

**TAMPEREEN YLIOPISTO**

Suomen sisällissodan vaikutus 1920- ja 2000-luvun  
kouluun  
- mistä on tultu tähän?

Kasvatustieteiden tiedekunta  
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna  
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma  
MIIKKA KOLJONEN  
Syksy 2011

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

MIIKKA KOLJONEN: Suomen sisällissodan vaikutus 1920- ja 2010-luvun kouluun – mistä on tultu tähän?

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 60 sivua

Marraskuu 2011

---

Tutkimukseni tarkoitus on selvittää Suomen sisällissodan vaikutuksia 1920- ja 2000-luvun koulutuspolitiikkaan, kouluun ja yhteiskuntaan. Selvitän myös tapaa käsitellä Suomen sisällissotaa historianopetuksessa nykyaikana. Tutkimuksen tavoite on kuvata sisällissodan vaikutuksia yksilöön, suomalaisten asenteiden muutoksia suhteessa Suomen sisällissotaan sekä sisällissodan käsittelyn tapaa ja sen muuttumista vuosikymmenten aikana.

Tutkimusaineistona on Leevi Launosen, Risto Rinteen ja Jukka Rantalan tutkimukset sekä useiden asiantuntijoiden sisällissotaan liittyvät teokset. Tutkimuksessa on analysoitu kirjallisuuslähteitä laadullisen sisällönanalyysin avulla. Tutkimuksessa on haastateltu teemahaastattelun keinoin kuutta historianopettajaa, jotka ovat kertoneet omat näkemyksensä lähdekirjallisuuden synnyttämiin kysymyksiin. Sisällönanalyysin luomia tuloksia on verrattu haastateltavien luomiin merkityksiin, joista ovat syntyneet lopulliset tulokset eli synteesi.

Sisällissota vaikutti 1920-luvulla koulussa opettamiseen opettajien piilotettujen asenteiden muodossa. Punaisen lapsen kohtelu oli epätasa-arvoisempaa ja syrjivää ympäröivän yhteiskunnan asenteiden ja asenteellisen opetussuunnitelman takia. Sisällissodan heijastukset kouluopetukseen ulottuvat aina 1970-luvulle saakka. Sisällissota oli useita vuosikymmeniä trauma suomalaisille. Aika on ollut suurin haavojen tasoittaja asenneilmaston rauhoittajana. Myös taide eri muodoissaan on ollut tärkeä terapeuttinen sisällissodan työstämisen tapa suomalaisille.

Sisällissodan yleiset vaikutukset ulottuvat aina nykypäivään saakka moraalisena kysymyksenä ja oman taustan pohdiskeluna. Sisällissodan käsittelytapa nykykoulussa on objektiivinen ja monitulkintainen. Koulussa oppilaat saa innostettua aiheeseen paikallisuuden ja omakohtaisuuden kautta, esimerkiksi Sotasurmat -sivuston tutkimisella. Keskiössä nykyopetuksessa on Suomen sisällissodan ihmisoikeusaspekti, vertailukohtana muut sisällissodat ja kriisit.

Suomen sisällissodasta on kohta kulunut sata vuotta. Haasteena on pitää sisällissota elävänä nykynuorille. Olisi tärkeää selvittää esimerkiksi tutkimuksen keinoin, miten aihe pysyisi kaikkien nuorten tietoisuudessa sodan molempia osapuolia ymmärtäen ja arvostaen.

Sisällissodan mentaalisia seurauksia on tutkittu varsin vähän. Sen mentaaliset seuraukset ovat olleet mittaluokaltaan suuret suomalaiselle yksilölle. Näitä vaikutuksia olisi syytä edelleen perusteellisesti tutkia.

Avainsanat: sisällissota, isänmaallisuus, vaikeneminen, eheytyminen.

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO.....</b>	<b>4</b>
<b>2 SUOMEN SISÄLLISSODAN TAUSTATEKIJÖITÄ JA VAIKUTUKSIA KOULUUN .....</b>	<b>7</b>
2.1. SISÄLLISSODAN SYTTYMISEEN VAIKUTTANEET TEKIJÄT.....	7
2.2. KOULUTUKSEN JA YHTEISKUNNAN JÄLLEENRAKENNUS SODAN JÄLKEEN: YHTEINEN KOULU.....	9
2.3 MAALAIKANSAKOULUN OPETUSSUUNNITELMA (MKO) 1925: KANSALAIKASVATUKSEN KOROSTAMINEN.....	11
2.4 VAIKENEMISEN KULTTUURI: SISÄLLISSODAN KÄSITTELY 1920-LUVULLA.....	13
2.5 VAIKUTUKSET OPETTAJUUTEEN JA OPETTAMISEN ARVOPÄÄMÄÄRIIN 1920-LUVULLA.....	14
2.6 LAPSEN ASEMA 1920-LUVUN KOULUSSA: SOSIAALISEN OIKEUDENMUKAISUUDEN TOTEUTUMATTOMUUS.....	15
2.7 VÄLIVUOSIKYMMENTEN VAIKUTUKSET KOULUUN .....	16
2.7.1 1930-luku: <i>Lapuan liike, IKL</i> .....	16
2.7.2 1940- ja 1950-luku: <i>koulun demokratisoiminen</i> .....	17
2.7.3 1960-luku: <i>arkistot avautuvat, punaisten kunnianpalautus</i> .....	18
<b>3 TUTKIMUKSEN VAIHEET/TOTEUTUS.....</b>	<b>19</b>
3.1 TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA – KYSYMYKSET.....	19
3.2 TUTKIMUSMENETELMÄNÄ KVALITATIIVINEN SISÄLLÖNANALYYSI.....	20
3.3 AINEISTON KERÄÄMINEN JA KUVAILU.....	22
3.4 AINEISTON ANALYYSI.....	23
<b>4 TUTKIMUSTULOKSET.....</b>	<b>25</b>
4.1 SUOMEN SISÄLLISSODAN TAUSTA JA VAIKUTUKSET .....	25
4.2 1920-LUVUN KOULU: OPETTAJUUS JA PILOTETUT ASEENTEET.....	28
4.3 1920-LUVUN LAPSI: PUNAINEN JA VALKOINEN SUOMI.....	28
4.4 MAALAIKANSAKOULUN OPS (1925): HISTORIALLISESTI YMMÄRRETTÄVÄÄ.....	29
4.5 HISTORIANOPETUS 1920-LUVULLA: VAIKENEMINEN JA SANKARITARINAT.....	31
4.6 LÄÄKKEET SUOMEN EHEYTTÄMISEEN: TAIDE JA KESKUSTELU .....	35
4.7 SISÄLLISSODAN ULOTTUVUUS 1930 - 1990-LUKUJEN KOULUMAAILMAAN: MUUTTUVA TARINA .....	36
4.7.1 1930-luku: <i>IKL-aika</i> .....	36
4.7.2 1940- ja 1950-luku: <i>tunnustusta punaisille</i> .....	37
4.7.3 1960-luku: <i>Pohjantähti-trilogia ja objektiivisempi käsitys</i> .....	37
4.7.4 1970-luku: <i>punainen totuus -kädenojennus vuodelle 1918</i> .....	39
4.7.5 1980 - 1990-luku.....	41
4.8 SISÄLLISSODAN KÄSITTELY HISTORIANKIRJASSA 2010-LUVULLA: IHMISOIKEUSASPEKTI.....	41
4.9 2000-LUVUN NÄKÖALAT: SISÄLLISSODAN NÄKYMINEN TÄSSÄ AJASSA .....	42
4.10 MITEN SISÄLLISSOTAA TULEE KÄSITellä 2000-LUVUN KOULUSSA? .....	43
4.11 TRAUMA JA VIHA.....	47
<b>5 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET .....</b>	<b>50</b>
5.1 LUOTETTAVUUS.....	50
5.2 TULOSTEN TARKASTELUA: MISTÄ ON TULTU TÄHÄN?.....	51
5.3 JATKOTUTKIMUSMAHDOLLISUUKSIA.....	53
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>57</b>

# 1 JOHDANTO

Selvitän tutkimuksessani Suomen sisällissodan seurauksia ja niiden vaikutuksia 1920-luvun kouluun: opettajuuteen, oppilaana olemiseen ja ilmapiiriin. Tutkin sisällissodan näkymistä vuonna 1925 ilmestyneessä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa ja kolmessa 1920-luvun historian oppikirjassa. Keskiössä on 1920-luku ja 2000-luku, sisällissodan näkyminen eri tavoin noiden kahden eri ajanjakson koulussa ja yhteiskunnassa. Olen haastatellut kuutta eteläkarjalaista historianopettajaa kevään 2011 aikana. Haastatellut opettajat ovat kertoneet omat näkemyksensä 1920-luvun koulun kasvatusetoksesta ja yhteisestä selviytymisestä jaloilleen sisällissodan myllerrysten jälkeen. Haastateltavat ovat antaneet myös ajankohtaista tietoa 2000-luvun historianopetuksesta ja sen painotuksista. Tutkimuksessa tarkastellaan kaikkia vuosikymmeniä sisällissodan ja nykyajan välillä, päätutkimusalueina sisällissodan luomat heijastukset 1920- ja 2000-lukujen kouluun ja yhteiskuntaan. Päätutkimuskysymyksenä on sisällissodan vaikutukset kouluun ja yhteiskuntaan.

Tutkimustani varten olen perehtynyt aiheeseen liittyviin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Aikaisemmat tutkimukset ja kirjallisuus ovat teoreettisen viitekehyksen runkona, jota vasten tulkitsen tekemiäni teemahaastatteluja. Kirjallisuuden pohjalta tekemiäni tekstin sisällönanalyysin ja analysoimieni haastattelujen synnyttämän kokonaistulkinnan pohjalta olen päätenyt tutkimustuloksiini. Käytän tutkimuksessani rinnan sekä sisällissota- että kansallissota-käsitettä kuvaamaan samaa asiaa, vuonna 1918 käytyä sotaa, koska monissa käyttämissäni tutkimuksissa käytetään kansalaissota-käsitettä ja kaikki haastateltavat taas käyttävät sisällissota-termiä.

Isänmaallisuus opettajien ja koulujen asenneilmapiirissä käy ilmi kaikista lähteistä. Yksipuolinen koulun edustama valkoisen Suomen tulkinta oli punaisten lapsia kohtaan syrjivä ja leimaava. Tällaista yksipuolisuutta ja – arvoisuutta voidaan pitää epätasa-arvoisena punaisen lapsen kannalta koulussa ja työväkitaustaisen kannalta yhteiskunnassa.

Sisällissodan vaikutukset näkyvät tässäkin ajassa, tosin enemmän mentaalisilla kuin tietoisilla tasoilla. Aika, yli sadan vuoden kulumisen tapahtuneesta, on ollut suurin vaikuttaja siihen, että sisällissodasta voidaan nykyaikana puhua avoimesti ja opettaa sitä arvoneutraalisti.

Luokkayhteiskunnan häviäminen on myös helpottanut sisällissotateeman käsittelyä ja tuonut siihen avoimuutta koulussa ja yhteiskunnassa.

Teeman käsittelyssä koulussa pidetään erityisen tärkeänä ihmisoikeusaspektia ja sodan molempia osapuolia psykologisesti ymmärtävää opetus- ja keskusteluotetta. Haastatellut historianopettajat kokevat nykypäivän historianopetuksen olevan objektiivista ja pohdiskelemaan rohkaisevaa.

Aihe on merkittävä sen takia, että sisällissota on eri tasoilla kansakuntamme trauma edelleen ja sen näkymistä ja käsittelyä kouluelämässä ja -opetuksessa ei ole tutkittu kovinkaan paljon. Aikaisemmin aiheet on käsitelty esim. Jukka Rantalan väitöskirjassa 'Kansaa kasvattamassa'. Rantala tuo esiin kaksi tasoa, joilla sisällissotaa voi tarkastella: mikrohistoriallinen eli paikallinen näkökulma ja toisaalta makrohistoriallinen eli kansallinen taso (ks. Rantala 2002, 14). Siltala (2009, 112) sanoo makrotason vastapuolten muodostuneen lopullisesti, kun mikrotason toimijat pääsivät aikaansaamaan tapahtuneita tosiasioita. Niin tutkimustyössä kuin koulussa nuorten kanssa sisällissotaa käsiteltäessä, on tärkeää mikro- ja makrotason heijastaminen toisiinsa, niiden ymmärtäminen ja työstäminen laajentaa sodan kokonaisnäkemystä ja helpottaa sisällissodan synnyn, sotatapahtumien ja sen vaikutusten ymmärrystä nykyihmiselle. Hoppu (2008) toteaa, että muistelmat, asiakirjat sekä uusien historiantutkimus auttavat raottamaan sisällissodan aikaista todellisuutta niin paikallishistoriallisesta kuin laajemmastakin näkökulmasta.

Leevi Launonen tuo aiheeseen pedagogista perspektiiviä eri vuosikymmeniltä väitöskirjassaan 'Eettinen kasvatustajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle.' Launonen kuvaa Risto Rinteen tekemän opetussuunnitelmateoreettisen väitöskirjan pohjalta maalaiskansakoulun eetosta ja kasvatuksen keinoja. Launosen (2000, 190) mukaan 1920-luvun eettistä kasvatustajattelua hallitsi käsitys siitä, että yksilön tuli kehittyä siveelliseksi persoonallisuudeksi, mikä tarkoitti kansallisen arvomaailman omaksumista ja yhteiskunnallista luonteenlujuutta. Kasvatuksessa käytettiin hyväksi muun muassa suurten moraalisten esikuvien innoittavaa vaikutusta. Koululaitoksella oli oma tärkeä tehtävänsä kansallisen identiteetin vahvistajana ja yhteisen arvojärjestelmän rakentajana. Launosen tutkimuksen mukaan erityisesti kansakoulu kykeni 1920- ja 1930-luvuilla eheyttämään kansamme (Launonen 2000, 158).

Risto Rinne käsittelee vuonna 1984 ilmestyneessä väitöskirjassaan eri aikojen opetussuunnitelmien eroja. Näiden ja muiden tehtyjen tutkimusten sekä yhteiskunta-analyysien

pohjalta pyrin kuvaamaan sisällissodan käsittelytapoja koulussa sekä sisällissodan vaikutuksia kouluun ja yhteiskuntaan, aikaperspektiivinä miltei 100 vuotta.

Psykohistorioitsija Juha Siltala on tutkinut 2000-luvulla psykohistoriallisin menetelmin Suomen sisällissodassa vaikuttaneita psykologisia mekanismeja. Heikki Ylikangas on toiminut 1990-luvulla suunnannäyttäjänä Suomen historiallisten kipukohtien selvittämisessä ja selittämisessä.

Olin syksyllä 2010 eräässä Etelä-Karjalan koulussa seuraamassa yhdeksännen luokan opiskelua Suomen sisällissota-aiheen tiimoilta. Tuon havainnoinnin tarkoituksena oli saada kuva 9.luokkalaisen käsityksestä Suomen sisällissodasta. Tätä kokemusta ja tietoisuutta syvensin oppilaiden kanssa eri keinoin, esimerkiksi kirjallisen ja taiteellisen työskentelyn kautta.

# 2 SUOMEN SISÄLLISSODAN TAUSTATEKIJÖITÄ JA VAIKUTUKSIA KOULUUN

## *2.1. Sisällissodan syttymiseen vaikuttaneet tekijät*

Suomalainen yhteiskunta hajosi ensimmäisen maailmansodan aikana taloudellisesti, poliittisesti ja moraalisesti (Siltala 2009, 41). Rakennemuutoksen hitaus ja poliittisen järjestelmän alakerroksissa luomat odotukset törmäsivät toisiinsa vuoden 1918 sodassa, selittää Ahonen (2003, 71) sodan taustaa. Vastustajan syyttäminen kaikesta ajoi sosialistien johtajat vastahakoisen kumouksen kurssille (Siltala 2009, 78).

Marraskuussa 1917 kaikki työväenliikkeen keskeiset poliittiset vaatimukset olivat täytymässä. Työaikalait, kunnallislait, torpparilait jne. Suomen työväenliikkeen toiminta perustui alusta alkaen näiden epäkohtien korjaamiseen. Suomessa keisariajan päättyminen oli synnyttänyt valtatyhjön, ja porvarilliset ryhmät ja työväestö taistelivat valtion johtamisesta (Malmi & Järvelä 2008, 11). Valtiokoneistolla ei ollut käytössään riittävää järjestysvaltaa, mikä loi tilauksen paikallisille järjestys- ym. kaarteille (Pulma 1995). Kriisin ydin oli poliittinen järjestelmä, sen kehittymättömyys, riippuvuus Venäjästä ja poliitikkojen kyvyttömyys tehdä kompromisseja (Haapala 1995, 263). Siltala (ks. 2009, 10, 24) kuvaa työväenliikkeen huojuvaa tilannetta: seikkailijat ja vastaliittyneet kaappasivat sosiaalidemokraattisen puolueen. Odottava vallankumouksellisuus keskittyi vaalimaan puhdasta, kompromissitonta luokkatietoisuutta ja työväen järjestökoneistoa. Työväki vaati vallanottoa tietämättä oikein, mitä sillä tehdä. Ajatus vallanotosta huimasi sosialistijohtajia. Oman itseymmärryksen mukaan oltiin tekemässä jotakin suurta ja suurenmoista (Siltala 2009, 72-73).

Tammikuun puolivälistä 1918 lähtien suojeluskuntalaiset ja punakaartilaiset olivat jo käytännössä sotatilassa keskenään, takavarikoivat toistensa aselähetyksiä ja pysäyttelivät junia,

tekivät rangaistusretkiä ympäristöön ja ammuskelivat toisiaan kahakoissa (Siltala 2009, 112). Marraskuussa 1917 tapahtuneen Venäjän bolsevikivallankaappauksen jälkeen alkoi myös Suomessa sisällissota tammikuun lopussa 1918 (Muilu 2010, 9). Tammikuun 27. päivän viimeisinä tunteina punakaartit ottivat vallan Helsingissä ja saman tien koko eteläisessä Suomessa (Muilu 2010, 19). Punakaartien johto luotti venäläisen sotaväen apuun (Ylikangas 1999, 200). Sodan kehittymisellä oli pitkä tausta. Viha ja katkeruus olivat päässeet kerääntymään pitkän aikaa, epäluulo vain kasvoi punaisten järjestyskaartien ja valkoisten suojeluskuntajoukkojen välillä (Railo 2011, 22). Alun perin paikallisiin tarpeisiin muodostettuja suojeluskuntia ja toisaalta järjestys- ja punakaarteja ei ollut tarkoitettu varsinaiseen sodankäyntiin. Siitä huolimatta senaatti ja kansanvaltuuskunta joutuivat sodan alussa turvaamaan niihin lähes ainoina käytettävissä olevina sotajoukkoina (Hoppu 2009, 112). Missä oli sotatynnyri ja kuka heitti siihen sytykkeen? Siltala (2009, 21) kysyy. Muodostui poispainettu räjähdyslataus, joka sitten kansalaissodassa syttyi (Siltala 1999, 699).

Risto Rinteen (1984, 124) mukaan ennen kaikkea maaseudun vähäosaisten asema loi pohjan alkavalle kansalaissodalle. Sisällissota syttyi, vaikka suuri määrä tasa-arvoa kehittäviä uudistuksia oli tulossa: loppuvuodesta 1917 kahdeksan tunnin työpäivä oli tosiasia, korkein valta oli siirtynyt eduskunnan käsiin, kunnallislaki demokratisoitu ja kunnallisvaalit määrätty pidettäväksi sen mukaan ja torpparivapautuskin oli tulossa (Siltala 2009, 31). Päämäärä latautui niin voimakkaalla tunteella, että riski hämärtyi. Päätökset oli tehtävä sumeiden tilannearvioiden perusteella. Sisällissota oli tulos kipeiden rakenteellisten ongelmien äkkipolitisoitumisesta ja ylikuumenneen politiikan tuottamasta ulosmurtautumisyrityksestä (ks. Siltala 2009, 66,70).

Launonen (2000, 94) kertoo, että työväenliikkeestä tuli kansakoulun ideologinen kilpailija, koska opettajat edustivat perinteisesti porvarillisia arvoja. Kaikki sosialistit eivät olisi halunneet lähteä vallankumouksen tielle: keskittien sosialistit kokivat lähteneensä kapinaan surullisina epätoivoisesta hankkeesta, Siltala (2009, 115) kertoo. Punaisten vallanotto on alkanut näyttää ennen muuta vallankumoukselta johon jouduttiin, Ehrnrooth (1992, 23) painottaa. Kaikki nämä edellä mainitut tekijät aiheuttivat molemmissa osapuolissa syvän vihan ja pelon, ja syntynyt lumipalloilmiö aiheutti sisällissodan syttymisen. Haapala (1995) toteaa, että sisällissota ei alkanut, vaan se aloitettiin. Kun jo oltiin sodassa, oli myös vielä monta tilaisuutta lopettaa se (Haapala 1995, 225).



