

**Karjalaisiin asennoituminen suomalaisessa koulujärjestelmässä
ja siirtoväen koulukokemukset 1944–1994**

Inka Kukkonen

Pro gradu -tutkielma

Historian ja etnologian laitos

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2019

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta – Faculty Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Laitos – Department Historian ja etnologian laitos
Tekijä – Author Inka Kukkonen	
Työn nimi – Title Karjalaisiin asennoituminen suomalaisessa koulujärjestelmässä ja siirtoväen koulukokemukset 1944–1994	
Oppiaine – Subject Suomen historia	Työn laji – Level Pro gradu
Aika – Month and year Elokuu 2019	Sivumäärä – Number of pages 84 + liitteet
Tiivistelmä – Abstract <p>Pro gradussani tarkastelen, kuinka karjalaisiin on suhtauduttu suomalaisessa sotienjälkeisessä koulujärjestelmässä ja millaisia olivat siirtoväen omat koulukokemukset. Suhtautumistapoja ja niiden muutoksia seurataan vuodesta 1944 vuoteen 1994, viidenkymmenen vuoden ajalta.</p> <p>Lähteinäni käytän kolmea keskenään erilaista aineistokokonaisuutta: historian ja äidinkielen oppikirjoja, karjalaisevakkujen muistelukertomuksia sekä opettajien omaelämäkertoja. Keskeisiä tutkimusmenetelmiä ovat aineistojen lähiluku ja niiden tarkasteleminen lähdekriittisesti sekä eri aineistokokonaisuuksien vertaileminen toisiinsa. Tutkielma on yhdistelmä muistitieto-, mentaliteetti- ja kokemuksen historiaa. Monipuolisten aineistojen ja tutkimusmenetelmien avulla pyrin havainnollistamaan, kuinka monitahoinen ilmiö karjalaisten asuttaminen ja uusille asuinpaikkakunnille sopeutuminen koulukontekstissa oikein oli.</p> <p>Vielä heti sotien jälkeen karjalaisia pidettiin topeliaanisiin stereotypioihin nojautuen jokseenkin pakanallisina suomalaisen kulttuurin säilyttäjinä ja toisaalta valtavana taloudellisena haasteena, kun heidät täytyi Karjalan menettämisen jälkeen asuttaa Suomen kutistuneiden rajojen sisäpuolelle. 1970-luvulla kansakouluajana perinteiset käsitykset karjalaisista saivat väistyä, eikä siirtoväkeä enää käsitelty vain talouden näkökulmasta, vaan myös empaattisesti ja ymmärtäen. Karjalaisia koskevan tutkimustiedon lisääntyessä kouluopetuskin monipuolistui.</p> <p>Siirtoväkeen kuuluville lapsille koulun aloittaminen uusilla asuinpaikkakunnilla tarkoitti oman paikan etsimistä uusien koulutovereiden joukossa. Koululla ja opettajien suhtautumisella oli keskeinen rooli siinä, millaiseksi lapsen sopeutumiskokemus muotoutui. Useissa evakkotarinoissa korostuvat kokemukset ystävällisyydestä ja auttamishalusta, mutta osaa lapsista kiusattiin karjalaistaustan vuoksi. Jotkut lapsista kokivat myös väliaikaisuuden tunteita, mikäli asuinpaikkakuntaa tai koulua oli vaihdettava useamman kerran. Ajan kuluessa useimmat olivat osanneet päästää kipeistä tunteistaan irti ja antaneet anteeksi kiusaajille.</p>	
Asiasanat – Keywords Siirtokarjalaiset, evakot, kansakoulu, peruskoulu, muistitietohistoria, kokemuksen historia	
Säilytyspaikka – Depository Jyväskylän yliopiston julkaisuarkisto (JYX)	
Muita tietoja – Additional information	

Sisältö

1 Johdanto.....	1
1.1 Taustaa ja käsitteitä	1
1.2 Aiempi tutkimus, kysymyksenasettelu ja tavoitteet.....	4
1.3 Aineistot	8
1.3.1 Oppikirjat	8
1.3.2 Karjalaisten koulumuistot.....	13
1.3.3 Opettajien muistelmateokset.....	14
1.4 Menetelmät	15
1.5 Tutkimusetiikka	20
2 Opettajien työskentelyä ohjaavat tekijät	21
2.1 Oppiennätysten ja opetussuunnitelmien asettamat raamit.....	21
2.2 Oppikirjojen ja opettajakunnan puhdistuspyrkimykset.....	25
2.3 Suomettuminen	28
3 Karjalaiset kansakoulussa.....	30
3.1 Kaksi kuvaa karjalaisista	31
3.2 Karjalaiset ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa.....	38
4 Koulun ihmissuhteet	41
4.1 Hyväksyntä tasavertaiseksi koulutoveriksi.....	41
4.2 Koulukiusaaminen	45
4.3 Väliaikaisuuden kokemus.....	51
5 Karjalaiset peruskouluaikana.....	53
5.1 Uusia suhtautumistapoja karjalaisuuteen	54
5.2 Siirtoväki ei ole enää ajankohtainen	61
5.3 Karjalaiset yhtenäinen ryhmä?.....	64
6 Johtopäätökset.....	69
Lähteet.....	73
Liitteet	85

1 Johdanto

1.1 Taustaa ja käsitteitä

Suomen karjalaiset joutuivat jättämään kotiseutunsa lopullisesti kesällä 1944, kun Neuvostoliitto aloitti suurhyökkäyksen Karjalan kannaksella. Suurimmalle osalle lähtijöistä evakkomatka oli jo toinen: ensimmäisen kerran Karjala oli tyhjennetty suomalaisasuksesta talvisodan aluemenetysten myötä vuoden 1940 kevättalvella, joskin rajaseudun asukkaat evakuoitiin välittömästi sodan syttyä marraskuussa 1939. Suomen menettäessä Karjalan lopullisesti Neuvostoliitolle karjalaisista tuli Suomen historian suurin pakolaisryhmä. Heidät oli asutettava maan kutistuneiden rajojen sisäpuolelle. Vaikka evakkoille¹ pyrittiin järjestämään jokseenkin entisiä vastaavat elinolot, oli sopeutuminen monille haastavaa. Sitä hankaloittivat muun muassa kiistat kantaväestön² kanssa, erilaiset tavat, useiden kohdalla enemmistöstä poikkeava ortodoksinen uskonto, koti-ikävä sekä yleinen puutteellisuus ja säännöstely, jotka vallitsivat sodasta toipuvassa maassa. Tässä tutkimuksessa tarkastelen, kuinka evakkojen tilanne huomioitiin suomalaisessa sotienjälkeisessä koulujärjestelmässä.

Talvisodan seurauksena Karjalasta lähti yhteensä noin 420 000 henkeä, 11 prosenttia tuolloisesta Suomen väkiluvusta. Vaikka osa karjalaisista jäikin Suomen puolelle jo talvisodan jälkeen, palasi heitä kuitenkin jatkosodan aluevaltausten yhteydessä takaisin Karjalaan noin 70 prosenttia, yhteensä yli 280 000 henkeä.³ Satojentuhansien ihmisten asuttamiseksi laadittiin talvisodan jälkeen pika-asutuslaki, jota jalostettiin jatkosodan jälkeen maanhankintalaki. Tiivistetysti lakien sisältö oli se, että siirtoväelle, sotainvalideille, -orvoille ja -leskille sekä perheellisille rintamamiehille taattiin omaa maata, ja että heidän aiempi elinkeinonsa ja -piirinsä pyrittiin huomioimaan asutustoiminnassa.

¹ "Evakko" on lähinnä kansankielinen ilmaus, joka on vakiintunut koskemaan kaikkia sodassa kotinsa menettäneitä, "siirtoväki" ja "siirtokarjalainen" -termit puolestaan tarkoittavat Karjalan evakkoja. Sävy- ja merkityserosta huolimatta ko. termejä käytetään tässä tutkimuksessa synonyymeinä. Tarkempaa käsitteen määrittelyä: Waris 1952, 41–44.

² Kanta-Suomella tarkoitetaan sitä aluetta, joka Suomelle jäi jäljelle talvi- ja jatkosodan alueluovutusten jälkeen eli nykyistä Suomen aluetta. "Kantaväestö" tai "kantasuomalaiset" puolestaan viittaa tämän alueen asukkaisiin. Termit ovat käytössä ainakin vanhemmassa siirtokarjalaisia koskevassa tutkimuksessa sekä kansakouluaikaisissa oppikirjoissa, joten niitä käytetään myös tässä tutkimuksessa.

³ Virolainen 1989, 256.

Tätä varten laadittiin sijoitussuunnitelma⁴, jonka perusteella maalaissiirtoväelle osoitettiin uudet asuinpaikat – kaupunkilaisevakot saivat asettua asumaan sinne, minne itse parhaaksi katsoivat. Maanluovuttajia taas olivat valtio, seurakunnat, kunnat, yhtiöt ja yhtymät sekä yksityiset maanomistajat.⁵ Usein maata täytyi pakkolunastaa, mikä oli ennen kaikkea yksityisistä maanomistajista epäoikeudenmukaista ja ymmärrettävästi aiheutti kitkaa kantaväestön ja siirtoväen välillä. Epäreiluksi koettiin myös asetelma suomen- ja ruotsinkielisten kantasuomalaisen kesken, sillä ruotsinkielisille alueille ei juuri asutettu siirtoväkeä.⁶

Karjalaisten saapuminen uusille asuinpaikkakunnille merkitsi maanomistussuhteiden muutoksen ohella monia muitakin näkyviä ja puhuttavia yhteiskunnallisia muutoksia, joista yksi tämän tutkimuksen kannalta keskeinen tapahtui koululaitoksessa. Rajan taakse oli jäänyt yli 650 kansakoulupiiriä, joiden noin 55 000 oppilasta oli saatava mahtumaan uusien asuinpaikkakuntien kouluihin.⁷ Ahdasta oli ennen kaikkea kaupungeissa, joihin tungeksi sekä kaupunkilaisevakkoja että niitä maalaisevakkoja, jotka eivät noudattaneet sijoitussuunnitelmia. Oppilasmäärien kasvun vuoksi useilla paikkakunnilla oli rakennettava uusia koulutiloja ja aluksi tilojen puuttuessa muutettava opetustyö kaksivuoroiseksi siten, että osa oppilaista kävi koulua aamu- ja osa iltapäivällä. Tästä huolimatta luokkakoot olivat nykymittapuulla todella suuret, usein yli kolmekymmentä oppilasta opettajaa kohden.⁸

Sen lisäksi, että kouluissa oli tehtävä konkreettisia tila- ja ajankäyttöratkaisuja oppilasmäärien mahdollistamiseksi, täytyi myös joidenkin kouluaineiden oppisisältöjä päivittää. Suomen sotakokemukset ja sodan välittömät seuraukset – esimerkiksi aluemenetykset, siirtoväen asuttaminen, jälleen- ja uudisrakennustyö ja sotakorvaukset – oli huomioitava sotienjälkeisessä opetuksessa, ennen kaikkea historiassa, äidinkielessä ja maantieteessä.⁹ Täten siirtoväki näkyi sotienjälkeisessä koulussa monella tapaa, sekä ruuhkautuneina luokkina että muutoksina oppisisällöissä. Vaikeammin havaittaviin sodan seurauksiin, kuten perheiden rikkoutumisen tai kotien menettämisen aiheuttamiin tunnereaktioihin ja traumoihin ei kouluissa otettu virallista kantaa, mutta myös tämä puoli oli koulumaailmassa läsnä esimerkiksi siinä, miten opettajat suhtautuivat eri lähtökohdista oleviin op-

⁴ Ks. Liite 1: Siirtoväen sijoitussuunnitelma.

⁵ Laitinen 1995, 57, 96, 107.

⁶ Laitinen 1995, 105–106; Roiko-Jokela 2004, 47–51; Meinander 2017, 129–134.

⁷ Hölsä 2007, 56.

⁸ Tuominen I. 1980, 145.

⁹ Ekholm 1996, 158–159, 191–209.

pilaisiin. Eräs merkittävä lapsia ainakin jossain määrin eriarvoistava lähtökohta oli juuri siirtoväkeen kuulumisen tai kuulumattomuus, sillä uudessa tilanteessa evakkolapsia ei välttämättä heti osattu tai haluttu kohdella samoin kuin kantasuomalaisia lapsia.

Karjalaisten eläminen rajan läheisyydessä kahden kulttuuripiirin vaikutuksessa on johdantanut siihen, että heidän lukeutumisensa suomalaisten joukkoon on aika ajoin kyseenalaistettu. Lojaaliutta Suomea kohtaan on epäilty muun muassa ortodoksisen uskonnon, itään suuntautuvien kauppasuhteiden ja rajaseudun väkivaltaisuuksien vuoksi. Ennakko-luulot olivat lieventyneet 1800-luvulla kansallisen heräämisen ja Suomen itsenäistyttyä selkeiden maantieteellisten rajojen myötä, mutta jossain määrin ne elivät vielä sotienjälkeisenä aikana.¹⁰ Tämä on osaltaan vaikuttanut karjalaisiin suhtautumiseen sotienjälkeisen asutustoiminnan yhteydessä ja asenteet, niin myönteiset kuin kielteisetkin, ovat näkyneet myös koulussa. Tutkimukseni sijoittuu juuri kouluun, joten sekä näkyvien että näkymättömien sodan seurauksien ja asenteiden hahmottaminen on tärkeää.

Tutkimuksen kannalta oleellinen karjalaisuuden käsite ei ole yksiselitteinen, ja karjalaisiksi voi tilanteesta riippuen määritellä henkilön joka asuu tai on asunut Karjalassa tai jolla on karjalaisia sukujuuria, mutta toisaalta kaikki eivät välttämättä koe itseään karjalaisiksi, vaikka edeltävät ehdot täytyisivätkin.¹¹ Selvennykseksi todettakoon, että tässä tutkimuksessa käsite ”karjalainen” viittaa ennen kaikkea Suomen Karjalan alueelta talvi- ja jatkosodan yhteydessä evakuoituihin henkilöihin, mutta joissain tapauksissa myös karjalaiseen kulttuuripiiriin kuuluviin henkilöihin. Täsmällisempää ”siirtokarjalainen”-käsitettä, jota myös käytetään tässä tutkimuksessa, ei luonnollisesti ole ollut olemassa ennen sotia tai heti sotien jälkeenkään. Alun perin viranomaiskäytössä ollut ”siirtokarjalainen” viittaa ”karjalaista” selkeämmin Karjalan alueelta evakuoituun väestöön. Kaikki karjalaiset eivät kuitenkaan ole siirtokarjalaisia, joten käsitteissä on päällekkäisyyttä ja ristiriitaisuutta, ja sen vuoksi tässä tutkimuksessa käytetään molempia käsitteitä asiayhteydestä riippuen. Viime kädessä karjalaisiin lukeutuminen tai lukeutumattomuus on yksilön itsensä selkeästi tiedostama asia, siirtokarjalaisiin kuulumisen on ulkoapäin määriteltyä.¹²

¹⁰ Harle & Moisio 2000, 105–117.

¹¹ Karjalan alueella asui paljon myös muualta muuttaneita ja ulkomaalaisia, jotka eivät välttämättä identifioineet itseään karjalaisiksi. Merkitystä on myös sillä, puhutaanko Suomen vai Venäjän Karjalasta (jotka ovat ennen sotia tarkoittaneet eri alueita kuin nykyään) tai sillä, pidetäänkö karjalan kielen tai murteen puhumista oleellisena karjalaisuuden määrittäjänä. Katajala 2013, 29–32.

¹² Sallinen-Gimpl 1994, 16–17.

Koulun valitsin tutkimuskontekstiksi päästäkseni käsiksi kollektiiviseen tai yhteisölliseen muistiin. Kollektiivisella muistilla viitataan sellaiseen muistitietoon, jota toistetaan yhteisössä, ja jonka kaikki yhteisöön kuuluvat oppivat ja tietävät, vaikkei muisteltavasta asiasta olisikaan suoranaista omakohtaista kokemusta. Samaan aikaan yksilöllä on tietysti henkilökohtaisia muistoja, joita kukaan toinen ei voi muistaa täysin samalla tavalla, mutta yhteisölliset puitteet säätelevät muistamista ja sitä, kuinka asioista kerrotaan.¹³ Kouluympäristössä on kyse juuri kollektiivisten muistojen tuottamisesta ja toistamisesta, sillä koulu on koonnut kokonaiset ikäluokat yhteen ja ollut oivallinen paikka laajempaan asennekasvatukseen. Koulukirjoihin painettu ja tunneilla toistettu historia on osaltaan muovannut, yhdenmukaistanut ja vahvistanut kansallista muistiainesta.¹⁴ Koulussa opitulla on siis laajempaakin yhteiskunnallista merkitystä ja vaikutusta siihen, miksi asioista (tässä tapauksessa siirtoväestä) puhuttiin, niin kuin puhuttiin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaista karjalaisia koskeva koulun tuottama muistiaines on ollut, toisin sanoen, miten (siirto)karjalaisia on käsitelty suomalaisessa sotienjälkeisessä kouluopetuksessa, ja millainen on ollut siirtoväen koulua koskeva kokemusmaailma.

1.2 Aiempi tutkimus, kysymyksenasettelu ja tavoitteet

Karjalaista siirtoväkeä on tutkittu useaan otteeseen, ja ensimmäinen siirtoväkeä koskeva tutkimus on julkaistu jo vuonna 1952, vain kahdeksan vuotta sotien jälkeen. Kyseisessä *Siirtoväen sosiaalinen sopeutuminen* -tutkimuksessa sosiaalipoliitikko ja historioitsija Heikki Waris työryhmineen selvitti haastatteluin ja kyselylomakkein, kuinka hyvin karjalainen siirtoväki oli sopeutunut uusille asuinpaikkakunnilleen. Tutkittavat, niin siirtoväki kuin kantasuomalaisetkin, mainitsivat omasta näkökulmastaan erinäisiä kotoutumista haittaavia epäkohtia, mutta Waris katsoi siirtoväen sopeutuneen pääpiirteissään hyvin. Tästä todisti huomattavan karjalaisenemmistön aikomus jäädä uudelle asuinpaikkakunnalleen sekä se, että talvisodan jäljiltä jäämispäätöksen tehneet evakot viihtyivät omien sanojensa mukaan myöhemmin saapuneita paremmin – aika oli tehnyt tehtävänsä.¹⁵

¹³ Korhokangas 2006, 126–128.

¹⁴ Sulkunen 2016, 302.

¹⁵ Waris 1952, 313–325.

Wariksen näkemys onnistuneesta sopeutumisesta kesti aikaa hyvin, ja sitä mukailivat – tai eivät ainakaan haastaneet – sosiologi Faina Jyrkilä ja kansantieteilijä Pirkko Sallinen-Gimpl. Jyrkilä tarkasteli vuosina 1975 ja 1976 kaksiosaisessa tutkimuksessaan *Siirtoväen sopeutuminen kylmillä tiloilla* siirtokarjalaisten fyysistä ja sosiaalista sopeutumista, ja Sallinen-Gimpl tutki niin ikään sopeutumista sekä siirtoväen ja kantasuomalaisten välisiä kulttuurieroja väitöskirjassaan *Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen* vuonna 1994. Jyrkilän mukaan sopeutumisesta kertoi se, että siirtoväki onnistui hankkimaan tutkimuspaikkakunta Lapinlahdella sellaiset aineellisen elämän edellytykset, jotka takasivat myös sosiaalisen statuksen. Sallinen-Gimpl puolestaan katsoi sopeutumiseksi kulttuurierojen tasoittumisen. Hän painotti sopeutumisen vuorovaiikutuksellisuutta eli sitä, että myös kantasuomalaisten täytyi mukautua uuteen tilanteeseen, ja että karjalaiset eivät olleet ainoita jotka joutuivat tekemään myönnytyksiä. Molemmissa tutkimuksissa keskeinen argumentti on sama kuin Wariksella eli se, että ajan kulumisella on merkittävä vaikutus sopeutumiselle. Lopputulemana kumpikin tutkijoi- ta oli samoilla linjoilla Wariksen kanssa huolimatta siitä, että Waris oli todennut siirtoväen sopeutuneeksi jo heti sotien jälkeen aikana, jolloin maanhankintaprosessi oli kyllä saatu valmiiksi, mutta raivaus- ja rakennustyö oli vielä pahasti kesken.¹⁶ Jälkikäteen ajateltuna sekä Jyrkilän ja Sallinen-Gimplin tutkimustuloksiin nojautuen aikaa ei ehkä ollut kulunut vielä tarpeeksi, jotta tällaiseen tutkimustulokseen olisi voitu luotettavasti päätyä.

Sen sijaan historian tutkija Heli Kananen on vuonna 2010 haastanut Wariksen näkemyksen onnistuneesta sopeutumisesta väitöskirjassaan *Kontrolloitu sopeutuminen: ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946–1959)*. Väitöskirjassaan ja useissa myöhemmissä artikkeleissaan Kananen kiinnittää huomionsa ennakkoluuloihin ja suoranaiseen ryssävihaan, jota ortodoksinen siirtoväki joutui mitä ilmeisimmin juuri uskontonsa vuoksi kohtaamaan, ja hän pitää sopeutumattomuutta, pikemminkin kuin sopeutumista, tutkimuksensa lähtökohtana.¹⁷ Kananen tutkimus avartaa käsitystä karjalaisen siirtoväen kohtaamista vaikeuksista uusilla asuinpaikkakunnilla ja rikkoo tutkijoiden aiemmin kohtalaisen yksimielisen käsityksen sopeutumisen näennäisestä vaivattomuudesta. Samalla on kuitenkin hyvä pitää mielessä, että hänen tutkimuskohteenaan oli ni-

¹⁶ Jyrkilän olisi ollut mahdollista tarttua tähän ja esittää kritiikkiä, sillä omassa tutkimuksessaan hän tote- si, että vielä 1970-luvun jälkipuoliskollakin vain noin viidennes karjalaisista oli saavuttanut fyysisen omaisuuden suhteen paikkakuntalaisten tason. Jyrkilä 1976, 80.

¹⁷ Kananen 2010, 15–17.

menomaan ortodoksinen siirtoväki, noin 50 000 henkeä eli reilut 8 prosenttia koko siirtokarjalaisten määrästä.¹⁸ Siirtoväkeen suhtautuminen riippui sijoituspaikkakunnasta, ja paikoin luterilaisetkin evakot kohtasivat ennakkoluuloja, mutta ainakaan uskontoa ei voitu käyttää lyömäaseena heitä vastaan.

Sopeutumisen lisäksi siirtoväkeä on tutkittu paljon asutustoiminnan näkökulmasta. Vuonna 1979 Joensuun ja Jyväskylän yliopistoissa aloitettiin ”Sodanjälkeinen asutustoiminta Suomessa” -tutkimushanke, joka on tuottanut kymmeniä julkaisuja ja poikinnut myös opinnäytetöitä, jotka eivät ole suoraan hankkeeseen sidoksissa.¹⁹ Esimerkiksi tutkimushankkeen johtoryhmän jäsen, sosiaalipolitiikan professori Leo Paukkunen on tarkastellut vuonna 1989 tutkimuksessaan *Siirtokarjalaiset nyky-Suomessa* siirtoväen alueellista sijoittumista Suomen eri kuntiin pitkällä aikavälillä ja kirjoittanut numeroiksi ja tilastoiksi auki havainnon siirtoväen keskittymisestä eteläisiin ja itäisiin kuntiin ja asutuskeskuksiin. Historiantutkija Antti Palomäki puolestaan on tarkastellut vuonna 2011 julkaistussa väitöskirjassaan *Juoksuhaudoista jälleenrakennukseen* siirtoväen ja rintamamiesten asuttamista kaupungeissa ja keskittynyt lukumäärien lisäksi myös asutustoiminnan yleisimpiin haasteisiin, kuten tilanpuutteeseen, erilaisiin väliaikaismajoitusjärjestelyihin sekä jälleen- ja uudisrakentamiseen. Kattava yleisesitys asutustoiminnasta on Erkki Laitisen vuonna 1995 toimittama artikkelikokoelma *Rintamalta raivioille: Sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta*, ja tässäkin tutkimuksessa nojaututaan kokoelmaan. Hyödyllinen on ollut ennen kaikkea Laitisen oma pika-asutuslakia ja maanhankintalakia koskeva *Vuoden 1945 maanhankintalain synty, sisältö ja toteutus* -artikkeli, jossa eritellään kattavasti lakia koskeneita kiistakysymyksiä ja julkista keskustelua.

Oma pro graduni ei suoraan edusta kumpaakaan yleisimmistä tutkimusaiheista, sopeutumista tai asutustoimintaa, vaan yhdistelee niitä molempia. Tarkastelen sitä, millainen kuva (siirto)karjalaisista välittyy suomalaisessa sotienjälkeisessä kouluopetuksessa, ja mitä evakkolapset itse koulunkäynnistä muistavat. Tarkastelu kattaa oppimateriaalit sekä evakkolasten muistitietoon nojautuen sen, millaisia luokkatilanteet tai välitunnit ovat olleet. Myös opettajien näkökulma on tutkimuksessa mukana, joskin suppeasti. Koulun vaikutus siirtoväkeen kuuluvien lasten sopeutumiselle on ollut olennainen, sillä koulussa heidän oli helppo päästä luontevasti tekemisiin kantaväestön kanssa. Aikuisten kohtaamiset eivät perustuneet samanlaiselle oppivelvollisuuden luomalle mahdollisuu-

¹⁸ Raivo 1995, 35, 359.

¹⁹ Laitinen 1995, 9–10.

delle tai pakolle, joten ne vaativat enemmän oma-aloitteisuutta. Toisaalta koulusta saattaa olla ikäviä kokemuksia, kuten oppilastovereiden syrjintää, mikä ei välttämättä edistänyt sopeutumista. Asutustoiminnan osalta koulukontekstissa voi havainnoida esimerkiksi sitä, miten eri alueiden kouluissa on suhtauduttu siirtoväkeen kuuluviin oppilaisiin, ja mikä alueiden välisiä eroja voisi selittää. Muun muassa tällaisten näkökulmien pohtiminen ja ymmärtämien on tutkimustulosten analysoinnin kannalta oleellista.

Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: Millaista normatiivista tietoa karjalaisista on koulussa välitetty? Kyse on siitä, mitä koulukirjoissa on kerrottu karjalaisista sekä siitä, miten opettajat ovat suhtautuneet heihin. Koska kysymys on laaja, olen jakanut sen apukysymyksiin:

1. Mitä karjalaisista on kouluopetuksessa kerrottu (onko kerrottu ylipäätään mitään)?
2. Missä valossa karjalaiset oppimateriaaleissa esitetään?
3. Kuinka kerrontatavat muuttuvat vuosien saatossa, kun aikaa sodasta ja Karjalan menettämisestä on kulunut jo enemmän?

Toinen tutkimuskysymykseni on: Millaisia karjalaisten omat koulukokemukset olivat? Karjalaisia kansakoulussa tarkastellaan siis kahdelta kantilta. Yhtäältä mitä on sanottu ja tehty, ja toisaalta kuinka sanat ja teot on koettu.

Tavoitteeni on luoda yleiskuva karjalaisista suomalaisessa sotienjälkeisessä koulussa ja tarkastella suhtautumistapojen muutoksia ja karjalaisten kokemuksia pidemmällä aikavälillä. Jotta tämä olisi mahdollista, olen venyttänyt tutkimuksen tarkasteluajanjakson viidenkymmenen vuoden mittaiseksi, jolloin jaksoon sisältyvät sekä kansakoulu-aika (vuodesta 1944 1970-luvulle) että peruskoulu-aika (1970-luvulta vuoteen 1994). Siirtoväkeä ei ole aiemmin tutkittu koulukontekstissa tästä näkökulmasta ja samankaltaisilla lähteillä.²⁰

²⁰ Sen sijaan koululaitosta ja oppikirjoja on tutkittu runsaasti. Ks. esim. Hujakka 1997 talvi- ja jatkosodan kuvauksista lukion oppikirjoissa tai Syväoja 2007 isänmaallisuuskasvatuksesta kansakoulussa. Käyttämistäni lähteistä tarkemmin seuraavassa luvussa 1.3 "Aineistot".

1.3 Aineistot

Tutkimuksessani kokonaiskuva muodostuu kolmen keskenään erilaisen aineiston avulla. Hyödynnän historian ja äidinkielen oppikirjoja (1), karjalaisten omia koulumuistoja (2) sekä opettajien muistelmateoksia (3). Yksikään aineistoista ei vastaa suoraan pääasiallisiin tutkimuskysymyksiin, vaan jokainen vastaa pikemminkin yhteen tai useampaan apukysymyksistä. Koulukirjat sisältävät sen normatiivisen ja yleisesti hyväksytyyn tiedon, joka on eri aikoina ollut saatavilla suurimmalle osalle lapsista ja ne vastaavat lähinnä oppimateriaaleja ja kerrontatapoja koskeviin kysymyksiin. Kirjat yksinään eivät ole riittäneet asenteiden tuottamiseen senkään vuoksi, että Suomessa opettajilla on aina ollut laaja päätäntävalta siihen, mitä oppimateriaaleja he tunneillaan haluavat käyttää.²¹ Paljon – todennäköisesti kirjoja enemmän – on ollut vaikutusta opettajan persoonallisuudella ja asennoitumisella sekä sillä, millaisia luokkatilanteet ovat olleet. Näihin näkökohtiin pääsee käsiksi karjalaisten koulumuistojen ja opettajien muistelmateosten kautta, ja nämä aineistot vastaavat kysymykseen koulukokemuksista.

1.3.1 Oppikirjat

Oppikirjat vastaavat siis kysymykseen siitä, mitä karjalaisista on kouluopetuksessa potentiaalisesti kerrottu, tai mikä tieto on ainakin ollut oppilaiden saatavilla. Oppikirjat edustivat kouluhallituksen hyväksymää tietoa ja totuutta, mutta ne eivät välttämättä kerro suoraan siitä, missä valossa asioista on tunnilla todellisuudessa puhuttu. Ne kuitenkin heijastelevat aikansa politiikkaa, ja niiden kautta voi tarkastella muutoksia kerrontatavoissa ja asiasisällöissä. Oppikirjat muuttuvat hitaasti, ja syitä tähän on useita. Opetussuunnitelmat ohjaavat sisältöjä, ja vanhanaikaiset asenteet ja arvot heijastuvat oppikirjoista yleensä pidempään kuin muusta kirjallisuudesta. Janne Holmén on esittänyt hitaan muutoksen syyksi muun muassa sen, että Pohjoismaissa oppikirjat olivat ennen kaikkea aiemmin usein opettajien – eivät tutkijoiden – kirjoittamia siksi, että opettajat osasivat kirjoittaa kollegoitaan ja koululaisia kiinnostavalla tavalla, ja heidän kirjoittamansa kir-

²¹ Vrt. suomalaisten opettajien vapaus ruotsalaisiin kollegoihinsa verrattuna: Ruotsissa kouluylhallitus pyrki ulottamaan opetussuunnitelmat oppituntitasolle asti. Muutenkin ruotsalaisessa koulussa opetuksen kehittämiseen tärkeä tutkimus keskittyi keskusjohtoisesti säädeltyihin kehystekijöihin, kun taas Suomessa annettiin painoarvoa opettajan persoonallisuudelle ja ajattelutavalle. Holmén 2017, 273–274.

jat myivät hyvin. Uusin tutkimustieto ei saavuttanut koulukirjoja nopeasti, ja samalla opettajat tulivat pitäneeksi kiinni perinteisistä kirjoitustavoista ja -aiheista.²²

Liitteenä oleviin taulukoihin 1–3 (liitteet 2–4) on koottu tässä tutkimuksessa mukana olevien oppikirjojen tekijöiden ammatilliset taustat. Taulukoista ilmenee, että, oppikirjojen tekijöistä suurin osa todella työskenteli ainakin jossain vaiheessa elämäänsä opettajana kansakoulussa, oppikoulussa tai myöhemmin peruskoulussa, ja merkkinä tästä on rasti ”opettaja”-sarakkeessa. Merkintä ”koulun hallinto” -sarakkeessa tarkoittaa, että henkilö on työskennellyt esimerkiksi rehtorina, kansakouluntarkastajana tai opetuslautakunnan virkamiehenä. ”Muut”-sarakkeessa on mainittu henkilön muut mahdolliset ammatit ja yhteiskunnalliset asemat. Tiedot taulukoihin on koottu Kansallisbiografian verkkoversion, opettaja- ja professorimatrikkeliin, Kuka kukin on -bibliografiasarjan, uutisten ja yksittäisten koulujen sivustojen avulla.²³

Kansakoulun lukukirjojen osalta on huomattava, että niiden tekijät eivät kirjoittaneet kirjoja kokonaan itse, toisin kuin historian oppikirjojen tekijät. Lukukirjojen tekijät koostivat kirjat muun muassa perinteisistä saduista ja loruista, aikalaiskirjailijoiden lapsille suunnatusta tuotannosta ja lukukirjoja varten sepitetyistä teksteistä. Tarkastelemisani lukukirjoissa on paljon esimerkiksi Lauri Pohjanpään runoja tai satuja Zacharias Topeliuksen *Välskärin kertomuksista* tai *Lukemisista lapsille* riippumatta siitä, keitä kirjojen tekijäryhmiin on kuulunut.

Kuten taulukoista näkee, suurin osa oppikirjojen tekijöistä ei pysytellyt opettajan ammatissa koko ikäänsä, vaan monilla oli ura myös toisaalla. Usein opettajantyötä on tehty nuoruudessa ja myöhemmin on keskitytty esimerkiksi koulun hallinnollisiin tehtäviin tai tutkimustyöhön. Tutkijan ammatti oli hieman yleisempi historian oppikirjojen tekijöiden puolella sekä kansakoulu- että peruskouluaikana, äidinkielen puolella taas monilla oppikirjojen tekijöistä oli taiteellinen ura kirjallisuuden parissa. Holménin väite siitä, että oppikirjoja kirjoittivat pääasiassa opettajat, pitää täten ainakin Suomen kohdalla paikkansa vain osittain: ennen kaikkea historian oppikirjoissa näkyi myös tutkijoiden panos. Korkea koulutus oli enemmän sääntö kuin poikkeus, ja molempien oppiaineiden kirjojen tekijöiden joukossa oli professoreitakin.

²² Holmén 2006, 23–28.

²³ Oppikoulujen opettajat 1967; Hintsa 1990: Luokanopettajat 1990; Kuka kukin on, painokset vuosilta 1964 ja 1978; Ellonen 2008: Suomen professorit 1640–2007.

