

Bachelorthese

Constructieve conflicten tijdens vergaderingen in het hoger onderwijs

Auteur: Irene Hagens

Studentnummer: s1464868

Faculteit: Gedragwetenschappen

Opleiding: Psychologie

Bachelor specialisatie: Instructie, Leren en Ontwikkeling

Eerste begeleider: MSc R. Bron

Tweede begeleider: Dr. A.H. Gijlers

Juni 2016

UNIVERSITEIT TWENTE.

Abstract

Teams are an important source of learning and performing work within organizations and team learning is an important predictor of a team's performance/team performance. Constructive conflict is part of the team learning and is seen as one of the most important team learning processes. The aim of this study was to gain more insights into how constructive conflicts are built up. This has been done by analyzing five team meetings of different teacher design teams of University Twente. The meetings are coded by means of: the communicative functions, the team learning processes, conclusions, inter-team learning, and subjects. Results show that within constructive conflict there is no unambiguous structure. Constructive conflict that contained a 'cooperation' are likely to lead to a decision, whereas constructive conflicts that contained an 'opposition' are more likely to lead to acceptance. Furthermore, this study revealed that inter-team learning plays an important role in sharing 'helpful information' within constructive conflict. The results of this study suggest that there might be more than one form of constructive conflict. Further research is needed to confirm these findings in a larger number of constructive conflicts and in a different context.

Samenvatting

Teams zijn een belangrijke bron voor het leren en verrichten van werk binnen organisaties en teamleren is een belangrijke voorspeller voor de teamprestatie. Constructief conflict is een onderdeel van het teamleren en wordt gezien als één van de belangrijkste teamleerprocessen. Het doel van deze studie was om meer inzicht te verkrijgen in hoe een constructief conflict is opgebouwd. Dit is gedaan door vijf teamvergaderingen te analyseren van verschillende docentontwerpteam van de Universiteit Twente. De vergaderingen zijn gecodeerd aan de hand van: de communicatieve functies, de teamleerprocessen, conclusies, inter-teamleren en de onderwerpen. Uit de resultaten bleek dat er binnen constructief conflict geen eenduidige opbouw was. Constructieve conflicten waarin een ‘samenwerking’ plaatsvond leiden vaak tot een beslissing en constructieve conflicten waarin een ‘tegenwerking’ plaatsvond leiden vaak tot een acceptatie. Daarnaast kwam naar voren dat inter-teamleren een belangrijke rol speelt bij het delen van ‘behulpzame informatie’ in een constructief conflict. Het resultaat uit dit onderzoek impliceert dat er (misschien) meer dan één vorm van constructief conflict bestaat. Voor vervolgonderzoek is het daarom interessant om verder te kijken of dit resultaat ook terug te vinden is met een groter aantal constructieve conflicten en in een andere context.

Inhoudsopgave

Abstract	1
Samenvatting	2
1. Introductie	4
2. Theoretisch kader	5
2.1 <i>De vroegere zienswijze op conflict en de verandering in zienswijze</i>	5
2.2 <i>Opkomst teamleren en constructief conflict</i>	6
2.3 <i>Constructief conflict en de effectiviteit</i>	7
2.4 <i>Verschillende onderwerpen van conflict</i>	8
2.5 <i>De huidige studie</i>	9
3. Methode	10
3.1 <i>Onderzoeksdesign</i>	10
3.2 <i>Respondenten</i>	10
3.3 <i>Instrumenten</i>	10
3.4 <i>Analyse</i>	12
4. Resultaten	14
4.1 <i>Teamleerprocessen</i>	14
4.2 <i>Conclusie en constructief conflict</i>	15
4.3 <i>Inter-teamleren en constructief conflict</i>	18
4.4 <i>Onderwerpen en constructief conflict</i>	19
5. Conclusie en Discussie	20
5.1 <i>Conclusie</i>	20
5.2 <i>Discussie en vervolgonderzoek</i>	22
6. Literatuurlijst	24
7. Bijlage	26
Appendix A	26
Appendix B	27
Appendix C	28

1. Introductie

Door de jaren heen is de druk om als organisatie te blijven veranderen en te leren aanzienlijk gestegen. Een organisatie moet zich continu blijven verbeteren om stand te houden in de concurrerende omgeving (Rahim, 2010; Raes, Kyndt, Decuyper, Van den Bossche & Dochy, 2015). Daarnaast komt er ook een prominentere plaats voor teams binnen organisaties. Volgens Knapp (2010) zijn teams de belangrijkste bron geworden voor het leren en het vervullen van werk binnen organisaties. Teams worden steeds vaker gebruikt om te werken aan complexe taken binnen een organisatie. De snel veranderende en concurrerende omgeving draagt er aan bij dat er teams worden opgesteld om taken te bespreken en samen op te lossen (Van den Bossche, Gijsselaers, Segers, Woltjer & Kirschner, 2011). De bovengenoemde aspecten gaan gepaard met het ontstaan van conflicten (Rahim, 2010). Volgens Rahim (2010), is het onvermijdelijk dat er conflicten ontstaan als er interactie is tussen twee of meer sociale entiteiten. Dit kunnen individuen zijn, maar ook teams of organisaties.

Conflicten zijn belangrijke kwesties in de werkomgeving en daarom is er door de jaren heen ook veel onderzoek naar gedaan (Lewicki & Litterer, 1985). Doordat er verschillende disciplines zijn die zich hebben verdiept in conflicten, is er ook variatie ontstaan wat betreft de definitie van een conflict. Dit leidt er toe dat het onduidelijk is of conflict een positief of negatief effect heeft op teamprestaties. Om daar meer duidelijkheid over te krijgen is het nodig om diepgaand te onderzoeken hoe een conflict er daadwerkelijk uitziet. In eerder onderzoek naar conflict (binnen teams) is vaak gebruik gemaakt van vragenlijsten om conflict te meten (Jehn, 1995; Raes et al., 2015). Een nadeel van deze onderzoeksmethode is dat conflicten pas achteraf worden gemeten en niet op het moment zelf. Dit maakt de onderzoeksmethode subjectief, omdat het wordt blootgesteld aan de interpretaties van de betreffende respondenten. Dit fenomeen wordt ook wel 'test reactivity' genoemd (Dooley, 2000). Een uniek en sterk punt van dit onderzoek is dat conflict wordt geanalyseerd in de natuurlijke omgeving, met als doel een nauwkeurig beeld te krijgen hoe een conflict er daadwerkelijk uitziet. Deze methode kan worden omschreven als objectief, omdat de conflicten worden geanalyseerd op het moment zelf en niet worden beïnvloedt door de interpretaties van de betreffende respondenten. Alleen op deze manier is het mogelijk om inzicht te krijgen hoe een conflict zich afspeelt en welke processen hierbij een rol spelen.

2. Theoretisch kader

2.1 De vroegere zienswijze op conflict en de verandering in zienswijze

Zoals eerder in de introductie is beschreven, bestaat er geen eenzijdige definitie van conflict. Baron (1990) heeft een review studie gedaan naar de verschillende definities van conflict. Uit deze studie bleek dat er voor 1990 een aantal overkoepelende elementen werden geïdentificeerd in een conflict. Ten eerste is er in een conflict sprake van tegengestelde interesse tussen individuen of groepen. Ten tweede moeten deze tegenstellingen herkend worden voordat er sprake is van een conflict. Ten derde zijn er in een conflict, aan elke kant, overtuigingen waarmee de belangen van de ander worden tegengewerkt. Ten vierde is conflict een proces. Het ontwikkelt zich uit een bestaande relatie tussen individuen of groepen, en het reflecteert de eerdere interacties en de context waarin het plaatsvond. Als laatste impliceert het acties waarbij, één of beide partijen, elkaars doelen tegenwerkt. Deze definitie kenmerkt hoe conflict werd gedefinieerd voor 1990 en wordt in de resterende tekst beschouwd als de oude definitie van conflict.

