räcker inte att skriva det på papper heller. Därför att när vi vänder ryggen till, då säger dom så här: – Vi har haft det här i 100 år, va.
> **F**: Men vad tror du det är som gör att dom till slut förstår, om man är med dom tillräckligt länge?
> **S**: …ja, att dom förstår, det är att vi är så förbannat envisa. Men… att dom också förstår det här att dom får gensvar hos gästerna. Det tror jag har väldigt stor betydelse.

Även om det inte går att ge order med skriftliga instruktioner om att personalen skall inhämta ny kompetens, för att kunna utföra sina arbetsuppgifter, är det ändå en fråga om maktdemonstration. Det handlar om att hela tiden bevaka att de utför arbetsuppgiften efter det nya beteendemönstret. Beskrivningen av händelseförloppet visar att det varken finns något större utrymme för diskussion eller alternativa lösningar. Arbetet skall utfö-

ras på ett annat sätt än tidigare. Incitamenten för att nå dit är dels kraftfulla påpekanden från den som lär ut arbetet, dels en positiv respons från eventuella kunder. Piskan och moroten har plockats fram igen.

Det här är ett tillvägagångssätt som känns främmande men samtidigt inte speciellt förvånande. Förfarandet är inte längre självklart accepterat. Det är inte en del av den norm som är framträdande idag, varken vad gäller hur vi organiserar verksamhet i en social dimension eller hur kompetensutveckling skildras. Det är dock så att organisationer fortfarande är hierarkiska och utvecklingen inom det konkreta ledarskapet inte alltid har hunnit så långt. Alternativa procedurer används dock också.

> "Först får man bygga upp ett förtroende, med dom. Och…där får man ju…där får man vara lite falsk. Man får…man får se till att man har dom på sin sida. Och…sen när man har börjat bli kompisar då – vilket man tror att man är efter en halv dag, men det är man inte. Det är lite som i USA, ungefär, det är…å hej kompis, skaka hand, och…man har det väldigt trevligt tillsammans. Men där är det egentligen slut, så det får man bygga på då."

Även om det finns en vilja att bygga upp ett förtroende vid kompetensöverföringen som kan innebära att det finns utrymme för dialog och samverkan, är det endast ett redskap för att styra överföringen av kompetens dit man vill. Det är detta som är det mest framträdande, den klara ordergivningen som inte lämnar några tveksamheter.

Överföringens genomförande

När vi här diskuterar hur kompetensöverföringen genomförs gör vi det utifrån två aspekter, dels hur det går till, dels vilken kompetens som överförs. Vi utgår från att dessa två aspekter är väl förenade men är samtidigt medvetna om att så inte alltid är fallet. Vi kommer i den följande analysen att utgå från Sandbergs (1987) kompetensmodells fem delar som vi tidigare har diskuterat.

Vilken kompetens är det då som i huvudsak överförs och hur går det till? Vid intervjuerna med representanter från den överlämnande organisationen återkommer begreppet beteendeförändring, vilket innebär att de vill att arbetet skall utföras på ett annat sätt.

> "**F:** Men detta som vi pratade om med beteendeförändringar, finns det större möjligheter att genomföra beteende…eller att även genomföra det som du kallar för ryggmärgsförändring, då, om man har möjlighet att säga till folk, att så här måste du göra?
> **S:** Ja, då ändrar du inte beteendet, utan då ändrar du i stort sett bara…ordningen, det är det hela. Det kan hända att det här…beteendet följer efter hand, då, smyger det in. Men det tror jag inte det gör på tre månader. Så det är…men det är lite därför vi går in nu, nu går vi in och fattar beslut, nu gör du det pang bom, du gör det pang bom. Och sen när alla då vet vad dom skall göra, då tar vi tag och arbetar med person – okay, nu löser vi det här, eller hur, vad tycker du – skall vi göra det."

Det finns en medvetenhet om att den förändring som man vill uppnå tar tid och att den är svår att genomföra. Målet med förändringen är trots allt inte en ytlig förändring utan det finns en förväntan om att personalen skall tillägna sig ett helt nytt beteende. Grunden för hela kompetensöverföringen har dock tydliga maktattribut, vilket vi diskuterade i förra avsnittet. Mötet inleds med ett otvetydigt klargörande om vem som bestämmer och vad som skall hända.

När förutsättningarna är klargjorda sker kompetensöverföringen på två sätt, antingen genom traditionell utbildning (kurs) eller genom praktisk demonstration, eller en kombination av båda.