Tutkimuksessa käyttämäni kirjasarjojen valintaperusteena on ollut ennen kaikkea niiden käyttöaste ja kattavuus. Tarkastelen sellaisia sarjoja, joista on otettu useampia kuin yksi painos ja joita on käytetty kouluissa useita vuosia, jopa vuosikymmeniä. Mukana on kirjoja usealta eri kouluasteelta, mikä nähdäkseni on ristiriidatonta: tarkasteluni perusteella alempien ja ylempiä kouluasteiden kesken ei ole huomattavia sisällöllisiä eroavaisuuksia, ylemmillä kouluasteilla asioita toki käsitellään laajemmin kuin alemmillä. Olisi itse asiassa erikoista, jos kouluasteilla olisi keskenään ristiriitaisia sisältöjä, sillä oppikirjojen tekijät ovat poikkeuksetta korkeakoulutettuja, ja heidän ajatuksensa välittyvät alemmille kouluasteille. Käsittelen tutkimuksessa sekä suomen- että ruotsinkielisiä kirjoja, koska oppikirjat eivät ole suoria käännöksiä kielestä toiseen. Niiden välillä on kieliryhmien kesken selkeitä eroja, kuten tässä tutkimuksessa myöhemmin osoitetaan. Tutkimuksen kirjasarjat on seulottu Suomen kirjallisuus -bibliografioiden sekä Jyväskylän yliopiston kirjaston systemaattisen kortistoluettelon avulla.²⁴

Historian oppikirjoja olen käynyt läpi koko tarkastelujakson ajalta vuosilta 1945–1994, äidinkielen lukukirjoja puolestaan kansakouluajalta eli 1970-luvun alkupuolelle saakka. Molempien oppiaineiden tarkasteleminen on tarpeellista, sillä historia ja äidinkieli ovat olleet kansakoulussa oppisisällöiltään osittain päällekkäisiä aineita, ja nykyaikainen selkeä jakolinja niiden välille on muodostunut vasta peruskoulu-uudistuksen myötä.²⁵ Seuraaviin listoihin on koottu käsiteltävät kirjasarjat siten, että ensin esitellään historian kirjat kansakoulu- ja peruskouluajalla ja sitten kansakouluajan lukukirjat. Käsittely on aloitettu vuodesta, jolloin kirjasarjasta on otettu ensimmäinen painos tai siinä tapauksessa, että kirjasarja on ollut käytössä jo ennen sotia, ensimmäisestä sodan jälkeen uudistetusta painoksesta. Sotia edeltävät painokset eivät luonnollisestikaan käsittele siirtokarjalaisia.²⁶

Kansakoulun, keskikoulun ja oppikoulun historian oppikirjoista tarkastelen kirjasarjoja:

²⁴ Asiasana ”historia ja yhteiskuntaoppi”, signum 5e8. Kortistoluettelo sisältää tiedot suomeksi ja ruotsiksi painetuista oppikirjoista noin vuoteen 1950 saakka.

²⁵ Oppiaineiden painopisteistä tarkemmin luvussa 2.1 Oppiennätykset ja opetussuunnitelmat.

²⁶ Molempien oppiaineiden kirjoista olen hypännyt uudistamattomien painosten yli ja käynyt läpi ainoastaan ne, joihin on tehty jotain muutoksia. Kaikkiin painoksiin ei siis tässä työssä viitata, eikä kaikkia mainita lähdeluettelossa. Viittaukset oppikirjoihin ovat muotoa: teoksen nimi – sivunumerot – painos – vuosi. Tämä johtuu siitä, että kirjasarjojen tekijät eivät ole pysyneet aina samoina, ja yhdelläkin kirjalla voi olla monta tekijää. Viittaustapa myös erottaa lähteet ja tutkimuskirjallisuuden toisistaan selkeästi.

- *Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä* (1950–66)²⁷,
- *Isänmaan historia ja muiden kansojen vaiheita* (1951–68),
- *Historian oppikirja kansakouluja varten* (1949–57),
- *Själväständighetstidens historia* (1947–54),
- *Fäderneslandets historia* (1948–58),
- *Keskikoulun Suomen historia* (1950–64),
- *Vuosisadat vierivät* (1970–72),
- *Finlands historia* (1948–67) sekä
- *Suomen historia lukioluokkia varten* (1960–72).

Valitsemani kirjasarjat ovat vakiinnuttaneet paikkansa sotienjälkeisessä koululaitoksessa, joten niiden kautta on mahdollista havainnoida oppilaille suunnatussa historiankirjoituksessa tapahtunutta muutosta. Osaa kirjasarjoista on hyödynnetty myös aikaisemmassa tutkimuksessa, joskin eri näkökulmasta kuin omassani.²⁸ Lisäksi olen käynyt läpi vuosilta 1955–1965 *Kansamme taipaleelta* -lukemiston, joka koostuu historiallisista tarinoista, ja joka on soveltunut oheismateriaaliksi sekä historian- että äidinkielenopetukseen. Lukemisto on mukana tutkimuksessa siksi, että kansakoulun opetussuunnitelmakomitea suositteli historianopetuksen elävöittämistä ja fiktion avulla tapahtuvaa tunneoppimista.²⁹ Tähän lukemisto sopi hyvin, sillä se sisältää pikemminkin kertomuksia ja kuvaelmia kuin historiallista faktatietoa, mutta juuri tarinallisuudessaan se on ollut tehokas tuki mielikuvia muodostettaessa.

70-luvun peruskoulu-uudistuksen jälkeen käsiteltäviä kirjasarjoja ovat:

- *Vuosisadat vaihtuvat* (1986–92),
- *Historian maailma* (1976–80),
- *Elävää historiaa peruskoululaiselle* (1986–94),
- *Vår historia* (1990–94),
- *Lukion historia*, myöhemmin nimellä *Uuden lukion historia* (1980–86),
- *Muuttuva maailma* (1983–94),
- *Ihminen ja aika* (1984) sekä
- *Finlands historia för gymnasiet* (1970–77).

²⁷ Aikavälin päättymisvuosi on se vuosi, jolloin kirjasarjasta on otettu viimeinen painos. Kirjat ovat todennäköisesti olleet käytössä vielä muutaman vuoden viimeisen painoksen ottamisen jälkeen.

²⁸ Pitkälti samoja kirjasarjoja on hyödyntänyt mm. Ahonen 2017.

²⁹ Syväoja 2007, 123–124.

Näiden lisäksi olen tarkastellut peruskoulu-uudistuksen jälkeiseltä ajalta kirjasarjoihin liittyviä tehtävävihkoja, kertauskirjoja ja opettajanoppaita. Kansakoulualalta tällaisia lisämateriaaleja ei juuri ole saatavilla.

Äidinkielen osalta puolestaan tarkastellaan seuraavia kansakouluaajan lukukirjoja:

- *Maamme kirja*,
- *Lukemisto Suomen lapsille* osat 1–4 (1952–61),
- *Kansakoulun lukukirja* osat 1–4 (1947–57),
- *Suomen lasten lukukirja* (1954–60),
- *Iloinen lukukirja* (1949–57),
- *Kultainen lukukirja* (1957–65),
- *Uusi kansakoulun lukukirja* osat 1–2 (1962–70)
- *Lapsuuden kotiseutu ja Lapsuuden isänmaa* (1952–64) sekä
- *Vår läsebok* osat 1–5 (1945–73).

Samoin kuin historian oppikirjojen kohdalla, on tässäkin aineiston rajaamisperusteena ollut sen käyttöaste ja kattavuus eli se, että kirjoista on vuosien mittaan otettu useampia painoksia. Lukukirjojen joukosta on syytä painottaa etenkin Topeliuksen *Maamme kirja*, joka on alun perin julkaistu jo vuonna 1875 ruotsiksi ja vuotta myöhemmin suomeksi. Kirjan kuvauksilla eri säätyjen ja maantieteellisten kansanosien ominaisuuksista sekä Suomen kansan ykseydestä kieleen katsomatta oli kauaskantoiset vaikutukset – Topeliuksen opit toistuivat myöhemmissäkin kansakoulun oppikirjoissa vielä pitkään.³⁰ Alkuperäiseen teokseen on tehty uudistuksia, mutta sotien jälkeen ei enää mitään laajamittaista.³¹ Tässä tutkimuksessa käytetään painosta vuodelta 1924. *Maamme kirjan* kes-tosuosikin asema säilyi kauan ja sotien jälkeen sitä luettiin edelleen, mutta käytetyimpien joukkoon nousivat myös *Kansakoulun lukukirja* ja *Lukemisto Suomen lapsille*.³²

³⁰ Ahtiainen & Tervonen 1996, 34–42.

³¹ Vaikka yhteiskunnallisessa tilanteessa tapahtui muutoksia, kirjat tekstit pidettiin ennallaan. Suurimmat korjaukset koskevat uusia keksintöjä ja itsenäistymisen jälkeen valtiollisia tietoja. Rantanen 1997, 199–200.

³² Syväoja 2007, 119–121.

1.3.2 Karjalaisten koulumuistot

Toinen hyödyntämäni aineistokokonaisuus on Evakkoinstituutin internet-sivuille koottu evakkokertomusten kokoelma, joka koostuu lähinnä karjalaisten omista muistelukertomuksista; joukossa on jonkin verran myös kantaväestöön kuuluvien muisteloita siirtokarjalaisia koskien. Muistelukertomukset on kerätty vuosina 1997–99, ja niitä säilytetään Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran perinteen ja nykykulttuurin kokoelmassa.³³ Keräykseen osallistui yhteensä yli 200 kirjoittajaa. Kertomukset on jaoteltu aihepiireittäin viiteen eri osioon (evakkokertomukset, nuorten kertomukset, ”Tervetuloa, evakot” -kertomukset, matkakertomukset sekä muut kertomukset), ja näistä osioista keskityn nuorten kertomuksiin.³⁴ Nuorten kertomukset -osio sisältää niiden karjalaisten muistoja, jotka ovat joutuneet evakkoon lapsina, ja jotka täten ovat olleet sotien jälkeen koululukaisia. Vaikka muistelijat ovat saaneet muistella vapaasti, on kuitenkin lähes neljännes, kaksikymmentäyksi 87 muistelijasta muistellut myös koulua: opettajia, luokkatovereita, erinäisiä tilanteita, koulumenestystä tai juurettomuuden tunnetta sijoituspaikan ja koulun jatkuvasti vaihtuessa. Koulumuistot on selvästi koettu niin merkityksellisiksi ja voimakkaiksi, että niistä on haluttu pyytämättäkin kertoa.

Koulumuistot kertovat siirtoväen oman kokemuksen siitä, kuinka opettajat ja luokkatoverit kohtelivat heitä uusilla asuinpaikkakunnilla. Evakkolasten koulumuistojen erityispiirteenä on se, että negatiivissävytteiset muistot ennen kaikkea (koulu)kiusaamiseen liittyen korostuvat aikuisten muistoihin verrattuna.³⁵ Kiusaamisen syyksi on riittänyt vähäinenkin erilaisuus, joten karjalaisuuteen on ollut helppo tarttua. Vaikka kiusaamista on varmasti jonkin verran ilmennytkin, on ikäviin muistoihin – kuten muistoihin yleensäkin – suhtauduttava tietyllä varauksella. Lapsuusajan ikäviä muistoja selittää esimerkiksi se, että lapset eivät osaa välttää ristiriitatilanteita yhtä taitavasti kuin aikuiset sekä se, että lapset ovat saattaneet kokea syrjintää ensimmäistä kertaa elämässään juuri koulussa, kun taas aikuiset ovat jo tottuneet erilaisiin kahnauksiin, eikä niistä synny niin merkittävää muistijälkeä. Huolimatta lasten negatiivisten muistojen hienoisesta korostuneisuudesta aikuisiin verrattuna, ovat myönteiset muistot silti huomattavasti yleisempiä.

³³ ”Kävit sie, näit sie, muistat sie? Kerro karjalaiskokemuksista!” -keruun järjesti Uudenmaan Karjalaisseurojen piirin kulttuuritoimikunta, myöhemmin keruuaineisto luovutettiin Suomalaisen Kirjallisuuden Seuralle. Tunnus: SKS KRA. Sitomaton 1 Uudenmaan Karjalaisseurojen piiri 1752-3504.

³⁴ Mahdollista olisi ollut käyttää myös Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Kansanrunousarkiston keruuta ”Minun koulumuistoni” vuodelta 2013. Se ei kuitenkaan ole tutkimuskysymystäni ajatellen yhtä kattava kuin Evakkoinstituutin aineisto, sillä muistelijoista vain 18/261 identifioi itsensä evakoksi. Arola 2015, 10.

³⁵ Sallinen-Gimpl 2005, 27–28.

Evakkoinstituutin kertomukset eivät sisällä toisen polven evakkojen muistelmia, joten heidän kokemuksistaan ei tässä tutkimuksessa ole ensikäden muistitietoa. Käytössä ovat vain jo koulunsa loppuun käyneen vanhemman evakkosukupolven muistot omaa koulu-aikaa koskien ja heidän arvionsa siitä, millaista heidän lastensa koulunkäynti mahdollisesti oli.

1.3.3 Opettajien muistelmateokset

Opettajien muistelmat kertovat opettajien näkemyksen siitä, kuinka he suhtautuivat siirtokarjalaisiin tai ainakin sen, mitä opettajat ovat muistaneet tai halunneet heistä muistaa. Tämän aineiston käyttöön liittyy rajoituksia, jotka on huomattava tulkintoja tehdessä: koska elämäkerrat käsittelevät ensisijaisesti opettajuutta – ei opettajien suhtautumista karjalaisiin – on yleistettävyyks huono. Toisaalta kyseessä ovat opettajien omakohtaiset kokemukset, joita ei kuulukaan yleistää. Kaikki opettajat eivät välttämättä muistele karjalaisia, eikä siirtoväen asuttaminen ole koskettanut kaikkia samalla tavalla. Kukaan opettajista ei myöskään muistele karjalaisia negatiivisessa valossa, vaikka varmasti osalla kantasuomalaisista opettajista on ollut sellaisiakin tunteita. Koska karjalaisia koskevat muistot kattavat vain pienen osan opettajien muistelmista, ei tästä aineistosta yksinään saisi paljoakaan irti. Se kuitenkin täydentää kahden muun aineiston muodostamaa kuvaa.

Keräsin elämäkertaluetteloiden avulla tutkimustani varten kymmenen käyttökelpoista muistelmateosta kahdeksalta eri opettajalta sekä yhden kokoomateoksen, jossa muistelijoina on useampi kuin yksi henkilö.³⁶ Aineiston rajaamisperusteena oli se, että opettajat ovat olleet työelämässä tai juuri työelämään astumisen kynnyksellä evakkojen saapues-
sa uusille asuinpaikkakunnilleen sekä se, että muistelmat ovat opettajien itsensä kirjoittamia. Näin onkin yhtä poikkeusta lukuun ottamatta: Pekka Jyrkisen toimittama *A' hyväväpä tuli*, on sukukronikka, jonka Jyrkinen itse on suurilta osin kirjoittanut. Tästä teoksesta hyödynnän ainoastaan kohtia, joissa näkyy opettajana työskennelleen Väinö-isän oma kädenjälki, kuten Väinön lehteen kirjoittamia mielipidekirjoituksia.

³⁶Elämäkertoja ja muistelmia, aakkoselliset ja ammattinimikkeiden mukaiset listat: Nohrström 1964; Paksula 1980; Helén 1991 & 1997.

Muistelma-aineisto on hajanaista, sillä opettajat ovat kirjoittaneet erilaisista lähtökohdista. Osa kirjoittajista on itse evakkotaustaisia, ja heidän suhtautumisensa karjalaisoppilaisiin on luonnollisesti erilainen kuin kantasuomalaisilla – he ymmärtävät, mitä oppilaat ovat todella kokeneet, koska ovat itsekin joutuneet jättämään kotinsa. Karjalaiset opettajat korostavat syntyperäänsä muistelmateoksissa lähes poikkeuksetta, ja karjalaisuus näyttää olleen evakkotaustaisille opettajille vähintään yhtä suuri identiteetin määrittäjä kuin heidän ammattinsa. Myös useimmat kantasuomalaiset opettajat huomioivat siirtoväen saapumisen kasvaneina luokkakokoina ja uusina oppilaina. Lisäksi monet kantasuomalaiset opettajat muistelevat karjalaisia koulutyön ulkopuolisiin tapahtumiin liittyen. Miesopettajille Karjala ja karjalaiset olivat tulleet tutuksi sotatoimien aikana, ja naisopettajilla oli keskeinen rooli evakkojen vastaanottamisessa, kun kansakoulu oli usein paikka, jonne tulijat ensimmäisenä uudella paikkakunnalla koottiin.

Joukossa on myös teoksia, joissa karjalaisten saapumiseen ei oteta juuri kantaa. Näissä muistelmissa opettajat ovat paneutuneet esimerkiksi ystävyyssuhteisiinsa tai muistelemaan sitä, mikä sai heidät valitsemaan opettajan ammatin. Vaikka opettajuus on näissäkin muistelmissa keskiössä, on lähestymistapa pikemmin henkilökohtaista tunne-elämää luotaava kuin yhteiskuntaa havainnoiva. Omaa opettajuutta ei välttämättä hahmoteta yhteiskunnallisesti merkittävänä työnä, vaan sille annetaan arvoa muista syistä.

1.4 Menetelmät

Tämä tutkimus on lähteidensä perusteella yhdistelmä mentaliteettihistoriaa, kokemuksen historiaa³⁷ ja muistitietohistoriaa, ja piirteitä on myös muista historian tutkimuksen kentistä, kuten mikrohistoriasta ja henkilöhistoriasta.³⁸ Tutkimuskohteena ovat asenteet (joiden taustalla vaikuttavat mentaliteetit) ja kokemukset, jotka ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa: asenteet – joko omat tai toisten itseen kohdistamat – osaltaan tuottavat yksittäisten ihmisten kokemuksia. Asteet selittävät sitä, miten kokemukset syntyvät, miten niitä tulkitaan ja miten ne vaikuttavat yksilön ja yhteisön välisiin suhteisiin.³⁹ Keskeisiä

³⁷ Kokemuksen historia on käsitteenä tuore, mutta esimerkiksi Suomen Akatemian Kokemuksen historian huippuyksikkö on rajannut tutkimuskohteekseen nimenomaan kokemukset ja niiden merkityksen yksilön ja yhteiskunnan vuorovaikutukselle sekä sosiaalisten rakenteiden ja instituutioiden muotoutumiselle. Osittain samasta on kyse myös tässä tutkimuksessa.

³⁸ Mentaliteettihistoriasta ks. esim. Matti Peltonen 1992, muistitietohistoriasta esim. Outi Fingerroos & Ulla-Maija Peltonen 2006.

³⁹ Kokemuksen historian huippuyksikön verkkosivut (viitattu 3.5.2019).

tutkimusmenetelmiä asenteiden ja kokemusten havaitsemiseksi ja tulkitsemiseksi ovat aineistojen lähiluku ja niiden tarkasteleminen lähdekriittisesti sekä eri aineistokokonaisuuksien vertaileminen toisiinsa.

Lähiluvulla tarkoitan sitä, että olen sekä lukenut lähdeaineistoni tarkasti että ryhmitellyt ne teemoittain. Siirtoväen muisteluaineistoa koskien selkein on ryhmittely kahteen pääryhmään, myönteisiin ja kielteisiin muistoihin. Tästä olen edelleen jakanut lukemani myönteisiin ystävyyssuhteita ja auttamishalua sekä kielteisiin koulukiusaamista ja torjuntaa koskeviin muistoihin. Muistojen myönteisyyttä tai kielteisyyttä arvioitaessa on huomattava se, ettei kaikkia asioita välttämättä muistella rehellisesti tai oikein, tai jompikumpi näkökannoista voi korostua. Ihmisten muistot ja kokemukset ovat harvoin yksinomaan myönteisiä tai kielteisiä, vaikka kerrontatavat saattavatkin sellaisen kuvan välittää. Tähän jaottelun ongelmallisuuteen liittyen joukossa on paljon muistoja koskien paikkakunnalta toiselle muuttamista, koulun vaihtamista ja koulutyön katkonaisuutta. Näitä muistoja on hankalaa suoralta kädeltä luokitella kumpaankaan pääryhmään. Koulukirja-aineistoa taas olen jakanut kokonaisuuksiin, jotka käsittelevät (siirto)karjalaisia esimerkiksi talouden näkökulmasta, empaattisesti eläytyen tai stereotyyppioita toistaen. Luetun ryhmitteleminen auttaa havaitsemaan sen, mitkä aineistojen osat edustavat tyyppillistä muistelua ja kerrontaa, mikä taas on jollakin tapaa poikkeuksellista.

Lähdekritiikillä tarkoitan sitä, ettei mitään luettua tule hyväksyä aivan sellaisenaan autenttisenä todisteena siitä, mitä on tapahtunut, vaan ymmärrettävä, että muistelijoilla ja koulukirjojen kirjoittajilla voi olla muitakin intentioita, kuin vain kertoa asioista mahdollisimman objektiivisesti tai edes rehellisesti. On päästävä tekstien taakse ja pohdittava, kuka kirjoittaa, miten kirjoittaa, kenelle ja miksi. Oleellista on myös kontekstualisoida tieto eli ymmärtää, kuinka esimerkiksi aika, yhteiskunnalliset tapahtumat, julkinen keskustelu, taloudellinen tilanne ja kirjoittajan oma asema ja asenne sekä tulevaa koskevat odotukset vaikuttavat ilmaisutapaan.⁴⁰ Lopulta tutkimuksen kokonaiskuva muodostuu eri aineistoja vertaillen. Näin saadaan selville, millainen kerronta on eri aineistokokonaisuuksille yhteistä, missä puolestaan on eroavaisuuksia tai ristiriitoja. Etenkin erot

⁴⁰ Pentti Renvall jakaa lähdekritiikin ulkoiseen ja sisäiseen lähdekritiikkiin. Edellinen tarkoittaa sitä, että lähde on ajoitettava ja paikallistettava historialliseen ympäristöönsä ja selvitetävä, kuka lähteen on laatinut ja kenelle. Jälkimmäinen tarkoittaa sitä, että on arvioitava lähteen todistusvoimaa ja paikkansapitävyyttä, sitä, miksi ja millaisin tarkoitusperein lähde on laadittu sekä sitä, mikä on lähteen laatijan ja yleisön suhde. Renvall 1965, 166–186, 197–217.

ja ristiriidat ovat tutkimuksen kannalta kiinnostavia, sillä juuri niiden kautta päästään kiinni syihin erilaisten asenteiden takana.

Muistitietohistoriallisen tutkimuksesta tekee kaksi lähteiden aineistokokonaisuutta, siirtoväen omaelämäkerrallinen muistelukerronta ja opettajien muistelmateokset. Muistitiedolla on kahtalainen rooli, sillä se on paitsi siirtoväen ja opettajien tuottama lähde, myös lähdekriittisen tarkastelun kohde.⁴¹ Lähdekritiikki onkin tarpeen, sillä muistitiedon luotettavuus tietolähteenä on aika ajoin kyseenalaistettu monestakin syystä. Ihmiset muistavat usein – jopa tahallaan – väärin, ja jälkiviisuus on yleistä. Omaa osaa muistelluissa tapahtumissa saatetaan kaunistella, eikä kaikkea välttämättä muisteta tai edes haluta muistaa. Oleellista ei olekaan löytää objektiivista totuutta, vaan pyrkiä ymmärtämään tutkimuskohdetta. Merkityksellistä on se, mitä muistetaan, miten ja miksi, mikä puolestaan unohdetaan. Se, minkä ihmiset uskovat tapahtuneen, on tutkimuksen kannalta vähintään yhtä tärkeää kuin se, mitä todella tapahtui.⁴²

Omassa tutkimuksessani edellä kirjoitettu tarkoittaa kahta asiaa. Ensiksikin sitä, että muistitiedon paikka lähteenä on oikeutettu: monet siirtokarjalaiset muistelivat koulua vapaassa muistelutilanteessa ilman, että heitä siihen ohjattiin, ja yhtä lailla useimmissa opettajien elämäkertoissa huomioidaan jollakin tavalla evakkojen saapuminen uusille paikkakunnille ja koululuokkiin. Nämä muistot on koettu merkityksellisiksi ja maininnan arvoisiksi, ja kertovat muistelijoidensa *käsityksistä* siitä, millainen siirtoväen asema sotienjälkeisissä suomalaiskouluissa on ollut. Toiseksi on löydettävä syitä sille, miksi karjalaiset ja opettajat muistelevat siirtoväen ja kantasuomalaisten kohtaamista koulussa, kuten muistelevat, ja ymmärrettävä, että kumpikaan osapuoli ei välttämättä voi muistella tapahtumia täysin rehellisesti. Siirtoväen muistelukerronnasta nousee kyllä niin myönteisiä kuin kielteisiä koulukokemuksia, mutta kaikki Karjalasta saapuneet eivät ehkä ole tahtoneet sanoa pahaa sanaa vastaanottajista. Syy voi olla (ja ideaalitapauksessa onkin) se, ettei pahaa sanottavaa oikeastikaan ole ollut, mutta myös se, että välit kantasuomalaisiin naapureihin ovat myöhemmin vakiintuneet hyväksi, eikä niitä ole haluttu vahingoittaa. Opettajien elämäkertoissa taas ei juuri ole poikkipuolista mainintaa evakoista, mutta eipä sellaisen esittäminen olisi kovin suotavaa ollutkaan, kun julkisessa

⁴¹ Fingerroos & Peltonen 2006, 9.

⁴² Allen & Montell 1982, 89; Portelli 2006, 55–56; Kalela 2006, 83–85.

keskustelussa painotettiin siirtoväen asuttamisen olevan koko kansan yhteinen asia, ja kun aikalaistutkimuksissa todettiin, että sopeutuminen oli onnistunut hyvin.⁴³

Käyttämäni muistitiedon erikoispiirre on, että kaikki aineisto on kirjoitettua.⁴⁴ Muistelijat ovat saaneet muistella vapaasti verrattuna esimerkiksi haastatteluun, sillä haastattelijan kaltaista keskustelun ohjaajaa ja tarkentavien kysymysten esittäjää ei ole. Kirjallisesti muistelevat ovat myös saaneet työstää ja editoida tekstiä: on saatettu muistella ja kirjoittaa useampana eri kertana ja on voitu palata tekstin ääreen korjaamaan ja täydentämään kirjoitettua. Näin ollen he ovat ehkä haastateltavaa tarkemmin saaneet ilmaistua juuri sen, minkä he ovat halunneet ilmaista, ja samalla kenties kyenneet paremmin kontrolloimaan sitä, mitä eivät ole halunneet paljastaa.⁴⁵ Toisaalta vuorovaikutuksen puute muistelu- ja kirjoitustilanteessa aiheuttaa sen, että muistelijan kyvykkyys ilmaista itseään kirjallisesti korostuu.⁴⁶ Kirjallisesti taitava muistelijä onnistuu välittämään näkemyksensä tarkasti ja elävästi, mutta taitamaton ei kykene ilmaisemaan muistamaansa johdonmukaisesti, vaikka hänellä olisi paljonkin kerrottavaa. Lisäksi kun kaikki muisteltava aines on muistelijan omaa itseohjautuvaa assosiaatiota ilman tarkentavaa ohjeistusta tai otsikointia, ei tutkija välttämättä saa kysymyksiinsä suoria vastauksia. On kyettävä tekemään omia tulkintoja. Näin on myös tässä tutkimuksessa: jotkut siirtoväkeen kuuluvat muistelijat ovat halunneet sisällyttää koulumuistot tarinaansa, osa taas ei, ja opettajien elämäkerrat puolestaan ovat ennen kaikkea elämäntyöbiografioita⁴⁷, jotka kertovat muistelijan itsensä elämäkulusta ja ammatista, eivät siirtoväestä.

Vaihtelevat valmiudet kirjalliseen itseilmaisuuksiin näkyvät tutkimuksen muisteluaineistoissa. Opettajat ovat pääsääntöisesti taitavia ja täsmällisiä kirjoittajia, ovathan he jo työnsäkin puolesta sekä kirjoittaneet paljon että arvioineet toisten tekstejä. Siirtoväen muistelutarinoissa on enemmän vaihtelua. Osa tarinoista on pitkiä, ne on selkeästi jäsennetty ja yksityiskohtia on viilattu, osassa tarinoista on epäjohdonmukaisuuksia ja katkoksia, osa puolestaan on kirjoitettu murteellisena tajunnanvirtana tai jopa runomuotoon. Monet karjalaisista muisteliijoista tiedostavat itsekkin, että heidän kokemuksensa

⁴³ Waris 1952, Kulha 1969.

⁴⁴ Muistitietohistoria kääntyy englanniksi ”oral historyksi”, suulliseksi historiaksi. Usein kyseessä onkin suullinen aineisto, ja haastattelu on yleinen aineiston keruutapa.

⁴⁵ Paavolainen 2006, 57; Pöysä 2006, 228–231; Sännti 2007, 47.

⁴⁶ Sännti 2007, 36, 46.

⁴⁷ Elämäntyöbiografia on elämäkerran tyyppi, joka keskittyy henkilön työhön ja uraan. Se kuvaa ja selittää yksilöä ja tätä ympäröivää kulttuuria ja yhteiskuntaa. Tämänkin tutkimuksen opettajista moni ottaa omaelämäkerrassaan kantaa yhteiskunnallisiin asioihin, tai ainakin mainitsee olleensa innokas lehtikirjoittelija. Leskelä-Kärki 2012, 34.

eivät päädy lukijalle sellaisenaan etenkin, jos yhteistä kosketuspintaa samankaltaisten muistojen muodossa ei ole: ”Jatkan vielä muutamalla muistolla. Kirjoittamisessa oli pidettävä taukoja, kun muistot itketti. Ei tässä kerrottua lukeva osaa paneutua kertojan kokemaan kohtaloon.”⁴⁸ Jotkut ovat tästä kirjoittajan ja lukijan väliin jäävästä etäisyydestä pahoillaan ja lopettavat tarinansa anteeksipyyttävään loppukaneettiin: ”Olen hie- man huono pennaihminen. Sitä paremmin sujuu suullisesti”.⁴⁹

Koulukirja-aineisto puolestaan edustaa normatiivista tietoa, jonka luen kuuluvaksi mentaliteettihistorian piiriin. Mentaliteetilla tarkoitetaan kansan tai ihmisryhmän henkistä kapasiteettia ja kollektiivista mielenlaatua.⁵⁰ Tässä tutkimuksessa on kyse ennen kaikkea *kansallisesta mentaliteetista* eli siitä, mitä kaikkea käsite ”suomalaisuus” suomalais- ten itsensä mielestä pitää sisällään, ja missä määrin se sisältää karjalaiset. Vaikka tutki- muskohteeni on siirtoväkeen kohdistuvat asenteet, on jo olemassa olevien mentaliteetti- en ymmärtäminen tärkeää. Asenteen ja mentaliteetin erona pidetään yleisesti sitä, että asenne on tiedostettu ajattelu- ja toimintatapa, joka voi muuttua nopeastikin. Mentali- teettia sen sijaan ei välttämättä tiedosteta, vaikka yhtä lailla sekin vaikuttaa yksilön ajat- teluun ja toimintaan. Mentaliteettien muutos on hidasta.⁵¹

Koulukirjat heijastelevat sekä karjalaisia koskevia asenteita että mentaliteetteja. Ne il- maisevat, mitä siirtoväestä haluttiin tai voitiin kertoa välittömästi sotien jälkeen ja myö- hemmin (asenne), mutta paljastavat myös, miten suomalaisuutta on jo pitkään rakennet- tu, millainen on suomalainen kansanperinne, ja millaisia rooleja eri kansanosilla on aja- teltu perinteisesti olevan (mentaliteetti). Pitkän aikavälin tarkastelussa koulukirjoista näkee selkeästi, millaista tietoa ollaan valmiita muuttamaan ajan kuluessa ja tutkimus- tiedon lisääntyessä, eli mikä heijastelee asenteita, ja sitä, mikä tieto pysyy muuttumat- tomana osana kansallista tarinaa pidempään, eli heijastelee mentaliteettia.

⁴⁸ Evakkoinstituutti. Helvi Makkula: Muistoja evakkoon lähdöstä (viitattu 9.4.2019).

⁴⁹ Evakkoinstituutti. Eila Heinonen: Muistelmia (viitattu 9.4.2019).

⁵⁰ Knuutila 1992, 56–57.

⁵¹ Knuutila 1992, 56–59; Hyrkkänen 2002, 85–86.

1.5 Tutkimusetiikka

Keskeisin tutkielman laatimiseen liittyvä eettinen huomio on, että käytän lähdeaineistoissa esiintyvistä henkilöistä heidän oikeita nimiään. Evakkoinstituutin evakkokertomuksia säilytetään Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran perinteen ja nykykulttuurin koelmassa ja ne ovat verkossa kaikkien luettavissa, joten en ole katsonut anonymisointia tarpeelliseksi. Samoin tutkimuksen opettajien anonymisointi ei ole tarkoituksenmukaista, sillä henkilöt ovat itse kirjoittaneet julkaistaviksi tarkoitetut muistelmat. Myöskään yksityisyyden suojaa koskeva lainsäädäntö ei velvoita anonymisointiin tapauksissa, joissa aineisto on julkisesti saatavilla.⁵²

Vaikka laki ei velvoitakaan piilottamaan tutkimuskohteena olevien henkilöiden tietoja, on heitä kohdeltava hienovaraisesti ja arvostaen. Esimerkiksi evakkokertomukset sisältävät paikoin arkaluonteista tietoa, kuten henkilöiden uskonnollisia tai poliittisia kannanottoja ja kipeitäkin henkilökohtaisia muistoja. Nämä tiedot ja muistot ovat tarinan kerronnan kannalta oleellisia ja kertoja on halunnut paljastaa ne, jotta lukija ymmärtäisi häntä paremmin. Tämä tarkoitusperä on ymmärrettävä myös tutkimusta tehdessä, eikä muistitiedolla tule repostella. Olen pyrkinyt kunnioittamaan sekä evakkojen että opettajien muistelemaa esimerkiksi siten, että olen valinnut kuvaavia, mutta en korostetun jyrkkiä lainauksia. Olen myös säilyttänyt lainausten alkuperäisen asiayhteyden niin pitkälle kuin mahdollista. En ole halunnut arvioida muistelijoiden tekemiä valintoja nykytiedon valossa jälkiviisastellen, vaan olen pyrkinyt tekemään heille oikeutta peilaamalla heidän sanomisiansa ja tekemisiään tutkimusajanjakson mukaiseen yhteiskuntaan ja koulumaailmaan. Tarkoitus on nimenomaan arvioida ja etsiä syitä valinnoille, ei arvottaa tai ehdottaa “parempia” toimintatapoja.⁵³

Lienee myös syytä mainita omista karjalaisista sukujuuristani. Tutkimusaihe on minulle henkilökohtainen ja kiinnostava, enkä ehkä kykene täysin etäännyttämään itseäni tutkimuskohteesta, vaikkakaan kukaan tutkimuksen evakko- tai opettajamuistelijoista ei tietävästi ole minulle sukua. Minulla on isovanhempieni ja vanhempieni kertoman perusteella tiettyjä ennakkokäsityksiä siitä, millaista uusille paikkakunnille asettuminen tai kouluun meneminen on ollut, mutta toisaalta jokaisella tutkijalla on jonkinlainen käsitys tutkimuskohteestaan ennen työhön ryhtymistä. Ainakin itseäni tutkimusprosessi on aut-

⁵² Vainio-Korhonen 2017, 37–43.