Vanaf 1900 is er veel geschreven over conflicten en door de jaren heen is de kijk op conflicten sterk veranderd. Voor 1990 is in de literatuur vaak aangenomen dat conflicten een negatief effect hebben op de productiviteit (Jehn & Bendersky, 2003). De klassieke organisatie theoretici (Fayol, Taylor, Gulick & Urwick, Weber), namen aan dat conflicten in een organisatie leiden tot negatieve gevolgen. Conflicten zouden schadelijk zijn voor de teameffectiviteit en daardoor geminimaliseerd zouden moeten worden in organisaties. Er werden organisatiestructuren geschreven voor wat betreft de hiërarchie, regels en procedures, zodat het onwaarschijnlijk was dat organisatieleden met elkaar in conflict terecht zouden komen. Deze benadering was gebaseerd op de aanname dat harmonie, samenwerking en de afwezigheid van conflicten bijdroegen aan de effectiviteit van een organisatie (Rahim, 2010). Tot ongeveer 1950 overheerste de voorgaande benadering in organisaties.

In tegenstelling tot de klassieke organisatie theoretici, beargumenteerde Whyte (1967) dat harmonie niet het doel van een organisatie is. Zoals eerder genoemd, zijn conflicten onvermijdelijk als er interactie is tussen mensen. Volgens Whyte (1967) moet een organisatie een systeem ontwikkelen, zodat het capabel is om conflicten te herkennen en ook weet hoe het er mee om moet gaan. Dit leidde tot een verandering in de kijk naar conflicten. Conflicten binnen een organisatie duiden niet meer op zwakte, zoals eerder werd geïmpliceerd door de klassieke organisatie theoretici, maar conflicten zijn een onderdeel van 'gezonde organisaties' (Rahim, 2010).

Na 1990 waren er theoretici die voorzichtig verklaarden dat conflicten constructief kunnen zijn, alleen ontbrak het vaak aan empirisch bewijs (Jehn & Bendersky, 2003). De Dreu & Van de Vliert (1997) benadrukten dat conflicten bijdragen aan de teamprestatie en dat het vermijden en onderdrukken van conflicten negatieve effecten met zich meebrengt. Het belangrijkste negatieve effect dat wordt aangehaald is, dat het vermijden van een conflict vaak leidt tot een latere escalatie. De issue blijft intact en komt in een later stadium terug. Daarnaast wordt er benadrukt dat conflicten kunnen bijdragen aan de teamprestatie, omdat de onderhandeling tijdens een conflict leidt tot inter-groepscommunicatie. Inter-groepscommunicatie leidt indirect weer tot meer wederzijds begrip en resulteert in betere beslissingen.

2.2 Opkomst teamleren en constructief conflict

De opkomst van teams binnen organisaties hebben ertoe geleid dat er meer onderzoek is gedaan naar hoe teams leren. Edmondson (1999) definieerde teamleren als een voortdurend proces van reflectie en actie dat gekenmerkt wordt door het stellen van vragen, experimenteren, vragen om feedback, reflecteren op resultaten en bespreken van fouten of onverwachte uitkomsten van acties. Het is belangrijk dat teamleren plaatsvindt, omdat het leidt tot positieve uitkomsten binnen organisaties (Decuyper, Dochy & Van den Bossche, 2010). Enerzijds leiden de bovengenoemde teamleerprocessen van Edmondson (1999) tot een betere samenwerking. Anderzijds hebben de teamleerprocessen ook invloed op de prestatie van een team. Decuyper et al. (2010) maakt daarom het onderscheid tussen aanpassingen en verbeteringen als teamleer uitkomsten. Met aanpassingen wordt bedoeld dat een team leert hoe ze het beste kunnen samenwerken en verbeteringen houdt in dat de teamprestatie stijgt en er betere resultaten worden behaald in een team. Een team leert op een effectieve manier op het moment dat de aanpassingen ook leiden tot verbeteringen.

Uit onderzoek blijkt dat, voordat een team effectief functioneert, het belangrijk is dat er een bepaalde mate van wederzijds begrip is binnen een team over de taak die moet worden uitgevoerd (Van den Bossche et al. 2011 ; Jonker, Riemsdijk & Vermeulen, 2011). Het model dat hieraan wordt gekoppeld is 'Shared mental model'. Dit model wordt gezien als een belangrijke voorspeller voor de teameffectiviteit. Een shared mental model houdt in dat er een overlap is in de mentale representatie van kennis tussen de leden van een team (Klimoski & Mohammed, 1994). Vooral in de context van complexe taken, waarbij verschillende perspectieven moeten worden gedeeld om tot succes te komen, is een shared mental model van belangrijke waarde (Van den Bossche et al., 2011).

De processen die ten grondslag liggen aan het verkrijgen van een shared mental model zijn: Kennisdeling, Co-constructie en Constructief conflict. Het proces van kennisdeling houdt in dat kennis, competenties, meningen en creatieve gedachten tussen de teamleden gecommuniceerd worden om een gezamenlijk idee te ontwikkelen van wat er binnen het team bekend is (Decuyper et al., 2010). Co-constructie houdt in: het herhaaldelijk erkennen, herhalen, parafraseren, articuleren, ondervragen, aanvullen, en concretiseren van het gecommuniceerde door de teamleden (Decuyper et al., 2010). Het laatste teamleerproces dat ten grondslag ligt aan het shared mental model is het constructief conflict. Uit onderzoek van Van den Bossche et al. (2011) blijkt dat constructief conflict het belangrijkste proces is bij het ontstaan van het shared mental model. De Dreu & Van de Vliert (1997) benadrukken ook het opbouwende karakter van een conflict. Als er op een juiste manier met een conflict wordt omgegaan, dan is een conflict een zeer opbouwende kracht in organisaties. Leiders en werknemers kunnen conflicten dan gebruiken om problemen op te lossen, de effectiviteit te verbeteren en een sterkere band te ontwikkelen. Naast de processen binnen het team kunnen externen ook een invloed hebben op het shared mental model van een team. Dit proces wordt inter-teamleren genoemd. Inter-teamleren vindt plaats buiten de grenzen van een team. Dit proces is belangrijk, omdat tijdens inter-teamleren er de mogelijkheid is om meer over het werk te leren, dan dat alleen tijdens intra-teamleren zou kunnen. Dit kan indirect leiden tot een betere teamprestatie (Bresman, 2010).

2.3 Constructief conflict en de effectiviteit

Van den Bossche, Gijsselaers, Segers & Kirschner (2006) definieerden een constructief conflict als een proces van onderhandeling of dialoog dat de diversiteit in identiteit en mening binnen een team blootlegt. Het is hier gedefinieerd als een conflict of een uitgebreide discussie die voortkomt uit diversiteit en open communicatie, en leidt tot verdere communicatie en een soort van tijdelijke overeenkomst. Deze nieuwe definitie heeft overeenkomsten en verschillen met de oude definitie van conflict. In beide gevallen is er een verschil in interesse, of wel mening, aanwezig. Waarbij echter in een conflict sprake kan zijn van *tegenwerking*, is er in een constructief conflict sprake van *open communicatie* of *onderhandeling*. Onder tegenwerking wordt verstaan dat er van één of beide kanten overtuigingen en acties zijn, waarmee de belangen van de andere partij worden tegengewerkt. Daarnaast is het in een conflict mogelijk dat de partijen het conflict oplossen door het te negeren (De Dreu & Weingart, 2003). Een conflict is daarom pas constructief op het moment dat het daadwerkelijk leidt tot verdere communicatie

en onderhandeling wat betreft de verschillen in mening. Alleen het erkennen ervan is niet voldoende (De Dreu & Weingart, 2003).

In Decuyper et al. (2010) wordt beschreven dat een constructief conflict samen gaat met diversiteit. Tijdens een constructief conflict wordt een probleem vanaf verschillende kanten bekeken en leidt het tot een kritische blik naar de zaken die zich voordoen tijdens het teamproces. Om als team succes te hebben, is het belangrijk dat bij complexe taken diverse perspectieven worden belicht. Dit geeft namelijk de mogelijkheid om nieuwe ideeën te genereren en moeilijke problemen op te lossen (Bradley, Anderson, Baur & Klots, 2015). Voor de leden van een team betekent dit dat zij wellicht uit hun comfort-zone moeten kruipen en eerdere overtuigingen moeten bijstellen (Decuyper et al., 2010).