Sisällissota vaikutti suuresti kaikkiin suomalaisiin, erityisesti lapsiin ja nuoriin. Suomen sisällissodassa 1918 arvioidaan kuolleen noin 1900 alle 17-vuotiasta lasta. Keskeisiä lasten kokemuksia olivat epävarmuus, turvattomuus, pelko ja hämmennys (Junila & Jalagin 2009, 322).

Valkoisen armeijan voitot nähtiin Suomen ensimmäisen itsenäisen armeijan voittoina ja muodostivat tärkeän osan sotien välisen ajan kansallisesta identiteetistä (Roselius 2006, 155). Yhteiskuntarauhaa edistivät sodan jälkeen toteutuneet torpparivapautus, kahdeksan tunnin työaikalaki ja demokraattinen poliittinen toiminta. Sama perustuslaki tehtiin kaikille (Malmi & Järvelä 2008, 245). O’Leary (2001, 438) toteaa Yhdysvaltain sisällissodasta, että Etelävaltiot voittivat kulttuurin kentällä sen, mitä taistelukentällä hävisivät. Samaa voi todeta punaisten sodan jälkeen saamistaan yhteiskunnallisista uudistuksista ja oikeuksista.

## ***2.2. Koulutuksen ja yhteiskunnan jälleenrakennus sodan jälkeen: yhteinen koulu***

Viimeistään vuoden 1918 sodan aikana oli käynyt ilmi, että maassa olikin kaksi kansakuntaa, hyväosaiset ja huono-osaiset, jotka järjestäytyivät omien lippujensa taakse. Kansanopetus joutui uuteen valoon. Koulun piti eheyttää ja yhdenmukaistaa Suomea (ks. Ahonen 2003, 68-69). Porvarilliset ihanteet vaikuttivat paljon 1920- ja 1930-lukujen aatteelliseen ilmastoon. Vuoden 1918 tragediaa pyrittiin välttämään kasvattamalla nousevaa sukupolvea valkoisen Suomen solidaarisuuteen ja identiteettiin (Launonen 2000, 158). Samalla oli syytä tarkastella ennen sotaa epäonnistunutta tasa-arvoista kohtelua, Ahosen (2003, 9-10) mukaan tasa-arvo joutui uudelleen arvioinnin kohteeksi vuoden 1918 kansalaissodan jälkeen. Rantala valaisee syntyneitä kiistaa suhtautumisessa hävinneisiin: jotkut voittaneen puolen edustajat halusivat langettaa punaisille mahdollisimman ankaran rangaistuksen. Toiset taas tahtoivat kohdella kukistuneita maltillisemmin uskoen siten edistävänsä kahtia jakautuneen kansan yhtenäistämistä (Rantala 2002, 11). Opettajia oli punaisella puolella sisällissodassa melko vähän, valtaosa opettajista valitsi kansalaissodassa valkoisen puolen. Seitsemän kansakoulunopettajaa teloitettiin punaisina keväällä 1918 ja yksi murhattiin, 32 opettajaa erotettiin (Rantala 2002, 15-17). Koululaitoksella oli oma tärkeä tehtävänsä kansallisen identiteetin vahvistajana ja yhteisen arvojärjestelmän rakentajana (Launonen 2000, 158).

Sodan jälkeen yhteiskunta- ja koulupolitiikan saattoi valjastaa joko suojamuurien rakentamiseen tai kuilun eheyttämiseen. Sisällissota viilensi entisestään mielipideilmastoa

(Ahonen 2003, 71). Kansakunnan fyysisen ja moraalisen tason kohottaminen nähtiin elinehtona taistelussa ”idän uhkaa”, bolsevismia ja venäläisyyttä vastaan. Tärkeä merkitys oli myös kansakoululaitoksen laajentamisella, sillä koulussa saatiin vähitellen koko ikäluokka yhtenäisen valvonnan piiriin (Pulma 1987, 127). Launonen (2000, 98) korostaa, että oppivelvollisuuslaki teki vihdoinkin lopun Cygnaeuksen vapaaehtoisen koulutien periaatteesta ja saattoi kaikki 7-15-vuotiaat oppivelvollisuuden piiriin.

Sisällissota heitti pitkän varjon myös sisäpolitiikkaan, mikä selittää 1920-luvun lyhytaikaisia hallituksia ja syviä ideologisia ristiriitoja (Meinander 2006, 159). Koululaitoksen kannalta merkittävintä oli kaikkien kansakoulujen siirtyminen vuoden 1918 alusta kunnan kouluiksi ja ylläpidettäviksi. Siitä lähtien kunnan velvollisuutena oli huolehtia kansakoulujen toiminnasta (Kukkonen 1996, 183.) Launonen painottaakin koululaitoksen tärkeää tehtävää kansallisen identiteetin vahvistajana ja yhteisen arvojärjestelmän rakentajana. Merkittävää onkin Launosen tutkimuksen havainto siitä, että kansakoulu kykeni 1920- ja 1930-luvuilla eheyttämään kansaamme (Launonen 2000, 158). Rantala (2002, 11) toteaa, että hävinnyt osapuoli näytti integroituvan yhteiskuntaan. Kansaa yritettiin yhtenäistää myös koululaitoksen avulla.

Taiteella on ollut ja on erittäin suuri merkitys sisällissodan käsittelyssä ja työstämisessä. Meinander (2006) kertoo, että sisällissodan jälkeen taiteilijat oli valjastettu vahvistamaan syntyneen tasavallan tavoitteita ja kiillottamaan sen kuvaa, esim. Gallen-Kallela oli suunnitellut suuren osan nuoren tasavallan virallisista kunniamerkeistä ja muista tunnuksista. Sibelius oli säveltänyt Jääkärimarssin (1918), mikä antoi hänelle monissa yhteyksissä kunniaapaikan. Myös urheilija Paavo Nurmi säteili juuri niitä ominaisuuksia, joita tuore tasavalta halusi liitettävän itseensä – nuoruutta, kauneutta ja tyyntä tahdonvoimaa (Meinander 2006, 171). Taide kaikilla osaluillaan olikin sisällissodan jälkeisinä vuosina ja vuosikymmeninä varsin vahvasti valkoisesti painottunutta, vasta 1960-luvulla saatiin tasapuolisuutta tulkintaan esimerkiksi kirjallisuuden muodossa. Siihen saakka punaisen puolen taiteellista tulkintaa saattoivat edustaa lähinnä punaisten muistomerkit.

Ajanjaksoa 1919 – 1944 on vertauskuvallisesti kutsuttu ’ensimmäiseksi tasavallaksi’ erotukseksi myöhemmästä, jatkosodan jälkeisestä ’toisesta tasavallasta’. Ensimmäisen tasavallan ilmapiirissä moniarvoisuus oli vieras ajatus. Ensimmäisen tasavallan koulun eetos ei parhaalla mahdollisella tavalla kuronut umpeen sisällissodassa syntyneitä yhteiskuntaryhmien välistä epäluuloa. Poliittisen keskustan ajama eheyttämisohjelma tuli käytännössä ennen pitkää tarkoittamaan hävinneen osapuolen sitouttamista voittajien arvoihin (Ahonen 2003, 108).

Kansalaissodan jälkeen opettajia pidettiin porvarillisen yhteiskunnan edustajina, ja monien vanhempien mielestä työväenluokan lapset eivät saaneet koulussa tasavertaista kohtelua (Rantala 2002, 28). Siltala (2009, 10) korostaa syntynyttä konsensustulkintaa, joka rajasi oikeiden suomalaisten ulkopuolelle niin punaiset kuin valkoisetkin ääriaineokset ja ulkoisti tappajuuden kansallisesta minäkuvasta.

Alapuro (1995) valottaa suojeluskunnan näkemystä tulevaisuuden haasteeseen: heti vuonna 1918 Suojeluskuntain käsikirja saattoi muotoilla ongelman näin: ”Kansalaissodan haavat on saatava arpeutumaan. Maksoi mitä maksoi, ja niin pian kuin suinkin on päästävä siihen, että jos vaara uhkaa maatamme, niin jokainen Suomen mies tahtoo, osaa ja voi sen torjua.” (Alapuro 1995, 319).

Valtio otti aktiivisen roolin sosiaali- ja koulutuspolitiikan toteuttajana. Suomi oli ainut sisällissodan käynyt maa, jossa hävinnyt osapuoli sai ne yhteiskunnalliset oikeudet, joita se kapinalla vaati, ja paljon enemmän kuin sillä oli ennen sotaa. Näin sisällissota päättyi tavallaan tasapeliin, poliittiseen kompromissiin. Sisällissota oli lopulta taite kohti demokratiaa ja käännekohta sääty-yhteiskunnan muuttumisessa moderniksi kansalaisyhteiskunnaksi (Haapala 2009, 404). Tuo kaikki myönteinen kehitys tapahtui pitkällä aikavälillä yhteiskunnallisella tasolla, mutta Siltala (2009, 17) kuvaa sisällissodan jälkihoitoa kansallisen ruumiin puhdistamiseksi ”saastuneesta verestä”.

### ***2.3 Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (MKO) 1925: kansalaiskasvatuksen korostaminen***

1920- ja 1930-lukujen kasvatusajattelua hallitsi vielä eettinen objektivismi ja näkemys yhteiskunnan arvojen siirtämisestä (ks. Launonen 2000, 158, 190). Haapala korostaa vuonna 1921 säädetyin yleisen oppivelvollisuuden yhteiskunnallista merkitystä. Vuoden 1920 oppivelvollisuuskeskustelussa jakautunut kansakunta etsi uudelta pohjalta yhteisen koulun mahdollisia perusteita. Tarpeettomien yhteenottojen välttäminen edellytti rahvaan lasten lähettämistä kouluun (Ahonen 2003, 75). Perusopetuksen leviäminen kaikkiin kansanosiin kavensi osaltaan sosiaalisia eroja (Haapala 2009, 402).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma (MKO) ilmestyi vuonna 1925, sitä edelsi komiteamietintö, joka ilmestyi vuonna 1916. Opetussuunnitelmakomitean työ oli uudelleen käynnistetty vuonna 1918. Nämä ajankohdat sitovat opetussuunnitelman kansalaissotaan ja

Suomen itsenäistymiseen. Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmakomitean voidaan katsoa edustaneen voimakasta Suomi-keskeistä kansallista ajattelua (ks. Rinne 1984, 298,310). Ahosen (2003, 84) mukaan nimenomaan varhaisnuoret tarvitsivat järjestelmällistä kansalaiskasvatusta. Alapuro tuo esiin 1920-luvun kansalaiskasvatuksen ihanteita: tulevan lupaus sisältyi lujuuteen, terveyteen, realismiin, sotilaallisuuteen, urheilullisuuteen, itseluottamukseen (Alapuro 1995, 233).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmassa painottuu kaksi oppiainetta erityisen vahvasti suhteessa sisällissotaan: uskonnon ja historian opetuksella uskotaan olevan erittäin suuri merkitys. Uskonnosta opetussuunnitelma toteaa esimerkiksi seuraavaa: mutta jos jolloinkin nuorisomme kasvatustyössä uskonnollista pohjaa on tarvittu, niin tarvitaan sitä nykyaikana, jolloin uskonnolle vihamieliset voimat pyrkivät horjuttamaan uskonnollisia ja sen ohella monia syvimpiä, siveellisiä peruskäsityksiä ja jolloin tapojen turmelus ja siveellinen höltyminen pelottavassa määrässä on lisääntynyt kansassamme (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 67). Tässä ohjeistuksessa voi nähdä selkeän yhteyden käytyyn sisällissotaan, jota ei kuitenkaan mainita ääneen. Uskonnosta opetussuunnitelma toteaa myös, että uskonnon opetuksen poistaminen kansakoulusta, jota on jo vaadittu, olisi varsinkin näissä oloissa kansan kasvatukselle korvaamaton vahinko. Tarkoituksena on kasvattaa oppilaansa kristillissiveellisiksi luonteiksi (Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925, 67). Kasvatusalan asiantuntijat totesivat 1920-luvulla, että tavoitteena oli ”veljessotamme yhäti vielä suitsuavista raunioista rakentaa uutta elävää Suomea ja uutta, sopusointuista, yksimielistä sukupolvea, toteaa Kaarninen (2008, 130).

Leevi Launonen kuvaa Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa mallikansalaisuutta kuvaavana dokumenttina. Launonen maalaa tutkimuksessaan kokonaiskuvan suomalaisen koulun eettisestä kasvatustajattelusta, johon kuuluu esimerkiksi oikeistolainen suuntaus, valkoisen Suomen aatteet ja kirkollinen arvomaailma (Launonen 2000, 317, 320). Koulun eettisellä kasvatustajattelulla on aina liittymäkohtia oman aikakautensa yhteiskunnalliseen ja aatteelliseen kehitykseen. Erityisesti sisällissodan jälkeen yhteiskunnallinen ja aatteellinen kehitys oli suuressa murroksessa, joten niillä oli varsin suuri painoarvo koulutuspolitiikan kehityksessä ja vuonna 1925 ilmestyneen MKO:n painotuksissa (Launonen 2000, 316). Kansakunnan yhteisen konsensuksen luominen on näiden opetussuunnitelmien eräitä pääfunktioita, Rinne (1984, 337) korostaa.

Rinne kuvaa MKO:n luottavan opettajaan: vuoden 1925 opetussuunnitelma on erittäin pitkälle konkreettinen ja esimerkein valaistu opettajien työtä ohjaava apuväline. Se näyttää antavan opettajille varsin pitkälle päätäntävaltaa opetuksen sisällölliseen ja muodolliseen järjestämiseen.

Ohjeissa ja neuvoissa heijastuu voimakas luottamus opettajiin, opetuksen käsikirja (Rinne 1984, 250-251).

Maalaiskansakoulun opetussuunnitelman vaikutus oli kauaskantoinen, se loi pedagogista pohjaa koulujen opetukselle aina 1950-luvulle asti. Rinne kuvaa tehtyä isoa päätöstä historian opettamisessa: yleinen historia siirretään lähes syrjään historian opetuksesta: se korvataan Suomen historialla (ks. Rinne 1984, 159, 309).

## *2.4 Vaikenemisen kulttuuri: sisällissodan käsittely 1920-luvulla*

Voittajan väkivallantekoja ja erityisesti valkoisen puolen teloittajia ympäröi pitkään näkymätön muuri, jota ei 1920- ja 30-luvun Suomessa ollut lupa murtaa. Valkoisen terrorin kieltäminen tai ainakin siitä vaikeneminen oli merkittävä syy sisällissodan aiheuttaman katkeruuden ja vihan pitkäkestoisuuteen (Roselius 2007, 9). Ylikangas (1996) siteeraa tutkimuksessaan valkoisen puolen perustelumallia sisällissodan jälkeen omien toiminnan oikeuttamiseksi: ”ei ole ihme, jos siellä rintamalla valkoisten poikienkin luonto kovenee.” Argumentoinnin psykologinen sisärakenne on selvä, Ylikangas (1996, 523) toteaa.

SDP:n johto ei halunnut järjestää juhla- tai muistotilaisuuksia vuoden 1918 tapahtumista, jotta tuolloin syntyneet haavat umpeutuisivat ja erimielisyys hautautuisi. Työväenliikkeen rivijäsenten parissa oli kuitenkin tavallista, että kaatuneiden muistoa kunnioitettiin pystyttämällä muistomerkkejä kaatuneiden haudoille ja järjestämällä niillä muistotilaisuuksia (Saarela 2009, 419). Sodan jälkeen kirjallinen julkisuus pyrki nostamaan valkoisten näkemyksen sisällissodan syistä ja seuraamuksista vallitsevaksi. Mielenmuokkausta tapahtui kaikilla lohkoilla: kaunokirjallisuudessa, historiankirjoituksessa, sanomalehdissä, koulukirjoissa, yleistajuisessa tietokirjallisuudessa (Varpio 2009, 444).

Kitkerimmän katkeruuden tuottaa peittely, jota voittaja harjoittaa salatakseen omiensa tekemät hirmutyöt. Sitä vastoin voittaja on kieltäytynyt tunnustamasta omaa syyllisyyttään tekoihin, jotka ylittivät sotilaallisen välttämättömyyden, Ylikangas (1996, 521) toteaa. Tästä peittelystä räikein esimerkki on sodan jälkeen valkoisten perustamat vankileirit. Pekkalainen (2007) kirjoittaa, että valkoisten perustamille vankileireille joutui noin 80 000 kapinaan osallistunutta punaista. Heistä 12 000-14 000 menehtyi, suurin osa nälkään ja tauteihin, osa myös teloitettiin (Pekkalainen & Rustanius 2007, 5).

Sisällissodan tapahtumat vaikuttivat kaikkialla, Ylikangas (1990) kirjoittaa, että monilla tieteenaloilla vuoden 1918 tapahtumat muodostavat jyrkän käänteen. Ne lopettivat senlaatuisten analyysien, joka pohjasi yhteiskunnan taloudelliseen ja sosiaaliseen rakenteeseen. Esimerkiksi historian tutkimuksessa ruhtinoivat vuoden 1918 jälkeen idealistiset ja vahvan nationalistiset selitysmallit (ks. Ylikangas 1990, 91). Vallankumouksen tavoitteluun ei 1920-luvun Suomessa ollut suuria voimia. Maa oli kokenut verisen sisällissodan kauhistuttavine jälkiselvittelyineen ja vasemmistolaisten rivit olivat harvat ja lamaan lyödyt. Uusi polvi oli kuitenkin kasvamassa (Kähkönen 2010, 26).

Sisällissota oli lapsille ja nuorille avainkokemus, jota luonnehtii vaikeneminen: sodanaikaiset kokemukset olivat liian kipeitä muistettavaksi (Junila & Jalagin 2009, 323).

## ***2.5 Vaikutukset opettajuuteen ja opettamisen arvopäämääriin 1920-luvulla***

Valtaosa opettajista valitsi kansalaissodassa valkoisen puolen, mikä osaltaan pohjautui esivallan kunnioitukseen (Rantala 2002, 15). Opettajia ja kansaa erottavaksi tekijäksi kasvoi jo ennen sotaa myös poliittinen työväenliike, ja etenkin sen voimistuva materialistis-kansainvälinen ideologia. Työväestössä alkoi herätä syvä epäluulo aikaisemmin voimakkaasti puolustettua kansakoulua kohtaan, kun nähtiin opettajien joukoittain liittyvän suojeluskuntiin. Tämä ei sopinut yhteen opettajien kristillis-isänmaallisen hengen kanssa (Rinne 1984, 124-125). Siitä huolimatta opettajat pyrkivät toimimaan sovittelijoina, esimerkiksi Siltala (2009, 10) toteaa, että konfrontaatiota väistivät viimeiseen saakka opettajat ja papit, joille kansan yhtenäisyys oli kallis. Rantala (2002, 16) kertoo, että sodan aikana opettajista vain pieni osa niistä kannatti punavaltaa.

Rantala (2002, 22) mainitsee, että Kouluhallitus ei yrittänyt 1920-luvulla estää kapinaan osanottaneiden paluuta työelämään. Tätä voikin pitää eheyttävänä yhteiskunnallisena toimenpiteenä Kouluhallituksen taholta. Rantala (ks. 2002, 15,29) painottaa kansakoulunopettajien yhteisöllisyyttä korostavaa asennetta, ja toteaa, että kansakoulunopettajistosta oli kehittynyt yhteiskunnan koossa pitävä voima. Eettistä kasvatustajattelu hallitsi käsitys siitä, että yksilön tuli kehittyä siveelliseksi persoonallisuudeksi, mikä tarkoitti kansallisen arvomaailman omaksumista ja yhteiskunnallista luonteenlujuutta (Launonen 2000, 190).

Koulutuksessa oli korostettu kansallisia arvoja ja ihanteita. Kansakoulunopettajat olivat poliittisesti merkittäviä vaikuttajia, koska heillä oli mahdollisuus vaikuttaa koko nuorison maailmankatsomukseen (Rantala 2002, 29).

