

De effecten van etnische diversiteit en etnische compositie in projectgroepen

Samenwerken in projectgroepen in het hoger onderwijs

**Master Thesis Sociologie
Erasmus Universiteit Rotterdam
Rita Best
Studentnummer 299902**

Augustus 2014

Inhoudsopgave

Samenvatting		blz
1	Inleiding en probleemstelling	4
2	Conceptueel model en hypothesen	6
	2.1 Projectgroepen	6
	2.2 Groepsprestaties	7
	2.3 Communicatie in projectgroepen	7
	2.4 Dimensies van diversiteit	8
	2.5 Dominante stromingen	11
3	Data en variabelen	13
	3.1 Individuele kenmerken van de studenten	14
	3.2 Kenmerken projectgroepen	15
	3.3 Onderzoeksmethoden	17
	3.4 Betrouwbaarheid en validiteit	18
	3.5 Keuze doelgroep	18
	3.6 Positie van de onderzoeker	19
4	Resultaten	19
	4.1 Etnische diversiteit en groepsprestaties	19
	4.2 Gender diversiteit en groepsprestaties	22
	4.3 Vooropleidingsdiversiteit en groepsprestaties	22
5	Conclusie en discussie	24
	5.1 Conclusie	24
	5.2 Discussie	24
	Literatuur	26

Samenvatting

Samenwerken in teamverband is een competentie die Hogeschool Inholland studenten wil bij brengen door middel van projectonderwijs. Een projectgroep is een onderwijsvorm waarin een student onder andere de competentie “samenwerken” ontwikkelt, specifieke leermomenten ervaart en zich verder bekwaamt in andere vaardigheden. De samenstelling van zo’n projectgroep is divers als het gaat om religie, cultuur, leeftijd, etniciteit, leerstijl, gender en vooropleiding.

In de praktijk blijkt dat studenten die in projectgroepen hebben geparticipeerd van mening verschillen over hun ervaringen met projectonderwijs.

In dit onderzoek zijn eerstejaars studenten betrokken die voor het eerst moesten samenwerken in projectgroepen en niet zelf konden bepalen met wie ze in een groep wilden samenwerken. In dit onderzoek staat de vraag centraal of de compositie en diversiteit van de projectgroepen invloed hebben op groepsprestaties. De compositie en diversiteit van de groep heeft betrekking op etniciteit, gender en vooropleiding. De groepsprestatie bestaat uit twee aspecten: het eindresultaat van het project en het samenwerken in de groep.

De resultaten wijzen uit dat een toename van etnische diversiteit een negatief effect heeft op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Voor het sociale cijfer van groepsprestaties blijft dit effect weg.

Uit de resultaten blijkt ook dat een toename van het percentage havo diploma’s behaald in het buitenland een negatief effect heeft op het eindresultaat van het project. Dit effect neemt toe als diversiteit in vooropleiding tegelijkertijd met etnische diversiteit en gender diversiteit wordt geanalyseerd. Verder komt uit het onderzoek naar voren dat gender diversiteit geen invloed heeft op de groepsprestaties.

1. INLEIDING & PROBLEEMSTELLING

“Ik ben omdat wij bestaan” (Afrikaans Ubuntu-concept).

Samenwerken is een van de meest gevraagde competenties in het werkveld. In de samenwerking gaat het om het vertrouwen van elkaar, het delen van expertise, het leren van elkaar, en het streven naar een gemeenschappelijk doel. Samenwerken in een groep berust op het principe “we hebben elkaar nodig, we zijn afhankelijk van elkaar en samen maken wij er een succes van”. In dit streven naar het bereiken van een gezamenlijk doel is er geen ruimte voor groepsleden die hun eigen belang voorop stellen of voor groepsleden die met elkaar wedijveren om de macht of eer.

Gezamenlijk de schouders eronder zetten is niet onbekend bij de Ubuntu stam in Afrika. De opvatting “ik ben omdat wij bestaan” verwijst naar de onderwerping van alle stamleden inclusief het stamhoofd om het groepsbelang veilig te stellen om te kunnen overleven. Het gaat om een gemeenschappelijk doel: overleven als stam.

Door de veranderende samenleving en toenemende internationalisering beoogt Hogeschool Inholland professionals op te leiden die zich staande weten te houden in een internationaal werkveld. Hiertoe beschikt de afgestudeerde professional over vaardigheden om in verschillende culturen te kunnen functioneren, kan hij in projectverband samenwerken in interdisciplinaire teams en beschikt hij over kennis die hem in staat stelt problemen integraal op te lossen.

Ook de Commissie Accreditatie Hoger Onderwijs heeft een aantal kenmerken geformuleerd waaraan HBO professionals moeten voldoen. Eén daarvan richt zich op sociale communicatieve vaardigheden: *“het communiceren en samenwerken met anderen in een multiculturele, internationale en/of multidisciplinaire omgeving en het voldoen aan de eisen die het participeren in een arbeidsorganisatie stelt”* (Hoogenboom, Kemps, Fuchs, Tieleman, Lappia & Pluijter 2003).

Om de student voor te bereiden op samenwerken in een internationale context maakt Hogeschool Inholland gebruik van de diversiteit binnen de studentenpopulatie. De diversiteit binnen de studentenpopulatie omvat etnische diversiteit, gender diversiteit, diversiteit in vooropleiding en diversiteit in leeftijd. De samenwerking krijgt vorm in projectgroepen waarbij studenten in een situatie terecht komen waar zij van elkaar leren en hierdoor gaandeweg competenties ontwikkelen die ze in staat stelt te functioneren in een multidisciplinaire omgeving.

Maar het samenwerken in projectgroepen verloopt niet altijd vlekkeloos. Veel gehoorde uitspraken van studenten zijn *“ik wil nooit meer met diegene samenwerken”*, *“zij komt haar afspraken niet na”*, *“hij zegt nooit wat”*, *“waarom mag ik het project niet alleen doen”*? In de rol van tutor kom ik deze opmerkingen tijdens projectvergaderingen tegen en bij de afronding van een project. Daarnaast maak ik mee dat studenten die afspraken niet nakomen uit de groep gezet worden door medestudenten in overleg met de docent.

Het boek *De effectieve projectgroep* van Klaas Schermer wordt gebruikt voor de begeleiding van projectgroepen. Hierin heeft hij de volgende uitspraken van studenten over samenwerken in projecten opgenomen:

- *“Nee toch, alweer een project?”*, *“Dit vind ik veel te vaag”*, *“Ik snap niet wat we nou precies moeten doen”*, *“jullie vinden dit een mooi cijfer, maar ik vind dat ik meer heb verdiend”*, *“Ik wil niet bij hem in de groep”*, *“Ik voel mij net een pakezel, ik krijg zo ongeveer alle lasten te dragen.”*
- *“Dit was het beste wat ik ooit in de opleiding heb gedaan”*, *“ Gaat ons beleidsadvies straks echt naar dat bedrijf?”*, *“Ik geloof dat ik nu pas snap hoe we het probleem het beste hadden kunnen aanpakken; we hebben veel te lang de verkeerde dingen uitgezocht.”* (Schermer 2009).

Deze uitspraken weerspiegelen zowel positieve als negatieve ervaringen, gevoelens en meningen over de samenwerking van studenten in projectgroepen. Op basis van dergelijke uitspraken kan geconcludeerd worden dat het projectonderwijs niet altijd lijkt aan te sluiten bij de verwachtingen van studenten. Maar naast negatieve geluiden van studenten die elkaar mijden zijn er ook positieve geluiden van studenten die elkaar juist opzoeken om weer een nieuwe projectgroep te vormen.

In verschillende studies naar effecten van samenwerking in divers samengestelde teams wordt de focus gelegd op de volgende drie aspecten:

- hoe diversiteit ingezet kan worden om te komen tot de “juiste” samenstelling van een groep;;
- hoe te komen tot goede prestaties;
- de vraag naar voor – en nadelen van divers samengestelde groepen.

Voorstanders van diversiteit pleiten voor een verscheidenheid van groepsleden. Zij menen dat juist de diversiteit aan meningen en de verscheidenheid aan kennis en inzicht leiden tot een hoge mate van creativiteit en innovatie. Hierdoor wordt het resultaat van de groep in positieve zin beïnvloedt.

Tegenstanders van diversiteit stellen dat juist de verscheidenheid en de veelheid van verschillende achtergronden en evenzoveel meningen in de groep aanleiding geven tot conflicten. Zij spreken van minder cohesie in de groep en geven de voorkeur aan homogene groepen. Homogene groepen zijn hecht, er zijn geen conflicten en de besluitvorming kan snel worden genomen. Anders gezegd, niet iedereen heeft dezelfde mening over het verwachte effect van diversiteit in groepen.