Uit verschillende onderzoeken blijkt dat constructief conflict alleen onder bepaalde voorwaarden bijdraagt aan het shared mental model. Een team zal alleen profiteren van een constructief conflict op het moment dat het verschil in 'betekenis' leidt tot een verdere analyse van de verschillende informatie en zienswijzen (Knippenberg, Dreu & Homan, 2004). Van den Bossche et al. (2011) benadrukken dat de teamleden in een onderhandeling van een constructief conflict moeten argumenteren en elkaar moeten verduidelijken. Dit is nodig om te bouwen aan een shared mental model en een overeenstemming in 'betekenis'. Tevens wordt er door Van den Bossche et al. (2011) beschreven dat een constructief conflict alleen van cruciaal belang is mits: er een kritische houding is ten aanzien van elkaars bijdragen, als er grondige afweging plaatsvindt ten opzichte van elkaars ideeën en opmerkingen, team leden differentiëren in mening en dit ook vrij uit kunnen uitspreken. Onder deze voorwaarden wordt er gebouwd aan een shared mental model.

2.4 Verschillende onderwerpen van conflict

Uit recent onderzoek komt naar voren dat er enkele voorwaarden zijn, voordat een conflict een positieve invloed heeft op de prestatie van een team. In Bradley, Anderson, Baur & Klotz (2015) wordt beschreven dat relationele en proces conflicten niet leiden tot een betere team prestatie. Relationele conflicten betreffen onenigheden tussen teamleden over interpersoonlijke issues, zoals persoonlijkheidsverschillen of verschillen in normen en waarden. Een proces conflict houdt in dat er een meningsverschil is tussen teamleden wat betreft de logistiek van de taken, zoals de taakverdeling en verantwoordelijkheden (Jehn & Bendersky, 2003). Echter blijkt dat taakconflicten wel kunnen leiden tot een betere teamprestatie. Een taakconflict houdt in dat er een meningsverschil is tussen teamleden over de inhoud en het resultaat van de taak die wordt uitgevoerd (Jehn & Bendersky, 2003). Jehn (1995) beschreef eerder al dat taakconflicten een

stimulerende werking hebben tijdens het discussiëren van verschillende ideeën en dat dit bijdraagt aan een betere teamprestatie. Teams waarbij het ontbreekt aan taakconflicten kunnen nieuwe manieren missen om beter te presteren.

In de meta-analyse van Bradley et al. (2015) wordt dit deels bevestigd. Hierin blijkt dat als een conflict over een complexe taak gaat, het een positieve uitwerking heeft op de teamprestatie (Dreu & Weingart, 2003). Dit komt doordat in een complexe taak teams meer worden geacht om met elkaar in discussie te treden en nieuwe ideeën te generen om een moeilijk probleem op te lossen. In tegenstelling tot complexe taken, leiden conflicten over teamtaken die niet complex zijn tot een lagere prestatie. Op het moment dat de taak en het proces om te slagen vooraf al helder is, dan hebben taakconflicten een negatieve uitwerking op de teamprestatie (Jehn, 1995). Waar relationele en proces conflicten geen positieve invloed hebben op de teamprestatie, hebben conflicten die over een complexe taak gaan dat wel.

2.5 De huidige studie

Uit de voorgaande literatuur komt naar voren dat conflict door de jaren heen veel verschillende perspectieven heeft gekend. Met de opkomst van het teamleren kwam naar voren dat conflict een proces is dat juist een constructieve werking heeft op de prestatie van een team. In de literatuur wordt ook duidelijk dat conflict onder bepaalde voorwaarden moet plaatsvinden wil het constructief zijn. Om constructief conflict te gebruiken als leerproces is het nodig dat er meer kennis wordt verkregen over conflict binnen teams. Om dit te onderzoeken is het belangrijk dat ook de context, verhoudingen tot andere teamleerprocessen en de uitkomsten van een constructief conflict in acht worden genomen. Het is om deze reden belangrijk constructief conflict meer diepgaand te onderzoeken. Dit kan alleen als er daadwerkelijke constructieve conflicten worden geanalyseerd. De huidige studie zal daarom een analyse zijn op constructief conflict binnen teams.

De studie vindt plaats in de context van docententeams aan de Universiteit Twente. Er zal een analyse worden uitgevoerd op teamvergaderingen waarin wordt gewerkt aan het ontwerp van een module. Het ontwerpen van een module kan worden omschreven als een complexe taak. Dit is een interessant aspect, omdat blijkt dat bij dit soort taken conflicten vaker leiden tot een betere teamprestatie (De Wit, Greer & Jehn, 2012).

De hoofdvraag die bij deze studie is opgesteld luidt:

Hoe is een constructief conflict opgebouwd in de context van vergaderingen van teams in het hoger onderwijs ?

3. Methode

3.1 Onderzoeksdesign

Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is er gekozen voor een kwalitatief onderzoeksdesign. Het onderzoek is beschrijvend, omdat er is beschreven hoe constructief conflict eruit ziet in de vergaderingen. Het is een multiple-case study, omdat er vergaderingen van verschillende teams worden geanalyseerd.

3.2 Respondenten

De respondenten zijn docenten die samenwerken in moduleteams. Zij werken samen aan het ontwerp van een TOM module. Op de Universiteit Twente is in 2013 het Twents Onderwijs Model (TOM) geïmplementeerd. Een belangrijke reden waarom dit model is geïntroduceerd heeft te maken met de snel veranderende maatschappij. Door middel van TOM wordt getracht een betere aansluiting te realiseren met de huidige maatschappij, waarbij flexibiliteit een vereiste van de studenten zal zijn om te kunnen werken in een complexere en snel veranderende omgeving. Voor het onderwijs houdt dit in dat alle bacheloropleidingen bestaan uit 4 modules per jaar en de docenten samen verantwoordelijk zijn voor het ontwerpen van een module. Daarnaast heeft elke module naast een theorie gedeelte altijd een project dat de studenten moeten uitvoeren. De module bestaat altijd uit 15 studiepunten en wordt alleen met dit aantal behaald.

De data voor dit onderzoek is verkregen ten behoeve van een ander onderzoek. Voor dit onderzoek is als eerste de opleidingsdirecteur benaderd. Naderhand is er toestemming gevraagd bij de modulecoördinator en de overige leden van de teams voor deelname. De teamvergaderingen zijn opgenomen (video en audio) en nadien getranscribeerd. De namen van de teamleden zijn hierbij geanonimiseerd. De respondenten hebben toestemming gegeven voor gebruik van de data middels een informed consent.

3.3 Instrumenten

In totaal zijn er vijf vergaderingen geanalyseerd. De teams maken deel uit van vijf verschillende moduleteams. Dit met als doel een zo breed mogelijk sample te creëren. In de resultaten in tabel 1 staan de specifieke kenmerken van elke teamvergadering weergegeven. De vergaderingen zijn gecodeerd aan de hand van verschillende concepten. Als eerste zijn de vergaderingen gecodeerd met het schema van Erkens & Janssens (2008). Er is voor dit schema gekozen, omdat het inzicht geeft in de functie van wat er wordt gecommuniceerd in de vergaderingen. Het codeerschema heeft de vergadering gecodeerd in 'utterances' en maakt onderscheidt tussen vijf

communicatie functies. Namelijk: Argumentatie (lijn van argumentatie of redenering), Reactie (vb: antwoorden, bevestigingen, negeren), Elicitatie (vragen of voorstellen), Informatief (transfer van informatie) en Imperatief (Opdrachten/commando's). Naderhand zijn de vergaderingen gesegmenteerd in episodes. Een segmentatie werd toegepast op het moment dat het team in de vergadering overging naar een nieuw gespreksonderwerp. Deze segmentatie is toegepast, zodat er per gespreksonderwerp kon worden gekeken naar: het type teamleerproces, de conclusie, inter-teamleren en welk type onderwerp. Daarnaast maakte de segmentatie het ook mogelijk om te analyseren op patronen en verbanden tussen de vier verschillende concepten. Waar er bij het coderen van de 'utterances' aan elk nieuw stukje communicatie een code is toegekend, is er bij de episodes per gespreksonderwerp op de bovengenoemde vier concepten gecodeerd.

