

Tony Tervola

**TUNNETAITO-OPETUKSEN
VAIKUTTAVUUDEN EDELLYTYKSET
PERUSOPETUKSESSA**
Kuvaileva kirjallisuuskatsaus

Opinnäytetyö

Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakoulututkinto

Sosionomi, kouluhyvinvointi ja kuraattorityö

2025



**Kaakkois-Suomen
ammattikorkeakoulu**

Tutkintonimike	Sosionomikoulutus (AMK)
Tekijä/Tekijät	Tony Tervola
Työn nimi	Tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuden edellytykset perusopetuksessa – Kuvaileva kirjallisuuskatsaus
Toimeksiantaja	Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu (XAMK)
Vuosi	2025
Sivut	98 sivua, liitteitä 17 sivua
Työn ohjaaja(t)	Hannele Pulkamo, Hanna-Leena Lipsanen

TIIVISTELMÄ

Opinnäytetyön tarkoitus oli kartoittaa olemassa olevaa kirjallisuutta ja tutkia, mitä yleisiä ja yhteisiä tekijöitä on vaikuttavalla tunnetaito-opetuksella perusopetuksen kontekstissa sekä mitä tiedetään tunnetaito-opetuksen vaikuttavuudesta pitkällä aikavälillä. Työn tarkoituksena on tukea ja auttaa kouluhenkilöstöä mietittäessä tunnetaito-opetuksen järjestämistä osana koulun arkea sekä tarjota tietoa liittyen tunnetaitoihin ja niiden kehitykseen.

Opinnäytetyö tehtiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja sisään otettujen tutkimusten laatu arvioitiin soveltaen suomenkielisiä Joanna Briggs -instituutin arviointilomakkeita. Lopulliseen työhön valittiin 22 pitkäaistutkimusta, joissa tunnetaito-opetuksen vaikuttavuutta oli kartoitettu vähintään kolme kuukautta opetuksen päättymisen jälkeen. Opinnäytetyössä tarkasteltiin opetuksen vaikuttavuutta niin tunnetaitoihin kuin mielenterveyteen.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella löytyi yksittäisiä tekijöitä, jotka vaikuttivat olevan yhteydessä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuteen. Näitä olivat muun muassa psykologin osallistuminen opetukseen, vuorovaikutteiset opetusmenetelmät, kuten roolileikit, sekä sisällöllisesti selkeä rakenne. Opinnäytetyöstä saadut tulokset olivat pääasiassa yhdenmukaisia aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa.

Opinnäytetyön keskeinen tulos oli, että tunnetaito-opetuksen vaikuttavuus voi hävitä ryhmätasolla kokonaan jo muutamassa kuukaudessa. Täten opetuksen ajoittaminen suhteessa lukuvuoteen on tärkeää huomioida. Toinen keskeinen tulos oli, ettei opetuksen vaikuttavuudesta mielenterveyteen tai hyvinvointiin ole pitkäaistutkimusten perusteella selvää näyttöä.

Asiasanat: kirjallisuuskatsaus, tunnetaidot, tunneäly, sosioemotionaaliset taidot, perusopetus

Degree title	Bachelor of Social Services
Author	Tony Tervola
Thesis title	Preconditions for the effectiveness of social and emotional learning (SEL) in compulsory education
Commissioned by	South-Eastern University of Applied Sciences (XAMK)
Time	2025
Pages	98 pages, 17 pages of appendices
Supervisor	Hannele Pulkamo, Hanna-Leena Lipsanen

ABSTRACT

The purpose of this thesis was to review existing literature and examine the general and common factors associated with effective socio-emotional skills education in the context of comprehensive school education and what is known about the long-term effectiveness of the education. The aim of the thesis is to support and assist school personnel in planning and implementing socio-emotional learning (SEL) as part of everyday school life, as well as to provide information related to emotional skills and their development.

The thesis was conducted as a descriptive literature review, and the quality of the included studies was assessed using Finnish-language appraisal checklists adapted from the Joanna Briggs Institute. A total of 22 longitudinal studies were included, all of which had assessed the effectiveness of socio-emotional education at least three months after the end of the intervention. The review examined the impact of the education on both emotional skills and mental health.

Based on the literature review, several variables were identified as being associated with the effectiveness of socio-emotional education. These included, for example, the involvement of a psychologist in the education, interactive teaching methods such as role-playing, and a clearly structured curriculum. The findings of the thesis were largely consistent with previous research.

A key finding of the thesis was that the impact of socio-emotional education may wear off entirely at a group level within just a few months. Therefore, the timing of when such education starts and ends during the school year should be carefully considered. Another significant finding was that, based on the available longitudinal studies, there is no clear evidence of the effectiveness of socio-emotional education on individual mental health or overall well-being in the long term.

Keywords: literature review, social-emotional skills, emotional intelligence, compulsory education

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	6
2	TUNNETAITOJEN KÄSITTEEN LYHYT HISTORIA	7
2.1	Tunnetaidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa	8
2.2	Mitä tunnetaidot ovat?	9
2.3	Miksi tunnetaitoja halutaan opettaa?.....	11
3	YKSILÖLLISET EROT TUNNE-ELÄMÄSSÄ.....	12
3.1	Sosioemotionaaliset taidot osana kehitystä	13
3.1.1	Tunteiden tunnistaminen	14
3.1.2	Tunteiden ymmärtäminen	15
3.1.3	Tunteiden säätely	17
3.2	Tunnetaidot ja hyvinvointi.....	19
3.3	Tunnetaidot ja koulumenestys.....	21
3.4	Tunnetaitojen yhteys käyttäytymiseen	21
4	TUNNETAITOJEN TUTKIMUS INTERVENTIOKONTEKSTISSA	23
4.1	Tunnetaitojen mittaaminen.....	24
4.2	Aikaisempien kirjallisuuskatsausten puutteita.....	25
4.3	Koulupohjaisten interventioiden vaikuttavuuden edellytykset aiempien tutkimusten valossa.....	26
4.3.1	Kohdennetut ja kohdentamattomat interventiot.....	27
4.3.2	Lapsen ikä ja varhainen puuttuminen	29
4.3.3	Intervention keston vaikutus	30
5	TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	32
6	TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT	33
6.1	Alustava kirjallisuushaku	33
6.2	Sisäänottokriteerit.....	34
6.3	Tutkimusten laadunarviointi	36
6.4	Kirjallisuuskatsauksessa käytettävät tietokannat, hakukoneet ja hakusanat.....	38

6.5	Tulosten analysointi.....	41
6.6	Kuvaileva synteesi.....	44
7	TULOKSET	44
7.1	Sisällytettyjen tutkimusten kuvaus.....	44
7.2	Tutkimusten laadunarviointi	47
7.3	Tunne- tai sosioemotionaaliset taidot.....	48
7.4	Mielenterveys	50
7.5	Tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuteen yhteydessä olevat tekijät	51
7.5.1	Intervention toteuttaja	51
7.5.2	Arviointilähde.....	52
7.5.3	Intervention kesto	53
7.5.4	Interventio-ohjelman sisältö.....	53
7.5.5	Käytetyt interventiomenetelmät.....	55
7.5.6	SAFE-kriteeristö	56
7.5.7	Muut välittävät muuttujat	59
7.5.8	Sukupuoli.....	59
7.5.9	Ikä	60
7.5.10	Perhetausta	60
7.6	Tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuden pysyvyys seurantatutkimusten valossa.....	60
8	POHDINTA.....	62
8.1	Tutkimusten rajoitteet.....	62
8.2	Kirjallisuuskatsauksen luotettavuus ja eettisyys	63
8.3	Johtopäätökset.....	65
8.4	Jatkotutkimusehdotukset.....	72
	LÄHTEET.....	75
	TAULUKKOLUETTELO	98
	LIITTEET	
	Liite 1. Poissuljetut tutkimukset ja sulun peruste	
	Liite 2. Tutkimusten laadunarviointi	

1 JOHDANTO

Tämän opinnäytetyön tavoitteena oli löytää tietoa liittyen kysymykseen, kuinka tai miten tunnetaitoja tulisi opettaa peruskouluympäristössä. Työn tarkoituksena oli selvittää toimivan tunnetaito-opetuksen edellytyksiä sekä vaikuttavaan opetukseen liittyviä seikkoja aiheesta tehtyjä seurantatutkimuksia analysoimalla. Tarkoituksena oli myös selvittää, mitä näyttöä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuden pysyvyydestä on pitkäaikaistutkimusten perusteella. Opinnäytetyö ei siis esimerkiksi sisällä valmista listaa tunnetaitoharjoitteista mutta auttaa arvioimaan paremmin sitä, mitkä tunnetaito-ohjelmista tai harjoitteista ovat todennäköisesti hyviä ja mitkä taas eivät. Opinnäytetyö toteutettiin kuvailevana kirjallisuuskatsauksena ja se on kohdennettu erityisesti lasten ja nuorten kanssa työskenteleville henkilöille peruskoulumaailmassa.

Työn toimeksiantajana toiminut Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulu (XAMK) taas voi hyödyntää tuloksia sosionomikoulutuksessaan, sillä työ kokoaa yhteen paljon tietoa koskien niin tunnetaitojen opettamista, koulupohjaisia interventioita kuin yhteisöllistä työtäkin, jonka tekemistä oppilas- ja opiskelijahuoltolain voidaan katsoa edellyttävän (Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/2013). Lisäksi työssä tarkastellaan tunnetaitojen ja mielenterveyden välistä suhdetta, jota koskevaa tietoa voidaan pitää erityisen tärkeänä Savonlinnan toimipisteen kouluhyvinvointi- ja kuraattorityön tutkinto-ohjelmaa ajatellen.

Tällä hetkellä valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma edellyttää tunnetaito-opetuksen sisällyttämistä opetuksen yhteyteen, joskin jokainen kunta ja koulu päättävät käytännön toteutuksesta itsenäisesti (POPS 2014). Valtioneuvoston asetuksen (422/2012) mukaan opetettavan tiedon tulee perustua tieteelliseen tietoon. Tunnetaidoista on olemassa paljon populaarikirjallisuutta, joka etupäässä yrittää vastata kysymykseen, miksi taitoja tulisi kehittää, mutta suomeksi ei ole saatavilla paljoa tietoa siitä, miten tunnetaitoja tulisi tieteellisen tiedon valossa opettaa lapsille ja nuorille. Vastausta kysymykseen toimivista tunnetaito-opetuksen tavoista etsittiin ennen kaikkea olemassa olevasta tutkimuskirjallisuudesta, johon kohdistettiin systemaattinen tiedonhaku.

Tässä opinnäytetyössä lapsella tarkoitetaan alle 18-vuotiasta henkilöä. Lisäksi työssä käytetään käsitteitä sosioemotionaaliset taidot, emotionaalinen kompetenssi (tai pätevyys), tunneäly sekä tunnetaidot päällekkäisinä, vaikka käsitteet eivät täysin toistensa

synonyymejä olekaan. Silloin kun jokin tutkimus siis puhuu esimerkiksi sosioemotionaalisista taidoista, puhutaan tässä opinnäytetyössä tunnetaidoista selkeyden vuoksi. Ulkomaisessa kirjallisuudessa ei ole yksiselitteistä käännettä tunnetaidoille. Usein erityisesti interventioita koskevissa artikkeleissa puhutaan kuitenkin sosioemotionaalisten taitojen opettelusta (social-emotional learning eli lyhennettynä SEL).

Sosioemotionaaliset taidot ovat käsitteenä kuitenkin paljon laajempi kuin pelkästään tunnetaidot. Ne liittyvät ennen kaikkea vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa, kun tunnetaidot taas käsitteenä painottavat enemmän päänsisäisiä, mentaalisia taitoja (Mayer ym. 2016, 1–2). Tässä opinnäytetyössä tunnetaidot määritellään ja niitä tarkastellaan lisäksi tunneälytutkimuksessa esiintyvän kykymallin kautta, sillä muut mallit ovat vahvasti päällekkäisiä muiden psykologisten käsitteiden kanssa (Joseph ym. 2015). Kykymallin taustalla on lisäksi malleista vankin tieteellinen näyttö, mitä tulee muun muassa sen psykometriisiin ominaisuuksiin (Daus 2006, 309–310) ja sitä voidaan pitää tutkijoiden kesken vähiten kiistanalaisena, joskaan ei ongelmattomana (Matthews ym. 2006, 7–8; Matthews ym. 2012, 107; Murphy 2006, 346–347). Käytän lisäksi kaikissa yhteyksissä pääasiassa käsitettä ”interventio”, silloinkin, kun nimenomaisen käsitteen käyttäminen tuntuu jäykältä ja parempi ilmaisu olisi esimerkiksi ohjelma tai opetus.

Lähimpänä tunnetaitojen sisältöä on kenties englanninkielinen käsite ”emotional competence” sekä tunneäly eli ”emotional intelligence”. Joskus ulkomaisessa kirjallisuudessa käytetään myös käsitettä ”emotional literacy”, jota parhaiten suomen kielessä vastannee käsite tunteiden lukutaito. Tunneälyn rinnastamista tunnetaitoihin kuitenkin saatetaan vierastaa; älykkyys on usein mielletty joksikin, jota ei voi helposti kehittää (Brody 2006, 166–168). Populaarikirjallisuudessa tunnetaitoja onkin pidetty kokonaan opittuina (esim. Goleman 1995, 40).

2 TUNNETAITOJEN KÄSITTEEN LYHYT HISTORIA

Älykkyys on nähty psykologiassa kautta aikain kykynä toimina erilaisten asioiden, ilmiöiden ja tunteidenkin kanssa (Landy 2006, 89–90). Eri älykkyyden lajien käsitteellinen erottelu saapui psykologiaan kuitenkin myöhemmin. Esimerkiksi sosiaalisesta älykkyydestä löytyy mainintoja jo 1920-luvulta, joskaan sitä ei vielä tuolloin nähty erillisenä älykkyyden lajina, vaan jonakin, joka heijastelee henkilön yleisälykkyyttä. Varhaisimmat sosiaalisen älykkyyden testit, kuten The George Washington -testi mittasi tosiasiaa myös niin sanottuja

tunnetaitoja, kuten tunteiden havaitsemista kasvonilmeistä ja niiden havaitsemista kirjoitetusta tekstistä tai puheesta (Landy 2006, 93).

Howard Gardner esitti vuonna 1983 ajatuksen ihmisen sisäisestä ja ihmisten välisestä älykkyydestä, joka oli sisällöllisesti melko lähellä ajatusta tunneälykkyydestä (Zeidner ym. 2009, 7–8). Gardner piti kuitenkin ajatusta ”tunneälystä” absurdina; jos erotetaan älykkyyden laji, jolle annetaan nimeksi tunneäly, tarkoittaa tämä hänen mukaansa sitä, etteivät tunteet liity muihin älykkyyden laatuihin, vaikka tunteet ovat erottamaton osa kaikkea tiedonkäsittelyä (Gardner 1999, 71–72). Tunneälyn tieteellisen käsitteen lanseeraajiksi katsotaan yleensä Salovey & Mayer (1990), joskin erityisesti Daniel Goleman popularisoi käsitteen 1990-luvun puolivälissä määrittelemälle sille uuden sisällön (Goleman 1995).

Suomessa harjoitettavan tunnetaito-opetuksen voidaan ajatella pohjaavan Pohjois-Amerikkalaiseen SEL-, eli socioemotional learning-perinteeseen. Tämä amerikkalainen perinne taas nojaa vahvasti nimenomaan Daniel Golemanin populaariteokseen, jossa tunneäly nähtiin jonakin yleisenä hyvänä – nippuna ihmiseltä toivottuja ominaisuuksia, eräänlaisena hyväluonteisuutena ja -tapaisuutena. USA:ssa opetuksesta haettiin ratkaisua niin nuorten mielenterveysongelmiin, käytösongelmiin kuin heikkoon koulumenestykseenkin. (Elias ym. 1997, 8; Weissberg ym. 2015, 5.) Tunneäly, tai tunnetaidot rantautuivat USA:ssa opetukseen 1990-luvun puolivälissä. Vuoteen 1997 mennessä erilaisia sosioemotionaalisiin ja tunnetaitoihin liittyneitä interventio-ohjelmia oli kehitetty 22 erilaista. (Mayer & Cobb 2000, 164.)

2.1 Tunnetaidot perusopetuksen opetussuunnitelmassa

Vuoden 2004 suomalaisessa perusopetuksen opetussuunnitelmassa tunnetaitoja ei käsitteenä mainita, mutta sisällöllisesti kykymallin mukaiset tunnetaidot on mainittu terveystietooppiaineen yhteydessä (POPS 2004, 200–202). Suomessa tunnetaidot sisällytettiin alun perin peruskoulun tuntijakoon vuonna 2001 mutta aiheeseen liittyvää opetusmateriaalia ei ollut saatavilla vielä moneen vuoteen. Syksyllä 2006 tunnetaitoja oli tarkoitus ryhtyä opettamaan laajasti osana terveystiedon opetusta suomen peruskouluissa. Syyt tunnetaitojen opettamiselle olivat julkisessa keskustelussa tuolloin samansuuntaisia kuin amerikkalaisessa viitekehyksessä. (Sommar 2014.)

Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelmassa tunneälyn eli tunnetaitojen sisältöjä voidaan taas havaita useiden eri oppiaineiden alla, ja ne ovat oppimisen tavoite useissa eri oppiaineissa eli osa laaja-alaista oppimiskokonaisuutta (POPS 2014, 18). Salo (2022, 47) toteaa kuitenkin sisältöanalyysinsä perusteella, ettei opetussuunnitelman käsitys tunnetaidoista vastaa tunneälytutkimuksen kontekstissa ilmenevää kykymallin sisältöä.

Salon mukaan opetussuunnitelman tavoitteet eivät myöskään jakaudu tasaisesti jokaisen tunnetaitojen osatekijän välillä, vaan korostavat ennen kaikkea tunteiden ilmaisua ja säätelyä. Salon (2020, 47) mukaan tavoitteista ei myöskään ole nähtävissä hierarkkisuu­ta, joka huomioisi tunnetaitojen kehityksen yksinkertaisemmista taidoista aina monimutkaisempiin taitoihin kuten tunteiden havaitsemisesta ja tunnistamisesta niiden ilmaisuun. Toisin sanoen opetussuunnitelman perusteet eivät Salon mukaan tällä hetkellä pohjau­du selkeästi mihinkään yhtenäiseen teoreettiseen malliin, jonka pohjalta kouluissa toteutettavia inter­ventioita tulisi toteuttaa eivätkä täten myöskään määrittele, mitä taitoja tulisi milloinkin opettaa. Sisältöjen ja tavoitteiden määrittely jää täten koulujen vastuulle.

2.2 Mitä tunnetaidot ovat?

Ulkomainen kirjallisuus puhuu lasten ja nuorten kohdalla usein sosioemotionaalisis­ta taidoista, joka on käsitteenä tunnetaitoja laveampi. Sosioemotionaaliset taidot voidaan jakaa edelleen tunnetaitoihin ja vuorovaikutustaitoihin, joista jälkimmäisiin sisältyvät tieteelli­sessä kirjallisuudessa esimerkiksi päätöksentekokyky ja kyky ylläpitää ja rakentaa ihmis­suhteita (Collie 2020, 77). Joissain yhteyksissä sosioemotionaalisis­ta taidoista puhutaan myös hyväluonteisuutena (esim. Grant ym. 2017, 3). Sosioemotionaalisten taitojen määri­telmästä ei kuitenkaan ole olemassa konsensusta tieteellisessä kirjallisuudessa (esim. Ab­rahams ym. 2019, 2–3). Viime vuosina sosioemotionaalisis­ta taidoille on pyritty etsimään määritelmää keskeisten persoonallisuusteorioiden sisältöjen kautta (esim. Soto ym. 2021, Walton ym. 2023). Arkipäiväistäen käsitteen sosioemotionaalinen taito voidaan ajatella ku­vaavan sitä, kuinka henkilö muuntaa ja ilmaisee tunteensa, tai laajemmin persoonallisuu­tonsa, ulospäin sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla.

Lähimpänä suomenkielistä tunnetaitojen käsitettä lienee englanninkielinen käsite ”emoti­onal competence” mutta käsitettä käytetään melko harvoin irrallisena ilman viittausta sosi­aaliseen kompetenssiin. Pohjois-Amerikkaan painottuvassa interventiokirjallisuudessa

varsinaisiin tunnetaitoihin katsotaan usein kuuluvan itsetietoisuus omasta toiminnasta, itsesääntely ja sosiaalinen tietoisuus (Humphrey 2013, 21–22). Itsetietoisuudella (self-awareness) tarkoitetaan kykyä tunnistaa omia tunteita ja ajatuksia ja niiden vaikutusta omaan käyttäytymiseen. Itsesääntelyllä viitataan kykyyn säädellä omia tunteita, ajatuksia ja käytöstä eri tilanteissa. Sosiaalisella tietoisuudella tarkoitetaan kykyä ymmärtää sosiaalisen käytöksen normeja ja sääntöjä sekä perspektiivinottokykyä ja empatiaa (CASEL 2013, 9). Osa tutkijoista näkee, että tunnetaitojen opetus opettaa lapsille samalla itsetietoisuutta ja sosiaalista tietoisuutta, jolloin käsitteet ikään kuin nivoutuvat yhteen toistensa kanssa (Brackett & Katulak 2007, 14).

Yleisellä tasolla tunnetaidot tarkoittavat kykyä havaita, käyttää, ymmärtää ja säädellä omia tunteitaan (Weisberg ym. 2015, 6–7). Tunneälytutkimuksen viitekehityksessä tämä jaottelu tunnetaan kykymallina – tunneäly eli tunnetaidot tarkoittavat tässä viitekehityksessä tarkasti rajattuja ja määriteltyjä kykyjä (Mayer & Salovey 1997; Mayer ym. 2016, 2). Tunneällyn kykymallissa oletetaan ennen kaikkea, että tunteet limittyvät osaksi kaikkea tiedonkäsitteilyä (Fiori & Vesely-Maillefer 2018, 24).

Havaitsemisella viitataan tunnereaktioiden ja niistä syntyneiden ajatusten havaitsemiseen itsessä ja tunneilmaisujen havaitsemiseen muissa ihmisissä. Havaitsemiseen kuuluu myös tunteiden monitorointi, eli kyky seurata niitä ja pitää ne mielessä. Ymmärtäminen viittaa kykyyn prosessoida tunnepitoista informaatiota ja tunteiden eri nyansseja ja sanallistaa omia tai muiden tunnekokemuksia. Ymmärtämisellä voidaan viitata myös yleiseen tietämykseen tunteista, kuten siihen, minkälaisia tunteita ihminen voi kokea, kuinka ne usein ovat ohimeneviä ja muuttuvat, sekä ymmärrykseen siitä, että tunteet vaikuttavat yksilön ajatteluun, päätöksiin ja osaltaan myös käytökseen. Osittain kyse tunnetaidoissa on siis oikeastaan tunteisiin liittyvästä tiedosta. Tunteiden säätelyllä tarkoitetaan usein kykyä heikentää tai voimistaa jotakin tunnekokemusta. Jopa tunneällyn kykymallin sisällöt kuitenkin elävät ja liikkuvat hieman riippuen siitä, mihin lähteeseen viitataan.

Tunteiden käyttäminen ajattelun tai toiminnan apuna on määritelmän kiistanalaisin osa (Huynh ym. 2018, 113; Mayer ym. 2016, 4–5), ja uudemmissa määrittelyistä se on jätetty jopa kokonaan pois, sillä sitä voidaan pitää osana tunteiden säätelyä (Joseph & Newman 2010). Ajatuksella tunteiden käyttämisestä ajattelun apuna viitataan yleisellä tasolla tunteiden käyttämiseen tai tuottamiseen ajattelun ja toiminnan apuna. Esimerkiksi ihminen voi

kuunnella ”energistä” musiikkia ja pyrkiä saamaan itselleen tällä tavoin energisen olon.

Hyvät tunnetaidot ovat kulttuurisidonnaisia, siinä missä sosiaaliset taidotkin. Voisi siis sanoa, että tunnetaitojen opettamisessa on kyse oikeastaan sosialisatiosta (Humphrey 2013, 18). Tunnetaitoihin kuuluvista osatekijöistä (havaitseminen, ymmärtäminen ja säätely) tunteiden havaitseminen lienee kaikista universaalein taito, joskin siinäkin kulttuurisen variaation osuus on kohtalainen (Elfenbein & Ambady 2002; Shao ym. 2015). Ilmiö johtuu siitä, että eri kulttuureista tulevat ihmiset kiinnittävät huomiota tai painottavat eri asioita esimerkiksi kasvonilmeitä tulkittaessa. Eroja saattaa olla myös erilaisista kotitaustoista tulevien kesken. (Huynh ym. 2018, 116–117.)

Intervention tai opetuksen toteuttajan haasteeksi tuleekin pohdinta siitä, että mitä oikeastaan ovat tunnetaidot, joita lapsille pitäisi opettaa. Esimerkiksi Hoffman (2009, 538–539) kritisoi koontiartikkelissaan, kuinka tunnetaidot normalisoivat ja ylistävät tiettyä ajattelemisen ja käyttäytymisen normistoa. Tunnetaidoissa tunne nähdään hänen mukaansa väli-teenä, jota tulee kontrolloida kognitiivisilla kyvyillä. Tunteiden ilmaisun normisto, tunnekokemus ja tapa säädellä tunteita ovat kuitenkin vahvasti kulttuurin ja arvojen säätelemiä. Eri kulttuureissa esimerkiksi tunteiden säätely tarkoittaa eri asioita. Myös tunteista puhumisesta ja niiden ilmaisusta on selkeitä kulttuurieroja – osa kulttuureista pidättäytyy vahvasti itseilmaisusta ja tunteista puhumisesta (Huynh ym. 2018, 112; Tobin 1995, 238).

Esimerkiksi Itä-Aasiassa tunteiden ”ylisäätely” ei ole yhteydessä heikentyneeseen mielenterveyteen, toisin kuin osassa länsimaita (Soto ym. 2011). Kärjistäen voitaisiin väittää, että tunnetaitoihin keskittyvät tutkimukset mittaavat paljolti länsimaista tai peräti Pohjois-Amerikkalaista toivetta ihmisen tunne-elämästä ja siitä, minkälainen lapsen ja nuoren tunne-elämän tulisi olla. Tämän vuoksi ei ole yllättävää, että Pohjois-Amerikassa tehdyissä tutkimuksissa interventtioiden vaikuttavuus on monesti kaikkein suurin (esim. Sklad ym. 2012, 904; Goldberg ym. 2019, 15).

2.3 Miksi tunnetaitoja halutaan opettaa?

Humphreyn (2013, 9) mukaan tunnetaitojen opetuksen taustalla on yleensä kolme keskeistä syytä: ensinnäkin opetuksen ajatellaan olevan luonteeltaan ennaltaehkäisevää, sen uskotaan tukevan lasten kehitystä sekä sen ajatellaan parantavan lasten koulumenestystä

eli akateemista suoriutumista. Humphreyn (2013, 137–138) mukaan käsitteestä on myös osittain tullut eräänlainen yleishyvä, jolla parannetaan kaikki ongelmat koulussa. Myös tunnetaitojen teoreettisen kykymallin alun perin tieteellisessä kirjallisuudessa lanseeranneet Mayer ym. (2008) kritisoivat käsitteen väljää ja laveaa käyttöä. Mayer ym. (2008, 513–514) toteavat esimerkiksi, että käsitettä käytetään väärin ja se määritellään liian laveasti erityisesti populaarijulkaisuissa, siihen liitetään virheellisiä väitteitä, ja käsitteeseen liittyy paljon väärinkäsityksiä.

Ongelmana tunnetaidoissa ja niiden oletetuissa hyödyissä on teoreettisen näkemyksen puute – tunnetaitojen taustalla olevia neurologisia tai psyykkisiä prosesseja ei käytännössä tunneta (Matthews ym. 2012, 107). Tutkimuksista puuttuu usein siis teoreettinen näkemys sen osalta, miksi tunnetaidot ja tutkittavat muuttujat olisivat yhteydessä toisiinsa.

Monet tunnetaitojen arviointiin käytettävät menetelmät mittaavatkin melko vahvasti yleisälykkyyttä ja persoonallisuutta, joilla on luonnollisesti yhteys erilaisiin psykologiassa esiintyviin käsitteisiin (Matthews ym. 2012, 107). Esimerkiksi Van Rooy & Viswervan (2004) ja Van Rooy ym. (2005) ovat meta-analyyseissään todenneet tunnetaitojen korreloivan kohdallisesti niin yleisälykkyyteen kuin eri persoonallisuudenpiirteisiin – erityisesti ekstroversion. Kong (2014) taas on meta-analyysissään havainnut samaa suuruusluokkaa olevan korrelaation niin yleisälykkyyteen kuin verbaaliseen kyvykkyyteenkin. Tunneälyn kykymallin kehittäjät Mayer & Salovey (2000, 172) ajattelevatkin, että tunneäly eli tunnetaidot ovat yleisälykkyydestä riippuvaisia taitoja. Jotkin tutkimukset näyttäisivät viittaavan siihen, että yleisälykkyyden yhteys tunteiden säätelyyn on tunnetaidoista vähäisin (esim. Checa & Fernández-Berrocal 2019; Völker 2020).

3 YKSILÖLLISET EROT TUNNE-ELÄMÄSSÄ

Tunteisiin liittyy fysiologisia muutoksia ja erilaiset ajatusmallit linkittyvät usein niiden kokemiseen. Tunteet siis osaltaan lisäävät todennäköisyyttä tietynlaiseen käyttäytymiseen tai toimintamalliin. Ennen kaikkea ne kuitenkin vaikuttavat kokonaisvaltaisesti ympäristön havaitsemiseen ja kokemiseen (Larsen ym. 2017, 321). Perustunteiden määrä ja sisältö riippuu teoriasta, mutta esimerkiksi Ekmanin ym. (1972) mukaan niitä ovat viha, inho, pelko, ilo, suru ja yllättyneisyys tai hämmästyneisyys. Tunnekokemukset ovat tilannesidonnaisia, niillä on selvä syy ja ne menevät yleensä ohi sekuntien tai minuuttien kuluessa.

Yksilöiden tunne-elämän sisällössä ja laadussa on kuitenkin eroja, jotka ovat osin synnynäisiä. Tunteilla on myös biologinen pohja, joka aiheena kuitenkin sivuutetaan tässä opinäytetyössä. Tällöin puhutaan temperamentti- ja persoonallisuuspiirteistä, jotka itsessään vaikuttavat yksilön tunnekokemukseen, spesifimmin mielialan vaihteluihin tai mielialaan itseensä, reaktiokykyyn sekä tunnekokemusten intensiivisyyteen. (Larsen ym. 2017, 322–344.)

3.1 Sosioemotionaaliset taidot osana kehitystä

Sosioemotionaalisisessa kehityksessä on tutkimusten mukaan keskimäärin sukupuolieroja niin, että tytöt ovat kehityksessä hieman poikia edellä (esim. Cabello ym. 2016; D’Amico & Geraci 2022, 1488; Rivers ym. 2012; Ross ym. 2019, 108; Saeki ym. 2015). Vaikka erot ovat tutkimuksissa maltillisia, voivat ne olla todellisuudessa suurempia, sillä tytöillä näyttäisi olevan taipumus vähätellä omia tunnetaitojaan itsearvioinneissa, kun taas pojilla on taipumus yliarvioida niitä (D’Amico & Geraci 2022).

Esimerkiksi Cabello ym. (2016) tutkivat yli 12 000 henkilön tunnetaitoja kykytestien avulla ja havaitsivat, että tyttöjen ja naisten tunnetaidot olivat kaikissa ikäryhmissä systemaattisesti paremmat kaikilla kykymallin osa-alueilla (havaitseminen, ymmärtäminen, säätely). Lisäksi kaikki tunnetaidot näyttivät saavuttavan huippunsa noin 40-vuotiaana tunteiden ymmärtämistä lukuun ottamatta ja erityisesti kyky säädellä tunteita oli heikompi iäkkäimillä tutkittavilla (Cabello ym. 2016, 1490). Kyseessä oli kuitenkin poikkileikkaustutkimus, joten tutkimus kertoo lähinnä sen, että eri ikäiset saavat eri tuloksia tunnetaitoja mittaavista testeistä eikä tutkimus välttämättä kuvaa adekvaatisti tunnetaitojen elämänmittaista kehitystä.

Vaikka keskimääräinen ero tunnetaidoissa kykytestein arvioituna ei sukupuolten välillä ole suuri, vaikuttaisi se korostuvan nuoruusiässä (D’Amico & Geraci 2022, 6; Rivers ym. 2012, 354). Suurimmat erot sukupuolten välillä näyttäisivät erään laajan tutkimuksen perusteella olevan itsetietoisuuden ja kaverisuhteiden kehityksessä. Poikien itsetietoisuuden kehitys oli Rossin ym. (2019) tutkimuksessa miltei lineaarista, kun tytöillä siinä tapahtuu selvä notkahdus. Tähän tulokseen tulee kuitenkin suhtautua siinä mielessä varauksella, että Ross ym. (2019) sisällyttivät itsetietoisuuteen myös optimismin, joka saattaa heiketä erityisesti

tyttöillä (Feraco & Meneghetti 2023, 7; Soto 2015, 6). Pojilla kaverisuhteiden laatu taas saattaa keskimäärin heikentyä varhaiseen teini-ikään saakka, mutta tyttöillä kaverisuhteet pysyvät likimain yhtä hyvinä varhaisesta murrosiästä sen lopulle saakka. Tytöt ovat myös keskimäärin parempia rakentamaan kaverisuhteita, yhteistyökykyisempiä, aikaisemmin vastuullisempia, muut huomioonottavampia ja heidän itsesäätelynsä kehittyä keskimäärin nopeammin kuin pojilla (Feraco & Meneghetti 2023; Ross ym. 2019). Itsesäätelyä lukuun ottamatta pojat saavat tytöt kehityksessä kiinni täysi-ikäisyyteen mennessä (Ross ym. 2019, 110). Myös lukuisat muut tutkimukset osoittavat, että poikien itsesäätely kehittyä hitaammin (esim. Feraco & Meneghetti 2023, 9). Toisaalta poikien tunne-elämä saattaa olla keskimäärin tasapainoisempaa murrosiän alkamisen kynnykseltä täysi-ikäisyyteen asti kuin tyttöillä (Feraco & Meneghetti 2023, 7; Soto 2015, 6), ja pojat haluavat useammin toimia ja olla ryhmissä (Feraco & Meneghetti 2023, 7).

3.1.1 Tunteiden tunnistaminen

Lapset tunnistavat eli havaitsevat parhaiten ilon ja vihan tunteet kasvoilta (Rodger ym. 2015, 8), kun taas neutraalien tunteiden tunnistaminen vaikuttaisi olevan haastavaa pienille lapsille (esim. Guarnera ym. 2015; Rodger ym. 2015, 8; Thomas ym. 2007, 551). Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä useammin tämä tulkitsee muiden tunneilmaukset iloisiksi (Gross & Ballif 1991, 375). Osa lapsista saattaa olla parempia tunnistamaan tunteita aikuisten kasvoilta kuin omanikäisten lasten (Surian & van den Boomen 2022, 6). Tunteiden tunnistamisessa vaikuttaisi myös olevan sukupuolieroja; tytöt saattavat olla keskimäärin parempia tunnistamaan tunteita erityisesti silloin, kun tunneilmaisu kasvoilla ei ole intensiivinen (Forni-Santos & Osório 2015; Wingenbach ym. 2018).

