

**”KU ON KAKS ERILAISTA IHMISTÄ, NII SIITÄ  
TULEE SIT KOKEMUS, JOKA ON TÄYTELÄINEN”  
– tapaustutkimus monikkolasten minäkäsityksestä**

Anni Koskinen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
Syyslukukausi 2016  
Kasvatustieteiden laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Koskinen, Anni. 2016. "Ku on kaks erilaista ihmistä, nii siitä tulee sit kokemus, joka on täyteläinen" – tapaustutkimus monikkolasten minäkäsityksestä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 83 sivua.**

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät monikkolasten kokemuksissa kaksosuudesta voivat vaikuttaa monikkolasten minäkäsitykseen. Minäkäsitys ohjaa yksilön toimintaa ja ajattelua, kun taas kaksosuus vaikuttaa monikkolasten kasvuun: monikkolapset kehittyvät ja kokevat tiettyjä elämän tapahtumia samaan aikaan.

Tutkimus toteutettiin haastattelemalla monikkolapsia (n=12), jotka olivat iältään 9–13 -vuotiaita kaksosia. Tutkimuksen viitekehyksenä oli minäkäsityksen teoria, jonka ympärille teemahaastattelurunko muodostui. Haastattelut toteutettiin osittain videopuheluita hyödyntäen, koska tutkittavat asuivat eri puolilla Suomea. Aineisto analysoitiin teoria- ja aineistolähtöisesti.

Kaksosuus ilmeni toistuvasti monikkolasten kuvauksissa minäkäsityksen eri ulottuvuuksissa. Kertomukset painottuivat realistisen minäkäsityksen suorituminäkuvaan ja sosiaaliseen minäkuvaan. Monikkolasten kuvaukset itsestään syntyivät usein vertailun kautta, vertailukohteenä olikin oma monikkosisarus. Monikkolasten sekoittamisen ja yksilöllisyyden puutteen vuoksi, monikkolasten normatiivinen minäkäsitys oli ristiriidassa realistiseen minäkäsitykseen. Kuitenkin monikkolasten välinen suhde tuki monikkolasten sosiaalista minäkuva, koska suhteeseen kehittyi läheisen ystävyysuhteen piirteitä. Monikkolasten läheisten ihmisten tulisi ymmärtää, miten tukea monikkolasten yksilöllisyyttä ja keskinäistä suhdetta, koska nämä tekijät vaikuttavat merkittävästi monikkolasten minäkäsitykseen.

Avainsanat: monikkolapset, kaksosuus, identiteetti, minäkäsitys, itsetunto

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO .....</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>MINÄ.....</b>	<b>8</b>
	2.1 Käsitys minästä .....	8
	2.2 Minäkäsitys .....	9
	2.2.1 Minäkäsityksen määritelmä.....	9
	2.2.2 Minäkäsityksen kehittyminen ja rakentuminen.....	12
	2.2.3 Identiteetti .....	16
	2.3 Itsetunto.....	17
<b>3</b>	<b>KAKSOSUUS.....</b>	<b>21</b>
	3.1 Monikkolapset.....	21
	3.2 Monikkolasten identiteetti ja minäkäsitys .....	22
	3.3 Monikkolasten sisarussuhde.....	24
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUTUS.....</b>	<b>28</b>
	4.1 Mallia grounded theory -menetelmästä.....	28
	4.2 Lähestymistapana tapaustutkimus .....	29
	4.3 Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma.....	31
	4.4 Tutkimuksen tavoitteet.....	34
	4.5 Tutkimusjoukko .....	34
	4.6 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	36
	4.6.1 Tutkimuksen toteuttaminen .....	36
	4.6.2 Lapsien haastattelemine.....	38
	4.7 Aineiston analyysi.....	40
	4.8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	43
	4.8.1 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa .....	43

4.8.2	Eettiset ratkaisut .....	45
<b>5</b>	<b>TULOKSET .....</b>	<b>47</b>
5.1	Reaaliminäkäsitys .....	47
5.2	Ihanneminäkäsitys.....	57
5.3	Normatiivinen minäkäsitys.....	58
<b>6</b>	<b>TULOSTEN YHTEENVETO .....</b>	<b>60</b>
6.1	Sini ja Suvi .....	60
6.2	Ville ja Aino .....	61
6.3	Venla ja Iisa.....	62
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>64</b>
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	64
7.1.1	Monikkolasten suoritusminäkuva.....	64
7.1.2	Monikkolasten sosiaalinen minäkuva.....	66
7.1.3	Monikkolasten minäkäsityksen tukeminen.....	68
7.2	Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteita .....	70
	<b>LÄHTEET.....</b>	<b>73</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>81</b>

## **KUVIOT JA TAULUKOT**

KUVIO 1. Minäkäsitys -malli.

KUVIO 2. Minän osat.

KUVIO 3. Itsetuntomalli.

KUVIO 4. Tapaustutkimusprosessin eteneminen.

KUVIO 5. Minäkäsityksen dimensiot ja osa-alueet.

KUVIO 6. Haastateltavat.

KUVIO 7. Esimerkki analyysirungosta ja analyysin vaiheista tutkimuksessa.

KUVIO 8. Tulosten ryhmittely teemojen sisällä.

# 1 JOHDANTO

Kaksosuus on aiheena hyvin henkilökohtainen, siksi myös aiheen tutkiminen kiinnostaa minua. Olen itse siis kaksonen ja kaksosuus on vaikuttanut elämääni aina - enemmän tai vähemmän tietoisesti. Pro gradu -tutkimukseni saa myös toisen henkilökohtaisen merkityksen: opiskelen opettajaksi ja tulevaisuuden ammattini vaatii erilaisuuden tuntemusta sekä ihmisten ymmärtämistä. Opintojeni aikana olen tehnyt paljon oman toimintani reflektointia ja kaksosuus näkyy usein eri tilanteissa. Onko kaksosena oleminen vaikuttanut omaan minäkäsitykseni syntyyn jotenkin? Aiheen tutkiminen onkin tarpeellista, koska monikkolasten sisarussuhteessa ja identiteetin rakentumisessa on monta eri tekijää, jotka ovat ominaista vain kaksosuuteen ja monikkolasten kehittymiseen.

Wright & Heikkilä (1998, 10–11; 13; 131) nostavat esiin, kuinka kaksostutkimusta on tehty geeniperimältään identtisille kaksosille. Kaksostutkimuksessa on tutkittu ympäristötekijöiden ja geenien vaikutusta käyttäytymisen ja persoonallisuuden muokkautumiseen. Tutkimusten vuoksi onkin syntynyt ajatus identiteetin yhteydestä perimään: on huomattu, että toisistaan erossa kasvaneista kaksosista on kehittynyt hyvin samanlaisia. Onko geneettinen samankaltaisuus tai elämän samanaikaisuus uhka monikkolapsen yksilöllisen identiteetin kehittymiselle?

Tutkimukset lasten minäkäsityksestä painottuvat minäkäsityksen rakentumisen merkitykseen ja minäkäsityksen vaikutuksiin (ks. Orth, Robins, & Widaman 2011; Swann Jr., Chang-Schneider & Larsen McClarty 2007; Taipale 2010). Aiemman tutkimuksen painottuessa minäkäsityksen rankentamiseen ja vaikutuksiin, monikkolasten minäkäsitysten tukeminen on jäänyt taka-alalle. Monikkolasten parissa tehty tutkimus painottuu lasten keskinäiseen suhteen tarkasteluun (ks. Trias, Ebeling, Penninkilampi-Kerola, & Moilanen 2010; Tully, Moffitt, Caspi, Taylor, Kiernan & Andreou 2004). Toisaalta Tirkkonen ym. (2016, 874) toteavat, että monikkolasten vanhemmilleen tuomat haasteet ovat yksi syy, miksi monikkolasten mielenterveyttä on tutkittu laajasti.

Ahon (1996, 11–12) mukaan minäkäsitys on yksilön tärkeimpiä ominaisuuksia. Minäkäsitys ohjaa ihmisen käyttäytymistä, jolloin yksilön uskomukset itsestään näkyvät yksilön toiminnassa. Minäkäsityksen avulla ihminen ylläpitää psyykkistä tasapainoaan. Yksilön sisäinen harmonia säilyy, kun minäkäsitys luo johdonmukaisuutta tunteiden, havaintojen ja ajatusten välille. Minäkäsityksen avulla ihminen antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkintoja, rakentaen kuvaa itsestään osaamisensa ja persoonansa kautta. Usein ihmiset käyttäytyvät odotustensa mukaisesti, mikä johtuu siitä, että minäkäsitys ohjaa yksilön odotuksia itsestään ja sen myötä myös yksilön toimintaa.

Minäkäsityksen merkityksellisyys voidaan havaita myös minäkäsityksen myönteisyyden kautta. Itsetunto vaikuttaa yksilön elämään eri osa-alueilla. Orth, Robins ja Widaman (2011, 1283) toteavat, että itsetunto vaikuttaa niin rakkauteen, työhön kuin terveyteenkin. Itsetunnon vahvuus ei ole niinkään seuraus jostakin tapahtumasta, vaan hyvä itsetunto on syy myönteiselle tapahtumalle. Nurmiraanta ym. (2009, 48–49) mukaan minäkäsityksen kehitykselle haitalliset tekijät lapsuudessa vaikuttavat myöhemmin yksilön minäkäsitykseen. Mikäli minäkäsityksen rakentumiseen liittyvät tekijät olisi mahdollista tiedostaa, kyettäisiin ennaltaehkäisemään muun muassa masennusta, aggressiivisuutta, itsetuhoisuutta, ahdistusta ja epäsosiaalisuutta. (Ojanen, 1996, 82; 175–183; 205; 340).

On selvää, että minäkäsitys ja pystyvyyden tunteet vaikuttavat myös oppilaan tavoitteisiin sekä käyttäytymiseen koulussa. Viimeisimmässä Pisa - tutkimuksessa (Kupari ym. 2013, 59–60) on tutkittu matemaattista minäkäsitystä: vuoteen 2003 verrattuna, suomalaislasten matemaattinen minäkäsitys on kohentunut. Suomalaislasten minäkäsitys ei kuitenkaan ollut keskivertoa parempi. Tulokset osoittivat, että vahva minäkäsitys oli yhteydessä hyvään osaamiseen. Vahvojen ja heikkojen minäkäsitysten ero näkyi merkittävästi oppilaiden osaamisessa ja taidoissa. Ahon (1987, 108) mukaan minäkäsityksen kehittyminen tulee ottaa huomioon lapsen eri kasvuympäristöissä, jolloin minäkäsityksen tukeminen on myös koulun tehtävä. Perusopetuksen opetussuunnitelma (Opetushallitus 2014, 15; 17–18) ohjaa opettajaa tarjoamaan jokaiselle oppilaalle

mahdollisuuden oman osaamisen kehittämiseen ja yksilöllisen identiteetin rakentamiseen.

Tutkimuksen näkökulmasta minäkäsitys ei ole tutkimuskohteena selkeä tai yksiselitteinen. Minäkäsitys on subjektiivinen kokemus ja sen kehittymiseen lapsuudessa vaikuttavat niin perimä ja temperamentti, kuin myös kasvuympäristö ja kokemukset. Eri termit minäkäsityksestä englanninkielisessä kirjallisuudessa tekevät tutkimuksen haastavaksi. Esimerkiksi Freund ja Kasten (2012) käyttävät minäkäsityksen yleisintä käsitettä *self-concept*, kun taas Swann Jr. ym. (2007) käyttävät käsitettä *self-view* ja Scharf (2013) käyttää käsitettä *self-perception*. Burns (1982) puhuu minäkuvan käsitteestä *self-image*, erotellen minäkäsityksen ja -kuvan käsitteen, vaikka moni pitää niitä synonyymeinä (ks. Aho 1996). Toisaalta Harter (1999) puhuu minäkäsityksestä itsearviointina ja käyttää käsitettä *self-evaluation*.

Haasteensa tutkimukselle tuo tutkimuskohde ja tutkimusjoukkona oleva ryhmä – lapset. Keskilapsuuden ja varhaisnuoruuden ikävuodet, seitsemästä viiteentoista ikävuoteen asti, ovat kehityspsykologisesta näkökulmasta muutosten ja kehityksen aikaa. Tavoitteenani on pyrkiä kuvaamaan usean tapauksen avulla, miten minäkäsitykseen liitetyt tekijät ilmenevät monikkolapsien kokemuksissa ja kertomuksissa. Monikkolapsista puhuttaessa tutkimuksessa viitataan kaksosiin, vaikka monikkolapset voivat olla myös kolmosia tai nelosiakin. En käytä kaksoset-termiä, koska suomenkielisissä julkaisuissa (Duodecim 2004; Suomen Monikkoperheet ry 2005; Väestöliitto 2007) on käytetty monikkolapset-käsitettä. Tutkimuksessani yhdistän kokonaisuudeksi teorian minäkäsityksestä ja kaksosuuden ominaispiirteistä sekä haastatteluaineiston monikkolasten kokemuksia omasta kaksosuudesta. Kaksosuus on niin vahvasti läsnä monikkolasten elämässä, joten oletuksena on, että monikkolasten puheissa tulee itseltään ilmi samalla myös kuvauksia monikkosisaruksista.

## 2 MINÄ

### 2.1 Käsitys minästä

Psykologian tieteenalalla William James nähdään minä-käsitteen uranuurtajana ja monet myöhemmin ilmestyneet teokset perustuvat hänen ajatuksiinsa minästä. James (1891, 291–293) jakoi minä -käsitteen (‘self’) kahtia: kokemukseen minuudesta ja minuuteen liittyvistä sisällöistä. Subjektiminä (‘I’) sisältää yksilön henkilökohtaisen näkökulman minuudesta, kun taas objektiminä (‘me’) kuvaa yksilön omaksumia ulkoisia odotuksia häntä kohtaan. Subjektiminä mahdollistaa yksilölle henkilökohtaisten ominaisuuksien tarkastelun, kun taas suppeampi objektiminä esiintyy pääsääntöisesti vain vuorovaikutustilanteissa. Vaatimuksena minuuden kahtiajako on, etteivät nämä eri osapuolet voi esiintyä ilman toisiaan. Tänä päivänä minä-käsitteistöön nähdään kuitenkin kuuluvan enemmän kuin Jamesin kahtiajako sisältää.

Ojanen (1996, 27–28) määrittelee minän kokemuksena, joka erottaa yksilön kokevaksi, tahtovaksi ja toimivaksi. Minään kuuluu kuvauksia yksilön itsensä kokemasta persoonallisuudestaan, joka syntyy yksilön saamista havainnoista ja kokemuksista. Minä muodostuu kuitenkin useammista eri tekijöistä persoonallisuuden määritelmän lisäksi. Minä koostuu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi yksilön tiedoista, taidoista, mielipiteistä, arvoista ja asenteista. Lisäksi minä sisältää ajatuksia ja tulkintoja menneisyydestä, nykyisyydestä sekä tulevaisuudesta.

Minä saa Keltikangas-Järvisen (2010a, 97–99) mukaan useita eri muotoja eri konteksteissa. Psykologisella minällä kuvataan kaikkea, minkä yksilö kokee minuutena ja kuvana omasta persoonallisuudestaan. Kun ihminen kokee tietävänsä jotain, jota muut ei hänestä tiedä, on kyseessä yksityinen minä. Yksityinen minä sisältää yksilön pelot, haaveet ja ajatukset. Yksityisen minän vastakohtana on julkinen eli sosiaalinen minä. Ihmiselle on tyypillistä kokea itsensä eri tavoin erilaisissa sosiaalisissa ryhmissä, mikä vaikuttaa koettuun minään. Ryhmään kuulumisen ja yksilön oma rooli ryhmässä luovat kokemuksen yksi-



lön sosiaalisesta minästä. Esimerkiksi Bowker ja Rubin (2009, 10–12) toteavat tutkimuksessaan, kuinka yksityinen minä ja sosiaalinen minä voivat esiintyä limittäin. Tutkimuksen mukaan läheiset kaverisuhteet voivat voimistaa yksilön yksityisen minän kokemia sisäisiä haasteita, kuten vihaa, ahdistusta tai eristäytymistä. Yhteenkuuluvuus kaverisuhteissa voi nostattaa esiin vihaa ja ilmetä vastarintana muita kohtaan.

Yksilön mielestä todellista minää parempi on aina yksilön ihanneminä. Ihanneminä pitää sisällään ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä, jotka yksilö itse haluaisi omata. Ihanneminän olemassaolo on tärkeää, sillä minän kehittyminen ja tavoitteiden saavuttaminen vaatii Ahon (1987, 16) mukaan mallin ihanteen olemassaolosta. Fergusonin, Hafenin ja Laurseenin (2010, 1494–1495) mukaan nuorilla ihanneminän olemassaolo lisäsi ahdistuneisuutta. Ihanneminän ja todellisen minän epäjohdonmukaisuus selitettiin tutkimuksessa yksilön heikolla kyvyllä sopeutua vallitsevaan tilanteeseen.

Vaikka minä kuvaakin ihmisen todellisia ominaisuuksia, minään kuuluu lisäksi lähes poikkeuksetta myös tiedostamattomia osia, joita kutsutaan kieltämisalueiksi. Aho (2005 22; 1996, 13–14) kuvaa kieltämisalueiden sisältävän niitä asioita, joita yksilö ei hyväksy itsessään tai joita hän ei havaitse itsessään. Yksilön ymmärrystä ja tietoisuutta itsestään voidaan lisätä antamalla palautetta yksilön toiminnasta tai ohjaamalla yksilöä itsensä arvioimiseen. Tiedostamattomat minän osat saattavat vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen, vaikka yksilön toiminta ohjaa ensisijaisesti minäkäsitys.

## **2.2 Minäkäsitys**

### **2.2.1 Minäkäsityksen määritelmä**

Burns (1982) erottaa teoriassaan minäkäsityksen ja minäkuvan erillisiksi käsitteiksi. Tässä tutkimuksessa käsitteiden koetaan kuitenkin liittyvän tiiviisti toisiinsa. Myös Aho (1996, 9) käyttää minäkäsityksen ja -kuvan käsitteitä yhdistettyinä kuvaamaan yksilön näkemystä itsestään. Minäkäsityksellä tarkoitetaan Keltikangas-Järvisen (2010a, 97) mukaan yksilön tietoista kokonaiskuvaa itses-

tään: millaiseksi hän itseään arvioi ja millaisena hän itseään pitää. Minäkäsitys on erilaisten ominaisuuksien, toimintojen ja päämäärien jäsentynyt kokonaisuus, joka sisältää käsityksiä ihmisen itseensä liittyvistä asioista: omasta taustasta, asenteista, arvoista ja ulkonäöstä. Toisaalta Swan Jr. ym. (2007, 86) kuvaavat minäkäsitystä itsevarmuuden, merkityksellisyyden, lähestyttävyyden, vakauden ja tavoitteellisuuden avulla.

Minäkäsitys voidaan jakaa Ahon (1996, 16) ja Harterin (1999, 5; 8–9) mukaan kolmeen eri ulottuvuuteen: reaali- ja ihanneminäkäsitykseen sekä normatiiviseen minäkäsitykseen. Reaaliminäkäsitys on totuudenmukainen kuvaus, millaisena yksilö itseään pitää. Reaaliminäkäsitys muodostuu henkilökohtaisesta minäkäsityksestä, mutta myös julkisesta, vuorovaikutustilanteissa syntyvästä minäkäsityksestä. Ympäristön odotukset ja vaatimukset heijastuvat yksilön kertomuksiin ihanneminäkäsityksestään, millainen hän haluaisi olla. WHO:n koululaistutkimuksen kansainvälisessä raportissa (Currie ym. 2012) 11-, 13- ja 15-vuotiaiden suomalaisnuorten ihanneminäkäsitys näkyi ristiriitana tutkimuksen tuloksissa. Esimerkiksi koululaistutkimuksen tuloksissa 15-vuotiaista tytöistä 11% oli painoindeksin mukaan ylipainoisia. Kuitenkin saman ikäisistä tytöistä 49% koki itsensä lihavaksi. Lähes puolet suomalaistytöistä koki itsensä lihavaksi, vaikka painoindeksin mukaan todellisuudessa ylipainoisia on noin joka kymmenes. Tutkimustulokset osoittavat hyvin vallitsevan epätasapainon nuorten ulkonäköön liittyvissä reaali- ja ihanneminäkäsityksissä.

Ihanneminäkäsitys jaetaan Ahon (1996) mukaan edelleen haave- ja tavoiteminäkuvaan sekä moraaliseen minäkuvaan. Haaveminäkuvat ovat epärealistisia, kun taas tavoiteminäkuvaan omistautuminen motivoi yksilöä kehittymään ja muuttumaan. Moraalinen minäkuva näyttäytyy yksilön ajatuksissa, miten tulisi käyttäytyä. Kun ihanneminäkäsitys nähdään sisäisenä paineena muuttua, on normatiivinen minäkäsitys ulkoista painetta. Normatiivisella minäkäsityksellä tarkoitetaan, millaisena muut yksilön näkevät ja mitä he häneltä odottavat.

Shavelson, Hubner ja Bolus (1976, 408–415) mallintavat minäkäsitystä moniulotteisuuden ja hierarkkisuuden kautta (ks. KUVIO 1). Yleinen minäkäsitys jakaantuu akateemiseen ja ei-akateemiseen minäkäsitykseen, ja siitä edelleen

alaryhmiin. Shavelson ym. (1976) yhtyvät Ahon (1996) ja Harterin (1999) ajatuksiin ihanneminäkuvasta: heidän malliinsa kuuluu myös minäkäsityksen kuvailtava ja vertaileva näkökulma. Yksilön kohdalla osaamisen ja piirteiden vertailemista tapahtuu suhteessa ihanteeseen.



KUVIO 1. Minäkäsitys -malli. (Shavelson, Hubner & Bolus 1976, 413).

Shavelsonin ym. (1976, 413) mukaan minäkäsitys jaetaan neljään alaryhmään: akateemiseen, sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysiseen minäkäsitykseen (ks. KUVIO 1). Alaryhmät jakaantuvat edelleen erilaisiin osa-alueisiin ja tilanteisiin, joissa alaryhmät ilmenevät. Yleinen minäkäsitys nähdään vakaana, mutta vaihtelua minäkäsityksissä tapahtuu tilannesidonnaisesti minäkäsitys -mallin alimmilla tasoilla. Esimerkiksi vaihtelua voi tapahtua oman fyysisen tai tiedollisen osaamisen käsityksissä. Ahon (1996, 19) malli muistuttaa paljon Shavelsonin ym. (1976) mallia. Aho (1996) jakaa kolme minäkäsityksen ulottuvuutta neljään minäkuvan osa-alueeseen. Suoritusminäkuva kertoo yksilön kognitiivisista ja akateemisista taidoista; millainen yksilö on oppilaana tai miten hän työskentelee koulussa. Yksilön eri rooleista ryhmissä kertoo sosiaalinen minäkuva, joka rakentuu yksilölle tärkeimmissä yhteisöissä. Emotionaalinen minäkuva sisältää ajatukset yksilön henkisestä olemuksesta, tunteista ja luonteesta; pitääkö yksilö itseään oikeudenmukaisena tai tunteellisenä henkilönä. Ulkonäön, kehon, mo-

toristen taitojen ja terveyden käsityksiä yksilöllä kuvaa fyysinen ja motorinen minäkuva. Harter (1999, 5) ei rajaa osa-alueita yhtä tarkasti kuin Aho (1996) tai Shavelson ym. (1976), vaan kuvaa osa-alueita enemmän erilaisten erityisten itsearviointialueiden kautta. Kuitenkin Harter painottaa minäkuvan muodostumista pääosin kognitiivisten ja sosiaalisten näkökulmien kautta.

Ahon (1996), Harterin (1999) sekä Shavelsonin ym. (1976) ajatuksia minäkäsityksen jaottelusta tukevat myös Oosterwegel ja Oppenheimer (1993, 12), jotka kuvailevat minäkäsityksen muodostumisen kolmesta eri lähtökohdasta. Minäkäsityksen rakentumiseen ja ylläpitämiseen tarvitaan käsityksiä yksilön sekä tilanteen piirteistä ja ominaisuuksista. Lisäksi tarvitaan myös merkittävä henkilö. Merkittävä henkilö voi olla esimerkiksi vanhempi tai opettaja, joka antavat mallin yksilön toimimiseen. Oosterwegel ja Oppenheimer (1993, 34) toteavat, että minäkäsitystä rajoittavat yksilön kognitiiviset taidot. He näkevät, että minäkäsitys kehittyy monitasoisen prosessin tuloksena. Prosessissa yksilön minäkäsitys saa vaikutteita ympäristöstä. Tämä ajattelu tukee minäkäsityksen kehityspsykologista näkökulmaa, jossa lapsen minäkäsityksien ei voida olettaa olevan täydellinen.