> "**S:** Ja. Det är ju då…får ju utbilda personalen…på att ge…service, va. Man får utbilda dom på hur dom skall uppträda, framför gästen. Och…man får utbilda dom på merförsäljning, hur man…lär sig att få merförsäljning…så att man inte bara säljer just det som gästen pekar på, på menyn, utan man rekommenderar viner, och lite såna där andra saker.
> **F:** Kan man…tar man åt sig det när man går den utbildningen, räcker det med att man får höra det en gång, eller…?
> **S:** Nej, vi…utbildar dom rent praktiskt då.
> **F:** Hur går det till?
> **S:** Ja, det går till så att…dom får vara med, och…se hur man dukar upp ett bord, och…hur man serverar, och…från vilket håll man plockar bort, och…från vilket håll man serverar mat, till exempel. Så hela den biten, alltså grundprinciperna, då för att…hur man tar emot en beställning, att man lyssnar på vad gästen säger, så att man inte frågar efteråt, det som gästen redan har talat om för dig, vad…han vill. Och att du då istället då använder den tiden för merförsäljning, och ger ett förslag till dessert, eller sälja ett vin på sidan om, eller nånting sånt där. "

Det är helt klart att kompetensöverföringen genomgående beskrivs som en förändring av beteende, vilket vi, utifrån Sandberg (1987), ser som färdighetsträning. Färdigheten är något som individen förvärvat och som sedan blivit en självklar och etablerad del av personens vana att lösa problem. Vi kan se i de intervjuer vi redovisar citat från att det är färdigheter för att utföra arbetsuppgifterna på ett visst sätt som är centralt. Representanterna från den överlämnande organisationen beskriver det dock snarare som kunskap i den bemärkelsen att det är en given mängd information som skall överföras.

Det är här ett av de centrala problemen som finns vid kompetensöverföringen. Det finns en medvetenhet om att det är svårt att etablera den nya färdigheten men samtidigt verkar det saknas en djupare insikt om vad det beror på. För att råda bot på att det nya alltid förblir vid vad det är, utan att en tillbakagång sker till det gamla, används i första hand styrning och kontroll.

> **F:** Men om vi kommer tillbaka till den här städutbildningen då, där kan man lära ut teknikerna, då. Men sen är det husfruarna, eller de cheferna på båtarna, sen är det deras uppgift att ha blicken och att försöka överföra den till sin personal?
> **S:** Precis. Vad jag har gjort, då, eller kommer att göra, jag har gjort en checklista, där då står allting på. Allting som finns i en hytt står uppskrivet på den här, på engelska, då. Så har jag en rad för…reparationer, reparationer av el, reparation av…möbler o s v, och så har jag en rad för städning, och sen anmärkningar, då. Så när dom går runt i dom här hytterna, så…det har ju vi inte hemma direkt – vi har checklistor, men dom använder vi mest när vi ligger på varv i docka och sånt, då använder vi riktiga checklistor, annars gör vi inte det. Men för att dom skall försöka förstå att det är så viktigt, för dom…eftersom dom inte ser det själva, man måste lära dom att se med nya ögon, på en hytt, då får dom ju börja med att…ta steg för steg då, så att säga va. Dom går in på toaletten, så står dom med listan på toaletten: – lampa, ja den fungerar – osv, osv, hela checklistan. Så har jag tänkt att börja.
> **F:** Och sen?
> **S:** Sen efter ett tag då…nu får jag ju se, nu skall jag ju vara kvar till siste mars, då. Det är ju bättre att dom använder dom här checklistorna, annars så tror jag inte dom gör det överhuvudtaget. För då kan man också kolla hur många hytter dom gör på en dag. För säger man då att dom skall kolla 15 hytter på en dag, t ex, då finns det ju papper på det. Och är det nu så att jag går och kollar en hytt efter dom, och jag ser att dom har missat nånting, då kan jag ju fråga – varför har du inte skrivit upp det?, annars har dom ju ingenting att gå på.

Det är färdigheter som den avlämnande organisation vill överföra men överföring med mer varaktig beskaffenhet sker genom förändring av uppfattning om bl.a. uppgiftens karaktär och beskaffenhet. I varje moment i överföringsprocessen som vi redovisat ser vi att det handlar om ett försök till implementering av ett gemensamt tolkningsmönster och synsätt. Den överlämnande organisationens aktörer vill att den mottagande organisationens aktörer skall anamma den uppfattning som de har.

