

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Pöysä, Sanni

Title: Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa : yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin

Year: 2021

Version: Published version

Copyright: © 2021 Niilo Mäki Instituutti

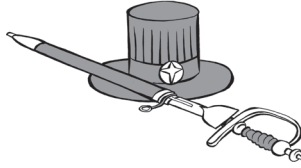
Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Pöysä, S. (2021). Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa : yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti : NMI-bulletin*, 31(3). <https://bulletin.nmi.fi/2021/10/20/oppilaan-tilannesidonnainen-kiinnittyminen-ylakoulussa-yhteydet-yleiseen-kiinnittymiseen-ja-eri-tilannetekijoihin/>

Sanni Pöysä



Oppilaan tilannesidonnainen kiinnittyminen yläkoulussa: yhteydet yleiseen kiinnittymiseen ja eri tilannetekijöihin

OPPILAAN KOULUUN KIINNITTYMINEN

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin yläkoulukäisten oppilaiden kouluun kiinnittymistä sekä siinä ilmenevää tilannesidonnaista vaihtelua. Oppilaan kouluun kiinnittyminen eli *student engagement* on käsite, jota käytetään kuvaamaan oppilaan suhdetta kouluun, opiskeluun ja oppimiseen. Kiinnittyminen yhdistetään siihen, missä määrin ja miten oppilas osallistuu ja sitoutuu koulutyöhön, sekä siihen, kuinka oppilas kokee kouluympäristön tukevan omaa koulunkäyntiään ja oppimistaan (mm. Fredricks ym., 2004; Wang ym., 2019).

Kouluun kiinnittyminen on moniulotteinen ilmiö, ja siten kiinnittymistä tarkasteltaessa pyritään ymmärtämään oppilaan oppimiseen vaikuttavia tekijöitä samanaikaisesti useammasta näkökulmasta. Tutkimuksellinen kiinnostus oppilaan kouluun kiinnittymistä kohtaan on lisääntynyt erityisesti muutaman viime vuosikymmenen aikana, kun kiinnittymisen on havaittu olevan yhteydessä muun muassa korkeampien oppimistulosten saavuttamiseen sekä siihen, että oppilaat saattavat opintonsa loppuun saakka (mm. Archambault ym., 2019). Samalla kun kouluun kiinnittymiseen kohdistuva tutkimus on vakiinnuttanut paikkansa kasvatustieteellisen ja psykologisen alan tutkimuksessa, on

kiinnittymisen vahvistamista alettu käyttää keinona tukea oppilasta oppimisessa ja koulunkäynnissä (Wang ym., 2019).

Tällä verrattain nuorella tutkimusalalla on vielä hieman toisistaan eroavia näkemyksiä siitä, mitä kaikkea kouluun kiinnittymisen käsitteeseen sisältyy. Yleisimmin tunnustetun näkemyksen mukaan kouluun kiinnittyminen käsittää kolme itsenäistä, joskin myös toisiinsa yhteydessä olevaa osatekijää (mm. Fredricks ym., 2019; Wang ym., 2011). Nämä ovat toiminnallinen kiinnittyminen, tunneperäinen kiinnittyminen sekä kognitiivinen kiinnittyminen (kuvio 1).

Toiminnallinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan osallistumista omaa oppimistaan edistävään toimintaan sekä sitoutumista koulun normeihin ja sääntöihin. Toiminnallisesti kouluun kiinnittynyt oppilas on esimerkiksi tarkkaavainen ja sinnikäs oppija, joka panostaa omaan oppimiseensa. Tunneperäinen kiinnittyminen kuvaa oppilaan tunteita koulua ja oppimistaan kohtaan. Taustalla ovat esimerkiksi kokemus kuulumisesta osaksi koulun tai luokan yhteisöä sekä erilaiset tunnekokemukset, kuten ilo, kiinnostus tai ikävystyneisyys. Kognitiivinen kiinnittyminen kuvaa puolestaan oppilaan kognitiivista panostusta oppimiseensa sekä käsitystä koulun merkityksestä itselle. Kognitiivinen kiinnittyminen heijastuu muun muassa siihen, millaisilla itsesäätelykeinoilla oppilas ohjaa oppimistaan ja kuinka hän yhdistää uutta tietoa aiempaan tietoonsa.