De teamleerprocessen en de onderwerpen zijn in alle episodes gecodeerd. Het coderen van de conclusies en het bepalen van inter-teamleren is alleen gedaan in de episodes waarin constructief conflict plaatsvond. Om de betrouwbaarheid van het coderen te meten, zijn er over de concepten teamleerproces, conclusie en onderwerp kappa-waarden berekend. Hieronder wordt beschreven wat elk concept inhoudt en wat voor een kappa-waarden er zijn gevonden.

Teamleerprocessen

De teamleerprocessen zijn onderverdeeld in constructief conflict, co-constructie en kennisdeling. In Appendix A is het codeerschema te vinden. Er is een kappa berekend om de betrouwbaarheid van het coderen te bepalen. De eerste gecodeerde vergadering kwam uit op een kappa van 0.822, hetgeen dat betekent dat het 'bijna perfect' is (Landis & Koch, 1977). Er zijn hierna nog twee andere vergaderingen gecodeerd waarbij beide codeurs een keer gesegmenteerd hebben en eerste codeur zijn geweest. De Cohen's kappa voor de teamleerprocessen kwam hierbij uit op 0,889.

Conclusies

De conclusies zijn onderverdeeld in 'Oneens, Acceptatie, Samenvatting en Beslissing'. In Appendix B is het codeerschema te vinden. De code oneens hield in dat de teamleden het aan het eind van de episode niet eens waren met elkaar. Als een episode eindigde in een acceptatie dan is de gedeelde informatie of een voorstel door de teamleden wel geaccepteerd. Dit blijkt door impliciete reacties of korte expliciete reacties als: *ja, mee eens* en *is goed*. Echter was er in deze episodes geen concreet plan en werd het niet duidelijk of er ook daadwerkelijk iets ging

gebeuren in de toekomst. De code samenvatting betekende dat er aan het eind van een episode een expliciete herhaling, evaluatie of samenvatting werd gegeven. In deze conclusie was ook niet op te maken of er iets met zekerheid zal worden uitgevoerd. De code beslissing hield in dat er daadwerkelijk een actie uitgevoerd zal worden of dat er een concreet plan voor was gemaakt.

De Cohen's kappa is berekend over één vergadering. Deze kwam uit op 0,602. Dit houdt in dat de kappa-waarde 'redelijk' is (Landis & Koch, 1977). Wegens tijdgebrek is er besloten om alleen de conclusies van de constructieve conflicten te coderen.

Inter-teamleren

Inter-teamleren is in de vergaderingen gecodeerd aan de hand van de volgende omschrijving: 'Kennis/informatie van buiten (de grenzen) van het team wordt gedeeld met de mensen binnen het team'. Er is per constructief conflict beoordeeld of er wel of geen inter-teamleren plaatsvond.

Onderwerpen

Het codeerschema van de onderwerpen bestond uit 11 codes en is te vinden in Appendix C. Als er bijvoorbeeld werd gesproken over toetsen en inlevermomenten dan werd dit gekoppeld aan de code Assessment. Andere voorbeelden van onderwerpen zijn: Inhoud, Materialen en Rooster.

De kappa-waarde van de eerste gecodeerde vergadering kwam uit op 0,653. Dit betekent dat de waarde 'voldoende tot goed' is (Landis & Koch, 1977). Na deze uitkomst is er overleg geweest tussen de twee codeurs. Hierbij zijn enkele wijzigingen aangebracht in het codeerschema. Er zijn hierna twee andere vergaderingen gecodeerd. Waarbij beide codeurs een keer gesegmenteerd hebben en een keer eerste codeur zijn geweest. De kappa-waarde voor de onderwerpen kwam uit op 0,657. Uit de vergelijking bleek dat er twee codes van de onderwerpen door de codeurs verschillend werden geïnterpreteerd. Na overleg is besloten om deze codes aan te passen dan wel specifiekere te formuleren, en het coderen voor te zetten.

3.4 Analyse

Om antwoord te krijgen op de hoofdvraag werd er ten eerste gekeken naar de communicatieve functies die zich voordeden tijdens een constructief conflict (Erkens & Janssens, 2008). Ten tweede werd er naast constructief conflict ook onderzocht hoe vaak de andere twee teamleerprocessen, kennis-deling en co-constructie, aan bod kwamen in de vergaderingen. Er

is hierbij ook gekeken of er zich een specifiek patroon voordeed in verhouding tot constructief conflict. Dit is gedaan door per vergadering het verloop van de teamleerprocessen in een schema te zetten. Hierdoor kon er op een overzichtelijke manier worden bekeken of er een patroon kon worden herleid met betrekking tot de teamleerprocessen. Verder is er onderzocht of er nog een verband was tussen de teamleerprocessen en de specifieke teameigenschappen. Hierin zijn de ontwerpcycli en het aantal teamleden meegenomen. Ten derde is er gekeken naar de conclusies van een constructief conflict. Er is hierbij ook gezocht naar verbanden tussen het verloop van een constructief conflict en de conclusie. Ten vierde is er over alle episodes van constructief conflict gekeken naar het teamleerproces inter-teamleren. Er is geanalyseerd hoe vaak inter-teamleren voorkwam en op welke momenten. Als laatste zijn de onderwerpen van een constructief conflict geanalyseerd. Hierbij is gekeken of er een verband bestaat met de conclusies en het inter-teamleren.

4. Resultaten

In deze paragraaf worden de belangrijkste uitkomsten van de analyse van de gecodeerde teamvergaderingen besproken. Als eerst wordt er ingegaan op de verschillende teamleerprocessen. Hierbij wordt ook een vergelijking gemaakt tussen de verschillende teams. Daarna komen de conclusies van de constructieve conflicten aanbod. Vervolgens wordt er besproken hoe inter-teamleren zich verhoudt tot constructief conflict. En als laatste wordt er ingegaan op de verschillende onderwerpen van de constructieve conflicten.

4.1 Teamleerprocessen

Tabel 1 geeft de frequentie weer van de teamleerprocessen per team en het totale aantal van de teamleerprocessen over alle episodes.

Tabel 1

Teameigenschappen en teamleerprocessen

Team	Aantal teamleden	Ontwerpcyclus	Aantal minuten	Constructief Conflict	Co-constructie	Kennisdeling	Totaal
1	4	1 ^e	30	3	11	3	17
2	6	3 ^e	80	6	21	5	32
3	6	2 ^e	80	2	41	9	52
4	7	2 ^e	55	4	30	5	39
5	5	1 ^e	80	9	27	3	39
Totaal				24	130	25	179

Uit tabel 1 blijkt dat constructief conflict in kleine mate terugkomt in teamvergaderingen. In 24 van de 179 episodes is er sprake van constructief conflict, dit is gelijk aan 14%. De tabel laat ook zien dat co-constructie het meest is aangetroffen in de vergaderingen. In ongeveer 72% van de episodes was co-constructie het teamleerproces. Daarnaast is kennisdeling in dezelfde verhouding teruggevonden als constructief conflict. Uit het verloop van de vergaderingen bleek dat er geen specifieke volgorde van de teamleerprocessen te achterhalen was, voordat een constructief conflict plaatsvond. Zowel aan het begin, midden als aan het eind van de vergadering vond constructief conflict plaats. En zowel co-constructie als kennisdeling werden gecodeerd voordat een constructief conflict plaatsvond. Met betrekking tot de specifieke teameigenschappen blijkt, dat het (relatieve) aantal constructieve conflicten niet verschilde voor teams in verschillende ontwerpcycli en met verschillende aantallen teamleden.