Om man ser på Sandbergs modell så är uppfattningen det som håller ihop de andra delarna i kompetenscirkeln. Vår uppfattning av en uppgift styr vårt sätt att hantera den. Utifrån vår uppfattning aktiverar vi den kunskap, de färdigheter, de nätverk och den kapacitet som vi behöver för att lösa uppgiften. Uppfattningen inbegriper känslor, normer, värderingar etc. Vi menar att det är tveksamt om det i huvudsak är kompetensöverföring som sker i det exemplet vi diskuterar här. Mycket av det som händer i den process vi har studerat är riktat mot att aktörer i den mottagande organisationen skall göra annorlunda, dvs ändra beteendet. Även om vi i vår analys beskriver att fokus närmast är riktat mot aktörernas färdigheter, är denna medvetenhet inte så stor från den överlämnande organisationens sida. I intervjumaterialet ser vi att en annan uppfattning än överlämnande organisationens avfärdas eller inte tillmäts någon betydelse. För att kompetensöverföring skall kunna genomföras måste den mottagande organisationen tillskrivas något värde från avlämnande organisationens sida. Den som vill överföra kompetens måste vara mer intresserad av hur mottagaren uppfattar det nya och vilken uppfattning som mottagare har om sin uppgift.

Om att byta perspektiv på kompetensöverföring

Om vi sammanfattar de resonemang som vi fört ovan visar den studie av kompetensöverföring vi genomfört att det finns en mängd komplikationer i en dylik process. Vi har tidigare påpekat att diskussionen inte är relaterad till det uppnådda resultatet men intervjuerna ger trots det vid handen att den kompetensöverföring som genomfördes inte var helt okomplicerad att verkställa.

Vi gör inte anspråk på att studiens resultat uppbär någon generalitet i traditionell bemärkelse men påstår dock att de exempel vi lyft fram i texten tjänar bra som beskrivningar och därmed underlag för en diskussion om kompetensöverföring. Vi har sett att vid kompetensöverföring är det viktigt att fundera på i vilket sammanhang som överföringen sker. Från vad till vad. Den mottagande organisationen är inte att betrakta som ett *tabula rasa*. Det finns något innan det nya inträder. Låt vara att de kulturella aspekterna framträder extra tydligt i ett internationellt sammanhang men de är nog att räkna med även vid kompetensöverföring i ett nationellt sammanhang.

Sättet som kompetensöverföringen genomförs på är också centralt. Det gäller både det konkreta genomförandet och med vilka maktattribut överföringen understöds. Om det är en långsiktig förändring som är målet, vilken är tänkt att ge ett nytt självständigt och motiverat utförande av arbetsuppgiften hos personalen, är vi klart tveksamma till om 'moroten och piskan' är det främsta medlet. De svårigheter som beskrivs i exemplen talar för motsatsen. Vi kan dock se att det finns en överensstämmelse mellan innehåll och form i den meningen att kompetensöverföringen har en tydlig praktisk utbredning. Det stämmer väl överens med fokuseringen på tillägnelsen av färdigheter. Samtidigt saknas i processen en mer medveten hållning för att förändra personalens uppfattning av

uppgiften. Vi har tidigare påpekat att maktattribut som ordergivning eller andra former av kontroll förmodligen inte är den mest effektiva metoden för att uppnå förändring på detta område.

Ett stort problem som vi har blivit uppmärksammade på under det att vi har bedrivit denna studie är att kompetensöverföring som perspektiv i sig är ett bekymmer. Det är, som vi inledningsvis påpekat, en tankefigur nära knuten till området teknologiöverföring. Vi har i studien blivit uppmärksammade på att denna tankefigur allt för hårt präglas av ett tekniskt kunskapsintresse (Habermas, 1978 (1972)). Det innebär att överföringsprocessen beskrivs som en endimensionell sekvens, där styrning och kontroll är centrala faktorer. Det som saknas är den sociala dimensionen, dvs de interaktiva relationer som präglar mänskligt umgänge. Det perspektiv som vi anfört i studien saknar möjligheten att på ett djupare plan beskriva vad som händer i det fenomen vi etiketterat som kompetensöverföring. Vi avser att i nästa avsnitt utveckla ett resonemang om alternativa perspektiv.

IV FRÅN KOMPETENSÖVERFÖRING TILL ORGANISATORISKT LÄRANDE

I det empiriska materialet visade sig några teman vara mer framträdande. Det var de kulturella förutsättningarna, ledarskapet och själva det konkreta genomförandet. Vi har tidigare fört ett resonemang om dessa teman men för att mer ingående förstå problematiken måste vi titta mer på samspelet mellan människorna i organisationerna. Det innebär att vi måste skifta fokus. I perspektivet kompetensöverföring är processen beskriven som en linje, från sändare till mottagare. Vi har kunnat konstatera att den process vi har studerat inte går att beskriva på detta sätt. Det är snarare så att ett samspel mellan sändare och mottagare utspelar sig, vilket innebär att metaforen sändare och mottagare inte längre är användbar som förklaringsmodell för den process vi har studerat.

