



**Ik weet dat ik op school problemen
anders moet oplossen dan op straat
en ik doe dat ook.**

De pedagogische mismatch en switch
competentie als potentiële nieuwe informatiebron
van self-efficacy.

Minguel Baker
m.m.baker@students.uu.nl
5671310

1^e begeleider: Tom ter Bogt
2^e begeleider: Dianne Feteris
Datum: 12 juni 2018
Aantal woorden: 5986

Voorwoord

‘It take’s a village to raise a child’ is een gezegde die ook goed van toepassing is op het schrijven van een scriptie. De afgelopen maanden hebben veel mensen direct of indirect een bijdrage geleverd aan mijn scriptie. Ik wil daarom graag specifiek een aantal mensen bedanken voor hun hulp.

Ten eerste natuurlijk mijn eerste begeleider Tom ter Bogt voor de supervisie gedurende het hele proces. Naast Tom ben ik ook dank verschuldigd aan Dianne Feteris voor de begeleiding vanuit de gemeente Rotterdam. Daarnaast wil ik graag Selma Klinkhamer en alle fantastische docenten van Vakcollege de Hef bedanken, die zo goed hebben geholpen tijdens de dataverzameling! Ook wil ik natuurlijk alle leerlingen van het Vakcollege de Hef bedanken die deelgenomen hebben aan het onderzoek.

Uit mijn persoonlijke omgeving wil ik ook nog graag een paar mensen bedanken. Ten eerste Kennard, Bart en Laurens, bedankt voor de feedback en de facilitaire diensten die ik mocht gebruiken. Ook wil ik Anne graag bedanken voor haar kritische blik. Tot slot natuurlijk mijn zus en mijn ouders voor alle steun die ze hebben gegeven.

Samenvatting

Deze cross-sectionele studie onderzoekt het verband tussen de vier informatiebronnen van self-efficacy, pedagogische mismatch, switch competentie, school self-efficacy, algemene self-efficacy en schoolprestaties. Onder de informatiebronnen wordt verstaan: meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding en spanning en stress. De steekproefpopulatie van het onderzoek bestaat uit 82 adolescenten tussen de 13 en 15 jaar. De resultaten van de hiërarchische multi-pele regressieanalyse tonen aan dat de meesterschap ervaringen de belangrijkste factor zijn in verband met school self-efficacy, algemene self-efficacy en de schoolprestaties. Daarnaast is de switch competentie positief gerelateerd aan school self-efficacy en negatief gerelateerd aan de schoolprestaties. De lessen uit observaties zijn positief gerelateerd aan algemene self-efficacy. De huidige studie is innovatief omdat het de eerste studie is die direct onderzoek uitvoert naar het verband tussen de pedagogische mismatch, switch competentie en self-efficacy. Vervolgonderzoek dat op basis van kwalitatieve onderzoeksmethoden het verband tussen de pedagogische mismatch en switch competentie bestudeerd is gewenst.

Sleutelwoorden

self-efficacy, school self-efficacy, algemene self-efficacy, informatiebronnen, meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, pedagogische mismatch, switch competentie, schoolprestaties

Introductie

Self-efficacy is het geloof van iemand in zijn/haar eigen bekwaamheid om een werkwijze te organiseren en uit te voeren die nodig is om wenselijke uitkomsten te realiseren (Bandura, 1977). Het is een populaire theorie onder wetenschappers en beleidsmakers om de ontwikkeling van jongeren te stimuleren. Er is een groeiend aantal studies dat aantoonde dat self-efficacy positief gerelateerd is aan belangrijke factoren die een positief effect hebben op de ontwikkeling van jongeren. Het is bekend dat self-efficacy een positief verband houdt met de schoolprestaties, de motivatie van jongeren voor school en de discipline die ze hebben voor school (Klassen en Usher, 2010; Schunk et al., 2008; Usher en Parajes, 2008). Het speelt een belangrijke rol in de beslissingen die jongeren maken, de inspanningen die ze leveren en de persistentie in de uitvoering wanneer jongeren in het dagelijkse leven geconfronteerd worden met een uitdaging (Bandura, 1986). Nieuwe inzichten in hoe self-efficacy gestimuleerd kan worden bevatten daarom waardevolle informatie voor beleidsmakers, docenten en wetenschappers.

Veranderingen in self-efficacy vinden plaats wanneer jongeren informatie interpreteren van informatiebronnen (Bandura, 1997). In 1977 benoemde Bandura vier verschillende informatiebronnen waaruit self-efficacy gevormd en ontwikkeld worden, namelijk: 'mastery experiences' (meesterschap ervaringen), 'vicarious experiences' (lessen uit observaties), 'social persuasion' (sociale overreding) en de 'physiological and affective states' (spanning en stress). Met wisselend succes hebben studies aangetoond dat deze vier bronnen van belang zijn voor self-efficacy (Klassen en Usher, 2010; Usher en Parajes, 2008). Meer onderzoek is nodig om te ontdekken wat de invloed is van andere factoren als potentiële informatiebronnen van self-efficacy, zoals bijvoorbeeld de grootstedelijke context (Tsang et al., 2012).

Volgens El Hadioui (2011) kan er binnen een grootstedelijke context sprake zijn van een pedagogische mismatch. "Dit is een sociologische en pedagogische situatie waarin jongeren in uiteenlopende opvoeddomeinen gesocialiseerd worden met onderling tegenstrijdige boodschappen, codes, ambities, doelstellingen en talen" (El Hadioui, 2011, p. 5). De dominante opvatting over de manier waarop een conflict opgelost dient te worden kan bijvoorbeeld sterk verschillen, afhankelijk van of de jongere op straat, op school of thuis is. El Hadioui (2011) stelt dat het vermogen om verborgen codes te begrijpen en daarnaar te handelen belangrijke voorwaarden zijn om succesvol te wisselen tussen de verschillende opvoedingsdomeinen: de zogenaamde switch competentie. Er is echter nog weinig empirisch bewijs beschikbaar over de gevolgen van een pedagogische mismatch en het nut van de

competentie van jongeren om te switchen tussen opvoeddomeinen.

Er bestaan wel studies die bewijs leveren over de negatieve consequenties voor scholen van een straatculturele waardeoriëntatie van jongeren. Hierdoor worden de normen en waarden van een schoolcultuur ondermijnd en dit kan leiden tot pesten, geweldsincidenten en een gebrek aan sociale controle (Lepoutre, 2017; Brezina et al., 2004; Anderson, 1999). Daarnaast is het vermogen van jongeren om te switchen tussen verschillende ongeschreven codes geobserveerd (Lindegaard en Zimmerman, 2017; Gelabert en Lune, 2007). Deze studies maken voornamelijk gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden. Een kwantitatieve studie naar de ervaren pedagogische mismatch in opvoeddomeinen en de switch competentie kan een bijdrage leveren aan de huidige literatuur. In deze studie wordt op basis van kwantitatieve onderzoeksmethoden onderzocht of er een verband bestaat tussen de pedagogische mismatch, de switch competentie en self-efficacy. Hierbij wordt de pedagogische mismatch en switch competentie onderzocht als nieuwe potentiële informatiebron van self-efficacy. De pedagogische mismatch en switch competentie zijn nog niet eerder onderzocht en daarom zijn er nog geen betrouwbare en valide meetinstrumenten beschikbaar. De huidige studie is exploratief van aard omdat er nieuwe meetinstrumenten ontwikkeld worden om de pedagogische mismatch en switch competentie te meten.