Ihmisten käsitykset itsestään voivat olla epätodellisia tai puutteellisia. Aho (2005, 22; 1996, 13–14; 16) esittää minäkäsitykseen kuuluvan väärennysalueita, jotka eivät aina vastaa todellista minää. Väärennysalueilla tarkoitetaan niitä yksilön ominaisuuksia, joita hän kuvittelee itsellään olevan. Minäkäsityksen väärennysalueet syntyvät virhetulkintojen kautta yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa. Yksilön minäkäsityksen ja todellisen minän suuret poikkeavuudet voivat olla merkki psyykkisestä tasapainottomuudesta.

### **2.2.2 Minäkäsityksen kehittyminen ja rakentuminen**

Yksilön kehittymisen ja käyttäytymisen kannalta on tärkeämpää olla tietoinen omasta minäkäsityksestä kuin koko minästä. Minän ja minäkäsityksen tulisi kuitenkin olla yhteneviä, jotta yksilö tuntisi itsensä ja kykenisi sopeutumaan ympäristöön (Aho 2005, 22). Minäkäsityksen kehitykseen vaikuttavat Ojasen

(1996, 92–98) mukaan perusturvallisuus, varhainen kasvuympäristö, perimä, kasvatus ja erilaiset mallit sekä yksilön kohtaamat elämänmuutokset.

Syntyessään lapsella ei ole tietoista minää, mutta lähtökohdat minäkäsityksen kehittymiselle ovat jo olemassa. Nurmiraanta ym. (2009, 26) toteavat, että muun muassa peritty temperamentti vaikuttaa minäkäsityksen syntymiseen. Ensimmäisen vuoden aikana vauvan tietoisuus kehollisuudesta vahvistuu, toisena vuonna kielellinen kehittyminen alkaa edetä. Lapsuudessa kasvuympäristöllä ja varhaisella vuorovaikutuksella on merkitystä: kokemus luottavasta, hyväksyvästä ja vastavuoroisesta suhteesta on pienille lapsille tärkeää. Minän muodostuminen tulee selkeämmin näkyviin, kun lapsen oma tahto kehittyy ja hän saa kokemuksia lisääntyvästä itsenäisyydestä. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 123–131; Ojanen 1996, 77–79).

Tietoisuus omasta minästä kasvaa Ahon (1996, 16; 25–28) ja Ojanen (1996, 37) mukaan koko lapsuuden, eikä lapsuudessa ole selviä kynnyksiä minäkäsityksen kehittymiselle. Saatu kasvatus luo rajat lapsen toiminnalle, kun taas läheiset ihmiset antavat palautetta lapsen toiminnasta ja luovat lapselle samastumisen mallit (Ojanen 1996, 37). Kehityskaaren alussa lapsen minäkäsitys on hyvin konkreettinen. Lapsen kuvaukset itsestään ovat tilannesidonnaisia ja sisältävät sekä tekemistä että toimintaa. Marsh ja Shavelson (1985, 120) toteavatkin, että varsinkin pienillä lapsilla minäkäsitys on hierarkkinen ja monimuotoinen. Monimuotoisuus ilmenee päätelminä itsestä Shavelsonin ym. (1976, 413; ks. KUVIO 1) minäkäsitys-mallin mukaisissa alaryhmissä. Kuvaukset liittyvät esimerkiksi ulkonäköön, faktatietoon, osaamiseen, kaverisuhteisiin tai perheeseen. Vaikka minäkäsitys on hyvin konkreettinen, tulee huomioida, ettei lapsi kuitenkaan osaa arvioida todenmukaisesti omaa toimintaansa. Esimerkiksi Ahon (1996, 15–16) mukaan pienen lapsen arviot osaamisestaan voivat olla hyvin kaunisteltuja ja liioiteltuja: heidän reaalinäkäsytystään ja ihanneminäkäsytystään on usein hankala erottaa toisistaan. Sosiaalisten suhteiden merkitys kasvaa lapsen kehittyessä: vuorovaikutuksen kautta lapsi erottaa ulkoista ja sisäistä maailmaansa.

Minätietoisuuden kehittymisen kannalta herkintä aikaa ovat lapsuudessa ikävuodet kuuden ja kolmentoista välillä. Minäkäsityksen rakentumiseen tällöin keskilapsuudessa ensisijaisesti vaikuttavat sosiaaliset kokemukset (Aho 1987, 14). Perhe, vertaisryhmä ja koulu mahdollistavat sen, että yksilö voi arvioida itseään ja omaa toimintaansa. Vertaisryhmänä lapsella voi olla koululuokka, harrastusryhmä, naapuruston ikätoverit tai oma kaveripiiri. Rönkä, Lerkkanen, Poikkeus, Nurmi, ja Kiuru (2011, 324) toteavat tutkimuksessaan, että lapsen sosiaalisella asemalla vertaisryhmässä on merkitystä koulutaitojen kehittymisen kannalta. Arvostava ja kunnioittava vertaisryhmä tukee lapsen myönteistä kehitystä oppijana ja koululaisena. Lapsi vertaa jatkuvasti omaa osaamistaan muihin, jolloin hänen omat kykynsä sekä käsitys itsestään realisoituvat. Kasvaessaan lapsen kyky nähdä itsensä suuremmassa mittakaavassa kehittyä ja kuvaukset itsestä tulevat entistä tarkemmiksi. Kuvaus itsestä muodostuu kehityksen myötä muun muassa vertailusta toisiin, omista kiinnostuksen kohteista, persoonallisuudesta ja arvoista. (Aho 1987, 14; Burns 1982, 43–44; Ojanen 1996, 77–79). Iän karttuessa myös negatiivisuus itseä kohtaan kasvaa. Ahon (1987, 99–102) tutkimuksen ja WHO:n koululaistutkimuksen (Currie ym. 2012, 50–51) mukaan koululaisten minäkäsitykset olivat koulun alussa positiivisia, mutta heikkenivät kouluvuosien edetessä.

Ojanen (1996, 65–76) kuvaa minäkäsityksen muodostumisen sosiaalisena tapahtumana. Yksilö rakentaa minäkäsitystään muiden näkemysten ja arvioiden avulla. Arviot ovat yksilön toimintaan liittyviä suoria, tulkittuja tai yleistyneitä käsityksiä. Freud ja Kasten (2011, 1) kuvaavat, kuinka itsearviointi koskee kognitiivisten, fyysisten ja sosiaalisten taitojen arviointia. Itsearviointin tavoitteena on saavuttaa tietoisuus omista heikkouksista ja vahvuuksista. Yksilön itsearviointiin liittyy vahvasti roolinotto ja ajatukset omasta osaamisesta, jolloin yksilö arvioi omaa suoriutumista tietystä tehtävästä samalla muodostaen käsityksiä asiantuntijuudestaan. Jos itsearvostus on hyvä, yksilö tekee positiivisia tulkintoja, mikä kasvattaa itsearvostusta entisestään. Narciss, Koerndle ja Dresel (2011, 237–238) toteavat tutkimuksensa perusteella, että itsearviointi on tehokkainta, kun tutkitaan tuttua toimintaa. Jos menestyminen toiminnassa on

epätodennäköistä, tällöin menestyksellä nähdään olevan suurempi merkitys minäkäsityksen kehittymiselle. Tavoitteena todenmukaisen minäkäsityksen kehittymiselle on, että muiden arviot yksilöstä ovat positiivisia ja yhteneviä yksilön omien ajatusten kanssa. Yksilö vertailee itseään jatkuvasti toisiin (Ojanen 1996, 65–76). Vertailu on tilannekohtaista: vertailu voi olla omaan tai toisen toimintaan liittyvää ja se voi olla luonteeltaan positiivista, neutraalia tai negatiivista. Usein vertailu keskittyy erilaisuuteen ja normeista poikkeamiseen.

Jotta ymmärtäisimme minäkäsitystä paremmin, on merkityksellistä ymmärtää pystyvyyden tunnetta ihmisen toimintaa ohjaavana tekijänä. Kun minäkäsitys kuvaa käsitystä itsestä yleisellä tasolla, Banduran (1995, 2–5) käsite minäpystyvyys (engl. self-efficacy) kuvaa yksilön kokemusta omasta osaamisesta ja kyvystä asettaa tavoitteita sekä kyvykkyydestä työskennellä tavoitteita kohti. Minäpystyvyys on yksi motivaatiota määrittävistä tekijöistä. Käsitykset omasta pystyvyydestä vaikuttavat päätöksiin, ajatusmalleihin, toimintaan ja tunteisiinkin. Minäpystyvyyden kehittymiseen vaaditaan onnistumisen kokemuksia ja palautetta. Cicognani (2010, 575–576) toteaa, kuinka hyvä minäpystyvyys näkyi nuorten keinoissa selviytyä haasteista. Selviytymiskeinot saivat erilaisia muotoja. Selviytymiskeinoja määritteli tilannesidonnaisuus: nuoret reagoivat tilanteen vaatimalla tavalla, esimerkiksi puhumisella, ratkaisujen muodostamisella ongelmatilanteisiin ja aggression purkamisella. Lisäksi tuloksissa minäpystyvyyden kokemisen nähtiin olevan myös yhteydessä hyvinvointiin.

Euroopan unionin KIDSCREEN -tutkimus (2005) on osoittanut, että yksilön heikko hyvinvointi sekä kielteiset tunteet ja minäkäsitys vaikuttavat psyykosomaattiseen oireiluun (Ravens-Sieberer ym. 2005, 60). Kielteinen minäkuva kertoo itseluottamuksen puutteesta. Esimerkiksi lapsuudessa ongelmat kiintymyssuhteen muodostumisessa voivat vaikuttaa myöhemmin elämässä kielteisen minäkäsityksen kehittymiseen (Nurmiranta ym. 2009, 48–49). Myös pystyvyyden ja osaamisen kokemukset vaikuttavat minäkäsitykseen. Taipaleen (2010, 14) mukaan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet heijastuvat yksilön minäkäsitykseen. Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien takia, yksilöllä oli heikompi akateeminen minäkäsitys kuin niillä, joilla ei vaikeuksia ilmennyt.

Lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet korostivat muita oppimisen vaikeuksia. Tutkimus painottaa, ettei oppimisvaikeuksia tulisi tällöin sivuuttaa, vaan tärkeää olisi löytää erilaisia vahvuuksia tukemaan oppilaan minäkäsitystä.

### 2.2.3 Identiteetti

Minää ja identiteettiä voi olla vaikea erottaa toisistaan, kumpikin ovat Ojasen (1996, 29–31) näkemyksen perusteella minäkäsityksen ja itsetunnon yläkäsitteitä (ks. KUVIO 2). Jos käsitteet halutaan erottaa, identiteetillä tarkoitetaan ulkoisia tekijöitä, minää kuvatessa sisäisiä tekijöitä. Yksilön identiteettiä selitetään usein normatiivisten ja ideologisten kategorioiden kautta, kuten rotuun, yhteiskuntaluokkaan tai kansallisuuteen liittyvien mielikuvien mukaan. Identiteetin kautta yksilö pyrkii jäsentämään ja selittämään omaa olemassaoloaan. (Aho 2005, 22; Lawler 2014, 8).



KUVIO 2. Minän osat.

Stuart Hallin (2002, 23) mukaan yksilön identiteetti rakentuu erilaiseksi kaikissa ryhmissä, joihin hän kuuluu. Ryhmä voi lapsuudessa ja nuoruudessa liittyä koulu- tai harrastusyhteisöön, mutta myös yksilön sukupuoleen. Tutkimuksensa Tanti, Stukas, Halloran ja Foddy (2011, 566) korostavat, että nuoruudessa sosiaaliset ympäristöt vaihtelevat paljon. Tärkeäksi koettujen vertaisryhmien vaikutus näkyi yksilön identiteettiä määrittävien stereotyyppien ja ryhmän sisäisen suosion muodostumisessa. Kuitenkin sosiaalisella identiteetillä on Wangin (2011, 48–49) mukaan kaksi ongelmaa: kun yksilön sosiaalista identi-



teettiä kuvataan usein stereotyyppien kautta, aiheutuu epäpäteviä päätelmiä, koska stereotyypit eivät aina pidä paikkaansa. Ongelmia aiheutuu toisaalta myös siitä, kun monista vaihtoehtoisista päätelmistä huolimatta yksiselitteistä ja pätevää ratkaisua ei löydy. Täytyykö tyttö siis olla tyttömäinen harrastaakseen voimistelua tai voivatko pojat harrastaa käsitöitä?

Identiteetti rakentuu murrosiässä, jolloin yksilö muodostaa itsestään selkeämpää käsitystä. Identiteetin kehittymistä voidaan kuvata identiteetikriisin kautta. Kriisillä tarkoitetaan muutosta tai taitekohtaa yksilön elämässä. Nurmirannan, Leppämäen ja Horpun (2009, 73) mukaan esimerkiksi murrosiän tuomat muutokset voidaan nähdä kriisin osatekijöinä: lapsenomainen ulkonäkö ja ajatukset muuttuvat samalla kun kognitiiviset taidot kehittyvät. Lisäksi Nurmi (2008, 263) täydentää, että identiteetin kehittämisessä ratkaisevassa roolissa ovat ympäristöön ja yksilöön itseensä liittyvät tekijät. Yksilö suunnittelee toimintaansa tavoitteiden ja kehitystehtävien kautta, tekee valintoja ja arvioita onnistumisestaan muodostaen samalla käsityksiä itsestään. Onnistuminen on avain myönteisen identiteetin rakentamiseen ikäsidonnoissa haasteissa, kuten valmistumisessa tai jatkokoulutukseen pääsemisessä.

### **2.3 Itsetunto**

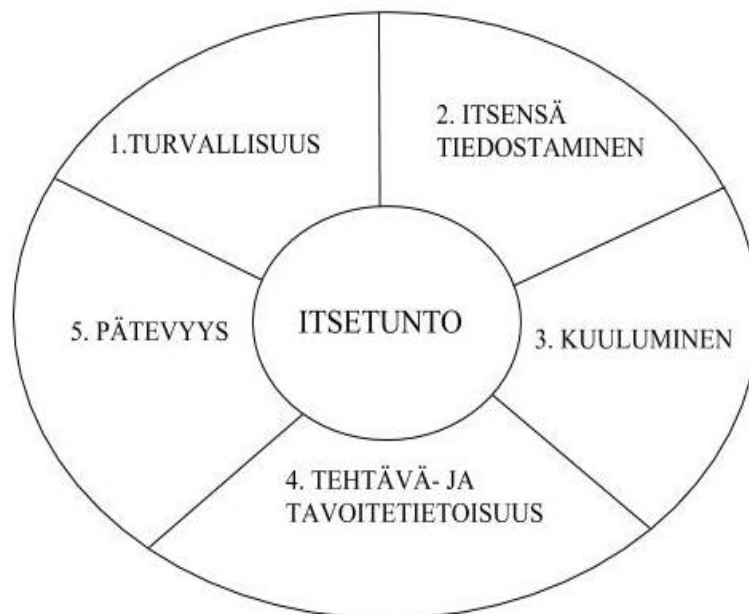
Keltikangas-Järvinen (2010a, 24–25; 82; 91) tiivistää, kuinka itsetunto kuvaa minäkäsityksen myönteisyyttä. Itsetunto voidaan, minän-käsitteen lailla, erottaa yksityiseen ja julkiseen itsetuntoon. Yksityinen itsetunto koostuu asioista, joita yksilö ajattelee itsestään. Se, mitä yksilö kertoo muille itsestään, on julkista itsetuntoa. Psykkisesti tasapainoisen henkilön yksityisen ja julkisen itsetunnon ero ei ole kovinkaan suuri, sillä tasapainoinen henkilö ei koe tarvetta todistella itseään tai suojella yksityisyyttään. Itsetunnon häiriöt näkyvät muun muassa yksilön narsistisina piirteinä tai psyykkisinä ongelmina.

Hyvän itsetunnon omaava yksilö on Aron ym. (2014, 10–15) mukaan myönteinen ja uskaltaa tarttua haasteisiin, mutta tiedostaa heikkoutensa ja hyväksyy itsensä juuri sellaisena kuin on. Itsetuntoon vaikuttavat yksilön omat

arviot itsestään, mutta ympäristön merkitystä ei tule vähätellä. Oman elämän ainutlaatuisuuden näkeminen kuuluu hyvään itsetuntoon. Moksnesin ja Espnesin (2013, 2923; 2926–2927) kyselytutkimus kouluikäisille lapsille tukee löydöksineen ajatusta, jossa itsetunto ja tyytyväisyys elämään ovat vahvasti yhteydessä keskenään. WHO:n koululaistutkimuksen (Currie ym. 2012, 72–73) mukaan noin 90% suomalaisnuorista kokivat olevansa tyytyväisiä elämäänsä. Tyytyväisyys elämään näkyy siten, että yksilö osaa nimetä hyviä ominaisuuksia itsensä ja tunnistaa omat heikkoutensa hyväksyen ne. Samalla yksilö uskaltaa tavoitella päämääriään tarttumalla haasteisiin.

Hyvään itsetuntoon kuuluu, että henkilö arvostaa itseään ja muita. Soinisen ja Merisuo-Stromin (2014, 85–88) kyselytutkimuksen mukaan 6–9 vuotiaat (n= 503) suomalaislapset kokivat ryhmään kuulumisen tärkeimmäksi itsetunnon osa-alueeksi. Lapset kokivat yhteenkuuluvuutta ikätovereidensa opettajiensa kanssa. Tutkimuksessa ryhmään kuuluminen korreloi vahvasti myös itsensä tunnistamisen kanssa. Keltikangas-Järvinen (2010a, 17–23) kuitenkin painottaa, ettei muiden mielipiteistä pidä olla riippuvainen. Loppujen lopuksi yksilön tulee tehdä yksin itseään koskevat päätökset: epäonnistumisia ja vastoin käymisiä kohdatessaan yksilö selviää pettymyksistä hyvällä itsetunnolla.

Aho (1996, 10) jaottelee, kuinka itsetuntoon sisältyvät lisäksi itsetietoisuus, itsetuntemus ja itsearvostus. Itsetietoisuus, -tuntemus ja arvostus ovat Brownin (1993, 29–30) mukaan osatekijöitä, jotka osoittavat, että yksilön itsetunto perustuu kiintymykseen ja kiinnostukseen. Ehjän ja kokonaisen itsetunnon rakentuminen vaatii osatekijöiden kognitiivisen, emotionaalisen ja behavioristisen kokonaisnäkemysten muodostumisen: yksilöllä on taipumus suuntautua toimintaan tietyllä tavalla, käyttäytyä tavallaan, arvioida itseään tiettyjen käsitysten avulla, kuten positiivisuuden tai negatiivisuuden kautta. Kaiken kaikkiaan itsetietoisuus, -tuntemus ja arvostus ovat keskenään yhteneviä ja yhtäaikaista. Esimerkiksi myönteiset tuntemukset asiaa kohtaan, näkyvät myönteisyytenä myös asiaan liittyvässä toiminnassa ja uskomuksissa.



KUVIO 3. Itsetuntomalli. (Borba 1999–2009).

Myös Michele Borban itsetuntomalli (ks. KUVIO 3) koostuu samoista ajatuksista Keltikangas-Järvisen (2010b) kanssa. Borban (1999–2009) mukaan itsetunto rakentuu viidestä eri tekijästä, jotka ovat kuviossa esitetty tärkeysjärjestyksessä. Elämäntilanteen varmuus ja muuttumattomuus mahdollistavat pohjan turvallisuuden ja miellyttävyyden tunteen kokemiselle. Turvallisuuden tunteen avulla yksilö osaa varautua tulevaan ja luottaa ihmisiin. Itsetunnon kehittyminen vaatii tietoisuutta itsestä: hyvää itsetuntemusta, tunneälyä ja kykyä kuvailla itseä tarkkaan. Yksilön tietoisuus itsestä kasvaa entisestään, kun hän ymmärtää itsensä ainutlaatuisuuden ja yksilöllisyyden. Erilaiset sosiaaliset suhteet tukevat itsetuntoa ja muodostavat ryhmään kuulumisen tunteen, kun yksilö kokee olevansa muiden silmissä hyväksytty ja kunnioitettu. Hyväksynnän kokeminen rohkaisee yksilöä tutkimaan omia kiinnostuksen kohteitaan ja edesauttaa sosiaalisten taitojen kehittymisen. Tehtävä- ja tavoitetietoinen yksilö on motivoitunut ja hän saa tarkoituksen olemassaololleen. Realististen tavoitteiden asettamista ja niiden saavuttamista helpottaa pystyvyyden tunne, joka ohjaa yksilöä tunnistamaan vahvuutensa ja hyväksymään heikkoutensa. Hyvään itsetuntoon

kuuluu myös, että yksilö kokee itselleen tärkeiden asioiden tavoittelun vaivan arvoiseksi.

Miller ja Moran (2012, 54) kuvaavat, kuinka itsetunnon kehittymisen tukeminen suojaa lapsen kokonaisvaltaista kehittymistä ja hyvän itsetunnon mahdollistaessa lapsen toimimisen täydellä potentiaalillaan. Tutkimuksessaan Vonk (2006, 7-8) yhtyy monen muun pitkällä aikavälillä tehtyyn pitkittäistutkimuksen (ks. Tully ym. 2004; Orth, Robins & Widaman 2012) tuloksiin itsetunnon: itsetunto nähdään Vonkin mukaan kehittyvän lapsuudessa ja pysyvän vakaana siihen asti, kunnes aikuisuuden tuomat muutokset horjuttavat itsetuntoa. Koulusiirtymät, naimisiinmeno, vanhemmuus, työttömyys ja ylennykset ovat itsetuntoon vaikuttavia elämänmuutoksia. Vonk kuitenkin toteaa, että nämä aikuisuuteen liittyvät muutokset ovat vaikutukseltaan verrattavissa lapsuudessa omien suoritusten arviointiin tai koettuun hyväksyntään vertaisryhmässä. Sosiaaliselta ryhmältä saadulla hyväksynnällä ja kunnioituksella on suuri merkitys: yksilö voi olla oma itsensä ilman erilaisia puolustusmekanismeja. Sosiaaliset ryhmät mahdollistavat avoimuuden ja yksilön henkisen kasvun. Toisaalta Vonk näkee sosiaalisen ympäristön uhkana itsetunnolle. Jos yksilöllä on tarve hakea toisilta jatkuvaa vakuuttamista ja vahvistamista omalle toiminnalleen, ei itsetunto ole hyvä.

## 3 KAKSOSUUS

### 3.1 Monikkolapset

Monikkolapset ovat yleensä kaksosia, harvemmin kolmosia tai nelosia. Todennäköisyys monikkolapsien saamiseen lisääntyy, kun synnyttävän äidin ikä kasvaa tai hän saa hormoni- ja lapsettomuushoitoja. Tänä päivänä monikkolasten määrä on Suomessa tasaisessa laskussa, johon suurin syy löytyy hedelmöityshoitojen muuttumisesta. Esimerkiksi Stakesin syntymärekisterin mukaan Suomessa syntyi vuonna 2015 736 kaksosta, kun vuonna 2005 kaksosia syntyi 845. (Suomen Monikkoperheet ry 2005, 6). Kun perheeseen syntyy lapsia kerralla useampi kuin yksi, puhutaan monikkoperheistä.

Kaksosista kolmasosa on monotsygoottisia kaksosia (monozygotic twins, MZ). Monotsygoottisilla kaksosilla on samanlainen geeniperimä ja he ovat aina samaa sukupuolta. Monotsygoottisia kaksosia nimitetään yleensä identtisiksi kaksosiksi, jolloin identtisyydellä kuvataan kaksosten ulkonäön samankaltaisuutta. Loput kaksi kolmasosaa kaksosista ovat ditsygoottisia (dizygotic twins, DZ) ja heitä kutsutaan arkipuheessa epäidenttisiksi kaksosiksi. Epäidenttiset kaksokset muistuttavat perimältään toisiaan saman verran kuin sisarukset yleensäkin. Todellisuudessa samankaltaisuus on kuitenkin sattumaa: perimän ja geenien toiminnassa voi tapahtua muutoksia, jotka aiheuttavat monotsygoottisissa kaksosissa huomattaviakin eroja tai toisaalta ditsygoottisilla kaksosilla merkittävää yhdennäköisyyttä. (Moilanen 2004, 73; Segal, Chavarria & Hoven Stohs 2008, 313–314).

