

# Leerscholen in strategisch management: fragmentatie, integratie of synthese?

Tom Elfring en Henk W. Volberda<sup>1</sup>

*In deze bijdrage wordt aan de hand van het werk van Mintzberg een aantal stromingen op het terrein van strategisch management besproken. De auteurs voeren aan dat het in het belang van dit vakgebied is om deze stromingen te integreren of op zijn minst te synthetiseren. Zij bespreken drie stromingen die naar hun mening geschikte hulpmiddelen zijn bij het tot stand brengen van de gewenste synthese. (Van de redactie.)*

De laatste dertig jaar heeft strategisch management zich ontwikkeld tot een zelfstandig vakgebied (Shrivastava, 1986: 363). Deze ontwikkeling is gepaard gegaan met de totstandkoming van diverse elkaar deels rivaliserende en deels aanvullende paradigma's. Het geven van één definitie van strategisch management betekent dan ook logischerwijs een ontkenning van de veelzijdigheid van het vakgebied. De keuze voor een definitie en de hantering van specifieke strategisch management technieken is grotendeels afhankelijk van de leerschool men aanhangt. In dit artikel zullen we aan de hand van een typologie van Mintzberg (1990) verschillende leerscholen de revue laten passeren. Onder een leerschool verstaan we hier het gekristalliseerde gedachtengoed van een specifieke groep van onderzoekers binnen het vakgebied van strategisch management. In deze context kan een leerschool als een geïnstitutionaliseerd paradigma gezien worden. Naast een behandeling van prescriptieve leerscholen ('design' school, 'planning' school, 'positioning' school) welke de basis vormen van vele technieken in strategisch management, zal dieper worden ingegaan op de meer descriptieve leerscholen op individu-organisatie niveau ('entrepreneurial' school, 'cognitive' school, 'learning' school) en op organisatie-omgeving niveau ('cultural' school, 'political' school, 'environmental' school). Deze *pluriformiteit* in leerscholen betekent enerzijds een verrijking in het onderzoek binnen het vakgebied, maar impliceert anderzijds een gebrek aan consistentie en coherentie. In dit artikel zal in

---

<sup>1</sup> Beide auteurs zijn verbonden aan de vakgroep Strategie & Omgeving van de Faculteit Bedrijfskunde, Erasmus Universiteit Rotterdam.

navolging van Mintzberg (1990) worden beargumenteerd dat het vakgebied sterk *gefragmenteerd* is en dat er geen eenduidigheid is over achterliggende theoretische dimensies en te hanteren methodologische benaderingen. Vele auteurs pleiten dan ook voor een toenemende *integratie* op theoretisch niveau binnen het vakgebied (Chaffee, 1985, 96; Hrebiniak & Joyce, 1985, 348; Schoemaker, 1993, 108). In dit artikel zal juist worden gepleit voor meer *synthetiserende* leerscholen die clusters van probleemgebieden als uitgangspunt nemen. Achtereenvolgens wordt aandacht besteed aan 'emerging synthetic schools' in strategisch management, namelijk de 'boundary' school, de 'dynamic capability' school, en de 'configurational' school.

## 1. De scholen: een inventarisatie

Het aantal publikaties op het terrein van strategisch management is de afgelopen drie decennia sterk in omvang toegenomen. In het midden van de jaren zestig waren Andrews (1965) en Ansoff (1965) de eersten die strategisch management als apart vakgebied profileerden. Zij kunnen echter moeilijk als 'de' grondleggers van strategisch management beschouwd worden. Veel van de huidige denkrichtingen of leerscholen binnen strategisch management bouwen niet voort op hun gedachtegoed of zijn zelfs strijdig met de 'design' en 'planning' leerschool, waarmee Andrews en Ansoff respectievelijk geassocieerd worden. In deze paragraaf zullen naast de 'design' en 'planning' school zeven andere leerscholen besproken worden. Met de negen onderscheiden leerscholen volgen wij de door Mintzberg (1990) ontwikkelde typologie van leerscholen in strategisch management. In de afgelopen jaren zijn er verschillende indelingen van stromingen in strategisch management gemaakt (zie bijvoorbeeld Chaffee, 1985 en Whittington, 1993). Wij hebben voor de Mintzberg-typologie gekozen omdat daarin voor elke school de eigen specifieke bijdrage aan de ontwikkeling van het vakgebied naar voren komt. De scholen verschillen wat betreft benadering en veronderstellingen omtrent de inhoud van de strategie, het proces van totstandkoming en implementatie van de strategie en de context van strategievorming. Die eigen benadering komt ook duidelijk naar voren als bedacht wordt dat vrijwel elke school zijn wortels heeft in een bepaalde basisdiscipline.

Een eerste onderscheid tussen de negen te behandelen leerscholen is die tussen een prescriptieve en een descriptieve benadering. De 'design' en de 'planning' school hebben, evenals de 'positioning' leerschool een prescriptief karakter (zie tabel 1a). De overige zes scholen vallen binnen de categorie descriptief (zie tabel 1b). De 'design' school is verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het

zogenaamde Strength Weaknesses Opportunities Threats (SWOT) model. In dit model worden achtereenvolgens de sterkten en zwakten van een bedrijf en de kansen en bedreigingen op de markt in kaart gebracht. Daarna kan op basis van die gegevens een keuze gemaakt worden voor een strategie die zowel gebruik maakt van de interne mogelijkheden als inspeelt op de situatie op de markt. Het bereiken van een goede aansluiting tussen de interne mogelijkheden (sterkte en zwakte) en de externe omstandigheden (kansen en bedreigingen) kan gezien worden als de centrale leidraad van deze leerschool. Een en ander wordt vormgegeven door de leiding van een onderneming, bij grotere ondernemingen door de raad van bestuur en in het bijzonder de president-directeur. Het prescriptieve karakter komt naar voren in het feit dat expliciet wordt voorgeschreven hoe een adequate strategie moet worden bepaald, hoe het strategische management proces moet worden vormgegeven en onder welke omstandigheden. Deze aanpak kan verder geformaliseerd worden in een meer planmatige benadering. Hierbij bestaat strategievorming uit het ontwikkelen, formaliseren en uitvoeren van een expliciet plan en deze leerschool staat dan ook bekend als de 'planning' school. Strategievorming wordt in dit perspectief niet zozeer door de president-directeur, maar veeleer door de planners in een stafafdeling ontwikkeld. Bij de 'positionerings' school staat de industrieel-economische invalshoek en in het bijzonder het werk van Porter (1980, 1985) centraal. Concurrentie en concurrentiepositie worden geanalyseerd met behulp van veelal economische begrippen, waarbij het er uiteindelijk op neerkomt dat bedrijven in een bepaalde sector moeten kiezen uit een aantal generieke strategieën, zoals kosten-leiderschap, differentiatie of focus. Deze leerschool is sterk beïnvloed door de economie, terwijl de 'planning' school zijn theoretische wortels heeft in de systeemtheorie en de cybernetica. Voor de 'design' school is het erg moeilijk een specifieke discipline aan te wijzen. De daarin gehanteerde aanpak komt voort uit de poging een integrerend perspectief te ontwikkelen vanuit de praktijk.

In de drie hierboven behandelde leerscholen wordt de omgeving gezien als een relatief constante variabele (zie tabel 1a). De uitdaging voor strategievorming is om die omgeving te beïnvloeden, erop in te spelen of de organisatie eraan aan te passen. Daarbij wordt verondersteld dat die omgeving te analyseren is en dat daaruit de kansen en bedreigingen voor een bedrijf te distilleren zijn. Vervolgens heeft de onderneming de tijd om middels een al of niet planmatige aanpak de implementatie van een bepaalde strategie te realiseren. De 'design' school gaat er vanuit dat de directie 'top-down' een expliciete 'grand strategy' kan ontwerpen voor de gehele onderneming. Onderzoek van Mintzberg & Waters (1985) laat echter zien dat strategieën niet altijd expliciet worden geformuleerd, maar ook spontaan kunnen ontstaan zonder a priori intenties.