Specifiek worden twee vormen van self-efficacy betrokken bij het onderzoek: school self-efficacy (SSE) en algemene self-efficacy (ASE). SSE wordt hierbij gedefinieerd als het geloof van jongeren in hun bekwaamheid om een werkwijze te organiseren om succesvol te zijn op school (Usher en Parajes, 2008). ASE betreft een algemene inschatting die iemand maakt van zijn/haar competentie om te presteren in een verscheidenheid van verschillende uitdagingen (Chen et al., 2004). In eerste instantie wordt gekeken welk verband er is tussen de traditionele informatiebronnen (meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding en spanning en stress), SSE en ASE. Vervolgens worden ook de pedagogische mismatch en switch competentie betrokken in de analyse in relatie tot SSE en ASE. Tot slot worden ook de schoolprestaties van leerlingen betrokken in de analyse als derde losse afhankelijke variabele, naast SSE en ASE.

Theoretisch kader

De sociaal-cognitieve leertheorie

Het principe dat veranderingen in self-efficacy plaatsvinden wanneer jongeren informatie interpreteren van informatiebronnen komt voort uit de *sociaal-cognitieve leertheorie*. Een belangrijk uitgangspunt van de sociaal-cognitieve leertheorie is het principe van wederzijds determinisme: menselijk gedrag komt voort uit een constante wisselwerking tussen gedrag, omgevingsfactoren en persoonlijke factoren (Bandura, 1986). De omgevingsfactoren worden gevormd door de fysieke omgeving van het individu, maar ook door de mensen waarmee een persoon contact heeft. Voorbeelden van persoonlijke factoren zijn de persoonlijkheid, en het cognitief vermogen. Ook self-efficacy wordt beschouwd als een persoonlijke factor (Bandura, 1997).

De “traditionele informatiebronnen” van self-efficacy zijn twee persoonlijke factoren (meesterschap en spanning en stress) en twee omgevingsfactoren (lessen uit observaties en sociale overreding) die vanuit het principe van wederzijds determinisme een rol spelen tijdens de inschatting die jongeren maken van hun self-efficacy. De meesterschap ervaringen zijn ervaringen die jongeren hebben in het succesvol beheersen of uitvoeren van een taak en hebben daarom een positief effect op de self-efficacy. De tweede bron zijn observaties waarin een jongere een sociaal rolmodel, bijvoorbeeld een medescholier, ouder of leraar, een taak succesvol zien uitvoeren en daardoor denkt dat hij/zij ook in staat is om deze taak succesvol uit te voeren. De derde bron komt voort uit sociale aanmoedigen van anderen die een positief effect hebben op self-efficacy. Tot slot kan spanning en stress geïnterpreteerd worden als een informatiebron van self-efficacy. Jongeren ervaren in sommige situaties emotionele opwinding in de vorm van spanning of stress. Deze spanning en stress kan geïnterpreteerd worden als een indicatie voor een gebrek aan vaardigheden om de uitdaging in kwestie succesvol uit te voeren.

De informatiebronnen als voorspeller van SSE

De informatiebronnen zijn voornamelijk onderzocht in verband met taakspecifieke vormen van self-efficacy, zoals: schoolvaardigheden, leesvaardigheden of rekenvaardigheden. In de literatuur zijn de informatiebronnen altijd gerelateerd aan een specifieke taak, uitdaging of vorm van self-efficacy. Een voorbeeld van een meesterschap ervaring is het halen van een goed cijfer voor rekenen. Een voorbeeld van sociale overreding is een compliment van een ouder over de leesvaardigheid van een scholier. In deze studie hebben de informatiebronnen

specifiek betrekking op de SSE van jongeren. Per bron wordt nu kort beschreven wat bekend is over de samenhang tussen de informatiebronnen en SSE.

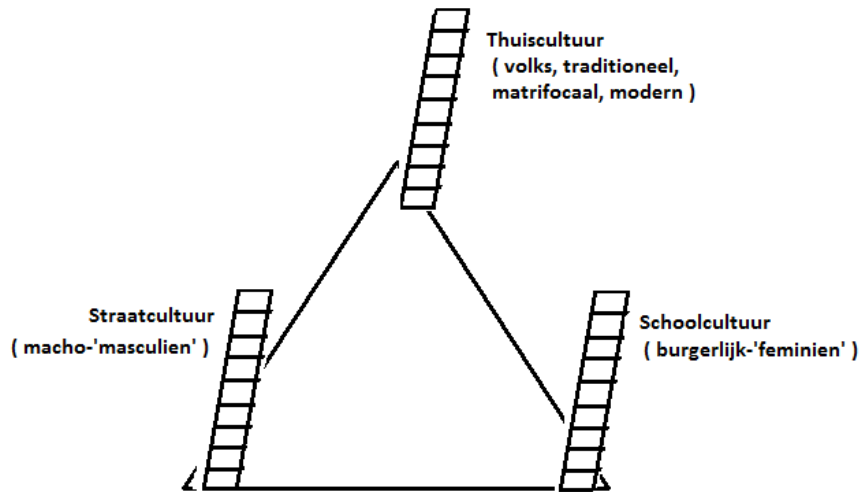
Het verband tussen meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress en SSE is met wisselend succes bevestigd. De meesterschap ervaringen worden beschouwd als de sterkste en belangrijkste informatiebron van SSE (Parajes, 2007; Britner en Parajes, 2006; Usher en Parajes, 2006). Daarnaast rapporteren meerdere studies bescheiden of niet significante betrouwbaarheidscoëfficiënten voor het verband tussen lessen uit observaties en SSE (Stevens et al., 2007; Parajes et al., 2007; Usher en Parajes, 2006). Deze bescheiden resultaten zijn mogelijk het gevolg van een gebrek aan adequate meetinstrumenten om de lessen uit observaties te meten (Usher en Parajes, 2008). Daarnaast kan het effect van een les uit een observatie afhankelijk zijn van het type sociale rolmodel (Ahn et al., 2016). Ahn et al. (2016) constateerden bijvoorbeeld dat lessen uit observaties alleen invloed hadden op SSE wanneer ze uitgevoerd werden door leraren.

Er is ook sprake van een positief verband tussen sociale overreding en SSE (Ahn et al., 2016; Fan en Williams, 2010; Stevens et al., 2007; Usher en Parajes, 2006, Britner en Parajes, 2006). Bij sociale overreding is het van belang dat een jongere daadwerkelijke beschikt over de vaardigheden om de taak op te lossen waarin hij/zij aangemoedigd wordt (Tsang et al., 2012). Daarnaast is het effect afhankelijk van de autoriteit van de persoon met betrekking tot de taak. Jongeren kunnen bijvoorbeeld meer waarde hechten aan de mening van een leraar over hun schoolvaardigheden ten opzichte van de mening van een klasgenoot of een familielid (Ahn et al. 2016). Tot slot is het verband tussen spanning en stress en SSE niet geheel eenduidig. Veelal wordt een negatief verband vastgesteld (Webb-Williams, 2017; Parajes et al., 2007; Usher en Parajes, 2006

De pedagogische mismatch als nieuwe informatiebron

Binnen een grootstedelijke context kunnen jongeren geconfronteerd worden met conflicterende normen en waarden (Lepoutre, 2017; Gelabert, 2007; Brezina et al., 2004 Anderson, 1999). Anderson (1999) heeft een typologisch onderscheid gemaakt bij inwoners van Amerikaanse achterstandswijken, namelijk; normen en waarden van “fatsoen” versus die van de “straat”. Fatsoenlijke mensen onderschrijven de normen en waarden van de burgerlijke middenklasse, zoals zelfredzaamheid en respect voor autoriteiten. Terwijl individuen met een straatculturele waardeoriëntatie juist normen en waarden onderschrijven die het tegenovergestelde zijn van de burgerlijke middenklasse, zoals het wantrouwen van autoriteiten en het gebruik van geweld om te overleven in de ‘ghetto’.