Kun tarkastellaan, mitä kouluun kiinnittyminen tarkoittaa, keskitetään huomio vahvasti siihen, millainen on oppilaan suhde kouluun, opiskeluun ja oppimiseen. Tässä kohtaa on kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka kiinnittymistä tarkastellaan

nimenomaan oppilaan kokemusten kautta, uskotaan näiden kokemusten muotoutuvan yhteydessä ympäröivään koulutodellisuuteen (mm. Reschly & Christenson, 2012; 2019; Skinner & Pitzer, 2012). Aiemmissa oppilaan kouluun kiinnittymistä tarkastelevissa tutkimuksissa on ehdotettu muun muassa, että oppilaan vuorovaikeus niin perheensä, vertaistensa kuin opettajiensakin kanssa sävyttää osaltaan kiinnittymisen kokemuksia (Wang ym., 2019).

Ympäröivän koulutodellisuuden merkitys kouluun kiinnittymisessä on huomioitu myös kiinnittymisen ilmiön ymmärrystä ja tutkimusta ohjanneissa teoreettisissa malleissa. Esimerkiksi omaa väitöstyötäni vahvasti ohjannut minän kehittymiseen liittyvien prosessien malli (*self-system process model*; Connell & Wellborn, 1991) asettaa kouluun kiinnittymisen kokemuksen taustalle sen, missä määrin ja miten koulukonteksti on mahdollistanut oppilaan kokemuksia pätevydestä, autonomiasta ja yhteenkuuluvuudesta (ks. myös itsemääräämisteoria, Deci & Ryan, 2000). Kiinnittymisen kokemus ei siis ole irrallaan ympäristön tarjoamista kokemuksista, vaan oppilaan kouluun kiinnittyminen nimenomaan muovautuu ympäristön ja erilaisten oppimistilanteiden tarjoamien kokemusten ja muutosten myötä.

Kun tarkastelemme yläkouluikäisten oppilaiden koulutodellisuutta, voimme tunnistaa huomattavan määrän erilaisia oppilaan kokemuksiin mahdollisesti yhteydessä olevia tekijöitä. Kokemukset muodostuvat esimerkiksi eri oppiaineissa ja niitä opettavien opettajien kanssa. On huomattavaa, että kukin opettaja toteuttaa opetustaan omien pedagogisten valintojensa pohjalta ja kaikki opettajat muodostavat

oman erityisen vuorovaikutussuhteen oppilaisiinsa. Kaikkia oppiaineita ei välttämättä myöskään opiskella samassa oppilasryhmässä.

Koska oppilaan kouluun kiinnittymisen kokemus muovautuu nimenomaan yhteydessä erilaisiin ympäristötekijöihin, on helppo uskoa myös tutkimuskentällä tunnistettu näkemys siitä, että kiinnittymisen kokemus voi vaihdella yksittäisten oppimistilanteiden välillä (mm. Skinner & Pitzer, 2012; Wang ym., 2019). Kiinnittymisen kokemus ei siis muovaudu yksistään ajan kanssa ja vähitellen kertyneiden kokemusten myötä, vaan se aaltoilee myös esimerkiksi oppitunnilta toiselle. Tällaista oppituntien välillä ilmenevää kiinnittymisen vaihtelua on tutkittu kuitenkin vielä varsin vähän, ja se myös tunnetaan vielä kovin rajallisesti. Siksi tarkastelin omassa väitöstutkimuksessani kiinnittymistä juuri tällaisen tilannesidonnaisen vaihtelun näkökulmasta.