Kunskapens karaktär

Ett stort problem med kompetensöverföringsmodellen, som vi har använt oss av, är att den skiljer mellan kunskap och praktik. Det innebär att kunskapen ses som en form av vetande som skall omsättas i praktisk handling. Detta är den traditionella synen på kunskap. Vi har kunskap om något som är avskilt från individen. Något vi inte är en del av och som vi kan studera på avstånd. Förhållningssättet bygger på en rationell ansats, vilket innebär att observatören gör en åtskillnad mellan sig själv och det observerade via sitt förnuft. Det är en starkt kognitivt präglad syn på kunskapen, vilken kan uttryckas explicit med symboler. Den kunskapen är grundad på tänkande, observation och experiment. Själva tillämpningen är avskild från kunskapen.

Det är en instrumentell kunskap. I och med att människan besitter kunskapen har hon ett instrument som ger förmågan att styra och behärska sin (och andras) tillvaro, inte i faktisk mening utan i form av mål eller inriktning. Kunskap är makt, en devis som passar in här.

Om vi tar fasta på det som vi i studien ser att Stena Line försöker åstadkomma, appellerar det istället i högre grad till en annan kunskapsform. Det är den kunskap som Sandberg (1994) beskriver som färdigheter (practical knowledge). Den praktiska kunskapen framträder i aktiviteten. Det är en kunskap som används i görandet, men inte avgränsat i teknisk bemärkelse, dvs i konsten, förmågan. Det är en kunskap som framträder i det att människan bedömer, väger för och emot, argumenterar, löser problem etc. Det är inte kunskap i form av en övertygelse, som uttrycks i påståenden, utan en kunskap som är förankrad i förmågan att kunna besvara en frågeställning, att lösa olikartade uppgifter.

Vi ser i den praktiska kunskapen ett samband mellan kunskap och tillämpning – en kunskap som Molander (1993) beskriver som en handlingens kunskap, där deltagande och dialog med andra människor är central. Vi ringar med andra ord in kunskap som utvecklas i människors handlande. Denna kunskapsform fångar det konkreta handlandet. Människor ställs inför uppgifter, som de måste lösa. I det sammanhanget sker en bedömning, där lösningen ställs i relation till mål, värderingar. Man kan tala om att överblicka en situation, sätta den i relation till förutsättningarna – en aktivitet som ger mening åt handlandet.

Vi kan dock se att både den teoretiska och praktiska kunskapen ligger till grund för människans förmåga att förstå och handla. Den teoretiska kunskapen är ett resultat av iakttagandet, funderandet och reflektionen över verkligheten, som möter oss människor, men även reflektionen över de praktiska färdigheterna inkluderas här. Den praktiska förmågan, färdigheten, förvärvas dock inte genom teoretisk reflektion även om teorierna finns hos människor. För att förvärva en praktisk förmåga krävs ett övande i den sociala situationen, där människan hanterar verkligheten och de konkreta arbetsuppgifterna. Detta framkommer också i studien.

Vidare mot organisatoriskt lärande

Den enda möjligheten, som vi ser det, att fördjupa förståelsen för de processer som vi har studerat i det presenterade praktikfallet är att gå vidare till ett annat perspektiv. Det ger en möjlighet att tolka materialet utifrån en annan teoretisk referensram och därmed ett annat fokus. De teorier och den forskningstradition som vi finner mest lämplig är den som går under etiketten organisatoriskt lärande.

Vi måste nu tänka oss två scenarier. Det första har vi använt i denna studie. Vi utgick från perspektivet kompetensöverföring och i studien kunde vi identifiera ett antal kritiska faktorer så som de kulturella förutsättningarna, ledarskapet och överföringens genomförande. Det var ett betraktelsesätt som gav begränsad insikt i de processer som vi studerade. Det här är ett viktigt resultat. Vi kan nu se att den teoretiska referensram som finns i konceptet kompetensöverföring inte är tillräcklig. Vi övergår nu till scenario två.

I scenario två använder vi oss av ett annat perspektiv, organisatoriskt lärande, och utgår från den teoretiska referensram som det ger oss. Vi kan här se att i den forskning som representerar detta perspektiv finner vi en mer fruktbar tolkningsmodell. Brown och Duguid (1991) har i en artikel analyserat och visat betydelsen av att lärande sker i arbetssituationen. I artikeln visas även hur gemensamma föreställningar (uppfattningar) har betydelse för lärandet samt hur språket i allmänhet och berättelser i synnerhet, bevarar kompetensen i organisationen. Om vi drar oss till minnes vår tidigare diskussion av studien är detta en faktor som var tydlig där men som i det tidigare perspektivet, kompetensöverföring, inte går att ge någon mer ingående förklaring.

