

**Sisällissodan diskurssit 1960- ja 2000-luvun
historian oppikirjoissa.**

Markus Haarakoski & Mikko Seppänen

Luokanopettajakoulutus/ Kasvatustiede

Pro gradu-tutkielma

Kevät 2012

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: Sisällissodan diskurssit 1960- ja 2000- luvun historian oppikirjoissa

Tekijät: Markus Haarakoski & Mikko Seppänen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/ luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 98

Vuosi: 2012

Tiivistelmä:

Tutkimme Pro gradu-tutkielmassamme 1960- ja 2000-luvun historian oppikirjoja diskurssianalyysin keinoin. Tarkastelun kohteena on oppikirjojen vuoden 1918 Suomen sisällissotaa koskeva diskurssi. Tutkielmassamme vertailemme oppikirjojen välisiä diskursseja ja tavoitteenamme on löytää hegemonisia diskursseja ja myös niistä poikkeavia oppikirjojen diskursseja sisällissodasta. Vertailemme 2000-luvun oppikirjoja toisiinsa, mutta myös 1960-luvun oppikirjoihin. Keskitymme analyysissä viiteen analyysikysymykseen, joiden avulla etsimme eri diskursseja.

Olenneisimpia tuloksia 1960-luvun oppikirjoista on, että niiden sisältämät diskurssit ovat hyvin voittajakeskisiä. Valkoista voittajaa ei juurikaan kritisoida oppikirjoissa. Valkoiselle väkivallalle haetaan oikeutusta monin eri tavoin ja terrorismi liitetään enemmän punaisten toimintaan. Koska vapaussodan diskurssi on niin vahvaa, näkyvät punaiset ja venäläiset viholliskuvina.

2000-luvun oppikirjojen diskurssit ovat selkeästi monipuolisempia 1960-luvun oppikirjoihin verrattuna. Varsinkin useat mikrohistorialliset otteet luovat oppikirjoihin moniperspektiivisyyttä antamalla äänen aikalaishetkille. Kuvia uusissa oppikirjoissa on selkeästi enemmän, mikä omalta osaltaan luo diskursseja. Voittajan historia on siirtynyt enemmän taka-alalle ja siihen suhtaudutaan kriittisemmin.

Avainsanat: Sisällissota, diskurssianalyysi, oppikirja

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x

University of Lapland, Faculty of Education

The title of the pro gradu thesis: Sisällissodan diskurssit 1960- ja 2000- luvun historian oppikirjoissa

Author(s): Markus Haarakoski & Mikko Seppänen

Degree programme / subject: Education/ Class teacher

The type of the work: pro gradu thesis laudatur thesis

Number of pages: 98

Year: 2012

Summary:

The aim of this thesis is to research the 1960s and the 21st century history textbooks. We use discourse analysis as our main research method. On textbooks we examine the Finnish civil war (1918) discourse. By comparing different discourse in textbooks our objective is to find hegemonic and variant discourses concerning civil war. We compare the 21st textbooks with each other and also with the 1960s history textbooks. In our analysis we focus on five different perspectives.

The essential conclusion of the 1960`s history textbooks is that the discourses are primarily focused on winner`s discourse. Textbooks don`t much criticize the white winner and profiles of civil war are also focused on the white side. The textbooks try to show different explanations or justifications for the white violence. The civil war terror is mostly linked to the red side. The discourse of the civil war in textbooks is shown like the war of independence. The red side and the Russians are shown as the enemy.

The discourses in the 21st century textbooks are a lot more complex compared to the 1960s. The use of microhistory brings a multiperspective view to textbooks. There are a lot more pictures in the 21st century textbooks which also create discourses. The winning side history has been moved to the background and their story has also been concerned more critically than the losing side story.

Keywords: Civil war, discourse analysis, textbook.