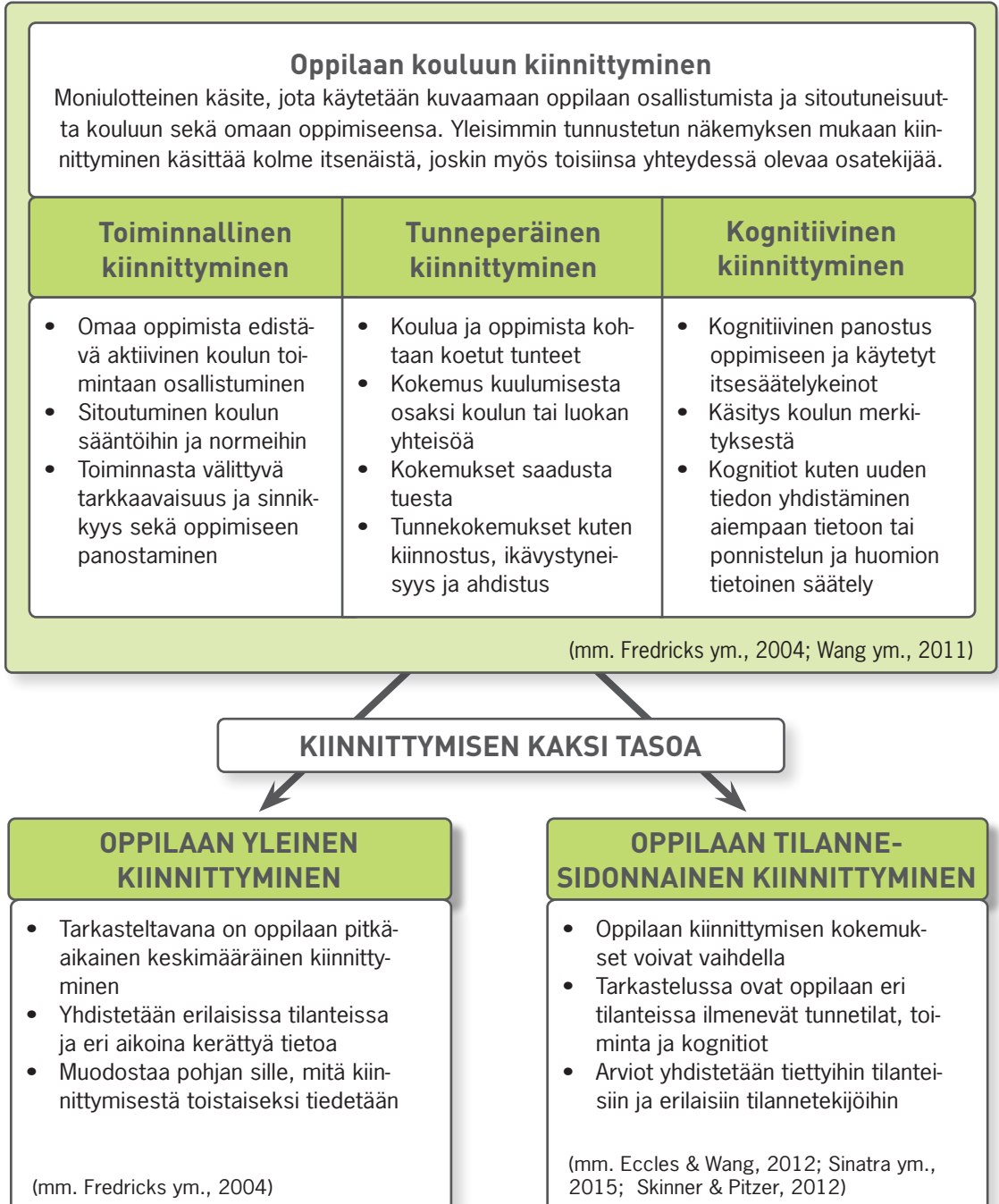
Tutkimukseni keskeisenä lähtökohdiana on näkemys siitä, että kiinnittymisen tarkastelusta voidaan hahmottaa kaksi erillistä tasoa (kuvio 1). Näistä ensimmäinen, *oppilaiden yleinen kiinnittyminen*, tarkoittaa oppilaalle tyypillistä kiinnittymisen kokemusta. Vaikka tällainen yleisiin tai keskimääräisiin kiinnittymisen kokemuksiin kohdistettu tutkimus on edistänyt huomattavasti ymmärrystä oppilaan kouluun kiinnittymisestä, tällä tasolla ei ole mahdollista tavoittaa sitä, kuinka erilaiset tilanetekijät ovat yhteydessä tilannesidonnaiseen kiinnittymisen vaihteluun (mm. Eccles & Wang, 2012; Sinatra ym., 2015).