⁵³ Kalela 2000, 83–87.

tanut huomaamaan, mikä sukulaisten kertomasta on ollut ominaista nimenomaan sotienjälkeiselle karjalaiselle koulukokemukselle, mikä puolestaan sotienjälkeiselle koulukokemukselle ylipäättään. Toivoakseni tämä pro gradu selkiyttää saman myös lukijalle.

2 Opettajien työskentelyä ohjaavat tekijät

Tutkimukseni tarkasteluajanjaksolla opettajien työskentelyyn vaikutti useita taustatekijöitä, jotka heidän oli otettava huomioon. Luonnollisesti yksi tärkeimmistä oli kulloinkin voimassa oleva opetussuunnitelma, joka asetti koulutyölle perusraamit. Samalla opettajien oli kyettävä mukauttamaan opetuksensa vallitsevaan poliittiseen tilanteeseen, jossa vasemmisto sai takaisin poliittiset oikeutensa ja ryhtyi Neuvostoliiton tuella ajamaan Suomeen koulu-uudistusta. Karkeasti jaotellen oppikirjat olivat vanhastaan isänmaallisia ja opettajat oikeistolaisia, joten useiden opettajien oli luovuttava koulupoliittisten vaatimusten ja henkilökohtaisten näkemystensä ristiaallokossa. Tämä johtikin siihen, että välittömästi sotien jälkeen Suomessa tarkastettiin ja ”puhdistettiin” sekä oppikirjoja että yksittäisiä opettajia. Lisäksi Suomessa kamppailtiin koko kylmän sodan ajan idänsuhteita koskevan itesesensuurin kanssa, mikä osaltaan näkyi myös 1970–1980-luvun oppimateriaaleissa ja opettajien työskentelyssä.

2.1 Oppiennätysten ja opetussuunnitelmien asettamat raamit

Tutkimustani varten olen käynyt läpi kansakoulun ja oppikoulun oppiennätykset sekä peruskoulu-uudistusta seuranneet peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmat aina vuoteen 1994 saakka. Opetussuunnitelmat vaikuttavat huomattavasti siihen, mitä aiheita oppimateriaaleissa ja oppitunneilla käsitellään: opettajalla on velvollisuus tutustua opetussuunnitelmaan ja noudattaa sitä. Oppiainekohtaisten suunnitelmien asettamat raamit ovat aika ahtaat, ja tiukasti rajattuihin teemoihin voi olla hankala tuoda lisäsisältöjä. Tämä ei johdu siitä, että opetussuunnitelmissa nimenomaisesti kiellettäisiin tiettyjen aiheiden käsittely, vaan siitä, että opetuksen tuntimäärä on rajallinen, ja pakollista ope-

tettavaa sisältöä on paljon. Kansakoulun ja oppikoulun valtakunnallisissa opetussuunnitelmissa opettajille annettiin melko vapaat kädet sen suhteen, mitä aiheita he tahtoivat tunneillaan käsitellä. Uudemmissa peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa sen sijaan valinnaisten aiheiden käsittelyyn jää todella vähän aikaa, kun opetussuunnitelmiin kirjatut pakolliset asiasisällöt ovat laajat.

Siirtokarjalaisia ajatellen opetussuunnitelmista on oleellista tarkastella, millaisille arvoille opetussuunnitelma perustuu, ja millaisia yleisiä ja oppiainekohtaisia tavoitteita (eli käsiteltäviä asiasisältöjä) on historiaan ja äidinkielen on asetettu. Ennen kaikkea vanhemmissa opetussuunnitelmissa painotettiin historian ja äidinkielen asemaa oppilaiden identiteettiä muokkaavina aineina, ja historian todettiin olevan ”tehokkaimpia ihanteita muodostavia aineita”.⁵⁴ Historian- ja äidinkielenopetus on ollut osin päällekkäistä, kun esimerkiksi äidinkielen lukukirjoista iso osa on käsitellyt Suomen historian vaiheita, kulttuuriperintöä ja kansallisromantiikkaa. Usein sama henkilö on myös opettanut molempia aineita. Uudemmissa opetussuunnitelmissa äidinkielen ja historian yhteyttä on ainakin opetussuunnitelmatasolla höllytetty. Arvojen ja oppiainekohtaisten tavoitteiden ohella opetussuunnitelmista näkee selkeästi, onko opetuksen lähtökohdaksi asetettu yksilöllisyys vai yhteisöllisyys – onko koulussa tilaa erilaisuudelle? – ja näissä puitteissa karjalaisia koskien se, kuinka on suhtauduttu esimerkiksi murteisiin ja tapakulttuuriin.

Kansakoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1952 ja oppikoulun opetussuunnitelmassa vuodelta 1941 (vahvistettu sotien jälkeen vuonna 1944) opettajalle jätettiin runsaasti päätäntävaltaa opettavien historian ja äidinkielen sisältöjen suhteen. Opetussuunnitelman arvopohja kuitenkin ohjasi opetusta vahvasti: molemmissa opetussuunnitelmissa isänmaallisuuteen ja kotiseururakkauteen kasvattaminen oli niin opetussuunnitelmien yleinen kuin oppiainekohtainenkin päämäärä.⁵⁵ Isänmaallisuudella olen tässä yhteydessä tulkinnut tarkoitettavan oman kansan ja kulttuurin arvostamista ja vaalimista, *isänmaarakkautta*, ei niinkään ajalle tyypillistä oikeisto–vasemmisto-jakoa, joka selkeästi poliittisoi isänmaallisuuden käsitteen. Kansakoulun opetussuunnitelmassa todettiin selkeästi, ettei koulun ole tarkoitus istuttaa oppilaisiin tiettyä poliittista katsomusta.⁵⁶ Poliittiseen neutraaliuteen liittyen kiinnostavaa on, että noin kolmannes kansakoulunopettajista ker-

⁵⁴ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 118.

⁵⁵ Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941; 19, 30–33, 54 & Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 24–25, 118.

⁵⁶ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2, 13.

toi lukuvuoden 1946–1947 koulukokeilun jälkeen, että lähihistoriasta puhuminen on jossain määrin ongelmallista, ja oli myös opettajia, jotka eivät opettaneet lainkaan vuoden 1938 jälkeisiä tapahtumia.⁵⁷ Isänmaallisuutta on ammennettu koulukirjoihin jostain muualta kuin Suomen sotakokemuksista, ja samoin osa opettajista on pitäytynyt turvallisemmaksi katsomissaan teemoissa – taustalla ovat vaikuttaneet Suomen ja Neuvostoliiton rauhanomaiset, mutta vielä hapuilevat välit.

Sotien jälkeisissä opetussuunnitelmissa korostui myös yhteisöllisyys, kun tavoitteeksi mainittiin kasvaminen osaksi kotiseutuyhteisöä, isänmaata ja yhteiskuntaa. Kansakoulun opetussuunnitelman mukaan pyrittiin jopa kotipaikkakuntaan yhdenmukaisuuteen: ”Kukin paikkakunta muodostaa enemmän tai vähemmän yhtenäisen kokonaisuuden, jonka asukkaille ovat ominaisia tietyt elämäntavat, katsomukset ja pyrkimykset. Koulun on sovittauduttava tähän kokonaisuuteen, jotta se voisi menestyksellä suorittaa tehtävänsä.”⁵⁸ Käytännössä tämä on tarkoittanut sitä, että joillakin paikkakunnilla oppilailta ja opettajilta on odotettu esimerkiksi paikallisen tapakulttuurin ja puhutavan hallintaa, joskin kouluympäristössä on pyritty yleiskielisyyteen. Yhteisöllistäminen ei siis ole koskenut vain oppilaita, vaan myös opettajia, joiden oli sopeuduttava työskentelypaikkakunnalleen ja osaltaan myös sopeutettava muita. Esimerkkejä yhdenmukaisuuden paineesta esittelen edempänä tässä tutkimuksessa luvussa 3.3.2, jossa yhdenmukaistaminen on motiivi kantasuomalaisista oppilaista poikkeavien siirtoväkitaustaisten oppilaiden koulukiusaamiselle kansakouluajana.

Vuodesta 1972 alkaen Suomessa toteutettiin peruskoulu-uudistus eli jako nykyisenlaiseen ala- ja yläkouluun. Tämän myötä myös opetussuunnitelmia uudistettiin tuntuvasti. Kansakoulun opetussuunnitelmassa keskeinen arvotavoite, isänmaanrakkauteen kasvataminen, pudotettiin pois niin opetussuunnitelman yleisistä kuin oppiainekohtaisistakin tavoitteista. Sisällöllisiltä tavoitteiltaan 1970-luvun opetussuunnitelma oli aika tiukka, eikä opettajan omalle harkinnalle sisältöjen suhteen jäänyt sijaa lähellekään yhtä paljon kuin kansakoulun opetussuunnitelmassa.⁵⁹ Äidinkielen osalta opetussuunnitelmassa oli vielä joitain viitteitä kansakoulumaisesta opetuksesta. Yleiskielisyys oli edelleen tavoitteena, ja lukemistot sisälsivät vielä jossain määrin isänmaalliseksi luokiteltavaa luettavaa. Erikseen suositeltiin henkiseen kansanperinteeseen ja kansanelämään tutustumista

⁵⁷ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2, 121.

⁵⁸ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 16, 24–25, 121.

⁵⁹ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I 1970, 56 & Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 44.

osana opetusta.⁶⁰ Toisaalta nämä ovat oppisisältöjä äidinkielen- ja kirjallisuuden opetuksessa myös nykyään, joten niitä ei pidä ylitulkita 1970-luvun isänmaallisuusjäämistöksi. Äidinkielen tapaisessa taito- ja taideaineessa – kuten monessa muussakin oppiaineessa – oman historian ja kansanperinteen tunteminen on edelleen oleellista. Historianopetuksen tavoitteissa ei kansakoulun opetussuunnitelman arvopohja isänmaallisuuden osalta enää 1970-luvun opetussuunnitelmassa näkynt.

Peruskoulun ja lukion opetussuunnitelmissa vuosilta 1985 ja 1994 otettiin vielä yksi askel pidemmälle opetussuunnitelmien velvoittavuuden suhteen. Suunnitelmiin kirjatut opiskeltavat asiasisällöt olivat niin äidinkielen kuin historiankin osalta jo niin laajat, ettei aikaa ylimääräiselle käytännössä jäänyt. Sisällöt on pyritty valitsemaan sillä perusteella, että niistä olisi hyötyä oppilaan kasvamisessa aktiiviseksi kulttuuriyhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi, ja jotta niistä olisi apua myös mahdollisissa jatko-opinnoissa.⁶¹ Samalla kunnallisten opetussuunnitelmien painoarvoa on kasvatettu valtakunnallisten kustannuksella. Opettajia rohkaistiin tukeutumaan opettajan oppaisiin ja niiden tarjomiin lisämateriaaleihin, mutta samalla muistutettiin, että niiden käyttäminen on vapaaehtoista.⁶² Samanlaisia arvokasvatus- tai yhteisöllisyystavoitteita kuin aiemmissa opetussuunnitelmissa ei ollut enää siinä määrin, kuin vuoden 1970 opetussuunnitelmassa. Sen sijaan yleisiä ja oppiainekohtaisia tavoitteita olivat asiasisältöjen hallinnan lisäksi oppilaan kulttuuri-identiteetin selkiytyminen ja kansainvälistyminen, oppilaan persoonallisuuden monipuolisen kehityksen tukeminen sekä kasvattaminen suvaitsevaisuuteen ja ymmärrykseen muita ihmisiä kohtaan.⁶³

Opetussuunnitelmien arvopohjassa ja tavoitteissa on 50 vuoden aikana tapahtunut vähitäinen muutos isänmaallisuudesta, yhteisöllisyydestä ja kotiseuturakkaudesta kohti kansainvälistymistä ja laajempaa käsitystä suomalaisuudesta. Sotien jälkeisten opetussuunnitelmien korostamat yhteisön arvot ja niiden merkitys identiteetin rakennuspalikkana ovat 1980- ja 1990-luvulla korvautumassa yksilökeskeisemmillä tavoitteilla. Opetussuunnitelmat ovat tiukentuneet asiasisältöjen osalta, joten oppilaat ovat aiempaa tasarvoisemmassa asemassa sisällöllisen osaamisen suhteen. Samalla kuitenkin aikaa opetussuunnitelman ulkopuolelle jäävien asioiden käsittelyyn on aiempaa vähemmän.

⁶⁰ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970; 46, 57, 61–62.

⁶¹ Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet (POPS) 1985 & POPS 1994; Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) 1985 & 1994.

⁶² POPS 1985, 59–60; POPS 1994, 15; LOPS 1985, 18–22.

⁶³ POPS 1985, 13–14; POPS 1994, 13–14; LOPS 1985, 50–52; LOPS 1994, 16–17.

2.2 Oppikirjojen ja opettajakunnan puhdistuspyrkimykset

Ensimmäisen maailmansodan ja Suomen sisällissodan jälkeen itsenäisen Suomen vuoden 1919 hallitusmuotoon sisällytettiin säännökset sanan- ja painovapaudesta, mutta käytännössä säännökset eivät toteutuneet sellaisinaan, eikä vähiten siksi, että vuonna 1939 Suomi oli jälleen sodassa.⁶⁴ Sotavuosina ja välirauhan aikana vallitsi sotasensuuri, ja radiota ja lehdistöä valvoi erillinen, päämajan alainen sotasensuurivirasto. Julkisesta sanasta vastasi sotilasjohto.⁶⁵ Sensuuri ei ollut tasalaatuista laveiden ohjeiden ja tarkastajien tottumattomuuden vuoksi, mutta ennen kaikkea oltiin tarkkoja siitä, ettei julkaistua mitään, mikä paljastaisi sotatoimialueen tapahtumia. Tätä lukuun ottamatta lehdistön toimintaa ei juuri rajoitettu.

Sotien jälkeen Suomessa ei enää voida puhua suoranaisestä sensuurista, mutta Neuvostoliiton vaikutus sananvapaudelle oli ilmeinen. Vuonna 1944 välirauhan yhteydessä Suomeen asetettiin lähes yksinomaan neuvostoliittolaisista jäsenistä koottu liittoutuneiden valvontakomissio huolehtimaan, että rauhanehtoja noudatettaisiin. Välirauhansopimus vaikutti suoraan opettajien työskentelyyn, sillä se velvoitti Suomea lakkauttamaan fasistiset järjestöt ja estämään neuvostovihamielisen propagandan levittämisen.⁶⁶ Tämä tarkoitti sitä, että vuosina 1944–1946 Suomessa piti poistaa niin sanotusti poliittisesti arveluttavat kirjat yleisön ulottuvilta. Poistettavien kirjojen listalla oli muun muassa oikeistolaiseksi katsottua kirjallisuutta, sotaa käsitteleviä teoksia sekä kirjoja ja karttoja, joissa esitettiin Suomen entiset rajat. Rajoitukset koskivat myös kansakoulujen ja oppikoulujen oppikirjoja, ja varsinkin historian ja maantieteen kirjat joutuivat suurennuslasin alle – ennen kaikkea niiden katsottiin sisältävän sellaisia tietoja, jotka olivat virheellisiä tai voisivat vahingoittaa Suomen suhteita Neuvostoliittoon.⁶⁷ Kiireessä kaikkia oppikirjoja ei ehditty poistaa tai uudistaa, joten usein keino puhdistaa suomalaiset oppikirjat oli yksinkertaisesti se, että oppilaat opettajiensa ohjeistamina itse yliviivasivat, liimasivat piiloon tai leikkasivat pois epäsovikat katkelmat.⁶⁸

Tästä johtuen oppikirjojen tekijöiden oli helpointa tyytyä kertomaan sodasta mahdollisimman vähän ja mahdollisimman neutraalisti. Välittömästi sotien jälkeen näin tehtiin-

⁶⁴ Suomen hallitusmuoto 94/1919 § 10.

⁶⁵ Vilkuna 1962, 11–18.

⁶⁶ Moskovan välirauhansopimus § 21.

⁶⁷ Ekholm 1996, 158–159, 191–209.

⁶⁸ Ko. sensuroimiskeino ei ollut kovin tehokas, sillä peitetyt ja pois leikatut kohdat ymmärrettävästi kiinnostivat oppilaita entistä enemmän, ja kohtiin kiinnitettiin taatusti enemmän huomiota kuin siinä tapauksessa, että niiden olisi annettu olla. Holmén 2018, 292–293.

kin: *Suomen historiassa lukioluokkia varten* vuodelta 1946 Suomen historian käsittely päättyi itsenäisyyteen, eikä maan myöhemmistä vaiheista ole lauseenkaan vertaamista. *Historian oppikirjassa kansakouluja varten* vuodelta 1949 Suomen osuus toisessa maailmansodassa on kuitattu kahdella sivulla, ja *Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä* vuodelta 1950 tyytyy vielä pintapuolisempaan käsitteelyyn. Siinä todetaan vain, että:⁶⁹

”(Moskovan rauhassa) tuli Suomen luovuttaa Venäjälle mm. suurin osa Viipurin lääninä ja Hankoniemi. Näiden alueiden väestö, noin puoli miljoonaa henkeä, siirtyi jäljelle jääneen Suomen puolelle.”

Karjala oli vuosina 1939–44 sotatoimialuetta, ja käytännössä kaikki sitä koskeva julkinen tieto kulki päämajan sensuuriviraston kautta. Julkisten kannanottojen hillintä ja jopa vaikeneminen alkoi osaltaan jo sota-aikana. Tämä linja piti myös sotienjälkeisissä koulun oppikirjoissa, mistä yllä oleva lainaus on hyvä esimerkki, ja mikä myös edempänä tässä tutkimuksessa vielä vankemmin osoitetaan. Silmiinpistävää kuitenkin on, ettei Sallan ja Petsamon aluemenetyksiä tai Lapin evakkoja mainita lainkaan.

Sensurointimääräyksen toimeenpani vuonna 1946 erikseen tehtävään nimitetty asiantuntijatoimikunta, joka tunnettiin koulujärjestelmäkomiteana tai Ruudun komiteana. Komitean johtajan Yrjö Ruudun poliittinen tausta on poikkeuksellinen: hän oli nuorena mukana jääkäri liikkeen värvärinä ja istui sen vuoksi vankilatuomion Venäjällä, mutta myöhemmin hän liukui vasemmistoon. Komitean johtoon astuessaan hän oli entinen SKDL:n jäsen, joka sittemmin oli liittynyt Sosialistiseen yhtenäisyyspuolueeseen (SYP), joka muodostettiin SKDL:n ei-kommunistisista aineksista. Hän oli myös Suomi-Neuvostoliitto-seuran varapuheenjohtaja ja syksystä 1945 alkaen kouluhallituksen pääjohtaja.⁷⁰ Ruutu oli uuden suunnan⁷¹ kannattaja, ja hän oli vahvasti kulttuurin ja koulutuksen ”kansanvaltaistamisen” kannalla. Tämä ilmeni komitean toiminnassa, sillä oppikirjojen tarkastamisen ja puhdistamisen ohella se vaati kiinteitä opetussuunnitelmia ja koulujärjestelmä uudistusta, jossa siirryttäisiin kansa- ja oppikoulun asemesta yhtenäiskoulujärjestelmään. Taustalla oli ajatus siitä, että koulusivistys on avain vaikutusvalttaan

⁶⁹ Suomen historia lukioluokkia varten 1946; Historian oppikirja kansakouluja varten, 368–370. 20. painos 1949; Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä, 215. 6. painos 1950.

⁷⁰ Soikkanen, 1991.

⁷¹ Uusi suunta tarkoittaa poliittista asennoitumista, jonka mukaan Suomen on pyrittävä lähentymään Neuvostoliiton kanssa ja tekemään sen kanssa yhteistyötä. Ulkopoliittisen muutoksen ohella keskeisiä tavoitteita olivat sosiaalinen ja taloudellinen demokratia ja kulttuurin ja koulutuksen kansanvaltaistaminen. Soikkanen 1991, 356–364.

ja menestykseen, ja kaikkien lasten oli täten saatava yhdenmukainen valmistava koulu-
tus. Rinnakkaiskoulujärjestelmässä tämä ei ollut mahdollista, sillä opintien jatkuminen
oppikouluun riippui usein vanhempien varallisuudesta, ja varattomien, usein työläislaus-
ten, lasten sivistys jäi kansakoulutasolle.⁷²

Ruudun komiteaan kytkeytyivät myös opettajakuntaan kohdistuneet puhdistuspyrki-
mykset, vaikka komitea ei niistä suoranaisesti vastuussa ollutkaan. Sotien jälkeen ääri-
vasemmisto, etupäässä SKDL ja SKP vaati yhteneväisesti Ruudun komitean kanssa
koulun ”demokratisoimista” eli koulujärjestelmä uudistusta ja muutoksia opetussuunni-
telmiin ja oppimateriaaleihin, mutta näiden lisäksi myös koulun puhdistamista oikeisto-
laisista opettajista. Opettajia ilmiantoivat pääsääntöisesti tyytymättömät vanhemmat, ja
valitukset käsitteli kansakouluntarkastaja ja/tai kansakoululautakunta. Syytökset koski-
vat useimmiten opettajan sopimatonta käytöstä, ja usein ne olivat tekaistuja, sillä päte-
viä syitä opettajan erottamiseksi oli vain vähän – ajan lainsäädännön mukaan ainoa to-
dellinen syy erottamiselle olisi ollut virkarikos, ja sellaiseen syyllistyi ani harva opetta-
ja.⁷³ Jotkut opettajista joutuivat jopa punaisen Valpon seurantalialle. Valpoa kiinnostii-
vat muun muassa opettajat, jotka olivat kuuluneet sodan jälkeen kiellettyihin järjestöihin
(Suojeluskunnat, Lotta Svärd, IKL), olivat osallistuneet asekatkentaan, jotka sallivat
oppitunneillaan ”provokaation” tai jotka käyttivät edelleen opetuksessaan sensuroita-
vaksi määrättyjä oppimateriaaleja.⁷⁴ Käytännössä Valpolla ja vanhemmilla ei ollut viral-
lisiä keinoja opettajien erottamiseksi, mutta osa taipui painostuksen alla eroamaan teh-
tävistään.

Suuremmissa mittakaavassa koulun ”demokratisoimispyrkimykset” kuitenkin epäonnis-
tuivat. Opettajien puhdistuspyrkimyksen kaatuivat hajanaisiin painostusyrityksiin, uu-
distuksia ajaneen vasemmiston eripuraisuuteen ja siihen, ettei Neuvostoliitto esittänyt
kovia vaatimuksia. Sitä vastoin kouluviranomaiset pitivät yhtä. Lopulta painostusyrityk-
set koskivat vain 200 opettajaa 23 000:sta.⁷⁵ Myöskään Ruudun komitean ajama koulu-
järjestelmä uudistus ei onnistunut. Merkittävä syy epäonnistumiselle on koulu-
uudistuksen politisoituminen: koska SKDL ja SKP kannattivat sitä, muut vastustivat.
Muita perusteita olivat maan heikko talous ja se, että lasten kouluun sijoittaminen oli jo
nyt hankalaa, sillä syntyvyys oli korkea ja siirtoväen lapsillekin oli löydettävä koulu-

⁷² Soikkanen 1991, 422–441.

⁷³ Rantala 1997, 53–59.

⁷⁴ Rantala 1997, 160–177.

⁷⁵ Rantala 1997, 247–264.

paikka.⁷⁶ Niinpä koulujärjestelmä uudistus jäi vielä hyllylle, kunnes se 1970-luvun alun peruskoulu-uudistuksessa toteutettiin.

Vuonna 1958 kunnille annettiin vapaat kädet palauttaa kirjastoihinsa sieltä aiemmin poistetut teokset. Koulukirjojen puhdistamistoimista ja uusien oppikirjojen käytön valvomisesta luovuttiin jo aiemmin, valvontakomission poistuessa Suomesta syyskuussa 1947. Käsitykset poliittisista syistä kielletyistä kirjoista jäivät kuitenkin elämään, ja oletettavasti tottuminen oppikirjojen sisältöjen ohjailemiseen viralliselta taholta ei ainakaan vähentänyt itsesensuuria, joka jatkui senkin jälkeen, kun kielletyt kirjat päästettiin panna. ⁷⁷ Neuvostoliittoa silkkihansikkain käsittelevän itsesensuurin jatkuessa pitkin 1960- ja 1970-lukua ilmiölle vakiintui nimeksi suomettuminen. ⁷⁸

2.3 Suomettuminen

Suomettumista koulukontekstissa tarkastellut Sirkka Ahonen – historianopettaja itsekin – on todennut, että 1970- ja 1980-luvulla oppimateriaaleihin kiinnitettiin paljon huomiota. Suomen Historiallinen Seura ja Suomi-Neuvostoliitto-Seura järjestivät molempien maiden historiantutkijoiden yhteisiä seminaareja ja niiden ohella oppimateriaaliseminaareja, joihin osallistuivat tutkijoiden lisäksi kouluhallinnon ja opettajien edustajat. Aina suomalaisen opetuksen valvontaan ei edes tarvittu naapurin kannustusta, sillä Suomessa oltiin myös oma-aloitteisia oppikirjojen tarkastamisen suhteen. Kouluhallitus julkaisi vuonna 1970 historianopetuksen oppaan, jonka kulmakiviä olivat poliittinen korrektius ja Neuvostoliiton intressien huomioiminen talvisodan kynnyksellä. ⁷⁹ Opetusviranomaiset taipuivat kylmän sodan ääneen lausumattomiin ehtoihin: suurvaltanaapurin arvostelua ei suvaittu.

Tämä noudatti presidentti Kekkonen ulkopoliittista linjaa ja YYA-sopimuksen edellyttämää yksimielisyyttä siitä, että Suomen ja Neuvostoliiton sotienjälkeisiä suhteita ja niihin johtanutta yhteistä historiaa olisi arvioitava uudelleen sen suuntaisesti, että vastuu sotien syttymisestä vierittyisi Suomen kannettavaksi. Täysin syntipukiksi Suomessa ei

⁷⁶ Soikkanen 1991, 436–441.

⁷⁷ Ekholm 1996, 158–162.

⁷⁸ Suomettumisella viitataan myös mm. Neuvostoliiton vahvaan vaikutukseen Suomen sisäpolitiikassa, Neuvostoliitto-keskeisen maailmankuvan ja neuvostoystävyyys-käsitteen sisäistämiseen ja sotatapahtumista vaikenemiseen. Tarkempaa käsitteenmäärittelyä kts. Seppinen 2011, 10–13, 48–49.

⁷⁹ Ahonen 2017, 182–188.

kuitenkaan heittäytytty, vaan historiallisesta totuudesta pidettiin kiinni siinä määrin, kuin sen katsottiin olevan mahdollista. Esimerkiksi mainintaa Neuvostoliiton ja Saksan välisestä salaisesta lisäpöytäkirjasta ja sen sisältämästä etupiirijakosopimuksesta ei suostuttu poistamaan, vaikka Neuvostoliitossa tätä vaadittiinkin.⁸⁰ Suomalaisten historian oppikirjojen voidaan kuitenkin väittää olevan ainakin jossain määrin suomettuneita, mikä on osaltaan vaikuttanut opettajien työskentelyyn.

Suomettumisen tunnistaminen ja myöntäminen oli Suomessa arka paikka, sillä mielikuvasta idän ja lännen välissä tasapainottelevana sillanrakentajamaana tahdottiin pitää kiinni. Käsitteellä oli kielteinen kaiku ennen kaikkea ulkomailla, kun taas Suomessa pyrittiin Kekkonen johdolla määrittelemään suomettumiselle myönteistä sisältöä muun muassa idänkaupan sujuvuuteen ja poliittiseen sopusointuun vedoten.⁸¹ Suomettumisesta herjaaminen näkyi myös opettajapiireissä siten, että osaa opettajista suomettumisväitteet selvästi loukkasivat. Viialalainen äidinkielenopettaja Eila Pöyhönen kirjoittaa julkaistuissa päiväkirjamerkinnöissään, kuinka hän oli kimpaantunut opettajien juhlissa Baijerissa vuonna 1975, kun häneltä kysyttiin suometumisesta:⁸²

”Kerroin, että oikeistopuolueissakin valtaosa on tyytyväinen suhteiden paranemiseen ja näkee status quon turvallisuutta lisäävänä tekijänä. Nyt vasta tilanne on normaali Suomen näkökulmasta. En tietenkään malttanut olla heti perään kysymättä, miten painostavana länsisaksalaiset tuntevat Yhdysvaltain vaikutusvallan. [- -] Kai sitä suomalainen nyt tuntee itsensä epätoivoiseksi, kun ei millään uskota, että nyt on hyvin; entinen suhde oli luonnon, tyhmä ja vaarallinen.”

Samassa yhteydessä Pöyhönen kertoo, kuinka hän kysyi suometumisesta lukiolaisilta, ja ”yllättävän harvat tunsivat, vielä harvemmat osasivat sanan selittää”. Lukiolaisten hatara tietämys käsitteestä tukee Ahosen näkemystä oppikirjojen suometumisesta: ellei Neuvostoliiton osuutta sotiin ole koulussa täysin todenmukaisesti kerrottu eikä kouluissa ole esitetty suomettumiskritiikkiä, on käsitteen jääminen tuntemattomaksi ollut mahdollista. Opiskelijoiden tietämättömyys paljastaa itse asiassa suomettumisen kaksi puolta yleisemmälläkin tasolla: joko ei ole haluttu ottaa kantaa Suomen ja Neuvostoliiton välisten suhteiden kaunisteluun, eli on itse edistetty suomettumisprosessia, tai ei ole todella käsitetty suomettumisen merkitystä, eli suomettuminen on jo niin pitkällä, ettei sen katsota olevan mikään erikoislaatuinen ilmiö, vaan asioiden oikea tola. Jälkimmäi-

⁸⁰ Ahonen 2017, 182–188, vrt. Holmén 2006.

⁸¹ Vihavainen 1991, 10–13, 120–124.

⁸² Pöyhönen 1976, 44–46.

seen vaihtoehtoon näyttää kallistuvan myös Suomen ja Neuvostoliiton entiset suhteet luonnottomiksi, tyhmiksi ja vaarallisiksi leimaava Pöyhönen.

3 Karjalaiset kansakoulussa

Seuraavissa alaluvuissa käsitellään karjalaisia kansakouluaiikana eli vuodesta 1945 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen saakka. Ajanjakso on monivivahteinen, sillä se pitää sisällään muun muassa sodasta toipumisen, siirtoväen asuttamisen, sotakorvauksista selviämisen sekä hiljalleen alkavat maaseudun tyhjenemisen ja elinkeinorakenteen muutoksen. Tämä kaikki näkyy oppikirjoissa ja heijastuu myös siihen, mitä karjalaisista kerrotaan. Oppikirjojen luomaa kuvaa täydentävät karjalaisten ja opettajien muistot, jotka nekin vaihtelevat riippuen siitä, missä vaiheessa tarkasteluajanjaksoa liikutaan. Välittömästi sodan jälkeen samassa koululuokassa istui ensimmäisen polven evakkoja ja maanluovuttajaperheiden lapsia, ja näiden ryhmien väliset ristiriidat olivat ilmeisempiä kuin seuraavien sukupolvien 1960- tai 1970-luvulla.

Pääpiirteissään kuva Karjalasta ja karjalaisista on kansakouluajan oppikirjoissa kahtalainen: perinteinen Suomi oli Karjalassa, mutta ”oikea” nyky-Suomi on ollut jo pitkään Suomessa. Yhtäältä Karjala esitetään myyttisenä kalevalaisena suomalaisen kulttuurin kehtona ja karjalaiset tämän kulttuurin viimeisinä vaalijoina ja välittäjinä. Toisaalta taas Karjala on hävitetty ja menetetty maakunta, ja sieltä siirretty väestö taloudellinen ja yhteiskunnallinen kysymys, joka ratkaistaan, mutta siirrettyjen lukeutuminen kunnollisten suomalaisten joukkoon kyseenalaistetaan. Osaltaan tätä kyseenalaistamista ja identiteettineuvottelua heijastavat myös karjalaisten koulumuistot ryssittelystä tai joidenkin kantasuomalaisten kielteinen asennoituminen siirtokarjalaisia kohtaan.

Erilaiset käsitykset eivät ole ilmenneet ainoastaan oppikirjoissa, vaan myös aikalaisten mielissä. Saarijärven oppikoulussa ja Turun lyseossa uransa luoneelle historian ja talo-

ustieteen opettajalle Heikki Haavioille⁸³ tämä valkeni jo sota-aikana. Hän muistelee sotatapahtumia Aunuksen Karjalassa, Tulemajärven Kolatselällä, missä kaksi erilaista karjalaisia koskevaa mielikuvaa yhdistyivät:⁸⁴

”Kun poistuin sieltä (eräästä kylän talosta), kuulin erään aidan luota yksitoikkaisen, karmean itkuvirren sävelen, jossa oli kummallista primitiivisyyttä, alkukantaisuutta ja rajatonta, tiettyihin normeihin johdettua murretta. Ensimmäinen ajatukseni oli, että olin runojen Karjalassa, mutta tuo ajatus häipyi heti, kun kysyin vanhalta itkijänaiselta hänen virtensä ja itkunsa syytä.

– Da itken kotiani. Tuossa oli kotini ja koko elämäni. Da bomba putosi ja poltti. Nyt minulla ei ole mitään.

Olin kuullut elämäni ensimmäisen itkuvirren, joka oli itketty sydämestä, ilman kehotusta. Tämä ei ollut folklorea, vaan elämää.”

Samaan tapaan kuin Haavio sota-aikana, saivat muutkin kantasuomalaiset viimeistään sodan lopputuloksen selvittyä avartaa ja päivittää käsitystään karjalaisista, joista jatkosodan seurauksena tuli siirtoväkeä.

3.1 Kaksi kuvaa karjalaisista

Kuten kansakoulun opetussuunnitelman pohjalta voi ennakoida, on Suomen sotahistoria kuitattu sotien jälkeisissä historian oppikirjoissa pikaisesti. Kun talvisodan, jatkosodan ja Lapin sodan sekä sodista toipumisen läpikäymiseen on käytetty useimmiten kymmenisen sivua tai jopa vähemmän, on selvää, että siirtokarjalaisten käsittelylle ei jää kovin paljon tilaa. Muutenkin pääpaino on sotaan johtaneessa kehityksessä ja varsinaisissa sotatapahtumissa, ja sodasta toipuvaa Suomea käsitellään lähinnä numeroiden valossa: kuinka paljon oli maksettava sotakorvauksia, kuinka suuret olivat henkilötappiot, kuinka suuren vahingon Karjalan menettäminen aiheutti taloudellisesti ja niin edelleen. Siirtokarjalaisia käsitellään lähinnä asutustoiminnan ja maanhankintalain yhteydessä, jos heitä edes lainkaan mainitaan.