Tunteiden tunnistamiseen käytetään kasvoilta saatua informaatiota erityisesti suun, nenän ja silmien alueelta. Joissain tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että pienet lapset keskittyvät kasvoissa erityisesti suun alueeseen yrittäessään tunnistaa tunteita, kun taas kyky hyödyntää silmien alueelta saatavaa informaatiota kehittyä myöhemmin (Tonks ym. 2007; Karayanidis ym. 2009). Lisäksi erilaiset kognitiiviset kyvyt, kuten prosessointinopeus vaikuttavat tunteiden tunnistamiseen (McKone ym. 2012). Esimerkiksi De Sonnevill ym. (2002) ovat havainneet kasvojenilmeiden tunnistamisnopeuden kehittyvän aina aikuisuuteen saakka.

Kyky tunnistaa vihan, surun ja ilon ilmauksia näyttävät kehittyvän ensimmäisenä (Lawrence ym. 2015). Kuitenkin kyky tunnistaa ja erotella perustunteiden eriasteisia ilmauksia, kuten esimerkiksi raivo, viha, suuttumus ja turhautuminen toisistaan näyttää kehittyvän vielä murrosikään ja jopa aikuisuuteen saakka (Gao & Maurer 2010; Montiroso ym. 2010; Rodger ym. 2015; Rutter ym. 2019). 5. ja 7. ikävuoden välillä lapset alkavat ymmärtää ja tunnistaa monimutkaisempia, sosiaalisia tunteita, kuten häpeän, syyllisyyden ja kateuden (Gross & Ballif 1991, 375–376).

Kykyä tunnistaa monimutkaisempia, sosiaalisia tunteita kasvoilta sen sijaan ei ole juuri tutkittu (Zupan & Eskritt 2023). Meinhardt ym. (2020) tutkivat 312 henkilön aineistolla erilaisien sosiaalisten tunteiden tunnistamista kuvista ja videoleikkeistä. Sosiaalisten tunteiden tunnistamisessa tapahtui keskimäärin hyppäys noin 14-vuotiaana, ja kyky saavutti huipunsa noin 20-vuotiaana. Samantyyppisiä tuloksia ovat saaneet myös Mena & Scherf (2017). He tutkivat 112 henkilön kykyä tunnistaa kasvoista seksuaalista kiinnostusta ja halveksuntaa. Havaittiin, että ne nuoret, joiden murrosikä oli edennyt riittävän pitkälle (erityisesti kun nuoren sekundääriset sukupuoliominaisuudet olivat alkaneet kehittyä), tunnistivat mitattuja sosiaalisia tunteita paremmin kuin pienemmät lapset ja muut nuoret. Vastaavasti perustunteiden tunnistamisen (tässä tapauksessa vihan ja inhon) ja murrosiän yhteyden ovat havainneet Lawrence ym. (2015) 478 hengen aineistolla.

Kyvvyssä tunnistaa tunteita on kuitenkin paljon yksilöllistä vaihtelua riippuen siitä, paljonko tunnistamista on harjoiteltu käytännön elämässä. Myös temperamentti- ja persoonallisuuspiirteet voivat vaikuttaa siihen, miten ihmisellä on taipumus tunnistaa tunteita. Esimerkiksi emotionaalisilla lapsilla saattaa olla taipumus tulkita kasvot uhkaaviksi tai havaita niissä tunneilmaus silloinkin, kun kasvojen ilme on todellisuudessa neutraali. (Bayer & Nelson 2019, 119–120.)

3.1.2 Tunteiden ymmärtäminen

Ihmisen käsitystä siitä, mitä jokin tunne edustaa hänen mielessään, voidaan kutsua tunnekonseptiksi. Kun ihminen siis puhuu tunteistaan, tämä heijastelee hänen mielessään olevia konsepteja eli merkityksiä, joita hän antaa kullekin tunteelle. Nykykäsityksen mukaan näillä tunteille annetuilla merkityksillä on suuri merkitys siinä, kuinka ihminen kokee tai selittää omat tai muiden ihmisten tunnekokemukset tai -ilmaukset. (Nook & Somerville 2019.)

Pienet lapset luokittelevat tunteita yleensä mustavalkoisesti positiivisiin ja negatiivisiin, mutta tämä jaottelu vähenee iän myötä ja muuttuu moniulotteisemmaksi. (Harter & Buddin 1987; Widen 2013; Nook ym. 2017.) On esitetty, että lapsen ymmärrys perustunteita kuvaavista sanoista kehittyy noin 6–10-vuotiaaksi saakka (Nook ym. 2020, 19). Tässä vaiheessa lapsi siis osaa pääsääntöisesti kuvailla tunteita tarkoittavia sanoja siinä määrin, että hänen voidaan tulkita ymmärtävän niiden merkitys.

Tunteiden ymmärtäminen kietoutuu myös sanavarastoon ja sen laajuuteen. Kielen avulla lapset kykenevät ymmärtämään, ilmaisemaan, ja saamaan enemmän tietoa tunteista (Denham ym. 2007). Esimerkiksi Beckin ym. (2012, 508) 238 kouluikäisen lapsen aineistossa lasten tunnetaidot korreloivat selvimmin lapsen tunteisiin liittyvän sanavaraston laajuuteen sekä lukutaitoon. Vastaavasti Rosenqvist ym. (2014, 292) mittasivat 340 lapsen kykyä tunnistaa tunteita havaiten, että taito oli yhteydessä lapsen kielelliseen kehitykseen. Tang ym. (2020) havaitsivat esikoululaisilla tehdyssä tutkimuksessa, että sanavarasto ennusti yhdessä tunteiden tunnistamisen kanssa näiden sosiaalisia taitoja.

Tunteisiin liittyvien sanojen ymmärtämisen kehitys on nopeampaa kuin abstraktien käsitteiden, mutta hitaampaa kuin konkreettisiin asioihin sidoksissa olevien sanojen (Declercq ym. 2019, 4). Ymmärryksellä tunteisiin liittyvistä sanoista saattaa olla yhteys tietämykseen erilaisista tunteiden säätelykeinoista (Streubel ym. 2020). Pienten lasten kuvaukset tunteista ovat selkeämmin sidoksissa konkreettisiin tilanteisiin ja fysiologisiin muutoksiin kehossa, kun taas vanhemmat lapset ja nuoret kuvaavat tunteita tyypillisesti sisäisinä tiloina (Carroll & Steward 1984; Nook ym. 2020). Noin viiteen ikävuoteen mennessä lapset alkavat ymmärtää, että henkilö voi piilottaa todelliset tunteensa (Carroll & Steward 1984; Gross & Ballif 1991, 383; Harris ym. 1986) ja että ihminen voi tuntea useita asioita samaan aikaan (Wintre ym. 1994). Kyky ymmärtää, että tunneilmaukset voivat olla liioiteltuja tai teeskenneltyjä, kehittynee ainakin nuoruuteen saakka (Foglia ym. 2022).

Mitä pienemmästä lapsesta on kyse, sitä enemmän tämä vaikuttaisi ymmärtävän ja tulkitsevan tilanteita kasvonilmeiden kautta, kun taas noin seitsemännen ikävuoden jälkeen suurin osa lapsista kiinnittää huomiota myös tilanteessa oleviin sosiaalisiin vihjeisiin (Hoffner & Badzinski 1989). Vielä 5–7-vuotiailla lapsilla onkin tyypillisesti haasteita ymmärtää, että ihminen voi tuntea useita asioita samanaikaisesti ja että nämä voivat kohdistua

samaan asiaan tai ihmiseen. Samassa iässä lapset alkavat myös ymmärtää, kuinka sama tilanne voi herättää ihmisissä erilaisia tunteita (Gross & Ballif 1991, 387). Noin 10-vuotiaat lapset ymmärtävät ja/tai pystyvät ilmaisemaan sanallisesti, että kaksi tunnetta voi kohdistua samaan asiaan ja nämä tunteet voivat olla keskenään myös ristiriitaisia, kuten ilo ja suru. (mts. 384–385).

3.1.3 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely on käsitteenä arkikielessä ongelmallinen, sillä useinkaan ei ole selvää, viitataan sillä tunnekokemusten säätelyyn, tunneilmausten säätelyyn eli käyttäytymisen säätelyyn vai koko tunnereaktion heräämisestä tunteen käytöksessä ilmenemiseen johtavaan prosessiin. Suurin osa olemassa olevista tutkimuksista on tutkinut ja määritellyt tunteiden säätelyä nimenomaan mentaalisenä kykyä eli tunnekokemusten säätelynä, joten seuraavassa tunteiden säätelyllä viitataan nimenomaan tunnekokemuksen säätelyyn (Dixon-Gordon ym. 2015, 10).

Käytettävien tunteiden säätelystrategioiden valintaan vaikuttaa usea tekijä. Matthews ym. (2021) toteavat kirjallisuuskatsauksessaan, että säätelykeinon valinta on tilannekohtaista ja riippuu muun muassa yksilön persoonallisuudesta, motiveista, sosiaalisista tekijöistä, kuten ryhmäpaineesta, tunnekokemuksen intensiteetistä ja kyseessä olevasta tunteesta. Tyypillisin tunteiden säätelystrategia lapsilla iästä riippumatta on huomion siirtäminen muualle. Mitä isommista lapsista on kyse, sitä enemmän he säätelevät tunteitaan ajattelemalla jotakin muuta kuin omaa tunnetilaansa. Kun tunnekokemus on voimakas, pyrkivät kaikenikäiset ihmiset siirtämään ensimmäisenä huomionsa pois tunteesta (Matthews ym. 2021, 12). Säätelystrategiat ovatkin yllättävän samankaltaisia lapsuudesta nuoruuteen (Altshuler & Ruble 1989, 1337, 1343; Sanchis-Sanchis ym. 2020, 8), joskin niiden tehokkuus on jossain määrin ikäsidonnaista. Esimerkiksi kyky arvioida tilannetta kognitiivisesti paranee iän myötä, mutta tunteiden tukahduttaminen on tehokas keino jo lapsuudessa (Fombouchet ym. 2023, 10). Verrattaessa säätelystrategioiden kehitystä nuoruudesta aikuisuuteen, näyttäisi nuoruudessa korostuvan asioiden vatvomisen eli ruminaatio (Bailly ym. 2023).

Tunteiden säätelyn kehityksessä ja säätelyyn käytetyissä strategioissa vaikuttaa olevan kuitenkin jonkin verran tunnekohtaista vaihtelua (Zimmermann & Iwanski, 2014; Hale ym. 2023). Esimerkiksi muihin ihmisiin tukeutuminen tunteiden säätelyn keinona saattaa

vähentyä noin ikävuosien 11–15 välillä ja lisääntyä taas aikuisiän kynnyksellä. Lisäksi käytetyissä keinoissa vaikuttaisi olevan jonkin verran eroa poikien ja tyttöjen välillä niin, että pojat tukeutuvat useammin passiivisuuteen, välttelyyn ja tukahduttamiseen (Zimmermann & Iwanski 2014, 185) ja tytöt vastaavasti useammin sosiaalisen tuen etsimiseen ja mietiskelyyn (Zimmermann & Iwanski 2014, 185–186; Sanchis-Sanchis ym. 2020, 8). Vastoin intuitiivista oletusta kyky ilmaista itseään sanallisesti ei kuitenkaan vaikuttaisi korreloivan parempaan tunteiden säätelyyn (Beck ym. 2012, 508; Hegefeld ym. 2023).

Vaikka edellä on kuvattu yksittäisiä strategioita, todellisuudessa ihmiset saattavat turvautua useaan strategiaan samanaikaisesti (Fombouchet ym. 2023, 13–14). Psykologisissa teorioissa tunteiden säätelyn ongelmat nähdään tyypillisesti joko ongelmina käytetyissä säätelystrategioissa tai puutteellisina säätelytaitoina (Naragon-Gainey ym. 2017, 386–387). Tunteiden säätelyn ongelmat yhdistetään usein psykopatologioihin, erityisesti sellaisiin, joihin liittyy mieliala- ja/tai ahdistuneisuusongelmia (Aldao ym. 2010). Lincoln ym. (2022) toteavat laajassa kirjallisuuskatsauksessaan, että useimmat tutkimukset eivät kuitenkaan tue ajatusta pelkästään tunteiden säätelyn ongelmista eri psykopatologioiden taustalla, joskin on näyttöä, että säätelyongelmat voivat osittain ennustaa niitä ja olla myös niiden seuraus.

Erilaiset henkilökohtaiset käsitykset tunteista ja ymmärrys niistä vaikuttavat siihen, kuinka säädeltävissä olevina henkilö pitää tunteitaan. Mikäli ihminen siis ajattelee tunnekokemusten olevan säädeltävissä, tällä näyttää tyypillisesti olevan yhteys hänen tunteiden säätelystrategioihinsa ja koettuihin tunteisiin (Hong & Kangas 2021). Tunteiden säätelyn ongelmat, erityisesti joustamattomat strategiat ja turvautuminen pääasiassa välttelyyn, mietiskelyyn ja tukahduttamiseen strategioina näyttävät korreloivan eri mielenterveysongelmiin (Lincoln ym. 2022). Mitään säätelykeinoa ei kuitenkaan itsessään voi pitää hyvänä tai huonona, vaan kyse on aina kontekstista (Aldao 2013) ja sosiaalisesta normistosta (Hu ym. 2014). Tunteiden säätely kietoutuu myös motivaatioon, sillä yksilön täytyy olla niin ikään motivoitunut säätelemään omia tunteitaan toivottuun suuntaan (Millgram ym. 2015; Tamir ym. 2020).

Usein yksittäisiä tunteiden säätelystrategioita on pidetty toisia parempina. Tietyt säätelykeinot eivät selkeästi kuitenkaan korreloi parempiin tunnetaitoihin kykytesteillä mitattuna. Löytämistäni tutkimuksista vain Extremeran ym. (2020, 6) poikkileikkaustutkimuksessa

tunnetaidot korreloivat positiivisesti tilanteiden uudelleenarviointiin, suunnitteluun, ruminaatioon ja negatiivisesti katastrofijatteluun käytettyinä säätelystrategioina. Kuitenkaan esimerkiksi Zeidner ym. (2016) eivät löytäneet vastaavaa yhteyttä tunteiden säätelystrategioihin. Megias-Robles ym. (2019, 4) analysoivat 712 eri ikäisen henkilön tunnetaitoja sekä käytettyjä säätelystrategioita ja havaitsivat, että käytetyt säätelystrategiat määräytyivät muun muassa iän ja sukupuolen mukaan – esimerkiksi iäkkäillä miehillä kykytestin tulos ei ollut yhteydessä tunteiden tukahduttamiseen, kun taas nuorilla miehillä yhteys oli negatiivinen.

Miehillä turvautuminen tilanteen uudelleenarviointiin käytettynä strategiana kuitenkin lisääntyi iän myötä. Naisilla yhteydet olivat päinvastaisia; iäkkäämmät naiset tukahduttivat vähemmän tunteitaan ja uudelleenarvioivat vähemmän tilanteita kuin nuoremmat naiset. Yhteydet testin tuloksen, käytettyjen strategioiden ja sukupuolen välillä eivät kuitenkaan olleet yleisesti suuria (Megias-Robles ym. 2019). Tulos vahvistanee aiemmin esitettyä näkemystä siitä, että mitään säätelystrategiaa ei voi pitää yksiselitteisesti hyvänä tai huonona vaan kyse on kenties enemmän siitä, mitä säätelykeinoja kulttuurissa kulloinkin pidetään hyvinä ja huonoina.

3.2 Tunnetaidot ja hyvinvointi

Valtaosa olemassa olevista tutkimuksista tunnetaitojen yhteydestä mielenterveyteen perustuu tunnetaitojen itsearviointitutkimuksiin (Resurrection ym. 2014). Kykytestein mitattaessa hyvinvoinnilla ja tunnetaidoilla näyttäisi olevan jonkinlainen korrelaatio, (Sanchez-Alvarez ym. 2016; Kafetsios ym. 2025; Llamas-Diaz ym. 2022; Zeidner & Matthews 2016) mutta kaikissa tutkimuksissa yhteyttä ei kuitenkaan ole havaittu (esim. Di Fabio & Saklofske 2014). Yhteydet tunnetaitojen ja hyvinvoinnin välillä eivät kuitenkaan ole voimakkaita, ja epäselväksi jää, mitä ne tarkoittavat käytännön elämän kannalta.

Lisäksi tunnetaidot näyttäisivät korreloivan vähäisempään määrään koettuja negatiivisia tunteita (Fernandez-Berrocal & Extremera 2016, 2–3; MacCann ym. 2020a, 463). Esimerkiksi Lopesin ym. (2003, 650) tutkimuksessa tunnetaidot korreloivat selkeimmin siihen, että epämiellyttäväksi tai negatiivisiksi koettuja vuorovaikutustilanteita oli ystävien kanssa vähemmän. Konsensusta siitä, miksi tunnetaidot näyttäivät korreloivan hyvinvointiin, ei

kirjallisuudessa ole. Esimerkiksi Zeidner & Matthews (2016) esittävät, että tunnetaitojen ja mielenterveyden yhteys olisi riippuvainen sosiaalisen tuen määrästä, sillä tunnetaidot näyttävät korreloivan kohtalaisesti koettuun sosiaaliseen tukeen (esim. Rivers ym. 2007; Di Fabio 2015; Sommer 2024; Zeidner ym. 2016), joskaan kaikki tutkimukset eivät ole havainneet selvää yhteyttä (esim. Lopes ym. 2003, 650). Tunnetaitojen ja hyvinvoinnin välinen yhteys linkittyisi heidän mukaansa siis jollain tapaa siihen, miten henkilö on vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Mikäli näin olisi, tunnetaidot itsessään eivät siis johtaisi parempaan hyvinvointiin.

Tätä ajatusta näyttäisi vahvistavan esimerkiksi Llamas-Díaz ym. (2023, 10) 333 nuoren aineistolla tehty tutkimus, jossa tunnetaidot ennustivat suoraan hyvinvointia ainoastaan naisilla. Vastaavasti Law'n ym. (2008) 102 nuorella aikuisella tehdyssä tutkimuksessa, joista 78 % oli miehiä, oli tunnetaidoista ainoastaan tunteiden säätelyllä yhteys koettuun elämäntyytyväisyyteen. Zeidner & Matthews (2016) eivät havainneet tilastollisesti merkitsevää eroa 182 nuoren aineistossaan sukupuolten välillä suhteessa tunnetaitoihin ja hyvinvointiin, joskin yhteys oli hieman heikompi miehillä. Salguero ym. (2012) taas havaitsivat 620 opiskelijan aineistolla, että erityisesti miehillä heikot tunnetaidot olivat yhteydessä masennusoireisiin. Wolsin ym. (2015) 198 lasta kattaneessa tutkimuksessa kyky tunnistaa ja käyttää tunteita ajattelun apuna olivat pojilla yhteydessä yksinäisyyteen kymmenen kuukauden kuluttua, mutta vastaavaa yhteyttä ei havaittu tytöillä.

Tutkimuksissa, joihin oletus tunnetaitojen ja hyvinvoinnin välisestä yhteydestä perustuu, onkin ongelmana se, että monissa niistä on huomattavasti enemmän naisia kuin miehiä koehenkilöinä eikä niissä ole usein analysoitu sukupuolen merkitystä erillisenä muuttujana (esim. Extremera ym. 2020; Kafetsios ym. 2025; Zeidner ym. 2015). Tulos herättää kysymyksen, onko tunnetaitojen yhteys hyvinvointiin riippuvainen henkilön persoonallisuudesta. Sommer & Schlegel (2024) ovat kahden viikon seurantatutkimuksessaan havainneet, että kyky tunnistaa tunteita ei itsessään ennustanut hyvinvointia, vaan yhteys riippui henkilön neuroottisuudesta. Mitä korkeampi henkilön neuroottisuus oli, sitä vahvemmin tämä taito ennusti hyvinvointia ja sosiaalisen vuorovaikutuksen laatua. Koska tutkimukset eivät yleensä kontrolloi persoonallisuuden vaikutusta, jää siis avoimeksi, missä määrin tunnetaidot sinällään ovat yhteydessä hyvinvoinnin eri mittareihin (Bastian ym. 2005, 1144).

3.3 Tunnetaidot ja koulumenestys

Tunnetaitojen yhteys koulumenestykseen on kirjallisuudessa usein esiintyvä väite ja myös useissa sosioemotionaalisten taitojen opetusta koskevissa poikkileikkaustutkimuksissa havaittu ilmiö (esim. Durlak ym. 2011). On kuitenkin kiistanalaista, missä määrin yhteys selittyy tunnetaidoilla, sillä yhteys ei aina säily, jos muiden kognitiivisten kykyjen ja akateemisen pärjäämisen vaikutus kontrolloidaan (esim. Duncan ym. 2007; Romano ym. 2010).

MacCannin ym. (2020b) laajan meta-analyysin perusteella kykytестein mitattaessa nimenomaan tunteiden säätely ja ymmärtäminen ennustaisivat akateemista suoriutumista noin 3–4 %:n selitysosuuksin. Vertailun vuoksi yleisälykkyyden selitysosuus oli tutkimuksessa noin 15 % ja persoonallisuuden piirteistä tunnollisuuden 8,5 %, jotka olivat siis yksilön ominaisuuksista meta-analyysissä kaksi parasta koulumenestyksen ennustajaa. MacCann ym. (2020b) spekuloiivat yhteyden selittyvän mahdollisesti kahdella syyllä – ensinnäkin opiskelijat, joiden tunteiden säätelyn ja ymmärtämisen taidot ovat hyvällä tasolla, kykenisivät säätelämään epämukavia, opiskelun aikaansaamia tunteita paremmin ja/tai luomaan koulussa parempia vuorovaikutussuhteita. Voi siis olla, että nämä henkilöt kykenevät tulemaan paremmin toimeen muiden kanssa koulussa ja keskittymään paremmin itse oppimiseen. Yhteyden suuruus oli vahvin peruskouluaikana (MacCann ym. 2020b, 166), ja jostain syystä se on heikompi länsimaissa kuin Aasian maissa (Garcia-Sancho ym. 2023).

Vaikka tietyt tunnetaidot siis ovat yhteydessä koulumenestykseen, ei kuitenkaan käytännössä ole olemassa pitkän ajan seurantoja siitä, voidaanko koulumenestystä kohentaa pidemmällä tarkastelujaksolla erillisellä tunnetaitojen opetuksella. Joissain tutkimuksissa, joissa on tarkasteltu laajemmin sosioemotionaalisia taitoja (ei siis pelkkiä tunnetaitoja), yhteys näyttää säilyvän ainakin joitain kuukausia (Durlak ym. 2011, 413; Sklad ym. 2012; Taylor ym. 2017). Ainoassa löytämässäni vuosia kestäneessä seurantatutkimuksessa hävisi sosioemotionaalisten taitojen opetuksen yhteys koulumenestykseen joidenkin vuosien sisällä lukuun ottamatta jo valmiiksi koulussa lahjakkaita lapsia (McCormick ym. 2020).

3.4 Tunnetaitojen yhteys käyttäytymiseen

Heikot tunnetaidot, erityisesti heikko kyky tunnistaa ja havaita tunteita korreloi johdonmukaisesti fyysiseen aggressiivisuuteen (Garcia-Sancho ym. 2017, 6; Qualter ym. 2018).

Hyvien tunnetaitojen ja prososiaalisen toiminnan välillä ei kuitenkaan ole havaittu yhteyttä, kun tunnetaitoja mitataan kykytesteillä (Cikes & Humer 2023; Qualter ym. 2018). Ei ole myöskään selvää näyttöä siitä, että tunnetaidot auttaisivat toimimaan dyadeissa, ja ryhmätoiminnassakin niistä näyttää olevan hyötyä vain ryhmässä toimimisen alkuvaiheessa (esim. Day & Carroll 2004; Jordan & Troth 2004; Offerman ym. 2004). Esimerkiksi Jordan ym. (2002) tutkivat aikuisista koostuneiden ryhmien toimintaa yhdeksän viikon ajan, ja seurannan lopussa ryhmät olivat yhtä toimivia riippumatta siitä, mikä ryhmien keskimääräinen tunnetaitojen lähtötaso tutkimuksen alussa oli.

Tunnetaidot ovat siis taitoja siinä missä muutkin taidot, eikä lapsi (tai aikuinen) automaattisesti käytä niitä pelkästään hyvään. Esimerkiksi lapsella, joka manipuloi muita, saattaa olla erinomaiset tunnetaidot. (Humphrey 2013, 27–28.) Vangeilla tehdyt tunneällyn kykytutkimukset osoittavat, ettei tämä ihmisryhmä poikkea aina kovin merkittävästi muusta väestöstä tunnetaitojen osalta. Vaikka kykytutkimusten perusteella testien kokonaispistemäärä suuressa osassa tapauksia korreloikin negatiivisesti psykopaattisiin piirteisiin (Gómez-Leal ym. 2018, 7), ei eroja ole välttämättä kaikilla tunneällyn osa-alueilla (esim. Copestake ym. 2013; Gómez-Leal ym. 2021, 82; Ermer ym. 2012, 16). Kahn ym. (2016, 19) tutkivat 141 miespuolisen vangin tunnetaitoja, joiden keski-ikä vaihteli 14. ja 18. ikävuoden välillä, eli tutkittavat olivat nuorempia kuin muissa tutkimuksissa. Ryhmän keskimääräinen pistemäärä tunnetaitoja mittaavassa kykytestissä ei eronnut merkittävästi nuorten keskimääräisestä pistemäärästä, eli heidän tunnetaitonsa olivat käytännössä yhtä hyvät kuin muilla nuorilla (Cabello ym. 2016, 1488; Kahn ym. 2016).

Arvoja, jotka ohjaisivat moraalia ja käyttäytymistä, ei useinkaan nosteta esiin tai käsitellä olemassa olevissa interventio-ohjelmissa. Jones ym. (2021, 72–74) tarkastelivat 33 erilaisen sosioemotionaalisten taitojen opetukseen tähtäävän ohjelman sisältöä ja arvioivat, että hieman yli puolessa tarkastelluista ohjelmista eettiseen toimintaan liittyviä arvoja ei käsitelty käytännössä ollenkaan, vaan ohjelmien sisältö rakentui selkeimmin sosiaalisten tilanteiden ymmärtämisen, tunnetaitojen ja muiden kognitiivisten kykyjen, kuten keskittymiskyvyn, kehittämiseen. Moraalisia hyveitä ja positiivista elämänsäntettä käsiteltiin ohjelmissa vielä arvojakin vähemmän. Lapsleyn (2013, 148) mukaan taustalla on kulttuurin, tieteen ja yhteiskunnan muutos – ennen kaikkea näkemys moraalien suhteellisuudesta ja yksilöllisyydestä. Voisikin väittää, että nykyaikana moralisointia vierastetaan, eikä yhteistä näkemystä sille, miksi ihmisen tulisi toimia tietyllä tavalla, ole helppo muodostaa.

Tunnetaidot eivät siis johda eettisesti tai moraalisesti hyväksyttävään käytökseen. Esimerkiksi Kristjansson (2006, 45) ja Duckworth & Yeager (2015, 239) kritisoivatkin, että usein opetuksen tehtävänä on tehdä lapsista paremmin elämässä pärjääviä ja menestyviä, mutta tässä kehystyksessä ei ole moraalista varausta, vaan toiminnan moraalisuus on pikemminkin sattumanvaraista. Kärjistäen voisi siis sanoa, että valmiit interventio-ohjelmat saattavat painottaa taitojen oppimista mutta eivät ota välttämättä kantaa siihen, miten taitoja tulisi käyttää vaan se jätetään yksilön vastuulle.

4 TUNNETAITOJEN TUTKIMUS INTERVENTIOKONTEKSTISSA

Varsinaisia tunnetaitoja, kuten tunteiden tunnistamista, tiedostamista ja tunteiden säätelyä ei varsinkaan vanhemmissa tutkimuksissa ole arvioitu tai mitattu (Zeidner ym. 2002, 225; Diekstra ym. 2008). Toisin sanoen näissä tutkimuksissa tehdään usein oletus, että esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen vähentyminen on seurausta parantuneista tunnetaidoista (Humphrey ym. 2007, 247; Zeidner ym. 2002).

Käyttäytymisestä ei kuitenkaan voida täysin selittää, mitä ovat yksilön mentaaliset prosessit, eli varsinaiset tunnetaidot, mikäli ne määritellään mentaalisinä kykyinä (Collie 2020). Vastaavasti käyttäytymisestä voi olla hankalaa yksilöidä käyttäytymisen syitä, ja tällöin kysymysmerkiksi nousee, tulisiko sittenkin arvioida tunnetaitoja vai käyttäytymistä. Jos käyttäytymistä taas arvioidaan, kysymykseksi nousee, kenen tulisi arvioida ja missä tilanteissa. Onko tarkoituksena siis, että osallistujat käyttäytyvät yleisesti paremmin tilanteesta riippumatta, vai tavoitellaanko tunnetaitojen opetuksella parempaa käyttäytymistä luokkatilanteissa vai välitunneilla ja vapaa-ajalla? Erittäin prososiaalisen käyttäytymisen lisäämistä interventioin yli tilanteiden ja pitkällä aikavälillä voidaan tutkimusten perusteella pitää erittäin haastavana tavoitteena, ja niin sanotun ongelmakäyttäytymisen vähentäminen voi olla helpompi tavoite (Gresham 2016, 327).

Erittäin harva ohjelma tai tutkimus keskittyy pelkästään tunnetaitoihin, kun tunnetaitoja tarkastellaan tunneälyn kykymallin valossa. Tunneälyn kykymallin vaikutus on kuitenkin nähtävissä monissa interventioissa (Humphrey 2018, 200). Viime vuosien sosioemotionaalisten taitojen interventiotutkimukset painottavat enemmän varsinaisia tunnetaitoja, kuten tunteiden säätelyä, niiden ilmaisua ja havainnointia (Cipriano ym. 2023, 28). Tutkimuksissa

on tyypillisesti mitattu muun muassa sosioemotionaalisia taitoja, minäkäsitystä ja itsetuntoa, prososiaalista käytöstä, käytösongelmia, mielenterveyttä ja koulumenestystä varsinaisten tunnetaitojen lisäksi (Wigelsworth ym. 2016). Monissa tapauksissa arviointimenetelmät siis mittaavat eri asioita kuin mitä interventioissa on pyritty opettamaan. Esimerkiksi Ura ym. (2020) arvioivat erääseen tunnetaitoja käsittelevään meta-analyysiin sisällytettyjä tutkimuksia, joista vain murto-osa arvioi taitoja, joita intervention aikana oli tarkoitus opettaa.

Tämä on ongelmallista siinä mielessä, että ryhmässä tapahtuva toiminta itsessään saattaa jossain määrin vaikuttaa efektikokoihin eli eroihin koe- ja kontrolliryhmien välillä, eikä välttämättä opetuksen sisältö sinällään (Jones ym. 2017). Jo itsessään se, että luokka tekee yhdessä jotakin, saattaa vaikuttaa ryhmän tai luokan tunneilmapiiriin, mikä taas voi edesauttaa tunnetaitojen kehittymistä pidemmällä aikavälillä, kun vuorovaikutus ryhmän sisällä helpottuu. Ryhmätoiminnan vaikutusta itsessään on kuitenkin mitattu samanaikaisesti tunnetaitojen tai sosioemotionaalisten taitojen arvioinnin yhteydessä erittäin harvoin (esim. Xavier ym. 2023).

4.1 Tunnetaitojen mittaaminen

Tunnetaitojen arvioinnissa on useita ongelmia, joiden käsittely ei kuitenkaan ole tämän opinnäytetyön keskiössä. Aiheesta ovat kirjoittaneet artikkelissaan kattavasti esimerkiksi Duckworth & Scott (2015). Tässä yhteydessä todettakoon kuitenkin, että yleisimmin käytetyissä arviointityökaluissa on ollut merkittäviä psykometrisiä puutteita (Humphrey 2013, 68; Payton ym. 2008, 19). Esimerkiksi vuoteen 2011 mennessä tehtyjen tutkimusten arviointityökaluista jopa puolet ei täyttänyt psykometrisiä vähimmäisvaatimuksia – niitä ei esimerkiksi ollut tutkittu ollenkaan ja ne oli kehitetty yhtä nimenomaista interventiota ja sen vaikutuksen mittaamista varten (Humphrey 2013, 68; Payton ym. 2008, 19).

Sosioemotionaalisten taitojen tutkimuksissa käytetään useimmiten itsearviointeja. Esimerkiksi Durlakin ym. (2011) yli 200 tutkimuksen meta-analyysiin sisällytetyistä tutkimuksista 53 % pohjautui pelkästään itsearviointiin. Itsearviointit arvioivat oikeastaan persoonallisuutta (Connolly ym. 2007) ja ovat herkästi epätarkkoja, kun kyse on taidoista tai kyvyistä ja niiden arvioinnista (esim. Mabe & West 1982; Wigelsworth ym. 2010, 178). Tunnetaidot eivät vaikuta olevan tässä suhteessa poikkeus, eli itsearviointien tulos poikkeaa usein

paljon kykytestien tuloksesta (esim. Brackett ym. 2006; Zeidner ym. 2005).

Mahdollisia vääristäviä tekijöitä on paljon – esimerkiksi pienten lasten itsetietoisuus omasta toiminnasta vasta kehittyy (Payton ym. 2008, 19; Denham ym. 2009, 39; Guo ym. 2023, 35). Lisäksi erityisesti lasten aikakäsitys voi olla sidoksissa nykyhetkeen, eli omaa toimintaa ei kyetä täysin tarkastelemaan pidemmällä aikavälillä (Wigelsworth ym. 2010, 180). Lapset saattavat olla myös tietoisia siitä, mikä on sosiaalisesti toivottavin tapa vastata arviointeihin (Duckworth & Scott 2015, 244). Intervention tuottama tieto tunteista ja tunnetaidoista itsessään voi myös vaikuttaa arvioijan käsitykseen mitattavasta ilmiöstä niin, että tämä ymmärtää arvioinnissa olevat kysymykset jossain määrin eri tavalla ennen interventiota ja sen jälkeen (niin kutsuttu response shift bias) (esim. Olivera-Aguilar & Rikoon 2024). Lapsen itsearviointinilla on kuitenkin kohtalainen yhteys vanhemman antamaan arvioon tämän sosioemotionaalisisista taidoista (Guo ym. 2023). Sen sijaan opettajien arviot saattavat olla vahvasti tilannesidonnaisia johtaen siihen, että arvioinnin kohteena onkin yksittäinen tilanne eikä lapsi sinällään (An ym. 2019).

Tunnetaitojen objektiivinen mittaaminen ei sekään ole ongelmaton. Tällaiset testit perustuvat yleensä normitukseen, eli ne mittaavat oikeastaan sitä, mitä suuri joukko ihmisiä keskimäärin ajattelee. Kääntäen voidaan myös sanoa, että testit mittaavat sovinnaisuutta ja normituksesta poikkeavat vastaukset – olivat ne lopulta kuinka hyviä tahansa – sen sijaan ovatkin osoitus heikoista tunnetaidoista. Objektiivisen testauksen katsotaan kuitenkin antavan paremman kuvan ihmisen maksimaalisesta käyttäytymisestä, eli siitä, kuinka yksilö halutessaan voisi käyttäytyä. Itsearviointien taas katsotaan kirjallisuudessa heijastelevan henkilön tyypillistä käyttäytymistä eli taipumusta käyttäytyä tietyllä tavalla. (Zeidner ym. 2009, 56–64). Maksimaalista käyttäytymistä ei käytännössä kuitenkaan voi mitata, sillä mitä monimutkaisemmista vuorovaikutustilanteista on kyse, sitä haastavampaa on sanoa, mikä on tilanteessa ”taitavaa” toimintaa. Tunnetaitojen objektiivisesta mittaamisesta ja sen ongelmista ovat kirjoittaneet perusteellisesti esimerkiksi Fiori & Vesely-Maillefer (2018).

