

SANNA ULMANEN

Miten kiinnittyä kouluun?
Oppilaiden näkökulma koulutyöhön
kiinnittymisen haasteisiin





SANNA ULMANEN

Miten kiinnittyä kouluun?

Oppilaiden näkökulma koulutyöhön
kiinnittymisen haasteisiin



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan tiedekuntaneuvoston suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
Virta-rakennuksen auditoriossa 109,
Åkerlundinkatu 5, Tampere,
18. päivänä elokuuta 2017 klo 12.

TAMPEREEN YLIOPISTO

SANNA ULMANEN

Miten kiinnittyä kouluun?

Oppilaiden näkökulma koulutyöhön
kiinnittymisen haasteisiin

Acta Universitatis Tamperensis 2289
Tampere University Press
Tampere 2017

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla
Tampereen yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti.

Copyright ©2017 Tampere University Press ja tekijä

Kannen suunnittelu
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 2289
ISBN 978-952-03-0464-5 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1792
ISBN 978-952-03-0465-2 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://tampub.uta.fi>

Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2017



KIITOKSET

Ajatus väitöskirjasta alkoi elää perusopintojen päätösvaiheessa. Pro gradu tutkimusvaihe herätti innostuksen tutkimusta kohtaan ja pakotti tarttumaan eteen avautuneisiin mahdollisuuksiin tutkijan työstä. Matka tutkimussuunnitelmasta väitöskirjaan on ollut pitkä. Tässä vaiheessa haluan kiittää kaikkia, joilta olen saanut tukea tämän matkan varrella. Tätä maalia olisi ollut mahdoton yksin saavuttaa.

Syvimmät kiitokseni osoitan lähiohjaajalleni tutkimusjohtaja Tiina Soinille, joka avasi mahdollisuuden tämän työn tekoon. Sinun tieteellinen asiantuntemuksesi yhdistettynä valmiuteen keskustella, kuunnella ja kysyä oikeita kysymyksiä on rohkaisut jatkamaan eteenpäin. Syvimmät kiitokset kuuluvat myös ohjaajilleni professori Janne Pietariselle ja professori Kirsi Pyhällölle. Olette nähneet valtavasti vaivaa tämän työn eteen näiden vuosien aikana. Kiitos kriittisestä ja kannustavasta palautteesta, jota olen teiltä näiden vuosien aikana saanut.

Haluan lämpimästi kiittää väitöskirjani esitarkastajia apulaisprofessori Hanna Järvenojaa ja emeritusprofessori Marjatta Vanhalakka-Ruohoa. Kunnioitan teidän panosta ja huolellista työtä. Teidän rakentavat kommenttinne auttoivat minua syventämään väitöskirjan yhteenvetoa.

Kiitos vielä ohjausryhmälleni Tiinalle, Kirsille ja Jannelle yhteisesti. Olen kiitollinen, kun olette ottaneet minut osaksi tutkimusryhmääne, joka on tarjonnut minulle turvallisen ympäristön kasvaa ja kehittyä tutkijana. Teidän saumaton yhteistyö on opettanut tutkimuksen teosta paljon. Olen etuoikeutettu, kun olen saanut taittaa tutkijaksi kasvun alkutaipaletta teidän kanssa. Tutkimusryhmästä olen saanut myös vertaistukea. Haluan lämpimästi kiittää teitä ryhmämme tohtoriopiskelijoita kaikista niistä rikkaista keskusteluista, joita olen saanut teidän kanssa käydä tutkimusryhmän seminaareissa ja niiden ulkopuolella. Haluan kiittää myös oman tiedekuntani tohtoriopiskelijoita, joiden kanssa olen saanut arkipäiviäni työn parissa jakaa. Janniina, Jenni, Johanna, Laura P., Laura R., Maiju, Sanna-Mari – ette ole pelkästään työkavereita, vaan teistä on kasvanut vuosien varrella tärkeitä ystäviä. Olette olleet arjessa korvaamattoman tärkeä tuki. Teihin on ollut mahdollista tukeutua väitösmatkan jokaisena päivänä. Erityiskiitokset haluan omistaa rakkaalle kollegalle, ensimmäiselle huonetoiverilleni Laura Pylväälle. Kiitos mahdollisuudesta heittäytyä keskusteluun kanssasi ajasta ja paikasta riippumatta. Olet tärkeä!

Kiitos kuuluu myös niille rehtoreille ja opettajille jotka antoivat mahdollisuuden tulla keräämään tämän tutkimusaineiston koulustaan. Erityiskiitos kaikille tutkimukseen osallistuneille oppilaille. Teidän vilpitön halunne osallistua tutkimukseen ja kertoa koulun päivittäiseen arkeen liittyvistä kokemuksista ja tunteista on tutkimuksen onnistumisen perusta.

Olen etuoikeutettu, kun olen saanut tehdä väitöskirjatyötä Kasvatustieteen tiedekunnassa tohtoriopiskelijana. Kiitokset taloudellisesta tuesta kuuluvat myös Suomen kulttuurirahastolle ja Antti Wihurin säätiölle, joilta sain henkilökohtaisen apurahan väitöskirjatyöhön. Kiitän myös Kasvatustieteen tiedekunnan myöntämästä matka-apurahasta.

Kiitos vielä te kaikki rakkaat ystävät, jotka olette kulkeneet mukana näiden vuosien aikana. Teidän kanssa on ollut mahdollista irtautua työstä ja vaihtaa vapaalle. Aina irtautuminen työstä ei osaltani ole kuitenkaan onnistunut. Olette kärsivällisesti jaksaneet kuunnella kaikki nämä vuodet loputtomia pohdintojani sekä jakaa lukematomat ilon ja epätoivon tunteet kanssani. Suurin kiitos kaikesta kuuluu omalle perheelleni. Erityiskiitos rakkaimpani Leevi ja Väinö, että olette olemassa ja muistuttamassa minua siitä, mikä elämässä on tärkeintä. Teidän syntymä tämän väitösprosessin aikana on opettanut ja kasvattanut minua enemmän kuin mitä olen työni puolesta tällä matkalla oppinut. Viimeisenä osoitan suurimman kiitoksen puolisoolleni Heikille. Kiitos kun olet tukenut ja rohkaissut koko matkan ajan. Olet kantanut suuren vastuun lapsista ja kodista. Minun vastuulleni on jäänyt olla ruoka-aikaan kotona. Kiitos, parempaa isää lapsilleni ja puolisoa itselleni en olisi voinut toivoa.

Tampereella Kesäkuussa 2017

Sanna Ulmanen

TIIVISTELMÄ

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja erityisesti emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Kolmessa osatutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun loppuvaiheessa olevien oppilaiden (n=79) ja yläkoulun alkuvaiheessa olevien oppilaiden (n=91) käsityksiä ja kokemuksia. Tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus, jonka aineisto koostuu samoilla oppilailta teetetyistä kuvaprojektioista (n=167), ryhmähaastatteluista (n=161) ja pitkittäisasetelmana toteutetusta oppilaskyselystä (n=170). Analyysissa yhdistettiin laadullisia ja määrällisiä menetelmiä.

Ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin koulun sosiaalista ympäristöä emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Tulokset osoittivat, että koulun sosiaalinen ympäristö ei aina tue oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Koulu yhteisössä koettu hyväksyntä ja arvostus (vahva kuulumisen kokemus) eivät välttämättä edistäneet myönteisiä emootioita koulutyötä kohtaan tai koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Erityisesti vertaissuhteet näyttivät usein haastavan oppilaan myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Vain kolmasosassa oppilaiden kuvauksista vertaisvuorovaikutussuhteet nähtiin voimavarana oppilaan emotionaaliseen koulutyöhön kiinnittymiselle. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatu vaikutti emotionaaliseen koulutyöhön kiinnittymiseen yksiselitteisemmin. Tulokset osoittivat, että oppilaan myönteinen suhde opettajaan on vahvasti yhteydessä oppilaan myönteisiin koulutyötä koskeviin emootioihin ja koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen. Huomionarvoista on, että lähes puolet oppilaiden kuvauksista kuvasivat sosiaalisen tuen puutetta opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa, mikä puolestaan oli yhteydessä oppilaan heikentyneeseen kuulumisen kokemukseen ja edelleen kielteisiin koulutyötä koskeviin emootioihin ja asenteisiin.

Toisessa osatutkimuksessa oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista tarkasteltiin analysoimalla koulutyöhön kiinnittymisen strategioita. Strategiat kuvasivat oppilaan tapoja pyrkiä saavuttamaan vuorovaikutukseen ja opiskeluun tai vain jompaankumpaan toiminnan kohteeseen liittyviä tavoitteita koulun sosiaalisessa ympäristössä. Oppilaiden kiinnittymisen strategiat saattoivat joko edistää tai heikentää koulutyöhön kiinnittymistä. Etenkin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteet näyttivät

kaventavan oppilaan mahdollisuuksia hyödyntää oppimisen kannalta suotuisia kiinnittymisen strategioita. Opettaja-oppilas suhteissa oppilaan pyrkimys aktiivisuuteen nähtiin koulutyöstä etäännyttävänä. Sen sijaan vertaisvuorovaikutuksessa aktiivisten ympäristöä muokkaamaan pyrkivien strategioiden hyödyntäminen nähtiin pääosin edistävän oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Vertaisvuorovaikutussuhteet näyttäytyivät siten opettaja-oppilas suhteita joustavampana ympäristönä, jossa oppilaiden oli mahdollista soveltaa sellaisia strategioita, jotka tukevat tarkoituksenmukaista oppimista.

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kehittymistä ja erityisesti opettajan roolia oppilaan kuulumisen kokemuksen tukena. Tulokset osoittivat, että oppilaan kokemus opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta vaikuttaa siihen, miten oppilaat kokevat vertaissuhteet ja kuinka pysyvinä ne näyttäytyvät. Oppilaiden opettajan toiminnasta tunnistama rohkaisu ja kannustus liittyen opiskeluun sekä kokemus opettajan arvostuksesta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta rakensivat oppilaan kuulumisen kokemusta opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa ja edelleen oppilaan kokemusta vertaisryhmän jäsenyydestä. Tulokset olivat rohkaisevia erityisesti yläkoulun oppilaiden näkökulmasta, sillä yhteys opettaja-oppilas ja vertaissuhteiden välillä näyttäytyi yläkoulussa vahvempana kuin alakoulussa. Tämä viittaa siihen, että huolimatta muutoksista oppilaan sosiaalisessa ympäristössä ennen ja jälkeen siirtymän opettajalla on todelliset mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaisen kuulumisen kokemuksen rakentumiseen myös monimuotoisemmassa yläkoulukontekstissa.

Kolmen osatutkimuksen tulokset tuottivat uutta ymmärrystä siitä, miten suomalaiset peruskoululaiset rakentavat suhdettaan koulutyöhön ja miten he sovittavat omia tavoitteitaan koulun sosiaalisen ympäristön asettamiin tavoitteisiin kahdessa tärkeässä vuorovaikutussuhteessa, opettajien ja vertaisten kanssa. Tutkimustulokset osoittavat, että tullakseen aktiiviseksi oman opiskelunsa toimijoiksi oppilaan kiinnittymistä on tietoisesti tuettava. Tässä keskeisessä roolissa on sellaisen vuorovaikutuksen tukeminen oppilaiden ja heidän oppimisympäristöjensä – sekä vertaisten että oppilaiden ja opettajien – välillä, joka tukee oppilaan mielekkäitä osallisuuden ja kouluyhteisöön kuulumisen kokemuksia.

Avainsanat: koulutyöhön kiinnittyminen, emotionaalinen kiinnittyminen, kiinnittymisen strategiat, opettaja-oppilas vuorovaikutus, vertaisvuorovaikutus, peruskoulun oppilas, peruskoulu

ABSTRACT

In this dissertation, I explore the construction of students' academic engagement in the social environment of a Finnish school. In particular, I focus on the dimension of students' emotional engagement. Students' experiences and perceptions were investigated in three studies (I–III). Two cohorts of students were included in the study: i) students at the end of primary school (n=79) and ii) students at the beginning of secondary school (n=91). I used a mixed-methods approach combining qualitative and quantitative methods; accordingly, the data were collected through picture tasks, group interviews, and surveys.

In study I, I investigated the school's social environment as a context for the construction of emotional engagement. The results show that the school's social environment does not always support student engagement. Experiencing a sense of belonging does not ensure positive school-related affects; it can in fact have the opposite effect. Students' peer relations in particular seemed to challenge the development of positive school-related emotions and the valuing of schoolwork. Only a third of students described peer relationships as a resource for emotional engagement. Instead, the role of teacher-student relationships seemed to be stronger in the student engagement process. Moreover, the results show that a sense of belonging in teacher-student interaction resonates strongly with the students' school-related affects and the valuing of schoolwork. However, almost half of the students' descriptions of teacher-student relationships revealed a weak sense of belonging caused by a lack of emotional and informational support from teachers; this contributed to negative affects towards schoolwork.

In Study II, I focused on analysing the strategies students use to construct their academic engagement in the social environment of the school. The strategies describe the way students achieve the social goals and/or the goals related to schoolwork in interaction with teachers and peers. The students reported using various, more or less functional strategies that engaged them in or disengaged them from academic activities. Teacher-student interaction in particular seemed to narrow the students' opportunities to use strategies that promote meaningful learning; they did not recognise strategies that would enable them to change the course of events in a positive way. Instead, in peer interaction, the use of active strategies was seen mostly

to promote students' academic engagement. Hence, in comparison to teacher-student relations, peer relations were revealed to be a more flexible context in which it becomes possible to act according to strategies that promote meaningful learning.

In Study III, I focused on analysing the development of students' emotional engagement and especially the teacher's role in promoting it. The results show that the students' emotional engagement in teacher-student relationships is associated with emotional engagement in peer relations, and it explains the perceived peer-group relations over time. The students' experiences of encouragement related to studying and fair and respectful treatment from teachers promote the students' sense of belonging in teacher-student and peer interaction. The results are encouraging concerning secondary school students' emotional engagement. The association between teacher-student and peer-group relations was stronger among the secondary school students than among the primary school students. This implies that despite the students' great diversity, teachers have real opportunities to influence their students' sense of belonging at different phases of the school path.

This dissertation produces a new understanding of how Finnish comprehensive school students construct their relations to schoolwork and how they fit their own goals into the school context through interaction with teachers and peers. The results of the dissertation show that in order for students to become active agents of their own studies, student engagement has to be supported. More precisely, it is of central importance to support interaction between students and their learning environments – both among peers and between students and the teacher – that promotes the students' experiences of meaningful participation and a sense of belonging at school.

Keywords: academic engagement, emotional engagement, engagement strategies, teacher-student interaction, peer interaction, comprehensive school student, comprehensive school

SISÄLLYS

Kiitokset.....	3
Tiivistelmä.....	5
Abstract	7
Luettelo alkuperäisistä artikkeleista.....	11
1 Johdanto.....	13
1.1 Koulutyöhön kiinnittyminen.....	16
1.1.1 Koulun sosiaalinen ympäristö koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta.....	20
1.1.2 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat opettaja- oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa.....	21
1.2 Emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen koulutyöhön kiinnittymisen osa-alueena	24
1.2.1 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen anatomia.....	26
1.2.1.1 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ulottuvuuden sisäinen dynamiikka	27
1.2.1.2 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välinen dynamiikka.....	30
1.3 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyys ja kehittyminen koulupolun eri vaiheissa	33
2 Tutkimuksen tavoite.....	36
3 Tutkimusmenetelmät.....	38
3.1 Tutkimusjoukko	39
3.2 Tutkimusaineisto	39
3.3 Aineiston analyysi.....	41
3.3.1 Laadullisen aineiston analyysi	41
3.3.2 Määrällisen aineiston analyysi	44

4	Tulokset	46
	4.1 Koulun sosiaalinen ympäristö emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta	46
	4.1.1 Sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden rakentuminen	46
	4.1.2 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka.....	48
	4.1.3 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa	49
	4.1.4 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu	52
	4.2 Oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen rakentuminen	53
	4.2.1 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat.....	54
	4.2.2 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat opettaja- oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa.....	54
	4.2.3 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu	57
	4.3 Opettajan rooli oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa ja emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyys	58
	4.3.1 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu	60
	4.4 Tulosten yhteenveto	61
5	Pohdinta.....	63
	5.1 Tutkimuksen luotettavuus	63
	5.1.1 Tutkimuksen luotettavuus osatutkimuksittain	66
	5.2 Tutkimustulokset aiemman tutkimuksen valossa	67
	5.3 Oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen tukeminen	75
	5.4 Koulutyöhön kiinnittymisen tulevaisuuden tutkimus	77
	Lähdeluettelo	80

LUETTELO ALKUPERÄISISTÄ ARTIKKELEISTA

- I. Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 1–20. DOI: 10.1007/s11218-016-9343-0.
- II. Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425–443. DOI:10.1080/0305764X.2014.921281
- III. Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research*, 79, 86–96

Artikkelit (I-III) ovat uudelleenjulkaistu julkaisijan luvalla. Kopiot artikkeleista ovat tämän väitöskirjan liitteenä.

Ensimmäinen kirjoittaja on suunnitellut, analysoinut ja kirjoittanut artikkelit. Ensimmäinen kirjoittaja on myös osallistunut kaikissa artikkeleissa hyödynnettyjen aineistojen keruuseen. Lisäksi ensimmäinen kirjoittaja osallistui toisen osatutkimuksen aineistonkeruun suunnitteluun. Ohjaajat Tiina Soini, Janne Pietarinen ja Kirsi Pyhältö ovat suunnitelleet aineistonkeruun, ohjanneet aineiston analyysia ja osallistuneet tekstin muotoiluun koko tutkimusprosessin ajan.

1 JOHDANTO

Tämän väitöstutkimuksen tavoitteena on ymmärtää oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Koulutyöhön kiinnittyminen viittaa siihen, miten oppilas suhtautuu opiskeluunsa kuten koulun tarjoamiin akateemisiin aktiviteetteihin ja tavoitteisiin. Tutkimus keskittyy tarkastelemaan erityisesti oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen emotionaalista ulottuvuutta eli oppilaan opiskelua koskevia emootioita ja asenteita sekä kokemusta kouluyhteisön jäsenyydestä. Aiempi tutkimus on osoittanut, että koulunkäynnin mielekkääksi kokeminen ja koulussa viihtyminen ovat keskeisiä uuden oppimisen ja oppilaan kokonaisvaltaisen kehittymisen voimavaroja (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Oppilaat, jotka kokevat koulutyön merkitykselliseksi ja kokevat itsensä osaksi kouluyhteisöä, menestyvät opinnoissaan, heidän oppimistuloksensa ovat hyviä (Ladd & Dinella, 2009; Wang & Peck, 2013; Wang & Eccles, 2012) ja he saattavat koulutyönsä onnistuneesti loppuun (Finn, 1993; Finn & Voelkl, 1993; Sharkey, You, & Schnoebelen, 2008). Oppilaan osallistuminen koulun tarjoamiin aktiviteetteihin tukee myös oppilaan sio-emotionaalista kehittymistä (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Pietarinen, Soini, & Pyhältö, 2014; Wentzel, 1998).

Valtaosa oppilaista kiinnittyy koulutyöhön ja kokee koulutyönsä merkitykselliseksi oman tulevaisuutensa kannalta (Jimerson, Egeland, & Teo, 1999; Li & Lerner, 2011). Koulutyöhön kiinnittymisen haasteiden on kuitenkin havaittu lisääntyvän siirryttäessä ylemmille luokka-asteille (Anderman, 2003; Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen, & Jokela, 2008; Wang & Eccles, 2013). Länsimaissa on havaittavissa myös yleisempi trendi, jossa koulun rooli ja merkitys nuorten elämässä on muuttumassa; koulu kilpailee uuden oppimisessa ja yhteisöjen rakentumisessa muiden elämänalueiden, esimerkiksi sosiaalisen median kanssa. Lapset ja erityisesti nuoret eivät välttämättä koe koulua oman elämänsä todellisuuden kannalta merkityksellisenä. Myös Suomessa oppilaiden taitotasossa ja koulutyytyväisyydessä on havaittu laskua viime vuosina. Muun muassa viimeisimmässä PISA-tutkimuksessa (Programme for International Student Assessment) Suomen sijoitus oppilaiden oppiaineiden sisällöllistä osaamista mittaavissa osioissa oli alentunut verrattuna edellisiin tutkimuksiin (Kupari ym., 2013). Huomattavaa tutkimustuloksissa oli

Suomen sijoittuminen viimeisten joukkoon oppilaiden koulutyytyväisyyttä mittaavassa osiossa (Ramelow ym., 2012). Lisääntyneestä koulukielteisyydestä ja kouluun liittyvän mielekkyyden kokemuksen puutteesta kertoo myös Salmela-Aron ja hänen kollegoidensa tuore tutkimus oppilaiden koulukokemuksista (Salmela-Aro, Muotka, Alho, Hakkarainen, & Lonka, 2016). Lähes puolet (43%) tutkimukseen osallistuneista 759 kuudennen luokan oppilaasta (ikä 12) koki jonkin asteista kyynisyyttä koulua kohtaan. Oppilaat kokivat uupumusta, stressiä, riittämättömyyden tunnetta ja myös koulutyön merkityskatoa.

Trendi on huolestuttava paitsi oppilaiden oppimistulosten, myös heidän kokonaisvaltaisen kehittyemisensä näkökulmasta. Oppilaat viettävät kouluympäristössä huomattavan osan nuoruudestaan. Tuona aikana oppilaat hankkivat monia uusia tietoja ja taitoja, mutta ennen kaikkea he kasvavat ja rakentavat käsitystä itsestään yksilönä ja ryhmän jäsenenä. Näillä käsityksillä on huomattava merkitys lasten ja nuorten opiskeluhaluihin ja oppimiseen läpi elämän (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Furlong ym., 2003; Wentzel, 1998). Lisäksi koulu aika muokkaa nuoren myöhempiä käsityksiä ja asenteita työstä ja yhteisöjen toiminnasta. Jos oppilaat eivät koe osallisuutta ja mielekkyyttä koulussa, heidän yhteiskuntasuhteensa voi jäädä ohueksi (Bond ym., 2007; Phillips-Howard ym., 2010). Oppilaan etäännyminen koulun toiminnasta ja oppimisen tavoitteista saattaa pahimmillaan käynnistää syrjäytymisen kierteen ja jopa katkaista oppilaan koulupolun (Archambault ym., 2009; Harel-Fisch ym., 2011; Mäkinen, Olkinuora, & Lonka, 2004; Voelkl, 1997). Näin ollen oppilaan heikko suhde kouluun ei ole huolestuttavaa vain oppimistulosten, vaan myös lasten ja nuorten yleisen hyvinvoinnin ja viime kädessä yhteiskuntakehityksen kannalta. Eri tyisesti Suomessa, jossa koulu tavoittaa koko ikäluokan, koulu on merkittävä yhteiskunnallinen instituutio, ja kaikille yhteinen perusopetus nähdään vahvasti yhteiskunnallista tasa-arvoa edistävänä tekijänä (Salonen-Hakomäki, Soini, Pietarinen, & Pyhälä, 2016).

Haasteet oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisessä ja niiden vaikutukset herättävät kysymyksen siitä, miten koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista voisi tukea. Aiempi tutkimus on tunnistanut useita eri syitä oppilaan heikkoon koulutyöhön kiinnittymiseen. Haasteita on tunnistettu sekä koulun sisältä että sen ulkopuolelta. Heikkoa kiinnittymistä on selitetty esimerkiksi institutionaalisilla ja rakenteellisilla, kuten opetusjärjestelyihin ja oppimistavoitteiden johdonmukaisuuteen liittyvillä tekijöillä (Furlong ym., 2003; Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009; Pakarinen ym., 2010). Myös sosiaalisten taustatekijöiden, kuten oppilaan sosioekonomisen ja etnisen taustan (Elffers, Oort, & Karsten, 2012; Gonida ym., 2009), ja yksilöllisten tekijöiden,

kuten itsesäätelytaitojen ja oppimisorientaation, on todettu olevan yhteydessä koulutyöhön kiinnittymiseen (Gonida ym., 2009). Tutkimusten mukaan koulun sosiaalisella ympäristöllä, opettajilla ja vertaisilla, on erityisen suuri vaikutus oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiseen (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Sage & Kindermann, 1999). Vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa oppilaat samanaikaisesti neuvottelevat omaa asemaansa suhteessa kouluyhteisöön, muodostavat oman tapansa osallistua koulun pedagogisiin käytäntöihin (Pyhältö, Ahonen, Pietarinen, & Soini, 2011) ja muodostavat käsitystään koulutyön merkityksellisyydestä (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Berndt & Keefe, 1995; Hallinan & Williams, 1990; Juvonen, Nishina, & Graham, 2000). Voidaksemme ymmärtää ja edelleen tukea oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista tarvitsemme lisää tietoa niistä sosiaalisista prosesseista, joissa oppilaan suhde koulutyöhön rakentuu.

Oppilaiden akateemista menestymistä ja kiinnittymistä koulutyöhön on kansainvälisesti tutkittu paljon (esim. Fredricks ym., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Salmela-Aro, Kiuru, & Nurmi, 2008; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Wang, Willett, & Eccles, 2011). Kiinnittyminen on tyypillisesti nähty välittävänä tekijänä kouluympäristön ja oppimistulosten välillä (Connell & Wellborn, 1991; Li, Lerner, & Lerner 2010; Skinner & Pitzer, 2012). Täten kiinnittymistä on tarkasteltu oppilaan oppimistulosten selittäjänä ja toisaalta tuloksena itsenään. Koulutyöhön kiinnittymisen analyttistä tarkastelua nimenomaan yksilön ja ympäristön välisenä dynaamisena vuorovaikutuksena ei ole juurikaan tehty. Aikaisemmat tutkimukset oppilaan koulutyöhön kiinnittymisestä eivät myöskään huomioi opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteiden erilaisia luonteita ja merkitystä oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen prosessissa. Tässä tutkimuksessa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista tarkastellaan oppilaan näkökulmasta yksilön ja ympäristön välisenä vuorovaikutusprosessina. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena on lisätä ymmärrystä siitä, miten kiinnittyminen rakentuu ja ilmenee kahdessa eri vuorovaikutuskontekstissa, opettajan ja oppilaan välisissä sekä oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Lisäksi tavoitteena on ymmärtää koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisessa esiintyviä mahdollisia eroja ala- ja yläkoulun oppilaiden välillä. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että erityisesti oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen emotionaalinen osa-alue on merkittävässä roolissa säädellen oppilaan kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä (Fredrickson & Joiner, 2002; Ladd, Buhs, & Seid, 2000; Li & Lerner, 2013; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Toisin sanoen oppilaan emootiot koulutyötä kohtaan, koulutyön merkityksellisyyden kokemus ja ko-

kemus kuulumisesta koulu yhteisössä vaikuttavat oppilaan tapaan huolehtia opiskeluun liittyvistä tehtävistä (behavioraalinen kiinnittyminen) ja tapaan säädellä omaa oppimistaan (kognitiivinen kiinnittyminen). Tässä tutkimuksessa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista tarkastellaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Tutkimuksessa tarkastellaan oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäistä dynamiikkaa ja edelleen koulutyöhön kiinnittymisen strategioita, joita hyödyntäen oppilaat rakentavat suhdetta omaan opiskeluun ja koulun sosiaaliseen ympäristöön. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää pyrittäessä tukemaan oppilasta koulupolulla, siten että positiivinen kehityskulku läpi oppilaan koulun kohti koulutyöhön kiinnittymistä olisi mahdollista. Väitöskirja on osa kansallista Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa -tutkimushanketta, jota johtavat tutkimusjohtaja Tiina Soini Tampereen yliopistosta, professori Kirsi Pyhälä Oulun yliopistosta ja professori Janne Pietarinen Itä-Suomen yliopistosta (lisätietoa www.learninginschool.fi).

1.1 Koulutyöhön kiinnittyminen

Koulutyöhön kiinnittyminen kuvaa oppilaan suhdetta koulunkäyntiin ja opiskeluun. Se sisältää oppilaan tavan huolehtia opiskelustaan, suhtautumisen siihen ja keinot säädellä omaa oppimistaan (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Siihen liittyvä tutkimus on vastannut tarpeeseen tukea oppilaan koulukäyntiä ja oppimistavoitteiden saavuttamista (Fredricks ym., 2004). Tutkimusperinteen taustalta voidaan tunnistaa kaksi tutkimussuuntausta: oppilaiden koulupudokkuuden ehkäisyyn (esim. Finn, 1989; Newmann, 1981; Newmann, Wehlage & Lamborn, 1992; Wehlage ym. 1989) ja toisaalta motivaation tukemiseen liittyvä tutkimussuuntaus (esim. Connell, 1990; Connell & Wellborn, 1991; Eccles & Wang, 2012; Skinner ym., 2009). Molemmat tutkimusorientaatiot korostavat yksilön ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen ymmärtämistä kiinnittymisen kehittymisen tarkastelussa ja pyrkivät vastaamaan siihen, miten rakentaa sellaista koulu ympäristöä, joka tukee oppilasta kiinnittymään koulutyöhön (esim. Finn, 1989; Skinner ym., 2008; Wang & Fredricks, 2014). Ensin mainittu suuntaus nojaa Finnin (1989) teoriaan oppilaan koulu ympäristöön osallistumisen ja siihen samaistumisen välisestä yhteydestä (*participation-identification theory*). Teorian lähtökohtana on, että oppilaan osallistuminen opiskeluun liittyvään toimintaan koulu ympäristössä (*participation*) mahdollistaa oppilaan kuulumisen kokemuksen ja koulutyön merkityksellisenä kokemisen (*identification*), mikä edelleen vahvistaa oppilaan osallistumista (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012). Motivaatiotutkimuksesta

nouseva kiinnittymisen tarkastelu nojaa pitkälti itseohjautuvuusteoriaan (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000), joka painottaa sisäisen motivaation tärkeyttä oppilaan kiinnittymisen tukemisessa (Ryan & Patrick, 2001). Teoria kohdistaa huomion kiinnittymisen lähteisiin. Sen mukaan oppilaan myönteinen kiinnittyminen on todennäköisempää, jos koulukonteksti tukee yksilön mahdollisuuksia kokea sosiaalista yhteenkuuluvuutta, pätevyyttä ja autonomiaa. Optimaalisessa kouluympäristössä nämä perustarpeet toteutuvat, jolloin oppilaiden motivaatio vahvistuu, mikä taas mahdollistaa kiinnittymisen (Connell & Wellborn, 1991; Klem & Connell, 2004) (katso myös person-environment fit, Eccles & Roeser, 2011). Yksin motivaatio ei riitä oppimiseen, vaan tarvitaan toimintaa, jota kuvataan kiinnittymisen käsitteellä (Appleton Christenson, Kim & Reschly, 2006; Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 2000; Skinner & Pitzer, 2012).

Tutkimuskirjallisuudessa oppilaan suhdetta kouluun ja koulutyöhön on lähestytty ja käsitteellistetty vaihtelevin tavoin (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004; Libbey, 2004). Yleisesti käytettyjä käsitteitä ovat *school engagement* (kouluun kiinnittyminen) ja *academic engagement* (koulutyöhön kiinnittyminen) (Fredricks et al., 2004; Jimerson, Campos, & Greif, 2003; Libbey, 2004). Näistä kouluun kiinnittyminen on laajempi käsite, joka kuvaa oppilaan suhdetta kaikkeen koulussa tapahtuvaan, myös opetussuunnitelman ulkopuoliseen toimintaan (extracurricular activities) (Fredricks et al., 2004). Koulutyöhön kiinnittymisellä puolestaan tarkoitetaan oppilaan kiinnittymistä koulun tarjoamiin akateemisiin aktiviteetteihin ja tavoitteisiin eli oppilaan suhtautumista ja tapaa hoitaa omaan opiskeluunsa liittyviä tehtäviä (Connell & Wellborn, 1991; Skinner ym., 2009; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009; Skinner & Pitzer, 2012; Wang & Eccles, 2013). Käsitteen *academic engagement* käyttö ei kuitenkaan ole kovin vakiintunutta. Esimerkiksi Appleton ym. (2006) ymmärtävät sen kouluun kiinnittymisen yhdeksi ulottuvuudeksi behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen ulottuvuuden rinnalla kuvaten sillä muun muassa oppilaan opiskeluun käyttämää aikaa. Tässä tutkimuksessa koulutyöhön kiinnittymisen käsitettä käytetään sen laajemmassa merkityksessä, ja sitä jäsennetään kolmen ulottuvuuden, behavioraalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen ulottuvuuden avulla (katso myös Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003; Skinner ym., 2008).

Behavioraalaisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan havaittavissa olevaa, ulospäin näkyvää opiskeluun liittyvää käyttäytymistä (Jimerson ym., 2003) kuten yhteisten sääntöjen ja normien noudattamista (Finn, 1993; Finn & Rock, 1997), oppilaan osallistumista opiskeluun liittyviin tehtäviin, työskentelyä oppitunneilla ja kotitehtävien hoitamista (katso Taulukko 1) (Birch & Ladd, 1997, Skinner & Belmont, 1993). Hospelin, Galandin ja Janoszin (2016) mukaan behavioraalinen kiinnittyminen pitäisi

nähdä viisiulotteisena rakenteena sisältäen oppilaan osallistumisen opiskeluun liittyvään toimintaan, opetuksen seuraamisen, vetäytymisen, häiritsevän käyttäytymisen ja toistuvat poissaolot. Emotionaalisen ja kognitiivisen kiinnittymisen määritelmät ovat osin päällekkäisiä. Esimerkiksi Fredricks ym. (2004) viittaavat emotionaalisella kiinnittymisellä oppilaan emootioihin koulutyötä kohtaan ja koulutyön arvostukseen. Sen sijaan esimerkiksi Christenson ja Reschly (Appleton, Christenson, Kim & Reschly, 2006; Reschly & Christenson, 2006) määrittelevät nämä kognitiiviseksi kiinnittymiseksi ja viittaavat emotionaalisella kiinnittymisellä oppilaan kuulumisen kokemukseen. Tässä tutkimuksessa emotionaalisella kiinnittymisellä tarkoitetaan oppilaan emootioita koulutyötä kohtaan (Archambault ym., 2009; Gonida ym., 2009; Wellborn & Connell, 1987), koulutyön arvostusta ja kokemusta kouluyhteisön jäsenyydestä (kuulumisen kokemus) (Elffers ym., 2012; Finn & Voelkl, 1993; Voelkl, 1997; Wang ym., 2011). Sen sijaan kognitiivisella ulottuvuudella tarkoitetaan oppilaan tapaa soveltaa erilaisia oppimisstrategioita (Wang & Peck, 2013) ja tapaa säädellä omaa oppimistaan (Appleton ym., 2006; Finn, 1989; Fredricks ym., 2004), kuten asettaa tavoitteita, arvioida omaa työskentelyään sekä tunnistaa oman oppimisen tapoja.

Koulutyöhön kiinnittymisen tutkimuksen vaihtelevia käsitteellistämisen tapoja selettävät osin kiinnittymisen tutkimuksen taustalla vaikuttavat eri teoreettisista lähtökohdista nousevat tutkimussuuntaukset ja tarve monipuolistaa koulutyöhön kiinnittymisen käsitettä. Finnin (1989) *participation-identification* -teoriaan nojaavat ensimmäiset kiinnittymistä koskevat tutkimukset sovelsivat kaksiulotteista kiinnittymisen käsitettä sisältäen behavioraalisen (participation) ja emotionaalisen ulottuvuuden (identification) (Goodenow & Grady, 1993; Goodenow, 1993; Voelkl, 1997). Motivaatio-tutkimus on laajentanut kiinnittymisen tarkastelua oppilaan kognitiivisella tasolla tapahtuvaan toimintaan, mikä on kouluun kiinnittymistä koskevassa kirjallisuudessa laajasti omaksuttu osaksi kiinnittymisen rakennetta (Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003; Skinner ym., 2008). Osa tutkijoista on edelleen laajentanut perinteistä kiinnittymisen kolmijakoa neljään tai viiteen kiinnittymisen osa-alueeseen (katso esim. Pekrun & Linnenbrink-Gracia, 2012; Reeve, 2012). Pyrkimykset tarkentaa kiinnittymisen käsitettä ovat kuitenkin tuoneet joitakin päällekkäisyyksiä eri ulottuvuuksien välille, mikä lisää kiinnittymisen mittaamiseen ja tutkimustulosten vertailun haasteita.

Koulutyöhön kiinnittymisen ulottuvuuksien määrittely ja tarkastelu erikseen erottelee oppilaan toiminnasta behavioraalisen, emotionaalisen ja kognitiivisen tason. Todellisuudessa koulutyöhön kiinnittymisen osa-alueet nivoutuvat yhteen oppilaan toiminnassa vaikuttaen toisiinsa. Yksin behavioraalinen koulutyöhön kiinnittyminen kuten koulutehtävien tunnollinen hoitaminen tai yhteisten sääntöjen noudattaminen ei itsessään kerro oppilaan tarkoituksenmukaisista ja aidoista ponnisteluista oman

oppimisensa eteen (Fredricks ym., 2004). Oppilas saattaa esimerkiksi työskennellä pitkäjänteisesti opiskeluun liittyvien tehtävien parissa, mutta soveltavaa pinnallisia oppimisstrategioita (Fredricks ym., 2004). Vastaavasti esimerkiksi koulutyön arvostus ja merkityksellisenä kokeminen (emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen) eivät itsessään riitä kokonaisvaltaiseen kiinnittymiseen. Onnistunutta tai tarkoituksenmukaista oppimista ei tapahdu, jos oppilas ei aktiivisesti kiinnity annettuihin koulutehtäviin (Li & Lerner, 2013). Aktiivinen osallistuminen (behavioraalinen), yhdessä myönteisten emootioiden ja koulun sosiaaliseen ympäristöön kuulumisen (emotionaalinen) sekä koulun tavoitteiden kannalta mielekkäiden kognitiivisten prosessien kanssa ovat välttämättömiä osasia kokonaisvaltaiselle koulutyöhön kiinnittymiselle (Fredricks ym., 2004).

Taulukko 1 kokoaa yhteen tunnuspiirteitä koulutyöhön kiinnittymisen vahvasta ja heikosta ilmentymisestä. Kun vahvaa kiinnittymistä kuvaa oppilaan aktiivinen ja tarkoituksenmukainen suhde koulun tarjoamiin akateemisiin aktiviteetteihin ja tavoitteisiin, heikkoa kiinnittymistä kuvaa oppilaan vieraantuminen niistä (Fredricks et al., 2004; Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008). Tämä näkyy muun muassa oman opiskelun laiminlyöntinä ja merkityksettömyyden kokemuksina. Kiinnittyminen saattaa vaihdella voimakkuudeltaan ja kestoltaan koulupolun eri vaiheissa (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997; Finn & Rock, 1997; Finn, 1989) ja myös pienemmässä mittakaavassa siirryttäessä kontekstista toiseen, esimerkiksi oppitunnista tai koulun fyysisestä ympäristöstä toiseen (Fredricks et al., 2004; McEvoy & Welker, 2000; Roeser, Strobel, & Quihuis, 2002). Esimerkiksi muutokset oppilaan perhelanteissa, vertaisten ja opettajien välisissä suhteissa tai koulun fyysisessä ympäristössä saattavat vaikuttaa oppilaan kiinnittymisen tasoon (Anderman, 2003; Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Scott, Rock, Pollack, & Ingels, 1995). Näiden koulupolun muodostavien tilanteiden ja kohtaamisten kokonaisuus saattaa joko edistää oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä tai vastaavasti heikentää sitä (Finn, 1989; Patrick, Anderman, & Ryan, 2002; Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002). Koulutyöhön kiinnittyminen kehittyy siten prosessinomaisesti, usein vuosien kuluessa (Wang & Fredricks, 2014).

Taulukko 1. Vahvan ja heikon koulutyöhön kiinnittymisen tunnuspiirteitä

Vahva koulutyöhön kiinnittyminen	Heikko koulutyöhön kiinnittyminen
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas osallistuu aktiivisesti oppituntiin keskittymällä annettuihin tehtäviin ja rakentamalla keskustelua oppitunnilla. • Oppilas työskentelee sinnikkäästi ja ponnistelee kohdatessaan haasteita. • Oppilas noudattaa yhteisesti jaettuja sääntöjä ja normeja liittyen esimerkiksi luokkahuonekäytänteisiin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas laiminlyö opiskeluun liittyviä tehtäviä esimerkiksi jättämällä ne suorittamatta ja vetäytyy oppituntikeskusteluista. • Oppilas luovuttaa ja antaa herkästi periksi haasteiden ja ongelmien edessä. • Oppilas kapinoi ja vastustaa yhteisesti jaettuja sääntöjä ja normeja esimerkiksi käyttäytymällä häiritsevästi, myöhästelemällä tai olemalla jatkuvasti poissa oppitunneilta.
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas suhtautuu opiskeluun myönteisesti, mikä välittyy myönteisinä tunteina kuten innostumisena ja intohimona. • Oppilas kokee koulutyön merkitykselliseksi, mikä välittyy koulutyöhön uppoutumisena ja omistautumisena. • Oppilas kokee kuuluvansa kouluyhteisöön; oppilas kokee hyväksyntää, arvostusta ja tukea vertaisten ja opettajien keskuudessa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas suhtautuu opiskeluun kielteisesti, mikä välittyy kielteisinä tunteina kuten turhautumisena, apaattisuutena, tylsistymisenä, haluttomuutena käydä koulua ja koulutyön merkityksen vähättelynä. • Oppilas ei koe kuuluvansa kouluyhteisöön; oppilas ei saa hyväksyntää, arvostusta tai tukea opettajien ja vertaisten keskuudessa.
<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan työskentely on itseohjautuvaa, mikä välittyy tavoitteellisena työskentelynä ja kykynä arvostella omaa työskentelyä kriittisesti. • Oppilas tunnistaa oman tapansa oppia ja hyödyntää vaihtelevia ja tehokkaita oppimistrategioita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan työskentely on ulkoisesti säädeltyä, mikä näkyy saamattomuutena ja pitkäjänteisyyden puutteena. • Oppilas hyödyntää pinnallisia oppimisstrategioita.

1.1.1 Koulun sosiaalinen ympäristö koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta

Koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen tarkastelussa avainasemassa on se, min-kälaisia tavoitteita oppilas asettaa opiskelulle ja miten nämä tavoitteet on mahdollista kouluympäristössä saavuttaa (Skinner ym., 2008). Toisin sanoen keskeistä on se, miten koulun sosiaalinen ympäristö tukee oppilaan tarkoituksenmukaista tavoitteenasettelua oppimiselle asetettujen tavoitteiden näkökulmasta. Aikaisemmista tutkimuksista tiedetään, että kouluympäristön emotionaalisella ilmapiirillä on keskeinen merkitys oppilaan koulutyötä koskevien emootioiden ja asenteiden sekä kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisessa. Tutkimukset osoittavat, että opettajan sensitiivisyys ja johdonmukainen vastaaminen oppilaiden tarpeisiin (teacher support) edistää koulutyöhön kiinnittymistä. Samoin vertaisilta saatu tuki ja hyväksyntä (peer support) ovat keskeisiä oppilaan koulutyöhön kiinnittymiseen ja oppimiseen vaikuttavia tekijöitä (Battistich, Solomon, Kim, Watson, & Schaps, 1995; Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997; You, 2011). Edelleen tutkimuksista

tiedetään, että kouluympäristö, joka tukee oppilaan mahdollisuuksia vaikuttaa ja osallistua opiskeluun ohjaavien valintojen ja päätösten tekoon (autonomy support) (Connell, 1990; Skinner ym., 2008) ja jossa oppilaan toiminnalle asetetut tavoitteet ja odotukset on ilmaistu selkeästi ja johdonmukaisesti (classroom structure) edistää koulutyöhön kiinnittymistä (Connell, 1990; Skinner & Belmont, 1993).

Oppilaan näkökulmasta koulu näyttyy usein kompleksisena sosiaalisena ympäristönä, joka saattaa tukea tai haastaa oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Oppilas kohtaa koulupolkunsa ja toisaalta jo yksittäisen koulupäivän aikana moninaisia sosiaalisia tilanteita, joissa joutuu pohtimaan oman toimintansa ja tavoitteidensa mielekkyyttä suhteessa ympäristöönsä. Oppilaaseen kohdistuu paljon erilaisia, mahdollisesti ristiriitaisia odotuksia koulun eri toimijoilta. Vertaisten ja opettajien taholta tulevat odotukset eivät välttämättä kohtaa. Myös vertaisvuorovaikutukseen liittyvien alaryhmien välillä saattaa esiintyä ristiriitaisia odotuksia oppilaan käyttäytymiselle ja suhtautumiselle koulutyötä kohtaan (Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2010). Heikkoa koulutyöhön kiinnittymistä onkin selitetty oppilaan tarpeiden ja tavoitteiden sekä kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien heikolla yhteensopivuudella (Eccles ym., 1993; Eccles & Roeser, 2011; Wang & Eccles, 2013). Etäännyksen ja kiinnittymisen prosessit eivät kuitenkaan ole yksinkertaisia, vaan niitä säätelevät kouluympäristön käytännöt ja tavat joilla oppilas osallistuu näihin käytäntöihin.