Käsittelytapa mukailee ajan politiikkaa ja presidentti Paasikiven suhtautumista siirtoväkeen pitkälti samaan tapaan kuin sotakorvauksiin, rahallisena menoeränä. Julkisissa esiintymisissään, kuten itsenäisyyspäivän puheissaan vuosina 1944 ja 1945 tai valtio-

⁸³ Heikki Haavio oli kansanrunouden tutkijan, professori Martti Haavion veli. Martti Haavio oli yksi tässä tutkimuksessa mukana olevien lukukirjojen tekijöistä, ja lukukirjoissa oli myös Haavion omia tekstejä hänen kirjailijanimellään P. Mustapää julkaistuna. Ks. *Iloinen lukukirja*, *Kultainen lukukirja* ja *Uusi kansakoulun lukukirja* -kirjasarjat.

⁸⁴ Haavio 1968, 211.

päivien avajaispuheissaan vuosina 1946 ja 1947 Paasikivi ilmaisi huolensa muun muassa siitä, kuinka Karjalan menettäminen tulee vaikuttamaan maatalouden tuotantoon ja siitä, kuinka siirtoväki on asutettava mahdollisimman nopeasti, jotta he voivat ryhtyä jälleen hyödyllisiksi yhteiskunnan jäseniksi. Ihmiskohtaloihin tai asuttamiseen liittyviin sosiaalisiin ongelmiin hän ei ottanut kantaa.⁸⁵ Taloudellisiin kysymyksiin keskittyminen ei kuitenkaan ole täysin tavatonta tai odottamatonta Paasikiven taustan talousmiehenä ja Kansallis-Osake-Pankin pääjohtajana tietäen. Siirtoväen lisäksi muutkin rauhankriisin ongelmat näyttivät olleet Paasikivelle ensisijaisesti taloudellisia ongelmia.⁸⁶

Paasikiveläinen suhtautumistapa herätti kiivaita tunteita, ja esimerkiksi maalaisliittolainen Johannes Virolainen, Viipurin evakko itsekin, piti siirtoväen puolia. Muistelmissaan Virolainen kertoo todenneensa jo heti sotien jälkeen, että karjalaisia on käsiteltävä ihmisinä eikä vain kylminä numeroina ja muistuttaneensa, että ongelmien ratkaiseminen edellyttää järjenkäytön ohella myös sydäntä.⁸⁷ Virolainen nousikin erääksi tunnetuimmista evakkojen keulakuvista, mutta ainakaan heti sodanjälkeisiin oppikirjoihin hänen ajatustensa kaltaiset asiat eivät mahtuneet. Siirtoväen asuttamisen välttämättömyydestä oltiin yksimielisiä, mutta kukin kantasuomalainen ryhmä tahtoi turvata oman toimeentulonsa ja periaatteensa. Tämä näkyi niin oppikirjoissa kuin julkisessa keskustelussa.⁸⁸

Ennen kaikkea välittömästi sotien jälkeen oppikirjoissa on selvästi vältetty ottamasta millään tavalla kantaa sodan lopputulokseen. Sävy on toteava, eikä empatia sodan kumpaakaan osapuolta kohtaan juuri välity. Lyhydessään tyyppillisen kuvauksen sota-ajasta esittää esimerkiksi vuoden 1949 *Historian oppikirja kansakouluja varten*, jossa sota-vuosia käsitellään kahden sivun verran otsikolla ”Suomen–Venäjän sodat”. Sivumäärään nähden siirtokarjalaisista on tiivistetty kappaleeseen paljon tietoa.⁸⁹

”Maaliskuun puolivälissä tehtiin Moskovan rauha, jossa Suomen oli luovutettava Etelä-Karjala⁹⁰ ja siinä olevat Viipurin, Sortavalan ja Käkisalmen kaupungit [- -] Etelä-Karjalan asukkaat jättivät talonsa, peltonsa ja muun omaisuutensa siirtyen Suomen puolelle rajaa. Pakolaisten samoin kuin maan muidenkin asukkaiden

⁸⁵ Kulha 1969, 133–135.

⁸⁶ Kansakunnan sisäisiin ongelmiin tai henkisten vaurioiden minimoimiseen Paasikivi ei niinkään ottanut kantaa, mutta toisaalta näitä rauhankriisin puolia ei muutenkaan yhteiskunnallisessa keskustelussa korostettu. Karonen 2006, 12–17.

⁸⁷ Virolainen 1989, 45–46.

⁸⁸ Kulha 1969.

⁸⁹ *Historian oppikirja kansakouluja varten*, 368–370. 20. painos 1949.

⁹⁰ Huom. Etelä-Karjala -käsitteen käyttö: nykyään ei tarkoita enää rajan taakse jäänyttä aluetta vaan Lappeenrantaa ympäryskuntineen.

toimeentulo oli kuitenkin vaikea, kun maanviljelykset olivat vähentyneet ja lisäksi sattui huono viljavuosi.”

Eräs hyvinkin todennäköinen selitys sota-ajan suppealle käsittelylle historian oppikirjoissa on jo aiemmassa kappaleessa mainittu oppikirjojen ja opettajien puhdistamispyrkimys. Oppikirjojen tekijöiden oli helpointa tyytyä kertomaan sodasta mahdollisimman vähän ja mahdollisimman neutraalisti. Pahimmissa skenaarioissa olisi voinut käydä niinkin, että liian kanta-aottavat kirjat olisi kokonaan hylätty, ja kommunistit olisivat kirjoittaneet tilalle uudet, Neuvostoliitolle liiankin suotuisat versiot – tämä kuitenkin tuskin oli todennäköistä kun otetaan huomioon, että oppikirjojen puhdistaminenkin oli hätäinen projekti. Toisaalta mainintojen vähyys välittömästi sodan jälkeen johtuu siitä, että sodasta oli kulunut vasta niin vähän aikaa, että niistä voisi todella kirjoittaa historiaa. Siirtokarjalaisten asuttaminen on ollut haaste, jonka ratkaiseminen on ollut koko ajan työn alla vielä 1950-luvun puolellakin. Asuttamisen prosessiluonteesta kertoo ote säännöstelyä koskevasta kappaleesta *Keskikoulun Suomen historia* -oppikirjasta 1950-luvun alusta. Samalla lainaus kuvaa hyvin sitä puutteellaisuutta, joka oli leimallista sodasta toipuvalla maalla, ja jota joutuivat kokemaan kaikki suomalaiset, eivät ainoastaan kotinsa menettäneet karjalaiset:⁹¹

”Varsin kiusalliseksi kävi myös asuntopula. Rakennusaineiden puute vaikeutti rakennustoimintaa. Kun sitä paitsi yleisen köyhtymisen takia valtiolta ei sallittu vuokrien sanottavaa kohottamista, ei kannattanut rakentaa uusia taloja. Kun kuitenkin maan asukasmäärä kasvoi ja ns. luovutetulta alueelta Kanta-Suomeen siirtyi muutamia satojatuhansia asukkaita, eivät asunnot riittäneet enää kaikille, jonka takia asunnonsaaneita oli pakotettava ottamaan koteihinsa asunnottomiksi jääneitä lähimmäisiään. Varmaankin tulee vielä kulumaan melkoinen aika ennen kuin asuntokysymys saadaan järjestetyksi.”

Asuttaminen olikin hankala pulma ratkaistavaksi, sillä esimerkiksi kaupunkilaisevakkojen suurin ongelma ei ollut työn, vaan nimenomaan asunnon löytäminen. Rakennustoiminta oli keskeytynyt sotavuosina, eikä uusia asuntoja ollut edes kantasuomalaiselle väestölle. Jo valmiiksi olemassa olevat asunnot olivat täynnä semminkin, kun sota-aikana säädetty säännöstelylaki velvoitti ottamaan vuokralaisia väljästi asuttuihin yksityisasuntoihin. Siksi kaupungit joutuivat aluksi rajoittamaan uusien asukkaiden muuttoa alueilleen.⁹² Maaseutua varten puolestaan oli tehty sijoitussuunnitelma, joka astui voimaan kesäkuussa 1945. Suunnitelmaa ei kuitenkaan päästy heti toteuttamaan, sillä ensin

⁹¹ Keskikoulun Suomen historia, 354–356. 17. painos 1950 & 18. painos 1952.

⁹² Malinen 2015, 128–131; Palomäki 2011, 213–218.

oli lunastettava siirtoväelle tarkoitettut maat ja erotettava tilat.⁹³ Osoitettua tilaa ei myöskään ollut pakko ottaa vastaan, mikä hidasti asutustoimintaa. Suuri osa siirtoväkeä joutui siis viettämään aikaa tilapäismajoituksessa tai vuokraviljelmiä viljellen.

Hieman runsaammat kuvaukset siirtokarjalaisista kansakouluajalla ovat vasta 1960-luvun loppupuolelta alkaen, ja silloinkin näkökulmana on edelleen lähinnä asutustoiminta ja se, millainen menoerä asuntojen ja tilojen järjestäminen valtiolle oli. Vuonna 1970 *Vuosisadat vierivät* -kirjasarjassa kuvataan siirtokarjalaisten ja toisaalta heille maata luovuttamaan joutuneiden tilannetta:⁹⁴

”Siirtoväki, josta osa oli jatkosodan aikana ennättänyt palata vanhalle kotiseudulle, oli jälleen koditonta. Sen aseman järjestäminen oli ensimmäisiä tärkeitä tehtäviä. Alueluovutusten ja ilmapommitusten aiheuttaman tuhon takia vallitsi tavan asuntojen puute. Sotamenojen ja sodan jälkeisten tehtävien rasittaman valtiotalouden tila oli erittäin heikko.”

sekä

”Siirtoväen toimeentulon turvaamiseksi annettiin v. 1945 maanhankintalaki. Sen perusteella siirtoväellä oli mahdollisuus uuden tilan saantiin. Laki ulotettiin koskemaan myös sotainvalideja, sotaleskiä ja -orpoja ja perheellisiä rintamamiehiä. Asutukseen käytettiin valtiolta, kunnilta, seurakunnilta, yhtiöiltä ja myös yksityisiltä ostettua tai pakkolunastettua maata. [- -] Valtiolle asutustoiminta merkitsi suurta rasitusta, samoin maanomistajille, jotka joutuivat luovuttamaan maataan käypää arvoa alempaan hintaan. Samalla heidän tilojensa elinkelpoisuus heikkeni.”

Sekä tilanteen ankaruus että sen ratkaisu on esitetty niin tiiviisti kuin vain on suinkin ollut mahdollista. Maininnan arvoista ylemmässä lainauksessa on myös se, että siinä huomioidaan (joskin lyhyesti ensimmäisessä lauseessa) se, että suurin osa karjalaisista joutui evakkomatkalta itse asiassa kaksi kertaa. Useimmissa kansakoulun historiankirjoissa ei kerrota sitä, että karjalaiset ehtivät aloittaa jälleenrakennustyön palatessaan jatkosodan hyökkäysvaiheen yhteydessä kerran jo menetetyille asuinpaikoilleen. Suurimmasta osasta oppikirjoja saa käsityksen, että karjalaiset tulivat pysyvästi Kanta-Suomen puolelle jo talvisodan jälkeen, vaikka todellisuudessa suurin osa heistä, noin 70 prosenttia palasi takaisin Karjalaan. Toisaalta tämä on ehkä ollut aikalaisille itsestään selvää, joten sitä ei ole erikseen tarvinnut koulukirjoissa teroittaa.

⁹³ Kulha 1969, 108–112. Maanhankintalain toimeenpanosta ja sijoitussuunnitelmien toteutumisesta käytännössä ks. Laitinen 1995, 113–119.

⁹⁴ *Vuosisadat vierivät*, 266, 269. 3. painos 1970 & 4. painos 1972.

Kaiken kaikkiaan sotien jälkeisillä tapahtumilla on siis koko kansakouluajan ollut aika vähän tekemistä sen kanssa, keitä karjalaiset ovat historian oppikirjojen mukaan olleet. Heidät esitetään sotaa seuranneena taloudellisena ja yhteiskunnallisena ongelmana, mutta tämä ei ole ainoa kuva, jonka oppikirjat karjalaisista välittävät. Evakko-, asutus- ja sopeutumiskokemusten sijaan Karjalan ja karjalaisten rooli suomalaisissa kansakoulun oppikirjoissa rakentuu lähinnä kansanperinteen avulla: Karjala on paikka, josta kansallisromantiikan hengessä lähdettiin hakemaan innoitusta eri taiteenlajeihin, ja se on paikka, josta kerättiin runoja Kalevalaan.⁹⁵ Siellä katsotaan olevan jotain perin juurin suomalaista, ja tätä suomalaisuutta karjalaiset ovat laulankulttuurillaan välittäneet sukupolvilta toisille pidempään kuin muualla Suomessa.⁹⁶ Tätä historiankirjojen näkemystä tukevat vahvasti myös äidinkielen lukukirjat.

Toisin kuin sotatapahtumien osalta, on kansallista heräämistä koskeva kuvaus usein hyvin tunteellista ja paatoksellista, jopa runonomaista. Näin on esimerkiksi otteessa Elias Lönnrotia ja Kalevalan kokoamista koskevassa historiallisen *Kansamme taipaleelta* -lukemiston tarinassa ”Karjalan runonlaulajia ja metsämiehiä” vuodelta 1955:⁹⁷

”Oli merkkitapaus, kun Lönnrot ja Arhippa kohtasivat toisensa. Liikutuksesta värjäväällä äänellä ukko lauloi puhtoisessa ja henkevässä karjalaisessa tuvassaan vieraalle, joka oli tullut ottamaan talteen hänen kalleinta aarrettaan, ja hän kertoi isästään, jolta oli nuorena laulunsa oppinut: ’Kun silloin Lapukan rannalla nuotalla ollessamme lepäsimme nuotion ääressä, ka siinä teidän olisi pitänyt olla. Meillä oli apurina muuan lapukkalainen, kelpo laulaja hänkin, mutta ei kuitenkaan isävainajani vertainen. Yökäudet he usein lauloivat käsitysten valkean ääressä, eikä samaa runoa koskaan kahdesti laulettu.” (Yrjö Karilaan ja Karjalan kirjan mukaan)

Vaikka Karjala onkin suomalaisen oppikirjoissa suomalaisen kulttuurin kehto, katsottiin karjalaisten samalla olevan muihin suomalaisiin verrattuna erilaisia, ja heihin rinnastettiin piirteitä, jotka eivät oikein hyvin sovi vaikkapa Kiven *Seitsemän veljeksien* luomaan kuvaan suomalaisuudesta. Monissa kansakoulun oppi- ja lukukirjoissa kerrotaan esimerkiksi siitä, kuinka karjalaisten käännyttäminen pois suomalaisesta muinaisuskosta

⁹⁵ Vrt. Katajala 2013, 30–32. Kimmo Katajalan mukaan historiallisen Karjalan rajat voidaan määrittellä, mutta nykyään Karjala on konstruktio, jolla ei ole selkeitä rajoja. Konstruktio on nojannut ihmistieteissä vahvasti kansanperinteeseen, kirjallisuuteen ja taiteeseen, joten ei ole ihme, että näin on ollut myös koulussa. Lisäksi Karjala-käsitykseen vaikuttavat Katajalan mukaan alueen historia ja tieteellinen tutkimustieto.

⁹⁶ Esim. *Kansamme taipaleelta* 178–181. 1. painos 1955 & 2. painos 1965; *Isänmaan historian ja muiden kansojen vaiheita*, 218–220. 5. painos 1946 & 7. painos 1951. Myöhemmissä painoksissa sivuilla 238–241.

⁹⁷ *Kansamme taipaleelta*, 178–181. 1. painos 1955 & 2. painos 1965.

kesti kauan, ja kuinka käännynnän jälkeenkin rajan lähellä on eletty katolisuuden ja ortodoksisuuden, reformaation myötä luterilaisuuden ja ortodoksisuuden, ristipaineessa.⁹⁸ Karjalaisilla esitetään olevan myös pakanallinen puolensa, joka on mahdollistanut kansanrunouden kokoamisen juuri Karjalasta, mutta on myös johtanut sen kyseenalaistamiseen, kuinka oikeita suomalaisia karjalaiset ovat. Uskonnon lisäksi tätä kyseenalaistusta on oikeutettu karjalaisten elämällä rajan läheisyydessä ja sillä, että heidän asuinalueensa on kuulunut milloin Ruotsille, milloin Venäjälle, milloin Suomelle.

Ominaista on myös, että oppikirjat toisintavat ja vahvistavat Suomen eri kansanosiin liitettyjä stereotyyppioita. Tyypillisimmät esimerkit vilkkaista mutta laiskoista karjalaisista (vastinparinaan hitaat mutta ahkerat hämäläiset)⁹⁹ esiintyvät lähes jokaisessa lukukirjasarjassa, ja kansanosia saatetaan kuvata yksityiskohtaisesti aina ulkonäköä ja sielullisia ominaisuuksia myöten. Esimerkiksi *Maamme kirjassa* kerrotaan karjalaisista seuraavasti:¹⁰⁰

”Karjalainen on varreltaan solakka, hänellä on ruskea kihara tukka ja vilkkaat siniset silmät. Hämäläiseen verrattuna karjalainen on avomielisempi, ystävällisempi, liikkuvampi ja toimeliaampi, mutta myöskin kielevämpi, kerskailevampi, uteliaampi ja närkkäämpi.”

Karjalaisia tosin tyypitellään enemmän kuin muita kansanosia. Syy tälle on mahdollisesti se, että Karjala oli luovutettava Neuvostoliitolle, ja menetettyä maakuntaa koettiin tarpeelliseksi nostalgisoida enemmän kuin muita vielä jäljelle jääneitä. Samalla oli luontevaa ajatella karjalaisten olevan entisen kotiseutunsa peili, ja Karjalan olevan vielä jollain tapaa läsnä tyypistyneessä Suomessa. Ainakin viipurilainen kirjailija Kersti Bergroth näkee asian tähän tapaan Nuori Karjala -kuvauksessaan *Lukemistossa Suomen lapsille* vuonna 1953 verratessaan Karjalaa nuoreen ihmiseen:¹⁰¹

Moni ymmärtäisi ehkä helpommin, mitä karjalaisuus on, jos ajattelisi juuri tätä, että Karjala on nuorempi kuin maailma yleensä. Karjalainen ihminen ei ota tätä maallista aivan yhtä toden kannalta kuin ihmiset yleensä. Hänen otteensa elämään on kevyt ja hipaiseva kuin nuoren ihmisen, ’edesvastuuton ja vailla vakavuutta’, sanovat ne, jotka eivät ymmärrä, että karjalaisella on oma vakavuutensa. Hänelle, niinkuin nuorelle ihmiselle aina, sydän on ainoa oikea todellisuus.”

⁹⁸ Kansamme taipaleelta, 29–30. 1. painos 1955 & 2. painos 1965.

⁹⁹ Knuutila 1994, 22–23, 27. Knuutila huomauttaa myös, että tutkimuksessakin on usein erehdytty toistamaan stereotyyppioita, kun aineistosta on jo lähtökohtaisesti etsitty alueellisia mentaliteetteja, jotka sitten ovat toistuneet tosiasioina esitetyissä tutkimustuloksissa.

¹⁰⁰ Maamme kirja, 186–188. 28. painos 1924. Ks. myös esim. Kansakoulun lukukirja III, 17–19 (otsikolla ”Karjalainen”) ja 20–21 (otsikolla ”Vertailuja hämäläisen ja karjalaisen välillä). 13. painos 1947.

¹⁰¹ Lukemisto Suomen lapsille 4, 153–155. 13. painos 1953.

Stereotypiat eivät toki synny tyhjästä. Karjalaiset itsekin ylläpitivät niitä kuvaamalla itseään vilkkaiksi ja iloisiksi, ja omiaan tätä mielikuvaa luomaan oli myös karjalainen murre. Erilaisuuden korostaminen oli yksi keino luoda siirtoväen keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta uusilla asuinpaikkakunnilla. Kuitenkaan stereotyyppien toisintamisella oppikirjoissa tai eletyssä arjessa ei ollut karjalaisille – jos kohta muillekaan kansanosille – ainoastaan myönteisiä vaikutuksia. Mielikuvista oli hankala päästä eroon, ja niihin oikeasti uskottiin ainakin aluksi. Myönteisten ominaisuuksien, vilkkouden ja iloisuuden, ohella karjalaisiin yhdistettiin yleisesti myös muun muassa kielteiset lipevyys ja epäluotettavuus. Länsi-Suomessa, etenkin Pohjanmaalla, siirtoväkeä pidettiin laiskana, koska heillä oli tapana pitää työnteon lomassa kantaväestöä pidempi ruokalepo.¹⁰² Kielteisten mielikuvien ruokkiminen ei vähentänyt paikallisten ja tulijoiden välisiä ristiriitoja. Toisaalta stereotyyppioille ei pidä antaa suurempaa painoarvoa, kuin mitä ne ansaitsevat: nykypäivänäkin eri alueiden suomalaisista elää stereotyyppioita, jotka osaamme useimmiten kuitata vain stereotyyppioiksi, emme totuudenmukaisiksi kuvauksiksi.

Karjalaisia on siis käsitelty suomalaisissa koulukirjoissa kahdessa eri yhteydessä. Ennen sotia he ovat olleet suomalaisen lähinnä kulttuurin säilyttäjiä, sotien jälkeen taas perinteisen kuvan lisäksi paasikiveläisittäin taloudellinen murheenkryyni. Heidät on esitetty asiayhteydestä riippuen aidoimpina suomalaisina, mitä kuvitella saattaa, mutta toisaalta kummallisina tulokkaina. Ennakkoluuloa on joka tapauksessa koettu. Asenteellisuutta olisi kenties vähentänyt etnografisen sisällön väistyminen oppikirjoista ja se, että karjalaisia ei olisi käsitelty niin pintapuolisesti sotienjälkeisten tapahtumien yhteydessä. Sodasta toipuminen on näkynyt jokaisen koululaisen elämässä, joten karjalaisten tilanteesta kertominen, ennemmin kuin kertomatta jättäminen, olisi saattanut olla siirtoväen sopeutumista edistävä ratkaisu. On kuitenkin muistettava, että oppimateriaaleja ja faktatietoa enemmän asenteita on muokannut opettajien asennoituminen siirtoväkeä kohtaan tai se, mitä oppilaat ovat kotonaan kuulleet. Tätä käydään läpi myöhemmissä kappaleissa.

¹⁰² Sallinen-Gimpl 1994, 73–75, 86–88.

3.2 Karjalaiset ruotsinkielisissä oppimateriaaleissa

Ruotsinkieliset historian ja äidinkielen oppikirjat ovat erilaisia kuin suomenkieliset, vaikka ne onkin laadittu samojen oppiennätysten ja opetussuunnitelmien pohjalta. Kansakoulun lukukirjojen osalta erilaisuus selittyy sillä, että molemmissa kieliryhmissä on tunnistettu niiden asema oppilaiden minuutta muokkaavana opetusmateriaalina. Ruotsinkielisten äidinkielen opetukseen tarkoitettujen kirjojen ei ollut mielekästä käsitellä suomen eri murteita, suomenkielisen kirjallisuuden huippunimiä tai karjalaisen kansanrunouden osuutta kansallisessa heräämisessä, sillä ne eivät ole suomenruotsalaisen identiteetin rakennuspalikoita. Näin ollen suomen- ja ruotsinkielisissä lukukirjoissa oli sisällöllisiä eroavaisuuksia myös Karjalaa ja karjalaisia koskien: ruotsinkielisissä kirjoissa kyseistä sisältöä ei oikeastaan edes ollut.

Sen sijaan ruotsinkielisissä lukukirjoissa painotettiin yhteyttä muihin Pohjoismaihin ja niiden kirjalliseen antiin. Kirjat sisälsivät paljon tarinoita Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta, ja niiden kautta oppilaat tutustutettiin muun muassa viikinki- ja peikkokuvastoon, joka ei ollut tyypillistä suomenkieliselle kirjallisuudelle, mutta joka vahvisti kulttuurisia ja ideologisia siteitä Pohjanlahden toiselle puolen. Yleisiä olivat myös saaristolaiselämään ja merenkulkuun keskittyvät tarinat ja perinteiset suomenruotsalaisuuteen viittaavat symbolit, kuten saariston käkkyrämännyt – vastine suomenkieliselle ”katakajaiselle kansalle” – sekä Suomen vanhat heraldiset värit, punainen ja keltainen, jotka suomenruotsalaiset olivat ottaneet omikseen.¹⁰³ Nämä kaikki olivat keinoja luoda ja ylläpitää omaa suomenruotsalaista identiteettiä tukeutumalla ruotsinkieliseen perinteeseen ja luomalla samalla pesäeroa suomenkielisiin. Eriytymispyrkimykset ovat ymmärrettäviä nykyäänkin, mutta vielä ymmärrettävämpiä ne olivat sotien jälkeen, jolloin kieliriita oli vielä tuoreessa muistissa.¹⁰⁴

Myös historian oppikirjoissa on eroja, ja niistä silmiinpistävin on se, että ruotsinkielisissä kirjoissa painotettiin Ruotsin ja Suomen yhteisen historian aikaa huomattavasti suomenkielisiä enemmän. Kun suomenkielisissä kirjoissa historiaa jäsennettiin lähinnä ”Suomen kansan” (jonka katsottiin hyvinkin olleen olemassa jo keskiajalla) vaiheiden ja maan uskonnollisen kehityksen kautta, perustui ruotsinkielisten kirjojen jaksotus Ruotsin hallitsijoihin. Aineistoni räikein esimerkki on A. K. Ottelinin *Fäderneslandets historia*, jossa kaikkiaan 179 sivusta 141 käsittelee Ruotsin ja Suomen yhteisen historian

¹⁰³ Meinander 2017, 33–38.

¹⁰⁴ Meinander 2017, 124–129.

aikaa, 26 autonomista Suomea ja loput 12 sivua itsenäistä Suomea. Ottelinin kirjassa ei ollut tilaa karjalaisille.¹⁰⁵ Lisäksi Ruotsi oli vahvasti läsnä myös itsenäisen Suomen historiassa esimerkiksi siten, että kirjasarjoissa järjestään korostettiin Ruotsin antaneen sotaa käyvälle Suomelle taloudellista ja sotilaallista apua ja ottaneen vastaan sotalapsia. Sotalapsuuden kielteisiä puolia, kuten perheiden rikkoutumista tai suomalaislasten huonoa kohtelua osassa ruotsalaisperheitä ei kirjoissa näy, mutta toisaalta suomenkielisissäkin oppikirjoissa sotalapsi-ilmiötä käsiteltiin ainoastaan myönteisesti.

Moskovan ja Pariisin rauhojen seurauksia ruotsinkieliset kirjat esittelivät jopa tarkemmin kuin suomenkieliset, kenties siksi, että niissä haluttiin nostaa esille myös ruotsinkielisen väestön menetyksiä. Hangon vuokra-alueen väestön muuttopakko ja osassa kirjoista myös Suomenlahden ulkosaarten siirtyminen Neuvostoliitolle olivat suomenkielisiä kirjoja näkyvämmiin esillä. Karjalan menettämiseen ja siirtoväkeen suhtauduttiin hyvin samaan tapaan kuin suomenkielisissä kirjoissa, lähinnä taloudellisena ongelmana, ja tämä käsitys kantaa niinkin pitkälle kuin 1990-luvulle. Janne Holmén on väitöskirjassaan osoittanut Pohjoismaisten historian oppikirjojen muuttuvan hitaasti, eikä hän ainkaan seuraavien esimerkkien valossa ole väärässä.¹⁰⁶ Peruskouluajan *Vår historia* -kirjasarjassa vuodelta 1990 (45 vuotta sotien jälkeen!) sotien seurauksista kerrotaan edelleen lähinnä numeerisesti eli kuinka suuren loven Karjalan menettäminen aiheutti Suomen taloudelle ja teollisuudelle ja kuinka paljon karjalaisia jäi kodittomiksi. Taloudellisten ongelmien näkökulma rajoittuu vain valtiontalouden tasolle, eikä siirtoväen omiin ponnistuksiin tai taloudellisiin ja sosiaalisiin vaikeuksiin oteta kantaa. Samaisessa oppikirjassa väitetään, että siirtoväen ongelmat ratkesivat verrattain helposti:¹⁰⁷

”Trots alla svårigheter löstes problemen ändå rätt snabbt. Riksdagen stiftade år 1945 den s. k. *jordanskaffningslagen*. Genom den tvångsinlöstes jordbruksmark, så att nya jordbrukslägenheter kunde ges åt de evakuerade och åt andra, som under kriget hade fått löfte om jord.” (kursivointi alkuperäisessä tekstissä)

¹⁰⁵ Fäderneslandets historia 5. painos 1947 & 7. painos 1954. Kyseiset painokset on julkaistu Ottelinin kuoleman (1936) jälkeen, ensipainos on vuodelta 1926. Tietoa on lisätty kerroksittain vanhan päälle, eikä vähäisestä itsenäisyyden ajan kuvauksesta voi syyttää ainoastaan Ottelinia – siirtoväkeä ei ole vielä hänen elinaikanaan ollut edes olemassa. Ruotsinkielisille historian oppikirjoille oli ominaista, että niitä uudistettiin vain vähän, ja vanhentuneita painoksia käytettiin pitkään, näin myös tässä tapauksessa.

¹⁰⁶ Holmén 2006, 23–28.

¹⁰⁷ *Vår historia*. Åk 8, 117–118. 1. painos 1990 & 2. painos 1994. Tässä yhteydessä Holménin käsitys siitä, että oppikirjat muuttuivat hitaasti siksi, että niitä kirjoittivat opettajat, näyttää pitävän paikkansa: *Vår historia* -kirjasarjan tekijöiden joukossa ei ole lainkaan tutkijoita, ainoastaan opettajia.

Kaiken kaikkiaan ruotsinkielisten historian oppikirjojen karjalaisista antama kuva on pysynyt kapea-alaisena koko tutkimukseni 50-vuotisen tarkastelujakson. Kyse ei kuitenkaan ole tietämättömyydestä, vaan pikemminkin oppikirjojen sisältöihin liittyvistä valinnoista. Ehkä näkökulman laajentamiseen ei ole ollut tarvetta: ruotsinkielisille alueille ei juuri sijoitettu siirtoväkeä, joten siellä karjalaiset eivät ole olleet niin näkyvä osa jokapäiväistä elämää kuin muualla Suomessa.¹⁰⁸ Ongelmaa, jota ei itse kohtaa, ei tarvitse niin kattavasti esitelläkään. Toisaalta karjalaisten ja ruotsinkielisten välille jäänyt etäisyys olisi voinut antaa ruotsinkielisille rahkeita tarkastella asutusprojektia ymmärtäväisemmin kuin suomenkieliset, jotka joutuivat siirtoväen tavoin sopeutumaan uuteen tilanteeseen. Tällaisesta suhtautumisesta viitteitä antaa maalahtelainen (ruots. Malax) Kay Stenberg, joka on uskaltanut heti sodan jälkeen vuonna 1947 kirjoittamaan *Själväständighetstidens historia* -kirjaan lauseet, joita ei löydä ainoastakaan 1940-luvun lopun suomenkielisestä kirjasta:¹⁰⁹

”Tyvärr har den övriga befolkningen inte alltid visat förståelse för att den förflyttade befolkningen i rättvisans namn inte ensam eller främst borde bli lidande av krigets olyckor.”

Kenties Stenbergin kirjoitus pohjaa aitoon empatiaan, kenties kyse on siitä, että suomenkielisten asennoitumista on ollut helppo arvostella, kun itse ei ole joutunut maanluovuttajan asemaan. Olipa motiivi mikä tahansa, kannanotto on muihin aikalaisoppikirjoihin verrattuna poikkeuksellinen. Muissa ruotsinkielisissä, saatikka sitten suomenkielisissä, oppikirjoissa ei oikeastaan koko kansakouluaikana huomioitu joidenkin kantasuomalaisten ymmärryksen puutetta tai suoranaista suvaitsemattomuutta siirtoväkeä kohtaan.

¹⁰⁸ Maanhankintalakiin kirjattiin RKP:n ja presidentti Paasikiven ajamana kielipykälä, jonka nojalla ruotsinkielisille alueille ei saanut asuttaa siirtoväkeä tai muita maansaajaryhmiä niin paljoa, että alueiden kielisuhteet olisivat muuttuneet yli 2 %. Lisäksi ruotsinkieliset maanomistajat saivat mahdollisuuden kuitata maanluovutuksen rahalla tai raivaamalla tulijoille uusia tiloja. Tämä aiheutti eriarvoisuuden tunnetta kieliryhmien kesken, sillä suomenkielisillä ei samanlaista mahdollisuutta ollut, eivätkä he voineet välttää tilojensa lohkomista samaan tapaan kuin ruotsinkieliset. Laitinen 1995, 105–106 & Meinander 2017, 129–134.

¹⁰⁹ *Själväständighetstidens historia*, 39–40. 1. painos 1947 & 37–38, 2. painos 1954.

4 Koulun ihmissuhteet

Koulun ihmissuhteita ja niiden vaikutusta siirtoväen sopeutumiseen olen kartoittanut Evakkoinstituutin muisteluaineiston avulla, ja opettajien elämäkerrat tukevoittavat ja monipuolistavat siirtoväen muistelemaa. Kaikki siirtoväen muistelutarinat eivät ole yksinomaan myönteisiä tai kielteisiä, vaan moniin on kirjattu sekä onnellisia että kipeitä muistoja. Useimmat tarinat etenevät siten, että ensin muistellaan laajasti evakkomatkaa ja sen käännteitä, sitten elämää yhdellä tai useammalla uudella asuinpaikkakunnalla ja lopuksi otetaan kantaa siihen, kuinka sopeutuminen on omasta mielestä onnistunut. Suurin osa kielteisistä muistoista, jos niitä on, sijoittuu ajallisesti siirtoväen ja kantasuomalaisten kohtaamiseen ja välittömästi sotienjälkeiseen aikaan, myönteisiä muistoja on tyypillisesti pidemmältä ajanjaksolta. Kerrotaan esimerkiksi, että alku oli hankalaa, mutta ajan kanssa opittiin elämään sopuisasti uusien naapurien kanssa.

Lapsena evakkoon lähteneiden koulua koskevat muistot ajoittuvat täten juuri mielikuvien muodostumisen kannalta kriittiseen vaiheeseen eli juuri siihen aikaan, kun karjalaiset asettuivat uusille asuinpaikkakunnille ja karjalaislapset aloittivat koulunkäynnin vieraisissa kouluissa vieraiden luokkatovereiden kanssa. Joukkoon mahtuu niin myönteisiä kuin kielteisiä koulumuistoja, enemmän kuitenkin myönteisiä. 22 muistelijasta 17:llä on koulusta ainakin jotain myönteistä kerrottavaa, ja viisi heistä muistelee opettajia tai koulua yksinomaan lämmöllä. Kuitenkin puolet muistelijoista kertoo myös karjalaislapsia kohdanneesta ennakkoluulosta tai jopa koulukiusaamisesta, ja kolmella muistelijoista on koulunkäynnistä ainoastaan kielteiseksi tulkittavia muistoja. Kaksi jäljelle jäävää tarinaa eivät ole suoraan luokiteltavaksi myönteisiksi tai kielteisiksi, sillä niissä muistellaan jatkuvaa asuinpaikan ja koulun vaihtumista, ja siihen liittyviä seikkailun ja väliaikaisuuden kokemuksia. Näitä tunteja käsitellään jonkin verran myös muissa tarinoissa, yhteensä seitsemässä.