4.2 Aikaisempien kirjallisuuskatsausten puutteita

Seuraavissa osioissa esitellään yleistasoisesti tutkimuskysymysten kannalta relevantteja meta-analyysyjä ja myöhemmin tarkemmin eri kirjallisuuskatsauksia. Meta-analyysit ovat kirjallisuuskatsauksia, jotka vetävät yhteen aiempien tutkimusten tuloksia. Niiden avulla on

ennen kaikkea mahdollista havaita yleisiä, yhteisiä tekijöitä ja muuttujia ilmiöiden välillä. Tulos, eli tässä tapauksessa intervention vaikutuksen suuruus, taas ilmoitetaan meta-analyyseinä efektikokona. Effektikoko ilmaisee käytännössä eroa kahden ryhmän välillä – tässä tapauksessa interventioon osallistuneen ryhmän ja kontrolliryhmän.

Pelkkiin meta-analyyseinä tukeutumisessa on useitakin ongelmia, joskin ne yleensä näyttävät suuntaa sille, mikä on tutkimuksia koskeva yleistulos. Meta-analyysien sisäänottokriteerit saattavat vaihdella paljon, ne saattavat sisältää vain julkaistuja tutkimuksia sekä usein tutkimuksia, joissa on käytetty erilaisia arviointimenetelmiä ja arvioitu täysin eri asioita, jolloin on epäselvää, mitä efektikoot edustavat. (Coe 2002, 10; Nix 2003, 2). Tosiasiassa tutkittavat ilmiöt eivät siis välttämättä ole samoja. Tämä on erityisen ongelmallista tutkimuksissa, jotka koskevat sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Tämän konsensuksen puuttumisen takia mitä tahansa mittareita niin kohonneen itsetunnon kuin vähentyneen aggressiivisuudenkin välillä saatetaan sisällyttää meta-analyyseinä sosioemotionaalisen oppimisen sateenvarjon alle. Ilmiö tiedostetaan myös sosioemotionaalisten taitojen opetuksen tutkimuksessa (Durlak ym. 2022, 776).

4.3 Koulupohjaisten interventioiden vaikuttavuuden edellytykset aiempien tutkimusten valossa

Useissa aiheesta tehdyissä, laajoissa meta-analyyseinä todetaan, ettei strukturoimaton, passiiviseen oppimiseen perustuva ja rajaamaton interventio tuota hyötyjä edes lyhyellä aikavälillä (Cipriano ym. 2023, 28; Clarke ym. 2015; Durlak ym. 2011, 414; Payton ym. 2008, 23). Interventioiden ei tule myöskään olla liian monimutkaisiksi suunniteltuja (Durlak & DuPre 2008; Durlak ym. 2011). Clarken ym. (2015) kirjallisuuskatsauksen perusteella toimiville interventioille yhteistä on vuorovaikutuksellisuus, selkeästi määritelty teoreettinen viitekehys, pitkäkestoinen toteutus, opettajan tai opettajien kouluttaminen sekä vuorovaikutukselliset menetelmät.

Ulkomaisessa kirjallisuudessa puhutaan usein SAFE-kriteeristöstä vaikuttavien interventioiden yhteydessä (esim. Payton ym. 2008; Durlak ym. 2011). Strukturoitu (S) viittaa siihen, että intervention tulee edetä johdonmukaisesti askel askeleelta. Opetuksen on siis edettävä perusasioista monimutkaisempiin konsepteihin. Tutkimukset osoittavatkin interventioiden olevan hieman toimivampia silloin, kun tunteiden havainnointia, analysointia ja

tunnistamista harjoitellaan ennen niiden ilmaisua ja säätelyä (Cipriano ym. 2023, 28–29).

Opetuksen tulee myös olla aktiivista (A), eli siihen on sisällyttävä erilaisia vuorovaikutuksellisia ja toiminnallisia elementtejä sekä palautteen antamista. Vuorovaikutuksellisista menetelmistä näyttöä on aiemman kirjallisuuden perusteella erilaisten roolileikkien, simulaatioiden, pelien ja ryhmätyön toimivuudesta (Clarke ym. 2015, 7; Weare & Nind 2011, 60). Esimerkiksi Carissoli & Villani (2019) tutkivat tunnetaitojen opetusta videopelien avulla yläasteikäisillä, eikä intervention vaikutuksia havaittu enää kolmen kuukauden päästä sen loppumisesta.

Edellä mainittujen lisäksi oman toiminnan ymmärtämiseen ja erilaisten tilanteiden ja ongelmien analysointi ja ratkaiseminen näyttäisivät toimivan erityisesti murrosikäisillä (Boustani ym. 2015, Mertens ym. 2020). Opetus, joka pohjautuu digilaitteiden käyttöön, ei välttämättä kehitä tunnetaitoja pidemmällä aikavälillä. Intervention on myös oltava fokusoitu (F) nimenomaan haluttuun taitoon ja annettava sen opettamiselle riittävästi aikaa. Sisällön tulee olla myös eksplisiittinen (E), täsmällinen; yhtä tunnetaitojen osa-aluetta on opetettava kerrallaan. (Payton 2008, 8.)

4.3.1 Kohdennetut ja kohdentamattomat interventiot

Kohdistamattomien interventioiden vaikuttavuuden on kouluikäisillä esitetty ryhmätasolla olevan noin puolet kohdennettujen toimenpiteiden vaikutuksesta (Payton ym. 2008, 14; Weare ja Nind 2011, 59; Wigelsworth ym. 2022, 914). Esimerkiksi Murano ym. (2020, 12) keskittyivät pienemmillä lapsilla tehtyihin interventioihin ja tutkimusasetelmaltaan laadukkaimpina pitäminään tutkimuksiin ja totesivat meta-analyysissään kohdennettujen interventioiden olevan vähintään kolmanneksen tehokkaampia kuin kohdentamattomien. Kohdennettujen toimien vaikuttavuus oli suuruudeltaan myös johdonmukaisempi, eli niiden efekteissä ei ollut yhtä suurta vaihtelua (Murano ym. 2020, 23–24).

Kohdentamattomien toimien haasteena onkin, ettei intervention jälkeen voida tietää, keihin se vaikutti. Toisaalta kohdentamattomissa interventioissa vaikutukset saattavat olla suurimmat niillä, joiden taidot ovat ennestään vähiten kehittyneet (esim. Greenberg 2010, 34; Humphrey 2013, 118–119), mutta kiistatonta näyttöä asiasta ei ole. Erityisopetuksessa olevilla opiskelijoilla interventioita on tutkittu huomattavasti vähemmän (esim. Daley &

McCarthy 2021, 9; Hagarty & Morgan, 2020; Hassani & Schwab 2021). Niin ikään eri etnisiin vähemmistöryhmiin kuuluvien opiskelijoiden edustavuus sosioemotionaalisten taitojen opetusta koskevassa tutkimuksessa onkin yleensä vähäinen ja se raportoidaan vain harvoin (Cipriano ym. 2024, 2). Koska näitä edellä käsiteltyjä taustatekijöitä ei kuitenkaan usein raportoida (esim. Cipriano ym. 2023, 21), varmoja johtopäätöksiä niiden vaikutuksesta ei voida tehdä interventioiden vaikuttavuuden osalta.

Muutamankin oppilaan käytöksen muutoksella voi kuitenkin olla merkittävä vaikutus luokan tai ryhmän ilmapiirille: tutkimuksista ei voikaan päätellä, mitä luokahuonetilanteissa tapahtuu, sillä tutkimukset mittaavat usein oppilaiden käsitystä omista tunnetaidoista. Mikäli luokan tai koulun ilmapiiri paranee intervention seurauksena, tällä saattaa olla epäsuoria positiivisia vaikutuksia (Charlton ym. 2021; Kuperminc ym. 2001; Wang ym. 2020).

Melko harvat interventiotutkimukset raportoivat oppilaiden yksilöllisiä piirteitä tai esimerkiksi perhetaustaa, mahdollisia oppimisvaikeuksia tai ryhmäkoon vaikutusta. Niiden yhteyttä interventioiden vaikuttavuuteen on selvitetty myös suhteellisen harvoin (Clarke ym. 2015; Rowe & Trickett 2017). Koululaisilla tehdyissä meta-analyyseissä esimerkiksi osallistujan sukupuoli tai sosioekonominen asema eivät ole vaikuttaneet johdonmukaisesti interventioiden toimivuuteen (Durlak ym. 2022, 733; Wigelsworth 2022, 916–917). Tietoja on kuitenkin raportoitu niin harvoin, että esimerkiksi Durlak ym. (2022, 776) toteavat, ettei asiasta voi vetää varmoja johtopäätöksiä.

Pienemmillä lapsilla tehdyissä tutkimuksissa tulokset ovat jossain määrin erilaisia: Blewittin ym. (2018, 7–9) meta-analyysissä muun muassa vanhempien arvioima lapsen toimintakyky vaikutti intervention toimivuuteen. Jos vanhemmat siis arvioivat lapsen toimintakyvyn heikommaksi, oli intervention vaikuttavuus pienempi. Myös perhetausta vaikutti tunnetaitojen oppimiseen, mikä on todettu myös esim. Muranon ym. (2020, 22) kirjallisuuskatsauksessa (joskaan tulos ei ollut täysin johdonmukainen). Luo ym. (2022, 11) toteavat meta-analyysissään, että alle kouluikäisten lasten vanhempien mukanaolo opetuksessa paransi tuloksia haastavan käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen osalta. Vanhempien mukanaolo tarkoitti tässä meta-analyysissä sitä, että vanhemmat harjoittelivat ja opettivat taitoja vielä kotona lapsen kanssa. Vaikka asia ei tutkimuksesta selviä, voi olla, että nimenomaan hyväosaisten lasten vanhemmat tukevat lapsiensa tunnetaitojen kehittymistä. Mikäli

perhetausta vaikuttaa esimerkiksi tällä tavalla, voi olla niinkin, ettei tunnetaito-opetus välttämättä tasaa eroja lasten välillä vaan saattaa jopa lisätä niitä.

4.3.2 Lapsen ikä ja varhainen puuttuminen

Useissa meta-analyyseissä on todettu, että interventioihin osallistuneiden ikä ei johdonmukaisesti ennusta intervention toimivuutta poikkileikkaus- tai pitkittäistutkimuksissa (Cipriano ym. 2023, 30; Cipriano ym. 2024, 9; Durlak ym. 2022, 773; Taylor ym. 2017, 1163–1164). Mikäli tunnetaitojen opettelu tulisi aloittaa varhain parhaan vaikutuksen aikaansaamiseksi, odotusarvoista olisi, että mitä pienemmistä lapsista on kyse, sitä suurempia ovat tutkimusten efektikoot. Näin ei kuitenkaan ole, vaan efektikoot ovat hämmästyttävän samansuuruisia kaiken ikäisillä lapsilla (Murano ym. 2020, 21). Ciprianon ym. (2024, 9) meta-analyysissä eroja ei havaittu myöskään peruskoulun eri luokka-asteiden välillä. Varhainen opetus saattaa kuitenkin olla sinällään tehokkaampaa, sillä alle kouluikäisistä lapsista tehdyissä meta-analyyseissä ei ole havaittu yhteyttä intervention säännöllisyyden tai keston välillä (Blewitt ym. 2018). Tämä saattaa toisaalta johtua vain siitä, ettei interventioissa ollut merkittäviä eroja, mitä tulee niiden säännöllisyyteen ja keston, jolloin vaikutusta ei havaittu tai ero olla puhtaasti sattumaa ja seurausta erilaisista sisäänottokriteereistä.

Pelkkien efektikokojen perusteella ei toki niiden laskentatavan takia voida tehdä johtopäätöstä, etteikö varhaisella puuttumisella olisi suurinta merkitystä, mutta meta-analyysit eivät ainakaan puolla tätä johtopäätöstä. Kaikista löytämistäni meta-analyyseistä ainoastaan Boncu ym. (2017, 38) esittävät 37 tutkimuksen meta-analyysinsä pohjalta, että kahdenentoista ikävuoden jälkeen toteutetut interventiot eivät ole yhtä toimivia kuin aiemmin aloitetut. Tämä kahdenentoista ikävuoden rajapyykki toistuu myös Mertensin ym. (2020, 20–22) meta-analyysissä, jonka johtopäätöksiin tulee kuitenkin suhtautua varauksella, sillä suurin osa tutkimuksista ei koskenut varsinaisesti tunne- tai sosioemotionaalisia taitoja ja tutkittavat olivat vähintään 12-vuotiaita.

Varhaisella puuttumisella näyttäisi olevan selkein vaikutus nimenomaan antisosiaaliseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen, mutta puuttumisen vaikutus laajemmin sosioemotionaaliseen kehitykseen on epäselvempi (Nores & Barnett 2010, 279). Camilli ym. (2010, 598) toteavat meta-analyysinsä tulosten pohjalta, että yleisellä tasolla puhuttaessa varhain toteutettujen interventioiden vaikutus ei näyttäisi vähenevän ainakaan ”merkittävästi”

pidemmällä aikavälillä, kun kyse on sosioemotionaalisen kehityksestä. Fukkink ym. (2017, 662) tulevat hollantilaistutkimuksia kokoavassa meta-analyysissään johtopäätökseen, ettei varhaisella puuttumisella ole pitkäaikaista vaikutusta – joskin tutkijat arvioivat tämän selittyvän hollantilaisella varhaiskasvatuspolitiikalla, eikä tulos ole heidän mukaansa välttämättä yleistettävissä muualle. Yhtenä syynä he pitivät sitä, etteivät interventiot olleet riittävän intensiivisesti toteutettuja.

Joissain tutkimuksissa on saatu viitteitä siitä, että intervention vaikutuksen pysyvyys riippuu koulusta, johon lapsi siirtyy. Esimerkiksi Zhai ym. (2012) havaitsivat 602 lapsen aineistossa, että intervention positiiviset vaikutukset hävisivät, jos lapsi siirtyi myöhemmin kouluun, jossa opiskelijoiden koulumenestys oli muuta maata keskimääräistä heikompa. Viime vuosien aikana tehdyt tutkimukset näyttäisivät vahvistavan sitä kuvaa, että varhaisen, sosioemotionaaliseen kehitykseen kohdistuvien interventioiden vaikutus on kohtalaisen pysyvää (Abenavoli 2019, 7–8). Ei näytä kuitenkaan olevan perusteltua esittää, että varhainen puuttuminen tuottaisi aina ja automaattisesti sellaisia pitkän aikavälin hyötyjä, jotka säilyvät tai varsinkaan kumuloituvat eri lapsiryhmien välillä. Todennäköisempää on, että vaikutukseen liittyy kirjo sellaisia muuttujia, joita ei tarkalleen tunneta (Bailey ym. 2020). Katsaukset eivät siis anna yksiselitteistä tukea sille ajatukselle, että taitojen kehittäminen olisi aloitettava varhain.

4.3.3 Intervention keston vaikutus

Tutkimusnäyttö siitä, että koulupohjaisten interventioiden yksittäisillä toteutuskerroilla ei tutkitusti ole vaikutusta on erityisen vankkaa (Weare & Nind 2011, 62). Weare & Nind (2011) esittävät tarkastelemiensa kirjallisuuskatsausten perusteella, että koulupohjaisten interventioiden tulisi kestää vähintään yhdeksän kuukautta. Useimmat kirjallisuuskatsaukset eivät kuitenkaan esitä minkäänlaista rajapyykkiä sille, kuinka kauan interventiota tulisi jatkaa, sillä intervention keston vaikutus ole usein tilastollisesti merkitsevä muuttuja (Durlak ym. 2022, 773).

Tyypillisesti intervention vaikutus putoaa merkittävästi pian tutkimuksen toteuttamisen jälkeen (Payton ym. 2008, 12; Diekstra ym. 2008, 11; Durlak ym. 2011, 413; Cipriano ym. 2023). Esimerkiksi Diekstra ym. (2008, 12) sisällyttivät meta-analyysiinsä vain tuoreita tutkimuksia, ja interventioilla oli vaikutusta käyttäytymiseen pidemmällä aikavälillä erittäin

vähän. Merkittävässä osassa tutkimuksia seuranta intervention jälkeen ei kestä yli puolta vuotta, mikä vaikeuttaa johtopäätösten tekemistä opetuksen vaikuttavuudesta (Wigelsworth ym. 2016, 357). Sosioemotionaalisten taitojen opetuksen vaikuttavuuden kestosta on tiedossani vain kolme meta-analyysiä, Sklad ym. (2012), Taylor ym. (2017) sekä Cipriano ym. (2024). Tarkastelen kyseisiä katsauksia lyhyesti seuraavaksi.

Kaikkien mainittujen meta-analyysien kohdalla on merkittäviä ongelmia liittyen tutkimusten niputtamiseen, eli on epäselvää, mitä tarkasteltavaa ilmiötä liian erilaisista tutkimuksista tehty tutkimus mittaa. Tämä taas on seurausta sisäänottokriteereistä. Taylorin ym. (2017) sisäänottokriteereihin kuului, että tutkimuksen täytyi arvioida yhtä viidestä sosioemotionaalisten taitojen osatekijää CASELin määritelmän mukaisesti: itsetietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko. Näistä kahden tai kolmen ensimmäisen voidaan katsoa ilmentävän parhaiten tunnetaitoja siinä mielessä, että ne ovat mentaalisia kykyjä. Ongelmallista sisäänottokriteereissä on, että niiden seurauksena valitut tutkimukset eivät edusta laajasti sosioemotionaalisia taitoja tai tunnetaitoja, vaan suurin osa tutkimuksista lopullisessa analyysissä koskee vuorovaikutustaitoja. Lisäksi tutkimukseen on sisällytetty hyvinkin vanhoja tutkimuksia, yhtä väitöskirjaa lukuun ottamatta vain julkaistuja tutkimuksia sekä monissa tutkimuksissa käytetyissä arviointimenetelmissä on psykometrisiä ongelmia.

Varsinaisesti tunnetaitoihin liittyviä tutkimuksia meta-analyysissä on vain kaksi kappaletta, Greenberg ym. (1995) sekä Ruiz-Aranda ym. (2012). Näistä ensimmäinen ei kuitenkaan edes ole seurantatutkimus, vaan lapset, joiden keski-ikä vaihteli 6–10 ikävuoden välillä, arvioitiin interventiota edeltävänä lukuvuonna, interventio toteutettiin seuraavana vuonna ja lapset arvioitiin kuukauden päästä intervention toteutuksesta (Greenberg ym. 1995, 121). Tutkimus on kuitenkin mielenkiintoinen, sillä se sisälsi myös verrokkiryhmän ja lapsia haastateltiin ennen ja jälkeen tutkimuksen toteutuksen. Tulokset osoittivat ennen kaikkea, että tunnetaidot kehittyivät myös verrokkiryhmällä ja koeryhmässä lähinnä kyky ilmaista tunteita sanallisesti kehittyi suhteessa verrokkiryhmään.

Ruiz-Arandan ym. (2012) tutkimuksessa arvioitiin tunnetaitoharjoittelun vaikutusta eri mielen terveyden mittareilla 13-vuotiailla intervention jälkeen sekä puolen vuoden päästä. Tulokset viittaavat siihen, että interventiolla oli vaikutusta esimerkiksi ahdistuneisuus- ja mennusoireisiin, mutta tutkimuksen pohjalta ei voida osoittaa, että tämä johtui kehittyneistä

tunnetaidoista, sillä niitä ei mitattu missään vaiheessa. Vastaavasti Skladin ym. (2012) meta-analyysissä yksinomaan tunnetaitoihin liittyviä tutkimuksia ei ole ainuttakaan. Tutkijat luokittelevat (tässäkin tapauksessa) sosioemotionaalisten taitojen käsitteen alle lähinnä tutkimuksia, joissa tarkastellaan vuorovaikutustaitoja. Joissain taulukoissa he puhuvatkin nimenomaan sosiaalisista taidoista (esim. Sklad ym. 2012, 904).

Ciprianon ym. (2024, 3) meta-analyysin keskeisin ongelma tämän opinnäytetyön näkökulmasta on, ettei sisäänotto- tai poissulkukriteereissä selitetä, miten tutkijat määrittelevät sosioemotionaalisen oppimisen eli millä perusteella tutkimukset on valikoitu kirjallisuuskatsaukseen. Tutkijat rajaavat ainoastaan, että sisään otetun tutkimuksen tulee kartoittaa yhtä mentaalista taitoa (intrapersonal skill) ja yhtä vuorovaikutuksellista taitoa (interpersonal skill). He eivät kuitenkaan määrittele tai kerro, mitä he katsovat kuuluviksi näihin yläkategorioihin. Tässäkin tutkimuksessa on todennäköisesti siis sama ongelma, kuin aiemmin mainituissa kirjallisuuskatsauksissa. Lisäksi tutkijat raportoivat ainoastaan neljää USA:ssa tehtyä tutkimusta koskevan analyysin tuloksen, jonka perusteella interventioden vaikutus ei ollut tilastollisesti merkitsevä seurantajakson jälkeen (Cipriano ym. 2024, 8). Tutkijaryhmä tarkasteli myös kansainvälisesti tehtyjä tutkimuksia, joissa oli seurantajakso. Tutkimuksia oli yhteensä 43 ja niiden vaikutus oli tilastollisesti merkitsevä yhä kuuden kuukauden jälkeen (Cipriano ym. 2024, 11). Listaa analyysiin sisällytetyistä seurantatutkimuksista ei kuitenkaan ole saatavilla. Epäselväksi jääkin siis, mitä tutkimuksia analyysiin lopulta on sisällytetty.

5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Opinnäytetyön tarkoituksena on selvittää, mitkä tekijät näyttävät olevan yhteydessä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuteen pitkittäistutkimuksissa. Työn toisena tavoitteena on selvittää, mitä näyttöä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuudesta on seurantatutkimusten valossa. Tavoitteena on vastata näihin kysymyksiin tarkastelemalla 6–16-vuotiailla lapsilla ja nuorilla tehtyjä pitkittäistutkimuksia.

Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ovat:

- Mitkä tekijät ovat yhteydessä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuteen?
- Mitä tiedetään tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuden pysyvyydestä seurantatutkimusten perusteella?

6 TUTKIMUSAINEISTO JA MENETELMÄT

Opinnäytetyö toteutetaan kuvailevana kirjallisuuskatsauksena. Kirjallisuuskatsausten tarkoituksena on tulkita ja arvioida alkuperäistutkimuksia tiivistäen niistä olemassa oleva tieto ja tehdä tiedon pohjalta johtopäätös liittyen asetettuihin tutkimuskysymyksiin (Vilka 2023, 11). Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan käyttää nykyisten toimintatapojen arviointiin, kehittämiseen ja päivittämiseen (Kangasniemi ym. 2013, 296). Tähän kirjallisuuskatsaukseen sisällytetään myös integratiivisen kirjallisuuskatsauksen periaatteita, mitä tulee tiedon arviointiin, ja pyritään olemassa olevan kirjallisuuden synteisiin tuottaen uusia näkökulmia ja suosituksia (Torraco 2005; Vilka 2023, 15–16). Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa kriittinen arviointi taas ei ole oletusarvoista.

Kirjallisuuskatsaukseen sisällytettävät julkaisut valikoidaan eksplisiittisesti eli systemaattista kirjallisuuskatsausta mukaillen rajaamalla tarkasti sisäänotto- ja poissulkukriteerit (Kangasniemi ym. 2013, 295–296). Katsauksessa kuvataan valinta- ja hakukriteerit, hyödynnetyt tietokannat ja hakukoneet sekä niiden käyttöä koskevat perustelut. Hakutulokset käydään läpi ja sisään otettujen julkaisujen laatu arvioidaan. Tutkimusten laatu ei tässä katsauksessa kuitenkaan toimi poissulkukriteerinä. Systemaattisesta kirjallisuushausta poiketen rajoituksia on kuitenkin mahdollista höllentää, jos tarpeen. Tällainen kriteerien tarkentaminen kesken prosessin on kuvailevan kirjallisuuskatsauksen luonteelle sopivaa, sillä kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistoa ei tarvitse valikoida täysin ennalta asetettuja kriteereitä vasten (Kangasniemi ym. 2013, 296).

Kirjallisuuskatsauksen valmistuttua arvioin myös itse tehdyn kirjallisuuskatsauksen luotettavuuden kirjallisesti. Luotettavuutta pyritään lisäämään toistettavuudella, joka tarkoittaa käytännössä taulukointia ja tarkkaa raportointia siitä, kuinka katsaus on toteutettu. (Vilka 2023, 92.)

6.1 Alustava kirjallisuushaku

Kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymysten asettamista edelsi alustava kirjallisuushaku, jossa kartoitettiin sopivia hakusanoja. Selvitin ensin, onko tutkimusnimikkeellä käytännössä merkitystä tutkimuksen sisältöön, eli poikkeavatko sosioemotionaalisen oppimisen käsitettä käyttävät interventiotutkimukset tunneälyn käsitettä käyttävistä julkaisuista. Hain sopivia artikkeleita ERIC-tietokannasta, PsycINFOsta ja Google Scholarista. Etsin sopivia

tutkimuksia myös useista meta-analyyseistä. Hakuprosessin ensimmäisessä vaiheessa otin talteen artikkelit, joissa esiintyivät käsitteet tunneäly ja interventio. Tarkastelin tässä kohtaa siis niin poikkileikkaus- kuin pitkittäistutkimuksia, eli en vielä tarkastellut tutkimusten soveltuvuutta opinnäytetyöhön kriteerien valossa.

Osassa hakutuloksista tunnistasanana oli ”emotional intelligence” mutta itse artikkelissa ei tätä käsitettä käytetty. Sopivia tutkimuksia löytyi ainoastaan 21, josta oli jo pääteltävissä, ettei tunneäly ole usein käytetty viitekehys interventiotutkimuksissa. Lähes kaikki artikkelit olivat Etelä-Euroopasta, erityisesti Espanjasta. Tutkimuksista vain 11 käytti tunneällyn kykymallia intervention teoreettisena viitekehyyksenä. Ainoastaan kaksi tutkimusta käytti teoreettisena viitekehyyksenä tunneällyn kykymallia ja mittasi myös tunnetaitoja kykytesteillä (Di Fabio ym. 2020; Nastasa ym. 2021). Toisin sanoen loput tutkimukset käyttivät itsearviointityökaluja, jotka mittasivat oikeastaan lapsen tai nuoren käsitystä omista taidoistaan (esim. Carissoli ym. 2019, 3), tai havainnoija arvioi niissä lapsen käyttäytymistä (esim. Suleyeva ym. 2022). Osa kykymalliin pohjaavista tutkimuksista puhui sosioemotionaalista oppimisesta ja tunnetaidoista synonyymeinä (esim. Castillo-Gualda ym. 2018; Storey-Hurtubise ym. 2022).

Alustavan kirjallisuushaun takia pidinkin perusteltuna sisään ottaa tutkimuksia pohjaten molempiin teoreettisiin viitekehyyksiin, sillä nämä kaksi tutkimuslinjaa (sosioemotionaaliset taidot ja tunnetaidot) eivät alustavan kirjallisuushakuni perusteella käsitteellisesti käytännössä eroa toisistaan opetuspohjaisten interventioiden kontekstissa. Asettamieni tutkimuskysymysten ja opinnäytetyön luotettavuuden kannalta olikin mielestäni perusteltua käyttää kirjallisuuskatsauksessa molempiin tutkimussuuntauksiin kuuluvia julkaisuja. Jatkossa puhutaankin niin sosioemotionaalisisista taidoista kuin tunnetaidoistakin synonyymeinä.

6.2 Sisäänottokriteerit

Laadin opinnäytetyön sisäänotto- ja poissulkukriteerit hyvin pitkälti aiempaan kirjallisuuden tutustumisen pohjalta. Tutkimukset valittiin työhön näiden kriteerien mukaisesti. Kriteerien on tarkoitus rajata ja yhtenäistää opinnäytetyössä käsiteltäviä tutkimuksia sekä vähentää liian erilaisten tutkimusten tuottamaa vääristymää. Kriteerien asettaminen kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa ei sinällään ole pakollista, mutta sen voidaan katsoa parantavan katsauksen laatua (Ferrari 2015, 231–233).

Vuonna 2011 julkaistiin eräs tutkimusalalla laajasti viitattu meta-analyysi koulupohjaisista, sosioemotionaalisten taitojen opettamiseen kohdistuvista interventioista. Meta-analyysi toteaa, että tuohon päivään mennessä tehdyissä tutkimuksissa on merkittäviä metodologisia puutteita; esimerkiksi jopa puolet käytti arviointimenetelmänä pelkkää itsearviointina ja puolessa tutkimuksista arviointiin käytetyt työkalut eivät olleet psykometrisesti kelvollisia (Durlak ym. 2011). Myöhemmin vuosina tehdyissä tutkimuksissa painottuvat selkeämmin varsinaiset tunnetaidot (Cipriano ym. 2023). Näiden keskeisten meta-analyysien perusteella päätin, että tutkimuksen tulee olla julkaistu vuonna 2011 tai sen jälkeen.

Tutkimuksen tuli siis olla julkaistu vuonna 2011 tai sen jälkeen, ja intervention aikana tulee opettaa vähintään kahta tunnetaitoa CASELin sosioemotionaalisten taitojen mallista tai Mayerin ja Saloveyn tunneälyn kykymallista. CASELin sosioemotionaalisten taitojen mallista katsottiin tunnetaidoiksi tässä opinnäytetyössä itsetietoisuus ja itsesääntely (Humphrey 2013).

Tutkimuksen tavoitteista tai tutkimuksen ja/tai menetelmän kuvauksesta tuli ilmetä, että interventioon sisältyi vähintään kaksi mainituista tunnetaidoista. Toisin sanoen en lähtenyt tekemään tulkintoja siitä, mitä tutkimuksessa on pyritty opettamaan, vaan tämän täytyi olla sanallisessa muodossa kirjoitettuna julkaisuun. Valituissa tutkimuksissa tuli siis olla maininta siitä, että interventiossa esimerkiksi opetetaan tunteiden ymmärtämistä ja sääntelyä. Aiheen rajauksen vuoksi en tarkastellut sellaisia kirjallisuuskatsauksia tai muita tutkimuksia, jotka käsittelevät pelkästään esimerkiksi sosiaalisia taitoja (esim. January ym. 2011) tai sosiaalisen informoinnin prosessointiin tähtääviä interventioita (esim. Peng ym. 2023), vaikka niistä olisi saattanut löytyä sopivia tutkimuksia opinnäytetyöhön.

Tutkimuksen tulee olla pitkittäistutkimus, jonka seurantavaihe kestää vähintään kolme kuukautta, eli osallistujien tunnetaitoja on arvioitu vähintään kolme kuukautta tutkimuksen päättymisen jälkeen. Intervention päättymisajankohdan tulee siis ilmetä selvästi tutkimuksesta. Rajaus on valittu sen vuoksi, että olemassa olevassa kirjallisuudessa seuranta-ajat eivät tyypillisesti ole 3–6 kuukautta pidempiä (Sklad ym. 2012). Tutkimuksen tulee olla asetelmaltaan kvasikoe tai satunnaistettu vertailukoe. Tutkimus tulee olla saatavilla suomeksi tai englanniksi. Intervention täytyy olla tapahtunut kouluympäristössä.

Tutkimuksessa mukana olevien lasten ja nuorten tulee olla 6–16-vuotiaita. Tutkimuksessa täytyy olla kuvaus siitä, miten interventio on suunniteltu ja toteutettu. Tutkimuksen tulee olla vertaisarvioitu tutkimus, joka on julkaistu tieteellisessä julkaisussa, muutoin vertaisarvioitu julkaisu tai väitöskirja.

6.3 Tutkimusten laadunarviointi

Kirjallisuuskatsaukseen valikoituneiden tutkimusten laatu arvioidaan mukautetulla, suomeksi käännetyllä Joanna Briggs -instituutin kvasikokeiden arviointilomakkeella (Hotus 2018). Lisäksi arvioin, kuinka kattavasti tutkimukset raportoivat tämän kirjallisuuskatsauksen tutkimuskysymysten kannalta keskeiset tiedot interventioiden sisällöstä ja toteutuksesta. Kirjallisuuskatsauksen tulos voi olla vääristynyt esimerkiksi sen vuoksi, että kaikki tutkimukset eivät raportoi riittävästi tai ollenkaan tuloksia, jotka tulisi huomioida katsauksessa (Boutron ym. 2022).

Laadunarvioinnin tarkoitus ei ollut toimia poissulkukriteerinä, vaan olla ainoastaan kuvaileva. Koska opinnäytetyöhön valikoituneet tutkimukset olivat kvasikokeita ja satunnaistettuja vertailukokeita (klusterikoe), jotka oli lähes kaikki toteutettu kouluympäristössä, oli yhdenmukainen laadunarviointi mahdollista. Jokaisen kriteerin toteutumista arvioidaan asteikolla kyllä, ei, epäselvä tai ei arvioitavissa. Arviointikriteeristöt rakentuvat useista kysymyksistä.

Joanna Briggs -instituutin kvasikokeiden alkuperäisessä arviointilomakkeessa on yhteensä yhdeksän kysymystä sisältäen seuraavat kysymykset: a) Ilmaistiinko tutkimuksessa selvästi, mikä on syy ja seuraus (ei ole epäselvyyttä siitä, kumpi muuttuja esiintyi ajallisesti ensin)? b) Ovatko vertailussa mukana olleet ryhmät samankaltaisia tutkittavien osalta? c) Onko vertailussa mukana olevien tutkittavien hoito yhdenmukainen muilta osin kuin altistumisen tai intervention osalta? d) Onko tutkimuksessa kontrolliryhmä? e) Mitattiinko tuloksia ennen interventiota/altistumista ja sen jälkeen? f) Pysyivätkö tutkittavat mukana tutkimuksessa seurannan aikana, ja elleivät pysyneet, kuvattiinko ja analysoitiinko seurannan aikana ilmenneet ryhmien väliset erot asianmukaisesti? g) Mitattiinko tulokset samalla tavalla kaikissa vertailuissa? h) Mitattiinko tulokset luotettavasti? i) Käytettiinkö soveltuvia tilastollisia menetelmiä?

Koska kirjallisuuskatsaukseen oli valikoitunut myös klusterikokeita (CRT), päätin tarkastella niin ikään satunnaistettujen vertailukokeiden arviointilomaketta (Hotus 2019). Lomake sisältää yhteensä 12 kysymystä, joista iso osa oli samanlaisia myös kvasikokeiden laadunarviointilomakkeessa, ja loput koskivat pitkälti tutkimusten osapuolen sokkouttamista. Tarkasteltuani tutkimuksia huomasin, että sokkoutus oli toteutettu vain parissa kirjallisuuskatsaukseen valikoituneessa tutkimuksessa, ja niissäkin vain osittain, joten päätin olla sisällyttämättä siihen liittyviä kysymyksiä erikseen arvioitaviksi. Päätin kuitenkin valikoida kirjallisuuskatsaukseen seuraavat kysymykset satunnaistettujen vertailukokeiden arviointilomakkeesta: a) Onko osallistujien ryhmiin jakaminen satunnaistettu? g) Kohdeltiinko ryhmiä yhdenmukaisesti lukuun ottamatta tutkimuksen kohteena olevaa interventiota? Satunnaistamista arvioin siltä pohjalta, oliko klusteri arvottu koe- tai verrokkiryhmään sen sijaan, että olisin tarkastellut yksittäisten henkilöiden arpomista ryhmiin. Päädyin poistamaan kvasikokeiden arviointikehikosta lisäksi edellä mainitun kysymyksen i, sillä tähän kysymykseen vastaaminen luotettavasti olisi edellyttänyt tilastollisten analysointimenetelmien tarkempaa tuntemista. Laadunarvioinnissa käytetyt kysymykset ovat löydettävissä taulukosta 1.