In het theoretisch kader is beschreven dat conflict kan worden onderverdeeld in drie verschillende soorten. Namelijk: Taak, Proces en Relationeel conflict. Als er wordt gekeken

naar de verschillende constructieve conflicten, dan blijkt dat vrijwel alle constructieve conflicten betrekking hadden op de taak. Voorbeelden van dit soort conflicten zijn meningsverschillen over hoe een opdracht moet worden beoordeeld of welke elementen er in en project moeten zitten. In totaal is er één conflict geweest met betrekking tot het proces en één conflict over de taakverdeling dat is beoordeeld als een relationeel conflict. In het proces conflict was er constructief conflict over hoe de vergadering moest worden voortgezet. Waar het ene teamlid nog enkele vragen wilde stellen over een bepaald onderwerp, wilde een ander teamlid liever de vergadering voortzetten met een ander onderwerp. In het relationele conflict was er constructief conflict over wie er tutor zou moeten worden. Waar het ene teamlid aangaf graag tutor te willen worden, vond een ander teamlid dit geen geschikt idee.

Aan de hand van de communicatieve functies is er gekeken naar de opbouw van een constructief conflict. Hieruit blijkt dat een constructief conflict veelal start met het introduceren van een onderwerp of informatie. Daarna wordt hierop reactie gegeven dat veelal bestaat uit argumentatie, het toevoegen van nieuwe informatie of een korte reactie. In sommige constructieve conflicten worden daarna nog vragen gesteld om eerder genoemde informatie helder te krijgen of om bijvoorbeeld te vragen wat de mening is van een bepaald teamlid ten aanzien van een bepaald aspect. Over het algemeen komt er in een constructief conflict het meest vaak informatiedeling, argumentatie en reactie voor.

4.2 Conclusie en constructief conflict

De conclusies zijn gecodeerd aan de hand van vier verschillende codes: Oneens, Acceptatie, Samenvatting en Beslissing. Van de in totaal 24 constructieve conflicten eindigden er 11 in acceptatie, 9 leiden tot een samenvatting en 4 constructieve conflicten hebben als conclusie een beslissing. Als er dieper wordt ingezoomd op de constructieve conflicten en de uitkomsten dan blijkt dat er zich een verschil voordoet in het verloop van de constructieve conflicten. In de constructieve conflicten zijn delen gevonden waarin teamleden meer ‘samenwerkten’ en delen waarin teamleden elkaar meer ‘tegenwerkten’. De constructieve conflicten die leiden tot een beslissing, daarbij valt het op dat er vaak als team gezamenlijk naar een oplossing wordt toegewerkt. Een voorbeeld van zo’n dergelijke samenwerking is in tabel 2 weergegeven. De dialoog in tabel 2 weergeeft een klein deel van het gehele constructieve conflict. De discussie in dit gesprek heeft als onderwerp het wel of niet creëren van een inlevermoment voor een opdracht.

Tabel 2

Constructief conflict over inlevermoment

Regel- Nummer	Naam	
85	Owen	<i>ik heb het vorig jaar in laten leveren als toegangskaartje tot de experimenten</i>
86	Tara	<i>ja, en dat vind ik heel goed.</i>
88	Owen	<i>dat is wel heel goed?</i>
89	Tara	<i>ja. ~vind ik wel.</i>
91	Owen	<i>denken andere mensen daar ook zo over? want ik vond dat ook heel erg goed, maar ik denk van het scheelt weer inlevermomenten.</i>
94	Tara	<i>maar goed kijk, ~ze moeten het toch doen.</i>
96	Rosie	<i>ja.</i>
97	Winston	<i>maar dat was niet zo 'n heftige effort toch?</i>

De samenwerking komt in de dialoog in tabel 2 naar voren, doordat er in regel 88 en 91 aan de andere teamleden wordt gevraagd wat hun mening is ten aanzien van dit onderwerp. Owen probeert in regel 91 niet zijn gelijk te halen, maar verzamelt in dit constructieve conflict meer informatie door de andere teamleden te benaderen. De andere teamleden reageren hier op in regel 94, 96 en 97. In tegenstelling tot de dialoog hierboven zijn er ook constructieve conflicten teruggevonden die uiteindelijk leiden tot acceptatie en waarbij er meer sprake is van een vorm van 'tegenwerking', dan van een samenwerking tijdens het constructieve conflict. In de dialoog in tabel 3 wordt er discussie gevoerd over hoe 'de leerdoelen' het beste geformuleerd kunnen worden. Ook in tabel 3 is de dialoog een deel van een groter constructief conflict.

Tabel 3

Constructief conflict over het formuleren van de leerdoelen

Regel- Nummer	Naam	
588	Rik	<i>maar ik heb nu ervoor gekozen om als het om toepassing gaat dat we dan ook met de domeinen beginnen</i>
631	Ubert	<i>Ik begrijp wel dat je daarvoor kiest. ~ maar ik heb daar vraagtekens bij gewoon of dat wel de verstandigste manier is, ~ dat is gewoon wat ik wilde zeggen. En ik zou voorstellen top-down</i>
654	Rik	<i>Ja ja~ en ik heb ervoor gekozen dat het uit de praktijk komt</i>
656	Ubert	<i>Ja ja ~ dat begrijp ik</i>
660	Rik	<i>en in de [naam] module gaat het niet erom dat de studenten nog een meer uitgebreid beeld hebben van wat [inhoudelijk onderwerp] bevat,~ maar dat ze snappen</i>
662	Ubert	<i>Nee~ maar dat is ook niet wat ik zeg.</i>
664	Sjaak	<i>Nou jongens, `ik geloof dat nu de standpunten wel helder zijn</i>

In de dialoog in tabel 3 verdedigen de teamleden het eigen standpunt. Het voorstel in regel 631 om de leerdoelen ‘top down’ te formuleren wordt door Rik in regel 654 van tafel geveegd. Er wordt daarna weinig onderhandeld en in regel 662 blijkt dat het de teamleden niet lukt om elkaar goed te begrijpen. In regel 644 merkt Sjaak dit op en probeert zelfs het constructieve conflict te beëindigen. Als er wordt gekeken naar de belangrijkste verschillen tussen deze twee delen van constructief conflict, dan valt op dat er bij de constructieve conflicten die tot een beslissing leiden er nieuwsgierigheid heerst naar elkaars mening zoals te lezen is in tabel 2 regel 88 en 91. Echter blijkt dat tijdens de constructieve conflicten die leiden tot acceptatie, de teamleden elkaars mening en ideeën minder waarderen en dit eerder proberen weg te wuiven dan dat er verder op wordt voortgebouwd. Dit komt naar voren in tabel 3 regel 654. In de twee dialogen in tabel 4 wordt dit verschil nogmaals duidelijk benadrukt. In de eerste dialoog ‘samenwerking’ wordt er discussie gevoerd over hoe een bepaalde opdracht moet worden beoordeeld. En in de tweede dialoog ‘tegenwerking’ wordt er discussie gevoerd over of ‘een website bouwen’ een onderdeel van de module moet worden. In de eerste dialoog, in regel 203, wordt door Patricia een idee gedeeld en dit wordt ook verwelkomt en door het team opgepikt in regel 204 en 208. In de tweede dialoog is dit niet het geval. In regel 1945 wordt het idee om een ‘website te bouwen’ gedeeld, maar dit wordt in regel 1946 en 1948 door een ander teamlid gelijk ontkracht.

Tabel 4

Vershil tussen samenwerkende en tegenwerkende constructieve conflicten

Regel- Nummer	Naam	
		Samenwerking
199	Owen	<i>Ik wil wel weten waar ze hun leerdoelen hebben</i>
200	Tara	<i>Ja</i>
201	Winston	<i>Ja, ik weet niet of je dat moet beoordelen of dat het ook alleen weer een check is dat het gebeurd moet zijn.</i>
203	Patricia	<i>je kan ook alleen feedback geven.</i>
204	Winston	<i>ja, ~dat kan. ~ik kan me voorstellen dat het inderdaad gewoon een aanzet is voor een discussie met de tutor die daar feedback op geeft.</i>
207	Tara	<i>Ja.</i>
208	Winston	<i>en dat het dan, ~dat het gebeurt. ~dat het ook weer een check is, ~of eh dat dat afgecheckt moet zijn. ~net zoals we dat protocol doen.</i>
213	Tara	<i>ja, ~precies. ~ja, ~dat het niet</i>
217	Owen	<i>zullen we dat doen?</i>

218	Tara	ja.
219	Owen	ja, ~vind ik goed.
221	Winston	ja.
Tegenwerking		
1945	Sjaak	en je kunt een website bouwen
1946	Rik	Nee
1947	Sjaak	Nee?
1948	Rik	Nee, dat gaan we niet doen
1951	Tom	Website bouwen is wel heel makkelijk. [...] is moeilijker
1954	Sjaak	Maar waarom zou je niet willen dat studenten een website kunnen bouwen?
1955	Rik	Omdat dat veel te ingewikkeld is....
1963	Sjaak	maar een website bouwen is wel nuttig voor deze studenten.
1964	Tom	ja.
1965	Rik	ja. ~ maar dat gaan we niet doen.