Tevens blijkt uit empirisch onderzoek van Burgelman (1983) en uit de strategische besluitvormingsmodellen van Bourgeois & Brodwin (1984) dat strategieën vaak bottom-up plaatsvinden en dat het top management deze achteraf goedkeurt ('retrospective sense making'). Evenzo veronderstelt de 'planning' school dat een juiste strategie alleen maar tot stand kan komen door middel van frequente en systematische 'forecasting', 'planning' en 'control'. Empirisch onderzoek van Frederickson & Mitchell (1984), Fredrickson (1984) en Mintzberg (1973) toont echter aan dat in turbulente omgevingen planning veelal onvoldoende is en leidt tot verstarring. De jaarlijkse planningsrituelen binnen ondernemingen beperken het innovatievermogen; opties liggen vast en nieuwe opties worden niet waargenomen.

**Tabel 1a: Prescriptieve leerscholen in strategische management**

Dimensies	P R E S C R I P T I E F		
	Design	Planning	Positioning
Kern auteur(s)	Andrews, 1965	Ansoff, 1965	Porter, 1980
Basisdiscipline	geen	systeemtheorie en cybernetica	economie
Terminologie	SWOT-model 'fit'	formaliseren, programmeren, budgetteren	analyseren, generieke strategie
Central Actor	president-direkteur	planners	analisten
Omgeving	bestaat uit kansen en bedreigingen	stabiel en controleerbaar	te analyseren in economische termen
Strategie	expliciet perspectief	expliciet plan	expliciete generieke posities

Bron: Bewerking van Mintzberg (1990)

In situaties van grote turbulentie en onzekerheid is er geen tijd voor het traject van analyse, planning en implementatie. Ook kan aan omstandigheden gedacht worden waarin de omgeving zeer dominant en deterministisch is en er weinig beïnvloedings- of keuzemogelijkheden zijn. Bij de volgende zes meer descriptieve leerscholen komt die variëteit aan omgevingsituaties naar voren (zie tabel 1b). Als gevolg van de onhoudbaarheid van de normatieve assumpties van bovenstaande prescriptieve leerscholen krijgen de meer descriptieve scholen een toenemende invloed in het vakgebied. Deze laatste scholen, zoals de 'entrepreneurial,' de 'cognitive' en de 'learning' school zijn niet voorschrijvend maar proberen veeleer op basis van empirisch onderzoek te beschrijven hoe

strategieën binnen ondernemingen daadwerkelijk tot stand komen. In de 'entrepreneurial' school is de omgeving geenszins een vaststaand gegeven, hij is te beïnvloeden en te manipuleren. Ondernemers zijn in staat nieuwe innovatieve produkten en diensten op de markt te brengen die zich volgens een geheel eigen dynamiek ontwikkelen, meestal los van de bestaande 'wetten' van de markt. Baden-Fuller & Stopford (1992) laten zien dat de keuze van de bedrijfstak maar voor een klein deel de winstverwachtingen bepaalt en dat niet de bedrijfstak maar de 'firm' bepalend is voor succes. Tevens beargumenteren deze auteurs dat succesvolle ondernemingen als McDonald's, Benneton en Toyota niet kiezen voor een 'generic strategy', maar juist voor een combinatie van 'low cost' en 'differentiation'.

**Tabel 1b: Descriptieve leerscholen in strategische management**

DESCRIPTIEF					
Entrepreneurial	Cognitief	Learning	Politiek	Cultural	Omgevingsgericht
Schumpeter, 1934	Simon, 1945	Lindblom, 1959 Quin, 1980	Allison, 1971 Perrow, 1970	Normann, 1970	Hannah and Freeman, 1977
geen	psychologie	psychologie	politologie	anthropologie	biologie
visie, leiderschap, innovatie	'bounded rationality, map; overleven	ontvouwen, incrementeel, 'emerging'	macht, coalitievorming, domineren	samengroeiën, ideologie, waarden	reactie, selectie, dynamiek
leider	'denken'	iedereen die leert	iedereen die macht heeft	leiders met visie	'stakeholders'
beïnvloedbaar, kneedbaar	teveel om te bevatten	veeleisend	beïnvloedbaar, hardnekkig	incidenteel	dominant, deterministisch
impliciet perspectief	mentaal perspectief	impliciete patronen	posities, schaken	collectief perspectief	specifieke positie

Bron: Bewerking van Mintzberg (1990)

Dit leidt niet tot het door Porter gevreesde 'stuck in the middle' effect, omdat volgens Mintzberg de 'positioning' school interne organisatiefactoren als cultuur en ideologie niet in beschouwing neemt. Het zijn de ondernemers met een toekomstvisie die de omgeving bepalen in plaats van omgekeerd, zo meent deze leerschool. Dit perspectief op strategisch management valt niet direct terug te voeren op een bepaalde discipline, wel kan de econoom Schumpeter als de intellectuele stamvader gezien worden.

De volgende twee leerscholen, de cognitieve en de 'learning' school, hebben gemeen dat de psychologie de basisdiscipline is waarop wordt voortgebouwd. Beide scholen beschouwen de omgeving als zeer veeleisend ('learning' school) en/of moeilijk te bevatten (cognitieve school). In de cognitieve school is het individu de eenheid van analyse en is strategievorming gebaseerd op 'mental maps'. Simon (1945) en March en Simon (1958) hebben een belangrijke bijdrage geleverd aan de cognitieve leerschool. Met name de introductie van het begrip 'bounded rationality' is daarbij van belang geweest. In deze school is strategie niet zozeer planmatig, maar veeleer incrementeel proces als gevolg van de cognitieve beperkingen van de strateeg. In aanvulling op de cognitieve school ligt het accent binnen de 'learning' school op het groepsniveau als de eenheid van analyse. Een strategie ontvouwt zich volgens de aanhangers van de 'learning' school, waarvan Lindblom, Quinn en Weick belangrijke voortrekkers waren. Zo was het Lindblom (1959) die concludeerde dat strategisch management geen lineair proces is, maar een incrementeel proces van 'muddling through', dat wil zeggen een ongeordend proces waarbij de verschillende subeenheden verschillende preferenties hebben. Deze incrementele visie werd bevestigd door Cyert & March (1963) en Wrapp (1967). Etzioni (1968, 282-309) kwam met een tussenpositie, namelijk 'mixed scanning' oftewel strategen moeten wel een lange termijn visie ontwikkelen, maar stap voor stap de korte termijn ingaan. Op grond van een negental longitudinale case-studies in grote ondernemingen die geconfronteerd werden met veranderingen, concludeerde Quinn (1980) dat incrementalisme logisch is vanwege het iteratieve karakter van strategisch-managementprocessen en de behoefte strategieën continu bij te stellen. Volgens deze grondlegger van de 'learning' school is strategisch management noodzakelijkerwijze een gefragmenteerd proces, waarbij initiatieven voortkomen uit verschillende subsystemen en het topmanagement strategieën zo breed mogelijk definieert en opties zo lang mogelijk openlaat. Daarentegen propageert o.a. Johnson (1988) op grond van een longitudinale case-studie dat het incrementalisme niet logisch is, maar een resultante is van cognitieve schema's (Weick, 1979), culturele ideesystemen (Smircich & Stubbart, 1985) of politieke processen (Pettigrew, 1977). Dit 'niet-logisch' incrementalisme vormt dan ook de basis van de 'cultural' en de 'political' school.