## ***2.6 Lapsen asema 1920-luvun koulussa: sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutumattomuus***

Koko ikäluokalle tarkoitetun oppivelvollisuuskoulun toivottiin ohjaavan sosiaaliselta taustaltaan erilaiset lapset luontevaan kanssakäymiseen toistensa kanssa. Koulu sai toimia sosiaalisen yhteenkuuluvaisuuden tunteen ja kansallisen yhtenäisyyden vahvistajana aikana, jolloin kyseiset arvot olivat rappeutuneet (Rantala 2002, 11.) 1920- ja 1930-lukujen kasvatusajattelua hallitsi vielä eettinen objektivismi ja näkemys yhteiskunnan arvojen siirtämisestä (Launonen 2000, 190).

Kaarninen (2008, 130) kirjoittaa, että kansakoulussa punaorvoista voitiin kasvattaa kunnan kansalaisia, mikä tuli alusta asti punaorpojen kasvatuksen päämääräksi. Eräs punaorpo kertoo 1990-luvulla, että ”punikkien kakarat, vaikka olisi kuinka hyvin osannut läksyt, eivät hyviä numeroja saaneet” (Kaarninen 2008, 131).

Pulman mukaan (Pulma 1987, 136) on mahdollista, että punaorvoille kehittyi voimakkaampi työläisidentiteetti, mikä jarrutti pyrkimystä sosiaaliseen nousuun. Opettajien tulisi suuremmassa määrin kuin tähän asti huolehtia lapsista myös koulun ulkopuolella sekä toimia läheisessä yhteistyössä kotien kanssa (Ote Lastensuojelun yhteispohjoismaisista päämääristä).

Sodan synnyttämä kahtiajako eli pitkään, sillä vielä 1930-luvulle tultaessa lapsia jaettiin punikin pennuiksi ja lahtarin lapsiksi. Pulman (1987, 128) mukaan vuoden 1918 tapahtumat tulkittiin yleisesti osoitukseksi työväestön moraalisesta kypsymättömyydestä, joten työläislasten kasvatusta ja kotioloja vaativat erityisen määrätietoista valvontaa. Oppivelvollisuuden toteuttamista pidettiin keskeisenä tehtävänä, olihan kapina komitean mielestä todistus kansan syvien rivien sivistymättömyydestä, johon oppivelvollisuus ajan mittaan toisi korjauksen. Lasten ajatteluun pyrittiin vaikuttamaan monin keinoin, Varpion (2009, 444) mukaan mielenmuokkausta tapahtui jopa sarjakuvissa ja lastenlehdissä.

Erityisesti lasten kokemuksilla sodasta on pitkät jäljet, sillä sota vaikuttaa heidän koko elämänkaareensa. Sota ei koskaan ole lasten sota, vaan heidän ympärillään olevien aikuisten aikaansaama ilmiö, jonka keskelle myös lapset joutuvat ja jonka seurausten kanssa heidän on tehtävä tiliä (Junila & Jalagin 2009, 320). Kähkönen (2010) kuvaa nuoren maailmankuvan

kehittymistä sisällissodan melskeessä: he olivat sodan aikaan murrosiässä, jolloin ehjien maailmanselitysten tarve on voimakkaimmillaan ja ihmisen ehdottomuus kiihkeintä. Sisällissota ja siihen liittyneet väkivaltaisuuudet radikalisoivat tämän ikäpolven rajusti niin punaisella kuin valkoisellakin puolella, Kähkönen (2010, 25) toteaa.

## *2.7 Väli vuosikymmenten vaikutukset kouluun*

### **2.7.1 1930-luku: Lapuan liike, IKL**

1920-luvun lopulla päätään nostaneen Lapuan liikkeen hetkellinen valta-asema osoitti, että ryhmittymisen ulkoiseksi ja sisäiseksi vaaraksi koettua kommunismia vastaan keräsi sotien välillä laajaa kannatusta (Vesikansa 2004, 25). Lapuan liike jakoi kansan kahtia oikeisto-vasemmistolottuvuudella, ja sen pelkkä muistokin on piinannut ”eheytyvän”, jälkipoliittiseen kauteen siirtyvän kansan omaatuntoa. Siltala (1985, 13) vertaa rinnastaa sisällissodan ja Lapuan liikkeen: vuoteen 1918 rinnastuva kansallinen trauma on nykyisen suomalaisuusidentiteetin kanssa ristiriitaisena vaatinut jatkuvaa läpityöskentelyä. Suomen sisä- ja ulkopoliittikkaa leimasi 1920- ja 1930-luvulla monella tavoin epävakaa naapuruussuhde Neuvostoliittoon. Kesti pitkälle 1930-luvulle ennen kuin valkoisia ”lahtareita” kohtaan tunnettu katkeruus alkoi toden teolla hellittää (ks. Meinander, 2006, 151-156). Vesikansakin (2004, 24) toteaa, että vuoden 1918 vallankumousyrityksen muisto ja pelko uudesta punakapinasta elivät sotien välillä voimakkaina voittajien mielissä. Siltala korostaa Lapuan liikkeen ja sisällissodan yhteyttä toteamalla, että Lapuan liikettä ei voi käsittää erillään kansalaissodasta, jonka hävinnyt osapuoli muisti joukkomurhiin päättyneenä luokkakamppailuna ja voittajat kansallisena vapaustaisteluna ”itäistä perivihollista” ja siihen liittyneitä ’kotimaisia pettureita’ vastaan (Siltala 1985, 32).

Lapuan liikkeen taustalla oli myös aitoa pelkoa itäistä naapuria kohtaan, sillä Siltala (1985, 34) toteaa, että vaikka Suomen punaisten ei uskottu yksinään kykenevän vallankumoukseen, Neuvostoliiton odotettiin heti sopivassa tilaisuudessa hyökkäävän maahan tukemaan uutta kapinaa.

Kansakoulu pysyi 1930-luvulla pitkälti IKL-kahinoiden ulkopuolella, ja sen rooli olikin enemmän yhteiskuntaa yhdistävä kuin erottava. Launonen (2000, 158) toteaa, että erityisesti kansakoulu kykeni 1920- ja 1930-luvuilla eheyttämään kansaamme.

1930-luvun lopulla syttyi talvisota, jossa Vesikansan (2004, 26) mukaan realisoitui se uhka, jonka nimissä suojeluskunnat olivat toimineet. Urheiluvaikuttajana tunnettu Lauri Pihkala oli julistanut jo vuonna 1918, että ”ennemmin tai myöhemmin lyö meille uusi kohtalon hetki” viitaten



Neuvosto-Venäjän hyökkäyshankkeisiin. Kähkönen (2010) kirjoittaa, että SKP oli kielletty Suomessa, mutta sillä oli maanalainen verkosto ja vuoteen 1930 saakka myös vaikutusvaltaa Suomen poliittisessa elämässä erilaisten julkisten järjestöjen kautta. Vuonna 1930 säädetyt kommunistilait heikensivät SKP:n vaikutusta suomalaiseen politiikkaan ratkaisevasti (Kähkönen 2010, 26).

### 2.7.2 1940- ja 1950-luku: koulun demokratisoiminen

Muun yhteiskunnan mukana myös koululaitos haluttiin demokratisoida 1940-luvulla. Se edellytti koulujärjestelmän uusimisen ohella oppikirjojen puhdistamista ja opettajien asenteiden muuttamista. Opettajat piti saada suhtautumaan työläisiin ja näiden arvoihin kunnioittavasti (Rantala 2002, 11). Kansalaissodan jälkeen hallinnut valkoisen Suomen porvarillinen ideologia vaihtui toisen maailmansodan jälkeen koulutuspoliittisesti kansandemokratiaan ja sosiaalisiin arvoihin, Launonen (2000, 301) toteaa.

Puoli vuosisataa sitten opettajiin kohdistettu painostus on arka asia vielä tänäänkin, mikä näkyy siinä, että opettajien erottamispyrkimyksissä todistajina ja syyttäjinä toimineet ihmiset sanovat unohtaneensa tapahtumat. Rantala (2002, 13) kuvaa koulun demokratisoimispyrkimysten mittasuhteiden laajuutta: se oli jättänyt jälkensä sellaisiinkin opettajiin, jotka eivät olleet itse suoranaisesti kokeneet painostusta. 1940-luvun koulun pelon ilmapiiri oli sellainen, että opettajat varoivat puheitaan ja tekemisiään lasten sekä näiden vanhempien ilmiantojen pelosta (ks. Rantala, 1997, 15, 19).

Kukkonen (2008, 14) kuvaa sisäiseksi ilmentymäksi kommunistien ja kansandemokraattien vahvaa kannatusta Suomessa sekä heitä kohtaan tunnettua epäluuloa ja pelkoa muilla tahoilla. Rantala (2002, 20) kuvaa kaupunkiopettajien sitoutumista kertomalla, että yleensä kaupunkiopettajat olivat kieltäytyneet toimimasta punaisten alaisuudessa. Miltei poikkeuksetta Etelä-Suomen opettajat olivatkin jatkaneet työtään välittämättä vallanvaihdosta.

Kokoomus huolestui vuoden 1951 eduskuntavaaleissa kommunistien saamasta hyvästä menestyksestä, SKDL sai 12 000 äänen lisäkannatuksen. Vesikansa (2004) kertoo, että tuolloin Kokoomuksessa päätettiin ryhtyä herätyskampanjaan. Ilmassa oli selvää valkoisen Suomen henkeä, sillä sotien välillä porvarilliset puolueet ja työnantajat olivat olleet rintaa rinnan mukana suojeluskuntajärjestössä (Vesikansa 2004, 16).

### 2.7.3 1960-luku: arkistot avautuvat, punaisten kunnianpalautus

Mäkelä (2009, 472) painottaa sitä, että poliittisten merkitysten tasolla tärkeä avaus valkoisen ja punaisen historiantulkinnan dialogiin alkoi 1960-luvun lopulla. Valkoisia sankareita kunnioitettiin virallisesti myös taiteen keinoin ja akateeminen tutkimus tuki ja myötäili voittaneen puolen tulkintoja. Kertomukset punaisten perheiden ja lasten syrjinnästä koulussa tai työpaikoilla hallitsivat muistitietoa ja suullista historiaa. Tutkimus alkoi kyseenalaistaa ns. valkoista totuutta 1950-luvun lopulla.

Kolmas vaihe sisällissodan käsittelyssä alkoi 1960-luvulla. Jyrkkiä tulkintoja sodasta pyrittiin tasoittamaan korostamalla, että sota oli yhteinen kansallinen kokemus (Haapala & Peltonen 2009, 467). Eri arkistot käynnistivät 1960-luvulla tutkimuksen (Peltonen, 1996, 17). Trauman purkamisen kannalta oli tärkeää, että sodan molemmille osapuolille annettiin 1960-luvulla mahdollisuus kertoa julkisille arkistoille oma tulkintansa sodan seurauksista (Peltonen 2003, 262). Varpio (2009) toteaa, että ei olekaan aihetta väheksyä kaunokirjallisuuden merkitystä historiantutkimuksen haastajana ja toisaalta kansalaisten historiakuvan muokkaajana. Kansalaisten kuva historiasta ei rakennu pelkästään historiatieteen tulosten varaan, vaan se on myös kirjallisuuden, elokuvan ja muun taiteen tarjoamia mielikuvia (Varpio 2009, 462). Taide tarjoaakin rakennusaineeksi siihen, miten voimme ymmärtää historiaamme. Kirjallisuuden merkitystä sisällissodan käsittelyssä voikin pitää suomalaisille terapeuttisena käsittelytapana.

Mäkelä (2009, 472) kertoo, että poliittisten merkitysten tasolla tärkeä avaus valkoisen ja punaisen historiantulkinnan dialogiin alkoi 1960-luvun lopulla. Myös Varpio (2009, 451) kirjoittaa suuresta murroksesta, joka tapahtui 1960-luvulla suhteessa sisällissotaan. Peltonen (2003) käsittelee muistia ja sen eri tasoja. Hän toteaa, että Suomessa muistin paikkoja ja muistin miljöitä, jotka liittyvät sisällissotaan, on runsaasti ja ne ovat eläneet rituaalien ja muistelukerronnan ansiosta. Muisti on osa maisemaa, ja sisällissodasta on säilynyt runsaasti näkyviä merkkejä ympäri Suomea (ks. Peltonen 2003, 189, 191).

# 3 TUTKIMUKSEN VAIHEET/TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimustehtävät ja – kysymykset

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää vuonna 1918 käydyin Suomen sisällissodan vaikutuksia sitä seuranneeseen koulutuspolitiikkaan ja suomalaisen yhteiskunnan rakentumiseen. Pysin kuvaamaan sisällissodan aiheuttamia vaikutuksia eri vuosikymmeninä 1920-luvulta aina tähän päivään saakka, erityisenä tutkimuskohteena 1920- ja 2000-luvut. Tulkintanäkökulmana minulla on Risto Rinteen ja Leevi Launosen opetussuunnitelmateoriaan painottuvat teokset sekä Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma vuodelta 1925, jota Rinne käsittelee teoksessaan monipuolisesti. Olen perehtynyt myös useisiin tunnettujen sisällissodan asiantuntijoiden teoksiin, joukossa muun muassa Jukka Rantalan, Heikki Ylikankaan ja Juha Siltalan kaltaisten tunnettujen sisällissodan asiantuntijoiden teoksia. Lähdekirjallisuuden pohjalta syntyneen teoreettisen viitekehyksen, eli Suomen sisällissodan vaikutusten analyysin, olen heijastanut tekemiini teemahaastatteluihin, pyrkimyksenä synnyttää analyysistä synteesi. Eri vuosikymmenet matkalla 1920-luvusta aina nykypäivään saakka ovat toimineet teemahaastattelujeni perusrunkona.

Tieteellistä ja ylipäätään keskustelua sisällissota-aiheesta on käyty matkan varrella luonnollisesti erittäin runsaasti, mutta sen vaikutuksia kootusti olisi voitu ymmärtääkseni tehdä huomattavasti tehtyä enemmän, tutkimuksessani on keskitytty pitkälti sisällissodan taustoihin ja itse sotatapahtumiin. Kun puhutaan erityisesti 2000-luvun Suomesta ja ihmisistä suhteessa Suomen sisällissotaan, herää suuri kysymys: mikä on sisällissodan vaikutus nyky-yhteiskuntaamme ja yksilöön? Myös tähän kysymykseen olen hakenut vastausta kirjallisten lähteideni ja haastateltavieni avulla.

Tutkimuskysymykset:

1. Miten sisällissota näkyi 1920-luvun opetuksessa, koulutuspolitiikassa ja yhteiskunnassa?

2. Miten sisällissota näkyy tämän päivän koulussa, esim. opetuksessa? Miten aihetta opetetaan, miten sitä tulisi opettaa?
3. Millä tavalla sisällissota on nykyajassa läsnä?
4. Millä lääkkeillä sisällissodan aiheuttamaa katkeruutta ja ongelmia on hoidettu?
5. Millainen on ollut matka vuodesta 1918 aina tähän päivään saakka esimerkiksi kasvatuksen saralla?
6. Miksi dialogi aiheesta on ollut ja on meille suomalaisille niin vaikeaa?

### *3.2 Tutkimusmenetelmänä kvalitatiivinen sisällönanalyysi*

Tutkimuksessa pyritään Alasuutarin mukaan menemään havaintojen ”taakse”, että asioita ei oteta sellaisina kuin ne näyttävät. Pyrkimyksenä on tarkastella yhteiskunnallisia ilmiöitä ennakkoluulottomista ja tuoreista, mutta silti perustelluista näkökulmista (ks. Alasuutari 1999, 81, 234). Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa yksilön ääni tulee kuuluviin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 24). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa, jossa aineistoa kerätään monissa vaiheissa ja usein rinnakkaisesti eri menetelmin, analyysia ei tehdä vain yhdessä tutkimusprosessin vaiheessa vaan pitkin matkaa (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 223).

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa asiasta. Analyysilla pyritään aineisto tiivistämään (Eskola & Suoranta, 1999, 138). Alasuutarin (1999, 39) sanoin laadullinen analyysi koostuu kahdesta vaiheesta, havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta. Analyysivaiheen tehtävä on saada aineistosta systemaattisesti läpikäyden irti jotain, joka suorissa lainauksissa ei sellaisenaan ole läsnä (Ruusuvaori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16). Hirsjärven ja Hurmeen mukaan (2008, 143) laadullisen aineiston käsittely käsittää monia vaiheita. Keskeisiltä osiltaan se on sekä analyysia että synteisiä. Analyysissä eritellään, luokitetaan aineistoa, synteisissä pyritään luomaan kokonaiskuvaa ja esittämään tutkittava ilmiö uudessa perspektiivissä.

Tutkimusmenetelmänä käytin tekstiaineiston kvalitatiivista sisällönanalyysia, koska se menetelmänä soveltuu hyvin aiheeseen liittyvien, jo olemassa olevien tutkimusten sekä tekemiäni teemahaastattelujen tulosten analysoimiseen. Hirsjärvi toteaa, että ymmärtämiseen pyrkivässä

lähestymistavassa käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 224). Eskola ym. kuvaavat analyysin käytön perusteita seuraavasti: aineistolähtöinen analyysi on tarpeellista varsinkin silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkin tietyn ilmiön olemuksesta. Aineistojen avulla tutkija voi löytää uusia näkökulmia (Eskola & Suoranta 1999, 20). Tutkimusongelmasta ja aineistoon tutustumisesta nousevat analyttiset kysymykset on syytä muotoilla avoimiksi, mitä ja miten – kysymyksiksi. Laadullisen tutkimuksen idea on löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsematonta, uusia jäsennyksiä ja uusia merkityksiä (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 16).

Pyrin ymmärtämään sisällissodan vaikutuksia kouluun ja yhteiskuntaan mahdollisimman syvällisesti. Tuomen mukaan tutkimuksen aineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysin tarkoitus on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108).

Vastaan tutkimuskysymyksiini aineiston kokonaistulkinnan perusteella. Kokonaistulkinnalla tarkoitan lähdekirjallisuudesta ja teemahaastatteluista saadun materiaalin analyysia, ja edelleen siitä syntyneitä tuloksia. Näistä saamistani tuloksista olen tehnyt kokonaistulkinnan. Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tulkinta on aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa (Hirsjärvi & Remes & Sajavaara 2009, 229).

Eskola puhuu taustateoriasta, jota vasten aineistoa tarkastellaan. Tällaiset kysymykset edellyttävät tulkintateoriaa, joka ohjaa tutkijan valintoja ja sitä mitä hän aineistosta etsii (Eskola & Suoranta 1999, 82). Taustateorianä olen käyttänyt perehtymieni sisällissota- ja opetussuunnitelmatutkimusten luomaa teoreettista viitekehystä.

Tekemistäni tulkinnoista olen muodostanut synteesein. Hirsjärvi toteaa, että johtopäätökset perustuvat laadittuihin synteeseihin. Synteeseit kokoavat yhteen pääseikat ja antavat kirikkaasti vastaukset annettuihin ongelmiin (Hirsjärvi & Remes Sajavaara 2009, 230).

Olen myös löytänyt toisistaan eroavia ja kiinnostavia tulkintoja kuuden eri näkökulman joukosta. Erilaisuudet ja ”poikkeavat tapaukset” suhteutetaan kokonaisuuteen, joka on varsinaisen tutkimuksen kohteena (Alasuutari 1999, 41). Sisällönanalyysi on menettelytapa, jolla voidaan analysoida dokumentteja systemaattisesti ja objektiivisesti. Sisällönanalyysilla pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 103, 108).

### *3.3 Aineiston kerääminen ja kuvailu*

Haastattelu on yksi tiedonhankinnan perusmuoto ja se on tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä joustava, moniin lähtökohtiin ja tarkoitukseen sopiva menetelmä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2008, 11, 14). Haastattelu on yritys päästä lähemmäksi tutkijamme henkilöitä, heidän kokemuksiaan, elämyksiään ja ajatuksiaan. Tutkimuksen pitää pyrkiä heijastamaan tutkittavien maailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 16).

Aineiston kanssa keskustelu ja löydösten tulkitseminen mahdollistavat tulosten suhteuttamisen aiempiin tutkimustuloksiin ja teoreettisiin keskusteluihin (Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 10).

Tiedustelin sähköpostilla seitsemältä historianopettajalta heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseeni. Kuusi haastateltavaa seitsemästä pyydetyistä suostui, yksi ei vastannut haastattelupyyntöni. Aihe siis selvästi kiinnosti ja motivoi kohderyhmääni, eli valitsemani kohderyhmä oli hyvin motivoitunutta ja edusti myös aiheen asiantuntemusta. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 35) toteavatkin, että haastattelussa on suuremmat mahdollisuudet motivoida henkilöitä kuin lomaketutkimuksessa. Kaikki haastateltavat olivat kahden eri kaupungin alueelta, heistä viisi lukion opettajaa ja yksi yläkoulun historianopettaja. Heillä on myös välitön kosketus koulumaailmaan ja sisällissodan käsittelyyn nuorten kanssa, mikä oli yksi minua kiinnostavista aiheista.