Tämän vuoksi kiinnittymistä on tärkeää tarkastella myös sen toiselta tasolta eli *oppilaan tilannesidonnaisesta kiinnittymisestä* käsin. Tällöin kiinnittymistä tarkas-

tellaan nimenomaan tiettyyn tilanteeseen tai erilaisiin tilanetekijöihin yhdistettynä (Eccles & Wang, 2012). Juuri tilannesidonnaisen kiinnittymisen tarkastelu korostaa sitä, että oppilaiden kiinnittyminen voi todella vaihdella oppitunnista tai oppimistilanteesta toiseen. Näin ollen sen tarkastelu tarjoaa monipuolisesti mahdollisuuksia ymmärtää, millaiset alati koulun arjessa muuttuvat tekijät vaikuttavat oppilaan kiinnittymisen kokemuksiin ja miten.

Kuvio 1

Kiinnittymisen kaksi tasoa (suomennettu alkuperäisestä väitöstyössä julkaistusta kuviosta)



VÄITÖSTUTKIMUKSEN TAVOITTEET

Väitöstutkimukseni kokonaisuutta ovat ohjanneet sille asetetut teoreettiset, menetelmälliset, empiiriset ja käytännölliset tavoitteet. Teoreettisena tavoitteena oli antaa oma panokseni oppilaan kouluun kiinnittymistä tarkastelemaan tutkimuskenttään lisäämällä ymmärrystä oppilaiden tilannesidonnaisesta kiinnittymisestä. Menetelmällisen tavoitteen kautta korostettiin sitä, että tilannesidonnaisen kiinnittymisen tutkimuksessa tarvitaan menetelmiä, joilla monijakoinen tutkimusaineisto on mahdollista analysoida luotettavasti. Empiirisenä tavoitteena oli tunnistaa erilaisia tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen yhteydessä olevia tekijöitä ja käytännöllisenä tavoitteena puolestaan pyrkimys saada tutkimustulosten kautta näkökulmia siihen, kuinka opettajat voivat tukea oppilaidensa kiinnittymistä.

Väitöstutkimus koostui kolmesta osatutkimuksesta. Kaikissa kolmessa osatutkimuksessa pyrittiin selvittämään, onko oppilaiden kiinnittymisessä havaittavissa tilannesidonnaista vaihtelua, ja tarkasteltiin erilaisia tekijöitä, jotka ovat siihen yhteydessä. Erityinen kiinnostus kohdistui siihen, missä määrin opettajan ja oppilaiden välinen vuorovaikutus on yhteydessä tilannesidonnaisen kiinnittymisen vaihteluun. Lisäksi kattavamman kokonaiskuvan saavuttamiseksi haluttiin selvittää, miten oppilaan yleinen kiinnittyminen ja tilannesidonnainen kiinnittyminen ovat yhteydessä toisiinsa.

TUTKIMUKSESSA KÄYTETTY AINEISTO

Väitöstutkimukseni on toteutettu osana Alkuportaatt-seurantatutkimusta (Lerikkanen ym., 2006–2016), jossa on tarkasteltu noin 2 000 oppilaan koulupolkua aina esiopetuksesta lähtien. Oma aineistoni on kerätty vuonna 2014, kun Alkuportaatt-seurantatutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat seitsemännellä luokalla. Tutkimuksissani osallistujina oli sellaisia oppilaita, joita oli osana seurantatutkimusta pyydetty arvioimaan sekä yleistä että tilannesidonnaista kiinnittymistään kouluun.

Tilannesidonnaista kiinnittymistä mitattiin aiemmin tätä tarkoitusta varten kehitetyllä InSituations- (InSitu-) instrumentilla (Lerikkanen ym., 2012; Vasalampi ym., 2016). Mittari sisälsi 17 kysymystä, jotka kohdistavat huomion viiteen erilliseen tilannesidonnaisia kokemuksia kuvaavaan osalueeseen. Näistä kolme ensimmäistä – oppilaan tilannesidonnainen toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen, oppilaan tilannesidonnainen tunneperäinen kiinnittyminen sekä oppilaan tilannesidonnainen kiinnittymättömyys – ovat tilannesidonnaisen kiinnittymisen indikaattoreita. Ne pohjautuvat aiemmin kuvattuun kolme osatekijää sisältävään kouluun kiinnittymisen määritelmään. Tämän lisäksi InSitu-mittari huomioi tilannesidonnaisen kompetenssin kokemuksen sekä tilannesidonnaisen avun hakemisen, koska näiden voi nähdä toimivan tilannesidonnaisen kiinnittymisen fasilitaattoreina. Oppilaiden tilannesidonnaisista kiinnittymistä kuvaava aineisto kerättiin mobiililaitteita hyödyntäen siten, että kunkin oppitunnin päätteeksi oppilaita pyydettiin arvioimaan kiinnittymisen kokemuksiinsa juuri kyseistä oppituntia koskien.