De bijdrage van de politieke leerschool aan het begrippenapparaat van strategisch management bestaat uit de centrale rol die macht en coalitievorming spelen in strategievormingsprocessen. Belangrijke studies die de factor macht in de strategisch management literatuur naar voren brachten, waren die van Allison (1971) en Perrow (1970). Strategie betekent in deze stroming het kiezen van positie en denken in termen van zet en tegenzet. Een onderscheid tussen machtsrelaties binnen een organisatie en tussen organisaties is zinvol. Dat

laatste niveau van analyse is meer meso en daar wordt de omgeving duidelijk als te beïnvloeden beschouwd. Het veroveren van een positie om de regels van het spel mede te bepalen kan van grote invloed zijn op de concurrentiepositie. Wat betreft het microniveau wordt vaak verondersteld dat organisaties als 'gesloten' formatie opereren, waarbij voorbij wordt gegaan aan grote verschillen van inzicht en het bestaan van diverse machtsblokken binnen een organisatie. Het belang van erkenning van die verschillen voor strategievorming en -implementatie en het ontwikkelen van begrippen om die te analyseren kan worden toegeschreven aan de politieke leerschool. Deze leerschool is zoals duidelijk zal zijn, sterk beïnvloed door de politicologie en de politieke economie.

Het beïnvloeden van de omgeving speelt in de volgende leerschool nauwelijks een rol. In de cultuur leerschool staat het ontwikkelen van een gemeenschappelijk perspectief voor de organisatie centraal. De bijdrage van deze stroming ligt met name op de geboden inzichten wat betreft het belang van een gemeenschappelijke bedrijfscultuur voor het formuleren en met name implementeren van een strategie. Een strategie kan alleen succesvol zijn als die geworteld is in de bedrijfscultuur, en derhalve staat de ontwikkeling van gemeenschappelijke waarden en inzichten centraal. Strategievorming is niet bottom-up of top-down maar wordt benaderd vanuit een collectief perspectief. De begripsmatige voedingsbodem voor deze leerschool is de antropologie en Normann (1977) heeft een belangrijke bijdrage geleverd aan de theorievorming.

De laatste leerschool betreft de omgevingschool. Deze school is sterk beïnvloed door het werk van 'population-ecologists', zoals Hannan en Freeman (1977). Naar analogie van de biologie kijken ze naar organisaties met behulp van het variatie-selectie-retentie model. Ondernemingen nemen een bepaalde positie in de markt in, en als de gunstige omstandigheden, waaraan de organisatie zijn bestaan te danken heeft, veranderen is de organisatie ten dode opgeschreven. Deze benadering is uitermate deterministisch en de ruimte voor het management om strategieën te formuleren is nihil.

## 2. Fragmentatie

De negen door Mintzberg (1990) onderscheiden scholen vertegenwoordigen ieder een specifieke invalshoek of benadering van strategieformulering. De opsplitsing van het vakgebied in duidelijk omschreven leerscholen verschaft inzicht in de achtergronden en in de veelal impliciete veronderstellingen van een groot aantal stromingen in het vakgebied. Het expliciteren van de bijdrage, tekortkomingen, veronderstellingen en de context van de diverse leerscholen

maakt duidelijk dat de verschillen substantieel zijn, hetgeen een goede voedingsbodem is voor fragmentatie binnen het vakgebied strategisch management. Elke leerschool richt zich op een bepaald aspect van het totaal, waarbij de andere aspecten genegeerd worden. Het bestaan van fragmentatie kan ook geïllustreerd worden aan de hand van de verschillen in theoretische dimensies zoals bijvoorbeeld de eenheid van analyse en de methodologische uitgangspunten. Op basis van die twee aspecten zal in deze paragraaf het begrip fragmentatie nader uitgewerkt worden.

**Theoretische dimensies.** We zullen een vijftal dimensies onderscheiden, te weten, status van opgeleverde kennis, voluntarisme versus determinisme, eenheid van analyse, het onderzoeksgebied, en statisch versus dynamisch. De status van de opgeleverde kennis heeft betrekking op de positie van de diverse leerscholen op het continuüm prescriptief-descriptief. De eerste drie besproken leerscholen, de 'design', de 'planning' en de 'positioning' school zijn prescriptief van aard, terwijl de overige zes een meer descriptief karakter hebben. Naast de dimensie prescriptief-descriptief kan worden gekeken naar de mate waarin leerscholen strategie 'maakbaar' achten: is er ruimte voor strategische keuze (*voluntarisme*) of worden succesvolle strategieën geselecteerd door de omgeving (*determinisme*). Een extreem voorbeeld van de laatste visie is terug te vinden in de 'environmental' school, dit in tegenstelling tot de 'cognitive' school waar ruimte is voor 'slack' (Cyert & March, 1963), de 'learning' school waar ruimte is voor 'strategic choice' (Child, 1972) of de 'political' school waar ruimte is voor besluiten van de dominante coalitie (Thompson, 1967). Hoewel deze laatste scholen dus een meer voluntaristisch perspectief hanteren moet gesteld worden dat steeds meer theoretische bijdragen binnen deze scholen veronderstellen dat de keuzeruimte gelimiteerd is door interne organisatorische factoren, zoals opgebouwde routines en de cognitieve beperkingen van beleidmakers (vgl. Nelson & Winter, 1982). Ook met betrekking tot de *eenheid van analyse* verschillen de scholen sterk. Zo richten de 'entrepreneurial' en 'cognitive' leerscholen zich met name op het individu, in casu de entrepreneur en de manager. De 'learning' school daarentegen is veel meer gericht op het groepsniveau, terwijl de eenheid van analyse in de 'design', de 'planning' en de 'positioning' school de organisatie is. Tenslotte is in de 'environmental' school de bedrijfstak c.q. de omgeving het gekozen aggregatieniveau. In aanvulling op de eenheid van analyse zijn er grote verschillen tussen de leerscholen voor wat betreft hun focus op een bepaald aandachtsgebied binnen het strategisch management. Volgens Pettigrew (1988) kan het *onderzoeksgebied* worden opgedeeld in de volgende aandachtsgebieden: de strategie-inhoud, het strategie proces en de context waarin dit proces zich afspeelt. De 'positioning' school is met name geïnteresseerd in inhoudelijke



strategievorming ofwel generieke strategieën: "Wat moet het management doen". De 'planning' en de 'design' school zijn sterk gericht op het proces van strategisch management vanuit een prescriptief perspectief en de 'cognitive', de 'learning' en 'political' school vanuit een meer descriptief perspectief. De 'environmental' en in mindere mate de 'cultural' school zijn met name geïnteresseerd in de strategie context, dat wil zeggen in omgevingsfactoren en nationale of professionele culturen. Tenslotte geven de meeste prescriptieve scholen een *statische* invulling van strategieformulering, terwijl bijvoorbeeld de 'learning' school een meer *dynamisch* perspectief hanteert en verschillende strategische leertrajecten onderscheidt.