TAULUKKO 1. Kirjallisuuskatsauksen laadunarviointiin valikoidut kysymykset Joanna Briggs -instituutin arviointilomakkeiden pohjalta

1. Onko osallistujien ryhmiin jakaminen satunnaistettu?
2. Ilmaistiinko tutkimuksessa selvästi, mikä on syy ja mikä seuraus (ei ole epäselvyyttä siitä, kumpi muuttuja esiintyi ajallisesti ensin)?
3. Ovatko vertailussa mukana olleet ryhmät samankaltaisia tutkittavien osalta?
4. Onko vertailussa mukana olevien tutkittavien hoito yhdenmukainen muilta osin kuin altistumisen tai intervention osalta?
5. Kohdeltiinko ryhmiä yhdenmukaisesti lukuun ottamatta tutkimuksen kohteena ollutta interventiota?
6. Onko tutkimuksessa kontrolliryhmä?
7. Mitattiinko tuloksia ennen interventiota/altistumista ja sen jälkeen?
8. Pysyivätkö tutkittavat mukaan tutkimuksessa seurannan aikana, ja elleivät pysyneet, kuvattiinko ja analysoitiinko seurannan aikana ilmenneet ryhmien väliset erot asianmukaisesti?
9. Mitattiinko tulokset samalla tavalla kaikissa vertailuissa?
10. Mitattiinko tulokset luotettavasti?

6.4 Kirjallisuuskatsauksessa käytettävät tietokannat, hakukoneet ja hakusanat

Tutkimuksia etsittiin useista tietokannoista, kuten ERIC ja EBSCO sekä hakukoneista Google Scholarista. Valitut tietokannat on päätetty muun muassa sen perusteella, että eräässä aiheesta tehdyssä, suomalaisessa systemaattisessa katsauksessa erityisesti ERIC ja PsycINFO osoittautuivat hyödyllisimmiksi (Rautanen 2016, 26).

Hakusanoina olin alustavasti ajatellut käyttää seuraavia: emotional intelligence, emotional competence, social competence, social emotional learning, emotional training, emotional literacy, emotion regulation, school, school-based, intervention, prevention, promotion, education, universal sekä controlled, longitudinal, prospective, follow-up. Tavoitteena oli yhdistellä käsitteitä hakulausekkeeseen.

Tein ensiksi tiedonhakuja ERIC ja PsycInfo-tietokannoissa lausekkeella ”social emotional learning school longitudinal”, kunnes päädyin käyttämään tietokannoista ainoastaan EBSCO-tietokantaa, sillä siihen sisältyivät myös muun muassa ERIC- ja PsycINFO-tietokanta. Erilaisten rajausten tekeminen tiedonhakuun EBSCO:n kautta oli myös helpompaa kuin esimerkiksi ERIC-tietokannassa. Lopulta päädyin käyttämään hakulausekkeena käsitteitä (emotional intelligence OR emotional competence OR social competence OR social emotional learning OR emotional training OR emotional literacy OR emotion regulation) AND school AND (longitudinal OR prospective OR follow-up), sillä tarkoituksena oli kartoittaa interventioita nimenomaan kouluympäristössä ja useampien sanojen lisääminen hakulausekkeen toiseen osaan nosti hakutulosten määrää merkittävästi.

Rajattuani julkaisut vain vertaisarvioituihin ja vuonna 2011 tai sen jälkeen julkaistuihin, hakutuloksia jäi jäljelle EBSCO-tietokannassa 7 651. Tässä vaiheessa päätin lisätä myös sisäänottokriteereihin sen, että interventio on universaali eli sitä ei ole kohdennettu millenkään erityisryhmälle (esimerkiksi lapsille, jotka ovat saaneet jonkin diagnoosin), sillä tarkoituksena oli tarkastella tunnetaitojen opetuksen vaikuttavuutta nimenomaan normaaliväestössä. Tutkimuksessa sai kuitenkin olla mukana erityisryhmiin kuuluvia lapsia tai nuoria, mikäli heitä oli tutkimukseen valikoituneilla luokilla.

EBSCO-tietokannasta löytyi edellä mainitulla hakulausekkeella 49 potentiaalista julkaisua.

Tarkistin jo hakuvaiheessa, että tutkimuksen tiivistelmäosio vaikuttaa kirjallisuuskatsaukseen soveltuvalta. Etsin tutkimuksia lisäksi mainituilla hakusanoilla löytyneistä kirjallisuuskatsauksista sekä katsaukseen valikoituneiden tutkimusten lähdeluetteloista, joista löysin 7 lupaavalta vaikuttavaa tutkimusta. Kävin tutkimuksia läpi myös Google Scholar-hakuneella, mutta löydettyäni vain yhden uuden julkaisun oletin, että saturaatiopiste on käytännössä saavutettu. Lupaavalta vaikuttavia julkaisuja kertyi yhteensä siis 57.

TAULUKKO 2. Tutkimusten valikoituminen kirjallisuuskatsaukseen

Potentiaaliset julkaisut tiivistelmän perusteella	57
Pois suljetut yhteensä	34
Kirjallisuuskatsaukseen valikoituneet julkaisut	22

Muutamissa tutkimuksissa interventiota jatkettiin useiden kuukausien tauon jälkeen pitämällä teematunnit ennen seurantamittausta. Alussa asetettujen kriteerien valossa tällaiset tulokset olisi pitänyt karsia pois, mutta päädyin sisällyttämään ne, sillä pidin aiemman kirjallisuuden perusteella epätodennäköisenä (esim. Weare & Nind 2011), että yksittäinen teematunti vaikuttaisi ratkaisevasti tuloksiin. Laajensin sisäänottokriteerejä myös niin, että ne tutkimukset, joissa arvioitiin tutkimuksen lopussa mielenterveyttä ja opetettiin tunteita, sisällytettiin kirjallisuuskatsaukseen. Tähän ratkaisuun päädyttiin, sillä tunnetaitojen, erityisesti tunteiden säätelyn ja mielenterveyden välistä yhteyttä on käsitelty myös tämän opinnäytetyön teoriaosuudessa, ja se on kiinnostava oman tutkintoni näkökulmasta, joka painottaa nimenomaan kouluhyvinvointia. Lisäksi erilaisten arviointimenetelmien kirjo oli niin laaja, että tällainen höllennys oli välttämätön, sillä käytetyt menetelmät eivät aina mitanneet samaa asiaa, jota tutkimuksessa oli tarkoitus opettaa.

Lisäksi päätin karsia yhden brasilialaistutkimuksen pois (Moreira ym. 2014), vaikka se täyttikin sisäänottokriteerit, sillä siinä verrokki- ja koeryhmän yhteiskoko oli vain 20 henkilöä. Viimeiseksi sisäänottokriteeriksi muotoutui lopulta myös siis se, että tutkimuksessa täytyi olla yhteensä vähintään sata henkilöä. Tämä valinta ei kuitenkaan rajannut muita tutkimuksia kirjallisuuskatsauksen ulkopuolelle. Opinnäytetyön lopulliset sisäänotto- ja poissulkukriteerit on esitetty taulukossa 3.

TAULUKKO 3. Kirjallisuuskatsauksen lopulliset sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Sisäänottokriteeri	Poissulkukriteeri
Tutkimus julkaistu vuonna 2011 tai sen jälkeen	Tutkimus julkaistu ennen vuotta 2011
Tutkimuksessa opetetaan vähintään kahta tunnetaitoa	Tutkimuksessa ei opeteta vähintään kahta tunnetaitoa
Seuranta-ajankohtana arvioidaan tunnetaitoja tai mielenterveyttä	Seuranta-ajankohtana ei arvioida tunnetaitoja tai mielenterveyttä
Pitkittäistutkimus, seurannan kesto vähintään kolme kuukautta	Ei pitkittäistutkimus tai seurannan kesto alle kolme kuukautta
Tutkimuksessa on kontrolliryhmä	Ei kontrolliryhmää
Saatavilla suomeksi tai englanniksi	Ei saatavilla suomeksi tai englanniksi
Tutkittavat 6–16-vuotiaita	Tutkittavat ovat alle 6-vuotiaita tai yli 16-vuotiaita
Riittävä kuvaus intervention sisällöstä	Ei riittävää kuvausta intervention sisällöstä
Julkaisu on vertaisarvioitu	Julkaisua ei ole vertaisarvioitu
Interventio on universaali (kohdentamaton)	Interventio ei ole universaali (kohdentamaton)
Tutkittavia on vähintään 100	Tutkittavia on alle 100

Artikkelien silmäilyn jälkeen lupaavilta vaikuttavista 57 julkaisusta karsiutui pois 23 kappaletta, eli jäljelle jäi 34 julkaisua. Tämän jälkeen kävin jäljelle jääneet artikkelit vielä tarkemmin läpi eli luin ne alusta loppuun ja tarvittaessa kysyin puuttuvia tietoja julkaisun pääkirjoittajalta. Kysytyt tiedot koskivat ennen kaikkea tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä, joita oli raportoitu monessa tutkimuksessa hyvin heikosti. Kysyin tietoa menetelmistä yhteensä 11 tutkimuksen pääkirjoittajalta, joista viideltä sain lisää tietoa käytetyistä menetelmistä. Yhdessä tapauksessa tämä tieto oli saatavilla vain espanjaksi, joten lisätietoja sain sisällytettyä työhön lopulta neljään tutkimukseen liittyen. Kuudessa tapauksessa pääkirjoittaja ei vastannut tai ei kyennyt tarjoamaan lisätietoja käytetyistä menetelmistä.

Päätin myös sulkea pois Jaymanin ym. (2019) tutkimuksen, sillä koeryhmän SDQ-kyselystä saamat pistemäärät olivat tutkimuksen alussa monta kertaa suuremmat kuin kontrolliryhmällä. Esimerkiksi koeryhmän keskimääräinen pistemäärä tunne-elämän oireita

mittaavalla asteikolla oli yli viisi, kun se kontrolliryhmällä oli vain hieman päälle yksi (Jayman ym. 2019, 121). Kokonaishaasteet (total difficulties) taas olivat koeryhmällä noin kolme kertaa suuremmat kuin kontrolliryhmällä (Jayman ym. 2019, 119). Toisin sanoen kontrolliryhmän tulokset eivät olisi edes teoriassa voineet tulla absoluuttisesti yhtä paljon alas kuin koeryhmän.

Lopulta katsaukseen sisältyi siis 22 julkaisua. Kirjallisuuskatsauksesta pois jätetyt artikkelit ja perustelut poissululle löytyvät taulukoituina liitteestä 1. Kirjallisuuskatsaukseen sisällytetyt artikkelit ja opinnäytetyön kannalta keskeisimmät tiedot taas ovat taulukoissa 4 ja 9–10. Näihin kuuluivat julkaisun tarkoitus, osallistujien määrä ja ikä, käytetyt arviointimenetelmät, seurannan kesto sekä keskeiset tulokset. Taulukossa on kuvattu kunkin tutkimuksen tulokset siltä osin, kuin se on tämän opinnäytetyön kannalta relevanttia. Täten joitain yksittäisiä tuloksia on saatettu jättää mainitsematta.

6.5 Tulosten analysointi

Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa on mahdollista hyödyntää kuvailevia kvantitatiivisia menetelmiä eli jäsenellä tietoa määrällisesti ja valita aineistoista merkityksellisiä asioita, jotka ryhmitellään sisällöllisiksi kokonaisuuksiksi (Fitzgerald & Rumrill 2005). Hyödynsin sisältö- ja teema-analyysiä aineiston analysoinnissa ja jäsentelyssä, joita käytän tässä työssä käytännössä synonyymeinä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Molempia voidaan pitää tiedon kategorisointiin ja tiivistämiseen pyrkivinä analysointimenetelminä. Teemojen tarkoituksena on löytää tutkimuskysymysten kannalta relevantti sisältö tutkimuksista. Analysointi on monivaiheista ja edellyttää tulosten tarkastelemista aina uudelleen ja uudelleen. (Braun & Clarke 2006).

Etenin analyysissä apukysymysten avulla tarkastelemalla yksitellen eri tutkimuksia. Sisältöanalyysivaiheessa opinnäytetyöhön valikoitunutta aineistoa järjesteltiin ja jäseneltiin sekä tiivistettiin taulukoihin analyysin tueksi. Ensimmäisenä tarkastelin tutkimusten päätuloksia jaotteleamalla ne teemoittain tunnetaitoihin (sosioemotionaalisiin taitoihin) ja mielen terveyteen. Jaottelu perustui siihen, mikä kunkin tutkimuksen tarkoitus oli kuvauksen perusteella ja mitä tutkimuksessa käytetyt arviointimenetelmät olivat.

TAULUKKO 4. Sisältö- ja teema-analyysin eteneminen

1. Mikä oli tutkimuksen tavoite (tunnetaidot vai mielenterveys)?
2. Oliko tulos positiivinen, jakautunut vai negatiivinen (nollatulokset)?
3. Mitkä tekijät toteutuksessa mahdollisesti selittivät tulosta? (peilaus aiempaan kirjallisuuteen)
4. Onko välittäviä muuttujia analysoitu tutkimuksessa?
5. Alustavien teemojen luominen peilaten aiempaan kirjallisuuteen
6. Lopullisten teemojen luominen

Seuraavaksi tarkastelin pelkästään sitä, monessako tutkimuksessa vaikutukset olivat positiivisia, jakautuneita tai nollatuloksia. Useissa tutkimuksissa oli käytetty joko useita arviointimenetelmiä tai arviointimenetelmässä mitattiin useaa eri muuttujaa. Positiivinen tulos tarkoitti tarkastelussa sitä, että kaikki tarkasteltavaan teemaan liittyvät tulokset olivat positiivisia (tilastollisesti merkitseviä ja efektikoot oli raportoitu). Tutkimuksissa, joissa tulokset olivat jakautuneita, eli osa tuloksista positiivisia ja osa nollatuloksia jaoteltiin toiseen kategoriaan. Kolmanteen luokkaan kuuluivat tutkimukset, joissa kaikki tarkasteltavaan teemaan liittyvät tulokset olivat nollatuloksia.

Koska opinnäytetyön tarkoitus oli keskittyä vaikuttavuuteen, ryhdyin tarkastelemaan tutkimusten sisältöä analyysin kautta: mitä yhteistä tutkimuksilla on, mistä erilaiset tulokset voivat johtua ja millaisia asioita tutkimusten perusteella voi sanoa ja mitä taas ei (Vilka 2023). Aineisto luokiteltiin lisäksi taulukoimalla merkityksellisiä yksiköitä eli niitä tekijöitä, jotka olivat yhteydessä positiivisiin, jakautuneisiin tuloksiin ja nollatuloksiin. Tarkastelin siis jokaista tutkimusta erikseen ja tein siitä huomioita tutkimuksen sisällön osalta, erityisesti keskittyen tutkimuksen metodologiaosioon. Poimin jokaisesta tutkimuksesta ja niissä käytetyistä ohjelmista niille yhteisiä ja/tai yleisiä piirteitä, mitä tulee tutkimusten toteutustapaan ja sisältöön.

Tarkastelin myös tutkimuksissa analysoituja välittäviä muuttujia, mikäli niitä oli analysoitu ja laskettu. Jos analyysijä ei ollut tehty, tarkastelin pelkästään metodiosiota ja niitä osioita tutkimuksessa, jossa tutkimuksen toteuttamistapaa ja/tai taustalla olevaa menetelmää on avattu. Tarkastelin myös tutkimuksiin sisältyviä liitteitä, jos niitä oli saatavilla. Puuttuvia tietoja pyrin myös kysymään suoraan artikkelin pääkirjoittajalta sekä kliinisten tutkimusten

rekisteröintiin käytettäviltä sivustoilta. Luokittelin nämä tekijät eri teemoiksi tai yläkäsitteiksi ja tarkastelin myös niitä suhteessa eri tuloksia antaneisiin tutkimuksiin.

TAULUKKO 5. Esimerkki sisältö- ja teema-analyysin etenemisestä

Tutkimus	Cantero ym. 2020
Tavoite	Tunnetaidot
Tulos	Positiivinen
Alateemat	Kesto kaksi vuotta Menetelmät (mm. ryhmäkeskustelut, näytelmät jne.) Lasten ikä 10–11 vuotta Toteuttajat: opettaja ja kolme psykologia Strukturoitu sisältö
Yläteemat	Intervention kesto Aktiiviset menetelmät Käytännönharjoitukset Osallistujien ikä Toteuttajat Selkeä teoreettinen viitekehys ja fokus
Välittävät muuttujat	Ei analysoitu tutkimuksessa

Sisällöt ja teemat rakennettiin pitkälti aiemman kirjallisuuden pohjalta (jotka on pääpiirteissään esitelty aiemmin tässä opinnäytetyössä). Tällaista lähestymistapaa kutsutaan deduktiiviseksi sisältöanalyysiksi (Elo & Kyngäs 2008). Tulokset pyrittiin jaottelemaan teema- ja sisältöanalyysin pohjalta positiivisesti ja negatiivisesti vaikuttaviin tekijöihin eli seikkoihin, jotka liittyivät positiivisia ja negatiivisia tuottaneisiin tutkimuksiin eli tutkimuksiin, joissa opetuksella ei ole ollut vaikutusta. Tämän jälkeen yksiköille luotiin alustavat teemat, joita saattoivat olla esimerkiksi opetukseen liittyvät ajalliset muuttujat kuten intensiteetti ja kesto, tai intervention suunnitelman sisältö. (Vilka 2023, 88–89.) Muodostuneita teemoja tarkasteltiin suhteessa aiempiin kirjallisuuskatsauksiin, eli olivatko teemat yhdenmukaisia suhteessa aiempaan kirjallisuuteen.

Opinnäytetyössä ei tarkasteltu tarkemmin eri arviointimenetelmiä, joita tutkimuksissa oli käytetty tai niiden koeasetelmia tai metodologioita, sillä ne rajautuvat käytettävien

sisäänottokriteerien perusteella. Opinnäytetyössä tarkasteltiin kuitenkin yleisellä tasolla kunkin tutkimuksen luotettavuutta.

6.6 Kuvaileva synteesi

Tämän jälkeen aineisto analysoitiin siltä osin, kuin tutkimuksista löytyi yhdistäviä tekijöitä ja niistä muodostettiin synteesi. Synteisiin kuuluu myös tiivistävä yhteenveto käsitellystä aineistosta tutkimuskysymysten pohjalta. Synteesi koski tutkimuksissa olleiden interventioiden sisältöjä ja keskeisimpiä tutkimustuloksia. Synteesivaiheessa olemassa olevaa tietoa yhdistetään uusiin ideoihin ja uuteen tietoon uusien näkökulmien tuottamiseksi (Torraco ym. 2016). Tulokset on esitetty sanallisesti kuvaillen.

Analyysiin loppuvaiheeseen kuului myös kriittinen arviointi, joka ei oletusarvoisesti kuulu kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen. Lopputuloksena voidaan havaita puutteita kirjallisuudessa, jolloin saadaan kokonaisvaltaisempi ja ajantasainen käsitys siitä, mitä aiheesta todella tiedetään (Torraco ym. 2016). Vertailin tuloksia myös aiempiin kirjallisuuskatsauksiin, eli oliko tulos yhdenmukainen aiemman kirjallisuuden kanssa. Opinnäytetyön johtopäätösosiossa esitellään kirjallisuuteen pohjaava suositus ja ehdotus siitä, kuinka tunnetaitoja tulisi opettaa parhaan vaikuttavuuden saavuttamiseksi. Arvioin myös mahdollista lisätutkimuksen tarvetta, eli onko tieto opinnäytetyön aiheesta puutteellista.

7 TULOKSET

7.1 Sisällytettyjen tutkimusten kuvaus

Shea ym. (2017) suosittelevat, että sisään otetut tutkimukset tulisi kuvailla kirjallisuuskatsauksessa riittävän kokonaisvaltaisesti. Heidän mukaansa tutkimuksesta tulisi selvittää ainakin siinä mukana ollut joukko, käytetty interventio, kontrolliryhmä, tutkimusasetelma ja seurannan ajankohta. Nämä tiedot tutkimuksista ovat löydettävissä taulukoista 6–7 ja 11–12.

TAULUKKO 6. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimukset

Tutkimus	Toteuttaja(t)	Kesto	Sisältö	Käytetyt menetelmät
Cantero ym. 2020 (Es-panja)	Psykologi	2 lukuvuotta, toteutuskertojen määrää ei raportoitu	EDI-ohjelma	Roolileikit, systeemisen terapian menetelmät, Film Forum -menetelmä, tarinoidenkerronta, ryhmäkeskustelut, esimerkkitapausten tarkastelu, rentoutusharjoitukset, musiikkiterapia

Carissoli & Villani 2019 (Italia)	Opettaja	8 kappaletta 90 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	Tutkimusta varten kehi- tetty tunne- taito-oh- jelma	Videopelit, ohjattu keskustelu, reflektointi
Castillo-Gualda ym. 2017 (Espanja)	Psykologi	12 kappaletta 60 minuutin opetustuokiota 3 lukuvuoden aikana	INTEMO- ohjelma	Roolileikit, pelit, ryhmäkeskustelut, tarinoiden kertominen, Film Forum -menetelmä
Chen ym. 2022 (Australia)	Psykologi ja psykologiopiskelija	8 kappaletta 50 minuutin opetustuokiota, kesto ei ra- portoitu	Tutkimusta varten kehi- tetty tunne- taito-oh- jelma	Roolileikit, psykoedukaatio, pelit, tietovisat
Clarke ym. 2014 (Irlanti)	Koulutettu opettaja	24 kappaletta 60 minuutin opetustuokiota, jaettuna 6 mo- duuliin 1 luku- vuoden aikana	Zippy's Friends - ohjelma	Roolileikit, tarinoiden kuuntelu, ryhmäkeskustelut, pelit, piirtäminen
Coelho ym. 2015 (Portugali)	Psykologi	12 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita 3 lukuvuoden aikana	Positive At- titude - ohjelma	Roolileikit, tarinoiden kertominen, esimerkkitapausten tarkastelu, pelit, vahvuustyöskentely
Coelho ym. 2021 (Portugali)	Psykologi	13 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	Positive At- titude - ohjelma	Roolileikit, tarinoiden kertominen, esimerkkitapausten tarkastelu, pelit, vahvuustyöskentely
David & Fodor 2023 (Romania)	Psykologi	Ei raportoitu	REThink- peli	Videopeli, jossa seitsemän tasoa
Espelage ym. 2013 (USA)	Koulutettu opettaja	15 kappaletta 50 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	Second Step - ohjelma	Ryhmäkeskustelut, ryhmätyöskentely, parityöskentely, positiivinen vahvistaminen, mallintaminen
Fernández-Martínez ym. 2020 (Espanja)	Koulutettu psykologi	8 kappaletta 45 minuutin opetustuoki- oita, kesto ei raportoitu	Super Skills For Life - ohjelma	Psykoedukaatio, käyttäytymisterapian menetelmät, ongelmanratkaisu, itsetarkkailu, rentoutusharjoitukset

Garaigordobil & Peña-Sarrionandia 2015 (Espanja)	Psykologi	20 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita jaettuna 5 moduuliin, kesto ei raportoitu	Tutkimusta varten kehitetty tunnetaito-ohjelma	Roolileikit, tarinoidenkerronta, musiikkiterapia, tietovisat, mielikuvaharjoitukset
Johnstone ym. 2014 (Australia)	Koulutettu opettaja	10 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita jaettuna 10 moduuliin, kesto ei raportoitu	Aussie Optimism Positive Thinking Skills Program (AOPTS)	Ei tiedossa
Li & Hesketh 2023 (Kiina)	Opettaja	16 kappaletta 90 minuutin, kesto 16 viikkoa	Tutkimusta varten kehitetty tunnetaito-ohjelma	Roolileikit, ryhmäkeskustelut, taide ja käsityöt, tarinoidenkerronta, videoiden katselu, pelit
Menrath ym. 2011 (Saksa)	Koulutettu opettaja	1 lukuvuosi, toteutuskertojen määrää ei raportoitu	Fit and Strong sekä Lions Quest	Ei tiedossa
Roberts ym. 2018 (Australia)	Opettaja/koulutettu opettaja	10 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	AOPTS ja SLS (Social Life Skills)	Ei tiedossa
Rodriguez-Ledo ym. 2018 (Espanja)	Opettaja	18 kappaletta 55 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	SEA-ohjelma	Ei tiedossa
Rooney ym. 2013a (Australia)	Opettaja	10 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita, kesto ei raportoitu	AOPTS	Ei tiedossa
Rooney ym. 2013b (Australia)	Opettaja	10 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita, kesto ei raportoitu	AOPTS	Ei tiedossa

Ruiz-Aranda ym. 2012 (Espanja)	Psykologi	24 kappaletta 60 minuutin opetustuokioita 2 lukuvuoden aikana	INTEMO- ohjelma	Roolileikit, pelit, ryhmäkeskustelut, tarinoiden kertominen, Film Forum -menetelmä
Schoeps ym. 2018 (Espanja)	Psykologi	11 kappaletta 50 minuutin opetustuokioita 1 lukuvuoden aikana	PREDEMA- ohjelma	Roolileikit, interaktiiviset harjoitukset, ongelmanratkaisu
Viguer ym. 2017 (Espanja)	Psykologi	2 lukuvuotta, toteutuskerto- jen määrää ei raportoitu	EDI-oh- jelma	Roolileikit, tarinankerronta, rentoutusharjoitukset, aivomyrskyt, musiikkiterapia, ryhmäkeskustelut, Film Forum -menetelmä, Group Sculpture -menetelmä
Xavier ym. 2023 (Portugali)	Vaihtuva psykologi ja opettaja	10 kappaletta 60 minuutin opetustuoki- oita, kesto ei raportoitu	The Me and The Us of Emotions	Psykoedukaatio, pelit, toiminnalliset harjoitukset, musiikin kuuntelu, kirjoittaminen, piirtäminen, ryhmäkeskustelut

7.2 Tutkimusten laadunarviointi

Kaiken kaikkiaan kirjallisuuskatsaukseen valikoituneiden tutkimusten laatua eli luotettavuutta voi pitää melko hyvänä, mutta niistä lähes kaikissa oli puutteita koe- ja verrokkiryhmien tietojen raportoinnin osalta joko tutkimuksen alkuvaiheessa tai seurannan lopussa. Erityisesti tutkimuksesta pois jättäytyneiden tietoja oli ilmoitettu hyvin harvoin ja pois jääneiden prosenttiosuudet vaihtelivat suuresti.

Korkeintaan viiden prosentin poistuman ei yleensä katsota tuottavan tuloksiin vääristymää (Twisk 2013). Kuitenkin vain harvassa tutkimuksessa poistuma oli alle viiden prosentin rajan (Coelho ym. 2021; David & Fodor 2023; Li & Hesketh 2023). Puutteita oli myös mitausten reliabiliteettien raportoinnissa useissa tutkimuksissa. Lähes kaikissa tutkimuksissa oli kyllä raportoitu käytettävien arviointimenetelmien psykometrisiä ominaisuuksia, mutta ei juuri kyseistä tutkimusta koskeneita reliabiliteetteja.

Kuudessa tutkimuksessa luokkia ei arvottu koe- ja verrokkiryhmiin. Vain yhdessä tutkimuksessa kaikki osallistujat oli arvottu ryhmiin (David & Fodor 2021), ja loppuissa koe- ja verrokkiryhmiksi valikoituneet luokat oli arvottu. Sokkoutus oli huomioitu tai mainittu jollain

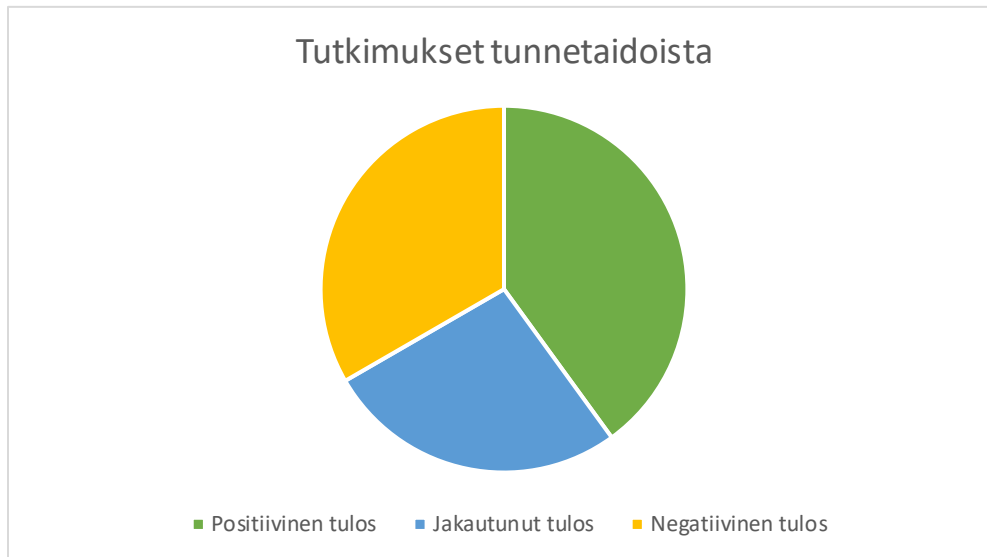
tasolla vain muutamassa tutkimuksessa (Chen ym. 2022; Menrath ym. 2011; Rooney ym. 2013a; Roberts ym. 2018). Interventioihin osallistujat olivat siis todennäköisesti useimmissa tapauksissa tietoisia, mihin ryhmään kuuluvat samoin kuin mahdolliset ulkopuoliset arvioijat, kuten opettajat ja vanhemmat. Opinnäytetyöhön sisällytettyjen tutkimusten kattava laadunarviointi löytyy liitteestä 2.

Eri tutkimuksissa käytettävissä arviointimenetelmissä oli jossain määrin ongelmia niiden sisältövaliditeetissa, eli tutkimuksissa ei aina suoraan arvioitu esimerkiksi tunnetaitoja, vaan käyttäytymistä. Arviointimenetelmän valintaa ei myöskään aina perusteltu. Lisäksi yhdessä tutkimuksessa tunnetaitojen mittaamiseen ei käytetty kykytestejä.

7.3 Tunne- tai sosioemotionaaliset taidot

Opinnäytetyöhön valikoituneista tutkimuksista 11 havaitsi vähintään joitain positiivisia vaikutuksia tunnetaito-opetuksen ja eri tunne- tai sosioemotionaalisten taitojen mittareiden välillä. Erilaisia mittareita oli hyvin paljon, ja niissä painottui nimenomaan sosioemotionaalisten taitojen arviointi laajasti ymmärrettynä.

Tutkimuksista neljä oli negatiivisia, eli niissä interventio ei ollut vaikuttava. Mikäli tutkimuksia tarkastellaan jaottelemalla ne aiemmin kuvatun mukaisesti positiivisiin, jakautuneisiin ja negatiivisiin tuloksiin (nollatuloksiin), pelkästään positiivisia tuloksia saatiin kuudesta tutkimuksesta (Cantero ym. 2020, Castillo-Gualda ym. 2017, Coelho ym. 2021, Garaigordobil & Pena-Sarrionandia 2015, Schoeps ym. 2018, Viguer ym. 2017), jakautuneita tuloksia neljästä tutkimuksesta (Clarke ym. 2014, Coelho ym. 2015, David & Fodor 2023, Espelage ym. 2013) ja negatiivisia eli nollatuloksia viidestä (Carissoli & Villani 2019, Li & Hesketh ym. 2023, Menrath ym. 2011, Rodriguez-Ledo ym. 2018, Xavier ym. 2023). Positiivisia tutkimuksia oli siis yhteensä kuusi, jakautuneita neljä ja negatiivisia eli nollatuloksia neljä (kuva 1).



Kuva 1. Tunnetaitoja koskevien tutkimusten tulosten jakautuminen (N = 15)

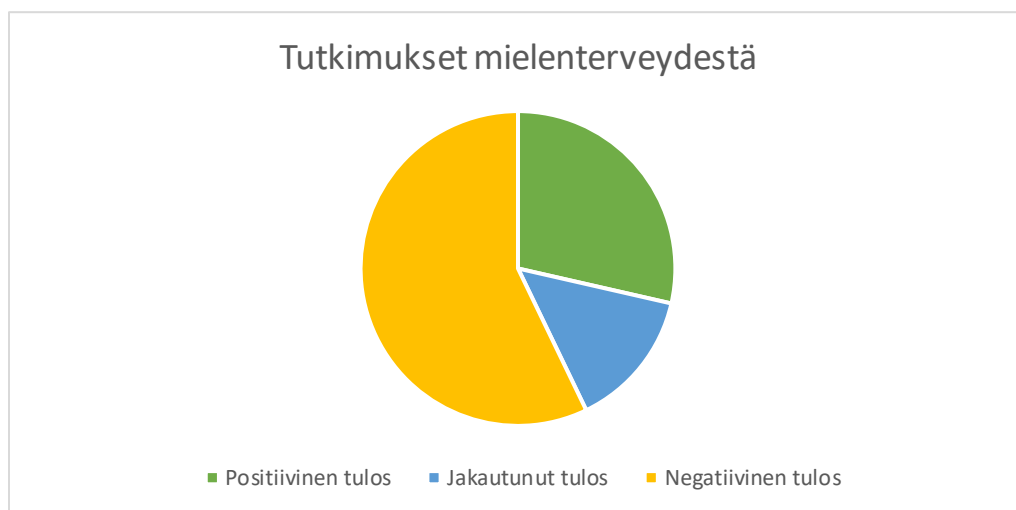
Tutkimukset, jotka raportoivat jakautuneita tuloksia, olivat tulokset kuitenkin pääasiassa positiivisia: Clarcken ym. (2014) tutkimuksessa koeryhmän itsetietoisuus, itsesäätely, motivaatio ja sosiaaliset taidot arvioitiin opettajien toimesta paremmiksi kuin verrokkiryhmällä seuranta-ajankohtana. Eroja ei havaittu esimerkiksi empatiassa, prososiaalisessa käyttäytymisessä, tunne-elämän oireissa tai toverisuhteiden laadussa. Coelhon ym. (2015) tutkimuksessa koeryhmällä oli parempi tunteiden säätely, keskittymiskyky ja vähemmän masentuneisuutta. Ryhmillä ei kuitenkaan ollut eroja esimerkiksi prososiaalisessa käytöksessä, toverisuhteiden laadussa, käytösongelmien määrässä, itsetietoisuudessa tai positiivisten tunteiden kokemisessa.

Davidin & Fodorin (2023) tutkimuksessa koeryhmällä oli verrokkiryhmää parempi itsearvioitu itsesäätely, vähemmän sosiaalista eristäytyneisyyttä ja ahdistuneisuutta ja parempi itsetunto. Ryhmien välillä ei ollut eroa sosiaalisessa tietoisuudessa. Espelagen ym. (2013) tutkimuksessa koeryhmällä oli itsearvioituna vähemmän fyysistä aggressiivisuutta. Kokonaisuutena ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut eroa kiusaamisessa, kun mukaan lasketaan muut kiusaamisen muodot. Xavierin ym. (2023) tutkimuksessa koe- ja verrokkiryhmän välillä ei ollut eroja seurantajakson lopussa tunteiden säätelyn osalta, mutta ryhmien välillä oli eroja itsearvioidussa empatiassa, joskaan tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

7.4 Mielenterveys

Tunnetaito-opetuksen ja mielenterveyden yhteys oli päätutkimuskohteena seitsemässä kirjallisuuskatsaukseen sisällytetyssä tutkimuksessa. Koska julkaisuja on näin vähän, yksittäiset tulokset suuntaan tai toiseen saattaisivat muuttaa tutkimuksista saatavan kokonaiskuvan.

Näistä tutkimuksista positiivisia yhteyksiä oli havaittu kahdessa tutkimuksessa (Fernandez-Martinez ym. 2020; Ruiz-Aranda ym. 2012), jakautuneita yhdessä (Rooney ym. 2013a) ja negatiivisia neljässä (Chen ym. 2022; Johnstone ym. 2014; Roberts ym. 2018; Rooney ym. 2013b) (kuva 2). Tutkimuksista, jossa löydös oli negatiivinen, eli kyseessä oli nollatulokset, kolme käytti samaa interventio-ohjelmaa (Aussie Optimism) ja niistä kaksi pohjautui samaan aineistoon eri seuranta-ajankohtina. Positiivisista tutkimuksista ensimmäisessä intervention toteuttajina oli psykologeja (Fernandez-Martinez ym. 2020) ja toisessa tätä tietoa ei ollut saatavilla, mutta interventio-ohjelman sisältö oli psykologien kehittämä (Ruiz-Aranda ym. 2012).