1.1.2 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa

Kouluympäristö tarjoaa lapsille ja nuorille erilaisia toiminnan ja osallistumisen mahdollisuuksia. Erityisesti koulun sosiaalisen ympäristön tarjoumat, esimerkiksi mil-laista koululaisuuden mallia vertaisryhmässä suositaan, säätelevät oppilaan toimintaa koulussa. Oppilaat eivät kuitenkaan ole passiivisia kouluympäristöön osallistujia ja tarjottujen toimintamallien omaksujia, vaan he toimivat koulun sosiaalisessa todellisuudessa aktiivisesti omien tavoitteiden ja toiveidensa suunnassa. He ovat ainakin osin tietoisia valinnoistaan ja ratkaisuistaan sekä omasta tavastaan osallistua koulutyöhön. Voidaan puhua oppilaiden osallistumisen strategioista (Pyhältö, Pietarinen, Soini, & Westling, 2011). Oppilaan ja kouluympäristön välisessä jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilas pyrkii vastaamaan sosiaalisen ympäristön vaatimuksiin, odotuksiin ja aloitteisiin ja säätelee omaa toimintaansa suhteessa näihin. Oppilas kuitenkin myös ilmaisee tunteitaan ja omia tavoitteitaan pyrkien aktiivisesti muokkaamaan kouluympäristöään (Goffman, 1969). Tässä vuorovaikutuksessa, erityisesti vertaisten

ja opettajien kanssa oppilas määrittää ja muokkaa tulkintoja koulutyön mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä (Do & Schallert, 2004; Pyhältö ym., 2011) ja sitä voidaan tarkastella koulutyöhön kiinnittymisen strategioiden kehittymisenä. Erilaisten muokkautuvien strategioiden avulla lapset ja nuoret pyrkivät säätelemään toimintaansa suhteessa opettajiin ja vertaisiin ja sovittamaan yhteen omia tavoitteita ja kouluympäristön tarjoamia mahdollisuuksia (Anderman & Anderman, 1999). Strategian kehittymistä on tarkasteltu kaksivaiheisena prosessina (Nurmi, Salmela-Aro, & Ruotsalainen, 1994), jossa ensin muodostuvat oppilaan odotukset ja tavoitteet omalle toiminnalleen (Norem, 1989) ja sen jälkeen tulkinta siitä, miten niitä kohti kannattaa pyrkiä kyseisessä ympäristössä (Taylor & Brown, 1988). Lapsen ja nuoren elämän kokonaisuudessa kyseessä on kuitenkin jatkuva itsen ja ympäristön suhdetta rakentava prosessi, jonka alkua tai loppua on vaikea, ehkä jopa mahdoton määrittää.

Tutkimukset sosiaalisista strategioista osoittavat, että rationaalinen oman toiminnan suunnittelu edistää yksilön sopeutumista ja menestymistä vuorovaikutustilanteissa (Eronen, Nurmi, & Salmela-Aro, 1997; Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro, & Eronen, 1997). Tällaista suunnitteluorientoitunutta strategiaa hyödyntävä oppilas saattaa esimerkiksi pyrkiä vahvistamaan omaa asemaansa itselle merkityksellisessä vertaisryhmässä osoittamalla empatiaa ja auttamishalua. Samoin impulsiivisen strategian hyödyntämisen on havaittu olevan yhteydessä onnistuneiden vuorovaikutussuhteiden luomiseen. Impulsiivinen strategia viittaa yksilön heittäytymiseen sosiaalisiin tilanteisiin ilman suunnittelua ja reflektiivistä ajattelua. Tätä strategiaa soveltavat yksilöt kokevat vuorovaikutustilanteet yleensä positiivisiksi ja kokevat onnistuvansa läheisten vuorovaikutussuhteiden luomisessa (Eronen ym., 1997). He todennäköisesti kokevat olevansa suhteellisen taitavia sosiaalisissa tilanteissa (Cantor, 1990; Jones & Berglas, 1978) ja pystyvät lukemaan ja toimimaan niissä spontaanisti mielekkäällä tavalla (Eronen ym., 1997). Sen sijaan esimerkiksi välttelevän strategian hyödyntämisen on havaittu olevan yhteydessä yksinäisyyteen ja tyytymättömyyteen sosiaalisessa elämässä (Nurmi, Toivonen, Salmela-aro, & Eronen, 1996).

Samoin tutkimuksissa oppilaan strategioista kohdata uusia suoritustilanteita on havaittu, että optimistiset ja tehtäväsuuntautuneet strategiat ovat yhteydessä parempiin koulusaavutuksiin ja opiskelutilanteissa menestymiseen (Cantor, 1990; Mäkikangas & Kinnunen, 2003; Norem, 1989; Salmela-Aro, Tolvanen, & Nurmi, 2009). Tällaisia aktiivisia strategioita käyttävät yksilöt uskovat selviytyvänsä yksittäisestä tilanteesta kuten koetilanteesta valmistautumalla siihen hyvin (Cantor, 1990; Norem, 1989). Toisaalta taas passiivisten strategioiden kuten akateemisesta tehtävästä vetäytymisen tai sen suorittamista välttämisen on havaittu olevan yksittäisessä tilanteessa

menestymisen kannalta heikompia ja vahingollisia (Berglas & Jones, 1978). Oppilaiden käyttämät erilaiset strategiat voivat siis joko edistää kiinnittymistä opiskeluun liittyvään toimintaan tai heikentää sitä (Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003; Langelaan, Bakker, van Doornen, & Schaufeli, 2006).

Tutkimukset osoittavat, että oppilaan kokemus omasta sosiaalisesta ja akateemisesta pätevydestään määrittää oppilaan strategista toimintaa (Cantor, 1990; Jones & Berglas, 1978). Etenkin varhaisnuoruudessa, kun oppilaan kuulumisen tarve suhteessa vertaisiin ja kodin ulkopuolisiin aikuisiin on suuri (Eccles & Midgley, 1989; Elkind, 1967; Nicholls, 1990), oppilaan kiinnittymistä koulutyöhön suuntaa ja ohjaa merkittävästi oppilaan käsitys omasta suhteestaan koulun sosiaaliseen ympäristöön (Goodenow, 1993; Martin & Dowson, 2009). Positiivisen käsityksen itsestä on havaittu olevan yhteydessä myönteisten ja optimististen strategioiden käyttöön (Cantor, Norem, Niedenthal, Langston, & Brower, 1987). Usko sosiaalisissa ja akateemisissa tilanteissa pärjäämisestä lisää esimerkiksi sinnikkyyttä (Baumeister ym., 2003) ja auttaa näin selviytymään haastavissa tilanteissa. Vastaavasti taas negatiivisen käsityksen itsestä on havaittu olevan yhteydessä itselle vahingollisten strategioiden hyödyntämiseen kuten välttämistästrategiaan (Higgins, Snyder, & Berglas, 2013) ja opittuun avuttomuuteen (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Lisäksi tutkimukset osoittavat, että esimerkiksi myönteiset emootiot ovat yhteydessä joustavampien strategioiden käyttöön (Fredrickson, 2001) ja haluun kehittää innovatiivisia ongelmanratkaisutapoja (Järvenoja & Järvelä, 2009; Lyubomirsky, King, & Diener, 2005). Kouluympäristössä opettajien ja vertaisten tuki on keskeisessä roolissa säätelemässä oppilaan emootioita ja vaikuttaa täten oppilaan haluun ja kykyyn osallistua myönteisellä tavalla koulutyöhön (Furrer & Skinner, 2003; Roeser, Midgley, & Urda, 1996; Skinner ym., 2008).

Yhteenvetona voidaan todeta, että oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentamisen tarkastelussa keskeistä on huomioida oppilaan intressit ja tavoitteet liittyen opiskeluun ja siinä menestymiseen sekä oppilaan tarve ja tavoite kiinnittyä koulun sosiaaliseen kontekstiin (Anderman, 2003). Keskeisenä oppilas-kouluympäristö suhteen säätelijänä toimii oppilaan ja koulun sosiaalisen ympäristön välisen vuorovaikutuksen kiinteys ja tunnesävy (esim. Eccles ym., 1993). Kiinnittymisen emotionaalisen ulottuvuuden ymmärtäminen vaikuttaa siis olevan hyvin keskeisessä asemassa koulutyöhön kiinnittymisen strategioiden tarkastelussa. Koulutyöhön kiinnittyminen neuvotellaan jokapäiväisissä vuorovaikutustilanteissa koulun arjessa. Vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa oppilas samanaikaisesti määrittää tavoitteitaan liittyen opiskeluun ja edelleen omaan asemaansa kouluyhteisön jäsenenä (Anderman, 2003). Edelleen vuorovaikutuksessa opettajien ja vertaisten kanssa oppilas kehittää

koulutyöhön kiinnittymisen strategioita, joiden avulla hän pyrkii edistämään yhteensopivuutta omien tavoitteiden ja kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä. Strategiat voivat kuitenkin vaihdella sen suhteen, miten tietoisia ja intentionaalisia ne ovat. Tutkimusta on verrattain paljon siitä, minkälaisia strategioita oppilaat soveltavat akateemisten tavoitteiden (Cantor ym., 1987; Eronen ym., 1997; Nurmi ym., 1996) ja toisaalta vuorovaikutussuhteisiin liittyvien tavoitteiden saavuttamiseksi (sosiaaliset strategiat) (Nurmi ym., 1997), sekä siitä, minkälaiset yksilölliset ominaisuudet ohjaavat yksilön strategista toimintaa (minäpystyvyys, minäkäsitys ym.) (Cantor, 1990; Cantor ym., 1987; Jones & Berglas, 1978). Emme kuitenkaan tiedä, minkälaisia strategioita oppilaat käyttävät vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa rakentaessaan kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä sisältäen tavoitteet sekä opiskeluun että vuorovaikutussuhteisiin. Tässä tutkimuksessa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen strategioita tarkastellaan oppilaiden kuvaamina ala- ja yläkoulun konteksteissa. Oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen strategioiden tarkastelu lisää ymmärrystä siitä, minkälaisen odotusten ja vaatimusten alaisena oppilas koulun sosiaalisessa ympäristössä toimii: millaisia haasteita kiinnittymiseen liittyy ja miten oppilas itse aktiivisesti muokkaa kouluympäristöä.

1.2 Emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen koulutyöhön kiinnittymisen osa-alueena

Aikaisempi kirjallisuus osoittaa, että koulutyöhön kiinnittymisen osa-alueet, behavioraalinen, kognitiivinen ja emotionaalinen ulottuvuus, ilmenevät samanaikaisesti oppilaan toiminnassa vaikuttaen toisiinsa ja muovaavat oppilaan kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä (esim. Fredricks ym., 2004; Jimerson ym., 2003; Skinner ym., 2008). Empiiristä tutkimusta kiinnittymisen sisäisestä dynamiikasta on verrattain vähän (Li & Lerner, 2013). Tutkijoiden keskuudessa on kuitenkin vahva yksimielisyys emotionaalisen ulottuvuuden merkittävästä roolista oppilaan kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa (Finn, 1989; Ladd ym., 2000; Li, Lerner, & Lerner, 2010; Li & Lerner, 2013; Skinner ym., 2008). Esimerkiksi Finnin (1989) *participation-identification* teoriassa oppilaan emotionaalinen kiinnittyminen nähdään välttämättömänä tekijänä ylläpitämässä oppilaan tarkoituksenmukaista behavioraalista kiinnittymistä. Myönteinen suhtautuminen opiskeluun ja vahva kuuluminen kokemukset antavat voimaa ponnistella opiskeluun liittyvien haasteiden yli ja mahdollistavat onnistumisen kokemukset. Onnistumisen kokemukset taas rohkaisevat

oppilasta jatkamaan aktiivista koulutehtävien suorittamista (Finn, 1989). Emotionaalisen kiinnittymisen keskeistä roolia kiinnittymisen rakentumisessa puoltaa myös motivaatiotutkimuksen perinteestä nousevat tutkimukset, joissa kuulumisen kokemus ja koulutyön arvostus nähdään tärkeinä yksilön motivaatiota ja edelleen kiinnittymistä edistävinä tekijöinä (esim. Ryan & Patrick, 2001; Skinner ym., 2008). Toisin sanoen oppilaat, jotka kokevat kuuluvansa koulu yhteisöön ja suhtautuvat opiskeluunsa myönteisesti sekä kokevat sen merkitykselliseksi, hoitavat todennäköisemmin opiskeluun liittyvät tehtävät vastuullisesti ja osallistuvat aktiivisesti oppitunneille (behavioraalinen kiinnittyminen) (Ladd ym., 2000; Li, Lerner, & Lerner, 2010; Li & Lerner, 2013; Skinner ym., 2008). Vastaavasti taas innostuksen ja koulumielekkyyden puutteen on havaittu selittävän oppilaan ongelmakäyttäytymistä ja koulu-uran keskeytymistä (Mäkinen ym., 2004). Vaikka behavioraalisen ja emotionaalisen ulottuvuuden nähdään olevan vastavuoroisessa suhteessa (Finn & Rock, 1997), emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen vaikutus oppilaan behavioraaliseen koulutyöhön kiinnittymiseen on havaittu olevan merkittävästi vahvempaa kuin toisinpäin (Skinner ym., 2008).

Emotionaalisen ja kognitiivisen koulutyöhön kiinnittymisen välisestä yhteydestä on niukemmin empiiristä tutkimusta kuin emotionaalisen ja behavioraalisen koulutyöhön kiinnittymisen välisestä yhteydestä (Li & Lerner, 2013). Kirjallisuudessa on kuitenkin viitteitä siitä, että emotionit selittävät myös oppilaan kognitiivista toimintaa (Fredrickson, 2001; Li & Lerner, 2013). Ensinnäkin positiivisella tunnetilalla tiedetään olevan yhteys yksilön hyvinvointiin, joka edelleen synnyttää muutoksia yksilön ajattelussa ja toiminnassa (Folkman, 1997). Positiivisten tunteiden on havaittu auttavan yksilöä näkemään asiat laaja-alaisemmin ja edelleen edesauttavan tehokkaiden ja luovien oppimis- ja ongelmanratkaisustrategioiden oppimista ja soveltamista (Aspinwall, 1998; Fredrickson & Joiner, 2002; Fredrickson, 2001; Ketonen & Lonka, 2013; Trigwell, Ellis, & Han, 2012). Toiseksi, vahvan kuulumisen kokemuksen on havaittu olevan yhteydessä syvällisten oppimisstrategioiden soveltamiseen kuten kykyyn organisoida ja rakentaa tietoa sekä tarkastella sitä kriittisesti (Dupont, Galand, Nils, & Hospel, 2014). Toisaalta syrjäytymisen ja ulkopuoliseksi jäämisen kokemuksen on havaittu heikentävän päättelykykyä kuten kykyä soveltaa monimutkaisia ongelmanratkaisustrategioita (Baumeister, Twenge, & Nuss, 2002).

Oppilaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymisen osa-aluetta voidaan siis perustellusti pitää oppilaan kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen perustana. Aiempi tutkimus antaa viitteitä siitä, että oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisessa oppilaan emotionit ja asenteet sekä koulutyön merkityk-

sellisyyden kokemus joko vahvistavat tai heikentävät oppilaan kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä (Finn, 1989; Finn & Rock, 1997; Ladd ym., 2000; Li, Lerner, & Lerner, 2010; Li & Lerner, 2013; Mäkinen ym., 2004; Ryan & Patrick, 2001; ym., 2008). Oppilaat, jotka suhtautuvat muita myönteisemmin omaan opiskeluunsa ja kokevat sen mielekkääksi, kiinnittyvät koulutyöhön vahvemmin ja pystyvät omaksumaan opiskelulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet, mikä edelleen johtaa aktiivisempaan osallistumiseen opiskeluun liittyviin aktiviteetteihin (esim. Finn, 1989). Vastavasti opiskelua koskevat kokemukset, jotka herättävät kielteisiä tunteita (kuten turhautuminen, torjutuksi tuleminen, ahdistus, pelko) saattavat heikentää oppilaan omistautumista opiskelulle. Tämä edelleen etäännyttää oppilasta opiskeluun liittyvistä aktiviteeteista. Tässä tutkimuksessa oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä tarkastellaan erityisesti emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kautta. Tutkimuksessa analysoidaan sitä, minkälaisena koulun sosiaalinen ympäristö näyttäytyy oppilaalle emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Koulun sosiaalisen ympäristön tarjoamia haasteita ja mahdollisuuksia tarkastellaan analysoimalla emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen anatomiaa ja sisäistä dynamiikkaa.

1.2.1 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen anatomia

Kirjallisuudessa oppilaan emotionaalisesta koulutyöhön kiinnittymisestä esiintyy vaihtelevia määritelmiä. Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen käsitettä käytetään, kun tarkastellaan oppilaan koulutyöhön liittyviä emotionaalisia reaktioita (Gonida ym., 2009; Wellborn & Connell, 1987) tai oppilaan koulutyön merkityksellisyyden kokemusta ja arvostusta tai oppilaan kuulumisen kokemusta kouluympäristössä (Elffers ym., 2012; Finn & Voelkl, 1993; Fredricks ym., 2004; Voelkl, 1997; Wang ym., 2011). Oppilaan koulutyöhön liittyvillä emootioilla viitataan lyhytaikaiseen tilaan, joka syntyy reaktionä opiskeluun liittyvään tilanteeseen tai aktiviteettiin koulussa (Do & Schallert, 2004). Tunnereaktiot kuten nautinto, uteliaisuus, turhautuminen, ahdistus ja viha (Gonida ym., 2009) saattavat vaihdella yksittäisen koulupäivän aikana. Koulutyön merkityksellisyys taas viittaa pysyvämpään kokemukseen; oppilaan asenteisiin ja käsitykseen koulutuksen ja akateemisten tavoitteiden tärkeydestä sekä merkityksestä (Wang ym., 2011). Oppilaan koulutyöhön liittyvät emootiot ja koulutyön merkityksellisyyden kokemus ymmärretään tässä emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiiviseksi ulottuvuudeksi (esim. Archambault ym., 2009). Vastavasti oppilaan kuulumisen kokemus suhteessa koulun sosiaaliseen ympäristöön ymmärretään emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisiksi ulottuvuudeksi. Sillä viitataan oppilaan kokemukseen vertaisilta ja opettajilta saadusta hyväksynnästä,

arvostuksesta ja sosiaalisesta tuesta kouluyhteisössä (Finn, 1989; Goodenow & Grady, 1993; Ma, 2003). Kuulluksi ja nähdyksi tuleminen läheisissä ihmissuhteissa on yksi ihmisen perustarpeista ja ratkaisevassa roolissa muun muassa yksilön motivaation kehittämisessä (itseohjautuvuusteoria esim. Ryan & Deci, 2000). Tässä tutkimuksessa huomio kohdentuu oppilaan kuulumisen kokemuksen rakentumiseen opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa sekä sen rooliin oppilaan koulutyöhön liittyvien emotionoiden ja koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen säätelijänä. Toisin sanoen tarkastelun kohteena ovat emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus, niiden välinen yhteys ja vaikutus toisiinsa.

1.2.1.1 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ulottuvuuden sisäinen dynamiikka

Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalinen ulottuvuus kuvaa oppilaan kuulumisen kokemusta kouluyhteisössä. Koulussa oppilaan avainvuorovaikutussuhteet ovat oppilaan suhteet opettajiin ja vertaisiin. Näissä vuorovaikutussuhteissa rakentuu oppilaan käsitys itsestä kouluyhteisön jäsenenä (Finn, 1989; Goodenow, 1993). Sosiaalisen tuen varassa oppilas rakentaa kokemusta siitä kuinka tärkeä ja arvokas hän yhteisössään on. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että vertaisilta ja kodin ulkopuolisilta aikuisilta saadun hyväksynnän ja tuen tarve kasvaa nuoruudessa (Elkind, 1967; Nicholls, 1990). Erityisesti ryhmään kuuluminen, hyväksytyksi tuleminen ja ystävyysuhteiden luominen ikätoverin kanssa on nuorelle ensiarvoisen tärkeää (Juvonen ym., 2000; Juvonen, 2006; Martin & Dowson, 2009). Vertaisten kanssa omaksutaan tietoja, taitoja ja asenteita, jotka vaikuttavat lasten ja nuorten välittömään sopeutumiseen, hyvinvointiin ja kouluun suhtautumiseen (Berndt ym., 1999; Berndt & Keefe, 1995; Hallinan & Williams, 1990; Juvonen ym., 2000). Vertaisryhmä tarjoaa oppilaille myös emotionaalista turvaa (Brown, Eicher, & Petrie, 1986). Sen sijaan vertaisvuorovaikutuksesta syrjään jääminen voi tuottaa musertavia yksinäisyyden ja sivullisuuden kokemuksia, jotka saattavat johtaa koulutyöstä etäännyttämiseen (Juvonen ym., 2000) ja olla yhteydessä esimerkiksi aikuisiän psyykkisiin ongelmiin (Rubin, Bukowski, & Parker, 2007). Vastavuoroisessa suhteessa oppilas kokee vertaiset tärkeäksi itselle ja itsensä tärkeäksi vertaisille. Positiiviset vertaissuhteet, joissa oppilas kokee tulevaisuuden hyväksytyksi, olevansa arvostettu ja saavansa tukea vahvistavat oppilaan kuulumisen tunnetta (Finn, 1989; Goodenow, 1993). Vertaiset ovat siis keskeisessä roolissa oppilaan kuulumisen kokemuksen rakentajina kouluympäristössä.

Myös opettajan merkitys oppilaan kuulumisen kokemuksen rakentajana kouluympäristössä on kiistaton (Roeser ym., 1996). Opettaja-oppilas vuorovaikutus liittyy pitkälti opettajan organisoimiin pedagogisiin toimintoihin, jotka ohjaavat ja suuntaavat oppilaan toimintaa kouluympäristössä ja edelleen rakentavat oppilaan kokonaisvaltaista suhdetta koulutyöhön. Keskeistä opettajan pedagogisessa toiminnassa on se, miten opettaja kohtaa yksittäisen oppilaan ja huomioi hänen tarpeensa (Patrick ym., 2007; Reeve & Jang, 2006). Oppilaiden ja opettajien väliset merkitysneuvottelut vuorovaikutustilanteiden toimivuudesta ja pedagogisen toiminnan perusteista rakentavat oppilaan kuulumisen kokemusta opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa. Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaan vahva kuulumisen kokemus rakentuu emotionaalisesti myönteisesti virittyneessä kouluympäristössä (Battistich ym., 1995; Battistich ym., 1997). Osoittamalla emotionaalista tukea opettaja voi edistää vastavuoroista ja luottamuksellista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä ja edelleen oppilaan kuulumisen kokemusta (Hoffman, Richmond, Morrow, & Kandice, 2002; Lee, 2012; Pakarinen ym., 2010; Roeser ym., 1996). Opettajan sensitiivisyys oppilaan tarpeille, kiinnostuksen osoitus oppilasta kohtaan, kunnioittava ja oikeudenmukainen kohtelu sekä oppilaan näkökulman huomioiminen ovat keskeisiä emotionaalisen tuen muotoja opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa (Hoffman ym., 2002; Lee, 2012; Pakarinen ym., 2010; Roeser ym., 1996). Erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla on muita suurempi riski etääntyä koulutyöstä, opettajan tarjoaman tuen on havaittu olevan erittäin merkityksellistä oppilaan tasapainoisen kehittymisen näkökulmasta. Tutkimuksista tiedetään, että opettajan oppilasta kohtaan osoittama tuki vähentää esimerkiksi koulupudokkuutta ja häiritsevää käyttäytymistä (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012).

Opettajalla on keskeinen rooli oppilaan kuulumisen kokemuksen rakentumisprosessissa myös vertaissuhteissa (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011). Opettaja voi suoraan omalla toiminnallaan edistää oppilaiden kuulumisen kokemusta vertaisryhmässä. Esimerkiksi Anderman (2003) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan pyrkimys tukea ja edistää oppilaiden keskinäistä kunnioitusta puuttamalla muita halventavaan käytökseen oppilaiden keskuudessa, vahvisti oppilaiden kuulumisen kokemusta vertaisryhmässä. Edelleen opettajan tapa kohdata oppilaita vaikuttaa myös välillisesti oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimukset osoittavat, että vahva kuulumisen kokemus opettaja-oppilassuhteessa edistää esimerkiksi oppilaiden sosiaalisia taitoja, kuten taitoa kommunikoida yhteistyökykyisesti, selkeästi ja empaattisesti sekä taitoa ilmaista tunteita tilanteeseen sopivalla tavalla (Birch & Ladd, 1998; Luckner & Pianta, 2011). Emotionaalisesti turvallisessa ympäristössä oppilaat myös uskaltavat ottaa rohkeammin

akateemisia, sosiaalisia ja emotionaalisia riskejä ja näin harjoitella sosiaalisia taitoja (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Luckner & Pianta, 2011). Edelleen opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa kehittyneet ja opitut taidot, odotukset ja asenteet vaikuttavat oppilaan orientaatioon vertaisia kohtaan (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1994; Luckner & Pianta, 2011). Tutkimukset osoittavatkin, että emotionaalisesti myönteisesti virittyneet opettajien ja oppilaiden väliset vuorovaikutussuhteet edistävät oppilaan kokemusta hyväksynnästä vertaisryhmässä (Gazelle, 2006; Gest & Rodkin, 2011; Howes & Hamilton, 1994; Hughes & Chen, 2011). Toisaalta taas opettajien ja oppilaiden välisten konfliktien on havaittu lisäävän epäsosiaalista käyttäytymistä kuten aggressiivisuutta ja impulsiivisuutta vertaisten keskuudessa (Birch & Ladd, 1998).

Myös opettajan tapa organisoida pedagogisia toimintoja (classroom organization) vaikuttaa oppilaan sosiaaliseen verkostoon, vuorovaikutustaitoihin ja vuorovaikutussuhteiden laatuun (Downer, Booren, Lima, Luckner, & Pianta, 2010; Luckner & Pianta, 2011; Pakarinen ym., 2010). Tutkimukset esimerkiksi osoittavat, että kun opettaja tarjoaa oppilaille valinnanmahdollisuuksia luokassa ja mahdollisuuksia olla myönteisessä vuorovaikutuksessa vertaisten kanssa (Cameron, Connor, & Morrison, 2005; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007), oppilaan kuulumisen kokemus vertaisten suhteen vahvistuu (Luckner & Pianta, 2011). Vertaisten on osoitettu olevan oppilalle tärkeä informatiivisen tuen lähde (Martin & Dowson, 2009; Wentzel, 1998). Sosiaalisessa ympäristössä, jossa opettaja rohkaisee oppilaita jakamaan ideoita ja autamaan toisiaan koulutyöhön liittyvissä tehtävissä, oppilaiden sosiaalisen pystyvyyden kokemuksen vertaisten suhteen on havaittu vahvistuvan (Ryan & Patrick, 2001). Tämä edelleen rakentaa oppilaan kuulumisen kokemusta vertaisryhmässä.

Samoin opettajan opetukseen ja oppisisältöön liittyvää tuen (instructional support) on havaittu olevan yhteydessä oppilaan kykyyn ylläpitää ja muodostaa vertais-suhteita (Luckner & Pianta, 2011; Ryan & Patrick, 2001; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001). Opetuksellinen tuki kuvaa opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laatua liittyen opettajan pedagogiin työtapoihin ja strategioihin, joita opettaja käyttää tukeakseen oppilaan ymmärrystä. Lisäksi se sisältää opettajan tavan antaa palautetta oppilaan suoriutumisesta omissa opinnoissaan (Luckner & Pianta, 2011; Pakarinen ym., 2010). Monipuolisen ja riittävän opetuksellisen tuen avulla opettajat voivat edistää oppilaan kognitiivista ja kielellistä kehitystä (Hamre & Pianta, 2007), joka edelleen edistää oppilaan vertaisvuorovaikutusta (Arnold, 1997; Welsh ym., 2001). Opetuksellisen tuen kautta oppilalle välittyy mahdollisuus harjoittaa ja parantaa paitsi olemassa olevia taitoja kuin myös kehittää uusia, monipuolisempia tapoja ajatella.

Vaikka opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laadun on havaittu olevan yhteydessä oppilaan sosiaalisiin taitoihin (Luckner & Pianta, 2011) ja kokemukseen hyväksynnästä vertaisryhmässä (Gest & Rodkin, 2011; Hughes & Chen, 2011), tutkimusta opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa koetun kuulumisen kokemuksen yhteydestä vertaissuhteissa koettuun kuulumisen kokemukseen on vähän erityisesti oppilaan näkökulmasta tarkasteltuna (Farmer, Lines, & Hamm, 2011). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa rakentuneen kuulumisen kokemuksen yhteyttä vertaissuhteissa koettuun kuulumisen kokemukseen pitkäaikaisasetelmana.

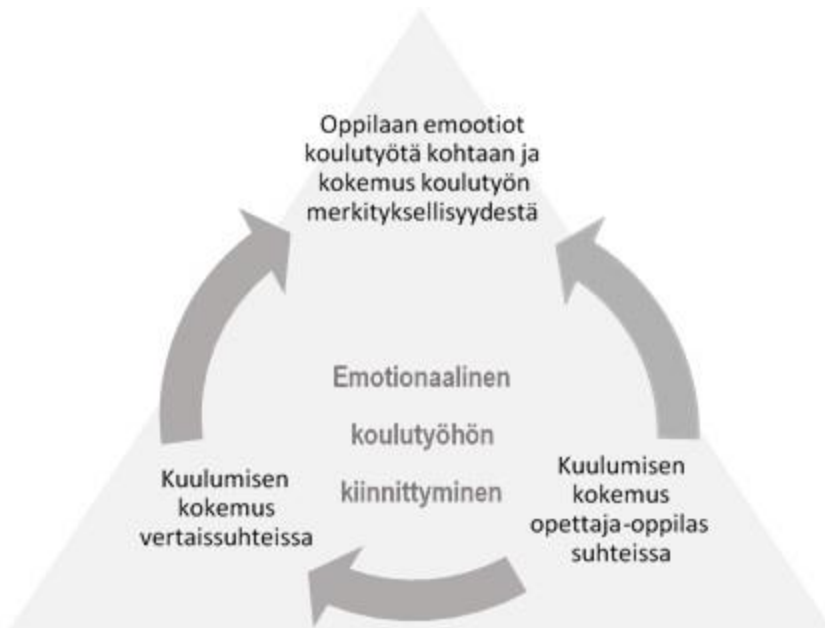
1.2.1.2 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välinen dynamiikka

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat vastavuoroisessa suhteessa vaikuttaen toisiinsa (Goodenow & Grady, 1993). Opettajien ja oppilaiden välisissä sekä vertaisten keskinäisissä vuorovaikutussuhteissa rakentunut oppilaan kuulumisen kokemus (sosiaalinen ulottuvuus) säätelee oppilaan käsitystä itsestä oppijana ja kouluyhteisön jäsenenä, mikä edelleen vaikuttaa oppilaan koulutyöhön liittyviin emootioihin ja koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen (affektiivinen ulottuvuus) (Eccles & Roeser, 2011; Furrer & Skinner, 2003). Vertaisvuorovaikutuksessa ja opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentuneella kuulumisen kokemuksella on kuitenkin erilainen rooli oppilaan kokonaisvaltaisen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa. Tutkimustulokset viittaavat siihen, että opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentunut kuulumisen kokemus on suoraan yhteydessä oppilaan koulutyöhön liittyviin emootioihin ja koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen. Kodin ulkopuoliset aikuiset ovat tärkeitä roolimalleja ja tuen lähteitä nuoruudessa (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Oppilaat, jotka kokevat saavansa tukea, hyväksyntää ja arvostusta opettajiltaan, todennäköisesti myös omaksuvat opettajan tarjoamat akateemiset tavoitteet. He ovat myös muita kiinnostuneempia opiskelustaan ja saavat siitä enemmän nautintoa. Tämä edelleen parantaa oppilaiden kiinnittymistä opiskeluun liittyviin aktiviteetteihin. Edelleen oppilaiden, joilla on luottamukselliset suhteet opettajan kanssa, on havaittu asettavan itsellensä korkeampia opiskeluun ja oppimiseen liittyviä tavoitteita ja odotuksia kuin niiden oppilaiden, joiden suhde opettajaan on heikompi (Anderson ym., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Lee, 2012; Patrick ym., 2007; Roeser ym., 1996). Heikon kuulumisen kokemuksen opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa on puolestaan havaittu vahvistavan oppilaan

kielteisiä emootioita koulutyötä kohtaan ja koulutyön merkityksettömyyden kokemusta (Birch & Ladd, 1997; Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001).

Tutkimuksissa on ristiriitaisia tuloksia siitä, miten ja millä edellytyksillä oppilaan kuulumisen kokemus vertaissuhteissa rakentaa oppilaan myönteisiä emootioita ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Aikaisemmissa tutkimuksissa vertaisvuorovaikutuksella on havaittu olevan sekä suoria että välillisiä vaikutuksia oppilaan koulutyöhön kiinnittymiseen. Myönteisten vertaissuhteiden on todettu edistävän oppilaan jaksamista (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen, & Salmela-Aro, 2008) ja edelleen koulutyöhön kiinnittymistä (Furrer & Skinner, 2003). Vastaavasti epäsuosion ja löyhien vertaissuhteiden on todettu olevan yhteydessä alhaisempaan osallistumiseen opitunnilla ja koulutöiden välttelyyn (Buhs, Ladd, & Herald, 2006). Toisaalta myös uupumuksen ja häiritsevän käyttäytymisen on todettu kertaantuvan läheisissä vertaissuhteissa (Kiuru ym., 2008; Sage & Kindermann, 1999). Samaistuminen tai ajanvietto opiskelua laiminlyövien oppilaiden kanssa ennakoii koulutyöhön kiinnittymisen heikkenemistä (Sage & Kindermann, 1999). Tutkimukset osoittavat, että vertaiset ovat tärkeä informatiivisen ja vertaistuen lähde (Martin & Dowson, 2009; Wentzel, 1998). Merkityksellistä ei kuitenkaan ole ainoastaan vertaissuhteiden laatu (sosiaalinen tuki, itsensä hyväksytyksi kokeminen), vaan myös niissä jaettavien kokemusten, tietojen ja toiminnan kohteen sisältö, joka edelleen vaikuttaa koulutyöhön kiinnittymiseen (Martin & Dowson, 2009; You, 2011). Oppilaat ovat alttiita jakamaan samat uskomukset, asenteet ja arvot luokkatovereidensa kanssa (Berndt ym., 1999; Hallinan & Williams, 1990). Jaetut arvot ja asenteet eivät kuitenkaan välttämättä tue oppilaan koulumyönteisiä emootioita tai koulutyön merkityksellisyyden kokemusta, vaan voivat haastaa niitä. Vertaissuhteiden ristiriitaista roolia puoltaa myös Wentzelin ja Asherin (1995) tutkimus, jonka mukaan vertaisten keskuudessa torjutuilla oppilaille oli korkeampi opiskelumotivaatio verrattuna muihin oppilaisiin. Kuitenkin oppilaille, jotka kokivat torjuntaa ja käyttäytyivät aggressiivisesti, oli muita enemmän vaikeuksia koulunkäynnissä (Wentzel & Asher, 1995). Vertaisvuorovaikutuksen merkitys oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen prosessissa ei välttämättä ole suora, vaan välillinen ja vaikuttaa kiinnittymiseen esimerkiksi oppilaan itsetunnon rakentamisen ja hyvinvoinnin kokemuksen kautta (Pietarinen ym., 2014; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006). Vertaissuhteet näyttäisivät vahvistavan oppilaan kiinnittymistä koulutyöhön, mikäli vertaisvuorovaikutus edistää tasapainoista suhdetta oppilaan omien koulunkäynnin mielekkyystekijöiden ja kouluympäristön asettamien odotusten ja vaatimusten välillä.

Yhteenvedona voidaan todeta, että emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen rakentuu vuorovaikutuksessa oppilaan ja kouluympäristön välillä. Tässä prosessissa oppilaat samanaikaisesti neuvottelevat sosiaalista asemaansa, rakentavat suhdettaan kouluyhteisöön ja muodostavat käsitystään koulutyön merkityksellisyydestä yhdessä opettajien ja vertaisten kanssa. Oppilas määrittää vuorovaikutuksessa omaa pätevyyttään koululaisena ja rakentaa edelleen suhdettaan kouluympäristöön; vertaisiin, opettajiin ja koulutyöhön. Koulukontekstissa emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus vaikuttavat toisiinsa (Anderman, 2003). Opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa rakentuneen kuulumisen kokemuksen erilaisista luonteista ja merkityksestä oppilaan emootioiden ja koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen rakentumiselle tiedetään kuitenkin vähän (sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välinen dynamiikka). Aikaisemmat tutkimukset emotionaalista kiinnittymisestä eivät tavoita sitä, miten oppilaan koulutyötä koskevat emootiot ja asenteet ilmenevät ja rakentuvat opettaja-oppilas- ja vertaisvuorovaikutussuhteissa. Myös tutkimusta siitä, miten opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa koettu kuulumisen on yhteydessä vertaissuhteissa koettuun kuulumiseen on vähän – erityisesti



Kuvio 1. Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka kuvattuna niissä suunnissa, jotka ovat tämän tutkimuksen keskiössä

oppilaiden näkökulmasta tarkasteltuna (sosiaalisen ulottuvuuden sisäinen dynamiikka). Kuvio 1 kokoaa yhteen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen ydinosa-alueet ja niiden väliset yhteydet, jotka ovat tässä tutkimuksessa tarkastelun keskiössä. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen dynamiikkaa tutkimalla sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välistä yhteyttä eri vuorovaikutussuhteissa. Lisäksi tarkastellaan sosiaalisen ulottuvuuden sisäistä dynamiikkaa tarkastelemalla opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa rakentuneen kuulumisen kokemuksen yhteyttä vertaissuhteissa rakentuneeseen kuulumisen kokemukseen.

1.3 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyys ja kehittyminen koulupolun eri vaiheissa

Oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen on havaittu olevan kouluympäristössä melko ennustettavaa ja pysyvää (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Hughes & Chen, 2011; Li & Lerner, 2013). Esimerkiksi Lin ja Lernerin (2013) kolmivuotisessa seurantatutkimuksessa oppilaan emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen ennusti seuraavien vuosien emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä (oppilaan kuulumisen kokemusta ja emootioita koulutyötä kohtaan). Tutkimukset erityisesti oppilaiden keskinäisten vuorovaikutussuhteiden pysyvyydestä osoittavat, että vaikka oppilaan luokkatoverit vaihtuisivat, oppilaan sosiaalinen status ja asema pysyvät suhteellisen vakaana ja samantasoisena eri ryhmissä (Bukowski & Newcomb, 1984; Coie & Kupersmidt, 1983; Hardy, Bukowski, & Sippola, 2002; Terry & Coie, 1991). Tämä taas kertoo oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyydestä vertaissuhteissa. Kuulumisen kokemuksen pysyvyydessä on kuitenkin havaittu eroja oppilasryhmien sisällä. Esimerkiksi oppilaan aseman vertaisryhmässä on havaittu olevan erityisen pysyvää suosittujen ja torjuttujen oppilaiden kohdalla (Bukowski & Newcomb, 1984; Coie & Kupersmidt, 1983). Sen sijaan niiden oppilaiden, jotka eivät sijoitu sosiometrisen mittarin ääripäihin, sosiaalinen status ja asema vaihtelevat enemmän (Terry & Coie, 1991). Samoin oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyys opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa on verrattain korkeaa (Hughes ym., 2008; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; O'Connor, 2010). Oppilaan ristiriitaisen ja konfliktisen suhteen opettajaan on havaittu olevan verrattain pysyvämpää kuin emotionaalisesti myönteisesti virittyneiden suhteiden (Jerome ym., 2009). Toisin sanoen emotionaalisesti ongelmallisella ja ristiriitaisella opettaja-oppilas suhteella on taipumus kumuloitua. Jokainen opettajan ja oppilaan välinen suhde on kuitenkin ainutlaatuinen ja

pysyvyys ei välttämättä näyttäytyä tutkimuksissa kovin korkeana, jos oppilaiden opettajissa on vaihtuvuutta (Jerome ym., 2009). Esimerkiksi siirryttäessä luokanopettajajärjestelmästä aineenopettajajärjestelmään (alakoulusta yläkouluun) variaatio opettaja-oppilas suhteissa kasvaa. Tässä tutkimuksessa oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyyden tarkastelu rajataan oppilaan kuulumisen kokemuksen tarkasteluun opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa. Oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyyttä opettaja-oppilas- ja vertaissuhteissa tarkastellaan ja verrataan ala- ja yläkoulun konteksteissa.

Huolimatta oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyydestä, oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen on havaittu olevan yleisesti vahvempaa alakoulussa kuin yläkoulussa (Anderson ym., 2004; Anderson ym., 2000; Wang & Eccles, 2013). Erityisesti koulusiirtymien on havaittu olevan kriittinen vaihe oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kehittymiselle (Eccles ym., 1993). Oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen heikkenemistä on selitetty muun muassa sillä, että muuttuva kouluympäristö ei pysty vastaamaan oppilaiden tavoitteisiin ja tarpeisiin ylemmillä luokka-asteilla (Eccles ym., 1993; Eccles & Roeser, 2011; Wang & Eccles, 2013). Alakoulun loppuvaiheessa oppilaille on usein pitkä historia samojen opettajien ja luokkatovereiden kanssa, kun he ovat usean vuoden ajan opiskelleet samassa vertaisryhmässä saman opettajan kanssa, vieläpä usein samassa luokkatilassa. Parhaimmillaan pitkäaikainen suhde opettajaan ja luokkatovereihin on mahdollistanut intiimin ja turvallisen sosiaalisen oppimisympäristön muodostumisen (Coffey, 2013), jossa oppilaat uskaltavat ottaa sosiaalisia ja akateemisia riskejä ja osallistua rohkeasti ja aktiivisesti pedagogisiin toimintoihin (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Luckner & Pianta, 2011). Yläkoulun alussa oppilaat joutuvat sopeutumaan uuteen, paljon vaihtelevampaan sosiaaliseen ympäristöön, jossa on alakoulua laajempi vertaisverkosto kuin myös suurempi määrä opettajia (Coffey, 2013; Elias, 2001). Monimuotoisemmassa ympäristössä oppilaat eivät välttämättä tunne luokkatovereitaan ja opettajiaan yhtä hyvin kuin alakoulussa (Wells, 1996) ja heidän saattaa olla vaikeampaa saavuttaa yhtä vahvaa emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tasoa kuin alakoulussa (Anderman, 2003; Anderson ym., 2000; Scott ym., 1995). Yläkoulun vaihtelevat pedagogiset käytännöt haastavat oppilaita tunnistamaan useiden eri opettajien ja vertais(ryhmien) odotuksia omalle toiminnalle jo yhden koulupäivän aikana. Toimiminen vaihtuvissa sosiaalisissa ympäristöissä edellyttää oppilailta strategisia ja sosiaalisia taitoja. Oppilaiden, joilla on heikot akateemiset ja sosiaaliset taidot, voi olla vaikea kiinnittyä monimuotoisempaan vertais- ja opettajaverkostoon (Anderson ym., 2000; Berndt & Mekos, 1995; Scott ym.,

1995) ja kokea vahvaa kuulumista suhteessa niihin (Vaz ym., 2015). Toisaalta oppilaat, jotka eivät enää ole riippuvaisia yksittäisen opettajan tuesta, hyötyvät haastavammasta ympäristöstä saadessaan itsenäisemmin suunnata ja ohjata omaa opiskeluaan (Fredricks ym., 2004). Edelleen, jos oppilaalla on ongelmia tai konflikteja yksittäisen opettajan kanssa, myönteiset suhteet muihin opettajiin voivat kompensoida kuulumisen kokemusta yksittäisen opettajan suhteen ja estää näin etääntymisen kierteen (Anderson, Nelson, Richardson, Webb, & Young, 2011). Ala- ja yläkouluympäristöt sisältävät siis kontekstuaalisia eroja, jotka oppilas voi kokea joko haasteena tai mahdollisuutena koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen kannalta. Tässä tutkimuksessa oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista tarkastellaan näissä kahdessa kontekstissa, mikä auttaa ymmärtämään oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista ja siihen liittyviä muutoksia oppilaan koulupolun kriittisessä vaiheessa, koulusiirtymän molemmin puolin.