**Methodologische perspectieven.** Onder methodologie verstaan we hier de manier waarop kennis tot stand komt met betrekking tot strategisch-managementvraagstukken. Volgens Camerer (1985) is het ontbreken van een gedisciplineerde methodologie de oorzaak van de fragmentatie in strategisch management: "*For all the energetic research on strategy and policy, the state of art is disappointing. Theories are ambiguous, untested and tend to replace other theories with little apparent progress*" (Camerer, 1985, 5). De auteur stelt dat vele concepten dubbelzinnig zijn. Het onderscheid tussen 'strategy' en 'policy' is bijvoorbeeld bijzonder vaag. Tevens worden 'checklists' en technieken zelden getest of vergeleken met concurrerende technieken. Het meeste onderzoek in strategisch management is inductief en veelal gebaseerd op een beperkt aantal case-studies. Het gevolg van deze 'zwakke' methodologische basis is, dat er in het vakgebied alleen maar sprake is van substitutie van theorieën en leerscholen en geen cumulatie van kennis. Camerer pleit dan ook voor een strikt hypothetisch-deductieve onderzoeksbenadering die volgens hem het best tot zijn recht komt binnen het kader van meer 'harde' theorieën zoals 'agency-theory', 'game theory', 'industrial organization' en 'decision theory'. In tegenstelling tot de Popperiaan Camerer, beargumenteert Teece (1990) à la Lakatos dat binnen strategisch management alleen vooruitgang kan worden geboekt door het ontwikkelen van dominante onderzoeksprogramma's zoals het traditionele 'competitive forces' perspectief of het 'resourced-based' perspectief: "*Until there is a framework and some accepted core of theoretical ideas, the field cannot build cumulatively. One cannot have meaningful exchanges in any field until there is some agreement on terminology, assumptions, causal structure, and recognition of where different approaches may be applicable*" (Teece, Pisano & Shuen, 1992, 3). Terwijl Camerer opteert voor één methodologische benadering en Teece voor dominante research programma's, kiest Mahoney (1993) daarentegen voor de meer pragmatische benadering van het methodologisch pluralisme onder het motto 'good science is good conversation'. Volgens Mahoney, maar ook

volgens Daft & Buenger (1990) en Hambrick (1990), hanteren Camerer en Teece een te sterke instrumentele benadering, die nieuwe inzichten welke niet passen binnen een harde theorie of een onderzoeksprogramma, uitsluit. Tevens geldt ook voor de meer harde wetenschappen dat begrippen vaak niet eenduidig gedefinieerd zijn. Zo is het begrip 'winst' binnen de economische wetenschappen ook niet eenduidig geoperationaliseerd. In plaats van te zoeken naar universele methodologische criteria moet juist de continue discussie tussen rivaliserende leerscholen in strategisch management worden bevorderd.

Samenvattend kan gesteld worden dat Camerer zich zeer ongelukkig voelt met de huidige fragmentatie, Teece deze fragmentatie enigszins wil reduceren door het ontwikkelen van dominante onderzoeksprogramma's en Mahoney de veelzijdigheid in het vakgebied juist apprecieert. Het 'verhitte debat' over de 'beste' methodologische benaderingen geeft aan dat de meningsverschillen niet alleen inhoudelijk van aard zijn, maar ook betrekking hebben op de methodologie.

Verskillende onderzoekers hebben getracht de diverse benaderingen binnen strategisch management te integreren (vgl. Chakravarthy and Doz, 1992; Schoemaker, 1993). Het ontwikkelen van een integratiekader of een meta-theorie staat daarbij centraal. Een belangrijke vraag is hoe de waardevolle bijdragen vanuit de basisdisciplines geïntegreerd kunnen worden in een overkoepelend theoretisch raamwerk. Echter de sterk divergerende veronderstellingen over de mate van rationeel gedrag van actoren en de verschillen in eenheid van analyse, maken dergelijke pogingen tot integratie uitermate complex. Daarnaast worden de oorzaken van fragmentatie, zoals beschreven door Whitley (1984) niet weggelaten. De integratie beperkt zich tot een koppeling tussen het vakgebied strategisch management en de basisdisciplines. De praktijk van strategisch management blijft daarentegen buiten beschouwing. Volgens Whitley is de gefragmenteerdheid van strategisch management het gevolg van het bestaan van drie afzonderlijke doelgroepen die ieder eigen criteria voor onderzoek en onderzoeksprocedures op na houden. De drie doelgroepen zijn de basisdisciplines als 'toeleverancier' van het vakgebied, het vakgebied zelf en de praktijk als 'afnemer' van het vakgebied.

### 3. Naar een synthese

Wij stellen een meer bescheiden poging tot synthese voor. Niet zozeer het ontwikkelen van een meta-theorie staat centraal, maar het zoeken naar een beperkt aantal stromingen waarbij de koppeling tussen theorie en de praktische problematiek van groot belang is. Bowman (1990, 17) merkt terecht op dat er

geen centraal theoretisch paradigma kan worden ontwikkeld in strategisch management. De belangrijkste oorzaak is volgens Bowman het sterke dilemma tussen theoriegestuurde scholen en meer praktijkgerichte ontwerp-scholen. Polariserend zou men kunnen stellen dat er binnen het vakgebied een extreme scheiding is tussen enerzijds analytische benaderingen die sterk verankerd zijn in een bepaalde basisdiscipline en anderzijds klinische benaderingen die sterk gericht zijn op het ontwikkelen van concepten en technieken voor strategisch management (zie tevens Volberda, 1992). Binnen de analytische benadering kiest men voor een bepaalde basisdiscipline als doelgroep, terwijl men in de klinische benadering kiest voor de probleemhebbers in het bedrijfsleven als doelgroep.

De *analytische benadering* is een theoriegestuurde en wetenschappelijke benadering gebaseerd op systematische observatie en meting, waarbij er een strikte scheiding is tussen onderzoeker en onderzoeksgebied. De gehanteerde formele inductieve en deductieve logica resulteert in beschrijvende, verklarende en hooguit voorspellende kennis. In deze restrictieve benadering staat de consistentie met de onderliggende theorie van de leerschool centraal. Alle onderzoekers binnen zo'n analytische leerschool handelen volgens dezelfde strenge methodologische principes. Zo zou men de 'positioning', de 'cognitive' en de 'environmental' school als analytische scholen kunnen bestempelen. Daarentegen is de *klinische benadering* niet gericht op theorie-ontwikkeling doch op het vinden van werkbare oplossingen voor geconstateerde problemen. Deze inductieve benadering is gebaseerd op ervaring van de onderzoeker, subjectieve beoordelingen, 'trial and error' en voornamelijk kwalitatieve data. Het resultaat is prescriptieve kennis in de vorm van concepten, technieken en expliciete voorschriften voor de strateeg. In deze klinische benadering van strategisch management wordt niet voortgebouwd op één specifieke theorie en er zijn geen algemeen geaccepteerde methodologische regels. Het is veeleer een multidisciplinaire benadering waarbij het belangrijkste beoordelingscriterium de adequaatheid van de oplossing is. Met name de 'design' en de 'planning' school zijn voortgekomen uit deze klinische benadering. Onderzoekers met veel praktijkervaring in het veld van strategisch management (met name Ansoff, 1965; Andrews, 1965 en Selznick, 1957) en strategie-consultants hebben bijgedragen aan deze prescriptieve scholen en de ontwikkeling van concepten en methodieken (o.m. de SWOT analyse, de Boston Consultancy Matrix, het GE Business Screen en het 7 S'en model).

Het nadeel van de analytische leerscholen is dat ze zich slechts voornamelijk richten op problemen die passen binnen hun methodologisch raamwerk (Schön, 1984). De onderzoeker is veelal niet betrokken bij het onderzochte probleem, gebruikt veelal indirecte meettechnieken zoals grootschalige enquêtes en is gericht op kwantificeerbare data. De kennis in de vorm van algemene