Kaksosuutta on kautta historian selitetty mystisenä ilmiönä - ei ole tavanomaista, että useampia lapsia syntyy samalla kerralla. Stewart (2000, 69–71; 158–159) korostaa, kuinka tänä päivänä kaksosuuden nähdään olevan tietyllä tapaa yksilön stigmana. Stigmalla tarkoitetaan sosiaalisissa leimautumista, mikä ei ole toivottua. Esimerkiksi kaksosten helposti ajatellaan olevan ulkonäöltään ja käytökseltään identtisiä. Kaksokset voivat jopa pyrkiä toimimaan yhtenä

yksikkönä, jos kasvuympäristö niin heiltä odottaa. Yksilöllisen identiteetin rakentaminen ja itsenäiseksi yksilöksi kehittyminen on haastavaa monikkolapsille, jos he näyttävät samalta, tekevät kaiken yhdessä ja heitä kohdellaan kuin yhtä yksilöä.

### **3.2 Monikkolasten identiteetti ja minäkäsitys**

Geeniperimä ja kasvuympäristö vaikuttavat olennaisesti monikkolasten kehitykseen. Perimän ja temperamentin on johdonmukaisesti todettu vaikuttavan persoonallisuuteen, ohjaten sen kehitystä. Vierikon (2010, 38–40) mukaan kuitenkin ei kasvuympäristöllä ole suurta merkitystä persoonallisuuden muo-  
vaantumisessa. Tällä tarkoitetaan sitä, että kasvatuksella ja perheympäristöllä on kyllä vaikutusta lapsen kehitykseen, mutta sillä ei esimerkiksi voida muokata sisaruksista samanlaisia persoonaltaan.

Kehittyminen ja tiettyjen elämäntapahtumien kokeminen tapahtuvat syntymästä lähtien monikkolapsilla samaan aikaan. Niin Penninkilampi-Kerola (2007, 44), Stewart (2000, 69–71) kuin Suomen Monikkoperheet ry (2005, 11–12; 18) mukaan monikkolapset eivät saa samanlaista tuntemusta itsenäisyydestä ja yksilöllisyydestä kuin he saisivat ilman monikkosisarustaan. Samanaikaisuuden ja -kaltaisuuden vaarana onkin, että monikkolasten pieniä eroavaisuuksia suurennellaan ja vertaillaan, jolloin tilanteesta tulee monikkolapselle kiusallinen. Monikkolapsia luokitellaan ja erotellaan helposti ominaisuuksien kautta, esimerkiksi kumpi monikkolapsista on älykkäämpi tai urheilullisempi. Leimautuminen tietynlaiseksi voi vaikuttaa monikkolapsiin myöhemmissä kehitysvaiheissa itseään toteuttavana ennusteena. (Penninkilampi-Kerola 2007, 44).

Monikkolasten yksilöllisen identiteetin rakentaminen vaatii sen, että jokainen lapsi nähdään omana persoonanaan. Liiallinen samaistuminen monikkosisarukseen voi vaikuttaa yksilöllisen identiteetin kehittymiseen negatiivisesti. Toisaalta myös vanhemman halu olla tasapuolinen kummallekin lapselle voi estää monikkolapsen tunteen yksilöllisyyden kokemisesta. Monikkolapsien samanlaiset piirteet ja yhteneväisyydet voivat leimata heidät yksiköksi, monikko-

lapsia kutsutaankin helposti kaksosiksi, eikä heitä eritellä omiksi persoonikseen. Lapsen yksilöllisyyttä voidaan korostaa monin tavoin. Esimerkiksi oma huone, kaverit tai harrastus voivat erottaa monikkolapsia positiivisella tavalla toisistaan. Myös erityishuomion saaminen ja kahdenkeskisen ajan viettäminen vanhemman kanssa tukevat lapsen yksilöllisyyttä. Usein murrosiässä monikkolapset kokevat viimeistään halua erottautua monikkosisaruksestaan, erilaisuutta korostetaan ulkoisesti vaattein tai kampauksin. (Heikinheimo 2007, 13–14; Moilanen 2004, 74–75; Stewart 2000, 71; Törrönen 1997, 40).

Tutkimuksessaan McGuire ja Segal (2013, 508) tarkastelevat sosiaalisten suhteiden vaikutusta monikkolasten minäkäsitykseen ja kehitykseen. Haastattelututkimukseen osallistui 140 kouluikäistä kaksosparia. Tutkimuksen perusteella monikkolapsilla, varsinkin monotsygoottisilla identtisillä kaksosilla, kaveripiiri oli usein yhteinen. Kaksosuuden vaikutuksen todettiin näkyvän joko kielteisessä tai myönteisessä valossa: niin epäsosiaalisuus kuin sosiaalisuuskin olivat tартtuvia piirteitä, jos monikkolapsilla oli läheinen suhde. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että toisen monikkolapsen solmiessa ystävyysuhteita helposti, hän samalla mahdollistaa epäsosiaalisemmalle monikkolapselle ystävyysuhteiden muodostumisen. Parhaassa tapauksessa sosiaalinen ryhmä voi tukea monikkolasten kasvua. Ryhmän ollessa ominaisuuksiltaan ihanteellinen, jäseniään kunnioittava ja arvostava, mahdollistuu myönteisen minäkäsityksen kehittyminen.

Identiteetin kehittymisen selkein vaihe on nuoruudessa. Murrosiässä omat haaveet sekä minän olemus korostuvat, kun monikkolapset tekevät suuria valintoja tulevaisuutta silmällä pitäen. Jos monikkolapsilla on ollut mahdollisuus yksilöllisyyteen ja itsenäistymiseen, murrosiän kynnyksysymykset eivät ole hidasteina aikuisuuteen kehittymisessä. Törrönen (1997, 42) erottelee, kuinka monikkolapsilla itsenäistyminen tapahtuu kahteen suuntaan, suhteessa vanhempiin sekä monikkosisarukseen. Liiallinen riippuvuus monikkosisaruksesta voi Penninkilampi-Kerola (2007, 48) mukaan näyttäytyä vaikeana irtautumisprosessina, jossa omien päätösten tekeminen koulutukseen tai ammatinvalintaan liittyen viivästyy. Kun monikkolapset ovat itsenäisiä suhteessa toisiinsa,

ovat he tarpeeksi itsenäisiä aikuistuaan. Tätä ajatusta tukee myös tutkimus (Tully ym. 2004, 122), jonka mukaan monikkolasten koulupolkujen erottamisesta on ollut myönteisiä seurauksia monikkolasten psykologiseen hyvinvointiin.

### **3.3 Monikkolasten sisarussuhde**

Sisarukset ovat lapselle tärkeitä. Lapsena sisarukset kasvavat vanhempinsa huomiolla, samassa kodissa, mahdollisesti pitkän ajan lapsuudestaan. Schönbeck (2009, 176–177) painottaa, kuinka lapsuudessa sisarukset ovat leikkikavereita, mutta samalla he opettavat toisilleen paljon elämästä. Muita ihmissuhteita ei voi verrata sisarussuhteeseen: sisarussuhde on yksi pisimpiä, sekä usein myös vakaimpia ihmissuhteita elämän aikana.

Monikkosuhde muokkaantuu ja rakentuu läpi koko elämän. Monikkolasten vuorovaikutus on lapsuudessa tiivistä, koska toinen on jatkuvasti läsnä niin arkipuuhissa kuin leikeissäkin. Moilasen (2007, 28) mukaan monikkolapsen läheisin henkilö ei ole toinen vanhemmista vaan toinen monikkolapsi. Monikkolasten sisarussuhdetta Stewart (2000, 69–71; 102) kuvailee samanlaisuuden, roolijaon ja riippuvuuden kautta. Monikkolasten yhteneviä elämänvalintoja selittävät lasten ikä ja suhteen läheisyys. Samankaltaisten elämäntapahtumien sekä yhteisen kasvuympäristön vaikutuksesta monikkosisarusten suhteelle ominaiset roolit vahvistuvat ja keskinäinen kilpailu sekä vertailu korostuvat. On myös yleistä, että monikkosisarukseen syntyy riippuvuus: kun asioita tehdään ja koetaan yhdessä, koetaan toiminta jatkossakin turvallisemmaksi kaksin tehtynä (Suomen Monikkoperheet ry 2005, 16–17).

Monikkolasten välinen suhde muuttuu elämän eri vaiheissa, mutta yleensä suhdetta voidaan kuvata johtajan ja alistujan rooleilla. Törrönen (1997, 39–40) kuvaa monikkolasten välistä voimasuhdetta siten, että suhteessa on olemassa psyykkinen johtaja, fyysinen johtaja ja puhemies, joka toimittaa asiat aikuisille. Toisaalta Schönbeck (2009, 200) mainitsee, että vastuun ottaminen voi muokata monikkolapsen roolia monikkolasten suhteessa esimerkiksi isosisaren rooliksi. Kun molemmat monikkolapsista saavat elämän eri osa-alueilla kokemuksia niin



johtajan kuin alistujan rooleista, monikkolasten välinen suhde on usein kunnossa. Osaamisen omat pätevyysalueet voivat rakentaa yksilöllistä identiteettiä sekä vähentää monikkolasten välistä kilpailua. Monikkolasten suhteen epätasapaino voi kuitenkin näkyä tunne-elämässä, esimerkiksi alistujakaksosen heikompana itsetuntona. Johtaja - alistaja roolituksen tulisi vähentyä iän karttuesa, jotta monikkolapset kykenisivät itsenäistymään. (Moilanen 2004, 76; Penninkilampi-Kerola 2007, 45)

Keskinäinen kilpailu on yleensäkin ominaista sisaruksille, mutta Stewartin (2000, 102–103) mukaan monikkolasten suhteessa kilpailu korostuu entisestään. Monikkolasten kilpailuhenkisyys näkyy monessa tilanteessa, esimerkiksi tulosten ja suoritusten vertailussa. Monikkolapsilla vertailukohde seuraa niin kotiin, kouluun kuin harrastuksiinkin. Jos lapsi ei ole monikkolapsi, vertailukohde ei ole samalla tavalla jatkuvasti läsnä ja erityishuomiota on mahdollista saada kotona. Penninkilampi-Kerola (2007, 42) nostaa esiin, kuinka monikkolapsen menestymisen ylistäminen väkisinakin lannistaa toisen monikkosisarus, vaikka yksilöiden keskinäisiä eroja kehittymisessä tai osaamisessa ei ole mahdollista välttää.

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvoisuus korostuvat niin monikkolasten keskinäisessä suhteessa kuin monikkolasten muissa ihmissuhteissakin. Monikkolapset ovat hyvin tietoisia siitä, mitä monikkosisarus on tehnyt tai saanut vanhemmiltaan. Vanhempien täytyy toimia systemaattisesti palkitessaan ja rangaistessaan monikkolapsia, jotta oikeus tapahtuisi ja monikkolapset myös kokisivat kohtelun tasa-arvoisena. Myös monikkolasten välisissä taitoeroissa koulussa ja harrastuksissa käy niin ikään ilmi monikkolasten tietoisuus toisistaan. Taitoerot voivat vaikuttaa kumpaankin yksilöön: lahjakkaampi sisarus voi tuntea olonsa syylliseksi menestymisestään samalla, kun toinen sisarus kadehtii sisaruksensa menestystä. Sisarusten välinen uskollisuus voi aiheuttaa tahallisen alisuoriutumisen tasoittamaan monikkosisarusten välistä eroa. Alisuoriutumisen syynä voi olla pyrkimys välttää monikkolasten liiallista keskinäistä erilaisuutta tai olla tuottamatta pahaa mieltä toiselle. (Penninkilampi-Kerola 2007, 44; Törrönen 1997, 49–50).

Uskollisuus ja yhteenkuuluvuus voivat myös näkyä Schönbeckin (2009, 112–113) mukaan niin sanottuina liittoumina. Liittoutuminen muita vastaan on tyypillistä monikkolapsille. Monikkolapset muuttuvat liittolaisiksi vanhempiaan vastaan tai hyödyntäessään samankaltaista ulkomuotoaan identiteetin vaihtamisessa. Liittouman muodostuminen voi johtua sisaruksen suojelemisesta tai voi aiheutua siitä, kun monikkolapsia on kohdeltu yksikkönä.

Moilasan (2004, 74–75) mukaan monikkolasten riippuvuutta toisistaan lisää lasten samanlaisuus ja yhdessä vietetty aika yhdistävät lapsia entisestä lähemmäs toisiaan. Kaksosuuteen tyypillistä riippuvuutta esiintyy yleensä lapsuudessa ja riippuvuuden tulisi vähentyä kohti aikuisuutta. Turvautuminen omaan kaksospariin voi olla jopa mielenterveyttä sekä toimintakykyä ylläpitävä tekijä. Riippuvuus voi olla myös negatiivista. Kehityksen kannalta ei ole normaalia, jos monikkolapsi ei kestä eroa monikkosisaruksestaan tai tuntee vaillinaisuuden tunnetta ilman monikkosisarustaan. Monikkolapsilla, jotka ovat negatiivisesti riippuvaisia toisistaan, on todettu olevan enemmän psyykkisiä ongelmia kuin niillä, joilla riippuvuussuhde on myönteinen (Suomen Monikkoperheet ry 2005, 21). Tutkimuksen mukaan riippuvuuden positiivista tai negatiivista laatua tärkeämpää on monikkolasten oma subjektiivinen kokemus heidän monikkosuhteestaan. Henkistä hyvinvointia laskee merkittävästi tilanne, jossa toinen monikkolapsista on riippuvainen ja toinen itsenäinen heidän keskinäisessä suhteessa. (Trias, Ebeling, Penninkilampi-Kerola & Moilanen 2010, 564).

Monikkolapset pääsevät harjoittelemaan Penninkilampi-Kerolan (2007, 48–49) mukaan sosiaalisia taitoja keskenään jo varhain. Kun monikkolapset kasvavat, sosiaalinen ympäristö kasvaa myös kerhojen, harrastusten, päiväkodin tai koulun myötä. Monikkolasten kaveripiiri on usein yhteinen, jolloin kaveripiirin laajuus kasvaa. Ystävyysuhteiden solmiminen voi kaksin olla hankalaa, jos sosiaalisia taitoja ei ole harjoiteltu tai kiinnostusta ei ole uusiin vertaisuuhteisiin. Ei voida olettaa, että monikkolapset oppivat keskenään käytännöt sosiaalisiin tilanteisiin, vaan monikkolapsille pitää luoda mahdollisuuksia harjoittaa vuorovaikutustaitojaan. Pulkkinen, Vaalamon, Hietalan, Kaprion ja Ro-

sen (2003, 111–112) tutkimus on osoittanut, että monikkolapset ovat muihin verrattuna sosiaalisesti aktiivisempia. Ongelmien ratkaiseminen, neuvottelemisen ja jakaminen tulevat varhaisessa vaiheessa monikkolapsien leikkeihin mukaan. Monikkolapset eivät välttämättä ole kiinnostuneita rakentamaan ystävyssuhteita, koska heidän välinen suhteensa on niin tiivis: ulkopuoliset vertaissuhteet voidaan kokea kilpailun ja mustasukkaisuuden kautta. Muiden lasten kohtaaminen ja ulkopuolisten vertaissuhteiden solmiminen ovat välttämättömiä sosiaalisten taitojen ja käyttäytymisen kehityksessä. Kaverisuhteet mahdollistavat myös monikkolapsen yksilöllisen kohtaamisen (ks. Moilanen 2007, 27, Penninkilampi-Kerola 2007, 48).

Tully ym. (2004, 121–123) ovat tutkineet seurauksia monikkolasten erottamisesta omille luokillensa pitkittäistutkimuksessaan. Tutkimuskohteena on ollut myös siirron vaikutuksesta käytökseen, edistymiseen lukemisessa ja koulussa suoriutumiseen. Tutkimuksesta nousi esiin neljä päätulosta: monikkolasten sosio-emotionaaliset ongelmat sekä akateemiset vaikeudet lisääntyivät erottamisen vuoksi hieman, varsinkin identtisillä (MZ) kaksosilla. Erottamisella ei ollut vaikutusta tarkkaavaisuuden ongelmiin tai käytöshäiriöön. Epäidenttiset (DZ) kaksoset toisaalta opiskelivat omille luokillensa erotettuina kovemmin kuin ne epäidenttiset kaksoset, joita ei ollut erotettu. Yhteenvetona, identtiset kaksoset kokevat erottamisen negatiivisemmin kuin epäidenttiset. Monikkolasten erottamista ei kuitenkaan suositella tapahtuvan ensimmäisten kouluvuosien aikana. Erotusprosessin tulisi olla mahdollisimman stressitön monikkolapsille, jos siirto omille luokille toteutuu

## 4 TUTKIMUKSEN TAVOITTEET JA TOTEUTUTUS

Laadulliset tutkimusmenetelmät vastasivat parhaiten tutkimukseni tavoitteita, sillä olin kiinnostunut selvittämään yksityiskohtaisia rakenteita - minäkäsityksen osa-alueita (Metsämuuronen 2008, 14). Laadullinen tutkimus on kokonaisuudessaan prosessi, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta asiasta. Ymmärrys kasvaa, kun tietoa rakennetaan tutkittavan kohteen kokemuksen kautta - mahdollisimman objektiivisesti. Laadullista tutkimusta kuvaa tutkimuksen kokonaisvaltaisuus, kokemusperäisyys ja tulkinnallisuus. (Stake 1995, 36–37, 47; Tuomi & Sarajärvi 2009, 70).

### 4.1 Mallia grounded theory -menetelmästä

Tutkimukseni lähti liikkeelle aineiston keräämisellä, grounded theory -menetelmälle (GT) tyypilliseen tapaan. GT-tutkimusmenetelmän lähtökohdat soveltuivat tutkimukseeni. Menetelmän uranuurtajat Glaser ja Strauss (1967, 3) ovat määritelleet, että menetelmä on omiaan ihmistutkimukseen, koska ihmisten käytös ei ole aina ennalta-arvattavissa. Perinteisenä ajatuksena on Tuomen ja Sarajärven (2009, 18) mukaan, että laadullisessa tutkimuksessa teorialla on suuri merkitys, jolloin GT- tutkimusmenetelmä poikkeaa tästä ajattelutavasta. GT- menetelmää kuvataan kaoottisena laadullisen tutkimuksen menetelmänä, ehkä ajatuksen menetelmän kaoottisuudesta tuo tutkimuksen aineistolähtöisyys. Kuitenkin GT - menetelmä on hyvin ohjeistettu kokonaisuus: se pitää sisällään niin aineistonkeruun kuin analyysinkin ohjeet (ks. Luomanen 2010, 351).

Aluksi en tiennyt, voisinko edes tehdä tutkimusaiheestani tarkkoja tutkimuskysymyksiä tai hypoteeseja. Enkä yhtään osannut sanoa, millainen aineisto olisi tulossa. Tutkimusaiheen sitominen valmiiseen teoriaan ennen aineistonkeruuta tuntui vieraalta ja siksi päädyin tutkimaan valittua ilmiötä aineistolähtöisesti. Alkuun siis hyödynsin grounded theory -menetelmää tutkimukseni eteenpäin viemisessä. GT -menetelmässä suuressa roolissa on erilaiset toimintavaiheet, jotka ohjaavat tutkimuksen etenemistä, ja siksi koin, että kyseinen

menetelmä tulisi vastaamaan hyvin tutkimukseni tarpeisiin. Kun haastatteluaineisto on kerätty, GT -menetelmästä on erotettavissa neljä eri analyysin ja raportoinnin vaihetta. Ensiksi aineisto pelkistetään ja ryhmitellään, lopuksi aineiston pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä ja kirjoitetaan vielä teoria. (Luomaniemi 2010, 352; Silvonen & Keso 1999, 90–91).

Ajattelin aluksi, että haastatteluni olivat epäonnistuneet, koska en kyennyt grounded theory -menetelmän tavoitteiden mukaisesti luomaan uutta teoriaa aineiston pohjalta. Aineistosta olisi pitänyt Giskin ja Artinianin (2007, 68) mukaan löytää erilaisia teemoja, jotka olisivat olleet liitettävissä teoriaan ja verrattavissa aiempaan tutkimukseen. Vaikka aineistoni ei ollut ehkä tarpeeksi kattava GT -menetelmälle, en halunnut kuitenkaan luopua aineistosta. Päätin vaihtaa tutkimuksen tavoitetta ja lähestymistapaa aineiston läpikäymiseen.

## **4.2 Lähestymistapana tapaustutkimus**

Kiinnostuin tapaustutkimuksen ominaispiirteistä. Koin lähestymistavan sopivaksi, vaikka tapaustutkimus ei anna valmista mallia tutkimuksen etenemiselle. Tapaustutkimus sisältää useita tutkimusmenetelmiä: tapaustutkimusta voisi enemmän kuvata tutkimustapana, joka sisältää erilaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tuottaa kokonaisvaltaista ja yksityiskohtaista tietoa. Tapaus muodostuu esimerkiksi henkilön tai ilmiön suhteesta tiettyyn kontekstiin – ominaista on tapahtumien ainutlaatuisuus. Hyvin rakennettuna tapaustutkimus koostuu herkkyydestä tutkittavaa aihetta kohtaan sekä tapauksen holistisesta lähestymistavasta. Tutkittava asia ei ole tapaustutkimuksessa ennalta rajattu tiettyyn kontekstiin tai tieteelliseen keskusteluun, vaan ilmiön määrittely nähdään osana tutkimusprosessia. (Eriksson & Koistinen 2005, 1; Laine, Bamberg & Jokinen 2007, 9–11; Metsämuuronen 2008, 16; Patton 2002, 447; Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 190; Stake 1995,1–2).

Tapaustutkimukset eivät ole samanlaisia keskenään. Esimerkiksi Stake (1995, 3) jaottelee tapaustutkimukset kolmeen kategoriaan: sisäiseen, välineelliseen tai kollektiiviseen tapaustutkimukseen. Sisäisessä tapaustutkimuksessa ei

ole suoranaista tutkimusongelmaa, vaan tavoitteena on ymmärtää valittua tapausta kokonaisuudessaan. Välineellinen tapaustutkimus pyrkii taas selittämään tapaukseen liittyvän prosessin. Kollektiivinen tapaustutkimus koostuu välineellisen tapaustutkimuksen laajentamisesta, yhdistäen useita tapauksia suuremmaksi kokonaisuudeksi. Tutkimukseni monikkolasten minäkäsityksestä on kollektiivista tapaustutkimusta. Tavoitteena on kuvailla minäkäsityksen kehittymisen erityispiirteitä, joita monikkolapsilla ilmenee. Kollektiivisuus ilmenee tutkimuksessani useammasta eri tapauksesta: aineisto kerätään kuudelta kaksosparilta. Toisaalta Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 31) sekä Eriksson ja Koistinen (2005, 9) jakavat tapaustutkimukset eri tyyppisiin: kuvailevaan, selittävään tai uutta teoriaa kehittävään tapaustutkimukseen. Intensiivinen ja ekstensiivinen tapaustutkimus taas jakaa tutkimustavat ilmiön tulkinnan tai selityksen ympärille. Tavoitteenani ei ole muodostaa uutta teoriaa, vaan ennemmin tehdä tulkintoja aineistosta. Tulkintojen tekemistä ja aineiston lopullista raportointia edellyttää pitempi prosessi, joka vaatii aineiston tarkkaa läpikäymistä. Tapaustutkimus tulee saamaan enemmän kuvailevia ja selittäviä piirteitä, kuten Staken (1995, 3) välineellinen tapaustutkimuskin.

1. Tutkimusasetelma
2. Tapausten määrittely ja valinta
3. Teoreettisten näkökulmien ja käsitteiden määrittely
4. Aineiston ja tutkimuskysymysten välisen yhteyden löytäminen
5. Aineiston analyysi - ja tulkintatapojen päättäminen
6. Raportointi

KUVIO 4. Tapaustutkimusprosessin eteneminen.

(Eriksson & Koistinen 2005, 19).

Tutkimukseni etenee Erikssonin ja Koistisen (ks. KUVIO 4) tapaustutkimusprosessi -mallin mukaan. Tässä luvussa avaan tutkimusjoukon valintaan ja aineis-

ton keräämiseen liittyviä tekijöitä. Lopuksi tulen esittelemään aineiston analyysin muotoutumista.

### **4.3 Tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma**

Tutkimuksessani tulkintojen tekemistä ohjasi fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma. Judén-Tupakan (2007, 64) mukaan fenomenologis-hermeneuttisella näkökulmalla on paljon yhteistä eksistentiaaliseen filosofiaan, joka käsittelee olemassaoloa. Kokonaisuudessaan fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus on kehittynyt, kun hermeneutiikka on antanut vaikutteita fenomenologiaan. Hermeneutiikan ja fenomenologian yhdistämisen tausta-ajatuksena on pyrkimys totuudenmukaisiin tulkintoihin. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus perustuu ajatukseen, jossa ihminen tutkii ihmistä. Hermeneutiikka perustuu merkitysten etsimiseen, ymmärtämiseen ja tulkintaan. Tulkinta muodostuu kielellisistä ilmauksista, kun ilmaukset sijoitetaan sosiaaliseen todellisuuteen. Fenomenologiassa ydinajatus on taas se, että ihmiset rakentuvat maailmasta, jossa he elävät ja toisaalta taas maailma rakentuu näiden ihmisten mukaan. Kuitenkin jokaisella ihmisellä on oma ja yksilöllinen suhteensa ympäröivään maailmaan. Suhde maailmaan rakentuu kokemusten ja niille annettujen merkitysten kautta. (Laine 2015, 30–31; Willing & Billin 2012, 118).