De samenwerking in divers samengestelde projectgroepen wordt verschillend ervaren. Hoe komt het dat de samenwerking goed verloopt in sommige projectgroepen en mislukt in andere projectgroepen? Dit verschijnsel is aanleiding voor mij geweest om nader onderzoek te doen naar de invloed van diversiteit binnen de studentenpopulatie op de groepsprestaties.

De vraag die centraal staat in dit onderzoek is: Wat is de invloed van de compositie en diversiteit van projectgroepen in het HBO op prestaties van die groepen?

Uit deze hoofdvraag volgen een aantal sub-vragen:

- Welke individuele kenmerken van studenten zijn van belang in projectgroepen als het gaat om compositie en diversiteit van die groepen?
- Wat zeggen theorieën over diversiteit over de effecten van samenwerking in groepen?
- In hoeverre is er een samenhang tussen bepaalde groepskenmerken en groepsprestaties?

2. CONCEPTUEEL MODEL & HYPOTHESEN

In dit hoofdstuk wordt duidelijkheid verschaft over de begrippen die in dit onderzoek worden besproken. Ook de verschillende benaderingen over diversiteit van groepen worden besproken gevolgd door twee theorieën die de boventoon voeren in de literatuur.

2.1 Projectgroepen

Bij aanvang van een project zijn alle groepen in principe gelijk omdat op voorhand niet te zeggen is hoe de samenwerking zal verlopen in de groep. Immers, de opdracht is voor alle groepen dezelfde en alle groepen worden één keer in de week voor het project ingeroosterd op twee aparte momenten: één voor de begeleiding op de inhoud van het project door een expert-docent en één voor de begeleiding van de samenwerking door een tutor. Deze onderwijsmomenten verschijnen als expert-uur en als tutor-uur in het rooster. Daarnaast is er flankerend onderwijs ter ondersteuning van het project. Bijvoorbeeld in periode één staat het project “marktverkenning” centraal. Om dit project uit te kunnen voeren wordt naast het kernvak marketing het vak algemene economie, vergadertechnieken en projectmanagement aangeboden. Kortom, de begeleiding door de tutor, de adviezen van de expert-docent en de lessen gelden voor alle groepen. Er is geen verschil in deze factoren. Wat wel opvalt, is de verscheidenheid binnen de studentenpopulatie. De diversiteit in de projectgroep varieert naar gender, etniciteit en vooropleiding.

In het boek *International Dimensions of Organizational Behavior* maakt Adler op basis van culturele verschillen de volgende indeling van groepen: homogene groepen en multiculturele groepen. Tot multiculturele groepen behoren ook token groepen en bi-culturele groepen (Adler 2008). In mijn onderzoek maak ik gebruik van deze indeling van groepen, te weten:

- Homogene groepen. Dit zijn groepen waarvan alle leden hetzelfde kenmerken delen. Homogene groepen wat betreft sekse bestaan bijvoorbeeld alleen uit mannen of uit vrouwen.
- Tokengroepen. In een tokengroep is er sprake van een meerderheid en een minderheid van één persoon. Deze eenling vertegenwoordigt de token in de groep en heeft niet dezelfde achtergrond als de meerderheid. Bij voorbeeld één vrouw in een team van vijf mannen
- Bi-culturele groepen. Deze bestaat uit twee verschillende etnische groepen die even groot zijn, bij voorbeeld Turken en Marokkanen
- Multiculturele groepen. Deze bestaan uit drie of meer etnische groepen met een ander etnische achtergrond.

Deze indeling van Adler zal worden gebruikt omdat al deze situaties van toepassing kunnen zijn op de groepssamenstelling van de projectgroepen in de hogeschool. Een opmerking hierbij is wel dat voor dit onderzoek de term multiculturele groep niet zal worden gebruikt. In plaats daarvan wordt gesproken over divers samengestelde groepen/heterogene groepen.

2.2. Groepsprestaties

In de projectgroepen werken studenten in steeds wisselende samenstelling aan een project. Een expert-docent beoordeelt de groep op het eindresultaat, de inhoud van het project en geeft een groepscijfer. Een tutor beoordeelt de groep op het proces, de samenwerking en kent ook een groepscijfer toe. De groepsprestatie bestaat enerzijds uit een cijfer voor het eindresultaat van het project uitgedrukt in het cognitieve cijfer en, anderzijds uit een cijfer voor het proces van de samenwerking in de groep uitgedrukt in het sociale cijfer. Het project waar de studenten samen aan werken is gebaseerd op een vraagstuk uit de beroepspraktijk dat door een integrale benadering van kennis, vaardigheden en attitudes kan worden opgelost. Gedurende de eerste twee jaar van de studie wordt de student elke periode beoordeeld op de competentie samenwerken. Specifiek gaat het om samenwerken in divers samengestelde projectgroepen in acht periodes.

Volgens de speltheorie van Davis (2008) kunnen individuele studenten binnen een groep twee strategieën volgen om een project uit te voeren

- Strategie 1 is harder werken dan de rest van de groep. Dit beïnvloedt het gemiddelde cijfer echter nauwelijks in positieve zin. Het groepscijfer is lager dan de individuele student zou verdienen op basis van de gepleegde inzet. Conclusie: deze optie is onaantrekkelijk.
- Strategie 2 is minder hard werken dan de rest van de groep. Dit beïnvloedt het gemiddelde cijfer opnieuw nauwelijks maar het gevolg is nu dat het groepscijfer hoger is dan het individu op basis van zijn inspanningen zou verdienen. Conclusie: een aantrekkelijke keuze.

Maar als alle groepsleden voor strategie 2 kiezen, dan loopt de groep het risico om een laag cijfer te behalen of in het ergste geval een onvoldoende. Dit pleit voor de strategie om zich als groep gezamenlijk in te zetten voor het eindresultaat. Dit kan ook betekenen elkaar aansporen om goede prestaties te behalen (Schermer 2009).

Projectprestaties worden door een expert en een tutor beoordeeld.

De expert beoordeelt het eindresultaat van het project en de tutor beoordeelt de samenwerking in de groep. Zowel de expert als de tutor hanteren een cijfer variërend tussen vier en tien bij de beoordeling van de projectprestaties.

2.3. Communicatie in projectgroepen

In alle projectgroepen wordt vergaderd om informatie te delen met elkaar, om knelpunten te bespreken en om problemen op te lossen. Om informatie met elkaar te delen is communicatie onontbeerlijk. Communicatie bevordert het creëren van ideeën en stimuleert creativiteit wat resulteert in een betere oplossing van vraagstukken (Ebadi & Utterback 1984).

In divers samengestelde groepen is het belangrijk aandacht te besteden aan het delen van informatie en aan communicatie (Qin 2007 & 2009). In diverse samengestelde teams kunnen door taalbarrières al snel miscommunicatie ontstaan. In geval van miscommunicatie wordt het moeilijk betrokken te blijven om informatie te delen met de groep en om meningen en ideeën uit te wisselen (Williams & O' Reilly, 1998).

2.4. Dimensies van diversiteit

Een rondgang in de literatuur levert verschillende benaderingen op van diversiteit van groepen.

- **Pelled (1996)**
Pelled maakt een indeling in niveaus van zichtbaarheid en werk gerelateerde kenmerken. Bij werk gerelateerde kenmerken gaat het om ervaring en vaardigheden om de taak te kunnen vervullen en bij zichtbaarheid gaat het om uiterlijke waarneembare kenmerken.
- **Harrison, Price & Bell (1998)**
Zij hebben het over surface level diversity en deep level diversity. Surface level diversity verwijst naar onderlinge direct waarneembare biologische verschillen tussen teamleden zoals leeftijd, gender en etniciteit/ras. In deze verdeling heeft deep level diversity betrekking op verschillen tussen teamleden in gedrag, kennis en waarden die gaande weg de samenwerking zich aftekenen in het team. Anders gezegd men leert elkaar beter kennen, men leert hoe de ander in elkaar steekt, wat men aan elkaar heeft en de do's en don't van elkaar.
- **Horwitz & Horwitz (2007)**
Horwitz en Horwitz maken een onderscheid in bio-demographic diversity en task-related diversity. Bio-demographic diversity verwijst naar aangeboren eigenschappen van teamleden die direct waarneembaar zijn bij voorbeeld leeftijd, gender, en ras/etniciteit. Task-related diversity heeft te maken met het verwerven van individuele features bijvoorbeeld onderwijsachtergrond en functionele expertise.
- **Jackson (1992); Jehn, Northcraft, & Neale (1999); Miliken & Martins (1996); Tsui, Egan & O' Reilly (1992)**
Voor deze onderzoekers is het belangrijkste verschil de indeling in social category diversity en informational/functional diversity. Social category diversity verwijst naar direct zichtbare features die op basis van sociale categorieën kunnen worden onderscheiden zoals gender, etniciteit en leeftijd. Bij informational/functional diversity moet men denken aan minder zichtbare kenmerken die eerder gerelateerd zijn aan werk bijvoorbeeld onderwijsachtergrond.