Kuva 2. Mielenterveyttä koskevien tutkimusten tulosten jakautuminen (N = 7)

Mainittujen tutkimusten lisäksi Coelho ym. (2015) vertasivat koe- ja verrokkiryhmän ahdistuneisuutta, joskaan mielenterveys ei ollut tutkimuksen pääkohde. Koeryhmällä oli vähemmän ahdistuneisuutta verrokkiryhmään verrattuna. Schoeps ym. (2018, 8) eivät tarkastelleet tutkittavien mielenterveyttä mutta he tarkastelivat tunnetaitojen ja elämäntyytyväisyyden yhteyttä, jotka korreloivat keskenään melko vahvasti. Tuloksesta ei voi suoraan kuitenkaan päätellä, että elämäntyytyväisyys lisääntyi tunnetaitojen oppimisen vuoksi.

7.5 Tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuteen yhteydessä olevat tekijät

7.5.1 Intervention toteuttaja

Kahdeksasta opinnäytetyöhön sisältyneestä tutkimuksesta, joiden tulokset olivat kokonaan positiivisia, oli seitsemässä intervention toteuttajana vähintään yksi psykologi (Cantero ym. 2020, Castillo-Gualda ym. 2017, Coelho ym. 2021, Fernandez-Martinez ym. 2020; Garpuolipistettäigordobil & Pena-Sarrionandia 2015, Schoeps ym. 2018, Viguer ym. 2017) ja yhdessä tutkimuksessa tätä ei raportoitu (Ruiz-Aranda ym. 2012). Lisäksi psykologit olivat saaneet erillistä koulutusta ainakin neljässä tutkimuksessa. Ainoassa tutkimuksessa, jossa psykologien saaman koulutuksen tuntimäärä oli raportoitu, saivat he yhteensä 22 tuntia koulutusta (Castillo-Gualda ym. 2017, 5).

Yhdessä tutkimuksessa, jossa tulokset olivat negatiivisia (positiiviset vaikutukset eivät tilastollisesti merkitseviä), oli toteuttajina opettaja ja säännöllisesti vaihtuva psykologi (Xavier ym. 2023). Kahdessa neljästä tutkimuksessa, joiden tulokset olivat jakautuneita, oli toteuttajana koulutettu opettaja (Clarke ym. 2014; Espelage ym. 2013) ja kahdessa psykologi (Coelho ym. 2015; David & Fodor 2023). Tulos on yhdenmukainen muun kirjallisuuden kanssa, jossa on havaittu intervention toteuttajalla olevan merkitystä tuloksen kannalta (esim. Cheung & Slavin 2016).

Tulos on kuitenkin jossain määrin ristiriidassa aiemman kirjallisuuden kanssa. Esimerkiksi Ciprianon ym. (2024) meta-analyysissä opettajien toteuttamat interventiot olivat kaikkein vaikuttavimpia poikittaistutkimuksissa. Durlakin ym. (2011, 413) meta-analyysissä koulun ulkopuolisten tahojen toteuttamat interventiot taas olivat hieman vaikuttavampia, kuin opettajien toteuttamat. Kyse on tuskin kuitenkaan opettajuudesta sinällään, vaan jostain opettajuuteen tai opettajien interventiota edeltävään koulutukseen liittyvästä. Opettajien omilla sosioemotionaalisilla taidoilla näyttää olevan yhteys nimenomaan käyttäytymistä arvioiviin mittareihin, mutta ei varsinaisiin sosioemotionaalisiin taitoihin (Shi & Cheung 2024, 764). Tässä kirjallisuuskatsauksessa tutkimukset taas valikoitiin niin, että niissä painottuivat enemmän varsinaiset tunnetaidot. Tämä saattaa osittain selittää ristiriitaisen tuloksen aiemman kirjallisuuden ja opinnäytetyön välillä.

Kyseessä on kuitenkin opinnäytetyön tapauksessa nimenomaan yhteys, koska ei ole täyttä

varmuutta siitä, vaikuttaako nimenomaan psykologin mukana olo intervention tulokseen positiivisesti, vai onko kyse ylipäättään suuremmasta panostuksesta toteutukseen näissä tutkimuksissa. Intervention toteuttajan koulutustunneisuuden tiedetään joka tapauksessa olevan yhteydessä intervention toimivuuteen (esim. Shi & Cheung 2024), mutta epäselvää on, missä määrin kyse on intervention vetäjän tietopohjasta ja missä määrin yleisistä tekijöistä, kuten vuorovaikutuksen laadusta.

Yhdessä opinnäytetyön kirjallisuuskatsaukseen sisältyneessä tutkimuksessa oppilas-opettajasuhteella oli osoitettu olevan merkitystä intervention toimivuuden kannalta (Coelho ym. 2021, 480). Muissa sisään otetuissa tutkimuksissa tätä ei kuitenkaan analysoitu. Oppilas-opettaja -suhteen laadun on yleisellä tasolla osoitettu olevan alakouluikäisillä yhteydessä esimerkiksi parempaan itsesäätelyyn (Hernandez ym. 2017), vähäisempiin masennusoireisiin (Rucinski ym. 2018) ja vähäisempään aggressiivisuuteen (Baker ym. 2006; Berry ja O'Connor 2010; Maldonado-Carreno & Votruba-Drzal 2011). Xavierin ym. (2023) tutkimuksen jakautunut tulos nostaa myös esiin mahdollisuuden, että intervention toteuttajan liian suuri vaihtuvuus voisi vaikuttaa vaikuttavuuteen.

7.5.2 Arviointilähde

Vain kourallisessa tutkimuksia arvioijana käytettiin itsearviointien sijasta joko opettajia tai vanhempia (Clarke ym. 2014, Coelho ym. 2015, Fernandez-Martinez ym. 2020, Roberts ym. 2018). Kuitenkaan Coelho ym. (2015) tutkimuksessa opettajat eivät arvioineet oppilaitaan enää seuranta-ajankohtana. Kolmessa jäljelle jääneessä tutkimuksessa interventiolla saavutetut tulokset olivat jakautuneita, joskin pääasiassa positiivisia ja yhdessä negatiivisia.

Vain yhdessä tutkimuksessa arvioijina olivat niin oppilaat itse kuin näiden vanhemmat vielä seuranta-ajankohtanakin (Roberts ym. 2018). Intervention vaikutukset seuranta-ajankohtana eivät olleet tässä tutkimuksessa kuitenkaan tilastollisesti merkitseviä oppilaiden itsensä tai vanhempien arvioimina. Aiemmasta kirjallisuudesta tiedetään, että eri lähteistä tulevat arvioinnit voivat olla keskenään hyvinkin ristiriitaisia, mutta Roberts ym. (2018) tutkimuksessa ilmeistä ristiriitaa ei ollut havaittavissa. Arviointilähteen vaikutus tuloksiin ei aiemmissa kirjallisuuskatsauksissa ole ollut johdonmukainen (Durlak ym. 2022, 775).

7.5.3 Intervention kesto

Intervention toteutuskertojen määrällä ei voida sanoa tutkimusten perusteella olleen selvää vaikutusta intervention vaikuttavuuteen, sillä eri tutkimusten välillä ei ollut riittävän suuria eroja tämän tekijän arviointiin. Kaikissa positiivisissa tutkimuksissa toteutuskertojen määrä vaihteli 8–24 kerran välillä ja yhdessä tutkimuksessa tätä ei ilmoitettu. Molemmat toteutuskertojen määrät edustivat jatkumon ääripäitä; yhdessäkään tutkimuksessa ei ollut 8:aa vähempää tai 24:ää useampaa toteutuskertaa. Interventioon käytettyjen minuuttien määrä taas vaihteli 360–1440 minuutin välillä niin, että yhden toteutuskerran pituus vaihteli 45–90 minuutin välillä. Keskimäärin yhteen interventioon yhdessä luokassa oli käytetty noin 811 minuuttia. Positiivisissa tutkimuksissa käytetty minuuttimäärä ei poikennut olennaisesti keskiarvosta, vaan oli 797 minuuttia. Kuitenkaan kahdessa kuudesta positiivisesta tutkimuksesta tätä ei raportoitu. Interventiolle oli varattu positiivisia tuloksia mitanneissa tutkimuksissa 50–60 minuuttia kerrallaan.

Intervention toteutus oli eri tutkimuksissa ajoitettu toteutettavaksi muutaman kuukauden ja kolmen lukuvuoden ajanjaksolla (taulukko 6). Positiivisissa tutkimuksissa interventio oli jaettu yleensä kahden lukuvuoden ajalle niin, että interventiota ei aloitettu heti kouluvuoden alussa ja se lopetettiin ennen kuin lukuvuosi loppui. Intervention intensiteetillä eli toteutuskertojen tiheydellä ei opinnäytetyön tulosten valossa näytä kuitenkaan olevan mitään selkeää yhteyttä tuloksiin, sillä pitkäkestoisia interventioita löytyi niin jakautuneista kuin negatiivisista tutkimuksista. Keston raportointi oli yleisintä positiivisissa tutkimusjulkaisuissa, mikä on todennäköisesti kuitenkin sattumaa.

7.5.4 Interventio-ohjelman sisältö

Opinnäytetyöhön sisältyneissä tutkimuksissa oli kaikkiaan 17 erilaista interventio-ohjelmaa, joista osa oli suunniteltu vain nimenomaista tutkimusta varten. Valtaosin ohjelmat olivat kuitenkin sellaisia, jotka olivat laajamittaisemmassa käytössä vähintään siinä maassa, jossa ne oli suunniteltu. Tutkimuksissa käytetyt interventio-ohjelmat ja niissä käytetyt menetelmiä on esitelty taulukossa 6. Taulukossa ei ole erikseen listattu käytännön harjoituksia tai menetelmiä, ellei niitä ole kuvattu sellaisella tarkkuudella, että oli mahdollista eritellä, mitä interventiotilanteissa on tehty. Menetelmäkuvauksessa on myös lähdetty oletuksesta, että kaikkiin interventioihin sisältyy jonkinlaista psykoedukaatiota tunteista, eikä tätä ole

erikseen kirjattu taulukkoon, ellei sitä ole tutkimuksen kuvauksessa erikseen painotettu.

Yleisellä tasolla julkaistuista artikkeleista voidaan todeta, ettei niissä ole kovin tarkkoja kuvauksia siitä, mitä menetelmiä intervention aikana on hyödynnetty, joitain poikkeuksia lukuun ottamatta (esim. Xavier ym. 2023). Mikäli tiedot löytyivät, menetelmiä oli tyypillisesti listattu joko yhdessä lauseessa tai muutamalla virkkeellä. Oman ongelmansa menetelmien arviointiin tuo se, ettei voida varmuudella sanoa mitään siitä, minkä painotuksen mikäkin menetelmä on ajallisesti saanut, mitä menetelmiä luokkahuoneissa kulloinkin on käytetty tai tehty eikä tämän yksityiskohtainen raportointi ole ollut yhdessäkään julkaisussa tavoitteena. On myös mahdollista, että luokkahuoneissa ei ole täysin noudatettu valmista interventio-ohjelmaa. Tämä aiheutti merkittäviä ongelmia analysointiin, ja tulos olisi todennäköisesti erilainen, mikäli tiedot olisivat olleet saatavilla kaikista julkaisuista. Seuraavassa esiteltävien tulosten perusteella ei voikaan vetää kovin vahvoja johtopäätöksiä, sillä tulokset ovat ainoastaan kuvailevia, eikä näin suppean aineiston perusteella voida täydellä varmuudella väittää, että tietyt menetelmät olisivat vaikuttaneet positiivisesti tuloksiin.

Tutkimuksissa käytetyistä interventio-ohjelmista oli tietoa siis saatavilla vaihtelevasti, ja lopulliseen taulukkoon valikoituivat vain sellaiset menetelmät, joiden käytöstä oli saatavilla varma tieto. Monessa tapauksessa yritin pyytää tietoja suoraan tutkimusartikkelin pääkirjoittajalta. Joissain tapauksissa osoittautui kuitenkin ongelmalliseksi saada näitä tietoja muun muassa siksi, että osa tutkimuksista tuli Espanjasta ja pohjautui Espanjassa toteutettuihin ohjelmiin, joiden tietoja ei ollut saatavilla valmiissa muodossa englanniksi. Monen tutkimuksen teosta oli myös vierähtänyt niin paljon aikaa, että tutkija joutui parhaansa mukaan muistelemaan, mitä intervention aikana tosi asiallisesti oli tehty. Kaikissa tapauksissa tietoja ei yksinkertaisesti ollut enää olemassa, sillä tutkimuksessa käytettyä ohjelmaa ei enää joko ollut tai olemassa tai se oli kehitetty yksittäistä tutkimusta varten.

Päädyin joka tapauksessa tarkastelemaan mahdollisuuksien rajoissa eri interventio-ohjelmien sisältöjä aiemmista kirjallisuuskatsauksista nousseiden kriteeristöjen valossa – erityisesti SAFE-kriteeristöä vasten. Tarkastelin jokaisen ohjelman osalta myös sitä, mitä konkreettisia keinoja tai harjoituksia niissä oli käytetty, ja vertailin näitä tuloksia keskenään. Tässä analysoinnissa käytin pääsääntöisesti alkuperäisiä tutkimusjulkaisuja sen vuoksi, että erityisesti vanhempien tutkimusten kohdalla näihin sisällytettyjen ohjelmien sisältö on

saattanut muuttua vuosien saatossa. Lukuun ottamatta sisäänottokriteereihin kuuluneita tunnetaitoja, oli interventio-ohjelmien sisällössä jonkin verran variaatiota. Suurin osa keskittyi kuitenkin joko pelkästään tunnetaitoihin tai näiden lisäksi vuorovaikutukseen muiden kanssa. Osassa interventioita korostui myös positiivinen sisäinen puhe, optimismi ja resilienssi.

7.5.5 Käytetyt interventiomenetelmät

Yleisimmin tutkimuksissa hyödynnetyt menetelmiä olivat muun muassa ryhmäkeskustelut, taide- ja toiminnallispohjaiset menetelmät tai käsityöt, roolileikit, pelit, tarinoiden kertominen, kuunteleminen tai käsitteleminen ja erilaisten kuvien ja videoiden katselu. Osassa oli hyödynnetyt myös eri psykoterapioissa hyödynnettäviä menetelmiä, itsensä tarkkailua (itsetietoisuuteen pohjautuvia menetelmiä), rentoutumista, musiikkiterapiaa ja vahvuustyöskentelyä. Käytettyjen menetelmien kirjo riippui muun muassa siitä, mikä oli tutkimuksen tavoite – esimerkiksi tutkimuksissa, joissa fokuksena oli mielenterveys, olivat menetelmät luonnollisestikin erilaisia kuin sellaisissa, joissa fokuksena olivat tunnetaidot.

Mainituista menetelmistä selkeimmin yhteydessä positiivisiin tutkimustuloksiin olivat erilaiset roolileikit ja näytelmät, joissa henkilöiden tuli eläytyä toisen asemaan. Kaikkiaan roolileikkiä tai vastaavan kaltaista menetelmää oli hyödynnetyt 11 tutkimuksessa. Yhdeksästä kirjallisuuskatsauksessa mukana olleesta positiivisesta tutkimuksesta seitsemässä oli hyödynnetyt joko roolileikkimistä tai näytelmiä. Viidessä näistä tutkimuksista oli hyödynnetyt tarinoiden kertomista tai kuuntelemista. Toisaalta näitä menetelmiä oli käytetty myös yksittäisissä tutkimuksissa, joissa tulokset eivät olleet positiivisia. Muilta osin käytettyjen menetelmien kesken oli merkittävää hajontaa, mitä tulee positiivisiin tutkimustuloksiin. Ainoa menetelmä, jonka käytön hyödyllisyydestä näyttäisi olevan jonkinlaisia viitteitä tässä opinnäytetyössä, oli siis roolileikki ja/tai näytteleminen.

Tässä yhteydessä ei käsitellä tarkemmin tutkimuksissa hyödynnetyt menetelmiä, sillä hajonta tutkimusten ja menetelmien kesken on niin suuri, ettei mitään selkeitä johtopäätöksiä eri menetelmistä voida tähän opinnäytetyöhön valikoituneen aineiston perusteella vetää. Tarkemmat tulokset menetelmien jakautumisesta eri tutkimusten kesken on esitelty taulukossa 4.

Vaikka roolileikeillä ja näytelmillä vaikutti olevan jonkinlainen yhteys positiivisiin intervention tuloksiin, ei tutkimuksista selviä, kuinka paljon niitä hyödynnettiin ajallisesti tutkimuksissa, eli mikä osuus intervention toteutukseen käytetystä ajasta sisälsi roolileikkejä ja näytelmiä. Kyseisten menetelmien yhteydellä vaikuttavuuteen on todennäköisesti myös joitain moderaattori- ja välittäviä muuttujia, eli tämän menetelmäperheen käyttö itsessään ei välttämättä saanut aikaan positiivista tulosta. Tässä opinnäytetyössä käytettävien menetelmien puitteissa tätä yhteyttä ei kuitenkaan ole mahdollista arvioida yhteyttä tarkemmin.

7.5.6 SAFE-kriteeristö

Esimerkiksi Durlak ym. (2011, 410) määrittelee SAFE-kriteeristön niin, että tutkimus tai ohjelma täyttää tietyt ehdot. Ohjelman osien tulee ensinnäkin muodostaa koherentti ja johdonmukainen kokonaisuus, jossa edetään askel askeleelta sekä käytetään aktiivisia tai osallistavia menetelmiä. Ohjelmalla tulee myös olla selkeä fokus, eli sen tulee tähdätä tietyn tai tiettyjen taitojen kehittämiseen. Niin sanotun SAFE-kriteeristön täyttymiselle ei kuitenkaan ole olemassa minkäänlaista arviointimenetelmää, joten kyseessä on jälleen parhaimmillaankin suuntaa antava ja subjektiivinen arvio siitä, onko kriteeristö täytynyt, eli eräänlainen tulkinta SAFE-kriteeristöstä, joka ei ole yhdenmukainen muun kirjallisuuden kanssa.

Arvioidessani SAFE-kriteeristön täyttymistä käytin seuraavia apukysymyksiä: eteneekö tutkimus yksinkertaisemmista konsepteista monimutkaisempiin ja ovatko opetettavat taidot tai asiat teoreettisesti ja käsitteellisesti lähellä toisiaan, tai istuuko ohjelman sisältö johonkin tieteellisen teorian viitekehykseen ja/tai etenikö ohjelma askel askeleelta muodostaen loogisen ja johdonmukaisen kokonaisuuden. Aktiivisuutta tai osallistavuutta arvioin siltä osin, olivatko menetelmät luonteeltaan vuorovaikutuksellisia tai toiminnallisia. Aktiiviseksi toiminnaksi katsoin siis menetelmät, jossa osallistujat eivät seuranneet passiivisesti opetusta, vaan osallistuvat toteutukseen itse, kuten roolileikit ja näytelmät. Mikäli käytettyjen menetelmien selvä enemmistö oli tulkittavissa aktiiviseksi toiminnaksi, katsoin kriteerintäyttyneen. Arvioin SAFE-kriteeristön täyttymisen taulukoimalla tutkimukset ja valitsemalla joko vaihtoehdon kyllä, ei tai ei arvioitavissa. Analyysin tulokset on kuvattu tarkemmin taulukossa 7.

SAFE-kriteeristön arviointi oli mahdollista 18 tutkimuksessa kirjallisuuskatsaukseen

sisältyneistä 22 tutkimuksesta. Kriteeristön arvioinnin kannalta ongelmallisinta oli vuorovai-
kutuksellisten ja aktiivisten menetelmien rajaaminen. Menetelmiä tarkastelemalla ei nimit-
täin ole mahdollista aukottomasti sanoa, mitä luokkahuonetilanteessa konkreettisesti on
tehty. Esimerkiksi tieto siitä, että luokkahuoneessa on piirretty jotain, ei kerro, millä tapaa
piirtäminen on toteutettu. Tämän vuoksi jaotteluun tulee suhtautua varauksella. Lopullinen
arvio määräytyi sen perusteella, kuinka paljon ohjelmakuvauksen perusteella interventio
painotti psykoedukaatiota, ja missä määrin toiminnallisuutta ja erityisesti yhdessä teke-
mistä koko luokan kesken. Kuuden tutkimuksen osalta, joissa kriteeristön arviointi ei ollut
mahdollista, ongelmaksi muodostui liian vähäinen tieto interventio-ohjelmassa käytetyistä
menetelmistä.

Kriteeristön täytti arvioni mukaan yhteensä kymmenen tutkimusta, joista kuudessa tutki-
muksen tulokset olivat kokonaan positiivisia (Cantero ym. 2020; Castillo-Gualda ym. 2017;
Coelho ym. 2021; Garaigordobil & Pena-Sarrionandia 2015; Ruiz-Aranda ym. 2012;
Schoeps ym. 2018; Viguer ym. 2017) ja yhdessä jakautuneita (Coelho ym. 2015). Vastaa-
vasti yksi tutkimus täytti SAFE-kriteeristön, mutta sen tulos oli negatiivinen (Li & Hesketh
2023). Kriteeristön täyttäneistä tutkimuksista kuusi liittyi tunnetaitojen opetukseen (positiivi-
sia tutkimuksia yhteensä kuusi). Vastaavasti niistä yksi liittyi mielenterveyteen (positiivisia
tutkimuksia yhteensä kaksi). Peräti neljässä mielenterveyttä koskeneessa tutkimuksessa
ei ollut mahdollista arvioida kriteeristön täyttymistä ja vastaavasti tunnetaitoja koskeneista
tutkimuksista yhdessä. Kriteeristöä ei niin ikään täyttänyt kymmenen tutkimusta. Näistä tut-
kimuksista positiivisia tuloksia saatiin yhdestä tutkimuksesta (Fernandez-Martinez ym.
2020), jakautuneita viidestä (David ym. 2013; Clarke ym. 2014; Espelage ym. 2013) ja ne-
gatiivisia kolmesta (Carissoli & Villani 2019; Chen ym. 2022; Xavier ym. 2023).

SAFE-kriteeristön täyttäneet tutkimukset muista tutkimuksista erotti erityisesti se, että nii-
den pohjalla oli useimmissa tapauksissa jo vakiintunut teoreettinen tausta, jonka pohjalta
interventiota oli suunniteltu. Yleensä kyseessä oli jokin tunneällyn teoreettinen malli, kuten
kykymalli tai CASELin sosioemotionaalisten taitojen viisiosainen malli. Tulosten perusteella
vaikuttaa siis siltä, että kriteeristön täytyminen saattaa vaikuttaa intervention toimivuuteen.
Tulos on yhdenmukainen muun kirjallisuuden kanssa (esim. Durlak ym. 2011; Cipriano ym.
2023), joskaan tuloksia ei voi verrata yksi yhteen, koska kriteeristöä ei ole todennäköisesti
arvioitu näissä tutkimuksissa ja tässä opinnäytetyössä samalla tavalla. On myös mahdol-
lista, että psykoedukaation tai muiden tiedonkäsittelyyn liittyvien elementtien suosiminen

interventiossa aktiivisen harjoittelun kustannuksella heikentää intervention vaikutusta (Shi & Cheung 2024).

TAULUKKO 7. Tutkimusten tulokset suhteessa SAFE-kriteeristöön

Julkaisu	Tarkoitus	Tulos	SAFE-kriteeristö
Cantero ym. 2020	Tunnetaidot	+	+
Carissoli & Villani 2019	Tunnetaidot	-	-
Castillo-Gualda ym. 2017	Tunnetaidot	+	+
Chen ym. 2022	Mielenterveys	-	-
Clarke ym. 2014	Tunnetaidot	+/-	-
Coelho ym. 2015	Tunnetaidot	+/-	+
Coelho ym. 2021	Tunnetaidot	+	+
David ym. 2013	Tunnetaidot	+/-	-
Espelage ym. 2013	Tunnetaidot	+/-	-
Fernandez-Martinez ym. 2020	Mielenterveys	+	-
Garaigordobil & Pena-Sarrionandia 2015	Tunnetaidot	+	+
Johnstone ym. 2014	Mielenterveys	-	Ei arvioitavissa
Li & Hetsketh ym. 2023	Tunnetaidot	-	+
Menrath ym. 2011	Tunnetaidot	-	Ei arvioitavissa
Roberts ym. 2018	Mielenterveys	-	Ei arvioitavissa
Rodriguez-Ledo ym. 2018	Tunnetaidot	-	Ei arvioitavissa
Rooney ym. 2013a	Mielenterveys	+/-	Ei arvioitavissa
Rooney ym. 2013b	Mielenterveys	-	Ei arvioitavissa
Ruiz-Aranda ym. 2012	Mielenterveys	+	+
Schoeps ym. 2018	Tunnetaidot	+	+
Viguer ym. 2017	Tunnetaidot	+	+
Xavier ym. 2023	Tunnetaidot	-	-

7.5.7 Muut välittävät muuttujat

Välittävä muuttuja tarkoittaa tekijää, jonka avulla on mahdollista paremmin ilmiöiden riippuvuussuhteita eli ne auttavat selittämään paremmin syy-seuraussuhteita. Esimerkiksi intervention vaikutus voi olla riippuvainen jostakin tekijästä tai se voi olla mekanismi, joka vaikuttaa intervention toimivuuteen. Esimerkki tällaisesta muuttujasta voisi olla luokan ilmapiiri – interventio voisi teoriassa olla toimiva vain, jos luokassa on riittävän hyvä ilmapiiri, eli intervention vaikutus olisi riippuvainen tästä tekijästä. Luokan ilmapiiri voisi myös ”välittää” intervention vaikutusta, eli se voisi joko heikentää tai tehostaa sen toimivuutta

Välittäviä muuttujia oli analysoitu vain yksittäisissä tutkimuksissa, ja niiden raportointi oli epäjohdonmukaista. Yhdenkään alkuperäisen tutkimusartikkelin julkaisijan sivuilta ei myöskään ollut saatavilla liitetiedostoja, joista näitä tietoja olisi ollut mahdollista löytää. Yksi tutkimus oli esirekisteröity, ja tietoja oli löydettävissä kliinisten kokeiden raportointiin tarkoitettulta sivulta. Seuraavissa osioissa on esitetty tutkittuja muuttujia, joita oli analysoitu nimenomaan pitkittäistutkimuksen tulosten valossa.

7.5.8 Sukupuoli

Sukupuolella ei havaittu olevan johdonmukaista yhteyttä intervention toimivuuteen. Usein eroa tyttöjen ja poikien välillä ei löytynyt, tai se ei ollut tilastollisesti merkitsevää (esim. Coelho ym. 2021; Li & Hesketh ym. 2023; Ruiz-Aranda ym. 2012, 465). Kun tunnetaitoja tarkasteltiin yksittäisten taitojen kautta, joitain eroja saatettiin löytää. Coelho ym. (2015, 34) aineistossa muutokset sosiaalisessa tietoisuudessa ja itsesäätelyssä olivat tyttöjen kohdalla suurempia seurannan jälkeen ja vastaavasti poikien sosiaalinen ahdistuneisuus väheni tyttöjä enemmän. Garaigordobil & Pena-Sarrionandia (2015) eivät löytäneet johdonmukaisia eroja tyttöjen ja poikien välillä, mutta joissain tapauksissa muutokset olivat pojilla tyttöjä suurempia. Tutkijat eivät kuitenkaan raportoineet, mistä muutoksista oli kysymys. Rooney ym. (2013a) eivät havainneet eroja sukupuolten välillä ahdistuneisuudessa, masentuneisuudessa tai attribuutioissa.

Laajoissa meta-analyyseissä ei ole havaittu, että sukupuolella olisi merkitystä intervention toimivuudelle tunnetaitojen osalta (esim. Cipriano ym. 2024, 9). Tämä oletus perustuu kuitenkin itsearviointeihin, jotka eivät ole välttämättä täysin luotettavia poikien ja tyttöjen

osalta, sillä pojilla saattaa olla taipumus yliarvioida omia kykyjään ja tytöillä taipumus aliarvioida niitä (D'Amico & Geraci 2022).

7.5.9 Ikä

Ikä ei ollut analysoinnin kohteena yhdessäkään tutkimuksessa, sillä suurimmassa osassa tutkimuksia osallistujien iässä ei ollut suurta vaihtelua. 7–10-vuotiaita osallistujia oli yhteensä kahdeksassa tutkimuksessa, 11–13-vuotiaita 13 tutkimuksessa ja 14–16-vuotiaita osallistujia kahdessa tutkimuksessa. Eniten positiivisia tuloksia löytyi 11–13-vuotiaiden ikäryhmästä ja suhteessa vähiten 7–10-vuotiaiden ikäluokasta.

TAULUKKO 8. Tutkimusten tulokset suhteessa osallistujien ikään

Osallistujien ikä	Positiivinen tulos	Jakautunut tulos	Negatiivinen tulos
7–10 vuotta	1	3	4
11–13 vuotta	7	3	4
14–16 vuotta	1	-	1

7.5.10 Perhetausta

Perhetausta tai sosioekonominen asema (joita tässä yhteydessä käytetään synonyymeinä) oli analyysin kohteena muutamassa tutkimuksessa. Coelho ym. (2015) havaitsivat tutkimuksessaan, että niiden lasten kohdalla, joilla tunnetaidot olivat alun alkaenkin heikot, olivat muutokset suurimpia seurannan aikana. Sama ilmiö oli kuitenkin nähtävissä myös kontrolliryhmässä, eli kyse ei ollut intervention vaikutuksesta (Coelho ym. 2015, 34). Li & Hesketh (2023, 13) havaitsivat, että interventio oli seuranta-ajankohtana vaikuttavin lapsilla, joilla oli hyvät välit äiteihinsä. Kuitenkaan sillä, asuiko lapsi kahden vanhemman kanssa, ei ollut merkitystä. Myöskään vanhemman siviilisäädyltä ei ollut vaikutusta vaikuttavuuteen. Menrathin ym. (2011, 168) aineistossa huonommasta perhetaustasta tulevat lapset kokivat intervention muita useammin epämiellyttävänä, kuormittavana ja liian vaikeana.

7.6 Tunnetaito-opetuksen vaikuttavuuden pysyvyys seurantatutkimusten valossa

Tutkimuksissa käytetyt seuranta-ajankohdat vaihtelivat pääasiassa vain 3–12 kuukauden välillä, eikä seurannan kestolla näyttänyt olevan yhdenmukaista vaikutusta tuloksiin – 12

kuukautta intervention lopettamisen jälkeen toteutetuissa arvioinneissa oli yhtä lailla positiivisia tuloksia kuin muissakin tutkimuksissa. Toisaalta intervention vaikutukset saattoivat ”sulaa” jo muutaman kuukauden kuluttua sen lopettamisesta. Positiivisissa tutkimuksissa seuranta-aika vaihteli neljän ja kahdentoista kuukauden välillä (taulukko 9).

TAULUKKO 9. Positiivisten tutkimusten seuranta-ajankohta

Tutkimus	Seuranta-ajankohta	Teema
Cantero ym. 2020	6 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Castillo-Gualda ym. 2017	4 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Coelho ym. 2021	10 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Garaigordobil & Sarriónandia, 2015	12 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Schoeps ym. 2018	6 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Viguer ym. 2017	6 kuukauden kuluttua	Tunnetaidot
Fernandez-Martinez ym. 2020	12 kuukauden kuluttua	Mielenterveys
Ruiz-Aranda ym. 2012	6 kuukauden kuluttua	Mielenterveys

Huomionarvoista on, että tunnetaitoja koskevista, negatiivisista seurantatutkimuksista peräti neljässä viidestä seuranta-arviointi oli alle kuusi kuukautta intervention toteutuksen jälkeen (Carissoli ym. 2019; Li & Hesketh 2023; Rodriguez-Ledo ym. 2018; Xavier ym. 2023). Tunnetaitointerventioiden vaikutusta mielenterveyden eri mittareihin arvioitaessa ei samanlaista yhteyttä löytynyt, sillä vain yhdessä mielenterveyttä arvioineessa tutkimuksessa seuranta-ajankohta oli alle kuusi kuukautta. Positiivisissa, mielenterveyttä koskeissa tutkimuksissa seuranta-ajankohdat olivat kuusi ja kaksitoista kuukautta tutkimuksen lopettamisen jälkeen (taulukko 9).

8 POHDINTA

8.1 Tutkimusten rajoitteet

Tutkimusten keskeisimpänä puutteena voidaan pitää sitä, että niissä ei arvottu osallistujia ryhmiin, vaan arpominen tapahtui luokka- tai koulutasolla sikäli kun arpomista oli toteutettu ollenkaan. Lisäksi tutkimuksissa ei yleensä käytetty ”aktiivista” verrokkiryhmää, vaan odotuslista-asetelmaa, eli interventioon osallistuneet henkilöt todennäköisesti tiesivät, mihin ovat osallistumassa. Osallistujat olisi esimerkiksi voitu sokkouttaa paremmin niin, että kontrolliryhmä olisi luullut osallistuvansa tunnetaitojen opetukseen, vaikka näin ei oikeasti olisi tapahtunut. Aktiivisena verrokkiryhmänä olisi voitu käyttää myös esimerkiksi luokkaa, jossa tunnetaitojen opettamisen sijaan olisi käytetty sama aika liikkumiseen tai leikkimiseen.

Yhdessäkään tutkimuksessa tunnetaitoja ei myöskään mitattu kykytesteillä. On toki syytä huomauttaa, ettei mikään arvioinnin työkalu ole kaikenkattava ja tässä suhteessa arviointimenetelmiä olisi myös hyvä olla tutkimuksissa monipuolisemmin ja mahdollisesti myös arviointilähteitä useampi kuin yksi. Ydinkysymys validiteetin kannalta on, mittaako käytetty menetelmä sitä, mitä sen on tarkoituskin mitata. Tässä opinnäytetyössä keskiössä ei kuitenkaan ollut kuvailla tai arvioida käytettyjä arviointimenetelmiä, vaan ainoastaan kuvailla niistä saatuja tuloksia. Monien menetelmien arviointi olisi ollut lisäksi hyvin haastavaa joutuessa siitä, että ne oli kehitetty nimenomaista tutkimusta varten eikä niistä täten olisi ollut ulkopuolisten tahojen tekemiä tutkimuksia saatavilla.

Kirjallisuuskatsaukseen sisällytetyistä arviointikyselyistä useimmiten käytetty oli Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), jota käytettiin kymmenessä eri tutkimuksessa – joskin oli tutkimuskohtaista, kuka arvioinnin teki. Kyselyn tuloksia ei aina kuitenkaan eritelty, vaan tutkijat olivat joskus raportoineet ainoastaan pisteiden yhteissumman muutoksen. Tätä oli nähtävissä myös muiden arviointimenetelmien kohdalla; esimerkiksi Cantero ym. (2020) raportoivat ainoastaan piirretunneälytestin kokonaispistemäärän, mutta eivät testin mittaamia piirretunneällyn osatekijöiden tuloksia.