In lijn met het werk van Anderson beschrijft El Hadioui (2011) in zijn essay 'Hoe de straat de school binnendringt' hoe er een ideaaltypische mismatch kan bestaan tussen de traditionele thuiscultuur, de feminiene schoolcultuur en de masculiene straatcultuur. Waarbij de mismatch vooral van toepassing is op jongeren uit een traditioneel gezin, die trouw willen blijven aan de traditionele levensstijl van hun ouders. Deze jongeren worden namelijk tegelijkertijd gesocialiseerd binnen een macho straatcultuur en een feminiene schoolcultuur. Een primaire masculiene straatsocialisatie kan bij jongeren leiden tot doelstellingen, overtuigingen, ambities en codes die, in pedagogisch opzicht, conflicteren met het feminiene pedagogische klimaat van de schoolcultuur. Binnen de straatcultuur ligt de nadruk namelijk op het denken in de korte termijn, ongeschreven regels, respect en eer. De schoolcultuur is anderzijds gericht op het denken in de lange termijn, zelfexpressie, zelfontwikkeling en zelfredzaamheid. Op basis van kwalitatieve onderzoeksmethoden hebben meerdere studies geconstateerd dat een straatculturele waardeoriëntatie van jongeren een negatieve invloed kan hebben op de sociale omgeving van scholen, zoals; verstoring van de orde, pesten en geweld (Lepoutre, 2017; Gelabert en Lune, 2007). Volgens El Hadioui (2011) uit de pedagogische mismatch zich binnen klaslokalen met conflicterende statusladders, waarbij een stijging van de sociale status binnen de schoolcultuur impliciet leidt tot een daling van de sociale status binnen de straatcultuur, zie ook figuur 1. Leerlingen die niet in staat zijn de doelstellingen, codes en verwachtingen te internaliseren van de schoolcultuur, zijn eerder geneigd om hun sociale status op te bouwen op de ladder van de straatcultuur. Dit heeft binnen een grootstedelijke context een negatieve impact op de kwaliteit van het onderwijs en de dynamiek binnen de school. Wat bij scholieren kan resulteren in slechte schoolprestaties, ziekteverzuim en school uitval. De pedagogische mismatch heeft daarom naar verwachting een negatieve invloed op de SSE, ASE en de schoolprestaties van jongeren.



Figuur 1: Pedagogische mismatch met conflicterende statusladders (El Hadioui, 2011)

De switch competentie en flexibele culturele repertoires

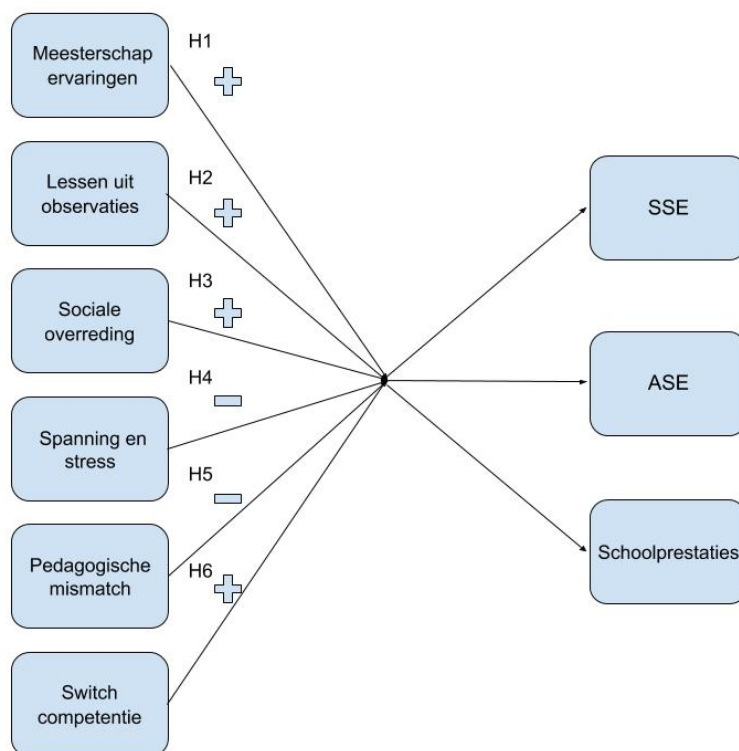
Jongeren kunnen gebruik maken van flexibele culturele repertoires, wanneer ze geconfronteerd worden met conflicterende of concurrerende normen en waarden (Harding, 2010). Een cultureel repertoire bestaat uit een set van gewoontes en vaardigheden waarmee mensen bepalen hoe ze zich gedragen in een bepaalde situatie (Swidler, 1986). Verschillende studies hebben geconstateerd dat jongeren op straat en op school strategisch gebruik maken van flexibele culturele repertoires, met name om de negatieve consequenties van geweld en criminaliteit te voorkomen (Lindegaard en Zimmerman, 2017; Sandberg en Pedersen, 2011; Harding, 2010). Lindegaard en Zimmerman (2017) observeerden bijvoorbeeld hoe Zuid-Afrikaanse jongeren afhankelijk van de context switchten tussen fatsoenlijke en straatculturele repertoires, als beschermingsmechanisme tegen criminele bendes. In lijn met deze bevinding kunnen jongeren die een pedagogische mismatch ervaren mogelijk ook gebruikmaken van verschillende culturele repertoires om met succes te kunnen switchen tussen opvoeddomeinen. Op basis van deze bevindingen wordt verwacht dat de switch competentie positief gerelateerd is aan de ASE, SSE en schoolprestaties van jongeren.

Huidige studie

In de huidige studie staat de volgende vraag centraal: *Welk verband is er tussen de onafhankelijke variabelen meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de pedagogische mismatch en de switch competentie, en de afhankelijke variabelen SSE, ASE en de schoolprestaties?* Om deze hoofdvraag te beantwoorden zijn er in totaal zes hypothesen geformuleerd.

1. Meesterschap ervaringen zijn positief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.
2. Lessen uit observaties zijn positief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.
3. Sociale overreding is positief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.
4. Spanning en stress zijn negatief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.
5. De pedagogische mismatch is negatief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.
6. De switchcompetentie is positief gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties.