4.1 Hyväksyntä tasavertaiseksi koulutoveriksi

Kristiina Niiles on pro gradussaan todennut, että kantasuomalaiset lapset suhtautuivat siirtoväkeen aikuisia myönteisemmin. Syitä tälle olivat muun muassa se, että lapset saivat siirtoväen saapumisen myötä uusia leikkitovereita ja se, että katkera maanluovutus, kateus siirtoväelle maksetuista korvauksista tai huoli asuinpaikan sosiaalisten suhteiden muutoksesta eivät oikeastaan olleet lapsille omakohtaisia kokemuksia. Lisäksi pienim-

millä lapsilla ei edes ole kunnollisia muistikuvia ajasta ennen siirtoväen saapumista, joten vertailukohtaa mihinkään myönteisempänä pidettyyn entiseen ei ole.¹¹⁰ Lasten pääsääntöisesti positiivinen suhtautuminen näyttäisi pitävän paikkansa myös oman tutkimusaineistoni perusteella, sillä suurimmalla osalla karjalaislapsista on koulunkäynnistä ja koulutovereista myönteisiksi tulkittavia muistoja, joillakuilla jopa ainoastaan myönteisiä. Osa lapsena evakkoon lähteneistä muistelee, kuinka uuteen kouluun meneminen oli jännittävää ja ehkä ahdistavaakin, mutta että huolehtiminen osoittautui pian turhaksi. Erkki Mitikka kuvaa, miltä tuntui aloittaa uudessa koulussa Valkealassa, Kymentlaaksossa:¹¹¹

”...(P)elotti, että miten paikkakunnan lapset ottavat meidät evakot vastaan. Kuinkahan meitä pilkataan jo yksistään Karjalan murteenkin vuoksi ja onko koulukiusaamista siellä koulussa. Kaikki pelko oli aivan turhaa, sillä ainakin minua kohdeltiin hyvin ja sain hyviä kavereita, lähi-naapurista erään Taunon kanssa menimme yhtä matkaa kouluun ja takaisin. Hän oli minulle oppaana ja turvana oudoissa oloissa, kun kaikki oppilaat olivat tietysti tuntemattomia”

Mitikan kirjoittama sisältää muutakin koulumuistoille tyypillistä ainesta kuin vain jännityksen uudessa koulussa aloittamisesta. Monille muillekin tarinoille on ominaista muun muassa se, että koulua saatetaan muistella lyhyesti, mutta mainitaan kuitenkin kaiken menneen hyvin: ”meillä lapsilla oli hauskaa, eikä mitään syrjintää”.¹¹² Muistot siitä, että kaikki meni hyvin, eivät sinällään kerro koulunkäynnistä kovin paljoa tai ainakaan tarkasti, mutta niiden perusteella muistelijat ovat selvästi tietoisia siitä, että osaa karjalaislapsista on saatettu syrjiä uusissa kouluissa. Tällaiset kuin ohimennen mainitut muistot ovat eronteko syrjittyihin lapsiin ja samalla kannanotto: minua ei kiusattu, selvisin vähällä. Toinen muistelutarinoissa toistuva elementti on, että koulussa kerrotaan luodun kantasuomalaisten lasten kanssa pitkäaikaisia ystävyysuhteita, ja että parhaita ystäviä saatetaan mainita nimeltä. Usein ystävä on naapuri, kuten on Mitikankin tapauksessa.

Siirtoväkeen kuuluvien ja kantasuomalaisten oppilaiden kesken on ainakin aluksi vallinnut eräänlainen kilpailuasetelma, ”me” vastaan ”ne”. Tästä kertovat muistelutarinoiden myönteiset muistot, jotka liittyvät karjalaislasten koulussa menestymiseen ja ennen kaikkea koulun urheilukilpailuissa onnistumiseen. Vaikka evakkolapsella olikin ehkä omintakeinen puhetapa tai vähemmän omaisuutta kuin kantasuomalaisella, saattoi hän kompensoida puutteensa päihittämällä parempiosaiset luokkatoverinsa kilpailutilantees-

¹¹⁰ Niiles 2008, 47, 58, 72.

¹¹¹ Evakkoinstituutti. Erkki Mitikka: Evakkotaipaleelle Vahvialan Vanhakylästä (viitattu 20.4.2019).

¹¹² Evakkoinstituutti. Maire Tainio. Maire Tainion tarina (viitattu 20.4.2019).

sa. Erkki Mitikka muistelee edelleen: ”Se kouluvuosi kului nopeasti. Voitin kevättalvel-
la koulun mestaruuden hiihtokilpailuissa ja päästötodistus oli toiseksi paras.”¹¹³ Myrskylässä Uudellamaalla koulunsa käynyt Eini Karhulahti puolestaan muistaa, ettei hän kärsinyt koko kansakouluaihana karjalaisuudestaan lainkaan, ”meitä kun oli niin paljon ja me taisimme pärjätä koulussa hyvin”.¹¹⁴ Koulussa menestyminen ei ollutkaan siirtoväen lapsille aina itsestään selvää, sillä heidän aiempi koulunkäyntinsä oli katkonaista Karjalassa vallinneen sotatilan, evakkomatkan ja sodan päätyttyä mahdollisten sijoituspaikkojen vaihdosten takia. Lopullisillakaan sijoituspaikoilla koulun aloittaminen ei välttämättä ollut heti mahdollista, sillä kaikille oppilaille ei yksinkertaisesti ollut luokissa tilaa. Opettaja Irja Tuominen kirjoittaa muistelmissaan:¹¹⁵

”Sodan jälkeen koulu oli paljon muuttunut. Oppilasmäärä oli siirtoväen ansiosta niin paljon lisääntynyt, että opetus tuli täysin kaksivuoroiseksi, saattoipa olla ns. kiertävä luokkakin. Iltavuoro tuli joka toinen vuosi, kun opettajat suostuivat vuorotteluun.”

Sodassa menetetyille alueelle oli jäänyt yli 650 kansakoulupiiriä, joten koulupaikan järjestäminen jokaiselle uudelle oppilaalle oli haastavaa. Painetta oli ennen kaikkea Etelä-Suomessa, sillä siirtoväen sijoitussuunnitelmat eivät pitäneet, ja suunnitelmista poikenneet hakeutuivat usein juuri etelään. Jo valmiiksi ahtaaksi käyneet kaupungit houkuttelivat muuttajia niin pienemmistä kaupungeista kuin maaseudulta.¹¹⁶ Parissa muistelutarinassa iloiseksi muistoksi riittääkin jo se, että on edes päässyt ikäänsä vastaavalle luokka-asteelle tai saanut kohtuullisen todistuksen. Kilpailu omaa itseä vastaan on voitettu.

Erityisen lämpimään sävyyn siirtoväen tarinoissa muistellaan sellaisia opettajia, jotka ovat kohdelleet karjalaisoppilaita ymmärtävästi. Yhteensä kahdeksan muistelijaa kirjoittaa mukavasta elämästä sijoituspaikassa opettajan luona, opettajan ystävällisestä suhtautumisesta karjalaislapsiin tai opettajan antamasta taloudellisesta avusta. Somerolle sijoitettu Alli Pajari muistelee, kuinka hyvin opettaja kohteli hänen koko perhettään, vaikka siinä ei edes ollut ketään työikäistä henkeä talon töissä auttelemaan:¹¹⁷

¹¹³ Evakkoinstituutti. Erkki Mitikka: Evakkotaipaleelle Vahvialan Vanhakylästä (viitattu 20.4.2019).

¹¹⁴ Evakkoinstituutti. Eini Karhulahti: Muistikuvia karjalaisuudesta (viitattu 21.4.2019).

¹¹⁵ Tuominen I. 1980, 145.

¹¹⁶ Hölsä 2007, Paukkunen 1989. Leo Paukkunen osoittaa tutkimuksessaan, että siirtoväki kaupungistui aiemmin ja voimakkaammin kuin väestö keskimäärin, ja että muuttoliike on suuntautunut eritoten Uudellemaalle ja siellä pääkaupunkiseudulle.

¹¹⁷ Evakkoinstituutti. Alli Pajari: Evakkomatka Hämeeseen (viitattu 21.4.2019).

”Opettajarouva oli ystävällinen, lähimmäisenrakas. Siirtolaisäidille hän sanoi: ’Olkaa aivan huolelta tässä koululla meidän perheen kanssa siihen saakka, kunnes teille järjestyy asunto.’ Niin asuimme heidän kodissaan kuin perheenjäsenet. Kaikessa opettaja auttoi meitä, antoi olla kuin kotona.”

Opettajilla olikin iso rooli siirtoväen asuttamisessa. Etenkin maaseudulla monet opettajista asuivat koululla, ja koulu oli usein paikka, jonne evakot koottiin ennen seuraavaa sijoituspaikkaa. Jotkut jäivät pidemmäksikin aikaa asumaan. Lisäksi monet opettajat työskentelivät varsinaisen työnsä ohessa kunnan järjestämissä poikkeustehtävissä, kuten siirtoväen huollossa. Irja Tuominen muistelee, että opettajat olivat näihin tehtäviin opettajanpalkkaansa vastaan velvollisia.¹¹⁸ Kuitenkaan kaikki majoittaminen ei perustunut velvollisuudelle, vaan myös myötämielisyydelle. Kaikki eivät myötämielisiä olleetkaan, joten kenties tämän vuoksi majoittamiseen ilomielin osallistuneet opettajat on haluttu siirtoväen muisteluissa eritoten mainita. Saarijärven oppikoulun johtajaopettaja Heikki Haavio kirjoittaa muistelmissaan, kuinka sekä itse majoitti evakkoja että organisoiti heidän majoittamistaan muihinkin Saarijärven taloihin. Maalaispaikkakunnan silmäätekevät – joihin opettajatkin tuona aikana lukeutuivat – eivät Haavion mukaan olleet innokkaita majoittajia:¹¹⁹

”Turhaan sain kolkuttaa pappiloiden, kanttoriloiden, apteekkien ja tohtoreitten oville ja pyytää vapaaehtoista majoitusta siirtoväelle. Mutta pienten asumusten ja kantasaarijärveläisten talojen ovet kyllä avautuivat. Vasta virkavallan avulla siirtoväki sai väliaikaiset asunnot isoistenkin luona.”

Oma lukunsa ovat opettajat, joilla itsellään oli evakkotausta, tai jotka olivat muuten työskennelleet Karjalassa. Työkokemusta Karjalassa kertyi sota-aikana yhä useammalle opettajalle, sillä suomalainen kansakoulujärjestelmä ulotettiin myös Suomen jatkosodassa valtaamaan Itä-Karjalaan.¹²⁰ Kaikki nämä opettajat joutuivat jatkosodan jälkeen itsekkin evakkomatalle; osalla Karjalaan jäi koti ja kaikki muukin omaisuus, osalla ainoastaan työpaikka. Evakkomatkan kokeneiden opettajien muistoille ominaista on yksinomaan myönteinen suhtautuminen siirtoväkeen ja pyrkimys auttaa heitä uuden elämän alkuun, mikä ei ole ihmekään, sillä lukeutuvathan nämä opettajat itsekkin siirtoväkeen. Ryhmästä, johon itse samaistuu, ei haluta kovin auliisti kertoa mitään negatiivista.

¹¹⁸ Tuominen I. 1980, 188–190.

¹¹⁹ Haavio 1968, 190. Vrt Tuomas Tepora, jonka mukaan evakkojen katkeruus kulminoitui maaseutuyhteisöjen kirkkoherroihin ja pappeihin sellaisilla paikkakunnilla, joilla paikallisyhteisö torjui tulokkaat henkisten keulakuvien näyttämisen esimerkin nojalla. Tepora 2015, 221–223.

¹²⁰ Opettajanvirat julistettiin haettaviksi syksyllä 1941, ja hyväksytyt opettajat saivat pikakoulutuksen Helsingin yliopistossa. Nikkanen 1980, 199.

Esimerkiksi evakkotaustainen Suonenjoen kansakoulun opettaja Väinö Jyrkinen piti karjalaisten ortodoksien puolia vuonna 1954, kun koulun johtokunta kielsi jumalanpalvelusten toimittamisen kansakoulun tiloissa. Tuolloin Suonenjoen ortodokseilla ei ollut vielä omaa kirkkoa tai rukoushuonetta. Jyrkinen korosti kodin, koulun ja kirkon välistä yhteistyötä, jonka ulkopuolelle ortodoksioppilaita ei saisi sulkea.¹²¹ Kannanotot olivat aiheellisia, sillä ortodoksien oikeus uskontonsa harjoittamiseen ei ollut kaikkialla itseltään selvyyttä. Koulussa luterilaisten näkökulmasta haastavia olivat esimerkiksi ortodoksien luterilaisesta kirkkovuodesta poikkeavat juhlapyhät ja uskonnonopetuksen järjestäminen, eikä ongelmalliseksi koetun ortodoksisen uskonnon harjoittamista haluttu aina tukea edes koulutilojen antamisella jumalanpalveluskäyttöön. Tuen sijaan ortodoksit saatettiin jopa rinnastaa pakanoihin.¹²²

Evakkotaustaiset opettajat joutuivat toki itsekkin sopeutumaan uuteen tilanteeseen ja paikkakuntaan, mutta samalla he myös sopeuttivat muita. Sopeuduttava oli niin siirtoväellä kuin kantasuomalaisillakin. Siirtokarjalainen opettaja on ollut oppilaiden elämässä tehokas raja-aitojen tasoittaja, sillä näin oppilaiden aikuisten näkemyksiin perustuva tietämys siirtoväestä ei jäänyt vain kantasuomalaisten vanhempien, majoittajien ja naapurien varaan.

4.2 Koulukiusaaminen

Vaikka suuri osa siirtoväen muistoista on myönteisiä, puolet muistelijoina kirjoittaa, että häntä itseään tai jotakuta karjalaista luokkatoveria kiusattiin. Kiusaamisen vakavuus vaihteli. Osa vain mainitsee ohimennen ryssittelyn tai muun evakkotaustaan liittyvän haukkumisen eikä vaikuta panneen kiusaamisyrityksiä pahakseen – nämä muistelijat toteavat, että kiusaaminen valitettavasti kuuluu koulumaailmaan, ja että sitä kokivat muutkin kuin vain evakkolapset. Kepeän suhtautumisen taustalla voi olla muistelijan luonteen kovuutta tai todellinen muisto siitä, että kiusattuja oli muitakin, mutta myös sitä, että kiusaamisen muisteleminen on vuosienkin jälkeen vaikeaa. Se paljastaa lapsuuden kiikkerän sosiaalisen statuksen, jota ei ehkä edelleenkään haluta myöntää. Koska omakuvaa ja henkistä tasapainoa horjuttavien nöyryyttävien kokemusten mieleen palauttamien voi olla epämiellyttävää, on helpompaa asettua kiusaamisen yläpuolelle väit-

¹²¹ Jyrkinen 2015, 113, 126–127.

¹²² Kananen 2018, 85–87.

tämällä, ettei itse ollut ainoa kiusattu.¹²³ Muistelijat piilottavat sen, mitä kiusatuksi tuleminen heille merkisi. Nimittelyn lisäksi osaa evakkolapsista kiusattiin myös fyysisesti, ja karjalaisuudesta johtuvat kiusaamistilanteet ovat jääneet kipeinä mieliin. Usealla hämäläis- ja pohjalaispaikkakunnalla evakkotaipaleensa aikana asunut Vilho Kytönen tiivistää kokemuksensa:¹²⁴

”Yleensä otettiin hyvin vastaan, mutta ilkeämielistäkin suhtautumista kohtasi. Rajaloikkariksi nimittely oli tavallista ja paikkakunnan pojilta saattoi saada nyrkeistä kasvoihin ilman syytä. Ajanmittaan kuitenkin tasoittui.”

Muistelujen perusteella siirtoväen lapsia kiusattiin yleisimmin kahdesta syystä. Ensimmäinen syy oli se, että heillä ei ollut yhtä hienoja vaatteita kuin kantasuomalaisilla lapsilla ja toinen se, että he puhuivat erilaista murretta. Siirtokarjalaisilla oli usein puutteita vaatetuksessa, sillä kaikki ylimääräinen oli pitänyt jättää rajan taakse. Vaatetuspulma ei kuitenkaan yleensä aiheuttanut kovin pitkäaikaista kiusaamista, sillä evakkolapset saivat vaatetta siirtoväenhuollosta ja erilaisten keräysten kautta. Lisäksi pula-aikana muidenkaan oppilaiden vaatteet eivät yleensä olleet viimeistä huutoa. Sen sijaan erilaisen murteen puhuminen aiheutti rankempaa ja pidempiaikaisempaa kiusaamista. Turun liepeille Paattisten pitäjään sijoitettu Sirpa Iivonen muistaa, kuinka häntä kiusattiin murteesta, ja kuinka siirtoväen oikeus asua ”varastetulla maalla” kiistettiin:¹²⁵

”Harvase koulupäivä, ettei meitä haukuttu; ryssiksi, mustalaisiksi, pahoiksi, joita Jumala rankaisi kodit aina meiltä ryöstäen rangaistukseksi pahuudestamme.

Eikä meillä ollut oikeutta tulla heidän mailleen asumaan, varastamaan heidän maitaan. Meidän olisi pitänyt jäädä sinne, mistä tulimme tai mennä nyt sinne takaisin. ‘Mie ja sie’ oli kamalan ruma murre, jota eivät halunneet kuulla, joten oli pakko opetella sanomaan mä ja sä, tai pitää suu sitten kiinni.”

Lainauksesta käyvät myös ilmi ne yleisimmät ihmisryhmät, joihin siirtokarjalaiset negatiivissävytteisesti yhdistettiin: venäläiset, ortodoksit ja mustalaiset. Kaikki nämä ovat ryhmiä, joiden jäsenet eivät olleet perinteisessä mielessä suomalaisia, venäläiset olivat jopa vihollisia. Käsitykset näiden ihmisryhmien eriarvoisuudesta suomalaisiin nähden

¹²³ Kananen 2010, 209–215. Rajakarjalaisten sopeutumista Ylä-Savoon tutkineen Heli Kanasen mukaan kyse on myös siitä, ettei kertomus syrjinnästä ja kiusaamisesta ole sopinut vallinneeseen hyvän sopeutumisen ja isänmaallisuuden diskurssiin. Vaikeneminen johti siihen, että syrjiminen ja kiusaaminen sosiaalisen kontrollin keinoina normalisoituivat, eikä niitä vastaan osattu välttämättä asettua vielä 2000-luvullakaan Kanasen haastattelussa tutkittaviaan.

¹²⁴ Evakkoinstituutti. Vilho Kytönen: Vilho Kytösen tarina (viitattu 18.4.2019).

¹²⁵ Evakkoinstituutti. Sirpa Iivonen: Pieni pakolainen (viitattu 18.4.2019).

toistuivat lasten puheissa ja oikeuttivat kiusaamisen.¹²⁶ Samalla tultiin toistaneeksi koulukirjoista opittuja karjalaisuuteen liittyviä kielteisiä stereotypioita, kuten epärehellisyyttä tai laiskuutta, joita pidettiin myös edellä mainittujen verrokkiryhmien ominaisuuksina.

Useimmat eivät muistele kiusaamista yhtä jyrkin sanankääntein kuin Iivonen, mutta hänen muistelemansa murteen erilaisuudesta johtuva kiusaaminen toistuu muissakin tarinoissa. Moni koki ainoaksi vaihtoehdokseen opetella puhumaan paikkakunnan murretta ja piilottamaan karjalaisuutensa, jotta olisi välttynyt kiusaamiselta. Jotkut saattoivat jopa vaihtaa venäläiseltä kuulostavan nimensä selkeästi suomenkieliseen kutsumanimeen, jotta eivät olisi jääneet kiinni karjalaistaustastaan.¹²⁷ Omassa aineistossani ei tietävästi ole nimenvaihtajia, mutta esimerkiksi Pohjanmaalle Isonkyrön Homeskorpeen sijoitettu Saini Knuutila turvautui uuden murteen opettelemiseen:¹²⁸

”Luokkatovereiden puheesta en oikein saanut selvää. Kun jotakin itse vastasin opettajan kysymyksiin, tahtoi seurauksena olla tirkkuntaa. Opettajakin hymyili. Niin paljon säikähdin näistä tilanteista, että päätin olla luokassa mahdollisimman hiljaa ja näkymätön.

[- -]

Olen jälkeinpäin surrut todella paljon murteeni vaihtamista. Mutta heikko itsetunto, jota elämän olosuhteet heikensivät lisää, ikäänkuin pakottivat lapsen muuttamaan, jotta jotenkin pärjäisi uusissa olosuhteissa.”

Koulukiusaamisen voidaan ajatella heijastelevan kantasuomalaisten lasten kotona opittuja asenteita, ja osittain tämä varmasti pitääkin paikkansa. Kyse on kuitenkin myös ryhmädynamiikasta. Havainnointitutkimuksissa on todettu, että koulukiusaaminen on ryhmäilmiö, ja että hankalin tilanne on niillä lapsilla, jotka ovat pyrkimässä uusiksi ryhmän jäseniksi. Jopa neljännes ryhmäänliittymisyrityksistä torjutaan tai jätetään kokonaan huomiotta. Lisäksi on todettu, että kiusaamisen syynä on usein jonkinlainen poikkeavuus.¹²⁹ Siirtoväkeen kuuluvien lasten oli siis lähtökohtaisestikin hankalaa liittyä osaksi kouluyhteisöä, sillä he olivat paitsi tulokkaita, myös tietyllä tapaa erilaisia

¹²⁶ Kananen 2010, 84–88. Vrt. suomalaiset kansakoulun historian oppikirjat, jotka käsittelevät lähes yksinomaan katolisen ja myöhemmin luterilaisen kirkon vaiheita osana kansallista historiaa. Ortodoksisuutta käsitellään hyvin pintapuolisesti huolimatta siitä, että Suomessa oli huomattava ortodoksinen vähemmistö.

¹²⁷ Raninen-Siiskonen 1999, 153–158.

¹²⁸ Evakkoinstituutti. Saini Knuutila: Muistoja Karjalasta ja evakkoajoista (viitattu 18.4.2019).

¹²⁹ Salmivalli 1999, 16–17, 82 Salmivallin havainnointitutkimuksen mukaan kiusatuksi joutuu n. prosenttia koululaisista ja kiusaajia on hieman vähemmän. Vrt. Pörhölän kyselytutkimus, jonka mukaan kiusattuja on 9,4 prosenttia ja kiusaajia 8,2 prosenttia vastaajista. Pörhölä 2008, 97–98.

kuin muut lapset. Yhdenmukaisuuteen pyrkivät lapsiryhmät huomasivat kyllä nopeasti, että uudet oppilaat pukeutuivat ja puhuivat eri tavalla kuin kantasuomalaiset. Tähän oli helppo tarttua. Useimmilla siirtoväkeen kuuluvilla lapsilla oli kuitenkin puolellaan se etu, ettei uuteen kouluun tarvinnut mennä ainoana tulokkaana. Kun oli toisiakin karjalaislapsia, ei jäänyt niin helposti täysin yksin.

Joissakin tapauksissa kiusaaja on ollut kantasuomalainen opettaja, tai ainakin opettajan toiminnasta luokassa on jäänyt vahvoja kielteisiä muistikuvia. Samoin kuin kantasuomalaiset oppilaat, tarttuivat myös opettajat useimmiten juuri karjalan murteeseen. Esimerkiksi Jalasjärvellä koulunsa käynyt Osmo Rantanen muistaa, kuinka tuli nolatuksi ainekirjoitusten palautuksen yhteydessä:¹³⁰

”Opettaja oli tarkastanut aineet ja jakoi vihkoja oppilaille. Minun vihkoni kohdalla hän pysähtyi ja sanoi koko luokan kuullen, äänessään pientä piruilua:

– Mitääs se Osmoo on oikeen tarkoottanu, kun se tällaasta kirijoottaa 'Äiti keitti laskiaisena rokkaa. Sitä syödessä ei saanut mitään haastaa, ettei kesällä itikat¹³¹ söisi'. Jouduin luokalle selittämään, mitä 'rokka' oli ja mitä 'haastaminen' oli ja mitä minä 'itikoilla' tarkoitin. Kyllä minua hävetti!”

Tällainen kiusoittelu saattaa vaikuttaa harmittomalta, mutta samankaltaisista tilanteista on aineistossani useampiakin häpeällisiksi koettuja muistoja. Opettaja on oppilaisiin nähden auktoriteettiasemassa, joten oppilasta kiusaava opettaja esimerkiksi sallii myös oppilaiden keskinäisen kiusaamisen. Sitä vastoin kiusaamiseen puuttuva ja siirtoväkeen kuuluvia oppilaita ymmärtävästi kohdellut opettaja asetti epäasialliselle käytökselle rajat. Tilanteet, joissa opettaja nolasi oppilaan koko luokan edessä, ovat painuneet mieleen nöyryyttävinä ja epäoikeudenmukaisina, jopa pelottavina. Lisäksi kaksi aineistoni muistelijoista kirjoittaa, että joidenkin opettajien nurja suhtautuminen siirtoväkeen ei rajoittunut vain yksittäisiin tai satunnaisiin kiusaamistilanteisiin, vaan että se oli jatkuva. Kalevi Dillströmillä ei ole omasta opettajastaan myönteistä sanaa sanottavaksi:¹³²

”Koulunkäynti Aniassa – opettaja Elli Mäntylä tosi kansankynttilä, karjalaisten vihaaja. Tämä kaikki jätti nuoren pojan alitajuntaan sen, ettei halunnut sanoa ole-

¹³⁰ Evakkoinstituutti. Osmo Rantanen: Muutamia muistoja evakkomatkasta (viitattu 19.4.2019).

¹³¹ Itämurteissa ”itikka” tarkoittaa sääskeä, Pohjanmaalla lehmää.

¹³² Evakkoinstituutti. Kalevi Dillström: Viipurin poika (viitattu 19.4.2019).

vansa karjalainen. – Nyt puhutaan rotuvihasta. Silloin oli heimoviha valtava täällä päin Hämettä”.

Opettajien asenteellisuus siirtoväen lapsia kohtaan selittyy monella seikalla, osittain samoilla kuin aikuisten väliset ristiriidat. Taustalla on kantaväestön katkeruutta, kun omaa maata jouduttiin luovuttamaan siirtoväelle. Opettajat myöskään harvoin säästyivät majoittamasta siirtoväkeä omiin koteihinsa, sillä monet heistä asuivat koululla, ja koulu oli usein evakoille vähintään väliaikainen sijoituspaikka. Yhdessä asuminen ei ollut aina mutkatonta. Siitä, kuinka reilua turhautumisen purkaminen lapsiin on ollut, voidaan olla montaa mieltä. Työskentelyä ajatellen taas suuremmat luokat merkitsivät suurempaa työmäärää, joten uudet oppilaat eivät olleet tästäkään näkökulmasta aina suoranaisesti tervetulleita. Lisäksi on vielä muistettava kansakouluajan opetussuunnitelman tavoite kasvattaa oppilaat yleiskielisyyteen ja kotipaikkakuntaiseen yhdenmukaisuuteen, joten opettajalla oli jo opetussuunnitelman vuoksikin velvollisuus puuttua murteellisiin ilmauksiin.¹³³

Siirtoväen muisteluista välittyvä tieto kiusaavista opettajista on (ehkä ei yllättäen) ristiriidassa opettajien elämäkertojen kanssa sikäli, ettei yhdessäkään elämäkerrassa mainita siirtoväkeä kielteisesti, saati että kukaan opettajista olisi tunnustautunut kiusaajaksi. Sitä vastoin opettajista Heikki Haavio, Irja Tuominen ja Aili Blåfield kertovat osallistuneensa evakkojen vastaanottoon ja siirtoväenhuollon organisoimiseen, ja papin tytär, opettaja Terttu Tupala muistelee siirtoväkeä lämpimästi huolimatta siitä, että hänen kotipappilansa laajasta maa-alasta lohkaistiin tulijoille kymmenen uutta tilaa.¹³⁴ Ehkä elämäkertojen kirjoittajiksi on todella sattunut henkilöitä, jotka ovat kokeneet siirtoväen asuttamiset myönteiseksi kokemukseksi, mutta todennäköistä on myös se, että siirtoväen ja kantasuomalaisen väliset ristiriidat on koettu niin mitättömäksi asiaksi oman elämäkerran kannalta, ettei niitä mainita. Olisi myös ollut tavatonta moittia kotinsa menettänyttä kansanosaa vielä vuosikymmenten jälkeenkin, kun asutustoiminta vieläpä koettiin koko kansan yhteiseksi asiaksi. Terttu Tupala kirjoittaa sotienjälkeisen yhdenmukaisuuspropagandan sävyttämässä hengessä:¹³⁵

”Suuren yksimielisyyden ja yhteiskohtalon tunnon vahvistamana kotipitäjässäni tajuttiin tapahtumat välttämättömyytenä; ryhdyttiin rauhan töihin. Se oli sosiaalisen toiminnan ja vahinkojen korjaamisen aikaa.”

¹³³ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 16, 24–25, 121.

¹³⁴ Haavio 1968, 190; Tuominen I. 1980, 188–190; Tupala 1988, 118; Blåfield 1993, 87–88.

¹³⁵ Tupala 1988, 118.

Joka tapauksessa on selvää, että opettajalla on ollut niin hyvässä kuin pahassakin tärkeä rooli koulun asenneilmapiirin kannalta. Hän on omalla esimerkillään voinut merkittävästi vaikuttaa siihen, kuinka siirtoväen lapsiin on koulussa suhtauduttu.

Evakkotarina-aineistossa kielteiset muistot ovat hieman korostuneempia niillä muisteli-joilla, jotka ovat käyneet koulua Hämeessä tai Pohjanmaalla. Mahdollisia selityksiä tälle on useita. Ensinnäkin Hämeessä yksityiset maanomistajat joutuivat luovuttamaan maata siirtoväelle ja muille maansaajaryhmille enemmän kuin lääneissä keskimäärin, mikä oli omiaan aiheuttamaan katkeruutta tulijoita kohtaan.¹³⁶ Toiseksi Hämeeseen asutettiin paljon evakkoja jo talvisodassa pahoin tuhoutuneista Kannaksen kunnista läheltä rajaa ja Keski-Kannakselta.¹³⁷ Monet tulijoista olivat vähävaraisia, sillä jälleenrakennustyö oli välirauhan aikana aloitettava tyhjästä, eikä omaisuutta ollut ehtinyt karttua senkään vertaa kuin niillä, jotka saivat välirauhan aikana palata verrattain vaurioitumattomille kotipaikoille. Vähävaraisuus on voinut aiheuttaa ennakkoluuloja ja maanluovutus on voinut tuntua entistä epäoikeudenmukaisemmalta – jos tulijat kerran olivat köyhiä, niin olivatko he muka joutuneet luopumaan paljosta? Kolmas mahdollinen selitys on se, että stereotypiat ovat eläneet Hämeessä ja Pohjanmaalla vahvempina kuin muilla alueilla, olivathan karjalaiset koulukirjoissakin usein juuri hämäläisten tai pohjalaisten vastinpari eri kansanosia vertailtaessa.¹³⁸ Aikaisemmassa tutkimuksessa ei ole suoria tuloksia siitä, että hämäläinen tai pohjalainen asenneilmapiiri siirtoväkeä kohtaan olisi ollut erityisen jyrkkä, mutta yllämainitut seikat ainakin viittaavat siihen, että näin on voinut olla. Käsitystä tukee myös se, että siirtoväen muuttoliike sotien jälkeen suuntautui pois päin Hämeestä ja Pohjanmaalta kohti suurimpia kaupunkeja ja Kaakkois-Suomea.¹³⁹

¹³⁶ Hämeessä yksityiset maanviljelijät ja rappio- tai keinottelutilojen omistajat vastasivat 62 prosenttia maanluovutuksesta. Enemmän maanluovutusvastuuta yksityisten omistajien niskaan kaatui vain Turun ja Porin läänissä, 64,3 prosenttia, joskin myös Uudellamaalla luovutusprosentti oli lähes yhtä suuri kuin Hämeessä, 60,1 prosenttia. Waris 1952, 336.

¹³⁷ Ks. Liite 1 Siirtoväen sijoitus suunnitelma; Nummela 1993, 87–88.

¹³⁸ Ks. kpl 3.1 Kaksi kuvaa krjalaisista, s. 38.

¹³⁹ Vrt. Tuomas Salmen karttasimulaatio verkossa: ”Karelian migration visualization 1912–1966”. Simulaatio pohjautuu *Siirtokarjalaisten tie* -kirjasarjaa varten koottuihin tietoihin siirtoväen muuttoliikkeestä (viitattu 14.8.2019).

4.3 Väliaikaisuuden kokemus

Seitsemässä evakkotarinnassa kuvataan, että koulua oli jatkuvasti vaihdettava asuinpaikkakunnan vaihtuessa. Syitä paikkakunnan vaihtumiselle oli useita. Kaikki eivät heti päässeet omalle sijoituspaikkakunnalleen, sillä asuttamiseen tarkoitettua maata ei ollut vielä välttämättä lunastettu, ja joidenkin evakkojen sijoituspaikkakunta saattoi vaihtua kesken kaiken, kun paikallisia ruuhkia purettiin tasoitussiirroissa. Myös henkilökohtaisista syistä muutettiin paljon. Evakkotarina-aineistossa korostuvat jonkun perheenjäsenen kuolema, joka pakotti jäljelle jääneet perheenjäsenet etsimään turvaa muualla asuvien sukulaisten läheisyydestä ja se, että vanhemmat saivat työtä eri paikkakunnalta. Joitakuita ei sijoituspaikkakunta miellyttänyt, joten lähdettiin muuten vain rakentamaan uutta elämää muualle.

Kertomuksista, joissa muistelijä on joutunut vaihtamaan koulua useamman kerran, kuuluu läpi väliaikaisuuden kokemus, jota ei muissa tarinoissa ole. Koulusta muistetaan hyvin harvoin mitään yksityiskohtaista, kuten tapahtumia luokasta tai välitunneilta, eikä koulutovereitakaan juuri mainita. Luetellaan vain, missä kaikkialla ehdittiin asua ja käydä koulua ja todetaan, että ”koulu tuli käytyä loppuun, vaikka joka luokka eri koulussa”.¹⁴⁰ Kansakoulun viimeiset luokat Iisalmella opiskelleella Kyllikki Ahvolla oli kokemusta koulunkäynnistä talvisodan sijoituspaikkakunnalla Asikkalassa, paluumuuton jälkeen kotona Karjalassa ja lopulta jatkosodan jälkeen Kanta-Suomessa useammalla uudella sijoituspaikkakunnalla.¹⁴¹

”Kansakou(lu)ni oli varsinaista kiertokoulua: aloitus, kolme viikkoa Kurhilassa Asikkalan pitäjässä, sitten jatko Harlussa Lähteenselällä ja toinen luokka siinä Hämekosken koulussa, jonka luota linja-autoon astuimme tämän kertomuksen alussa. Sitten seurasivat Lappajärven Lamminkylän koulu, Lapuan kirkonkylän koulu ja Iisalmen Viitaan koulu. Mummo, äidinäiti, sai Iisalmen Matalalahdesta asutustilan, ja muutto tapahtui kevätkesällä -46.”