Arviointimenetelmien psykometrisiä ominaisuuksia tai menetelmiä itsessään ei käydä erikseen läpi tässä opinnäytetyössä niiden laajan kirjon vuoksi. Yleisellä tasolla interventioissa käytettyjen arviointimenetelmien psykometriset ominaisuudet olivat ainakin reliabiliteetin osalta kunnossa. En kuitenkaan tarkastellut osana luotettavuuden arviointia mitään validiteetin osa-aluetta suhteessa arviointimenetelmien sisältöön. Tyypillisesti yksittäistä arviointikyselyä oli käytetty vain yhden kerran. Koska jokaisella mittarilla on oma tapansa operationalisoida jokin käsite mitattavaan muotoon, mitattavat ilmiöt saattoivat vaihdella jonkin verran tutkimuksesta toiseen. Kun erilaisia kyselymenetelmiä on siis paljon, eivät niiden antamat tulokset välttämättä ole täysin vertailukelpoisia keskenään vaan suuntaa antavia. Tutkimusten tulokset ovat siis aina jossain määrin sidoksissa käytettyyn mittausvälineeseen.

8.2 Kirjallisuuskatsauksen luotettavuus ja eettisyys

Kirjallisuuskatsaukseen sisältyneiden julkaisujen valinnassa voi ajatella olevan ainakin kaksi keskeistä vääristymää – ensinnäkin opinnäytetyössäni sisäänottokriteerinä oli, että mittauksen täytyi tapahtua vähintään kolme kuukautta intervention päättymisen jälkeen. Mittauksen ajankohdan selvittäminen ei aina kuitenkaan ole aivan yksinkertaista selvittää itse julkaisusta. Kirjallisuuskatsauksen ulkopuolella saattoi siis jäädä julkaisuja, joissa sisäänottokriteerit olisivat täyttyneet, mutta puutteellisen raportoinnin tai käyttämieni hakusanojen vuoksi käyttämilläni hakulausekkeilla näitä julkaisuja ei löytynyt. Tutkimuksissa on esimerkiksi saatettu käyttää seurantamittauksesta käsitettä ”post-test”-mittaus, vaikka se olisi tapahtunut 0–6 kuukauden sisällä (Wigelsworth ym. 2016, 357).

Toinen mahdollinen vääristymää tuottanut seikka oli, että opinnäytetyön kirjallisuuskatsausosioon sisältyy vain julkaistuja tutkimuksia, jotka löytyvät julkisista tietokannoista. Yleisellä tasolla positiiviset tulokset julkaistaan herkemmin kuin negatiiviset tai vähemmän positiiviset (Polanin ym. 2016). Vaikka useita negatiivisia tutkimustuloksia olikin julkaistu, on mahdotonta varmuudella arvioida julkaisuharhan mahdollista vaikutusta tuloksiin. Toisin sanoen tulokset saattaisivat olla negatiivisempia, kuin ne nyt ovat. Kirjallisuuskatsauksen luotettavuutta voidaan kritisoida myös siitä, ettei siinä käytetty useampia tietokantoja tai konsultoitu alan johtavia tutkijoita tutkimusten löytämiseksi, joista jälkimmäistä esimerkiksi Shea ym. (2017) suosittelevat. Tutkimusten kartoittamiseksi olisi voitu myös käyttää tutkimusten rekisteröintiin käytettäviä tietokantoja.

Toinen luotettavuutta heikentävä laajempi ongelma on käytettyjen tutkimusten soveltuvuus opinnäytetyön tutkimuskysymysten kannalta. Vaikka opinnäytetyöhön olikin valittu kaksi näennäisesti selkeää teoreettista viitekehystä tutkimusten valikointiin, on kuitenkin jossain määrin tulkinnanvaraista, milloin tutkimuksessa pyritään kehittämään esimerkiksi tunteiden ymmärtämistä ja itsetietoisuutta riittävästi, jotta valikoitu tutkimus painottaa riittävästi tunteita ja julkaisu täyttää tässä suhteessa sisäänottokriteerit. Aineistoa arvioiva henkilö joutuu kuitenkin tekemään useita subjektiivisia valintoja liittyen erilaisiin rajanvetoihin ja ylipäätään tulkitsemaan esimerkiksi julkaisujen sisäänottovaiheessa, ovatko asetetut kriteerit täyttyneet.

Kolmanneksi kritiikin kohteeksi joku voisi nostaa suomalaisten tutkimusten puutteen kirjallisuuskatsauksesta ja täten oletettua heikomman sovellettavuuden suomalaiseen kontekstiin. Opinnäytetyön tekijänä en kuitenkaan usko, että suomalaisessa kontekstissa olisi jotain erityisen uniikkia, sillä suomalaiset lapset ja nuoret tuskin olennaisesti poikkeavat esimerkiksi muiden eurooppalaisten maiden lapsista, mitä tulee heidän oppimiskykyynsä. Poissuljettujen tutkimusten joukossa oli ainoastaan yksi suomalaistutkimus (Kiviruusu ym. 2016), joten suomalaisia pitkittäistutkimuksia tästä aihepiiristä ei käytännössä ole tehty. Yksittäisen tutkimuksen perusteella taas ei voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä siitä, minkälaisia ratkaisuja olisi toteutettava.

Tässä opinnäytetyössä sisäänottokriteerit olivat varsin tarkat ja poissulkevat, mutta joidenkin tutkimusten kohdalla eri henkilö olisi saattanut tehdä erilaisia valintoja, mitä tulee tutkimusten sisäänottoon tai poissulkemiseen. Aineiston valinnassa ja sisäänottokriteerien kohdalla jokainen käyttääkin omaa harkintaansa (Vilka 2023, 104). Tieteellisessä kirjallisuudessa yksi ihminen ei yleensä pääte sisäin otettavia artikkeleita, vaan niissä tulee saavuttaa kahden tai useamman henkilön konsensus. Myös opinnäytetyön muissa osioissa on tehty subjektiivisia valintoja. Esimerkiksi tutkimusten luotettavuuden arvioinnin osalta suositeltavaa on tutkimuksissa käyttää yleensä kahta ja tarvittaessa kolmatta arvioijaa, mutta omassa opinnäytetyössäni tein kaikki arvioinnit itse.

Jokainen antaa myös oman tulkintansa tuloksille. Tulkinta kertoo siitä, miten tuloksen näkee ja selittää. Joku toinen alkuperäisiä tutkimuksia lukenut henkilö olisi saattanut painottaa tai nostaa eri asioita hieman erilaisin sanankääntein tai johtopäätöksin. Tässä

opinnäytetyössä tutkimusten tulokset on pyritty esittämään taulukkomuotoa hyödyntäen mahdollisimman tarkkaan, jotta lukijan on mahdollista arvioida, vastaavatko työssä esitetyt tulkinnat oikeita tuloksia. Tulosten osalta luotettavuutta heikentävät jonkin verran kuitenkin puuttuvat tiedot, joita ei kaikkien tutkimusten kohdalla ollut yksinkertaisesti saatavilla.

8.3 Johtopäätökset

Koska lapset ja nuoret viettävät kouluissa niin paljon aikaa, on luonnollista, että tällaisessa ympäristössä halutaan toteuttaa erilaisia interventioita. Jo pitkään vallalla oleva trendi on ollut, että koululle ja opettajille halutaan antaa vastuu erilaisten taitojen opettamisesta ja tunnetaitojen opetuksen voidaan katsoa kuuluvan tähän jatkumoon – joskin niiden opetuksella on opetussuunnitelman tuoma mandaatti ja periaatteessa myös jonkinasteinen velvoite. Ei kuitenkaan ole olemassa selkeää rajausta sille, mitä yhteiskunnassa havaittuja ongelmia koulun tulisi hoitaa ja miltä osin tämä ylipäättään on kouluinstituution tehtävä. Ympäröivässä maailmassa havaitut ongelmat eivät todennäköisesti poistu siten, että ne mainitaan koulun opetussuunnitelmassa eikä koulu voi kaikkia niistä ratkaista.

Opinnäytetyön keskeiset tulokset ja niihin pohjautuvat suositukset on kuvattu taulukossa 10. Tutkimukset osoittavat, että tunnetaitoihin kohdistetuilla interventioilla on todennäköisesti jonkinasteinen positiivinen vaikutus mutta tutkimusten pohjalta ei ole mahdollista arvioida, kuinka näkyvä muutos on esimerkiksi käyttäytymisen kannalta kouluympäristössä. Tutkimuksissa yleisesti käytettävien itsearviointimenetelmien haasteena on ennen kaikkea se, ettei niiden perusteella pystytä sanomaan, mitä ne oikeasti käytännön elämää ajatellen mittaavat. Lisäksi jokaisessa koulussa ja luokkahuoneessa on kontekstuaalisia tekijöitä, joita ei voi täysin ennakoida tai muuttaa, joten vaikuttavuudesta jossakin tietyssä luokkaryhmässä voidaan varmuudella sanoa mitään (Domitrovich ym. 2008).

Tämän opinnäytetyön tarkoituksena ei ollut tarkastella vaikuttavuutta efektikokoina mitattuna. On kuitenkin selvää, että efektikokojen laskeminen ja tarkastelu olisivat tuottaneet työhön uuden tulokulman suhteessa interventioilla saavutettuihin hyötyihin. Aiemmissa sosioemotionaalaisia taitoja koskevissa kirjallisuuskatsauksissa seurantatutkimusten efektikoot ovat olleet 0,07, 0,17, 0,23 ja 0,26 (Cipriano ym. 2023, 26; Durlak ym. 2011, 413; Sklad ym. 2012, 902; Taylor ym. 2017, 1163). Esimerkiksi näiden tulosten keskiarvoa edustava efektikoko 0,18 tarkoittaisi sitä, että koe- ja kontrolliryhmän tulosten

päällekkäisyys olisi 92,8 % ja 55,1 %:n todennäköisyyttä, että satunnaisesti koeryhmästä valitulla henkilöllä on parempi tulos kuin kontrolliryhmässä olevalla (Magnusson 2022). Efektikokoa tarkastellessa vaikutukset eivät siis ole kovin suuria, kun tarkastellaan aiempia kirjallisuuskatsauksia pitkittäistutkimuksista. Erityisesti isommat tutkimukset eivät löydä suuria vaikutuksia, nollatuloksia on paljon, ja vaikutukset ovat riippuvaisia myös kunkin tutkimuksen metodologiasta (Cheung ym. 2016).

TAULUKKO 10. Suositus tunnetaitojen opettamiseksi.

Suositus	Perustelu
Opetusta ei ole välttämätöntä toteuttaa ennaltaehkäisevästi	Lasten iällä ei ole osoitettu olevan yhteyttä vaikuttavuuteen (esim. Cipriano ym. 2024)
Psykologi mukana suunnittelussa ja toteutuksessa, jos mahdollista	Opinnäytetyön tulokset, mutta ei näyttöä aiemman kirjallisuuden valossa
Kohderyhmän iän huomioiminen opetuksen sisällössä	Tunnetaitojen kehitys on jossain määrin ikäsidonnaista
Konkreettiset ja realistiset tavoitteet	Osapuolten parempi sitoutuminen opetukseen
Hyvin suunniteltu ja fokuoitu interventio	Yhteydessä parempaan vaikuttavuuteen. Myös aiempi kirjallisuus tukee tulosta (esim. Durlak ym. 2011)
Kohdennetut eli räätälöidyt toimet	Aiemman tutkimuskirjallisuuden mukaan kohdennetut toimet vaikuttavimpia (esim. Weare & Nind 2011)
Toteutuksen käytetty aika vähintään noin 800 minuuttia ja ohjeellinen kesto vähintään kahdeksan kuukautta	Opinnäytetyön tulokset ja aiempi tutkimuskirjallisuus (esim. Weare & Nind 2011)
Vuorovaikutukselliset ja aktiiviset menetelmät, kuten leikit, pelit ja näytelmät	Opinnäytetyön tulokset ja aiempi tutkimuskirjallisuus (esim. Durlak ym. 2011)
Ei suositeltavaa keskittyä mielenterveyteen	Opinnäytetyön tulokset
Kriittisyys valmiita tunnetaito-ohjelmia kohtaan	Opinnäytetyön perusteella mikään valmis interventio-ohjelma ei erotu ylitse muiden.

Tutkimuksissa myös tuotetaan herkästi vääristymää kiinnittämällä tutkimusryhmiin niin paljon resursseja, ettei tällaisia olosuhteita ole välttämättä mahdollista toistaa reaalielämässä (Humphrey (2013, 123). Monissa tutkimuksissa esimerkiksi interventio-ohjelman suunnittelija tai kehittäjä on mukana toteutuksessa tai jopa vetämässä sitä, ja monesti kyseessä lienee juuri psykologi tai ryhmä psykologeja (Wigelsworth ym. 2016, 357). Esimerkiksi psykologin tai varsinkaan usean aikuisen osallistuminen interventioon yhtäaikaaisesti kaikissa ryhmissä ei välttämättä ole kovin realistista. Lisäksi monissa positiivisia tuloksia havainneissa tutkimuksissa psykologit oli koulutettu interventiota varten. Kouluhenkilökunnalle saatetaankin antaa liian suuria lupauksia, ja toisaalta koulun henkilökunnalla saattaa olla liian suuria odotuksia suhteessa siihen, mitä interventioilla voidaan saavuttaa. Kun tavoitteita ei saavuteta, saattaa tämä johtaa kouluhenkilökunnan osittaiseen vetäytymiseen interventioista. (Humphrey 2013, 10.) Tämän vuoksi interventioiden suhteen olisi hyvä olla realistinen.

On siis huomioitava, kuinka paljon resursseja vaikuttavat tunnetaitointerventiot tutkimusten perusteella vaativat. Lisäksi positiivisia tuloksia saanneissa tutkimuksissa interventioon oli varattu keskimäärin noin 800 minuuttia ja noin 13 toteutuskertaa. Kouluhenkilökunnan pohdittavaksi tuleekin, voivatko saavutettavat hyödyt olla riittävän suuria vaadittavaan panostukseen nähden. Toinen kysymys on, mitä opetuksella tavoitellaan – koulurauhaa, vai jotakin yleistä kehitykseen liittyvää hyvää, jota ei määritellä ääneen mutta johon tunnetaitojen opetuksen uskotaan olevan jonkinlainen ”hopealuoti”. Mahdollisimman konkreettisen tavoitteen määrittäminen lienee viisasta. Tutkimusten mukaan tunne- tai sosioemotionaalisten taitojen opetus kuitenkin vähentää tyypillisesti jonkin verran opettajan kokemaa stressiä työssä ja parantaa hyvinvointia (Oliveira ym. 2021). Toisaalta on myönnettävä, että joissain tutkimuksissa vaikutukset olivat päinvastaisia, eli opettajan kuormittuneisuus itse asiassa lisääntyi (Oliveira ym. 2021, 12–13).

Kirjallisuuskatsauksen keskeinen tulos on, ettei ole vankkaa näyttöä siitä, että erilaisten tunnetaitointerventioiden vaikutukset olisivat kovin pitkäaikaisia, koska yli vuoden ajan kestäviä, pitkän ajan seurantoja ei ole käytännössä tehty. Esimerkiksi kesäloma saattaa ajallisen kestopensa takia heikentää interventioiden vaikutuksia erityisesti silloin, jos interventio on lopetettu varhain ennen kesäloman alkua ja aloitetaan liian myöhään syksyllä. Tutkimusten perusteella tämä ei kuitenkaan ole ehdotonta, vaan interventio voidaan toteuttaa myös keskellä kouluvuotta, ja sen vaikuttavuus saattaa säilyä (esim. Cantero ym. 2020).

Joskin tähän johtopäätökseen tulee siinä mielessä suhtautua varauksella, että ei ole tiedossa, mitä kaikkea tämä edellyttää eli mitä mukana olleissa tutkimuksissa on tehty ”oikein” ja mitkä satunnaistekijät ovat vaikuttaneet näiden tutkimusten tulokseen. Tuloksen perusteella voitaneen kuitenkin suositella, että tunnetaitojen opetusta tulisi jatkaa säännöllisesti läpi lukuvuoden.

Erityisen heikkoa näyttö tunnetaitojen opetuksen vaikuttavuudesta oli suhteessa mielenterveyteen, sillä seitsemästä tutkimuksesta vain kaksi olivat positiivisia. Koska peräti kolme tutkimuksista käytti samaa interventio-ohjelmaa, olisi helppo ajatella tuloksen johtuvan käytetystä ohjelmasta. Myös parin tutkimuksen pitkälle ulottunut seuranta oletettavasti vaikutti tuloksiin. Tutkimusten vähäisen määrän vuoksi suosituksia tunnetaitojen opetuksesta suhteessa mielenterveyteen ei ole viisasta tehdä. Tämänhetkisen kirjallisuuden perusteella voidaan sanoa, että selvää näyttöä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuudesta mielenterveyteen ei ole.

Tulos voi kuitenkin kertoa siitäkin, ettei mielenterveyttä paranneta tekemällä siitä yksilön ongelmaa, joka on ratkaistavissa, kunhan tunnetaidot vain ovat riittävän hyvät. Yhteiskunnallisella tasolla tunnetaitojen opetukseen voikin nähdä liittyvän kysymyksiä. Tunnetaito-opetus on erittäin yksilökeskeistä ja nostaa jalustalle yksilön sisäisen maailman, jossa tämän on ratkaistava ongelmansa yksin ennen kuin hän kurkottaa ulkomaailmaa kohti tai ryhtyy ylipäättään mihinkään toimintaan (Brunila ym. 2023). Kun tunteista puhumista korostetaan, se myös rajoittaa tapoja ilmaista itseään muokkaamalla minäkäsitystä. Lapselle tai nuorelle saatetaan siis välittää käsitys siitä, että vastaukset on ensin etsittävä henkilökohtaisista ominaisuuksista tai ”pään sisältä”. Kun tässä tehtävässä sitten epäonnistuu, vika on jälleen yksilössä itsessään.

Tässä opinnäytetyössä esitetyistä suosituksista huolimatta onnistuneelle tunnetaito-opetukselle ei ole täysin yksiselitteistä kaavaa. Puhe tunnetaitojen opettamisesta erillisenä interventiona tai oppiaineena johtaa kuitenkin jossain määrin harhaan; niin sanotut taidot kehittyvät aivan tavallisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Liiallinen rationaalisuus, reduktionismi ja tehokkuuden vaatimukset luovat illuusion siitä, että vuorovaikutuksen peruspalikat on tehokkainta oppia erillisten interventioiden keinoin, vaikka opinnäytetyön tulosten näkökulmasta korostuu nimenomaan aktiivisen vuorovaikutuksen, jatkuvuuden ja aikuisten merkitys. Monissa positiivisia tuloksia saaneissa tutkimuksissa korostuivat

aktiivisten menetelmien sekä jopa usean aikuisen läsnäolo luokkahuonetilanteessa. Lisäksi positiivisia tuloksia havainneissa tutkimuksissa interventioiden kesto oli vähintään kahdeksan kuukautta, eli intervention jatkuvuus oli taattu yli pitkän aikavälin.

Arjessaan lapset ja nuoret tarvitsevat tasapainoisia aikuisia, jotka kykenevät ohjaamaan ja mallintamaan, kuinka muiden ihmisten kanssa toimitaan. Olisi lohdutonta, jos kyseisiä taitoja voisi oppia vain erikseen niiden opettamiseen tähdätyillä interventioilla eikä leikeissä, harrastaessa, pelatessa ja keskustellessa muiden ihmisten kanssa. Kyse ei ole nähdäkseni ensisijaisesti siitä, että koulussa tarvitsisi opettaa erikseen tunnetaitoja, vaan vuorovaikutuksen laadun ja sen jatkuvuuden varmistamisesta eri keinoin. Toisaalta voidaan ajatella, että koulun kasvatustehtävä toteutuu paremmin, jos sille on varattu erikseen aikaa tunnetaito-opetuksen muodossa. Lienee kuitenkin aiheellista pohtia, onko kyseessä viisain tapa käyttää koulun resursseja.

Perustelluinta on mielestäni opettaa tunnetaitoja kohdennetusti interventioiden avulla sellaisille lapsille ja nuorille, joilla on niiden kanssa selkeästi haasteita. Koulumaailmassa ryhmien eriyttäminen ei todennäköisesti ole kuitenkaan kovin realistinen ratkaisu. Vaihtoehdoksi jäänee kohdentaa toimenpiteet sellaisille luokkaryhmille, jossa on selkeitä haasteita. Paras ratkaisu lienee siis perusopetuksen kulloisistakin tarpeista rakentuva opetus. Aiemman tutkimuskirjallisuuden valossa peruskouluikäisten kohdalla intervention aloituksen ajankohdalla ei ole merkitystä sen vaikuttavuuteen, joten ennaltaehkäisyngölkulmasta intervention toteutusta ei voi pitää tämänhetkisen tutkimuskirjallisuuden valossa perusteltuna (Cipriano ym. 2024, 9).

Opetus tulisi siis rakentaa kulloisenkin ryhmän tarpeiden mukaan kohdennetusti sen sijaan, että automaattisesti turvaututtaisiin valmiisiin tunnetaito-ohjelmiin. Tätä ennen koulun perusrakenteiden tulisi kuitenkin olla kunnossa – interventio ei voi toimia kauniina, hohottavana maalina, jolla sivuutetaan todelliset koulussa esiintyvät ongelmat tehden niistä yksilön ongelmia. Jos itse interventioon ratkaisuna päädytään, muutama koulutunti ei tule tähän riittämään vaan osapuolilta tarvitaan riittävän pitkää sitoutuneisuutta. Opetuksen suunnittelussa ja toteutuksessa on tämän opinnäytetyön valossa järkevää käyttää koulupsykologia, mikäli se on millään tasolla mahdollista.

Valmiisiin tunnetaito-oppaisiin sekä -ohjelmiin tulee suhtautua skeptisesti erityisesti silloin,

jos niiden vaikuttavuudesta ei ole olemassa tutkimuksia. Tässä opinnäytetyössä mikään interventio-ohjelma ei osoittautunut olevan ylitse muiden eikä pitkittäistutkimuksia yksinkertaisesti ole riittävästi aiheen arviointiin. Myöskään kansainvälisissä meta-analyyseissä mikään interventio-ohjelma ei nouse erityisesti esiin, vaan kyse on enemmänkin ohjelmien yleisistä ja yhteisistä piirteistä. Esimerkiksi Durlak ym. (2022, 776) toteavat kahtatoista meta-analyysiä tarkasteltuaan, että muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta ohjelmien keskinäisessä paremmuudessa eri kirjallisuuskatsauksissa ei ole minkäänlaista johdonmukaisuutta. Koulutuksia ja kursseja myyvien tahojen esille nostamat tulokset ohjelmiensa vaikuttavuudesta ovat siis todennäköisesti tietoisesti valittuja (kirsikanpoiminta), vaikutukset mahdollisesti liioiteltuja ja niiden tulokset mahdollisesti myös valikoidusti markkinoituja.

Kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella ei siis ole erityisen vakuuttavaa näyttöä siitä, että tunnetaitojen tai sosioemotionaalisen kompetenssiin tähtäävien interventioiden vaikuttavuus olisi pitkäaikaista, mikäli interventiota ei jatketa. Toiseen tutkimuskysymykseen, eli siihen, mitkä ovat vaikuttavan tunnetaito-opetuksen edellytykset, ei kirjallisuuskatsaus pysty kattavasti vastaamaan. Katsauksen perusteella voidaan kuitenkin todeta, että psykologin mukanaolo interventiossa näyttäisi olevan yhteydessä parempiin tuloksiin. Intervention jatkuvuus on myös turvattava, ja tämän opinnäytetyön tulosten valossa voidaan ehdottaa, että intervention tulisi kestää ajallisesti ainakin 800 minuuttia. Menetelmistä rooli-leikeillä saattaa olla positiivinen yhteys, ja SAFE-kriteeristön valossa tarkasteltuna ylipäättään menetelmät, jotka ovat erittäin vahvasti vuorovaikutuksellisia, saattavat olla toimivimpia. Kirjallisuuskatsauksessa havaittiin myös, että eniten positiivisia tutkimuksia absoluuttisesti ja suhteessa ikäryhmää koskeneiden tutkimusten määrään oli 11–13-vuotiaiden ikäryhmässä. Vaikka tulokseen saattavat vaikuttaa monet tekijät eikä ikä itsessään, ei voida täysin poissulkea, etteikö iällä olisi jotain tekemistä tunnetaitojen oppimisen kanssa.

Opinnäytetyön tai olemassa olevan tutkimuskirjallisuuden perusteella ei voida sanoa mitään siitä, miten vuosikausia, esimerkiksi koko peruskoulun kestänyt tunnetaitojen opetus vaikuttaa myöhemmässä ikävaiheessa, eli ovatko vaikutukset tällöin pysyvämpiä. Toisaalta opinnäytetyön perusteella ei voida sanoa mitään siitäkään, onko tunnetaitojen opettaminen parempi aloittaa varhain vaiko ei. Muun kirjallisuuden perusteella vaikuttaa pikemminkin siltä, ettei taitojen aloituksen ajankohdalla ole juuri merkitystä ainakaan tarkasteltaessa vaikuttavuutta esiinnousseilla aikaväleillä ja käytetyillä arviointivälineillä.

Kuten opinnäytetyössä on tuotu esiin, tunteet eivät ole jotakin, joka on valmiina jo pienessä lapsessa ja ne voidaan ”jalostaa” taidoiksi milloin vain, vaan tunteiden kehitykseen liittyy ikäkausiin sidottuja muutoksia, joita ei mitään todennäköisimmin voida joututtaa, vaan ne on sidottu jossain määrin biologiaan. Toisaalta yksilön tunne-elämä on laadullisesti erilaista esimerkiksi pienellä lapsella ja teini-ikäisellä. Se, mitä on opittu esimerkiksi 5-vuotiaana, ei siis välttämättä ole täysin siirrettävissä teini-ikäisen tunne-elämään. Tunteisiin liittyy mitään ilmeisemmin hyvin nyansoituneita, ikään sidoksissa olevia muutoksia. Niin sanottujen tunnetaitojen oppiminen on jossain määrin ikäsidonnaista – eri ikäisenä mahdollistuvat siis eri asiat, eikä mitään tahansa voida siis oppia missä iässä tahansa. Ihmistä ei voida redusoida pelkkiin taitoihin, ja pelkkä taitopuhe voikin viedä harhaan, mikäli pelkkien taitojen opettamiselta odotetaan liikaa. Käsitteellisesti taito-sanalla taustalla on oletus, että lahjakkuuden koko kirjo voitaisiin avata saavutettavaksi kaikille ihmisille, ja epäilemättä sen takia taidoista puhuminen on nykyisin korrekti ja oikea tapa puhua, tai pikemminkin olla puhumatta, yksilöiden välisistä eroista.

Vaikka tunnetaitoja voidaan pitää tärkeinä yksilön ominaisuuksina, saavat tunnetaidot sisältönsä vasta muiden yksilön ominaisuuksien kautta eivätkä ne johda vielä käyttäytymiseen. Kasvatuksellisille trendeille tyypilliseen tapaan ilmestyy keskusteluun säännöllisesti jokin käsite, jolla selitetään ihmisen toiminta kokonaisuudessaan. Tunteiden korostaminen on todennäköisesti aikakauden tuote – tunteet ovat ajankuvaan sopivasti istuen ensinnäkin hyvin yksilöllinen kokemus. Toisekseen aikamme suhtautuu positiivisesti itseanalysointiin psykologisten käsitteiden kautta (Saastamoinen 2006). Kolmanneksi suhtautuminen älykkyyteen ja erityisesti älykkyyseroihin on muuttunut. Puhuminen taidoista on todennäköisesti miellyttävämpää, sillä tällöin sivuutetaan synnynnäiset tai yksilön taustasta kumpuavat erot. Tunnetaidoissa voidaan yhtä lailla nähdä pohjimmiltaan pyrkimys ihmisen paranteluun (tai itsensä kehittämiseen).

Kirjallisuuskatsauksen tavoitteina voidaan pitää tiedon yleistämistä, olemassa olevan kirjallisuuden arviointia sekä suositusten tekemistä tunnetaitojen opetuksesta. Vaikka opinnäytetyön tarkoituksena ei ollut varsinaisesti purkaa tunnetaitoihin liittyviä virhekäsityksiä, voidaan tätä pitää osittain saavutettuna työn tuloksena. Tunnetaitoihin liittyy useita lähtöoletuksia, ja niitä saatetaan pitää jonkinlaisena yleishyväksi, mutta tosiasiallisemmin niiden

esiinmarssi heijastelee todennäköisesti kasvatuksellisia trendejä. Kuten tässä opinnäytetyössä on osoitettu, jo koko käsitteen määrittely on erittäin haastavaa, mutta tästä huolimatta tunnetaitojen käsitettä viljellään arjessa ilman, että edes on selvyyttä siitä, mistä puhutaan. Tunnetaitojen opettaminen ei joka tapauksessa näytä olevan kirjallisuuden valossa mikään viisasten kivi, joka poistaisi koulumaailmaan liittyvät ongelmat.

Työn toimeksiantajan näkökulmasta korostuu nähdäkseni yhteisöllisen työn vaikuttavuuden ja siihen vaadittujen resurssien välisen suhteen arviointi ja painottaminen opiskelijoille. Luokissa tapahtuva yhteisöllinen työ ei tämän opinnäytetyön valossa ainakaan tunnetaitojen opetuksen kohdalla vaikuta olevan erityisen tehokas ja pitkäkestoista hyötyä tuottava menetelmä. Yhteisöllinen työ myös vaatii paljon ajallista sitoutumista. Tapauskohtaisesti voi olla aiheellista miettiä, saavutetaanko yksilötyöllä suurempia hyötyjä kuin yhteisöllisellä työllä. Aiheellista on myös miettiä, voidaanko hyötyjä saavuttaa muilla keinoilla vähemmin resurssein, esimerkiksi käyttämällä aikaa ohjattuun leikkimiseen ja pelaamiseen.

8.4 Jatkotutkimusehdotukset

Koska tunnetaitojen opettamisesta on jo paljon kvantitatiivisia tutkimuksia, tulisi tunnetaitojen opetuksesta tuottaa myös laaja-alaista, laadullista tietoa esimerkiksi kartoittamalla koulujen henkilökunnan näkemyksiä tunnetaito-opetuksen vaikuttavuudesta suhteessa lapsen käyttäytymiseen tai luokan yleiseen ilmapiiriin. Toisin sanoen tulisi saada tietoa siitä, miten tunnetaito-opetus on näkynyt koulun arjessa – jos se on näkynyt mitenkään. Vaikuttavuutta tulisi arvioida niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Tärkeää olisi myös tietää, mitä luokahuonetilanteissa konkreettisesti tapahtuu, ja aiheesta tehtyjen tutkimusten tulisi pyrkiä raportoimaan tämä tarkemmin.

Todennäköisesti aiheesta on jo olemassa ainakin jonkinlaista laadullista tutkimusta ja kirjallisuuskatsauksen tekeminen näistä julkaisuista esimerkiksi opinnäytetyönä antaisi eri tulokulman pelkkien efektikokojen tarkasteluun, joiden tulkitseminen on jossain määrin ohjeellista. Tällöin sisältö- ja teema-analyysimenetelmiä voisi päästä myös hyödyntämään laajemmin kuin tässä opinnäytetyössä. Tämänkaltaisessa työssä tarkastelun kohteena voisi olla esimerkiksi vanhempien tai opettajien kokemat hyödyt opetuksesta. Joskin laadullisissa tutkimuksissa voi olla useita vääristymiä, kuten se, että niihin ovat valikoituneet asiasta innostuneimmat ja asialleen omistautuneimmat ihmiset, jolloin myös

tuloksissa voi olla nähtävissä “ilmaa”.

Myös kvantitatiivisissa tutkimuksissa on kuitenkin puutteita – esimerkiksi sosioekologisten tekijöiden vaikutusta, kuten koulun ilmapiirin, organisaatorakenteen, johtajuuden, henkilöstöresurssien tai koulun ja kodin välisen yhteistyön vaikutusta interventioiden toivuuden kannalta ei käytännössä koskaan ole tutkittu (Durlak ym. 2022, 777-778). Toisin sanoen itse kouluista, joissa interventiot ovat joko toimineet tai sitten eivät, tiedetään loppujen lopuksi hyvin vähän. Vielä vähemmän tiedetään siitä, minkälaisia ne luokkaryhmät ovat olleet, joissa intervention joko on toiminut tai ei ole toiminut.

Opinnäytetyön keskeisenä havaintona oli, että yli vuoden ajan intervention lopettamisesta jatkuvia seurantoja ei käytännössä ole yhtäkään. Koska tunnetaitojen opetusta perustellaan ainakin julkisessa puheessa sillä, että kyseessä olisi jonkinlainen elämänmittainen investointi, tulisi tämä uskottu ja oletettu pitkäkestoisuus osoittaa ensin tutkimusten avulla esimerkiksi tarkastelemalla yhteyttä myöhempään nuoruuteen tai jopa varhaisaikuisuuteen saakka. Ongelmana tunne- ja sosioemotionaalisia taitoja koskevassa kirjallisuudessa ei niinkään ole tutkimuksen puute, vaan tutkimusten ja käytettyjen menetelmien yksipuolisuus. Keskeinen ongelma olemassa olevissa tutkimuksissa liittyy arviointimenetelmien sisältövaliditeettiin, sillä tutkimuksissa ei yleensä arvioida samaa asiaa, joita niissä on tarkoitus opettaa.

Tutkimusten luotettavuutta voitaisiin ainakin teoriassa parantaa käyttämällä satunnaistettua vertailukoetta tutkimusasetelmana sekä sokkouttamalla osallistujat. Koulumaailmassa satunnaistaminen ei yleensä kuitenkaan ole käytännössä mahdollista. Sokkouttamalla osallistujat karsittaisiin itse ryhmässä tapahtuvan toiminnan vaikutusta itsearviointeihin, sillä monenkaan tutkimuksen perusteella ei voida sanoa mitään siitä, mikä osa tuloksesta selittyy sillä, että ryhmässä tehtiin jotain muusta koulupäivästä poikkeavaa ja mukavaa. Mielenkiintoinen olisi sellainenkin tutkimusasetelma, jossa toinen tutkittavista ryhmistä käyttäisi tietyn ajan päivästä tai viikosta leikkimiseen tai liikkumiseen ja koeryhmä osallistuisi “perinteiseen” tunnetaitojen opetukseen. Olen taipuvainen uskomaan, että “tunnetaidot” kohentuisivat myös käyttämällä leikkimiseen ja liikkumiseen säännöllisesti aikaa muun koulutyön ohessa. Tällainen löydös monta kertaa toistettuna tietysti tekisi turhiksi kaikenlaiset kalliit ja hienot interventiot, joita kouluille saatetaan kaupata.

Olisi myös aiheellista selvittää, mikä on psykologin merkitys tunnetaitointervention toivuuden kannalta. Kuten tässä opinnäytetyössä havaittiin, psykologin läsnäololla tutkimuksen toteutuksessa oli keskeinen yhteys intervention vaikuttavuuteen pitkällä aikavälillä. Jos todella olisi niin, että psykologiaa vahvasti hallitsevan henkilön on oltava mukana toteuttamassa interventiota, tieto olisi melko lohduton, sillä kouluihin on tällä hetkellä haastavaa saada psykologeja.