Haastattelin historianopettajia keväällä 2011. Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne kesällä 2011. Kirjoitin kaikki litteroinnit suoraan tietokoneelle. Ensin kirjoitin kunkin haastateltavan vastaukset ylös, ja sen jälkeen siirsin kuhunkin teemaan liittyvät vastaukset sen teeman alle, johon vastaus liittyi. Haastattelujen purkaminen eli litterointi noudattelee haastateltavien suullisia lausumia.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 147) toteavat, että aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia. Se luo pohjan tai kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita sekä yksinkertaistaa ja tiivistää. Se on välttämätöntä, jos haluamme esimerkiksi vertailla aineiston eri osia toisiinsa. Itse olin laatinut aikaisempien tutkimusten ja kirjallisuuden pohjalta kuusi eri teemaa, joiden pohjalta tein haastattelut. Teemoittelun pohjana toimivat pitkälti aikakategoriat, eli tässä tapauksessa eri vuosikymmenet, joiden kautta tutkin Suomen sisällissodan vaikutuksia koulumaailmaan ja yhteiskuntaan, pääpaino 1920- ja 2000-luvuissa.

Pyrin saamaan haastatteluista esiin haastateltavien yhteisiä näkökulmia, ja tekemään niistä yleistyksiä. Tarkoituksena on muodostaa mahdollisimman yleisiä tyyppejä niin, että mukaan otetaan vain sellaisia asioita, jotka esiintyvät suurella osalla haastatteluiden vastauksia. Toisaalta hain haastatteluista myös toisistaan poikkeavia näkökulmia, joita olen tuonut tutkimuksessani esiin. Eskola ja Suoranta (1999, 140) kehottavatkin tutkijaa keskittymään laadullisten aineistojen analyyseissä aineiston eroihin ja moninaisuuteen.

Haastatteluihin muodostamistani teemoista syntyi myös pitkälti tutkimukseni runko, eli etukäteen tehtyjen tutkimusten ja oman mielenkiinnon kohteen synnyttämät teemat muodostivat edelleen analyysin luokittelurungon. Tutkin sisällissodan heijastuksia eri vuosikymmeninä ja nykypäivänä, joten olikin luonnollista, että niistä muotoutui tutkimukseni teemarunko ja analyysiin ryhtyessäni myös luokittelupohja. Pyrin saamaan haastatteluista tulkitsemiä merkitykset keskusteluun (löytämään yhteyden) kirjallisten lähteitteni kanssa.

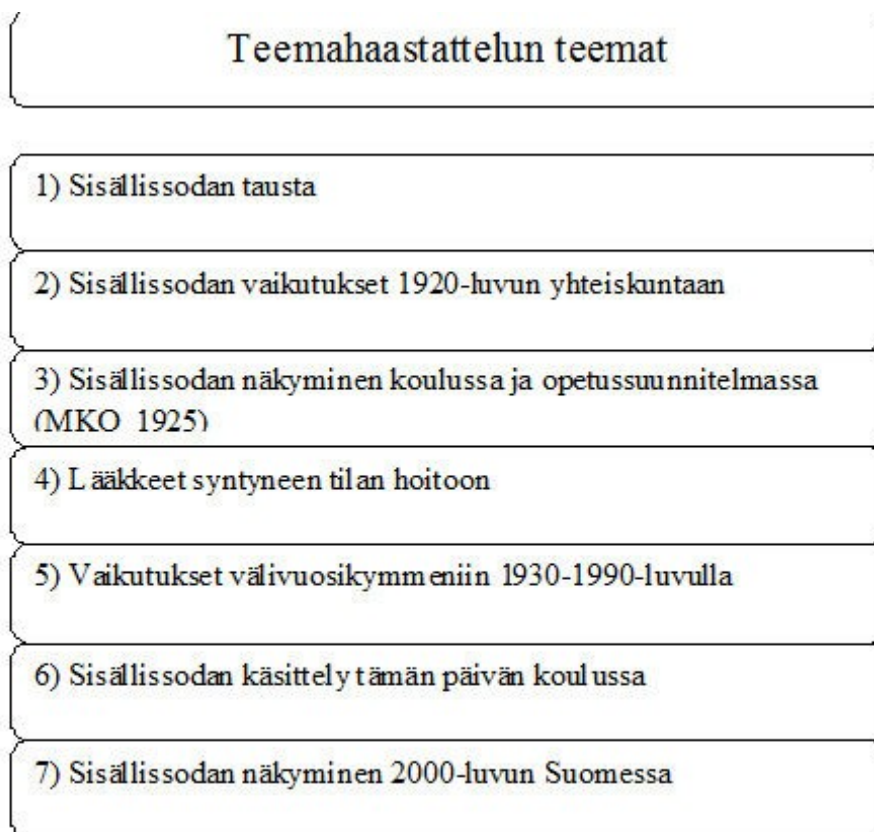
Useiden samaa ilmiötä kuvaavien ”tasalaatuisten” havaintoyksiköiden ottaminen analyysin kohteeksi liittyy siis yhteen keinoon, jolla laadullisessa tutkimuksessa pyritään yleistettävyyteen (Alasuutari 1999, 50). Keräsin teemojen alle aiempien tutkimusten antamat tiedot ja merkitykset, ja sen jälkeen tein saman haastateltavien antamille vastauksille. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 147) toteavatkin, että luokittaessamme jäsenämme tutkittavaa ilmiötä vertailemalla aineiston eri osia toisiinsa. Tiivistäminen tapahtuu analyysin loppuvaiheessa. Itse tein vertailua teemojen sisällä, ja teemoista muodostui edelleen pienempiä alateemoja. Historianopettajien näkemykset olivat monissa kysymyksissä samansuuntaisia erilaisin vivahde-eroin maustettuina, joten niistä sai mielestäni hyvän yleistettävyyden samanseuraisuuden vuoksi. Myös mielenkiintoisia eroja joidenkin kysymysten kohdalla tuli.

### ***3.4 Aineiston analyysi***

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 224) kertovat aineiston analyysiin liittyen, että ymmärtämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään tavallisesti laadullista analyysia ja päätelmien tekoa. Selittämiseen pyrkivässä lähestymistavassa käytetään usein tilastollista analyysia. Itse olen käyttänyt ymmärtämiseen pyrkivää lähestymistapaa, tavoitteena ymmärtää sisällissodan syitä ja seurauksia haastateltavien asiantuntijoiden avulla. Haastattelin historianopettajia teemahaastattelun keinoin, perehtymieni tutkimusten ja teosten avulla tekemieni teemojen kautta. Näiden teemojen alla tarkastelin kirjallisten lähteiden analyysin tuloksia sekä haastateltavieni antamia vastauksia.

Aloin sovittaa vastauksia tekstin sisällönanalyysin keinoin yhteen, joista sain yleistyksiä ja myös poikkeavia näkökulmia niin haastateltavien sisällä kuin haastateltavien näkemyksissä suhteessa kirjallisiin lähteisiin. Yleistettäviä tuloksia sain silloin, kun haastateltavista vähintään puolet oli samaa mieltä ja heidän näkemyksillään oli yhteneväisyyttä tehtyjen tutkimusten tulosten kanssa.

Soininen ja Merisuo-Ström (2009, 40) toteavat, että kvalitatiivinen aineisto on aina altis ennakkokäsitysten ja asenteidenvaikutuksille. Pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä monipuolisesti ja kehittää sellainen teoreettinen näkökulma tai malli, johon luokiteltu aineisto voidaan sijoittaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 150). Aineiston analyysia tehdessäni havaitsin yhden uuden teeman ja samalla uuden tutkimuskysymyksen muotoutumisen: millä lääkkeillä syntynyttä sisällissodan jälkeistä tilannetta pyrittiin hoitamaan ja sovittelemaan? Tuo kysymys on aikaulottuvuudeltaan erittäin pitkä, jopa nykyaikaan saakka ulottuva. Seuraava kuvio havainnollistaa teemahaastattelujeni eri teemat, joiden pohjalta tein haastattelut:



**KUVIO 1.** Teemahaastattelun teemat.



# 4 TUTKIMUSTULOKSET

## 4.1 Suomen sisällissodan tausta ja vaikutukset

Optimistinen harha syntyy sitä helpommin, mitä kauempana maali on ja mitä epäselvemmissä tilanteissa ollaan, Siltala (2009, 76) kuvaa sisällissotaan ryhtymistä. Punaisella puolella oli aseellista valmiutta ryhtyä sotaan, mikä helpotti ja kiihotti sotaan ryhtymisessä.

*Aseellinen valmius oli olemassa, ja liikehdintä ja vastakkainasettelu alkaa (H2).*

Työväki oli toiveikasta valoisamman tulevaisuuden puolesta:

*Ihmiset, jotka liittyivät työväenliikkeeseen olivat ajamassa omaa asiaansa, arkipäivän elämäänsä paremmaksi, ilman sen ihmeellisempää filosofispoliittista ajatusta tai ajatustenvaihtoa (H3).*

Siltala (2009, 32) kuvailee samaan tapaan ihmisten virinnyttä toiveikkuutta sodan alla toteamalla, että tavalliset ihmiset haaveilivat tasa-arvoisesta osuudesta kakkuun. Kansa oli jakautunut kahtia henkisesti ja taloudellisesti. Työväestön elinolosuhteet olivat heikot. Romanttinen toiveikkuus köyhässä väestönosassa herää:

*Katkeruus syvenee, yhä useampi kokee vääryyttä. On patruunat ja työväki, sosialismi tulee sopivasti, toivo. Johdetaan harhaan, tulee lumipalloilmiö, katkeruus lisääntyy. Sitten katsotaan, kummalle valta kuuluu (H6).*

Sosiaalidemokraattisen puolueen toiminnan sodan alla kaikki haastateltavat näkivät hurmoshenkisenä, ja toisaalta kahden ryhmittymän välisenä kamppailuna liikkeen sisäisestä vallasta:

*Sosiaalidemokraateissa on haukat ja rauhan miehet. Yhä useampi koki vääryyttä (H6).*

*Demareilla oli valtava tsemppimeininki, halu muutokseen, valmius käyttää myös väkivaltaa, ja usko poliittisten ratkaisujen aikaansaamiseksi oli menetetty (H1).*

Tätä työväen ”tsemppimeininkiä” Siltala (2009, 32) kuvaa toteamalla, että suurlakon jälkeen jäljelle jäi kuitenkin toimintaan pakottava tunnelma.

Suomen sisällissotaan johtaneista syistä haastateltavilla oli yhtäläiset näkemykset. Ensimmäinen maailmansota oli käynnissä, kansa oli jakautunut kahtia henkisesti ja taloudellisesti. Työväestön elinolosuhteet olivat heikot. Järjestysvallan tyhjiön ja Euroopan esimerkin, eli siellä riehuvien sisällissotien nähtiin myös lisäävän levotonta ilmapiiriä.

Seuraavan sivun kaavio havainnollistaa haastateltavien näkemyksiä Suomen sisällissodan vaikutuksista eri vuosikymmeninä:

## SUOMEN SISÄLLISSODAN VAIKUTUKSET

Sodan tausta (5.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• itsenäisen Suomen synnytyksivut</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aseellinen valmius</li> <li>• valtatyhjiö</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• työväen toiveikkuus, köyhyys</li> <li>• lumipalloilmiö</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• syvenevä katkeruus,</li> <li>• vääryyden kokemus</li> </ul>
1920-luku (5.2 ja 5.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oltiin tarkkoja taustasta koulussa (pun. vs valk.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koti, uskonto ja isänmaa-eetos koulussa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kurinalaisuus mm. koulussa: kansalaiskasvatus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• voittajien tulkinta</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• koululaitos muutoksessa</li> <li>• lasten epätasa-arvoisuus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aikuisten piilotetut asenteet</li> <li>• syrjimin, syyllistäminen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• OPS:n painotukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• historian oppikirja: voittajien historiankirjoitus</li> </ul>
1930-1950-luku (5.6.1)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• punaisilla rikollisen status talvisotaan saakka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sosiaaliset uudistukset ennen talvisotaa</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• hallituksen muodostaminen 1945: tunnustus punaisille</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• oikeudenmukaisempi Suomi</li> <li>• Neuvostoliiton pelko</li> </ul>
1960-1970-luku (5.6.3)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• enemmän objektiivisuutta</li> <li>• linkit vuoteen 1918</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pohjantähti-trilogia asenteiden muuttajana</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kansakunnan haavojen tasoittaminen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• punaisten näkökanta esiin</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• peruskoulu-uudistus = sovinnon politiikka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• taistolaisuus = keskustelun ilmapiiri</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pirkkalan moniste = tasa-arvoisempi OPS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• suomettumisen näkyminen koulukirjoissa</li> </ul>
1980-1990-luku (5.6.5)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vapaussodan vire historiassa</li> <li>• oikeistolainen tulkinta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ei luokkavastakohtaisuutta</li> <li>• Suomen sotasurmat -hanke</li> </ul>
2000-luku (5.7-5.9)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ei enää aiheena tabu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aika: monitulkintaisuus</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• valkoisten syyllisyysaspekti</li> <li>• mentaaliset tasot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• objektiivinen, neutraali kuva</li> <li>• puolueeton tutkimus</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• moraalinen kysymys: "miten se noin lipsahti?"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tutkitaan paikallisuuden kautta</li> </ul>

KUVIO 2. Sisällissodan vaikutukset vuosikymmenittäin kouluun ja yhteiskuntaan haastateltavien mukaan.

## 4.2 1920-luvun koulu: opettajuus ja piilotetut asenteet

Opettajien odotettiin olevan kansakuntaa rakentavien arvojen henkilöitymiä, nuoren kansakunnan mallikansalaisia. 1920-luvulla oli seminaarilaisen sopimatonta liikkua työväenliikkeen piireissä (Ahonen 2003, 100-101).

*Opettajat valikoitiin, piti piilottaa, jos oli ”punaiseen päin”, opettajan piti olla tarkka oppilaan taustasta erityisesti oppikouluun mentäessä, ”punaisten penikat” eriteltiin jollain tapaa (H2).*

*Vuosi 1918 ohjasi sivistyneistön asenteita ensimmäisten vuosikymmenten aikana, sivistyneistö edusti sodan voittajia. Koti, uskonto ja isänmaa-eetos oli voimakkaasti edustettuna koulussa (H5).*

*Kurinalainen, isänmaallisuutta ja voittajien ajattelutapaa korostava, historiallisesti ymmärrettävää, kansakoulussa piti ottaa kaikki piirit huomioon kuitenkin (H2).*

*Opettajilla oli kristillis-isänmaallinen henki, seminaarien koulutus oli tämäntyyppistä, opettajat ja papit liittyivät suojeluskuntiin (H4).*

*Seuraavia sukupolvia syyllistettiin, ehkä poikkeuksiakin oli (H2).*

*Opettajat edustivat virallista tarinaa ja valkoista Suomea. Opettajan ammattiin ei lähdetty yleensä köyhistä ja työläisistä lähtökohdista. Opettaja ei voinut kovin punaisia puhella. Vaikuttiko seminaarien opiskelijavalintoihin? (H4).*

## 4.3 1920-luvun lapsi: punainen ja valkoinen Suomi

Sisällissodan tragedia kosketti kaikkia: moni perhe oli vailla elättäjää, ja lapset söivät jäkäläleipää (Kähkönen 2010, 20). Kaarninen (ks. 2008, 130) kertoo, että punaorvoista voitiin kasvattaa kunnan kansalaisia. Tavoitteena oli ”veljessotamme yhäti vielä suitsuavista raunioista rakentaa uutta elävää Suomea ja uutta sopusointuista, yksimielistä sukupolvea.” Lapsen asema sisällissodan jälkeisessä Suomessa ei ollut tasa-arvoinen. Junila (2009) kertoo, että paras ympäristö lasten kokemusten käsittelemisiin oli koulu. Kouluissa ei kuitenkaan keskusteltu lasten kokemuksista siten, että ne olisi liitetty sodan tapahtumiin yhtenäiseksi, johdonmukaiseksi kertomukseksi (Junila & Jalagin 2009, 332).

Punaisten vanhempien lapsena olo koulussa ei ollut kadehdittavaa, mikä käy ilmi lähdeaineistoista ja haastatteluista:

*Tilanne heijastui väistämättä lasten asenteisiin, lapset toivat jaon esiin voimakkaammin. Opettajat painottivat enemmän ajatusta kansan yhtenäisyydestä (H5).*

*Itsenäistyneen maan koululaitos muuttui nopeasti: ne lapset jotka tulevat 20- ja 30-l. kouluun, olivat likeisessä suhteessa sotaan, sukujensa kautta he todistivat sodan hirveyttä, sukupolvenvaihdos tapahtui (H2).*

*Punaisen lapsen olo oli surkea ja epävarma, opettajat olivat kallellaan toiselle puolelle, seurauksena oli epätasa-arvoisuus (H3).*

*Punaisella lapsella oli vaara tulla syrjityksi, monia nimiteltiin esim. ”punikin pennuksi”. Opettajien asenteellisuus oli lapsia piilotetumpaa (H1).*

Siltalakin (2009, 12) kuvaa myös pitkään jatkunutta diskriminointia. Hän puhuu vanhempien ahdistuneesta hiljaisuudesta, jonka lapset sisäistävät omaksi taakakseen.

*Opettajakunta oli oikeistolaisista piireistä, OPS heijasteli valkoista Suomea, opetus oli painottunutta. Seurauksena oli lasten epätasa-arvoinen kohtelu (H3).*

Toisaalla todetaan, että lapsille annettiin anteeksi, työ lasten hyväksi oli ehkä myös katumustyötä, kun huomattiin, että isille oli oltu ehkä liian ankaria (Kaarninen 2008, 129). Kähkönen (2010, 11) puhuu sukupolvesta, jonka nuoruus hukkui 1900-luvun rajuimpaan väkivallan hyökyaaltoon.

Opettajien piilotetut asenteet ja opetussuunnitelman painotukset olivat punaisten lapsien suurimpia kompastuskiviä. Koulun opetuksen täytyi aiheuttaa monessa lapsessa suurta hämmennystä (Junila & Jalagin 2009, 332). Myös Ahonen toteaa, että osa lapsista koki koulun kansalaiskasvatuksen vieraaksi ja kouluopetuksen vastaanottamisen siksi hankalaksi (Ahonen 2003, 108).

#### **4.4 Maalaiskansakoulun OPS (1925): historiallisesti ymmärrettävää**

Haastateltavien mielestä maalaiskansakoulun kasvatusetos oli isänmaallinen ja moniarvoisuudesta ei voinut puhua. Tutkittavat olivat kuitenkin yksiseuraisia siitä, että isänmaallisuus ja

”yksiarvoisuus” oli pakon sanelema lähtökohta tuossa arassa tilanteessa. Sisällissota oli tuoreessa muistissa kaikilla, liialle omalle ajattelulle ei saanut antaa tilaa.

*Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma on kurinalainen, isänmaallisuutta ja voittajien ajattelutapaa korostava. Se on historiallisesti ymmärrettävää, kansakoulussa piti ottaa kaikki piirit huomioon kuitenkin (H2).*

*Kansallisvaltion rakennustyö on nähtävissä (H5).*

Rantalan (2002) mielestä poliittinen työväenliike oli uskontovastainen. Hän syyttää sosiaalidemokraattista liikettä myös isänmaanrakkauden puutteesta (Rantala 2002, 15). Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmaa edeltäneessä komiteamietinnössä työväenliikettä syytettiin uskonnolle vihamieliseksi piiriksi. Tällaista menettelytapaa useimmat haastateltavat paheksuivat:

*Näin arvolatautuneita asioita ei saisi olla komiteamietinnössä: ”uskonnolle vihamieliset piirit” (H2:n kommentti komiteamietinnön näkemyksestä työväenliikkeestä).*

Opetussuunnitelma painotti harrastusten monipuolisuuden tärkeyttä, tässä haastateltavat näkevät paljon hyvää. Yksi haastateltava ihmettelee ristiriitaisuutta: koulu ei ole moniarvoinen, mutta kannustaa silti monipuolisiin harrastuksiin. Harrastuksien sisällössä nähtiin myös valmistautumista mahdolliseen Neuvostoliiton uhkaan:

*Harrastusten painottaminen: ei niin helposti agitoitavissa, tulee laajempaa näkökulmaa, ei tule yhden asian henkilöitä, työväelle tulee harrastuksia alkoholinkäytön sijaan (H1).*

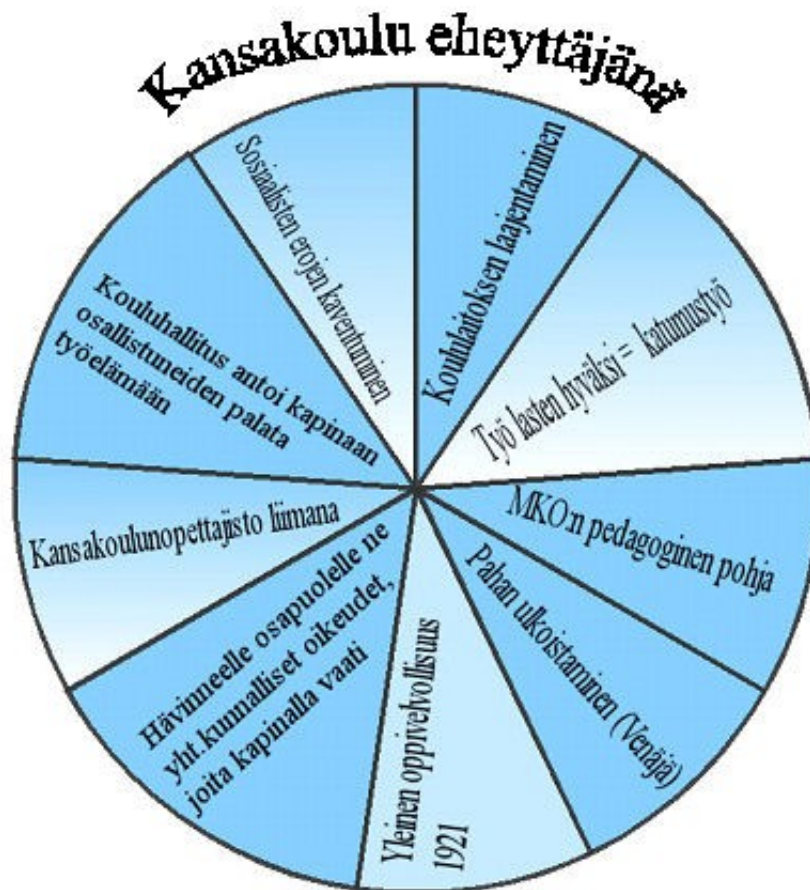
*Ainahan ihminen virikkeitä tarvitsee (ampuminen ja liikunta), puutyöt luonnollisia, isänmaallinen ajattelu: ”kestävät sitten sodassa paremmin”. Pienoinen ristiriita: monipuolisuus (H2).*

*Neuvostoliiton pelko, oliko se turha – myöhemmässä valossa ei ollut turha (H4).*

Risto Rinne kummastelee väitöskirjassaan demokratiakasvatuksen puuttumista Maalaiskansakoulun opetussuunnitelmasta. Rinne toteaa, että kansalaissodan jälkeisen ajan olisi olettanut vaativan yhteiskunnallisen kontrollin ja sopeuttavan sosialisointia lisäämistä ja tätä kautta jonkinlaisen kansanvaltaisen demokratian korostamista (Rinne 1984, 297). Haastateltavat eivät yhdy Rinteen näkemyksiin, eivätkä näe mitään ihmeellistä demokratiakasvatuksen puuttumisessa opetussuunnitelman tavoitteista ja sisällöistä:

*Kansa ei ollut vielä kypsä siihen. Kansa haluttiin pitää kansa kurissa ja järjestyksessä, siihen ei luotettu. Enkä ihmettele koska oli käynyt niin köpelösti (H4).*

Seuraava kuvio havainnollistaa kansakoulun suurta merkitystä kansakunnan eheyttäjänä ja tulevaisuudenuskon luojana.



**KUVIO 3.** Koululaitoksen lääkkeet sisällissodan vaikutusten hoitoon (luvut 4.1 – 4.6).

#### 4.5 Historianopetus 1920-luvulla: vaikeneminen ja sankaritarinat

*Tuohon aikaan historianopetus oli karsittua, sisällissodasta ei juurikaan puhuttu, vapaussodasta puhuttiin (H2).*

Tutkin haastateltavien kanssa sitaattiotteita historian oppikirjoista 1920-luvulta, koskien vast'ikään käytyä sisällissotaa. Haastattelujen tuloksena kävi ilmi, että syyllisyys sisällissodasta säilytettiin venäläisten harteille. Paha ulkoistettiin venäläisten syyksi, kuten seuraavat näytteet 1920-luvun historiankirjoista osoittavat:

*Työlakkoja tukivat ja lietsoivat maassamme edelleen oleskelevat venäläiset sotilaat (Hainari & Laitakari 1928, 250).*

*Suomessa majaileva venäläinen sotaväki antoi tehokasta apua punakaartien muodostamisessa luovuttaen niille pyssyjä ja ampumavaroja sekä kiihoittaen niitä väkivaltaisesti anastamaan hallitusvallan. Näin alkoi punakaartilaiskapina (Mantere & Sarva 1927, 201).*

Vankileireistä 1920-luvun historiankirjat vaikenivat täysin. Kirjoissa puhutaan vain vankiloista, joihin otettiin ”joitakin vankeja”. Vankileireistä on myöhemmin selvinnyt se tosiasia, että niiden tietoisena tarkoituksena olikin tuhota ihmisiä pitämällä punavankeja nälässä ja kohtelemalla heitä epäinhimillisesti. Punavankileirien rooli suomalaisen yhteiskunnan haavoittuneisuuden ilmentäjänä (Tuomikoski 2011, 37) onkin ilmeinen. Siltalakin (2009, 33) kuvaa sodanjälkeistä aikaa toteamalla, että ihmisiä kesällä 1918 kuoli vankileireillä kuin karpäsiä. Roseliuksen (2006, 11) mukaan sotaan liittynyttä terroria, tuhansine teloituksineen, pyrittiin voittajan historiankirjoituksessa tietoisesti häivyttämään.

Tästä Suomen historian todellisesta epäkohdasta olisi haastateltavien mielestä ollut syytä kertoa myös historiankirjan lehdillä, mutta sisällissodasta oli kulunut vielä esimerkiksi vuonna 1927 niin vähän aikaa, ettei totuutta voinut haastateltavien mielestä sanoa ääneen. Vuosilta 1927 ja 1932 olevat historian oppikirjat kertovat vallankumoukseen ryhtymisestä muun muassa seuraavia värittyneitä tulkintoja:

*Sitten he nousivat kapinaan Suomen omaa hallitusta vastaan ja aikoivat panna täällä toimeen samanlaisen neuvostovallan kuin Venäjälläkin oli (Kahma 1927, 119).*

*Aseet saatiin ensi hätään venäläisiltä varusjoukoilta, jotka miltei paljain käsin pakotettiin antautumaan (Kuusi 1932, 206).*



Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että 1920-luvun historian oppikirja oli vahvasti asenteellinen ja vaikenä ikävistä asioista, mutta se oli kohderyhmän mielestä tuossa historiallisessa tilanteessa ymmärrettävää:

*Venäläisyys on nostettu isoksi selittäväksi tekijäksi. Inha itä. Vuonna 1927 vankileiriasiat olivat liian lähellä, muuten olisi herännyt kysymys: ”kenes järjestämiä ne leirit olivat?” (H2).*

Myös sisällissodan jälkeen pelättiin uuden vallankumouksen siemenen itävän. Kähkönen (2010) kertoo, että Neuvosto-Venäjällä elokuussa 1918 perustettu Suomen Kommunistinen puolue ja sen kotimaiset kannattajat koettiin uhkana vallitsevalle yhteiskuntajärjestykselle. Työläistä pidettiin sisällissodan kokemusten perusteella epäisänmaallisena ja maanpetturillisena (Kähkönen 2010, 26).

1920-luvulla kouluissa käytetyt lukukirjat tukivat historianopetuksen tavoitteita. Lukukirjojen kertomukset olivat useimmiten sankaritarinoita, joilla vedottiin oppilaiden isänmaallisuuteen. Sisällissodassa voittaneen kansallisen ideologian mukaan kansakunta tuli rakentaa kodin, uskonnon ja isänmaan yhteisten arvojen pohjalle. Kouluopetus säilytettiin arvopohjaltaan kristillis-isänmaallisena (Ahonen 2003, 100). Oppikirjat ja niiden tulkinta ei vastannut punaisten perheiden lasten käsitystä, eikä se välttämättä vastannut kaikkien niidenkään lasten kokemuksia, jotka olivat olleet sodan silminnäkiä (Junila & Jalagin 2009, 332). Ahosen (2003) mukaan Snellman katsoi kansakoululaisen tarvitsevan ennemmin yhteisiä arvoja välittävän lukukirjan kuin tieteellisyyttä jäljitteleviä oppikirjoja. Lukukirjojen selailu paljastaa, että niiden sisältöä hallitsevatkin kodin, isänmaan ja uskonnon teemat. Kova työ kuvattiin jalouden lähteenä, oma maa uhrautumisen arvoisena ja Jumalan tahto moraaliln luotettavana tukipylväänä. Lukukirjat eivät sen sijaan käsitelleet sitä, miksi toiset ovat rikkaita ja toiset köyhiä. Lukukirja eheytti kansaa olemalla arvopohjaltaan yhtenäinen, valkoinen (Ahonen 2003, 100-101).

Suurin osa haastateltavista näki Ahosen tapaan lukukirjojen tarkoituksena piilokasvatuksen, jossa oli pohjavireenä isänmaallinen eetos. Lukukirjojen sankaritarinoiden ohella oli myös yksi oikea sotasankari, valkoisten ylipäällikkö Mannerheim, josta kerrottiin historiankirjoissa ylistävin ilmaisuun. Haastateltavien mielestä Mannerheim oli asiansa hyvin osannut ammattisotilas, joka ei kuitenkaan tehnyt kaikkeaan estääkseen punaisten teloitukset kenttäoikeuksien siunaamina. Kolben mukaan (ks. Karkulehto 2011, 179) Marski kaadettiin jalustaltaan jo 1960-1970-lukujen

arvovallankumouksen myötä. Se oli poliittista, hänestä tehtiin oikeistolainen lahtarikenraali ja se vastasi aikakauden henkeä.

Kolmasosa haastateltavista puhuu Mannerheimin vihasta kommunismia kohtaan. Haastateltavat historianopettajat olivat yksimielisiä siitä, että 1920-luvun historiankirjojen sisällissodasta välittämä tieto ja näkemykset olivat liian supistettuja ja voittaneen osapuolen näkökulmasta kerrottuja. Samalla haastatellut kuitenkin pitivät esitystapaa ymmärrettävänä tuona aikana, vaikkakaan ei hyvänä ja asiallisena käsittelytapana. Yksi haastateltava näki isänmaalliselle eetokselle erityisiä perusteita:

*Oikea mies oikeaan kohtaan, tarpeeksi koulutettu sotilas. Punaisten mielessä lahtari. Antoi hiljaisen hyväksynnän teloituksille (H6).*

*Mannerheimilla oli ratkaiseva rooli, hänellä oli suhteet jääkäreihin, hän oli tsaristi, joka lähti tukemaan porvarillista tasavaltaa, teki työnsä nöyrästi (H2).*

Ylikangaskin kehuu Mannerheimin strategisia taitoja toteamalla, että käymällä venäläisiä vastaan Mannerheim hankki sodalle leiman, joka kiillotettuna kesti loppuun saakka ja vei menestykseen (Ylikangas 1999, 206).

*Pitää ymmärtää ajan lähtökohdista, voittajien historiankirjoitus, pitäisi olla todenmukainen, yhdeksän vuotta on niin lyhyt aika, 90 vuottakin on (H3).*

*Kansan yhtenäistämisen nimissä valkoiset pitivät venäläisiä yhtenä sodan keskeisenä syynä. On vähätelty asioita, kansakunta ei olisi kestänyt totuutta. Jos totuuden olisi kertonut, se olisi hidastanut kansan yhtenäistymistä. Tiettyjä lähimenneisyyden tapahtumia on vaikea tutkia ja vasta tietyn etäisyyden jälkeen voidaan jokseenkin objektiivisesti. Vasta nykyään voidaan käsitellä objektiivisesti (H5).*

Taiteen keinoin voidaan tuoda keskusteluun myös kipeitä ja kyseenalaisia asioita historiasta. Vuonna 2008 animaatio-ohjaaja Katariina Lillqvistin nukkeanimaatio Uralin perhonen herätti kiihvasta keskustelua suomalaisten keskuudessa. Karkulehto (2011) kertoo, että animaatiossa esitellään vuoden 1918 sisällissodan punaisten sotavankien teloituksiin aktiivisesti osallistuva Suomen marsalkka Mannerheim. ”Lahtari-Marski” osoittautui melkoiseksi kipupisteeksi, jota kritisoitiin mediassa taajaan (Karkulehto 2011, 172). Tämä yhtenä esimerkkinä osoittaa hyvin sen,

että Mannerheimin roolista teloitus- ja vankileirien suhteen sisällissodassa kiistellään yhä edelleen ja jotkut myös haluavat vaieta siitä.

#### 4.6 Lääkkeet Suomen eheyttämiseen: taide ja keskustelu

Sisällissota on ollut suomalaisille aina vaikea käsiteltävä asia, siitä on vaiettu mielellään. Taide on antanut suomalaisille eväitä kohdata silmästä silmään sisällissodan kauheuden. Kirjallisuus, elokuvat, maalaukset, näytelmät ja muistomerkit ovat auttaneet suomalaisia aiheen terapeuttisessa käsittelyssä.

Aika ajoin sisällissota on julkisuudessa kuin sykleissä, jokin aihe nostaa sen keskusteluun aina kuin Fenix-linnun tuhkasta. Keskustelun voi herättää esimerkiksi jokin taideteos: kirja,okuva, näytelmä tai haastattelu nostattaa tunteita pintaan, ja keskustelu on valmis alkamaan ja jatkumaan. Ajattelemaan herättävät taideteokset ja erilaiset keskustelua herättävät asiat ovatkin ihmisille tärkeitä työstämisen apuvälineitä, ja ovat samalla silottaneet tietä kohti objektiivista asiantarkastelua aiheen tiimoilta. Varsinainen taiteen synnyttämä keskustelu alkoi 1960-luvulla, jolloin arkistot avautuivat ja Pohjantähti-trilogia ilmestyi. Sitä ennen oli vain kahden eri äärlaidan kirjallisuutta: luokkasotakirjallisuus, punaisten muistelmat sekä kuvaukset vankileireiltä on laadittu vasemmiston näkökulmasta. Vapaussotakirjallisuus ja valkoisten kirjoitukset sekä muistelmat edustavat vastaavasti toista äärlaitaa (Pekkalainen & Rustanius 2007, 5).

Sisällissotateema on noussut eri vuosikymmeninä keskustelun keskiöön eri syistä. Oheinen kuvio kertoo haastateltavien näkemykset merkittävimmistä keskustelun synnyttäjästä eri aikoina.



**KUVIO 4.** Sisällissotakeskustelun herättäjät eri aikoina haastateltavien mukaan.

## 4.7 Sisällissodan ulottuvuus 1930 - 1990-lukujen koulumaailmaan: muuttuva tarina

### 4.7.1 1930-luku: IKL-aika

IKL-aika kiihdytti punaisen puolen kontrolloimista. Yksi haastateltava kertoi koskettavan kertomuksen omasta iltalukion oppilaastaan, joka ”vanhoilla päivillään” oli mennyt iltalukioon opiskelemaan. Artturi oli 1930-luvun puolivälissä oppikoulussa ja joutui pelkäämään. Seuraava esimerkki kertoo ajasta, joka oli vahvaa IKL:n luoman asenneilmaston aikaa:

*Iltakoulun oppilas Artturi, 72-vuotias, oli käynyt Oulussa keskikoulun 30-luvulla, hän oli punaisten lapsi. Historianopettaja sanoi aina välillä: ”Punikinpennut, nouskaa ylös, tässä koulussa ei ole punikin pentuja!” Artturi piti tiukasti asian omana tietonaan, eikä tieto opettajallekaan koskaan mennyt. Aika kovilla oli, eikä pienenä poikana asiaa ymmärtänyt. Koulussa pidettiin jöötä. Jos asia olisi selvinnyt, olisi seurannut erottaminen. Artturi otti kaksi nitroa asiasta minulle kertoessaan. ”Kyllä tää tästä” sanoi Artturi ja heitti nitron suuhun (H2).*

Tämän esimerkin valossa voi vain miettiä, millaisessa pelossa lapset ja ihmiset ylipäätään ovat sisällissodan jälkeen ja IKL:n valta-aikana eläneet. Erityisen surulliseksi asian tekee se, että pelottelun ja vainon kohteeksi ovat joutuneet myös lapset ja nuoret. Siltala (1985, 14) kuvaa tapahtumasarjan pysymistä traumaattisena, koska yksityiskohtaista selvitystä siitä ei ole saatu. Hän korostaa myös, että liikettä on pidettävä sisällissodan jatkona ja jälkinäytöksenä, koska ’valkoisen Suomen’ ydinjoukko yritti siinä ’valkaista’ isänmaan, ’valkoisen Suomen’ (Siltala 1985, 32). Saarela (2009, 421) toteaa, että kommunistien julkisen toiminnan kieltäminen ja oikeistolainen ulkoparlamentaarinen liikehdintä vähensivät työväenliikkeen julkisia tulkintoja vuoden 1918 tapahtumista. Kähkönen (2010, 86) toteaa, että äärioikeisto oli asettanut tärkeimmäksi tavoitteekseen kommunismin kitkemisen Suomesta. Keinona se käytti esimerkiksi joukkomielenilmauksia, kuten talonpoikaismarssia 1930 ja Mäntsälän kapinaa 1932.

1930-luvun loppu oli taas parempaa aikaa, silloin tehtiin tasapuolisuuteen tähtääviä uudistuksia:

*Sosiaalisia uudistuksia tehtiin eniten ennen talvisotaa, 1930-luvun lopulla. Talvisodan jälkeen jatkui oikeudenmukaisemman Suomen rakentaminen (H6).*

#### 4.7.2 1940- ja 1950-luku: tunnustusta punaisille

1940-luvun alku oli suhteessa sisällissotaan eheyttävää aikaa, sillä suomalaisten työläisten valmius osallistua Suomen puolustamiseen talvisodassa lievensi virallisen Suomen kielteistä asennetta vuoden 1918 punaisiin. Erilaiset näkemykset sisällissodasta eivät kuitenkaan kadonneet (Saarela (2009, 421). Peltonen (2003, 262) kertoo, että Suomessa on yritetty korjata sisällissodan inhimillisiä menetyksiä myös hävinneen osapuolen kohdalla erilaisin korvausmenettelyin 1940-luvulta lähtien.

Haastateltavat kertovat seuraavissa kommenteissaan 1940-luvulla virinneestä tunnustuksen antamisesta punaiselle osapuolelle:

*Hallituksen muodostaminen 1945 oli tunnustus punaisille (H2).*

*Kommunismien suuri suosio 1940-luvulla johtui Neuvostoliiton pelosta. Valtionjohdon taholta annettiin ymmärtää, että olisi hyvä äänestää uusia kasvoja (H1).*

*Toisen maailmansodan lopputulos, kommunistit piti nostaa hallitusvaltaan. Työväenliikkeen suuri kannatus selittää (H6).*

*Punaiset pääsivät kirkkomaahan vasta talvisodan jälkeen, olivat rikollisia siihen saakka (H4).*

*Vuosi 1918 lienee kuitenkin monipuoluejärjestelmän ohella muovannut Suomeen konsensushenkistä poliittista kulttuuria (H5).*

#### 4.7.3 1960-luku: Pohjantähti-trilogia ja objektiivisempi käsitys

Suurin osa haastateltavista otti oma-aloitteisesti esiin Väinö Linnan Täällä Pohjantähden alla -teoksen ja korosti sen tärkeyttä suomalaisten asenteiden muokkaajana ja trauman purkajana. Esko Salmisen mukaan Linna kuvasi kansalaissotaa uudella tavalla punaisesta näkökulmasta (Salminen 2007, 222). 1960-luvulla sisällissota saikin punaista näkökulmaa ja myös valtiollista tunnustusta. Erotuksena aikaisemman kirjallisuuden antamaan yksipuoliseen kuvaan esimerkiksi Varpio (2009, 456) toteaa, että Linnan kapinaan nouseva maatyöväki ei ole roskajoukkoa, kuten valkoinen vapaussotakirjallisuus oli antanut ymmärtää, vaan aktiivisia, yhteiskuntaa rakastavia suomalaisia.