2 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Väitöskirjatutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumista koulun vuorovaikutusympäristössä. Tavoitteena oli ymmärtää sitä, minkälaisena koulun sosiaalinen ympäristö näyttäytyy oppilaalle emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta ja miten oppilaat rakentavat koulutyöhön kiinnittymistä tässä ympäristössä. Lisäksi tavoitteena oli selvittää oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyyttä ja opettajan roolia sen tuki-jana. Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen sekä vertaisvuorovaikutuksen erilaisia merkityksiä oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen prosesseissa. Koulutyöhön kiinnittymistä analysoitiin oppilaan näkökulmasta, ala- ja yläkoulun oppilaiden kokemana. Tutkimus koostuu kolmesta empiirisestä osatutkimuksesta. Osatutkimuksen tutkimuskysymykset avaavat osaltaan koulutyöhön kiinnittymisen eri ulottuvuuksia ja tutkimustavoitteita:

1. Minkälaisena koulun sosiaalinen ympäristö näyttäytyy emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta?
2. Miten oppilaat rakentavat koulutyöhön kiinnittymistä koulun sosiaalisessa ympäristössä?
3. Minkälainen rooli opettajalla on oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa ja kuinka pysyvänä emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen näyttäytyy?

Osatutkimusten tarkemmat tutkimuskysymykset on esitetty Taulukossa 2. Ensimmäisessä osatutkimuksessa koulun sosiaalista ympäristöä tarkasteltiin analysoimalla oppilaan kuulumisen kokemusta ja sen yhteyttä oppilaan koulutyöhön liittyviin emotionoihin sekä koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa. Toisessa osatutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista yksilön ja ympäristön välisenä prosessina analysoimalla koulutyöhön kiinnittymisen strategioita, joita oppilaat käyttävät vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa. Kolmas osatutkimus

kohdentui emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ulottuvuuden kehittymiseen ja tarkasteli erityisesti opettajan roolia oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tukijana.

Taulukko 2. Tutkimustavoitteet ja tutkimuskysymykset osatutkimuksittain

Tutkimustavoite	Tutkimuskysymykset
<p>Ymmärtää oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumisprosessia tarkastelemalla</p> <ul style="list-style-type: none"> oppilaan näkökulmaa opettaja-oppilas- ja vertaisvuoro-vaikutussuhteiden eroja ala- ja yläkoulun oppilaiden eroja 	<p>Minkälaisena koulun sosiaalinen ympäristö näyttäytyy emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta?</p> <ul style="list-style-type: none"> Mitkä ovat affektiivisen ulottuvuuden avaintekijät, jotka rakentavat oppilaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä? Mitkä ovat sosiaalisen ulottuvuuden avaintekijät, jotka rakentavat oppilaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä? Kuinka affektiivinen ja sosiaalinen ulottuvuus ovat yhteydessä toisiinsa opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa? Eroavatko 6. ja 8. luokkalaisten oppilaiden kuvaukset toisistaan?
	<p>Miten oppilaat rakentavat koulutyöhön kiinnittymistä koulun sosiaalisessa ympäristössä?</p> <ul style="list-style-type: none"> Minkälaisia strategioita oppilaat kuvaavat koulutyöhön kiinnittymistä edistävissä ja koulutyöstä etäännyttävissä episodeissa koulun sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa? Eroavatko 6. ja 8. luokan oppilaiden kuvaukset toisistaan?
	<p>Minkälainen rooli opettajalla on oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kehittämisprosessissa ja kuinka pysyvänä emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen näyttäytyy?</p> <ul style="list-style-type: none"> Onko oppilaan emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen opettaja-oppilas suhteissa yhteydessä emotionaaliseen kiinnittymiseen vertaissuhteissa eri ajanhetkissä? Kuinka pysyvänä oppilaan emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen ilmenee opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa? Onko havainnoissa eroja ala- ja yläkoulun oppilaiden välillä?

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus on monimenetelmällinen tutkimus (mixed methods) (Creswell, 2014; Johnson, Onwuegbuzie, & Turner, 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010). Tavoitteena oli paitsi tulkita ja ymmärtää, myös selittää ja testata oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen kompleksista luonnetta ja sen rakentumiseen liittyviä prosesseja. Aineistonkeruun toteutuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota, kun samojen oppilaiden kokemuksia tarkasteltiin laadullisesti ja määrällisesti eri menetelmin; kuvaprojektioiden, ryhmähaastatteluiden ja oppilaskyselyiden avulla (methodological triangulation) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Johnson ym., 2007; Mertens, 2014; Tashakkori & Teddlie, 1998). Samoilta oppilailta kerättiin paitsi yksilötietoa myös ryhmätietoa (combined levels of triangulation). Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin pitkittäis- ja poikittaistarkastelua (time triangulation) (Cohen ym., 2007). Poikittaistarkastelussa (cross-sectional) oppilaiden käsityksiä koulun sosiaalisesta ympäristöstä (emotionaalisen) koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen näkökulmasta analysoitiin kuvaprojektioiden ja ryhmähaastatteluiden avulla. Pitkittäistarkastelussa (longitudinal) oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalisen ulottuvuuden sisäistä dynamiikkaa ja pysyvyyttä analysoitiin puolestaan oppilaskyselyiden avulla (Bollen & Curran, 2004). Lisäksi aineistonkeruun toteutuksessa hyödynnettiin tutkijatriangulaatiota (investigator triangulation), kun instrumentit suunniteltiin ja kerättiin usean tutkijan yhteistyönä (Cohen ym., 2007).

Tutkimuksessa valitut laadulliset menetelmät mahdollistivat oppilaiden spontaanin kokemuksen tuottamisen, mikä lisäsi ymmärrystä (emotionaalisen) koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta koulun sosiaalisessa ympäristössä. Laadullisten analyysien ohjaamina päädyttiin tarkastelemaan syvällisemmin opettaja-oppilas ja vertais-suhteiden keskinäistä suhdetta ja pysyvyyttä. Tätä tarkasteltiin kyselyaineiston avulla koko tutkimusjoukossa ala- ja yläkoulun oppilaskohorteissa. Tutkimuksen taustalla on pragmatistinen traditio, jonka mukaisesti tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset määrittivät tutkimuksen metodisia valintoja (Creswell, 2014; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Johnson ym., 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010).

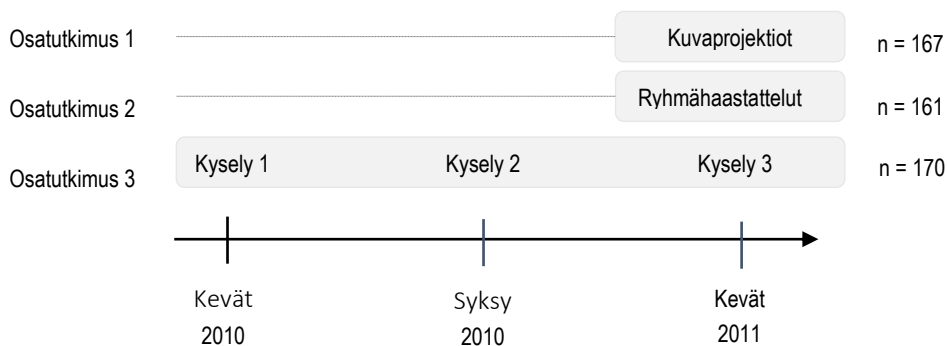
3.1 Tutkimusjoukko

Tämän tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin noin kymmenen vuotta sen jälkeen, kun Suomeen oli tullut laki yhtenäisestä perusopetuksesta. Uudessa lainsäädännössä opetuksen rakenne uudistettiin yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi perusopetuksiksi (Opetushallitus, 2004). Uudistuksen taustalla yhtenä keskeisenä tavoitteena oli pyrkimys yhtenäistää ja cheyttää oppilaan oppimispolkua läpi koko esi- ja perusasteen (Pyhäntö & Soini, 2007). Uudistuksen myötä ala- ja yläkoulujen rajaa on hälvennetty muun muassa rakentamalla yhtenäiskouluja (vuosiluokat 0-10) ja lisäämällä alakoulussa toimivien luokanopettajien ja yläkoulussa toimivien aineenopettajien välistä yhteistyötä. Uudistuksista huolimatta oppilaan siirtymässä alakoulun luokanopettajajärjestelmästä yläkoulun aineenopettajajärjestelmään oppilaat kohtaavat edelleen fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön liittyviä muutoksia sekä opiskelun organisointiin liittyviä muutoksia. Saadaksemme tietoa oppilaiden kokemuksista yhtenäisestä perusopetuksesta koulusiirtymän molemmiin puolin tarkastelemme tässä tutkimuksessa kahta oppilaskohorttia, oppilaita alakoulun päättövaiheesta ja yläkoulun alkuvaiheesta.

Tutkimusaineisto kerättiin oppilailta kolmesta koulusta eri puolilta Suomea puolentoista vuoden aikana. Mukana oli kaksi taajamakoulua ja yksi kaupunkikoulu. Yksi kouluista sisälsi luokka-asteet yhdestä kuuteen ja kaksi muuta koulua olivat yhtenäiskouluja, jotka sisälsivät vuosiluokat yhdestä yhdeksään. Yhteensä yhdeksän oppilasryhmää osallistui tutkimukseen (n=170, 55% tyttöjä ja 45% poikia). Tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun loppuvaiheessa olevien oppilaiden (n=79) ja yläkoulun alkuvaiheessa olevien oppilaiden (n=91) kokemuksia. Tutkimuksen alkaessa alakoulun oppilaat olivat viidennellä luokalla ja yläkoulun oppilaat seitsemännellä luokalla.

3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostuu samoilla oppilailla teetetyistä kuvaprojektioista (n=167), ryhmähaastatteluista (n=161) ja pitkittäisasetelmana toteutetusta oppilaskyselystä (n=170) (Kuvio 2). Oppilaskysely kerättiin kolme kertaa puolentoista vuoden aikana puolen vuoden välein; keväällä 2010, syksyllä 2010 ja keväällä 2011. Kuvaprojektiot ja ryhmähaastattelut toteutettiin aineistonkeruun loppuvaiheessa kevään 2011 aikana, jolloin alakoulun oppilaat olivat kuudennella luokalla ja yläkoulun oppilaat kahdeksannella luokalla. Samat oppilaat osallistuivat aineistonkeruun kaikkiin vaiheisiin.



Kuvio 2. Aineistonkeruun toteutus

Käytettyjen instrumenttien rakentaminen, pilotointi ja aineistonkeruu on toteutettu Oppiminen, toimijuus ja pedagoginen hyvinvointi peruskoulussa -tutkimushankkeessa (Pietarinen ym., 2014). Hankkeessa tarkastellaan oppilaan hyvinvointia ja oppimista oppilaan jokapäiväisessä kouluympäristössä monimetodisena pitkätaimiselmana (esim. Pietarinen ym., 2014). Hanketta johtavat tutkimusjohtaja Tiina Soini Tampereen yliopistosta, professori Kirsi Pyhältö Oulun yliopistosta ja professori Janne Pietarinen Itä-Suomen yliopistosta. Osallistuminen tutkimukseen oli vapaaehtoista ja osallistumisesta ei saanut palkkiota. Ennen aineistonkeruuta opettajia, vanhempia ja oppilaita tiedotettiin tutkimushankkeesta. Oppilaiden vanhemmilta ja kouluilta pyydettiin tutkimusluvut oppilaiden osallistumisesta tutkimukseen. Tutkijat keräsivät ja käsitelivät oppilaiden vastaukset. Tutkimusaineisto käsiteltiin ja raportoitiin niin, että yksilö ei ollut aineistosta tunnistettavissa. Ainoastaan tutkimusryhmän jäsenet saattoivat käsitellä aineistoa.

Osatutkimus I: Kuvaprojektiot. Ensimmäisen osatutkimuksen aineisto kerättiin oppilailta kuvaprojektitehtävien avulla (esim. Catterall & Ibbotson, 2000; Porr, Mayan, Graffigna, Wall, & Vieira, 2011). Koulun arkea kuvaavien kuvien ja kuviin liittyvien kysymysten avulla oppilaat kuvasivat kouluympäristöönsä liittyviä vuorovaikutusepisodeja. Kuvaprojektiot suunniteltiin niin, että ne tuottivat tietoa emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen ilmenemisestä koulun päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa. Reflektiivinen tutkimusasetelma antoi oppilaille mahdollisuuden projisoida omia käsityksiään, havaintojaan tai kokemuksiaan koulun sosiaalisesta ympäristöstä (Branthwaite, 2002; Porr ym., 2011). Tutkimusinstrumentti on esiteltyä tarkemmin Liitteessä 1. Oppilaiden oli mahdollista tehdä kuvaprojektitehtävää 45 minuuttia. Tehtävän kesto vaihteli 15 minuutista 45 minuuttien riippuen oppilaasta.

Osatutkimus 2: Ryhmähaastattelu. Toisen osatutkimuksen aineisto kerättiin oppilaiden ryhmähaastattelulla. Ryhmähaastattelu toteutettiin puolistrukturoituna haastatteluna (Kvale, 1996; Kvale, 2007) 3-5 oppilaan ryhmissä. Ryhmähaastatteluissa oppilaita pyydettiin reflektomaan omia kokemuksiaan ja havaintojaan kiinnittymisen strategioista, joita oppilaat hyödyntävät koulutyöhön kiinnittymistä edistävissä ja sitä heikentävissä episodeissa. Puolistrukturoidun ryhmähaastattelun väljä rakenne antoi tilaa osallistujien omalle äänelle ja kokemuksille (Kvale, 2007). Ryhmähaastattelun kesto vaihteli 20 minuutista 60 minuuttiin.

Osatutkimus 3. Oppilaskysely. Kolmannen osatutkimuksen aineisto kerättiin oppilaskyselyllä, jonka avulla mitattiin oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen emotionaalista ja kognitiivista osa-aluetta sekä kouluun liittyvää hyvinvointia (Pietarinen ym., 2014). Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin kyselyn osa-aluetta, joka koski oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalista ulottuvuutta. Tätä osa-aluetta kyselystä kuvasi 13 väittämää, joista kahdeksan kuvasi oppilaan kuulumisen kokemusta opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa ja viisi oppilaan kuulumisen kokemusta vertaisvuorovaikutussuhteissa. Vastauksia väittämiin pyydettiin viisiportaisella Likert-asteikoilla (1=täysin eri mieltä, 5=täysin samaa mieltä). Oppilaan taustatietoina kysyttiin oppilaan ikä, sukupuoli ja luokka-aste. Kysely toteutettiin oppitunnilla koulupäivän aikana. Oppilaat ohjeistettiin kyselyyn suullisesti ja kirjallisesti. Oppilaille oli aikaa vastata kyselyyn 15–20 minuuttia.

3.3 Aineiston analyysi

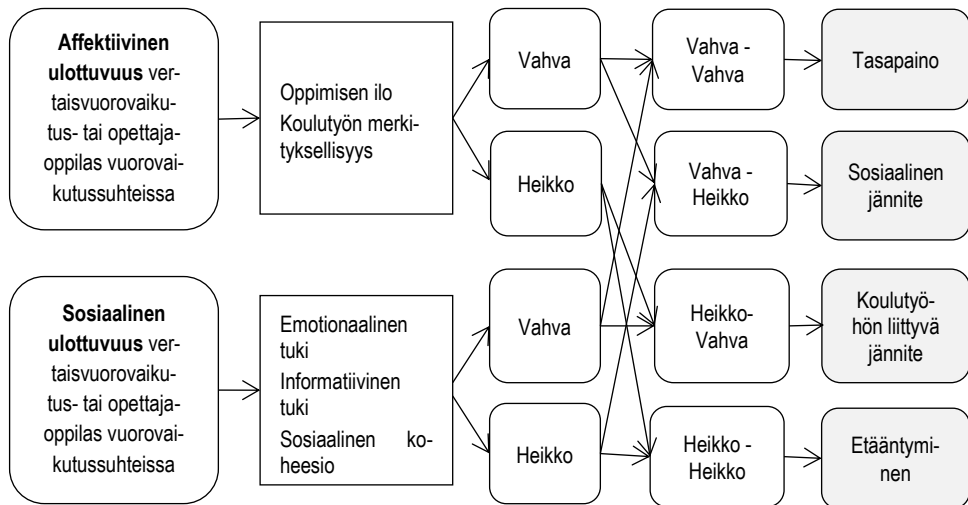
Tutkimuksessa hyödynnettiin kvalitatiivista ja kvantitatiivista tutkimusotetta. Ensimmäisen ja toisen osa-tutkimuksen aineisto analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, kolmannessa osatutkimuksessa hyödynnettiin rakenneyhtälömallinnusta ja aineisto analysoitiin MPlus-ohjelmistolla.

3.3.1 Laadullisen aineiston analyysi

Kuvaprojektio- ja ryhmähaastatteluaineistot analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä. Analyysistrategiassa on piirteitä hermeneuttisen kehän ideasta (Gadamer, 2004), jonka mukaan analyysi eteni vuoropuheluna aineiston ja teoreettisen ymmärryksen kehittymisen välillä. Esimerkiksi ensimmäisen osatutkimuksen analyysi emotionaali-

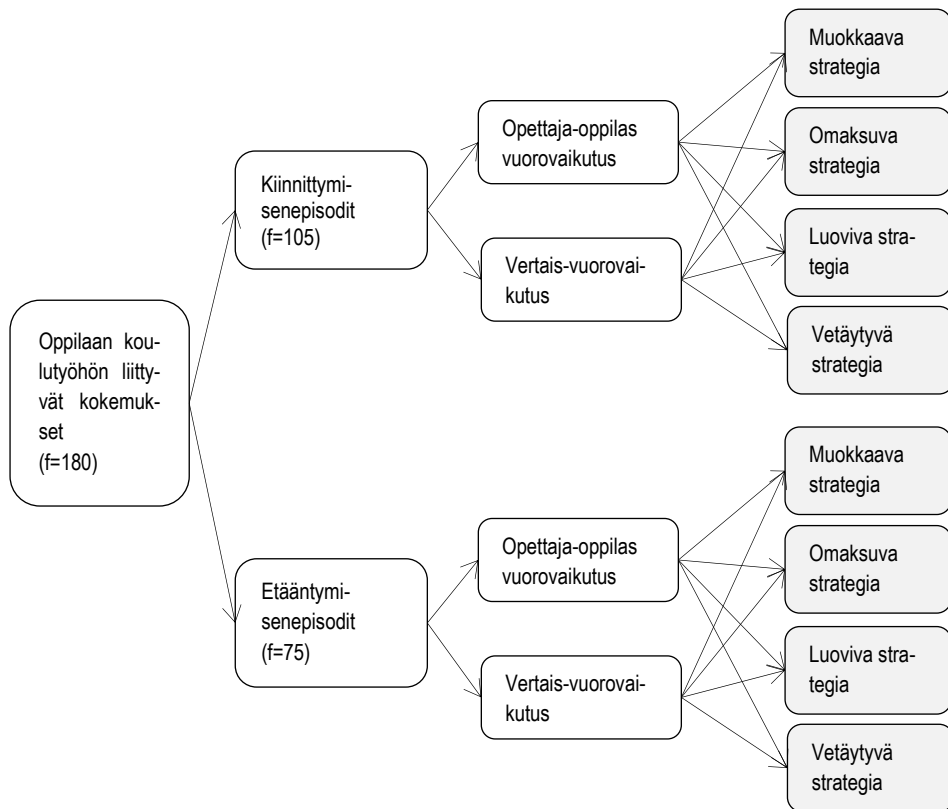
sen koulutyöhön kiinnittymisen ilmenemisestä koulun sosiaalisessa ympäristössä lisäksi ymmärrystä emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen moniulotteisuudesta ja erityisesti tarpeesta tarkastella emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä erikseen opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa. Edelleen teoreettinen ymmärrys opettaja-oppilas ja vertaissuhteiden erilaisesta luonteesta edisti analyysia emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta eri vuorovaikutussuhteissa.

Osatutkimus I: Kuvaprojektiot. Ensimmäisessä osatutkimuksessa oppilaiden kuvauksia emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen ilmentymisestä koulun sosiaalisessa ympäristössä tarkasteltiin kuvaprojektioitehtävien avulla. Ensimmäisessä analyysivaiheessa kaikki kuvaukset, jossa kuvattiin sekä affektiivisen että sosiaalisen ulottuvuuden elementtejä tunnistettiin ja luokiteltiin yhteen hermeneuttiseen kategoriaan emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen. Sosiaalisen ulottuvuuden elementteinä tunnistettiin informatiivinen tuki, emotionaalinen tuki ja sosiaalisen koheesion tunne. Affektiivisen ulottuvuuden elementteinä tunnistettiin oppimisen ilo ja koulutyön merkityksellisyyden kokemus. Toisessa analyysivaiheessa episodit luokiteltiin kahteen kategoriaan vuorovaikutuskontekstien mukaan: vertaisvuorovaikutuksen ja opettaja-oppilas vuorovaikutuksen kategoriaan. Osa episodeista saattoi esiintyä molemmissa vuorovaikutuskonteksteissa. Kolmannessa analyysivaiheessa emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen molemmat ulottuvuudet molemmissa vuorovaikutuskonteksteissa luokiteltiin kahteen toisensa poissulkevaan kategoriaan: heikko ja vahva. Kategoria heikko kuvaa heikkoa kuulumisen tunnetta tai kielteisiä koulutyöhön liittyviä emootioita ja koulutyön merkityksettömyyden kokemusta. Sen sijaan kategoria vahva kuvaa vahvaa kuulumisen tunnetta tai oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Neljännessä analyysivaiheessa tunnistettiin oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäistä dynamiikkaa kuvaavat jännitteet. Sama episodi saattoi sisältää kuvauksia joko vahvasta tai heikosta kuulumisesta ja myönteisistä tai kielteisistä affektioista. Analyysi tuotti yhteensä neljä erilaista emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäistä dynamiikkaa kuvaavaa jännitettä: taspaino, sosiaalinen jännite, koulutyöhön liittyvä jännite ja etäännyminen. Jännitteitä tarkasteltiin vuorovaikutuskonteksteittain sekä ala- ja yläkoulun oppilasryhmissä. Analyysiprosessi on visualisoitu Kuviossa 3.



Kuvio 3. Kuvaprojektioaineiston analyysirunko

Osatutkimus 2: Ryhmähaastattelu. Ryhmähaastatteluiden avulla tutkittiin koulutyöhön kiinnittymisen strategioita, joilla oppilaat rakentavat suhdettaan opiskeluun liittyviin aktiviteetteihin vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa. Ensimmäisessä analyysivaiheessa kaikki vuorovaikutusepisodit, jossa oppilaat viittasivat koulutyöhön, luokiteltiin samaan hermeneuttiseen kategoriaan koulutyöhön kiinnittyminen. Toisessa analyysivaiheessa saadut tekstisegmentit luokiteltiin kahteen toisensa poissulkevaan kategoriaan: kiinnittymisen episodeihin ja etäätymisen episodeihin. Kolmannessa analyysivaiheessa kiinnittymisen ja etäätymisen episodit luokiteltiin edelleen kahteen alakategoriaan vuorovaikutuskontekstin mukaan: vertaisvuorovaikutuksen ja opettaja-oppilas vuorovaikutuksen kategoriaan. Neljännessä analyysivaiheessa näistä ala-kategorioista tunnistettiin neljä toisensa poissulkevaa kategoriaa episodissa ilmenevän kiinnittymien strategian mukaisesti: muokkaava strategia, omaksuma strategia, luoviva strategia sekä vetäytyvä strategia. Lopuksi aineistoa tarkasteltiin vielä määrällisin menetelmin. Ryhmähaastatteluaineiston analyysiprosessi on visualisoitu Kuviossa 4.



Kuvio 4. Ryhmähaastatteluiden analysisirunko

3.3.2 Määrällisen aineiston analyysi

Osatutkimus 3: Oppilaskysely. Opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteiden pysyvyyttä sekä yhteyttä tutkittiin hyödyntäen rakenneyhtälömallinnusta (SEM) (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Little, Card, Bovaird, Preacher, & Crandall, 2007; Selig & Little, 2012). Kuulumisen kokemuksen pysyvyyttä analysoitiin kolmessa ajankohdassa kerätyn kyselyaineiston pohjalta. Polkumalli suoritettiin Mplus tilasto-ohjelmalla (versio 7.4). Pitkittäisanalyyseissa käytettiin 'missing data' metodia, joka maksimoi otoskoon käyttäen kaikkea saatavilla olevaa tietoa mallien parametrien estimoinnissa (Muthén & Muthén, 1998-2015). Mallien parametrit estimoitiin Maximum-Likelihood (MLR) -menetelmällä, joka huomioi sen, etteivät malleissa käytetyt muuttujat välttämättä noudata normaalijakaumaa (Kline, 2011). Mallin sopivuutta arvioitiin käyttämällä viittä indikaattoria: χ^2 -testiä, Comparative Fit Indeksia (CFI), Tucker

Lewis Indeksiä (TLI), Root Mean Square Error of Approximation Indeksiä (RMSEA) sekä Standardized Root Mean Square Error of Approximation Indeksiä (SRMR). Seuraavat indikaattoreille asetetut raja-arvot osoittavat mallin hyvää sopivuutta aineistoon: $\chi^2 > 0.5$, CFI > .95; TLI > .95, RMSEA < .06 ja SRMR < .8 (Kline, 2011; Muthén & Muthén, 1998-2015). Analyysi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensiksi polkumallin sopivuutta aineistoon testattiin koko tutkimusjoukon sisällä ja edelleen ala- ja yläkoulun oppilaskohorteissa (Little ym., 2007).

Taulukko 3. kokoaa yhteen monimenetelmällisen tutkimusasetelman. Väitöstutkimuksessa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota (Cohen ym., 2007), kun samojen oppilaiden käsityksiä ja kokemuksia tarkasteltiin laadullisen ja määrällisen tutkimusotteen avulla. Aineisto analysoitiin käyttäen laadullista sisällönanalyysia ja rakenneyhtälömallinnusta. Tutkimuksessa tarkasteltiin sekä ryhmässä tuotettua tietoa (ryhmähaastattelut) että yksilötietoa (kuvaprojektiot ja oppilaskysely). Lisäksi tutkimuksessa hyödynnettiin poikittais- ja pitkittäistarkastelua.

Taulukko 3. Monimenetelmällisen pitkittäistutkimuksen asetelma

	Tutkimuksen tavoite	Osallistujat	Metodit	Instrumentti	Analyysi
Osatutkimus 1	Ymmärtää koulun sosiaalista ympäristöä kontekstina rakentaa emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä	6. ja 8. luokan oppilaita n=170	Kuvaprojektiotehtävä	Reflektiivisten kuvaprojektiotehtävien avulla oppilaat kuvasivat kirjallisesti emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen ilmenemistä koulun päivittäisissä vuorovaikutustilanteissa	Laadullinen sisällönanalyysi
Osatutkimus 2	Ymmärtää oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessia koulun sosiaalisessa ympäristössä	6. ja 8. luokan oppilaita n=161	Ryhmähaastattelu	Reflektiivisissä ryhmähaastatteluissa oppilaat kuvasivat koulutyöhön kiinnittymisen strategioita, joita oppilaat käyttävät koulutyöhön kiinnittymisen ja koulutyöstä etäännyttämisen episodeissa	Laadullinen sisällönanalyysi
Osatutkimus 3	Ymmärtää oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kehittymistä ja erityisesti opettajan roolia oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tukijana	5.-6. ja 7.-8. luokan oppilaita n=170	Oppilaskysely, seurantatutkimus	Oppilaskysely mittasi oppilaan kuulumisen kokemusta vertais- ja opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa pitkittäisasetelmana	Rakenneyhtälömallinnus, Polkuanalyysi

4 TULOKSET

4.1 Koulun sosiaalinen ympäristö emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta

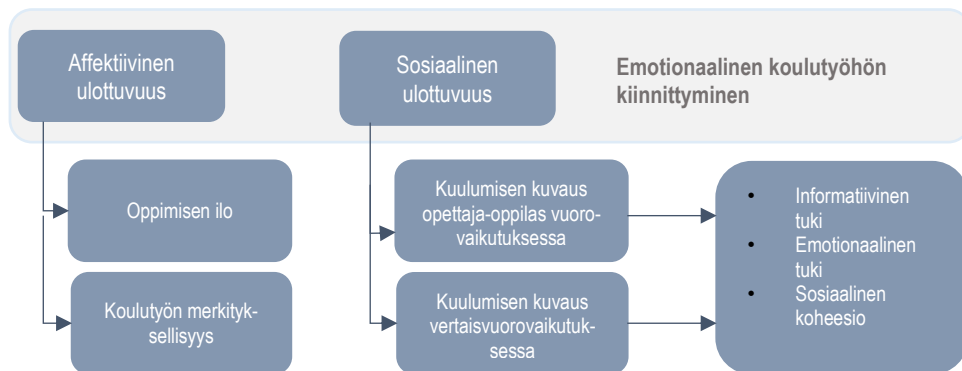
Ensimmäisen osatutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun sosiaalinen ympäristö näyttää oppilaan näkökulmasta jännitteisenä, ja haastaa oppilaan kokonaisvaltaista emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä. Erityisesti vertaissuhteet näyttivät usein haastavan oppilaan myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Oppilaita yhdisti koulutyön merkityksen vähättely ja kielteiset emootiot koulutyötä kohtaan. Toisaalta oppilas saattoi osoittaa kiinnostusta koulutyötä kohtaan, vaikka ei saanut siihen tukea vertaisilta, vaan joutui syrjinnän ja halveksunnan kohteeksi. Vain kolmasosassa oppilaiden kuvauksista vertaiset nähtiin resurssina emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutussuhteet näyttivät yksiselitteisemmiltä. Tulokset osoittivat, että oppilaan myönteinen suhde opettajaan on vahvasti yhteydessä oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen. Huomionarvoista on, että lähes puolet oppilaiden kuvauksista kuvasi sosiaalisen tuen puutetta opettajan ja oppilaan välisissä suhteissa. Tämä oli yhteydessä oppilaan heikentyneeseen kuulumisen kokemukseen ja edelleen kielteisiin koulutyötä koskeviin emootioihin ja koulutyön merkityksettömyyden kokemukseen. Seuraavissa luvuissa kuvataan osatutkimuksen tuloksia tarkemmin analysoimalla ensin oppilaiden kuvauksia emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden rakentumisesta. Tämän jälkeen tarkastellaan näiden ulottuvuuksien välisen suhteen rakentumista koulun sosiaalisessa ympäristössä.

4.1.1 Sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden rakentuminen

Tulokset osoittivat, että emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sosiaalinen ulottuvuus eli kuulumisen kokemus rakentuu vertaisilta tai opettajilta saadusta *emotionaalista* ja *informatiivisesta* tuesta sekä *sosiaalisen koheesion* tunteesta (katso Kuvio 5). Oppilaat kuvasivat emotionaalisen tuen tärkeinä elementteinä empatian, luottamuksen,

rohkaisun ja arvostuksen osoituksen. Emotionaalista tukea opettajien ja oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa kuvasi lisäksi opettajan kyky suunnata pedagogiset toimintamallit oppilaiden mielenkiinnon ja taitotason mukaan. Informatiivista tukea luonnehti opettajien ja vertaisten halu jakaa tietoa ja neuvoja toisilleen koulun arkipäiväisissä tilanteissa. Sosiaalinen koheesio viittaa oppilasryhmän sisäiseen eheyteen. Tällä tarkoitetaan vuorovaikutuksen jakautumisen tasapainoisuutta. Kun vuorovaikutus on jakautunut tasapainoisesti oppilasryhmässä, kaikki oppilaat kokevat vahvaa yhteenkuuluvuutta. Epätasaisesti jakautuneessa vuorovaikutuksessa osa ryhmän jäsenistä kokee itsensä ulkopuoliseksi, vaikka osa oppilaista saattaa kokea vahvaa kuulumista ryhmään.

Affektiivisen ulottuvuuden elementteinä oppilaiden kuvauksista oli puolestaan tunnistettavissa *oppimisen ilon* sekä *koulutyön merkityksellisuuden* kokemus (katso Kuvio 5). Myönteiset emootiot kuten innostus, ilo, tyytyväisyys ja jännitys olivat yhteydessä oppimistilanteisiin, joista välittyi koulutyön merkityksellisuuden kokemus. Oppilaat esimerkiksi kuvasivat tilanteita, joissa he olivat unohtaneet ajankulun ollessaan vahvasti kiinnittyneitä koulutyöhön. Oppilaat olivat positiivisesti virittyneessä jännittävyyden ja innostuksen tilassa. Opiskelussa onnistuminen tuotti vahvan kokemuksen oppimisen ilosta ja innostuksen jatkaa työskentelyä ja nähdä vaivaa oman oppimisensa eteen (koulutyön merkityksellisuuden kokemus). Sen sijaan kielteiset emootiot kuten turhautuminen, pettymyksen, häpeän ja pelon kokemukset (oppimisen ilon puute) olivat yhteydessä koulutöiden laiminlyömiseen sekä häiritsevään käyttäytymiseen (koulutyön merkityksättömyyden kokemus). Esimerkiksi epäonnistumisien kuvattiin aiheuttavan pettymyksen ja turhautumisen tunteita ja laukaisevan häiritsevää käyttäytymistä. Oppilaan oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisuuden kokemus rakentui vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa, ja sitä säätelivät oppilaan kuulumisen kokemus opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa. Seuraavassa oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisuuden kokemuksen rakentumista tarkastellaan analysoimalla sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välistä dynamiikkaa.



Kuvio 5. Emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen oppilaiden kuvaamana

4.1.2 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka

Tulokset osoittivat, että oppilaan kuulumisen kokemuksen rooli oppilaan oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen säätelijänä on moniselitteinen. Oppilas saattoi samaan aikaan kokea vahvaa kuulumista koulun sosiaaliseen ympäristöön, mutta kielteisiä emootioita ja asenteita omaa opiskeluaan kohtaan, tai toisinpäin. Kaikkiaan oppilaiden kuvauksista tunnistettiin neljä erilaista emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäisen dynamiikan kuvausta: rakentava tasapaino (constructive balance), tuhoisa koulutyötä koskeva jännite (destructive academic friction), tuhoisa sosiaalinen jännite (destructive social friction) ja etäännyminen (alienation). *Rakentavan tasapainon* kuvauksissa sosiaalinen ja affektiiivinen ulottuvuus vahvistivat toisiaan ja muodostivat koherentin kokemuksen emotionaalisesta koulutyöhön kiinnittymisestä. Oppilas koki kuuluvansa kouluyhteisöön, mikä edelleen vahvisti oppilaan myönteisiä emootioita koulutyötä kohtaan ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Sen sijaan *koulutyötä koskevalle jännitteelle* leimallista oli vahva kuulumisen kokemus joko opettaja-oppilas- tai vertaisvuorovaikutussuhteissa, mutta oppilas ei kokenut koulutyötään merkityksellisenä ja tunteet koulutyötä kohtaan ilmenivät kielteisinä. Tilanteet, jossa oppilas koki koulutyönsä merkitykselliseksi, mutta oppilas ei kokenut kuuluvansa kouluyhteisöön puolestaan kuvasivat *sosiaalista jännitettä*. Huomionarvoista tämän jännitteen kuvauksissa oli, että ne eivät sisältäneet lainkaan kuvauksia oppimisen ilosta. *Etäännymiselle* leimallisissa tilanteissa oppilas ei pystynyt samaistumaan kouluympäristöön ollenkaan; oppilas ei kokenut koulutyötä merkitykselliseksi eikä kokenut kuuluvansa kouluyhteisöön. Kaikki sisäisen dynamiikan muodot tunnistettiin sekä opettaja-oppilas että vertaisvuorovaikutussuhteista.

Kuvio 6. avaa emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäistä dynamiikkaa ja monitasoista ilmentymistä koulun sosiaalisessa ympäristössä. Tulokset emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäisestä dynamiikasta eli affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välisestä suhteesta osoittivat, että ulottuvuudet eivät aina tue toisiaan ja muodosta koherenttia kokemuksesta emotionaalisesta koulutyöhön kiinnittymisestä.

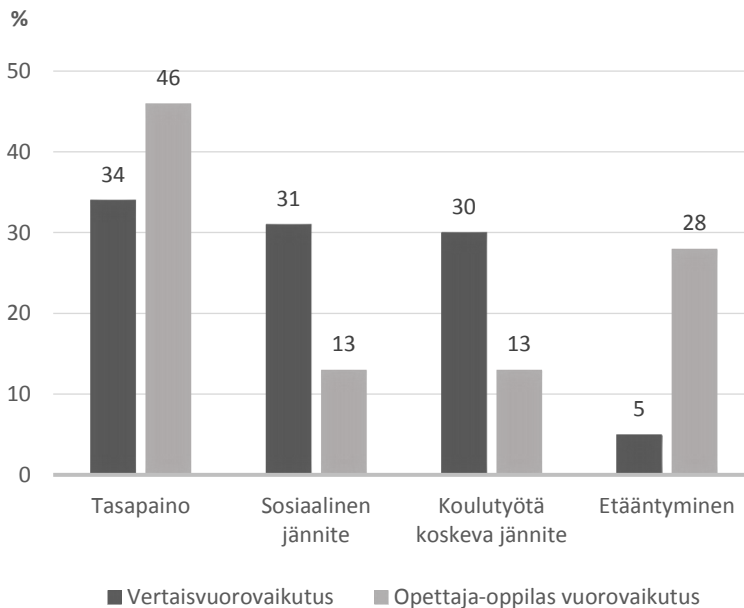


Kuvio 6. Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka

4.1.3 Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen sisäinen dynamiikka opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa

Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteet näyttäytyvät oppilaalle vertaisvuorovaikutussuhteita yksiselitteisemmiltä kokonaisvaltaisen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa oppilaiden kuvaukset painoutuivat rakentavan tasapainon ja etääntymisen kuvauksiin. Tämä tarkoittaa, että kuulumisen kokemus oli pääosin suoraan yhteydessä oppilaan oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemukseen. Vertaisvuorovaikutuksessa rakentuneen kuulumisen kokemuksen rooli oppilaan emotionoiden ja

koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen säätelijänä ei ollut yhtä selkeä. Vertaisvuorovaikutussuhteissa affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä näytti vallitsevan useimmiten tuhoisa jännite, kun oppilaiden kuvaukset painoutuivat sosiaalisen jännitteen ja koulutyötä koskevan jännitteen profiileihin. Vain kolmasosassa kuvauksissa vertaissuhteista, vahva kuulumisen kokemus tuki oppilaan oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Vertaissuhteissa oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen saavuttaminen näyttäytyi oppilaalle kaiken kaikkiaan haastavampana kuin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa. Jännitteiden jakauma opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa on esitetty Kuviossa 7.



Kuvio 7. Jännitteiden jakauma opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa

Opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta oppilaat kuvasivat emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta pääosin tasapainoisena. Lähes puolet oppilaiden kertomuksista kuvasi *rakentavaa tasapainoa* sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välillä (Kuvio 7). Tällöin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa rakentunut kuulumisen kokemus vahvisti oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Opettajan kiinnostuksen osoitus oppilaan osaamista kohtaan, kunnioittava ja ystävällinen kohtelu sekä pyrkimys ymmärtää oppilaan näkökulmaa vahvistivat oppilaan oppimisen iloa ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Huomionarvoista kuitenkin oli, että pelkkä opetukseen liittyvä tuki ei taannut myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita. Oppimisen ilo ilmeni ainoastaan kuvauksissa, joissa ilmeni

myös emotionaalista tukea. Toiseksi yleisimmin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa näyttäytyivät *etääntymisen* tilanteet, joissa heikko kuulumisen kokemus opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa oli suoraan yhteydessä oppilaan koulutyön merkityksettömyyden kokemukseen ja oppimisen ilon puutteeseen (Kuvio 7). Opettajan ja oppilaan välistä suhdetta leimasi vastakkainasettelun ilmapiiri. Opettajan toiminta oppilasta kohtaan oli halventavaa ja alistavaa, mikä provosoi oppilaita epäasialliseen käytökseen ja vahvisti turhatutumisen ja koulutyön merkityksettömyyden kokemusta. Opettajan esimerkiksi kuvattiin laiminlyövä oppilaiden tarpeet kuten tuen antamisen koulutehtävissä sekä jättävän huomioimatta oppilaiden ehdotukset vaihtoehtoisista työskentelytavoista. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta nousi esiin kuitenkin myös *sosiaalista jännitettä* kuvaavia tilanteita, joissa oppilas ei kadottanut koulutyön merkityksellisyyden kokemusta huolimatta kielteisestä suhteesta opettajaan (Kuvio 7). Oppilaat jatkoivat ponnisteluja oppimisensa eteen, vaikka opettaja laiminlöi oppilaiden emotionaalisia ja oppimisen sisältöön liittyviä tarpeita. Lisäksi oppilaat kuvasivat *koulutyötä koskevaa jännitettä* (Kuvio 7). Näissä tilanteissa opettajan rohkaisu ja kannustus eivät riittäneet rakentamaan oppilaiden oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta (koulutyötä koskeva jännite). Myönteisestä kuulumisen kokemuksesta huolimatta oppilaat eivät kokeneet koulutyötään merkityksellisenä, vaan heillä oli kielteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan.

Oppilaiden kertomuksista vertaissuhteista hieman vajaa kolmannes kuvasi *sosiaalista jännitettä* sosiaalisen ja affektiivisen ulottuvuuden välillä (Kuvio 7). Jännitteelle oli leimallista oppilaan kokemus halveksunnasta ja väheksynnästä vertaisten keskuudessa, kun oppilas osoitti kiinnostusta koulutyöhön. Halveksunnan ja ulkopuolisuuden kokemus oli yhteydessä oppimisen ilon puutteeseen. Oppilas saattoi esimerkiksi kokea häpeää ja pelkoa pyytäessään apua tai osallistuessaan opiskelua koskevaan keskusteluun oppitunnilla. Heikosta kuulumisen kokemuksesta ja oppimisen ilon puutteesta huolimatta oppilas jatkoi lannistumatta opiskeluun liittyviä ponnisteluja. Edelleen hieman vajaa kolmannes oppilaiden kertomuksista kuvasi *koulutyötä koskevaa jännitettä*, jossa vertaissuhteissa rakentunut kuulumisen kokemus vahvisti oppilaan kielteisiä emootioita koulutyötä kohtaan sekä koulutyön merkityksettömyyden kokemusta (Kuvio 7). Kuulumisen kokemusta rakensi emotionaalinen tuki ja sosiaalisen koheesio tunne. Oppilaat saivat toisiltaan tukea ja rohkaisua koulutyön merkityksen vähättelyyn, ja jakoivat opiskeluun liittyviä kielteisiä tunteita. Huomionarvoista oli, että näissä tilanteissa ei ilmennyt lainkaan oppilaiden keskinäistä informatiivista tukea.

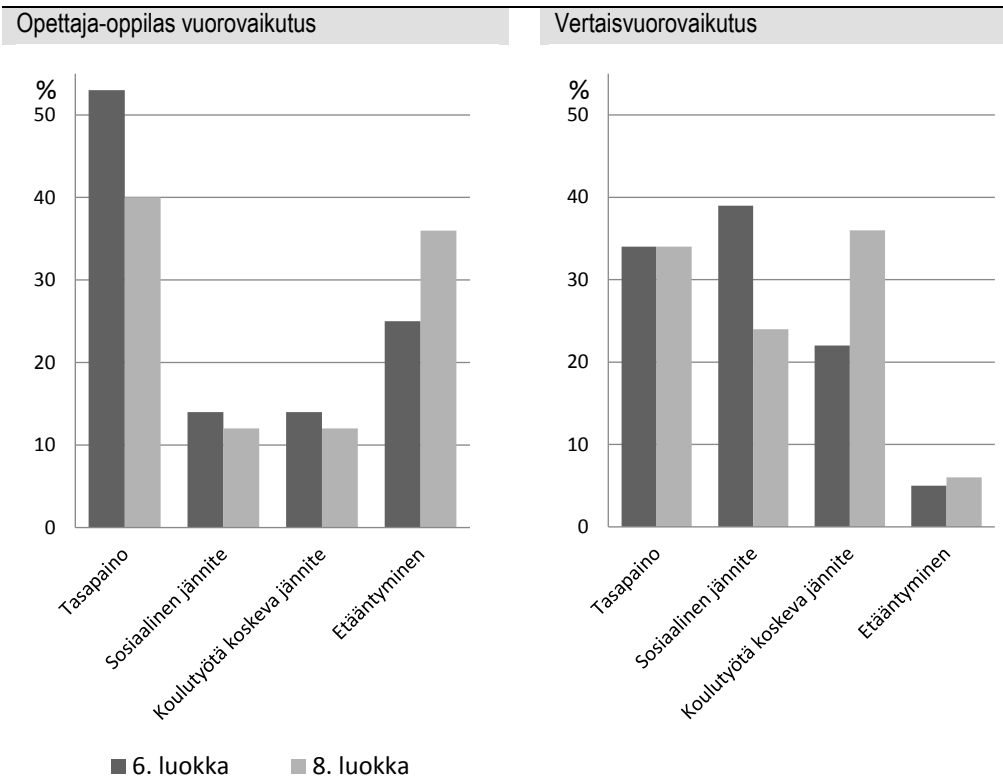
Noin kolmasosassa oppilaiden kertomuksista affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välinen suhde näyttäytyi tasapainoisena, jossa vertaissuhteissa rakentunut

kuulumisen kokemus edisti oppilaan koulutyön merkityksellisyyden ja oppimisen ilon kokemusta (Kuvio 7). Näissä *rakentavan tasapainon* kuvauksissa oppilaan vahva kuulumisen kokemus rakentui emotionaalisen ja informatiivisen tuen jakamisesta, mikä vahvisti oppilaan sosiaalisen koheesion kokemusta. Oppilaiden kuvattiin muun muassa jakavan samat opiskeluun liittyvät huolet, rohkaisevan toisiaan, iloitsevan toistensa puolesta sekä auttavan toisiaan opiskeluun liittyvissä tehtävissä. Vahva kuulumisen kokemus vahvisti luottamuksellista ja turvallista opiskeluilmapiiriä, jossa toisen oppilaan työskentelyä arvostettiin. Tämä edelleen rohkaisi kovempiin ponnisteluihin myös oman opiskelun suhteen. *Vetäytyminen*, joka kuvaa oppilaan heikkoa kuulumisen kokemusta ja oppilaan kielteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan näyttäytyi marginaalisena oppilaiden kuvaksissa emotionaalisesta koulutyöhön kiinnittymisestä vertaisvuorovaikutuksessa (Kuvio 7).