4.3 Inter-teamleren en constructief conflict

In 10 verschillende constructief conflict episodes is inter-teamleren teruggevonden. Inter-teamleren is in totaal 16 keer gecodeerd over alle 24 episodes. Er zijn dus ook episodes waarin meer dan één keer inter-teamleren is gecodeerd. Echter blijkt dat het in deze gevallen vaak hetzelfde inter-teamleer onderwerp betreft. Dit houdt in dat er in de episode nogmaals wordt gesproken over een inter-teamleer onderwerp dat al eerder is genoemd. Het belangrijkste resultaat dat naar voren kwam is dat inter-teamleren veelal wordt gebruikt om informatie te delen en te argumenteren. Tabel 5 geeft voor beide communicatieve functies enkele quotes weer.

Tabel 5

Informatie en argumentatie inter-teamleer quotes

Nummer	Naam	Quote
Informatie		
Quote 1	Patricia	'bij de opleiding is ook een instrument voor het beoordelen van toetsen. [naam extern] heeft vanuit de examencommissie de toetsing van de module onder de loep genomen'.
Quote 2	Diederik	'het is een klein beetje gebaseerd op [naam vak of module] van [andere opleiding]. en we willen in ieder geval onderdelen van diezelfde reader gaan gebruiken. ~'
Argumentatie		
Quote 3	Winston	'Want bij dat kwartiel van [naam module coördinator]'
Quote 4	Maria	'Maar ik vind het ook wel fijn dat [naam module coördinator vorige module]...'
Quote 5	Sjaak	'en in dit geval hoe jij van module [nummer] gebruikt maakt'.

Wat opvalt, is dat Inter-teamleren als ‘Informatie’ werd gebruikt om een idee te delen, dat zou kunnen helpen om het onderwerp dat ter discussie werd gesteld ‘op te lossen’. In quote 1 in tabel 5 wordt bijvoorbeeld een andere opleiding aangehaald die over een bepaald onderdeel beschikken, dat ook nuttig kan zijn voor het probleem waar dit team tegenaan loopt. Inter-teamleren als ‘Argumentatie’ werd gebruikt op het moment dat een teamlid zijn standpunt al had benoemd en vond veelal in de loop van een constructief conflict plaats. In quote 4 in tabel 5 was er bijvoorbeeld constructief conflict over de informatie die tutores wensen te hebben voorafgaand aan een tutorbijeenkomst met de studenten. Maria geeft hierbij aan dat het prettig is als je vooraf vragen toegestuurd krijgt van de module coördinator, zodat je weet waar de tutorgroep tegenaan loopt. Als argument gebruikt ze een eerdere soortgelijke ervaring uit een vorige module.

4.4 Onderwerpen en constructief conflict

Aan de hand van de coderingen van de onderwerpen komt naar voren dat de meeste constructieve conflicten plaatsvinden over Assessment, Inhoud en Organisatie. Wat opvalt is dat tijdens de teamleerprocessen co-constructie en kennisdeling het onderwerp Proces relatief vaak voorkwam, maar dat dit maar één keer tot constructief conflict heeft geleid. Een ander opvallend resultaat was, dat de constructieve conflicten over de organisatie van een module veelal leiden tot een acceptatie en niet tot een beslissing. Er werd kort gereageerd op de gedeelde informatie en de voorstellen, maar er werd niet naar een oplossing toegewerkt. Aan het eind van de episode bleef het vrij onduidelijk over welke vervolgstappen er concreet genomen gingen worden. De constructieve conflicten gingen bijvoorbeeld over de taal van de module of over studentenaantallen. Als er dieper wordt ingezoomd op deze episodes dan blijkt dat er geen beslissing kan worden genomen. In de constructieve conflicten is de benodigde informatie voor een antwoord niet binnen het team aanwezig, of het team is niet gemachtigd om een bepaalde beslissing te nemen. Het team is hierbij afhankelijk van externe partijen. De onderstaande quotes in tabel 6 zijn typerend voor deze constructieve conflicten.

Tabel 6

Quotes uit organisatorische constructieve conflicten

Nummer	Naam	Quote
Quote 1	Anton	<i>Ik weet niet wat hiervan de achterliggende geachte is, ik kan het nog wel even navragen'</i>
Quote 2	Sjaak	<i>Dat ben ik niet zeker... dat moet je met [naam onderwijs coördinator] overleggen'</i>
Quote 3	Sjaak	<i>'Dit is iets wat ons overschrijft'</i>

5. Conclusie en Discussie

5.1 Conclusie

Het doel van dit onderzoek was om meer inzicht te verkrijgen in hoe constructieve conflicten zijn opgebouwd. Dit is gedaan door in te zoomen op constructieve conflicten in teamvergaderingen in het hoger onderwijs. In de conclusie zullen de belangrijkste resultaten worden besproken en geïnterpreteerd.

Een belangrijk resultaat dat uit de analyse naar voren kwam, is dat er ten aanzien van constructief conflict geen eenduidige opbouw is teruggevonden. Uit de resultaten van de analyse bleek dat er een verschil aanwezig was in het verloop van de constructieve conflicten. Waar er in sommige constructieve conflicten sprake was van een ‘samenwerking’ tussen de teamleden, zijn er ook constructieve conflicten gevonden waarin de teamleden elkaar min of meer ‘tegenwerken’. Dit verschil kwam met name tot uiting op het moment dat er een nieuw idee werd ingebracht door een teamlid. In de constructieve conflicten waarin werd ‘samengewerkt’ ondervroegen de teamleden elkaar, en er werd als team voortgebouwd op de nieuwe informatie. Deze episodes leiden uiteindelijk vaker tot een beslissing. Aan het einde van de episode was er een concreet plan opgesteld over wat er in het vervolg zou gaan plaatsvinden. De constructieve conflicten waarin sprake was van ‘tegenwerking’ daarbij bouwden de teamleden nauwelijks voort op een nieuw idee, maar wuifden dit eerder weg. Deze episodes leiden vaak tot een acceptatie. Er vond na de ‘tegenwerking’ nog wel verdere communicatie en onderhandeling plaats, waardoor de teamleden wel tot een acceptatie kwamen. Echter bleef het onduidelijk of er iets concreet werd ondernomen met betrekking tot het onderwerp. Waar erin de ‘samenwerkende’ constructieve conflicten een concreet ‘plan’ werd opgesteld, bleven de ‘tegenwerkende’ constructieve conflicten steken bij een voorstel of het delen van informatie dat impliciet of expliciet werd geaccepteerd door andere teamleden.

Een reden voor het gevonden verschil kan zijn dat er in sommige constructieve conflicten meer wordt opengestaan voor nieuwe ideeën, dan in andere constructieve conflicten. Jehn (1994) beschrijft dat het resultaat van een constructief conflict onder andere afhankelijk is van de manier hoe teamleden omgaan met verschillen in mening. Er wordt hierbij benadrukt dat het belangrijk is dat teamleden verschillen in mening moeten zien als mogelijkheden voor kansen in plaats van dreiging voor progressie. Ook Decuyper et al. (2010) benadrukt dat het genereren van diverse perspectieven inhoud dat teamleden soms uit hun comfort-zone moeten kruipen en hun overtuigingen moeten bijstellen. Het is mogelijk dat in de ‘samenwerkende’ constructieve conflicten de teamleden meer openstonden voor nieuwe ideeën, dan dat er werd gedaan in de constructieve conflicten waarin sprake was van ‘tegenwerking’.