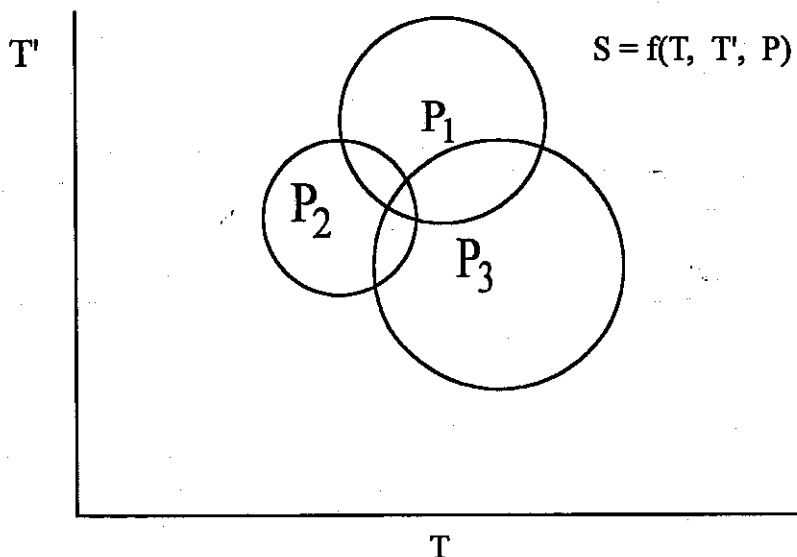
hypothesen is in de ogen van praktijkmensen vaak zeer triviaal en niet direct toepasbaar (Thomas & Tymon, 1982; Weick, 1989, 516; Lindblom, 1987, 512). Daarentegen geldt voor de klinische scholen dat er geen expliciete criteria zijn ontwikkeld om kennis te evalueren en dat de praktijkrelevantie domineert, hetgeen leidt veelal tot opportunistisch onderzoeksgedrag. Vele van de ontworpen concepten worden wel veel toegepast maar ze zijn zelden getest. Het mag dan ook geen verbazing wekken dat vele van de excellente ondernemingen van Peters & Waterman (1982) die consistent waren volgens het 7 S'en model het na één jaar al niet meer waren.

De fragmentatie in het vakgebied moet ons inziens niet worden opgelost door een keuze voor één school ten koste van een andere school maar door synthese (Schendel, 1991, 2). Een belangrijke leidraad van onze poging tot synthese is de uitkomst van de analyse van Whitley naar oorzaken van fragmentatie in een vakgebied als strategisch management. Synthese dient de drie verschillende doelgroepen van onderzoek, te weten de basisdisciplines, 'body of knowledge' van strategisch management en het bedrijfsleven als afnemer te integreren. Aanknopingspunten voor een dergelijke synthese zijn gelegen in drie betrekkelijk nieuwe scholen, namelijk de 'boundary' school, de 'dynamic capability' school en de 'configurational' school. Deze synthetiserende scholen verschillen van de meer gangbare analytische en klinische scholen in strategisch management in de zin dat ze (zie figuur 1):

- gebaseerd zijn op verscheidene theorieën (T) met een expliciete verwijzing naar hun achterliggende basisdisciplines;
- gerelateerd zijn aan een cluster van probleemgebieden (P) in strategisch management;
- duidelijke 'problem-solving tools' (T') ontwikkelen vanuit de gekozen repertoire van theorieën.

Met andere woorden een synthetiserende leerschool in strategisch management bestaat uit verscheidene basisdisciplines en technieken om een specifiek cluster van strategische problemen aan te pakken. Dat is een wezenlijk andere benadering dan die van Mintzberg, waarin de onderliggende basisdiscipline als uitgangspunt voor een leerschool genomen wordt. De in deze paragraaf besproken synthetiserende scholen nemen clusters van probleemgebieden als startpunt (zie tabel 2). Voor elk van deze synthetiserende scholen zullen we achtereenvolgens de relevante onderzoeksvragen en probleemgebieden (P), de achterliggende basisdisciplines (T), en de overeenkomstige leerscholen van Mintzberg behandelen. Tevens zullen we voor elk van deze drie scholen enkele voorbeelden geven van gegenereerde probleemoplossingstechnieken (T').

**Figuur 1: Synthetiserende scholen in strategisch management**



P = cluster van probleemgebieden

T = basisdisciplines zoals economie, psychologie en biologie

T' = probleemoplossingstechnieken

S = synthetiserende leerscholen

**De 'boundary' school.** In de jaren tachtig is in toenemende mate het verticaal geïntegreerde bedrijf als leidraad voor strategie en structuur ter discussie komen te staan. De voordelen van schaal en controle bleken in steeds mindere mate op te wegen tegen nadelen als bureaucratie en inflexibiliteit. Mede onder invloed van de toegenomen internationale concurrentie, branchevervaging en onzekerheid is er een beweging op gang gekomen die pleit voor verticale deconcentratie, waarbij in het bijzonder is gewezen op het belang van flexibiliteit en innovatief vermogen.

Deels in reactie daarop, deels op grond van andere overwegingen zijn er steeds meer grensoverschrijdende organisatievormen ontstaan, bijvoorbeeld strategische allianties, minderheids- en meerderheidsdeelnemingen, joint-ventures en netwerkstructuren (Jarillo, 1988; Powell, 1987). Onderzoek naar de grens van de organisatie staat centraal bij de 'boundary' school (vgl. Van den Bosch, 1989).

Tabel 2: Synthetiserende scholen in strategisch management

	SYNTHETISERENDE SCHOLEN IN STRATEGISCH MANAGEMENT		
	de 'boundary' school	de 'dynamic capabilities' school	de 'configurational' school
<i>basis-disciplines/ theorieën</i>	— agency theory (economic/ psychologie) — transactiekosten-theorie — industriële organisatie — control theorieën (sociologie) — besluitvormings-theorieën (psychologie)	— resourced-based theory of the firm (economic) — ondernemerschaps-theorieën (economic) — innovatietheorieën (organisatiekunde) — leertheorieën (gedragswetenschappen)	— sociale wetenschappen — geschiedenis — dynamische evenwichtsmodellen (biologie) — catastrophe theorieën (wiskunde)
<i>leerscholen</i>	— 'positioning' school — 'cognitive' school — 'cultural' school — 'political' school	— 'design' school — 'entrepreneurial' school — 'learning' school — 'environmental' school	— 'political' school — 'environmental' school — 'learning' school — 'cognitive' school — 'entrepreneurial' school
<i>probleem-oplossings-technieken</i>	— the strategy sourcing process — Porter's value chain	— The roots of competitiveness (Prahalad & Hamel) — The capability matrix (Schoemaker)	— Archetypes (Miller & Friesen) — Strategic types (Miles & Snow) — FAR method (Volberda)

Belangrijke onderzoeksvragen van deze school zijn:

- wat zijn de voor- en nadelen van respectievelijk zelf doen of uitbesteden;
- wanneer valt samenwerking te prefereren boven zelf doen of uitbesteden en hoe kan die samenwerking vorm worden gegeven;
- wat zijn de strategische implicaties van 'make, buy or cooperate'; en

- wat zijn de belangrijkste stappen van het implementatie traject van 'make, buy or cooperate'.

Bij de analyse van het strategische vraagstuk van zelf doen, uitbesteden of samenwerken is gebruik gemaakt van verschillende basisdisciplines. Ook kan geconstateerd worden dat in een aantal leerscholen het zoeken naar een goede verhouding tussen interne en externe coördinatie een belangrijk onderwerp van onderzoek is. De economische wetenschap heeft een belangrijke bijdrage geleverd met behulp van de transactiekosten-theorie (Williamson, 1985). In de transactiekosten-theorie is de eenheid van analyse de transactie en die kan binnen een organisatie plaatsvinden, bijvoorbeeld tussen twee afdelingen, of tussen de organisatie en een andere onderneming. Volgens de transactiekosten-theorie zal afhankelijk van de laagste transactiekosten gekozen worden voor interne of externe levering. De transactiekosten hebben betrekking op alle kosten die bij de totstandkoming en uitvoering van een transactie gemoeid zijn. Bij de analyse van het 'make or buy' vraagstuk in de 'positioning' school wordt veelvuldig gebruik gemaakt van begrippen uit de economie en in het bijzonder de industriële economie. Het gaat dan veelal om bedrijfstakanalyses waarin concurrentieverhoudingen en groeiperspectieven centraal staan.