Eri osatutkimuksissa hyödynnetyt otokset määriteltiin kullekin osatutkimukselle asetettujen tutkimuskysymysten mukaan. Ensimmäiseen osatutkimukseen osallistui 57 oppilasta, jotka olivat raportoineet kokemuksiaan yhden kouluviikon ajan lähes jokaisen oppituntinsa päätteeksi. He olivat tehneet yhteensä kaikkiaan noin 1 300 tilannesidonnaisen kiinnittymisen arviota. Toiseen osatutkimukseen osallistui 51 opettajaa, joiden oppitunteja videoitiin, sekä 709 oppilasta, jotka arvioivat tilannesidonnaisen kiinnittymisensä tällaisen videoidun oppitunnin päätteeksi. Nämä oppilaat tekivät kaikkiaan noin 1 600 tilannesidonnaisen kiinnittymisen arviota. Kolmanteen osatutkimukseen osallistui 301 oppilasta, jotka olivat arvioineet tilannesidonnaisen kiinnittymisensä vähintään kolmen oppitunnin päätteeksi; arvioita oli lähes 1 900.

TULOKSET JA JOHTOPÄÄTÖKSET

Väitöstutkimukseni keskeisimmät teoreettiset ja empiiriset löydökset kiteytyvät kolmeen tutkimuskentän kannalta merkittävään tulokseen. Näistä ensimmäinen vahvistaa aiemman kirjallisuuden (Martin ym., 2015; Vasalampi ym., 2016) löydöksiä: oppilaiden kiinnittymisen kokemuksissa on selvää vaihtelua oppitunnista toiseen. Tällaiset tulokset ovat kehittyvälle tutkimuskentälle tärkeitä, sillä ne vahvistavat kiinnostusta tilannesidonnaisen kiinnittymisen tutkimiseen.

Väitöstutkimukseni toisena keskeisenä tuloksena on se, mitä opittiin erilaisten oppilaaseen itseensä tai oppimistilanteisiin liittyvien tilannetekijöiden yhteydestä oppilaan tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen.

Oppilaaseen liittyvistä taustatekijöistä selvitettiin esimerkiksi sitä, miten sukupuoli selittää tilannesidonnaista kiinnittymistä. Tulokset osoittivat, että vaikka tytöillä yleinen kiinnittyminen eli toiminnallinen, tunneperäinen ja kognitiivinen kiinnittyminen on tavallisesti poikia vahvempi (mm. Wang ym., 2011), tilannesidonnaisessa kiinnittymisessä tällaista sukupuolien välistä eroa ei ollut yhtä johdonmukaisesti nähtävissä. Tyttöjen arvioinneissa näkyi kyllä vahvempi tilannesidonnainen toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen sekä poikia vähemmän kiinnittymättömyyttä, mutta tunneperäisessä kiinnittymisessä tällaisia sukupuolieroja ei ilmennyt. Sukupuoli ei siis selittänyt tilannesidonnaista vaihtelua oppilaiden tunneperäisessä kiinnittymisessä.

Koska opettajalla voi olla varsin keskeinen rooli oppilaan kiinnittymisen kokemusten tukemisessa, väitöstutkimuksessa pyrittiin selvittämään opettajan ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen yhteyttä oppilaiden tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen. Aiemman tutkimuskirjallisuuden ohjaamana tätä tavoitetta lähestyttiin hyödyntämällä Teaching Through Interaction -viitekehystä (TTI; Hafen ym., 2015; Hamre ym., 2013), joka tarkastelee luokahuoneen vuorovaikutuksen laatua huomioiden opetusvuorovaikutuksessa ilmenevän tunnetuen, ryhmän organisoinnin sekä ohjauksellisen tuen merkkejä.