Fenomenologiassa minäteoria korostaa Rauhalan (2005, 206) näkemysten mukaan tiedostettuja prosesseja ja reflektiivistä tietoisuutta. Yksilön kokemukset ovat aina subjektiivisia, mutta kokemusten merkitykset ovat jossain suhteessa keskenään samankaltaisia. Esimerkiksi maailmaa jäsennetään usein samankaltaisten havaintojen, tunteiden ja mielikuvien kautta. Minuuden -käsitteeseen vaikuttaa yksilön kokemukset. Burns (1982, 29–30;) mukaan minän määrittäminen voi olla yksilölle vaikeaa, puhumattakaan siitä, että itsestä kertominen ei ole aina helppoa. (vrt. Aho 1996, 17; Saastamoinen 2006, 170). Lisäksi Burns (1982, 28–29) kuvaa, kuinka sosiaaliset normit ja odotukset sekä yksilön riittävyyden tunne vaikuttavat paljon siihen, millaisena yksilö haluaa näyttäytyä muille. Yksilö voi jättää kertomatta niitä asioita, jotka kokevat omiksi huonoiksi

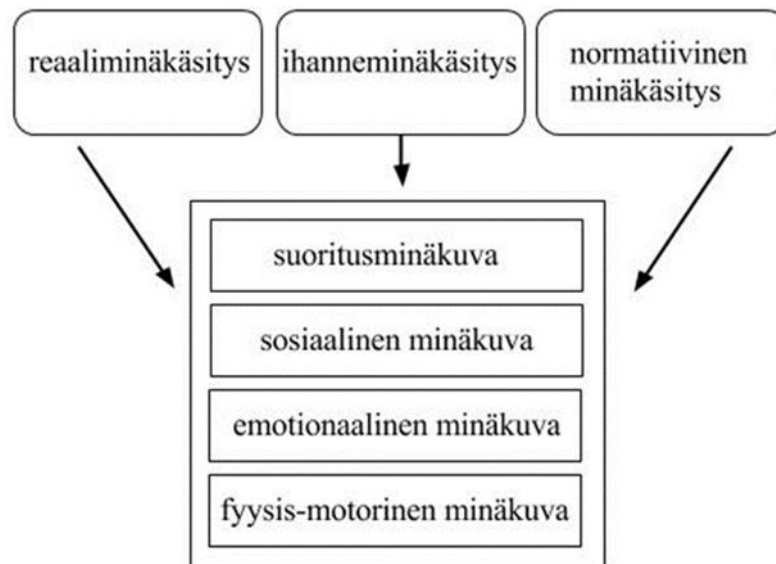
puoliksi tai hän voi kehittää erilaisia puolustusmekanismeja muuntamaan totuutta. Minäkäsitys on harvoin juuri sellainen kuin yksilö antaa ymmärtää, mutta valikoivan kerronnan lisäksi minäkuvan mittaamiseen voi vaikuttaa ilmaisujen tulkintojen ero. Esimerkiksi Tuomi ja Sarajärvi (2009, 34–35) korostavat yksilön puheen analysointia. Tavoitteena on tehdä tulkintoja vääristelemättä ja ylianalysoimatta yksilön kertomuksia. Tulkinnalla tarkoitetaan Willingin ja Billinin (2012, 119) mukaan kokemuksia, käsityksiä ja ajatuksia puheen takana. Tulkintojen tekemiseen vaikuttaa se, että tietyn yhteisön jäsenillä on hyvinkin samanlaisia ajatuksia maailmasta. Vaikka yksilö kokee maailman omalla tavallaan, Laine (2015, 32) painottaa, että yksilö on kuitenkin aina tietyn yhteisön jäsen. Tätä kokemusmaailmojen yhteneväisyyttä pystyn hyödyntämään tutkimuksessani, oletuksena, että kaksosparit ovat kokeneet kaksosuuden ominaispiirteitä.

Minäkäsityksen konkreettisuuden puute vaikeuttaa Burnsien (1982, 6–7) mukaan itsetunnon mittaamista. Kun yksilö arvioi itseään, tulee huomioida useita muuttujia ja näkökulmia. Keltikangas-Järvinen (2010a, 71–74) nostaa esille minäkäsityksen arviointiperiaatteita. Ensimmäisenä arvioinnin periaatteena on vertailu realistisen minäkäsityksen ja ihanneminäkäsityksen välillä. Usein ihmisten puheissa tavoitetaan yksilön julkinen minä – eikä yksilön yksityisen minän puolta. Mitä lähempänä ihanneminäkäsitystensä yksilön kuvaukset itsestään ovat, sitä vahvempi on hänen itsetuntonsa. Toisena arvioinnin pääkohdiana on yksilön käsitys häneen kohdistuneesta sosiaalisesta arvioinnista, eli siitä, miten muut häntä kuvailevat. Viimeisenä vaatimuksena onnistuneeseen itsearviointiin on yksilön taito oman toimintansa tarkkailuun ja reflektointiin. Sosiaalinen ympäristö ja kulttuuri voivat vaikuttaa yksilön itsetuntoon ja sitä kautta myös mittaustuloksiin. Yksilöllä on tavoitteenaan pyrkiä toimimaan ja tekemään asioita hyvin, mikä muokkaa yksilöä yhteiskuntaan sopivaksi ja sen vuoksi yksilön minäkuva nähdään parantuvan.

Ahon (1996, 15) mukaan arvioitaessa ihmisen minäkäsitystä ei voida vain selvittää, millaisena yksilö näkee itsensä. Tulee myös selvittää yksilön ihanneminäkäsityksen ja normatiivisen minäkäsityksen suhde realistiseen minäkäsi-



tykseen. Nämä kolme dimensiota jaetaan vielä neljään eri osa-alueeseen: suori-  
tusminäkuvaan sekä sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysis-motoriseen minä-  
kuvaan. (ks. KUVIO 5).



KUVIO 5. Minäkäsityksen dimensiot ja osa-alueet. (Aho 1996, 19).

Fenomenologis-hermeneuttinen metodi ei koostu suorista välineistä aineiston keräämiseen tai tulkintaan. Laine (2015, 29; 33–38) tarjoaa metodisia ratkaisuja tulkitsemisen haasteeseen: kriittisyyttä ja reflektointia tulisi hyödyntää tulkintojen tekemisessä. Tutkijan tulisi olla kriittinen omalle ymmärrykselleen sekä tutkia dialogia yhä uudelleen ja uudelleen. Tulkintojen kyseenalaistaminen vaatii tulkintojen reflektointia ja tutkijan neutraalisuutta analysoinnissa. Myös tietoisuus tutkijan omista lähtökohdista tulee ottaa huomioon, sillä tutkijan omat kokemukset ja näkemykset voivat myös vaikuttaa lopputulokseen. Haasteena on analysointivaiheessa puhtaiden tulkintojen tekeminen haastatteluista. Fenomenologis-hermeneuttisuus sopi tutkimukseeni, koska kaksosuuden kokemusmaailma on monikkolapsilla samankaltainen. Toisaalta fenomenologis-hermeneuttisuus näkökulmana sopi tutkimukseen, koska tutkimuksen tehtävänä oli selvittää monikkolapsien ajatuksia heidän yksilöllisen maailman kokemisesta. Fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma vaikuttaa selkeästi analyysin

tekemiseen, mutta antaa myös kehykset tarkkojen tutkimuksen tavoitteiden muodostamiselle.

#### **4.4 Tutkimuksen tavoitteet**

Tutkimusprosessin alkupuoliskolla tutkimuskysymykset vaihtelivat ja tutkimustehtävät hakivat paikkaansa. Aineisto tutkimuksen tekemiseen oli kattava, mutta koin, että yleistyksien muodostaminen olisi ollut aineiston pohjalta hankalaa. Siksi lähdinkin tarkastelemaan aineistoa tapaustutkimuksen perspektiivistä. Lopulta tutkimustehtävä jäsenyi aineistosta.

Monikkolasten kertomuksissa itsestään nousi vahvasti esiin kaksosuuden teema ja kertomukset ohjasivat tutkimaan kirjallisuutta minäkäsityksen eri osaluista. Tutkimuksen tavoitteena minulla on selvittää, miten monikkolapset jäsentävät maailmaansa kaksosuuden kautta.

Tutkimuskysymys muodostui seuraavanlaiseksi:

- ❖ Millaiset tekijät monikkolasten kokemuksissa kaksosuudesta voivat vaikuttaa monikkolasten minäkäsitykseen?

#### **4.5 Tutkimusjoukko**

Koska laadullisen tutkimuksen tavoitteena ei ole tilastolliset yleistyksiset, laadulliseen tutkimukseen osallistuvien määrää ei ole rajattu. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 87) painottavat, että tutkittavien tulee olla tutkimustarkoitukseen sopivia, jolloin tutkittavien laadusta tulee määrää tärkeämpi tekijä. Lisäksi tapaustutkimuksessa on Aarnoksen (2010, 181) mukaan erityisen tärkeää tunnistaa tutkimuskohteen valintakriteerit. Omassa tutkimuksessani tutkittavien rajausta oli selvää: tarkoituksenmukaisin kohderyhmä oli monikkolapset.

Koin kuitenkin vaikeaksi löytää monikkolapsia ja jouduinkin miettimään pitkään, miten lähtisin etsimään sopivia henkilöitä tutkimukseeni. Aluksi otin yhteyden monikkoperheiden alueelliseen yhdistykseen, Keski-Suomen Monik-

koperhe ry:lle, sekä yhdistyksen kattojärjestölle Suomen Monikkoperheet ry:lle, jos he olisivat voineet auttaa minua jotenkin. Tutkimuspyyntöni jaettiin kaikille, niin alueyhdistyksen kuin kattoyhdistyksen, sähköpostilistoilla oleville, mutta valitettavasti sitä kautta en saanut ainuttakaan yhteydenottoa.

Koin olevani umpikujassa. Pohdin pitkään, miten jatkaisin sopivien tutkittavien etsimistä. Päätin hyödyntää sosiaalista mediaa apunani ja löysin Facebook -sivustolta sopivan ryhmän. Jätin ilmoituksen tutkimuspyynnöstäni (ks. Liite 1) Kaksoset!! - nimiseen ryhmään. Tutkimuspyynnössä esittelin tutkimuksen tarkoituksen ja tutkimustavan. Ainoana kriteerinä ilmoituksessa oli tutkittavien ikä, jonka rajasin alustavasti 10–15 ikävuoden välille. Ilmoitukseni ryhmässä poiki yhteensä kahdeksantoista vapaaehtoista äitiä, jotka antoivat tutkimusluvan haastatella monikkolapsiaan.

Kaksoset	Ikä	Identtisyys (ulkonäkö)	Luokka	Harrastukset
Riku & Roni	12v	Ei identtisiä	Sama	Samat
Ville & Aino	12v	Ei identtisiä	Eri	Samat / Erit
Aada & Neea	10v	Ei identtisiä	Eri	Samat
Sini & Suvi	11v	Identtisiä	Sama	Samat
Venla & Iisa	13v	Ei identtisiä	Eri	Samat
Oskari & Aleks	9v	Ei identtisiä	Sama	Samat

KUVIO 6. Haastateltavat.

Tutkimusjoukoksi (ks. KUVIO 6) valikoitui lopulta kuusi kaksosparia heidän sopivan ikänsä perusteella: tutkittavien iät vaihtelivat 9–13 ikävuoden välillä. Myöhemmin haastateltavien valinnassa toiseksi kriteeriksi muodostui etähaastatteluiden onnistumisen mahdollisuus, sillä tutkittavat olivat sattumalta kotoisin ympäri Suomea. Haastateltavista ainoastaan yksi tyttö-tyttö kaksospari oli ulkonäöltään identtisiä. Tyttö-tyttö -pareja oli yhteensä kolme, poika-poika -pareja kaksi ja yksi pareista oli tyttö-poika -pari.

Tutkimusjoukon monikkolapset sopivat iältään niin keskilapsuuden kuin varhaisnuoruuden määritelmään. Viitekehystenä kehityspsykologia auttaa ymmärtämään lapsuuden ja nuoruuden minän kehittymisen kasvukohtia. Keskilapsuudesta varhaisnuoruuteen asti lapsen sisäinen maailma eriytyy ulkoisesta, jolloin ymmärrys sisäisen ja ulkoisen minän irrallisuudesta ja riippumattomuudesta kasvaa. Nurmen ym. (2006, 70–71; 124–126) mukaan keskilapsuus sijoittuu aina koulun alusta varhaisnuoruuteen asti. Lisäksi monet tärkeät kehitysprosessit kuvaavat keskilapsuuden ajanjaksoa. Keskilapsuus jatkuu nuoruuteen, jossa merkittävimmät muutokset näkyvät identiteetin kehittämisessä. Nurmen ym. (2006, 70–72; 83; 126) korostaa edelleen, kuinka sosiaalisen ympäristön kasvaessa, lapsen täytyy sopeutua uuteen rooliin koululaisena sekä oppijana. Lapsi kohtaa väistämättä haasteita uudessa elämänvaiheessaan. Keskilapsuuteen kuuluu ajattelun kehittyminen: konkreettisten ilmiöiden ymmärtämiseen tulee lisää joustavuutta, kun lapsi pääsee irti välittömistä havainnoista ja analysointikyky kehittyy. Myöskään fyysistä ja motorista kehitystä ei voi sivuuttaa. Koulu muun muassa haastaa lapsien motoristen taitojen kehittymistä aivan uudella tavalla. Keskilapsuus jatkuu varhaisnuoruuteen, jossa kehitys koostuu taas pitkälti fyysisistä muutoksista, ajattelutaitojen kehittämisestä, sosiaalisen kentän laajentumisesta sekä sosiaalis-kulttuurisen ympäristön muutoksista. Varhaisnuorien elämään tulee entistä enemmän itsenäisyyttä ja irrottaudutaan lapsuudesta. Lisäksi nuoren identiteetti vahvistuu ajattelun, kokemuksen ja elämäntilanteiden kautta.

## **4.6 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

### **4.6.1 Tutkimuksen toteuttaminen**

Tutkimukset toteutettiin huhti - toukokuun aikana keväällä 2016 teemahaastattelun ja avoimen haastattelun yhdistelmänä. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 77) toteavat, että juuri tällainen puolistrukturoitu teemahaastattelu muistuttaa avoimuuden vuoksi syvähaastattelua. En tehnyt koevetoa haastattelulleni, sillä sopivia tutkittavia oli vaikea saada varsinaiseen tutkimukseen. Kuitenkin pohdin

ennakkoon pitkään haastattelun teemoja ja aihepiirejä, mikä on Staken (1995, 65) mukaan tarpeellista, jos ei tee pilottihaastattelua.

Aihepiirit haastattelukysymyksiin olivat ennalta määrättyjä ja perustuivat tutkimuksen teemaan: minään ja sitä määrittäviin tekijöihin. Kuitenkin haastattelutilanteessa keskustelu sai edetä omaan tahtiinsa ja kaikkia ennalta ajateltuja aiheita ei välttämättä käyty läpi. Hyödynsin haastattelurungon (ks. Liite 2.) tekemisessä Eskolan ja Vastamäen (2010, 38) teemahaastattelun tasomallia. Haastattelun ylimmän tason muodostavat keskusteltavat aihepiirit, kuten harrastukset, koulu ja ystävyys-suhteet. Keskimäinen taso koostui aihepiiriin liittyvistä apukysymyksistä. Jos vastaukset eivät olleet haluttuja, haastattelurungon alimmalla tasolla oli tarkkoja kysymyksiä. Tarkentavien kysymysten suunnitteleminen ennakoon oli merkittävää, jotta monikkolasten vastauksien sanojen merkitykset tulisivat selkeästi esiin. (Eskola & Vastamäki 2010, 28–29; Tuomi & Sarajärvi 2009, 77–78).

Haastattelupaikan valintaa tuli miettiä ennakoon, sillä se on olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Koska kyseessä on sosiaalisten tekijöiden määrittämä vuorovaikutustilanne ja tavoitteena on keskittyminen haastatteluun, paikan tulisi olla Eskolan ja Vastamäen (2010, 29–31) mukaan mahdollisimman rauhallinen ja neutraali. Tutkimuksen kohdalla haastattelukontekstit olivat onnistuneet juuri rauhallisuuden ja neutraaliuden näkökulmasta. Kaksi haastattelua tapahtui kasvotusten, toinen haastateltavien kotona ja toinen kahvilassa. Lopuissa neljässä haastattelussa haastateltavat olivat kotonaan ja haastattelu tapahtui Skype -videopuheluiden avulla.

Virtuaalihaastattelu muistuttaa usein paljon kasvokkain tapahtuvaa haastattelua, suurin ero on fyysinen etäisyys. Tiittula, Rastas ja Ruusuvuori (2005, 264) korostavat, että hyöty virtuaalihaastatteluissa liittyy vahvasti kustannuskysymyksiin: ympäri Suomea matkustamiseen haastatteluiden vuoksi olisi saanut palamaan rahaa paljonkin. Koin, että omissa Skype -haastatteluissa lapset pystyivät olemaan avoimia juuri tuon etäisyyden vuoksi. Kotoa käsin osallistuminen haastatteluun toi turvan tuntua. Toisaalta virtuaalihaastattelu toi omat haasteensakin. Lähes jokaisessa Skype -puhelussa äänentoiston kanssa oli on-

gelmia, eikä haastateltavien puhe meinannut kuulua. Kun haastattelut olivat ohitse, olisi ollut suuri vaiva järjestää haastatteluita uudestaan puuttuvien tietojen tai vaillinaisen aineiston vuoksi.

Haastatteluaineiston tallentaminen on ehdotonta myöhemmin tapahtuvan aineiston analyysin vuoksi. Haastattelut nauhoitin puhelimen sanelu -sovelluksen avulla, jonka jälkeen kirjoitin haastattelut käsikirjoituksiksi eli litteroin haastattelut. Litteroinnin jälkeen oli aineistoa helpompi analysoida jälkikäteen: oli olemassa mahdollisuus palata yksittäisiin sanavalintoihin. Lisäksi omalla kohdalla tutkimuksen eteneminen oli pysähdyksissä kesän ajan, jolloin syksyllä oli helpompi palata tutkimuksen pariin, kun pystyi palauttamaan aineiston mieleen litteroinnin ansiosta. (Eskola & Vastamäki 2010, 42–43; Giske & Artinian 2007, 71–72).

Tutkimuksessani en voinut välttyä ongelmilta, vaikka haastatteluja valmistellessa varauduin testaamaan välineitä, kysymyksiä ja pyrin olemaan haastattelijana joustava. Eskola ja Vastamäki (2010, 39–41) esittelevät teoksessaan haastatteluongelmia, kuten tutkimustilanteen sopimiseen tai tekniikkaan liittyviä haasteita. Suurin yksittäinen vastoinkäyminen tutkimuksessani liittyi nauhurin toimimattomuuteen eräässä haastattelussa. Oman haasteensa loi myös yhteisten aikojen löytäminen haastattelulle ja osittain siksi haastattelut jakaantuivatkin pitkälle aikavälille.

#### **4.6.2 Lapsien haastattelemine**

Aron ym. (2013, 34) mukaan parhaan tiedon lapsen minäkäsityksestä saa havainnoimalla lasta eri ympäristöissä sekä tilanteissa. Pelkät päätelmät havainnoista voivat olla väärä tai puutteellisia, siksi havainnoinnin yhteydessä on myös hyvä pyytää lasta kertomaan oma näkemyksensä tilanteesta. Keskusteluissa tulee myös huomioida lapsen kognitiiviset, kielelliset ja sosiaaliset taidot. Haastattelemine mahdollistaa tutkittavien aitojen ajatusten ja mielipiteiden saamisen vuorovaikutuksen kautta. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 42) sekä Valtonen (2005, 223–224; 226–229) korostivat, kuinka lisäksi monikkolapsien yhtäaikainen haastattelu mahdollisti myös ryhmäkeskustelun piirteiden kehittymisen haas-

tattelun vuorovaikutuksessa. Tavallisessa ryhmähaastattelussa haastattelija tekee tavallaan yksilöhaastatteluja, kun taas keskusteleavassa ryhmähaastattelussa rohkaistaan tutkittavia keskinäiseen vuorovaikutukseen. Tavoitteena ryhmäkeskusteluissa on saada selville haastateltavien mielipiteitä vuorovaikutuksen avulla.

Lasta haastatellessa onnistumisen lähtökohtina ovat koko tutkimusprosessin kestävän ajan lapsiystävällinen ja eettinen toiminta. Kodish (2005, 10) painottaa, että tutkijan tulee koko ajan ajatella lapsen parasta. Etukäteen haastattelutilanteesta kertominen lapselle vie haastattelusta pahimman jännityksen pois. Haastatteluun orientoitumiseen auttaa Aarnoksen (2010, 174–176) mukaan myös, kun haastattelija kertoo, mitä haastattelunauhalle käy, tai minkälaisia haastattelukysymyksiä on luvassa. Haastattelu tulisi lisäksi aloittaa lapselle tutuista aiheista.

Haastatteluiden onnistumiseen vaikuttaa haastattelijan ja lapsen välinen kommunikointi. Aarnos (2010, 174–176) ja Patton (2002, 405) nostavat esiin näkökulman, jossa kysymysten muotoilussa ja esittämisessä tulee olla huomioitu lapsen ikätaso. Tutkimuskysymyksissäni aiheet olivat lapsille tuttuja, eikä kysymyksien sisällöissä ollut eettisesti mitään eettisesti arveluttavaa. Haastattelijan roolissa tulee muistaa, kuinka kommunikoinnin vastavuoroisuus syntyy: haastattelija kuuntelee ja huomioi lasta sekä on kiinnostunut lapsen kertomuksista. Tutkittavan vastausten, arvojen tai ajatusten tuomitseminen ei kuulu haastatteluun.

Lasten vastaukset ovat Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 129; 135) mukaan usein lyhyitä ja pintapuolisia. Koska haastattelut eivät ole syvällisiä, kerätty aineisto ei ole kovin runsas. Haastattelutilanteessa pyrin lisäkysymysten esittämisellä ja vastausten tarkentamisella saamaan täytettä haastatteluaineistoon. Kuitenkin haastatteluista tehdessä välillä oli turha saada lisää tietoa haastateltavista, jos heillä ei ollut mitään lisättävää omiin vastauksiinsa. Tulkitsemiselle myös oman vaikeutensa tuo minäkäsityksen sovittaminen lapsen kehitysvaiheeseen. Tilanne kuvaakin hyvin lasten kehityspsykologista kehitystä. Lapsilla

minäkäsitys ei ole kehittynyt vielä eheäksi ja kehityspsykologisesta näkökulmasta myös ajattelun taidot ovat vaillinaisia.

## 4.7 Aineiston analyysi

Aineiston analyysin tavoitteena on Erikssonin ja Koistisen (2005, 30) mukaan hahmottaa aineiston sisältöjä ja lopuksi löytää perusteluja johtopäätöksille eli muodostaa aineistosta jäsennetty tulkintojen kokonaisuus. Omassa tutkimuksessani lähtökohdat analyysiin löytyvät sekä kerätystä haastattelumateriaalista että aineistoa ohjaavasta teoreettisesta viitekehystä. Analyysi koostuu teorialähtöisestä ja aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä: Tuomi ja Sarajärvi (2011, 95; 113) kuvaavat, kuinka teorian pohjalta rakennetaan analyysirunko, aineistolähtöisyys nostaa esiin aineistosta analyysiyksiköt. Lisäksi Häikiö ja Niemennmaa (2007, 51–53) toteavat, kuinka aineistosta lähtevä analyysi avaa erilaisia mahdollisuuksia: teoria kumpuaa aineistosta ja tutkija ei ole sidottu yhteen ennalta asetettuun tulkintatapaan. Myös fenomenologis-hermeneuttinen näkökulma puoltaa aineistolähtöistä analyysiä ja perinteeseen kuuluu myös teorian rakentaminen ainoastaan analyysin pohjalta, jolloin teorian on mahdollista pohjautua tulkintoihin tutkittavien kokemusmaailmasta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95–96).