Volgens Tsang et al., (2012) moet onderzoek naar self-efficacy zich richten op nieuwe informatiebronnen en meer rekening gaan houden met de culturele variatie waarin de jongeren opgroeien. Dit gebeurt in de huidige studie door te onderzoeken wat het verband is tussen de pedagogische mismatch, switch competentie, ASE en SSE. De huidige studie is exploratief van aard, aangezien de pedagogische mismatch en de switch competentie nog niet eerder zijn onderzocht aan de hand van kwantitatieve onderzoeksmethoden. Voor het meten van de switch competentie en de pedagogische mismatch zullen er ook nieuwe meetinstrumenten ontwikkeld en gevalideerd moeten worden. Daarnaast kan dit onderzoek een bijdrage leveren aan de huidige literatuur over self-efficacy, doordat er een toetsing van verbanden tussen de bronnen en self-efficacy in de context van Rotterdam plaatsvindt. Tot slot heeft het verkrijgen van meer inzicht in het theoretisch model ook maatschappelijke relevantie gezien het gegeven dat self-efficacy een interessant theorie is voor het stimuleren van een positieve ontwikkeling van jongeren. De bronnen van self-efficacy en het begrip van conflicterende opvoeddomeinen zijn factoren waarop scholen, hulpverleners en beleidsmakers hun invloed kunnen uitoefenen. Het onderzoek is schematisch weergegeven in Figuur 2.



Figuur 2: *Theoretisch model*

Methoden

Design

De studie maakt gebruik van een cross-sectioneel onderzoeksdesign. De data zijn verzameld op een middelbare school voor VMBO Basisberoepsgerichte leerweg en VMBO Kaderberoepsgerichte leerweg in Rotterdam, via een digitale enquête. In overleg met het schoolbestuur zijn vijf klassen uit het tweede leerjaar geselecteerd om deel te nemen aan het onderzoek.

Dataverzameling

De ouders en verzorgers van de geselecteerde leerlingen hebben een brief ontvangen met het verzoek om toestemming te geven voor deelname van hun kind aan het onderzoek. Slechts een beperkt aantal ouders heeft daadwerkelijk de toestemmingsverklaring ondertekend. Dankzij een mandaat van de schooldirectie is de dataverzameling uiteindelijk alsnog uitgevoerd, zonder actieve instemming van de ouders of verzorgers. De onderzoeksgegevens van alle respondenten zijn geanonimiseerd.

Participanten

In totaal hebben 84 leerlingen uit het tweede leerjaar deelgenomen aan het onderzoek. Het onderzoek bestond uit 57 vragen en deelnemers zijn gemiddeld 11 minuten en 57 seconden bezig geweest met het invullen van de vragenlijst. Eén deelnemer is verwijderd uit de steekproef omdat deze de vragenlijst binnen 2 minuten ingevuld heeft en niet aannemelijk is dat hij/zij voldoende de tijd nam om alle vragen te lezen en adequaat te beantwoorden. Een andere deelnemer is verwijderd omdat deze persoon een groot deel van de vragen niet beantwoordt heeft. Dit resulteerde in een steekproef van 82 respondenten, met 50 jongens tussen de 13 en 15 jaar (gemiddelde leeftijd is 14.18 en SD is .66) en 32 meisjes tussen de 13 en 15 jaar (gemiddelde leeftijd is 14.09 en SD is .63).

Meetinstrumenten

De *meesterschap ervaringen*, lessen uit observaties, *sociale overreding en spanning en stress* zijn gemeten aan de hand van de Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale' (SMES). De schaal is ontwikkeld en gevalideerd door Usher en Parajes (2009) en bestaat uit stellingen die leerlingen beantwoorden op basis van een 5-punten Likertschaal, met waarden van 1 (helemaal niet mee eens) tot 5 (helemaal mee eens). Door middel van een factoranalyse (principal axis factoring met oblimin rotatie) is gekeken welke items op welke factoren laden. Er is gekozen voor een oblimin rotatie omdat er in de 'factor correlation matrix' een correlatie was tussen sommige factoren van boven de .32. De resultaten van de factoranalyse zijn weergegeven in tabellen 1 tot tabel 4 in de bijlage. Op basis van de factorscores van de items zijn er vervolgens vier variabelen gecreëerd die het totaal meten van de meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding en spanning en stress. Daarnaast zijn de betrouwbaarheidswaarden voor meesterschapservaringen ($\alpha = .73$), lessen uit observaties ($\alpha = .68$), sociale overreding ($\alpha = .81$) en voor spanning en stress ($\alpha = .73$) berekend.

De ervaren *pedagogische mismatch* is gemeten via een schaal die ontwikkeld is door de onderzoeker. Deze schaal bevat negen items en bestaat uit drie subcomponenten: verwachtingen van anderen, verwacht gedrag en de omgang van anderen. Elke item bestaat uit een stelling waarbij twee opvoedingsdomeinen (thuis, school en straat) met elkaar vergeleken worden. De leerlingen beantwoordden de stellingen op een 5-punten Likertschaal. Voor verwachtingen van anderen is bijvoorbeeld de vraag gesteld: 'op school worden er andere dingen van mij verwacht dan thuis'. Door middel van een factoranalyse (principal axis factoring met oblimin rotatie) is er geanalyseerd welke items op welke factoren laden, zie ook tabel 5 in de bijlage. Op basis van de factoranalyse zijn er twee subschalen ontwikkeld:

verwacht gedrag ($\alpha = .84$) en omgang van anderen ($\alpha = .87$). Samen hebben de 9 items een verklaarde variantie van 54,7%. Op basis van de factorscores zijn twee variabelen gecreëerd die het totaal meten van de pedagogische mismatch in het verwachte gedrag en de omgang van anderen.

Ook de *switch competentie* is gemeten door middel van een schaal die ontwikkeld is door de onderzoeker. Deze schaal bestaat uit vijftien items en vijf subcomponenten: gedrag, respect, praten, emoties tonen en problemen oplossen. Elke item bestaat uit een stelling die leerlingen beantwoordden op basis van een 5-punten Likertschaal en elke stelling is gericht op een contrast tussen twee opvoedingsdomeinen: 'Ik weet dat ik op school problemen anders moet oplossen dan op straat en dat doe ik ook'. Op basis van de 'factor correlation matrix' is wederom besloten om een oblimin rotatie uit te voeren voor de factoranalyse, zie ook tabel 6 in de bijlage. De switch competentie schaal is vervolgens verdeeld in factoren: gedrag en problemen oplossen enerzijds ($\alpha = .82$) en respect, praten en emoties tonen anderzijds ($\alpha = .80$). Op basis van de factorscores van items zijn er twee variabelen gecreëerd die het totaal meten van de sub-schalen gedrag en problemen oplossen, en respect praten en emoties.

De *school self-efficacy (SSE)* is gemeten aan de hand van de 'Self-efficacy Questionnaire for Students', die ontwikkeld is door Ericksson et al., (2016). Er is een factoranalyse uitgevoerd (met principal axis factoring zonder rotatie) met vijf items zie ook tabel 7 in de bijlage. Daarnaast zijn ook de betrouwbaarheidswaarden ($\alpha = .67$) berekend. Op basis van de factorscore van de items is er één variabele gecreëerd die het totaal met van de SSE.

De *algemene self-efficacy (ASE)* is gemeten aan de hand van de 'General Self-Efficacy Scale' (GSE) van Schwarzer en Jerusalem (1995). Er is een factoranalyse uitgevoerd (principal axis factoring zonder rotatie) met vijf items, zie ook bijlage 8. De items hebben een verklaarde variantie van 54,4% en betrouwbaarheidswaarden van ($\alpha =$) .79. De ASE is uiteindelijk gemeten op basis van één variabele die gecreëerd is op basis van de factorscores.