Det finns också andra problem som diskuteras inom teoritraditionen organisatoriskt lärande, och som kan kasta ett nytt sken över det vi här kallar kompetensöverföring. En frågeställning som t ex diskuteras är var kunskapen skall finnas för att lärande skall kallas för organisatoriskt. Ett vanligt synsätt är här att allt lärande visserligen är individuellt, men att kunskap måste komma organisationen – eller det organisatoriska minnet som det ofta kallas – tillgodo för att lärande skall åberopas som organisatoriskt (se t.ex. March, 1991; Simon, 1991; Kim, 1993). Inom denna teoribildning diskuteras vidare vem det är som lär; är det individen, organisationen som om den vore en individ, eller är det kollektivet (se t.ex. Cook och Yanov, 1993). Dessutom pågår en debatt om vad (organisatoriskt) lärande är. I en artikel diskuterar t ex. Fiol och Lyles (1985) skillnaden mellan anpassning, lågnivå- och högnivålärande.

Vi ser med andra ord att i konceptet organisatoriskt lärande finns möjligheten att mer grundligt analysera det skeende vi har studerat. Därför avser vi nu som avslutning på

rapporten ge en schematisk analys av detta teoretiska perspektiv. Det blir samtidigt en beskrivning av vår fortsatta forskning på området.

Organisatoriskt lärande

Forskningen om organisatoriskt lärande är mycket omfattande vilket leder till en avsevärd publicering på området. Det är inte helt lätt att ge en sammanfattande beskrivning av det teoretiska fältet dels av ovannämnda skäl, dels på grund av att teorier om organisatoriskt lärande har skilda utgångspunkter och perspektiv på problematiken.

Det vi ser är att teorier om organisatoriskt lärande behandlar ett omfångsrikt område inom organisationsteorin; individ och struktur, teori och praktik, för att nämna två dimensioner som behandlas, kanske de mest genomgående. Det finns idag ett antal kategoriseringar av teorierna om organisatoriskt lärande och vi tänker begagna oss av dessa för att bringa reda i den teoretiska floran.

Organisatoriskt lärande har varit ett populärt forskningsfält sedan sextiotalet men har kanske rönt störst popularitet på åttio- och nittiotalen. Teorierna om organisatoriskt lärande har främst haft sin bas i den kognitiva teoritraditionen men på senare tid har även forskare från andra teoretiska discipliner, såsom kulturteori, intresserat sig för problematiken (se t ex. Cook och Yanow, 1993). Det har i sin tur givit ett annat perspektiv på organisatoriskt lärande, vilket vi återkommer till längre fram.

Huysman (1996) är en av dem som på senare tid försökt sig på en kategorisering av teoritraditionen. Hennes kategorier bygger delvis på redan kända indelningar men vi utgår från dessa eftersom de ger en samlande beskrivning av forskningsområdet.

I litteraturen om organisatoriskt lärande, från sextiotalet till idag, är det möjligt att dela in teorierna i sex perspektiv (se Huysman, 1996)[4].

- Organisatoriskt lärande genom anpassning
- Ökat lärande genom innovationer
- Lärande utifrån gemensamma referensramar
- Organisatorisk kunskap som ett resultat av lärande
- Den lärande organisationen
- Organisatoriskt lärande som social konstruktion

Dessa sex perspektiv är inte väsensskilda men innehåller på en rad punkter olika fokus på organisatoriskt lärande. Vi beskriver kort dessa perspektiv och diskuterar deras förhållande till organisatoriskt lärande.

Organisatoriskt lärande genom anpassning. I det här perspektivet betraktas organisationen som ett öppen system vilket är beroende av sin omgivning. Organisatoriskt lärande är det som sker när organisationen anpassar sig efter omgivningens krav och förutsättningar (se t.ex. Shrivastava, 1983). Ett exempel är March och Olsens (1976) teori om

4 Vi använder oss företrädesvis av Huysmans perspektiv. Hennes fyra första kategorier är också i sak desamma som Shrivastavas (1983).

anpassning i beslutsprocessens tre faser genom förändrade mål för verksamheten, selektiv uppmärksamhet gentemot omgivningen samt att sökningsproceduren för att finna lösningar på problem formas bl.a. av tidigare utprovade problemlösningar.

Ökat lärande genom innovationer. Här beskrivs det organisatoriska lärandet som en stegvis process där man försöker överbrygga klyftan mellan känd kunskap och nya kunskaper. Organisationen betraktas som en enhet där rutiner utformas för att ta tillvara nya erfarenheter och ny teknologi (Huysman, 1996).