4.1.4 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu

Tulokset osoittivat, että kahdeksaluokkalaisten kuvaukset opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta olivat kuudesluokkalaisten kuvauksia kielteisempiä (Kuvio 8). Kahdeksaluokkalaisten kuvasivat kuudesluokkalaisia enemmän luottamuksen ja arvostuksen puutetta opettaja-oppilas suhteissa. Tämä oli yhteydessä kielteisiin koulutyötä koskeviin emootioihin ja koulutyön merkityksettömyyden kokemuksiin (etäytyminen). Kuudesluokkalaisten puolestaan kuvasivat kahdeksaluokkalaisia enemmän tunteesävyiltään myönteistä opettaja-oppilas vuorovaikutusta, joka oli yhteydessä oppimisen ilon ja koulutyön merkityksellisyyden kokemuksiin (rakentava tasapaino). Kuviossa 8. on esitettyä jännitteiden jakauma oppilaskohorteittain opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa.

Kuudes- ja kahdeksaluokkalaisten merkittävimmät erot koskien vertaisvuorovaikutussuhteita liittyivät sosiaalista ja koulutyötä koskevien jännitteiden painottumiseen (Kuvio 8). Kuudesluokkalaisten kuvauksissa korostui kahdeksaluokkalaisia vahvemmin oppilaiden valmius nähdä vaivaa koulutyönsä eteen vertaisryhmän ulkopuoliseksi jäseneksi joutumisesta huolimatta (sosiaalinen jännite). Sen sijaan kahdeksaluokkalaisten kuvauksissa korostui kuudesluokkalaisia vahvemmin oppilaiden samaistuminen vertaisympäristöön, jossa vallitsevat koulukielteiset arvot ja asenteet (koulutyötä koskeva jännite).



Kuvio 8. 6. ja 8. luokan oppilaiden kuvauksien erot jännitteiden jakaumassa

4.2 Oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen rakentuminen

Toisen osatutkimuksen tulokset osoittivat, että oppilaat käyttävät vaihtelevia strategioita rakentaessaan kiinnittymistä koulutyöhön. Strategiat kuvasivat oppilaan tapoja pyrkiä saavuttamaan vuorovaikutukseen ja opiskeluun tai vain jompaankumpaan toiminnan kohteeseen liittyviä tavoitteita koulun sosiaalisessa ympäristössä. Strategiat näyttäytyivät siten enemmän tai vähemmän toimivilta koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen kannalta. Oppilaat kuvasivat soveltavansa strategioita monipuolisemmin vertaissuhteissa kuin opettaja-oppilas suhteissa. Seuraavissa luvuissa kuvataan koulutyöhön kiinnittymisen strategiat sekä niiden ilmeneminen opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa.

4.2.1 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat

Tulokset osoittivat, että oppilaiden kokemuksista oli tunnistettavissa neljä erilaista kiinnittymisen strategiaa: muokkaava, omaksuva, luoviva ja vetäytyvä (Taulukko 4). Oppilaiden kuvaamat strategiat vaihtelivat käyttäytymistapojen ja arvojen omaksumisesta (omaksuva strategia) strategiseen tasapainoiluun omien tavoitteiden ja odotetun käyttäytymisen välillä (luoviva strategia) sekä passivoitumisesta ja vetäytymisestä (vetäytyvä strategia) pyrkimyksiin tehdä aktiivisia ponnisteluja muokatakseen tilannetta omien tavoitteiden suuntaisesti (muokkaava strategia).

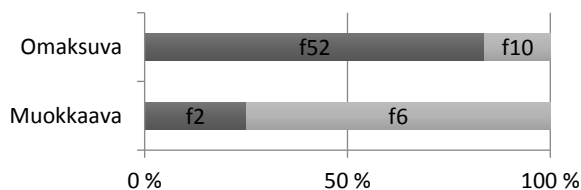
Taulukko 4. Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat

Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat	
<i>Omaksuva (Confirming)</i>	Oppilas omaksuu vertaisten tai opettajien toimintamallit ja normit ja toimii niiden mukaisesti
<i>Muokkaava (Modifying)</i>	Oppilas pyrkii muokkaamaan sosiaalisen ympäristön toimintamalleja ja normeja omien tavoitteiden mukaisiksi
<i>Luoviva (Navigating)</i>	Oppilas tasapainoilee omien tavoitteiden ja odotetun käyttäytymisen välillä pitäen sisäisesti kiinni omista tavoitteistaan, mutta mukautuen ulkoisesti sosiaalisen ympäristön toimintamalleihin ja normeihin
<i>Vetäytyvä (Withdrawing)</i>	Oppilas vetäytyy vuorovaikutuksesta muiden kanssa

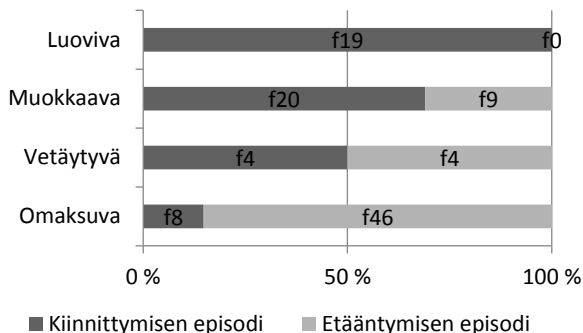
4.2.2 Koulutyöhön kiinnittymisen strategiat opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa

Oppilaiden kuvauksista oli tunnistettavissa monipuolisemmin strategioita vertaisvuorovaikutussuhteissa kuin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa (Kuvio 9). Vertaissuhteissa oppilaat näyttivät hyödyntävän kaikkia edellä mainittua neljää strategiaa, kun taas opettaja-oppilas suhteissa ainoastaan muokkaavaa ja omaksuvaa strategiaa. Monipuolisempi strategiakuvaus vertaisvuorovaikutuksesta vahvistaa ensimmäisen osatutkimuksen tulosta vertaisympäristön jännitteisestä luonteesta, joka haastaa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista.

Opettaja-oppilas
vuorovaikutus



Vertaisvuorovaikutus



Kuvio 9. Strategioiden jakauma kiinnittymisen ja etääntymisen episodeihin opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa

Luoviva strategia näyttäytyi kaikkein optimaalisimpana strategiana edistää sekä vertaisvuorovaikutukseen liittyviä sosiaalisia tavoitteita että omaan opiskeluun liittyviä tavoitteita (Kuvio 9). Sen hyödyntäminen näyttäytyi ainoastaan koulutyöhön kiinnittymistä edistävänä tekijänä. Luovivan strategian hyödyntämistä kuvattiin tilanteissa, joissa oppilaan omien koulutyöhön liittyvien tavoitteiden ja vertaisten odotuksien välinen suhde näyttäytyi jännitteisenä. Toisin sanoen vertaisympäristössä vallitsevat arvot ja asenteet eivät tukeneet oppilaan opiskeluun liittyvien tavoitteiden saavuttamista. Tasapainoilemalla omien tavoitteiden ja vertaisympäristön odotusten välillä oppilas saattoi samanaikaisesti pitää kiinni omista opiskeluun liittyvistä tavoitteista ja vertaisvuorovaikutussuhteisiin liittyvistä tavoitteista. Oppilaan esimerkiksi kuvattiin panostavan opiskeluunsa, mutta osallistuvan samaan aikaan koulutyötä halveksuvaan puheeseen vertaisten kanssa peittäen näin koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen vertaisilta, mutta vahvistaen omaa asemaansa suhteessa vertaisiin.

Myös *muokkaavan strategian* hyödyntäminen vertaisvuorovaikutussuhteissa näytti pääosin edistävän oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä (Kuvio 9). Oppilaan prososi-

aallinen toiminta edisti sekä vertaisvuorovaikutukseen että koulutyöhön liittyviä tavoitteita. Oppilaan esimerkiksi kuvattiin olevan vertaisten tukena niin sosiaalisten kuin myös koulutyöhön liittyvien tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä edelleen edisti oppilaan omia akateemisia ja sosiaalisia tavoitteita. Koulutyöstä etäännyttävänä strategia näyttäytyi silloin, kun oppilas pyrki aggressiivisesti edistämään omia sosiaalisia ja akateemisia tavoitteita huomioimatta muiden tarpeita.

Oppilaiden kokemuksissa *omaksuva strategia* näyttäytyi kaikkein yleisimpänä strategiana rakentaa koulutyöhön kiinnittymistä vertaissuhteissa (Kuvio 9). Samaan aikaan sen hyödyntäminen näytti kuitenkin pääosin etäännyttävän oppilasta koulutyöstään. Tämä kertoo oppilaan akateemisten tavoitteiden ja vertaisten odotusten välisestä jännitteisestä suhteesta. Oppilaan kuvattiin ratkaisevan jännite omaksumalla vertaisryhmässä vallitsevat arvot ja asenteet, vaikka se edellytti luopumista omista, tarkoituksenmukaisista opiskelulle asetetuista tavoitteista. Oppilaiden kuvattiin laiminlyövän koulutyötään esimerkiksi jättämällä kotitehtävät tekemättä ja osallistumalla opiskelua halventavaan puheeseen vahvistaakseen omaa asemaansa vertaisryhmän jäsenenä. Koulutyöhön kiinnittymistä omaksuvan strategian hyödyntäminen nähtiin edistävän silloin, kun vertaisympäristössä vallitsevat arvot ja asenteet olivat tasapainossa tarkoituksenmukaisten koulutyötä koskevien tavoitteiden kanssa. Mukautuminen vertaisryhmän koulutyötä koskeviin arvoihin ja asenteisiin nivoi oppilaita yhteen ja edisti samanaikaisesti myös oppilaan akateemisia tavoitteita. Esimerkiksi ajan viettäminen sellaisen luokkatoverin kanssa, joka osallistui aktiivisesti koulutyöhön, näytti lisäävän myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja koulutyön arvostusta. *Vetäytyvä strategia* näyttäytyi kaiken kaikkiaan marginaalisena (Kuvio 9). Vuorovaikutuksesta vetäytyminen nähtiin edistävän koulutyöhön kiinnittymistä silloin, kun oppilas vetäytyi sellaisesta vuorovaikutuksesta, joka ei tukenut hänen koulutyötään. Koulutyöstä etäännyttämiseen vetäytymisen nähtiin johtavan puolestaan silloin, kun oppilas alkoi voida pahoin yksinäisyytensä takia.

Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteista oli tunnistettavissa ainoastaan kaksi strategiaa, omaksuva ja muokkaava strategia. Näistä *omaksuva strategia* näyttäytyi ensisijaisena strategiana rakentaa kokonaisvaltaista koulutyöhön kiinnittymistä (Kuvio 9). Strategialle oli tyypillistä opettajan ohjeiden täsmällinen noudattaminen sekä opettajan toimintamallien omaksuminen. Etäännyttävänä strategia näyttäytyi silloin, kun opettajan toimintamallit eivät kohdanneet oppilaan osaamistason tai oppimistavoitteiden kanssa, mutta oppilas tästä huolimatta pyrki mukautumaan opettajan toimintaan. *Muokkaava strategia* osoittautui opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa pääosin koulutyöstä etäännyttäväksi strategiaksi (Kuvio 9). Tyypillistä muokkaavalle strategialle oli opettajan toimintatapojen kyseenalaistaminen, mikä ilmeni kapinoimisena ja

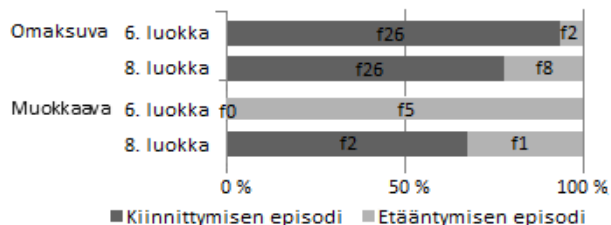
häiritseväenä käyttäytymisenä sekä opettajan toimintamallien aggressiivisena vastustamisena. Huomionarvoista on, että oppilaat eivät kuvanneet juuri ollenkaan aktiivista myönteistä osallistumista kuten vaihtoehtoisten työskentelytapojen ehdottamista omien akateemisten ja sosiaalisten tavoitteiden saavuttamiseksi opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa.

4.2.3 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu

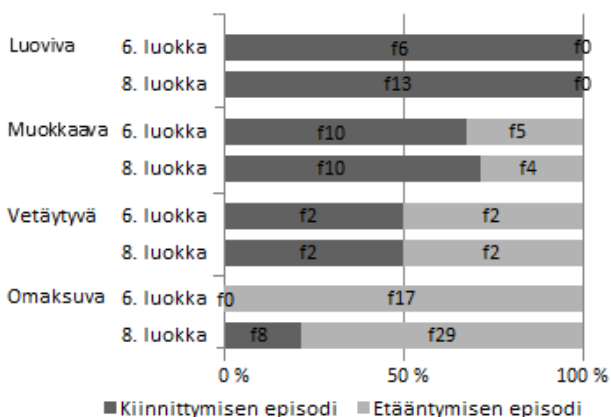
Tulokset osoittivat, että kuudennen ja kahdeksannen luokan oppilaiden käsityksissä eri strategioiden sopivuudesta rakentaa koulutyöhön kiinnittymistä vertaissuhteissa ainoa mainittava ero liittyi omaksuvaan strategiaan. Kuudesluokkalaisten kuvauksissa omaksuva strategia näyttäytyi ainoastaan koulutyöstä etäännyttävänä strategiana, kun taas kahdeksasluokkalaisten kuvauksissa sen mukaan toimiminen näytti myös edistävän koulutyöhön kiinnittymistä (Kuvio 10). Toisin sanoen kuudesluokkalaiset eivät tunnustaneet tilanteita, joissa vertaisympäristön arvoihin ja asenteisiin mukautuminen olisi edistänyt oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Kun taas tarkastellaan strategioiden yleisyyttä, voidaan havaita, että strategiat omaksuva ja luoviva näyttäytyivät useammin kahdeksasluokkalaisten kuin kuudesluokkalaisten kuvauksissa. Tämä saattaa viitata siihen, että siirryttäessä yläkouluun oppilaan sosiaalinen paine suhteessa vertaisiin kasvaa ja oppilas pyrkii enenevissä määrin välttämään henkilökohtaisia riskejä vertaissuhteissa. Toisaalta luovivan strategian määrällisesti suurempi osuus yläkoulu- laisten kuvauksissa saattaa viitata siihen, että oppilaan kiinnittymisen strategiat kehittyvät monimutkaisemmiksi iän myötä. Tämä taas voi osaltaan edistää oppilaan mahdollisuuksia rakentaa myönteistä koulusuhdetta jännitteisessä vertaisympäristössä.

Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa omaksuva strategia näyttäytyi ensisijaisena koulutyöhön kiinnittymisen strategiana sekä kuudennen että kahdeksannen luokan oppilaiden kuvauksissa (katso Kuvio 10). Lisäksi kahdeksasluokkalaiset mainitsivat muokkaavaa strategiaa kaksi kertaa koulutyöhön kiinnittävänä strategiana, kun taas kuudesluokkalaiset kuvasivat sitä ainoastaan koulutyöstä etäännyttävänä strategiana. Tuloksia tulkittaessa on huomioitava että muokkaavan strategian osuus opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa on hyvin alhainen. Kuviossa 10 on esitettyä kuudes ja kahdeksasluokkalaisten erot raportoitujen strategioiden jakaumassa kiinnittymisen ja etäännyttämisen episodeihin.

Opettaja-oppilas
vuorovaikutus



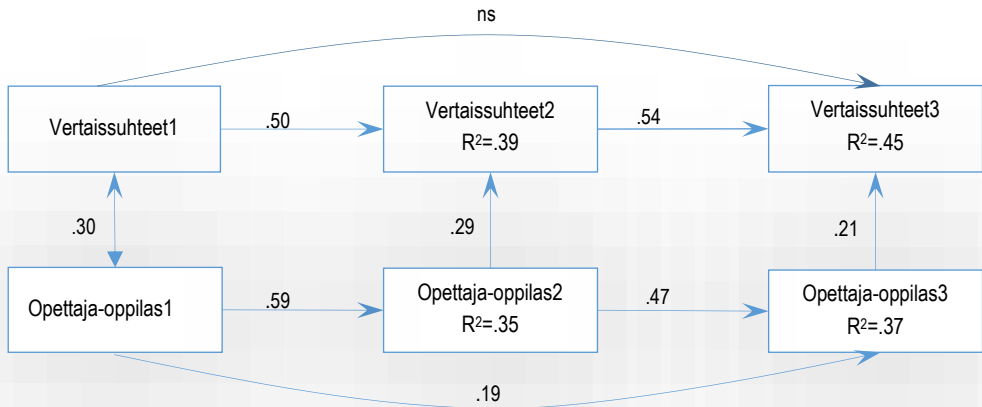
Vertaisvuorovaikutus



Kuvio 10. 6. ja 8. luokkalaisten oppilaiden kuvauksien erot raportoitujen strategioiden jakaumassa kiinnittymisen ja etääntymisen episodeihin

4.3 Opettajan rooli oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa ja emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyys

Kolmannessa osatutkimuksessa tarkasteltiin opettajan roolia oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tukijana. Tarkastelu rajautui opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa rakentuneen kuulumisen kokemuksen analysointiin. Kuulumisen kokemuksen kehittymistä tarkasteltiin kolmessa ajanhetkessä puoleltoista vuoden ajan. Tulokset vahvistivat teoreettista olettamusta siitä, että opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa rakentunut kuulumisen kokemus on yhteydessä oppilaan kuulumisen kokemukseen vertaissuhteissa (katso Kuvio 11). Toisin sanoen, tavalla, jolla opettaja kohtaa oppilaan oli merkitsevä vaikutus oppilaan vertaissuhteissa kokemaan hyväksyntään ja arvostukseen.



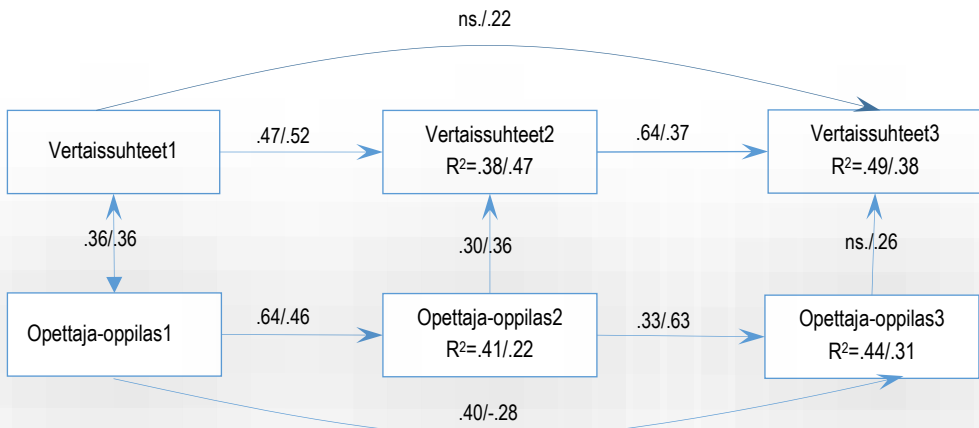
Kuvio 11. Oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyys ja opettaja-oppilas suhteiden yhteys oppilaan vertaissuhteisiin (koko aineisto)

Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyyttä puolentoista vuoden aikana. Tulokset osoittivat, että aikaisempi kuulumisen kokemus ennustaa tulevaa kuulumisen kokemusta molemmissa vuorovaikutussuhteissa. Oppilaan vuorovaikutussuhteet opettajien kanssa näyttäytyivät kuitenkin vertaissuhteita pysyvämiltä. Tästä kertoo se, että vertaissuhteissa koettu kuuluminen ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi kuulumisen kokemusta ajanhetkien 1 ja 3 välillä toisin kuin opettaja-oppilas suhteissa (Kuvio 11). Kuviossa 11 on kuvattuna testattu polkumalli kuulumisen kokemuksen pysyvyydestä opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa sekä niiden välisestä yhteydestä tarkasteltuna koko aineistolla. Testattu polkumalli sopi hyvin koko aineistoon (Kuvio 11; $\chi^2(6, n=178) = 9.64, p=.14, RMSEA=.06, CFI=.99, TLI=.97, SRMR=.05$).

Kaiken kaikkiaan tulokset osoittivat, että oppilaan kokemus opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta vaikuttaa siihen, miten oppilaat kokevat vertaissuhteet ja kuinka pysyvinä ne näyttäytyvät. Oppilaiden opettajan toiminnasta tunnistama rohkaisu ja kannustus liittyen opiskeluun sekä kokemus opettajan arvostuksesta ja oikeudenmukaisesta kohtelusta rakensivat oppilaan kuulumisen kokemusta opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa ja edelleen oppilaan kokemusta vertaisryhmän jäsenyydestä. Samoin oppilaan kokemus opettajan osoittamasta kiinnostuksesta oppilaan opiskelua kohtaan sekä kyvystä opettaa oli yhteydessä oppilaan vertaissuhteissa rakentuneeseen kuulumisen kokemukseen opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentuneen kuulumisen kokemuksen kautta.

4.3.1 Ala- ja yläkoulun oppilaiden vertailu

Tulokset osoittivat, että opettaja-oppilas suhteissa koettu kuulumisen kokemus oli vahvemmin yhteydessä vertaissuhteissa koettuun kuulumiseen yläkoulussa kuin alakoulussa (Kuvio 12). Tästä kertoo se, että opettaja-oppilassuhteet eivät selittäneet tilastollisesti merkitsevästi oppilaan vertaissuhteita kuudennen luokan lopussa (ajanhetkessä kolme). Sen sijaan yläkoulun oppilaiden kohdalla opettaja-oppilas suhteet olivat yhteydessä tai selittivät kuulumisen kokemusta vertaissuhteissa jokaisessa ajanhetkessä. Vastoin aiempia oletuksia tulokset osoittavat, että huolimatta yläkoulun monimuotoisemmasta sosiaalisesta ympäristöstä opettajalla on todelliset mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan vertaissuhteissa kokemaan hyväksyntään ja arvostukseen vahvistamalla myönteistä suhdetta oppilaaseen (myös yläkoulukontekstissa).



Kuvio 12. Oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyys ja opettaja-oppilas suhteiden yhteys vertaissuhteisiin ala- ja yläkoulun oppilaskohorteissa (alakoulu/yläkoulu)

Eroavaisuuksia ikäryhmien välillä oli myös kuulumisen kokemuksen pysyvyydessä. Vertaissuhteet näyttäytyivät pysyvämmiltä alakoulussa kuin yläkoulussa. Tästä kertoo se, että yläkoulun oppilaiden kohdalla vertaissuhteissa koettu kuuluminen ei selittänyt tilastollisesti merkitsevästi kuulumisen kokemusta ajanhetkien 1 ja 3 välillä toisin kuin alakoulun oppilaiden kohdalla (Kuvio 12). Lisäksi tulokset osoittivat, että kuulumisen kokemuksen ennustettavuus opettaja-oppilas suhteissa laski alakoulun oppilaiden kohdalla, kun taas yläkoulussa se vahvistui. Toisin sanoen alakoulun loppuvaiheessa oppilaat näyttävät neuvottelevan uudelleen suhteensa opettajaan, kun

taas yläkoulussa oppilaan suhde opettajaan näyttää vakiintuvan. Näyttää siltä, että erityisesti alakoulun loppuvaihe ennen siirtymää yläkouluun on merkityksellinen hetki oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Kuviossa 12 on testattu polkumalli kuulumisen kokemuksen pysyvyydestä opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa sekä niiden välisestä yhteydestä oppilaskohorteittain. Testatun polkumallin sopivuus aineistoon oli hyvä (Kuvio 12; χ^2 (12, n=178) =12.63, p=.40, RMSEA=.02, CFI=1.00, TLI=.99, SRMR=.05).

4.4 Tulosten yhteenveto

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä ja sen rakentumista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Tulokset osoittivat, että koulun sosiaalinen ympäristö ei aina tue oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä. Sekä opettaja-oppilas että vertaissuhteissa oli omat haasteensa. Erityisesti vertaissuhteet näyttivät useimmiten haastavan oppilaan myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta. Vertaissuhteissa oppilaan kuulumisen kokemuksen ja koulutyöhön liittyvien emootioiden välinen jännite näyttäytyi useimmiten tuhoisana. Vain kolmasosassa oppilaiden kuvauksista vertaisvuorovaikutussuhteet nähtiin voimavarana oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiselle. Oppilaiden strategiakuvaus vertaisvuorovaikutuksesta vahvisti ensimmäisen osatutkimuksen tulosta vertaisympäristön jännitteisestä luonteesta. Vertaisryhmän arvojen ja asenteiden omaksuminen osoittautui heikoimmaksi strategiaksi rakentaa koulutyöhön kiinnittymistä, kun taas luoviminen omien ja vertaisympäristön tavoitteiden välillä näyttäytyi optimaalisimpana strategiana oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen kannalta. Toimivien vertaissuhteiden ylläpitäminen sekä samanaikaisesti kiinnittyminen opiskeluun näytti edellyttävän oppilaalta strategista joustavuutta ja oli siten haastavinta oppilaalle.

Opettajan ja oppilaan väliset suhteet osoittautuivat vertaissuhteita yksiselitteisemmiksi. Myönteinen suhde opettajaan vahvisti oppilaan myönteistä suhtautumista opiskeluun. Oppilaiden kuvauksissa korostui kuitenkin merkittävästi tilanteet, jossa oppilaat kokivat, etteivät he saa riittävästi tukea opettajaltaan. Tämä taas oli yhteydessä heikkoon kuulumisen kokemukseen ja edelleen koulukielteisiin emootioihin ja koulutyön merkityksettömyyden kokemukseen. Oppilaat eivät myöskään tunnista neet oppilaan aloitteesta tapahtuvan rakentavan keskustelun mahdollisuutta opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa, vaan kuvasivat aktiivista pyrkimystä purkaa jännitettä omien tavoitteiden ja kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä pääosin

kielteisessä valossa. Aloitteellisuus liitettiin ainoastaan turhautumisen ilmaisuihin tai häiritsevään käyttäytymiseen. Näyttää siltä, että oppilaan heikko kuulumisen kokemus ja heikot mahdollisuudet vaikuttaa omaa opiskeluaan koskeviin päätöksiin etäännyttävät oppilasta koulutyöstä.

Tutkimustulokset opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutuksen keskinäisestä riippuvuussuhteesta osoittivat, että opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentunut kuulumisen kokemus on yhteydessä oppilaan kuulumiseen kokemukseen vertaisvuorovaikutuksessa. Tulokset yhdessä aikaisemman tuloksen kanssa opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa rakentuneen kuulumisen kokemuksen suorasta yhteydestä oppilaan koulutyöhön liittyviin emootioihin ja asenteisiin ovat rohkaisevia oppilaan kokonaisvaltaisen emotionaalisen kiinnittymisen näkökulmasta. Vahvistamalla suhdetta oppilaaseen opettajalla on mahdollisuus tukea paitsi myönteisten emootioiden ja asenteiden rakentumista oppilaiden keskuudessa, mutta myös oppilaiden välistä vuorovaikutusta koulupolun eri vaiheissa.

5 POHDINTA

5.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa hyödynnettiin monimenetelmällistä tutkimusotetta (Creswell, 2014; Johnson ym., 2007; Tashakkori & Teddlie, 2010). Käytännössä tämä tarkoitti erilaisien aineistojen ja analyysitapojen yhdistämistä. Kuvaprojektioitehtävät ja ryhmähaastattelut tuottivat monipuolista tietoa oppilaan (emotionaalisen) koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta. Viimeaikaiset tutkimukset oppilaiden kuulumisen kokemuksen rakentumisesta ja yhteydestä oppilaan koulutyötä koskeviin emotionoihin ja asenteisiin perustuvat pitkälti oppilaskyselyihin (esim. Anderson ym., 2004; Appleton ym. 2006; Archambault ym., 2009; Buhs, Ladd, & Herald, 2006; Dupont ym., 2014; Elf-fers ym., 2012; Furrer & Skinner, 2003; Gonida ym. 2009; Hughes ym., 2008; Klem & Connel, 2004; Lee, 2012; Pietarinen ym., 2014; Wang & Eccles, 2012; You, 2011). Kyselytutkimuksella ei kuitenkaan ole mahdollista saavuttaa niitä vuorovaikutustilanteita, joissa kiinnittyminen rakentuu. Kuvaprojektioaineisto mahdollisti oppilaan näkökulman esiin tuomisen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiseen vaikuttavista tekijöistä kahdessa eri vuorovaikutuskontekstissa (esim. Kvale, 2007; Porr ym., 2011). Ryhmähaastatteluaineiston avulla oli taas mahdollista tavoittaa kiinnittymisen strategioita, joista aikaisempaa tutkimusta on vähän. Oppilaskysely puolestaan mahdollisti emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen kehittymisen analysoinnin ja tarjosi mahdollisuuden hypoteesien testaamiseen (Bollen & Curran, 2004; Cohen ym., 2007). Tiedossani ei ole aikaisempia tutkimuksia, joissa opettaja-oppilas ja vertaissuhteiden välistä yhteyttä olisi tarkasteltu perustuen oppilaiden omiin kokemuksiin. Esimerkiksi Hughesin ja Chenin (2011) tutkimuksessa oppilaan ja opettajan välisen suhteen arviointi perustui opettajan tulkintaan (kyselytutkimus) ja vertaissuhteet taas luokkatoverien arvioon oppilaan sosiaalisesta asemasta. Vastaavasti Lucknerin ja Piantan (2011) tutkimuksessa vertaissuhteiden ja opettaja-oppilas suhteiden välistä yhteyttä tarkasteltiin havainnointitutkimuksella. Tässä tutkimuksessa oppilaita pyydettiin raportoimaan heidän omia kokemuksiansa omasta kuulumisen tunteesta suhteessa vertaisiin ja opettajiin oppilaskyselyiden avulla.

Monimenetelmällisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa keskeistä on arvioida päättelyn laatua (inference quality) ja päättelyn siirrettävyyttä (inference transferability) (Teddlie & Tashakkori, 2003). Päättelyn laadusta kertovat tutkimuksen rakenne ja tulkinnan täsmällisyys. Tässä tutkimuksen rakenteen luotettavuutta vahvistaa oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen tarkastelu kolmessa eri osatutkimuksessa. Osatutkimuksissa kiinnittymisen tarkastelun rakenne vaihteli: ensimmäisessä osatutkimuksessa tarkasteltiin emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen anatomiaa, toisessa koulutyöhön kiinnittymisen strategioita ja kolmannessa puolestaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyyttä. Osatutkimusten eri näkökulmat täydensivät toisiaan ja rakensivat kokonaisvaltaista ymmärrystä emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta ja kehittymisestä koulun sosiaalisessa ympäristössä. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava, että osatutkimusten teoreettinen lähestymistapa vaihteli. Ensimmäisessä ja kolmannessa osatutkimuksessa tutkimuskysymyksiä tarkasteltiin emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta, toisessa osatutkimuksessa puolestaan kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen kautta. Toisen osatutkimuksen teoreettinen ja empiirinen osa sisälsivät kuitenkin myös oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen ulottuvuuden. Oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen strategioiden tarkastelussa keskeisessä roolissa oli emotionaalisen kiinnittymisen osa-alueet, oppilaan kuulumisen kokemus sekä koulutyötä koskevat affektiot. Täten koulutyöhön kiinnittymisen strategiat kuvaavat myös emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista. Edelleen kolmannessa osatutkimuksessa oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tarkastelu rajautui kuulumisen kokemuksen tarkasteluun. Jotta voisimme ymmärtää oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista oppilaan koulupolun eri vaiheissa, lisätutkimusta oppilaan kokonaisvaltaisen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta suuremmilla aineistoilla ja pidemmällä aikavälillä koulupolun eri vaiheissa tarvitaan.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkasteluun liittyvät myös aineistonkeruutavat. Aineiston kerääminen samoilta oppilailta useilla eri menetelmillä lisäsi tutkimuksen luotettavuutta ja yhtenäisyyttä (methodological triangulation; between method approach) (Johnson ym., 2007; Tashakkori & Teddlie, 1998). Ensinnäkin usean eri menetelmän hyödyntäminen vähensi mahdollisten ristiriitaisuuksien ja väärin johtopäätösten syntymistä. Tutkimuksen keskeiset havainnot alkoivat kumuloitua, kun erilaiset aineistot antoivat systemaattisia havaintoja koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisesta koulun sosiaalisessa ympäristössä. Esimerkiksi toisen osatutkimuksen tulos kiinnittymisen strategioista vahvisti ensimmäisen osatutkimuksen tulosta koulun

sosiaalisen ympäristön jännitteisestä luonteesta. Aineistot täydensivät toisiaan ja antoivat sellaista tietoa, jota olisi ollut vaikea saavuttaa käyttämällä vain yhtä aineistonkeruumenetelmää (Darbyshire, MacDougall, & Schiller, 2005). Edelleen ryhmätiedon kerääminen yksilötiedon rinnalla lisäsi tutkimuksen luotettavuutta, kun oppilaiden henkilökohtaisia näkemyksiä ja kokemuksia oli mahdollista peilata ryhmässä ja ettuihin kollektiivisiin käsityksiin (combined levels of triangulation) (Cohen ym., 2007). Tässä tutkimuksessa koulun sosiaalista ympäristöä, ja sen mahdollistamaa emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä tarkasteltiin oppilaiden kertomana ja kokemana. Tulevissa tutkimuksissa tuloksien luotettavuutta voisi edelleen pyrkiä vahvistamaan peilaamalla niitä esimerkiksi havainnointitutkimuksen avulla oppilaiden todelliseen käyttäytymiseen. Lisäksi useiden informanttien kuten oppilaiden huoltajien tai opettajien hyödyntäminen aineistonkeruussa auttaisi kokonaiskuvan muodostumiseen oppilaan kiinnittymisen rakentumisprosessista lisäten tutkimuksen luotettavuutta.

Väitöstutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta keskeistä on, että aineistonkeruussa hyödynnettiin poikittais- ja pitkittäistarkastelua (time triangulation) (Cohen ym., 2007). Ryhmähaastattelu ja kuvaprojektiot toteutettiin tietynä ajanhetkenä, kun taas oppilaskysely toteutettiin puolentoista vuoden aikana kolme kertaa. Poikittais-tarkastelun haasteena on se, että sen avulla ei voi tarkastella muutosta. Reflektiivisten aineistonkeruumenetelmillä on kuitenkin mahdollista tavoittaa käsityksiä ja kokemuksia, jotka ovat muotoutuneet pidemmällä aikavälillä, eikä vain aineistonkeruuhetkessä (Kvale, 2007; Porr ym., 2011). Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin kahta oppilaskohorttia, mikä mahdollisti oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen analysoinnin oppilaan koulupolun kahdessa eri vaiheessa ja kahdessa erilaisessa kontekstissa. Edelleen kolmannessa osatutkimuksessa hyödynnetty pitkittäistarkastelu, jossa analysoitiin oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyyttä, täydensi poikittais-tutkimusten tuloksia. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava se, että oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen taso vaihtelee oppilaan koulupolun eri vaiheissa ja yksittäisen koulupäivän aikana (Alexander, Entwisle, & Horsey, 1997). Tätä muutosta ei tietyssä ajanhetkessä toteutetulla aineistolla saa kiinni.

Edelleen tutkimuksen tulkinnan luotettavuutta lisäsi aineistonkeruussa ja -analyysissa hyödynnetty tutkijatriangulaatio (investigator triangulation) (Cohen ym., 2007). Aineistonkeruussa hyödynnetyt instrumentit suunniteltiin usean tutkijan yhteistyönä, mikä häivytti yksittäisen tutkijan subjektiivisen näkemyksen korostumista käytetyissä instrumenteissa. Lisäksi ennen varsinaista aineistonkeruuta tutkimuksessa hyödynnetyt instrumentit kehitettiin peruskoulun oppilailta ja opettajilta saadun palautteen perusteella kahdessa pilottitutkimuksessa. Näin voitiin varmistaa, että

instrumentit soveltuivat nuorten elämysmaailmaan ja tuottivat tietoa niistä asioista, joista tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita (Cohen ym., 2007). Myös aineistonkeruuseen osallistui useita tutkijoita. Usean tutkijan hyödyntäminen vähensi yksittäisen tutkijan vaikutusta oppilaiden käsitysten rakentumiseen. Edelleen aineiston analyysien arviointi ja vahvistaminen tutkimusryhmäkeskusteluissa ja usean eri ohjaajan kanssa häivytti tutkijan subjektiivisen näkemyksen korostumista tutkimustuloksissa. Lisäksi tulosten tulkinnan luotettavuutta vahvistaa se, että tutkimuksen tulokset palautettiin tutkimuskouluille. Opettajat peilasivat tuloksia omaan arkitodellisuuteensa ja vahvistivat tutkimuksessa löydetty havainnot.

Kaiken kaikkiaan väitöstutkimuksen tulokset olivat johdonmukaisia, täydensivät toisiaan ja syvensivät ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Tulkinta tutkimustulosten yleistettävyydestä toisiin systeemeihin ja maihin on tehtävä kuitenkin varovaisesti johtuen suomalaisen peruskoulusysteemin omaleimaisuudesta (Sahlberg, 2011) sekä rajallisesta otoskoosta. Tutkimuksessa rakennetuilla malleilla ja tutkimuksen havainnoilla voi kuitenkin olettaa olevan teoreettista siirrettävyyttä (Cohen ym., 2007). Aineisto kerättiin yhdeksästä eri oppilasryhmästä kolmesta tapauskoulusta ympäri Suomen. Tutkimuskoulut edustivat tyypillisiä suomalaisia kouluja eri maakunnista. Edelleen tiedetään, että koulujen väliset erot esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksissa kansainvälisesti tarkasteltuna ovat erittäin pieniä (Sahlberg, 2011). Lisäksi tutkimuksen tulokset toimivat eri ryhmissä ja eri kouluasteilla hyvin.

5.1.1 Tutkimuksen luotettavuus osatutkimuksittain

Osatutkimus 1 ja 2. Tutkimuksessa hyödynnetyt laadulliset aineistot kerättiin kuvaprojektitehtävillä ja ryhmähaastattelulla (Kvale, 2007; Porr ym., 2011). Reflektiivisen kuvaprojektitehtävän etu on, että niiden avulla on mahdollista tavoittaa sellaista sisältöä, mikä on usein vahvasti rutinoitunutta tai muuten vaikea artikuloida. Tuloksia tulkittaessa on kuitenkin huomioitava se, että metodi ei välttämättä tuota kuvauksia todellisista tapahtumista, vaan kuvaa oppilaan tilanteeseen liittämiä käsityksiä ja tunteita (Branthwaite, 2002; Porr ym., 2011). Tätä voidaan pitää myös menetelmän vahvuutena, koska tutkimuksen tarkoitus oli tarkastella oppilaan affektioiden rakentumista koulun vuorovaikutustilanteissa. Kuvaprojektiot soveltuvat erityisen hyvin lasten ja nuorten tutkimukseen. Esimerkiksi vertaissuhteet ja niissä pärjääminen saattavat olla oppilaalle arkaluonteinen alue, johon liittyviä haasteita oppilas ei välttämättä rohkenisi muuten tuoda esiin.

Puolistrukturoidun ryhmähaastattelu avulla kerättiin tietoa oppilaiden ryhmässä jakamista käsityksistä ja asenteista (Kvale, 1996; Kvale, 2007). Ryhmähaastattelun

etuna voidaan pitää sitä, että pohdinta ryhmässä auttaa nuoria viemään keskustelua kyseessä olevasta temasta eteenpäin. Ryhmä tarjoaa emotionaalista turvaa nuorille oppilaille, jotka saattavat kokea haastattelutilanteen vieraaksi ja jännittäväksi tutkijan kanssa. Aineiston luotettavuuden näkökulmasta on keskeistä, että haastatteluun osallistujat saattoivat joko vahvistaa toistensa näkemyksiä tai haastaa niitä, mikä edelleen syvensi keskustelua ja synnytti uusia ideoita lumipalloefektin tapaan. Toisaalta toisten puheenvuoroihin reagoimisessa on myös menetelmän suurin haaste, mikäli keskustelu ei jakaudu tasaisesti haastatteluun osallistujien kesken (Kvale, 2007). Nuorten taipumus omaksua vertaisten näkemykset ryhmähaastattelutilanteessa täytyy myös huomioda tulkittaessa tuloksia. Tässä tutkimuksessa pyrimme luomaan mahdollisimman autenttisen ja turvallisen haastatteluympäristön oppilaille huomioimalla oppilaiden keskinäiset suhteet haastattelyryhmien luomisessa. Myös haastattelijä oli tuttu oppilaille. Tutkija oli viettänyt tapauskouluilla haastateltavien oppilaiden luokassa useita viikkoja puolentoista vuoden aikana keräten erilaisia aineistoja. Tämä edisti luottamuksen rakentumista haastattelijan ja oppilasryhmien välillä. Lisäksi tutkijalla oli opettajankoulutus ja hän oli tottunut työskentelemään ja kommunikoimaan nuorten oppilaiden kanssa. Kaiken kaikkiaan ryhmätasolta kerätyn aineiston etuna voidaan pitää sitä, että siinä yksittäisen oppilaan yksioellisilla ominaisuuksilla ja suhtautumisella tutkimukseen ei ole niin suurta vaikutusta aineiston sisältöön kuin yksilötasolta kerättyssä aineistossa (Cohen ym., 2007), mikä osaltaan lisää aineiston luotettavuutta.

Osatutkimus 3. Tutkimuksessa hyödynnetty määrällinen aineisto kerättiin kyselyllä, joka mittasi oppilaiden emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pysyvyyttä ja sisäistä dynamiikkaa opettaja-oppilas ja vertaissuhteissa puolentoista vuoden ajan (Bollen & Curran, 2004). Emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen osioiden reliabiliteetti oli riittävä jokaisessa ajanhetkessä (Pietarinen ym., 2014; Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhälto, 2016). Tulokset antavat viitteitä siitä, että mittari soveltuu suomalaiseseen kontekstiin. Mittarin käyttö edellyttää kuitenkin lisäarviointia, sillä sitä ei ole testattu toisissa maissa, koulusysteemeissä eikä ympäristöissä (Pietarinen ym., 2014).

5.2 Tutkimustulokset aiemman tutkimuksen valossa

Tässä väitöskirjatutkimuksessa tarkasteltiin oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumista erityisesti emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Tu-

lokset vahvistivat aikaisempia havaintoja, joiden mukaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä rakentavat yhtäällä kuulumisen kokemus (sosiaalinen ulottuvuus), toisaalla koulutyötä koskevat emootiot ja koulutyön merkityksellisyyden kokemus (affektiivinen ulottuvuus) (Elffers ym., 2012; Fredricks ym., 2004; Voelkl, 1997; Wang ym., 2011). Kumpikaan näistä ulottuvuuksista ei kuitenkaan yksin tuota vahvaa, tasapainoista emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä. Tulokset osoittivat, että koulun sosiaalisessa ympäristössä ulottuvuuksien välillä vallitsee jännite, joka voi olla opiskeluun kiinnittymisen, ja siten oppimisen kannalta rakentava tai tuhoisa. Oppilaiden oppimistavoitteiden saavuttamisen kannalta keskeistä onkin ymmärtää emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välistä suhdetta; sitä, miten suhtautuminen opiskeluun, sen herättämät tunteet ja toisaalta kuulumisen kokemus sosiaalisissa suhteissa ovat yhteydessä ja vaikuttavat toisiinsa. Tutkimus lisäsi ymmärrystä tämän suhteen rakentumista ja kehittymistä kouluympäristön merkittävimmissä vuorovaikutussuhteissa, opettajien ja toisten oppilaiden kanssa.