Väliaikaisuuden tuntua näissä muisteluissa lisää se, että tarinaa ei aina kerrota loppuun eli ei oteta kantaa siihen, mille mallille elämä lopulta kääntyi viimeisellä, pitkäaikaiseksi jääneellä asuinpaikkakunnalla. Tyypillisistä tarinan osioista viimeinen jää uupumaan, kun kerrotaan ainoastaan evakkomatkasta ja vaihtuvista asuinpaikkakunnista – aivan

¹⁴⁰ Evakkoinstituutti. Aimo Pirnes: Minun evakkotieni (viitattu 23.4.2019).

¹⁴¹ Evakkoinstituutti. Kyllikki Ahvo: Kyllikki Ahvon tarina (viitattu 23.4.2019).

kuin evakkomatka ei olisi todellisuudessa koskaan päättynytkään. Tällaisia tarinoita ovat esimerkiksi Hilikka Sonnisen ja Pauli Luukkosen tarinat.¹⁴²

Mahdollinen selittäjä tarinoista välittyvälle väliaikaisuuden ja juurettomuuden tunteille on se, että ne ovat todella leimanneet kirjoittajien kokemuksia niin muisteltavana ajankohtana kuin myöhemminkin elämässä. Lapset kaikkialla Suomessa joutuivat ottamaan vastuuta talon töistä ja aikuistumaan ennen aikojaan, monella vielä lisänä suru jonkun läheisen menettämisestä. Perhe-elämä ei välttämättä ollut kummoista ensin sota-aikana isien ollessa rintamalla eikä myöhemminkään, mikäli keino sotatraumojen käsittelemiseksi oli täydellinen vaikeneminen tai alkoholi, ja juomisen seurauksena arvaamaton vanhempi. Kaikki perheet eivät rauhaan paluuta edes kestäneet, kun todettiin, että sota-aikana pikaisesti solmittu avioliitto ei toimi.¹⁴³ Usko asioiden pysyvyyteen elämässä on ollut koetuksella.

Näiden ongelmien – jotka olivat yleisiä, mutta eivät tietenkään koskeneet kaikkia perheitä – lisäksi evakkolapsia painoi vielä oman kodin menettäminen, ja pysyvyyden tunne on ollut hukassa ennen kaikkea niillä, jotka joutuivat muuttamaan useita kertoja. Terveystieteiden tutkimuskeskuksen (THL) Kansallinen syntymäkohortti 1987 -pitkittäistutkimuksessa ja useissa tutkimukseen pohjautuvissa raporteissa on todettu, että jatkuva muuttaminen on haitallista yksilön hyvinvoinnille. Tätä perustellaan kaveripiirin katoamisella, perheen tukiverkkojen muuttumisella, harrastusporukoiden vaihtumisella ja fyysisten puitteiden muuttumisella. Repaleisen lapsuuden ja nuoruuden eläneillä myös aikuisuus on muita todennäköisemmin repaleinen muun muassa pätkätöiden tai taloudellisen toimeentulon ongelmien vuoksi. Pysyviä vertaissuhteitakaan ei muodostu niin helposti, ei lapsena tai nuorena eikä myöhemmin aikuisena.¹⁴⁴

Vaikka vuonna 1987 syntyneiden lapsuutta ei voikaan suoraan verrata sotien jälkeiseen lapsuuskokemukseen, ovat väliaikaisuuden tunnetta aiheuttavat syyt ajankohdasta riippumatta samankaltaisia. Erotuksena 1987 syntyneisiin lapsiin, on evakkotaustaisia lap-

¹⁴² Evakkoinstituutti. Hilikka Sonninen: Varsan tarina & Pauli Luukkonen: Pauli Luukkosen tarina (viitattu 23.4.2019).

¹⁴³ Kivimäki 2010, 192–196.

¹⁴⁴ Kansallinen syntymäkohortti 1987 -tutkimuksessa on seurattu vuonna 1987 syntyneiden ikäluokkaa, n. 60 000 lasta vuoteen 2012 saakka suomalaisten viranomaisten ylläpitämien rekisterien avulla. Tutkimuksessa todetaan, että runsaalla muuttamisella on suora yhteys seuraaviin hyvinvoinnin ongelmiin: toimeentulotuen piiriin kuuluminen, koulupudokkuus, psykiatrisen hoidon tarve, rikostuomiot, rangais-
tusmääräykset, sijoitukset ja huostaanotot, työttömyys sekä työkyvyttömyyseläkkeelle joutuminen. Ristikari, Törmäkangas, Lappi. Haapakorva, Kiilakoski, Merikukka, Hautakoski, Pekkarinen & Gissler 2016, 84–86.

sia painanut fyysisen omaisuuden ja mahdollisesti sodassa kaatuneiden perheenjäsenten menettäminen. Lisäksi evakkotaustaiset muuttajat ovat voineet tuntea väliaikaisuutta senkin vuoksi, että on elätelty toiveita Karjalaan palaamisesta. Sinne palattiin talvisodan jälkeen, joten ehkä palaaminen olisi mahdollista myöhemminkin? Vaikka lapsilla itsellään ei välttämättä ole ollut selkeitä muistikuvia Karjalasta, on sitä vanhempien puheissa muisteltu kaihoten.

5 Karjalaiset peruskouluajana

Suhtautuminen Suomen sotahistoriaan ja sen ohella karjalaiseen siirtoväkeen muuttuu 1960-luvun lopulta alkaen, ja tämä heijastuu pienellä viiveellä myös koulumaailmaan.¹⁴⁵ Sotahistorian osuus koulujen oppikirjoissa lisääntyy huomattavasti 1970-luvulla peruskoulu-uudistuksen jälkeen, ja aiemmin parilla aukeamalla kuitatut ”Suomen–Venäjän sodat” tulevat kiinteäksi osaksi peruskoulun kahdeksannen luokan ja lukion kuudennen kurssin historianopetusta. Itse asiassa hienoinen muutos kohti monipuolisempaa Suomen sotahistorian käsittelyä tapahtuu ensimmäisenä lukiossa 1960–1970-luvun taitteessa, vaikka lukion kurssimuotoinen opetussuunnitelma astui voimaan vuonna 1982, kymmenisen vuotta peruskoulu-uudistusta myöhemmin. Varsinainen muutos niin perus- kuin keskiasteen koulussa tapahtuu näin ollen suunnilleen samoihin aikoihin peruskoulu-uudistuksen kanssa. Sotia ja niiden seurauksia käsitellään molemmilla kouluasteilla kansakouluajanaan verrattuna huomattavasti perusteellisemmin, ja tämän seurauksena myös oppimateriaalien siirtoväkeä koskeva historiatieto monipuolistuu. Siirtoväkeä ei nähdä enää ainoastaan taloudellisena haasteena, vaan oppikirjoissa alkaa olla tilaa myös empatialle.

Myös siirtoväen ja opettajien muistitiedon perusteella ilmapiiri on aiempaa vapautuneempi ja sotienjälkeisestä vaikenemisen kulttuurista on ainakin osittain luovuttu. Siirtoväkeen kuuluvat muistelijat eivät enää aikuisina piilotele karjalaisuuttaan tai ole

¹⁴⁵ Karjalaa koskevan historiankirjoituksen monipuolistumisesta ks. Katajala 2013.

huolissaan siitä, että heidän lapsensa joutuisivat kiusatuiksi vanhempien evakkotaustan vuoksi. Osa muisteli joita jopa huomauttaa hieman surumielisesti, että eiväthän heidän lapsensa, toisen polven evakot, enää Karjalaa kodikseen tuntisikaan. Ajan kulumisen on loiventanut kantasuomalaisien ja karjalaislasten vastakkainasettelua, sillä 1970- ja 1980-luvulla peruskoulua käyvät karjalaislapset ovat jo sitä sukupolvea, joka on syntynyt uusilla kotipaikoilla. Kaikki eivät välttämättä itseään karjalasiksi mielläkään – on tapahtunut tiettyä yhdenmukaistumista. Samalla ajan kulumisen on mahdollistanut sen, että kipeistäkin asioista voidaan kirjoittaa ja keskustella moniulotteisemmin. Koulukontekstissa tähän kannustavat myös tarkastelujakson uusimmat opetussuunnitelmat.

5.1 Uusia suhtautumistapoja karjalaisuuteen

Historian oppikirjojen esitystavat karjalaisia koskien muuttuvat peruskoulu- ja lukiouudistusten myötä. Kun historianopetuksessa vanhastaan isossa roolissa olleet kirkkohistoria ja suomen kielen ja kulttuurin kehitys hajautetaan uskontoon ja äidinkielen, ei karjalaisistakaan enää näissä asiayhteyksissä juuri puhuta. Uusi painopiste on sotienjälkeisissä tapahtumissa ja siirtokarjalaisuudessa. Asutustoiminnalla ja maanhankinnalla on karjalaisia koskevassa historiassa edelleen iso rooli, mutta nyt niitä uskalletaan jo arvioida kriittisesti. Lukiouudistusta ennakoivassa *Lukion historia 6* -kokeilumonisteesta vuodelta 1980 kommentoidaan asutustoimintaa¹⁴⁶:

”...(V)iljelytilojen koko oli niin pieni, ettei se maatalouden koneistuksessa ja viljelystekniiikan muuttuessa tarjonnut tarpeeksi työtä eikä myöskään toivottua elintasoja viljelijäperheelle. Siksi asutustoiminnan toisena vaiheena oli lasten muuttaminen asutuskeskuksiin hakemaan työtä ja korkeampaa elintasoja. On arvosteltu myös sitä, että ne rahat, jotka sijoitettiin elinkelvottomien tilojen rakentamiseen, olisi pitänyt heti sijoittaa teollisuuteen tai muihin laajentaviin elinkeinoihin. Asutustoiminta siis osittain katsottiin pääomaköyhän maan virheinvestoinniksi.”

Samaan hengenvetoon kuitenkin annetaan myös jonkinlainen synninpäästö:

”Asutustoimintaa on kuitenkin puolusteltu sillä, että sodan jälkeisessä kaoottisessa tilanteessa päätökset oli tehtävä nopeasti. Yli puolet siirtoväestä oli ollut maatalousväestä, joten oli luontevinta antaa heille oma tila, varsinkin kun elintar-

¹⁴⁶Lukion historia 6. Kokeilumoniste, 99–100. Ks. myös kokeilumonistetta seurannut kirjasarja Uuden lukion historia, 107–109. 2. painos 1984 & 3. painos 1986.

vikkeista oli huutava pula. Lisäksi ei voitu etukäteen tietää, miten nopeasti traktorit ja muut koneet valtaisivat Suomen pellot.”

Pieni tilakoko muodostuikin todelliseksi ongelmaksi, joka ei koskenut ainoastaan siirtoväkeä, vaan myös muita maansaajaryhmiä (perheelliset rintamamiehet, sotainvalidit, -lesket ja -orvot) ja niitä kantasuomalaisia, jotka joutuivat luovuttamaan maata. Siirtoväelle osoitetut tilat olivat jo alkujaan pienempiä kuin suomalaiset tilat keskimäärin, mutta myös jo olemassa olevat kantasuomalaiset tilat kutistuivat, kun niistä lohkottiin osia Karjalasta saapuneille viljelijöille.¹⁴⁷ Kun tilojen keskimääräinen peltopinta-ala oli ennen sotia 9,3 hehtaaria, oli se sotien jälkeen 7,8 eli puolitoista hehtaaria vähemmän.¹⁴⁸ Tilakoon pienentymisellä oli kauaskantoiset vaikutukset: monet tilat jäivät elinkelvottomuuttaan autoioiksi – harva vielä 1980-luvulla asutusta tilasta on enää nykyään asuttu – ja usein viimeisiksi asukkaiksi jäivät uudistilojen perustajat itse.

Vaikka edeltävässä lainauksessa annetaan ymmärtää toisin, tilakokoon kytkeytyvät ongelmat eivät olleet täysin yllättäviä ja ennakoimattomia. Lehdistössä esitettiin tyytymättömiä kannanottoja asutuspolitiikkaa koskien enenevässä määrin jo 1950-luvulla samalla, kun asutustoiminta oli vielä kesken: siirtoväki oli kyllä saatu asutettua viimeistään 1950-luvun alkaessa, mutta muiden maansaajaryhmien asuttaminen jatkui vielä 1960-luvulle saakka.¹⁴⁹ Asutustoiminta oli kuitenkin ajan retoriikan mukaisesti koko kansan yhteinen voimanponnistus, joten sen tuomitseminen täysin epäonnistuneeksi olisi mitätöinyt kokonaisen sukupolven raivaus- ja rakennustyön. Eikä epäonnistuminen sitä paitisi olisi ollut täysin tottakaan: uusien karjalaisille perustettujen tilojen arvo on kenties ollut taloudellista toimeentuloa enemmän korvien välissä. Tunne siitä, että valtio on koettanut edes jollakin tapaa hyvittää menetetyt kodit, on ollut oleellinen sekä siirtoväen sopeutumiselle että maanluovutuksen oikeutukselle.¹⁵⁰ Lisäksi on todettu, että paikkakuntalaisten kanssa yhtenäisen aineellisen omaisuuden – oman asuintilan eläimineen ja

¹⁴⁷ Tilanomistajilta voitiin pakkolunastaa maata siirtoväelle sitä enemmän, mitä suurempi heidän tilojensa peltoala oli. Usein siirtoväki ei saanut raivattua tilojaan yhtä suuriksi kuin paikkakuntalaiset, vaikka näiden tiloista lohkottiin osia. Esimerkiksi Faina Jyrkilä on osoittanut, että Lapinlahdella siirtoväen tilat olivat vuosienkin kuluttua asutustoiminnan alkamisesta pienempiä kuin paikkakuntalaisten tilat keskimäärin ja vielä pienempiä, kun verrattiin Kuopion läänin tai koko Suomen keskimääräiseen tilakokoon. Jyrkilä 1976; Laitinen 1995, 97–100.

¹⁴⁸ Kettunen 1992, 19–20, 96.

¹⁴⁹ Alasuutari 1996, 52–53, 62–65; Laitinen 1995, 113–119.

¹⁵⁰ Vrt. Marja Tuominen, jonka mukaan lappilainen, saamelainen ja petsamolainen sotakokemus ei ole samalla tapaa kollektiivinen kuin muiden suomalaisten. Tuominen selittää tätä vahvalla eriarvoisuuden ja ulkopuolisuuden tunteella, joka kumpuaa siitä, että Karjala asetettiin luovutettavista alueista keskusteltaessa Lapin edelle ja siitä, että monet lappilaiset kokivat jääneensä karjalaisia ja etelän rintamamiehiä heikompaan asemaan korvauserusteita arvioitaessa. Tuominen M. 2015.

työkoneineen - saavuttaminen on ollut edellytys siirtoväen sosiaaliselle sopeutumiselle. Samantasoiset elämisen puitteet ovat merkinneet tasavertaista vuorovaikutusta ilman riippuvuussuhdetta varakkaampaan naapuriin.¹⁵¹

Vaikutusta on myös sillä, että peruskoulu-uudistuksen aikaan sodasta on kulunut jo 25–30 vuotta. Vaikka asutustoiminnan ongelmia olisikin voitu ennakoida ja sitä myöten ehkäistä, on sen vaikutusten arvioiminen pidemmällä aikavälillä mahdollista vasta siten, kun aikaa on kulunut tarpeeksi kauan. Aiheen päätyminen koulukirjoihin aiemmin olisi ollut epätodennäköistä. Lisäksi asutustoiminta ei ole enää 25 vuoden kuluttua sellainen yhteiskunnallinen kipupiste, jollainen se on aiemmin ollut. Se, että koululuokissa istuu uusi ikäluokka toisen polven evakkoja, tasoittaa tunteita ja mahdollistaa ennakkoluulottomamman keskustelun. Karjala elää vanhempien muistoissa, mutta ei omissa, joten asutustoiminnan oikeudenmukaisuuden rationaaliseen arviointiin on aiempaa sukupolvea enemmän eväitä.

Asutustoiminnan kritiikin ohella toinen muutos on, että siirtoväestä kerrotaan ylipäättään aiempaa enemmän ja eläytyvämmiin, ja kansakoulun oppikirjoille ominainen toteava sävy muuttuu empaattisemmaksi. Yleistä on esimerkiksi karjalaisten subjektiivinen kerronta siitä, miltä kodin jättäminen, evakkomatka ja uudelle paikkakunnalle asettuminen tuntui, ja usein tässä kerronnassa tukeudutaan kuvitukseen ja kaunokirjallisuuteen. Esimerkiksi *Vuosisadat vaihtuvat* -kirjasarjaan on vuodesta 1986 eteenpäin sisällytetty kuvitettu (tähän lyhennetty) katkelma Unto Seppäsen romaanista *Evakko*.¹⁵²

”Jokainen erkanija oli jo kokenut järkyttävimmän lähtöhetkensä ja menettänyt sen tuskassa viimeiset kyyneleensä kotikynnyksellään. Ehkäpä tämän lähdön outo kammottavuus oli siinä, ettei kuulunut minkäänlaista muuta itkua kuin jokin lapsen voivahdus, vaan ainoastaan kuivuneen tuskan matalaa kohinaa.

[- -]

Kammottava loimotus laajeni yötaivaalle ja kuusten terävät latvat sitä vasten näyttivät kohotetuilta peitsiltä, joita kantaen tuho saapui. Nyt ei aamu valosoittimineen noussutkaan itäiseltä taivaanrannalta kuten ennen, vaan kuollut päivä liukui sinne polttoroviolleen. ”Hyvästi, hyvästi!” läpättivät sydämet...”

Historiallisiin tapahtumiin eläytyminen ja kaunokirjallisuuden hyödyntäminen osana historianopetusta on tuttua jo kansakouluajalta, jolloin historiaa koskeva fiktiivinen ai-

¹⁵¹ Jyrkilä 1976, 76–78, 81–82.

¹⁵² *Vuosisadat vaihtuvat*, 114. 2. painos 1986 & 8. painos 1992. Seppäsen *Evakko* on julkaistu vuonna 1954, ja koulukirjaan se päättyi vasta yli 30 vuotta myöhemmin.

nes koottiin historiallisia tarinoita sisältäneisiin lukemistoihin oppikirjojen puolestaan pysyessä faktapohjaisina. Peruskoulu- ja lukiouudistusten jälkeen nämä ainekset yhdistettiin ainakin historianopetuksessa samoihin kansiin, mutta siten, etteivät opetuksessa käytetyt fiktiiviset tarinat olleet enää jotakin tiettyä opetustarkoitusta varten oppikirjantekijöiden räätälöimiä. Uudistettuihin oppikirjoihin sana- ja kuvataide oli poimittu käsiteltävänä olevan aikakauden taiteilijoiden tuotannosta – esimerkiksi Unto Seppäsen *Evakko* on karjalaistaustaisen kirjailijan teos vuodelta 1954, joskaan Seppänen ei tietävästi ole itse kokenut evakkomatkaa.¹⁵³ Näin oppikirjojen kaunokirjallista puolta oli mahdollista hyödyntää yksittäisten ihmisten mikrohistoriallisina aikalaiskuvauksina ja faktapohjaisen oppikirjatekstin täydennyksenä.

Kuvituksen yleistymisen on peruskouluajan oppikirjoille ominaista, ja siirtoväkeä koskeva kuvitus liittyy useimmiten evakkomatkiaan. Esimerkiksi oheisessa *Historian maailma* -oppikirjan kuvasarjassa vuodelta 1976 esitellään pääotsikolla ”Evakon taival” talvisodan evakkomatkaa, kotipaikkojen jälleenrakennusta välirauhan aikana ja uutta lähtöä Karjalasta jatkosodan seurauksena (oheiset kuvat 1–3, kuvien otsikot ja kuvatekstet samat kuin lähteenä käytetyssä oppikirjassa). Kuvateksteissä korostetaan evakkomatkien kiireellisyyttä, ”Muuttoaikaa oli vain muutama päivä”, sekä jälleenrakennustyön lohduttomuutta, ”Paluu takaisin valloitetulle alueelle oli usein tämän näköinen: sota oli hävittänyt kodin.”¹⁵⁴ Edestakainen muuttoliike ja Karjalan jälleenrakennus ovat asioita, joita ei kansakouluajan oppikirjoissa lainkaan käsitelty, mutta jotka nyt uusissa kirjoissa opetetaan oikein kuvien kanssa.

¹⁵³ Kansallisbiografian verkkoversio: Unto Seppänen.

¹⁵⁴ *Historian maailma* 8, 72. 4. painos 1976 & 5. painos 1979.



Kuva 1 Talvisodan jälkeen: Karjalan kannaksen asukkaita lähdössä kodeistaan evakkotaipaleelle talvisodan jälkeen maaliskuussa 1940, jolloin Kannas luovutettiin Neuvostoliitolle. Muuttoaikaa oli vain muutama päivä. Tärkeimmät tavarat koottiin rekeen ja lähdettiin lumiselle tielle.



Kuva 2 Jatkosodan alussa: Paluu takaisin valloitetulle entiselle kotiseudulle oli usein tämän näköinen: sota oli hävittänyt kodin. Vain tuvan muuri oli jäljellä, niin että saattoi valmistaa tärkeimmän, leivän. Jälleenrakennus sujui innolla, ja kesällä 1942 karjalaiset taas viljelivät peltojaan ja asuivat uusissa kodeissaan.



Kuva 3 Kesällä 1944: Suomen armeija lähti Neuvostoliiton suurhyökkäyksen jälkeen kesällä 1944 perääntymään Karjalasta. Asukkaat keräsivät taas kiireessä tavaransa ja heidät evakuoitiin eri puolille Suomea.

Kuten tässä kuvasarjassa, oppikirjoissa yleensäkin esitetään sota ainoastaan suomalaisesta näkökulmasta: näytetään esimerkiksi, millaisia tuhoja pommitukset jättivät eri puolille maata, kuinka suomalaiset tarttuivat jälleenrakennustyöhön tai millainen oli evakon matka. Neuvostoliitto on mukana kuvituksessa vain välillisesti tietoisuutena siitä, että se oli sodan toinen osapuoli, jonka jäljiltä tuhoja korjataan. Kuvateksteissä vihollinen kyllä mainitaan, mutta kuvissa ei näytetä neuvostokansalaisten kärsimyksiä tai suomalaisten jatkosodan hyökkäysvaiheessa ottamia voittoja. Oppikirjojen kuvitus on tyyliltään samankaltaista kuin sota-aikana esitetyissä uutisfilmeissä näytetty rauhan paluuta koskeva kuvamateriaali, joissa korostetaan suomalaisten sinnikkyyttä yhteiskunnan jaloilleen nostamisessa, ja joissa Neuvostoliiton osuus on minimaalinen. Tapioillisesta sodasta huolimatta suomalaiset eivät ole uhreja vaan aktiivisia toimijoita, joiden yhteishenki ei horjunut, vaan pikemminkin uusien haasteiden edessä vahvistui.¹⁵⁵

Yleistymään päin ovat myös oppikirjateksteihin liitetyt pohdintatehtävät ja uutuutena tehtävävihot, jotka sisältävät monipuolisesti erilaisia siirtokarjalaisiin liittyviä kysymyksiä sekä luovuutta ja eläytymistä vaativia tehtäviä. Useimmiten kysytään, keitä evakot olivat, kuinka paljon heitä oli ja asutettiin heitä oppilaiden omalle kotiseudulle. Myös

¹⁵⁵ Hemmilä 2017, 33–37, 107–113.

sitä kysytään, koskivatko alueluovutukset oppilaiden kotikuntia. Oppilaita pyydetään kirjoittamaan tarinoita tai uutisia evakkomatkasta, lukemaan kirjoituksiaan toisilleen ääneen ja keskustelemaan niistä.¹⁵⁶ Tällaiset tehtävät – mikäli ne tehdään – aktivoivat oppilaita keskustelemaan siirtokarjalaisista ja yleisestikin sodan jälkeisestä tilanteesta, mikä on erilaista verrattuna siihen vaikenemiseen, johon kansakoulun oppikirjat ohjasivat. Luokissa on ollut aiempaa enemmän tilaa moniäänisyydelle, kun huomioon on otettu sekä siirtokarjalaisten että kantaväestön näkökulma.

Koulukirjat heijastelevat aina oman aikansa tutkimustietoa, ja tästä on kyse myös siirtokarjalaisia koskevan historianopetuksen monipuolistumisessa. Sotien jälkeen karjalaisia koskeva historiankirjoitus koostui 1960-luvun lopulle saakka lähinnä nostalgisoivista paikallishistorioista, joiden kirjoittajat eivät läheskään aina olleet tutkijoita. Kirjoitusten taso ja aiheet vaihtelivat, ja tavoite vaikutti olevan pikemminkin Karjalan ”säilöminen” kuin sitä koskevan pätevän tutkimustiedon tuottaminen.¹⁵⁷ Se, etteivät historioitsijat juuri innostuneet Karjalaa koskevasta tutkimuksesta, selittyy mahdollisesti sillä, että Karjala-kysymys oli vielä heti sotien jälkeen liian poliittinen käsiteltäväksi turvallisesti. Suomalaista historiankirjoitusta ei haluttu asettaa Neuvostoliiton kannalta epäsuotuisaan valoon semminkin, kun se oli ollut ennen sotia hyvin kansallismielisesti väritynyttä. Pikemminkin oli saatava Neuvostoliitto vakuuttuneeksi siitä, että Suomi ymmärsi asemansa suurvallan vaikutuspiirissä.¹⁵⁸ Toisaalta 1950–1970-lukujen sosiologia oli Suomessa historiallisesti painottunutta ja sen piirissä tutkittiin myös Karjalaa, kuten Heikki Wariksen ja Faina Jyrkilän siirtoväkeä koskevat tutkimukset Helsingin ja Jyväskylän yliopistoissa osoittavat.

Vasta 1970-luvulla alkoi olla rahkeita monipuolisempaan Karjala-tutkimukseen. Tämän mahdollistivat toisaalta poliittisen ilmapiirin muutos, toisaalta uusien Karjalan historiaan keskittyvien instituutioiden perustaminen. Asenteet Neuvostoliittoa kohtaan lievenyivät ja vasemmistopuolueet saivat aiempaa enemmän jalansijaa suomalaisessa yhteiskunnassa samalla, kun Pohjois-Karjalaan perustettiin Joensuun korkeakoulu vuonna 1969 ja sen yhteyteen Karjalan tutkimuslaitos vuonna 1971. Korkeakoulun ensimmäisiä professoreita olivat Heikki Kirkinen ja Hannes Sihvo, jotka osaltaan suuresti vaikuttivat

¹⁵⁶ Esim. Vuosisadat vierivät -sarjan tehtävävihko, 64–71. 2. painos 1986; Elävää historiaa peruskoululaiselle, 117. 1. painos 1986; Historian maailma -sarjan opiskeluosa 32–33 1979.

¹⁵⁷ Katajala 2013, 45–48.

¹⁵⁸ Ahtiainen & Tervonen 1996, 120–123, 165–167.

Karjalaa koskevan historiankirjoituksen muutokseen.¹⁵⁹ Esimerkiksi Kirkinen ajoi suomalaiseseen historiantutkimukseen vuosikymmeniä uudenlaista Karjala-paradigmaa, jonka mukaan Karjalaa ei tulisi enää nähdä läntisenä etuvartiona tai itää ja länttä erottavana rajana, vaan omaleimaisena alueena läntisen ja itäisen kulttuurin välissä.¹⁶⁰ Kirkinen tutkimuksia voi osin pitää YYA-hengessä suorastaan neuvostomyönteisinä, mutta myös Neuvostoliittoon kriittisemmin suhtautuvat tutkijat saivat jalansijaa tutkimuskentällä.¹⁶¹ Pitkäjänteisen työn seurauksena käsitykset muuttuivat, ja tieteellisen Karjala-kuvan monipuolistuminen johti hiljalleen Karjala-kuvan monipuolistumiseen myös koulujen historianopetuksessa.

5.2 Siirtoväki ei ole enää ajankohtainen

Samalla kun siirtoväkeä koskeva tutkimus- ja sitä myöten koulukirjatieto lisääntyy ja monipuolistuu 1970-luvulle tultaessa, muistelevat opettajat ja karjalaiset itse kyseistä aikaa paljon suppeammin suhteessa sota-aikaan ja sodasta toipumiseen. Osaltaan kyse on siitä, että evakkokontekstissa muistelijoiden mieliin tulevat päällimmäisiksi juuri evakkomatka ja uusille paikkakunnille sopeutumisen haasteet. Ne ovat aiheita, jotka kertovat niin äkillisestä yhteiskunnallisesta ja henkilökohtaisen elämän muutoksesta (oli muistelijana sitten evakko tai kantasuomalainen), ettei niitä ole dramaattisuudessaan voitu ohittaa. Tätä implikoi se, että siirtoväen muistelukertomukset jakautuvat niin selkeästi kolmeen osaan, evakkomatkiaan, uusille paikkakunnille asettumiseen ja sopeutumisen onnistumisen jälkikäteiseen arviointiin, ja jos joku kertomuksen osista jää uupumaan, se on nimenomaan viimeinen sopeutumista arvioiva osa.

1970-luvulta alkaen karjalaisten muistelijoiden koulua sivuavat muistot koskevat lähinnä iloa siitä, että entiset kantasuomalaiset koulutoverit ovat tulleet aikuisina pyytämään anteeksi sitä, että kiusasivat evakkoja. Esimerkiksi Orimattilassa koulunsa käynyt Eini Karhulahti muistelee, kuinka hän piilotteli omaa karjalaisuuttaan opettelemalla uuden murteen ja häpesi erästä kyläläistään poikaa, ”joka ei oppinut paikkakunnan murretta, vaan väänsi vain karjalanmurteella kaiken.” Karhulahdenkaan piilottelu ei tainnut aika-

¹⁵⁹ Katajala 2013, 48–53.

¹⁶⁰ Tähän liittyen ks. esim. Kirkinen Karjalaa koskeva pääteos *Karjala idän ja lännen välissä* osat 1 ja 2 vuosilta 1970 ja 1976.

¹⁶¹ Ks. esim. Osmo Jussilan *Venäläinen Suomi* vuodelta 1983.

naan täysin onnistua, sillä hän muistaa, kuinka lukioaikaiset luokkalaiset pyysivät käytöstään anteeksi:¹⁶²

”Karjalaisuuteen ja jännitteeseen muiden suomalaisten välillä olen elämäni aikana törmännyt monta kertaa. Enää en pidä salassa karjalaisuuttani. Kun luokkamme tapasi 30-vuotta ylioppilaaksi tulonsa jälkeen 5 vuotta sitten 1993, pyysi ainakin yksi luokkatoverini anteeksi huonoa kohteluaan karjalaisia kohtaan. Hän oli pitänyt meitä toisen luokan kansalaisina.”

Karhulahden muisteleman perusteella ennakkoluulot eivät ole vielä ainakaan 1960-luvun alussa kaikilta osin hellittäneet. Riitoja ei ole osattu sopia heti ja on vaadittu aikaa siihen, että halveksijat ovat kyenneet myöntämään itselleenkin, että huono kohtelu ei ehkä ollut oikeutettua. Anteeksipyynnön ja -annon ohella muistellaan – kuten Karhulahdenkin lainauksesta ilmenee – karjalaisuuden ja karjalan murteen piilottelua tai sen käyttämistä taas vuosien jälkeen ja iloa tai surua riippuen siitä, onko murre enää sopinut omaan suuhun vai ei. Esimerkiksi Hyvinkäälle asettunut Irmeli Eklund harmittelee sitä, ettei hänen karjalansa taivu yhtä uskottavasti kuin sukulaisten:¹⁶³

”Mie kävin toisinaa miu tättiin luona Nurmijärvel. Hää ko asu siel maaseuvul, nii hää osas aina haastaa karjalamuraatel iha oikial viisii. Mie oisin kuunnellu häne haastamista vaik kui kauva. Se oli miul iha ko nautinto.”

Vaikka siirtoväen asuttaminen herätti niin kiivaita tunteita välittömästi sotien jälkeen, aineistoni perusteella näyttää olevan niin, että karjalaistaustalla on 1970-luvulle tultaessa ollut väliä enää ainoastaan karjalaisille itselleen. Karjalaisuutta ja ennen kaikkea karjalaisuutta koulumaailmaan liittyen muistelevat opettajista ainoastaan ne, jotka ovat itse karjalaistaustaisia. Kantasuomalaisille aihe ei enää ole ajankohtainen, ja Karjalan perintö on pysynyt koulumaailmassa pinnalla pitkälti siirtoväkeen kuuluvien opettajien välityksellä. Suonenjoelle asettuneen opettaja Väinö Jyrkisen syntymäpäivähaastattelussa kirjoitettiin seuraavasti Jyrkisen jäädessä eläkkeelle vuonna 1986:¹⁶⁴

”Päivänsankari kiteyttää itse elämänsä tärkeimmät asiat kymmeneen kohtaan. Koulu on ollut tähän saakka ensimmäisellä sijalla. Muut yhdeksän ovat koti, kirkko, kuoro, kontu, kunta, Karjala, kansanperinne, kuvataiteet ja kuntourheilu. Karjalaisuus on tarjonnut Impilahdella Laatokan Karjalassa syntyneelle Jyrkiselle välttämätöntä hengen ravintoa. Karjalaisuus on minulle pyhä asia.”

¹⁶² Evakkoinstituutti. Eini Karhulahti: Muistikuvia karjalaisuudesta (viitattu 20.5.2019).

¹⁶³ Evakkoinstituutti. Irmeli Eklund: Irmeli Eklundin tarina (viitattu 20.5.2019).

¹⁶⁴ Jyrkinen 2015, 113.