Siltala (1985, 13) kertoo Pohjantähti-trilogian tuoneen keskusteluun avoimuutta myös Lapuan liikkeen suhteen toteamalla, että yleisessä tietoisuudessa hiljaisuuden rikkoi oikeastaan vasta Pohjantähti-trilogia, mutta 1960-luku yritti poistaa sen esiintuomat vaiheet toisen tasavallan perinnöstä.

*Täällä Pohjantähden alla otti kantaa toiselta puolelta. Se vaikutti asenteisiin ja sitä kautta opetukseen (H6).*

Myös Varpio korostaa Väinö Linnan Pohjantähti-trilogian suurta mentaalista merkitystä suomalaisille toteamalla, että Linnan romaani tuo ulkokohtaisen sotahistorian rinnalle ihmisten tunteet ja kokemukset, toiveet ja pelot. Ylikangaskin (1999, 174) toteaa, että Linnan on sanottu suorastaan ratkaisevalla tavalla muuttaneen kuvaamme vuoden 1918 murhenäytelmästä, muuttaneen sitä aikaisempaa tasapainoisempaan suuntaan. Laajat romaanit olivat osa yhteiskunnan muutokseen liittyntä historiantulkintaa (Varpio 2009, 454). Niin tehtyjen tutkimusten kuin kaikkien haastateltavien kertoman mukaan kaikella sisällissotaan liittyvällä taiteella on ollut paitsi suuri terapeutin merkitys, niin se on toiminut tärkeänä keskustelun herättäjänä ja ylläpitäjänä eri aikoina. Taide, arkistojen avautuminen ja suomettumisen aika toivat enemmän tasapuolisuutta aiheen käsittelyyn.

*Vastakohtaisuudet alkoivat purkautua vasta 1960-luvulla opetuksessa. Siihen saakka punaiset olivat pahoja (H3).*

*1960-luvulla koetettiin muodostaa objektiivinen käsitys, ja punaisten näkökanta nostettiin esiin. 1960- ja 1970-luvuissa on oman aikakautensa poliittisia intressejä, jotka painottivat punaista näkemystä (H5).*

*1960-luvun lopulle asti sisällissota oli tabu, kunnes vasemmistolaisuus ja moniarvoisuus tuli vallalle (H4).*

Yksi haastateltava muisti sosiologi Pekka Kuusen aikoinaan esittämän näkemyksen sosiaalipolitiikan kumarruksesta sisällissodan suuntaan:

*Kuusi sanoi aikanaan että muuttuva sosiaalipolitiikka eli hyvinvointivaltio-politiikka olisi edelleen kansakunnan haavojen tasoittamista (H2).*

Taistolaisuuden kaikupohjana haastateltavat näkivät niin sisällissodan kuin talvi- ja jatkosodan tapahtumat.

*Opiskelijaliike, radikaali 1960-luku, sieltä oli linkit 1918-vuoteen (H1).*

*Isäkapina 2.maailmansodan käyneitä kohtaan (H4).*

#### **4.7.4 1970-luku: punainen totuus -kädenojennus vuodelle 1918**

*Tapahtumien muisto on jossain vaiheessa katkaistava. Taistolaisuudessa oli kansainvälinen malli ja sisällissodan kaiut: nuoret kokivat, että asioista pitäisi puhua rehellisesti, punaisellekin puolelle pitäisi antaa tunnustus eikä aina vain moittia kapinoitsijoiksi. Taistolaisuus hiipui 1970-luvun puolivälissä, mutta jätti kuitenkin keskustelun ilmapiirin elämään (H2).*

1970-luvulla Suomessa vallitsi niin sanottu suomettuneisuuden aika, jolla on yhteys myös vuoteen 1918. Vasemmistolainen politiikka hallitsi myös kouluissa käytettyjä kirjoja.

Tarkastelimme haastateltavien kanssa yhtä 1970-luvun historiankirjaa. Kirjassa on lukuisia esimerkkejä Leninin ja Neuvostoliiton ihannoinnista. Yhden esimerkin suomettuneisuuden kauden asenteellisuudesta voi nähdä seuraavan kirjasta lainatun otteen kautta. Historian perustiedot -kirjasarjan opettajan kirja vuodelta 1974 neuvoo historianopettajaa seuraavin ohjein:

*Eri osapuolten tekojen vilpittömyyttä ei missään tapauksessa saa asettaa arvostelun kohteeksi. Juuri tuolloin marraskuussa v. 1917 olisi ollut vallankumouksen kannalta otollisin hetki: silloin vallankumous lensi ohitse, mutta suomalaiset eivät nousseet sen siiville. Kuitenkin vallankumoukseen ryhdyttiin epäröiden. Miksi näin? (Oksanen & Pohjala & Vierros 1974, 92-96).*

Suomettuneen Suomen historiankirja toisaalta oikaisi aikaisempien vuosikymmenten aikaista venäläissotilaiden syyllistämistä, Muilun (2010, 11) mukaan suomettuneessa Suomessa kulki koulukirjoihin saakka tieto eri vaiheissa punaisella puolella taisteluihin osallistuneiden venäläisten vähäisistä määristä.

Useimpia haastateltavista huvitti 1970-luvun historian oppikirjan opettajan oppaan vahva suomettuneisuus, he eivät kuitenkaan uskoneet kirjan asenteen vaikuttaneen juurikaan opettajien opettamisen tapaan:

*Politiikassa ei ole koskaan vilpittömyyttä, se on ehdoton totuus. Kylmän sodan aikana punainen totuus eli suomettumiskehitys/-kausi, vasemmisto ajoi sitä. Punaisten luokkataisteluoppi ohjasi aika voimakkaasti*

*vasemmiston näkemyksiä, myös osa sosiaalidemokraateista suuntautui aika voimakkaasti kohti vasenta. Suomettuminen näkyi opettajan oppaissa, julkisessa aineistossa. On aivan toinen asia, mitä opettajat ovat luokassa opettaneet. Hissan opettajat eivät olleet muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta tippaakaan suomettuneita, ne osasivat suhtautua asiaan objektiivisesti (H5).*

Yksi haastateltava oli närkästynyt asioiden vääristelystä ja vallankumoukseen ryhtymisen väärästä ajankohdasta:

*Tämä on kannanotto, ei historiaa. Uitetaan opelle tiettyä asennetta, vasemmistolainen kirjoittaja. Ei olisi kannattanut lähteä mukaan vallankumoukseen ylipäättäen (H4).*

Radikaali vasemmistolainen ajattelutapa taistolaisuus oli muodissa 1960- ja 1970-luvuilla. Koti, uskonto ja isänmaa-eetos sai kyytiä taistolaisten keskuudessa. Puolueen (SKDL) radikaalisuudesta, niin sanotuista taistolaisista, tuli monien sen ajan älykköjen poliittinen koti. Opiskelijaeliitin veljeily Moskovalle uskollisen äärivasemmiston kanssa nähtiin porvaritaholla vakavana merkinä koko yhteiskunnan järkkymisestä (Meinander 2006, 210). Yksi haastateltava näki taistolaisuudessa tärkeän elementin: keskustelun. Yksi sisällissodan käsittelykeinoista, ellei tärkein, onkin keskustelu, yksi työstämisen keinoista:

*Taistolaisuudessa oli kansainvälinen malli ja sisällissodan kaiut: nuoret kokivat, että asioista pitäisi puhua rehellisesti, punaisellekin puolelle pitäisi antaa tunnustus eikä aina vain moittia kapinoitsijoiksi. Taistolaisuus hiipui 1970-luvun puolivälissä, mutta jätti kuitenkin keskustelun ilmapiiirin elämään (H2).*

Yksi haastateltava koki Pirkkalan monisteen tärkeänä siinä mielessä, että se nosti esiin keskustelun tasa-arvoisuudesta:

*Pirkkalan moniste oli kokeilumoniste mikä ei tullut käyttöön, mutta käänsi keskustelun siihen, että alettiin puhua tasa-arvoisesta opetussuunnitelmasta, havaittiin ettei voida enää porskuttaa millä tahansa periaatteilla (H2).*

1970-luvulla tehtiin peruskoulu-uudistus, jolla yhden haastateltavan mielestä oli tietty yhteys poliittisiin rintamalinjoihin; sitä ajoi ns. kansanrintama (SDP, maalaisliitto-keskusta, SKDL, liberaalit) ja vastusti kokoomuksen johdolla oikeisto (erityisesti porvarilliset oppikoulun opettajat vastustivat rinnakkaiskoulujärjestelmästä luopumista). Tietyllä tavalla peruskoulu-uudistus on osa tietynlaista sovinnon politiikkaa, jolla on yhteys vuoden 1918 tilanteeseen:

*Peruskoulu-uudistuksella haluttiin ojentaa käsi vuoteen 1918 (H6).*



#### 4.7.5 1980 - 1990-luku

*1980-1990-luvuilla oli isänmaallisuuden buumi, mikä liittyi Neuvostoliiton hajoamiseen, saattoi taas puhua asioista. Sankarihistoria: Adolf Ehrnrooth. Silloin näkemys Suomesta muuttui taas selkeästi valkoisempaan suuntaan (H4).*

*90-luvun kiivaampi ja aktiivisempi käsittely vei asiaa eteenpäin (H3).*

*Vapaussodan lievä vire 80-90-luvun historianopetuksessa, oikeistolainen tulkinta tuolloin. Tänä päivänä monitulkintaisuus, myös valkoisten syyllisyysaspekti käsitellään (H3).*

Pulma (1995) väittää, että vapaussotatotuuden uuden kanonisoinnin kompastuskiveksi koitui Heikki Ylikankaan Tie Tampereelle, joka paitsi paljasti valkoisen armeijan julman vankien käsittelyn, myös herätti keskustelun vuoden 1918 tapahtumien yhteiskunnallisesta taustasta. Mäkelä (2009, 472) korostaa Valtioneuvoston vuonna 1998 käynnistämän Suomen sotasurmat-hankkeen tärkeyttä. Sen tarkoituksena oli antaa nimi kaikille sodassa surmansa saaneille, niin punaisille, valkoisille kuin puolueettomillekin. Sekä nimitiedosto että arkistojen muistitietokeruut tuottivat uusia historiallisia lähteitä tutkimusta varten. Mäkelä (2009, 472) kertoo myös, että vuonna 1998 Tammissaaren punavankimuistomerkin paljastustilaisuuteen osallistuivat kaikkien poliittisten puolueiden edustajat. Olemalla mukana tällaisissa yhteyksissä poliitikot toimivat muille suomalaisille selkärankaisena esimerkkinä.

#### 4.8 Sisällissodan käsittely historiankirjassa 2010-luvulla: ihmisoikeusaspekti

Haastatteluaineistosta käy ilmi, että 2010-luvun historiankirja välittää objektiivisen ja neutraalin kuvan Suomen sisällissodasta. Sodan molempia osapuolia pyritään ymmärtämään selkeästi ja tasapuolisesti.

*Itsenäisen Suomen synnytysskipuja isona teemana. Kansa hajosi kahtia ja kuitenkin eheytyi. Vuoden 1918 kipeä muisto. Ihmisoikeusaspekti, joka asettuu vanhojen valkoisten ja punaisten totuuksien yläpuolelle. Tutkimus: etsitään sodassa kadonneita tänä päivänäkin (H5).*

Kiinnostus menneeseen on lisääntynyt sukututkimuksen myötä. Suvun historia sisältää usein asioita, joista ei puhuta. Muistaminen saattaa olla raskas emotionaalinen velvollisuus (Peltonen 2009, 472). Vain yhden haastateltavan mielestä tilinteko on edelleen kesken:

*Valkoiset ovat käyneet oman kiirastulensa läpi, punaisella puolella SDP:ssä ei ole käyty. Edelleenkin silottelu. Nyt vaaditaan rohkea ja analyttinen ote punaiselta puolelta. Nykyiset historian kirjat ovat aika hyvin neutraaleja ja sileitä, mutta rosot puuttuvat. Kuka oikeasti päätti siitä että ruvetaan ampumaan ihmisiä tässä maassa (H4)?*

Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että aika on ollut suuri vaikuttaja siihen, että tänä päivänä sisällissodasta voidaan puhua verraten objektiivisesti ja kiihottomasti, eikä se ole enää tabu:

*Molemmissa on ollut vikaa, molemmilla ylilyöntejä. Käsittelyä helpottaa, koska kohta 100 vuotta kulunut asiasta (H6).*

#### **4.9 2000-luvun näköalat: sisällissodan näkyminen tässä ajassa**

Miten löydämme oikeanlaisen ilmaisun käsitellessämme vaikeaa historiaa? Asiat ovat liian kipeitä muistaa ja liian vaikeita unohtaa. Toisto ja työstäminen (perinpohjainen selvittäminen) ovat sisäkkäisiä muistamisen muotoja. Kiinnostus menneeseen on lisääntynyt sukututkimuksen myötä. Suvun historia sisältää usein asioita, joista ei puhuta. Kertomukset voivat kantaa mukanaan muistojen taakkaa ja aiheuttaa ristiriitoja. Sodan jättämän trauman työstämiseen tarvitaan muistamisen kaikki ulottuvuudet, muistitiedon ja kokemuksen, tieteen ja taiteen, kirjallisuuden, elokuvien, musiikin ja kuvataiteen käytettävissä olevat keinot (Peltonen 2009, 472). Alapuro (1995) puhuu mahdollisuudesta ymmärtää sodan edelleen vaikuttavaa mentaalihistoriallista merkitystä. Vastakkaisuus on menettänyt hiljalleen lataustaan painuen tietoisuuden ja vuorovaikutuksen syvemmille tasoille mutta ei sieltä kokonaan häviten (Alapuro 1995, 314).

Vallitsevassa uustulkinnassa on oleellista, että se murtaa perinteisen, vasemmisto-oikeistointamalinjan noudattaneen tulkintakehikon korostaen sodan pahuuden yleisinhimillistä luonnetta (Kukkonen 2008, 7).

*Koulu on nykyin virallista totuutta tuova (H4).*

*Lähellä, koskettanut niin monia. Se on tiedetty, mutta siitä ei puhuta, silloin jää jäytämään. Hiljaiset asenteet (H4).*

*Jollakin tasolla mentaalisesti, asenteissa tai ihmisten suhtautumisessa menneisyyteen. Vaikea todentaa, taustalla (H3).*

*Suomen historia on aika puhtoinen, ei hirmuhallitsijoita. Yksi visvainen yksityiskohta (H4).*

*Vasta nykyaikana voidaan puhua vapaammin, 2000-luvulla. Etäisyyden takia. Väestö on käymässä kovasti vähiin, kaikki sukulaisuussiteet ovat katkeamassa. Suomen myöhempi kehitys on sammuttanut tietyn luokkavastakohtaisuuden (H5).*

*Tutkimusta on tehty, ei niin arka aihe, mikä antaa vapaammat kädet, voi esittää asioita suht' realistisesti (H1).*

*Kansakunnalla on oma mentaliteettinsä, se mitä on kerrottu ja se mitä ei ole kerrottu. Nuorille on terveellistäkin huomata, että Suomi ei ole puhtoinen kansa (H4).*

*Näkyä ajattelutavoissa: ne jotka oman taustansa tiedostaa, vaikuttaa mm. äänestyskäyttäytymiseen. Nuorison asenne: ihmettelee mm. lähisukulaisten vastakkainkäymistä: asetuttiin ampumaan toista, toinen toiselle mäelle, toinen toiselle mäelle; ei poliittinen kysymys, vaan enemmänkin moraalinen pohdiskelun aihe. Kun syyt yms. on saatu selville, mietitään moraalista puolta: ”miten se noin lipsahti?” (H2).*

#### **4.10 Miten sisällissotaa tulee käsitellä 2000-luvun koulussa?**

Seurasin ja osallistuin syyslukukaudella 2010 kahdelletoista historian oppitunnille 9.luokassa. Aiheena noilla oppitunneilla oli sisällissotaa edeltänyt ajanjakso Suomessa, sisällissodan aika ja sen jälkeiset tapahtumat aina toiseen maailmansotaan saakka. Fokus oli kuitenkin pitkälti sisällissotaan johtaneissa syissä ja tapahtumissa sekä itse sisällissodassa ja sen jälkihoidossa. Nämä historiantunnit ja oppilaiden pohdiskelut toimivat hyvänä pohjana teemahaastatteluille, jotka tein keväällä 2011.

Omien havaintojeni ja historianopettajan kokemusten pohjalta kävi ilmi, että 8.-9.luokkalainen sopii iältään erittäin hyvin sisällissodan käsittelyyn, koska 15 - 16-vuotias nuori on avoin, kiinnostunut, innostuva ja omaa syvällisen ajattelun aineksia. Juuri näitä asioita sisällissodan onnistunut käsittely luokassa vaatii. Pystyin myös tekemään sen havainnon tutkimustyöni pohjalta, että yhdeksäsluokkalainen (ainakin otoksen kaikki yhdeksäsluokkalaiset, 13 oppilasta) suhtautuu nykymaailmaan ja vuoden 1918 maailmaan avarakatseisesti ja puolia valitsematta, ymmärtäen ja pyrkien ymmärtämään maailmaa ja sen ilmiöitä. Tunneilla opetusta seurattessani havaitsin, että keskusteleva, pohdiskelleva ja rauhallinen opetustyyli soveltuu hyvin tämän aiheen käsittelyyn: aihe vaatii oppilailta pureskelua, syventymistä ja näkemysten kypsyttelyä. Miltei kaikki haastatteleman historianopettajat kuitenkin halusivat lisää aikaa aiheen käsittelylle. Olin kahdellatoista oppitunnilla mukana havainnoimassa opetusta ja teettämässä kirjallisia pohdintatehtäviä.

Peruslähtökohtana opetuksessa oli se seikka, että suomalaiset olivat ryhtyneet kapinaan vain kerran aikaisemmin historiassa: nuijasodassa vuonna 1595, mikä kertoo siitä, etteivät suomalaiset kovin heppoisin perustein lähde kapinaan. Oppilaat pohtivat seuraavia asioita yksin ja ryhmissä: kun asiat menevät huonosti, ollaan valmiita radikaaleihin, jyrkkiin, äärimmäisiin ratkaisuihin. Ääriradikaalit kannattivat Euroopassa tuolloin tasa-arvoa. Vallalla oli mystinen kaikki omistaa kaiken-ajattelu. Koko Euroopan läpäisi porvarien ja työläisten välinen jyrkkä jakautuminen. Suomessakin oli kaksi ”porukkaa”, jotka olivat eri mieltä kaikesta. Ryöstely ja laittomuudet ryöstäytyivät käsistä, oman käden oikeus sai sijaa. Suomessa oli kaksi kilpailevaa armeijaa/poliisia. Venäjän esimerkin rohkaisemana Suomessa syttyi kapina 28.1.1918.