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Library

I give a permission the pro gradu thesis to be read in the Provincial Library of Lapland

Sisällysluettelo

1. Johdanto.....	1
2. Teoreettinen tausta.....	3
2.1 Oppikirja tutkimuksen kohteena	3
2.2 Oppikirjan historiallinen tausta	4
2.4 Historiatiede	9
2.5 Historian opetus ja oppimiskäsitys 1960- ja 2000-luvulla.....	12
3. Tutkimusmenetelmä ja aineisto	19
3.1 Diskurssianalyysi.....	19
3.1.1 Diskurssit	20
3.1.2 Diskurssi ja konteksti	21
3.1.3 Diskurssi ja hegemonia	22
3.2 Aineiston esittely	23
3.3 Aineiston analyysi	25
3.4 Tutkimusongelma ja tehtävä	27
4. Sisällissodan diskurssit.....	29
4.1 Sukupuolten roolit	29
4.1.1 1960-luvun oppikirjojen sukupuolten roolit	29
4.1.2 Sukupuolten roolit 2000-luvulla	30
4.1.3 Sukupuolten roolit kuvissa	32
4.1.4 Yhteenveto.....	33
4.2 Sodan kauhu	34
4.2.1 Sodan kauhu 1960-luvun oppikirjoissa	35
4.2.2 Sodan kauhu 2000-luvun oppikirjoissa.	40
4.2.3 Sodan kauhu kuvissa	45
4.2.4 Yhteenveto.....	46
4.3 Sodan sankarikuvat.....	48
4.3.1 1960-luvun sankarikuvat	48
4.3.2 2000-luvun sankarikuvat	51
4.3.3 Sodan sankarit kuvissa	55

4.3.4 Yhteenveto.....	55
4.4 Viholliskuvat.....	57
4.4.1 1960-luvun viholliskuvat.....	57
4.4.2 2000-luvun viholliskuvat.....	60
4.4.3 Yhteenveto.....	67
4.5 Oppikirjojen kuvien diskurssit.....	68
4.5.1 1960-luvun kuvat.....	68
4.5.2 2000-luvun kuvat.....	70
4.5.3 Yhteenveto.....	76
5. Johtopäätökset.....	79
Lähteet.....	85

1. Johdanto

Suomen itsenäistymisen alkutaival ei ollut ruusuinen ja kansalliset ristiriidat kärjistyivät vuoden 1918 sodaksi. Suomen sisällissota jätti arvet myös seuraaville sukupolville, koska sodassa taistelivat suomalaiset vastakkain ja julmuuksia tapahtui molemmin puolin. Kansa jakautui kahtia ja hävinnyt osapuoli jäi katkeraksi voittajan historian varjossa. Sotien tulkinnat muuttuvat ajan edetessä ja näkökulmat ovat erilaisia eri aikoina. Vuoden 1918 sotaa onkin nimitetty monella eri tavalla, esimerkiksi vapaussodaksi, kansalaissodaksi ja punakapinaksi. Suomen sisällissotaa on tutkittu paljon¹, ja sodan tulkinnat ja suhtautuminen sotaan ovat vaihdelleet esimerkiksi poliittisen ja kulttuurisen ilmapiirin mukana. Esimerkiksi nationalismi, Neuvostoliiton miellyttämisen tarve ja Neuvostoliiton romahtaminen vaikuttivat sisällissodan tulkintoihin. Kulttuurin puolelta esimerkiksi Väinö Linnan romaanit ovat olleet vahvasti vaikuttamassa historiankäsityksiin.²

Koulun rooli oppilaiden virallisen historiakuvan muodostajana on merkittävä, vaikka sen merkitys onkin vähentynyt muun historiakulttuurin rinnalla. Esimerkiksi elokuvat, kirjat ja pelit ovat entistä vahvemmin muodostamassa nuorten historiakuva.³ Koska oppikirja on opettajan ja oppilaiden tärkeä työväline, on sen merkitys opetuksessa suuri. Se, miten tieto on oppikirjoihin prosessoitu, vaikuttaa opettajan opetukseen sekä oppilaan oppimisstrategiaan.⁴ Oppikirjat ohjaavat huomattavasti opettajan työtä. Esimerkiksi Pauli Arolan mukaan kouluissa opetetaan oppikirjaa eikä opetussuunnitelmaa, minkä vuoksi ei ole aivan sama mitä diskursseja oppikirjat sisältävät.⁵

Tutkielmamme tavoitteena on tutkia sisällissodan diskursseja 1960- ja 2000-luvun keskikoulun ja peruskoulun historian oppikirjoissa. Tarkastelemme, miten ja mitä sisällissodasta on oppikirjoissa kerrottu, ja miten ja mitkä diskurssit ovat muuttuneet. Tutkielmamme menetelmä on diskurssianalyysi ja ennen kaikkea aineistolähtöinen diskurssianalyysi. Diskurssianalyysi ei ole pelkästään menetelmä, vaan

¹ Karttunen 2007, 10.