Op basis van bovenstaand overzicht wordt duidelijk dat er eigenlijk twee soorten diversiteit worden onderscheiden: waarneembare diversiteit en niet waarneembare diversiteit. De eerste dimensie focust op direct waarneembare bio-demografische aspecten en de tweede dimensie plaatst niet direct waarneembare eigenschappen van cognitieve diversiteit centraal.

Aan de hand van de omschrijving van niet direct waarneembare eigenschappen van cognitieve diversiteit in de verschillende onderzoeken gaat het om de volgende kenmerken: onderwijsachtergrond, kennis, vaardigheden, werkervaring, gedrag en waarden.

1. Waarneembare bio-demografische kenmerken.

Deze dimensie gaat over bio-demografische, direct waarneembare aspecten van diversiteit. Het betreft aangeboren kenmerken die het individu niet kan wegpoetsen of kan verbergen. In het contact met de ander zijn deze kenmerken direct waarneembaar. Een bekend voorbeeld is de indeling in sexe tussen man en vrouw, gender diversiteit. Leeftijd is een ander voorbeeld van een waarneembaar kenmerk.

2. Niet direct waarneembare kenmerken van cognitieve diversiteit.

Bij deze dimensie gaat het om niet aangeboren kenmerken die het individu kan verwerven. Hij kan kennis verwerven, een diploma behalen, ervaring opdoen en hij alleen weet wat hij in huis heeft. De opgedane kennis en ervaring blijven verborgen tot aan het moment dat ze gedeeld worden met anderen en pas dan worden deze kenmerken zichtbaar.

In het kader van dit onderzoek beperk ik mij tot diversiteit binnen de studentenpopulatie die tot uiting komt in twee direct waarneembare kenmerken, namelijk etnische diversiteit en gender diversiteit, en één niet direct waarneembare kenmerk, namelijk diversiteit in vooropleiding.

Leeftijd als individuele kenmerk wordt buiten beschouwing gelaten omdat het verschil in leeftijd binnen de studentenpopulatie minimaal is. Het gros van de eerstejaars studenten kan worden ingedeeld in de leeftijdscategorie van 18 tot en met 25 jaar met enkele uitschieters naar boven.

2.4.1. Diversiteit als meerwaarde

Bovengenoemde indeling van diversiteit in twee dimensies geeft geen verklaring voor het verschijnsel waarom en onder welke condities diversiteit in teams positieve dan wel negatieve effecten heeft op groepsprestaties. In de literatuur is hierover geen eenduidigheid. Verschillende onderzoekers hebben getracht dit verschijnsel te verklaren; elk vanuit hun eigen perspectief.

Miller en anderen maken geen onderscheid in diversiteit in twee dimensies maar beperken zich tot de tweede dimensie van niet waarneembare kenmerken van cognitieve diversiteit. Zij geven de volgende omschrijving van cognitieve diversiteit in teams: cognitieve diversiteit verwijst naar de mate waarin teamleden van elkaar verschillen op het gebied van kennis, bekwaamheden op basis van ervaring, onderwijsachtergrond en meningen/perspectieven (Miller et al. 1998).

Deze omschrijving van cognitieve diversiteit van Miller en anderen wordt door sommige onderzoekers gebruikt om de positieve effecten van diversiteit in teams te verklaren. Zij menen dat de unieke cognitieve kennis die groepsleden meenemen positieve effecten heeft op groepsprestaties.

Uiteindelijk zal cognitieve diversiteit tussen heterogene groepsleden leiden tot het stimuleren van creativiteit, innovatie en het oplossen van problemen met als resultaat

betere prestaties in vergelijking met homogene groepen (Cox & Blake, 1991; Hambrick, Cho, & Chen 1996).

2.4.2. Diversiteit als bron van conflict

Onderzoekers die vanuit de theorie van de social identity vertrekken komen tot geheel andere conclusies. De basis voor deze theorie is gelegd door Tajfel & Turner (1979). Volgens deze theorie ontleen mensen hun zelfbeeld niet alleen op basis van persoonlijke features en merites (persoonlijke identiteit) maar ook op basis van de beelden, typering en evaluaties van de groepen waar ze deel van uit maken. Lid zijn van deze groepen heeft een emotionele en waardevolle betekenis voor het individu (Tajfel, & Turner 1979; 1986). De definitie van de theorie van de social identity is door Tajfel en anderen bedacht: *“groepen zijn collecties van mensen die dezelfde sociale identiteit delen, met elkaar wedijveren om zich uiteindelijk in positieve zin te onderscheiden. De gebruikte strategieën, de wijze waarop er met elkaar wordt geconcurrereerd is afhankelijk van hoe men tegen de aard van de onderlinge groepsrelaties aankijkt”* (Turner, Hogg, Oakes, Reicher & Wetherell, 1987, p. 42). Twee drijfveren zijn belangrijk in het proces van sociale identiteit: het vergroten van de eigen waarde en het reduceren van onzekerheid.

Bij onzekerheids-reductie streven mensen naar het minimaliseren van onzekerheid over de sociale wereld en hun plek daarin. Bij het vergroten van de eigen waarde streeft men naar het verhogen en het behouden van status en prestige van de eigen groep in relatie tot andere groepen want, groepsevaluatie is tevens zelfevaluatie.

Groepen gebruiken deze beweegredenen in hun streven om beter en onderscheidend te zijn. Het verlangen naar een positieve sociale identiteit komt tot uitdrukking in de drang de wij-groep positiever af te zetten tegen de zij-groep. Lid zijn van de groep is een zaak van de collectieve zelf construct van “wij”, “ons” en “zij” (Tajfel, 1972; Turner, 1975).

Afhankelijk van de groepen waartoe men wil behoren kan men vele identiteiten aannemen. Identiteiten kunnen variëren naar gelang de context en het belang dat men voor ogen heeft. Zo kan een Nederlandse student in een uitwisselingsprogramma in China zich identificeren als student op de universiteit in het gastland, in een groep van Chinese en Amerikaanse studenten in een projectgroep kiezen om Nederlander te zijn en tijdens colleges met alleen mannen haar vrouw zijn benadrukken.

De social identity theorie laat zien dat er ook negatieve effecten van diversiteit in teams zijn. Met name de direct zichtbare demografische verschillen tussen groepsleden zoals etniciteit, gender en leeftijd kunnen door individuele leden gemakkelijk gebruikt worden om te categoriseren. Dit proces van categoriseren leidt uiteindelijk tot negatieve associaties met teamprestaties (Jackson et al., 1995; Miliken & Martins, 1996).

Voortbordurend op de bouwstenen van de theorie van de social identity wordt dit aspect verder uitgewerkt in het social categorization perspective.

2.5. Dominante stromingen

Op basis van uitvoerig onderzoek naar de effecten van diversiteit in teams komen Williams & O'Reily (1998) tot een indeling in twee hoofdtradities namelijk: het social categorization perspective en het information/decision- making perspective.

In deze scriptie worden deze twee stromingen gebruikt als theoretisch kader voor het opstellen van hypotheses.

2.5.1 *Social categorization perspective*

Bij het social categorization perspective worden overeenkomsten en verschillen gebruikt om zich te onderscheiden van de ander en het indelen in categorieën. Dit proces van categoriseren leidt tot het maken van onderscheid van de eigen groep (in-group) en andere groepen(out-groups) die niet tot de categorie eigen groep horen. Een in-group kan op basis van sexe worden ingedeeld waarbij vrouwen horen tot de in-group en mannen horen tot de out-group. Leden van de in-group zijn betrouwbaar en alleen die kun je vertrouwen in tegenstelling tot leden van de out- group. Leden van de in-group zijn geneigd de eigen in-groupleden te bevoordelen ten opzichte van leden van de out-group (Brewer, 1979; Tajfel & Turner, 1986; Turner, Hogg, Oakes, Reicher, & Wetherell, 1987).

