



ANNA-MAIJA POIKKEUS – MAARIT ALASUUTARI

Miten yksilöiden ja yhteisöjen oppiminen ja hyvinvointi rakentuvat ja millainen on kasvatustieteiden rooli niihin liittyvässä ymmärryksessä ja vaikuttamisessa?

Ajankohtaista – puheenvuoro. Kasvatustieteen päivät 25-26.11.2021 Jyväskylä:
Oppiva ja hyvinvoiva yksilö ja yhteisö

Johdanto

Covid-19 pandemia on globaalisti asettanut koulutuksen instituutiot, terveydenhuollon ja sosiaalisen tuen toteuttajat ja päätöksentekijät tilanteeseen, jossa hyvinvoinnin turvaamisen ehdot ovat heikentyneet. Osalla lapsista ja nuorista hyvinvoinnin ja laadukkaan oppimisen edellytykset ovat vaarantuneet ja monilla on pandemian aiheuttamien koulujen sulkujen ja etäopetuksen haasteiden vuoksi syntynyt osaamisvaje. Kysymys siitä, millainen suhde on hyvinvoinnilla ja oppimisella, osaamisen kehityksellä ja oppimistuloksilla, ei ole uusi tutkimuksen ja huomion kohde. Kiinnostusta siihen, millaista on hyvinvointi koulutuksen ja kasvatuksen kentillä (wellbeing in education), ovat Clarcken (2020) tulkinnan mukaan lisänneet etenkin seuraavat tekijät: hyvinvoinnin yhteiskunnallisen merkityksen vahvistuminen läntisessä maailmassa, hyvinvoinnin mittareiden sisällyttäminen taloudellisen ja sosiaalisen kehityksen indikaattoreiksi, rikkaimpien maiden kansalaisten suuntautuminen post-materialistiseen onnellisuuden tavoitteluun

ja osin myös teknologinen kehitys. Koulun osalta tämä tarkoittaa sitä, että akateemisten taitojen tuottamisen tehtävän lisäksi koulun katsotaan olevan keskeinen yksilön hyvinvoinnin perustan rakentumisessa. Esimerkiksi Iso-Britanniassa oppilaiden emotionaalisen hyvinvoinnin tukeminen on kirjattu opetussuunnitelmaan tavoitteena parantaa oppilaiden oppimistuloksia (Clarke, 2020). Tässä puheenvuorossa tuomme esiin näkökulmia hyvinvoinnin käsitteellistämiseen ja hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyksiin tutkimustiedon pohjalta. Viimeksi mainitun osalta keskitymme kuitenkin pääosin yksilöllisen hyvinvoinnin tematiikkaan.

Hyvinvointi vaikeasti rajattavana käsitteenä

Samalla kun hyvinvointi on aiempaa enemmän esillä koulutuksen keskusteluissa ja tavoitteissa, käsitteen laaja-alaisuus, erilaisien teoreettisten tulokulmien moninaisuus

samoin kuin tarkastelun erilaiset mahdollisuudet yksilön tai yhteisön näkökulmista haastavat yhteistä keskustelua ja ymmärryksen rakentamista hyvinvoinnin yhteyksistä oppimiseen. Erilaiset hyvinvoinnin tarkastelun lähtökohdat ovat toisiaan täydentäviä, mutta ne voivat johtaa myös erilaisiin kysymyksiin ja painopisteisiin. Useimmat määritelmät ottavat huomioon sekä objektiiviseksi tulkittavia hyvinvoinnin ulottuvuuksia, kuten terveyteen, asuinoloihin ja toimeentuloon liittyviä mittoja, että yksilöiden itseraportointiin perustuvia mittoja esimerkiksi koetusta tyytyväisyydestä elämään ja ihmissuhteisiin. Erityisesti lasten hyvinvointia tarkasteltaessa jaottelu subjektiivisen ja objektiivisen hyvinvoinnin indikaattoreihin on kuitenkin jossain määrin häilyvä, sillä lasten hyvinvointia ilmentävien tekijöiden ja myös epäsuorasti kokemusten tavoittamisessa joudutaan usein nojaamaan vanhempien, opettajien ja muiden kasvattajien kyselyillä toteutettuihin arviointeihin esimerkiksi lasten haastattelujen sijaan tai rinnalla.