² Tikka 2004, 13–14.

³ Rantala 2012, 8–9.

⁴ Julkunen 1988, 12.

⁵ Arola 1992, 12.

myös teoreettinen viitekehys, joka vaikuttaa konkreettisesti tutkimusongelman muodostamiseen.

Valitsimme tämän aiheen, koska olemme molemmat kiinnostuneita historiasta ja halusimme yhdistää sen kasvatustieteelliseen tutkimukseen. Valitsimme aineistoksi nimenomaan oppikirjat, koska oppikirjat ovat niin keskeisessä roolissa tulevassa ammatissamme, luokanopettajan työssä. Koska koulussa opetettava historia on yksi merkittävimmistä historiakuvan luoista, halusimme nimenomaan tutkia, millaista historiaa on luotu ja luodaan oppikirjojen kautta.

Historia on aina ajankohtaista, kysymys on vain siitä, löytääkö tutkija uuden näkökulman tutkimukseensa. Historian opetuksessa elää useita eri ajoilta olevia ilmiöitä rinnakkain. Sukupolvia sitten tehdyt ratkaisut historian sisällön ja asetelman määrittelyssä ohjaavat edelleen oppiaineen sisältöä ja arkista opettamista.¹ Diskurssien tutkiminen on myös hyvin ajankohtaista, koska ne ovat aina muutoksenalaisia ja diskurssit kertovat kulttuurin syvärakenteista eri aikoina. Vertailemalla menneisyyden diskursseja nykyisiin voi tutkija löytää myös nykyisyydestä uutta.

¹ Arola 2002, 31–32.

2. Teorettinen tausta

Yleisesti oppikirja määritellään teokseksi, joka on laadittu opetus- ja oppimistarkoituksia varten.¹ Oppikirjan tärkein tehtävä on edistää oppimista.² Opetuskäytössä on kuitenkin ollut ja on edelleen teoksia, joita ei ole varta vasten tehty opetuskäyttöön. Itse asiassa pelkästään opetusta varten tehdyt teokset ovat melko uusia kirjojen historiassa.³ Oppikirjoja pidetään yhtenä tietokirjallisuuden lajina, vaikka perinteisesti oppikirjat erottaa jo rakenteensa ja ulkonäkönsä puolesta muista tietokirjoista. Koska opinalat, kuten historia, ovat hyvin laajoja, täytyy oppisisältö jakaa tarkoituksen mukaisiin pienempiin osiin oppijan iän, tason ja tavoitteiden mukaan. Oppikirjan sisältö on siis tietoisesti valittava ja rajattava. Osa oppikirjoista on tehty ennalta määrättyjä oppisisältöjä noudattaen, osa taas on tehty vapaamuotoisemmin, ei niin tiukasti rajattujen oppisisältöjen mukaan.⁴ Tästä syystä oppikirja kuvaa aikaansa ja opetuksen historiaa, koska kirjoihin tallennetaan asioita, joita on omana aikana pidetty tärkeinä.⁵

Oppikirjan sisällöltä vaaditaan, että se on tieteellisesti ajantasaista, pätevää ja olennaista. Sen tulisi myös vastata oppimiselle asetettuja tavoitteita ja reagoida niiden muutoksiin.⁶ Oppilaan näkökulmasta kirjan sisällön tulisi olla motivoivaa ja aktivoivaa.⁷ Koska oppikirjat nähdään tietokirjoina (popularisoituina tieteellisinä teksteinä), pidetään niitä luotettavina auktoriteetteina.⁸ Oppikirjat voidaan nähdä myös virallisen ideologian tai instituution ääneksi, joten on syytä ottaa huomioon, että oppimisella ja tekstillä on arvosidonnainen ulottuvuus.⁹

2.1 Oppikirja tutkimuksen kohteena

Oppikirjaa on käytetty tutkimuksen kohteena melko yleisesti ja oppikirja tarjoaakin monia näkökulmia tutkimukseen. Myös historian oppikirjoja on tutkittu, esi-

¹ Lappalainen 1992, 11; Häkkinen 2002, 11.