Aineiston keruun jälkeen, aloitin koko aineiston läpikäymisen. Ensiksi aineiston pohjalta täytyi rajata tarkat tutkimuskysymykset. Tutkimuskysymysten määrittämisen jälkeen aineistoa kuvaillaan. Kuvailun tavoitteena on saada mahdollisimman aito kokemus tutkimuksen haastatteluosasta ja kartoittaa muun muassa tietoja tutkimusjoukon monikkolapsista. Myös aineiston sijoittaminen valittuun kontekstiin on olennaista. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 145–152; Tuomi & Sarajärvi 2011, 101).

Teemahaastatteluiden analyysille on ominaista jaotella aineistoa teemojen mukaan, teemat muodostuivat tutkimuksen analyysiä ohjaavasta teoriasta minäkäsityksestä. Tutkimuksessani teoreettiseksi viitekehyykseksi muodostui minäkäsitykseen liitetyt kolme eri dimensiota Ahon (1996, 19) mukaan: reaali-



näkäsitys, ihanneminäkäsitys sekä normatiivinen minäkäsitys. Nämä eri dimensiot jakaantuvat entisestään neljään minäkuvan osa-alueeseen: suoritusminäkuvaan sekä sosiaaliseen, emotionaaliseen ja fyysis-motoriseen minäkuvaan. Lisäksi aineiston jäsentämisessä ja läpikäymisessä auttoi myös kehityspsykologinen näkökulma hahmottamaan haastateltavien kehitysvaihetta. Viitekehyksessä muodostetaan analyysirunko, joka avulla aineistoa jäsennetään ja puretaan. Tutkimuksessani analyysirunko muodostui Ahon minäkäsityksen dimensioista ja osa-alueista (ks. KUVIO 7). Strukturoitu analyysirunko ohjaa keräämään aineistosta vain asioita, jotka sopivat analyysirunkoon. Jäsentämisen lähtökohtana pidin samantyyllisiä haastatteluvastauksia, joita lähdin kokoamaan aihepiirien mukaan yhteen. (Eriksson & Koistinen 2005, 31; Eskola & Vastamäki 2010, 43; Laine 2015, 42–48; Stake 1995, 74).

Litteroitu teksti	Kuvaus tekstistä	Teema
<p><i>Iisa: No luotettava, semmonen, jolle voi kertoa kaiken</i></p> <p><i>Venla: Ystävällinen, ettei huuda päin naamaa</i></p> <p><i>Iisa: No semmonen, että ajattelee sen kaverinki parasta, ettei ajattele vaan itteään</i></p>	<p>Monikkolapset kuvailevat millainen on hyvä ystävä: luotettava, ystävällinen ja toisen parhaan huomioiva.</p>	<p>Ihanneminäkäsitys → sosiaalinen minäkuva</p>
<p><i>“Mä osaan kilpauintia ja toi osaa uida sammakkoa” (Oskari)</i></p>	<p>Haastateltava kuvaa osaamistaan uinti-harrastuksessaan</p>	<p>Realistinen minäkäsitys, → fyysis-motorinen minäkuva</p>
<p><i>“Kyl mä ainakin autan jos mä oon tajunnu jonku matikassa, nii mä yritän selittää sen miten mä ite ajattelen sen. Nii joo ja ku se englannin koe oli, nii mä opetin muistisääntöjä ja äitiki sano, et jos se ois opettanut nii toi ei ois muistanut niitä nii hyvin että... Musta tuntuu et se kuuntelee mua vähä paremmin jos mä opetan” (Aino)</i></p>	<p>Haastateltava kuvaa, kuinka hän oli opettanut kaksosveljelleen muistisääntöjä. Äiti oli tukenut haastateltavan minäkäsitystä kommentillaan.</p>	<p>Normatiivinen minäkäsitys, → suoritusminäkuva</p>

KUVIO 7. Esimerkki analyysirungosta ja analyysin vaiheista tutkimuksessa.

Aineiston teemoittelun jälkeen etsin aineistosta minäkuvan viitekehyksen sisällä sekä yhteneväisyyksiä että eroavaisuuksia. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 110–112) liittävät aineiston ryhmittelyn sisällönanalyysiin. Ryhmittelyä hyödyntämällä tarkoitukseni oli muodostaa vastaus tutkimuskysymykseen. Ryhmittelyluokkien (ks. KUVIO 8) muodostumiseen vaikutti merkittävästi kehityspsykologinen näkökulma ja minän kehittymiseen liitetyt vaiheet. Lopulta ryhmittelyluokat rakentuivat teemojen alaisuuteen tutkittavien vastauksista.

REAALIMINÄKÄSITYS	IHANNEMINÄKÄSITYS	NORMATIIVINEN MINÄKÄSITYS
<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Suoritusminäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Konkreettinen osaaminen</li> <li>➤ Keskinäinen vertailu</li> <li>➤ Opiskelutaidot</li> </ul> </li> <li>◆ <b>Sosiaalinen minäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kaveriryhmät ja kaksosuus</li> <li>➤ Oma status</li> <li>➤ Kaksosten riippuvuus toisistaan</li> <li>➤ Kaksossuhteen laatu</li> </ul> </li> <li>◆ <b>Emotionaalinen minäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Millainen olen?</li> <li>➤ Miltä kaksosena oleminen tuntuu?</li> </ul> </li> <li>◆ <b>Fyysis-motorinen minäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Motoriset taidot</li> <li>➤ Ulkonäkö</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Suoritusminäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Taidot ja osaaminen</li> </ul> </li> <li>◆ <b>Sosiaalinen minäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hyvä ystävä</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <b>Suoritusminäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Opiskelutaidot</li> </ul> </li> <li>◆ <b>Fyysis-motorinen minäkuva</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ulkonäkö</li> </ul> </li> </ul>

KUVIO 8. Tulosten ryhmittely teemojen sisällä.

Tulosten esittämisessä pitäisi pyrkiä loogisuuteen ja selkeyteen: neutraali tulosten läpikäyminen tukevat kokonaiskuvan jäsentämistä. Tulos -osio koostui aineiston muodostamisesta kokonaisuudeksi teemoittelun ja ryhmittelyn avulla. Lisäksi kävin läpi tarkastellen kolmen kaksosparin tapausta. Tarkoituksena tapauskuvauksissa oli jäsentää monikkolasten minäkäsitystä Ahon (1996) mallin mukaan. Viimeiseksi tuloksista tehtiin pohdintoja ja vastattiin tutkimuskysymyksiin. Niin aineistoa läpikäydessä kuin valmista tutkimusta luettaessa tulee muistaa, että aineisto on monisyinen ja erilaisia valintoja sekä tulkintoja tehdessä haastateltavien puheen yksiselitteisyys ei pidä paikkaan. Tutkijan tekemät

valinnat tutkimuksen yhteydessä loppujen lopuksi vaikuttavat koko lopputulokseen. (Aarnos 2010, 184; Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne & Paavilainen 2014, 21).

## **4.8 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Tänä päivänä laadullisen tutkimuksen ympärillä keskustellaan laajasti ikuisuuskysemyksestä: onko laadullinen tutkimusmenetelmä hyvä tapa tehdä tutkimusta. Kun pääse yli laadullisen tutkimuksen ominaispiirteiden luonteesta, voi tutkija itse vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen monella eri tasolla. Tutkimuksen luotettavuus muodostuu aineiston merkitysten sekä siitä tehtyjen tulkintojen aitoudesta. (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. 1994. 129–130; Tuomi & Sarajärvi 2009, 23).

### **4.8.1 Luotettavuus laadullisessa tutkimuksessa**

Aineiston analyysin yleistettävyyden ja toistettavuuden nähdään luotettavuutta määrittävinä tekijöinä. Kuitenkin tapaustutkimusta tehdessä, joudutaan usein luopumaan tutkimuksen yleistettävyydestä - on hankala yleistää tutkimusjoukon pienen koon vuoksi tapauksia uusiksi teorioiksi. Kuitenkin tapaustutkimusten yhteydessä voidaan puhua tulosten siirrettävyydestä. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2010, 189–195). Myös Alasuutari (2011, 38–44) painottaa, että laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena ei ole tutkittavan ilmiön tilastollinen argumentointi, vaan ilmiön merkitysten tulkinta. Laadulliseen tutkimukseen ei päädytä siksi, koska ei ole mahdollisuutta tehdä määrällistä tutkimusta.

Kodish (2005, 16–18) painottaa tutkittavien valinnan merkitystä: tutkimuksen laadullisuuden vuoksi tulisi valita ainoastaan sopivia tutkittavia. Monikkolapsien joukko on siksi sopiva tutkimuskohde. Kaksosuuuden lisäksi luotettavuutta tutkimuksessa lisää tutkimusjoukon vaihtelevat kotipaikkakunnat. Koska monikkolasten kasvuympäristöt eivät ole yhteneviä, kasvaa tutkimuksen merkittävyys. Vaikka tutkimusjoukon valikoitumista on mahdollista kuvata sattuman avulla, voidaan pohtia tutkimusjoukon valikoitumiseen johtaneita

syitä. Tutkittavien monikkolasten vanhemmat kuuluivat kaikki samaan sosiaalisen median yhteisöön. Sosiaalinen media korostaa Noor Al-Deenin ja Hendricksin (2012, 11–15) mukaan vanhempien aktiivisuutta. Toisaalta, kun puhutaan vanhemmista, vapaaehtoiset vanhemmat olivat kaikki äitejä. Mikä on näiden lähtökohtien merkitys tuloksiin?

Laadullisen tutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos valitsee sopivan tutkimusmenetelmän ja jos aineisto kyetään esittelemään loogisesti ja perustellen. Esimerkiksi Tuomi & Sarajärvi (2009, 75; 126–127) mainitsevat, ettei haastattelua pidä ymmärtää tietokilpailuksi, jossa on olemassa erikseen oikeita tai väärä vastauksia. Haastattelun etuna on esimerkiksi joustavuus: haastattelijan on mahdollista toistaa kysymys, oikaista väärinkäsityksiä ja käydä vuorovaikutteista keskustelua haastateltavan kanssa.

Vastuu tutkimuksen luotettavuudesta on Pattonin (2002, 567) mukaan myös itse tutkijalla. Tutkimuksessani luotettavuutta lisäsi itsenäisesti toimiminen, kun kaikki haastateltavat kohtasivat samanlaisen haastattelutilanteen, eikä muutoksia ollut esimerkiksi haastattelukysymyksissä. Kuitenkaan en voinut olla haastatteluja suunniteltaessa arvioimatta, kuinka omat kokemukseni kaksoisuudesta tulevat vaikuttamaan haastattelukysymyksiin tai käyttäytymiseen haastatteluissa. Koska tiedostin jo ennen haastatteluja aiheen henkilökohtaisuuden ja haastattelutilanteen vaatiman roolin, kykenin vähentämään omaa reaktiivisuuttani haastatteluissa.

Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 98–100) painottavat tutkimuskirjallisuuden merkittävyyttä ja lähdekriittisyyttä. Lähdemateriaali mahdollistaa erilaisten näkökulmien sisällyttämisen tutkimukseen, toisaalta lähteet voivat myös rajata tutkimuksen suuntaa. Tutkimuksessa käsitteistö on laaja ja tutkimuksessa haastavinta olikin rajata käsitteet ja valita näkökulmat. Esimerkiksi minäkäsityksistä tehdyt tutkimukset painottuvat usein jonkun tietyn osa-alueen tutkimiseen. Toisena haasteena oli sopivan kirjallisuuden ja tutkimuksien löytäminen tukemaan tutkimusta. Suomalaiset lähteet painottuivat Ahon (1996) ja Ojasen (1996) töihin minäkäsityksen parissa, toisaalta monikkolapsista puhuttaessa Moilanen (ks. 2004; 2007) nousi esiin niin kirjallisuudessa kuin tutkimuksessa-

kin. Uskottavimmat kirjallisuuslähteet eivät olleet usein tuoreimpia ja siksi tutkimuslähteistä oli tärkeää löytää uutta tietoa tueksi. Lähdekriittisyys näkyi myös valittujen lähteiden arvioimisena sekä vertaamisena keskenään.

#### **4.8.2 Eettiset ratkaisut**

Tutkimuksen eettisyys tulee ottaa huomioon niin tutkittavien kuin tutkijan näkökulmasta. Tieteellisten käytäntöjen noudattaminen, aineiston hankintaan liittyvät käytännöt ja tiedon soveltaminen ovat ehtona eettisesti hyvälle tutkimukselle. Hyvän tutkimuksen käytäntöihin kuuluvat Kuulan (2011, 34–35) mukaan tutkimuksen tekemiselle tunnustetut toimintatavat, tieteelliselle tutkimukselle asetettujen kriteerien noudattaminen sekä aiemman tieteellisen tiedon arvostaminen. Lisäksi Patton (2002, 408–209) painottaa, että eettisten riskien arviointi ja poissulkeminen mahdollistavat tutkimuksen luotettavuuden kasvamisen.

Kuulan (2011, 35) mukaan eettiseen toiminnan ominaisuuksia tutkimusta tehdessä ovat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Ominaisuudet näkyvät tutkimuksessani tulosten tallentamisessa nauhurille, niiden asianmukaisessa esittämisessä ja tulosten arvioinnin kriittisyytenä. Lisäksi tutkimuksessa käytetyt tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmät tulevat olla eettisesti kestäviä sekä tutkimuksen kriteerien mukaisia. Olen perustellut syyt tiedonhankintatapaan ja tutkimusmenetelmiin sekä huolellisesti kirjannut kaiken ylös. Aiemmin tehdyt tutkimukset ovat myös huomioitu: huomioiminen näkyy niin aiempiin tutkimuksiin viittaamisena kuin lähdeviitteiden ilmaisemisena sopivalla tavalla.

Tutkittavien kohdalla tulee minimoida tutkimuksesta aiheutuva haitta. Lapsia haastatellessa erityistä on, etteivät lapset itse ole välttämättä päättämässä osallistumisestaan tutkimukseen. Kuulan (2011, 22–23) mukaan tutkittavien vapaaehtoisuus on välttämätöntä. Omassa tutkimuksessani sain jokaiselta vanhemmalta suostumuksen haastatteluun - he myös olivat ratkaisevia tekijöitä haastattelujen järjestämiseen. Lupa-asioista huolimatta, tulee myös huomioida, että ilman lapsien osallistumista, ei tutkimuksen tavoitteet tule toteutumaan. Vanhemmat myös varmistivat edelleen, olivatko lapset suostuvaisia osallistu-

misesta tutkimukseen. Alasuutari (2005, 121–122) painottaa, että myös lapset ovat sosiaalisia toimijoita haastattelutilanteissa. Luottamusta tutkimusta ja haastattelua kohtaan lisää tieto siitä, ettei tutkittava ole tunnistettavissa tutkimuksessa tai hänen henkilötietojaan jaeta tutkimuksen yhteydessä. Tutkimusjoukon anonymiteetin turvaaminen on merkittävimpiä luottamuksen rakentajia Pattonin (2002, 408–409) mukaan, siksi tutkimuksessa olenkin käyttänyt peitenimiä viitatessani haastateltaviin.

Geenitutkimuksen tarpeellisuutta ja hyödyllisyyttä epäillään jatkuvasti. Knoppers ja Chadwick (2005, 75–79) tiivistävät geenitutkimuksen haasteeksi globaalilla tasolla luonnonvalintaan puuttumisen: vähentääkö tieto alttiudesta syöpään elämänhalua? Toisaalta Kuronen (2006, 8) selittää kaksostutkimuksen tarpeellisuutta hyötyjen kautta. Monikkolapset soveltuvat muuta väestöä paremmin tutkittavaksi, kun tarkoitus on selvittää perimän, kasvuympäristön tai elämäntapojen vaikutusta. Kaksostutkimus on muun muassa auttanut selvittämään tarkkoja geenipaikkoja. Geeniperimältään identtisten (MZ) kaksosten tutkiminen erityisryhmänä kiinnostaa tutkijoita: identtisyys mahdollistaa vakauden tutkimuksen kohderyhmään.

Tutkimuksella tulee olla mahdollisuus tulla yhteiskunnalliseksi merkittäväksi: pro gradu - työni julkaistaan verkossa. Kyrön (2003, 139–140) mukaan tieteellisten tutkimuksien julkaiseminen on osa tutkimusprosessin kulkua. Tutkimuksen julkisuus mahdollistaa tutkimustulosten hyödyntämistä tulevaisuudessa käytännössä ja teoriassa. Julkaiseminen edustaa eettisyyttä rehellisyyden näkökulmasta, rehellisyys näkyy muun muassa lukijan mahdollisuutena arvioida tutkimusta.

## 5 TULOKSET

Aineiston tuloksien tarkastelun on tarkoitus tapahtua mahdollisimman objektiivisesti. Tarkastelun viitekehyksenä toimii Ahon (1996, 19) malli minäkäsityksen eri puolista ja osa-alueista. Lisäksi tutkittavien monikkolasten kehitystä tarkoitetaan keskilapsuuden ja varhaisnuoruuden kehityspsykologian määreiden kautta.

### 5.1 Reaaliminäkäsitys

Todellisella eli reaaliminäkäsityksellä tarkoitetaan Ahon (1996, 15–16, 33) mukaan yksilön kuvauksia ja arvioita itsestään. Reaaliminäkäsitys, mutta myös ihanneminäkäsitys, eriytyvät kasvun ja kehityksen myötä, jolloin pieniä lapsia tutkiessa, näiden kahden käsityksen välillä, voi olla vaikea löytää eroa. Reaaliminäkäsityksen kehittymisen myötä, myös arvioinnit muuttuvat tarkemmiksi.

Tulososiossa monikkolasten reaaliminäkäsitys jäsennetään suoritusminäkuvan sekä sosiaalisen, emotionaalisen ja fyysis-motorisen minäkuvan kautta.

#### *Suoritusminäkuva*

Suoritusminäkuva koostuu pitkälti kognitiivisten taitojen arvioista (Aho 1996, 18). Koulussa oman osaamisen ja pystyvyyden tunteen kautta, lapset ja nuoret rakentavat minäkäsitystään oppimisen ja sosiaalisten suhteiden avulla. Jos yksilö kokee epäonnistumisia, hyvä minäkäsitys voi kannatella oppilaan yrittämään uudestaan tai tavoittelemaan osaamista. Uhkana myönteisen minäkäsityksen kehittymiselle ovat Nurmi ym. (2006, 71) mukaan tunne-elämän ongelmat sekä käytöshäiriöt.

Haastateltavien suoritusminäkuva lähdin jakamaan eri tyyppeihin: kertomuksiin oppiaineesta, joissa tutkittava on hyvä, sekä keskinäistä vertailua ja omia opiskelutaitoja korostaviin kertomuksiin. Jälkimmäisessä tyypittely sosiaalisten ryhmien olemassaolo korostui haastateltavien puheessa.

Nurmi ym. (2006, 91) kuvaavat, kuinka onnistumiseen koulussa vaikuttavat kognitiivisten tekijöiden, kuten oppimistaitojen hallinnan ja oman toiminnan ohjauksen lisäksi muun muassa motivaatio ja minäkäsitys. Yksilön mielenkiinto toimintaansa kohtaan kasvattaa, ylläpitää tai vähentää erilaiset tunnekokemukset, kuten esimerkiksi menestymisen tai epäonnistumisen yhteydessä koetut tunteet. Myönteinen minäkäsitys on Keltikangas-Järvisen (2010a, 40) ajatusten perusteella olennaisimpia koulumenestyksen selittäjiä.

Haastatteluissa tutkittavat kertoivat oppiaineita, missä olivat hyviä, mikä viittaa lapsuuden minäkuvalle tyypilliseen konkreettiseen kuvailuun (Nurmi ym. 2006, 128).

*No matikassa oon hyvä (Neea)*

*Mä tykkään kaikesta niinku kuvataiteesta ja käsitöistä (Suvi)*

*Matikassa mulla menee hyvin (Iisa)*

Kertomusten moniulotteisuus kuvaa monikkolasten ajattelun kehittymistä. Suoritusminäkuvan arviointiin ja rakentamiseen kuuluu, että yksilö vertaa itseään muihin. Lapsilla ja nuorilla on yleistä hankkia käsityksiä itsestään sosiaalisten suhteiden kautta ja sosiaaliset suhteet ovat muutenkin ratkaisevassa roolissa minäkäsityksen kehittämisessä. Kouluiässä arviot itsestään suhteessa muihin lisääntyvät, koska sosiaalisia kontakteja sisältäviä tilanteita tulee vastaan enemmän. (Aro ym. 2014, 10–11; Nurmi ym. 2006, 109).

Osalla monikkolapsista kertomukset saivat lisää sisältöä, kuten vertailua. Haastatteluissa vertailu näkyi monikkolasten ominaisuuksien vastakkainasetteluna, jolloin osaamista arvioitiin adjektiivejä hyödyntäen. Adjektiivit saivat aina vertailuasteekseen komparatiivi -muodon.

*Sä oot mua parempi piirtämisessä. (Sini)*

*No siis, Venla on paljon puheliaampi ja sillee. (Iisa)*

*Onhan meillä eri luonteenpiirteet ja nii... toinen on vähän urheilusempi ja toinen ei, toinen on vähän viisampi ja toinen vähän vähemmän, toinen käyttää meikkiä vähän enemmän ja toinen vähän vähemmän. (Venla)*



Hyvän itsetunnon omaavalle henkilölle on tyypillistä epäonnistuessaan verrata itseään toisiin, etsien toisista virheitä. Jos itsetunto on heikompi, eikä suojakeinoja ole, yksilön arviot itsestään muuttuvat negatiiviseen suuntaan. (Keltikangas-Järvinen 2010a, 46–47). Esimerkiksi Venlan kuvauksissa itsestään, hän kertoo, kuinka on opiskelijana monikkosisartaan erilaisempi. Hän kokee olevansa paljon huonompi, *tähden varjossa*. Haastattelussa hän erittelee syitä erilaisuuteen koulussa toimimisen kautta.

*Mua ei koulu oikeastaan nii paljon kiinnosta, että se on... Mä oon just niin, kun lisan vastakohta kouluun nähen, että jos pitäis joku projekti tehdä, mä teen niitten kavereitten kaa, jotka oikeesti tekee sen ja sitte ite voi niiku kirjata vaan nimen, mutta kyllä määhän osallistun sillee jotenkin siihen... Mutta sitten jos mua ei oikeesti kiinnosta nii mä saatan ottaa vaan puhelimen esille ja lisa saattaa kuunnella, vaikka ei kiinnostakaan. (Venla)*

Toisaalta vertailu näkyi myös koulutyöskentelyä arvioidessa: kuvailuissa verrattiin oppiaineiden vaikeutta tai omaa tuntityöskentelyä. Venla ja Iisa ovat samassa koulussa, kuitenkin eri luokilla. Kaikki opettajat eivät ole heillä samoja, jolloin eroja oppiaineissa löytyy. Venla myös kuvailee, kuinka Iisa on *urheiluluokan hikke*, mikä on Venlan mukaan tyypillistä urheiluluokkalaisille, koska lähes kaikki urheiluluokan oppilaista saavat hyviä numeroita.

*Mulla on historia helpompaa ja tuolla vaikeempaa, mulla on äikkä vaikeempaa ja tuolla helpompaa. (Venla)*

*No siis, no emmä tiiä, no ehkä mä kuuntelen enemmän tunnilla, ku tuo, ja keskityn enemmän tunneilla... ja teen läksyt... paremmin kuin tuo. (Iisa)*

Ville on aiemmin haastattelussa sanonut, ettei hän ole hyvä matematiikassa. Myös hänen monikkosiskonsa on kertonut, että hän itse on parempi lukuaineissa ja Ville on parempi käytännön asioissa. Myöhemmin Ville kuitenkin kertoo, kuinka hän on oppinut ja edennyt opinnoissaan matikan oppitunneilla.

*Sitte matikassa meillä ku niinku on ollu sillee et saa ite mennä aukeemia läpi, mut pitää käydä tarkistamassa aina välillä, että onko ymmärtänyt sen asian ja onko oikein nii määhän oon päässyt aika pitkälle eikä oo moneen päivään tullut mitään läksyä matikasta. (Ville)*

Oskari vertaa omaa ja kaksosveljensä tasoa koulussa koko luokan, mutta myös kavereiden, osaamiseen. Hän luonnehti heidän olevan *tavallisia, keskitasolla* ja samalla Oskari lisää, että *ainaki kaverit on ihan tavallisia*. Kumpikaan, Oskari tai Aleks, eivät nimenneet oppiaineita, joissa olisivat hyviä, mikä erotti heidät muista kaksospareista.