Tot slot zijn *schoolprestaties* van leerlingen gemeten aan de hand van één item, namelijk: 'Hoe goed presteer jij gemiddeld op school, op een schaal van één tot tien?'

Analyse

Om het verband tussen de “traditionele informatiebronnen”, pedagogische mismatch, switch competentie, SSE, ASE en de schoolprestaties te meten zijn er in totaal drie hiërarchische regressieanalyses uitgevoerd. De hiërarchische regressieanalyses bestaan uit dezelfde modellen, alleen verschilt per analyse de afhankelijke variabele. Bij de eerste analyse is SSE de afhankelijke variabele, bij de tweede analyse ASE en bij de derde de schoolprestaties. In het eerste model is gekeken naar leeftijd en geslacht als controlevariabelen. Vervolgens is in het tweede model meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding en spanning en stress toegevoegd als onafhankelijke variabelen. In het derde model zijn de schalen voor de pedagogische mismatch (verwacht gedrag en omgang anderen) en de twee schalen voor de switch competentie (respect/praten/emoties en gedrag/problemen) toegevoegd.

Voorafgaand aan de analyses zijn de voorwaarden voor regressie getoetst en er is voldaan aan de voorwaarde van lineariteit. Vervolgens zijn de drie regressieanalyses uitgevoerd. Hierbij is er rekening gehouden met de invloed van uitbijters. De uitbijters zijn via SPSS gedetecteerd op basis van de ‘interquartile range’ van de ‘standardized residuals’ en de ‘standardized predicted values’. De analyses zijn met en zonder uitbijters uitgevoerd om vervolgens op basis van veranderingen in standaardfout en het significantieniveau te bepalen wat de invloed van de uitbijters is. Bij de eerste analyse met school self-efficacy als afhankelijke variabele zijn er twee uitbijters geconstateerd, het verwijderen van deze uitbijters had minimale invloed op de standaardfout en het significantieniveau. Er is daarom geconcludeerd dat deze uitbijters geen negatieve invloed hebben op de resultaten. Bij de tweede analyse met algemene self-efficacy als afhankelijke variabele zijn er drie uitbijters geconstateerd en het verwijderen van deze uitbijters had invloed op de resultaten van de analyse. Dit gold met name voor de lessen uit observaties als onafhankelijke variabele van ASE waarbij het significantieniveau veranderde van ($p =$) .28 naar ($p =$) .04, door de uitbijters te verwijderen is deze onafhankelijke variabele significant geworden. Bij de derde analyse met schoolprestaties zijn er zes uitbijters geconstateerd en het verwijderen van deze uitbijters had ook invloed op de resultaten van de analyse. Zonder de uitbijters had de 2^e subschaal (gedrag/problemen) een significantieniveau van ($p =$) .02 in plaats van ($p =$) .27 en is deze onafhankelijke variabele significant.

Resultaten

Beschrijvende statistieken

In tabel 1 staan de beschrijvende statistieken weergegeven. Door middel van een onafhankelijke t-toets is onderzocht of er significante verschillen bestaan tussen de gemiddelden van jongens en meisjes. Op basis van de resultaten kan geconcludeerd worden dat jongens gemiddeld vaker lessen uit observaties hebben dan meisjes, $t(80) = 2.05, p < .05$. Jongens ervaren ook vaker sociale overreding van anderen, $t(80) = 2.05, p < .05$ en jongens ervaren gemiddeld een grotere pedagogische mismatch in verwacht gedrag, $t(80) = 2.15, p < .05$.

In tabel 2 zijn de Pearson correlaties weergegeven. Er zijn significante positieve correlaties gevonden voor meesterschap ervaringen, sociale overreding en de switch competentie (met betrekking tot gedrag en problemen oplossen) in relatie tot SSE. Daarnaast zijn er ook significante positieve correlaties gevonden voor de meesterschap ervaringen, lessen uit observaties en de sociale overreding in relatie tot ASE. Er is ook een significante positieve correlatie gevonden met meesterschap ervaringen en een negatieve correlatie voor spanning en stress in relatie tot de schoolprestaties. Ook bestaat er een positieve correlatie tussen spanning en stress, de pedagogische mismatch en de switch competentie en een negatieve correlatie tussen spanning en stress en de schoolprestaties. Tot slot is er geen sprake van een correlatie tussen SSE en de schoolprestaties, maar wel van een correlatie tussen enerzijds ASE en SSE en anderzijds tussen ASE en de schoolprestaties.

In tabel 3 zijn de resultaten van de eerste hiërarchische multipiele regressieanalyse weergegeven met SSE als afhankelijke variabele. In het eerste model zijn de leeftijd en het geslacht als controlevariabelen toegevoegd, beide variabelen zijn niet gerelateerd aan SSE. In het tweede model zijn de vier informatiebronnen voor self-efficacy toegevoegd als voorspeller, waarbij meesterschap ervaringen een positieve voorspeller is voor SSE ($Beta = .29, p = .02$). In model drie zijn ook de schalen voor de pedagogische mismatch (verwacht gedrag en omgang anderen) en de switch competentie (respect/praten/emotie en gedrag/problemen) toegevoegd als voorspellers. In dit model zijn de meesterschap ervaringen ($Beta = .25, p = .04$) en switch competentie ($Beta = .33, p = .01$) positieve voorspellers voor de school self-efficacy. Dit betekent dus dat de meesterschap ervaringen en switch competentie (gedrag/problemen) positief bijdragen aan de SSE. De lessen uit observaties, sociale overreding en pedagogische mismatch zijn niet gerelateerd aan SSE in model 3.

Tabel 1: Beschrijvende statistieken van meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de switch competentie, de pedagogische mismatch, SSE, ASE en schoolprestatie.

Variabele	Sekse			
	Jongen		Meisje	
	<i>M</i>	(SD)	<i>M</i>	SD
Meesterschap ervaringen	7.71	(1.84)	7.92	(1.57)
Lessen uit observaties	5.26*	(1.29)	4.70*	(1.04)
Sociale overreding	10.84*	(2.29)	9.48*	(2.57)
Spanning en stress	8.22	(2.69)	8.31	(2.46)
Pedagogische mismatch (verwacht gedrag)	13.62*	(3.65)	11.84*	(3.64)
Pedagogische mismatch (omgang anderen)	4.27	(1.44)	3.84	(1.32)
Switch competentie (respect/praten/emotie)	18.18	(4.08)	16.56	(3.75)
Switch competentie (gedrag/problemen)	9.06	(2.00)	8.24	(2.06)
SSE	11.02	(1.86)	10.70	(1.86)
ASE	12.89*	(2.27)	11.85*	(2.06)
Schoolprestaties	7.46	(1.95)	6.87	(1.96)
N	50		32	

Noot. * is een significant verschil in gemiddelden tussen jongens en meisjes ($p < .05$).

In tabel 4 zijn de resultaten van de tweede hiërarchische multiële regressieanalyse weergegeven met ASE als afhankelijke variabele. In model 1 is te zien dat leeftijd geslacht en geslacht niet gerelateerd zijn aan ASE. In het tweede model zijn meesterschap ervaringen ($Beta = .34, p = .00$) en lessen uit observaties ($Beta = .24, p = .03$) positieve voorspellers van ASE. In model 3 bleven meesterschap ervaringen ($Beta = .32, p = .00$) en lessen uit observaties ($Beta = .23, p = .04$) positieve voorspellers van ASE. De pedagogische mismatch, switch competentie, sociale overreding en spanning en stress zijn niet gerelateerd aan ASE.