Väitöstutkimus vahvisti aikaisempia tuloksia siitä, että oppilaan kuulumisen kokemus säätelee merkittäväällä tavalla koulutyöhön liittyviä emootioita ja asenteita. Tämä yhteys ei kuitenkaan ole suora tai yksiselitteinen (Eccles & Roeser, 2011; Furrer & Skinner, 2003; Lee, 2012; Sage & Kindermann, 1999; You, 2011). Parhaimmillaan oppilaiden suhteet vertaisiin ja opettajiin edistivät opiskelua koskevia myönteisiä emootioita ja asenteita. Kuulumisen kokemus saattoi kuitenkin myös estää myönteisten emootioiden ja asenteiden rakentumista. Erityisesti vertaissuhteissa kuulumisen kokemus ja koulutyötä koskevat emootiot ja asenteet olivat usein jännitteisessä suhteessa keskenään, jopa niin, että vahva kuulumisen kokemus vertaissuhteissa näytti vahvistavan oppilaan koulukielteisiä emootioita ja koulutyön merkityksettömyyden kokemusta (katso myös Buhs ym., 2006; Sage & Kindermann, 1999; You, 2011). Toisaalta oppilas saattoi osoittaa kiinnostusta koulutyötä kohtaan, vaikka ei saanut siihen tukea vertaisympäristöstään (katso myös Wentzel & Asher, 1995). Sen sijaan opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa kuulumisen kokemuksen ja oppilaan koulutyötä koskevien emootioiden ja asenteiden välillä oli jo aiemmissa tutkimuksissa havaittu selkeä yhteys (Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Lee, 2012). Oppilaan kokemus opettajan halventavasta kohtelusta tai esimerkiksi opiskeluun liittyvän tuen tarpeen laiminlyönnistä oli suoraan yhteydessä oppilaan kielteiseen suhtautumiseen omaa koulutyötään kohtaan. Vastaavasti lämmin ja vastavuoroinen suhde opettajaan vahvisti oppilaan myönteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan. Tulokset osoittivat, että kuulumisen kokemuksen merkitystä koulutyöhön

kiinnittymiselle on syytä tarkastella erikseen opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteissa.

Vertaisvuorovaikutuksen monimuotoisuutta oppilaan koulutyötä koskevien emootioiden ja asenteiden säätelijänä selittää osaltaan lapsuuden ja nuoruuden rajalla olevien oppilaiden perustavanlaatuinen tarve saada hyväksyntää ja arvostusta nimenomaan vertaisten keskuudessa (Elkind, 1967; Nicholls, 1990). Oppilaan kokemus omasta asemastaan vertaissuhteissa vaikuttaa hänen välittömään henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokemukseen (Berndt ym., 1999; Berndt & Mekos, 1995; Hallinan & Williams, 1990; Juvonen ym., 2000). Oppilaat ovat siten alttiita omaksumaan vertaisten koulutyötä koskevat kielteiset arvot ja asenteet, mikäli se on edellytys hyväksynnän ja arvostuksen kokemukselle vertaissuhteissa (Sage & Kindermann, 1999). Itse asiassa oppilaiden tarve ja tavoite löytää tapoja edistää omaa asemaansa vertaisryhmän jäsenenä on monesti ensisijainen verrattuna opiskeluun liittyviin tavoitteisiin. Toisaalta tulokset oppilaan vertaisvuorovaikutuksessa rakentuneen kuulumisen kokemuksen ja koulutyötä koskevien asenteiden välisestä yhteydestä vahvistivat aikaisempia havaintoja, joiden mukaan yksin kuulumisen kokemuksen puute ei selitä oppilaan koulutyöhön liittyviä asenteita ja koulutyön merkityksettömyyden kokemusta (Finn, 1989; Wentzel & Asher, 1995). Tutkimukset osoittavat, että oppilaan koulutyöhön liittyvien emootioiden ja asenteiden rakentuminen on monimuotoinen yksilön ja ympäristön välinen prosessi, johon vaikuttaa oppilaan koko sosiaalinen ympäristö (esim. Wentzel, 2012). Esimerkiksi oppilaan myönteiset suhteet opettajiin tai perheeseen saattavat kompensoida oppilaan heikkoa kuulumisen kokemusta koulun vertaisryhmässä (Furrer & Skinner, 2003; Lee, 2012). Lisäksi yksilön motivationaaliset ja kognitiiviset tekijät selittävät oppilaiden koulutyöhön liittyvien emootioiden ja asenteiden rakentumista (esim. Skinner ym., 2008). Esimerkiksi oppilaan tunne omasta pystyvyydestään (self-efficacy) on keskeinen oppilaan koulutyötä koskevien emootioiden rakentumista määrittävä tekijä (Bandura, 1997; Elliot & Dweck, 2005; Wiegfield, Eccless, Schiefele, Roeser & Davis-Kean, 2006). Koulutyötä koskevien myönteisten emootioiden ja asenteiden on havaittu vahvistuvan niiden oppilaiden kohdalla, jotka luottavat omiin valmiuksiinsa suoritua onnistuneesti opiskeluun liittyvistä tehtävistä (Putwain, Sander & Larkin, 2013). Samoin oppilaan hyvät kognitiiviset opiskelutaidot mahdollistavat tarkoituksenmukaisen kiinnittymisen ja onnistumisen kokemukset (Katso esim. Lüftenegger, Klug, Harrer, Langer, Spiel & Schober, 2016), mikä taas vahvistaa ja ylläpitää myönteisiä emootioita koulutyötä kohtaan (Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz, 2017).

Opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentuneen kuulumisen kokemuksen selkeää yhteyttä oppilaan emootioihin ja asenteisiin saattaa selittää opettajan institutionaalinen rooli. Opettajat edustavat oppilaille koulun asettamia akateemisia tavoitteita, ja jos oppilaat eivät koe niitä merkityksellisiksi, turhautuminen suunnataan todennäköisesti opettajaan. Täten oppilaan opiskelua koskevat emootiot ja asenteet ovat useimmiten suoraan yhteydessä oppilaan ja opettajan välisten vuorovaikutussuhteiden laatuun. Tutkimuksissa on myös havaittu, että opettajat ovat taipuvaisia tukemaan oppilaita, jotka ovat muita vahvemmin kiinnittyneitä koulutyöhönsä. Sen sijaan opettajien on havaittu tarjoavan vähemmän tukea ja kontrolloivan vahvemmin niitä oppilaita, joiden kiinnittyminen koulutyöhön on heikkoa (esim. Skinner & Belmont, 1993). Toisaalta on myös mahdollista, että oppilaat vahvistavat omalla toiminnallaan etäännyttämisen kierrettä. Oppilaat, jotka kokevat koulutyön turhaksi, eivät välttämättä näe niin paljon vaivaa koulutyönsä eteen, eivätkä yritä saada myönteistä huomiota opettajalta (Skinner ym. 2008).

Väitöstutkimuksen tulokset kuulumisen kokemuksen rakentumisesta vertaissuhteissa ja sen yhteydestä oppilaan koulutyötä koskeviin emootioihin ja asenteisiin osoittivat, että kuulumisen kokemus, jossa emotionaalinen ja informatiivinen tuki olivat läsnä, vahvisti oppilaan myönteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä. Vertaisten kannustus ja rohkaisu (emotionaalinen tuki) sekä halu auttaa toisiaan koulutehtävissä (informatiivinen tuki) edistivät oppilaan kuulumisen tunnetta ja tuottivat edelleen oppimisen ilon kokemuksia ja vahvistivat koulutyön merkityksellisyyden kokemusta (katso myös Berndt & Keefe, 1995; Eccles & Roeser, 2011; Feldlaufer, Midgley, & Eccles, 1988; Midgley ym., 1989; Murdock, 1999; Wentzel, 1994; 1998). Huomioitavaa kuitenkin on, että yksin opetukseen ja oppimiseen liittyvä tuki ei riittänyt oppimisen ilon kokemukseen, mikäli oppilas koki vertaisten suhtautumisen itseään kohtaan emotionaalisesti kylmäksi ja välinpitämättömäksi. Kokonaisvaltainen ja vahva emotionaalinen kiinnittyminen, jossa myös oppimisen ilo on läsnä, näyttää edellyttävän vahvaa kuulumisen kokemusta, jonka rakentumisessa keskeinen tekijä on oppilaan kokemus emotionaalisesta tuesta. Toisaalta myöskään yksin vertaisten keskinäinen emotionaalinen tuki ei välttämättä rakentanut sellaista kuulumisen kokemusta, joka tukee oppilaan myönteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan. Vertaisvuorovaikutussuhteissa kiinteät, kuulumisen tunteen kannalta vahvat vuorovaikutussuhteet saattoivat tukea oppilaan kielteisiä emootioita ja asenteita koulutyötä kohtaan, mikäli vuorovaikutus ei sisältänyt oppilaiden keskinäistä opiskelun sisältöön liittyvää tukea. Näyttääkin siltä, että informatiivinen tuki yhdessä emotionaalisen tuen kanssa ovat välttämättömiä tekijöitä myönteisen koulusuhteen rakentumiselle (katso

myös Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012). Väitöstutkimuksen tulokset ovat linjassa aikaisempia tuloksien kanssa joiden mukaan vertaiset ovat oppilaalle tärkeä informatiivisen ja emotionaalisen tuen lähde, ja muodostavat keskeisen resurssin oppilaan emotionaalisen ja kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiselle (katso myös Martin & Dowson, 2009; Wentzel, 1998). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että oppilaiden halu toimia luokkahuoneen sääntöjen ja opettajan kehoitusten mukaisesti (Wentzel, 1994) sekä aktiivinen osallistuminen oppituntiin (Murdock, 1999) ovat yhteydessä oppilaiden vertaisilta saamaan emotionaaliseen ja koulutyöhön liittyvään tukeen. Toisaalta tutkimuksissa on viitteitä siitä, että vertaissuhteet, joita luonnehtivat jatkuvat konfliktit ja ristiriidat ovat yhteydessä oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen (Brendt & Keefe, 1995). Väitöstutkimuksen tulokset yhdessä aiempien tutkimushavaintojen kanssa selittävät osaltaan oppilaan vertaissuhteissa rakentuneen kuulumisen kokemuksen ristiriitaista roolia oppilaan koulutyöhön liittyvien emotionaalisten ja asenteiden säätelijänä. Yksin kokemus hyväksynnästä ja arvostuksesta vertaisryhmässä ei takaa myönteisiä emotionioita koulutyötä kohtaan, vaan myös vuorovaikutussuhteissa jaetuilla sisällöillä on merkitystä (esim. Juvonen, 2012).

Väitöstutkimuksen tulokset kuulumisen kokemuksen rakentumisesta opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa osoittivat, että opettajan oppilaalle tarjoama emotionaalinen ja informatiivinen tuki on keskeinen tekijä paitsi opettajan ja oppilaan (katso myös Battistich ym., 1995; Battistich ym., 1997; Skinner ym. 2008), myös oppilaiden keskinäisten suhteiden rakentumiselle (katso myös Gazelle, 2006; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011). Tulosten perusteella opettajan pyrkimys rakentaa vastavuoroista ja luottamuksellista oppilassuhdetta esimerkiksi osoittamalla kiinnostusta ja kiinnittämällä huomiota kunnioittavaan ja oikeudenmukaiseen kohteluun (emotionaalinen tuki) tukee oppilaan myönteisiä emotionioita ja asenteita koulutyötä kohtaan ja kuulumisen kokemusta molemmissa vuorovaikutussuhteissa. Samoin pedagogiset ratkaisut, joiden lähtökohtana on oppilaiden osaaminen (informatiivinen tuki), edistävät hyvää opettaja-oppilas vuorovaikutusta ja rakentavat emotionaalista kiinnittymistä myös vertaissuhteissa. Tulos kuvaa osaltaan vuorovaikutussuhteiden erilaisia merkityksiä oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen näkökulmasta. Sen lisäksi, että oppilaan kuulumisen kokemuksella opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa on useissa tutkimuksissa tunnistettu olevan suora vahva yhteys oppilaan koulutyötä koskeviin emotionioihin ja asenteisiin (esim. Anderson ym., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Lee, 2012), tulosten mukaan sillä näyttää olevan havaittavissa oleva yhteys niihin myös vertaissuhteiden kautta. Toisin sanoen vahvistamalla rakentavaa vuorovaikutusta suhteessa oppilaaseen, opettajalla on mahdollisuus edistää sellaista vuorovaikutusta oppilaiden keskuudessa, joka vahvistaa

koulutyötä koskevien myönteisten emootioiden ja asenteiden rakentumista ja purkaa jännitettä affektiivisen ja sosiaalisen ulottuvuuden välillä erityisesti oppilaiden keskinäisissä suhteissa. Opettaja-oppilas- ja vertaissuhteissa koetun kuulumisen välistä yhteyttä saattaa osin selittää opettajan tarjoaman sosiaalisen tuen, oppilaan minäkäsitykseen ja kiinnittymisen välillä havaittu yhteys. Esimerkiksi Skinner ym. (2008) osoittivat tutkimuksessaan, että opettajan oppilaalle osoittama tuki oli yhteydessä paitsi oppilaan käsitykseen suhteestaan opettajaan (kuulumisen kokemus), myös oppilaan käsitykseen omasta pätevydestä ja autonomiasta (katso myös Dupont ym., 2014). Tämä oli edelleen yhteydessä oppilaan emootioihin koulutyötä kohtaan. Tutkimuksista tiedetään, että oppilaan kokemus omasta pätevydestä, autonomiasta ja osallisuudesta suuntaa oppilaan toimintaa kouluympäristössä, ja täten myös tapaa osallistua vertaissuhteisiin kouluympäristössä (esim. Ryan & Deci, 2000; Eccles & Roeser, 2011). Toisin sanoen opettajan tarjoama emotionaalinen ja informatiivinen tuki saattavat vaikuttaa oppilaan kuulumisen kokemukseen vertaissuhteissa oppilaan minäkäsityksen kautta.

Tutkimuksen tulokset opettaja-oppilas ja vertaisvuorovaikutussuhteiden välisestä yhteydestä olivat rohkaisevia erityisesti yläkoulun oppilaiden näkökulmasta. Vastoin aiempia oletuksia (Bierman, 2011) yhteys opettaja-oppilas ja vertaissuhteiden välillä näyttäytyi yläkoulukontekstissa vahvempana kuin alakoulussa. Tämä viittaa siihen, että huolimatta muutoksista oppilaan sosiaalisessa ympäristössä ennen ja jälkeen siirtymän, opettajalla on todelliset mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan kokonaisvaltaisen kuulumisen kokemuksen rakentumiseen myös monimuotoisemmassa yläkoulukontekstissa. Toisaalta tämä saattaa viitata siihen, että kouluympäristöön tai koulunkäyntiin liittyvien haasteiden lisääntyessä opettajalta saadun tuen merkitys myös vertaissuhteiden säätelijänä korostuu. Tulokset oppilaan kuulumisen kokemuksen pysyvyydestä koulupolun eri vaiheissa olivat linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Hughes & Chen, 2011; Li & Lerner, 2013), ja korostavat oppilaan kuulumisen kokemuksen merkitystä kokonaisvaltaisen emotionaalisen kiinnittymisen ja edelleen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessissa läpi oppilaan koulupolun.

Tulokset oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen strategioista osoittivat, että jännite oppilaan sosiaalisen ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien ja omien tavoitteiden välillä pakottaa oppilaat soveltamaan enemmän tai vähemmän suotuisia strategioita koulutyöhön ja edelleen oppimiseen kiinnittymisessä. Oppilaat myös käyttävät osin eri strategioita vuorovaikutussuhteissa vertaisten ja opettajien kanssa. Vertaisvuorovaikutussuhteissa ympäristön toiminta- ja ajatusmallien omaksuminen näyttäytyi pää-

osin koulutyöstä etäännyttävänä strategiana, kun taas opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa se nähtiin ensisijaisena koulutyöhön kiinnittymistä edistävänä strategiana. Ensisijaisina kiinnittymistä edistävinä strategioina vertaisvuorovaikutussuhteissa näyttäytyi sen sijaan luoviminen omien tavoitteiden ja ympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä sekä pyrkimys muokata ympäristöä omien tavoitteiden suunnassa. Opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa puolestaan ympäristöä muokkaamaan pyrkivän strategian hyödyntäminen näytti etäännyttävän koulutyöstä. Vertaisvuorovaikutuksessa aktiivisten sosiaalisten strategioiden mukaan toimiminen nähtiin siis pääosin edistävän oppilaan koulutyöhön kiinnittymistä, kun taas opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa oppilaat eivät tunnistaaneet aktiivisia myönteisiä strategioita rakentaa kiinnittymistä koulutyöhön.

Aiempi tutkimus on osoittanut, että oppilaan kyky ja mahdollisuudet soveltaa aktiivisia ja optimistisia sosiaalisia strategioita edistävät oppilaan suoriutumista akateemisista ja sosiaalisista tilanteista ja vahvistavat näin oppilaan kiinnittymistä koulutyöhön ja edelleen oppimista (Ashman & Gillies, 2003; Cantor, 1990; Mäkikangas & Kinnunen, 2003; Norem, 1989; Prince, 2004; Salmela-Aro, Tolvanen, & Nurmi, 2009). Esimerkiksi oppilaan mahdollisuudet vaikuttaa omaa opiskeluaan ohjaavien päätösten tekoon kuten osallistamisen luokahuonekäytäntöjen suunnitteluun on havaittu tukevan oppilaan aktiivisuutta omassa opiskelussaan (Dupont ym., 2014; Reeve & Tseng, 2011; Westling, Pyhälto, Pietarinen, & Soini, 2013). Tämä edelleen mahdollistaa oppilaan kokemuksen omasta pystyvyydestään ja pätevyydestään koulutyön suhteen ja vaikuttaa merkittäväällä tavalla oppilaan koulutyön merkityksellisyyden kokemuksen rakentumiseen. Vastaavasti taas oppilaan heikon autonomian kokemuksen tiedetään heikentävän oppilaan motivaatiota ja käsitystä itsestä oppijana. (Eccles & Midgley, 1989; Eccles ym., 1993; Ryan & Deci, 2000). Lisäksi vahvan ulkoisen kontrollin on havaittu lisäävän käyttäytymisongelmia (Roeser & Eccles, 1998). Tulokset antavat viitteitä siitä, että vertaissuhteissa sovelletut strategiat tukivat opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa sovellettuja strategioita paremmin oppilaan aktiivista kiinnittymistä ja oppimista. Opettaja näyttäytyi oppilaille vahvana opiskelun kontrolloijana ja auktoriteettina, jossa oppilaan mahdollisuudet suunnata omaa opiskeluaan ja vaikuttaa sen kulkuun ovat kapeat. Sen sijaan vertaisvuorovaikutussuhteet oppilaat kokivat joustavaksi ympäristöksi, jossa heillä oli mahdollisuus aktiivisesti suunnata ja ohjata toimintaansa omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Näyttää siltä, että vertaisvuorovaikutussuhteissa esiin tullut oppilaiden strateginen osaaminen muodostaa tärkeän, mutta ajoittain hyödyntämättömän voimavaran koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiselle opettajan ja oppilaan välisissä vuorovaikutussuhteissa.

Väitöstutkimuksen tulokset syventävät ymmärrystä siitä, miten lapset ja nuoret kiinnittyvät kouluun vuorovaikutuksessa vertaisten ja opettajien kanssa. Aiempi tutkimus on tunnistanut oppilaan koulutyöhön kiinnittymisestä pääulottuvuudet, mutta jättänyt vähemmälle huomiolle sen, miten rikas ja monimuotoinen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessi on. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen rakentuminen liittyy merkittäväällä tavalla ihmisen perustarpeiden toteutumiseen kouluympäristössä (esim. Dupont ym., 2014; Ryan & Deci, 2000, Skinner ym., 2008). Erityisesti oppilaan perustavanlaatuisen tarve kokea hyväksyntää ja arvostusta on keskeisessä roolissa säätelemässä oppilaan kokonaisvaltaista emotionaalista ja edelleen koulutyöhön kiinnittymistä (esim. Finn, 1989). Se, miten oppilas kokee tulevansa kuulluksi ja hyväksytyksi vaikuttaa oppilaan emotionaalisen kehitykseen, jolla on välittömiä vaikutuksia oppilaan kokonaisvaltaiseen suhtautumiseen koulutyöhön. Erityisesti informatiivisen ja emotionaalisen tuen rooli sellaisen kuulumisen kokemuksen rakentajana, joka tukee oppilaan myönteisiä emootioita ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta nimenomaan vertaisvuorovaikutussuhteissa osoittautui keskeiseksi (Juvonen ym., 2012). Tulokset kiinnittymisen strategioista osoittivat, että oppilaiden koulunkäynnin tapa, jossa ollaan positiivisella tavalla läsnä ja osallistutaan, ei jostain syystä näy oppilaiden hyödyntämässä koulutyöhön kiinnittymisen strategioissa. Etenkin opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteet näyttivät kaventavan oppilaan mahdollisuuksia hyödyntää sellaisia kiinnittymisen strategioita, jotka tukisivat kokonaisvaltaista kiinnittymistä ja edelleen oppimista. Opettaja-oppilas vuorovaikutuksesta tunnistetut strategiat haastoivat oppilaan autonomian ja osallisuuden tunnetta ja edelleen heikensivät kokemusta koulutyön merkityksellisyydestä. Sen sijaan vertaisvuorovaikutussuhteet oppilaat kuvasivat joustavampana ympäristönä, jossa heidän oli mahdollista soveltaa oppimisen kannalta suotuisampia strategioita. Edelleen emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen pitkitäistarkastelu osoitti, että oppilaan kokemus emotionaalisesta kiinnittymisestä on suhteellisen pysyvää. Täten vuorovaikutusta, joka edistää oppilaan emotionaalisten tarpeiden ja kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välistä yhteensopivuutta on tärkeä tukea jo oppilaan koulupolun alkuvaiheessa, jotta myönteinen kehityskulku kohti emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä läpi oppilaan koulupolun olisi mahdollista (Finn, 1989).

5.3 Oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen tukeminen

Väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että koulun sosiaalinen ympäristö näyttäytyy oppilaalle usein jännitteisenä ja haastaa oppilaan emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä. Oppilaan emotionaalisen ja myös kokonaisvaltaisen koulutyöhön kiinnittymisen vahvistamisessa avainasemassa näyttääkin olevan sellaisen oppimisympäristön kehittäminen, jossa oppilailla on mahdollisuus osallistua aktiivisesti sekä vertaisvuorovaikutukseen että opettaja-oppilas vuorovaikutukseen tavalla, joka tukee paitsi koulutyöhön, myös vuorovaikutukseen liittyvien tavoitteiden toteutumista (Anderman, 2003; Anderman & Anderman, 1999). Erityistä huomiota olisi kiinnitettävä siihen, että oppilaan ei tarvitsisi valita vertaisten ja koulutyön välillä. Tämä edellyttää, että vuorovaikutusta vertaisten keskuudessa muokattaisiin ja suunnattaisiin kohti koulumyönteisiä tavoitteita paljon tietoisemmin. Parhaimmassa tapauksessa vertais-suhteet voivat olla merkittävä oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen resurssi (esim. Juvonen, 2012; Murdock, 1999; Wentzel 1994). Tällöin vahva kuulumisen kokemus vertaissuhteissa edistää paitsi oppilaan hyvinvointia ja sosiaalisten taitojen kehittymistä, myös koulun oppimistavoitteiden saavuttamista (Juvonen ym., 2000; Juvonen, 2006; Martin & Dowson, 2009).

Oppilaat tunnistivat vertaisvuorovaikutuksesta useita mahdollisuuksia rakentaa myönteistä suhdetta koulutyöhön. Esimerkiksi vertaistuen antaminen liittyen niin opiskelun sisältöön kuin myös kannustukseen ja rohkaisuun vahvisti oppilaiden keskinäistä yhteyttä ja koulutyön merkityksellisyyden kokemusta sekä tuotti oppimisen iloa. Näyttää kuitenkin siltä, että vertaissuhteissa oppilaiden koulukielteiset emootiot ja asenteet usein vahvistuvat sen sijaan, että ne tukisivat oppilaan myönteistä osallistumista koulutyöhön. Tutkimuksen tulokset suuntaavat huomion opettajan mahdollisuuksiin kääntää vertaissuhteet oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen voimavaraksi. Jos opettaja löytää tapoja edistää oppilaiden mahdollisuuksia tukea toisiaan oppisisältöihin liittyvissä asioissa, oppilaiden mahdollisuudet jakaa myönteisiä koulutyötä koskevia emootioita ja asenteita vertaisten kanssa lisääntyvät (Juvonen, 2012). Parhaimmillaan tämä muuntaa oppilaskulttuuria koulumyönteisempään suuntaan ja vähentää oppilaan tarvetta tasapainoilla kaverisuhteiden ja koulutyön välillä.

Edelleen tulokset osoittivat, että oppilaan tavalla kohdata yksittäinen oppilas on merkitsevä vaikutus oppilaan koulutyötä koskevien emootioiden ja asenteiden rakentamiseen (katso myös Lee, 2012; Roeser ym., 1996). Edistämällä myönteistä suhdetta oppilaisiin, opettaja voi tavoitteellisesti tukea oppilaan koulutyön merkityksellisyyden ja oppimisen ilon kokemusta sekä kokemusta kouluyhteisön jäsenyydestä. Välttämä-

töntä vahvan kuulumisen kokemuksen rakentumiselle opettaja-oppilas vuorovaikutussuhteissa näyttää olevan opettajan oppilaille tarjoama emotionaalinen ja informatiivinen tuki. Osoittamalla kiinnostusta oppilasta kohtaan, kohtelemalla oppilaita oikeudenmukaisesti ja kunnioittavasti sekä suuntaamalla pedagogiset ratkaisut oppilaan taitotason mukaan opettaja voi edistää vastavuoroista ja luottamuksellista opettaja-oppilas suhdetta (esim. Pakarinen ym., 2010). Keskeistä on myös oppilaan osallisuuden ja autonomian tarpeen tukeminen kehitettäessä pedagogisia toimintatapoja (esim. Dupont ym., 2014; Skinner ym., 2008). Oppilaan itsenäistymisen kehittymistä tukee oppilaan mahdollisuus osallistua omaan opiskeluun ja oppisisältöön liittyvien tehtävien suunnitteluun, mahdollisuus kokeilla itse ja saada onnistumisen kokemuksia (Ryan & Deci, 2000). Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että opettajan tulisi antaa päätöksenteko kokonaan oppilaille. Sen sijaan esimerkiksi tarjoamalla vaihtoehtoja, opettaja voi tukea oppilaan valinnan vapauden ja autonomian tunteen kehittymistä. Opettajan ammattitaitoa on tunnistaa oppilaan taitotason mukaisia osallistamisen tapoja, jotka vahvistavat yksilön pystyvyyden ja autonomian kokemusta. Lisäämällä oppilaan vastuuta opiskelua koskevien tehtävien suunnittelussa opettaja voi edistää paitsi vastavuoroisen opettaja-oppilas suhteen muodostumista, mutta ennen kaikkea vahvistaa oppilaan kokemusta koulutyön merkityksellisyydestä (Eccles & Roeser, 2009; Ryan & Patrcik, 2001). Tämä kuitenkin edellyttää, että oppilas kokee toimintaympäristön turvalliseksi, jossa on tilaa myös epäonnistumisille. Tasapainon löytäminen riittävän emotionaalisen ja informatiivisen tuen sekä oppilaan osallisuuden tukemisen välillä näyttää olevan avainasemassa oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tukemisessa.

Tulokset osoittivat, että oppilaan emotionaalinen koulutyöhön kiinnittyminen vaihtelee oppilaan koulupolun eri vaiheissa. Erityisesti koulusiirtymään liittyy muutoksia sekä oppilaan sosiaalisessa ympäristössä ja koulutyötä koskevissa tavoitteissa, jotka haastavat kiinnittymistä (Eccles ym., 1993). Tässä siirtymävaiheessa oppilas tarvitsee ja odottaa saavansa tukea, mutta toisaalta haluaa itsenäistyä. Tulokset esimerkiksi antoivat viitteitä siitä, että alakoulun loppuvaiheessa oppilaat olisivat todennäköisesti valmiimpia ottamaan annettua enemmän vastuuta koulutyöstään ja toimimaan itsenäisemmin, kun taas yläkoulun alkuvaiheessa uudessa opiskeluympäristössä oppilaat vaikuttivat olevan avoimempia ja vastaanottavaisempia opettajan tarjoamalle tuelle. Oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen dynaaminen ja kehittyvä luonne (Anderson ym., 2003; Wang & Eccles, 2013) haastaa opettajat pohtimaan yhdessä pedagogisia ratkaisuja, niin että ne voisivat tukea oppilaan kokonaisvaltaista emotionaalista koulutyöhön kiinnittymistä huomioiden oppilaiden tarpeet ja valmiudet koulupolun eri vaiheissa.

Tässä väitöstutkimuksessa päästään käsiksi niihin tekijöihin, jotka määrittävät oppilaan kouluun suhtautumista koulun sosiaalisessa ympäristössä. Vaikka kouluympäristö on keskeisessä roolissa oppilaan kiinnittymisen rakentumisessa, siihen vaikuttavat myös kulttuuriset uskomukset, oppilaan lähiyhteisö ja kotitusta (esim. Furrer & Skinner, 2003; Martin & Dowson, 2009; Wentzel, 2012) kuin myös oppilaiden yksilölliset erot sosiaalisissa ja kognitiivisissa taidoissa (esim. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011). Erityisesti vanhempien asenteilla, suhtautumisella oppimiseen, odotuksilla lapsen koulunkäynnille sekä tuella on syvä vaikutus lasten kiinnittymisen rakentumiseen (esim. Bempechat & Shernoff, 2012; Eccles, Roeser, Vida, Fredricks, & Wigfield, 2006). Lapset omaksuvat vanhemmilta koulutyöhön liittyviä asenteita ja oppivat kiinnittymisen kannalta tärkeitä taitoja, kuten kykyä arvioida omaa työskentelyä, tavoitteenasettelua ja erilaisia oppimisstrategioita (Friedel ym. 2007; Gonida ym. 2007; Gonida ym. 2009). Kokonaisvaltaisen oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen tukemisessa toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö on avainasemassa. Vuorovaikutus kodin kanssa lisää opettajan oppilaantuntemusta ja auttaa häntä opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa. Toisaalta taas oppilaan vanhemmille ja huoltajille yhteistyö antaa tärkeätä tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta sekä mahdollisuuksista tukea niitä (esim. Korpinen, 2008). Parhaimmillaan oppilaan koti- ja kouluympäristö yhdessä tukevat oppilaan kiinnittymistä koulutyöhön ja tarjoavat rakennuspalikoita positiiviseen tulevaisuuden orientaatioon. Tämän tutkimuksen löydökset auttavat osaltaan ymmärtämään sitä, kuinka rakentaa oppilaalle ymmärrettävä ja turvallinen oppimisympäristö, joka tukee oppilaan aktiivista osallistumista koulutyöhön ja inspiroi kohtaamaan uusia haasteita myös koulun ulkopuolella.

5.4 Koulutyöhön kiinnittymisen tulevaisuuden tutkimus

Tämä tutkimus lisää ymmärrystä oppilaan emotionaalisen ja edelleen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisprosessista painottaen oppilaan näkökulmaa ja nähden oppilaat aktiivisina koulutyöhön kiinnittymisen rakentajina heidän oppimisympäristössään. Oppilaan koulutyöhön kiinnittyminen on kuitenkin moniulotteinen ilmiö, jota voi tarkastella useista näkökulmista. Tutkimus herättikin monia lisäkysymyksiä liittyen oppilaan emotionaalisen ja edelleen koulutyöhön kiinnittymisen rakentumiseen.

Väitöstutkimuksen tulokset vahvistivat käsitystä emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen moniulotteisesta luonteesta ja tarpeesta ymmärtää sen sisäistä dynamiikkaa (Fredricks ym. 2004; Jimerson ym. 2003; Skinner ym. 2008). Tutkimuksen yksi keskeinen tulos emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen anatomiasta liittyi

opettajan rooliin oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen ja erityisesti kuulumisen kokemuksen tukijana vertaissuhteissa (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011). Emme kuitenkaan tiedä paljoakaan niistä tekijöistä, jotka opettaja-oppilas vuorovaikutuksessa rakentavat oppilaan kokemuksesta erityisesti vertaisyhteisön jäsenyydestä. Toisaalta myös vertaissuhteiden mahdollisesta vaikutuksesta opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin tulisi oppia lisää. Tulevissa tutkimuksissa olisikin tärkeä päästä käsiksi mahdollisiin välittäviin tekijöihin, jotka rakentuvat oppilaan suhteissa opettajiin ja vertaisiin ja edelleen vaikuttavat oppilaan kuulumisen kokemukseen (esim. Juvonen, 2012). Hyödyntämällä myös opettajien näkemyksiä oppilaiden ohella, tai havainnoimalla opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta voimme oppia lisää tästä riippuvuussuhteesta.

Edelleen oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen tutkimusta laajemmasta näkökulmasta pidemmällä aikavälillä tarvitaan (esim. Li & Lerner, 2013). Tulevissa tutkimuksissa on tärkeä huomioida paitsi emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen moniulotteisuus, myös behavioraalinen ja kognitiivinen ulottuvuus. Tarkastelemalla eri ulottuvuuksien välisiä yhteyksiä sekä niiden kehittymistä voidaan päästä käsiksi niihin tekijöihin, jotka laukaisevat muutoksia oppilaan tavassa rakentaa kiinnittymistä koulutyöhön. Syvällisen ymmärryksen saavuttaminen oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen kehittymisestä edellyttää kuitenkin myös perusteellisempaa oppilaan ja hänen ympäristön välisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Meillä on opittavaa siitä, miten muutokset oppilaan ja hänen kouluympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttavat oppilaan koulutyöhön kiinnittymiseen koulupolun eri vaiheissa (Eccles ym., 1993; Eccles & Roeser, 2011). Toisin sanoen tarvitsemme tietoa siitä, millaisia keinoja oppilaat käyttävät rakentaessaan yhteensopivuutta omien perustarpeidensa ja toisaalta kouluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien välillä ja miten tämä on yhteydessä oppilaiden koulutyöhön kiinnittymisen kehittymiseen (Skinner ym. 2008).

Tässä tutkimuksessa oppilaan ja kouluympäristön välistä dynamiikkaa tarkasteltiin kiinnittymisen strategioiden avulla. Jotta voisimme tukea sellaisten strategioiden omaksumista, jotka edistävät oppilaiden koulutyöhön kiinnittymistä, olisi tärkeä oppia lisää niistä yksilöön ja ympäristöön liittyvistä seikoista, jotka vaikuttavat oppilaan strategiaan valintoihin (Martin & Dowson, 2009). Lapset ja nuoret tulevat kouluun erilaisista lähtökohdista ja heillä saattaa olla hyvin erilaista osaamista liittyen esimerkiksi omien tunteiden käsittelyyn tai sosiaalisissa tilanteissa toimimiseen (esim. Bembechat & Shernoff, 2012). Näiden tekijöiden tunnistaminen auttaa oppilaita, opettajia ja muita kasvattajia tiedostamaan paremmin sen, mihin suuntaan oppimisympäristöjä kannattaa kehittää, jotta se tukisi oppilaan parempaa koulutyöhön kiinnittymistä.

Tärkeää olisi myös tarkastella sitä, miten oppilaiden hyödyntämät strategiat kehittyvät oppilaan koulupolun aikana: vakiintuuko oppilaan tapa rakentaa kiinnittymistä jo koulupolun alkuvaiheessa vai vaihteleeko se eri konteksteissa eri opettajien ja vertaisten kanssa. Ymmärtämällä paremmin strategioiden kehittymistä, mahdollistuisi esimerkiksi interventiotutkimuksen tekeminen, jonka avulla oppilaan strategista toimintaa kouluympäristössä voisi kehittää tarkoituksenmukaisempaan suuntaan.

Riippumatta siitä keskitytäänkö tulevissa tutkimuksissa edellä esitettyihin näkökohtiin, oppilaiden emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tarkastelussa on pyrittävä siihen, että asetetut tutkimuskysymykset edistävät sekä teoreettista ymmärrystä että koulun opetuskäytäntöjä. Ennen kaikkea oppilaan emotionaalisen koulutyöhön kiinnittymisen tarkastelussa on huomioitava koulun sosiaalisen ympäristön kompleksinen luonne, jossa kiinnittyminen rakentuu monimutkaisissa prosesseissa. Parhaimmillaan kouluympäristön kehittäminen on jatkuva prosessi, jossa edistetään oppilaan koulutyöhön kiinnittymisen rakentumisen kannalta parhaiksi osoittautuneita käytänteitä perustuen viimeisimpiin tutkimushavaintoihin.

LÄHDELUETTELO

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*(1), 49-74. doi:10.1037/0021-843X.87.1.49
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education, 87*, 107-127.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education, 72*(1), 5-22.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 24*(1), 21-37. doi:http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0978
- Anderson, D. H., Nelson, J. A. P., Richardson, M., Webb, N., & Young, E. L. (2011). Using dialogue journals to strengthen the student-teacher relationship: A comparative case study. *College Student Journal, 45*(2), 269-298.
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95-113. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325-339. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651-670. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arnold, D. H. (1997). Co-occurrence of externalizing behavior problems and emergent academic difficulties in young high-risk boys: A preliminary evaluation of patterns and mechanisms. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(3), 317-330. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(97)80003-2
- Ashman, A., & Gillies, R. (2003). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. London: Routledge Falmer.
- Aspinwall, L. G. (1998). Rethinking the role of positive affect in self-regulation. *Motivation and Emotion, 22*(1), 1-32.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69*(1), 140.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, *32*(3), 627-658.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, *32*(3), 137-151. doi:10.1207/s15326985ep3203_1
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest: A Journal of the American Psychological Society*, *4*(1), 1-44. doi:10.1111/1529-1006.01431
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*(4), 817-827. doi:10.1037/0022-3514.83.4.817
- Bempechat, J., & Shernoff, D. J. (2012). Parental influences on achievement motivation and student engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 315-342). Springer US.
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(4), 405-417. doi:10.1037/0022-3514.36.4.405
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, *45*(1), 13-41.
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, *66*(5), 1312-1329. doi:10.1111/1467-8624.ep9510075265
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, *5*(1), 123-142.
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the “invisible hand” of teacher influence on peer relations and student outcomes: A commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*(5), 297-303. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.004
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61-79. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, *34*(5), 934-946. doi:http://helios.uta.fr:2165/10.1037/0012-1649.34.5.934
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. (2004). Autoregressive latent trajectory (ALT) models a synthesis of two traditions. *Sociological Methods & Research*, *32*(3), 336-383. doi:10.1177/0049124103260222
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, *40*(4), 357.e9-e18. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Branthwaite, A. (2002). Investigating the power of imagery in marketing communication: Evidence based techniques. *Qualitative Market Research: An International Journal*, *5*(3), 164-171. doi:10.1108/13522750210432977

- Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group ("crowd") affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence*, 9(1), 73-96. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(86)80029-X
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1-13. doi:10.1037/0022-0663.98.1.1
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: A longitudinal perspective. *Developmental Psychology*, 20(5), 941-952. doi:doi:http://dx.doi.org.helios.uta.fi/10.1037/0012-1649.20.5.941
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology*, 43(1), 61-85. doi:http://helios.uta.fi:2122/10.1016/j.jsp.2004.12.002
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: "Having" and "doing" in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735.
- Cantor, N., Norem, J. K., Niedenthal, P. M., Langston, C. A., & Brower, A. M. (1987). Life tasks, self-concept ideals, and cognitive strategies in a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1178-1191. doi:10.1037/0022-3514.53.6.1178
- Catterall, M., & Ibbotson, P. (2000). Using projective techniques in education research. *British Educational Research Journal*, 26(2), 245-256. doi:10.1080/01411920050000971
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16(3), 261-271. doi:10.1177/1365480213505181
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. painos). London: Routledge.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416. doi:10.1111/1467-8624.ep12418487
- Connell, J. P. (1990). Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. Teoksessa D. Cicchetti (Toim.), *The self in transition: Infancy to childhood* (s. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. Teoksessa M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Toim.), *Self process and development: The Minnesota symposia on child development* (Vol. 23, s. 43-77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. painos). Los Angeles: Sage.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research*, 5(4), 417-436. doi:10.1177/1468794105056921
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The individualized classroom assessment scoring system (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 1-16. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004

- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 5-32.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2012). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. Teoksessa R. M. Lerner, & L. Steinberg (Toim.), *Handbook of adolescent psychology* (3. painos, s. 404-434). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. Teoksessa C. Ames, & R. Ames (Toim.), *Research on motivation in education: Vol 3. goals and cognitions* (s. 13-44). New York: Academic.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/0003-066X.48.2.90
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Eccles, J. S., Roeser, R., Vida, M., Fredricks, J. A., & Wigfield, A. (2006). Motivational and achievement pathways through middle childhood. Teoksessa L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Toim.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (2. painos, s. 325-355). New York: Psychology Press.
- Eccles, J. & Wang, M.-T. (2012). So what is student engagement anyway? Teoksessa S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 133-148). New York, NY: Springer.
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005
- Elias, M. J. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1(7), 20-25.
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Toim.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Eronen, S., Nurmi, J., & Salmela-Aro, K. (1997). Planning-oriented, avoidant, and impulsive social reaction styles: A person-oriented approach. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 34-57. doi:http://dx.doi.org/10.1006/jrpe.1997.2169
- Farmer, T. W., Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247-256. http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.006
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156. doi:10.1177/0272431688082003
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. (No. NCES-93-470). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.

- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 97—131). New York, NY: Springer.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine, 45*(8), 1207-1221. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(97)00040-3
- 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.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*(2), 172-175.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Friedel, J., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 434-458.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*(1), 99-113.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148.
- Gadamer, H. (2004). *Hermeneutiikka: Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentanut Ismo Nikander, Tampere: Vastapaino.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child × environment model. *Developmental Psychology, 42*(6), 1179-1192. doi:10.1037/0012-1649.42.6.1179
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: Common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development, 10*(1), 23-40. doi:10.1111/1467-9507.00146
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 288-296. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004
- Goffman, E. (1969). *Strategic interaction: An analysis of doubt and calculation in face-to-face, day-to-day dealings with one another*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gonida, E. N., Kiosseoglou, G., & Voulala, K. (2007). Perceptions of parent goals and their contribution to student achievement goal orientation and engagement in the classroom: Grade-level differences across adolescence. *European Journal of Psychology of Education, 22*(1), 23-39.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences, 19*(1), 53-60. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools, 30*(1), 79-90. doi:10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education, 62*(1), 60-71. doi:10.1080/00220973.1993.9943831
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13. doi:10.1037/0022-0663.93.1.3
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education, 63*(2), 122-132.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher–Child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. Teoksessa R. C. Pianta, M. J. Cox & K. L. Snow (Toim.), (s. 49-83). Baltimore, MD, US: Paul H Brookes Publishing.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence, 22*(2), 117-142. doi:10.1177/0272431602022002001
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence, 34*, 639-652.
- Higgins, R. L., Snyder, C. R., & Berglas, S. (2013). *Self-handicapping: The paradox that isn't*. Springer Science & Business Media.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Kandice, S. (2002). Investigating “sense of belonging” in first-year college students. *Journal of College Student Retention, 4*, 227-256.
- Hospel, V., Galand, B., & Janosz, M. (2016). Multidimensionality of behavioural engagement: Empirical support and implications. *International Journal of Educational Research, 77*, 37-49.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1994). Children's relationships with peers: Differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development, 65*(1), 253-263. doi:10.1111/1467-8624.ep9406130693
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. -, & Loyd, L. K. (2008). Teacher–Student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 1-14. doi:http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 278-287. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher–child relationships from kindergarten to sixth grade: Early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development, 18*(4), 915-945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.
- Jimerson, S. R., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 116.

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social bonds, and school functioning. Teoksessa P. A. Alexander P. H. Winne (Toim.), (s. 655-674). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim.) *Handbook of research on student engagement* (s. 387-401). Springer US.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2000). Peer harassment, psychological adjustment, and school functioning in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 349-359. doi:http://helios.uta.fi:2124/10.1037/0022-0663.92.2.349
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges/. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481. doi:10.1348/000709909X402811
- Ketonen, E., & Lonka, K. (2013). How are situational academic emotions related to teacher students' general learning profiles? Teoksessa K. Tirri, & E. Kuusisto (Toim.), *Interaction in educational domains* (s. 103-114). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kiiskilä, K. (2015). Vanhemmuustyylien ja koulunkäyntiin liittyvien ohjaukikäytänteiden yhteydet lasten kouluun sitoutumiseen. *Kasvatus*, 46(4), 349-363.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. painos). New York: Guilford publications.
- Korpinen, E. 2008. Vanhemmat – koulun ja opettajan voimavara. Teoksessa Koiranen, T., Husso, M-L. & Korpinen, E. (Toim.) 2008. Kodin ja koulun yhteistyön monet kasvot. Tutkiva opettaja. *Journal of Teacher Researcher* 2/2008. Jyväskylä: Tuope. 94-103.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E., & Vetteranta, J. (2013). *PISA12 ensituloksia*. (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Los Angeles, Calif: SAGE.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill - Palmer Quarterly*, 46(2), 255.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. doi:10.1037/a0013153

- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences, 40*(3), 521-532. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2005.07.009
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research, 53*(0), 330-340. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*(7), 801-815.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence, 42*(1), 20-32.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. doi:10.1037/a0021307
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 274-283. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lipponen, L. (2010). Omahaoitajakokeilu, päiväkodin melutaso ja lasten sitoutuminen toimintaan. *Psykiologia, 45*(4), 316.
- Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2007). Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors. In T. D. Little, J. A. Bovaird & N. A. Card (Toim.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (s. 207-230). Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 257-266. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010
- Lüftenegger, M., Klug, J., Harrer, K., Langer, M., Spiel, C., & Schober, B. (2016). Students' achievement goals, learning-related emotions and academic achievement. *Frontiers in psychology, 7*: 603.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. doi:10.1037/0033-2909.131.6.803
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research, 96*(6), 340-349. doi:10.1080/00220670309596617
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences, 35*(3), 537-557. doi:http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00217-9
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education, 48*(2), 173-188.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research, 79*(1), 327-365. doi:10.3102/0034654308325583
- McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate a critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8*(3), 130-140.

- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods* Sage Publications.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development, 60*(4), 981-992. doi:10.2307/1131038
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology, 91*, 62–75.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus user's guide. statistical analysis with latent variables* (7. painos). Los Angeles: CA: Muthén & Muthén.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review, 51*(4), 546-564.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. Teoksessa F. M. Newmann (Toim.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (s. 11-30). New York: Teachers College Press.
- Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. Teoksessa R. Sternberg, & J. Kolligian (Toim.), *Competence considered* (s. 11-40). New Haven: Yale University Press.
- Norem, J. K. (1989). Cognitive strategies as personality: Effectiveness, specificity, flexibility, and change. *Personality psychology* (s. 45-60) Springer.
- Nurmi, J., Salmela-Aro, K., & Ruotsalainen, H. (1994). Cognitive and attributional strategies among unemployed young adults: A case of the failure-trap strategy. *European Journal of Personality, 8*(2), 135-148. doi:10.1002/per.2410080205
- Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela-aro, K., & Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality, 10*(3), 201-219.
- Nurmi, J., Toivonen, S., Salmela-Aro, K., & Eronen, S. (1997). Social strategies and loneliness. *Journal of Social Psychology, 137*(6), 764-777.
- O'Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology, 48*(3), 187-218. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. (No. ISBN 952-13-1878-3). Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., & Nurmi, J. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development, 21*(1), 95-124. doi:10.1080/10409280902858764
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H., Murayama, K., & Goetz, T. (2016). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*.
- Phillips-Howard, P. A., Bellis, M. A., Briant, L. B., Jones, H., Downing, J., Kelly, I. E., . . . Cook, P. A. (2010). Wellbeing, alcohol use and sexual activity in young teenagers: Findings from a cross-sectional survey in school children in north west England. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy, 5*(27) doi:http://doi.org/10.1186/1747-597X-5-27

- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhälö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67(0), 40-51. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231. doi:10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x
- Pyhälö, K., Pietarinen, J., Soini, T., & Westling, S. (2011). Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla. *Koulutuspolitiikan Käytännöt Kansallisessa Ja Ylikansallisessa Kehyksessä*, 437-460.
- Pyhälö, K., Ahonen, E., Pietarinen, J., & Soini, T. (2011). Comprehensive school teachers' perceptions about the pupil's role in the school community. Teoksessa B. Hudson, & M. A. Meyer (Toim.), (s. 177-189). Barbara Budrich: Opladen.
- Pyhälö, K., & Soini, T. (2007). Opetussuunnitelma koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa P. Johnson (Toim.), (s. 143-187). *Suuntana Yhtenäinen Perusopetus. Jyväskylä: PS-Kustannus*.
- Pyhälö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school—significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221.
- Putwain, D., Sander, P., & Larkin, D. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success. *British Journal of Educational Psychology*, 83(4), 633-650.
- Ramelow, D., Klinger, D., Currie, D., Freeman, J., Damian, L., Negru, O., . . . Felder-Pluig, R. (2012). Social context. school. In C. Currie, C. Zanotti, Morgan, A., Currie, D., M. de Looze, C. Roberts, O. S. Samdal O & Barnekow V. (Toim.), *Social determinants of health and well-being among young people. health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (6. painos, s. 45-63). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents).
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable-and person-centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 345-368.
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, 8(1), 123-158.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in

- school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer interactions, relationships, and groups. Teoksessa J. Wiley & Sons (Toim.) *Handbook of child psychology*, Inc. doi:10.1002/9780470147658.chpsy0310
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460. doi:10.3102/00028312038002437
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143-171.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in finland?*. New York: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K., Muotka, J., Alho, K., Hakkarainen, K., & Lonka, K. (2016). School burnout and engagement profiles among digital natives in Finland: A person-oriented approach. *European Journal of Developmental Psychology*, 13(6), doi:http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2015.1107542
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 78(4), 663-689.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23. doi:http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162-172. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.009
- Salonen-Hakomäki, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The way ahead for finnish comprehensive school? Examining state-level school administrators' theory of change. *Journal of Curriculum Studies*, 1-21. doi:10.1080/00220272.2016.1143530
- Scott, L. A., Rock, D. A., Pollack, J. M., & Ingels, S. J. (1995). *Two years later: Cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders. national education longitudinal study of 1988*. (Statistical Analysis Report). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Selig, J., P., & Little, T. D. (2012). Autoregressive and cross-lagged panel analysis for longitudinal data. Teoksessa B. Laursen, T. D. Little & N. A. Card (Toim.), *Handbook of developmental research methods* (s. 265-278) Guilford Press.
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418. doi:10.1002/pits.20305
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi:10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E. A., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. Teoksessa W. K., & W. A. (Toim.), *Handbook of motivation at school* (s. 223-245). NJ: Erlbaum: Mahwah.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21—44). New York, NY: Springer.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. -, & Kwok, O. -. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development, 83*(4), 1180-1195. doi:http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01761.x
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. painos). Thousand Oaks: Sage.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin, 103*(2), 193-210. doi:10.1037/0033-2909.103.2.193
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2003). Major issues and controversies in the use of mixed methods in the social and behavioral sciences. Teoksessa A. Tashakkori, & C. Teddlie (Toim.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (s. 3-50). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology, 27*(5), 867-880. doi:doi:http://dx.doi.org.hellos.uta.fi/10.1037/0012-1649.27.5.867
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education, 37*(7), 811-824. doi:10.1080/03075079.2010.549220
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). Students' experiences of the development of emotional engagement. *International Journal of Educational Research, 79*, 86-96. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.003
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Black, M., . . . Falkmer, T. (2015). Belongingness in early secondary school: Key factors that primary and secondary schools need to consider. *PLoS ONE, 10*(9), 1-27. doi:10.1371/journal.pone.0136053
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education, 105*(3), 294-318.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional

- perspective. *Learning and Instruction*, 28(0), 12-23. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722—737.
- Wang, M., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266—1276.
- Wang, M., 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. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Philadelphia: Falmer Press.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (Toim.). (1987). *Student engagement and disaffection in school student report*. Rochester, NY: Rochester Assessment Package for Schools.
- Wells, M. C. (1996). *Literacies lost: When students move from a progressive middle school to a traditional high school*. New York: Teacher College Press.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482. doi:http://helios.uta.fi:2096/10.1016/S0022-4405(01)00084-X
- Wentzel, K. (2012). Part III commentary: Socio-cultural contexts, social competence, and engagement at school. Teoksessa S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Toim.), *Handbook of research on student engagement* (s. 479-488). Springer US.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Wentzel, K. R. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86, 173—182.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763. doi:10.1111/1467-8624.ep9506152723
- Westling, S. K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2013). How do ninth-graders perceive their involvement in the most meaningful episodes of their school career? *International Journal of Educational Research*, 58, 25-35. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.005
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. Teoksessa W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6. painos, s. 933–1002). New York: Wiley.
- You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(0), 829-835. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.008
- Zimmer-Gembeck, M., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: Relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence*, 30(1), 1-16. doi:http://helios.uta.fi:2096/10.1016/j.adolescence.2005.03.001

I

THE ANATOMY OF ADOLESCENTS' EMOTIONAL ENGAGEMENT IN
SCHOOLWORK

by

Ulmanen, S.; Soini, T.; Pietarinen, J.; & Pyhältö, K.

This is the authors accepted manuscript of an article published as the version of record in Social
Psychology of Education 2016 <http://www.springernature.com/>
Available online: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>

Reproduced with permission from Springer

Notes on contributors/Authors' details:

PhD student Sanna Ulmanen*, School of Education, University of Tampere, Finland. Ulmanen is a researcher at Doctoral Programme in Educational Studies. Her research interest is in the development process of students' school engagement in the context of school's social environment.

Dr Tiina Soini, School of Education, University of Tampere, Finland. Soini is Research Director at the School of Education, University of Tampere and Adjunct Professor at the University of Eastern Finland. Her research interests are in the learning and well-being of educational communities, with a special focus on teacher communities in comprehensive school. She is Co-PI in the Learning and Development in School research group together with Kirsi Pyhältö and Janne Pietarinen.

Dr Janne Pietarinen, School of Applied Educational Science and Teacher Education, University of Eastern Finland, Finland. Pietarinen is Professor of teacher education at the School of Applied Educational Science and Teacher Education, University of Eastern Finland, and Adjunct Professor at the University of Tampere. His research interests are in educational transitions, pupil and teacher learning, and well-being in the context of sustainable school development. He is Co-PI in the Learning and Development in School research group together with Tiina Soini and Kirsi Pyhältö.

Dr Kirsi Pyhältö, Faculty of Educational Sciences, University of Oulu, and Centre for Research and Development of Higher Education, Institute of Behavioural Sciences, University of Helsinki, Finland. Pyhältö is Research Director at the Research and Development Centre for University Pedagogy, University of Helsinki and Professor of Educational Science at the University of Oulu. Her research interests include learning, well-being and professional agency of in-service teachers. Pyhältö is Co-PI in the Learning and Development in School research group together with Tiina Soini and Janne Pietarinen.

*Corresponding author Sanna Ulmanen

The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork

Abstract

This study explores the complexity of emotionally engaging schoolwork among students by analysing the interrelation between the affective and the social dimensions of emotional engagement. The data were collected from 78 Finnish sixth-grade (aged 12–13 years) and 89 eighth-grade (aged 14–15 years) students using picture tasks. The results show that the main elements of the affective dimension are the valuing of schoolwork and the enjoyment of learning, and the main element of the social dimension is a sense of belonging in terms of social cohesion and the support experienced by students. Furthermore, the results suggest that emotional engagement has internal dynamics: the affective and social dimension influence each other, regulating the students' sense of emotional engagement. Consequently, neither of the dimensions alone result in strong, balanced emotional engagement. In addition, the results show that the relation between the affective and social dimension was more unbalanced in the peer interaction than in the teacher–student interaction at both grade levels. This suggests that tensions in the peer interaction at school make for a more complicated context in terms of emotional engagement.

Keywords: Emotional engagement in schoolwork, sense of belonging in the teacher–student interaction, sense of belonging in peer interaction, affect towards schoolwork

1 Introduction

It has been suggested that emotional engagement in school activities is a substantial prerequisite for students' effort, achievement and persistence in studying (Audas and Willms, 2001; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004; Janosz et al., 2000; Libbey, 2004; Willms, 2003). Students who regard school as vital and valuable and consider themselves to be members of the school community have been found to receive higher grades and to complete school successfully (Finn, 1993; Finn and Voelkl, 1993). Moreover, a strong sense of belonging at school is related to positive future orientations in adolescence (Crespo et al., 2013; Israelashvili, 1997) and good overall development in adolescence (Debnam et al., 2014). In turn, students who do not feel themselves to be members of the school community and have negative perceptions of school are at risk of a wide range of long-term

adverse consequences, such as disruptive classroom behaviour, absenteeism, and dropping out of school (Finn and Voelkl, 1993; Harel-Fisch et al., 2011).

Moreover, disengagement from school may be reflected in the students' ability to participate in the surrounding community and may increase the risk of social exclusion. Thus, concern over weak school engagement is related to learning outcomes and to adolescents' ability to participate in social life and become members of society, and is thus understood to relate to students' general wellbeing (Bond et al., 2007; Fredricks et al., 2004; Klasen, 1999; Phillips-Howard et al., 2010). Even though most students engage with school successfully, negative attitudes towards schoolwork are quite common among students in many countries (Ikeda, 2013) and problems in engaging with schoolwork tend to increase throughout the school career (Archambault et al., 2009; Li and Lerner, 2011; Zimmer-Gembeck et al., 2006). A low level of students' emotional engagement is a reality also in Finland. Despite Finland's PISA (the OECD's Programme for International Student Assessment) success academically, the country was ranked 34 out of 39 countries based on students' satisfaction at school (Ramelow et al., 2012). Problems are apparent in both social interactions in schools, for example, the school climate (Salmela-Aro et al., 2008), and in the valuing of schoolwork. For example, the study from Salmela-Aro and her colleagues (in press) showed that almost half of the primary school students (age 12, n=759) participating in the study did not see school as significant in their lives. A reason for the decreased level of student engagement is an increasing gap with adolescents' life experiences and meaningful learning outside of school versus school practices (Salmela-Aro et al. in press).

Research on emotional engagement has focused heavily on the external or environmental factors that influence increased or hindered emotional engagement (Elffers et al., 2012; Gonida et al., 2009; Lee, 2012; Li et al., 2010; Li and Lerner, 2013; Wang et al., 2011). Prior studies have identified individual factors – such as the students' background (Elffers et al., 2012; Gonida et al., 2009), mastery of goal orientation, and institutional characteristics, such as school goal structure (Gonida et al., 2009) – as having a significant impact on students' emotional engagement. However, understanding of the internal dynamics of emotional engagement is still insufficient. This study aims to produce a better understanding of the nature of *emotional engagement in schoolwork*, which entails both *students' affects towards studying, valuing schoolwork* and their *sense of belonging* in the school community (Archambault et al., 2009; Voelkl, 1997; Wang et al., 2011).

2 Emotional engagement as a constituent of academic engagement

Academic engagement refers to students' active involvement in school-related tasks, i.e. the studying and learning activities provided by the school community (Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009). It is a multidimensional construct consisting of *behavioural, cognitive and emotional* components. Behavioural engagement entails active participation and involvement in studying and learning, whereas cognitive engagement refers to the student's personal investment in learning activities, including self-regulation and a commitment to the mastery of learning (Fredricks et al., 2004). Emotional engagement, on the other hand, encompasses, for example, attitudes towards schoolwork and affects related to studying – such as enjoyment, anxiety or boredom – and school-related beliefs and a sense of belonging (Archambault et al., 2009; Fredrickson, 2001).

Although the emotional, behavioural and cognitive components of academic engagement are often explored separately, they mutually influence each other over time. It has been suggested that emotional engagement plays a significant and distinctive role in the ways in which students engage in academic activities as their school career progresses (Li and Lerner, 2013). In addition, it has been shown that students who feel a part of the school community and consider their schoolwork to be significant are more likely to employ effort, attention and persistence when initiating and sustaining learning activities, thus demonstrating the role of behavioural engagement (Furrer and Skinner, 2003; Li et al., 2010; Li and Lerner, 2013). In turn, a lack of interest has been found to be a central predictor of student drop-out (Mäkinen et al., 2004).

The experience of emotional engagement enhances students' cognitive engagement (Li and Lerner, 2013). For example, there is evidence that positive affects are associated with the use of more effective learning strategies, such as self-regulated learning and increased creativity, which further reflect positively on academic progress (Fredrickson, 2001; Ketonen and Lonka, 2013; Trigwell et al., 2012). Students' sense of belonging has also been associated with the use of deep processing learning strategies (Dupont et al., 2014), such as relating ideas and concepts to each other. In turn, social exclusion has been found to reduce the use of higher-order processing (Baumeister et al., 2002). Students' affects towards schoolwork and their experience of belonging to the school community is also reflected in their emotional wellbeing and psychological development (Wentzel, 1998).

3 Affects and a sense of belonging in schoolwork

Prior studies on emotional engagement range from exploring students' emotional reactions in the school environment (Gonida et al., 2009; Wellborn and Connell, 1987) and students' valuing of schoolwork to the sense of belonging experienced by students in the school community (Elffers et al., 2012; Finn, 1993; Fredricks et al., 2004; Voelkl, 1997; Wang et al., 2011). Affects refer to students' intense, short-lived active states that arise in response to a particular situation or object of activity in school (Do and Schallert, 2004). Affects such as enjoyment, curiosity, boredom, anxiety, and anger (Gonida et al., 2009) may vary during a single school day. Valuing schoolwork, on the other hand, refers to students' interest and beliefs in the importance and relevance of the general goals of education and academic achievement (Wang et al., 2011), so it is more stable over time. The affects towards and valuing of the schoolwork are here viewed as the affective dimension of emotional engagement (Archambault et al., 2009). Respectively, a sense of belonging in terms of the school's social contexts represents the social dimension of the emotional engagement, referring to the extent to which adolescents experience being personally accepted, respected, and supported by adults and peers in the school community (Finn, 1989; Goodenow and Grady, 1993; Ma, 2003). Prior research shows that the need for positive and supportive relationships with peers and non-parental adults increases in adolescence (Elkind, 1967; Nicholls, 1990). In school, students' key relationships are with teachers and their peers, contributing to students' self-knowledge and affecting perceptions of how valuable and accepted they are (Wentzel, 1998). Consequently, emotional engagement – especially in terms of schoolwork – results from the interaction between the student and the school environment (Fredricks et al., 2004). In this process, students simultaneously negotiate their social position, construct their relationships in the school community, and form their perceptions of the significance of schoolwork in interaction with their teachers and peers (Ulmanen et al., 2014). Accordingly, in the school context, the affective and social dimensions of emotional engagement are inherently intertwined.

There is evidence that a strong sense of belonging is likely to be fostered in a caring and supportive school environment (Battistich and Solomon, 1997; Battistich et al., 1997). Teachers play a specific role in ensuring students' sense of belonging (Roeser et al., 1996). For example, teachers' support – including teachers' sensitivity, interest in students' development, their way of regarding students' perspectives, and the quality of their feedback, such as treating students' respectfully and fairly – has been found to be relevant in promoting

students' sense of belonging (Hoffman et al., 2002; Lee, 2012; Roeser et al., 1996). Conversely, a lack of teacher support and constructive feedback have been related to a reduced level of belonging (Anderman and Anderman, 1999). Teachers are responsible not only for constructing emotionally engaging teacher–student relations, but also for supporting functional peer interaction. Teacher's intentions to promote mutual respect among classmates have been found to improve the sense of belonging among middle school students (Anderman, 2003). In addition, the experience of peer support and a good classroom climate have been found to relate to a sense of belonging (Elffers et al., 2012; Hoffman et al., 2002).

There is some evidence that the constituents of emotional engagement have a reciprocal relationship (Goodenow and Grady, 1993). For example, experiencing belonging in school regulates students' perceptions of themselves as learners and as members of their school community, which further influences their involvement in schoolwork (Eccles and Roeser, 2011; Furrer and Skinner, 2003). An extensive body of research also shows that experiencing a sense of belonging in the teacher–student interaction is associated directly with students' affects towards and valuing of the schoolwork (Anderson et al., 2004; Furrer and Skinner, 2003; Klem and Connell, 2004; Lee, 2012; Patrick et al., 2007; Roeser et al., 1996). However, evidence is contradictory on whether and under what conditions a sense of belonging in peer relations contributes to students' involvement in schoolwork. Close relationships with peers have been found to support students' emotional engagement in schoolwork (Furrer and Skinner, 2003). However, study burnout (Kiuru et al., 2008) and negative behaviours have also been found to be transmitted and hence to accumulate in close relationships (Sage and Kindermann, 1999). Peers are a significant source of interpersonal and informational support (Martin and Dowson, 2009; Wentzel, 1998); however, it is not only the quality of the relationships, but also the content of interactions, such as shared experiences, knowledge and the object of activity, that affect students' academic engagement (Martin and Dowson, 2009; You, 2011). Students are likely to share the same beliefs and values as their classmates (Berndt et al., 1999; Hallinan and Williams, 1990). These beliefs and values do not always promote emotional engagement; they can also challenge students' emotional engagement in schoolwork. For example, the authors of this study (2014) showed that conforming to the attitudes of the peer group often reduced students' engagement in schoolwork. Moreover, secondary school students tended to engage in schoolwork primarily by navigating between their own academic values and the attitudes of the school environment. Students also avoided taking personal risks in peer interaction, especially in the higher grades (Ulmanen et al., 2014).

However, our understanding of what this means in terms of students' emotional engagement in schoolwork is still unclear.

4 Aim of the study

The aim of the study is to understand the complexity of emotionally engaging schoolwork among students in compulsory education. We explore the interrelation between the two main constituents of emotional engagement, i.e. the affective and the social dimension in the school's everyday life. Furthermore, we analyse the dynamics between these two dimensions, both in the teacher–student interaction and in the peer interaction. Accordingly, we address the following research questions:

1. What are the key elements of the affective dimension that contribute to an emotionally engaging experience?
2. What are the key elements of the social dimension that contribute to an emotionally engaging experience?
3. How are the affective and the social dimension intertwined in the teacher–student interaction and in the peer interaction?
4. How do the experiences of sixth and eighth graders students differ from each other in terms of emotional engagement in academic activities?

5 Method

5.1 Participants

This study comprises data collected in Finland from the students of three compulsory comprehensive schools. One of the schools is a primary school that includes grades 1–6, while the other two schools include both primary and secondary levels, covering grades 1–9. (Also in the 1-9 grade schools, students go through a transition when they enter the secondary level; for example, their classmates and teachers change.) The schools are very typical Finnish schools situated in suburban areas. The student population of the selected schools varied

from 345 to 650 students. All the sixth- (78) and eighth-grade (89) pupils from the case schools participated, comprising a total of 167 pupils (girls 54%; boys 46%). The reason for selecting sixth- (aged 12–13) and eighth-graders (aged 14–15) was the variation between the primary and secondary school characteristics. In Finland, compulsory comprehensive school includes the primary (grades 1–6) and secondary school (7–9) grades, which partly differ in terms of the organisation of the school day and subject teaching. In secondary schools, the diversity of teacher–student relationships and peer relationships increases due to the greater number of subjects taught by subject teachers. Hence, the complexity of the school’s social and pedagogical environment and the students’ choices related to the studying of different subjects increases in the upper grades of the comprehensive school (Sahlberg, 2011). We received consent from the chief officers of the school districts, the schools, and the students and their parents for participation in the study.

5.2 Data collection and picture tasks

We collected the data using qualitative picture tasks developed and piloted by the research group. The students wrote stories based on four pictures situated in a school environment (see Figure 1). The pictures were complemented with the following questions:

- 1) *What is happening at the moment?*
- 2) *What has led up to the event shown?*
- 3) *What is the student(s) thinking?*
- 4) *What is the teacher thinking?*
- 5) *What will happen next?*

Accordingly, the students composed four episodes on the basis of the pictures (n=277) related to the meaningful positive or negative situations that occur and are situated in formal and informal events at the schools.

The picture tasks were undertaken during the school day by researchers in the spring of 2011. Participation in the study was voluntary; students received no extra credits for participating. The reflective technique used is based on the assumption that students will project their unfiltered perceptions, school-related affections, and desires onto neutral images (Branthwaite, 2002), and that the pictures and questions help the students to project

their school experiences and perceptions of the school environment. Therefore, the students interpreted pictures in accordance with their own past experiences and current motivations (Porr et al., 2011).

5.3 Analysis

The data were qualitatively content-analysed (Mayring, 2000). Our analytical strategy was compatible with the idea of a hermeneutic circle, which involves continuous interaction between the data and the development of a theoretical understanding of the key learning experiences (Coffey and Atkinson, 1996). We evaluated emotional engagement by examining *the affective dimension* and *the social dimension* in two different contexts, namely in peer interaction and in teacher–student interaction. In the first phase of the analysis, episodes that projected the affective dimension and the social dimension in peer and/or teacher–student interaction were identified. Those episodes included students’ positive or negative affects towards schoolwork and/or valuing of schoolwork, and a strong or weak sense of belonging to the school’s social environment, e.g. a sense of being accepted, valued, included, and encouraged by others. These two dimensions of emotional engagement were further categorised into the categories ‘high’ and ‘low’. The category ‘low’ indicates a weak sense of belonging or negative affective reactions towards schoolwork. Correspondingly, the category ‘high’ describes a high sense of belonging and positive affective reactions towards schoolwork. A visualisation of the analytical process is presented in Figure 1.

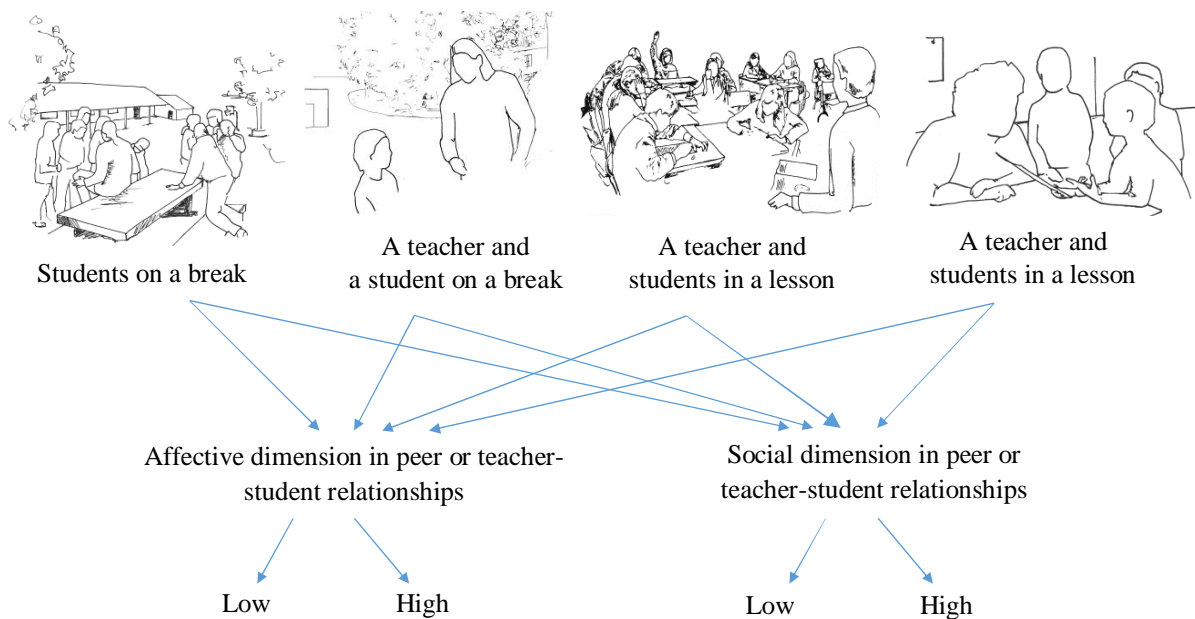


Fig. 1 Reflective picture task instrument and visualisation of the analysis process

In the second phase of the analysis the profiles in terms of the described affections and sense of belonging that contributed to students' emotional engagement or alienation were derived. We identified all combinations of low and high categories in terms of the affective and the social dimension in both teacher–student relationships and peer relationships. Finally, we identified the differences between the primary and the secondary school students' episodes in terms of the affective and social dimension.

6 Results

6.1 Students' emotional engagement

Students' descriptions of emotionally engaging episodes entailed both positive affects towards studying at school and a sense of being an acknowledged member of the school community. As expected, the affects towards schoolwork ranged from very positive to very negative. *Enjoyment of learning* and *valuing of schoolwork*, both in the teacher–student and peer interactions, were identified as core constituents of the affective dimension of the emotional engagement in schoolwork. Positive affections, such as enthusiasm, excitement and enjoyment, were connected to the students' perceptions of meaningful and inspiring learning in school. Conversely, feelings of frustration and boredom were connected to alienation from schoolwork and increased off-task behaviour in classes, i.e. reduced levels of emotional engagement in academic activities.

1) The pupils are working on their Finnish exercises. The classroom is quiet, everyone's working peacefully. Only one pupil raises his/her hand to ask for help. 2) The Finnish teacher asked the pupils to write an essay about "Waiting for the summer". 3) The pupils are writing the essay enthusiastically and in quiet concentration because they like the topic. It fits the moment, as everyone's really looking forward to the summer. 4) The teacher is happy with the way the pupils are working and is eager to read their essays. 5) The bell rings and interrupts a good lesson; the pupils must finish their essays at home. Then the teacher will grade the essays as usual. The essay topic gets the pupils talking about summer during the break. (8th grader, picture 3)

Students also offered in-depth projections of the complexity of being an acknowledged actor in the school community. *Emotional* and *informational support* received from teachers and peers and *social cohesion* constructed with teachers and peers were the main constituents of the students' sense of belonging. Students emphasised that received emotional support from teachers or peers – i.e. providing empathy, showing trust and encouraging each other – and the teachers' capacity to align pedagogical practices with the students' interests, motivations and skills contributed to the sense of being an acknowledged actor in the school community. The teachers' and peers' willingness to share knowledge and provide advice and guidance related to the school's

everyday activities (i.e. informational support) were also considered crucial to a sense of belonging in the school community. Moreover, emotionally warm relations resulting in the experience of connectedness (social cohesion) between students, and the teachers' ways of promoting mutual respect among students, which contributed to the classroom climate, were greatly emphasised in the experience of emotional engagement at school.

1) The pupils don't understand the teacher's question, and the teacher tries to explain it. 2) The pupils are working in groups on an exercise given by their teacher. Then they run into a question they don't understand. 3) It's a difficult question, and they don't understand it. The teacher's explanations don't make any sense. They don't understand what the teacher is trying to say. Soon s/he will probably start yelling at us because we don't understand him/her. 4) The teacher tries to remain patient and explain the matter in many different simple ways to make the pupils finally understand it. 5) In the end, one of the pupils understands what the teacher is trying to say and explains it to the others so that they can understand it too. (8th grader, picture 4)

1) The group includes a pupil who's usually an outcast. 2) Teacher says to other pupils to be friends with him. 3) He is a nice boy, let's take him along [pupils]. 4) It's nice for the boy to get friends [a teacher]. 5) The pupils are happy and work together. (6th grader, picture 4)

6.2 The intertwined relationship between school-related affections and a sense of belonging

The students' sense of emotional engagement was characterized by the balanced or unbalanced dynamics between the affective and the social dimension in the school's everyday life. With the balanced dynamics, a high sense of belonging was connected to positive affects towards schoolwork and valuing schoolwork. Conversely, with the unbalanced dynamics, tension between the affective and the social dimension was typical. We identified four types of dynamics for emotional engagement in schoolwork in both the teacher–student and peer interactions: 1) *constructive balance*, 2) *academic friction*, 3) *social friction*, and 4) *alienation*. The constituents of affective dimensions stressed by students, i.e. valuing schoolwork and enjoying learning were examined in each profile (see Table 1). Respectively, emotional and informational support and social cohesion, which proved to be key elements contributing to the social dimension, were examined in each profile (see Table 1).

Table 1 Profiles of emotional engagement in schoolwork in peer interaction and teacher-student interaction

	Profiles (affect.-belong.)	Share	Affects and attitudes		Sense of belonging		
			Valuing schoolwork	Enjoyment of learning	Social cohesion	Emot. support	Inform. support
Peer interaction	Balance (High-High)	34%	+	+	+	+	+
	Social friction (High-Low)	31%	+	O	-	-	O
	Academic friction (Low-High)	30%	-	-	+	+	O
	Alienation (Low-Low)	5%	-	O	-	-	-
Teacher- student interaction	Balance (High-High)	46%	+	+	+	+	+
	Social friction (High-Low)	13%	+	O	-	-	-
	Academic friction (Low-High)	13%	-	-	O	+	+
	Alienation (Low-Low)	28%	-	-	-	-	-

(-) = negative affective reactions towards schoolwork or a low sense of belonging

(+) = positive affective reactions towards schoolwork or a high sense of belonging

(O) = not mentioned

The constructive balance between the school-related affects and a sense of belonging (High-High) was the most dominant profile both in peer interaction and (34%) the teacher–student interaction (46%) (see Table 1). Students described that valuing of schoolwork, enjoyment of learning, constructive social cohesion, receiving emotional and informational support in the teacher–student and/or peer interaction occurred simultaneously and formed a coherent social learning environment. In situations where the peers’ ability to share knowledge and provide advice and guidance contributed to the value of the schoolwork, it also facilitated the students’ persistence when encountering problems with academic tasks. Moreover, the students described collaborative efforts to master challenging academic tasks.

1) A group of three boys has come to show the teacher their work. The teacher and the boys talk about the project. 2) The boys have decided to prove that boys can work hard at school, too. That’s why they do extra work. 3) Gosh, we wish the teacher would let us tell the whole class. It’d help us. We could all improve our grades and become better in speaking in front of the class. Let’s hope so. 4) Oh, I see. Now the boys have taken the bull by the horns and started putting some effort into their schoolwork. Maybe it’ll encourage the other boys to speak publicly, too. Perhaps their grades will start looking a little different, too. I’m really looking forward to their presentation. 5) The boys get a chance to present their work to the class and the teacher is very proud of them. (6th grader, picture 4)

Similarly, informational support received from the teacher was reported to be crucial to the valuing of schoolwork. However, mere informational support did not ensure positive affects towards studying. Enjoyment of learning was described only when emotional support was received from teachers or peers.

1) With the help of other pupils, the teacher encourages one pupil to read / to do maths. 2) The pupil reading / doing maths couldn’t read / do maths. 3) Others encouraged the pupil to read / to do maths. They [pupils] were happy when s/he succeeded. 4) The teacher was happy when

the pupil learned. 5) The pupil is happy s/he learned to read / to do maths. (8th grader, picture 4)

1) The class is listening to the pupil standing in front of the class. They are taking notes. 2) The teacher asked the pupil to come to the front of the class. 3) The pupils respect the pupil who is standing in front of the class. 4) How nicely the pupils listen to the one speaking. [teacher] 5) Next the pupil goes back to his/her seat and the others applaud because they respected the presentation. (8th grader, picture 3)

Close relations, i.e. social cohesion between students, enable students to identify shared goals in terms of academic tasks. For instance, the benevolent peer rivalry resulting in an increased effort in studying was typically triggered by a combination of a sense of belonging, positive affects, and a positive attitude towards the schoolwork.

1) These are first-grade pupils. The teacher is listening to a pupil's reading assignment. 2) The teacher gave the reading assignment to the class the day before yesterday and is now going round from group to group to see how they are doing with it. 3) The pupil in front of the teacher is happy with himself because he has learned to read well. The other pupils in that group are eagerly waiting for their turn to show the teacher how well they have learned to read, too. 4) The teacher is also very happy with the reading of the pupil in front of him/her because this pupil has had difficulty reading before. 5) The teacher commends the pupil on how well he is doing and the pupil feels really good. Next it's time for the other pupils in the group to show their skills. They are under some pressure and feel a little insecure because the first boy did so well. In the end, all the boys in the group do a good job. (8th grader, picture 4)

The destructive social friction between the positive school-related affects and a lack of sense of belonging (High-Low) was a typical profile in peer interaction (31%), but a marginal profile in the teacher–student interaction (13%). A characteristic of these dynamics was that students valued their schoolwork, but they did not enjoy learning. For example, students described their own efforts to carry out the given academic task, but they lacked emotional or informational support and an experience of social cohesion with their peers or teachers. Peer interaction was often characterised by contempt, derogatory behaviour and disrespect, especially in learning situations where a lack of competence or a need for help was evident. However, peer rejection sometimes also resulted from the students' succeeding in their academic task.

1) The others are laughing at the boy who raised his hand. 2) When the boy raised his hand and gave the wrong answer. 3) "What a stupid boy he is!!" "Why do I always make a mess of it?" [pupils] 4) Wish they'd just shut up... [teacher] 5) – (6th grader, picture 3)

1) All the pupils are doing their own stuff except for Jukka who is actively following the lesson. 2) When the lesson began. 3) God that Jukka is such a swot. [pupils] 4) Why is Jukka the only one who's active? [teacher] 5) The situation remains unchanged. (6th grader, picture 3)

Due to a lack of a sense of belonging to a peer group, some students reported experiences of loneliness, insecurity, shame and fear. This resulted in negative affects towards studying and, especially, a lack of enjoyment in learning, even though the schoolwork was considered important.

The lack of emotional and informational support from teachers was associated with feelings of frustration, annoyance, irritation and dissatisfaction towards schoolwork in the students' reports. At the same time, the students still emphasised the value of schoolwork and their own efforts in studying at school. Students described a student being neglected by teachers and the teachers' reluctance to help in learning tasks. This caused frustration and annoyance towards teachers and inhibited the enjoyment of learning.

1) The pupil asks for advice on an assignment. 2) The pupil didn't know how to complete the assignment. 3) I have no idea what to do here. [pupil] 4) Do I need to help you again. [teacher] 5) The pupil completes the assignment. (8th grader, picture 4)

The destructive academic friction between low school-related affections and a high sense of belonging (Low-High) was a typical profile in the peer interaction (30%), but a marginal profile in the teacher–student interaction (13%) (see Table 1). The dynamics were characterised by negative affects and a low valuing of schoolwork combined with a sense of belonging. For example, students expressed feelings of frustration, and they frequently questioned the point of school attendance. However, a sense of belonging – especially in the peer group – was appreciated. Feelings of connectedness within the peer group were upheld by socialising with peers, having fun, and relaxing during the school day. Negative affects towards schoolwork were often shared, hence not valuing schoolwork and a lack of enjoyment of learning constituted the core of social cohesion among peers and upheld the sense of belonging to the peer group. Students also described emotional support received from peers, but it typically reasserted students' misbehaviour in terms of the academic activities provided by the school, such as resisting the school's rules and the instructions received from teachers.

1) The pupils are in the classroom, making a big noise. Ilias is about to hold his hand up, and when he gets permission to speak, he starts shouting his mouth. 2) Ilias wanted to be funny. 3) "LOL Ile's sooo funny xdx" "Woohoo I'm the king, everyone's larfing... 'cept the teacher, well she's an old fart anyway." [pupils] 4) – (6th grader, picture 3)

1) Pupils are going crazy, the swot is swotting. No one's interested in listening. No one's obeying. 2) The lesson begins. 3) They can go crazy! [pupils] 4) Stop making a racket! [pupils] Wish the lesson would end. [teacher] 5) The bell rings. (8th grader, picture 3)

In this profile, teachers were described as supporting students' positive affects towards schoolwork, but without success. Teacher behaviour was described as encouraging and aimed at providing emotional and informational

support to students. Even though the students reported feeling bored in lessons, finding academic tasks challenging, or failing to focus on their work, teachers were considered supportive. Students acknowledged and valued the teachers' capacity to appreciate students, and to 'keep their cool' in resolving challenging situations with students (e.g. when students have broken the school rules). However, the teachers' emotional or informational support did not contribute to the students' positive affects towards schoolwork.

1) The teacher teaches pupils. 2) Pupils don't know how to do an exercise. 3) "Boring" [pupils] 4) Can I teach in the right way. [teacher] 5) The pupils understand. (6th grader, picture 4)

Alienation, including both the negative school-related affections and a lack of a sense of belonging (Low-Low) was rarely reported in peer interactions (5%). However, not valuing schoolwork, a lack of enjoyment of learning, a lack of emotional and informational support and social cohesion were more often expressed in the teacher–student interaction (28%). Off-task behaviour and not paying attention to instructions were typical. Moreover, experiences of frustration and disturbing others in lessons were dominant factors that contributed to negative affects towards schoolwork and triggered alienation from meaningful learning.

1) A pupil starts making jokes at another pupil's expense. 2) When the pupil was holding his hand up. 3) This won't lead to anything good. [pupil] 4) What's going on in that boy's head. [teacher] 5) The teacher takes the boy to the headmaster to be told off. (6th grader, picture 3)

The dynamics of the teacher–student interaction were characterized by a lack of respect and appreciation. Students described not receiving the support needed or being provoked by teachers, which further weakened the students' positive affects towards schoolwork. However, according to the students' reports, the most dominant factor that caused alienation from schoolwork was the teacher's reluctance to continuously modify social relations in the classroom and to construct a reciprocal learning environment for students.

1) The pupil can't understand the topic and asks for remedial teaching. The teacher says you have got to get this on your own, it can't be taught. 2) The pupil didn't know how to do it and the teacher went to help him/her. 3) I don't get it, it's so confusing. I wasn't here when they taught this and NOW NO ONE'S HELPING ME!!! 4) Why can't that brat understand this! [teacher] 5) The teacher goes to the blackboard to write down calculations. (8th grader, picture 4)

1) The pupils are in class, writing like they do every time! 2) When the pupils go in the classroom. 3) The pupils write: NOT THE SAME WRITING AGAIN. A pupil holds his/her hand up: My hand's going numb can't you see me. 4) C'mon boring just write already. Oh bother [teacher] 5) When the pupils get out of class, their wrists hurt from all the writing. (8th grader, picture 3)

1) The teacher asks the pupils questions about the subject. 2) The lesson & studying begin. 3) "Boooooorinnngg... When's the break...?" 4) "Another lesson, another group of kids. It's the crazy class again... sigh." (8th grader, picture 3)

6.3 Students' emotional engagement at different school levels

There were some differences between primary (sixth-grade) and secondary (eighth-grade) school students' reports of emotionally engaging school experiences. Table 2 shows that primary school students more often expressed balanced and emotionally engaging dynamics (*High-High*), i.e. positive affects towards studying, valuing schoolwork and a sense of belonging in the teacher–student interaction than secondary school students. In peer interaction, no difference was detected between the school levels in terms of balanced emotional engagement (*High-high*) or complete alienation from schoolwork (*Low-Low*) (see Table 2).

Table 2 Students' emotional engagement at different school levels

Profiles (affect.-belong.)	Peer interaction			Teacher-student interaction		
	Sixth-graders	Eighth-graders	Total	Sixth-graders	Eighth-graders	Total
Balance (High-High)	15 (34%)	16 (34%)	31 (34%)	66 (53%)	52 (40%)	118 (46%)
Social friction (High-Low)	17 (39%)	11 (24%)	28 (31%)	17 (14%)	15 (12%)	32 (13%)
Academic friction (Low-High)	10 (22%)	17 (36%)	27 (30%)	17 (14%)	16 (12%)	33 (13%)
Alienation (Low-Low)	2 (5%)	3 (6%)	5 (5%)	25 (20%)	46 (36%)	71 (28%)
Total	44 (100)	47 (100)	91 (100)	125 (100)	129 (100)	254 (100)

Frequencies with percentages in parentheses

However, primary school students (sixth-graders) more often described social frictions (*High-Low*) than eighth graders, including a low sense of belonging in peer interaction, combined with positive affects towards schoolwork. In turn, academic friction (*Low-High*), entailing a high sense of belonging in peer interaction combined with the negative affects towards schoolwork, was more regularly reported among secondary school students (eighth-graders) (see Table 2).

Further investigations showed that in the teacher–student interaction, balanced emotional engagement (*High-High*) or complete alienation from schoolwork (*Low-Low*) were dominant dynamics at both school levels. However, emotional engagement characterised by social (*High-Low*) and academic (*Low-High*) frictions were more typical in peer interaction (see Table 2).

7 Discussion

7.1 Findings in the light of previous literature and pedagogical implications

The results of the study are in line with the idea of emotional engagement as a multifaceted structure that includes both affective and social dimensions. The main elements of the affective dimension are valuing schoolwork and the enjoyment of learning, and the main element of the social dimension is a sense of belonging in terms of social cohesion and support experienced by students. Furthermore, the results suggest that emotional engagement has internal dynamics in which the affective and social dimension influence each other, regulating the students' sense of emotional engagement. Consequently, neither of the dimensions alone result in strong, balanced emotional engagement.

The quality of interaction with teachers and other students plays an important yet different role in the construction of the dimensions of emotional engagement. According to our results, as a part of emotional engagement, a sense of belonging at school requires experiences of social cohesion, and this is constructed by emotional and informational support from both teachers and peers. Earlier studies have found connections between supportive relationships and motivational outcomes (Wentzel, 1998) and reported that teacher and peer support is positively associated with students' enjoyment and interest at school and their further achievement (Ahmed et al., 2010; Wentzel, 1998). However, in our data, students perceive providing and receiving social support as the key element in their sense of belonging, which in turn makes it a necessity in the construction of the students' emotional engagement with schoolwork. Moreover, the significance of informational support received from peers in the construction of emotional engagement in schoolwork is important in terms of developing a pedagogy that is more engaging and utilises peer interaction as a resource for learning, not just for climate or school satisfaction.

We have identified four qualitatively different profiles, including balanced and unbalanced emotional engagement. These profiles vary in terms of interactional context. More precisely, the relation between the affective and social dimension was more unbalanced in peer interaction than in the teacher–student interaction at both grade levels. This seems to suggest that the tensions in peer interaction at school make for a more complicated context in terms of emotional engagement. In line with previous studies, the profile of academic friction implies that experiencing a sense of belonging in peer interaction does not ensure positive school-related

affections, and can in fact have the opposite effect (Sage and Kindermann, 1999). Adolescents' need for positive and supportive relationships is increased. Hence to strengthen their status and satisfy their need for a sense of belonging to a peer group, students are ready to adopt the norms and values of their peers, even if this requires giving up on academic aspirations (Ulmanen et al., 2014).