#### *Sosiaalinen minäkuva*

Sosiaalinen minäkuva rakentuu Ahon (1996, 18) mukaan yksilön käsityksistä asemastaan tai roolistaan sosiaalisissa ryhmissä - oman aseman merkitys kasvaa sitä mukaan, mitä tärkeimpänä yksilö pitää ryhmää. Kaksosuus näkyy monin eri tavoin monikkolasten ja -nuorten sosiaalisen minäkuvan määrittäjänä. Sosiaaliset tilanteet rakentavat vuorovaikutustaitoja, mutta myös mahdollistavat niin itseä kuin muitakin koskevien havaintojen muodostamisen. Nurmi ym. (2006, 109–111) painottavat, että sosiaaliset suhteet ovat myös isossa osassa vapaa-ajan viettoa ja harrastuksia, mikä tukee entisestään lapsen tai nuoren kehitystä.

Sosiaalista minäkuvaan olen jakanut tutkittavien puheisiin kaveriryhmistä, omasta statuksesta, monikkolasten riippuvuudesta toisistaan sekä monikkolasten suhteen laadusta. Kaksosuus vaikuttaa kaveriryhmiin, sillä kaksosuus tuli esiin haastatteluissa puhuttaessa muista kavereista. Kaveriryhmät koostuvat oman luokan oppilaista, harrastusporukasta tai naapuruston ikätovereista. Yleensäkin kaveriryhmiä kuvaa keskinäinen samankaltaisuus. Kaveriryhmä opettaa yksilölle moraalisiä sääntöjä, kuten tasapuolisuutta ja oikeudenmukaisuutta, toisaalta myös ryhmän sisältä voi tulla sääntöjä, esimerkiksi sopivasta käytöksestä ja pukeutumisesta. (Nurmi ym. 2006, 109–110; 130).

Kaikilla kaksospareilla oli haastatteluiden mukaan yhteisiä kavereita, mutta myös niin sanottuja omia kavereita, joiden kanssa toinen monikkolapsista oli läheisempi kuin toinen. Aino kertoo, kuinka kaksosuus mahdollistaa suuremman kaveripiirin ja myös poikia kavereina.

*Se on mun mielestä tosi mahtavaa, kun veljen kautta tosi monet pojat niinku pitää mua ihan ku mä oisin poika, sillee kaverina, ja ku kaikki tytötki, nii jos vaikka pu-*

*hun veljelle, nii, ne jos tulee tänne, nii se on kans paljon tyttöjen kaa. Jos ei ois kaksosta niin ei mullakaan ois niitä poikia meidän luokalta kavereina. (Aino)*

Tutkittavat kuvasivat tasapainoa kaverisuhteissa, monikkosisaruksen ja muiden kavereiden välillä. Roni ja Riku viettävät, omien sanojensa mukaan, niin koulussa kuin vapaa-ajalla aikaa paljon yhdessä. Koulussa heillä on paljon kavereita ja osa kavereista tuntee toisen paremmin kuin toisen. Roni kuvaakin koulun arkea, kuinka he eivät ole koulussa kahdestaan niin paljon: *ollaan koulussa yhdessä, mutta niinku kavereitten kaa.*

Myös Venla ja Suvi kuvaavat, kuinka monikkosisaren kanssa kaikki kaverit eivät ole yhteisiä.

*Mä en tunne Iisan luokkalaisia ollenkaa, mut Iisa tuntee mun luokkalaiset, paitsi kaks. (Venla)*

*Ekaks me oltiin sillee, et meillä oli sama kaveri, mut nii sitte meille tuli vähän niinku riitoja kolmistaan. Sitte tutustuin yhteen toiseen tyyppiin ja toi halus olla sen vanhan tyyppin kaveri. Sitte toi oli sen vanhan tyyppin kaveri ja mä sen uuden. (Suvi)*

Riippuen yksilöistä, yleisesti luokkatasolla kaksosuus nähtiin niin erikoisena kuin arkipäiväisenä ilmiönä. Sini vertasi monikoiden välistä suhdetta muiden oman luokkansa oppilaisiin ja totesin, kuinka outo on viettää samana päivänä syntymäpäiviä monikkosisaruksen kanssa.

*No se tuntuu sillee vähän erikoiselta siis, kun kenelläkään muulla meidän luokkalisella ei oo meidän luokkalaisen kaa samana päivänä synttärät. Nii sillee tuntuu vähän oudolta, mut muuten se on ihan kivaa. (Sini)*

Oskarin ja Aleksin luokalla oli taas toisetkin monikkosisarukset, jolloin kaksosuus ei ole luokassa niin ihmeellinen asia. *Onneks me ei olla meidän luokasta ainoot, jotka on veljet.*

Monikkolapset kuvasivat myös itseään kaksosuuden kautta. Minäkuva on pohjana yksilön toiminnalle erilaisissa valinnoissa. Keltikangas-Järvinen (2010b, 137; 192) korostaa, kuinka se miten yksilö näkee itsensä, osaamisensa ja tavoitteensa, ohjaa toimimaan yksilön oman parhaan mukaan. Sosiaalinen status on hyvin merkityksellinen lapselle ja nuorelle, ryhmän ulkopuolelle jääminen on

uhka henkisen hyvinvoinnin kannalta ja sitä kautta vaikuttaa kehitykseen. Esimerkiksi Oskarin monikkoveljeä Aleksia nimiteltiin koulussa. Oskari ei tule mukaan nimittelyyn:

*Mä en oo niitä tappelupukareita meidän koulussa, jos tulee tappelu niin mä meen vaan kertoo, en mä mee siihe. (Oskari)*

Toisaalta myös riippuvuus monikkosisaruksen olemassa olosta muissa sosiaalisissa ryhmissä tuli esille. Monikkolapset pohtivat, kävisivätkö he harrastuksissa, jos monikkosisarusta ei olisi. Yksin, ilman monikkosisarusta, toimiminen kuvattiin negatiivisen kokemuksen kautta.

*No oikeesti kaikki kaverit, ketkä mulla on uinnissa nii ei ne oikeesti oo mun kaa, mä oon oikeesti yksin. No jos toi ei jatkais enää uintia nii mä lopettaisin sen. (Oskari)*

*Nii me ollaan käyty siel niiku kans yhdessä, mut se ei tiiä aikooko se jatkaa siel kesän jälkeen. (Aino)*

*No seki ku me tykätään vapaa-ajalla voimistella, ku meillä on se, niinku, intohimo... Niin se jäis kyl varmaan pois, jos meitä ei ois kaks. (Venla)*

Myös Sini ja Suvi lisäksi pohtivat, kuinka koulussa oleminen ilman monikkosisarusta on tuntunut. Sini kertoo, että jos Suvi on kipeänä, niin koulussa on *aika yksinäistä ja tylsää ku normaalisti aina on joku ollu mukana*. Suvi on käynyt yksin hänelle sovituissa oppilashuoltotapaamisissa, mutta myös kerran Sini on tullut tapaamiseen mukaan.

*Ja sitte joskus ku mä oon puhunut sellaselle koulussa sellaselle koulukuraattorille, nii mä oon joutunut menee sinne yksin. (Suvi)*

Kouluympäristössä monikkolapset kuvasit monikkosuhteen hyötyjä positiivisesta näkökulmasta. Ronin mukaan *kokeisiin kertaaminen yhdessä on kätevää* ja Iisa näkee kaksosuuden hyödylliseksi, sillä *ku on samat kirjat, nii sitte voidaan niinku vaihella*. Iisan mielestä myös kokeisiin harjoittelu yhdessä ja koekysymysten kertominen toiselle olivat hyötyjä kaksosuudesta.

Kaverisuhteiden lisäksi yksilö tarvitsee myös tiiviimpiä ystävyyssuhteita. Monikkolasten suhdetta voidaan kuvata samanlaiseksi kuin tiivis ystävyyssuhde, haastatteluissa nousi esiin usein, kuinka monikkosisarukset viettävät paljon aikaa yhdessä. Monikkolasten kuvauksissa, selkein myönteinen näkökulma oli toistensa olemassaolo. Laadullisesti monikoiden välistä suhdetta voisi määrittää Nurmi ym. (2006, 109–110; 148) mukaan jatkuvuuden, vastavuoroisuuden ja läheisyyden kautta.

Jokaiselta kaksosparilta tuli kommenttia monikkolasten välisen suhteen vertaamisesta ystävyyssuhteeseen. Vapaa-ajalle yhteistä tekemistä löytyy paljon monikkosisaruksen kanssa ja saman ikäisyys sekä samanlainen elämäntilanne vaikuttivat siihen, että toinen on aina läsnä.

*Nii ja sit joku on sillee tukena ja joku ymmärtää ja joka on samanikänen ja samoissa kaveriporukoissa pyörii. (Aino)*

*No on niinku samanikänen samassa perheessä nii ei tartte sillee lähtee mihinkää. (Ville)*

*Vapaa-ajalla on myös kaveri. (Iisa)*

*No esimerkiksi se, että ei tarvi, vaikka olla yksin kotona vaan aina on toinen. (Sini)*

Konkreettisia kuvauksia ystävyydestä olivat suoraan tekemiseen ja toimintaan viittaavat kommentit.

*Pelataan pleikkaria ja jalkapalloa yhdessä. (Riku)*

*Teemme läksyjä ainakin yhdessä, sitte leikitään ja piirretään. Me tehdään oikeestaan melkeen kaikki yhdessä. (Neea)*

*No ei tarvi olla yksin, kun voi olla kak..., voi aina leikkiä. (Oskari)*

### *Emotionaalinen minäkuva*

Emotionaalinen minäkuva kehittyy Ahon (1996, 18) mukaan yksilön henkisen olemuksen, tunteiden ja luonteen yhteisvaikutuksessa, minäkäsityksen muistuttaen persoonallisuuden piirre -käsitettä. Emootiot vaikuttavat kiinnostuksen suuntaamiseen ja yksilön sopeutumisessa muutoksiin, mutta emootioilla on merkittävä asema sosiaalisissa vuorovaikutuksissa. Tunteiden säätelyyn vaikuttavat temperamentin lisäksi kasvatusta, kypsyys ja tilannekohtaiset kokemukset (Nurmi ym. 2006, 104; 107–108).

Emotionaalinen minäkuva jakautuu monikkolasten haastatteluissa kysymyksiin: millainen minä olen ja miltä kaksosena oleminen tuntuu?

Neea kuvaa, kuinka hän on koulussa *aika hiljainen ja ainaki sillee, ja muut vaa puhuu päälle ja yks kököttää vaan siellä pulpetissa ihan hiljaa*. Kuitenkin hän kertoo, että asiaa hänellä olisi *kaikist eläimistä ja osaisin kertoa niistä*.

Riku taas vertaa itseään monikkoveljeensä ja kuinka hän on järjestelmällisempi ja siistimpi. Ronille ei ole niin väliä, mihin *takki tai kengät jäävät lojumaan*. Siisteys on kuitenkin osa monikkolasten suhdetta, sillä veljekset jakavat huoneen yhdessä.

Identiteetin kehittymisen kuuluu kuvaukset siitä, mitä yksilö itsestään ajattelee ja millaisiin sosiaalisiin ryhmiin yksilö itsensä liittyy (Nurmi ym. 2006, 142–144). Haasteeksi monikkolapsilla identiteetin kehittymiselle Moilasen (2004, 74–75) mukaan muodostuvat riippuvuus monikkosisaruksestaan tai tunteet yksilöllisyyden puuttumisesta.

Haastatteluissa tuli esiin, kuinka monikkosisaruksen olemassaolo on normaalia, kun ei tiedä muusta, mutta toisaalta monikkolapset kokivat ajoittain yksilöllisyyden puutetta.

*Ei se erikoiselta tunnu, ku ei tiiä, minkälaista on olla ihan semmonen... yksin ja sillee. (Venla)*

*No on se vähän tyhmää, kun mä haluaisin et ois omat synttärit. (Aada)*

Yksilöllisyyden kokemisesta puhuttaessa nousivat myös esiin puheet kateudesta. Esimerkiksi Iisa kertoo, kuinka syntymäpäivinä pikkuveli saa yhtä paljon

rahaa, kuin Iisa ja Venla yhteensä. Kuitenkaan Iisan mielestä *ei saa olla sillee ahne, mutta, se ärsyttää*, lisäksi Iisa vielä täydentää, kuinka *siinä pitää olla se oikeus, et me saadaan saman verran ku se, antais vaikka sille pikkuveljelle sit vähemmän rahaa*.

Aino on myös ajatellut monikkolasten erilaisuutta veljensä mielen pahoittamisen kautta. Ainon mukaan hän saa veljeä parempia arvosanoja, *ei välttämättä tahallaan, mutta Villestä saattaa tuntua pahalta, vaikka kukaan ei huomaa*. Kateus on esimerkiksi näkynyt Ainon ja Villen kouluaikoina kilpailuna: *ku toinen sai 13 pistettä ja toinen 12 pistettä, niin tuli hirvee melu, et mä sain kolmetoista lällällää ja sä sait kakstoista, mut ei sellasta oo enää*. Osaamisen erilaisuuteen koulussa Aino ja Ville ovat keksineet ratkaisun ja kehuneet toistensa suorituksia viime aikoina.

Aineistosta löytyi myös kuvauksia riitatilanteista, jotka kuuluvat myös ystävyyssuhteisiin. Sosiaalisten taitojen puuttumisella voidaan selittää aggressiivisen käytöksen ilmenemistä. Aggressiivisuus nähdään keinona tavoitella jotain, kun muita keinoja ei ole (Keltikangas-Järvinen 2010b, 65; 71).

Sini summaa, että *oikeestaan aika paljon me tapellaan*. Venlan mielestä Iisa ja hän kertovat paljon asioita toisillensa, mutta ystävällisyys on kaukana, kun sisarukset huutavat toisillensa. Iisa myös kuvaa, ettei huutamisia *ihan helpolla unoha* ja kuinka *kaverille antais helpommin anteeks*.

Aino selittää riitojen syntymisherkkyyttä, kuinka pienistäkin asioista tulee helposti isoja riitoja.

*No, ei niiden riitojen tarvi olla siis hirveen isoja, esim. jos toinen ottaa toisen kynän, niin siitä tulee isompi mitä oikeesti tarkoittaa.*

#### *Fyysis-motorinen minäkuva*

Motoriset taidot ja ulkonäkö ovat Ahon (1996, 18) mukaan keskeisiä fyysisen ja motorisen minäkäsityksen tekijöitä. Keskilapsuudessa lapsien fyysinen kasvu on jatkuvaa sekä tasaista, kehonhallinta parantuu ja liikkeet sujuvoituvat. Kehittyviin motorisiin taitoihin vaikuttavat itsenäisen liikkumisen lisääntyminen niin vapaa-ajalla kuin koulu - ja harrastusympäristöissä. Uusia haasteita lapsille tulee koulussa hienomotoristen taitojen käyttämisessä. Kasvaessa kohti nuo-

ruutta, erilaiset fyysiset ja hormonaaliset muutokset tulevat mukaan kehitykseen (Nurmi ym. 2006, 72; 75–78; 126).

Keskilapsuudessa lapsen havainnointitaidot omaa liikkumista kohtaan kehittyvät ja samalla kasvaa taito arvioida omaa motorista suoritusta. Kun liikkuminen on sosiaalista toimintaa, lapsi arvioi omia taitoja ja voimiaan suhteessa toisiin vertaisiin (Nurmi ym. 2006, 76–77). Myös monikkolasten kuvauksissa omista motorisista taidoistaan tuli esiin vertailu monikkosisarukseen.

*Mä osaan kilpauintia ja toi osaa uida sammakkoa. (Oskari)*

*Molemmat haki urheiluluokalle, mutta tuo pääs ja mä olin huonompi. (Venla)*

*Mutta mulla on vähän alhasempi se taso, nii mulla on neljä kertaa kolmen tunnin harkkoja. (Venla)*

Nurmi ym. (2006, 141–143) korostavat, että elämän ongelmatilanteisiin sopeutumista voi edistää muokkaamalla tavoitteita, erilaisia hallintakeinoja hyödyntämällä tai uudelleen tulkinnalla. Minäkäsityksen tukemisen kannalta erilaiset ratkaisut tilanteeseen sopeutumiselle ovat tärkeitä. Suvi kääntää omansa ja monikkosisaruksensa tanssitaidon puutteen huumorin kautta myönteiseksi. *Tanssimisessa ollaan yhtä hyviä... Öö vaikka me ollaan siinä huonoja, mut silloinhan me ollaan siinä yhtä hyviä.* Toisaalta Oskari selittää taitojen eroja sillä, että hän itse ei enää harrasta pelaamista: *Alexi on parempi salibandya pelaamisessa oltiin samassa joukkueessa mut mä en kyllä oo enää.*

Lapsilla minäkuva määrittävät konkreettiset fyysiset ominaisuudet ja piirteet. Fysiologiset muutokset vaikuttavat myös minäkäsitykseen paineena uudistua (Nurmi ym. 2006, 126–128).

Haastattelussa Oskari ja Aleksin olivat tietoisia samankaltaisuudestaan ja hyödynsivät sitä myös leikissä: *ku ollaan kirkkistä nii voidaan vaihtaa vaatteita ja ne ei erota.* Ilman vaatteiden vaihtoa veljekset erottaisi heti, mutta kun Aleksin mukaan *meiän silmät on ainakin ihan samanlaiset,* niin se vaikeuttaa tunnistamista vaatteiden vaihdon lisäksi.



## 5.2 Ihanneminäkäsitys

Ihanneminäkäsitys keskittyy Ahon (1996, 15) ajatusten perusteella pääosin luonteenpiirteisiin: millainen haluaisin olla. Minän kehityksessä on tärkeää löytää niin ympäristön toiveiden, mutta ensisijaisesti omien toiveiden, välinen tasapaino. Ihanneminäkäsitys nähdään myös yksilön sisäisenä paineena muuttua ja kehittyä - ihannetta kohti (Keltikangas-Järvinen 2010a, 118).

Ihanneminäkäsitys ilmeni aineistossa sosiaalisen minäkuvan ja suoritusminäkuvan kautta. Haastattelussa ihanneminä tuli esiin kertomuksissa, millainen on hyvä ystävä ja millaisia ystäviä monikkolapset itse haluaisivat olla. Samaa ystäväpiiriin valikoituu ja kuuluu samankaltaisia ihmisiä. Pulkkinen (2010, 327) summaa, kuinka lapsen pyrkimys ylläpitää tasapainoisia ihmissuhteita tukee kouluoppimista ja menestystä myöhemmin elämässä, tukien minäkäsityksen kehittymistä. Monikkolasten näkemykset hyvä ystävä -käsitteestä ovat niin peilauksia tavoiteyksilön ominaisuuksista kuin kuvauksia hyvästä ihmissuhteesta.

*Kyl mä haluaisin et mä oisin ystäväallinen kaikille, enkä mä ois itsekäs tai mitään mutta mä toivon ainakin et mä oisin muiden mielestä sellanen. (Aino)*

*No mä haluaisin olla mukava, kiva. (Ville)*

*Jos kaveri on hirveen itsekäs eikä kuuntele toista tai mitään tällasta nii ei sen kanssa halua olla kaveri. (Aino)*

*Ja sellanen et muut tykkää olla sun kanssa, ei mitään sellasta 'mä en halua olla sun kaa'. (Suvi)*

*No hyvä ja ystäväallinen ja kiltti, sillee et muhun vois uskoa ja sillee. (Aada)*

Tavoiteltuja ominaisuuksia tuli myös esiin kuvauksissa erilaisista taidoissa ja osaamisessa. Optimistisuus on ominaista nuorten asettamille tavoitteille. Tavoitteiden asettaminen on tärkeää, sillä identiteetin kehittymisen vaatimuksena on aiempien kokemusten yhdistäminen ennakoituun tulevaisuuteen (Nurmi 2006, 143). Monikkolasten tavoitteet olivat joko lähitulevaisuuteen tai pitkän aikavälin tavoitteita, kuten ammatinvalintaan liittyviä.

*No saada ehkä vähä saada kokeista parempia numeroita, pitäis lukee kokeisii vähä enemmän. (Riku)*

*Mäkin haluaisin olla parempi englannissa ja äidinkielessä. (Aada)*

*No mä haluaisin olla eläinlääkäri. (Suvi)*

*Mä haluaisin ehkä olla öö jonku paikan myyjä tai sit joku muotisuunnittelija tai joku kauneuteen liittyvä kumminkin. (Sini)*

*Mä en oo taas yhtään suunnitellu mitenkään, mut joku valmentaja ja sitte ehkä joku opettaja, jos ei sitä nii mä en tiiä, mitä mä teen elämällä. (Venla)*

### **5.3 Normatiivinen minäkäsitys**

Ulkoisesti selkein merkki nuoruudesta ovat puberteetin seurauksena tulevat fyysiset muutokset. Nurmi ym. (2006, 128; 143) korostavat fyysisten muutoksien vaikuttavan niin minäkuvan muuttumiseen, mutta myös sosiaalisiin suhteisiin. Muiden ihmisten palaute ulkonäöstä on osaksi minäkuvaa määrittävä tekijä ja siksi ympäristön tekemät arviot vaikuttavat siihen, miten lapset itseään kuvaavat. Palautteiden luonteen ohella on Aro ym. (2014, 15) mukaan myös tärkeää, miten lapset itse palautteen kokevat ja tulkitsevat.

Kaikilla haastatelluilla monikkolapsilla oli kokemusta siitä, että heidät oli joskus sekoitettu toisiinsa. Monikkolasten sekoittamista toisiinsa tapahtuu Sinin mielestä koko ajan. Sinin jatkaa, kuinka *sillee ite kumminkin tunnistaa itensä ja se tuntuu niin hassulta, kun esimerkiksi meidän luokkalainen sanoo mua aina toiseksi*. Myös Venla kokee sekoittamisen kummalliseksi: *ne tulee koko ajan ja sekottaa, ne luulee mua Iisaksi, ne tulee sillee et 'moi' ja mä en tunne niitä, sit on sillee et "nyt on väärä henkilö"*. Toisaalta Suvilla on kokemusta siitä, että luokkalaiset sanovat, etteivät he näytä monikkosisarensa kanssa samalta.

Alexi kertoo, kuinka hän on kohdannut kiusaamista ja ulkonäköön liittyvää kommentointia: *no mua sanotaan vaan, haukutaan ja sanotaan läskiksi tai jotain*. Kuitenkin Alexi itse tiedostaa, että *onhan se tyhmää*, mutta kuitenkin kun muut alkaa nimittelee mua, nii mä alan sit huutaa niille.

Lähestyvään murrosikään kuuluu, myös muiden mielipiteen kuunteleminen. Minäkuva muuttetaan muiden ajatusten mukaan sekä itseään kuvataan niin omien ajatusten kuin muiden antaman palautteen perusteella (Keltikangas-Järvinen 2010a, 116; Nurmi 2006, 132).

Aino on kuullut äidiltään, että hän on osannut opettaa hyvin ja hän on myös itse huomannut olevansa kyvykäs opettamisessa.

*Kyl mä ainakin Villeä autan, jos mä oon tajunnu jonku matikassa, nii mä yritän selittää sen, miten mä ite ajattelen sen. Nii joo ja ku se englannin koe oli, nii mä opetin Villelle muistisääntöjä ja äitiki sano, et jos se ois opettanut nii Villeä ei ois muistanut niitä nii hyvin että... Musta tuntuu et Ville kuuntelee mua vähä paremmin, jos mä opetan tai...*

Haastattelussa nousi esiin yksilöllisiä luonnehdintoja monikkolapsista koulu- maailmassa. Aada kertoo, miten opettaja luonnehtisi häntä opiskelijana *et mä oon aika kiltti ja hoidan asiat hyvin*. Myös Aino kertoo, kuinka hän ja Ville ovat saaneet koulussa palautetta osaamisestaan *kyllä veljee aina muissa aineissa tsemptaa, mut kuviksessa ja puukässässä se on kehuttu tosi hyväksi, mulla on tosinpäi*.

Toisaalta Sini kertomuksessa käy ilmi, kuinka opettaja on kuvannut kumpaakin monikkolasta yhteisesti: *se on ainakin sanonut et me ollaan hyviä oppilaita*. Myös Oskari on kokemusta monikkolasten niputtamisesta yhdeksi, kun opettaja on kutsunut veljeksiä yhteisellä nimellä, yhdistäen etunimet *OskariAleksiksi*.

## 6 TULOSTEN YHTEENVETO

Tulosten yhteenvedossa on tarkoitus käydä läpi kolmen kaksosparin minäkäsitystä tarkemmin. Tapauskuvaukset tulevat perustumaan Ahon (1996, 19) minäkäsitysmalliin.