Jyrkisen muistelmat ovat itse asiassa sikäli poikkeukselliset, että niissä karjalaisuus on vielä vuosienkin jälkeen vähintään yhtä keskeinen identiteetin määrittäjä kuin ammatti. Aivan yhtä vahvaa karjalaisuudesta kiinni pitämistä ei muiden karjalaistaustaisten opettajien muistelmista välity. Vaikutusta on todennäköisesti Jyrkisen ortodoksisella uskolla ja uskonnollisuudella ylipäätään, sillä karjalaisuuden ohella uskonto erotti Jyrkisen perheeseen luterilaisesta kantaväestöstä, ja sekä karjalaisuus että ortodoksisuus periytyivät vahvoina myös seuraavalle sukupolvelle: Jyrkisen pojista toisesta tuli pappi, toisesta kanttori. Vertailun vuoksi esimerkiksi säkkijärveläinen siirto-opettaja Hannes Wirsu kommentoi vuonna 1980 – samoihin aikoihin edeltävän Jyrkisen lainauksen kanssa – elämäänsä Siilinjärvellä Salmin koulun¹⁶⁵ opettajana:¹⁶⁶

Siilinjärvi alkoi kasvaa. Salmilaista siirtoväkeä oli sijoitettu paikkakunnalle runsaasti. Se toi uutta väriä ja ilmettä elämänmenoon. Se merkitsi odottamatonta sopeutumishaastetta paikkakunnalle. Siinäkin onnistuttiin. [- -] Olimme jo kotoutuneet Siilinjärvelle. Keväisin joskus teki mieli etelään ja meren rannalle, mutta sellainen jäi vain haaveeksi”

Wirsu ohittaa muistelmissaan karjalaistaustansa yksioikoisemmin kuin Jyrkinen. Pääosa muistelusta koskee voimistelun ja kuvataiteiden opettajan työtä, ja sopeutumisen ja kotiutumisen on ainakin kirjoitettu tapahtuneen pian paikkakunnalle asettumisen jälkeen. Karjalan (tai ortodoksisuuden) perintöä ei erikseen korosteta tai vaalita, toisin kuin Jyrkinen tekee. Mahdollisten evakkotaustaan liittyvien vaikeuksien piilottaminen onkin opettajien muistelmille Jyrkistä lukuun ottamatta ominaista. Kainuussa opettajanuransa luonut Suomussalmen (ei siis Karjalan) evakko Sulo Kyllönenkään ei kaksiosaisissa muistelmissaan juuri evakkouden vaikeuksia mainitse huolimatta siitä, että ensimmäinen osa on nimeltään *Evakkotieni*. Vielä enemmän silmiinpistävää on, että toisessa osassa *Jalat oman pöydän alla* ei ole ainuttakaan mainintaa nuoruuden hankaluuksista, eikä oppilaidenkaan mahdollista evakko- tai siirtoväkitaustaa millään tapaa pohdita. Elämän karikkoja ei Kyllösen muistelmissa pohdita, vaan sävy pysyy läpi muistelmien lokikirjamaisen toteavana ja tulevaisuudenuskoisena.

¹⁶⁵ Salmin keskikoulu siirtyi jatkosodan jälkeen Siilinjärvelle. Koululle oli tilausta, sillä lähin keskikoulu oli Kuopiossa, ja siksi myös Maaninka ja Nilsiä tavoittelivat koulua oman kuntansa alueelle. Osa salmilaisista oppilaista ja opettajista jatkoi koulutyötään Siilinjärvellä, ja vuonna 1944 yli puolet uusista koululaisista oli siirtoväkeä. Koulu kantoi lopulta Salmin koulun nimeä vain hetken, sillä nimi vaihdettiin jo 1945 Siilinjärven keskikouluksi. Nykyään Salmin koulun paikalla on vuonna 1952 valmistunut koulurakennus, jossa on Siilinlahden alakoulu. Roivainen 2018.

¹⁶⁶ Wirsu 1980, 211.

5.3 Karjalaiset yhtenäinen ryhmä?

Tässä viimeisessä käsittelyluvussa tarkastelen ilmiötä, jota ei kunnolla voi määrittää yksinomaan kansakoulu- tai peruskouluajalle ominaiseksi: Karjala-käsitteen hämäryyttä ja karjalaisten käsittelemistä yhtenä suurena homogeenisena ryhmänä riippumatta siitä, mistä päin Karjalaa oli jouduttu sotien seurauksena lähtemään. Koulumaailmassa ilmiö on havaittavissa useammalla kuin yhdellä eri tavalla, esimerkiksi oppikirjatekstien epä-tarkkuuksina ja siirtoväkeä koskevana ”ne karjalaiset” -tyyppisenä kielenkäyttönä, joka ei kunnolla huomioi (luovutetun) Karjalan ja sen asukkaiden moninaisuutta. Sotaa edeltänyt elämä oli saattanut olla hyvin erilaista riippuen siitä, oliko evakko kotoisin Raja-, Laatokan vai Kannaksen Karjalasta, maalta vai kaupungista, mutta koko karjalaisjoukon yhteen niputtaminen hämärsi eroja kantasuomalaisten, ehkä myös karjalaisten itsensä mielissä. Toisaalta siirtoväki itsekkin puhui itsestään ”meinä karjalaisina” ja erottautui näin kantaväestöstä erilliseksi omaksi ryhmäkseen.

Kansakouluajana Karjala-käsitteen hatara määrittelemisen – tai itse asiassa määrittelemättä jättäminen – näkyi selkeimmin kansanrunoutta ja Kalevalan kokoamista koskevissa lukukirjateksteissä. Niissä ”Karjala” ahmaisi sisäänsä sekä autonomiseen Suomeen kuuluneen, myöhemmin luovutetun Karjalan, että Venäjälle kuuluneet Vienan ja Aunuksen Karjalan. Karjalaisiin kansanrunouden ja Topeliuksen kansanosien luokittelun nojalla stereotyyppisesti liitetyt ominaisuudet, kuten iloisuus ja laulutaito, ulotettiin koskemaan koko Karjalan väestöä huolimatta siitä, että kansanrunoutta koottiin lähinnä pohjoisesta Vienan Karjalasta, joka ei ole koskaan kuulunut Suomelle.¹⁶⁷ Tätä koulukirjoissa ei kuitenkaan selkeästi ilmaistu, vaan annettiin ymmärtää, että runoja olisi kerätty myös Suomen Karjalasta, oikeastaan jopa pääasiassa sieltä. Runot paikallistettiin vain yksittäisten kylien tai runonlaulajien nimien avulla, eivätkä koululaiset välttämättä osanneet sijoittaa niitä kartalle semminkin, kun mainitut kylät ja henkilöt olivat nimiltään suomenkielisiä tai suomelta kuulostavia, mutta eivät olleet Suomessa. Esimerkiksi *Uudessa kansakoulun lukukirjassa* vuodelta 1965 kuvataan ikään kuin Elias Lönnrotin itsensä kertomana hänen matkaansa runonlaulajia tapaamaan:¹⁶⁸

”Syyskuussa vuonna 1833 lähdin Vuonniseen. Tähän kylään kuljetaan vesitse Yläkuitin kautta. Sain soutajikseni kaksi poikaa. Toinen oli viisitoistavuotias, toinen seitsemän- tai kahdeksanvuotias. Vanhempi poika ihmetteli, että olin mo-

¹⁶⁷ Vrt. karjalaisiin liitettyjä stereotyyppioita koskeva kohta luvussa 3.1 Kaksi kuvaa karjalaisista, 38–39.

¹⁶⁸ Uusi kansakoulun lukukirja, 246–249. 2. painos 1965. Ks. myös Lukemisto Suomen lapsille 3, 83–88. 15. painos 1952 & 16. painos 1953 sekä Lukemisto Suomen lapsille 4, 114–116. 14. painos 1953.

koman seikan vuoksi, nimittäin kerätäkseni runoja, lähtenyt tälle matkalle. [- -] Minua oli neuvottu poikkeamaan Vuonnisessa Miinan taloon. Se oli vähän matkan päässä rannasta, uloinna vasemmalla. Etevimmän laulajan, Ontrei Malisen, sanottiin asuvan vähän matkan päässä siitä; niinikään toisen suuren laulajan, Vaassila Kieleväisen.”

Kalevalan runojen paikallistaminen Vienan Karjalaan Vuonnisen kylän ja Yläkuittijärven sekä runonlaulajien nimien, Ontrei Malisen ja Vaassila Kieleväisen avulla on kysynyt vankkaa maantieteen ja henkilöiden tuntemusta. Ainakin osalle koululaisista on todennäköisesti jäänyt epäselväksi, missä nämä paikat ja henkilöt ovat olleet, ja että kansanrunoutta on kerätty yhtä lailla Venäjän kuin Suomen puolelta.

Aineistojeni perusteella on vaikea sanoa, kuinka tietoinen valinta Karjala-käsitteen maantieteellinen ja kulttuurinen hämäryys koulukirjoissa on ollut, mutta joka tapauksessa siitä oli hyötyä kansallisen identiteetin muodostamisen kannalta.¹⁶⁹ Karjalaisiin oli vanhastaan 1700- ja 1800-luvulla suhtauduttu kielteisesti muun muassa ortodoksisuuden ja Novgorodin/Venäjän läheisyydestä johtuvan rajaseudun elämän levottomuuden vuoksi, mutta kansanrunouden keräämisen myötä asenteiden oli muututtava ja karjalaiset luettava kunnollisiksi suomalaisiksi. Näin Karjalasta kerätty runous voitiin uskottavasti katsoa nimenomaan suomalaiseksi – ei karjalaiseksi – kansanrunoudeksi ja kansalliseepoksen pohjaksi.¹⁷⁰ Kun koulukirjoissa ei selkeästi esitetty rajanvetoa Suomen ja Venäjän Karjalan tai niiden asukkaiden välillä, ei tarvinnut ottaa kantaa myöskään siihen, olivatko kaikki karjalaiset suomalaisia tai siihen, miksi karjalainen runous katsottiin suomalaiseksi. Karjalaisista syntyi ristiriitainen kuva toisaalta ”ryssänuskoina vihollisina”, toisaalta suomalaisen kulttuurin vaalijoina, eikä Suomen, saati sitten Venäjän, alueella asuvien karjalaisten ollut helppoa rikkoa tätä sapluunaa.

Karjalaisten pitäminen yhtenäisenä ryhmänä näkyy myös kansakouluaikaisissa historiankirjoissa, joissa yksioikoisesti todetaan, että karjalaiset oli saatava asutetuksi kiinnittämättä huomiota siihen, mitä erityispiirteitä eri alueiden väestön asuttaminen esimerkiksi elinkeinon, kielen tai uskonnon nojalla saattoi tarkoittaa. Peruskouluajanakaan tätä ei pohdita, vaikka asutustoiminnasta muuten kirjoitetaankin jo kriittisemmin.¹⁷¹

¹⁶⁹ Kansallinen identiteetti ymmärretään tässä tutkimuksessa Stuart Hallin tapaan suhteellisen pitkäkestoiseksi käsitykseksi siitä, millaisia merkityksiä kansakunnalle voidaan antaa. Merkityksiä on monia erilaisia, mutta silti tyypillistä on, että kansakuntia kuvataan yhtenäisiksi. Mitä tämä yhtenäinen määritelmä pitää sisällään, riippuu siitä, kenellä kulloinkin on valta määritellä kansakunta. Hall 1999, 45–55.

¹⁷⁰ Harle & Moisio 2000, 105–117.

¹⁷¹ Vrt. asutustoimintaa koulukirjoissa koskevat kohdat kappaleissa 3.1 Kaksi kuvaa karjalaisista, 35–37 sekä 5.1 Uusia suhtautumistapoja karjalaisuuteen, 56–58.

Oppimateriaaleissa ei otettu kantaa siihen, kuinka erilaiseksi sota- ja evakkomatkokemukset saattoivat muotoutua riippuen siitä, jäikö koti kiireessä sotatoimialueelle tykkien jyskeeseen, vai saiko evakkomatkalle lähteä rauhassa lähempää Suomen ja Venäjän välille Moskovan rauhassa vuonna 1940 sovittua rajaa.

Myöskään sitä ei otettu huomioon, että evakkoon joutui monenkirjavia joukko ihmisiä: jotkut olivat varakkaita, jotkut varattomia, jotkut olivat maalta, jotkut kaupungista, jotkut olivat asuneet Karjalassa koko ikänsä ja usean sukupolven ajan, jotkut olivat kenties vasta muuttaneet sinne. Tämä moninaisuus välittyy myös tutkimusaineistoni evakko-muistelmista, mutta yhteistä muistelijoilta on se, että evakkomatalla he kaikki olivat hätääntyneitä ja vähävaraisia. Kukaan ei voinut ottaa tavaraa mukaansa enempää kuin jaksoi kantaa. Kantasuomalaisten näkökulmasta kaikki evakot olivat yhtä lailla avuntarvitsijoita, ja siinä mielessä mielikuva karjalaisista yhtenäisenä joukkona pitää paikkansa. Mielikuva pitää paikkansa myös siinä, että Karjalan ja siellä olevan omaisuuden menettäminen sekä uusille asuinpaikkakunnille asettuminen tasoittivat siirtoväen välisiä varallisuuseroja, minkä seurauksena karjalaiset tasa-arvoistuivat taloudellisesti toisiinsa nähden. Kenellekään ei voitu korvata menetettyjä maita ja omaisuutta määräänsä enempää, joten alkujaan varakkaat evakot saattoivat korvauksista huolimatta tuntea jäävänsä puille paljaille, kun taas ne, jotka osasivat sopivasti suurennella menetyksiään, saattoivat saada korvauksia enemmän, kuin mitä heille olisi todellisuudessa kuulunut.¹⁷²

Sen sijaan muista maansaajaryhmistä siirtoväki on oppikirjoissa eroteltu ja on tehty selväksi, etteivät kaikki luovutetut maat tai maksetut korvaukset menneet karjalaisille tai Lapin evakoille. *Vuosisadat vierivät* -kirjasarjassa vuodelta 1970 kerrotaan maanhankintalain kohderyhmästä:¹⁷³

”Siirtoväen toimeentulon turvaamiseksi annettiin v. 1945 maanhankintalaki. Sen perusteella siirtoväellä oli mahdollisuus uuden tilan saantiin. Laki ulotettiin koskemaan myös sotainvalideja, sotaleskiä ja -orpoja ja perheellisiä rintamamiehiä. Asutukseen käytettiin valtiolta, kunnilta, seurakunnilta, yhtiöiltä ja myös yksityisiltä ostettua tai pakkolunastettua maata.”

¹⁷² Siirtoväelle maksettiin korvauksia menetetyistä maasta ja metsästä sekä rakennuksista ja irtaimistosta. Korvauksia oli mahdollista saada täysimittaisina 500 000 markkaan saakka, ja tämän jälkeen korvausprosentti aleni jyrkästi laskevan asteikon mukaisesti. Yhteensä karjalaisen siirtoväen arvioitiin menettäneen yksityistä omaisuutta 43 095 miljoonan markan edestä. Menetykset on arvioitu vuoden 1944 rahan arvon mukaan, jonka mukaan myös korvaukset maksettiin. Nummela 1993, 102–104 & Laitinen 1995, 111.

¹⁷³ Vuosisadat vierivät, 266, 269. 3. painos 1970 & 4. painos 1972.

Siirtoväen erotteluinen muista maansaajaryhmistä onkin ollut aiheellista, sillä hyväksytyistä 120 000 maansaantihakemuksesta 45 000 tuli siirtoväeltä. Lähes kaksi kolmannesta hyväksytyistä hakemuksista puolestaan tuli edeltävässä lainauksessa mainituilta maansaajaryhmiltä. Siirtoväki on maanhankintalain nojalla etusijalla muihin ryhmiin verrattuna ja sai usein maansa nopeammin, mutta kun lain perusteella vielä annettiin lisämaita noin 40 000:lle pientilan omistajalle, suurin osa luovutetusta maasta meni pidemmällä aikavälillä muille kuin siirtoväelle.¹⁷⁴

Karjalaisia ei niputettu yhteen ainoastaan oppikirjoissa, vaan myös puheissa, sekä kantasuomalaisen että siirtoväen itsensä. Puheen sävy ja tarkoitusperä oli erilainen riippuen siitä, kuka oli äänessä. Monet siirtoväkeen kuuluvat olivat Karjalan liiton tai sen alaisten paikallisten Karjala-seurojen jäseniä, ja näissä yhteyksissä siirtoväki puhui itsestään ”meinä karjalaisina” lähinnä positiivisten stereotyyppien kautta ja yhteenkuuluvuutta luodakseen.¹⁷⁵ Yhteenkuuluvuus näkyy myös evakkotarinoissa, ja esimerkiksi Riitta Inkeroinen kertoo koululla järjestetystä illanvietosta, että ”karjalaisethan ovat kovia laulamaan kaikki, mutta äitini suku erityisesti”.¹⁷⁶ Vaikka useimmissa evakkotarinoissa kuvataan alussa seikkaperäisesti omaa kotipaikkaa, sukua ja yhteisöä Karjalassa, on sotienjälkeinen viiteryhmä ensisijaisesti koko karjalaisten joukko eikä esimerkiksi ”viipurilaiset” tai ”uukuniemeläiset”. Kodin menettämien ja uudelle paikalle asettuminen ovat kaikille karjalaisille yhteisiä kokemuksia, ja vaikka samalta alueelta evakuoitua pyrittiin sijoittamaan samalle paikkakunnalle, samaistuttiin lopulta isompaan karjalaisryhmään kuin vain oman paikkakunnan karjalaisväkeen.

Kun taas puhujana oli kantasuomalainen, tarkoituksena oli useammin – ei tietenkään aina – luoda puhujan ja nimetyn ryhmän välille ero meihin ja niihin toisiin. Keino oli usein ”ne karjalaiset” -tyyppinen puhe tai kielteisiin mielikuviin nojautuminen. Joissakin tapauksissa eronteissa oli kyse kiusaamisesta tai syrjinnästä, joissakin taas epävarmuudesta uuden tilanteen edessä. Jälkimmäisiä tapauksia edustaa esimerkiksi talvisodan aikana Asikkalassa asunut aatelissukuinen opettaja Aili Blåfield, joka koki evakkojen

¹⁷⁴ Nummela 1993, 233–234; Laitinen 1995, 107 & Roiko-Jokela 2004, 60–61.

¹⁷⁵ Karjalan Liitto oli perustamisvaiheessa vuonna 1940 epäpoliittinen järjestö, mutta sotien jälkeen sillä oli poliittista vaikutusvaltaa, sillä se antoi lausuntoja siirtoväen kannalta tärkeiden lakien valmistelutyössä. Karjalaisseuroissa oli vuonna 1947 jo yli 40 000 henkilöjäsentä. Kulha 1969, 32–34.

¹⁷⁶ Evakkoinstituutti. Riitta Inkeroinen: Riitta Inkeroinen tarina (viitattu 4.7.2019).

vastaanottamiseen osallistumisen raskaaksi voimanponnistukseksi. Hän kirjoitti huolestuneeseen sävyyn sotaan osallistuneelle puolisolleen Antille:¹⁷⁷

”Saa nähdä, koska niitä karjalaisia alkaa tähän taloon ilmaantua. Joka talossa täällä on jo vieraita, talojentuttavia, mutta lisäksi sijoitetaan vielä niitä evakuoituja karjalaisia.”

Kuitenkin jo pian puhe ”niistä karjalaisista” vaihtuu muotoihin ”he” tai ”meidän evakomme” tai tuttavuuden hieromisen jälkeen puhutteluun etunimellä. Puhetapoihin vaikutti se, tunnettiinko puheen kohteena olevat evakot vai ei, ja tiedettiinkö heidän kokemansa menetykset tarkasti vai vain suurpiirteisesti. Aili Blåfieldkin loi ajan kuluessa läheiset suhteet naapurustoon muuttaneiden karjalaisten kanssa ja ryhtyi myöhemmin urallaan jopa vaikeasti vammaisen karjalaispojan erityisopettajaksi, vaikka muut opettajat olivat todenneet tehtävän ylitsepääsemättömäksi. Blåfield kuitenkin tarttui toimeen ja totesi, että pojalla oli ”kasvoillaan niin aurinkoinen hymy, että heti ajattelin, että kyllä minä tuollaisen pojan kanssa pärjään”.¹⁷⁸

On myös muistettava, että vaikka tyyppittely erottelee ihmisryhmiä toisistaan, se ei sinällään ole aina haitallista. Erottelu on jopa tärkeää, sillä oman identiteetin muodostaminen tai löytäminen perustuu juuri siihen, että voi samaistua ryhmään, johon haluaa kuulua, ja olla samalla väistämättä erilainen kuin jonkin toisen ryhmän jäsenet. Identiteetti tulee näkyväksi juuri siirtymässä tai erossa suhteesta toisiin, joten puhe meistä ja niistä toisista on luonnollista.¹⁷⁹ Tyyppittely on myös helppo keino viitata ryhmään, jonka kaikki jäsenet eivät ole tuttuja tai jonka jäsenistö on niin monimuotoinen, ettei jokaista erilaisuutta ole mahdollista luontevasti huomioida. Osaltaan koulukirjojen suppeissa siirtoväkeä koskevissa kuvauksissa ja ”me karjalaiset” tai ”ne karjalaiset” -tyyppisessä puheessa on kyse juuri tästä. Vahingolliseksi yhdenmukaistaminen muuttuu silloin, jos kohde-ryhmällä itsellään ei ole mahdollisuutta monipuolistaa itseään koskevaa kuvaa.

Koulussa tilanne näyttää olleen karjalaisten kannalta tässä mielessä hyvä: siirtoväki on ollut niin näkyvä osa sodanjälkeistä koulua ja muutakin yhteiskuntaa, että käsitysten muodostuminen pelkkien oppikirjatekstien perusteella niillä paikkakunnilla, joille siirtoväkeä asutettiin, olisi ollut suorastaan mahdotonta. Vaikka keskusteluja evakkoisten taustoista ei ehkä käyty oppitunneilla, niitä varmasti käytiin välitunneilla tai muuten

¹⁷⁷ Blåfield 1993, 83.

¹⁷⁸ Blåfield 1993, 192–193, vrt. Waris, Jyrkilä ja Sallinen-Gimpl, jotka argumentoivat ajan olevan keskeisin sopeutumista edistävä tekijä – niin näyttää olleen tässäkin tapauksessa.

¹⁷⁹ Hall 1999, 11–12.

vapaa-aikana. Tilanne vain parani entisestään peruskouluaijana oppimateriaalien monipuolistuessa ja keskustelutehtävien yleistyessä. Esimerkiksi *Vuosisadat vaihtuvat* -kirjasarjan tehtävävihossa vuodelta 1986 on paljon karjalaisia koskevia tehtäviä, ja niiden joukossa kotiseutukysymyksiä: ”Miten toisen maailmansodan tapahtumat koskettivat kotiseutuasi? Missä oli pommituksia tai taisteluita? Muuttiko kotikuntaasi siirtolaisia? Mistä heille saatiin asuntoja ja tiloja? Koskettivatko alueluovutukset kotikuntaasi?”¹⁸⁰ Tämäntyyppiset keskustelutehtävät takasivat sen, ettei kuva siirtoväestä jäänyt yksipuoliseksi; evakot eivät vain tulleet ”sieltä jostain”, vaan lähtöpaikat saivat nimet. Tehtävät eivät ole olleet vain osa paikallishistoriaa, vaan myös osa oppilaiden – sekä siirtoväen että kantasuomalaisten – omien sukujen ja perheiden tarinaa.

6 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli luoda yleiskuva siitä, miten karjalaisia on käsitelty suomalaisessa kouluopetuksessa vuosina 1944–1994 ja millaisia olivat siirtoväen omat koulukokemukset. Tarkastelujakson alkupäässä karjalaisuutta kuvattiin oppikirjoissa lähinnä kulttuurista ja kansanperinteestä käsin, eikä siirtoväelle juuri ollut tilaa, mutta ajan kuluessa painopiste on liukunut siirtoväen ja sotienjälkeisten tapahtumien monipuolisempaan käsittelyyn. Selkein oppikirjasisältöjen muutos ajoittuu 1970-luvun peruskoulu-uudistukseen. Evakkojen koulukokemukset puolestaan painottuvat väistämättä tarkastelujakson alkupuolelle kansakouluaikaan, sillä peruskouluaikana koulussa istuivat jo toisen polven evakot.

Karjalan menettäminen ja siirtoväen asuttaminen pakottivat pohtimaan sitä, mikä oli karjalaisuuden ja karjalaisten rooli Suomen kansallisen identiteetin rakentamisessa ja sitä, kuinka karjalaiseen siirtoväkeen olisi suhtauduttava sotienjälkeisessä tilanteessa. Keskeinen ajatustyön paikka oli koulu, jossa aineistoni perusteella vielä sotien jälkeenkin pidettiin yllä vanhahtavaa, kahtalaista kuvaa karjalaisista. Yhtäältä heitä pidettiin

¹⁸⁰ Vuosisadat vaihtuvat 8, Tehtävävihko, 71. 2. painos 1986 & 5. painos 1992.

ortodoksisuuden ja rajaseudulla elämisen vuoksi epäluotettavina, eikä heidän katsottu todella lukeutuvan suomalaisten joukkoon, toisaalta taas heidän katsottiin olevan suomalaisen kulttuurin vaalijoita, koska kansallinen herääminen oli niin tiiviisti kytköksissä Karjalasta kerättyyn kansanrunouteen ja sen maalauksellisiin maisemiin. Ristiriitaisten käsitysten taustalla oli se, että Karjalan käsite oli sotienjälkeisessä kansakoulussa hämärä. Kun luovutetusta Karjalasta tuli konkreettisesti käsitettävä alue, oli se erotettava historiallisesta ja myyttisestä, hatarasti määritellystä Karjalasta. Samoin epämääräinen nimitys ”karjalaiset” sai rinnalleen selvärajaisen ”siirtoväen”, joka vakiintui tarkoittamaan luovutetulta alueelta lähteneitä. Kahtalaisuus säilyi koulukirjoissa pitkään, oikeastaan koko kansakouluajan eli 1970-luvulle saakka.

Kansakouluajana sotien seurauksia käsitellään koulukirjoissa vain vähän, eikä karjalaistenkaan sotienjälkeistä elämää siirtoväkenä ei juuri kuvata. Kuvaukset ovat suppeita osittain siksi, että koulukirjoja ei voitu kirjoittaa täysin vapaasti, osittain siksi, että aikaa oli kulunut niin vähän: ensimmäisten tarkastelujakson kirjojen julkaisu- ja käyttöaikana asutustoiminta oli vielä kesken. Siirtoväki nähtiin lähinnä taloudellisena ja yhteiskunnallisena haasteena, eikä sopeutumisen vaikeuksiin – niin siirtoväen kuin kantasuomalaistenkaan – otettu kantaa. Toteava sävy, taloudellisen näkökulman korostuminen ja ongelmista vaikeneminen ovat linjassa varhaisimpien siirtoväkeä koskevien tutkimusten kanssa, joissa todettiin siirtoväen sopeutuneen hyvin silloin, kun sillä oli omat kodit tai riittävä aineellinen elintaso. Kun ongelmia ei esitetä olevan olemassa, ei niitä ole niin helppoa havainnoidakaan.

Täydellisestä vaikenemisesta ei kuitenkaan ollut kyse. Koululaisten tietoisuus siirtoväen asuttamiseen liittyvistä haasteista ei riippunut siitä, kerrottiinko niistä oppikirjoissa vai ei, sillä jokainen kohtasi tilanteen arjessaan. Aikuisten maanluovutuksesta, taloudellisen tilanteen kiristymisestä ja sosiaalisten suhteiden muuttumisesta johtuvat katkeruuden tunteet valuivat alaspäin lastenkin käsityksiin, samoin kuin evakkoja kohtaan koetut myötätunto ja vastuu menetettyjen kotien korvaamisesta. Karjalasta saapuneiden tausta on ollut opettajien ja luokkatovereiden tiedossa, ja lapset ovat kyllä luonnollisesti itsekin siitä kertoneet uusiin luokkiin saapuessaan.

Siirtoväki näkyi ja kuului kouluissa hyvin jo yksin lukumääränsä vuoksi, mutta myös siksi, että heidän saapumisensa horjutti vakiintuneita sosiaalisia suhteita. Lämpikäymieni evakkojen muistelukertomusten perusteella suurin osa siirtoväkeen kuuluvista lapsista

ystävystyi kantasuomalaisien lasten kanssa ja koki mahdollisten alkuhankaluuksien jälkeä tasavertaisuutta, mutta kaikille lapsille sopeutuminen ei ollut yhtä helppoa – kohdattiin karjalaisuuteen perustuvaa syrjintää tai koulukiusaamista. Osa lapsista joutui piilottamaan karjalaisuutensa, jotta olisi säästynyt kiusaamiselta. Jälkikäteen useimmat ovat antaneet kiusaajilleen anteeksi, mutta monet myös surevat sitä, että karjalan murteen pois opettelemisen myötä oleellinen osa minuutta on mennyttä. Useat lapset kokivat myös juurettomuuden tunteita, jos asuinpaikkakuntaa ja koulua piti vaihtaa useaan kertaan, minkä seurauksena kestävien toverisuhteiden luominen nuoruusaikana oli hankalaa. Tunnetta ei helpottanut, jos kodin ilmapiiriä leimasi ikävä. Monet vanhemmat polven evakot haikailivat takaisin menetetyille kotiseudulle, mihin nuoremmilla ei välttämättä ollut helppoa samaistua, jos muistikuvat Karjalasta eivät olleet selkeitä.

Hyväksytyksi tai hyljeksityksi tulemisessa tärkeä rooli oli opettajalla, joka saattoi omalla esimerkillään määrittää, kuinka evakkolapsia kuului kohdella: tulokkaista huolta pitävät opettajat saivat evakkotarinoissa lämpimät kiitokset, mutta on myös joitakin harvoja katkeria tarinoita, joissa opettaja on yksi koulukiusaajista. Oma lukunsa ovat itsekä evakkoon joutuneet karjalaisopettajat, jotka kykenivät samaistumaan evakkolasten kokemuksiin ja ymmärtämään heidän tilanteensa kollegoitaan syvemmin. Opettajilla oli vielä sotienjälkeisessä Suomessa – etenkin maaseudulla – yhteiskunnallista vaikutusvaltaa, ja monet karjalaisopettajat tarttuivat tilaisuuteen ylläpitää ja edistää karjalaista kulttuuria uusilla asuinpaikkakunnilla. Yleisesti ottaen opettajien muistelmissa korostuu sotienjälkeiselle ajalle ominainen, jokseenkin paatoksellinen näkemys, jonka mukaan siirtoväen asuttaminen oli koko kansan yhteinen asia. Toisaalta joukossa on myös muistelmia, joissa siirtoväkeä ei huomioida millään tavalla. Nämä teokset ovat poikkeuksetta tarkasteluajanjakson loppupäästä myöhempään syntyneiltä muistelijoilta, jotka ovat olleet sotienjälkeisinä vuosina vasta aloittelemassa opettajanuraansa. Koska heillä ei ollut työkokemusta sotia edeltävältä ajalta, evakkojen saapuminen uusille asuinpaikkakunnille ei ollut heille työelämän kannalta samanlainen mullistus kuin jo pidempään opettajan työtä tehneille. Vertailukohtaa entiseen ei ollut.

Peruskouluaiikana eli 1970-luvulta eteenpäin Suomen sotahistoriaa ja sodasta rauhaan palaavaa yhteiskuntaa käsitellään aiempaa laajemmin, ja näin siirtoväenkin osuus oppikirjoissa lisääntyy. Taloudellinen näkökulma on edelleen merkittävä, mutta ei enää ainoa. Kahden–kolmenkymmenen vuoden kuluttua rohjettiin jo suhtautua siirtoväkeen empaattisesti eikä ainoastaan numeroina, eikä heidän kokemiaan kipeitä tunteita tai uu-

sille paikkakunnille asettumisen haasteita peitelty. Monipuolistuvien kuvausten taustalla oli se, että kantasuomalaisten ja siirtoväen vastakkainasettelu ei ollut enää yhtä jyrkkä ja se, että aikaa oli kulunut tarpeeksi paljon, jotta siirtoväen saapumista ja asutustoimintaa voitiin puolueettomammin tarkastella. Esimerkiksi asutustoiminta sai osakseen kritiikkiä muun muassa siksi, että pienten tilojen perustaminen katsottiin pitkällä aikavälillä kannattamattomaksi – minkä maaseudun tyhjeneminen osoittikin todeksi. Peruskouluaikana muut yhteiskunnalliset haasteet, kuten juuri maaseudun tyhjeneminen, elinkeinorakenteen muutos tai kylmän sodan vaikutus sisä- ja ulkopoliikkaan nousevat koulussa siirtoväkeä tärkeämmiksi puheenaiheiksi. Tästä on kyse myös niissä opettajien elämäkertoissa, jotka eivät mainitse siirtoväkeä: siirtoväki ei ole enää 1970-luvulla koulun näkökulmasta ajankohtainen.

Lähteet

Painettu alkuperäisaineisto

Kansakouluaajan lukukirjat

Airila, Martti; Hannula, Mandi & Salola, Eero 1952. Lukemisto Suomen lapsille 3. 15. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Kuosmanen, Paavo & Salola, Eero 1955. Lukemisto Suomen lapsille 1. Kotoisia tarinoita. 5. paino Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Kuosmanen, Paavo & Salola, Eero 1957. Lukemisto Suomen lapsille 1. Kotoisia tarinoita. 6. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Kuosmanen, Paavo & Salola, Eero 1954. Lukemisto Suomen lapsille 2. Kotoimaan kasvat. 3. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Kuosmanen, Paavo & Salola, Eero 1955. Lukemisto Suomen lapsille 2. Kotoimaan kasvat. 5. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Penttilä, Aarni & Salola, Eero 1953. Lukemisto Suomen lapsille 3. Oma kansani. 16. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Airila, Martti; Penttilä, Aarni & Salola, Eero 1953. Lukemisto Suomen lapsille 4. Polvesta polveen. 13. painos. Osakeyhtiö Valistus. Raittiuskansan kirjapaino Oy. Helsinki.

Alanen, Aulis & Somerkivi, Urho 1955. Kansamme taipaleelta. 1. painos. Otava.

Alanen, Aulis & Somerkivi, Urho 1965. Kansamme taipaleelta. 2. painos. Otava.