Een scherpe concurrentie aan de zijde van de toeleveranciers kan een overweging zijn voor een bedrijf dat de betreffende onderdelen nodig heeft om die niet zelf te produceren maar ze te betrekken van toeleveranciers. In de industriële economie betekent hoge concurrentie een lage winstmarge en derhalve een goede prijs/kwaliteit verhouding. In de terminologie van Williamson moet dan gedacht worden aan een kleinere kans op opportunistisch gedrag en dus aan relatief lage transactiekosten bij uitbesteding.

Niet alleen de economie maar ook de sociologie en de psychologie hebben een bijdrage geleverd aan de analyse van de 'grens' van de organisatie. De sociologische bijdrage komt goed naar voren in de besproken 'political' school. Het gaat dan met name om 'control' theorieën (Pfeffer en Salancik, 1978). Bij uitbesteding of samenwerking verliest een organisatie een deel van zijn directe controlemechanismen. Dan komt de vraag naar voren hoe men die directe controle kan vervangen door een meer indirecte aansturing, bijvoorbeeld middels het creëren van wederzijdse afhankelijkheden (vgl. Ruigrok en Van Tulder, 1993). De bijdrage van de psychologie aan het 'make or buy' vraagstuk zien we terug in de 'learning' en 'cognitive' school. De laatste heeft betrekking op de manager. Hierbij kan gekeken worden naar begrippen als 'span of control', maar ook naar de eerder genoemde 'mental maps', oftewel de ideeën omtrent organisatie en strategie die de manager voor juist houdt. Gebruikelijke patronen zullen niet alleen op basis van rationele informatie over de veranderende omstandigheden verlaten worden. Deze psychologische factoren

spelen ook een rol bij het formuleren van een strategie betreffende zelf doen, uitbesteden of samenwerken. Voor meer kennisintensieve delen van het bedrijfsproces speelt ook het leren van klanten, toeleveranciers en partners een rol (Hamel, 1991; Elfring and Baven, 1994). De meer klinische benadering in deze 'boundary' school heeft diverse methodieken of gestructureerde analyseschema's opgeleverd die in de praktijk toegepast kunnen worden. Wat betreft dat laatste kan de 'value chain' van Porter (1985) gezien worden als een schema dat gebruikt kan worden bij de analyse van alternatieven voor interne productie en uitbesteding.

**De 'dynamic capability' school.** De 'dynamic capability' school beschouwt strategisch management als een collectief leerproces met als doel onderscheidende en moeilijk te imiteren vaardigheden te ontwikkelen. De theoretische onderbouwing van de 'dynamic capability' school is grotendeels gebaseerd op het werk van Teece e.a (1992), Amit & Schoemaker (1993), Barney (1991) en Prahalad & Hamel (1990). Deze synthetiserende school richt zich niet zozeer op de vraag welke strategie een organisatie moet ontwikkelen op grond van een verkenning van de omgeving. In plaats van zo'n 'outside-in' benadering waarbij het primaat bij de omgeving ligt, hanteert ze een 'inside-out' benadering. Op grond van het reservoir van ontwikkelde vaardigheden en verkregen middelen moet de onderneming een 'distinctive competence' exploiteren in verschillende eindmarkten. Belangrijke onderzoeksvragen van deze school zijn:

- hoe ontwikkelen organisaties ondernemingsspecifieke vaardigheden;
- hoe kunnen organisaties nieuwe vaardigheden ontwikkelen die complementair zijn aan bestaande vaardigheden;
- wat zijn de determinanten van succesvolle ontwikkelingstrajecten; en
- hoe kan men collectieve vaardigheden binnen de organisatie vaststellen c.q. meten.

Deze synthetiserende school is sterk gebaseerd op de 'resourced-based theory of the firm' (Penrose, 1959; Learned e.a., 1969). Deze benadering binnen de economie beschouwt de onderneming niet als een black-box geleid door een ondernemer, maar als een bundel van ondernemingsspecifieke 'resources' die kan leiden tot superieure 'performance'. Hoewel deze benadering aanvankelijk alleen aandacht besteedde aan fysieke 'resources', kan een verschuiving worden geconstateerd naar de aandacht voor meer 'intangible resources' en 'tacit knowledge' (vgl. Quinn, 1992; Itami, 1987). Tevens hebben ondernemerschapstheorieën bijgedragen aan deze school (Schumpeter, 1934; Kirzner, 1973). Een unieke competentie vereist het perfectioneren van bestaande vaardigheden binnen de onderneming (Kirzner, 1973). Dit impliceert



dat het ontwikkelen van vaardigheden een incrementeel proces is. De factoren die deze incrementele leerprocessen bepalen zoals de organisatiegeschiedenis, gedane investeringen en cognitieve structuren, noemt men in de 'dynamic capability' school ook wel 'path dependencies'. Tenslotte is deze school sterk gebaseerd op leertheorieën. Het ontwikkelen van onderscheidende competenties vereist het aanscherpen en profileren van routines hetgeen ook wel 'single-loop learning' wordt genoemd (Argyris & Schön, 1978). Een kerncompetentie kan echter ook leiden tot een kernrigiditeit zodat het noodzakelijk kan zijn bestaande routines af te leren en geheel nieuwe te ontwikkelen. Dit proces wordt 'double-loop learning' genoemd. De 'dynamic capability' school bouwt voort op de 'entrepreneurial', 'learning', 'design' en 'environmental' school. De eerste twee scholen zijn duidelijk besproken, de laatste twee liggen minder voor de hand. De 'design' school stelt dat een gekozen strategie alleen levensvatbaar is wanneer deze leidt tot een 'distinctive competence' (Selznick, 1957). Het concept 'distinctive competence' is uitgangspunt van de 'dynamic capability' school. Tevens baseert deze school zich gedeeltelijk op elementen uit de 'environmental' school in de zin dat alleen die vaardigheden worden ontwikkeld die geselecteerd worden door de interne omgeving.

De meer toolgerichte en klinische benadering is ontwikkeld door Prahalad & Hamel (1990). Zo ontwikkelden zij 'The roots of competitiveness', een conceptueel model om aan de hand van kerncompetenties een aantal kernproducten en eindmarkten te formuleren. In hun model mag een kerncompetentie worden ingevuld wanneer deze voldoet aan de competentietest; een competentie moet:

- toegang geven tot een variëteit van markten en toepassingsgebieden;
- een belangrijke bijdrage leveren aan de eindproducten, bezien vanuit de optiek van de klant/gebruiker; en
- moeilijk te imiteren zijn, wat vooral geldt als complexe combinaties van vaardigheden en kennis wordt gevormd.

Tevens ontwikkelde Schoemaker (1992) een capability matrix voor het identificeren en ontwikkelen van die vaardigheden die effectief zijn onder verschillende scenario's.

**De 'configurational' school.** Deze school beschouwt strategisch management als een episodisch proces waarin bepaalde strategie-configuraties domineren afhankelijk van de organisatie-omgeving. De 'configurational' school werd door Mintzberg (1990) geponereerd als een verzamelschool voor alle van de door hem onderscheiden negen scholen. In elke episode kan een bepaalde strategieschool domineren afhankelijk van de context. Deze school richt zich met name op de

volgende onderzoeksvragen:

- in welke omgeving zijn bepaalde strategieconfiguraties effectief;
- wat zijn relevante dimensies die de variëteit aan strategieconfiguraties verklaren; en
- hoe kan de organisatie een veranderingstraject doorlopen van de ene configuratie naar de andere.