Kansainvälisten organisaatioiden, kuten Maailman terveysjärjestön WHO:n määritelmässä hyvinvointi ymmärretään terveyden käsitteeseen kuuluvaksi fyysiseksi, henkiseksi ja sosiaalisesti hyvinvoinniksi. Unicefin määritelmä lasten hyvinvoinnista vuodelta 2007 sisältää kaikkiaan 40 indikaattoria, joiden pääulottuvuuksina ovat materiaallinen hyvinvointi, terveys ja turvallisuus, perhe- ja toverisuhteet, käyttäytyminen ja riskit, koulutus sekä subjektiivinen hyvinvointi lasten kokemana. Suomessa Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL) esittää hyvinvoinnin ulottuvuuksiksi terveyden, materiaallisen hyvinvoinnin ja koetun hyvinvoinnin tai elämänlaadun. Merkityksellistä on, että THL:n jäsenyys viittaa sekä yksilölliseen hyvinvointiin, jonka osatekijöitä ovat sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen, onnellisuus ja sosiaalinen pääoma, sekä yhteisötason hyvinvointiin, jonka indikaattoreita voivat olla esimerkiksi elinolot, työllisyys ja työolot sekä toimeentulo. Hyvinvointia voidaan tutkia myös hyvinvoinnin jakautumisen ja tasa-arvon näkökulmasta tarkastelemalla,

miten hyvinvointipalvelut ja oppimisen tuen tarjonta kytkeytyvät toisiinsa ja miten kasvatusta- ja kouluympäristöissä tunnustetaan hyvinvoinnin riskejä ja onnistutaan ottamaan käyttöön ja ylläpitämään kestäviä ja tehokkaaksi todennettuja preventiivisiä yhteistyömalleja sekä resilienssiä vahvistavia ohjelmia ja työtapoja.

Kasvatustieteiden alueella hyvinvoinnin kehitystä ja suhdetta oppimiseen on tarpeen tarkastella eri ryhmien kuten varhaiskasvatustieteen, koululaisten ja korkeakouluopiskelijoiden keskuudessa sekä opettajien muuntuvan työn näkökulmasta. Hyvinvoinnin kokemuksessa voi olla eroja eri kasvatusaloilla, mihin viittaa esimerkiksi se, että Työterveyslaitoksen seurannassa (Kunta10) varhaiskasvattajien keskuudessa psyykkisen kuormituksen lisääntyminen oli vuodesta 2016 vuoteen 2020 korkeampaa (24 prosentista 30 prosenttiin) kuin luokanopettajilla (25 prosentista 26 prosenttiin). Tuoreet tutkimukset pandemian ajalta ovat osoittaneet, että opettajien keskuudessa on tunnustettavissa erilaisia hyvinvointiprofileja, joissa koetun työkuormituksen sekä työhön kiinnittymisen (energisyys ja innostuneisuus) tasot vaihtelevat heijastaen erilaisia painotuksia stressin kokemuksessa ja resilienssissä (Pöytä, Pakarinen & Lerkkanen, 2021). Opettajien erilaisten ja muuntuvien työnkuvien lisäksi opettajien hyvinvointi ja työssä oppiminen ovat yhteydessä yhteisölliseen hyvinvointiin ja johtajuuden tukeen. Hyvinvoinnin ja oppimisen tarkastelua haastaa tarve ottaa samanaikaisesti huomioon eri tasoilla vaikuttavia tekijöitä ja transaktionaalisia yksilöiden ja yhteisöjen ajallisia muutoksia huomioivia malleja.

Hyvinvointi oppimisessa - kokemuksena, taitoina, resursseina?

Subjektiivisen hyvinvoinnin painoarvo on huomattavasti lisääntynyt lapsilähtöisten menetelmien kehittämisen ja kontekstia ja sosiokulttuurisia vaikutuksia korostavan lähestymistavan myötä koulutuksen ja kasvatuksen kentällä. Oppimisen ja hyvinvoinnin, erityisesti

kouluun kiinnittymisen, välisen suhteen tarkastelussa käytetään Clarken (2020) mukaan enenevästi kulttuurisesti sensitiivisiä tulkintoja maiden välisten objektiivisten hyvinvoinnin vertailujen sijaan ja pyritään tunnistamaan erillisinä kunkin koulutusjärjestelmän sisältämät vahvuudet (mm. osaava opettajakunta) sekä vahvuuksien tuottamat seuraukset (mm. lapsilähtöinen pedagogiikka). Subjektiivisen hyvinvoinnin osalta kiinnostuksen kohteena voivat olla esimerkiksi tyytyväisyys elämään ja elämän mielekkyyden kokeminen. Mielenterveyden ja elämäntien teorioiden näkökulmista lähtevässä psykologisen hyvinvoinnin arvioinnissa huomion kohteena ovat esimerkiksi oman itsen hyväksyntä, positiiviset suhteet toisiin, autonomia, ympäristön hallinta, mielekkyyden ja tarkoituksen kokeminen elämässä sekä henkilökohtainen kasvu (Ryff, 1989).