² Wikman 2004, 23.

³ Lappalainen 1992, 11.

⁴ Häkkinen 2002, 11.

⁵ Lappalainen 1992, 12.

⁶ Wikman 2004; Alanen 1974, 10–22.

⁷ Väisänen 2005, 3.

⁸ Sormunen 2004, 200.

⁹ Heikkinen 2000, 322; Savolainen 1998, 18–19, 84–86; Selander 1991, 46; Wikman 2004, 24–25.

merkiksi Jaakko Väisänen (2005) väitöskirjassaan vertasi kriittisen diskurssianalyysin avulla 1960-luvun ja 1990-luvun lukion historian oppikirjoja¹. Lapin yliopisto on julkaissut Leo Pekkalan (1999) väitöskirjan, jossa tutkittiin englanninkielisten historianoppikirjojen antamaa kuvaa Pohjoismaista². Eugene F. Provenzo JR, Annis N. Shaver ja Manuel Bello (2011) ovat käyttäneet samantyyppistä analyysimenetelmää tutkimuksessaan kuin me, joskin eri näkökulmasta katsoen³. Marja-Liisa Julkunen (1988,1989) on tutkinut oppikirjoja useammastakin näkökulmasta. Hän on käyttänyt oppikirjoja tekstianalyysin kohteena ja tutkinut myös oppikirjojen tapaa opettaa käsitteitä⁴. Oppikirjojen kuvitusta on tutkinut esimerkiksi Matti Hannus (1996), joka pohti kriittisesti 1990-luvun oppikirjojen kuvitusta⁵.

Yhteistä monille tutkimuksille on oppikirjojen diskurssien tutkiminen. Suomessa diskursseja vertailevia tutkimuksia on tehty pääsääntöisesti lukion oppikirjoista. Yhteistä oppikirjojen diskursseja tutkiville on se, että diskurssitutkimus nähdään sekä metodisena että teoreettisena viitekehyksenä, varsinkin kriittisen diskurssianalyysin käyttäjille⁶. Liikkuvan metodisen ja teoreettisen viitekehyksen puolesta diskurssitutkimus sopii yhteen sekä kasvatus-, historia- että yhteiskuntatutkimuksen kenttiin. Tämä näkyy esimerkiksi edellä mainituista tutkimuksista.

2.2 Oppikirjan historiallinen tausta

”Oppikirjalla” on kristillisessä Euroopassa pitkä traditio koulutuksessa. Satoja vuosia kirjoja on silmäilty opetuksen tavoitteita ja sisältöjä silmällä pitäen. Pyhien kirjojen todenperäisyyttä ei saanut kyseenalaistaa. Kirja nousi keskeiseksi osaksi oppineen urakehitystä. Uskonpuhdistuksen periaatteisiin kuului, että Jumalan sana saavuttaisi kaikki ihmiset heidän omalla äidinkielellään. Jos kirjakieltä ei ennestään ollut, se oli luotava. Ensimmäinen suomeksi painettu teos (ja samalla oppikir-

¹ Väisänen 2005.

² Pekkala 1999.

³ Provenzo, Annis & Shaver 2011.

⁴ Julkunen 1988; Julkunen 1989.

⁵ Hannus 1996.