The dominance of the profile of academic friction – especially in the older age group – resonates with earlier studies that have shown that an increased risk of alienation from schoolwork along the study path is strongly regulated by the peer group (Berndt, 1995). However, the social friction profile in the peer interaction context suggests that a lack of a sense of belonging alone does not explain negative school-related affections. Students might hold on to their academic goals even when they distance them from their peers, and a lack of a sense of belonging in terms of classmates alone cannot hinder students' experiences of the meaningfulness of the schoolwork (Finn, 1989). For example, supportive and positive relationships with teachers (Furrer and Skinner, 2003; Lee, 2012) and family (Furrer and Skinner, 2003) may compensate for a low sense of belonging with peers at school. Despite this, according to our results, a lack of a sense of belonging is related to the loss of the joy of learning. Enjoyment of learning occurred only in the balanced profile, where a strong sense of belonging was also reported. As such, these results indicate that a strong sense of belonging is a requirement for the actualisation of students' holistic emotional engagement in the school community. Moreover, the function of peer interaction for emotionally engaging school experiences is complex, but nevertheless vital for adolescent students.

In the teacher–student interactions, the students' reports are polarized into the profiles 'alienation' and 'balance', indicating that a sense of belonging in the teacher–student interaction resonates strongly with students' school-related affects and valuing of schoolwork (Furrer and Skinner, 2003; Klem and Connell, 2004; Lee, 2012). This is even more evident with the eighth-graders. Differences between the contexts of the teacher–student interaction and peer interaction can be explained by the teachers' institutional role; teachers represent the academic goals set by the school, and if the student cannot perceive those goals to be significant or even relevant, frustration may be directed at the teacher. However, students also describe a weak sense of belonging caused by a lack of emotional and informational support from teachers. This may be due to the structure of the school day in the subject-teacher system of secondary schools, which may hinder students' opportunities to create close relations with teachers. The study confirms earlier findings suggesting that the role of received

social support from the teacher is crucial for emotional engagement, and this effect increases through the teenage years (Eccles and Roeser, 2011; Feldlaufer et al., 1988; Midgley et al., 1989).

The results imply that understanding the dynamics between social and affective dimensions is central to facilitating emotional engagement. Moreover, it is important to understand that the dynamics vary depending on the social contexts in the school. In order to facilitate students' emotional engagement, students' different ways to engage emotionally in the school's pedagogical processes must be identified. More precisely, students' opportunities for interaction that promote experiences of the meaningfulness of schoolwork with teachers and especially with peers should be kept in mind when designing pedagogical practices. Particular focus is needed to develop the school environment so that students would not have to choose between schoolwork and peers. It would require that interaction among peers is modified and directed to school-related goals much more consciously. Students should be encouraged to give and receive peer support in terms of schoolwork.

The results of the study are in line with the acknowledgment of adolescent students' strong need to be heard and noticed; experiencing social cohesion is important in sustaining students' academic and affective development and wellbeing. There is a strong consensus among researchers that a caring and supportive school environment is vital to school success, especially with adolescents. Moreover, there is also strong evidence that the school may counteract negative contextual factors, such as unstable family conditions, and motivate students to try harder, thus offering them the building blocks for positive future orientations. The findings in this study may inform schools about how to build a more emotionally engaging social environment and help adolescents to find and sustain a constructive balance between their need to belong and their attitudes and feelings towards schoolwork.

7.2 Methodological reflections

Using the picture tasks, we collected extensive data consisting of students' reports of the school environment. The reflective research design gave the students an opportunity to project their perceptions of schoolwork and the social environment of the school. Hence, the findings may be transferable to further studies on students' emotional academic engagement. However, due to the distinctive features of the Finnish comprehensive school

system (Sahlberg, 2011) and the limited sample size (n=167 students), generalising the results to other systems and other countries should be done with caution.

Qualitative analysis allows for the exploration of the complexity of the emotional engagement experienced by students in everyday school life. Moreover, the reflective technique used is predicated on the assumption that students will cast their unfiltered perceptions, feelings, and desires onto neutral images (Branthwaite, 2002), and it is a suitable strategy to facilitate the expression of internal content, which is often subconscious and escapes rational thought, thus making it difficult to articulate. The method, however, does not necessarily produce descriptions of factual events, but rather projections of the students' perceptions and feelings. Therefore, the interpretations of the results can also be used as guidelines for future research questions, such as how intentionally students choose the object of their engagement – for example, when they have to choose between their peers and their schoolwork – and what kind of learning environment would make this kind of decision unnecessary.

References

- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 36-46.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5-22.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24(1), 21-37.
doi:<http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Audas, R., & Willms, J. D. (2001). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. (). Quebec: HRDC Publications Centre.
- Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151. doi:10.1207/s15326985ep3203_1
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: Anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817-827. doi:10.1037/0022-3514.83.4.817
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13-41.
- Berndt, T. J. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312-1329. doi:10.1111/1467-8624.ep9510075265
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 357.e9-357.e18.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Branthwaite, A. (2002). Investigating the power of imagery in marketing communication: Evidence-based techniques. *Qualitative Mrkt Res: An Int J*, 5(3), 164-171. doi:10.1108/13522750210432977
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.

- Crespo, C., Jose, P. E., Kielpikowski, M., & Pryor, J. (2013). "On solid ground": Family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 36, 993-1002.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447-459. doi:10.1111/jora.12083
- Do, S. L., & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 619-634.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: A SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 5-32.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x
- Elffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 242-250. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>
- Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. *Child Development*, 38(4), 1025-1034.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J. S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *The Journal of Early Adolescence*, 8(2), 133-156. doi:10.1177/0272431688082003
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. (No. NCES-93-470). Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249-268.

- 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.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218-226. doi:10.1037/0003-066X.56.3.218
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 53-60.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
doi:10.1080/00220973.1993.9943831
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 63(2), 122-132.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639-652.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Kandice, S. (2002). Investigating "sense of belonging" in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4, 227-256.
- Ikeda, M. (2013). *Pisa in focus. What do students think about school?* (No. 1).OECD.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20(5), 525-535. doi:<http://dx.doi.org/10.1006/jado.1997.0107>

- Janosz, M., Blanc, M. L., Boulerice, B., & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Ketonen, E., & Lonka, K. (2013). How are situational academic emotions related to teacher students' general learning profiles? In K. Tirri, & E. Kuusisto (Eds.), *Interaction in educational domains* (pp. 103-114). Rotterdam: Sense Publishers.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23-55.
- Klasen, S. (1999). Social exclusion, children and education: Conceptual and measurement issues. *Background Paper for OECD. Munich: University of Munich*,
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53(0), 330-340.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801-815.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
doi:10.1037/a0021307
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x

- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: Can schools make a difference? *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. doi:10.1080/00220670309596617
- Mäkinen, J., Olkinuora, E., & Lonka, K. (2004). Students at risk: Students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies. *Higher Education*, 48(2), 173-188.
- Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. doi:10.3102/0034654308325583
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2)
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981-992.
doi:10.2307/1131038
- Nicholls, J. (1990). What is ability and why are we mindful of it? A developmental perspective. In R. Sternberg, & J. Kolligian (Eds.), *Competence considered* (pp. 11-40). New Haven: Yale University Press.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Phillips-Howard, P. A., Bellis, M. A., Briant, L. B., Jones, H., Downing, J., Kelly, I. E., . . . Cook, P. A. (2010). Wellbeing, alcohol use and sexual activity in young teenagers: Findings from a cross-sectional survey in school children in north west england. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 5(27)
doi:<http://doi.org/10.1186/1747-597X-5-27>
- Porr, C., Mayan, M., Graffigna, G., Wall, S., & Vieira, E. R. (2011). The evocative power of projective techniques for the elicitation of meaning. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(1), 30-41.
- Ramelow, D., Klinger, D., Currie, D., Freeman, J., Damian, L., Negru, O., . . . Felder-Pluig, R. (2012). Social context. school. In C. Currie, C. Zanotti, Morgan, A., Currie, D., M. de Looze, C. Roberts, O. S. Samdal O

- & Barnekow V. (Eds.), *Social determinants of health and well-being among young people. health behaviour in school-aged children (HBSC) study: International report from the 2009/2010 survey* (6th ed., pp. 45-63). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Policy for Children and Adolescents).
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408-422. doi:10.1037/0022-0663.88.3.408
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143-171.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in finland?*. New York: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? the role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12-23.
doi:<http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Trigwell, K., Ellis, R. A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.
doi:10.1080/03075079.2010.549220
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425-443.
doi:10.1080/0305764X.2014.921281
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.

- Wang, M., 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. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (Eds.). (1987). *Student engagement and disaffection in school student report*. . Rochester, NY: Rochester Assessment Package for Schools.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202-209. doi:10.1037/0022-0663.90.2.202
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. results from PISA 2000*. (). Paris: OECD.
- You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*(0), 829-835. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.311>
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence, 29*(6), 911-933. doi:10.1016/j.adolescence.2006.04.008

II

STRATEGIES FOR ACADEMIC ENGAGEMENT PERCEIVED BY FINNISH SIXTH
AND EIGHTH GRADERS

by

Ulmanen, S.; Soini, T.; Pietarinen, J.; & Pyhältö, K.

This is the authors accepted manuscript of an article published as the version of record in
Cambridge Journal of Education 2014 <http://www.tandfonline.com/>
Available online: <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921281>

Reproduced with permission from the Taylor & Francis Group

Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders

- 1) Sanna Ulmanen, University of Tampere, School of Education, Åkerlundinkatu 5 Tampere, FI FI-33014. Sanna.Ulmanen@uta.fi.
- 2) Tiina Soini, University of Tampere
- 3) Janne Pietarinen, University of Eastern Finland
- 4) Kirsi Pyhältö, University of Helsinki

Abstract

This study explores strategies students use to construct their academic engagement in the social environment of school. The study is based on group interview data collected from 161 sixth (78) and eighth (83) grade students. Students reflected both engaging and disengaging episodes. Data were content analysed. The results show that students reported using only confirming strategies in teacher–student interaction. More diverse strategies were described in relation to peer interaction. The results indicated that simultaneously maintaining functional peer relations and engaging effectively in academic activities is a highly challenging task, which requires strategic flexibility and self-regulative skills. In terms of the development of more engaging learning environments for students, our results suggest that more attention should be paid to creating positive opportunities to participate, in terms of both academic activities and peer interaction.

Keywords: academic engagement, social strategies, teacher–student interaction, peer interaction

Introduction

It has been suggested that academic engagement is a key to successful study. Engaged students have been found to consider schoolwork meaningful (Kenny, Blustein, Haase, Jackson & Perry, 2006), receive higher grades (Ladd & Dinella, 2009; Wang & Eccles, 2012) and remain more persistent when encountering problems during their school careers than students who suffer from disengagement in their studies (Sharkey, You & Schnoebelen, 2008). Research on school engagement indicates that most students engage in academic activities successfully throughout their school career (Jimerson,

Egeland & Teo, 1999; Li & Lerner, 2011). However, some students face severe problems, which even tend to increase through their school career (e.g. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani, 2009; Li & Lerner, 2011). It has been suggested in particular that school transitions – such as that which in Finland takes place between grades six and seven – provide challenges to students' academic engagement (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000; Salmela-Aro, Kiuru & Nurmi, 2008).

Research on academic engagement has identified various environmental and individual factors contributing to students' academic engagement, such as student characteristics (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; McClelland & Morrison, 2003), family background (Marks, 2000), and the demography of schools and neighbourhoods (Chavous, Rivas-Drake, Smalls, Griffin & Cogburn, 2008). Within school, teachers (Patrick, Ryan & Kaplan, 2007; Anderson, Christenson, Sinclair & Lehr, 2004) and peers (Buhs & Ladd, 2001; Guay, Boivin & Hodges, 1999; Sage & Kindermann, 1999) have been found to have an especially significant effect on students' academic engagement. Less is, however, known about the kinds of strategies students use to engage in academic activities in the school social environment. This study focuses on exploring strategies used by sixth and eighth graders in episodes that engage and disengage them from the academic activities provided by school.

Academic engagement

Academic engagement refers to students' active involvement in schoolwork (Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Skinner, Kindermann & Furrer, 2009). It has been suggested that it consists of *behavioural*, *cognitive* and *emotional* dimensions (e.g. Fredericks et al., 2004; Sharkey et al., 2008). Behavioural engagement consists of students' active involvement in learning and academic tasks, including behaviour such as effort, persistence and concentration, asking questions and contributing to class discussion (e.g. Archambault et al., 2009; Jimerson, et al., 2003). Cognitive engagement refers to the student's personal investment in learning activities, including self-regulation, thoughtfulness and willingness to exert effort for schoolwork as well as the use of various approaches to learning (e.g. Ladd & Dinella, 2009). The affective factors of engagement, such as

enjoyment, happiness, anxiety or boredom, support and belonging, and attitudes towards schoolwork, constitute the emotional dimension of academic engagement (e.g. Finn, 1989).

While engaging in the learning experience is characterised by absorption, vigour and dedication, or even flow experience (Csíkszentmihályi, 2005), disengagement is characterised by low energy, reduced involvement and experiences of inefficacy (Skinner et al., 2009). Academic engagement or the lack of it has been shown to have a significant impact on educational outcomes. High levels of academic engagement have been found to be a predictor not only for student academic performance (Wang & Holcombe, 2010) but also for their well-being (Pyhältö, Soini & Pietarinen, 2010) and affirmative long-term development in their academic lives. There is evidence that academically engaged students are willing to invest time and effort in their studies and are likely to be efficient and persistent in dealing with the demands of study (Wang & Eccles, 2012). This is likely to promote further engagement in academic activities and protect students from negative states, such as exhaustion, that might lead to study burnout (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006). In turn, students who suffer from reduced engagement have been found to run a greater risk of alienation and dropout (Finn, 1989).

Academic engagement is regulated by complex dynamics

Prior research on academic engagement has shown that various individual and environmental factors contribute to student involvement in academic activities (Caraway et al., 2003; Jimerson et al., 1999; You & Sharkey, 2009). For example, self-regulated learning (McClelland & Morrison, 2003; Pintrich & Groot, 1990), mastery goal orientation (Caraway et al., 2003) and good social skills (McClelland & Morrison, 2003; Wentzel & Caldwell, 1997) have been found to contribute to academic engagement. In turn, students with adult responsibilities (Gleason & Dynarski, 2002), students who have been retained (Roderick, Nagaoka, Bacon & Easton, 2000) and students who have been transferred between schools (Swanson & Schneider, 1999) are more likely to suffer from disengagement and to drop out of school. Social relationships within school with teachers, other staff members and peers

have been suggested to have an especially significant impact on students' academic engagement (Pietarinen, Soini & Pyhältö, submitted; Wentzel, 1998). Furrer and Skinner (2003), for instance, found that students who felt appreciated by teachers were more likely to display greater behavioural and emotional engagement in academic activities. Moreover, having positive relationships with teachers has been associated with a more positive affect towards schoolwork and putting more effort into studying (Patrick et al., 2007; Anderson et al., 2004). On the other hand, lack of experienced teacher support and constructive feedback have been related to reduced levels of engagement (Klem & Connell, 2004) and even school dropout (Farrell, 1990).

Students' relationships with peers have also been shown to matter in terms of their academic engagement. The evidence on the effect of peer relationships on academic engagement is, however, contradictory (You, 2011). For example, satisfaction in school, socially appropriate behaviour and academic effort have been associated with positive relationships with peers at school (Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). Moreover, higher levels of engagement in schoolwork have been reported to result from students actively discussing ideas, debating points of view and giving feedback from each other's work. In contrast, students who are less liked by peers have been found to have lower classroom participation and are less involved at school and experience less interest in schoolwork (Buhs & Ladd, 2001; Guay et al., 1999). Study burnout (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen & Salmela-Aro, 2008) and negative behaviour in terms of schoolwork have also been found to accumulate in close peer relationships. Sage and Kindermann (1999), for example, found that children who associated with others who were more disengaged and disaffected from academic activities became more disaffected themselves. Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed & McGregor (2006) argued that peer relationships may only be associated with positive academic outcomes when these relationships increase school connection. The findings suggest that student engagement in academic activities, or the lack of it, is regulated by complex dynamics between the student and their learning environment rather than by single personal or environmental attributes.

Strategies of academic engagement

The dynamics between the student and their learning environment are highly regulated by the practices of the school community, and the ways in which students participate in the practices. During their school career – and indeed during a single school day – students are exposed to various sub-cultures and expectations (Pyhältö et al., 2010). Students participate in a variety of pedagogical interactions and activities, engage with different kinds of peer group and adopt various roles in the school's dynamic, complex and multi-layered community of practice (Pyhältö, Ahonen, Pietarinen & Soini, 2011). There is evidence that pedagogical practices requiring students' own initiative and complex problem-solving are likely to promote meaningful learning (Gillies & Ashman, 2003; Prince, 2004). Students, however, not only are influenced by the variety of practices provided by the school environment but they can also, at least to some extent, choose their primary arenas of participation. Students may assume various strategies to engage in the practices: they can, for instance, adopt, adapt or protest against them. Hence, by adopting different strategies students can modify their environment and their opportunities to engage in school activities (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Westling, 2011). For example, the use of optimistic and task-focused strategies has been shown to be related to academic engagement and school achievement (Mäkikangas & Kinnunen, 2003; Salmela-Aro, Toivanen & Nurmi, 2009).

There is also evidence that using available social resources is related to higher achievement scores among students (Leana, 2011). This suggests that using active and social strategies can be beneficial in improving academic engagement. Optimistic social strategies promote social efficacy beliefs, which are likely to increase persistence in the face of challenges (Baumeister, Campbell, Kruger & Vohs, 2003). Furthermore, positive emotions are thought to promote a more flexible use of strategies (Fredrickson, 2001) and willingness to try out innovative ideas to solve problems (Lyubomirsky, King & Diener, 2005; Järvenoja & Järvelä, 2009) and hence facilitate learning and a more positive affect. Positive participation is likely to elicit supportive responses from teachers and peers, further contributing to a student's learning outcomes (Hughes & Kiwok, 2006; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998) by promoting the student's confidence in their abilities and increasing their

willingness to participate in future classroom activities (e.g. You, 2011). In turn, dysfunctional strategies such as task avoidance and withdrawal may decrease student self-efficacy, which can in turn reduce academic engagement (Langelaan, Bakker, van Doornen & Schaufeli, 2006). The findings suggest that not only the pedagogical practices adopted by teachers but also the strategies used by students contribute to the latter's engagement in the academic activities provided by school. Yet, we know surprisingly little about how students themselves perceive strategies for engaging in the academic activities provided by school.

Finnish comprehensive school system as educational context

Finnish children's school career typically starts with pre-primary school (not compulsory) at the age of six. At the age of seven the children start compulsory comprehensive school, which includes the primary (grades 1–6) and secondary (grades 7–9) school phases. Until the age of 16, all Finnish children receive a similar basic education. Education is publicly funded, as are daily school dinners and health services such as dental care. There are no ability-tracking structures or other structures that separate comprehensive school students early on into either academic or vocational education, and there are flexible accountability structures that place a strong emphasis on trusting schools and teachers (Aho, Pitkänen & Sahlberg, 2006). Support systems are also flexible and half of the students who complete comprehensive school have received special education at some point in their school career (Sahlberg, 2011). Finnish culture and education put a lot of emphasis on trust, autonomy and responsibility, which children and adolescents are increasingly allowed in their daily lives as they grow up. In spite of their growing cultural diversity and differences in family demographics in terms of educational background and income, Finnish schools differ rather little in terms of learning outcomes and student's experienced well-being compared with schools in other countries (OECD, 2007; Salmela-Aro et al., 2008). Low child poverty, early childhood support and intervention systems, free public schooling for everyone and a strong welfare system supporting families provide for fairly equal opportunities for every child in their early school career (Sahlberg, 2011).

Finnish teachers are well educated (with a Master's degree) and put a lot of emphasis on supporting students with special needs. Since 1998, parents have had the right to choose their children's school, but most parents still prefer to send them to the local school. Although the Finnish educational system is considered homogeneous, there is variation within schools in terms of students' school attitude, performance and well-being. In most schools there are a large number of students who do well in an academic, social and psychological sense, but also some students who are disconnected from the academic track or social community of the school (Sahlberg, 2011; Salmela-Aro et al., 2008).

Aims of the study

This study aims to improve understanding of how students' academic engagement is constructed by exploring the strategies students use to engage in the academic activities provided by school. The focus is on exploring the strategies embedded in the social interactions of school. The following research questions are addressed:

- 1) What kinds of strategies do sixth and eighth graders report use in academically engaging and disengaging events and episodes embedded in social interactions of school community?

- 2) Are there differences between the strategies reported by sixth and eighth graders?

Methods

Participants

This study comprises data collected from the pupils of three case schools around Finland. All the sixth (78) and eighth (83) grade pupils from each case school were interviewed, comprising altogether 161 pupils (girls: 54% and boys: 46%). The reason for selecting sixth (age 12–13) and eighth (age 15–16) graders was that they were approaching or had recently undergone the primary–secondary school transition. Researchers had consent from chief officers of the school districts, schools, and students and their parents for the pupils' participation in the study.

Data collection and interviews

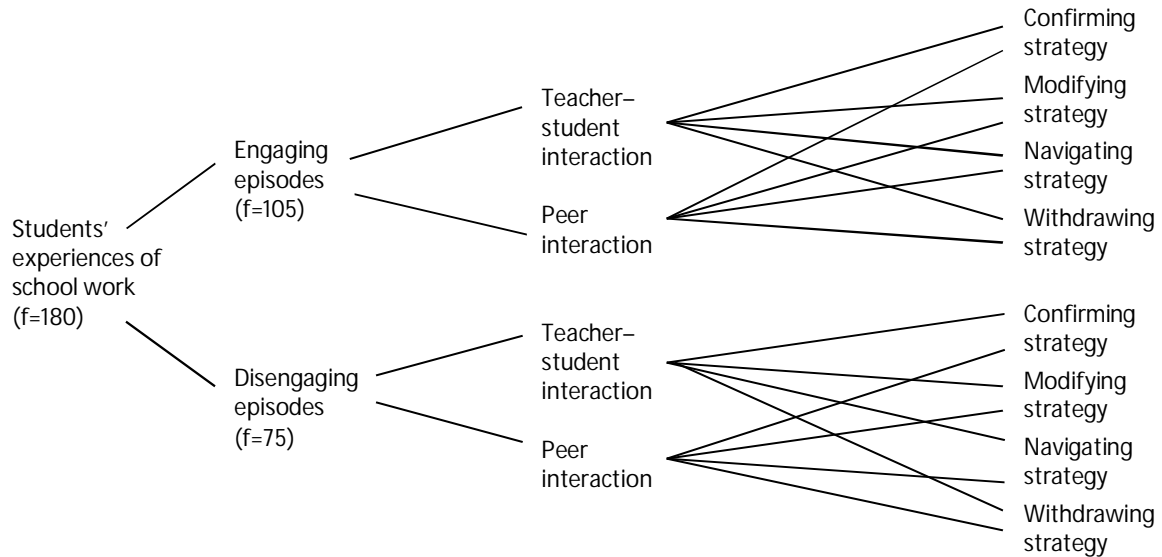
The data were collected by means of small group interviews, 3–5 students in each group. The interviews were conducted in the spring of 2011. The students were asked to describe both engaging and disengaging episodes in their school paths. They were also asked to give reasons for the course of events in episodes, and reflect on the social strategies students use with peers, teachers and other members of the school community. The interviews lasted from 20 to 60 minutes. The interviews were digitally recorded and transcribed into text files by a trained research assistant.

Analysis

The data were qualitatively content analysed (Mayring, 2000). The analysis strategy was compatible with the idea of a hermeneutic circle, which involves continuous interaction between the data and the development of a theoretical understanding of the key learning experiences (e.g. Coffey & Atkinson, 1996). First, all the text segments in which pupils referred to schoolwork were coded into the same hermeneutic category. Second, the text segments were coded into two exclusive basic categories: 1) *engaging* episodes, including interest, inspiration, energy, devotion, meaningfulness and positive emotions related to schoolwork; and 2) *disengaging* episodes, including single or repeated disappointments, prolonged problems, academic failures, negative emotions related to academic activities, becoming passive, and losing interest in school work. After this, the two basic categories were each divided into two sub-categories: *peer interaction* and *teacher–student interaction*. Finally, the sub-categories were divided into four exclusive sub-categories based on the action strategy used in the situation using grounded strategy (Harry, Sturges & Klingner, 2005): *confirming strategy*, *navigating strategy*, *modifying strategy* and *withdrawing strategy*. A visualization of the analysis process is presented in Figure 1.

A *confirming strategy* refers to students' adopting the academic and social goals set by teachers or peers. A *modifying strategy* is characterised by students' efforts to influence the social environment to

achieve their academic and social goals. A *navigating strategy* refers to students' balancing the norms and values set by the school environment against the students' personal goals and aspirations. A *withdrawing strategy* is characterised by avoidance or passiveness.



Note: f = frequency

Figure 1. Process of data analysis.

Results

The students reported a variety of events and episodes, and described alienation and feelings of inadequacy as well as dedication and absorption. Students described both positive episodes causing satisfaction and engagement and negative episodes causing disappointment and disengagement from schoolwork. Engaging episodes included active involvement in academic tasks and taking responsibility for schoolwork, for example, by doing homework carefully and following the teacher's instructions. Appreciation and positive emotions towards schoolwork were characteristic of engaging episodes. In turn, disengaging episodes often involved a mismatch between the students' goals, needs and expectations in terms of schoolwork and the expectations and support provided by the environment. Students, for instance, described neglecting homework and rebellious behaviour. Characteristic of these episodes were negative attitudes towards school and the perception that

schoolwork was pointless. The engaging and disengaging episodes were situated in the social context of the school environment, including peer relations and relationships with teachers.

Students also reported using various strategies in the engaging and disengaging episodes. The strategies reported ranged from adapting to expected ways of behaviour and norms set by the teachers or peers (*confirming strategy*) to strategic balancing between expected behaviour and the student's own goals (*navigating strategy*) and from becoming passive and withdrawn from the situation (*withdrawing strategy*) to active efforts to modify the situation (*modifying strategy*).

Further investigation showed that students most often described confirming as their primary strategy both in teacher–student and in peer interaction. However, students described a less varied use of strategies in the context of teacher–student interaction than in peer interactions, i.e. withdrawing and navigating were reported only in terms of peer relationships. Withdrawing was typically related to becoming alienated from peer groups, because of experienced peer rejection, whereas navigation was more typical of students trying both to succeed academically and to gain acceptance by peers, i.e. being more strategic in terms of the diversity of expectations and norms set by the school. Moreover, the primary strategy used varied according to whether the episode was described to be engaging or disengaging (see Table 1).

Table 1
Share of strategies in different contexts

	Teacher–student interaction (n=70)			Peer interaction (n=110)				
	Confirming	Modifying	Total	Confirming	Modifying	Navigating	Withdrawing	Total
Engaging episodes	f52 96.3%	f2 3.7%	f54 100%	f8 15.7%	f20 39.2%	f19 37.3%	f4 7.8%	f51 100%
Disengaging episodes	f10 62.5%	f6 37.5%	f16 100%	f46 78.0%	f9 15.3%	f0 0%	f4 6.8%	f59 100%
Total	f62 88.6%	f8 11.4%	f70 100%	f54 49.1%	f29 26.4%	f19 17.3%	f8 7.3%	f110 100%

Note: f = frequency

Teacher–student interaction

The students reported a total of 70 engaging and disengaging episodes embedded in teacher–student interaction. The majority of these episodes were perceived as engaging. Confirming was the primary strategy described by the students in teacher–student interaction. Characteristic of confirmation was students' attempts to optimally adapt mainly by implementing instructions and tasks given by the

teacher. Students, for instance, described obedient and exact following of the teacher's instructions and doing the schoolwork for the teacher.

S1: Like he won't babble on his own S2: and he'll raise his hand and concentrate. S1: That's what we always do (chuckle). I: Yeah. S2: You listen to instructions and S3: won't interrupt S1: and you study for the exams, and that'll help too, like, you know. The teacher will know that you do study; at least you're like trying, at least you're making an effort. (6th graders)

The students often perceived doing what you are told and obeying the rules set by the teacher as the keys to academic success. However, they also identified over-adaption as a reason for becoming disengaged from schoolwork. Students, for instance, described alienation caused by the use of teaching methods that did not match the students' needs and abilities.

S: There can be problems with a teacher. Say, the teacher doesn't pay attention to how to teach in the lessons, for example. When our teacher writes exercises on the blackboard, a few pupils can't follow the teaching. In maths, for example, when I'm still making calculations and haven't yet finished, the teacher will write the answers on the blackboard. And I can copy the answers. I don't need to work them out for myself, because I'm so slow. It's not learning. (6th grader)

However, students rarely reported attempts to change the course of events. Adaptation or becoming passive was perceived as the most suitable strategy even in the situations that were experienced as disengaging.

Moreover, the results showed that students seldom report making efforts to alter teacher-student interaction. Moreover, the use of a modifying strategy in teacher-student interaction was mostly described in terms of disengagement from schoolwork. This included rebellious and disturbing behaviour towards the teacher and protesting against the teacher's instructions.

S: If there's a bad teacher and a good pupil, then the pupil gets nervous, when the teacher is so bad. The pupil begins to shout and rage at the teacher in the lessons and doesn't concentrate any more. Well, then teacher sends you out of the class. I: What follows from this? S: Nothing. In the following lessons, if you fawn on the teacher, you're forgiven. (8th grader)

Active, constructive contributions to learning activities were not reported. Students did not describe any situations in which they had attempted to influence classroom practices, for example, by suggesting alternative ways of studying or taking the initiative. Hence, they did not recognise strategies that would enable them to change the course of events in a positive way.

Peer interaction

Confirming was seen as the most typical strategy in peer interaction, especially in disengaging episodes with peers. However, students also reported the use of modifying, navigating and withdrawing strategies. Both modifying and navigating were described as being used in engaging episodes. However, navigating was not reported in disengaging events (see Table 1).

Confirming was most typically reported to be used in situations in which students faced a destructive friction between studying and expectations set by the peers. The friction was often resolved by adapting the norms of the peer group even though this might require giving up on academic aspirations. The acceptance of the peer group was perceived as highly significant by the students.

S1: That's the way it is. If your friends don't care, then neither do you. S2: Right. S1: If you, for example, ask "Have you done the homework?" and your mate answers "No", you think "I don't need to either". So, it's much easier not to care if somebody else doesn't either. (8th graders)

S: If you're bullied because you're a nerd, then you don't want to answer in the lessons. You want to get low marks so that you're not bullied any more. (8th grader)

However, students also described confirming to the expectations and norms of the peer group as a positive strategy in terms of engaging in academic activities. Relating to a peer group that valued studying and high achievement was perceived to be beneficial in terms of promoting academic engagement. Students, for instance, said that classmates' active involvement in academic tasks increased their own motivation to learn and invest in school.

S: If you're hanging out with friends who read and do the homework, well, then you force yourself. (8th grader)

S: If a girl or boy who invests in the school joins a group where nobody invests in the school, then the pupil, of course, stands out from the others. The pupil is thought of as a nerd; nobody wants to hang out with them. So, you have to look for a gang you can identify with. (8th grader)

Modification of peer relations typically entailed pro-social behaviour, including helping and giving support to others. Active membership of the peer group, contributing to a positive group atmosphere and promoting shared goals and interests, was also reported. Students, for example, described student

that used modifying strategy as helpful and cooperative as well as empathic and respectful towards others.

S1: Well, those who do their homework carefully and things like that. S2: And, like, spend a lot of time with their mates S1: and won't leave anyone out. I: Yeah. H: Well, uhmm. S1: You're, like, honest and I: honest, yeah. S2: yeah and then you're, like, calm S3: and then you help people and like that. S2: They'll help, exactly. (6th graders)

Further investigations showed that students rarely described defying the expectations of their peer group. However, in a few cases, students described this strategy, which was used in order to cause anxiety, disagreement and trouble, resulting in decreased levels of engagement in the academic tasks.

Navigating was reported only as a way of combining conflicting norms of the peer group and personal need to do well in school. This, for instance, included students' attempts to be just like everybody else by hiding their academic efforts, through which they were receiving good grades, as a way to gain acceptance from the peers.

I: Well, how does this pupil behave then with other pupils? S2: Just like anyone else. S2: Normal. I: Yeah. So you don't have to stand out especially, necessarily. S2: It's better not to stand out. (8th graders)

Withdrawing was used in a total of eight engaging and disengaging episodes. Students, for example, described situations where putting extensive effort into studying resulted in alienation from the peer group. On the other hand, students also perceived withdrawing from lesson activities as a strategy to avoid negative feedback and bullying by classmates, for instance, caused by giving the wrong answer.

S1: They just do the exercises. S2: They're quiet. S1: Even during break they're quiet. S2: And do their homework. S3: They don't bully anybody. S2: They're a real nerd. S4: They're the pupil who wants to read. I: Well, what do they do in their free time? S2: They read and do homework. (8th graders)

Differences in perceived strategies among sixth and eighth graders

Confirming was described as the primary strategy in teacher–student interaction both by sixth and eighth graders. However, there were differences between sixth and eighth graders in the strategies used in peer interaction. Eighth graders reported using a confirming strategy more often than sixth graders, and navigation was more often applied by eighth graders. Withdrawing was perceived as a marginal strategy by both sixth and eighth graders (see Table 2).

Table 2

Differences in perceived strategies among 6th and 8th graders

Engaging episodes	Teacher-student interaction			Peer interaction				
	Confirming	Modifying	Total	Confirming	Modifying	Navigating	Withdrawing	Total
6 th grade	f26 100%	f0 0%	f26 100%	0 0%	10 56%	6 33%	2 11%	f18 100%
8 th grade	f26 93%	f2 7%	f28 100%	8 24%	10 30%	13 40%	2 6%	f33 100%
Disengaging episodes	Confirming	Modifying	Total	Confirming	Modifying	Navigating	Withdrawing	Total
6 th grade	2 29%	5 71%	7 100%	17 74%	5 22%	0 0%	1 4%	f23 100%
8 th grade	8 89%	1 11%	9 100%	29 83%	4 11%	0 0%	2 6%	f35 100%

Note: f = frequency

Discussion

Methodological reflections

In this study, extensive semi-structured group interview data was collected to capture the strategies students report using to engage in (or disengage from) schoolwork. The reflective and process-oriented research design gave the students an opportunity to reflect on various aspects of schoolwork, and the semi-structured interviews provided rich data. Hence, findings may have transferability for further studies on students' strategies of engagement in schoolwork. However, due to the distinctive features of the Finnish comprehensive school system (Sahlberg, 2011) and the limited sample size (n=161 students), generalising the results to other systems and other countries should be done with caution. A predisposition of adolescents to adapt their views to those of peers in a group interview situation should also be recognised in interpreting the results.

Findings in the light of previous literature

Our results showed that students reported using various, more or less functional, strategies in the episodes that engaged or disengaged them from academic activities. The strategy preferred by the students was confirming. Especially in teacher-student interaction, students rarely reported the use of active strategies such as making suggestions, giving feedback or contributing to the development of classroom practices. Some confirming enhances classroom interaction and supports students' engagement with academic goals (Pyhältö, Pietarinen, Soini & Westling, 2011), and teaching the

ability to adjust one's action to others' and commit to shared rules is one of the social and educational goals of the school. However, when confirming is the only strategy for constructing academic engagement, this may result in a lack of student autonomy and further reduced levels of engagement. There is, for example, evidence that increased teacher control is related to a decrease in student academic motivation, negative self-image and behavioural problems during the middle school years (Roeser & Eccles, 1998). Instead student opportunity to participate in and contribute to classroom activities has been found to be positively related to their active involvement in academic activities (e.g. Reeve & Tseng, 2011; Westling, Pyhältö, Pietarinen & Soini, 2013). This implies that in order for teachers to support students' active, self-regulated learning, they need to encourage them to take a more active stance in terms of participating in and developing classroom activities – not just to adapt to them. In their study, Reeve and Tseng (2011) showed that some students apply agentic engagement, including offering input in lessons, communicating what they are thinking and needing, and recommending goals to be pursued. In our study, no such forms of engagement occurred.

However, students reported the use of more active strategies in terms of peer interaction. A reason for this may be that students perceived peer contexts to be more accessible and flexible for active involvement (Fredericks et al., 2004; Ryan & Deci, 2000). The results, however, also indicated that attitudes and values of the peer group towards schoolwork often conflicted with academic goals. On the other hand, students also reported participation in peer groups that supported the attainment of academic goals. Hence, our findings confirm previous findings (You, 2011) suggesting that peers do have a significant role in the construction of student academic engagement. The findings suggest that meaningful involvement in a complex school environment, maintaining functional peer relations and engaging in schoolwork is highly challenging for students, and requires both strategic flexibility and self-regulative skills (see also McClelland & Morrison, 2003).

Pedagogical implications

Our results suggest that in order to enhance students' academic engagement, more coherent learning environments offering students opportunities to participate in both academic activities and peer

interaction need to be developed. Moreover, there seems to be a need to facilitate the development of more positive attitudes towards schoolwork. There is evidence that, at their best, reciprocal teacher–student relationships enhance students’ appreciation of and positive emotions and attitudes towards schoolwork (Kalalahti, 2007). This, however, provides developing the kinds of pedagogical practice that promote dialogical relationships between students and teachers as well as positive participation in peer interaction. In particular, the use of more activating pedagogic practices and a culture of trust in the classroom need to be facilitated to promote student participation (Van Houtte, 2006). Moreover, the peer group provides a central resource for students’ well-being and the development of social skills, and further supports the attainment of learning goals. Pedagogical practices could build more on students’ existing positive social strategies such as navigating and related skills. In sum, developing more engaging learning environments for students urges us also to reflect curricula and teacher education practices in order to create learning environments that promote students’ active and constructive participation to the pedagogical practices in school.

References

- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). Policy development and reform principles in basic and secondary education in Finland since 1968. Education working paper series No. 2. Washington, DC: World Bank.
- Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95–113.
- Anderson, L.W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325–339.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*(3), 651–670.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., & Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest (Wiley-Blackwell), 4*(1), 1–44.
- Buhs, E.S., & Ladd, G.W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children’s school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*(4), 550–560.
- Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal-orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417–427.
- Chavous, T.M., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., & Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: The influence of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental Psychology, 44*(3), 637–654.

- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies.* Thousand Oaks CA: Sage.
- Farrell, E. (1990). *Hanging in and dropping out: Voices of at-risk students.* New York: Teacher College Press.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- Fredericks, 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.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.
- Gillies, R.M., & Ashman, A.F. (2003). *Co-operative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups.* London, UK: Routledge Falmer.
- Gleason, P., & Dynarski, M. (2002). Do we know whom to serve? Issues in using risk factors to identify dropouts. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7, 25–41.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E.V.E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 105–115.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513.
- Harry, B., Sturges, K., & Klingner, J.K. (2005). Qualitative data analysis: Mapping the process. *Educational Researcher*, 34(2), 3–13.
- Hughes, J., & Kwok, O. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journals of School Psychology*, 43, 465–480.
- Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27.
- Jimerson, S., Egeland, B., & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with chance. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 116–126.
- Järvenoja, H., & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations – Do students regulate emotions evoked by social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463–481.
- Kalalahti, M. (2007). *Opiskelu ympäristöstä koulumyönteisyyttä. [Learning environment supporting students' positive attitudes toward schoolwork]* *Kasvatus*, 38(5), 417–431.
- Kenny, M.E., Blustein, D.L., Haase, R.F., Jackson, J., & Perry, J.C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 272–279.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J.-E., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273.

- Ladd, G.W., & Dinella, L.M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190–206.
- Langelan, S., Bakker, A.B., van Doornen, L.J.P., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532.
- Leana, C.R. (2011). The missing link in school reform. *Stanford Social Innovation Review*. Retrieved 12 June 2013 from http://www.ssireview.org/articles/entry/the_missing_link_in_school_reform.
- Li, Y., & Lerner, R.M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for graders, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233–247.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- Marks, H.M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184.
- Mayring, P. (2000, June). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). Available at: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>.
- Csikszentmihalyi, M.; Abuhamdeh, S. & Nakamura, J. (2005). Flow, in Elliot, A., *Handbook of Competence and Motivation*, New York: The Guilford Press, 598–698
- McClelland, M.M., & Morrison, F.J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206–224.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35, 537–557.
- OECD (2007). PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world executive summary. Retrieved 12 June 2013 from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2006/39725224.pdf>.
- Patrick, H., Ryan, A.M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (Submitted). Exploring the anatomy of the engaging school experience. *European Journal of Psychology of Education*.
- Pintrich, P.R. & de Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education* 93(3), 223–231.
- Pyhältö, K., Ahonen, E., Pietarinen, J., & Soini, T. (2011). Comprehensive school teachers' perceptions about the pupil's role in the school community. In B. Hudson & M.A. Meyer (eds) *Beyond fragmentation*. Opladen: Barbara Budrich, pp. 177–189.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T., & Westling, S. (2011). Pedagogisen hyvinvoinnin aarteita ja sudenkuoppia peruskoulupolulla.[Pedagogical well-being and risks in school path] In R. Rinne, J. Tähtinen, A. Jauhiainen & M. Broberg (eds) *Koulutuspolitiikan käytännöt kansallisessa ja ylikansallisessa kehityksessä*. Jyväskylä: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, pp. 437–460.

- Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school – significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education, 25*, 207–221.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*(4), 257–267.
- Roeser, R.W., & Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence, 8*(1), 123–158.
- Roderick, M., Nagaoka, J., Bacon J., & Easton, J.Q. (2000). Update: Ending social promotion – passing, retention, and achievement trends among promoted and retained students. Retrieved 12 June 2013 from <http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/p0g01.pdf>.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Sage, N.A., & Kindermann, T.A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly, 45*(1), 143–171.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. (2008). The role of educational track in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology, 78*(4), 663–689.
- Salmela-Aro, K., Toivanen, A., & Nurmi, J.-E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 162–172.
- Sharkey, J.D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 402–418.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, S.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493–525.
- Skinner, E.A., Zimmer-Gembeck, M.J., & Connell, J.P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development 63*(2–3).
- Swanson, C.B., & Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education, 72*(1), 54–67.
- Van Houtte, M. (2006). Tracking and teacher satisfaction: Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 247–256.
- Wang, M.-T., & Eccles J.S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence, 22*(1), 31–39.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal, 47*(3), 633–662.
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 202–209.
- Wentzel, K.R., & Caldwell, K.A. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development, 68*, 1198–1209.

Wentzel, K.R., Barry, C.M., & Caldwell, K.A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203.

Westling, S.K., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2013). How do ninth-graders perceive their involvement in the most meaningful episodes of their school career? *International Journal of Educational Research*, 58, 25–35.

You, S. (2011). Peer influence and adolescents' school engagement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 829–835.

You, S., & Sharkey, J. (2009). Testing a developmental-ecological model of student engagement: A multilevel latent growth curve analysis. *Educational Psychology*, (29)6, 659–684.

Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H.M., Hanisch, M., Creed, P.A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933.

III

STUDENTS' EXPERIENCES OF THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL ENGAGEMENT

by

Ulmanen, S.; Soini, T.; Pietarinen, J.; Pyhältö, K. (2016)

International Journal of Educational Research, 79, 86-96, 2016

Reprinted from International Journal of Educational Research with permission from Elsevier



Students' experiences of the development of emotional engagement



Sanna Ulmanen^{a,*}, Tiina Soini^a, Janne Pietarinen^b, Kirsi Pyhältö^{c,d}

^a School of Education, Åkerlundinkatu 5, University of Tampere, 33014 Finland

^b School of Applied Educational Science and Teacher education, University of Eastern Finland, Yliopistokatu 2, P.O. Box 111, Finland

^c Faculty of Education, University of Oulu, Yliopistokatu 9, 90014 Oulu, Finland

^d Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki, PL, P.O. Box 2000, Finland

ARTICLE INFO

Article history:

Received 16 February 2016

Received in revised form 29 April 2016

Accepted 10 June 2016

Available online xxx

Keywords:

Emotional engagement

Sense of belonging

Teacher-student relationships

Peer relationships

ABSTRACT

The stability and internal dynamics of students' emotional engagement was examined in a longitudinal study among primary and secondary school students over three terms. A total of 170 students were surveyed, and the study was conducted using structural equation modelling. The results showed that emotional engagement remained stable over time. Furthermore, the results showed that the students' emotional engagement in teacher-student relationships associated with emotional engagement in peer relations and explained the perceived peer-group relations over time. Surprisingly, the association between teacher-student and peer-group relations was stronger among the secondary school students than among the primary school students, implying that despite the contextual differences, teachers have real opportunities to promote positive peer influences at different phases of the school path.

© 2016 Elsevier Ltd. All rights reserved.