Het indelen in groepen leidt tot een toename van intensieve contacten tussen groepsleden in dezelfde groep en een afname van interactie met groepsleden buiten de eigen groep. Dit proces van intensivering van contacten binnen de eigen groep zorgt voor een bepaalde mate van saamhorigheid binnen de eigen groep en kan leiden tot problematische intergroepsrelaties. Hierdoor gaat men differentiëren in een 'wij- groep' en in een 'zij- groep'. Door het onderscheid in een 'wij-groep' en in een 'zij-groep' wordt de kloof tussen de groepen groter en gaat men elkaar als opponent beschouwen (Williams en O'Reily 1998). Bij het social categorization perspective worden overeenkomsten en verschillen gebruikt om zich te onderscheiden van de ander en het indelen in categorieën. Voortbordurend hierop kan worden gesteld dat vele dwarsverbanden mogelijk zijn om op basis van overeenkomsten en verschillen groepen te vormen. Zo kan een Turkse studente zich identificeren met een student van niet-westerse afkomst en zich ook verbonden voelen met een vrouwelijke student in een door mannen gedomineerde projectgroep. Derhalve zal hoe homogener de groep, hoe groter de groepscohesie zijn en zullen er minder conflicten in de relationele sfeer plaats vinden. In het algemeen zorgen deze processen voor betere groepsresultaten in veeleer homogene groepen dan in heterogene groepen (Jehn et al, 1999; Pelled & Smith 1999). Gesteld kan worden dat het social categorization perspective de nadruk legt op sociale aspecten in een groep.

Samenwerking in projectgroepen vraagt van elk projectlid om elkaar te vertrouwen. Het onderlinge vertrouwen in elkaar is het fundament voor een goede samenwerking in de groep. Het social categorization perspective stelt dat er op voorhand geen basis is voor onderling vertrouwen vanwege verschillen en overeenkomsten in de groep. Verschillen in etnische diversiteit en gender diversiteit tussen projectleden kunnen gebruikt worden om te categoriseren. Dit proces van categoriseren leidt uiteindelijk tot negatieve associaties met teamprestaties. Het aangaan van relaties in de projectgroepen bepaalt in belangrijke mate de samenwerking in de projectgroepen en uiteindelijk ook het eindresultaat.

2.5.2. Hypothesen met betrekking tot etnische diversiteit, gender diversiteit en groepsprestaties

Het social categorization perspective stelt dat etnische diversiteit en gender diversiteit de relaties in de groep negatief kunnen beïnvloeden. Hierop gebaseerd zijn de volgende hypothesen met betrekking tot etnische diversiteit, gender diversiteit en groepsprestaties geformuleerd:

- **Hypothese 1:** Etnische diversiteit van studenten in de projectgroepen heeft een negatief effect op de groepsprestaties.
- **Hypothese 2:** Gender diversiteit van studenten in de projectgroepen heeft een negatief effect op de groepsprestaties.

2.5.3. Information/decision-making perspective

Het information/decision-making perspective poneert dat heterogene groepen het beter doen dan homogene groepen. Divers samengestelde groepen beschikken over een breder aanbod van functionele kennis, vaardigheden, een verscheidenheid aan inzichten en verschillende opinies en perspectieven. Bij elkaar genomen levert dit een grotere pool aan hulpbronnen/vindingrijkheid op in heterogene groepen naast andere voordelen.

De noodzaak om conflicterende meningen te verzoenen noopt de groep om het proces van taak relevante informatie grondig te doorlopen en kan vermijden dat de groep te snel kiest voor een optie waarvoor er geen draagvlak zou zijn. Bovendien kan het blootstellen aan divergerende meningen en verrassende perspectieven leiden tot meer creatieve en innovatieve ideeën en oplossingen (Ancona & Caldwell, 1992; De Dreu & West, 2001). De hoeveelheid aan verschillende perspectieven, innovatieve ideeën en de even zovele oplossingen komen ten goede aan teams die problemen moeten oplossen of taken moeten uitvoeren die op kennis gebaseerd zijn. Een aanname is dat het information/decision-making perspective zich concentreert op niet waarneembare kenmerken van groepsleden.

Vervolgonderzoek naar de positieve effecten van diversiteit in teams ondersteunt de bevindingen van betere prestaties en een hoge mate van innovatie maar de onderzoekers zien ook een toename van conflicten (Cox, et al.1991; Jehn et al. 1999; Pelled et al.1999). Uit ander onderzoek blijkt dat divers samengestelde teams meer conflicten ervaren, minder vertrouwen hebben in elkaar wat kan leiden tot afwezigheid en ontevredenheid in vergelijking met homogene teams (Alder, 1991; Tsui, Egan, & O' Reily, 1992). Een aanname is dat diversiteit enerzijds relaties, sociale aspecten in een groep negatief beïnvloedt anderzijds gelijktijdig een positieve bijdrage levert aan cognitieve processen.

Het information/decision- making perspective stelt dat verschillen in de groep een vruchtbare bodem zijn voor ideeën, inzichten, opinies en creativiteit om problemen op te lossen. Uit onderzoek van Cox & Blake (1991) blijkt dat cognitieve diversiteit tussen heterogene groepsleden leidt tot het stimuleren van creativiteit, innovatie en het oplossen van problemen.

Uit onderzoek van Braster & Dronkers (2013) op scholen in Rotterdam naar etnische diversiteit en onderwijsprestaties van allochtone leerlingen waarbij rekening is gehouden met de etnische compositie van de klas, blijkt dat er een positief verband is tussen etnische diversiteit van de klas en de individuele prestaties van de leerlingen. De analyse laat zien dat bij toename van etnische diversiteit in de klas leerlingen van migranten hoger scoren voor het vak wiskunde dan hun klasgenoten in etnisch homogene klassen.

In een onderzoek onder studenten van de Haagse Hogeschool komt Siebers ook tot een soortgelijk resultaat. Studiesucces en etnische ongelijkheid onder bachelorstudenten van de Haagsche Hogeschool was het onderwerp van onderzoek. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de etnische samenstelling van de klas het gemiddelde tentamencijfer beïnvloedt: naarmate het percentage etnische categorieën in de klas toeneemt stijgt het gemiddelde tentamen cijfer in die klas (Siebers 2012). Uit beide onderzoeken blijkt dat er reden is om aan te nemen dat er een positief verband is tussen etnische diversiteit en onderwijsprestaties.

2.5.4. Hypothese met betrekking tot diversiteit in vooropleiding en groepsprestaties

Naast direct waarneembare kenmerken die studenten meenemen in de projectgroepen nemen ze ook cognitieve kennis mee. Het gaat om kennis die niet direct zichtbaar is maar wel nodig wordt geacht aanwezig te zijn bij projectleden om de projectopdracht naar behoren uit te kunnen voeren.

Het information/ decision- making perspective omarmt de veelheid aan inzichten en kennis in heterogene projectgroepen en stelt dat heterogene projectgroepen het beter doen dan homogene projectgroepen.

Vooropleiding is een niet direct waarneembare kenmerk van projectleden. Gebaseerd op het information-decision making perspective is de volgende hypothese geformuleerd:

- **Hypothese 3:** Diversiteit in vooropleiding van studenten in de projectgroepen heeft een positief effect op de projectprestaties.

3. DATA & VARIABELEN

In dit hoofdstuk wordt de onderzoeksmethode, de verzameling van data en de methoden en technieken besproken.

De informatie voor de dataverzameling is verzameld via de coördinator van jaar 1, de tutor; het betreft informatie van de studentenadministratie en cijfergegevens uit de cijferadministratie.

Het gaat om informatie over eerstejaars studenten van de opleiding Commerciële Economie en Small Business and Retailmanagement aan Hogeschool InHolland locatie Den Haag van het domein Marketing, Toerisme en Vrijtijdsmanagement (MTV). Beide opleidingen hebben een gezamenlijke propedeuse. Concreet gaat het om cohort 2010-2011, 2011-2012 en 2012-2013 die in periode 1, 2, 3 en 4 in jaar 1 van bovengenoemde opleidingen hebben

samengewerkt in een projectgroep. De eerstejaars studenten van cohort 2010-2011 omvat 55 studenten, cohort 2011-2012 heeft een aantal van 24 studenten en bij cohort 2012-2013 gaat het om 29 studenten. In totaal gaat het om 108 studenten.

De keuze voor deze groep is ingegeven door het feit dat ze eerstejaars studenten zijn die voor de eerste keer gaan samenwerken (eerdere ervaringen in het onderwijs buiten beschouwing gelaten).

3.1. Individuele kenmerken van de studenten

De groep eerstejaars studenten is qua compositie zeer divers als het gaat om etniciteit, gender en vooropleiding.

Van de 108 studenten is de verdeling man versus vrouw respectievelijk 77 om 31.

Van de 108 studenten zijn er 56 studenten met een westerse achtergrond en 43 studenten met een niet-westerse achtergrond. Van 8 studenten is de etniciteit onbekend.