Salmela-Aro kollegoineen (2021, 2020) on tutkimuksissaan osoittanut, että koulun kontekstissa ilmenevät hyvinvoinnin haasteet, etenkin koulu-uupumus ja ongelmat kouluun kiinnittymisessä (vähäinen kouluinnostus ts. energisyys, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun) voivat olla yhteydessä oppilaiden ja opiskelijoiden laaja-alaisempiin hyvinvoinnin ongelmiin. Salmela-Aro näkee sosio-emotionaaliset taidot keskeisinä resursseina, jotka vahvistavat myönteistä kiinnittymistä kouluun ja ehkäisevät koulu-uupumuksen syntymistä COVID-19 pandemian kaltaisessa tilanteessa opiskelijajärjestelyjen ja sosiaalisen tuen muuntuessa ja mahdollisesti heikentyessä. Laajan OECD arviointitutkimuksen (Kankaras & Suarez-Alvarez 2019) mukaan subjektiivista hyvinvointia ja mielenterveyttä tukevat erityisesti seuraavat viisi sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ulottuvuutta: tehtäväsuuntautuneisuus sisältäen sitkeyden ja vastuullisuuden, tunteiden säätely, sosiaalinen osallistuminen, yhteistyö sisältäen empatian sekä avoimuus uusille ideoille ja luovuudelle. Koulu-uupumus puolestaan on nähty sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen ja ympäristön vaatimusten epäsuhtana, joka johtaa herkästi kuormittumiseen ja voi yleistyä laajemmin koetun hyvinvoinnin

ongelmiksi. Kansainvälisessä tutkimuksessa on havaittu, että monialaisesti arvioitun hyvinvoinnin yhteyksien voimakkuus oppimiseen vaihtelee jossain määrin eri ikävaiheissa, mutta etenkin 7-vuotiaana arvioitu emotionaalinen hyvinvointi ja 13-vuotiaana arvioitu kouluun kiinnittyminen (ts. koulunkäynnin kokeminen innostavaksi) ennustavat parempia oppimistuloksia myöhemmissä ikävaiheissa (Gutman & Vorhaus, 2012).

Hyvinvoinnin ja oppimisen polut ja vaikutusmekanismit

Kansainvälinen tutkimus on tunnistanut useita kehitykseltään erilaisia oppijoiden alaryhmiä: niitä, joiden kehitys etenee myönteisesti sekä hyvinvointia heijastavilla tunne-elämän osa-alueilla että akateemisessa oppimisessa, sekä niitä, joilla on näillä molemmilla alueilla ongelmia. Hyvinvoinnin polkujen ymmärtämiseksi erityisen kiinnostavia alaryhmiä ovat ne, joissa tapahtuu iän myötä muutoksia. Näitä ovat esimerkiksi lapset ja nuoret, joiden haasteet liittyvät erityisesti motivaatioon ja joilla heikkeneminen motivaatiossa tapahtuu ala- ja yläkoulun siirtymässä (Roeser, Eccles, & Freedman-Doan, 1999). Salmela-Aro kollegoineen (2021) tunnisti tuoreessa COVID-19 pandemian ajankohtaan kohdentuneessa tutkimuksessaan viisi kouluhyvinvoinnin (study-related well-being) muutoksiin liittyvää alaryhmää. Kouluhyvinvoinnin (arvioituna kouluinnostuksen ja koulu-uupumuksen itsearvioinnein) heikentyminen oli tavallista, mutta noin neljäsosa nuoremmista oppilaista ja noin kuudesosa vanhemmista oppilaista raportoi sen sijaan hyvinvoinnin lisääntymistä etenkin alueilla, jotka liittyivät sinnikkyyteen, uteliaisuuteen ja joustavuuteen. Ryhmissä, joissa kouluhyvinvointi laski eniten, havaittiin yksinäisyyden lisääntymistä ja kuulumisen tunteen vähenemistä.