Teimme yhdeksännen luokan oppilaiden kanssa pyöräretken, jossa kävimme läpi kaikkia oleellisia sisällissodan tapahtumia paikallistasolla. Matkamme varrella tutustuimme seuraaviin kohteisiin: vanha hautausmaa (jossa punaisten muistomerkki), punaisten toinen muistomerkki, valkoisten muistomerkki, venäläisten sotilaiden leiripaikka, työväentalo, puhelinkeskus ja punaisten esikunta. Pyöräretken jälkeen oppilaat saivat tehtäviä pohdittavakseen. Yhdessä tehtävässä oppilaat saivat tehtäväksi kuvailla pyöräretkellä läpikäymiämme muistomerkkejä ja paikkoja sekä kuvailla ajatuksia, joita ne ovat herättäneet. Jotkut oppilaat kokivat säälin tunnetta. Oppilaat tekivät myös vertailua valkoisten ja punaisten muistomerkin välillä. Seuraavat pienet esimerkit kertovat yllättävän paljon nuorten herkistä tuntemuksista aiheen äärellä:

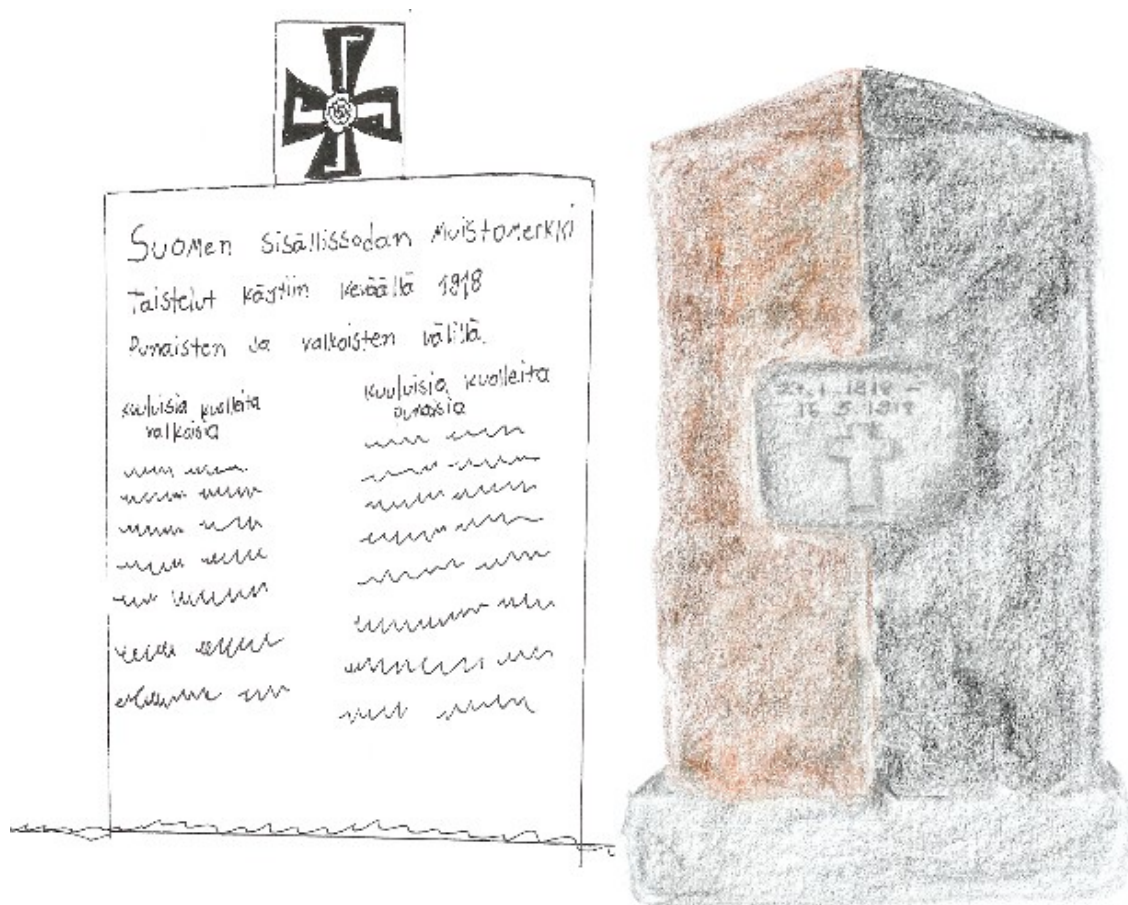
*Minun kävi sääliksi näitä tunnistamattomia kaatuneita.*

*Valkoisten muistomerkki sijaitti aivan keskustassa, kun taas punaisten muistomerkki oli melko syrjässä.*

*Valkoisten merkki oli paljon kalliimpi ja suurempi.*

*Pieni punertava kivi (punaisten muistomerkki). Aloin miettiä, että mitä kaikkea Lappeenrannassakin on tapahtunut.*

Oheinen yhdeksäsluokkalaisten oppilaan näkemys valaisee sitä, minkälaisia soisi sisällissotamuistomerkkien olevankin: molempien sodan osapuolten muistoa vaalivia ja kunnioittavia:



**KUVIO 5.** Yhdeksäsluokkalaisten näkemys sodan molemmat osapuolet yhdistävästä muistomerkistä.

Rantala (2002) painottaa paikallisen tarkastelun suhdetta laajempaan kokonaiskuvaan kertomalla esimerkin siitä, kuinka Risto Alapuro tarkastelee teoksessaan ”pientä historiaa” jännitteisessä suhteessa ”suureen historiaan”, eli tekemällä ”mikroskooppista tarkastelua” (Rantala 2002, 15). Jukka Rislakki on tehnyt samoin tutkimuksessaan Kauhun aika, kertomalla Jämsän tapahtumista sisällissodan aikana. Näiden mikrotason tarkastelujen kautta avautuu myös vuoden 1918 tapahtumien makrotaso eli kokonaiskuva paremmin.

Myös haastatellut historianopettajat korostivat paikallisuuden merkitystä, eli opetusta paikallisen toiminnan, oman paikkakunnan tapahtumien kautta. Suomen sotasurmat 1914–22–projektin tulosten tutkiminen oppilaiden kanssa herättää nuorten kiinnostuksen. Oman paikkakunnan tapahtumien korostaminen ja niihin perehtyminen herättää oppilaiden mielenkiinnon aiheeseen lopullisesti:

*Oman paikkakunnan tiedot kiinnostavat ja herättävät: sotavankitutkimus 1914-44, kiinnostuvat. Ruokolahden Nykerö-kunnasta lähtee 300 molemmille puolille. Paikalliset teloitukset (H2).*

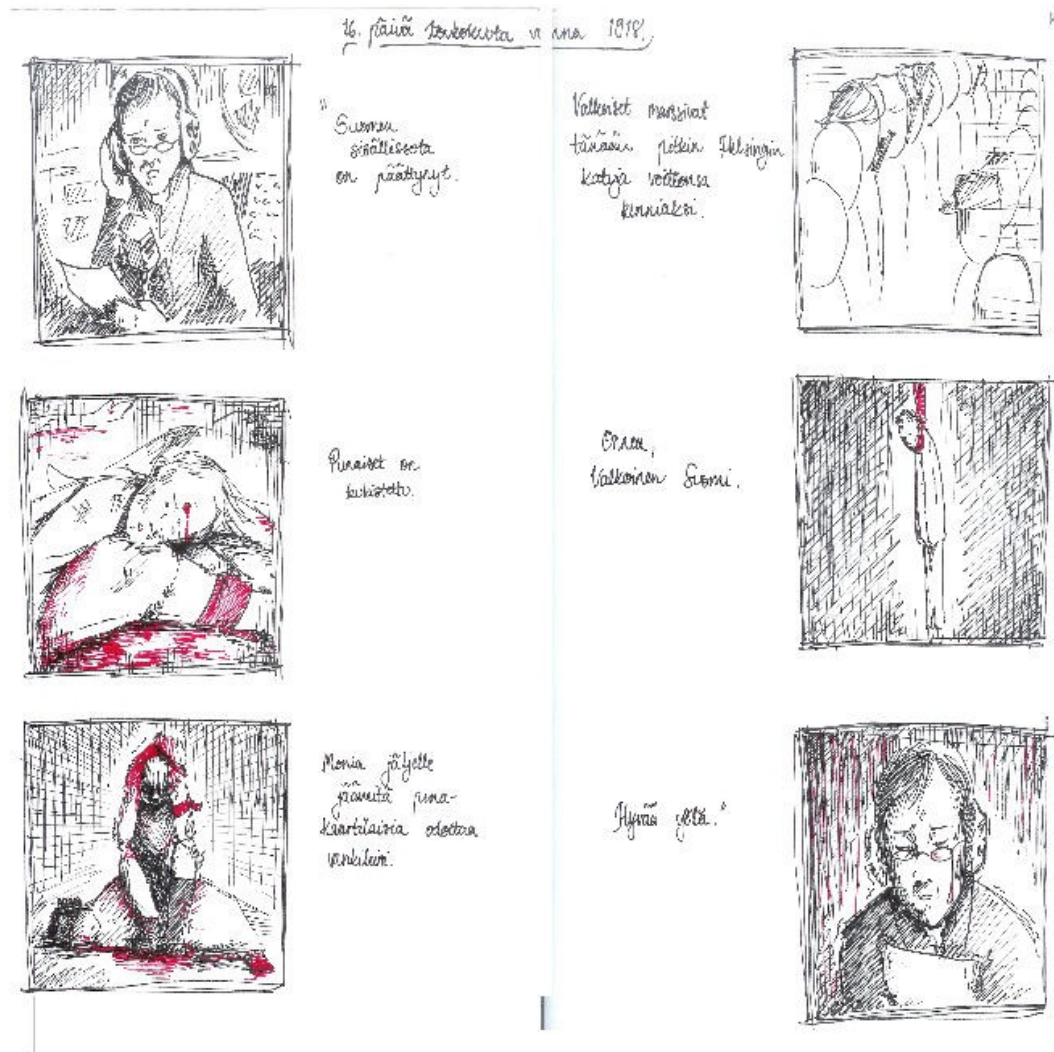
Paikallisuudesta saa karmaisevan esimerkin ottamalla esimerkin Lappeenrannan tilanteesta sisällissodan jälkeen toimittaja Antti O. Arposen (1994) kertoman valossa: sodan päätyttyä heitä teloitettiin yli 400 ja vankileirillä kesällä 1918 nälkä ja taudit lisäsivät uhrien määrää.

Haastatellut historianopettajat painottivat opettajajohtoisuuden merkitystä sisällissota-teeman käsittelyssä koulussa oppilaiden kanssa. Kyseessä on niin vaativa aihe ja iso syyvyvyhti, että opettajan tulee kartoittaa oppilaille huolella vaikuttaneet taustatekijät.

Jokaisen suomalaisen tulisi tietää juurensa, tähän koululaisilla ja opiskelijoillakin on ainakin jonkinlainen mahdollisuus esim. Suomen sotasurmat -sivuston kautta. Opettajat olivat yksimielisiä sisällissota-aiheen tärkeydestä mm. siksi, etteivät nuoret törmää aiheeseen juuri muualla:

*Yläasteella nuoret eivät tiedä sisällissodasta yhtään mitään, historianopetuksen rooli on hyvin oleellinen. Parempi olisi jos käytäisiin myöhemmin läpi kuin yläasteella (H6).*

Seuraavassa yhdeksäsluokkalaisen tekemässä sarjakuvassa kiteytyvät suomalaisten ristiriitaiset tunnelmat sisällissodan päättyessä:



**KUVIO 6.** Yhdeksäsluokkalaisten näkemys sisällissodan päättymispäivästä.

#### 4.11 Trauma ja viha

Tutkijat Heikki Ylikangas ja Juha Siltala ovat puhuneet ja kirjoittaneet paljon sisällissodan aiheuttamasta traumasta suomalaisille. Ylikangas (1999, 219) puhuu vaikenemalla tuotetuista kansalaissodan aiheuttamista traumoista. Hän kirjoittaa, että vaikenemisen lopputuloksena on tie, joka on negatiivisen julkisuuden avulla pakotettu taikka suostuteltu tukemaan vallitsevaa valtajärjestelmää. Näin laskettiin peittelyn ja salailun palatsin vankka kivijalka. Palatsin kiviseinät vuotivat sittenkin nurkistaan. Kun tapahtunutta suurten mittojen kosta ei voitu kokonaan kiistää,

sen merkitys eliminoitiin ryhtymällä tekemään siitä hyväksyttävää. Näin syntyi trauma, joka jäi pitkään purkamatta. Sen perustan muodosti väittämä, jonka mukaan punaisten petomaisuus oli hirveää (Ylikangas 1996, 522).

Siltala on pohtinut sitä, että ovatko laman kärsijät samaa väestöä kuin Suomen vuoden 1918 sisällissodan kärsijät. Voiko kyseessä olla periytyvä asioiden tila? Siltala toteaa, että sisällissodan suhteen on edelleen olemassa traumoja, jotka johtuvat perheiden ja sukujen tunnemuistista. Siltalan näkökulma onkin yksilöiden ja ryhmien psykodynamiikassa (Lybeck 2009). Siltalan mukaan trauman hoitaminen vaatii toistoa tai toistoluonteista esiinottoa niin kauan, kunnes eristetyt tunteet voidaan liittää jaettuuihin symboleihin (Siltala 2009, 9).

Rislakki (1995, 12) kuvaa Jämsän tapahtumien kautta koko Suomen tilannetta, sitä, miten maataloudesta ja teollisuudesta elävä suomalainen yhteiskunta repeää kahteen vihamieliseen leiriin, miten vähän elintilaa näiden väliin jää, millainen murhenäytelmä siitä seuraa ja miten kaikki lopulta vaikuttaa paikkakunnan ”psykykeen” – eli miten hitaasti haavat umpeutuvat. Sisällissodassa olikin monia paikkakuntia, joiden tapahtumat poikkesivat raakuudellaan muista. Näillä paikkakunnilla sisällissodasta toipuminen on varmasti ollut hidasta ja vaikeaa.

William F. Pinar (2001, 240) kertoo teoksessaan nuoresta morsiamesta, joka tajuaa sulhasensa lähtevän (sisällis)sotatantereelle: ”Mitä minä välitän isänmaallisuudesta? Aviomieheni on valtioni. Mitä valtio merkitsee minulle jos hänet surmataan?” morsian kysyy oikeutetusti kiihtyneenä. ”En halua mainetta ja kunniaa! Haluan sinut!” - Sota synnyttää aina vihaa ja traumoja, vaikka lopputulos olisikin joskus hyvä.

Ylikankaan mielestä (1996, 525) sodan psykologinen taakka säilytti valkoisen Suomen harteille. Vuoden 1918 trauma on valkoisen miehen traumaa. Miksi sitten sisällissodissa osapuolet tappavat toisiaan niin estottomasti kuin tekevät, Ylikangas (1996, 525) kysyy. Menneisyys pitäisi voida riisua nykyhetken projektioista ja lakata tarkastelemasta sen osapuolia yhtenäisinä möhkäleinä, hyviksina ja pahiksina (Siltala 2009, 11). Trauman hoitamisessa saatettiin punaisella puolella onnistua paikoin jopa paremmin, esimerkiksi Rislakki (1995) toteaa, että niin sanottu valkoinen puoli paljolti vaikenä sodan jälkeen, ”punaisissa” suvuissa sen sijaan osin salainen muistitieto ja mielipiteet välittyivät lapsille ja lapsenlapsille. Syntyi elinvoimainen perinne – tietoa, uskomuksia, huhuja, legendaa... (Rislakki 1995, 12).

Siltala kuvaa traumasta eroon pääsemistä toteamalla, että traumahan menettää voimaansa, jos traumaattinen tapahtuma voidaan kertoa sen sijaan, että sitä pantaisiin näyttämölle yhä uudestaan (Siltala 2009, 9). Peltonen (2003, 260) näkee ongelmalliseksi tavan nähdä sisällissota punaisen ja



valkoisen väkivallan kierteenä, koska se ei sisällä kysymystä sisällissodan trauman purkamisesta, vaan sen unohtamisen.

Ehrnrooth ja Siltala (ks. Siltala 2009, 127) kuvaavat patoutunutta tunnetilaa koteloituneeksi vihaksi, joka kuvaa hyvin niin sisällissodan syntymekanismeja kuin sisällissodan aiheuttamia yksilöllisiä ja yhteiskunnallisia traumoja. Terrori, voittajien historiankirjoitus, vankileirit ja punaisen puolen kunnianriisto monilla osa-alueilla aiheuttivat koteloitua vihaa ja katkeruutta suomalaisissa monien sukupolvien ajan.

# 5 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSET

## 5.1 Luotettavuus

Haastattelin tutkimuksessani kuutta eri historianopettajaa. He ovat asiantuntijoita Suomen sisällissodan suhteen, joten tulosten luotettavuus on ymmärtääkseni hyvä. Itse en ole historian asiantuntija, joten mielestäni haastattelijana en ole vaikuttanut haastateltavaan ja siten saadun tiedon luonteeseen ja luotettavuuteen (ks. Alasuutari 1999, 142). Haastateltavilla ei myöskään ollut tarvetta kaunistella vastauksiaan, koska kyseessä ei ollut arkaluontoisia tai hävettäviä asioita (ks. Alasuutari 1999, 142). Myös poikkeavia näkökulmia tutkimuksessa on esitetty, joita olen esittänyt tutkimuksessani. Haastateltavien henkilöllisyys ei käy mitenkään ilmi tutkimuksestani, eli koehenkilöille ei koidu mitään seurauksia antamiensa haastattelujen myötä. Hirsjärven (2008) mukaan reliaabelius koskee sitä, onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein jne. Samoin on tärkeää, että tulokset niin pitkälle kuin mahdollista heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa (Hirsjärvi & Hurme 2008, 189). Sisäisellä reliaabeliudella tarkoitetaan sitä yksimielisyyttä, joka vallitsee samassa tutkimuksessa olevien tutkijoiden välillä (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 167). Olen tutkimuksessani litteroinut ylös kaikki haastateltujen vastaukset ja ymmärtääkseni heidän antamat vastaukset kuvaavat hyvin tarkkaan heidän ajatusmaailmaansa. Tutkijan on järkevää ja korrektaa suorittaa tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi koko tutkimuksen arviointi (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 166).

Tutkimuksessani vertasin haastatteluista saamiani tietoja aiheesta tehtyihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 189) kertovat vertailun antamasta hyvästä pohjasta tutkimukselle: triangulaatiossa yhdellä menetelmällä, tässä tapauksessa haastattelemalla, saatuja tietoja vertaillaan muista lähteistä saatuihin tietoihin. Kun saadaan tietty yksimielisyys, voidaan katsoa, että henkilön antama tieto, käsitys tai tulkinta on saanut vahvistusta. Alasuutari (1999, 41) sanoo, että jos useat informantit antavat toisistaan riippumatta saman lähdetiedon, sitä voi yleensä

pitää luotettavana. Useisiin tutkimuskysymyksiin kohdehenkilöt antoivat samansuuntaisia vastauksia, joten haastattelujen antamia tuloksia voi siinäkin mielessä yleistää.

Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa omalta osaltaan se, miten kerättyä dataa on käsitelty. Tämä puolestaan helpottaa tulosten luettavuutta ja tulkintaa (Soininen & Merisuo-Storm 2009, 173). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 189) teoksessa mainitaan luotettavuudesta, että raportoitaessa tuloksia voidaan validoida viittaamalla sopivissa paikoissa kirjallisuuteen. Tähän olen pyrkinyt synnyttämällä tutkimustiedon ja haastatteluaineiston välistä keskustelua eli synteisiä.

## 5.2 Tulosten tarkastelua: mistä on tultu tähän?

Kohta on kulunut sata vuotta Suomen sisällissodasta, mitä vuoden 1918 tapahtumista voidaan oppia?

Uudet tiedot sodan vaiheista ovat tarkentuneet, eivätkä subjektiiviset tunnekysymykset enää vaivaa uusien sukupolvien tutkijoita. Vuotta 1918 koskevaan keskusteluun tulee koko ajan mukaan uusia, ymmärrystä lisääviä aineksia. Vuosi 1918 on nykypolville usein mysteeri. Sodan tapahtumat viilsivät aikanaan niin syvät haavat, että vain niiden avoimella käsittelyllä voi ymmärtää, mitä todella tapahtui (ks. Malmi & Järvelä 2008, 14, 16). Aikaisemmin sisällissodasta puhumista vältettiin jopa poliittisessa retoriikassa, sillä siinä piili niin syvä ”vihan lampi”, ettei siihen tahdottu sukeltaa (Siltala 2009,9).

*Suunnattomasta köyhyydestä ja kurjuudesta, uskomusten paikalleen asettumisen, suunnattomien toiveiden maailmasta on tultu maailmaan, missä melkein kaikki on mahdollista. Ennen ei ollut niin paljon omissa käsissä kuin nyt. Tietty virallinen tarina näkyy vieläkin (H4).*

Taistelua sodan merkityksestä ja tulkinnoista on käyty vuosikymmeniä, ja keskustelu jatkuu yhä (Malmi & Järvelä 2008, 14). Sisällissodasta tuttuja tunteita ja jakolinjojen tarvetta voi tunnistaa lievässä muodossa siellä täällä mikrotasolla työpaikoilta koulujen pihoille. Vanha trauma nousee vaikuttamaan ylisukupolvisena kaikupohjana vain, jos jokin samantapainen tunnelma johtaa miellelyhtymät siihen (Siltala 2009, 14).

Sotaan osallistuneet ovat jo kuolleet, mutta rintamat ovat siirtyneet tutkijoiden väitöskirjoihin, kaunokirjailijoiden teoksiin ja toimittajien teksteihin (Malmi & Järvelä 2008, 14).

*Tutkimus menee eteenpäin, mitä uutta löydetään? Neutraalina tulee pysymään (H1).*

*Totuutta on äärimmäisen vaikea löytää (H3).*

Sodasta keskustellaan lehtien palstoilla lähes viikoittain. Sodasta löytyy myös uutta tietoa, mutta edelleen puuttuu yhteinen perusnäkemys. Väinö Linna onkin todennut viisaasti, että olemme hävittäneet vuoden 1918 haamun: ”Haamut katoavat, kun niitä katsoo suoraan silmiin.” (ks. Malmi & Järvelä 2008, 14, 247). Siltala (ks. 2009, 11) painottaa kuitenkin sitä, että korkeimmat kriteeritkään täyttävä historiantutkimus ei näytä poistaneen ylimääräisiä tunnelatauksia vuodesta 1918. Hän toteaa, että entistä yksityiskohtaisempi historiantutkimus toimisi kollektiivisena terapianakin varmaan paremmin, jos viha ja syyllisyyden väistely todella kuuluisi menneisyyteen.