Van den Bossche et al. (2011) heeft genoemd dat constructief conflict het belangrijkste teamleerproces is. Als dit wordt bekeken vanuit het bovengenoemde resultaat, dan zou er misschien een nuance moeten worden aangebracht in deze bevinding. Het resultaat in dit onderzoek lijkt namelijk te impliceren dat er meerdere vormen zijn van constructief conflict. Er zijn wellicht bepaalde vormen van constructief conflict die kunnen worden beoordeeld als het belangrijkste teamleerproces, maar dit hoeft niet per se te gelden voor elke vorm van constructief conflict. Dit geldt ook wat betreft de definitie van constructief conflict. Alle gevonden conflicten in dit onderzoek pasten bij de definitie van constructief conflict, omdat er verdere communicatie en onderhandeling plaatsvond. Dit aspect onderscheid constructief conflict van de definitie van een conflict. Een ander onderscheidend aspect tussen conflict en constructief conflict is ‘tegenwerking’. In het theoretisch kader is benoemd dat in conflicten de partijen elkaar vaak tegenwerken. In dit onderzoek zijn ook delen van tegenwerking gevonden in constructieve conflicten. Dit resultaat impliceert dat ook met betrekking tot de definitie het samenwerkende type conflict wellicht beter past bij constructief conflict, dan de constructieve conflicten waarin ‘tegenwerking’ is gevonden.

In verhouding tot de andere teamleerprocessen bleek, dat constructief conflict met dezelfde frequentie voor kwam als kennisdeling. De resultaten lieten zien dat er veruit het meest co-constructie plaatsvond in de vergaderingen. De teamleerprocessen zijn dus niet in een gelijke verhouding teruggevonden. Dit verschil in aantal kan te maken hebben met de context van dit onderzoek. De docententeams in dit onderzoek waren gezamenlijk verantwoordelijk voor het ontwerp van de module. De verantwoordelijkheid kan ertoe hebben geleid dat de docenten in hoge mate kritisch meedachten in de vergaderingen, en daarom ook vaak verder ‘co-construeerden’ op gedeelde informatie.

Uit de resultaten komt daarnaast naar voren dat inter-teamleren in een constructief conflict vooral voorkomt als argumentatie en het delen van hulpvolle informatie. Dit betekent dat inter-teamleren in een constructief conflict dient om tot een sterker standpunt te komen of dient als hulpmiddel om tot een oplossing te komen. Dit laatste aspect wordt in de literatuur benaderd als een krachtig punt. Wong (2004) beschrijft dat deze vorm van inter-teamleren ertoe leidt dat er meer diverse kennis ontstaat en dat dit ook leidt tot groepsinnovatie. Wellicht leiden constructieve conflicten met deze vorm van inter-teamleren tot meer innovatieve ideeën. In vervolg onderzoek is het daarom interessant om nader te bekijken wat de invloed van deze vorm van inter-teamleren, ‘Informatie delen’, is op een constructief conflict.

Uit de resultaten bleek dat constructieve conflicten over organisatorische aspecten leiden tot acceptatie en dat voor een eventuele beslissing of een antwoord er informatie moest

worden verkregen van buiten het team. Aan de hand van deze bevinding kan er worden geconcludeerd dat het onderwerp van een constructief conflict invloed kan hebben op de opbouw van het conflict. Waarin sommige gevallen een constructief conflict kan leiden tot een beslissing, zijn er ook constructieve conflicten waarin dit niet mogelijk is, omdat het team afhankelijk is van informatie of keuzes van een externe partij.

5.2 Discussie en vervolgonderzoek

Voor vervolgonderzoek is het aan te bevelen om te kijken of er in andere teamvergaderingen ook een verschil voorkomt in het verloop van constructieve conflicten. Onderzoekers die zich willen verdiepen in constructief conflict zouden kunnen gaan bekijken of dit verschil ook te herleiden is met een groter aantal constructieve conflicten en bijvoorbeeld ook te achterhalen is in een andere setting. Dit onderzoek bestond uit 24 episodes van constructief conflict en vond plaats in een specifieke context, namelijk het hoger onderwijs. Het aantal constructieve conflicten is relatief klein en maakt het samen met de context moeilijk te generaliseren. Een interessant aspect is of het ene constructieve conflict per definitie beter is dan het andere. In dit onderzoek bleek dat de constructieve conflicten waarin werd ‘samengewerkt’ leiden tot een beslissing. Dit roept vragen op met betrekking tot de constructiviteit van de verschillende conflicten. Er zou kunnen worden onderzocht hoe constructief de conflicten nog zijn waarin ‘tegenwerking’ voorkomt. Kan dit nog wel worden beoordeeld als constructief conflict, of is het beter om onderscheid aan te brengen binnen constructief conflict met betrekking tot de constructiviteit? Een kanttekening met betrekking tot het gevonden resultaat is dat de verschillen binnen constructief conflict gevonden zijn *tussen* de teams. Er is één team gevonden waarin duidelijk de samenwerkende constructieve conflicten naar voren kwamen en er is één team gevonden waarin de tegenwerkende constructieve conflicten naar voren kwamen. Hierdoor is het ook aan te raden om te onderzoeken wat voor een rol de kenmerken van een team hierin spelen. Is het verloop van een constructief conflict te herleiden aan een team of is het onafhankelijk van welk team? Al met al leidt het gevonden resultaat tot veel nieuwe vragen en mogelijkheden voor verder onderzoek.

Een beperking van dit onderzoek was, dat de code voor het onderwerp taakverdeling onvoldoende onderscheidend was. Zowel taak, relationeel als proces conflicten konden eraan gekoppeld worden. Hierdoor kon lastig worden bepaald onder wat voor een soort conflict de constructieve conflicten van taakverdeling hoorden. Dit is echter wel zinvol om te kunnen bepalen, omdat uit de literatuur blijkt dat taak conflicten veelal een positief effect hebben op de teamprestatie, maar relationele en proces conflicten een negatief effect (Bradley et al., 2015;

Jehn, 1995). In vervolgonderzoek is het daarom interessant om dit onderscheid wél specifiek te maken. Een ander punt betreft het inter-teamleren. De data in dit onderzoek bestond alleen uit gecodeerde vergaderingen. Hierdoor was het niet altijd mogelijk om te bepalen wanneer inter-teamleren plaatsvond. Dit komt doordat het niet te achterhalen is of de gedeelde informatie wel afkomstig is van de persoon in kwestie. Het is mogelijk dat een persoon informatie deelt met het team, zonder dat hij/zij daarbij vermeldt dat dit afkomstig is van een externe partij. Hierdoor is het met deze methode niet exact te bepalen hoe vaak inter-teamleren plaatsvindt in een vergadering. Wellicht is dit beter te bepalen als er, naast de huidige onderzoeksmethode, ook gebruik wordt gemaakt van interviews. Het is dan mogelijk om na een vergadering na te vragen hoe intra of inter-teamleren plaatsvond.

6. Literatuurlijst

- Baron, R. A. (1990). Conflict in organizations. *Psychology in organizations: Integrating science and practice*, 197-216.
- Bradley, B. H., Anderson, H. J., Baur, J. E., & Klotz, A. C. (2015). When conflict helps: Integrating evidence for beneficial conflict in groups and teams under three perspectives. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 19(4), 243. doi: 10.1037/gdn0000033.
- Bresman, H. (2010). External learning activities and team performance: a multimethod field study. *Organization Science*, 21(1). doi: 10.1287/orsc.1080.0413
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111-133. doi: 10.1016/j.edurev.2010.02.002
- De Dreu, C. K., & Van de Vliert, E. (Eds.). (1997). *Using conflict in organizations*. Sage.
- De Dreu, C. K., & Weingart, L. R. (2003). Task versus relationship conflict, team performance, and team member satisfaction: a meta-analysis. *Journal of applied Psychology*, 88(4), 741. doi: 10.1037/0021-9010.88.4.741
- De Wit, F. R. C., Greer, L. L., & Jehn, K. A. (2012). The paradox of intragroup conflict: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 97, 360– 390. doi: 0.1037/a0024844
- Dooley, D. (2000). *Social Research Methods*, Fourth Edition. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall. ISBN: 978-01-3955-428-5
- Edmondson, A.C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2). doi: 10.2307/2666999
- Erkens, G., & Janssen, J. (2008). Automatic coding of dialogue acts in collaboration protocols. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 3(4), 447-470. doi: 10.1007/s11412-008-9052-6
- Jehn, K. A. (1994). Enhancing effectiveness: An investigation of advantages and disadvantages of value-based intragroup conflict. *International Journal of Conflict Management*, 5, 223–238.
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative science quarterly*, 256-282.
- Jehn, K. A., & Bendersky, C. (2003). Intragroup conflict in organizations: A contingency perspective on the conflict-outcome relationship. *Research in organizational behavior*, 25, 187-242. doi: 10.1016/S0191-3085(03)25005-X