Kiuru kollegoineen (2020) on nostanut pitkäaikaistutkimuksessaan esiin tarpeen tarkastella hyvinvoinnin ja oppimisen kehityksellisiä polkuja transaktionaalisten teoreettisten mallien kautta, jotka ottavat huomioon

epäsuorat vaikutukset sekä evokatiiviset mekanismit. Kouluun liittyvällä kuormituksen kokemuksella havaittiin heikentäviä vaikutuksia koulussa suoriutumiseen, mutta nämä yhteydet olivat epäsuoria ja välittävänä tekijöinä toimivat ajan myötä lisääntyneet vuorovaikutussuhteiden ongelmat, erityisesti konfliktit. Kehityspolussa, jossa yläkoululaisten myönteinen suhtautuminen kouluun tukee koulu-suoriutumista, välittävänä tekijöinä voivat siten olla läheiset suhteet vanhempiin ja opettajiin. Motivationaalisia tekijöitä selvittävät tutkimukset ovat tarkastelleet hyvinvoinnin yhteyksiä oppimispolkuihin koulutuksellissa siirtymävaiheissa. Tuominen kollegoineen (2020) tunnisti erilaisia tavoiteorientaatioprofiileja omaavia alaryhmiä ja tarkasteli näiden oppilaiden kouluun kiinnittymistä ja koulu-uupumusta siirtymävaiheessa. Vaikka tavallisin profiili oli pysyvää myönteistä motivaatiota ilmentävä, pienellä osalla oppilaista ilmeni välttävää motivaatiota ajankohdasta toiseen ja niillä, joilla tapahtui selkeä profiilin muutos, se tapahtui epäsuotuisaan suuntaan kouluun kiinnittymisen kannalta.

Yllä olevat tutkimukset vahvistavat kansainvälistä havaintoa siitä, että hyvinvoinnin ja oppimisen välillä on positiivinen yhteys, mutta suhteeseen vaikuttavat monet tekijät ja mekanismit. Motivaatioon nojaavien lähestymistapojen mukaan oppilaiden kokemus perustavien tarpeiden tyydyttymisestä (autonomia, läheiset suhteet, kokemus osaamisesta) tuottaa parempaa suhdetta kouluun ja suotuisampia oppimistuloksia (Deci and Ryan, 2000). Vaikka erilaisia alaryhmiä koskeva tutkimustieto ja sen myötä ymmärrys lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen profiileista ja toisiinsa kytkeytyvistä kehityskuluista on huomattavasti tarkentunut, näyttö on vähäisempää tehokkaista preventiivisistä keinoista riskeihin puuttumiseksi ja resilienssin vahvistamisesta. Lisääntyvä tutkimus oppimisryhmien vuorovaikutusprosesseista, oppimisympäristötekijöistä, opettajien ja monialaisen yhteistyön tahojen toiminnan vaikuttavuudesta ja yhteisöllisen hyvinvoinnin tuesta on kriittistä lasten ja nuorten

hyvinvoinnin ja resilientin koulun ja varhaiskasvatuksen kehityksen kannalta.

Hyvinvointi muuntuvissa oppimisympäristöissä - muuttuuko oppimisvuorovaikutus ja hyvinvoinnin tuki?

Oppijoiden hyvinvointiin on kiinnitetty viime aikoina huomiota oppimisympäristöjen muutoksen yhteydessä. Uudet avoimet, muuntuvat ja digitalisoituvat oppimistilat yhdistyneenä uusittuihin pedagogisiin tavoitteisiin haastavat opettajien työtä samoin kuin oppijoiden yhteistyö- ja itsesäätelytaitoja (Niemi, 2021). Geneeristen oppimisen taitojen (21st century skills) ja ilmiölähtöisyyden korostuminen pedagogisissa tavoitteissa ja käytännöissä samoin kuin digitaalisten välineiden aiempaa merkittävämpi rooli on herättänyt tarpeen tutkia mahdollisia muutoksia oppimisvuorovaikutuksen tavoissa ja tukirakenteissa. Niemi (2021) on selvittänyt, millaisia tukirakenteita opettajien suora ohjaus ja ympäristön tarjoumien epäsuora tuki antavat oppilaille ja heidän muodostamalleen yhteisölle ja millaista tukea opettajat saavat kollegoiltaan pedagogiikan muutokselle ja yhteistyölle.