De 'configurational' school is met name gericht op het verklaren van de verscheidenheid van strategische configuraties en heeft geresulteerd in talloze ex-ante taxonomieën en ex-post typologieën in de vorm van 'strategy modes', 'archetypes', 'configurations', 'periods', 'stages', en 'life cycles'. Deze school is tot ontwikkeling gekomen door Khandwalla (1977) die een systematische categorisering heeft gegeven van de relevante dimensies, Miller & Friesen (1980) die een typologie van 'strategic archetypes' hebben ontwikkeld, en natuurlijk Mintzberg (1973, 1978) zelf ('strategy modes' en 'organizational configurations'). In tegenstelling tot een integratieve onderzoeksbenadering besteedt deze school niet alleen aandacht aan de vraag wanneer bepaalde configuraties aannemelijk zijn maar probeert ze tevens dynamische veranderingstrajecten te verklaren. Ze baseert zich daarbij op die onderdelen van de organisatiewetenschap die met behulp van ideaaltypen de variëteit aan strategie- en structuur- configuraties proberen te verklaren (vgl. Lammers, 1987; Perrow, 1986; Weber, 1946). Tevens heeft deze school een sterk historische inslag aangezien bepaalde 'business recipes' in bepaalde perioden dominant zijn. Zo heeft Chandler (1962) in zijn historisch onderzoek naar strategie-structuur configuraties in grote multi-nationale ondernemingen een viertal fasen onderscheiden, die later door Rumelt (1974) en vele Europese onderzoekers zijn bevestigd (Franco, 1974). Ook de biologie draagt bij aan deze school in de vorm van 'dynamische evenwichtsmodellen' die aangeven wanneer een bepaalde levensvorm (morphostasis) adequaat is en wanneer een structurele transitie (morphogenesis) noodzakelijk is. Maar ook complexe wiskundige theorieën als de catastrofe theorie en de chaos theorie of Cybernetica II (Priogine, 1976; Maturana & Varela, 1980) geven aan wanneer bepaalde configuraties in staat zijn tot zelfreproductie en handhaving van hun identiteit en wanneer bepaalde configuraties niet meer levensvatbaar zijn. Miller (1982) heeft bovenstaande inzichten gebruikt voor zijn "Quantum view of structural change in organizations".

De 'configurational' school bouwt voort op alle negen door Mintzberg onderscheiden scholen; elke school kan in zijn zuiverste vorm in bepaalde situaties domineren. Toch is deze school grotendeels gebaseerd op de descriptieve benaderingen binnen het vakgebied, zoals de 'political' school, die

aangeeft wanneer bepaalde machtsregimes kunnen ontstaan en hoe dominante coalities kunnen worden geëlimineerd (vgl. Allison, 1971), de 'environmental' school die noodzakelijke situationele factoren aangeeft, en de 'learning', 'cognitive' en 'entrepreneurial' school die bijdragen aan 'trajectories of transformation' tussen configuraties. Probleemoplossingstechnieken en typologieën zijn in grote getale ontwikkeld zoals Mintzbergs 'strategy modes' en 'structural configurations' en Greiners groei-model (1972). Hoewel vele van deze indelingen puur conceptueel zijn, onderscheidt de 'configurational' school zich van andere door haar sterke empirische oriëntatie en systematische meting van configuraties. Zo kan worden gerefereerd aan de 'strategy types' die Miles & Snow (1978) op basis van empirisch onderzoek hebben kunnen observeren ('defender', 'prospector', 'analyzer', 'reactor'), een typologie die later ook door andere onderzoekers empirisch is getoetst. Tevens kan worden verwezen naar de 'archetypes of strategic transformation' die Miller & Friesen (1980) op grond van honderd historische case-studies definiëren. Ook Volberda's (1992) Flexibility Audit & Redesign (FAR) Method, die aangeeft in welke omgevingen bepaalde flexibele strategie-configuraties effectief zijn en welke strategische transformatietrajecten noodzakelijk zijn, is een voorbeeld van een probleemoplossingstechniek binnen deze school.

#### 4. Conclusies

In dit artikel hebben we verschillende leerscholen in strategisch management besproken. Elke van de negen leerscholen van Mintzberg (1990) belicht een specifiek aspect van het strategievormingsproces. Elke leerschool is redelijk afgebakend door de gemaakte veronderstellingen over de inhoud, het proces en de context van strategievorming. Een voordeel van deze aanpak is dat de bijdrage en de tekortkomingen van een school redelijk goed in kaart kunnen worden gebracht. Een nadeel is echter dat de verdeling van het vakgebied in negen leerscholen fragmentatie in de hand werkt. De fragmentatie is toegelicht aan de hand van verschillen in theoretische dimensies en methodologische uitgangspunten.

Volgens velen kan de cumulatie van kennis en de verdere ontwikkeling van de centrale begrippen in strategisch management alleen plaatsvinden bij integratie van de verschillende stromingen in het vakgebied. De meeste daadwerkelijk aanzetten in de literatuur om een integratief raamwerk te ontwikkelen zijn gericht op de relatie tussen strategische management als multidisciplinair vakgebied en de verschillende basisdisciplines. De praktijk van strategisch management blijft echter buiten beschouwing. Wij stelden niet zozeer de ontwikkeling van een meta-theorie voor, maar een meer bescheiden poging tot

synthese. In tegenstelling tot vele eerdere integratiepogingen streven wij naar een synthese tussen enerzijds theorieontwikkeling en onderliggende basisdisciplines en anderzijds de in de praktijk gevormde kennis. In dit artikel behandelden wij daarom drie synthetiserende leerscholen, namelijk de 'boundary' school, de 'dynamic capability' school en de 'configurational' school. Elke synthetiserende leerschool bestaat uit verscheidene basisdisciplines en technieken om specifieke strategische problemen aan te pakken. Qua methodologie proberen de synthetiserende scholen een brug te slaan tussen de analytische benadering en de klinische benadering. Het ontwerp van drie synthetiserende leerscholen is erop gericht de oorzaken van fragmentatie bij de bron te neutraliseren. In die zin is ons voorstel voor drie leerscholen nieuw. Het is niet een herhaalde poging om tot een meta-theorie van strategisch management te komen en ook geen indeling naar leerscholen die inherente krachten tot fragmentatie herbergen. Verdere ontwikkeling van de drie onderscheiden synthetiserende leerscholen kan tegemoet komen aan de ruim gevoelde noodzaak tot cumulatie van inzichten en kennis in het vakgebied van strategisch management.

## Literatuur

- Allison, G.T., 1971, *Essence of decision: Explaining the Cuban Missile Crisis*, Boston.
- Amit, R., and P.J.H. Schoemaker, 1993, Strategic Assets and Organizational Rent, *Strategic Management Journal*, 14 (1), 33-47.
- Andrews, K.R., 1965, *The Concept of Corporate Strategy*, Homewood Ill.
- Ansoff, H.I., 1965, *Corporate Strategy*, New York.
- Argyris, C., and D. Schon, 1978, *Organizational learning*, Reading, Massachusetts.
- Baden-Fuller, C., and J. Stopford, 1992, *Rejuvenating the Mature Business*, Routledge.
- Barney, J.B., 1991, Firm Resources and Sustained Competitive Advantage, *Journal of Management*, 17 (1), 99-120.
- Bosch, F.A.J. van den, 1989, *Over de Grenzen van Organisaties*, Eburon, Delft.
- Bourgeois, L.J., and D.R. Brodwin, 1984, Strategic Implementation: Five Approaches to an Exclusive Phenomenon, *Strategic Management Journal*, 5, 241-264.
- Bowman, E.H., 1990, Strategy Changes: Possible Worlds and Actual Minds, in: Fredrickson, J.W. (ed.), *Perspectives on Strategic Management*, New York.
- Burgelman, R.A., 1983, A Model of the Interaction of Strategic Behavior,