In tabel 5 zijn de resultaten van derde hiërarchische multiële regressieanalyse weergegeven met de schoolprestaties als afhankelijke variabele. Geslacht en leeftijd zijn niet gerelateerd aan de schoolprestaties in model 1. In model 2 zijn de meesterschap ervaringen een positieve voorspeller voor de schoolprestaties ($Beta = .40, p = .00$). In model 3 is de subschaal van de switch competentie (gedrag/problemen) een negatieve voorspeller voor de schoolprestaties ($Beta = -.30, p = .02$). Daarnaast zijn de meesterschap ervaringen een

positieve voorspeller voor de schoolprestaties ($Beta = .45$, $p = .00$). Lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress en de pedagogische mismatch zijn niet gerelateerd aan de schoolprestaties.

Tabel 2: Pearson correlaties van meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de switch competentie, de pedagogische mismatch, SSE, ASE en de schoolprestatie.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Meesterschap	-										
2. Lessen uit observaties	.33**	-									
3. Sociale overreding	.38**	.22*	-								
4. Spanning en stress	.00	.24*	.01	-							
5. Switch (respect/praat/emotie)	.06	.22*	.11	.48**	-						
6. Switch (gedrag/problemen)	.18	.27*	.20	.28*	.47**	-					
7. Mismatch (verwacht gedrag)	.18	.31**	.08	.44**	.27*	.38**	-				
8. Mismatch (omgang anderen)	-.02	.25*	.04	.44**	.52**	.44**	.56**	-			
9. School self-efficacy	.35**	.20	.25*	-.04	.08	.33**	-.02	.07	-		
10. Algemene self-efficacy	.39**	.28**	.24*	.01	.17	.21	.01	.08	.49**	-	
11. Schoolprestaties	.29**	.02	.17	-.29**	-.06	-.10	-.16	-.17	.09	.25*	-
N	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82	82

Noot. * is een significante correlatie met $p < .05$, ** is een significante correlatie met $p < .01$

Tabel 3: Hiërarchische multiële regressieanalyse met meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de switch competentie en de pedagogische mismatch als voorspellers van SSE.

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI
Leeftijd	-.04	(.28)	[-.65, .47]	-.09	(.28)	[-.78, .32]	-.06	(.27)	[-.70, .38]
Geslacht	-.10	(.37)	[-1.07, .41]	-.07	(.38)	[-.98, .54]	-.06	(.39)	[-.97, .59]
Meesterschap ervaringen				.29*	(.12)	[.04,.49]	.25*	(.11)	[.01, .46]
Lessen uit observaties				.07	(.16)	[-.22, .41]	.06	(.16)	[-.24, .40]
Sociale overreding				.13	(.08)	[-.07, .25]	.10	(.08)	[-.09, .23]
Spanning en stress				-.06	(.07)	[-.07, .25]	-.06	(.08)	[-.20, .13]
Pedagogische mismatch (verwacht gedrag)							-.18	(.06)	[-.20, .04]
Pedagogische mismatch (omgang anderen)							.08	(.17)	[-.24, .43]
Switch competentie (respect/praten/emotie)							-.09	(.06)	[-.15, .08]
Switch competentie (gedrag/problemen)							.33*	(.10)	[.06, .46]
R ²		.01			.16			.24	
F Change		.42			3.30			2.01	

Noot. CI = confidence interval; * is een significante relatie (p < .05)

Tabel 4: Hiërarchische multiële regressieanalyse met meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de switch competentie en de pedagogische mismatch als voorspellers van ASE.

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI
Leeftijd	-.01	(.34)	[-.70, .66]	-.01	(.30)	[-.64, .57]	-.01	(.31)	[-.65, .60]
Geslacht	-.25*	(.45)	[-1.92, -.12]	-.12	(.43)	[-1.32, .38]	-.11	(.45)	[-1.35, .46]
Meesterschap ervaringen				.34*	(.14)	[.17, .73]	.32*	(.15)	[.14, .72]
Lessen uit observaties				.24*	(.18)	[.05, .77]	.23*	(.18)	[.02, .76]
Sociale overreding				.18	(.09)	[-.03, .33]	.18	(.09)	[-.04, .33]
Spanning en stress				.04	(.08)	[-.12, .18]	.01	(.09)	[-.18, .20]
Pedagogische mismatch (verwacht gedrag)							-.10	(.07)	[-.19, .09]
Pedagogische mismatch (omgang anderen)							.12	(.19)	[-.21, .54]
Switch competentie (respect/praten/emotie)							-.01	(.07)	[-.13, .12]
Switch competentie (gedrag/problemen)							.09	(.12)	[-.15, .31]
R ²		.06			.34			.36	
F Change		2.56			7.72			.49	

Noot. CI = confidence interval; * is een significante relatie (p < .05)

Tabel 5: Hiërarchische multiële regressieanalyse met meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, de switch competentie en de pedagogische mismatch als voorspellers van schoolprestaties.

	Model 1			Model 2			Model 3		
	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI	<i>Beta</i>	(SE)	95% CI
Leeftijd	.03	(.28)	[-.49, .64]	.01	(.27)	[-.53, .56]	-.02	(.27)	[-.58, .50]
Geslacht	-.18	(.38)	[-1.35, .16]	-.23	(.38)	[-1.54, .01]	-.23	(.39)	[-1.56, .02]
Meesterschap ervaringen				.40*	(.16)	[.15, .65]	.45*	(.13)	[.20, .71]
Lessen uit observaties				.00	(.17)	[-.33, .33]	.00	(.17)	[-.33, .33]
Sociale overreding				.00	(.08)	[-.16, .17]	.05	(.08)	[-.13, .20]
Spanning en stress				-.19	(.07)	[-.27, .02]	-.20	(.09)	[-.31, .05]
Pedagogische mismatch (verwacht gedrag)							.03	(.06)	[-.11, .14]
Pedagogische mismatch (omgang anderen)							.03	(.17)	[-.30, .37]
Switch competentie (respect/praten/emotie)							.12	(.06)	[-.07, .16]
Switch competentie (gedrag/problemen)							-.30*	(.11)	[-.48, -.04]
R ²		.04			.21			.27	
F Change		1.31			3.79			1.41	

Noot. CI = confidence interval; * is een significante relatie (p < .05)

Discussie

De onderzoeksvraag van deze studie is gericht op het verband tussen meesterschap ervaringen, lessen uit observaties, sociale overreding, spanning en stress, pedagogische mismatch en switch competentie SSE, ASE en de schoolprestaties. Uit de resultaten van de hiërarchische multiële regressieanalyse blijken de meesterschap ervaringen de belangrijkste factor. Daarnaast is de switch competentie (gedrag/problemen) positief gerelateerd aan SSE en negatief gerelateerd aan de schoolprestaties. Tot slot zijn de lessen uit observaties positief gerelateerd aan ASE.