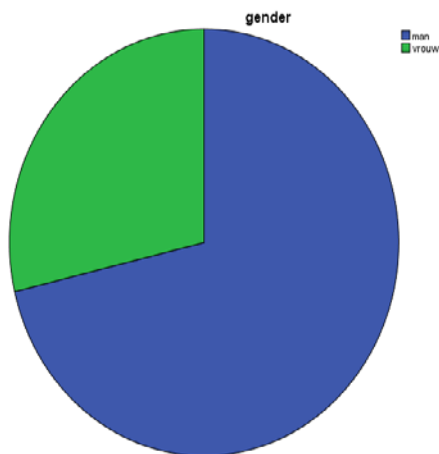
Van de westerse studenten hebben 36 studenten een havo diploma, 17 studenten hebben een mbo diploma en 3 studenten hebben een toelating algemeen (21+ toets).

Van de niet westerse studenten hebben 12 een havo diploma, 1 heeft een vwo diploma, 19 hebben een mbo diploma en 10 hebben een buitenlandse vooropleiding vergelijkbaar met mbo en of havo diploma. Een student heeft een toelating algemeen (21+ toets) en van 8 studenten is het onbekend.

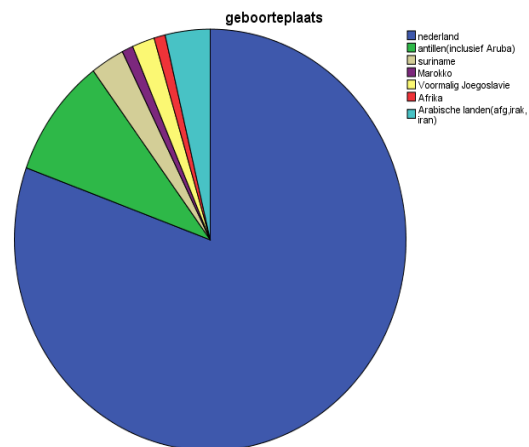
Van de 108 studenten heeft een aantal van 62 (57,4%) een Nederlandse vader en 63 (58,3%) heeft een Nederlandse moeder. Voorts hebben 10 studenten Antilliaanse ouders (9,3%) 14 studenten hebben Surinaamse ouders (13%), zes vaders (5,6%) en 4 moeders (3,7%) komen uit Marokko, 2 ouders komen uit Turkije (1,9%), 1 student heeft ouders die afkomstig zijn uit Australië (0,9%), 3 studenten hebben Afrikaanse ouders (2,8%), 2 ouders komen uit voormalig Joegoslavië (1,9%) en van 6 studenten (5,6%) zijn de gegevens van de ouders onbekend.

Op basis van deze gegevens zijn er 7 te onderscheiden etnische categorieën in de drie cohorten.

Figuur 1



Figuur 2



Figuur 1 is de weergave van de samenstelling naar gender. Figuur 2 is de weergave van het land van herkomst.

3.2. Kenmerken projectgroepen

De indeling van de 108 studenten in projectgroepen resulteert in een aantal van 57 projectgroepen verdeeld over de drie cohorten.

In dit onderzoek zijn de variabelen etnische diversiteit, gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding aangevuld met de bijbehorende compositiekenmerken als de onafhankelijke variabelen en het cognitief en sociaal cijfer als de afhankelijke variabelen.

Met behulp van de zogenaamde Herfindahl-Hirschman index (HHI) is de etnische diversiteit, gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding berekend. Door deze diversiteit tegelijkertijd te analyseren de compositiekenmerken van de groepen is rekening gehouden met het feit dat de HHI "kleurenblind" is. Een score van 0 duidt bij voorbeeld op een 100% homogene groep, maar die groep kan dan vervolgens bestaan uit alleen Nederlanders of uit alleen Surinamers. In een regressieanalyse wordt dan naast de HHI het percentage Nederlanders en/of Surinamers meegenomen.

De berekening van de formule voor het berekenen van etnische diversiteit is als volgt:
 $1 - [(\% \text{ etnische groep1})^2 + (\% \text{ etnische groep2})^2 + \dots + (\text{etnische groep n})^2]$.

Deze formule is voor de overige variabelen aangepast.

Voor de berekening van gender diversiteit is de formule:

$1 - [(\% \text{ gender diversiteit groep1})^2 + (\% \text{ gender diversiteit groep2})^2 + \dots + (\text{gender diversiteit groep n})^2]$

En voor de berekening van diversiteit in vooropleiding is de formule:

$1 - [(\% \text{ diversiteit in vooropleiding groep1})^2 + (\% \text{ diversiteit in vooropleiding groep2})^2 + \dots + (\% \text{ diversiteit in vooropleiding groep n})^2]$.

In tabel 1 zijn de gemiddelden en standaarddeviatie van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen opgenomen.

Tabel 1 *Gemiddelden en standaarddeviatie van de onafhankelijke en afhankelijke variabelen (N=57)*

	Min.	Max.	Mean	S.d.
Etnische diversiteit	0,00	,78	,4061	,2552
Gender diversiteit	0,00	,50	,3239	,1797
<u>Vooropleidingsdiversiteit</u>	<u>0,00</u>	<u>,75</u>	<u>,4183</u>	<u>,2145</u>
Cognitieve cijfer	40	90	63,21	8,960
<u>Sociale cijfer</u>	<u>50</u>	<u>90</u>	<u>68,25</u>	<u>8,138</u>
% Nederlanders	0,00	1	0,6166	0,3026
% Antillianen	0,00	0,80	0,1188	0,1816
% Surinamers	0,00	0,75	0,1078	0,1580
% Marokkanen	0,00	0,33	0,0458	0,0936
% Turken	0,00	0,50	0,0202	0,8121
% Oost-Europeanen	0,00	0,33	0,0164	0,0620
% Nieuw Zeeland	0,00	0,17	0,0117	0,0429
% Afrikanen	0,00	0,33	0,0088	0,0490
% Zuid-Amerikanen	0,00	0,33	0,0152	0,0587
<u>% Arabisch</u>	<u>0,00</u>	<u>0,50</u>	<u>0,0389</u>	<u>0,1000</u>
% Mannen	0,20	1	0,7025	0,2188

Tabel 1**(Vervolg)**

	Min.	Max.	Mean	S.d.
% Vrouwen	0,00	0,80	0,2975	0,2188
% Havo	0,00	1	0,5533	0,2859
% VWO	0,00	0,13	0,0022	0,0165
% MBO	0,00	1	0,3280	0,2489
% MBO-buitenland	0,00	0,33	0,0468	0,0970
% Havo-buitenland	0,00	0,33	0,0249	0,0709
% 21 + toets	0,00	0,33	0,0448	0,0867

3.3 Onderzoeksmethoden

Centraal in dit onderzoek is de vraag of bepaalde kenmerken van studenten in projectgroepen van invloed zijn op groepsprestaties. Geprobeerd zal worden om verbanden tussen individuele kenmerken van studenten en groepsprestaties aan te tonen. Dit is uiteindelijk gebeurt met regressieanalyses waarbij het cognitieve en sociale cijfer als afhankelijke variabelen worden opgevoerd en de diversiteit van groepen, berekend met de Herfindahl-Hirschman index, als onafhankelijke variabelen.

- **De Herfindahl-Hirschman index (HHI) en regressieanalyse:** Met behulp van de zogenaamde Herfindahl-Hirschman index (HHI) is de etnische diversiteit, gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding berekend waarbij zoals gezegd ook rekening is gehouden met de etnische compositie van de groepen. Deze index wordt gebruikt door economen en politicologen om de onderlinge competitie van bedrijven in kaart te brengen (Braster & Dronkers 2013). Het kan ook worden toegepast om culturele diversiteit te meten (Fearon 2005). In het onderzoek van Braster & Dronkers op Rotterdamse scholen is deze formule gebruikt voor het berekenen van de etnische diversiteit en de sociale-economische diversiteit waarbij rekening is gehouden met etnische compositie. De berekening van de Herfindahl Hirschman index voor de drie variabelen is in een excel-lijst opgemaakt en vervolgens naar SPSS overgezet.
- **De groepsindeling van Adler en enkelvoudige variantie-analyse:** Met deze toets is in eerste instantie nagegaan of er een verschil is tussen homogene groepen, token, bi-culturele en heterogene groepen en het cognitieve cijfer. Om dit te toetsen is op basis van de groepssamenstelling een nieuwe variabele gemaakt. In deze nieuwe variabele zijn de token en de bi-culturele groepen samengevoegd tot één groep. De variabele omvat: 13 homogene groepen, 15 samengevoegde groepen van token en bi-cultureel en 29 heterogene groepen. Er bleken geen significante verschillen tussen deze groepen te bestaan ($p > .05$). Deze analyse hield echter onvoldoende rekening

met de dimensies van diversiteit, te weten etniciteit, gender en vooropleiding, zodat uiteindelijk is gekozen voor een multi-pele regressieanalyse met verschillende diversiteits- en compositiematen.