### 6.1 Sini ja Suvi

Sinin ja Suvin ovat ulkonäöltään identtisiä, siksi erottaminen on ulkonäön perusteella haastavaa. Kun sekoittamista tapahtuu, Sinin ja Suvin kohdalla normatiivinen minäkäsitys on ristiriidassa heidän yksilöllisiin reaalinäkäsityksiin. Muilta saama palaute tukee ajatusta monikkolapsista yksikkönä, vaikka Sini ja Suvi kuvailevat tunnistavansa itsensä. Sinin ja Suvin mukaan erottaminen keskenään on tuntunut korkeintaan kummalliselta. Esimerkiksi opettaja on kuvannut niin monikkolasten ulkonäköä kuin koulusuorituksia samanlaisiksi. Sinin ja Suvin kohdalla opettaja on pyrkinyt kehittelemään keinoja tunnistamiseen, mikä tukisi minäkuvan yksilöllistä kehittymistä.

Sinin ja Suvin sosiaalisesta minäkuvasta kertovat niin ystävyysuhteet kuin monikkolasten keskinäinen suhde. Yksilöllisyyttä ja omaa ainutlaatuisuutta Sinin ja Suvin kohdalla tukevat monikkolasten omat ystävät. Sinin ja Suvin kohdalla kokemuksien perusteella ei tullut näkyviin merkkejä monikkolasten välisestä johtaja - alistaja -roolituksesta. Keskinäinen suhde oli hyvin tasavertainen, kunnioittava ja arvostava. Myös tietoisuus yksilöllisistä piirteistä ja hyvistä puolista oli selvillä, mikä on liitetty myönteisesti myös itsetunnon rakentumiseen.

Ihanne - ja reaalinäkäsityksessä Sinin ja Suvin kohdalla ei ollut ristiriitaa. Kuvaukset itsestään tukivat ihanneminäkäsityksen toivotuttuja piirteitä ystävydestä ja tulevaisuudesta. Esimerkiksi, vaikka kaverisuhteissa on ollut riitoja, niistä oli selvitty. Tällä hetkellä Sinillä ja Suvilla kummallakin on omat

kaverit, joihin he pystyvät luottamaan ja jotka haluavat olla vilpittömästi ystäviä. Toisaalta ihanneminäkäsitys näkyi Sinin ja Suvin haaveammateissa. Kuvaukset ammatinvalinnan syistä oli perusteltuja oman kiinnostuksen ja osaamisen kautta. Tulevaisuuden ammatit ovat Sinillä ja Suvilla täysin erilaiset, mikä tukee ajatusta opintojen yksilöllisesti suuntautumisesta perusopetuksen jälkeen.

## 6.2 Ville ja Aino

Villeä ja Ainoa voisi kuvailla läheisiksi, vaikka ovat eri sukupuolta. Villen ja Ainon kertomuksissa itsestään sosiaalisen minäkuvan rooli oli merkittävä. Villeä ja Ainoa yhdistää laaja kaveripiiri, vaikka kummallakin on myös omat kavereinsa. Ville ja Ainokin kokevat kumpikin laajan kaveripiirin myönteisenä asiana. Ainon mielestä on hienoa, että hänellä on myös poikia kavereina, koska ilman Villeä se olisi epätodennäköistä. Ville näkee kaveripiirin hyödyt siinä, että mahdollistuu suurempi sosiaalinen ryhmä ja ei ole pelkoa yksin jäämisestä.

Monikkolasten keskinäisessä suhteessa sosiaalinen minäkuva näyttäytyi toisella tavalla kuin laajan kaveripiirin kohdalla. Voisi kuvata haastattelun perusteella, että Aino on kaksosparista sosiaalinen johtaja, kun taas Ville on uudessa sosiaalisessa tilanteessa vetäytyvämpi. Johtajuus ei kuitenkaan näkynyt toiminnassa alisteisesti, vaan Aino huomioi Villeä ja puhui hänestä kunnioittavasti. Aino otti myös vanhemman roolia neuvoessaan ja opettaessaan Villelle englantia ja matematiikkaa. Sosiaalisen minäkuvan lisäksi monikkolapsien väliseen suhteeseen vaikutti myös yksilölliset suoritusminäkuvat. Monikkolapset muodostivat kuvauksia itsestään oppilaana toistensa kautta vertailemalla. Aino kuvaili itseään akateemisesti taitavaksi ja samaan hengenvetoon ilmaisi, kuinka kadehtii Villen taitoja käytännönläheisissä asioissa. Ville taas tiedostaa, mitä pitäisi tehdä suoriutuakseen koulusta yhtä hyvin kuin Aino.

### 6.3 Venla ja Iisa

Venlan ja Iisan reaalinäkäsitys ei aina kohtaa normatiivisen minäkäsityksen kanssa. Monikkolasten kohdalla samankaltainen ulkonäkö aiheuttaa kiusallisia sekaannuksia välillä, vaikka sekaannukset ovat vähentyneetkin ajan myötä. Monikkolapsien yhteiset opettajat sekoittavat Venlan ja Iisan keskenään, mutta myös Iisan omat voimistelukaverit tervehtivät Venlaa usein. Eri aikaan alkavien kouluaamujen takia on joskus Venlan ja Iisan päälle päätynyt täsmälleen samanlaiset vaatteet, mikä ei helpota heidän erottamista toisistaan koulussa. Venla ja Iisa kuvaavat sekoittamista ärsyttäväksi, kun muut eivät ymmärrä, että Venla ja Iisa ovat mielestään luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia myöten ovat aivan erilaisia. Normatiivista minäkäsitystä on pyritty tekemään todenmukaiseksi monikkolasten erilaisuuden korostamisella. Erottamista toisistaan on pyritty korostamaan Venlan mukaan meikkiä käyttämällä, kun toinen käyttää enemmän meikkiä kuin toinen.

Kertomuksissa itsestään Venlan reaalinäkäsitys ja ihanneminäkäsitys poikkeavat toisistaan. Venla on omien sanojensa mukaan kaikessa huonompi, eikä hän ole akateemisilta ja fyysisiltä taidoiltaan ole sitä, mitä hän haluaisi. Vertailu monikkosisarukseen tulee myös vahvasti esiin: Venla ei päässyt liikuntaluokalle, koska oli huonompi testeissä ja ei ole koulussakaan yhtä hyvä niin kuin Iisa. Venla tiedostaa syyt, miksi ei ole koulussa niin hyvin pärjännyt ja mitä Iisa tekee toisin pärjätäkseen. Kuitenkin Venlan sosiaalinen minäkuva tukee minäkäsitystä, vaikka suoritusminäkuva ja fyysis-motorinen minäkuva eivät ilmene vertailun kautta myönteisinä. Iisan mukaan Venla on puheliaampi ja parempi kaveri. Normatiivisena palautteena Iisan mielipide tukee entisestään Venlan omaa käsitystä sosiaalisesta minäkuvastaan.

Iisan reaalinäkäsitys jäsentyy selkeästi hänen suoritusminäkuvan ja fyysis-motorisen minäkuvan ympärille. Iisa ei vertaile näkyvästi itseään monikkosisareensa, mikä ehkä johtuu hänen yksilöllisistä tavoitteista. Iisa kokee tärkeäksi menestymisen koulussa ja hän on motivoitunut kehittymään voimistelussa. Tavoitteiden asettelu ja työskentely tavoitteiden saavuttamiseksi kertovat myös Iisan ihanneminäkäsityksen todellisuudesta. Muiden antama palaute

tukee vahvasti myös Iisan käsityksiä itsestään: opettaja on kuvannut Iisaa ahkeraksi ja voimistelukilpailuissa pärjääminen kertoo motorisesta osaamisesta.

Venlan ja Iisan kohdalla sosiaalinen minäkuva näyttäytyy voimistelun kautta. Keskenään vapaa-ajalla Venla ja Iisa saa toisistaan kaverin, joka ymmärtää rytmistä voimistelua ja voimistelu näkyy myös yhteisessä tekemisessä. Voimisteluryhmissä ja koulussa Iisalla on omia kavereita, Venlalla varsinaisia omia kavereita vain voimisteluryhmässä. Pitempiaikaiset kaverit ovat yhteisiä ja kummallakin on niin sanotut omat parhaat kaverit. Omat sosiaaliset ryhmät tukevat sosiaalisen minäkuvan yksilöllisyyttä ja vähentävät vertailua monikkosisareen.

## 7 POHDINTA

### 7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämän päivän lapset ja varhaisnuoret kasvavat värikkäässä maailmassa: nuorisokulttuuri on omanlaisensa ja yhteiskunnalla on tietynlaisia odotuksia kehitystehtävistä. Seifertin ja Hoffnungin (2000, 392–393) mukaan keskilapsuuden aika tuo lapsen maailmaan lisäksi uudenlaisia psykologisia haasteita, joita myös tutkimusjoukon monikkolapset ovat kohdanneet. Psykologiset haasteet näyttävät kehityksen myötä lapsen kykynä hahmottaa omaa persoonaansa verrattaessa muihin. Lapsi oppii paljon itsestään toimijana, kun hän arvioi omaa pätevyyttään ja motivaatiotaan toimintaa kohtaan. Psykologinen kehitys liittyy vahvasti sosiaalisiin suhteisiin, kuten perheeseen ja vertaisiin sekä sosiaalisiin ympäristöihin, kuten kouluun.

#### 7.1.1 Monikkolasten suoritusminäkuva

Kertomuksia monikkolasten suoritusminäkuvasta nousi esiin minäkäsityksen jokaisessa ulottuvuudessa: realistisessa, ihanteellisessa ja normatiivisessa minäkäsityksessä. Pieni osa monikkolapsista kuvasi tarkkoja taitoja tai oppiaineita, joissa olivat hyviä. Monikkolasten suoritusminäkuva pohjautui vahvasti osaamisen arviointiin ja suoritusminäkuva liittyi lisäksi myös johonkin sosiaaliseen ryhmään. Suoritusminäkuvan sosiaalisuus ilmeni keskinäisenä vertailuna ja omia opiskelutaitoja korostavina kertomuksina.

Monikkolapsien reaalinäkäsitysten suorituskeskeisten minäkuvien vertailun kohteena olivat vertaiset koulussa, mutta myös monikkosisarus. Schönbeckin (2009, 180) mukaan sisarussuhteen avulla yksilö oppii suhteellisuuden-tajua, arvioimaan itseään ja vertailemaan itseään suhteessa muihin. Parhaiten monikkosisaruksessa tiedostettuja olivat ominaisuudet, joissa sisarus oli parempi. Myös Watzlawikin (2009, 574) tutkimuksessa vertailukohdiksi korostuivat samat ominaisuudet, jotka esiintyivät tämänkin tutkimusjoukon vertailussa: oppiainekohtaiset taidot, piirteet, ulkonäkö ja urheilullisuus. Vertailu voidaan



liittää monikkolasten minäkäsitykseen, niin positiivisessa kuin negatiivisessakin yhteydessä. Positiivissävytteinen ja yksilön vahvuuksia korostava vertailu voi vahvistaa yksilön stressinsietokykyä ja käsityksiä itsestään. Jos yksilö on ahdistunut, Raat, Schönrock-Adema, van Hell, Kuks ja Cohen-Schotanus (2014, 109) esittävät, että hyvänlaatuinenkin vertailu voi heikentää yksilön sisäistä tasapainoa.

Monikkolasten suoritustavoitteissa ihanneminäkäsitys näkyi yksittäisissä taidoissa sekä tulevaisuuden haaveammateissa. Monikkolasten kertomuksissa osaamisen tason ihanne tuli siltä monikkosisarukselta, jonka osaaminen oli parempaa. Watzlawikin (2009, 574) mukaan sisarukset nimeävät enemmän eroavaisuuksia kuin yhteneväisyyksiä, koska tavoittelevat keskinäistä erilaisuutta. Tutkimuksessaan Watzlawik kuitenkin totesi, että identtiset (MZ) kaksoset eivät pyrkineet löytämään niin paljon erilaisia ominaisuuksia toisistaan kuin epäidenttiset (DZ) kaksoset, mikä vaikeuttaa identtisten kaksosten yksilöllisen identiteetin rakentumista. Tämä oli myös havaittavissa omassa tutkimuksessa, koska vertailu ei ollut kaikilla kaksospareilla selkeää. Vertailun puute ilmeni, kun monikkolasten tavoitteet olivat yhteneviä tai monikkolapset eivät keksineet eroavaisuuksia keskenään.

Suoritusminäkuvaan vaikuttaa toisten antaman palautteen vastaanottaminen. Nurmiraanan ym. (2009, 62) mukaan kouluikä on herkkää aikaa kaikelle kritiikille, myös yhdenmukaisuuteen pyrkimisen taustalla oleva sosiaalinen paine on merkittävässä roolissa. Monikkolasten suoritusminäkuva näkyi normatiivisen minäkäsityksen yhteydessä pääsääntöisesti opettajan kommentoissa. Esimerkiksi opettaja oli kehuunut tietyissä oppiaineissa tai opettaja oli kuvannut monikkolapsien osaamista yhteisesti. Kuvaukset palautteista olivat kuitenkin positiivissävytteisiä. Myönteisten palautteiden avulla monikkolapset pyrkivät tukemaan käsityksiä itsestään ja saamaan varmennusta omalle toiminnalleen. Niin negatiivinenkin kuin positiivinen palaute ohjaa minäkäsitysten muodostamiseen (Swann Jr. ym. 2007, 86).

### 7.1.2 Monikkolasten sosiaalinen minäkuva

Tutkimuksessa monikkolasten sosiaalinen minäkuva näkyi niin reaali -ja ihaneminäkäsityksessä, mutta painottui eniten realistisessa minäkäsityksessä. Sosiaalisuus näkyi kokemuksissa niin ystävyysuhteissa kuin monikkolasten keskinäisessä suhteessa. Scharfin (2013, 215) tutkimuksen mukaan sosiaalinen käyttäytyminen ja sitoutuminen ystävyysuhteissa ovat merkkejä turvallisesta kiintymyssuhteesta ja positiivisesta minäkäsityksestä. Lapsi sisäistää Harterin (1999, 13) mukaan arvojaan ja normejaan muilta, lisäksi muiden mielipide on oleellinen. Muiden mielipiteet kertovat yksilölle hänestä itsestään, mutta mielipiteet herättävät myös tunteita, kuten ylpeyttä tai häpeää.

Monikkolapset tiedostivat hyvin, millaiseksi he ajattelevat hyvän ystävän. Hyvän ystävän ihanteelliset ominaisuudet nousivat esiin kertomuksissa ystäväistä. Monikkolapsilla ystävyysuhteet olivat myös tärkeitä ja tutkimus osoitti, että monikkolasten sosiaaliset ryhmät ovat ainakin osittain päällekkäisiä. Lisäksi monikkolapsille ominainen sosiaalisuus näkyi kaveripiirin laajuudessa ja vuorovaikutustaidoissa. Lapsen hyväksytyksi tulemista ennakoivat myös kaverisuhteiden laajuus sosiaalisissa ryhmissä, mikä on myös liitetty myönteisen minäkäsityksen rakentumiseen (Laine 2005, 126).

Kertomuksia monikkolasten välisestä suhteesta ilmeni, kuinka kaksosuus vaikutti monella elämän eri osa-alueella. Kochin (1966, 120) tutkimuksien mukaan monikkosisarukset ovat yksittäisiä sisarusia läheisempiä: monikkolasten sisarusuhde on pyyteetön ja aina läsnä. Pulkkisen ym. (2003, 116) mukaan monikkolasten välinen suhde mahdollistaa sosiaaliselle kehitykselle suotuisan ympäristön: monikkolapset pääsevät jo pienestä pitäen muokkaamaan, matkimaan ja harjoittamaan vuorovaikutustaitojaan keskinäisessä suhteessa. Kaksosuus on helposti rinnastettavissa esimerkiksi Laineen (2005, 145–147) esittämiin ystävyyspiirteisiin. Monikkolasten välinen suhde nähdään vastavuoroisena ja pitkäkestoisena suhteena, jolle ominaista on yksilöiden samankaltaisuus ja sosiaalinen käyttäytyminen. Kaksosuuden rinnastaminen ystävyysuhteeseen mahdollistaa myös monikkosuhteen laadun vertaamisen läheiseen, sitoutuneeseen ja vastavuoroisesti kiintyneeseen suhteeseen. Monikkolasten väli-

nen suhde ei lähtökohtaisesti kuitenkaan perustu yksilöiden vapaaehtoisuuteen, niin kuin ystävyysuhteissa on tapana.

Kaksosuuden hyötyjä ilmeni niin kokeisiin kertaamisessa kuin sisaruksen seurassa: toinen ymmärtää parhaiten ajankohtaisia tapahtumia elämässä. Paikoin kaksosuus koettiin taakkana: kätevämpää on, jos harrastukset ja koulu ovat samoja, etteivät monikkolapset ole liikaa vaivaksi. Myös syntymäpäivien järjestäminen koettiin yhtä aikaa helpommaksi, vaikkakin kaipuu omien syntymäpäivien järjestämiseen olisi olemassa. Törrönen (1997, 41–42) kuvaa monikkolasten vuorovaikutuksen olevan niin positiivista kuin negatiivista: jo pienestä pitäen monikkolapset nauttivat toistensa seurasta, mutta toisaalta yhdessäolo voi lietsoa riehaantumista ei-toivotulla hetkellä. Tutkimuksessa monikkolasten keskinäiset suhteet olivat pääsääntöisesti positiivissävytteisiä. Monikkosisaruksen seura koettiin tärkeäksi jopa siinä mittakaavassa, että suhde sai riippuvuuden piirteitä. Riippuvuutta monikkosisaruksesta ilmeni, kun ilman monikkosisarusta ei oltu valmiita tekemään mitä tahansa. Monikkosisaruksen rooli oli merkittävä varsinkin harrastuksissa ja vapaa-ajalla. Tiivis monikkolasten välinen suhde tai sosiaalisten taitojen puuttuminen ovat voineet olla esteenä, jos muita kaverisuhteita ei harrastuksissa ollut muodostunut.

Ryhmään kuuluminen ja arvostuksen kokeminen ryhmässä Keltikangas-Järvisen (2010a, 60) mukaan nostattaa yksilön itsetuntoa, tämä tukee myös omaa ajatustani siitä, että läheinen monikkosuhde nosti tutkimuksessa monikkolasten itsetuntoa. Trias ym. (2010, 565) sekä Tirkkonen ym. (2016, 874) näkevät tutkimuksessaan, että riippuvuus monikkosisaruksestaan voi olla positiivista kiintymystä, joka voidaan nähdä voimavarana. Tiivis sisarussuhde on yhdistetty lapsen vähäisiin sisäisiin ongelmiin ja sitä kautta suhde suojaa muun muassa yksinäisyyden kokemiselta. Varsinkin Tirkkosen ym. (2016, 869–870) pitkittäistutkimuksessa monikkolasten (n= 58) vanhemmat raportoivat monikkolasten vähäisistä tunne- ja käyttäytymisongelmista.

### 7.1.3 Monikkolasten minäkäsityksen tukeminen

Borban (1999–2009) itsetuntomallin mukaan, minäkäsityksen tukemisen lähtökohtana ovat turvallisuuden ja ryhmään kuulumisen kokeminen, mutta myös yksilön tavoitteiden, osaamisen ja itsensä tiedostaminen. Jokainen on omanlaisensa yksilö, myös monikkolapset. Vanhempien, opettajien ja muiden monikkolasten kanssa tekemisissä olevien tulee tiedostaa, että monikkolapsetkin ovat yksilöitä.

Vanhempien rooli kasvattajina on tärkeä monikkolasten yksilöllisyyden tukemisessa. Borban (1999–2009) itsetuntomallin mukaan turvallisuuden tunne syntyy vanhempien asettamista rajoista ja säännöistä, jotka auttavat rakentamaan välittävää kasvuympäristöä. Yksilöllinen kohtelu tukee kokonaisuudessaan oman identiteetin kehittymistä, oli kyseessä palaute, rangaistus tai muu tekeminen. Myers-Walls, Hinkley ja Reid (2011, 5–7) nimeävät, miten aikuisen tulisi tukea lapsen minäkuvan kehittymisessä. Lapselle tulee opettaa järkevien tavoitteiden asettamisesta, itsensä kehumista, oman toiminnan arvioimista ja itsensä hyväksymisestä. Tavoitteena on, että lapsi kykenee arvioimaan itseään, eikä vaadi hyväksyntää muilta. Lapsien läheisimmillä ihmisillä on parasta tietoa lapsien piirteistä ja lapsien parhaasta. Monikkolasten vanhemmat voivat esittää opettajalle ajatuksiaan ja huomioita niin lastensa keskinäisestä suhteesta kuin lapsien yksilöllisistä persoonan piirteistä. Ei ole olemassa yksiselitteistä vastausta siihen, pitäisikö monikkolapset laittaa samalle luokalle vai erottaa omiin luokkiinsa. Esimerkiksi tutkimuksessani puolet monikkolapsista oli omilla luokillaan, enkä kokenut, että se olisi vaikuttanut merkittävästi tutkimusjoukon monikkolapsiin. Omissa luokissaan oleminen voi tukea monikkolasten yksilöllistä kehittymistä, mutta toisaalta samalla luokalla oleminen voi tukea monikkolasten keskinäistä suhdetta.

Penninkilampi-Kerolan (2007, 43) mukaan pelkkä tietoisuus lapsien kaksosuudesta voi jo vaikeuttaa lapsien identifiointia yksilöikseen. Yksilöllisyyden tukeminen ei kuitenkaan vaadi suuria toimenpiteitä, pikemminkin vain ymmärryksen yksilöllisyyden tärkeydestä. Tutkimusjoukon monikkolapset eivät juuri nostaneet esiin tilanteita, joissa olisivat saaneet yksilöllistä huomioimista.

Myös monikkolasten tunnistaminen on ensisijaisen tärkeää, jos monikkolapsia on vaikea erottaa toisistaan samankaltaisuuden vuoksi, tunnistamista voidaan helpottaa esimerkiksi pukeutumisella tai erilaisilla hiustyyleillä. Toisaalta saman ikäisyyden takia vanhemmat pääsevät hankkimaan tuplamäärän tavaroita ja vaatteita, kun eri-ikäisillä sisaruksilla toimii helpommin tavaran kierrättäminen vanhemmalta nuoremmalle. Monikkolasten näkökulmasta yksilöllisyyden kokeminen on tärkeää, sillä yksilöllisyyden merkitys korostuu entisestään, kun kaiken jakaa toisen kanssa. Borban (1999–2009) korostaa, kuinka itsensä tiedostaminen on lähtökohta yksilöllisyydelle ja todellisen minäkäsityksen syntymiselle. Itsetietoisuus mahdollistaa yksilöä sanoittamaan niin erilaisia piirteitään kuin roolejaan eri yhteisöissä.

Koska tutkimuksessa kaksosuus sosiaalisena suhteena nähtiin suurimpana voimavarana minäkäsityksen ja itsetunnon kehittämisessä, tulee monikkosuhdetta myös vaalia monikkolasten kehittyessä. Sosiaalisia taitoja ei tule pitää itsestäänselvyytenä, vaikka monikkolapsilla sosiaalinen vuorovaikutus mahdollistuu kuin itsestään (Laine 2005, 174). Sosiaalisissa ryhmissä onnistuneesti toimiminen vaatii myös yksilöllisyyden ja ainutlaatuisuuden ymmärtämisen. Kaksosuus saa piirteitä niin läheisestä ystävyys-suhteesta kuin vakaasta ja pitkäkestoisesta sisarussuhteesta. Kouluikäisillä monikkolapsilla sosiaalinen ympäristö koostuu koulusta, harrastuksista ja kodista. Borban (1999–2009) mukaan sosiaaliset suhteet tukevat entisestään yksilön omien ominaisuuksien tunnistamista, mutta kehittävät myös yksilön vuorovaikutustaitoja. Koska tutkimuksen mukaan monikkolasten sosiaaliset suhteet näyttäytyivät minäkäsitykseen myönteisimpänä liitettyinä tekijänä, itsetuntomallin (Borba 1999–2000) mukaan, monikkolapsille mahdollistuu vahva kuulumisen ja hyväksynnän kokemus. Tutkimuksessa monikkolasten omat kaverisuhteet taas tukivat erottautumista monikkosisaruksestaan.

Tavoitteellisuus vahvistaa elämän kokemista merkityksellisenä, nostattaen samalla motivaatiota toimintaa kohtaan (Borba 1999–2009). Monikkolapsilla kaksosuus vaikuttaa tavoitteiden muodostamiseen ja asettamiseen, koska tutkimuksen mukaan monikkosisarusta pidettiin vertailukohtana. Monikkolapsien

kohdalla vertailun rajoittaminen on avainasemassa, koska monikkolasten kohdalla vertailukohde seuraa koulusta kotiin ja harrastuksiin. Jos monikkoperheen kotona kysytään monikkolapsilta kokeen tuloksista, on vaikea olla vertaamatta monikkolasten arvosanoja keskenään. Samanlainen kasvuympäristö ja täsmälleen saman opetuksen saaminen korostavat entisestään osaamisen vertaamisen älykkyyteen, jos ei voi hyödyntää erilaisia puolustusmekanismeja perustelemaan huonoa arvosanaa. Monikkolapsia ei tulisi opettaa keskinäiseen vertailuun eikä monikkolapsia tulisi verrata ylipäätään keskenään, sillä vertailu tutkimuksen monikkolapsilta onnistuu luonnostaan.