Het verband tussen de informatiebronnen, SSE, ASE en de schoolprestaties

De eerste hypothese betreft de verwachting dat er sprake is van een positieve verband tussen de meesterschap ervaringen, SSE, ASE en de schoolprestaties. Deze hypothese is bevestigd: er is sprake van een positieve correlatie tussen meesterschap ervaringen en de drie afhankelijke variabelen. De meesterschap ervaringen zijn ook de belangrijkste factor binnen de drie hiërarchische multiële regressieanalyses die uitgevoerd zijn. Dit resultaat sluit goed aan bij andere onderzoeken die hebben aangetoond dat de meesterschap ervaringen de belangrijkste voorspeller zijn van SSE (Parajes, 2007; Britner en Parajes, 2006; Usher en Parajes, 2006). Daarnaast blijken de meesterschap ervaringen een rol te spelen in het voorspellen van de ASE en de schoolprestaties van jongeren. Er kan daarom met nog meer zekerheid gezegd worden dat meesterschap ervaringen de belangrijkste informatiebronnen zijn voor self-efficacy.

De tweede hypothese stelt dat de lessen uit observaties positief in verband staan met SSE, ASE en de schoolprestaties. In de resultaten blijkt er alleen sprake van een positief verband tussen de lessen uit observaties en ASE in combinatie met de meesterschap ervaringen. Deze hypothese wordt daarom verworpen. Het resultaat impliceert dat er geen verband bestaat tussen een observatie op school van een succesvolle taakuitvoering van een leraar of leerling en SSE, maar wel met het algemene vertrouwen dat leerlingen hebben in hun competentie. Een mogelijke verklaring hiervoor zijn de matige betrouwbaarheidswaarden voor de schalen van SSE ($\alpha = .67$) en lessen uit observaties ($\alpha = .68$) en de sterke betrouwbaarheidswaarden voor de schaal die ASE meet ($\alpha = .79$). Dit is ook in lijn met de studie van Usher en Parajes (2006) die concludeerden dat de observerende ervaringen geen significante voorspeller zijn van SSE en dit hebben verklaard op basis van de matige betrouwbaarheidswaarden voor de lessen uit observaties.

De derde hypothese betreft een positieve relatie tussen sociale overreding en de drie afhankelijke variabelen. Er is sprake van een significante correlatie tussen sociale overreding, SSE en ASE en de schaal voor sociale overreding meet sterke betrouwbaarheidswaarden ($\alpha = .81$). Dit verband wordt echter compleet weggedrukt in de hiërarchische multivariate regressieanalyse door de meesterschap ervaringen. Daarom wordt de derde hypothese verworpen en is er dus geen sprake van een verband tussen sociale overreding, SSE, ASE en de schoolprestaties. De sociale overreding van significante anderen kan de SSE van jongeren stimuleren, mits de jongere daadwerkelijk de capaciteit in kwestie bezit (Ahn et al. 2016; Fan en Williams, 2010). Een mogelijke verklaring voor het gebrek aan een verband is dat de items van sociale overreding geen rekening houden met de autoriteit van de persoon in kwestie over SSE, ASE of de schoolprestaties. Een andere verklaring is dat er een te grote discrepantie bestaat tussen de boodschap van de sociale overreding en de capaciteiten van de jongeren, waardoor de sociale overreding geen invloed heeft (Tsang et al., 2012).

De vierde hypothese stelt dat er een negatief verband bestaat tussen spanning en stress en de drie afhankelijke variabelen. In de hiërarchische multivariate regressieanalyses is er geen sprake van een significante relatie tussen spanning en stress, SSE, ASE en de schoolprestaties en daarom wordt de vierde hypothese verworpen. Een mogelijke verklaring voor de afwezigheid van een verband tussen spanning en stress, SSE, ASE en de schoolprestaties is het multidimensionale karakter van spanning en stress (Usher en Parajes, 2008). Het is mogelijk dat de vier items die gebruikt worden in dit onderzoek ongeschikt zijn om de verschillende psychologische en somatische factoren te meten die invloed van invloed kunnen zijn op de perceptie van jongeren over hun academische capaciteiten.

Daarnaast is het opvallend dat stress en spanning positief correleerden met de pedagogische mismatch en de switch competentie. Dit impliceert dat de pedagogische mismatch en switch competentie in verband staat met meer spanning en stress bij jongeren. Een mogelijke verklaring voor deze correlatie is dat de switch competentie niet de capaciteit van jongeren om te switchen meet, zoals El Hadioui (2011) onderschrijft, maar de mate meet waarin jongeren switchen tussen verschillende opvoeddomeinen, al dan niet met succes. Jongeren die aangeven dat ze vaker moeten switchen tussen verschillende opvoeddomeinen kunnen dan mogelijk meer spanning en stress ervaren door het moeten switchen. Een grotere pedagogische mismatch zou in dit geval ook kunnen leiden tot meer spanning en stress.

De pedagogische mismatch en switch competentie als informatiebron

De vijfde hypothese betreft de verwachting dat de pedagogische mismatch negatief gerelateerd is aan SSE, ASE en de schoolprestaties. In tegenstelling tot deze verwachting was de pedagogische mismatch in de regressieanalyse niet gerelateerd aan SSE, ASE en de schoolprestaties en daarom wordt de zesde hypothese verworpen. Deze bevinding is niet in lijn met de pedagogische mismatch theorie van El Hadioui (2011), die veronderstelt dat slechte schoolprestaties en deviant gedrag een uitvloeisel zijn van een dieperliggende pedagogische mismatch tussen verschillende opvoeddomeinen. De theorie maakt gebruik van inzichten die verkregen zijn aan de hand van antropologische, sociologische en criminologische studies over straatcultuur. Deze studies concluderen dat deviant gedrag van jongeren sterk beïnvloed wordt door straatculturele waardeoriëntaties (Anderson, 1999; Brezina et al., 2004). Het merendeel van de huidige literatuur over straatcultuur is echter kwalitatief van aard, in tegenstelling tot de kwantitatieve onderzoeksmethoden die in deze studie gebruikt worden. Op basis van de huidige onderzoeksresultaten kan men stellen dat de pedagogische mismatch geen verband heeft met SSE, ASE en de schoolprestaties. Er is immers ook geen sprake van een significantie correlatie tussen de variabelen en als voorpeller heeft de pedagogische mismatch (en de switch competentie) een beperkt aandeel in de verklaarde variantie van de hiërarchische multiple regressieanalyses. Anderzijds is het ook mogelijk dat de meetinstrumenten, ondanks de sterke betrouwbaarheidswaarden, niet adequaat zijn om de onderling tegenstrijdige opvattingen, gedragsrepertoires, ambities, codes en taaluitingen te meten die El Hadioui (2011) beschrijft in zijn pedagogische mismatch theorie. Dit kunnen subtiele processen zijn die zich moeilijk laten vatten door middel van zelfrapportage.