Havainnointien ja haastattelujen mukaan opettajien hyvinvointia lisäävät yhteisopettajuuden ja suunnittelun onnistunut toteutuminen, mutta sitä sen sijaan haastavat tilanteet, joissa tila rajoittaa opettajan priorisoimien pedagogisten käytäntöjen toteuttamista tai vie aikaa oppilaiden kanssa tapahtuvalta vuorovaikutukselta (Niemi 2021). Opettajien hyvinvoinnin kannalta ongelmallisimpia tilanteita ovat oppimisympäristöt, jotka tuottavat kokemusta siitä, että ei opettajana voi tehdä parastaan ja valita toivomiaan pedagogisia ratkaisuja. Oppilaiden hyvinvoinnin näkökulmasta lisää tutkimusta kaivataan siitä, miten lapset ja nuoret saavat tukea itsesäätelytaidoilleen ja miten oppimistiloissa hyödynnetään yhteistyön rakenteita ja tilallisia ja materiaalisia resursseja. Yläkouluvaiheen hyvinvointia

koskevista kansainvälisissä tutkimuksissa on todettu, että oppilaiden kokemus mahdollisuuksista leikillisyyttä tai toiminnallisuutta sisältäviin työskentelytapoihin on epäsuorasti lisännyt heidän elämään tyytyväisyyttään sosiaalisissa suhteissa koetun hyvinvoinnin kautta (Clarke, 2020).

McCallum (2020) on kiinnittänyt huomiota geneeristen taitojen opettamisen tuomiin muutoksiin opettajien työssä ja opettajien hyvinvointiin tässä muutoksessa. Hänen lähtökohtanaan on näkemys opettajien hyvinvoinnista moninaisena ja muuntuvana, jossa olenaisella sijalla ovat yksilön, perheen ja yhteisön uskomusten, arvojen, kokemusten, kulttuurin, mahdollisuuksien ja erilaisten kontekstien kunnioitus eri aikoina ja myös muutostilanteissa. Hän kuvaa opettajan hyvinvoinnin rakentuvan useilla eri tasoilla Bronfenbrennerin kehien mukaisesti. Opettajan ja hänen välittömän ympäristönsä vuorovaikutukseen vaikuttavat opettajan havainnot ja erilaiset kyvykkyydet samoin kuin koulun tuki, opettajan autonomia ja resurssit ja erilaiset verkostot sekä yhteiskunnalliset ja kulttuuriset tekijät, arvot ja lainsäädäntö. McCallum tuo myös esiin kronosysteemin tason eli erilaisten tapahtumien, päätösten ja toimien ajoituksen opettajan hyvinvoinnin kannalta. Kun koulussa (organisaatiossa) hyvinvointi asetetaan toiminnassa etusijalle, opettajat raportoivat myös parempaa hyvinvointia. Hyvinvointiin vaikuttavat opettajien mukaan muun muassa lyhyellä varoitusaajalla tulevista tehtävistä syntyvät aikapaineet, muiden taholta tuleva opettajan roolin ymmärtämättömyys tai arvostuksen puute sekä konfliktitilanteet. Hyvinvointia puolestaan tukevat opettajien kollegiaalisuus, mahdollisuus henkilökohtaiseen tukeen ja johtajuus.

Pohdinta

Hyvinvoinnin yksilöön ja yhteisöihin liittyvien moninaisten ulottuvuuksien tarkastelu liittyneenä oppimisprosesseihin ja kehityksellisiin oppimispolkuihin ei ole mahdollista

yksittäisen tutkimuksellisen lähestymistavan tai rajattujen indikaattorien kautta. Hyvinvoinnin ja oppimisen suhteen tarkastelu edellyttää välittävien mekanismien ja vaikuttavien tekijöiden kokonaisuutena muodostuvien transaktionaalisten kehityskulkujen ymmärtämistä. On myös esitetty, että kognitioita, tunteita ja käyttäytymistä yhdistävien mallien kuvaamat yksilöiden implisiittiset teoriat tai uskomukset ("mindsets" mm. Dweck and Leggett, 1988) ovat merkityksellisiä hyvinvoinnin ja oppimisen yhteyden myönteiselle rakentumiselle silloin kun ne ovat jatkuvaa kasvua tukevia.