Lärande utifrån gemensamma referensramar. Basen i det här perspektivet är organisationsmedlemmarnas gemensamma referensramar. Organisatoriskt lärande sker när individerna handlar utifrån sina gemensamma föreställningar. Argyris och Schön (1978) utvecklar en modell om ”espoused-theories” och ”theory-in-use, dvs relationen mellan börmodeller och handlingsmodeller vi verkligen använder. Handlandet är ett resultat av gemensamma föreställningarna och normer. Lärande innebär förändring av dessa föreställningar och normer. Det innebär att individer i organisationen handlar utifrån sina föreställningar, ”espoused-theories”, när de utvecklar nya strategier för att upprätta överensstämmelse mellan organisationen och dess omgivning, vilket leder till nya handlingsformer, ”theories-in-use. Denna process är vad Agryris och Schön kallar för organisatoriskt lärande.

Organisatorisk kunskap som ett resultat av lärande innebär att lärande leder till organisationens samlade kunskap. Inom organisationen utvecklas med andra ord kunskapsbaser. Organisatoriskt lärande är den process där man erhåller kunskap om relationen mellan organisatoriska handlingar och vilka resultat de leder till (Huysman 1996).

Den lärande organisationen fokuserar framför allt två aspekter; det strategiska och det progressiva i det organisatoriska lärandet. Det är främst Senge (1990) som är portalfigur och utvecklare av detta perspektiv. Den strategiska aspekten lyfter fram ledningsnivån som utgångspunkt och huvudsaklig aktör i lärandet. Den progressiva aspekten fokuserar lärandet som en kreativ process, vilken i huvudsak inte är en fråga om anpassning till omgivningen utan snarare att utveckla en organisation som föregriper konkurrenter och eventuella hot från omgivningen.

Organisatoriskt lärande som social konstruktion. I detta perspektiv fokuseras praktiken och det sociala sammanhanget. Organisatoriskt lärande är något som sker i interaktion mellan aktörer och som villkoras av sammanhangets förutsättningar. Lärandet sker i utförandet, dvs i verksamheten där aktörer utför sina handlingar. Det är med andra ord den dagliga verksamhetens som fokuseras i perspektivet (se Brown och Duigid 1991).

I ett försök att kategorisera olika teorier om organisatoriskt lärande utformade Shrivastava (1983) en typologi med två dimensioner; individ – organisation och utveckling – design[5]. Dimensionen individ – organisation har två ytterligheter, å ena sidan organisatoriskt lärande beroende av en enskild individ, å andra sida organisatoriskt lärande som karaktäriseras av kultur, struktur, regler etc. I den andra dimensionen, utveckling – design, etiketterar utveckling det organisatoriska lärandets karaktär som ett resultat av

5 De två senare perspektiven som vi beskrivit utifrån Huysman (1996) var dock inte med i Shrivastavas analys eftersom de perspektiven har utvecklats under 90-talet.

utvecklande av t ex socio-kulturella normer, dvs en långdragen och inte alltid påtaglig utveckling. Design syftar däremot på konstruerande och implementerande av olika system för organisatoriskt lärande.

Shrivastavas (1983) två dimensioner är trots en bred ansats tydligt relaterade till kognitivistiska och behavioristiska teorier om organisatoriskt lärande. Det är också så att för olika perspektiv på organisatoriskt lärande är den vanligaste teoretiska basen kognitiv psykologi, enligt Cook och Yanow (1993). De argumenterar, av flera skäl, för ett kulturteoretiskt perspektiv på organisatoriskt lärande. För det första är det inte en individuell aktivitet utan det är gruppen som fokuseras i dessa teorier. För det andra ger kulturteori en större möjlighet att empiriskt analysera på gruppnivå, dvs gemensamma antaganden, normer, värderingar, språk etc, för att karaktärisera lärprocessen.

Daft och Huber (1987) har i sin tur, efter Shrivastavas fyra kategorier,[6] utformat två dimensioner av de olika perspektiven på organisatoriskt lärande; en system/struktur dimension och en interpretativ dimension. Den senare dimensionen har vissa gemensamma drag med Cook och Yanows (1993) kulturteoretiska perspektiv. Både det kulturteoretiska perspektivet och den interpretativa dimensionen har en tydlig grund i Berger och Luckmanns (1967) social konstruktionistiska ansats. En betydande skillnad mellan Daft och Huber (1987) och Cook och Yanow (1993) är att de senare utvecklar ett perspektiv som i hög grad frigjort sig från det kognitiva synsättet på organisatoriskt lärande.

Vi ser att organisatoriskt lärande med grund i social konstruktionistiska teorier ger stora möjligheter till analys av det praktikfall vi tidigare presenterat och diskuterat. Den främsta anledningen är att perspektivet ger stora möjligheter att empiriskt analysera olika människors förutsättningar för organisatoriskt lärande, hur interaktionen mellan olika aktörer utvecklas i lärprocessen samt hur det organisatoriska lärandet utvecklas i, och blir en del av den vardagliga verksamheten. En fokusering på den interaktiva processen som pågår i lärandet gör Czarniawska-Joerges (1995; 1996) som diskuterar begreppet "translation" för att visa på hur innebörder och mening tolkas och översätts i varje sammanhang. Hon poängterar även att betydelsen inte är given hos ett fenomen eller ett begrepp. Vi har även den kulturteoretiska traditionen med synen på framväxandet av gemensamma innebörder och meningsskapande (se t.ex. Smircich, 1983; Smircich och Morgan, 1982).