3.4 Betrouwbaarheid en validiteit

Betrouwbaarheid en validiteit zijn twee belangrijke aspecten die in acht moeten worden genomen bij het doen van onderzoek (Babbie 2004).

Valide onderzoek is onderzoek dat beoogt te meten wat de onderzoeker daadwerkelijk wil meten en niet anders. De aspecten geldigheid en controleerbaarheid van het doen van onderzoek staan centraal in valide onderzoek. In dit onderzoek gaat het om individuele kenmerken die eerstejaars studenten meenemen in projectgroepen. Deze eigenschappen: gender, etniciteit, leeftijd en vooropleiding zijn niet veranderingen onderhevig en zijn controleerbaar.

Bij betrouwbaarheid gaat het om accuraatheid en precisie waarmee variabelen worden gemeten. Als andere onderzoekers onder dezelfde omstandigheden hetzelfde onderzoek verrichten mag er weinig tot geen verschil zijn in de uitkomsten.

Eerder is aangegeven dat dit onderzoek een groep studenten betreft van cohort 2010-2011, 2011-2012 en van 2012-2013. Deze groep valt niet meer onder de categorie eerstejaars studenten en is inmiddels respectievelijk vierdejaars, derdejaars en tweedejaars studenten. Een andere verandering is het afbouwen van de opleidingen Commerciële Economie en Small Business and Retailmanagement in het collegejaar 2013-2014 op de locatie Den Haag. Ondanks de annulering van deze opleidingen op de locatie Den Haag kan dit onderzoek herhaald worden door gebruik te maken van de eerstejaars studenten van de opleiding Small Business and Retailmanagement van hogeschool InHolland locatie Diemen en van de eerstejaars studenten van de opleiding Commerciële Economie van hogeschool InHolland Rotterdam. Beide locaties zijn bij uitstek geschikt vanwege de grote diversiteit binnen de studentenpopulatie in tegenstelling tot de locaties Alkmaar en Haarlem van hogeschool InHolland.

3.5. Keuze doelgroep

Hogeschool InHolland locatie Den Haag is een hogeschool in de Randstad met een grote diversiteit binnen de studentenpopulatie. Vanwege deze bijzondere positie/situatie is gekozen voor hogeschool InHolland locatie Den Haag als case. Een tweede reden voor deze keus heeft te maken met het gegeven dat de onderzoeker in de rol van tutor en studieloopbaanbegeleider verbonden is aan deze hogeschool.

Het is niet meer haalbaar om in deze fase een enquête te houden onder de doelgroep, vanwege de geringe aantallen die nu nog staan ingeschreven als student aan hogeschool InHolland. Meer dan de helft van de doelgroep heeft de opleiding inmiddels verlaten en verdere informatie ontbreekt.

3.6. Positie van de onderzoeker

Het doen van onderzoek vraagt van de onderzoeker om een objectieve kijk op zaken. Echter benadert elke onderzoeker zijn onderwerp/object vanuit een bepaald referentiekader, vanuit een eenzijdig gezichtspunt. In dit onderzoek ben ik persoonlijk betrokken in de rol van tutor en studieloopbaanbegeleider en als zodanig kan dit mijn kijk op zaken een vertekend beeld geven.

Opgemerkt dient te worden dat ik betrokken ben geweest in de rol van tutor en van studieloopbaanbegeleider bij de eerstejaars studenten van cohort 2010-2011. Om de objectiviteit te bewaken tijdens het schrijven van de scriptie was het belangrijk om continu de grens van onderzoeker te scheiden van de rol van tutor en van studieloopbegeleider.

Voor het bewaken van de objectiviteit is gekozen voor de volgende stappen:

- Collega's die niet de rol van tutor vervullen te vragen mee te lezen en alert te zijn op dit aspect.
- Deze analyse van data van dit onderzoek is gedaan nadat ik niet meer betrokken was als tutor en als studieloopbaanbegeleider.

4. RESULTATEN

In tabel 2 zijn de resultaten vermeld van de analyses van de onafhankelijke variabelen etnische diversiteit, gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding met de afhankelijke variabelen het cognitieve cijfer en het sociale cijfer. Deze analyses zijn apart van elkaar gedaan waarbij rekening is gehouden met de etnische compositie.

In tegenstelling tot tabel 2 zijn in tabel 3 alle diversiteitsmaten gezamenlijk opgevoerd, zodat de effecten van de ene diversiteitsmaat werden gecontroleerd voor de effecten van de andere diversiteitsmaten.

4.1 Etnische diversiteit en groepsprestaties

Om na te gaan of het kenmerk etnische diversiteit een negatief effect heeft op de groepsprestatie is de variabele etnische diversiteit en etnische compositie is gebruik gemaakt van een regressieanalyse met de Herfindahl-Hirschman index als operationalisering van diversiteit.

De variabele etnische diversiteit en de andere negen etnische categorieën verklaren voor 45% de variantie van het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Het regressiemodel is zeer significant en de etnische diversiteit heeft negatief effect op de cognitieve prestaties: $F(10,46)=3,74$, $p=0,001$, $t(46)=-3,536$, $p=0,001$, $Beta=-,81$.

Hypothese 1 wordt bevestigd voor het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Een toename van etnische diversiteit in de groep zal een negatief effect hebben op het cognitieve cijfer van groepsprestaties.

Tabel 2 *Relaties van de onafhankelijke variabelen etnische diversiteit met de afhankelijke variabelen het cognitieve cijfer en het sociale cijfer (N=57)*

	Cognitieve cijfer		Sociale cijfer	
	P	Beta	P	Beta
Etnische diversiteit	,001***	-,81	,083	-,47
% Antillianen	,001***	,67	,033*	,38
% Surinamers	,015*	,38	,093	,30
% Marokkanen	,021*	,42	,023*	,47
% Turken	,214	,16	,176	,20
% Oost-Europa	,162	,18	,602	,07
% Nieuw Zeeland	,669	,06	,440	,12
% Afrikanen	,001**	-,44	,001**	-,52
% Zuid-Amerika	,001**	,49	,458	-,12
% Arabisch	,004*	,47	,085	,31
R ² cognitieve cijfer= ,448			R ² sociale cijfer= ,272	

Relatie van de onafhankelijke variabele gender diversiteit met de afhankelijke variabelen het cognitieve cijfer en het sociale cijfer (N=57)

	Cognitieve cijfer		Sociale cijfer	
	P	Beta	P	Beta
Gender div	,687	-,08	,713	-,08
% Vrouwen	,134	,31	,127	,32
R ² cognitieve cijfer= ,065			R ² sociale cijfer= ,070	

Tabel 2. (Vervolg)

Relatie van de onafhankelijke variabele diversiteit in vooropleiding met de afhankelijke variabelen het cognitieve cijfer en het sociale cijfer (N=57)

	Cognitieve cijfer		Sociale cijfer	
	P	Beta	P	Beta
Vooropl. diversiteit	,023*	,47	,136	,32
VWO	,151	,20	,759	,04
MBO	,251	-,18	,231	-,20
MBObuitenland	,100	-,24	,083	-,26
Havobuitenland	,037*	-,33	,199	-,21
21plustoets	,249	-,21	,357	-,17
R ² cognitieve cijfer= ,173		R ² sociale cijfer=,092		

De variabele etnische diversiteit en de andere negen etnische categorieën verklaren voor 27% de verschillen in het sociale cijfer. Het regressiemodel laat geen significant effect zien van etnische diversiteit op het sociale cijfer: $F(10,46)=1,72$, $p=0,105$, $t(46)=-1,773$, $p=0,083$, $Beta=-,466$.

Hypothese 1 wordt verworpen voor het sociale cijfer van de groepsprestaties. Een toename van etnische diversiteit in de groep heeft geen effect op het sociale cijfer van groepsprestaties.

De negatieve beïnvloeding van de variabele etnische diversiteit op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties geldt niet voor alle etnische categorieën. We zien een beeld waarbij een toename van het percentage Antillianen in de projectgroep een positief effect lijkt te hebben op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Dit wil nog niet zeggen dat bij een toename van Antillianen in projectgroepen het cognitieve cijfer automatisch hoger zal uitvallen voor desbetreffende projectgroep. Want deze uitkomst zegt niets over deze groep Antilliaanse studenten met betrekking tot ervaring met projectonderwijs, intelligentie of kansen in het onderwijs.