Björkell, Signe; Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar; Malmberg, Richard & Nyström, Elsa 1951. Vår läsebok I. 4. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Björkell, Signe; Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar; Malmberg, Richard & Nyström, Elsa 1955. Vår läsebok I. 5. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Björkell, Signe; Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar; Malmberg, Richard & Nyström, Elsa 1952. Vår läsebok II. 4. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Björkell, Signe; Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar; Malmberg, Richard & Nyström, Elsa 1945. Vår läsebok III. 2. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Björkell, Signe; Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar & Nyström, Elsa 1952. Vår läsebok IV. 3. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Cavonius, Brita; Cavonius, Gösta & von Schoultz, Solveig 1967. Vår läsebok III. 7. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Cavonius, Brita; Cavonius, Gösta & von Schoultz, Solveig 1967. Vår läsebok IV. 5. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

- Cavonius, Gösta; Hollméus, Ragnar & Nyström, Elsa 1955. Vår läsebok V. 2. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.
- Cavonius, Gösta; Nyström, Elsa & von Schoultz, Solveig 1956. Vår läsebok II. 5. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.
- Cavonius, Gösta; Nyström, Elsa & von Schoultz, Solveig 1956. Vår läsebok III. 4. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.
- Haavio, Martti; Konttinen, Aili & Oksala, Ohto 1949. Iloinen lukukirja. 9. painos. WSOY.
- Haavio, Martti; Tynni, Aale & Hinkkanen, A. 1957. Kultainen lukukirja. 1. painos. WSOY.
- Haavio, Martti; Tynni, Aale & Mäkelä, Väinö 1962. Uusi kansakoulun lukukirja 1. Tarua ja totta. 2. painos. WSOY.
- Haavio, Martti; Tynni, Aale & Mäkelä, Väinö 1965. Uusi kansakoulun lukukirja 2. Ennen ja nyt. 2. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1951. Kansakoulun lukukirja I. 17. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1950. Kansakoulun lukukirja II. 18. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1953. Kansakoulun lukukirja II. 20. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1947. Kansakoulun lukukirja III. 13. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1949. Kansakoulun lukukirja IV. 13. painos. WSOY.
- Horma, K. A.; Huntuvuori, Hilda & Saarimaa, E. A. 1949. Kansakoulun lukukirja V. 2. painos. WSOY.
- Hälinen Kaisa & Valtasaari Antero 1954. Suomen lasten lukukirja. 2. painos. WSOY.
- Salmela, A.; Mustonen, Kerttu & Paalanen, Esteri 1952. Lapsuuden isänmaa. Otavan lukemisto 4. 1. painos. Otava. Helsinki.
- Salo, Aukusti; Mustonen, Kerttu & Paalanen, Esteri 1952. Lapsuuden kotiseutu. Otavan lukemisto 3. 1. painos. Otava. Helsinki.
- Topelius, Zacharias 1924. Maamme kirja: lukukirja Suomen alimmille oppilaitoksille. 28. korjattu painos. WSOY. Alkuperäinen teos Boken om Vårt Land vuonna 1875.

Kansakouluajan historian oppikirjat

Heporauta, F. A. & Hinkkanen, A. 1950. Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä. 6. painos. WSOY.

Heporauta, F. A. & Hinkkanen, A. 1953. Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä. 9. painos. WSOY.

Heporauta, F. A. & Hinkkanen, A. 1957. Suomen kansan vaiheet muun maailman tapahtumien yhteydessä. 11. painos. WSOY.

Huttunen, Veikko 1970. Vuosisadat vierivät 3. 3. painos. WSOY.

Huttunen, Veikko 1972. Vuosisadat vierivät 3. 4. painos. WSOY.

Juva, Einar; Merikoski, K. & Salmela, Alfred 1951. Isänmaan historia ja muiden kansojen vaiheita. 7. painos. Otava & Osakeyhtiö Valistus.

Juva, Einar; Merikoski, K.; Salmela, Alfred & Keskinen, Eino 1954. Isänmaan historia ja muiden kansojen vaiheita. Kansakoulun historian oppikirja. 8. painos. Otava & Osakeyhtiö Valistus.

Juva, Einar; Merikoski, K.; Salmela, Alfred & Keskinen, Eino 1968. Isänmaan historia ja muiden kansojen vaiheita. Kansakoulun historian oppikirja. 16. painos. Otava & Osakeyhtiö Valistus.

Stenberg, Kay 1947. Självständighetstidens historia. 1. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Stenberg, Kay 1954. Självständighetstidens historia. 2. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Mantere, Oskari & Sarva, Gunnar 1949. Historian oppikirja kansakouluja varten. 20. painos. WSOY.

Mantere, Oskari & Sarva, Gunnar 1950. Keskikoulun Suomen historia. 17. painos. WSOY.

Mantere, Oskari & Sarva, Gunnar 1952. Keskikoulun Suomen historia. 18. painos. WSOY.

Ora, Yrjö & Jutikkala, Eino 1946. Suomen historia lukioluokkia varten. Otava.

Ottelin, A. K. 1967. Finlands historia. För mellanskolor, flickskolor och seminarier. Med ett tillägg Självständighetstiden av Kay Stenberg. 7. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Ottelin, A. K. 1948. Fäderneslandets historia. Historia för folksskolan. 5. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Ottelin, A. K. 1954. Fäderneslandets historia. Historia för folksskolan. 7. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Vehvilä, Salme 1960. Suomen historia lukioluokkia varten. 2. painos. WSOY.

Vehvilä, Salme 1965. Suomen historia lukioluokkia varten. 4. painos. WSOY.

Vehvilä, Salme & Castrén, Matti 1967. Suomen historia lukioluokkia varten. 1. painos. WSOY.

Vehvilä, Salme & Castrén, Matti 1972. Suomen historia lukioluokkia varten. 2. painos. WSOY.

Peruskouluajan historian oppikirjat

Ahlskog, Holger & Sandholm, Sören 1990. Vår historia. Åk. 8. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Ahlskog, Holger & Sandholm, Sören 1994. Vår historia. Åk. 8. 2. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Ahonen, Sirkka; Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo & Tiainen, Sakari 1977. Historian maailma 8a. Opiskeluosa. 2. painos. Otava.

Ahonen, Sirkka; Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo & Tiainen, Sakari 1978. Historian maailma 8a. Opiskeluosa. 4. painos. Otava.

Ahonen, Sirkka; Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo & Tiainen, Sakari 1979. Historian maailma 8a. Opiskeluosa. 5. painos. Otava.

Ahonen, Sirkka; Kaakinen, Olavi; Lappalainen, Osmo & Tiainen, Sakari 1976. Historian maailma 8. Tekstiosa. 4. painos. Otava.

Castrén, Matti & Huttunen, Veikko 1980. Lukion historia 6. Nyky-Suomen perusta. Kokeilumoniste. WSOY.

Castrén, Matti & Huttunen, Veikko 1984. Uuden lukion historia. Kurssi 6. Nyky-Suomen perusta. 2. painos. WSOY.

Castrén, Matti & Huttunen, Veikko 1986. Uuden lukion historia. Kurssi 6. Nyky-Suomen perusta. 3. painos. WSOY.

Hannula, Seppo; Mäkelä, Aimo Peltovuori, Risto & Ylikangas, Heikki 1983. Muuttuva maailma. Lukion historia, kurssi 6: Nyky-Suomen perusta. Kustannuskiila Oy. Jyväskylä.

Hannula, Seppo; Mäkelä, Aimo Peltovuori, Risto & Ylikangas, Heikki 1989. Muuttuva maailma. Lukion historia, kurssi 6: Nyky-Suomen perusta. 3. painos. Kustannuskiila Oy. Jyväskylä.

Hannula, Seppo; Mäkelä, Aimo Peltovuori, Risto & Ylikangas, Heikki 1994. Muuttuva maailma. Lukion historia, kurssi 6: Nyky-Suomen perusta. 5. painos. Kustannuskiila Oy. Jyväskylä.

Katajamäki, Unto 1981. Lukion historian kertauskirja. 1900-luku. WSOY.

Katajamäki, Unto 1992. Historian ydin 2. Suomen historian ja yhteiskuntaopin kertausta. Vaiheet 1850-luvulta nykypäivään. WSOY.

Katajamäki, Unto; Laitinen, Maija-Liisa & Viecki, Anja 1986. Elävää historiaa peruskoululaiselle 8. Kustannuskiila Oy.

Katajamäki, Unto; Laitinen, Maija-Liisa & Viekki, Anja 1989. Elävää historiaa peruskoululaiselle 8. 2. painos. Kustannuskiila Oy.

Kinnunen, Pertti & Voijola, Seija 1986. Vuosisadat vaihtuvat 8. 2. painos 1986. WSOY.

Kinnunen, Pertti & Voijola, Seija 1992. Vuosisadat vaihtuvat 8. 5. painos 1986. WSOY.

Kinnunen, Pertti & Voijola, Seija 1986. Vuosisadat vaihtuvat 8. Tehtävävihko 8. 2. painos. WSOY.

Kinnunen, Pertti & Voijola, Seija 1992. Vuosisadat vaihtuvat 8. Tehtävävihko 8. 5. painos. WSOY.

von Koskull, Walter 1970. Finlands historia för gymnasiet. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

von Koskull, Walter & Nyberg, Folke 1977. Finlands historia för gymnasiet. 2. painos. Söderström & C:o Förlagsaktiebolag. Helsingfors.

Zetterberg, Seppo & Rytönen, Jorma 1984. Ihminen ja aika IIIA (kurssi H 6). Oy Länsi-Suomi. Rauma.

Opettajien muistelmateokset

Blåfield, Aili 1993. Elämäni (toim. Martti Blåfield). Yliopistopaino. Helsinki.

Haavio, Heikki 1968. Rehtorin muistelmat. WSOY.

Jyrkinen, Pekka 2015. ”A’ hyväpä tuli” – karjalaisperheen selviytymistarina. Sukutarina Impilahdelta Suonenjoelle – sukupolvet ajan virrassa ja historian kehyksessä. Omakustanne, Grano Jyväskylä 2015.

Kyllönen, Sulo 1993. Evakkotieni. Nuoruusajan muistoja. Koti-Kajaani.

Kyllönen, Sulo 1994. Jalat oman pöydän alla. Toiminnan vuosikymmen 1957–68. Kainuun Sanomain Kirjapaino.

Linna, Heikki 1988. Piilolinssien alla. Kangasniemen mainospaino Oy.

Linna, Heikki 1992. Opettajana vääräysvaltiossa. Kangasniemi.

Pöyhönen, Eila 1976. Kouluvuosi. Opettajan päiväkirja 1975. Otava.

Sohlberg, Anna-Liisa 1976. SYK – elämäni koulu. Otava.

Tuominen, Irja 1980. Koulun kello soi. Opettajat muistelevat. Jyväskylä.

sisältäen:

Nikkanen, Erkki 1980. Opetustyötä Itä-Karjalassa 1941–44 sivulla 199–211.

Wirsu, Hannes 1980. Siirto-opettaja kertoo sivuilla 211–213.

Tupala, Terttu 1988. Oi minne loittonitte päivät. Muistelmia elämästä, koulusta, elämänkoulusta. Kirjayhtymä Helsinki.

Alkuperäisaineistona käytetyt muistelmat, verkkolähde

Evakkoinstituutin verkkosivut / Nuorten kertomukset

<http://evakko.net/fi/?x=evakko&y=evakkokertomukset&cat=2>

(viitattu 11/2018 – 7/2019)

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Sirkka 2017. Suomalaisuuden monet myytit. Kansallinen katse historian kirjoissa. Gaudeamus.

Ahtiainen, Pekka & Tervonen, Jukka 1996. Menneisyyden tutkijat ja metodien vartijat. Matka suomalaisen historiankirjoitukseen. Suomen Historiallinen Seura. Helsinki.

Allen, Barbara Bogat & Montell, William Lynwood 1982. From Memory to History: Using Oral Sources in Local Historical Research. American Association for State and Local History. Nashville.

Arola, Pauli 2015. Vuosisadan koulumuistot keruukohteena. Julkaisussa Koulumuistot – kokemuksia koulusta, tutkimusta muistelusta (toim. Janne Sääntti) sivuilla 1–15. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2015.

Ekholm, Kai 1996. Kielletyt kirjat. Toinen, uusittu laitos. Oy Edita Ab. Helsinki.

Fingerroos, Outi & Peltonen, Ulla-Maija 2006. Muistitieto ja tutkimus. Teoksessa Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä (toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen) sivuilla 7–24. Tietolipas 214. SKS. Helsinki.

Harle, Vilho & Moision, Sami 2000. Missä on Suomi? Kansallisen identiteettipolitiikan historia ja geopolitiikka. Vastapaino.

Hemmilä, Ilkka 2017. Valkohangilta valkokankaille. Talvisodan kulun ja osapuolten kuvaaminen suomalaisissa uutisfilmeissä 1939–1940. Turun yliopisto.

Verkossa:

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/136389/IlkkaHemmil%E4.pdf;jsessionid=0DEC1466BDAB87775FE2F58D6F97D69D?sequence=2> (viitattu 10.7.2019)

History of oral history: foundations and methodology 2007. Toim. Thomas L. Charlton, Lois E. Myers, Rebecca Sharpless & Leslie Roy Ballard. AltaMira Press.

Holmén, Janne 2006. Den politiska läroboken. Bilden av USA och Sovjetunionen i norska, svenska och finländska läroböcker under Kalla kriget. Uppsala Universitet.

- Holmén, Janne 2017. Den demokratiska skolan. Om likvärdighet och delaktighet 1960–2020. Teoksessa *Demokratins drivkrafter. Kontext och särdrag i Finlands och Sveriges demokratier 1890–2020* (red. Henrik Meinander, Petri Karonen & Kjell Östberg) sivuilla 257–294. SKS.
- Holmila, Antero; Koskinen, Ulla; Villstrand, Nils Erik & Karonen, Petri 2014. Tiedonvälitys sivistysmissiosta uutisiin. Teoksessa *Kansallisten instituutioiden muotoutuminen: Suomalainen historiakuva Oma maa -kirjasarjassa 1900–1960* (toim. Petri Karonen & Antti Räihä) sivuilla 248–275. SKS.
- Hujakka, Titta 1997. Historianopetus politiikan ristiaallokossa: talvi- ja jatkosodan kuva lukion historian oppikirjoissa toisen maailmansodan jälkeen. Jyväskylän yliopisto.
Verkossa: <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/12148> (viitattu 10.7.2019)
- Hyrkkänen, Markku 2002. Aatehistorian mieli. Vastapaino. Tampere.
- Hölsä, Martti 2007. Sotavuodet ja koulunkäynti. Teoksessa *Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana* (toim. Jouko Kauranne) sivuilla 46–74. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2007. Helsinki.
- Jyrkilä, Faina 1976. Siirtoväen sopeutuminen kylmillä tiloilla. 2, Fyysinen ja sosiaalinen sopeutuminen. Jyväskylän yliopisto.
- Kalela, Jorma 2000. Historiantutkimus ja historia. Gaudeamus. Tampere.
- Kalela, Jorma 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa *Muistitietotutkimus. Metodologia kysymyksiä* (toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen) sivuilla 67–92. SKS. Helsinki.
- Kananen, Heli 2010. Kontrolloitu sopeutuminen: ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946–1959). *Jyväskylä studies in humanies*. Jyväskylän yliopisto.
- Kananen, Heli 2018. Sopeutumisen kipupisteitä: Salmilaiset ortodoksit luterilaisten keskellä. Teoksessa *Sama mua, uvvet rannat. Salmilaiset 1948–2018* (toim. Jukka Kokkonen) sivuilla 76–91. Otava. Keuruu.
- Karonen, Petri 2006. Johdanto. Kun rauha tuo omat ongelmansa. Teoksessa *Kun sota on ohi. Sodista selviytymisen ongelmia ja niiden ratkaisumalleja 1900-luvulla* (toim. Petri Karonen & Kerttu Tarjamo) sivuilla 9–22. SKS. Helsinki.
- Katajala, Kimmo 2013. Konstruoitu Karjala. Suomalaisen historiantutkimuksen Karjala-paradigmat 1900-luvulla. Teoksessa *Karjala-kuvaa rakentamassa* (toim. Pekka Suutari) sivuilla 29–82. SKS. Helsinki.
- Kettunen, Lauri 1992. Suomen maatalouspolitiikka. Tiedonantoja 185. Maatalouden taloudellinen tutkimuslaitos.
- Kivimäki, Ville 2010. Sodan rampauttama vanhemmuus. Teoksessa *Sodan kasvattamat* (toim. Sari Näre, Jenni Kirves & Juha Siltala) sivuilla 186–213. WSOY.
- Kivimäki, Ville; Hytönen, Kirsi-Maria & Karonen, Petri 2015. Ennen huomispäivää. Toisen maailmansodan päättyminen Suomessa ja Euroopassa. Teoksessa *Rauhaton rauha. Suomalaiset*

- ja sodan päätyminen 1944-1950 (toim. Ville Kivimäki & Kirsi-Maria Hytönen) sivuilla 11-36. Vastapaino. Tampere.
- Knuuttila, Seppo 1992. Mentaliteetti, mieli ja merkitys. Teoksessa Entinen aika, nykyinen mieli (toim. Ulla Piela & Sinikka Vakimo 2008) sivuilla 54–65. SKS.
- Knuuttila, Seppo 1994. Pohjanmaa – Onnenmaa. Teoksessa Entinen aika, nykyinen mieli (toim. Ulla Piela & Sinikka Vakimo 2008) sivuilla 22–27. SKS.
- Korkiakangas, Pirjo 2006. Etnologisia näkökulmia muistiin ja muisteluun. Teoksessa Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä (toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen) sivuilla 120–144. Tietolipas 214. SKS. Helsinki.
- Kulha, Keijo K. 1969. Karjalaiset Kanta-Suomeen. Karjalaisen siirtoväen asuttamisesta käyty julkinen keskustelu vuosina 1944–1948. Jyväskylän yliopisto.
- Laitinen, Erkki 1995. Vuoden 1945 maanhankintalain synty, sisältö ja toteutus. Teoksessa Rintamalta raiviolle. Sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta. (toim. Erkki Laitinen) sivuilla 52–138. Atena. Jyväskylä.
- Leskelä-Kärki, Maarit 2012. Samastumisia ja etääntymisiä. Elämäkerta historiantutkimuksen kysymyksenä. Teoksessa Tulkinnan polkuja. Kulttuurihistorian tutkimusmenetelmiä (toim. Asko Nivala & Rami Mähkä) sivuilla 25–48. Turun yliopisto.
- Luoma, Niilo 1983. Maanmittaus Suomessa 1633–1983. Maanmittaushallitus 1983. Helsinki.
- Malinen, Antti 2015. Kodittomuutta ja kotien rauhaa. Kaupunkilaisten asuinolot. Teoksessa Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päätyminen 1944-1950 (toim. Ville Kivimäki & Kirsi-Maria Hytönen) sivuilla 127-149. Vastapaino. Tampere.
- Meinander, Henrik 2017. Kansallisvaltio: ruotsalaisuus Suomessa 1922–2015.
- Niiles, Kristiina 2008. Siirtolaisperhe kodissani tai naapurissani: lasten suhtautuminen sotien jälkeisiin siirtolaisiin Suomessa vuonna 1949. Jyväskylän yliopisto.
- Nummela, Ilkka 1993. Inter arma silent revisores rationum. Toisen maailmansodan aiheuttama taloudellinen rasitus Suomessa vuosina 1939–1952. Jyväskylän yliopisto.
- Paavolainen, Jaakko 2006. Biografisen tutkimuksen ongelmia. Teoksessa Yksilö ja yhteisö. Henkilöhistoriallinen keskustelu Suomessa 1930-luvulta 2000-luvulle (toim. Rami Kurth & Timo Soikkanen) sivuilla 44–59. Turun yliopiston Poliittisen historian tutkimuksia 28. Turun yliopisto.
- Palomäki, Antti 2011. Juoksuhaudoista jälleenrakennukseen: siirtoväen ja rintamamiesten asutus- ja asutokysymysten järjestäminen kaupungeissa 1940–1960 ja sen käännteentekevä vaikutus asuntopoliittikkaan ja kaupunkirakentamiseen. Tampere University Press. Tampere.
- Paukkunen, Leo 1989. Siirtokarjalaiset nyky-Suomessa. Jyväskylän yliopisto.
- Peltonen, Matti 1992. Matala katse. Kirjoituksia mentaliteettien historiasta. Hanki & Jää. Tampere.

- Portelli, Alessandro 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä (toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen) sivuilla 49–64. Suom. Salla Kivilaakso-Mendes & Saana Viertomanner. SKS. Helsinki.
- Pörhönen, Maili 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008 (toim. Minna Autio, Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi) sivuilla 94–104. Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisoasiain neuvottelukunta. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Pöysä, Jyrki 2006. Kilpakirjoitukset muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä (toim. Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo & Ulla-Maija Peltonen) sivuilla 221–244. SKS. Helsinki.
- Raivo, Petri 1995. Heijastuksia maisemaan. Ortodoksinen miljöö ja sodanjälkeinen asutustoiminta. Teoksessa Rintamalta raiviolle. Sodanjälkeinen asutustoiminta 50 vuotta. (toim. Erkki Laitinen) sivuilla 351–380. Atena. Jyväskylä.
- Raninen-Siiskonen, Tarja 1999. Vieraana omalla maalla. Tutkimus karjalaisen siirtoväen muistelukerronnasta. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 766. SKS. Helsinki.
- Rantala, Jukka 1997. Sopimaton lasten kasvattajaksi! Opettajiin kohdistuneet poliittiset puhdistuspyrkimykset Suomessa 1944–1948. Helsingin yliopisto.
- Rantanen, Päivi 1997. Suolatut säkeet. Suomen ja suomalaisten diskursiivinen muotoutuminen 1600-luvulta Topeliukseen. SKS. Helsinki.
- Renvall, Pentti 1965. Nykyajan historiantutkimus. 2. painos vuodelta 1983. WSOY.
- Ristikari Tiina, Törmäkangas Liisa, Lappi Aino, Haapakorva Pasi, Kiilakoski Tomi, Merikukka Marko, Hautakoski Ari, Pekkarinen Elina, Gissler Mika 2016. Suomi nuorten kasvuympäristönä. 25 vuoden seuranta vuonna 1987 Suomessa syntyneistä nuorista aikuisista. Nuorisotutkimusverkosto / Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 101. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Helsinki.
- Roiko-Jokela, Heikki 2004. Asutustoiminnalla sodasta arkeen. Teoksessa Suomen maatalouden historia 3. Suurten muutosten aika: jälleenrakennuskaudesta EU-Suomeen (toim. Pirjo Markkola) sivuilla 27–90. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 914:3. SKS. Helsinki.
- Roivainen, Arja 2018. Salmin keskikoulu Siilinjärvellä. Teoksessa Sama mua, uvvet rannat: salmilaiset 1948–2018 (toim. Hannu Heikkilä) sivuilla 253–259. Salmi-säätiö.
- Sallinen-Gimpl, Pirkko 1994. Siirtokarjalainen identiteetti ja kulttuurien kohtaaminen. Helsingin yliopisto.
- Sallinen-Gimpl, Pirkko 2005. Kokemustieto täydentää historiaa. Teoksessa Evakkolapset (toim. Anne Kuorsalo & Iris Saloranta) sivuilla 11–34. Gummerus. Helsinki.
- Salmivalli, Christina 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Gaudeamus.
- Soikkanen, Timo 1991. Yrjö Ruutu. Näkijä ja tekijä. WSOY.

Sulkunen, Irma 2016. Elias Lönnrot. Mies, myytti ja kansallinen historiankirjoitus. Teoksessa Usko, tiede ja historiankirjoitus. Suomalaisia maailmankuvia keskiajalta 1900-luvulle (toim. Irma Sulkunen, Marjaana Niemi & Sari Katajala-Peltomaa) sivuilla 300–332. Historiallisia tutkimuksia 271. SKS.

Syväoja, Hannu 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. PS-kustannus.

Syväoja, Hannu 2007. Isänmaallisuuskasvatus Suomen kansakoulussa. Teoksessa Koululaitos itsenäisen Suomen rakentajana (toim. Jouko Kauranne) sivuilla 117–145. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2007. Helsinki.

Säntti, Janne 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuuden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Tepora, Tuomas 2015. Sodan henki. Kaunis ja ruma talvisota. WSOY.

Tuominen, Marja 2015. Lapin ajanlasku. Menneisyys, tulevaisuus ja jälleenrakennus historian reunalla. Teoksessa Rauhaton rauha. Suomalaiset ja sodan päättyminen 1944-1950 (toim. Ville Kivimäki & Kirsi-Maria Hytönen) sivuilla 39-70. Vastapaino. Tampere.

Vainio-Korhonen Kirsi, 2017. Vastuullinen historia. Teoksessa Historiantutkimuksen etiikka (toim. Satu Lidman, Anu koskivirta & Jari Eilola) sivuilla 29–50. Gaudeamus.

Vihavainen, Timo 1991. Kansakunta rähmällään. Suomettumisen lyhyt historia. Otava. Keuruu.

Waris, Heikki 1952. Siirtoväen sosiaalinen sopeutuminen; tutkimus Suomen karjalaisen siirtoväen sosiaalisesta sopeutumisesta. Otava. Helsinki.

Virallisjulkaisut

Asetus oppikoulujen lukusuunnitelmista sekä valtion oppikoulujen oppiennätykset ja metodiset ohjeet 1941. Valtioneuvoston kirjapaino. Helsinki 1944.

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö: 2, Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Komiteamietintö N:o 3, Valtioneuvoston kirjapaino. Helsinki 1952.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, 1. Opetussuunnitelman perusteet. Komiteamietintö 1970: A 4. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1970.

Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö, 2. Oppiaineiden opetussuunnitelmat. Komiteamietintö 1970: A 5. Valtion painatuskeskus. Helsinki 1970-

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Kouluhallitus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 4. korjattu painos. Opetushallitus.

Suomen hallitusmuoto 94/1919

Verkossa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1919/19190094001> (viitattu 7.12.2018)

Välirauhansopimus1944

Verkossa: https://karjalankuvalehti.fi/sso/asiakirjat/moskova_valirauhansopimus_1944.pdf
(viitattu 12.8.2019)

Muistelmat

Vilkuna, Kustaa 1962. Sanan valvontaa. Sensuuri 1939–1944. Otava. Helsinki.

Virolainen, Johannes 1989. Siirtokarjalaiset 1941–1944: kotiinpaluu, jälleenrakennus, uusi lähtö. Otava. Helsinki.

Karttasimulaatio verkossa

Salmi, Tuomas 2016. Karelian migration visualization 1912–1966.

<https://tuomassalmi.com/siirtokarjalaiset-visualization/> (viitattu 12.8.2019)

Bibliografiat, matrikkelit ja tietokannat

Ellonen, Leena 2008. Suomen professorit 1640–2007. Professoriliitto 2008. Helsinki.

Helén, Maarit 1991. Elämäkertoja ja muistelmia. Kirjastopalvelu: Suomen kirjastoseura.

Helén, Maarit 1997. Elämäkertoja ja muistelmia. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu.

Hintsa, Helka-Liisa 1990. Luokanopettajat 1990. Huhmari. Karprint.

Jyväskylän yliopiston kirjaston systemaattinen kortistoluettelo, signum 5e8.

Kansallisbiografian verkkoversio. SKS.

<https://kansallisbiografia.fi/>

Kuka kukin on: henkilötietoja nykypolven suomalaisista 1964. Helsinki.

Kuka kukin on: henkilötietoja nykypolven suomalaisista 1978 (toim. Pentti Huovinen). Helsinki. Otava.

Nohrström, Kyllikki 1964. Elämäkertoja ja muistelmia: kirjaluettelo. Helsinki: Suomen kirjasto-seura.

Oppikoulujen opettajat 1967. Helsinki. Otava 1968.

Paksula, Aino 1980. Elämäkertoja ja muistelmia 1964–1979. Helsinki: Suomen kirjastoseura.

Suomen historiallinen bibliografia (vuodet 1944–1994). Suomen historiallinen seura.

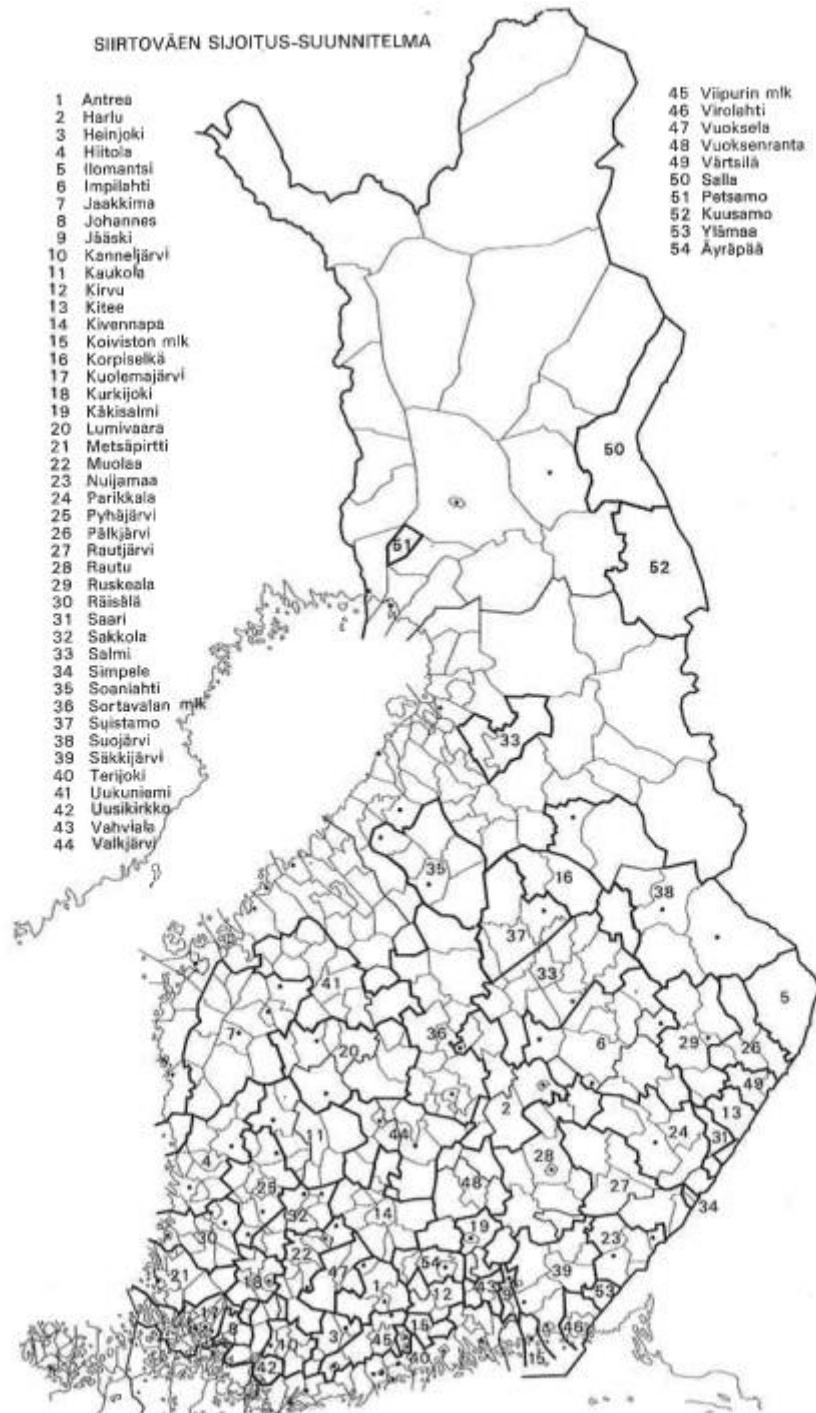
Suomen kirjallisuus: Aakkosellinen ja aineenmukainen luettelo (vuodet 1944–1994). Helsingin yliopiston kirjasto.

Viipurin läänin historiallinen bibliografia 1812–1944. Temaattinen kirjallisuusluettelo Suomen autonomian ja itsenäisyyden ajan Viipurin läänin käsittelevistä teoksista (toim. Olli-Matti Sopanen). Joensuun yliopisto 2004.

Verkossa: <https://www.luovutettukarjala.fi/HISTORIALLINEN%20BIBLIOGRAFIA.pdf>
(viitattu 29.5.2019)

Liitteet

Liite 1: Maataloussiirtoväen sijoitus suunnitelma 1945 (lähde: Maanmittaus Suomessa 1633–1983, s. 299)



Liite 2: Kansakoulun historian oppikirjojen tekijät

Kansakoulun historian oppikirjojen tekijät			
	Opettaja	Koulun hallinto	Muut
Castrén Matti J.	X		didaktikko
Heporauta F. A.	X		kansanrunouden tutkija
Hinkkanen A.	X	X	
Huttunen Veikko	X	X	paikallishistorioitsija
Jutikkala Eino			professori
Juva Einar			professori
Keskinen Eino	X		
Mantere Oskari	X	X	poliitikko, pääministeri, tohtori
Merikoski Kaarlo	X	X	
Ora Yrjö		X	seminaarin lehtori
Ottelin A. K.	X	X	kasvatustieteen tohtori, seminaarinjohtaja
Salmela Alfred	X	X	
Sarva Gunnar		X	historiantutkija, tohtori
Stenberg Kay	X	X	
Vehvilä Salme	X		oppikoulun lehtori

Taulukko 1 Kansakoulun historian oppikirjojen tekijöiden ammatilliset taustat

Liite 3: Kansakoulun lukukirjojen tekijät

Kansakoulun lukukirjojen tekijät			
	Opettaja	Koulun hallinto	Muut
Airila Martti	X	X	kouluneuvos, professori
Alanen Aulis J.	X		professori
Björkell Signe	X		
Cavonius Gösta	X	X	
Haavio Martti			kirjailija, virkamies, professori
Hannula Mandi	X		poliitikko
Hinkkanen, A.	X	X	
Hollmérus Ragnar		X	kirjailija
Horma K. A.	X		
Huntuvuori Hilda	X		kirjailija
Hälinen Kaisa			kasvatustieteilijä
Konttinen Aili	X		lastenkirjailija
Kuosmanen Paavo	X	X	
Malmberg Richard	X	X	kirjailija
Mustonen Kerttu			sanoittaja, kirjailija
Mäkelä Väinö	X		kirjailija
Nyström Elsa	X		
Oksala Ohto		X	professori
Paalanen Esteri	X		lastenkirjailija
Penttilä Aarni			professori
Saarimaa E. A.	X		kielentarkastaja
Salmela Alfred	X	X	
Salo Aukusti			professori
Salola Eero	X		
Schoultz Solveig von	X		kirjailija
Somerkivi Urho	X	X	
Topelius Zacharias			kirjailija, professori
Tynni Aale			kirjailija, kääntäjä
Valtasaari Antero	X		

Taulukko 2 Kansakoulun lukukirjojen tekijöiden ammatilliset taustat

Liite 4: Peruskoulun historian oppikirjojen tekijät

Peruskoulun historian oppikirjojen tekijät			
	Opettaja	Koulun hallinto	Muut
Ahlskog Holger		X	
Ahonen Sirkka	X		tutkija, professori
Castrén Matti J.	X		didaktikko
Hannula Seppo			opetusneuvos
Huttunen Veikko	X	X	paikallishistorioitsija
Kaakinen Olavi	X		
Katajamäki Unto		X	kirjailija
Kinnunen Pertti	X		
Koskull Walter von		X	filosofian tohtori, tutkija
Laitinen Maija-Liisa	X		
Lappalainen Osmo	X	X	
Mäkelä Aimo	X	X	
Nyberg Folke	X		kirjastonhoitaja
Peltovuori Risto	X		paikallishistorioitsija, tutkija
Rytkönen Jorma	X		kirjailija
Sandholm Sören	X	X	
Tiainen Sakari		X	
Viecki Anja	X		paikallishistorioitsija
Voijola Seija	X		historioitsija
Ylikangas Heikki			historiantutkija, professori
Zetterberg Seppo			historiantutkija, professori

Taulukko 3 Peruskoulun historian oppikirjojen tekijöiden ammatilliset taustat