Hyvinvoinnin ja oppimisen mahdollisuuksien ja resurssien yhteen kietoutumisen ymmärtämiseen voidaan rakentaa dynaaminen tavoitteiden asettamista tukeva näkökulma myös *sosiaalisen kestävyuden* käsitteen kautta. McKenzie (2004) on kuvannut edellytyksiä resilienssien ja osallisuutta vahvistavien yhteisöjen rakentumiselle ja kestäville sosiaalisille prosesseille. McKenziin mukaan sosiaalinen kestävyys on elämää vahvistavia yhteisöjen sisäisiä tiloja ("life-enhancing condition within communities") ja prosesseja näiden tilojen saavuttamiseksi. Näiden tilojen ehtoina ja askelina niiden saavuttamiseksi ovat muun muassa tasa-arvoinen palvelujen saavutettavuus liittyen terveyteen, koulutukseen, asumiseen, vapaa-aikaan ja liikkumiseen, kansalaisten osallisuuden mahdollistaminen päätöksentekoon ja vaikuttamiseen eri tasoilla, kulttuurien arvostaminen ja suojeleminen sekä sosiaaliseen kestävyteen liittyvä yhteisöllinen vastuu sukupolvelta toiselle.

Sosiaalisen kestävyuden näkökulma on mielestämme erityisen soveltuva hyvinvoinnin tarkasteluun oppimisen konteksteissa ja oppimisen mahdollistajana. Sosiaalisen kestävyuden käsitteen ytimessä on sosiaalinen oikeudenmukaisuus sekä osallisuus päätöksentekoon koskien sosiaalista pääomaa, sosiaalisia infrastruktuureja ja hallintoa (Cuthill 2020). Sosiaalinen kestävyys koskee hyvinvoinnin keskeisten peruselementtien kuten riittävän toimeentulon saavutettavuutta,

oikeutta ja mahdollisuutta oppimiseen, hyvään elämään ja hyvinvointiin sekä sukupolvien sisäistä ja välistä oikeudenmukaisuutta (Boström, 2012). Sosiaalisen kestävyysnäkökulman tarjoaa hyvinvointierojen kartoittavan tai oppimisen riskien ja vahvuuksien kuvailun sijaan haasteen etsiä aktiivisesti vastauksia kysymykseen, miten eroja voidaan vähentää ja resilienssiä tukea ja millaista yhteistyötä se vaatii.

Lähteitä

- Boström, M. (2012). A missing pillar? Challenges in theorizing and practicing social sustainability: introduction to the special issue. *Sustainability: Science, Practice and Policy*, 8(1), 3–14.
- Clarke, T. 2020. Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, 18(3) 263–294.
- Cuthill, M. 2010. Strengthening the 'social' in sustainable development: Developing a conceptual framework for social sustainability in a rapid urban growth region in Australia. *Sustainable Development*, 18(6), 362–373.
- Deci E.L. & Ryan R.M. 2000. The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry* 11(4): 227–268.
- Dweck C. & Leggett E. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- Gutman L.M. & Vorhaus J. (2012) The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes. London: Department for Education, Childhood Wellbeing Research Centre.
- Kiuru, N., Ming-Te Wang, M-T., Salmela-Aro, K., Kannas, K., Ahonen, T. & Hirvonen, R. 2020. Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1057–1072
- Kankaras, M., & Suarez-Alvarez, J. 2019. Assessment framework of the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working papers No. 207. Paris: OECD.
- McKenzie, S. 2004. Social sustainability: Towards some definitions. Hawke Research Institute, Working Paper Series No 27. University of South Australia.
- Niemi, K. 2021. 'The best guess for the future?' Teachers' adaptation to open and flexible learning environments in Finland. *Education Inquiry*, 12(3), 282–300,
- Pöysä, S., Pakarinen, E. & Lerkkanen, M-K. 2021. Patterns of teachers' occupational well-being during the COVID-19 Pandemic: Relations to experiences of exhaustion, recovery, and interactional styles of teaching. *Front. Educ.* 6:699785.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. 1999. Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research*, 14, 135–174.
- Ryff, C. 1989. Happiness in everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. 2020. School engagement and school burnout profiles during high school - The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(6), 943–964.
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K., Vinni-Laakso, J., & Hietajarvi, L. 2021. Adolescents' Longitudinal School Engagement and Burnout Before and During COVID-19—The Role of Socio-Emotional Skills. *Journal of Research on Adolescence*, 31(3), 796–807.
- Tuominen, H., Niemivirta, M., Lonka, K., & Salmela-Aro, K. 2020. Motivation across a transition: Changes in achievement goal orientations and academic well-being from elementary to secondary school. *Learning and Individual Differences*, 79, 101854.