Tulokset osoittivat, että oppilaiden tilannesidonnainen tunneperäinen kiinnittyminen oli vahvempaa silloin, kun opetusvuorovaikutuksen tunnetuen laatu oli korkeampaa. Oppilaiden tilannesidonnainen toiminnallinen ja kognitiivinen kiinnittyminen oli puolestaan vahvempaa silloin, kun ryhmän organisoinnin laatu oli korkeampaa. Näin ollen tulokset osoittivat, että

opettaja voi oman toimintansa kautta lisätä oppilaiden tilannesidonnaisen kiinnittymisen kokemuksia esimerkiksi tunnistamalla herkästi oppilaiden tarpeita ja vastaamalla niihin sekä tarjoamalla oppilaille turvallisuutta luovan, ennakoitavissa olevan ja hyvin organisoidun oppimisympäristön. Vastaavia tutkimustuloksia, joissa tarkastellaan yläkouluikäisten oppilaiden itse arvioiman tilannesidonnaisen kiinnittymisen ja opetusvuorovaikutuksen laadun välistä yhteyttä, ei ole aiemmin julkaistu.

Väitöstutkimukseni kolmas keskeinen tulos kertoo oppilaan yleisen kiinnittymisen ja tilannesidonnaisen kiinnittymisen välisistä yhteyksistä. Näitä yhteyksiä tutkin etsimällä ensin profiilianalyysin keinoin oppilasryhmiä, jotka erosivat toisistaan yleisen kiinnittymisen tasolla. Tämän jälkeen tarkastelin, millaisia eroja oppilaiden tilannesidonnaisessa kiinnittymisessä ilmeni näiden ryhmien välillä. Tulokset osoittivat muun muassa, että oppilaat, joiden oli tunnistettu olevan joko verrattain korkeasti tai matalasti kiinnittyneitä yleisen kiinnittymisen tasolla, kuvasivat tilannesidonnaista kiinnittymistään pitkälti vastaavalla tavalla. Näin ei kuitenkaan ollut oppilailta, joiden yleinen kiinnittyminen oli keskimääräistä. Tulokset siis osoittivat, että oppilaiden yleinen ja tilannesidonnainen kiinnittyminen ovat toisiinsa yhteydessä, mutta yhteys ei ole systemaattisesti samanlainen kaikkien oppilaiden kohdalla. Lisäksi esimerkiksi tilannesidonnainen tunneneräinen kiinnittyminen vaihteli enemmän oppilailta, joilla yleisen kiinnittymisen taso oli verrattain korkea, kuin niillä, joilla se oli verrattain matala. Tulokset tarjosivat tutkimuskentällä kaivattua empiiristä näkökulmaa siihen, millaisessa yhteydessä oppilaan yleinen kiinnittyminen on hänen ti-

lannesidonnaiseen kiinnittymiseensä.

Väitöstutkimukselle asetettujen menetelmällisten tavoitteiden näkökulmasta tutkimustulokset korostavat, että oppilaan kouluun kiinnittymistä on syytä tarkastella niin yleisen kiinnittymisen kuin tilannesidonnaisenkin kiinnittymisen kannalta. On kuitenkin kenties hyvä huomata, että näitä tasoja ei ole tarvetta asettaa toisiinsa nähden kilpailevaan asemaan – ymmärrystä voi lisätä antamalla molemmille tasoille niiden ansaitsema paikka osana oppilaan kiinnittymisen tutkimusta. Tutkimustulokset myös osoittavat, että uuden tiedon saavuttaminen edellyttää jatkossakin monipuolisia ja monitasoisia mallinnusta hyödyntäviä tutkimusmenetelmiä.

Väitöstutkimuksen tulokset ovat merkittäviä myös käytännön kannalta. Tulokset osoittavat ensinnäkin, että pojat tarvitsevat keskimäärin tyttöjä enemmän tukea tilannesidonnaiseen toiminnalliseen ja kognitiiviseen kiinnittymiseensä. Toisekseen tulokset nostivat esille sen, että tilannesidonnaisen kiinnittymisen tukea ei tulisi ohjata yksistään niille oppilaille, joiden yleinen kiinnittyminen on verrattain heikkoa. Tätä puoltaa se, että tilannesidonnaisessa kiinnittymättömyydessä ei ollut eroja niillä oppilailta, jotka olivat yleisesti kiinnittyneet kouluun joko verrattain heikosti tai keskimääräisesti.