- Jonker, C. M., Van Riemsdijk, M. B., & Vermeulen, B. (2011). Shared mental models. In *Coordination, organizations, institutions, and norms in agent systems vi* (pp. 132-151). Springer Berlin Heidelberg
- Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: a conceptual review. *Human Development Review* 2010, 9(3). doi: 10.1177/1534484310371449
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data. *Biometrics*, 33(1). Verkregen op 13-04-2016 - via http://www.jstor.org/stable/2529310?seq=1#page_scan_tab_contents
- Lewicki, R. J., & Litterer, J. A. (1985). *Negotiation*. Homewood, IL: Richard D. Irwin. *Inc. LewickiNegotiation1985*.
- Raes, E., Kyndt, E., Decuyper, S., Van den Bossche, P., & Dochy, F. (2015). An exploratory study of group development and team learning. *Human Resource Development Quarterly*, 26(1), 5-30. doi: 10.1002/hrdq.21201
- Rahim, M. A. (2010). *Managing conflict in organizations*. Transaction Publishers.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W.H., Segers, M., & Kirschner, P.A. (2006). Social and cognitive factors driving teamwork in collaborative learning environments: team learning beliefs and behaviors. *Small Group Research*, 37. doi: 10.1177/1046496406292938.
- Van den Bossche, P., Gijssels, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: building shared mental models. *Instructional Science*, 39. doi: 10.1007/s11251-010-9128-3.
- Van Knippenberg, D., De Dreu, C. K., & Homan, A. C. (2004). Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda. *Journal of applied psychology*, 89(6), 1008. doi: 10.1037/0021-9010.89.6.1008
- Whyte, W. (1967). Models for building and changing organizations. *Human Organization*, 26(1-2), 22-31
- Wong, S. (2004). Distal and local group learning: performance trade-offs and tensions. *Organization Science*, 15(6). doi: 10.1287/orsc.1040.0080.

7. Bijlage

Appendix A

Codeerschema teamleerprocessen

Code	Definitie	Omschrijving
Intra-teamleren		
Constructief conflict	Een proces van onderhandeling of dialoog dat de diversiteit in identiteit, mening etc. binnen een blootlegt. Het wordt gedefinieerd als een conflict of een uitgebreide discussie dat voortkomt uit diversiteit en open communicatie, en leidt tot verdere communicatie en een soort van tijdelijke overeenkomst.	Wanneer er een verschil in opvatting tussen de teamleden wordt uitgedrukt en actief besproken door: <ul style="list-style-type: none"> - Het verstrekken van argumenten en tegenargumenten - Vragen te stellen over gepresenteerde (tegen) argumenten en informatie
Co-constructie	Het onderlinge proces van het ontwikkelen van gedeelde kennis en het opbouwen van een gedeelde betekenis door verfijnen, voortbouwen op, of wijzigen van het eerder gecommuniceerde op een bepaalde manier. Team leden nemen de interactie en stap verder als zij zich bezighouden met herhaalde cycli te erkennen, herhaling, parafraseren, articuleren, vragen, concretiseren en het invullen van de gedeelde competenties, meningen of creatieve gedachten.	Wanneer een ander teamlid/leden verder bouwen op de eerder gecommuniceerde informatie door: <ul style="list-style-type: none"> - Te vragen naar meer informatie door middel van een openvraag - Informatie toe te voegen (vb. extra argumenten, specificeren van de voorwaarden) - Tegengestelde informatie aanvoeren - Mogelijke oplossingen benoemen
Kennisdeling	Het proces van communiceren van kennis, competenties, mening of creatieve gedachten van een teamlid naar de andere teamleden. De teamleden waren zich hiervoor niet bewust dat 'dit' aanwezig was in het team.	Tijdens dit proces komt de informatie van één teamlid en wordt alleen onderbroken door verificatie vragen, bevestigingen of statements die geen informatie toevoegen aan het gecommuniceerde onderwerp

Appendix B
Codeerschema conclusies

Code	Omschrijving	Voorbeelden
Oneens	Niet eens aan het eind van de episode	We zijn het niet eens
Acceptatie	Impliciet of expliciet accepteren van informatie of een voorstel	Geen respons of korte antwoorden: ja, mee eens, etc.
Samenvatting/voorstel	Er wordt aan het eind van de episode een expliciete herhaling, evaluatie of samenvatting gegeven van de belangrijkste besproken informatie of voorstel voor actie, maar er is nog niet uit de tekst op te maken of dit ook 100% zeker zal worden uitgevoerd	dus ..., misschien moeten we dan ..., ik denk dat ik dus ...
Beslissing	Er wordt afgesproken dat een actie daadwerkelijk zal worden uitgevoerd/een concreet plan gemaakt	ik ga ..., dus jij doet ..., wij gaan ...

Appendix C
Codeerschema onderwerpen

Onderwerp code	Omschrijving
Assessment	Wanneer het gaat over het bepalen van de zak-/slaagregeling voor de module, de berekening van het eindcijfer, de weging van verschillende toetsen en opdrachten, compensatiemogelijkheden
	Wanneer het gaat over eisen, inhoud en vorm voor een specifieke toets/opdracht, of hoe een specifieke toets/opdracht beoordeeld wordt - ook formatieve inlevermomenten en toetsen
	Ook wanneer het gaat over de moeilijkheidsgraad van specifieke toetsen
	Ook wanneer het gaat over herkansingen
	Wanneer welke toets, inlevermomenten, rubrics
Taakverdeling	Wie geeft wat, aanstellen van extra docenten/student-assistenten/etc. hoe druk is het voor docenten, bijvoorbeeld qua nakijkwerk, wat is je rol als docent, het gedrag van docenten, het verdelen van nakijkwerk
	Ook wanneer het gaat over tutoren en de rol van tutoren.
Gehele curriculum	Wanneer het gaat over de module in verhouding tot de rest van het curriculum, over hergebruiken en schuiven tussen modules/vakken, of over afstemming met andere modules, over concurrentie van andere modules, voorkennis.
Inhoud	Wanneer het gaat over wat er wel en niet in de module zit qua inhoud en waarom, moeilijkheidsgraad, leerdoelen, inhoud van gastsprekers
Integratie en planning	Wanneer het gaat over de integratie van verschillende moduleonderdelen en over de EC-verdeling over moduleonderdelen, over volgorde van moduleonderdelen binnen de module, wanneer welk onderdeel
Materialen	Wanneer het gaat over welke materialen (boeken, software, etc.) gebruikt zullen worden en waarom (inhoudelijk)
Organisatie	Wanneer het gaat over beschikbaarheid van zalen, materialen, student-aantallen, taal van de module, blackboard, kwartielhandleiding en andere praktische zaken
Proces	-Wanneer het niet direct gaat over de inhoudelijke taak (het ontwerpen van een module), maar dingen daar 'boven', procedures (meta). - Wanneer het gaat over het proces van vergaderen, plannen van vergaderingen, maken van afspraken binnen het team.
Rooster	-Wanneer het gaat over wanneer welke colleges gegeven worden. -Planning van wanneer welke docent aanwezig is, gesprekken over wanneer loopt de module, aantal colleges in de module tellen, etc. -Wat wordt behandeld in welk college -Wanneer komt welke groep, specifieke dagindeling
Evaluatie	Wanneer het gaat over hoe studenten feedback kunnen geven op de module
Werkvormen	Wat voor soort colleges, vragenuurtjes, werkwijze van studenten, mate van structuur / 'schoolsheid' van de module, etc.