Borban (1999–2009) itsetuntomallin viimeisenä osa-alueena on pätevyiden kokeminen. Omien pätevyysalueiden löytyminen voi korostaa monikkolasten yksilöllisyyttä ja sitä kautta vähentää keskinäistä vertailua. Esimerkiksi monikkolasten omia kiinnostuksen kohteita tulisi tukea. Tutkimuksessa monikkolapset nimesivät vähintään yhden harrastukseen sekä itselleen mielekkäitä vapaa-ajan viettotapoja. Mahdollisuus omien harrastusten harrastamiseen pitäisi myös olla, vaikka se ei aina olisi perheen näkökulmasta kätevin tai tehokkain ratkaisu (Suomen Monikkoperheet ry 2005, 22–26). Yksilön harrastukset, sekä muu miellyttäväksi koettu tekeminen, voivat korvata Keltikangas-Järvisen (2010a, 123) mukaan epäonnistumisen tunteen. Esimerkiksi vapaa-ajalla yksilön saamat tunteukset osaamisestaan ja onnistumisestaan voivat korvata epäonnistumisen koulussa.

## **7.2 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteita**

Monikkosuhde oli vahvasti monikkolasten puheissa läsnä, vaikka teemahaastattelu ohjasi tutkimusjoukkoa kertomaan vain itsestään ja omista ajatuksistaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, mitkä tekijät monikkolasten kokemuksissa kaksosuudesta vaikuttavat monikkolasten minäkäsitykseen. Kaksosuus nähtiin tässä tutkimuksessa ennen kaikkea omanlaisena ihmissuhteena, jossa kahden ihmisen välinen vuorovaikutus ja suhde muotoutuvat tiettyjen piirteiden mukaan. Tutkimuksen sovellettavuus näkyi selvimmin tutkimustulosten yhte-

neväisyydessä teoriaan: tutkimus yhdisti loogisesti kokemukset kaksosuudesta minäkäsityksen eri tekijöihin. Lisäksi kehityspsykologinen viitekehys ja monikkosuhteiden ominaispiirteet vahvistivat tutkimusta edelleen. Tutkimustulokset antoivat hyvän käsityksen kaksosuuden haasteista keskilapsuudessa ja varhaisnuoruudessa: monikkolapsilla korostui yksilöllisen identiteetin rakentuminen. Kaksosuus sai tutkimusjoukon kertomuksissa samanlaisia piirteitä ja ominaisuuksia, vaikka monikkolapset olivat kotoisin eri puolilta Suomea ja heidän kasvuympäristönsä olivat omanlaisensa.

Haastavimmaksi haastatteluaineistoa tulkitessani koin minäkäsityksen tutkimuskohteena. Minäkäsityksen moniulotteisuuden vuoksi, tutkimustulokset osoittavat monikkolasten julkista minäkäsitystä ja -kuvaa. Yksilön yksityistä minää on hankala tavoittaa, eikä tutkimuksen perusteella voida tietää monikkolapsien julkisen minäkäsitysten todenmukaista laajuutta. Kokonaisuudessaan tutkittavien kuvaukset itsestään olivat linjassa iän mukaisen kehityspsykologian viitekehyksessä: haastatteluaineistossa painottuivat realistiset kuvaukset, mutta ajattelun kehitys näkyi kuitenkin syvemmissä pohdinnoissa ja analysoinnissa. Minän tiedostaminen jäsentyy Laineen (2005, 52) mukaan selkeämmäksi, kun yksilö kykenee tiedostamaan, mitkä tilanteet vaikuttavat häneen eniten ja miten hän tärkeisiin tapahtumiin reagoi.

Tutkijana en voi olla pohtimatta, miten olisin saanut enemmän aineistoa monikkolasten minäkäsityksestä. Tänä päivänä on esimerkiksi kehitetty itsetuntoa mittaamaan ja tukemaan erilaisia kyselyitä, joita olisi voinut hyödyntää tutkimuksessa (ks. Aro ym. 2014). Toisaalta monikkolasten yksittäinen yksilöhaastattelu olisi voinut tuoda lisää materiaalia aineistoon. Kun monikkosisarus oli läsnä, vertailevaa puhetta oli hyvin paljon. Mielenkiintoisinta olisi tietää, muuttuuko puheen tyyli tai laatu monikkosisaruksesta, kun toinen ei ole paikalla. Eroja tutkimusjoukon sisällä olisi voinut myös hyödyntää aineiston analyysissä. Tuloksissa eroavaisuuksia sukupuolen tai identtisuuden voisi muodostua, aineiston olisi laajempi.

Jokainen tutkimuksen monikkolapsista tulee kohtaamaan viiden vuoden sisällä kehitystehtäviensä mukaisia haasteita, jolloin monikkosuhteen laatua

olisi mahdollista tutkia riippuvuuden ja irtautumisen näkökulmasta. Henkilökohtaisesti, mielenkiintoisinta olisi tehdä seurantatutkimus tutkimusjoukon monikkolasten itsenäistymisestä ja keskinäisen suhteen kehittymisestä. Penninkilampi-Kerolan (2007, 48) korostaa, kuinka tulee miettiä monikkolasten itsenäistymistä jo etukäteen. Monikkolasten negatiivisella riippuvuudella toisistaan on yhteys irtautumisen ja itsenäistymisen vaikeuteen. Irtautumisprosessin helpottamiseksi tulee korostaa monikoiden omia pätevyysalueita ja tukea monikkolapsia erilaisuuteen, jos monikkolapset itse niin haluavat.

Opettajan näkökulmasta oppilaiden minäkäsityksen tukeminen on tärkeää. Opettajan ymmärtäessä yksilön minäkäsityksen rakentumisprosesseja, mahdollistuu opettajan rooli oppilaan minäkäsityksen tukijana. Lisäksi opettajan tulee myös ymmärtää oppilaan minäkäsityksen muodostumista myös vertaisryhmissä. Tietoisuus minäkäsityksestä antaa opettajan työhön valmiuksia ja syventää opettajan osaamista kohdata jokainen oppilas yksilönä. Opettajana tuleekin muistaa, kuinka yksilöllinen kohtaaminen on varsinkin samalla luokalla olevien monikkolasten kannalta merkityksellistä.

Tutkimus on osoittanut, kuinka juuri kaksosuuden ominaispiirteiden vuoksi monikkolasten minäkäsityksen tukeminen on tärkeää. Vaikka myönteisen minäkäsityksen kehittyminen on monen tekijän summa, ei tutkimusta tule sivuuttaa. Kaksosuuden ominaispiirteistä yksilöllisyyden puute, vertailu ja riippuvuus, ovat tekijöitä, jotka liittyvät monikkolasten minäkäsityksen ja identiteetin rakentumiseen. Toisaalta monikkolasten kohdalla tulee myös vaalia läheistä monikkosuhdetta, joka voidaan liittää myönteistä minäkäsitystä tukevaksi tekijäksi. Kaksosuus on monikkolasten myönteisen minäkäsityksen kehittymisen kannalta sekä minäkäsitystä tukeva, että häiritsevä tekijä.



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, S. 1987. Oppilaiden minäkäsitys: Minäkäsityksen rakenne, muuttuminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä. Turku: Turun yliopisto. Rauman opettajankoulutuslaitos.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Aho, S. 2005. Minä. Teoksessa Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Helsinki: Otava.
- Aro, T.; Järviluoma, E.; Mäntylä, M.; Mäntynen, H.; Määttä, S. & Paananen, M. 2014. Oppilaan minäkuva ja luottamus omiin kykyihin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Bandura, A. 1995. Self-efficacy in changing societies. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Borba, M. 1999-2009. The Five Building Blocks of Self-Esteem. <http://www.micheleborba.org/Pages/5buildingBlocks.htm>. Viitattu 24.10.2016.
- Bowker, J. & Rubin, K. 2009. Self-consciousness, friendship quality, and adolescent internalizing problems. *British Journal of Developmental Psychology*, Volume 27, Number 2, pp. 249-267.
- Brown, J. D. 1993. Self-Esteem and Self-Evaluation: Feeling is Believing. Teoksessa Suls, J. (toim.) 1993. Psychological Perspectives on Self: The Self in Social Perspective. New York: Psychology Press.
- Burns, R. 1982. Self-concept development and education. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Cicognani, E. 2011. Coping Strategies with Minor Stressors in Adolescence: Relationships with Social Support, Self-Efficacy, and Psychological Well-

- Being. *Journal of Applied Social Psychology*, Volume 41, Number 3, pp. 559–578.
- Currie, C.; Zanotti, C.; Morgan, A.; Currie, D.; de Looze, M.; Roberts, C.; Samdal, O.; Smith, O. R. F. & Barnekow, V. 2012. Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, Health Policy for Children and Adolescents, Number 6.
- Eriksson, P. & Koistinen, K. 2005. *Monenlainen tapaustutkimus*. Helsinki: Kulttajatutkimuskeskus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). 2010. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Felson, J. 2012. *What can we learn from the study of twins? An evaluation of the equal environments assumption*. Lewiston, N.Y.: Edwin Mellen Press.
- Ferguson, G.; Hafen, G. & Laursen, B. 2010. Adolescent Psychological and Academic Adjustment as a Function of Discrepancies Between Actual and Ideal Self-Perceptions. *Journal of Youth and Adolescence*, Volume 39, Number 12, pp 1485–1497.
- Freund, P. & Kasten, N. 2012. How Smart Do You Think You Are? A Meta-Analysis on the Validity of Self-Estimates of Cognitive Ability. *Psychological Bulletin*, Volume 138, Number 2, pp. 296–321.
- Giske, T. & Artinian, B. 2007. A Personal Experience of Working with Classical Grounded Theory: From Beginner to Experienced Grounded Theorist. *International Journal of Qualitative Methods*, Volume 6, Number 4, pp. 67–80.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Chicago, Ill.
- Hall, S. (toim.) Lehtonen, M. & Herkman, J. 2002. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Harter, S. & Fischer, K. W. 1999. *The construction of the self: a developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Heikinheimo, A. 2007. Monikkovanhemmuudesta. Teoksessa Alkio, P. 2007. *Sylintäydeltä elämää*. Helsinki: Väestöliitto.
- Häikiö, L. & Niemenmaa, V. 2007. Valinnan paikat. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- James, W. 1891. *The Principles of Psychology 1*. London: Macmillan.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa Syrjäläinen, E.; Eronen, A. & Värri, V-M. 2007. *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010a. *Hyvä itsetunto*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010b. *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Knoppers, B. M. & Chadwick, R. 2005. Human genetic research: emerging trends in ethics. *Nature Reviews. Genetics*, Volume 6, Number 1, pp. 75-79.
- Koch, H. L. 1966. *Twins and twin relations*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kodish, E. 2005. *Ethics and Research with Children: An Introduction*. Teoksessa Kodish, E. (toim.) 2005. *Ethics and Research with Children: A Case-Based Approach*. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Kokkonen, M., & Kinnunen, M. 2006. Emotion regulation and well-being. *Socioemotional development and health from adolescence to adulthood*, pp. 197-207. Helsinki: Tammi.
- Kupari, P.; Välijärvi, J.; Andersson, L.; Arffman, I.; Nissinen, K.; Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. *PISA12 ensituloksia*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisu 2013:20.
- Kuronen, Maria. 2006. Geenit löytyvät kaksostutkimuksella. Helsinki: Kansanterveyslaitos. *Kansanterveys* 2006: 5 - 6.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kyrö, P. 2004. *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Laine, K. 2005. *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Helsinki: Otava.

- Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus.
- Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). 2015. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Luomanen, J. 2010. Straussilainen grounded theory -menetelmä. Teoksessa Nikander, P.; Hyvärinen, M. & Ruusuvuori J. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Lawler, S. 2014. Identity: sociological perspectives. Cambridge [u.a.]: Polity Press.
- Marsh, H. & Shavelson, R. 1985. Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, Volume 20, Number 3, pp. 107-123.
- McGuire, S. & Segal, N.L. 2013. Peer Network Overlap in Twin, Sibling, and Friend Dyads. *Child Development*, Volume 84, Number 2, pp. 500-511.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: International Methelp.
- Miller, D. & Moran, T. 2012. Self-esteem: a guide for teachers. Los Angeles; London: SAGE.
- Moilanen, I. Monikkolapset. 2004. Teoksessa Moilanen, I. & Almqvist, F. (toim.). Lasten -ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim.
- Moilanen, I. 2007. Kasvatukselliset haasteet ja yksilöllisyyden tukeminen eri elämänvaiheissa. Teoksessa Alkio, P. 2007. Sylintäydeltä elämää. Helsinki: Väestöliitto.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Valli, R. & Aaltola, J. (toim.). 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 2, Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moksnes, U. & Espnes, G. 2013. Self-esteem and life satisfaction in adolescents – gender and age as potential moderators. *Quality of Life Research*, Volume 22, Number 10, pp. 2921-2928.
- Myers-Walls, J. A.; Hinkley, K. R. & Reid, W. H. 2015. Encouraging Positive Self-Concepts in Children. Historical Documents of the Purdue Cooperative Extension Service. Paper 1043.  
<http://docs.lib.purdue.edu/agext/1043>. Viitattu 7.11.2016

- Narciss, S.; Koerndle, H. & Dresel, M. 2011. Self-evaluation accuracy and satisfaction with performance: Are there affective costs or benefits of positive self-evaluation bias? *International Journal of Educational Research*, Volume 50, Number 4, pp. 230-240.
- Noor Al-Deen, H. S. & Hendricks, J. A. 2012. *Social media: usage and impact*. Lanham: Lexington Books cop.
- Nurmi, J-E. 2008. Nuoruusiän kehitys: etsintää, valintoja ja noidankehiä. Teoksessa Lyytinen, P.; Korkiakangas, M. & Lyytinen H. 2008. *Näkökulmia kehityopsykologiaan - kehitys kontekstissaan*. Helsinki: WSOY.
- Nurmi, J-E.; Ahonen, T.; Lyytinen, H.; Lyytinen, P.; Pulkkinen, L. & Ruoppala, I. 2006. *Ihmisen psykologinen kehitys*. Helsinki: WSOY.
- Nurmiranta, H.; Leppämäki, P. & Horppu, S. 2009. *Kehityopsykologiaa lapsuudesta vanhuuteen*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ojanen, M. 1996. *Mikä minä on? Minän rakenne, kehitys, häiriöt ja eheytyminen*. [Kulju]: [M. Ojanen].
- Oosterwegel, A. & Oppenheimer, L. 1993. *The self-system: Developmental changes between and within self-concepts*. London: Erlbaum.
- Opetushallitus. 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki. [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Orth, U.; Robins, R. W. & Widaman, K. F. 2011. Life-Span Development of Self-Esteem and Its Effects on Important Life Outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, Volume 102, Number 6, pp. 1271-1288.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Evaluation and Research methods*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Penninkilampi-Kerola, V. 2007. *Monikkojen keskinäinen suhde*. Teoksessa Alkio, P. 2007. *Sylintäydeltä elämää*. Helsinki: Väestöliitto.
- Peuhkuri, T. 2007. *Teoria ja yleistämisen kriteerit*. Laine, M.; Bamberg, J. & Jokinen, P. (toim.) *Tapaustutkimuksen taito*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pulkkinen, L. 2010. *Lapsesta aikuiseksi, mutta miten ja millaiseksi? Kehityksellinen ja yhteiskunnallinen näkökulma persoonallisuuteen*. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L.; Vaalamo, I.; Hietala, R.; Kaprio, J. & Rose, R. J. 2003. Peer Reports of Adaptive Behavior in Twins and Singletons: Is Twinship a Risk or an Advantage? *Twin Research*, Volume 6, Number 2, pp. 106-118.

- Raat, J.; Schönrock-Adema, J.; van Hell, A.; Kuks, J. & Cohen-Schotanus, J. 2014. Student distress in clinical workplace learning: differences in social comparison behaviours. *Advances in Health Sciences Education*, Volume 20, Number 1, pp. 101-111.
- Rauhala, L. 2005. *Hermeneuttisen tieteenfilosofian analyyssejä ja sovelluksia*. 2. Täydennetty painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ravens-Sieberer, U.; Gosch, A.; Rajmil, L.; Erhart, M.; Bruil, J.; Duer, W.; Auquier, P.; Power, M.; Abel, T.; Czemy, L.; Mazur, J.; Czimbalmos, A.; Tountas, Y.; Hagquist, C.; Kilroe, J. & the European KIDSCREEN Group. 2005. KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert review of pharmacoeconomics & outcomes research*, Volume 5, Number 3, pp. 353-364.
- Ronkainen, S.; Pehkonen, L.; Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. *Tutkimuksen voimasanat*. Helsinki: Sanoma Pro.
- Rönkä, M.; Lerkkanen, M-K.; Poikkeus, A-M.; Nurmi, J-E. & Kiuru, N. 2011. Luku- ja laskutaidon sekä oppiainekohtaisten minäkäsitysten yhteydet lapsen sosiaaliseen asemaan vertaisryhmässä. *Psykologia*, Volume 46, Number 5, pp. 312-327.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. *Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saastamoinen, M. 2006. *Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteina*. Teoksessa Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) *Minuus ja identiteetti - sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma*. Tampere: Tampere University Press.
- Scharf, M. 2013. Children's social competence within close friendship: The role of self-perception and attachment orientations. *School Psychology International*, Volume 35, Number 2, pp. 206-220.
- Schönbeck, E. 2009. *Vanhin, nuorin vai katraan keskeltä: Miten paikka sisarus-sarjassa vaikuttaa elämääsi?* Helsinki: Kirjapaja.
- Segal, N. L.; Chavarria, K. & Hoven Stohs, J. 2008. *Twin Research: Evolutionary Perspective on Social Relations*. Teoksessa Salmon, C. A. & Shackelford, T. K. 2008. *Family relationships: an evolutionary perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Seifert, K. & Hoffnung, R. J. 2000. *Child and adolescent development*. Boston: Houghton Mifflin cop.

- Shavelson, R.; Hubner, J. & Bolus, R. 1976. Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, Volume 46, Number 3, pp. 407-441.
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina Grounded theory as interactive qualitative analysis. *Psykologia*, Volume 34, pp. 88-96.
- Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2014. Pupils' Self-Esteem in the Early Years of Education within Different Interventions. *Journal of Educational and Social Research*, Volume 4, Number 2, pp. 83-89.
- Stake, R. E. 1995. *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks (Calif.): SAGE cop.
- Stake, R. E. 2006. *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press cop.
- Stewart, E. A. 2000. *Exploring twins: towards a social analysis of twinship*. London: Macmillan Press.
- Suomen Monikkoperheet ry. 2005. *Monikkolapset koulussa*. Jyväskylä: Suomen monikkoperheet.
- Suomen Monikkoperheet ry. www- sivusto. Tilastot. <http://www.suomenmonikkoperheet.fi/monikkotietoa/tilastot/>. Viitattu 9.11.2016.
- Swann Jr., W. B.; Chang-Schneider, C. & Larsen McClarty, K. 2007. Do People's Self-Views Matter? Self-Concept and Self-Esteem in Everyday Life. *American Psychologist*, Volume 62, Number 2, pp. 84-94.
- Taipale, A. 2010. Matematiikan, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksien päällekkäistyminen nuoruusiässä. *NMI-bulletin*, Volume 20, Number 2. Niilo Mäki -säätö.
- Tanti, C.; Stukas, A. A.; Halloran, M. J. & Foddy, M. 2011. Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, Volume 34, pp. 555-567.
- Tiittula, L.; Rastas, A. & Ruusuvuori, J. 2005. Kasvokkaisesta vuorovaikutuksesta tietokonevälitteiseen viestintään - virtuaalihaastattelun näkymiä. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Tirkkonen, T.; Joskitt, L.; Kunelius, A.; Huhtaniska, M.; Ebeling, H. & Moilanen, I. 2016. Twinship as a protective factor against behavioural and emotional

- problems at preschool age. *Early Child Development and Care*, Volume 186, Number 6, pp. 863–878.
- Trias, T.; Ebeling, H.; Penninkilampi-Kerola, V. & Moilanen, I. 2010. Depressive and Psychosomatic Symptoms in Twins with Special Reference to Co-Twin Dependence. *Twin Research and Human Genetics*, Volume 13, Number 6, pp. 559–566.
- Tully, L. A.; Moffitt, T. E.; Caspi, A.; Taylor, A.; Kiernan, H. & Andreou, P. 2004. What Effect Does Classroom Separation Have on Twins' Behavior, Progress at School, and Reading Abilities? *Twin Research*. Volume 7, Number 2, pp. 115–124.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Törrönen, Hannele; Suomen monikkoperheet; Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. 1997. *Opaskirja monikkolasten vanhemmille*. Helsinki: Stakes.
- Valtonen, A. 2005. Ryhmäkeskustelut - Millainen metodi? Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. *Haastattelu - tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Vierikko, E. 2010. Geneettisten ja ympäristötekijöiden vaikutus persoonallisuuteen. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi: persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vonk, R. (2006). Improving self-esteem. In: M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers*, pp. 178-187. New York: Psychology Press.
- Wang, T-J. 2011. Social Identity and Professional Architects. Teoksessa Wearing, M. (toim.) 2011. *Social Issues, Justice and Status: Social Identity*. New York: Nova Science Publishers.
- Watzlawik, M. 2009. The Perception of Similarities and Differences Among Adolescent Siblings: Identification and Deidentification of Twins and Non-twins. *Journal of Adolescent Research*, Volume 24, Number 5, pp. 561-578.
- Willing, C. & Billin, A. 2012. Existentialist-Informed Hermeneutic Phenomenology. Teoksessa Harper, D. & Thompson, A. R. 2012. *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy: a guide for students and practitioners*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Wright, L. & Heikkilä, J. 1998. *Kaksoset: geenit, ympäristö ja identiteetin arvoitus*. Helsinki: Tammi.



## LIITTEET

### Liite 1.

#### HAASTATTELUPYYNTÖ

Hei,

Lähestyn ryhmäänne erikoisesta näkökulmasta!

Olen luokanopettajaopiskelija, mutta myös kaksonen itsekin. Tällä hetkellä olen aloittelemassa lopputyötäni ja graduni aihe on karkeasti monikkolasten minäkäsitykset! Aihe on vähän tutkittu ja myös hyvin mielenkiintoinen - ovathan monikkolapset ainutlaatuisia tapauksia!

Siispä kyselen alustavasti: olisiko täällä kaksosten vanhempia, jotka suostuisivat osallistumaan tutkimukseen? Tutkimus toteutetaan jutustelemalla rennosti ja kaksoset yhtä aikaa osallistuen. Mitään muita rajoitteita en aseta, mutta lasten tulisi olla iältään noin 10-15 -vuotiaita.

Hyvää kevättä kaikille ryhmän jäsenille!

**Liite 2.**

## GRADUN HAASTATTELURUNKO / " Monikkolasten minäkäsitys"

## TAUSTATIEDOT

Nimi & ikä

Millä luokalla? Ovatko kaksoset samalla luokalla?

Identtiset vai epäidenttiset?

Keitä perheeseesi kuuluu?

## KAKSOSUUS

Miltä tuntuu olla kaksonen?

Vietättekö paljon aikaa yhdessä? Mitä teette yhdessä?

Mitä hyviä puolia on kaksosena olemisessa? Entä huonoja puolia?

Vertailletteko tuloksia? (Miltä sinusta tuntuu jos saat kokeesta 8 ja kaksossisarus 9?)

Miltä tuntuu viettää syntymäpäiviä samana päivänä?

Onko teillä samanlaisia vaatteita? Miltä se tuntuu?

Sekoitetaanko teitä toisiinne? Miltä se tuntuu?

Mitä et tekisi ilman kaksosta / mihin tarvitset häntä?

Onko teillä omat huoneet? Miltä se tuntuu?

Kerro, missä kaksossisarus on sinua parempi / missä sinä olet parempi / missä olette yhtä hyviä?

## KOULU, HARRASTUKSET &amp; VAPAA-AIKA

Millainen oppilas olet koulussa?

Mitä harrastat? Onko eri harrastukset?

Missä asioissa olet hyvä? Missä haluaisit olla parempi?

## MINÄ JA MUUT

Ystävät: Missä olet tutustunut heihin? Onko teillä yhteisiä ystäviä?

Miten muut (opettajat, kaverit, perheenjäsenet) kuvailisivat sinua?

Millaisena haluaisit näyttäytyä muille? Miten haluaisit, että muut kuvailisivat sinua?

## TULEVAISUUS

Mitä haluat tehdä isona työkseksi, miksi?