Käytännön kannalta erityisen merkittäviä olivat kuitenkin opetusvuorovaikutuksen laatuun liittyvät löydökset. Vahvistuva ymmärrys opettajan merkittävästä roolista oppilaiden tilannesidonnaisen kiinnittymisen kokemuksessa voi kannustaa opettajia panostamaan esimerkiksi opetusvuorovaikutuksessaan välittyvään tunnetukeen.

Oppilaan tilannesidonnaiseen kiinnittymiseen keskittyvää tutkimusta tarvitaan

enenevässä määrin. Väitöstutkimuksessa ni tarkasteltiin vain pientä osaa niistä tekijöistä, jotka voivat mahdollisesti olla yhteydessä tilannesidonnoiksiin kiinnittymisen kokemuksiin. Erityisen kiinnostavaa olisi tarkastella opettajan tilanteessa kokemaa työhön kiinnittymistä ja sitä, kuinka se on yhteydessä oppilaiden tilannesidonnoiseen kiinnittymiseen, ja toisaalta myös sitä, kuinka oppilaiden samassa tilanteessa kokema kiinnittymisen on yhteydessä opettajan kiinnittymiseen. Tärkeää olisi selvittää myös lisää oppilaiden yleisen kiinnittymisen ja tilannesidonnoisen kiinnittymisen välistä suhdetta esimerkiksi seuraamalla molemmilla tasoilla ilmenevää kiinnittymisen vaihtelua ja muovautumista pidemmän aikaa. Näin voitaisiin syvemmin ymmärtää näiden kahden tason mahdollisia vastavuoroisia vaikutuksia.

Kirjoittajatiedot:

Sanni Pöysä, KT, tutkijatohtori, Opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

LÄHTEET

- Archambault, I., Janosz, M., Goulet, M., Dupéré, V., & Gilbert-Blanchard, O. (2019). Promoting student engagement from childhood to adolescence as a way to improve positive youth development and school completion. In J. Fredricks, A. Reschly, & S. Christenson, S. (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth* (pp. 13–29). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00002-4>
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology, Vol. 23. Self processes and development* (pp. 43–77). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eccles, J. & Wang, M-T. (2012). Part I Commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_6
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Ye, F., Wang, M-T., & Brauer, S. (2019). Profiles of school disengagement: Not all disengaged students are alike. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth* (pp. 31–43). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00003-6>
- Hafen, C. A., Hamre, B., Allen, J. P., Courtney, A. B., Gitomer, D. H., & Pianta, R. C. (2015). Teaching through interactions in secondary school classrooms: Revisiting the factor structure and practical application of the classroom assessment scoring system – secondary. *Journal of Early Adolescence*, 35(5–6), 651–680. <https://doi.org/10.1177/0272431614537117>

- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett, M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(3), 461–487. <https://doi.org/10.1086/669616>
- Lerikkanen, M.-K., Niemi, P., Poikkeus, A.-M., Poskiparta, E., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2006–2017). *The First Steps Study [Alkuportaati]* [Unpublished data set]. Universities of Jyväskylä, Turku and Eastern Finland.
- Lerikkanen, M.-K., Vasalampi, K. & Nurmi, J.-E. (2012). *InSituations (InSitu) Instrument*. Unpublished test. University of Jyväskylä, Finland.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., Malmberg, L.-E., Collie, R. J., & Calvo, R. A. (2015). Real-time motivation and engagement during a month at school: Every moment of every day for every student matters. *Learning and Individual Differences*, 38, 26–35. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.01.014>
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3–19). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2019). The intersection of student engagement and families: A critical connection for achievement and life outcomes. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged youth* (pp. 57–71). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00005-X>
- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, 50(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.1002924>
- Skinner, E. A. & Pitzer, S. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie. *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Vasalampi, K., Muotka, J., Pöysä, S., Lerikkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2016). Assessment of students' situation-specific classroom engagement by an InSitu Instrument. *Learning and Individual Differences*, 52, 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.009>
- Wang, M.-T., Decol, J. E., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang, M.-T., Willett, J. B. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465–480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>