I och med att det finns olika typer av teorier om organisatoriskt lärande – med skilda vetenskapliga utgångspunkter – kan det finnas anledning att låta denna mångfald av synsätt förklara olika delar av det vi har kallat för kompetensöverföring. En annan möjlighet är att ställa olika tolkningar mot varandra. En sådan ansats var inte möjlig med technology transfer som teoretisk grundval. Teorin om organisatoriskt lärande har sammanfattningsvis två fördelar framför den om technology transfer: det finns utrymme för skilda teoretiska skolor inom traditionen och fler konkreta problem och lösningar diskuteras.

Den naturliga fortsättningen är att göra en fördjupad teoretisk analys av det teoretiska fältet organisatoriskt lärande, med fokus på social konstruktion, interaktion, språk etc. I

---

6 Shrivastavas fyra kategorier motsvaras av Huysmans fyra första perspektiv, vilka vi har återgivit i inledningen av avsnittet, Organisatoriskt lärande.

steg två är det sedan aktuellt att göra empiriska studier och omtolkningar av de empiriska studier vi redan har gjort, inte minst den som presenterats i denna rapport.

V REFERENSLITTERATUR OCH RAPPORTER

Referenslitteratur

Abbott, P. G. (1985) *Technology transfer in the construction industry – infrastructure and industrial development.* The Economist Intelligence Unit (EIU), London. Special report No 223.

Alänge, S. (1987) "Acquisition of capabilities through international technology transfer – the case of small scale industrialization in Tanzania.", Chalmers Tekniska Högskola, Göteborg.

Argyris, C. och D. A. Schon. (1978) *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective,* Addison-Wesley, Reading, MA.

Asplund, J. (1985 (1979)) *Teorier om framtiden.,* Liber, Stockholm.

Berger, P. L. och T. Luckman. (1967) *The Social Construction of Reality,* Doubleday, Garden City, N.Y.

Bradbury, F. R. (red). (1978) *Transfer process in technical change.*, Sijthoff & Noordhoff, Alphen aan den Rijn, Nederländerna.

Brodén, M. (1983) "From transfer to acquisition of technology – a study of the industrialization process in Tanzania.", Linköpings universitet, Linköping.

Brown, J. S. och P. Duguid. (1991) "Organizational Learning and Comunities-of-practice: Towards a Unified View of Working, Learning, and Inovation", *Organizational Sience,* Vol. 2 (1 February), sid. 40-57.

Cook, S. D. N. och D. Yanow. (1993) "Culture and Organizational Learning", *Journal of Management Inquiry,* Vol. 2 (4), sid. 393-390.

Cooper, C. och F. Sercovitch. (1970) *The mechanisms for transfer of technology from advanced to developing countries.* Science policy research unit, University of Sussex and UNCTAD.

Cutler, G. W. (1991) "Acquiring technology from outside.", *Research, Technology Management,* Vol. (Maj-Juni), sid. 11 - 18.

Czarniawska-Joerges, B.,G. Sevón (red). (1995) Translating Organizational Change, de Gruyter, Berlin.

Czarniawska-Joerges, B. (1996) Learning Organizing in a Changing Institutional Order. The Case of Warzaw City Management. GRI-Rapport. 1996:4.

Daft, R. L. och G. P. Huber. (1987) "How Organizations Learn: A Communicational Framework", *Research in the Scoiology of Organizations,* Vol. 5 , sid. 1-36.

Edström, A., L.-E. Norbäck, och J.-E. Rendahl. (1989) *Förnyelsens ledarskap – SAS utveckling från flygbolag till reseföretag.,* Norstedts, Stockholm.

Ekstedt, E. (1988) *Humankapital i brytningstid – kunskapsuppbyggnad och förnyelse för företag.,* Publica, Stockholm.

Eliasson, G. (1986) *Kunskap, information och tjänster – en studie av svenska industriföretag.,* Industriens Utredningsinstitut, Stockholm.

Fiol, C. M., & Lyles, M. A. 1985. Organizational learning. Academy of Management Review, 10(4): 803-813.

Gabriel, P. P. (1967) *The international transfer of corporate skills – management contracts in less developed countries.,* Harvard university, Boston.