LÄHTEET

- Abenavoli, R. M. 2019. The mechanisms and moderators of "fade-out": Towards understanding why the skills of early childhood program participants converge over time with the skills of other children. *Psychological bulletin*, 12, 1103–1127. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/bul0000212> [viitattu 24.4.2025].
- Abrahams, L., Pancorbo, G., Primi, R., Santos, D., Kyllonen, P., John, O. P. & De Fruyt, F. 2019. Social-emotional skill assessment in children and adolescents: Advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological assessment*, 4, 460–473. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/pas0000591> [viitattu 24.4.2025].
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. 2010. Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical psychology review*, 2, 217–237. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.11.004> [viitattu 24.4.2025].
- Aldao, A. 2013. The Future of Emotion Regulation Research: Capturing Context. *Perspectives on psychological science: a journal of the Association for Psychological Science*, 2, 155–172. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1745691612459518> [viitattu 24.4.2025].
- Altshuler, J. L., & Ruble, D. N. 1989. Developmental changes in children's awareness of strategies for coping with uncontrollable stress. *Child development*, 6, 1337–1349. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb04007.x> [viitattu 24.4.2025].
- An, X., Curby, T. W., & Brock, L. L. 2019. Is the child really what's being rated? Sources of variance in teacher ratings of socioemotional skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 7, 899–910. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0734282918808618> [viitattu 24.4.2025].
- Babić Čikeš, A., & Tomašić Humer, J. 2023. Ability and Trait Emotional Intelligence: Do They Contribute to the Explanation of Prosocial Behaviour?. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 6, 964–974. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/ejihpe13060073> [viitattu 24.4.2025].
- Bailey, D. H., Duncan, G. J., Cunha, F., Foorman, B. R., & Yeager, D. S. 2020. Persistence and Fade-Out of Educational-Intervention Effects: Mechanisms and Potential Solutions. *Psychological science in the public interest: a journal of the American Psychological Society*, 2, 55–97. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1529100620915848> [viitattu 24.4.2025].
- Bailly, N., Pothier, K., Ouhmad, N., Deperrois, R., Cojean, S., & Combalbert, N. 2023. Effects of gender and age on cognitive emotional regulation. *Current Psychology* 31, 27228–27231. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03557-2> [viitattu 24.4.2025].
- Baker, J. A. 2006. Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 3, 211–229. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002> [viitattu 24.4.2025].
- Barry, M.M., Clarke, A.M. and Dowling, K. 2017, "Promoting social and emotional well-being in schools", *Health Education*, 5, 434–451. Saatavissa: <https://doi.org/10.1108/HE-11->

[2016-0057](#) [viitattu 24.4.2025].

Bastian, V. A., Burns, N. R., & Nettelbeck, T. 2005. Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 6, 1135–1145. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.04.006> [viitattu 24.4.2025].

Bayet, L., & Nelson, C. A. 2019. The perception of facial emotion in typical and atypical development. Teoksessa: V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (toim), *Handbook of emotional development*, 105–138. Springer Nature Switzerland AG. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_6 [viitattu 24.4.2025].

Beck, L., Kumschick, I. R., Eid, M., & Klann-Delius, G. 2012. Relationship between language competence and emotional competence in middle childhood. *Emotion (Washington, D.C.)*, 3, 503–514. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0026320> [viitattu 24.4.2025].

Berry, D., & O'Connor, E. 2010. Behavioral risk, teacher–child relationships, and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 1–14. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2009.05.001> [viitattu 24.4.2025].

Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. 2018. Social and Emotional Learning Associated With Universal Curriculum-Based Interventions in Early Childhood Education and Care Centers: A Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA network open*, 8, e185727. Saatavissa: <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727> [viitattu 24.4.2025].

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., Jackson, K., Barrett, H., & Skouteris, H. 2021. A systematic review of targeted Social and Emotional Learning interventions in early childhood education and care settings. *Early Child Development and Care*, 14, 2159–2187. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037> [viitattu 24.4.2025].

Boncu, A., Costea, I., & Minulescu, M. 2017. A meta-analytic study investigating the efficiency of socio-emotional learning programs on the development of children and adolescents. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 2, 35–41. Saatavissa: <https://doi.org/10.24913/rjap.19.2.02> [viitattu 24.4.2025].

Boustani, M. M., Frazier, S. L., Becker, K. D., Bechor, M., Dinizulu, S. M., Hedemann, E. R., Ogle, R. R., & Pasalich, D. S. 2015. Common elements of adolescent prevention programs: minimizing burden while maximizing reach. *Administration and policy in mental health*, 2, 209–219. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10488-014-0541-9> [viitattu 24.4.2025].

Boutron, I., Page, MJ., Higgins, J., Altman, DG., Lundh, A., Hróbjartsson, A. 2022. Considering bias and conflicts of interest among the included studies. Teoksessa Higgins, J., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, MJ., Welch, VA. *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions version 6.5*. Saatavissa: www.train-ing.cochrane.org/handbook [viitattu 24.4.2025].

Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., & Salovey, P. 2006. Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 4, 780–795. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780> [viitattu 24.4.2025].

Brackett, M. A. & Katulak, N. A. 2007. Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. Teoksessa Ciarrochi, J. & Mayer, J. D. *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide*, 1-27. Psychology Press. Taylor & Francis Group: New York.

Braun, V., & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 77–101. Saatavissa: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> [viitattu 4.5.2025].

Brody, N. 2006. Beyond g. Teoksessa Murphy, K., R. (toim.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* 161–185. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Brunila, K., Kouhia, A., Mertanen, K., Tervo, V., Tähkä, I., & Vainio, S. E. 2023. Nuoret haluavat puhua tunteista vai annetaanko nuorille mahdollisuuksia puhua mistään muusta? Blogi. Saatavissa: <https://www.kristiinabrunila.com/2023/04/03/nuoret-haluavat-puhua-tunteista-vai-annetaanko-nuorille-mahdollisuuksia-puhua-mistaan-muusta/> [viitattu 24.4.2025].

Cabello, R., Sorrel, M. A., Fernández-Pinto, I., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. 2016. Age and gender differences in ability emotional intelligence in adults: A cross-sectional study. *Developmental psychology*, 9, 1486–1492. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/dev0000191> [viitattu 24.4.2025].

Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. 2010. Meta-Analysis of the Effects of Early Education Interventions on Cognitive and Social Development. *Teachers College Record*, 3, 579–620. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/016146811011200303> [viitattu 24.4.2025].

Cantero, M. J., Bañuls, R., & Viquer, P. 2020. Effectiveness of an Emotional Intelligence Intervention and Its Impact on Academic Performance in Spanish Pre-Adolescent Elementary Students: Results from the EDI Program. *International journal of environmental research and public health*, 20, 7621. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/ijerph17207621> [viitattu 24.4.2025].

Carissoli, C., & Villani, D. 2019. Can Videogames Be Used to Promote Emotional Intelligence in Teenagers? Results from EmotivaMente, a School Program. *Games for health journal*, 6, 407–413. Saatavissa: <https://doi.org/10.1089/g4h.2018.0148> [viitattu 24.4.2025].

Carroll, J. J., & Steward, M. S. 1984. The role of cognitive development in children's understandings of their own feelings. *Child Development*, 4, 1486–1492. Saatavissa: <https://doi.org/10.2307/1130018> [viitattu 24.4.2025].

CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). 2013. *Effective social and emotional learning programs*. Chicago. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf> [viitattu 24.4.2025].

Castillo-Gualda, R., Cabello, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R. & Fernández-Berrocal, P. 2018. A Three-Year Emotional Intelligence Intervention to Reduce Adolescent Aggression: The Mediating Role of Unpleasant Affectivity. *Journal of research on adolescence : the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 1, 186–198. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/jora.12325> [viitattu 24.4.2025].

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. 2021. A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3, 185-200. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1098300720940168> [viitattu 24.4.2025].

Checa, P., & Fernández-Berrocal, P. 2015. The Role of Intelligence Quotient and Emotional Intelligence in Cognitive Control Processes. *Frontiers in psychology*, 6, 1853. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01853> [viitattu 24.4.2025].

Cheung, A. C. K., & Slavin, R. E. 2016. How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 5, 283–292. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0013189X16656615> [viitattu 24.4.2025].

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. 2023. The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child development*, Advance online publication. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/cdev.13968> [viitattu 24.4.2025].

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. 2024. A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 3, 100029-. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029> [viitattu 24.4.2025].

Clarke, A.M., Morreale, S., Field, C.A., Hussein, Y., & Barry, M.M. 2015. What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. A report produced by the World Health Organization Collaborating Centre for Health Promotion Research, National University of Ireland Galway. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a809c17e5274a2e87dbaca5/What_works_in_enhancing_social_and_emotional_skills_development_during_childhood_and_adolescence.pdf [viitattu 24.4.2025].

Clarke, N. 2010, "Emotional intelligence abilities and their relationships with team processes", *Team Performance Management*, 1, 6-32. Saatavissa: <https://doi.org/10.1108/13527591011028906> [viitattu 24.4.2025].

Coe, R. 2002. It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important. Paper presented at the British Educational Research Association annual conference, Exeter, 12-14, September 2002.

Collie, R. J. 2020. The development of social and emotional competence at school: An

- integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 76–87. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0165025419851864> [viitattu 24.4.2025].
- Connolly, J. J., Kavanagh, E. J., & Viswesvaran, C. 2007. The Convergent Validity between Self and Observer Ratings of Personality: A meta-analytic review. *International Journal of Selection and Assessment*, 1, 110–117. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00371.x> [viitattu 24.4.2025].
- Copestake, S., Gray, N. S., & Snowden, R. J. 2013. Emotional intelligence and psychopathy: a comparison of trait and ability measures. *Emotion*, 4, 691–702. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0031746> [viitattu 24.4.2025].
- Daley, S. G., & McCarthy, M. F. 2021. Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education*, 6, 384–397. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0741932520964917> [viitattu 24.4.2025].
- D'Amico, A., & Geraci, A. 2022. Sex differences in emotional and meta-emotional intelligence in pre-adolescents and adolescents. *Acta psychologica*, 227, 103594. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103594> [viitattu 24.4.2025].
- Daus, C. S. 2006. The Case for an Ability-Based Model of Emotional Intelligence. Teoksessa K. R. Murphy (toim.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* 301–324. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Day, A. L., & Carroll, S. A. 2004. Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours. *Personality and Individual Differences*, 6, 1443–1458. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00240-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00240-X) [viitattu 24.4.2025].
- Declercq, C., Marlé, P., & Pochon, R. 2019. Emotion word comprehension in children aged 4–7 years. *The Educational and Developmental Psychologist*, 2, 82–87. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/edp.2019.17> [viitattu 24.4.2025].
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Wyatt, T. 2007. The Socialization of Emotional Competence. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.), *Handbook of socialization: Theory and research*, 614–637. The Guilford Press.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. 2009. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of epidemiology and community health*, 1, i37–i52. Saatavissa: <https://doi.org/10.1136/jech.2007.070797> [viitattu 24.4.2025].
- De Sonnevile, L. M., Verschoor, C. A., Njiokiktjien, C., Op het Veld, V., Toorenaar, N., & Vranken, M. 2002. Facial identity and facial emotions: speed, accuracy, and processing strategies in children and adults. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 2, 200–213. Saatavissa: <https://doi.org/10.1076/jcen.24.2.200.989> [viitattu 24.4.2025].
- Diekstra, R., Sklad, M., Gravesteyn, C., Jehonathan, B. & Monique de, R. 2008. Teaching Social and Emotional Skills Worldwide. A Meta-Analytic Review of Effectiveness, 255–312. PDF-dokumentti. Saatavissa:

https://www.fundacionbotin.org/89dguuytdfr276ed_uploads/EDUCACION/ANALISIS%20INTERNACIONAL/2008/ingles%202008/Results2008.pdf [viitattu 24.4.2025].

Di Fabio, A., & Kenny, M. E. 2011. Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 1, 21–34. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1069072710382530> [viitattu 24.4.2025].

Di Fabio, A., & Saklofske, D. H. 2014. Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19–23. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026> [viitattu 24.4.2025].

Dixon-Gordon, K. L., Bernecker, S., L. & Christensen, K. 2015. Recent innovations in the field of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology*, 3, 36–43. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.02.001> [viitattu 30.11.2023].

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Poduska, J. M., Hoagwood, K., Buckley, J. A., Olin, S., Romanelli, L. H., Leaf, P. J., Greenberg, M. T., & Jalongo, N. S. 2008. Maximizing the Implementation Quality of Evidence-Based Preventive Interventions in Schools: A Conceptual Framework. *Advances in school mental health promotion*, 3, 6–28. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/1754730x.2008.9715730> [viitattu 24.4.2025].

Duckworth, A. L., & Yeager, D. S. 2015. Measurement matters: Assessing personal qualities other than cognitive ability for educational purposes. *Educational Researcher*, 4, 237–251. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0013189X15584327> [viitattu 24.4.2025].

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K., & Japel, C. 2007. School readiness and later achievement. *Developmental psychology*, 6, 1428–1446. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428> [viitattu 24.4.2025].

Durlak, J. A., & DuPre, E. P. 2008. Implementation matters: a review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American journal of community psychology*, 3-4, 327–350. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0> [viitattu 24.4.2025].

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 1, 405–432. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x> [viitattu 24.4.2025].

Durlak, J. A., Mahoney, J. L., & Boyle, A. E. 2022. What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 11-12, 765–782. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/bul0000383> [viitattu 24.4.2025].

Ekman, P., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. 1972. *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. Pergamon Press.

Elfenbein, H. A., & Ambady, N. 2002. On the universality and cultural specificity of emotion

recognition: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2, 203–235. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.2.203> [viitattu 24.4.2025].

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., & Haynes, N. M. 1997. *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Elo, S., & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 1, 107–115. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x> [viitattu 4.5.2025].

Ermer, E., Kahn, R. E., Salovey, P., & Kiehl, K. A. 2012. Emotional intelligence in incarcerated men with psychopathic traits. *Journal of personality and social psychology*, 1, 194–204. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0027328> [viitattu 24.4.2025].

Fabio A. D. 2015. Beyond fluid intelligence and personality traits in social support: the role of ability based emotional intelligence. *Frontiers in psychology*, 6, 395. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00395> [viitattu 24.4.2025].

Farahmand, F. K., Grant, K. E., Polo, A. J., Duffy, S. N., & DuBois, D. L. 2011. School-based mental health and behavioral programs for low-income, urban youth: A systematic and meta-analytic review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 4, 372–390. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2011.01265.x> [viitattu 24.4.2025].

Feraco, T., & Meneghetti, C. 2023. Social, Emotional, and Behavioral Skills: Age and Gender Differences at 12 to 19 Years Old. *Journal of Intelligence*, 6, 118. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11060118> [viitattu 24.4.2025].

Ferrari, R. 2015. Writing narrative style literature reviews. *Medical Writing*, 4, 230–235. Saatavissa: <https://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329> [viitattu 4.5.2025].

Fiori, M., & Vesely-Maillefer, A. K. 2018. Emotional intelligence as an ability: Theory, challenges, and new directions. Teoksessa K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (toim.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*, 23–47. Springer International Publishing/Springer Nature. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_2 [viitattu 24.4.2025].

Fitzgerald, S. M., & Rumrill, P. D., Jr. 2005. Quantitative alternatives to narrative reviews for understanding existing research literature. *Work: Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation*, 3, 317–323. Saatavissa: <https://doi.org/10.3233/WOR-2005-00464> [viitattu 24.4.2025].

Foglia, V., Zhang, H., Walsh, J. A., & Rutherford, M. D. 2022. The development of template-based facial expression perception from 6 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 1, 96–111. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/dev0001277> [viitattu 24.4.2025].

Fombouchet, Y., Pineau, S., Perchec, C., Lucenet, J., & Lannegrand, L. 2023. The development of emotion regulation in adolescence: What do we know and where to go next? *Social Development*, 4, 1227–1242. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/sode.12684> [viitattu 24.4.2025].

Forni-Santos, L., & Osório, F. L. 2015. Influence of gender in the recognition of basic facial expressions: A critical literature review. *World journal of psychiatry*, 3, 342–351. Saatavissa: <https://doi.org/10.5498/wjp.v5.i3.342> [viitattu 24.4.2025].

Fukkink, R., Lisanne, J., & Ron, O., 2017. A meta-analysis of the impact of early childhood interventions on the development of children in the Netherlands: an inconvenient truth?, *European Early Childhood Education Research Journal*, 5, 656-666, Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1356579> [viitattu 24.4.2025].

Gao, X., & Maurer, D. 2010. A happy story: Developmental changes in children's sensitivity to facial expressions of varying intensities. *Journal of experimental child psychology*, 2, 67–86. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.05.003> [viitattu 24.4.2025].

García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. 2017. Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian journal of psychology*, 1, 43–51. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/sjop.12331> [viitattu 24.4.2025].

García-Sancho, E., Fernández-Berrocal, P., & Ramos, Á. 2023. Emotional intelligence and academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Trends in Science*, 1, 101355. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101355> [viitattu 4.5.2025].

Gardner, H. 1999. *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., Bohlmeijer, E. T., & Clarke, A. M. 2019. Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 755–782. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10212-018-0406-9> [viitattu 24.4.2025].

Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Gómez-Leal, R., Megías-Robles, A., Sánchez-López, M. T., & Fernández-Berrocal, P. 2021. Psychopathic traits and ability emotional intelligence in incarcerated males. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 2, 79–86. Saatavissa: <https://doi.org/10.5093/ejpalc2021a8> [viitattu 24.4.2025].

Grant, S., Hamilton, L., Wrabel, S. L., Gomez, C., Whitaker, A., Leschitz, J., Unlu, F., Chavez-Herrerias, E., Baker, G., Barrett, M., Harris, M. & Ramos, A. 2017. *Social and Emotional Learning Interventions Under the Every Student Succeeds Act: Evidence Review*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, Saatavissa: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2133.html. [viitattu 24.4.2025].

Greenberg, M. T. 2010 School-based prevention: current status and future challenges, *Effective Education*, 2:1, 27-52. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/19415531003616862> [viitattu 24.4.2025].

Gresham, F. M. 2016 Social skills assessment and intervention for children and youth, *Cambridge Journal of Education*, 46:3, 319-332. Saatavissa:

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195788> [viitattu 24.4.2025].

Gross, A. L., & Ballif, B. 1991. Children's understanding of emotion from facial expressions and situations: A review. *Developmental Review*, 4, 368–398. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90019-K](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90019-K) [viitattu 24.4.2025].

Guarnera, M., Hichy, Z., Cascio, M. I., & Carrubba, S. 2015. Facial Expressions and Ability to Recognize Emotions From Eyes or Mouth in Children. *Europe's journal of psychology*, 2, 183–196. Saatavissa: <https://doi.org/10.5964/ejop.v11i2.890> [viitattu 24.4.2025].

Guo, J., Tang, X., Marsh, H. W., Parker, P., Basarkod, G., Sahdra, B., Ranta, M., & Salmela-Aro, K. 2023. The roles of social-emotional skills in students' academic and life success: A multi-informant and multicohort perspective. *Journal of personality and social psychology*, 5, 1079–1110. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/pspp0000426> [viitattu 24.4.2025].

Hagarty, I. & Morgan, G. 2020. Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. *Educational Psychology in Practice*. 36, 1-15. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096> [viitattu 24.4.2025].

Hale, M. E., Price, N. N., Borowski, S. K., & Zeman, J. L. 2023. Adolescent emotion regulation trajectories: The influence of parent and friend emotion socialization. *Journal of research on adolescence: the official journal of the Society for Research on Adolescence*, 3, 735–749. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/jora.12834> [viitattu 24.4.2025].

Harms, P.D., & Credé, M. 2010. Remaining issues in emotional intelligence research: Construct overlap, method artifacts, and lack of incremental validity. *Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice*, 2, 154–158. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01217.x> [viitattu 24.4.2025].

Harter, S., & Buddin, B. J. 1987. Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence. *Developmental Psychology*, 3, 388–399. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.23.3.388> [viitattu 24.4.2025].

Harris, P. L., Donnelly, K., Guz, G. R., & Pitt-Watson, R. 1986. Children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. *Child Development*, 4, 895–909. Saatavissa: <https://doi.org/10.2307/1130366> [viitattu 24.4.2025].

Hassani, S. & Schwab, S. 2021. Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Special Educational Needs*, 6, 1-19. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.808566> [viitattu 24.4.2025].

Hegefeld, H. M., Satpute, A. B., Ochsner, K. N., Davidow, J. Y., & Nook, E. C. 2023. Fluency generating emotion words correlates with verbal measures but not emotion regulation, alexithymia, or depressive symptoms. *Emotion*. Advance online publication. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/emo0001229> [viitattu 24.4.2025].

Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., Silva, K. M., Southworth, J., & Thompson, M. S. 2017. Elementary Students' Effortful Control and Academic Achievement: The Mediating Role of Teacher-Student Relationship Quality. *Early childhood research quarterly*, 40, 98–109. Saatavissa:

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.004> [viitattu 24.4.2025].

Hoffman, D. M. 2009. Reflecting on social emotional learning: A critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 2, 533–556. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0034654308325184> [viitattu 24.4.2025].

Hoffner, C., & Badzinski, D. M. 1989. Children's integration of facial and situational cues to emotion. *Child development*, 2, 411–422. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1989.tb02725.x> [viitattu 24.4.2025].

Hotus. 2018. JBI: Arviointikriteerit kvasikokeelliselle tutkimukselle. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://hotus.fi/wp-content/uploads/2019/03/jbi-kvasikokeellinen-tutkimus-ja-se-losteosa-1.pdf> [viitattu 4.6.2025].

Hotus. 2019. JBI: Kriittisen arvioinnin tarkistuslista satunnaistetulle kontrolloidulle tutkimukselle. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://hotus.fi/wp-content/uploads/2019/03/jbi-kriteerit-satunnaistettu-kontrolloitu-tutkimus.pdf> [viitattu 4.6.2025].

Humphrey, N., Curran, A., Morris, E., Farrell, P., & Woods, K. 2007. Emotional intelligence and education: A critical review. *Educational Psychology*, 2, 235–254. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/01443410601066735> [viitattu 24.4.2025].

Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. 2011. Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 4, 617–637. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0013164410382896> [viitattu 24.4.2025].

Humphrey, N. 2013. *Social And Emotional Learning: A Critical Appraisal*. Sage Publications: Lontoo.

Humphrey, N. 2018. *School-Based Social and Emotional Learning Interventions: Common Principles and European Applications*. Teoksessa: Keefer, K., Parker, J., Saklofske, D. (toim.) *Emotional Intelligence in Education. The Springer Series on Human Exceptionality*. Springer, Cham. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_8 [viitattu 24.4.2025].

Hu, T., Zhang, D., Wang, J., Mistry, R., Ran, G., & Wang, X. 2014. Relation between emotion regulation and mental health: a meta-analysis review. *Psychological reports*, 2, 341–362. Saatavissa: <https://doi.org/10.2466/03.20.PR0.114k22w4> [viitattu 24.4.2025].

Huynh, A. C., Oakes, H., & Grossmann, I. 2018. The role of culture in understanding and evaluating emotional intelligence. Teoksessa: K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (toim.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice*, 111–132. Springer International Publishing/Springer Nature. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_5 [viitattu 24.4.2025].

January, A. M., Casey, R. J., & Paulson, D. 2011. A meta-analysis of classroom-wide interventions to build social skills: Do they work? *School Psychology Review*, 2, 242–256. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087715> [viitattu 24.4.2025].

Jones, M. S., Katharine E. Brush, Ramirez, T., Mao, Z.Y., Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. 2021. Navigating Social and Emotional Learning from the Inside Out: Looking Inside and Across 33 leading SEL Programs. Harvard Graduate School of Education. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf> [viitattu 4.5.2025].

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E. J., & Hooper, G. S. 2002. Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus. *Human Resource Management Review*, 2, 195–214. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00046-3](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00046-3) [viitattu 4.5.2025].

Jordan, P. J., & Troth, A. C. 2004. Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 2, 195–218. Saatavissa: https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_4 [viitattu 4.5.2025].

Jones, S.M., Barnes, S.P., Bailey, R., & Doolittle, E.J. 2017. Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. *The Future of Children*, 1, 49-72. Saatavissa: <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0003>. [viitattu 4.5.2025].

Jones, S.M., Brush K.E., Ramirez, T., Mao, Z.X, Marenus, M., Wettje, S., Finney, K., Raisch, N., Podoloff, N., Kahn, J., Barnes, S., Stickle, L., Brion-Meisels, G., McIntyre, J., Cuartas, J., & Bailey, R. 2021. Navigating Sel From The Inside Out Looking Inside & Across 33 Leading Sel Programs: A Practical Resource For Schools And Ost Providers. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-08/navigating-social-and-emotional-learning-from-the-inside-out-2ed.pdf> [viitattu 4.5.2025].

Joseph, D. L., & Newman, D. A. 2010. Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 1, 54–78. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0017286> [viitattu 4.5.2025].

Joseph, D. L., Jin, J., Newman, D. A., & O'Boyle, E. H. 2015. Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A meta-analytic investigation of mixed EI. *The Journal of applied psychology*, 2, 298–342. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0037681> [viitattu 4.5.2025].

Kafetsios, K., Hess, U., Dostal, D., Seitzl, M., Hypsova, P., Hareli, S., Alonso-Arbiol, I., Schütz, A., Gruda, D., Campbell, K., Chen, B. B., Held, M. J., Kamble, S., Kimura, T., Kirchner-Häusler, A., Livi, S., Mandal, E., Ochnik, D., Sakman, E., Sumer, N., Theodorou, A., & Uskul, A. K. 2025. A contextualized emotion perception assessment relates to personal and social well-being. *Journal of Research in Personality*, 114, 104556. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104556> [viitattu 4.5.2025].

Kahn, R. E., Ermer, E., Salovey, P., & Kiehl, K. A. 2016. Emotional Intelligence and Callous-Unemotional Traits in Incarcerated Adolescents. *Child psychiatry and human development*, 6, 903–917. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0621-4> [viitattu 4.5.2025].

Kangasniemi, M., Utriainen, K., Ahonen, S., Pietilä, A., Jääskeläinen, P. & Liikanen, E.

2013. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus: Eteneminen tutkimuskysymyksestä jäsenettyyn tietoon. *Hoitotiede*, 4, 291-301. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://journal.fi/hoitotiede/article/view/128286/77409> [viitattu 4.5.2025].
- Karayanidis, F., Kelly, M., Chapman, P., Mayes, A., & Johnston, P. 2009. Facial identity and facial expression matching in 5-12-year-old children and adults. *Infant and Child Development*, 5, 404–421. Saatavissa: <https://doi.org/10.1002/icd.615> [viitattu 4.5.2025].
- Kiviruusu, O., Björklund, K., Koskinen, H. L., Liski, A., Lindblom, J., Kuoppamäki, H., Alasuvanto, P., Ojala, T., Samposalo, H., Harnes, N., Hemminki, E., Punamäki, R. L., Sund, R., & Santalahti, P. 2016. Short-term effects of the "Together at School" intervention program on children's socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC psychology*, 1, 27. Saatavissa: <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0133-4> [viitattu 4.5.2025].
- Kong, D. T. 2014. Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT/MEIS) and overall, verbal, and nonverbal intelligence: Meta-analytic evidence and critical contingencies. *Personality and Individual Differences*, 66, 171–175. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.03.028> [viitattu 4.5.2025].
- Kristjansson, K. 2006. "Emotional intelligence" in the classroom? An aristotelian critique. *Educational Theory* 1, 39-56. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00002.x> [viitattu 4.5.2025].
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. 2001. School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School Psychology*, 2, 141–159. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00059-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00059-0) [viitattu 4.5.2025].
- Lapsley, D. K., & Yeager, D. 2013. Moral-character education. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (toim.), *Handbook of psychology: Educational psychology*, 147–177. John Wiley & Sons, Inc..
- Landy, F. J. 2006. The Long, Frustrating, and Fruitless Search for Social Intelligence: A Cautionary Tale. In K. R. Murphy (toim.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?*, 81–123. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Larsen, R., Buss, D., Wismeijer, A., Song, J. & van den Berg, S. 2017. *Personality psychology: Domains of knowledge about human nature*. Second edition. London: McGraw-Hill Education.
- Law, K. S., Wong, C.-S., Huang, G.-H., & Li, X. 2008. The effects of emotional intelligence on job performance and life satisfaction for the research and development scientists in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 1, 51–69. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10490-007-9062-3> [viitattu 4.5.2025].
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. 2015. Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in psychology*, 6, 761. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761> [viitattu 4.5.2025].
- Lincoln, T.M., Schulze, L. & Renneberg, B. 2022. The role of emotion regulation in the

characterization, development and treatment of psychopathology. *Nature Reviews Psychology*, 1, 272–286. Saatavissa: <https://doi.org/10.1038/s44159-022-00040-4> [viitattu 4.5.2025].

Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. 2022. Systematic review and meta-analysis: The association between emotional intelligence and subjective well-being in adolescents. *Journal of adolescence*, 7, 925–938. Saatavissa: <https://doi.org/10.1002/jad.12075> [viitattu 4.5.2025].

Llamas-Díaz, D., Cabello, R., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Megías-Robles, A., & Fernández-Berrocal, P. 2023. Ability Emotional Intelligence and Subjective Happiness in Adolescents: The Role of Positive and Negative Affect. *Journal of Intelligence*, 8, 166. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080166> [viitattu 4.5.2025].

Luo, L., Reichow, B., Snyder, P., Harrington, J., & Polignano, J. 2022. Systematic Review and Meta-Analysis of Classroom-Wide Social–Emotional Interventions for Preschool Children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1, 4–19. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0271121420935579> [viitattu 4.5.2025].

Mabe, P. A., & West, S. G. 1982. Validity of self-evaluation of ability: A review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 3, 280–296. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.280> [viitattu 4.5.2025].

MacCann, C., Erbas, Y., Dejonckheere, E., Minbashian, A., Kuppens, P., & Fayn, K. 2020a. Emotional intelligence relates to emotions, emotion dynamics, and emotion complexity: A meta-analysis and experience sampling study. *European Journal of Psychological Assessment*, 3, 460–470. Saatavissa: <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000588> [viitattu 4.5.2025].

MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. 2020b. Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological bulletin*, 2, 150–186. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/bul0000219> [viitattu 4.5.2025].

Magnusson, K. 2022. Interpreting Cohen's d Effect Size: An Interactive Visualization. Verkko sivusto. Saatavissa: <https://rpsychologist.com/cohend/> [viitattu 4.5.2025].

Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. 2018. An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 4, 18–23. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0031721718815668> [viitattu 4.5.2025].

Maldonado-Carreño, C., & Votruba-Drzal, E. 2011. Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within- and between-child analysis. *Child development*, 2, 601–616. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01533.x> [viitattu 4.5.2025].

Matthews, G., Emo, A. K., Roberts, R. D., & Zeidner, M. 2006. What Is This Thing Called Emotional Intelligence? In K. R. Murphy (toim.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?*, 3–36. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. 2012. Emotional intelligence: A promise unfulfilled? *Japanese Psychological Research*, 2, 105–127. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2011.00502.x> [viitattu 4.5.2025].

Matthews, M., Webb, T. L., Shafir, R., Snow, M., & Sheppes, G. 2021. Identifying the determinants of emotion regulation choice: a systematic review with meta-analysis. *Cognition & emotion*, 6, 1056–1084. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02699931.2021.1945538> [viitattu 4.5.2025].

Mayer, J. D., & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? Teoksessa P. Salovey, & D. J. Sluyter (toim.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3-31. New York, NY. Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. 2000. Models of emotional intelligence. Teoksessa R. J. Sternberg (toim.), *Handbook of intelligence*, 396–420. Cambridge University Press. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019> [viitattu 4.5.2025].

Mayer, J. D., & Cobb, C. D. 2000. Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 2, 163–183. Saatavissa: <https://doi.org/10.1023/A:1009093231445> [viitattu 4.5.2025].

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. 2008. Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *The American psychologist*, 6, 503–517. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.6.503> [viitattu 4.5.2025].

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. 2016. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 4, 290–300. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1754073916639667> [viitattu 4.5.2025].

McCormick, M. P., Neuhaus, R., Horn, E. P., O'Connor, E. E., White, H. I., Harding, S., Cappella, E., & McClowry, S. 2020. Long-Term Effects of Social And Emotional Learning on Receipt of Special Education and Grade Retention: Evidence From a Randomized Trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 3. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/2332858419867290> [viitattu 4.5.2025].

McKone, E., Crookes, K., Jeffery, L., & Dilks, D. D. 2012. A critical review of the development of face recognition: experience is less important than previously believed. *Cognitive neuropsychology*, 1-2, 174–212. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02643294.2012.660138> [viitattu 4.5.2025].

Megías-Robles, A., Gutiérrez-Cobo, M. J., Gómez-Leal, R., Cabello, R., Gross, J. J., & Fernández-Berrocal, P. 2019. Emotionally intelligent people reappraise rather than suppress their emotions. *PloS one*, 8, e0220688. Saatavissa: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0220688> [viitattu 4.5.2025].

Meinhardt-Injac, B., Kurbel, D., & Meinhardt, G. 2020. The coupling between face and emotion recognition from early adolescence to young adulthood. *Cognitive Development*, 53, Article 100851. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100851> [viitattu

4.5.2025].

Mertens, E., Deković, M., Leijten, P., Van Londen, M., & Reitz, E. 2020. Components of school-based interventions stimulating students' intrapersonal and interpersonal domains: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 4, 605–631. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00328-y> [viitattu 4.5.2025].

Millgram, Y., Joormann, J., Huppert, J. D., & Tamir, M. 2015. Sad as a Matter of Choice? Emotion-Regulation Goals in Depression. *Psychological science*, 8, 1216–1228. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0956797615583295> [viitattu 4.5.2025].

Montirosso, R., Peverelli, M., Frigerio, E., Crespi, M., & Borgatti, R. 2010. The development of dynamic facial expression recognition at different intensities in 4- to 18-year-olds. *Social Development*, 1, 71–92. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00527.x> [viitattu 4.5.2025].

Motta-Mena, N. V., & Scherf, K. S. 2017. Pubertal development shapes perception of complex facial expressions. *Developmental science*, 4. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/desc.12451> [viitattu 4.5.2025].

Murano, D., Sawyer, J. E., & Lipnevich, A. A. 2020. A meta-analytic review of preschool social and emotional learning interventions. *Review of Educational Research*, 2, 227–263. <https://doi.org/10.3102/0034654320914743> [viitattu 4.5.2025].

Murphy, K. R. 2006. Four Conclusions About Emotional Intelligence. Teoksessa: K. R. Murphy (toim.), *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?*, 345–354. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Naragon-Gainey, K., McMahon, T. P., & Chacko, T. P. 2017. The structure of common emotion regulation strategies: A meta-analytic examination. *Psychological bulletin*, 4, 384–427. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/bul0000093> [viitattu 4.5.2025].

Năstăsă, L. E., Zanfirescu, Ş. A., Iliescu, D., & Farcaş, A. D. 2021. Improving emotional intelligence in adolescents: An experiential learning approach. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*. Advance online publication. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02132-5> [viitattu 4.5.2025].

Nix, R. L. 2003. Preschool Intervention Programs and the Process of Changing Children's Lives. *Prevention & Treatment*, 1, Article 33c. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/1522-3736.6.1.633c> [viitattu 4.5.2025].

Nook, E. C., Sasse, S. F., Lambert, H. K., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. 2017. Increasing verbal knowledge mediates development of multidimensional emotion representations. *Nature human behaviour*, 1, 881–889. Saatavissa: [viitattu 4.5.2025]. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0238-7>

Nook, E. C., & Somerville, L. H. 2019. Emotion concept development from childhood to adulthood. Teoksessa: M. Neta & I. J. Haas (toim.), *Emotion in the mind and body*. 11–41. Springer Nature Switzerland AG. Saatavissa: https://doi.org/10.1007/978-3-030-27473-3_2 [viitattu 4.5.2025].

Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A., & Somerville, L. H. 2020. Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 5, 773–792. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/emo0000609> [viitattu 4.5.2025].

Nores, M. & Barnett, W. S. 2010. Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of Education Review*, 2, 271-282. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.09.001> [viitattu 4.5.2025].

O’Conner, R., De Feyter, J., Johnson J.J., Carr, A., Luo, J.L. & Romm, H. 2017. A review of the literature on social and emotional learning for students ages 3-8: Outcomes for different student populations and settings (part 4 of 4). (REL 2017-248). Washington, DC: Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/midatlantic/pdf/REL_2017248.pdf [viitattu 4.5.2025].

Offermann, L. R., Bailey, J. R., Vasilopoulos, N. L., Seal, C., & Sass, M. 2004. The Relative Contribution of Emotional Competence and Cognitive Ability to Individual and Team Performance. *Human Performance*, 2, 219–243. Saatavissa: https://doi.org/10.1207/s15327043hup1702_5 [viitattu 4.5.2025].