De zesde hypothese betreft de verwachting dat de switch competentie positief gerelateerd is aan de SSE, ASE en de schoolprestaties. Binnen de hiërarchische multiple regressieanalyse is er sprake van een significant verband tussen de subschaal gedrag/problemen en SSE en een significante negatief verband tussen dezelfde subschaal en de schoolprestaties. Jongeren die aangeven dat ze vaker in hun gedrag en de manier waarop ze problemen oplossen switchen hebben meer vertrouwen in hun schoolvaardigheden en dit is in lijn met de theorie van El Hadioui (2011) over het nut van de switch competentie. Tegelijkertijd is er ook sprake van een negatief verband tussen de switch competentie en de schoolprestaties. Dit kan wederom impliceren dat mogelijk in dit onderzoek niet de competentie van jongeren om te switchen tussen verschillende culturele repertoires is gemeten, maar de mate waarin ze moeten switchen. Jongeren die vaker moeten switchen

presteren in dit geval minder goed op school dan jongeren die niet hoeven te switchen. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat jongeren die niet of minder hoeven te switchen primair gesocialiseerd zijn binnen de schoolcultuur en daardoor betere cijfers halen. Een andere verklaring is dat het noodzakelijk voor jongeren is om gebruik te maken van straatculturele codes om te presteren op school en dat ze daarom niet switchen. Gelabert en Lune (2007) constateerden bijvoorbeeld dat op sommige scholen straatcultuur een onontkoombare factor is en dat leerlingen gebruik moeten maken van straatculturele normen en waarden om te goed te functioneren op school en te voorkomen dat ze het slachtoffer worden van geweld en pesten. Dit zou impliceren dat leerlingen juist niet switchen om goed te kunnen functioneren op school.

Sterke punten en beperkingen

Deze studie kent een aantal sterke punten. Niet alleen zijn de informatiebronnen van self-efficacy onderzocht in relatie tot SSE, ASE en de schoolprestaties, maar er is ook gekeken naar de rol van additionele informatiebronnen van self-efficacy in de vorm van de ervaren pedagogische mismatch tussen opvoedingsdomeinen en de switch competentie om te switchen tussen verschillende opvoedingsdomeinen. Om dit te meten heeft de onderzoeker zelf schalen ontwikkeld en getest. Dit is nog niet eerder gedaan en de uitkomsten van de betrouwbaarheidswaarden van de schalen zijn goed.

Daarnaast heeft de studie een aantal beperkingen. Ten eerste is het door het cross-sectioneel onderzoeksdesign niet mogelijk om causale verbanden te meten. Ten tweede bestaat de steekproef slechts uit 82 proefpersonen en is er een ongelijke verdeling tussen jongens en meisjes in de steekproef. Hierdoor zijn de resultaten van de steekproef niet te generaliseren naar andere populaties.

Conclusies en aanbevelingen

Ten eerste toont deze studie aan dat meesterschap ervaringen en observerende ervaringen positief in verband staan met school self-efficacy (SSE). Ten tweede toont deze studie aan dat meesterschap ervaringen en observerende ervaringen in verband staan met algemene self-efficacy (ASE). Ten derde toont deze studie aan dat meesterschap ervaringen positief en de switch competentie (gedrag/problemen) negatief in verband staan met de schoolprestaties.

In tegenstelling tot de verwachtingen correleerden de pedagogische mismatch en de switch competentie vrijwel niet met SSE, ASE en de schoolprestaties, afgezien van het positieve verband tussen de subschaal van de switch competentie gedrag/problemen en SSE en het negatieve verband tussen dezelfde schaal en de schoolprestaties. Dit impliceert dat jongeren die switchen tussen opvoeddomeinen meer vertrouwen hebben in hun schoolvaardigheden. Tegelijkertijd is de switch competentie negatief gerelateerd aan de schoolprestaties, wat betekent dat jongeren die vaker switchen minder goed presteren op school. Een alternatieve verklaring is dat jongeren die vaker moeten switchen tussen opvoeddomeinen minder goed presteren op school, dan jongeren die aangeven dat ze niet hoeven te switchen. Vervolgonderzoek zou zich kunnen richten op het verhelderen van deze vraag. Een andere aanbeveling voor vervolgonderzoek is het toepassen van kwalitatieve onderzoeksmethoden om het verband tussen de pedagogische mismatch en de switch competentie nader te bestuderen, omdat kwantitatieve onderzoeksmethoden mogelijk niet adequaat zijn om deze concepten te meten.

Tot slot bevatten de onderzoeksresultaten ook implicaties voor interventies die zich richten op self-efficacy en de ontwikkeling van jongeren binnen een grootstedelijke context. Het primaire doel van dit soort interventies zou het stimuleren van meesterschap ervaringen moeten zijn, omdat dit de belangrijkste factor is voor self-efficacy binnen de huidige onderzoeksresultaten. Een ander opmerkelijk resultaat is het verband tussen spanning en stress, de pedagogische mismatch, de switch competentie en de schoolprestaties. Het verminderen van spanning en stress, de pedagogische mismatch en switch competentie zou in potentie een positief effect kunnen hebben op de schoolprestaties van jongeren.

Referentielijst

- Anderson, E. (1999). *The Code of the Street: Decency, Violence, and the Moral Life of the Inner City*. New York: W.W. Norton & Company.
- Ahn, H.S., Bong, M., & Kim, S. (2016). Social model in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary Education Psychology*, 48, 149-166.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, New York: Freeman.
- Brezina, T., Agnew, R., Cullen, F.T., & Wright, J.P. (2004). The code of the street: A quantitative assessment of Elijah's Anderson's subculture of violence thesis and its contribution to youth violence research. *Youth Violence and Juvenile Justice*, Vol. 2 No. 4, October 2004 303-328
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal for Research in Science Teaching*, 43, 485–499.
- Chen, G., Gully, S.M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: Toward theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 375-395.
- El Hadioui, I. (2011). *Hoe de straat de school binnendringt*. Amsterdam, Nederland: van Genneep.
- .Erickson, A, S., Noonan, P, M, & McGurn, L. (2016). *Self-efficacy Questionnaire*. Lawrence, KS: University of Kansas, Center for Research on Learning.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53–74.
- Gelabert, M., & Lune, L. (2007). 'Street Codes in High School: School as an Educational Deterrent.' *City & Community* 6: 173–91.
- Harding, D.J. (2010). *Living the Drama: Community, Conflict, and Culture among Inner-city Boys*. Chicago: University of Chicago Press.
- Klassen, R.M., & Usher, E.L. (2010). *Self-efficacy in educational settings: recent research and emerging directions,* in *Advances in Motivation and Achievement : The Decade Ahead: Theoretical Perspectives on Motivation and Achievement*, Emerald Books, Bingley, UK,

- Lepoutre, D. (2017). Street Culture and Social Control in Different Types of High Schools in Working-Class and Immigrant Neighbourhoods in France. *The annals of the American Academy of Political and Social Science*, 673, 251–265
- Lindegaard, M. R., & Zimmerman, F. (2017). Flexible cultural repertoires: Young men avoiding offending and victimization in township areas of Cape Town. *Ethnography*, 18, 193–220.
- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42, 104–120.
- Sandberg., S. & Pedersen, W. (2011). *Street Capital: Black Cannabis Dealers in a White Welfare State*. Bristol: The Policy Press.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy Scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (p. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., and Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications, 3rd Edn.*, Upper saddle River, NJ: MerrillPrentice Hall.
- Stevens, T., Wang, K., Olivárez, A., J., & Hamman, D. (2007). Use of self-perspectives and their sources to predict the mathematics enrollment intentions of girls and boys. *Sex Roles*, 56, 351–363
- Swidler A (1986) Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review* 51: 273–286.
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2012). Self-efficacy as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, volume 2012, 1-7.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125–141.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78, 751–796.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 89–101.

Webb-Williams, J. (2017). *Science Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy*. Verkregen op 5 januari, 2018, via: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9592-0>.