Gruber, W. H. och D. G. Marquis. (1969) "Research on the human factor in the transfer of technology". Ingår i W. H. Gruber och D. G. Marquis (red), *Factors in the transfer of technology.* The M.I.T Press, Cambridge, sid.

Habermas, J. (1978 (1972)) *Knowledge and Human Interests,* Heinemann, London.

Hedberg, B. (1981) "How Organizations Learn and Unlearn". Ingår i P. Nystrom och W. Starbuck (red), *Handbook of Organizational Design.* Oxford University Press, New York, sid.

Huysman, M. H. (1996) "Dynamics of Organizational", Vrije University.

Kim, D. H. 1993. The link between individual and organizational learning. Sloan Management Review, Fall: 37-50.

Kling, D. (1981) "Spridning av ny teknik – en analys av anpassnings-processer i svensk industri", Nationalekonomiska institutionen, Stockholms universitet.

Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi.,* Studentlitteratur, Lund.

Larsson, S. (1992) "Dimensions in organizing industrial networks.", *International Journal of Technology Management.,* Vol. under publicering.

March, J. G. 1991. Exploration and exploitation in organizational learning. Organization Science, 2(1): 71-87.

March, J. G. och J. P. Olsen. (1976) *Ambiguity and Choice in Organizations,* Universitetsforlaget, Oslo.

Molander, B. (1993) *Kunskap i handling,* Daidalos, Göteborg.

Morphet, C. S. (1978) "Speculations on a recipient, need oriented approach to technology transfer.". Ingår i F. R. Bradbury (red), *Transfer process in technical change.* Sijthoff & Noordhoff, Alphen aan den Rijn, Nederländerna., sid.

Rogers, E. M. (1983 (1962)) *Diffusion of Innovations,* The free press, New York.

Sandberg, J. (1987) *Att utveckla och bevara kompetens – kompetensutveckling sett ur ett organisationsperspektiv.* Företagsekonomiska institutionen. FE–Rapport 1987–274.

Sandberg, J. (1994) "Human Competence at Work. An interpretativ approach.", Göteborg University. Department of Business Administration.

Sandberg, M. (1989) *Learning from capitalists – a study of Soviet assimilation of western technology.,* Almqvist & Wiksell International, Göteborg.

Senge, P. M. (1990) *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organzation,* Doubleday Currency, New York.

Shrivastava, P. (1983) "A Typology of Organizational Learning Systems", *Journal of Management Studies,* Vol. 20 (1), sid. 7-28.

Simkoko, E. E. (1989) *Analysis of factors impacting technology transfer in construction projects – case studies from developing countries.* Svenska Byggforskningsrådet, Stockholm. D15:1989.

Simon, H. A. 1991. Bounded rationality and organizational learning. Organization Science, 2(1): 125-134.

Smircich, L. (1983) "Organizations as Shared Meanings". Ingår i L. R. Pondy, P. J. Frost, G. Morgan, och T. C. Dandridge (red), *Organizational Symbolism.* Greenwich Ct.

Smircich, L. och G. Morgan. (1982) "Leadership: The Management of Meaning", *Journal of Applied Behavioral Science,* Vol. 18 (3), sid. 257-273.

Swantz, M.-L. (1989) "Transfer technology as an intercultural process.", Finnish anthropological society, Helsinki.

Ziemilski, A. (1981) "The social forms of the transfer of knowledge.". Ingår i B. Ribes (red), *Domination or sharing? – endogenous development and the transfer of knowledge*. The Unesco Press, Paris, sid.

Örtenblad, A. (1991) *Överföring av kompetens mellan organisationer – en beskrivning av mitt forskningsområde*. Företagsekonomiska institutionen, Göteborg,. Kursrapport.

Rapporter i Projektet

Arbetsrapporter

1991 Överföring av kompetens mellan organisationer – en beskrivning av mitt forsningsområde. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

Hur går teknologiöverföring till? – en litteraturstudie. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1992 Möten mellan människor från olika organisationsvärldar – överföring eller utveckling? Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1993 Vad är kompetensöverföring? Förståelse med den politiska metaforen som ledstjärna. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1995 Vad är lärande organisation? Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1996 Obesvarade frågor om Lärande organisation och Organisatoriskt lärande. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

Övriga rapporter med anknytning till projektet

1993 Organisation som lärande – lärandemetaforer i arbete. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1994 Föreställningar om organisationen som lärande. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1995 Metaforer. Att fånga föreställningar om organisationer: exemplet Lärande organisation. Företagsekonomiska institutionen, Göteborgs Universitet. (Ej publicerad).

1996 Beginning to understand the concept of Learning Organization: From Ambiguity to Creativity. Paper presented at the Symposium on Organizational Learning and Learning Organization. Theoretical and Research Developments. Lancaster University. 1 – 3 september 1996.