- Corporate Context, and the Concept of Strategy, *Academy of Management Review*, 8, no 1 61-70.
- Camerer, C., 1985, Redirecting Research in Business Policy and Strategy, *Strategic Management Journal*, 6, 1-15.
- Chaffee, E.E., 1985, Three Models of Strategy, *Academy of Management Review*, 10 (1) 89-98.
- Chakravarthy, B.S., and Y. Doz, 1992, Strategy Process Research: Focusing on Corporate Sel-Renewal, *Strategic Management Journal*, 13, 5-14.
- Chandler, A.D. Jr., 1962, *Strategy and Structure*, Cambridge, Massachusetts.
- Child, J., 1972, Organizational Structure, Environment and performance: The Role of Strategic Choice, *Sociology*, 6, (1), 1-22.
- Cyert, R.M., and J.G. March, 1963, *A Behavioral Theory of the Firm*, Engelwood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Elfring, T., and G. Baven, 1994, Outsourcing Technical Services: The Costs and the Benefits, *Long Range Planning*, (forthcoming).
- Etzioni, A., 1968, *The Active Society*, 282-309, New York.
- Franco, L., 1974, The Move towards a Multi-dimensional Structure in European Organizations, *ASQ*, 19, 493-506.
- Frederickson, J.W., and T.R. Mitchell, 1984, Strategic Decision Processes: Extension, Observations, Future Directions, *Academy of Management Journal*, 27 (3), 445-466.
- Greiner, L.E., 1972, Evolution and Revolution as organizations grow, *Harvard Business Review*, 50, (4), 37-46.
- Hambrick, D.C., 1990, The Adolescence of Strategic Management, 19890-1985: Critical Perceptions and Reality, in: Frederickson, J.W., *Perspectives of Strategic Management*, New York.
- Hamel, G., 1991, Competition for Competence and Interpartner Learning within International Strategic Alliances, *Strategic Management Journal*, 12, Fall, 67-87.
- Hannan, M.T., and J. Freeman, 1977, The Population Ecology of Organizations, *American Journal of Sociology*, 82 (5), 929-964.
- Hrebiniak, L.G., and W.F. Joyce, 1985, Organizational Adaptation: Strategic Choice and Environmental Determinism, *ASQ*, 30, 336-349.
- Itami, H., *Mobilizing Invisible Assets*, Boston, 1987.
- Jarillo, C., 1988, On Strategic Networks, *Strategic Management Journal*, 9, 31-41.
- Johnson, G., 1988, Rethinking Incrementalism, *Strategic Management Journal*, 9, september, 75-91.
- Khandwalla, P.N., 1977, *The Design of Organizations*, New York.
- Kirzner, I., 1973, *Competition and Entrepreneurship*, Chicago, The University of Chicago Press.

- Lammers, C.J., 1987, Transcience and Persistence of Ideal Types in Organization Theory, in: DiTomaso, N., and S. Bacharach, *Research in the Sociology of Organizations, A Research Annual*, 6, 1-41, Greenwich.
- Learned, A., E.P. Christensen, C.R. Andrews, and W.R. Guth, 1969, *Business Policy*, Homewood Ill.
- Lindblom, C.E., 1959, The Science of Muddling Through, *Public Administration Review*, 19 (2), 79-88.
- Lindblom, C.E., 1987, Alternatives to Validity: Some Thought suggested by Campbells' Guidelines, *Creation, Diffusion, Utilization*, 8, 509-520.
- Mahoney, J.T., 1992, The Choice of Organizational Form: Vertical Financial Ownership versus other Methods of Vertical Integration, *Strategic Management Journal*, 13, 31-41.
- March, J.G., and H.A. Simon, 1958, *Organizations*, New York.
- Maturana, H., and F. Varela, 1980, *Autopoiesis and Cognition: The Realization of the Living*, London.
- Miles, R.E., and C.C. Snow, 1978, *Organizational Strategy, Structure, and Process*, New York.
- Miller, D., 1982, Evolution and Revolution: A Quantum View of Structural Change in Organizations, *Journal of Management Studies*, 19, 131-151.
- Miller, D., and P. Friesen, 1980, Archetypes of Organizational Transition, *Administrative Science Quarterly*, 25 (2), 268-300.
- Mintzberg, H., 1973, Strategy-Making in Three Modes, *California Management Review*, 16 (2), Winter, 44-53.
- Mintzberg, H., 1978, Patterns in Strategy Formation, *Management Science*, 24, 934-948.
- Mintzberg, H., 1990, Strategy Formation: Schools of Thought, in: Frederickson, J.W. (ed.), *Perspectives on Strategic Management*, 107-108, New York.
- Mintzberg, H., and J.A. Waters, 1985, Of Strategies, Deliberate and Emergent, *Strategic Management Journal*, 6, 257-272.
- Nelson, R.R., and S.G. Winter, 1982, *An Evolutionary Theory of Economic Change*, Harvard University Press.
- Normann, R., 1977, *Management for Growth*, Chichester.
- Penrose, E.T., 1959, *The Theory of Growth of the Firm*, New York.
- Perrow, C., 1970, *Organizational Analysis: A Sociological View*, Belmont, Calif., Wadsworth.
- Perrow, C., 1986, *Complex Organizations - A Critical Essay*, New York.
- Peters, T.H., and R.H. Waterman, 1982, *In search of Excellence*, New York.
- Pettigrew, A.M., 1977, Strategy Formulation as a Political Process, *International Studies of Management and Organization*, 78-87.
- Pettigrew, A.M., 1988, Longitudinal Field Research on Change: Theory and

- Practice, *Research Report Centre for Corporate Strategy and Change*, Paper presented to the National Science Foundation Conference on Longitudinal Research Methods in Organizations, Texas.
- Pfeffer, J., and G.R. Salancik, 1978, *The External Control of Organizations: a Resource Dependence Perspective*, Harper & Row, New York.
- Powell, W.W., 1987, Hybrid Organizational Arrangements: New Forms of Transnational Development, *California Management Review*, 29, Fall, 67-87.
- Prahalad, C.K. and G. Hamel, 1990, The Core Competence of the Corporation, *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91.
- Priogine, I., 1976, Order through Fluctuation: Self-Organization and Social System, in: Jantsch, E., and C.H. Waddington, *Evolution and Consciousness: Human Systems in Transition*, Reading, Massachusetts, 93-133.
- Quinn, J.B., 1980, *Strategies for Change: Logical Incrementalism*, Homewood.
- Quinn, J.B., 1992, *The intelligent enterprise*, Free Press.
- Ruigrok, W., and R. van Tulder, 1993, *The Ideology of Interdependence: the Link between Restructuring, Internationalisation and Trade*, University of Amsterdam PhD thesis.
- Rumelt, R.P., 1974, *Strategy, Structure, and economic Performance*, Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Schendel, D., e.a., 1991, *Strategic Management Journal*, 12, Winter, Special Issue.
- Schoemaker, P.J.H., 1992, How to Link Strategic Vision to Core Capabilities, *Sloan Management Review*, 34 (1), 67-81.
- Schoemaker, P.J.H., 1993, Strategic Decisions in Organizations: Rational and Behavioral Views, *Journal of Management Studies*, 30 (1).
- Schön, D.A., 1984, The Crisis of Professional knowledge and the Pursuit of an Epistemology of Practice, 75th Anniversary colloquium on Teaching by the Case-Method, Harvard Business School.
- Schumpeter, J.A., 1934, *The Theory of Economic Development*, Cambridge, Harvard Business Press.
- Selznick, P., 1957, *Leadership in Administration: A sociological Interpretation*, New York.
- Shrivastava, P., 1986, Is Strategic Management ideological?, *Journal of Management*, 12, 363-377.
- Simon, H.A., 1945, *Administrative Behavior*, New York.
- Smircich, L. and C. Stubbart, 1985, Strategic Management in an Enacted World, *Academy of Management Review*, 10 (4), 724-736.
- Teece, D.J., 1990, Contributions and Impediments of Economic Analysis to the Study of Strategic Management, in: Frederickson, J.W. (ed.), *Perspectives*