Een toename van Zuid-Amerikaanse studenten in projectgroepen draagt ook bij aan een positieve beïnvloeding van het cognitieve cijfer van de groepsprestaties.

Bij de etnische categorie Afrikanen moet enige voorzichtigheid worden betracht en mag niet de conclusie worden getrokken dat een toename van deze etnische categorie in projectgroepen de groepsprestaties in negatieve zin zal beïnvloeden. Want het geringe aantal van drie Afrikaanse studenten in dit onderzoek is niet representatief voor de totale populatie van Afrikaanse studenten. Voorts zeggen deze resultaten niets over intelligentie,

ervaring met projectonderwijs en kansen in het onderwijs. Er zijn ook andere aspecten die van invloed zijn op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties.

De beïnvloeding op de groepsprestaties door de etnische categorie Afrikanen zwakt af maar blijft bestaan als de drie onafhankelijke variabelen worden gecombineerd (tabel 3).

Voor de etnische categorieën Antillianen en Zuid-Amerikanen blijft het positief effect op het cognitieve cijfer bestaan.

4.2. Gender diversiteit en groepsprestaties

Om na te gaan of het kenmerk gender diversiteit een negatief effect heeft op groepsprestaties is opnieuw een regressieanalyse uitgevoerd, nu met de variabele gender diversiteit aangemaakt met de Herfindahl-Hirschman index en de gender compositie van de groep.

Uit de analyse blijkt dat 7% van de variantie van het cognitieve cijfer van de groepsprestaties kan worden toegeschreven aan de variabele gender diversiteit en de categorie vrouwen. Het model laat geen significant effect zien van gender diversiteit: $F(2,54)=1,872$, $p=0,164$, $t(54)=-,406$, $p=0,687$, $Beta=-,083$.

De variabele gender diversiteit en de categorie vrouwen verklaren voor 7% de verschillen in het sociale cijfer. Het model toont geen significant effect van gender diversiteit: $F(2,54)=2,022$, $p=0,142$, $t(54)=-,369$, $p=0,713$, $Beta=-,076$. Hypothese 2 wordt daarmee verworpen. Gender diversiteit heeft geen effect op het sociale cijfer van de groepsprestaties.

4.3. Vooropleidingsdiversiteit en groepsprestaties

Om na te gaan of het kenmerk vooropleiding in diversiteit een positieve invloed heeft op groepsprestaties is een regressieanalyse uitgevoerd met een operationalisering van de diversiteit met de Herfindahl_Hirschman index.

Uit de analyse blijkt dat 17% van de variantie van het cognitieve cijfer van de groepsprestaties kan worden toegeschreven aan de variabele diversiteit in vooropleiding en de andere vijf variabelen. Het model laat een significant effect zien van deze diversiteit op de cognitieve prestaties: $F(6,50)=1,740$, $p=0,131$, $t(50)=2,342$, $p=0,023$, $Beta=,465$.

De variantie van het sociale cijfer van de groepsprestaties wordt voor 9% verklaard door de variabele diversiteit in vooropleiding en de andere vijf variabelen. Het model laat geen significant effect zien van deze diversiteit op het sociale cijfer: $F(6,50)=0,846$, $p=0,541$, $t(50)=1,514$, $p=0,136$, $Beta=0,315$.

Op basis van de analyse waarin alle diversiteitsmaten tegelijkertijd zijn opgenomen, moet hypothese 3 echter toch worden verworpen voor zowel het veronderstelde effect op de cognitieve en sociale groepsprestaties. Diversiteit in vooropleiding heeft in tabel 3 geen effect meer op de cognitieve groepsprestaties.

Van de vijf overige variabelen blijkt dat het percentage Havo-diploma's behaald in het buitenland een negatief effect heeft op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Dit effect neemt toe als vooropleiding in diversiteit samen met etnische diversiteit en gender diversiteit wordt geanalyseerd (tabel 3).

Tabel 3 *Relatie combinatie van de onafhankelijke variabelen etnische diversiteit, gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding met de afhankelijke variabelen het cognitieve cijfer en het sociale cijfer (N=57)*

	Cognitieve cijfer totaal		Sociale cijfer totaal	
	P	Beta	P	Beta
Etnische diversiteit	,025*	-,69	,229	-,41
% Antillianen	,001**	,65	,050	,41
% Surinamers	,310	,28	,182	,42
% Marokkanen	,137	,31	,167	,33
% Turken	,086	,25	,093	,28
% Oost-Europa	,312	,14	,595	,09
% Nieuw Zeeland	,747	-,05	,707	,06
% Afrikanen	,047*	-,35	,115	-,31
% Zuid-Amerika	,008**	,41	,870	-,03
% Arabisch	,046*	,37	,280	,22
Gender diversiteit	,980	-,006	,833	,05
% Vrouw	,339	,27	,196	,41
Vooropl. diversiteit	,253	,23	,712	,08
% VWO	,922	-,017	,177	-,27
% MBO	,829	-,033	,565	-,10
% MBO-buitenl.	,235	-,23	,082	-,39
% Havo-buitenl.	,013*	-,40	,047*	-,36
% 21-plustoets	,744	,05	,887	,03
R ² cognitieve cijfer totaal= ,570			R ² sociale cijfer totaal=,452	

*p < 0,05; **p < 0,01; *** p < 0,001

5. CONCLUSIE EN DISCUSSIE

5.1. Conclusie

Bepaalde kenmerken van studenten zijn wisselend van invloed op groepsprestaties. In enkele gevallen hebben etnische compositiekenmerken van de groep een positief effect op de groepsprestaties. Etnische diversiteit heeft een negatief effect heeft op de groepsprestaties als het gaat om het cognitieve cijfer. Als etnische diversiteit samen met gender diversiteit en diversiteit in vooropleiding wordt geanalyseerd, zwakt deze invloed af maar blijft bestaan.

Voor het sociale cijfer van de groepsprestaties zien wij een ander beeld. Etnische diversiteit heeft geen effect op het sociale cijfer voor de groepsprestaties.

Diversiteit in vooropleiding heeft in één situatie een negatief effect op het cognitieve cijfer voor de groepsprestaties. Als diversiteit in vooropleiding samen met etnische diversiteit en gender diversiteit wordt geanalyseerd, neemt deze invloed toe. Het effect van diversiteit in vooropleiding op het sociale cijfer voor de groepsprestaties is niet significant. Het wordt significant wanneer diversiteit in vooropleiding samen met etnische diversiteit en gender diversiteit geanalyseerd wordt.

Daarnaast bleek dat gender diversiteit geen invloed heeft op groepsprestaties.

Deze bevindingen komen overeen met de toegepaste theorieën die enerzijds positief, anderzijds negatief zijn over diversiteit en effecten op teamprestaties.

5.2. Discussie

In de rol van tutor werd ik geconfronteerd met wisselende meningen van studenten over samenwerken in projectgroepen. Sommigen studenten ervaren het samenwerken als positief en anderen weer als negatief.

Deze positieve en negatieve ervaringen met samenwerken in projectgroepen van eerstejaars studenten was voor mij aanleiding om nader onderzoek te doen naar dit verschijnsel. In de literatuur zijn twee dominante stromingen die gaan over diversiteit en samenwerken in groepen. Deze twee stromingen zijn als theoretisch model gebruikt om na te gaan of de compositie en diversiteit van de projectgroepen invloed hebben op de groepsprestaties.

Voor het opstellen van de hypothesen bleek de keuze voor het social categorization perspective en het information decision-making perspective achteraf een goede keuze te zijn. Het social categorization perspective gaf inzicht in de dynamiek van het sociale aspect van groepsprestaties en bij het information decision-making perspective lag de nadruk meer op het cognitieve proces van groepsprestaties. Groepsprestaties omvat beide aspecten die in projecten worden beoordeeld.

De uitkomsten van dit onderzoek zeggen echter niets over hoe studenten conflicten en cohesie in de projectgroepen hebben ervaren.

Adler (2008) legt in vergelijking met andere onderzoekers het accent op hoe diversiteit wordt gemanaged. Van minder belang is de aan- of afwezigheid van diversiteit in het team.

22

Als diversiteit in het team goed wordt beheerd dan wordt het een waardevolle kwaliteit en een productieve bron voor het groepsproces. Wanneer diversiteit genegeerd wordt in een team heeft dit een negatieve impact op het groepsresultaat. Om het effect op groepsprestaties van divers samengestelde teams te bepalen moet men rekening houden met drie aspecten:

- De uit te voeren taak van de groep
- De fase waarin de groep verkeert en
- Hoe diversiteit van de groep beheerd wordt.