1. Introduction

For a successful educational trajectory, it is crucial that students engage in schoolwork emotionally so that they feel they belong to the school community, both in teacher-student and peer relationships, and have positive affects towards school work in general (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Emotional engagement has been found to be related to positive future orientations (Crespo, Jose, Kielpikowski, & Pryor, 2013; Israelashvili, 1997) and overall development in adolescence (Debnam, Johnson, Waasdorp, & Bradshaw, 2014). Engaging in teacher and peer relationships helps students to learn empathy and negotiation skills, and enhances their sense of self-worth and experienced well-being (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Wentzel, 1998). Moreover, a sense of belonging has been associated with employing effort, attention, and persistence in initiating and sustaining learning activities (Furrer & Skinner, 2003; Li, Lerner, & Lerner, 2010; Li & Lerner, 2013) and displaying deep processing in learning (Dupont, Galand, Nils, & Hospel, 2014). It has also been suggested to be an ingredient in the enjoyment of learning (Ulmanen, Soini, Pietarinen, & Pyhältö, 2016). In turn, a lack of social support and (peer) rejection impairs students' school performances and increases the risk of loneliness and long-term emotional and behavioural difficulties (Gest, Graham-Bermann, & Hartup, 2001; Harel-Fisch et al., 2011; Ladd, 1999).

* Corresponding author.

E-mail addresses: Sanna.Ulmanen@uta.fi (S. Ulmanen), Tiina.Soini@uta.fi (T. Soini), Janne.Pietarinen@uef.fi (J. Pietarinen), Kirsi.Pyhalto@helsinki.fi (K. Pyhältö).

Prior research within the area has focused heavily on the relationship between emotional engagement and school achievement. However, the internal dynamics of emotional engagement, particularly in terms of social interactions within school, have been less studied. In particular, knowledge on how teacher-student relationships contribute to peer relations and how teachers can promote students' emotional engagement in peer-group relations in the school context is still scarce. Although teacher-student relationships that are characterized by warmth, empathy, and support are shown to promote peer acceptance (Gest & Rodkin, 2011; Hughes & Chen, 2011) and prosocial behaviour (Luckner & Pianta, 2011), and reduce peer rejection among middle-school students (Gazelle, 2006), as far as we are aware, there are no previous longitudinal studies exploring how the student's sense of belonging in peer and teacher-student relationships are interrelated and evolve over time.

This study focuses on exploring the development of students' emotional engagement in terms of teacher-student and peer-group relations over three academic terms. Both the stability of students' emotional engagement in teacher-student and peer relationships and the development of the interrelation over time is tested (from grades five to six and from grades seven to eight). In addition, differences between primary and secondary school students are explored.

1.1. Sense of belonging as a constituent of emotional engagement

Emotional engagement is a part of school engagement; it also consists of behavioral and cognitive dimensions (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). Behavioural engagement entails active participation and involvement in studying and learning, whereas cognitive engagement refers to the student's personal investment in learning activities, including self-regulation and a commitment to the mastery of learning (Fredricks et al., 2004). Furthermore, emotional engagement comprises of experiences of belonging within the school community, including experienced relationships with teachers and peers and the affective dimensions of learning and emotions towards school in general (Eccles et al., 1993; Fredricks et al., 2004). Although the emotional, behavioural, and cognitive components of academic engagement are often explored separately, they mutually influence each other over time. It has been suggested that emotional engagement plays a significant and distinct role in the ways in which students engage in academic activities as their school career progresses (Li & Lerner, 2013). In addition, behavioural engagement has received the most attention in prior studies, whereas emotional engagement has been studied less (Fredricks et al., 2004; Sagayadevan & Jeyaraj, 2012).

Prior studies on emotional engagement have focused heavily on students' emotional reactions towards the school environment (Gonida, Voulala, & Kiosseoglou, 2009) and students' valuing of schoolwork (Elffers, Oort, & Karsten, 2012; Wang, Willett, & Eccles, 2011). Emotional engagement has been typically perceived as a mediator between teacher-student relations and academic outcomes (Sagayadevan & Jeyaraj, 2012), and hence explored either as a predictor of school achievement and overall school engagement or as an outcome in itself (Sagayadevan & Jeyaraj, 2012). In addition, external factors, such as parental socio-economic status contributing to the students' valuing of schoolwork and emotional reactions towards schoolwork, have been extensively studied (Elffers et al., 2012; Gonida et al., 2009; Lee, 2012). However, the social dimensions of emotional engagement and their interrelations have been less often the focus of studies (Elffers et al., 2012; Lee, 2012; Li & Lerner, 2013; Sagayadevan & Jeyaraj, 2012).

The social ingredients of student emotional engagement consist of the student's sense of belonging in peer and student-teacher relationships, which relate the student to the particular social context of the school (Finn, 1989; Goodenow, 1993). The sense of belonging in school refers to the extent to which the student feels personally accepted, respected, and supported both by the teachers and his/her peers (Goodenow, 1993). Although a sense of belonging both in student-teacher and peer relationships is a central determinant of a student's emotional engagement, the relationships can play different functions. An extensive body of research shows that students who consider their teacher to be caring and accepting are likely to internalize the academic and prosocial goals valued by their teacher (Wentzel, 1999). This further improves their engagement in academic activities (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Lee, 2012; Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007; Roeser, Midgley, & Urda, 1996). At the same time, close relationships with peers have been shown to support students' positive emotions towards schoolwork (Furrer & Skinner, 2003). However, study burnout (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen, & Salmela-Aro, 2008), negative behaviour, and negative school-related beliefs have been found to flourish in close relationships (Berndt, Hawkins, & Jiao, 1999; Hallinan & Williams, 1990; Sage & Kindermann, 1999). In fact, it has been found that students neglected by their peers are the most motivated to learn (Wentzel & Asher, 1995).

1.2. The influence of teachers on peer relations

There is substantial evidence that engagement in school is likely to be fostered in a caring and supportive learning environment (Battistich & Solomon, 1997; Battistich, Solomon, Watson, & Schaps, 1997). Teachers play a key role in fostering the students' sense of belonging (Roeser et al., 1996) and hence in their emotional engagement. Teachers' emotional support – including the teachers' sensitivity, interest in the students' development, ability to understand the students' perspectives, and respectful and fair treatment of students – has been found to promote students' sense of belonging in teacher-student relationships (Hoffman, Richmond, Morrow, & Kandice, 2002; Lee, 2012; Pakarinen et al., 2010; Roeser et al., 1996). In particular, for students at risk, continuous teacher support has been found to reduce the risk of school drop-out and decrease the display of antisocial behaviour (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). In turn, a lack of close relationships with teachers has been shown to increase the risk of academic and behavioural problems (Anderman & Anderman, 1999).

Peers also play central role in creating a climate of emotional support for students. The peer groups and crowds provide students with a sense of emotional security (Brown, Eicher, & Petrie, 1986). However, the behaviour of teachers has also been shown to have substantial impact on promoting positive peer influences and constructing an emotionally secure learning environment in a peer context (Gest & Rodkin, 2011; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011). For example, a teacher's effort to promote mutual respect among classmates was shown to improve the sense of belonging among middle-school students (Anderman, 2003). Teacher-student relationships characterized by warmth, empathy and support have been found to promote peer acceptance (Gest & Rodkin, 2011; Howes & Hamilton, 1994; Hughes & Chen, 2011) and pro-social behaviour (Birch & Ladd, 1998; Luckner & Pianta, 2011), and to reduce peer rejection (Gazelle, 2006) and rates of aggression (Howes & Hamilton, 1994; Luckner & Pianta, 2011). In turn, conflicts in student-teacher relationships have been associated with asocial and antisocial student behaviour, such as aggression towards and the avoidance of peers (Birch & Ladd, 1998). By promoting a strong sense of belonging in teacher-student relationships, teachers can directly promote positive peer behaviour. This allows students to take academic, social, and emotional risks, and to learn from them (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Luckner & Pianta, 2011). Teachers provide a model of accepted social behaviours in the classroom and create an environment for practising and learning social skills. This means that the competencies, expectations, and attitudes developed within teacher-student relationships also influence peer relationships (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Howes & Hamilton, 1994; Luckner & Pianta, 2011).

The way in which the teacher manages time and the students' behaviour (i.e. classroom organization) provides or denies opportunities for students to work with peers (Pakarinen et al., 2010) and influences the students' social network, skills, and quality of relationships (Downer, Booren, Lima, Luckner, & Pianta, 2010; Luckner & Pianta, 2011). Well-managed classrooms, where students have a plenty of opportunities to develop their self-regulatory skills and practise positive peer interactions (Cameron, Connor, & Morrison, 2005; Zimmer-Gembeck & Locke, 2007), have been associated with a strong sense of belonging (Luckner & Pianta, 2011). Moreover, receiving instructional support – i.e. the richness of the instruction and feedback provided – is related to the students' skills in seeking out and maintaining peer relationships (Luckner & Pianta, 2011; Welsh, Parke, Widaman, & O'Neil, 2001).

1.3. *The stability of students' emotional engagement*

The emotional engagement of students in teacher-student and peer relationships has been found to be quite stable and predictable (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008; Hughes & Chen, 2011; Li & Lerner, 2013). Even if a student's classmates change, he/she tends to elicit relatively consistent reactions across the peer groups and attains a similar level of social status in a variety of groups (Bukowski & Newcomb, 1984; Coie & Kupersmidt, 1983; Hardy, Bukowski, & Sippola, 2002; Terry & Coie, 1991). The stability of teacher-student relationships has also been found to be somewhat high (Hughes et al., 2008; Jerome, Hamre, & Pianta, 2009; O'Connor, 2010). However, a student's sense of belonging has been shown to decline across the course of the student's school years (Anderman & Anderman, 1999; Anderman, 2003). The sense of belonging among primary school students tends to be universally higher compared to that of secondary school students (Fredricks et al., 2004). In particular, the primary-secondary school transition has been shown to be critical for the development of a student's sense of belonging (Eccles et al., 1993).

The stage-environment misfit resulting from the differences between the primary and secondary school environments has been proposed to be a reason for the decline in the sense of belonging among the upper-grade students (Eccles & Roeser, 2011; Eccles et al., 1993; Wang & Eccles, 2013). At the end of primary school, students typically have shared a long history with their teacher and their classmates. For several years, they have spent most of their time within the same peer group and with their own class teacher, primarily in their own class. At its best, the long-term relationships with their teacher and classmates have enabled students to engage in an intimate and secure social learning environment (Coffey, 2013) in which they are encouraged to take social and academic risks and participate actively in learning (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001; Luckner & Pianta, 2011). At the beginning of secondary school, students need to adjust to a new and more diverse social environment, consisting of a larger peer network and a greater number of teachers (Coffey, 2013; Elias, 2001). In the more complex social environment, they do not necessary know their classmates and teachers as well as in primary school (Wells, 1996), and hence it can be more difficult to achieve the same level of emotional engagement (Anderman, 2003; Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000; Scott, Rock, Pollack, & Ingels, 1995). The multiple pedagogical interactions and activities provided by the secondary school environment challenge students to recognize expectations of multiple teachers and peers and to adjust their interests and behaviours accordingly (Elias, 2001). This requires the students to use more diverse and sophisticated social strategies (Ulmanen, Soini, Pyhältö, & Pietarinen, 2014; Vaz et al., 2015). Especially for the students equipped with less refined academic and social skills, it can be more difficult to engage with peers and the network of teachers (Anderson et al., 2000; Berndt & Mekos, 1995; Scott et al., 1995) in a way that results in a strong sense of belonging (Vaz et al., 2015). The diversity of the social environment also has benefits. The more capable and independent students are likely to benefit from the challenging social environment (Fredricks et al., 2004). In addition, problems in a student-teacher relationship can be compensated for with a functional relationship with other teachers. Hence, a positive teacher-student relationship can break the downward spiral of disengagement (Anderson, Nelson, Richardson, Webb, & Young, 2011). Accordingly, the primary and secondary school environments involve contextual differences, thus providing both opportunities and challenges for the development of students' emotional engagement. Little is known about teachers' opportunities to influence peer relationships in different contexts.

2. The aim of the study

The development of students' emotional engagement is explored by analysing how the internal dynamics of students' sense of belonging in peer-group and teacher-student interaction evolve over three terms among two student groups: primary and secondary school students. The following hypotheses were tested:

1. Emotional engagement in terms of a sense of belonging to the peer group (EPG) at earlier grades predicts later EPG across different student cohorts (Hardy et al., 2002; Hughes & Chen, 2011).
2. Emotional engagement in terms of a sense of belonging in teacher-student relationships (ETS) at earlier grades predicts later ETS across different student cohorts (Hughes & Chen, 2011; Hughes et al., 2008; Li & Lerner, 2013).
3. Emotional engagement in terms of a sense of belonging in teacher-student relationships is associated with, and further, explains, perceived peer-group relations over time (Gest & Rodkin, 2011; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011).

3. Methods

3.1. Participants and procedure

The data were collected from the students of three compulsory comprehensive schools around Finland. One of the schools includes grades 1–6 (aged 7–12 years), and the other two schools include both primary and secondary levels, covering grades 1–9 (aged 7–15). At the schools covering grades 1–9, students also go through a transition, including an increase in the numbers of teachers and the diversity of peer relations. The schools are typical Finnish schools situated in suburban areas. The student population of the case schools ranged from 345 to 650 students. Two cohorts of students were included in the study: I) students at the end of primary school age and II) students at the beginning of secondary school. *Cohort I* consisted of 79 fifth-graders (aged 12–13). *Cohort II* consisted of 91 seventh-graders (aged 13–14). All fifth- and seventh-grade students from the case schools participated in the study, comprising a total of 170 students (girls: 55% and boys: 45%). Both student cohorts completed the emotional and cognitive engagement and school-related well-being (ECW) survey three times over the follow-up time of three consecutive academic terms (spring 2010, autumn 2010, and spring 2011) (Pietarinen, Soini, & Pyhäntö, 2014).

The data were collected by the researchers during their fieldwork in the case study schools. The researchers gave the students instructions, both in writing and verbally, on how to complete the survey. The students completed the survey in 15–20 min. Before conducting the survey, teachers, parents, and students were informed about the project. Research permits were collected from the schools and the parents gave their informed consent for their children to participate in the study. The written responses were collected by the researchers, and the responses were then coded into SPSS files by two trained research assistants.

3.2. Instrument

The data were collected using a survey that measures comprehensive school students' experienced emotional and cognitive engagement and school-related well-being (ECW) (Pietarinen et al., 2014). The ECW questionnaire was constructed, tested, and further developed by authors (2014) on the basis of the results of an open-ended survey of ninth graders and two pilot studies with 228 comprehensive school students in addition to feedback received from students, teachers, researchers, and academics. Ambiguous items were revised according to the comments received. Moreover, the components of emotional engagement, experienced well-being, and the one-dimensional structures of cognitive engagement were identified with exploratory factor analysis (EFA) and principal axis factoring (PAF) (Pietarinen et al., 2014). As a result of the factor analysis, the original scale of emotional engagement shortened and all reversed items of emotional engagement, such as "I wish I was in a different class", were excluded (see also Pietarinen et al., 2014).

The ECW survey data derives from 13 statements about emotional engagement. Socio-demographic background information was elicited about the students' age, gender, and school grade. Students' emotional engagement was measured with the two complementary scales of 1) peer-group relations and 2) teacher-student relations, which describe the students' sense of belonging, especially in terms of the positive effects of social relations in two social contexts. The peer interaction scale assessed social cohesion among students and the students' sense of being accepted and respected among other students (Goodenow, 1993). It consisted of five items, such as "I feel the other students like me" and "We have a nice class spirit". The teacher-student interaction scale assessed individual students' perceptions of teachers' emotionally supportive behaviour towards students, such as the teachers' way of encouraging students and showing empathy, trust, and appreciation (Lee, 2012; Pakarinen et al., 2010; Roeser et al., 1996). In addition, it assessed the teachers' instructional support towards students, such as the aptness of the instruction (Luckner & Pianta, 2011; Welsh et al., 2001). The teacher-student interaction scale consisted of eight items, such as "I feel the teachers care about me", "The teacher often gives me encouraging feedback", "In our school the teachers listen to the pupils", and "Most teachers know how to teach". Both of the scales were measured on a Likert scale ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). In Table 1, Cronbach's alphas are presented for both scales at the different time points (i.e. each term).

Table 1
Descriptive statistics (n = 170) (whole data).

Sub-scales	Correlations (157–170)						Range	α
	1	2	3	4	5	6		
1. EPG1	–						1.00–5.00	0.73
2. EPG2	.54*	–					1.00–5.00	0.72
3. EPG3	.37*	.60*	–				1.00–5.00	0.73
4. ETS1	.30*	.26**	.18**	–			1.00–5.00	0.84
5. ETS2	.26*	.42*	.33*	.59*	–		1.00–5.00	0.86
6. ETS3	0.15	.17**	.31*	.47*	.59*	–	1.00–5.00	0.82

EPG = peer-group relationships; ETS = teacher-student relationships.

3.3. Data analyses

The hypothesized model tested is illustrated in Fig. 1. The path models were constructed with the Mplus 6.12 program (version 6.1; Muthén & Muthén, 1998–2015) using structural equation modelling (SEM). Path analysis results were calculated with the MLR estimator to account for the non-normality of the study variables. Several fit indices were used to test model fit, including the χ^2 test, comparative fit index (CFI), Tucker–Lewis Index (TLI), root mean square error of approximation (RMSEA), and standardized root mean square error of approximation (SRMR). A nonsignificant χ^2 value, CFI and TLI values above 0.95, a RMSEA value below 0.06, and a SRMR value below 0.08 indicate a good fit with the data (Muthén & Muthén, 1998–2015). The specificity of the longitudinal path model in terms of the students' emotional engagement was further analysed by testing model fit in the different student cohorts (Little, Card, Bovaird, Preacher, & Crandall, 2007). The analysis was conducted in two phases. Firstly, the hypotheses were tested within the whole sample (Model 1). After this, phase 2 tested whether the stability of variables and the association between variables also existed in school grade cohorts (Models 2 and 3). The models are depicted in Figs. 2 and 3. The level and average change of the experienced emotional engagement in the peer and teacher-student relations were analysed with a *t*-Test across the three academic terms.

4. Results

Table 1 shows the correlations of the subscales and Cronbach's alphas for each scale. The results show the expected correlations within the peer relationships (EPG1–EPG3) and the teacher-student relationships (ETS1–ETS3) as well as between these two subscales. The correlations were statistically significant in the expected directions, excluding the correlation between EPG1 and ETS3. Statistically significant correlations ranged from 0.17 to 0.60 for the whole data.

4.1. The stability of emotional engagement in the students' school path

The aim of the study was to examine the evolution of the internal dynamics of the students' emotional engagement in peer-group and teacher-student relations during the three terms. Our presumption was that emotional engagement in terms of a sense of belonging remains stable over time (Hypotheses 1 and 2). We also hypothesized that emotional engagement in teacher-student relations is associated with emotional engagement in peer-group relations at every time point in the students' school path (hypothesis 3). As Fig. 2 shows, the tested Model 1 fitted the whole data (see Fig. 2; $\chi^2(6, n = 178) = 9.64$,

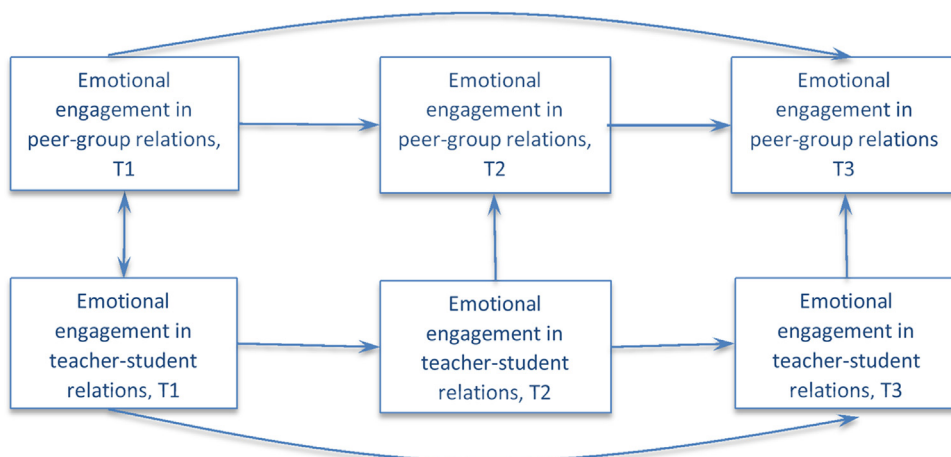


Fig. 1. The hypothesized autoregressive model with the crossed effects of students' sense of belonging over time.

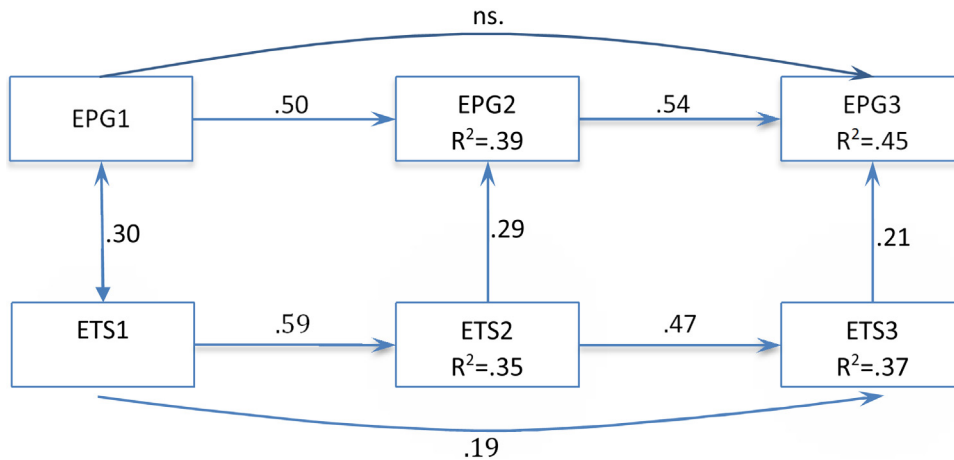


Fig. 2. Standardized path diagram of the autoregressive model with time-lagged effects showing the association between the students' sense of belonging in teacher-student interaction (ETS) and in peer interaction (EPG) among compulsory school students (whole data).

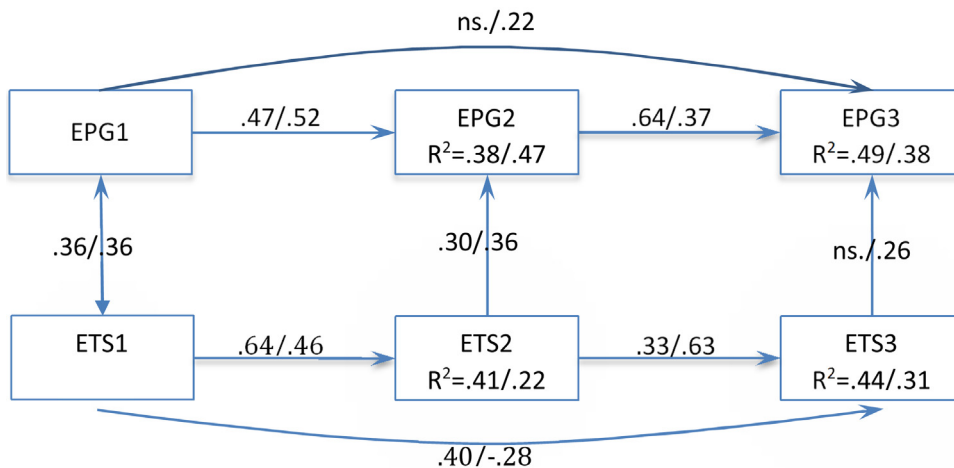


Fig. 3. Specified model in terms of the student cohorts from primary school level (from fifth to sixth grade) and secondary school level (from seventh to eighth grade) (Primary/Secondary). EPG = peer-group relationships; ETS = teacher-student relationships.

$p=0.14$, $RMSEA=0.06$, $CFI=0.99$, $TLI=0.97$, $SRMR=0.05$). Accordingly, the results confirmed that the students' emotional engagement in peer-group and in teacher-student relations was relatively stable. However, the stability of the emotional engagement with peers and in student-teacher interaction varied over time. Emotional engagement – i.e. the sense of belonging over time – in the student-teacher relationships was more predictable than in peer relationships. Accordingly, the results confirmed Hypotheses 1 and 2.

Further investigation showed that the sense of belonging in the teacher-student relationships (ETS) was associated with the sense of belonging in peer relationships and furthermore explained the perceived peer-group relations (EPG) over time (see Fig. 2). The results indicated that the sense of belonging constructed in the teacher-student relationships promoted positive peer influences during the school path. The results confirmed Hypothesis 3.

4.2. Specificity of emotional engagement in terms of the school grade differences

After analysing the hypotheses using the whole data, the differences in the development of students' emotional engagement between primary and secondary school students were explored (Model 2). The specified model is shown in Fig. 3: the model had a good fit ($\chi^2(12, n = 178) = 12.63$, $p=0.40$, $RMSEA=0.02$, $CFI=1.00$, $TLI=0.99$, $SRMR=0.05$). The results confirmed hypotheses 1 and 2, showing that students' emotional engagement in peer-group and teacher-student relationships was relatively stable over time within both student cohorts (Fig. 3). However, there were some differences

Table 2
School grade differences.

	School grade differences			
	Primary (n = 91)		Secondary (n = 79)	
	M	SD	M	SD
Sub-scales				
EPG1	3.85	0.72	3.89	0.52
EPG2	3.74	0.76	3.84	0.53
EPG3	3.80	0.74	3.76	0.61
ETS1 ^{***}	4.02	0.70	3.30	0.62
ETS2 ^{**}	3.85	0.73	3.54	0.63
ETS3 ^{***}	3.67	0.74	3.20	0.60

EPG = peer-group relationships; ETS = teacher-student relationships.

^{**}t-test, significant school grade difference ($p < 0.01$).

^{***}t-test, significant school grade difference ($p < 0.001$).

between primary and secondary school students. Firstly, students' emotional engagement in the peer group was more predictable among secondary school students than among primary school students. Among the primary school students, emotional engagement in the peer group (EPG) did not predict EPG a year later, whereas among the secondary school students, such predictability occurred. Secondly, differences in the predictability of students' emotional engagement in the teacher-student relationships were also detected. Among the primary school students, the predictability of the students' emotional engagement in the teacher-student relationship weakened over time, while among the secondary school students, it strengthened over time. Moreover, among the secondary school students, the relationship in teacher-student relations between terms 1 and 3 was the opposite of that among the primary school students. This is explained by the high variation in the sense of belonging in teacher-student relationships within primary school students (see Table 2).

The results also show that the teacher-student relationships better explained perceived peer-group relationships among secondary school students than among primary schools students. The experienced teacher-student relationships did not explain peer-group relations statistically significantly at time point 3 (the third term) among the primary school students (see Fig. 3). Instead, for secondary school students, the teacher-student relationships explained the perceived peer-group relations (EPG) over time.

4.3. The difference and changes in the levels of experienced emotional engagement across time

School grade comparisons show that primary school students were statistically significantly more emotional engaged in teacher-student relationships than secondary school students at every time point (see Table 2). No statistically significant grade-related differences were found regarding the level of the sense of belonging in peer-group relations.

Table 3 shows the statistically significant changes within school-grade groups. Some differences between primary and secondary school students existed. At the end of primary school, the students' sense of belonging in teacher-student relations weakened statistically significantly at every time point, whereas in secondary school, it strengthened statistically significantly at the beginning of eighth grade (T1–T2), but weakened statistically significantly at the end of the eighth grade (T2–T3). Secondary school students' emotional engagement in peer-group relations weakened statistically significantly during over the year (T1–T3). In primary school, such a change was not detected.

Table 3
Changes in experienced emotional engagement in terms of different school grades.

[†]t-test, significant school grade difference ($p < 0.05$).

^{**}t-test, significant school grade difference ($p < 0.01$).

		School grade			
		Primary (n = 84)		Secondary (n = 77)	
		M diff.	SD diff.	M diff.	SD diff.
EPG	T1–T2	–0.13	0.71	–0.07	0.46
	T2–T3	0.07	0.61	–0.08	0.55
	T1–T3	–0.08	0.79	–0.15 [†]	0.59
ETS	T1–T2	–0.16 [†]	0.61	.24 ^{**}	0.65
	T2–T3	–0.18 [†]	0.67	–0.34 ^{**}	0.61
	T1–T3	–0.35 ^{**}	0.64	–0.09	0.85

EPG = peer-group relationships; ETS = teacher-student relationships.

[†]t-test, significant school grade difference ($p < 0.05$).

^{**}t-test, significant school grade difference ($p < 0.01$).

5. Discussion

5.1. Anatomy of emotional engagement

The aim of the study was to examine the development of the internal dynamics of the students' emotional engagement in peer-group and teacher-student relations during the three school terms among primary and secondary school students. The models, which were tested with both whole data and with student cohorts, explored the stability of students' emotional engagement in teacher-student and peer-group relations and the association between the ingredients of emotional engagement during the three terms. The results show that students' emotional engagement is a stable construct (hypotheses 1 and 2), and that the students' emotional engagement in teacher-student relationships associates with emotional engagement in peer relations. Moreover, our study shows that students' prior experiences in teacher-student and peer-group relations predict their future experiences, although the students' emotional engagement in teacher-student relations was more stable than peer-group relations. The findings also confirmed the hypothesis that perceived emotional engagement in teacher-student relations goes hand in hand with students' emotional engagement in peer-group relations (Hypothesis 3). The findings contribute to previous research, suggesting that the experience of fair treatment and emotional support from teachers is a central determinant also for students' peer relations (Gazelle, 2006; Hughes & Chen, 2011; Luckner & Pianta, 2011), although some differences between sub-groups existed.

Moreover, the results show that students' relationships with a peer group become more predictable during the students' sixth grade, whereas at the same time the predictability of teacher-student relationships weakens. This implies that students re-negotiate their relationships with the teacher towards the end of primary school, while their status in peer-group relations begins to stabilize. Combined with the fact that the sense of belonging in teacher-student relationships reduced towards the end of primary school, this may imply that students grow more independent and rely more on their peers than the teachers before the transfer to secondary school (Buhrmester & Furman, 1987). As the senior students of the primary school (Coffey, 2013), they also have more responsibilities for their schoolwork, and they are expected to become more autonomous (Reeve & Jang, 2006).

The results imply that due to the changes occurring both in their social environment and in their academic aspirations and goals at the primary-secondary school transition, students are challenged to find a balance between the perceived support needed from teachers and the expected autonomy in various school tasks (Cillessen & Mayeux, 2007; Pietarinen, Pyhältö, & Soini, 2010; Zimmer-Gembeck, Chipuer, Hanisch, Creed, & McGregor, 2006). However, our previous study showed that at the end of the sixth grade, students did not report the use of active social strategies to modify teacher-student interaction (Ulmanen et al., 2014). This, in turn, may result in a misfit between the students' emotional needs and the school's social environment, and further, contribute to disengagement from schoolwork (Eccles et al., 1993).

It is noteworthy that in spite of the greater diversity of teachers in secondary schools, the teacher-student relationships became more stable during students' eighth grade. Moreover, it can be considered encouraging that at the beginning of the students' eighth grade, teachers-students relations were strengthened, even though the sense of belonging in teacher-student relationships weakened towards the end of the eighth grade. A reason for this may be that at the beginning of secondary school, students are more responsive and dependent on supportive teacher-student relationships in the new environment than later when they have adapted to the new environment. At the beginning of secondary school, students likely need more support from their teachers due to the greater choice in coursework and greater responsibility for schoolwork, and they are hence more open and receptive to the teachers' guidance and instructions; thus, students may experience higher levels of a sense of belonging in teacher-student relationships (Eccles & Roeser, 1999).

The decrease in the sense of belonging in teacher-student relationships towards the end of eighth grade may suggest that students have successfully adjusted to the new environment in terms of the quality of teacher-student interaction (Eccles et al., 1993). Respectively, students' sense of belonging in peer relations seems to undergo greater reorganization during the eighth grade. This is likely to be at least partly caused by the choices students make to study different additional courses. It may also reflect the general social turbulence caused by the school transition, challenging the old social structure and relationships, and providing opportunities to create new ones. Hence, school transition appears to be a significant point in terms of emotional engagement.

All in all, the results suggest that the perceived quality of teacher-student interaction is related to the quality of peer relationships. Furthermore, the results showed – contrary to earlier findings (Bierman, 2011) – that the association between teacher-student and peer-group relations was stronger among the secondary school students than among the primary school students. In prior studies, the experienced sense of belonging in teacher-student interaction was found to associate directly with students' affects towards schoolwork and the valuing of schoolwork (Anderson et al., 2004; Furrer & Skinner, 2003; Klem & Connell, 2004; Lee, 2012; Patrick et al., 2007; Roeser et al., 1996). Our findings show that the sense of belonging in the teacher-student relationships also plays a central role in students' sense of belonging in peer relationships, and hence in student emotional engagement. This implies that despite the social turbulence before and after the transition to secondary school, teachers have real opportunities to influence not only the quality of teacher-student interaction, but also and especially the students' peer relationships in everyday school practices.

5.2. Implications for the school's pedagogical practices: the students' perspective

The findings imply that the teachers' sensitivity, interest in the students' development, ability to understand the students' perspectives, and respectful and fair treatment of students were acknowledged by students as core factors contributing to a sense of belonging in teacher-student and, even more strongly, in peer relations in the school community. However, the significance of the teacher and peer relations for the students' emotional engagement, especially in terms of a sense of belonging, seems to vary at different phases of the school path. This, in turn, challenges the pedagogical practices of schools in supporting the favourable development of the students' emotional engagement.

More specifically, the results imply that the core factors contributing in the students' sense of belonging in the school community are in fact significantly embedded in the instructional practices adopted in the classroom. Teachers seem to provide a significant model of accepted social behaviours and create an environment not only for practising the ways of learning concerning different domains at the classroom level, but in particular for learning the social skills needed for constructing and maintaining the balance between the student's emotional needs and the school's social environment at the individual level.

Hence, the students' emotional engagement is not a predetermined or consistent state of mind in terms of perceived competencies, expectations, and attitudes related to participating and studying at school. It is a precondition for meaningful learning that is constructed in teacher-student relations embedded in the instructional decisions and behaviour adopted by teacher, such as giving encouraging feedback or taking account of the students' initiatives during the lessons. This, in turn, also seems to influence the quality of peer relationships outside of the classroom, for instance the estimated stability of significant peer relations. The relational nature of these two social contexts in terms of facilitating the students' sense of belonging in the school community regulate the extent to which they feel being personally accepted, respected, and supported both by the teachers and by peers.

The school path includes expected and normative transitions experienced by students, such as the transfer to secondary school, that seem to challenge the balance of the social context, and hence students' perceived emotional engagement. The dynamic and evolving nature of the students' emotional engagement challenges teachers to reflect on their instructional decisions and behaviour in terms of supporting emotional engagement. However, understanding the interrelations and developmental processes of a sense of belonging also helps school communities to anticipate and plan pedagogical practices in order to promote collaborative learning processes that increase positive interdependency between students, and, furthermore, encourage them to monitor the quality of the teacher-student relationship individually in terms of each student in the classroom.

5.3. Limitations of the study

This longitudinal study aimed to explore the stability of students' emotional engagement in teacher-student and peer-group relations. The association between the ingredients of emotional engagement over time was also analysed (from grades five to six and from grades seven to eight). The validity and reliability of the ECW survey was satisfactory (Pietarinen et al., 2014). In addition, the validity and reliability of the analysed scales of emotional engagement in teacher-student and peer interaction were satisfactory. However, further construct validation of the scales is needed: the scales have not been validated in other countries, school systems, or environments (Pietarinen et al., 2014). Furthermore, the complexity of the interrelations between the different ingredients of emotional engagement needs to be studied further.

Path analysis confirmed a pattern of correlations that explained the students' experienced emotional engagement. However, causality between the ingredients of emotional engagement cannot be interpreted on the basis of these findings (Lleras, 2005). To test teacher influence on peer relations, its mediating effects need to be considered in future studies. Despite the limitations, our study provides important information on the development of students' emotional engagement in terms of a sense of belonging in teacher-student and peer relations in two different contexts, namely the primary and secondary school.

References

- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology* 24 (1), 21–37. <http://dx.doi.org/10.1006/ceps.1998.0978>.
- Anderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research* 33(4), 325–339. [http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00020-3](http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00020-3).
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & connect: the importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology* 42(2), 95–113. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2004.01.002>.
- Anderson, D. H., Nelson, J. A. P., Richardson, M., Webb, N., & Young, E. L. (2011). *Using dialogue journals to strengthen the student-teacher relationship: a comparative case study*. Project Innovation, Inc..
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development*, 69(1), 140.
- Battistich, V., & Solomon, D. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137.

- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., & Schaps, E. (1997). Caring school communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137–151. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep3203_1.
- Berndt, T. J., & Mekos, D. (1995). Adolescents' perceptions of the stressful and desirable aspects of the transition to junior high school. *Journal of Research on Adolescence (Lawrence Erlbaum)*, 5(1), 123–142.
- Berndt, T. J., Hawkins, J. A., & Jiao, Z. (1999). Influences of friends and friendships on adjustment to junior high school. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 13–41.
- Bierman, K. L. (2011). The promise and potential of studying the invisible hand of teacher influence on peer relations and student outcomes: a commentary. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(5), 297–303. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.04.004>.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology* 34(5), 934–946. <http://helios.uta.fi:2165/10.1037/0012-1649.34.5.934>.
- Brown, B. B., Eicher, S. A., & Petrie, S. (1986). The importance of peer group (crowd) affiliation in adolescence. *Journal of Adolescence* 9(1), 73–96. [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971\(86\)80029-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-1971(86)80029-X).
- Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The development of companionship and intimacy. *Child Development*, 58(4), 1101–1113.
- Bukowski, W. M., & Newcomb, A. F. (1984). Stability and determinants of sociometric status and friendship choice: a longitudinal perspective. *Developmental Psychology* 20(5), 941–952. <http://dx.doi.org/helios.uta.fi/10.1037/0012-1649.20.5.941>.
- Cameron, C. E., Connor, C. M., & Morrison, F. J. (2005). Effects of variation in teacher organization on classroom functioning. *Journal of School Psychology* 43(1), 61–85. <http://helios.uta.fi:2122/10.1016/j.jsp.2004.12.002>.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: the role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology* 45(5), 567–586. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.004>.
- Coffey, A. (2013). Relationships: the key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools*, 16(3), 261–271. <http://dx.doi.org/10.1177/1365480213505181>.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54(6), 1400–1416. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep12418487>.
- Crespo, C., Jose, P. E., Kielikowski, M., & Pryor, J. (2013). On solid ground: family and school connectedness promotes adolescents' future orientation. *Journal of Adolescence*, 36, 993–1002.
- Debnam, K. J., Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2014). Equity, connection, and engagement in the school context to promote positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, 24(3), 447–459. <http://dx.doi.org/10.1111/jora.12083>.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The individualized classroom assessment scoring system (inCLASS): Preliminary reliability and validity of a system for observing preschoolers' competence in classroom interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 25(1), 1–16. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.08.004>.
- Dupont, S., Galand, B., Nils, F., & Hospel, V. (2014). Social context, self-perceptions and student engagement: a SEM investigation of the self-system model of motivational development (SSMMD). *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 5–32.
- Eccles, J. S., & Roesser, R. W. (1999). In M. H. Bornstein, & M. E. Lamb (Eds.), *School and Community Influences on Human Development* (pp. 503–554). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Eccles, J. S., & Roesser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: the impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90>.
- Eiffers, L., Oort, F. J., & Karsten, S. (2012). Making the connection: the role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and Individual Differences* 22(2), 242–250. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>.
- Elias, M. J. (2001). Easing transitions with social-emotional learning. *Principal Leadership*, 1(7), 20–25.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.
- 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.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: a child × environment model. *Developmental Psychology*, 42(6), 1179–1192. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.42.6.1179>.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(5), 288–296. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.004>.
- Gest, S. D., Graham-Bermann, S. A., & Hartup, W. W. (2001). Peer experience: common and unique features of number of friendships, social network centrality, and sociometric status. *Social Development*, 10(1), 23–40. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9507.00146>.
- Gonida, E. N., Voulala, K., & Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences* 19(1), 53–60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2008.04.002>.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X).
- Hallinan, M. T., & Williams, R. A. (1990). Students' characteristics and the peer-influence process. *Sociology of Education*, 63(2), 122–132.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625.
- Hardy, C. L., Bukowski, W. M., & Sippola, L. K. (2002). Stability and change in peer relationships during the transition to middle-level school. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2), 117–142. <http://dx.doi.org/10.1177/02724316022002001>.
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., et al. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: a universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34, 639–652.
- Hoffman, M., Richmond, J., Morrow, J., & Kandice, S. (2002). Investigating sense of belonging in first-year college students. *Journal of College Student Retention*, 4, 227–256.
- Howes, C., & Hamilton, C. E. (1994). Children's relationships with peers: differential associations with aspects of the teacher-child relationship. *Child Development*, 65(1), 253–263. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.ep9406130693>.
- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student-teacher and student-peer relatedness: effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(5), 278–287. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2010.03.005>.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-Student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 100(1), 1–14. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence* 20(5), 525–535. <http://dx.doi.org/10.1006/jado.1997.0107>.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived conflict and closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x>.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J., Leskinen, E., & Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.

- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>.
- Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333–359. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.333>.
- Lee, J. (2012). The effects of the teacher–student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330–340. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.006>.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20–32.
- Li, Y., Lerner, J. V., & Lerner, R. M. (2010). Personal and ecological assets and academic competence in early adolescence: the mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 801–815.
- Little, T. D., Card, N. A., Bovaird, J. A., Preacher, K. J., & Crandall, C. S. (2007). Structural equation modeling of mediation and moderation with contextual factors. In T. D. Little, J. A. Bovaird, & N. A. Card (Eds.), *Modeling contextual effects in longitudinal studies* (pp. 207–230). Mahwah, New Jersey: Routledge.
- Lleras, C. (2005). Path analysis. In K. Kempf-Leonard (Ed.), *Encyclopedia of social measurement* (pp. 25–30). New York: Elsevier. <http://dx.doi.org/10.1016/B012-369398-5/00483-7>.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher–student interactions in fifth grade classrooms: relations with children’s peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32(5), 257–266. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2011.02.010>.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998–2015). *Mplus User’s Guide. Statistical Analysis with Latent Variables* (7th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- O’Connor, E. (2010). Teacher–child relationships as dynamic systems. *Journal of School Psychology* 48(3), 187–218. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2010.01.001>.
- Pakarinen, E., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., Kiuru, N., Siekkinen, M., Rasku-Puttonen, H., et al. (2010). A validation of the classroom assessment scoring system in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 21(1), 95–124. <http://dx.doi.org/10.1080/10409280902858764>.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents’ perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2010). A horizontal approach to school transitions: a lesson learned from Finnish 15-year-olds. *Cambridge Journal of Education*, 40(3), 229–245. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2010.506145>.
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2014). Students’ emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students’ autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>.
- Roeser, R. W., Midgley, C., & Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 408–422. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.408>.
- Sagayadevan, V., & Jeyaraj, S. (2012). The role of emotional engagement in lecturer–student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 1–30.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children’s engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45(1), 143–171.
- Scott, L. A., Rock, D. A., Pollack, J. M., & Ingels, S. J. (1995). Two years later: cognitive gains and school transitions of NELS: 88 eighth graders. National education longitudinal study of 1988. *Statistical analysis report*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics.
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J.-, & Kwok, O.- (2012). Dynamics of teacher–student relationships: stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child Development*.
- Terry, R., & Coie, J. D. (1991). A comparison of methods for defining sociometric status among children. *Developmental Psychology* 27(5), 867–880. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.27.5.867>.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (2014). Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders. *Cambridge Journal of Education*, 44(3), 425–443. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.921281>.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents’ emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education: An International Journal*. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>.
- Vaz, S., Falkner, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Black, M., et al. (2015). Belongingness in early secondary school: key factors that primary and secondary schools need to consider. *PLoS One*, 10(9), 1–27. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0136053>.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction* 28, 12–23. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>.
- Wang, M., 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. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>.
- Wells, M. C. (1996). *Literacies lost: when students move from a progressive middle school to a traditional high school*. New York: Teacher College Press.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K., & O’Neil, R. (2001). Linkages between children’s social and academic competence: a longitudinal analysis. *Journal of School Psychology* 39(6), 463–482. [http://helios.uta.fi:2096/10.1016/S0022-4405\(01\)00084-X](http://helios.uta.fi:2096/10.1016/S0022-4405(01)00084-X).
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754–763. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8624.1995.tb00903.x>.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202–209. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>.
- Zimmer-Gembeck, M. J., & Locke, E. M. (2007). The socialization of adolescent coping behaviours: relationships with families and teachers. *Journal of Adolescence* 30(1), 1–16. <http://helios.uta.fi:2096/10.1016/j.adolescence.2005.03.001>.
- Zimmer-Gembeck, M., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage–environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>.