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. 2021. Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 677217. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217> [viitattu 5.5.2025].

Olivera-Aguilar, M. & Rikoon, S.H., 2024. Intervention Effect or Measurement Artifact? Using Invariance Models to Reveal Response-Shift Bias in Experimental Studies. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 1, 1–20. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/19345747.2023.2284768>. [viitattu 5.5.2025].

Opengart, R. 2007. Emotional intelligence in the K-12 curriculum and its relationship to American workplace needs: A literature review. *Human Resource Development Review*, 4, 442–458. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1534484307307556> [viitattu 4.5.2025].

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004: Oppivelvollisille tarkoitetun opetussuunnitelman perusteet : perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet : lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.

O’Toole, M. S., Renna, M. E., Elkjær, E., Mikkelsen, M. B., & Mennin, D. S. 2020. A systematic review and meta-analysis of the association between complexity of emotion experience and behavioral adaptation. *Emotion Review*, 1, 23–38. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1754073919876019> [viitattu 4.5.2025].

Qualter, P., Itziar U., Henzi P., Barrett, L., & Humphrey, N. 2018. Ability Emotional Intelligence and Children's Behaviour in the Playground. *Social Development*. 28. Saatavissa:

<https://doi.org/10.1111/sode.12340>. Saatavissa: [viitattu 4.5.2025].

Resurrección, D. M., Salguero, J. M., & Ruiz-Aranda, D. 2014. Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: a systematic review. *Journal of adolescence*, 4, 461–472. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012> [viitattu 4.5.2025].

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Salovey, P., & Mayer, J. D. 2007. Measuring emotional intelligence as a set of mental abilities. Teoksessa: G. Matthews, M. Zeidner, & R. D. Roberts (toim.), *The science of emotional intelligence: Knowns and unknowns*, 230–257. Oxford University Press.

Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. 2012. Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 4, 344–366. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0734282912449443> [viitattu 4.5.2025].

Rodger, H., Vizioli, L., Ouyang, X., & Caldara, R. 2015. Mapping the development of facial expression recognition. *Developmental science*, 6, 926–939. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/desc.12281> [viitattu 4.5.2025].

Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. 2010. School readiness and later achievement: replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental psychology*, 5, 995–1007. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0018880> [viitattu 4.5.2025].

Rosenqvist, J., Lahti-Nuutila, P., Laasonen, M., & Korkman, M. 2014. Preschoolers' recognition of emotional expressions: relationships with other neurocognitive capacities. *Child neuropsychology : a journal on normal and abnormal development in childhood and adolescence*, 3, 281–302. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.778235> [viitattu 4.5.2025].

Ross, K. M., Kim, H., Tolan, P. H., & Jennings, P. A. 2019. An exploration of normative social and emotional skill growth trajectories during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 62, 102–115. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.02.006> [viitattu 4.5.2025].

Rowe, H. L., & Trickett, E. J. 2018. Student diversity representation and reporting in universal school-based social and emotional learning programs: Implications for generalizability. *Educational Psychology Review*, 2, 559–583. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10648-017-9425-3> [viitattu 4.5.2025].

Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. 2018. Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 7, 992–1004. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/edu000240> [viitattu 4.5.2025].

Rutter, L. A., Dodell-Feder, D., Vahia, I. V., Forester, B. P., Ressler, K. J., Wilmer, J. B., &

- Germine, L. 2019. Emotion sensitivity across the lifespan: Mapping clinical risk periods to sensitivity to facial emotion intensity. *Journal of Experimental Psychology: General*, 11, 1993–2005. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/xge0000559> [viitattu 4.5.2025].
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., & Pachan, M. 2008. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Peng, J., Li, J., Li, D., Fang, Y., Zhang, C., Fraser, M. W., & Guo, S. 2023. Systematic Review and Meta-Analysis of Interventions to Improve Children's Social Information-Processing Skills. *Research on Social Work Practice*, 0. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/10497315231182449> [viitattu 4.5.2025].
- Polanin, J. R., Tanner-Smith, E. E., & Hennessy, E. A. 2016. Estimating the difference between published and unpublished effect sizes: A meta-review. *Review of Educational Research*, 1, 207–236. Saatavissa: <https://doi.org/10.3102/0034654315582067> [viitattu 4.5.2025].
- Saeki, E., Watanabe, Y., & Kido, M. 2015. Developmental and gender trends in emotional literacy and interpersonal competence among Japanese children. *The International Journal of Emotional Education*, 2, 15–35. PDF-dokumentti. Saatavissa: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1088150.pdf>. [viitattu 4.5.2025].
- Salguero, J. M., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. 2012. Emotional intelligence and depression: The moderator role of gender. *Personality and Individual Differences*, 1, 29–32. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.02.006> [viitattu 4.5.2025].
- Salovey, P., & Mayer, J. D. 1990. Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 3, 185–211. Saatavissa: <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG> [viitattu 4.5.2025].
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. 2016. The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 276–285. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968> [viitattu 4.5.2025].
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A. R., & Morales-Murillo, C. P. 2020. Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in psychology*, 11, 946. Saatavissa: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00946> [viitattu 4.5.2025].
- Sarvimäki, M., Alasuutari, M., Harjunen, O., Holvio, A., Izadi, R., Kalland, M., Kuusiholma-Linnamäki, J., Laakso, M-L., Lerkkanen, M-K., Muhonen, H., Räsänen, P., Salmela-Aro, K., Saranko, L., Sulkanen, M., Upadyaya, K. 2023. Kaksivuotisen esiopetuksen kokeilu: Väliraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:19. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. 2017. AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare

interventions, or both. *BMJ (Clinical research ed.)*, 358, j4008. Saatavissa: <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008> [viitattu 4.5.2025].

Shi, J., & Cheung, A.C.K. 2024. Effective Components of Social Emotional Learning Programs: A Meta-analysis. *Journal of Youth Adolescence* 53, 755–771. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01942-7> [viitattu 4.5.2025].

Sklad, M., Diekstra, R., De Ritter, M., Ben, J., & Gravesteyn, C. 2012. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 9, 892–909. Saatavissa: <https://doi.org/10.1002/pits.21641> [viitattu 4.5.2025].

Sommar H. 2014. Tunnetaidot rantautuivat opetukseen. WWW-dokumentti. Saatavissa. <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2014/03/11/tunnetaidot-rantautuivat-opetukseen>

Sommer, N.R., 2024. Emotion Recognition Ability and Well-Being: An Investigation of the Underlying Mechanisms. Väitöskirja. Bernin yliopisto. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://boristheses.unibe.ch/5749/1/24sommer_nr.pdf [viitattu 4.5.2025].

Sommer, N.R. & Schlegel, K. 2024 'Beyond mean levels and linear relationships: The complex association between emotion recognition ability and well-being', *Journal of Research in Personality*, 109, p. 104467. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2024.104467>. [viitattu 4.5.2025].

Soto, J. A., Perez, C. R., Kim, Y. H., Lee, E. A., & Minnick, M. R. 2011. Is expressive suppression always associated with poorer psychological functioning? A cross-cultural comparison between European Americans and Hong Kong Chinese. *Emotion (Washington, D.C.)*, 6, 1450–1455. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/a0023340> [viitattu 4.5.2025].

Soto C. J. 2016. The Little Six Personality Dimensions From Early Childhood to Early Adulthood: Mean-Level Age and Gender Differences in Parents' Reports. *Journal of personality*, 4, 409–422. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/jopy.12168> [viitattu 4.5.2025].

Soto, C. J., Napolitano, C. M., Sewell, M. N., Yoon, H. J., & Roberts, B. W. 2022. An integrative framework for conceptualizing and assessing social, emotional, and behavioral skills: The BESSI. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 192–222. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/pspp0000401> [viitattu 4.5.2025].

Storey-Hurtubise, E., Forristal, J., Henning, C., & Parker, J. D. A. 2022. Developing emotional and social competencies in children: Evaluating the impact of a classroom-based program. *Canadian Journal of School Psychology*, 3, 257–270. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/08295735211051825> [viitattu 4.5.2025].

Streubel, B., Gunzenhauser, C., Grosse, G., & Saalbach, H. 2020. Emotion-specific vocabulary and its contribution to emotion understanding in 4- to 9-year-old children. *Journal of experimental child psychology*, 193, 104790. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104790> [viitattu 4.5.2025].

Suleyeva, K., Tovma N., & Zakirova, O. 2022. Developing emotional intelligence in elementary school children in Russia: verbal and non-verbal communication, *Education*, 8,

1095-1106. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1934060>. [viitattu 4.5.2025].

Surian, D., & van den Boomen, C. 2022. The age bias in labeling facial expressions in children: Effects of intensity and expression. *PLoS one*, 12, e0278483. Saatavissa: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278483> [viitattu 4.5.2025].

Tamir, M., Vishkin, A., & Gutentag, T. 2020. Emotion regulation is motivated. *Emotion*, 1, 115–119. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/emo0000635> [viitattu 4.5.2025].

Tang, T., Harris, P.L., Zou, H., Wang, J., & Zhang, Z. 2021. The relationship between emotion understanding and social skills in preschoolers: The mediating role of verbal ability and the moderating role of working memory, *European Journal of Developmental Psychology*, 4, 593-609. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1854217> [viitattu 4.5.2025].

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. 2017. Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 4, 1156–1171. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/cdev.12864> [viitattu 4.5.2025].

Thomas, L. A., De Bellis, M. D., Graham, R., & LaBar, K. S. 2007. Development of emotional facial recognition in late childhood and adolescence. *Developmental science*, 5, 547–558. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00614.x> [viitattu 4.5.2025].

Tobin, J. 1995. The irony of self-expression. *American Journal of Education*, 3, 233–258. Saatavissa: <https://doi.org/10.1086/444101> [viitattu 4.5.2025].

Tonks, J., Williams, W., Frampton, I., Yates, P., & Slater, A. 2007. The Neurological Bases of Emotional Dys-Regulation Arising From Brain Injury in Childhood: A 'When and Where' Heuristic. *Brain Impairment*, 2, 143-153. Saatavissa: <https://doi.org/10.1375/brim.8.2.143> [viitattu 4.5.2025].

Torraco, R. J. 2005. Writing Integrative Literature Reviews: Guidelines and Examples. *Human Resource Development Review*, 3, 356–367. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1534484305278283> [viitattu 4.5.2025].

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Twisk, J.W.R. 2013. Applied longitudinal data analysis for epidemiology: a practical guide, 2. painos. Cambridge University Press, Cambridge. Saatavissa: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139342834> [viitattu 4.5.2025].

Ura, S. K., Castro-Olivo, S. M., & d'Abreu, A. 2020. Outcome measurement of school-based SEL intervention follow-up studies. *Assessment for Effective Intervention*, 1, 76–81. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1534508419862619> [viitattu 4.5.2025].

Van Rooy, D. L., & Viswesvaran, C. 2004. Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net. *Journal of Vocational Behavior*, 1, 71–95. Saatavissa: [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00076-9](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00076-9) [viitattu 4.5.2025].

- Van Rooy, D. L., Viswesvaran, C., & Pluta, P. 2005. An Evaluation of Construct Validity: What Is This Thing Called Emotional Intelligence? *Human Performance*, 4, 445–462. Saatavissa: https://doi.org/10.1207/s15327043hup1804_9 [viitattu 4.5.2025].
- Viguer, P., Cantero, M.J & Banuls, R. 2017. Enhancing emotional intelligence at school: Evaluation of the effectiveness of a two-year intervention program in Spanish pre-adolescents. *Personality and Individual Differences*, 113, 193–200. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.036> [viitattu 4.5.2025].
- Völker J. 2020. An Examination of Ability Emotional Intelligence and Its Relationships with Fluid and Crystallized Abilities in a Student Sample. *Journal of Intelligence*, 2, 18. Saatavissa: <https://doi.org/10.3390/jintelligence8020018> [viitattu 4.5.2025].
- Walton, K. E., Murano, D., Burrus, J., & Casillas, A. 2023. Multimethod Support for Using the Big Five Framework to Organize Social and Emotional Skills. *Assessment*, 1, 144–159. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/10731911211045744> [viitattu 4.5.2025].
- Wang, M.-T., L. Degol, J., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. 2020. Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, Article 100912. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912> [viitattu 4.5.2025].
- Weare, K., & Gray, G. 2003. What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? (Research Report No. 456). Nottingham, England: Department for Education and Skills. PDF-dokumentti. Saatavissa: https://www.researchgate.net/publication/242610650_What_Works_in_Developing_Children's_Emotional_and_Social_Competence_and_Wellbeing [viitattu 4.5.2025].
- Weare, K., & Nind, M. 2011. Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 1, i29–i69. Saatavissa: <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075> [viitattu 4.5.2025].
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. 2015. Social and emotional learning: Past, present, and future. Teoksessa J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (toim.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, 3–19. The Guilford Press.
- Widen, S. C. 2013. Children's interpretation of facial expressions: The long path from valence-based to specific discrete categories. *Emotion Review*, 1, 72–77. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/1754073912451492> [viitattu 4.5.2025].
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A., & Lendrum, A. 2010. A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 2, 173–186. Saatavissa: <https://doi.org/10.1080/02667361003768526> [viitattu 4.5.2025].
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. 2016. The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 3, 347–376. Saatavissa:

<https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791> [viitattu 4.5.2025].

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Qualter, P., & Humphrey, N. 2022. Social and emotional learning in primary schools: A review of the current state of evidence. *The British journal of educational psychology*, 3, 898–924. Saatavissa: <https://doi.org/10.1111/bjep.12480> [viitattu 4.5.2025].

Wingenbach, T. S. H., Ashwin, C., & Brosnan, M. 2018. Sex differences in facial emotion recognition across varying expression intensity levels from videos. *PloS one*, 1, e0190634. Saatavissa: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190634> [viitattu 4.5.2025].

Wintre, M. G., & Vallance, D. D. 1994. A developmental sequence in the comprehension of emotions: Intensity, multiple emotions, and valence. *Developmental Psychology*, 4, 509–514. Saatavissa: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.30.4.509> [viitattu 4.5.2025].

Wols, A., Scholte, R. H., & Qualter, P. 2015. Prospective associations between loneliness and emotional intelligence. *Journal of adolescence*, 39, 40–48. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.12.007> [viitattu 5.5.2025].

Zeidner, M., Roberts, R. D., & Matthews, G. 2002. Can emotional intelligence be schooled? A critical review. *Educational Psychologist*, 4, 215–231. Saatavissa: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_2 [viitattu 4.5.2025].

Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G., & Roberts, R. D. 2005. Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 4, 369–391. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001> [viitattu 4.5.2025].

Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. 2009. What we know about emotional intelligence: How it affects learning, work, relationships, and our mental health. *Boston Review*. Saatavissa: <https://doi.org/10.7551/mitpress/7404.001.0001> [viitattu 4.5.2025].

Zeidner, M., Matthews, G. & Shemesh, D.O. 2016. Cognitive-Social Sources of Wellbeing: Differentiating the Roles of Coping Style, Social Support and Emotional Intelligence. *J Happiness Stud* 17, 2481–2501. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9703-z> [viitattu 4.5.2025].

Zeidner, M., & Matthews, G. 2016. Ability emotional intelligence and mental health: Social support as a mediator. *Personality and Individual Differences*, 99, 196–199. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.05.008> [viitattu 4.5.2025].

Zhai, F., Raver, C. C., & Jones, S. M. 2012. Academic Performance of Subsequent Schools and Impacts of Early Interventions: Evidence from a Randomized Controlled Trial in Head Start Settings. *Children and youth services review*, 5, 946–954. Saatavissa: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.026> [viitattu 4.5.2025].

Zimmermann, P., & Iwanski, A. 2014. Emotion regulation from early adolescence to emerging adulthood and middle adulthood: Age differences, gender differences, and emotion-specific developmental variations. *International Journal of Behavioral Development*, 2, 182–194. Saatavissa: <https://doi.org/10.1177/0165025413515405> [viitattu 4.5.2025].

Zupan, B. & Eskritt, M. 2023. Facial and Vocal Emotion Recognition in Adolescence: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 9, 253-277. Saatavissa: <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00219-7> [viitattu 4.5.2025].

TAULUKKOLUETTELO

TAULUKKO 1. Kirjallisuuskatsauksen laadunarviointiin valikoidut kysymykset Joanna Briggs-instituutin arviointilomakkeiden pohjalta.

TAULUKKO 2. Tutkimusten valikoituminen kirjallisuuskatsaukseen.

TAULUKKO 3. Kirjallisuuskatsauksen lopulliset sisäänotto- ja poissulkukriteerit.

TAULUKKO 4. Sisältö- ja teema-analyysin eteneminen.

TAULUKKO 5. Esimerkki sisältö- ja teema-analyysin etenemisestä.

TAULUKKO 6. Kuvailevan kirjallisuuskatsauksen tutkimukset.

TAULUKKO 7. Tutkimusten tulokset suhteessa SAFE-kriteeristöön.

TAULUKKO 8. Tutkimusten tulokset suhteessa osallistujien ikään.

TAULUKKO 9. Positiivisten tutkimusten seuranta-ajankohta.

TAULUKKO 10. Suositus tunnetaitojen opettamiseksi.

TAULUKKO 11. Opinnäytetyöhön sisällytetyt tutkimukset.

TAULUKKO 12. Tutkimusten osallistujamäärät ja seurannan kesto.

LIITTEET

TAULUKKO 11. Opinnäytetyöhön sisällytetyt tutkimukset.

Julkaisu	Tutkimusastelma	Tarkoitus	Arviointimene- telmä	Tutkimuksen tu- lokset
Cantero ym. (2020)	Kvasikoe	Piirretunneäly ja koulumenestys	Emotional Quo- tient Inventory (EQ-i)	Koeryhmä arvioi piirretun- neälynsä pa- remmaksi kuin verrokkiryhmä puoli vuotta en- simmäisen inter- ventiovuoden jälkeen.
Carissoli & Villani (2019)	Kvasikoe	Tunteiden tun- nistaminen, ym- märtäminen, käyttäminen ja säätely.	Emotional Intelli- gence Scale (EIS), The Emo- tion Regulation Questionnaire (ERQ)	Koe- ja verrokki- ryhmän välillä ei eroja näiden tunnetaidoissa seuranta-ajan- kohtana.
Castillo- Gualda ym. (2017)	Kvasikoe	Negatiivisten tunteiden sää- tely ja ymmärtä- minen ja fyysi- sen ja verbaali- sen aggressiivi- suuden vähen- täminen	Positive and Negative Affect Schedule, Ag- gression Ques- tionnaire (AQ)	Koeryhmällä vä- hemmän nega- tiivisia tunneko- kemuksia ja vä- hemmän fyy- sistä sekä ver- baalista aggres- siivisuutta (it- searviotuna)
Chen ym. (2022)	Klusterikoe (CRT)	Tunteiden sää- tely, huolen, ah- distuneisuuden	Huolet (PSWQ- C), resilienssi (CYRM-12),	Koe- ja verrokki- ryhmien välillä ei eroja näiden

		ja masentuneisuuden tunteiden vähentäminen	masennus ja ahdistuneisuus (RCDAS), tunteiden säätely (ERQ-CA)	huolestuneisuudessa, ahdistuneisuudessa, masentuneisuudessa tai tunteiden säätelyssä seuranta-ajankohtina.
Clarke ym. (2014)	Klusterikoe (CRT)	Itsetietoisuus, itsesäätely, motivaatio, empatia ja sosiaaliset taidot	Emotional Literacy Checklist (SQD)	Koeryhmän itsetietoisuus, itsesäätely, motivaatio ja sosiaaliset taidot arviointiin opettajien toimesta paremmiksi kuin verrokkiryhmällä seuranta-ajankohtana. Ei eroja empatiassa, prososiaalisessa käyttäytymisessä, tunne-elämän oireissa tai toverisuhteiden laadussa.
Coelho ym. (2015)	Kvasikoe	Sosioemotionaalinen kompetenssi (sosiaalinen tietoisuus, itsesäätely, sosiaalinen	Sosioemotionaalinen kompetenssi (BAS-3), itsetunto (Global Self-Esteem Scale),	Koeryhmällä verrokkiryhmää parempi itsearvioitu itsesäätely, vähemmän sosiaalista

		eristäytyneisyys/ahdistuneisuus, johtajuus), itsetunto, sosioemotionaalinen kompetenssi (opettajan arvio).	sosioemotionaalinen kompetenssi (QACSE-P, opettajien arvio)	eristäytyneisyyttä ja ahdistuneisuutta ja parempi itsetunto. Ei eroa sosiaalisessa tietoisuudessa seuranta-ajan-kohtana.
Coelho ym. (2021)	Klusterikoe (CRT)	Sosiaalinen tietoisuus, itsesäätely, itsetunto	Sosioemotionaalinen kompetenssi (BAS-3), itsetunto (Global Self-Esteem Scale)	Koeryhmällä verrokkiryhmää parempi sosiaalinen tietoisuus, itsesäätely ja itsetunto.
David & Fodor (2023)	Satunnaistettu vertailukoe	Tunne-elämän oireet, tunteiden säätely ja masentuneisuus	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA), Early Adolescent Temperamental Questionnaire (EATQ-R), Functional and Dysfunctional Child Mood Scale (FD-CMS), myös PCS-YSR ja IPPA-R*	Koeryhmällä parempi tunteiden säätely, keskittymiskyky ja vähemmän masentuneisuutta. Ei eroja esimerkiksi prososiaalisessa käytöksessä, toverisuhteiden laadussa, käytösongelmien määrässä, itsetietoisuudessa tai positiivisten tunteiden kokemisessa.

Espelage ym. (2013)	Klusterikoe (CRT)	Sosioemotionaaliset taidot: empatia, kiusaamisen ehkäisy, ongelmanratkaisutaidot, tunteiden säätely, kommunikointi.	University of Illinois (UI) Bully Scale, UI Victimization Scale, UI Fighting Scale, Homophobic Content Agent Target Scale, Women Sexual Harassment Survey (mukailtu)	Koeryhmällä vähemmän fyysistä aggressiivisuutta (itsearvioituna). Kokonaisuutena ryhmien välillä ei kuitenkaan ollut eroa kiusaamisessa, kun mukaan lasketaan muut kiusaamisen muodot.
Fernández-Martínez ym. (2020)	Klusterikoe (CRT)	Tunteiden säätely, sosiaaliset taidot, itsetunto.	Spence Children's Anxiety Scale (SCAS-P), Mood and Feelings Questionnaire (MFQ-P), Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Child Anxiety Life Interference Scale (CALIS-P).	Koeryhmällä vähemmän tunne-elämän oireita sekä masennus- ja ahdistuneisuusoireita. Ei eroa prososiaalisessa käyttäytymisessä tai vertaissuhteiden laadussa.
Garaigordobil & Penasarrionandia (2015)	Klusterikoe (CRT)	Itsetietoisuus, tunteiden säätely, mieliala, kommunikointi, empatia	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), Cognitive Strategies for Resolution of Social Situations Questionnaire	Koeryhmällä paremmat tunnetaidot (tunteiden tarkkailu, säätely, ymmärtäminen ja vähemmän

			(EIS), State Trait Anger Expression Inventory (STAXI-NA). Questionnaire for the assessment of the ability to analyze feelings (CECAS),	turvautumista aggressiivisuuden sosiaalisissa tilanteissa (itsearvioituna).
Johnstone ym. (2014)	Klusterikoe (CRT)	Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat	The Children's Depression Inventory (CDI), Spence Children's Anxiety Scale (SCAS) ja Children's Attributional Style Questionnaire (CASQ)	Koe- ja verrokkiryhmän välillä ei havaittu eroja masentuneisuudesta, ahdistuneisuudessa tai attribuutiotyyleissä.
Li & Hesketh (2023)	Kvasikoe	Itsetietoisuus, tunteiden säätely, empatia, vuorovaikutustaidot, vastuullinen päätöksenteko	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).	Koe- ja verrokkiryhmän välillä ei merkittäviä eroja seuranta-ajan kohtana millään arvioidulla osalla.
Menrath ym. (2011)	Klusterikoe (CRT)	Sosiaalinen kompetenssi, päihteiden käyttö ja minäpystyvyys.	Social Competences Scale, Self-Efficacy Scale, Family Affluence Scale (FAS), KiGGS,	Koe- ja verrokkiryhmän välillä ei eroja sosiaalisessa kompetenssissa (itsearvioituna).

			KIDSCREEN-27, BFL.	Opettajat arvioivat koeryhmän opiskelijat muun muassa itsevaremmiksi ja paremmiksi ilmaisemaan itseään, mutta eivät yhteistyökykyisemmiksi.
Roberts ym. 2018	Klusterikoe (CRT)	Sosiaalinen kompetenssi, tunteiden tunnistaminen, tunteiden ymmärtäminen ja tunteiden säätely	The student version of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-S), The parent version of Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-P)	Koe- ja verokkiryhmän välillä ei eroja ahdistustai masennusdiagnoosien määrässä, tunne-elämän ongelmassa tai prososiaalisuudessa.
Rodríguez-Ledo ym. (2018)	Kvasikoe	Sosioemotionaalinen kompetenssi: tunteiden havaitseminen, ymmärtäminen ja säätely sekä empatia ja sosiaalinen mukautuminen.	Emotional Development Questionnaire for Secondary Education (EDQ-SEC), Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQi-YV), Socialization Battery (BAS3),	Koe- ja verokkiryhmän välillä ei merkittäviä eroja tunnetaitoja mittaavilla asteikoilla intervention jälkeen ja joissain tapauksissa yhteydet olivat negatiivisia.

			Empathy: Index of Empathy for Children and Adolescents (IECA).	
Rooney ym. (2013a)	Klusterikoe (CRT)	Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat	The children's depression inventory (CDI), The children's attributional questionnaire (CASQ), Strengths and difficulties questionnaire (SDQ)	Koeryhmällä vähemmän masentuneisuutta, mutta ei ryhmien välillä ei eroa ahdistuneisuudessa. Koeryhmällä vähemmän tunne-elämän oireita mutta ei eroa prososiaalisuudessa.
Rooney ym. (2013b)	Klusterikoe (CRT)	Tunne-elämän ja käyttäytymisen ongelmat	The children's depression inventory (CDI), The children's attributional questionnaire (CASQ), Strengths and difficulties questionnaire (SDQ)	Ryhmien välillä ei eroja masentuneisuudessa tai ahdistuneisuudessa. Koeraja verrokkiryhmän välillä ei eroja tunne-elämän oireissa tai prososiaalisuudessa.
Ruiz-Aranda ym. (2012)	Klusterikoe (CRT)	Tunteiden tunnistaminen, ilmaisu,	Behaviour Assessment System for Children and	Koeryhmällä vähemmän mielenterveydellisiä ongelmia kuin

		ymmärtäminen ja säätely.	Adolescents, Mental Health Inventory (MHI-5), Positive and Negative Affect Schedule.	verrokkiryhmällä.
Schoeps ym. (2018)	Kvasikoe	Tunteiden tunnistaminen, ilmaisuus, ymmärtäminen ja säätely.	Emotional Skills and Competencies Questionnaire (ESCQ), Satisfaction With Life Scale (SWLS), Cyberbullying Scale (CYB-VIC).	Koeryhmä oli parempi tunnistamaan ja säätelämään tunteita ja heidän elämäntyytyväisyytensä oli hiekkman suurempi kuin verrokkiryhmällä. Ei eroa tunteiden ilmaisemisessa.
Viguer ym. (2017)	Kvasikoe	Piirretunneäly	Emotional Quotient Inventory (EQ-i: YV).	Koeryhmä arvioi piirretunneällynsä paremmaksi kuin verrokkiryhmä.
Xavier ym. (2023)	Klusterikoe (CRT)	Tunteiden säätely, empatia, vuorovaikutustaidot	Study on Social and Emotional Skills (SSES), Emotional climate in the classroom (ECCS)	Ei eroja tunteiden säätelyssä ryhmien välillä. Koeryhmän pisteet empatiaa arvioivalla asteikolla verrokkiryhmää suuremmat.

TAULUKKO 12. Tutkimusten osallistujamäärät ja seurannan kesto.

Tutkimus	Osallistujat seuranta-ajankohtana	Kontrolliryhmän koko seuranta-ajankohtana*	Seurannasta pois jääneet	Seurannan kesto
Cantero ym. (2020)	182	Ei raportoitu	63 (vain verrokiryhmästä)	6 kuukautta ensimmäisen interventiovuoden jälkeen
Carissoli & Villani (2019)	Ei raportoitu	Ei raportoitu	Ei raportoitu	3 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Castillo-Gualda ym. (2017)	476	Ei raportoitu	50	3 kuukautta intervention päättymisen jälkeen
Chen ym. (2022)	210	31	59	6 ja 12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen
Clarke ym. (2014)	612	185	132	12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen
Coelho ym. (2015)	559	122	516	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen (vain itsearviointien osalta)
Coelho ym. (2021)	1 040	Ei raportoitu	23	10 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
David & Fodor (2023)	137	90	5	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen

Espelage ym. (2013)	3 616	1 676	450	12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Fernández-Martínez ym. (2020)	107	46	16	12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Garaigordobil & Pena-Sarrionandia (2015)	148	Ei raportoitu	18	12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Johnstone ym. (2014)	370	Ei raportoitu	540	45 ja 54 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Li & Hesketh (2023)	496	206	16	5 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Menrath ym. (2011)	Ei raportoitu	Ei raportoitu	Ei raportoitu	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Roberts ym. 2018	2 156	601	132	12 kuukautta intervention päättymisen jälkeen
Rodríguez-Ledo ym. (2018)	Ei raportoitu	Ei raportoitu	Ei raportoitu	3 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Rooney ym. (2013a)	782	330	128	6 ja 18 kuukautta intervention päättymisen jälkeen
Rooney ym. (2013b)	542	Ei raportoitu	368	30 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.

Ruiz-Aranda ym. (2012)	479	Ei raportoitu	Ei raportoitu	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Schoeps ym. (2018)	148	76	212	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Viguer ym. (2017)	228	46	83	6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen.
Xavier ym. (2023)	164	75	54	3 ja 6 kuukautta intervention päättymisen jälkeen

LIITE 1. Poissuljetut tutkimukset ja sulun peruste

Tutkimus	Poissulun peruste (kirjattu vain yksi silloinkin, kun perusteita ollut useita)
Aghatabay ym. 2023	Osallistujien ikä
Antunes ym. 2023	Ei kontrolliryhmää
Bracket ym. 2012	Ei seurantajaksoa
Coetzee ym. 2024	Liian lyhyt seurantajakso
Cramer ym. 2015	Liian lyhyt seurantajakso
Davies2021	Interventio ei koskenut tunnetaitoja
Dowling ym. 2020	Osallistujien ikä
Espelage ym. 2016	Ei seurantajaksoa
Fitzpatrick ym. 2013	Ei kontrolliryhmää
Hamre ym. 2012	Osallistujien ikä
Humphrey ym. 2017	Tuloksia ei raportoitu
Jayman ym. 2019	Kontrolli- ja koeryhmä eivät vertailukelpoisia
Jones ym. 2011	Ei seurantajaksoa
Kiviruusu ym. 2016	Interventio ei koskenut tunnetaitoja
Klim-Conforti ym. 2021	Ei seurantajaksoa
Lewis ym. 2012	Interventio ei koskenut tunnetaitoja

esiintyi ajallisesti ensin)?								
Onko vertailussa mukana olleet ryhmät samankaltaisia tutkittavien osalta?	NA	NA	NA	K	E	NA	K	K
Onko vertailussa mukana olevien tutkittavien hoito yhdenmukainen muilta osin kuin altistumisen tai intervention osalta?	K	K	K	NA	K	NA	K	K
Kohdeltiinko ryhmiä yhdenmukaisesti lukuun ottamatta tutkimuksen kohteena ollutta interventiota?	K	K	K	K	K	K	K	K
Onko tutkimuksessa kontrolliryhmä?	K	K	K	K	K	K	K	K
Mitattiinko tuloksia ennen interventiota/altistumista ja sen jälkeen?	K	?	K	K	K	K	K	K
Pysyivätkö tutkittavat mukaan tutkimuksessa seurannan aikana, ja elleivät	E	E	K	K	K	NA	E	E

pysyneet, niin kuvattiinko ja analysoitiinko seurannan aikana ilmenneet ryhmien väliset erot asianmukaisesti?								
Mitattiinko tulokset samalla tavalla kaikissa vertailuissa?	K	K	K	K	K	K	K	K
Mitattiinko tulokset luotettavasti?	K	NA	K	NA	NA	NA	K	K

LIITE 2. Tutkimusten laadunarviointi.

	Chen ym. 2022	Clarke ym. 2014	Coelho ym. 2021	David ym. 2021	Espelage ym. 2013	Fernandez-Martinez ym. 2020	Garaigordobil & Pena-Sarri-onandia 2015
Onko osallistujien ryhmiin jakaminen satunnaistettu?	K	K	E	K	E	K	K
Ilmaistiinko tutkimuksessa selvästi mikä on syy ja mikä seuraus (ei ole epäselvyyttä siitä, kumpi muuttuja esiintyi ajallisesti ensin)?	K	K	K	K	K	K	K
Onko vertailussa mukana olleet ryhmät	NA	NA	K	NA	K	NA	K

<p> samankaltaisia tutkittavien osalta? </p>							
<p> Onko vertailussa mukana olevien tutkittavien hoito yhdenmukainen muilta osin kuin altistumisen tai intervention osalta? </p>	K	K	K	K	K	K	K
<p> Kohdeltiinko ryhmiä yhdenmukaisesti lukuun ottamatta tutkimuksen kohteena ollutta interventiota? </p>	K	E	K	K	K	K	K
<p> Onko tutkimuksessa kontrolliryhmä? </p>	K	K	K	K	K	K	K
<p> Mitattiinko tuloksia ennen interventiota/altistumista ja sen jälkeen? </p>	K	K	K	K	K	K	K
<p> Pysyivätkö tutkittavat mukana tutkimuksessa seurannan aikana, ja elleivät pysyneet, kuvattiinko ja analysoitiinko seurannan aikana ilmenneet ryhmien väliset erot asianmukaisesti? </p>	E	E	K	K	E	K	E
<p> Mitattiinko muuttujat samalla tavalla kaikissa ryhmissä? </p>	K	K	K	K	K	K	K

Mitattiinko muuttajat luotettavasti?	K	NA	K	NA	NA	K	K
--------------------------------------	---	----	---	----	----	---	---

	Johnstone ym. 2014	Menrath ym. 2011	Roberts ym. 2018	Rooney ym. 2013a	Rooney ym. 2013b	Ruiz-Aranda ym. 2012	Xavier ym. 2023
Onko osallistujien ryhmiin jakaminen satunnaistettu?	K	K	K	K	K	K	K
Onko vertailussa mukana olleet ryhmät samankaltaisia tutkittavien osalta?	K	K	K	K	K	NA	
Onko vertailussa mukana olevien tutkittavien hoito yhdenmukainen muilta osin kuin altistumisen tai intervention osalta?	K	K	K	K	K	K	K
Kohdeltiinko ryhmiä yhdenmukaisesti lukuun ottamatta tutkimuksen kohteena ollutta interventiota?	K	E	K	K	K	K	K
Onko tutkimuksessa kontrolliryhmä?	K	K	K	K	K	K	K
Mitattiinko tuloksia ennen interventiota/altistumista ja sen jälkeen?	K	K	K	K	K	K	K

Pysyivätkö tutkittavat mukana tutkimuksessa seurannan aikana, ja elleivät pysyneet, kuvattiinko ja analysoitiinko seurannan aikana ilmenneet ryhmien väliset erot asianmukaisesti?	E	NA	E	E	E	NA	E
Mitattiinko muuttujat samalla tavalla kaikissa ryhmissä?	K	K	K	K	K	K	K
Mitattiinko muuttujat luotettavasti?	NA	NA	K	NA	NA	K	NA