Sisällissodasta on piakkoin kulunut tasan sata vuotta. Millaisia juhllisuuksia ja juhlia sen tiimoilta tullaan järjestämään? Miten noissa tukitärkeissä tilaisuuksissa huomioidaan tasavertaisesti molemmat osapuolet ja kunnioitetaan molempia osapuolia? Kuten todettu, aika on tehnyt tehtävänsä tasoittaen haavat, joten toivon mukaan lähitulevaisuudessa vietetään kaikkien ansaitseman arvon mukaisia juhlatilaisuuksia. On hyvä asia, että 1990- ja 2000-luvulla on ilmestynyt varsin runsaasti Suomen sisällissotaa käsitteleviä tieto- ja kaunokirjallisia teoksia. Siltala (2009, 9) puhuu jopa 1918-teollisuudesta, jota on hänen mukaansa selitetty sillä, että nyt asiasta voi puhua kiihkottomammin.

Ylikangas (1996) kirjoittaa, että valkoisen miehen taakka on riisuttava. Kun se tehdään, vapautuu suunnaton määrä vuoden 1918 tekojen peittelyyn käytettyä yhteiskunnallista energiaa, joka on kulunut kansalaisten, tutkimuksen ja taiteen valvontaan ja paimennukseen (Ylikangas 1996, 526).

Peltonen totesi jo 1990-luvulla, että vaikka vuosi 1918 on uusimman historiamme tutkituinta aluetta, tutkimus on silti puutteellista, esimerkiksi siksi, että sodan ja sen seurausten mentaalaisia vaikutuksia ei ole juuri tutkittu (Peltonen 1996, 15). Peltonen (2009) korostaa edelleen tänä päivänä sitä, että sisällissodan muiston käsittelyprosessi on vieläkin kesken. Sodan traumaattisen muiston työstämisessä tärkeää on tiedostaa, että tehdyt rikokset voidaan sovittaa, mutta ensin pitää tunnustaa, että rikoksia on tapahtunut. Tähän tarvitaan avointa dialogia (Peltonen 2009, 472).

Uhkaa sisällissodan uusiutumisesta Suomessa lähitulevaisuudessa tuskin on. Siltala (2009) toteaa, että vuosien 1917-1918 verisen jaon toistumista tuskin tarvitsee pelätä. Vaikka sisällissodassa vaikuttaneet psykologiset mekanismit ovat ajankohtaisia muussakin mielessä kuin

ylisukupolvisena traumana, historiasta löytyy väkivallan toiston sijasta myös todisteita kollektiivisesta oppimisesta (Siltala 2009, 535).

Suomen sisällissota jää historiaan eivätkä sitä äidyttäneet psykologiset mekanismit uusissa historiallisissa tilanteissa voi tuottaa samaa lopputulosta. Trauma voi vaivata muttei toistaa itseään (Siltala 2009, 535).

### **5.3 *Jatkotutkimusmahdollisuuksia***

1920-luku ja sen vuosikymmenen kouluopetus on pohjattoman mielenkiintoinen alue. Suomen sisällissodan mentaalaisia seurauksia on tutkittu erittäin vähän, johtuen luonnollisesti osittain aiheen tutkimisen vaikeudesta ja moniulotteisuudesta. Yhteiskunnallisia vaikutuksia on analysoitu paljonkin, josta esimerkkinä aiheesta kummunneet lukuisat tieto- ja kaunokirjalliset teokset 1990- ja 2000-luvulla. Enimmäkseen niissä kuitenkin pureudutaan itse sisällissodan tapahtumiin, ja esimerkiksi mentaalaisia vaikutuksia lapsiin, aikuisiin, eri ammattiryhmiin ja eri sukupolviin ei suoranaisesti ole tutkittu. Millaista oli olla lapsi 1920-luvulla, kun ympärillä kuiskuteltiin asioista, muttei puhuttu ääneen menneistä surullisista tapahtumista?

Selkeä jatkotutkimusmahdollisuus olisi jatkaa sisällissodan mentaalisten seurausten tutkimista. Kyseessä on kasvatustieteellinen, yhteiskunnallinen ja psykologinen aihe, eli aihe on hyvin monitahoinen. Ruohonjuuritasolla tavallisen ihmisen, koululaisen ja opiskelijan kohdalla avainasia on ymmärryksen ja tietoisuuden lisääminen, mikä tapahtuu mm. toiston ja työstämisen kautta.

Selkeä tutkimuksessani ilmennyt jatkotutkimuksen tarve on myös siinä, että miten asiaa tulisi kouluissa käsitellä? Tutkimuksessa haastatellut opettajat olivat tyytyväisiä nykykoulun objektiiviseen, molempia osapuolia ymmärtävään tapaan käsitellä asiaa koulussa, mutta aiheen käsittely uhkaa silti jäädä koulussa pintaraapaisuksi, koska sen käsittelyyn on melko vähän aikaa. Historianopettajien ja meidän kaikkien tehtävänä on pohtia, miten sisällissota pidetään nykynuorille (sekä meille itselle) elävänä, niin, ettei Suomen sisällissota tarkoittaisi pelkästään joitakin historiantunteja yläkoulussa ja lukiossa. Aikaa aiheen käsittely ansaitsisi koulussa varmaan paljon nykyistä enemmän, jotta nuoret saisivat siitä syvällisemmän otteen. Samaa aihetta voidaan kysyä ja tutkia yhteiskunnan tasolla: miten aihe pysyy elävänä kaikille suomalaisille, iästä riippumatta? Kirjallisuus on pitänyt sisällissota-aihetta julkisessa keskustelussa aika ajoin hyvin mukana, mutta se ei riitä.

Ylikangas (1996) kuvaa psykologisen jatkotutkimuksen tarvetta, johon Juha Siltala onkin osaltaan tutkimuksillaan vastannut. Edelleen psykologisen ulottuvuuden tarkastelua tulisi tehdä jatkotutkimuksen muodossa, esimerkiksi Ylikangas (1996, 522) puhuu sisällissotaa seuranneen, vuosikausia kestäneen, suurten mittojen koston tutkimisen alueesta. Miksi seuranneessa valkoisessa historiantulkinnassa (mikä näkyi sisällissotaa seuranneena aikana myös koulussa) valheellisuus, peittely ja puolueellisuus saivat niinkin ison roolin? Ketkä olivat vastuussa tästä yksipuolisuudesta ja asioiden peittelystä? Miksi suomalaiset ovat tarvinneet aikaa miltei sata vuotta ennen kuin aiheesta voidaan puhua ilman vaivaantumista?

Yksi jatkotutkimuksen aihe on myös se, että oliko sisällissodalla vaikutusta opettajaseminaarien opiskelijavalintoihin. Vaikuttiko opiskelijoiksi hakevien tausta (esim. vanhempien vakaumus) mahdollisesti tehtyihin opiskelijavalintoihin. Samaan hengenvetoon voisi tutkia myös opettajaseminaarien opetussisältöjä ja aatteellista ilmastoja, näkyikö sisällissodan vaikutus opettajaseminaareissa myös muulla tavoin kuin isänmaallisena ilmapiirinä? Oliko aateilmasto liian yksipuolinen, vaikuttiko se liiankin voimakkaasti tulevien opettajien ajatteluun ja opettamisen tapaan?

Yksi psykologisen tutkimuksen paikka on opettajien ja yhteiskunnan asenteellisuus ja sitä seurannut seuraavien sukupolvien syyllistäminen: mitkä olivat vaikutukset pienen lapsen psyykeen ja mitkä olivat sitä seuranneet vaikutukset tuon lapsen, nuoren ja aikuisen elämän muotoutumiseen ja mahdollisuuksiin?

Kuinka paljon sisällissotaa on käyty opetuksessa läpi 1920-luvulla? Suomen historia oli korostuneessa asemassa, mutta itse sisällissotaa ei ole käsitelty 1920-luvun koulussa kovinkaan paljon, siitä on mieluummin vaiettu. Oliko opettajilla erilaisia painotuksia, ohitettiinkö sisällissota opetuksessa vain ohimennen, vaikenivatko opettajat sisällissodasta vai puhuivatko jotkut opettajat sisällissodasta ääneen isänmaallisin äänenpainoin?

Vuonna 1994 toimittaja Antti O. Arponen on todennut osuvasti, että koulujen historiankirjat ovat vuonna 2014 erisisältöisiä kuin vuonna 1994, mutta niin pitääkin olla (Arponen 1994). Miltei kahdessakymmenessä vuodessakin eroavaisuuksia historiankirjan käsittelytapaan on tullut, yksi jatkotutkimusmahdollisuus on se, että miten vuosikymmenten saatossa historiankirjat käsittelevät Suomen sisällissotaa ja miten tuo eetos muuttuu matkan varrella?

Tutkimuksen haastatteluissa käsiteltiin myös valkoisten ylipäällikkö C.G. Mannerheimin roolia sisällissodan johtamisessa sekä sisällissodan jälkiseurausten hoidossa. Kaikki haastateltavat pohtivat Mannerheimin roolia punaisten teloittamisessa kenttäoikeudenkäyntien pohjalta sekä

vankileirien inhimillistä tragediaa: mikä oli näissä tuhansien ihmisten hengen vaatineissa tapahtumissa kenraali Mannerheimin rooli? Asiaa tulisi tutkia puolueettomasti, tehtyjä moraalisia valintoja arvioiden. Arvioita monin paikoin aiheesta on tehty, mutta perusteellinen tutkimus aiheesta olisi varmasti paikallaan.

Yksi haastateltava kertoi olleensa vuoden sijaisena eräässä vasemmistosuuntautuneen kaupungin koulussa. Yläasteikäiset pojat olivat tivanneet häneltä useaan otteeseen ennen sisällissodan käsittelyä historiassa, että: ”milloin meillä on aiheena se Suomen sisällissota?” Yksi tutkimuksen paikka voisi ollakin se, että latautuuko ja onko tietyissä paikoin Suomea latautunut historianopetuksessa Suomen sisällissotaa käsiteltäessä arvolatausta enemmän kuin keskimäärin? Miten se on näkynyt oppilaissa, miten opettajassa ja miten opetuksessa? Löytyykö voimakasta arvolatausta aiheen tiimoilta vielä jollain paikkakunnalla?

Mikä oli sisällissodan aikana ja sen jälkeen perustetuilla vankileireillä evankelisluterilaisen kirkon rooli? Esimerkiksi Pekkalainen (2007, 5) kertoo vankileireistä, että Suomen evankelisluterilainen kirkko ei ollut virallisesti mukana eikä puuttunut leirien ongelmiin. – Miksi näin? Olisi tärkeää tutkia sitä, miksi kirkko ei tukenut humanitäärisessä hädässä olevia ihmisiä, miksi toimittiin niin epäkristillisesti?

Yksi mielenkiintoinen aspekti on ylipäätään sisällissotien erilaisuus ja samanlaisuus. Mikä teki Suomen sisällissodasta niin raa’an? Mikä laukaisee meissä tappavan ja alistavan tuhoefektin, joista Breivikin kaltaiset murhaajat ovat ääriesimerkki (Tuomikoski 2011, 36)? Tutkijoidenkin on ollut työlästä tunnistaa tuhoavuutta henkilöissä, jotka normaalioloissa ovat ajaneet asiaansa rationaalisesti (Siltala 2009, 15). Miksi Suomen sisällissodassa tapettiin suhteessa enemmän ihmisiä kuin esimerkiksi Yhdysvaltain sisällissodassa?

Heikki Ylikankaan ja Juha Siltalan viitoittamalla psykohistoriallisella lähestymistavalla on työkaluina varmasti käyttöä myös tulevaisuudessa jatkettaessa tutkimusta Suomen sisällissodan aikaisista ja sen jälkeisistä mielen mekanismeista ja negatiiviseen toimintaan johtaneesta psykodynamiikasta.

Haastattelun kohderyhmä, haastatellut historianopettajat, olivat pitkälti samoilla linjoilla näkemyksissään Suomen sisällissodasta ja sen opetuksen objektiivisuudesta tänä päivänä. 1920-luvun historian oppikirjojen tutkimisen suhteen lopputulos oli myös kaikkien haastateltavien näkemyksen mukaan samansuuntainen: haastateltavat paheksuivat käsittelytapaa (vaikeneminen ja yksipuolisuus), mutta kaikki pitivät sitä historiallisesti ymmärrettävänä lähestymistapana aiheeseen. Yksi tutkimusmahdollisuus olisikin se, että mihin tällaisen historianopettajien objektiivisen

asenteen voi kytkeä, mihin se liittyy? Onko kyseessä juuri se ajan kulumisen ja tehdyn tutkimuksen mukanaan tuoma objektiivisuus ja asiantuntijuus, vai mistä se kertoo?

On olemassa lukuisia kokonaisia sukuja, jotka ovat eläneet monia sukupolvia sisällissodan synnyttämän taakan alla. Sisällissodan jälkeen jäi esimerkiksi monia täysorpoja elämään, näille ja lukuisille muille punaisten lapsille syntyi osattomuuden tunne, ”ei minusta mihinkään ole” -mentaliteetti. Kuinka kaukaa tällainen vähäosaisuus, heikko sosiaalinen asema ja ongelmat saattaa juontaa? Kuinka monen sukupolven takaa on dokumentoitavissa tätä heikkoa selviytymistä elon tiellä? Siinä on yksi tärkeä tutkimusmahdollisuus: sisällissodan aikaisten perheiden ja seuraavien sukupolvien muodostamien sukujen tutkiminen – mitä sisällissodan aikana tapahtui ja mitä sittemmin on tapahtunut, kuinka monta vuosikymmentä ”isien synnit” ovat saattaneet vaikuttaa joidenkin sukujen elämään?



# LÄHTEET

- Ahonen, S. 2003. Yhteinen koulu – tasa-arvoa vai tasapäisyyttä? Tampere: Vastapaino.
- Alapuro, R. 1995. Suomen synty paikallisena ilmiönä. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Arponen, A. O. 1994. Vapaussota, kansalaissota, sisällissota. Sanomalehtiartikkeli Etelä-Saimaa 11.4.1994.
- Ehrnrooth, J. 1992. Sanan vallassa, vihan voimalla. Sosialistiset vallankumousopit ja niiden vaikutus Suomen työväenliikkeessä 1905-1914. Helsinki: Suomen historiallinen seura.
- Haapala, P. 1995. Kun yhteiskunta hajosi. Helsinki: Kleio ja nykypäivä.
- Haapala, P. 2009. Yhteiskunnallinen kompromissi. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Hainari, O. A. & Laitakari, A. V. 1928. Historiaa kansakouluille II. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Hirsjärvi, S. ja Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press. Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. ja Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hoppu, T. 2008. Tampereen naiskaarti. Myytit ja todellisuus. Jyväskylä: Ajatus Kirjat.
- Hoppu, T. 2009. Taistelevat osapuolet ja johtajat. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Junila, M. & Jalagin, S. 2009. Lapset ja sota. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Kaarninen, M. 2008. Punaorvot 1918. Hämeenlinna: Minerva Kustannus Oy.
- Kaarninen, M. 2009. Sotaorvot. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.

- Kahma, U. 1927. Suomen historia kuuromykkäinkouluja varten. Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- Karkulehto, S. 2011. Seksin mediamarkkinat. Helsinki: Gaudeamus.
- Kukkonen, A. ja Suurnäkki, K. 1996. 125 vuotta kouluopetusta Vehkalahdella. Kotka: Painokotka Oy.
- Kukkonen, J. ja Heikka, E. (toim.) 2008. Punamustavalkea 1918. Jyväskylä: Avain.
- Kuusi, S. 1932. Historian oppikirja maalaiskansakouluja varten. Jyväskylä: K.J. Gummerus Osakeyhtiö.
- Kähkönen, S. 2010. Vihan ja rakkauden liekit. Kohtalona 1930-luvun Suomi. Helsinki: Otava.
- Launonen, L. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lybeck, J. 2009. Turun Sanomat. Luettu 20.12.2009.  
<http://www.ts.fi/online/kulttuuri/arviot/kirjat/97581.html>
- Maalaiskansakoulun opetussuunnitelma 1925. Helsinki: Valtioneuvoston kirjapaino.
- Malmi, T. & Järvelä, A. 2008. Tampere tulossa 1918. Jyväskylä: Atena.
- Manninen, P. 2010. Kiimakangas. Helsinki: WSOY.
- Mantere, O. & Sarva, G. 1927. Suomen historia. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Kirja – Osakeyhtiö Valistus.
- Meinander, H. Suomen historia. Linjat, rakenteet, käännekohtat. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki 2006.
- Muilu, H. 2010. Venäjän sotilaat valkoisessa Suomessa. Jyväskylä: Atena.
- Oksanen, A-J, Pohjala, H., Vierros, T. 1974. Historian perustiedot. Opettajan kirja. Vaasa: Kirjayhtymä.
- O’Leary, C.E. 1996. Blood brotherhood: The Racialization of Patriotism. Teoksessa Pinar, W.F. 2001. The Gender of Racial Politics and Violence in America. Lynching, prison rape, & the crisis of masculinity. New York: Lang.
- Pekkalainen, T. & Rustanius S. 2007. Punavankileirit 1918. Suomalainen murhenäytelmä. Helsinki: Tammi.
- Peltonen, U-M. 1996. Punakapinan muistot. Tutkimus työväen muistelukerronnan muotoutumisesta vuoden 1918 jälkeen. Rauma: SKS.

- Peltonen, U-M. 2003. Muistin paikat. Vuoden 1918 sisällissodan muistamisesta ja unohtamisesta. Helsinki: SKS.
- Peltonen, U-M. 2009. Sisällissodan muistaminen. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Pinar, W. 2001. The Gender of Racial Politics and Violence in America. Lynching, prison rape, & the crisis of masculinity. New York: Lang.
- Pulma, P. & Turpeinen, O. 1987. Suomen lastensuojelun historia. Kouvola: Lastensuojelun keskusliitto.
- Pulma, P. 1995. 1918 – täällä! Demari-lehti 18.5.1995.
- Railo, R. 2011. Valkoisten vankina. Helsinki: Minerva Kustannus Oy.
- Rantala, J. 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944-1948. Helsinki: Hakapaino.
- Rantala, J. 2002. Kansakoulunopettajat ja kapina. Vuoden 1918 punaisuussytökset ja opettajan asema paikallisyhteisössä. Vammala: SKS.
- Rantala, J. (toim.) 2003. Koulu ja kansalaisyhteiskunta historiallisessa perspektiivissä. Helsinki: Hakapaino.
- Rinne, R. 1984. Suomen oppivelvollisuuskoulun opetussuunnitelman muutokset vuosina 1916-1970. Turun yliopiston julkaisuja. Turku: Typopress Oy.
- Rislakki, J. 1995. Kauhun aika. Tampere: Vastapaino.
- Roselius, A. 2006. Amatöörien sota. Helsinki: Valtioneuvoston kanslia.
- Roselius, A. 2007. Teloittajien jäljillä. Helsinki: Tammi.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino.
- Saarela, T. Työväenliikkeen tulkinnat sisällissodasta. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.
- Salminen, E. 2007. Päätymätön sota 1918. Helsinki: Edita.
- Siltala, J. 1985. Lapuan liike ja kyyditykset 1930. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 1999. Valkoisen äidin pojat. Helsinki: Otava.
- Siltala, J. 2009. Sisällissodan psykohistoria. Helsinki: Otava.

Soininen, M. & Merisuo-Storm, T. 2009. Kasvatustieteellisen tutkimuksen perusteet. Rauma: Rauman opettajankoulutuslaitos.

Tuomi, J. ja Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tuomikoski, P. Tammisaaren punavankileiri. Karmeus puhuttelee yhä. Historia-lehti 10/2011.

Varpio, Y. 2009. Vuosi 1918 kaunokirjallisuudessa. Teoksessa P. Haapala & T. Hoppu (toim.) Sisällissodan pikkujättiläinen. Helsinki: WSOY.

Vesikansa, J. 2004. Salainen sisällissota. Helsinki: Otava.

Ylikangas, H. 1990. Mennyt meissä. Porvoo: WSOY.

Ylikangas, H. 1996. Tie Tampereelle. Porvoo: WSOY.

Ylikangas, H. 1999. Väkivallasta sanan valtaan. Porvoo: WSOY.