Adler stelt dat effectieve teams excelleren als het innovatie taken betreft die in een vroege fase divergerend zijn, met respect voor elkaar en erkenning van verschillen.

Voor vervolgonderzoek is het aan te bevelen om deze drie aspecten in het onderzoek op te nemen.

Daarnaast kan het aspect dynamiek in de groep verder onderzocht worden. Dit zou zich moeten richten op het oplossen van conflicten binnen de groep en de cohesie in de groep. Het zou kunnen zijn dat eerstejaars studenten met weinig tot geen ervaring met samenwerken nogal onwennig starten en moeite hebben hun plek te vinden in de groep. Tweedejaars studenten hebben ruim een jaar ervaring achter de rug en kijken wellicht anders tegen samenwerking aan. Een vergelijking tussen eerstejaars studenten en tweedejaars studenten zou een antwoord hierop kunnen geven.

Een van de bevindingen van dit onderzoek is dat etnische diversiteit een negatief effect lijkt te hebben op het cognitieve cijfer van de groepsprestaties. Maar voor het sociale cijfer van de groepsprestaties lijkt dit effect niet aanwezig te zijn.

Volgens de social exchange theory (Homans 1958) hopen en verwachten mensen baat te hebben bij een ontmoeting met de ander. De ontmoeting wordt beschouwd in termen van kosten en baten. Wat levert deze ontmoeting mij op en wat zijn de kosten van deze ontmoeting? Om deze afweging te maken is men bereid iets te terug te doen tegen minimale kosten in ruil voor maximale profijt. Deze gedachtenlijn zou een verklaring kunnen geven voor het negatief effect van etnische diversiteit op het cognitieve cijfer van groepsprestaties en de afwezigheid van dit effect op het sociale cijfer van groepsprestaties.

Kennis is een niet waarneembare kenmerk van cognitieve diversiteit. Elk project-lid neemt kennis mee in de projectgroepen die pas zichtbaar wordt als die kennis wordt gedeeld. Uitgaande van de gedachtenlijn van de social exchange theory kan kennis in dit geval worden beschouwd als een "benefit" om het project goed uit kunnen voeren. Maar als die "benefit" niet zichtbaar is heeft men geen idee van de voordelen en van de kosten om een keuze te maken. De keuze wordt niet gemaakt of in een later stadium van het project wanneer wel duidelijk is geworden wat de kosten en baten zijn.

Ondanks deze weinig rooskleurige resultaten over de effecten van diversiteit op groepsprestaties is er ook reden tot optimisme. Die hoop ligt besloten in het onderzoek van Robert Putnam (2007) naar de gevolgen van diversiteit en migratie in de samenleving. Hij komt hierbij tot de conclusie dat diversiteit en migratie op korte termijn negatieve invloeden heeft op solidariteit en sociaal kapitaal. Dit onderzoek in Amerika laat zien dat bewoners in wijken die etnisch divers zijn zich terugtrekken en er minder vertrouwen is naar elkaar toe, ook binnen de eigen groep. Echter, op langer termijn komt er een kentering waarbij nieuwe vormen van cross culturele solidariteit gecreëerd worden en meerdere identiteiten omvat.

Literatuur

Adair, W.L., I. Hideg & J.R. Spence, (2013). The Culturally Intelligent Team: The Impact of Team Cultural Intelligence and Cultural Heterogeneity on Team Shared Values. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(6),941-962.

Adler, N.J. & A. Gundersen (2008). *International Dimensions of Organizational Behavior*. USA: South Western College Publishing.

Alblas, G. (1997). *Groepsprocessen. Overleggen en uitvoeren in teams*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Angrist, J.D. & K. Lang (2002). How important are Classroom Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *Upjohn Institute Working Paper No. 02-85*.

Babbie, E. (2004). *The practice of Social Research*. London: Thomson Learning.

Boucher, V., Y. Bramoullé., H. Djebbari & B. Fortin (2010). *Do Peers Affects Student Achievement? Evidence from Canada Using Group Size Variation*. Discussion paper series.

Braster, J. & J. Dronkers (2013). De positieve effecten van etnische verscheidenheid in de klas op de schoolprestaties van leerlingen in een multi-etnische metropool. *Sociologie*.

Carrell, S.E., & R.L. Fullerton & J.E. West (2008). Does Your Cohort Matter? Measuring Peer Effects in College Achievement. *NBER Working Paper No. 14032*.

Claes, M. & M. Gerritsen (2007). *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: uitgeverij Coutinho.

Douma, T. & I. Bartelsman (2007). *Backbone 2.0. Blijvend vernieuwen van de onderwijspraktijk*. Dordrecht: Schefferdrukkerij.

Giannakakis, A.E. & I. Fritsche (2010). Social Identities, Group Norms, and Threat: On the Malleability of Ingroup Bias. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(1),82-93.

Gritt, R. (2008). *Projectmanagement*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

Guirdham, M. (1999). *Communicating across Cultures*. Great Britain: Palgrave Publishers Ltd

Hentschel, T., M. Shemla., J. Wegge & E. Kearney (2013). Perceived Diversity and Team Functioning: The Role of Diversity Beliefs and Affect. *Small Group Research*, 44(1)33-61.

Hogg, M., Abrams, D., Otten, S., & Hinkle, S. (2004), The Social identity perspective: Intergroup Relations, Self-Conception, and Small Groups. *Small Group Research*, 35(3), 246-276.

Holland, N.E. (2011). The power of Peers: influences on Postsecondary Education Planning and Experiences of African American Students. *Urban Education*, 46 (5), 1029-1055.

Hoogenboom, J., A. Kemps, H. Fuchs, H. Tielman, I. Lappia, & M. Pluijter (2003). *Backbone INbeeld: Good practices over proces en resultaten van onderwijsvernieuwing*. Opmeer, De Bink, TDS vof, Den Haag

Horwitz, S.K. & I.B. Horwitz (2007). The Effects of Team Diversity on Team Outcomes: A Meta-Analytic Review of Team Demography. *Journal of Management* 33:987, 33(6)987-1015.

Jehn, K.A. & E. Weldon. Conflict Management in Bicultural Teams: Cultural Dimensions and Synergistic Problem Solving.

Knippenberg, D., K.W. Carsten De Dreu, & A.C. Homan (2004). Work Group Diversity and Group Performance: An Integrative Model and Research Agenda. *Journal of Applied Psychology*, 89(6), 1008-1022.

Lawler, E.J., R. Shane., Thye & J. Yoon, (2008). Social Exchange and Micro Order. *American Sociological Review*, 73(4), 519-542.

Liefde, W.H.J. (2002). *African Tribal Leadership. Van dialoog tot besluit*. Kluwer, Deventer.

Martins, L.L., M.C. Schilpzand., B.L. Kirkman., S. Ivanaj & I. Ivanaj (2012). A Contingency View of the Effects of Cognitive Diversity on Team Performance: The Moderating Roles of Team Psychology Safety and Relationship Conflict. *Small Group Research*, , 44 (2), 96-126.

Mohammed, S. & Angell, L. (2003). Personality Heterogeneity in Teams: Which Differences Make a Difference for Team Performance? *Small Group Research*, 34(6), 651-677.

Paletz, S.B.F., K. Peng., m. Erez & C. Masiach (2004). Ethnic Composition and its Differential Impact on Group Processes in Diverse Teams. *Small Group Research*, , 35(2), 128-157.

Peelle, H.E. (2006). Appreciative Inquiry and Creative Problem Solving in Cross-Functional Teams. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42 (4), 447-467.

Putnam, R.D. (2007) E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century. The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, (2), 137-174.

Qin, J., S.K. Myrnijs & L. Deng, (2012). An extended Intervening Process Model: Diversity, Group Processes, and Performance. *Human Resource Development Review*, 11(3),269-298.

Roberge, M., J.X. Qiumei & D.M. Rousseau (2012). Collective Personality Effects on Group Citizenship Behavior: Do Diverse Groups Benefit More? *Small Group Research*, 43(4),410-442.

Schermer, K. (2009). *De effectieve projectgroep*. Groningen: Noordhoff Uitgevers

Siebers, H.G. (2012). *Over studiesucces en gelijke kansen in het hoger beroepsonderwijs. Onderzoek naar studiesucces en etnische ongelijkheid in studiesucces van Bachelorstudenten van de Haagsche Hogeschool*.

Wilson, T., R. Karimpour & P.C. Rodkin (2010). African American and European American Students Peer Groups During Early Adolescence: Structure, Status, and Academic Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1),74-98.