⁶ Esim. Väisänen 2005.

ja) oli Mikael Agricolan ABC-kirja eli aapinen, jonka tarkkaa ilmestymisvuotta ei tiedetä, mutta todennäköisesti se ilmestyi vuonna 1543.¹

1860-luvulla suomenkielisiä oppikirjoja oli vielä vähän ja niiden käyttöä saatettiin jopa pitää epäsovivana, koska ne eivät olleet lapsille tarpeeksi havainnollisia. Kuitenkin oppikoulun tarpeisiin kirjoitetut kirjat vaikuttivat opettajien laatimiin opetussuunnitelmiin, koska heillä ei ollut muuta ohjenuoraa. Suomenkielinen kansakoulu aloitti toimintansa vuonna 1866. Sen johdosta yhtäläinen ja yleissivistävä perusopetus alkoi levitä Suomessa, mutta se ei kuitenkaan vielä tavoittanut koko kansaa. Vasta vuonna 1921 kansa velvoitettiin osallistumaan opetukseen yleisellä oppivelvollisuudella.²

1800-luvun alku- ja keskivaiheilla suomenkielisiä oppikirjoja laadittiin pitkälti aatteen vuoksi, koska kaupallisia kustannusliikkeitä ei juuri ollut ja markkinat olivat pienet. 1870-luvulla kirjojen kustantaminen alkoi eriytyä omaksi yritysmuodokseen. Uranuurtajia olivat Weilin & Göös, jotka tekivät oppikirjoja ja koulutarvikkeita. 1890-luvulla alalle syntyi kilpailua, kun kirjoja alkoivat julkaista Werner Söderström ja Otava. Kirjojen kieliasu ja laatu paranivat huomattavasti. Taloudellisesti menestyksekkäimpiä olivat kansakoulujen oppikirjat. Oppikirjojen hyvän menekin vuoksi otti kustantaja uuden roolin. Kustantajat alkoivat itsenäisesti ohjailla oppikirjatuotantoa ja hankkivat työhön parhaat mahdolliset tekijät.³

Koulukirjojen kehitys on myötäillyt sekä koulujärjestelmän, tiedon tason, että opetusmenetelmien kehitystä. Aikojen muuttuminen näkyy sekä oppikirjojen ulkoasussa että sisällössä, vaikka opetussisältö on sinällään säilynyt samana. 1970-luvulla koitti oppikirjallisuuden kannalta kiihkeä kasvukausi, koska Suomen koulujärjestelmää uudistettiin ja peruskouluja perustettiin. Muutoksen johdosta oppikirjojen menekki kasvoi rajusti, kun uusia peruskoulun oppikirjoja alettiin hankkia. Koulujen määrärahat olivat runsaat, koska kouluihin hankittiin sellaisiakin kirjoja, jotka eivät oppikurssien sisällön kannalta olleet pakollisia. Menekkiä lisäsi

¹ Häkkinen 2002, 14, 23; Iisalo 1991, 45.

² Häkkinen 2002, 58, 60.

³ Häkkinen 2002, 65, 67–70.

myös se, että monet oppikirjat olivat kertakäyttökirjoja, joihin oppilaat tekivät tehtäviä ja omia merkintöjään.¹

Oppikirjat on täytynyt tarkastuttaa ja hyväksyttää kouluhallituksella aina 1990-luvun alkuvuosiin asti. Tarkastus oli tsaarivallan perua, jolla pyrittiin tarkoituksenmukaisuuteen ja opetussuunnitelman noudattamiseen oppikirjoissa. Tarkastajat kiinnittivät huomiota varsinkin oppikirjan kielen käyttöön; kirjakielisyyteen sekä arkikielisten ja monimerkityksisten ilmausten välttämiseen.² Oppikirjan sisältö ei saanut poiketa opetussuunnitelman mukaisesta asiajärjestyksestä. Kirjan koko oli myös tiukasti rajattu lääketieteellisin perustein.³ Vuoden 1991 organisaatiomuutoksen myötä kouluhallituksesta tuli opetushallitus, jonka jälkeen oppikirjojen tarkastusmenettelystä luovuttiin.

Tarkastusmenettelystä luopumisen johdosta oppikirjan voi nykyään kirjoittaa ja julkaista kuka tahansa. Tästä syystä opettajien vapaus ja vastuu oppikirjojen valinnoista ja arvioinnista on kasvanut. Kustantajat kilpailevat keskenään julkaisemalla yhä houkuttelevampia teoksia ja päivittämällä vanhempia painoksia. Oppikirjojen muutokset voivat olla pientä pintaremonttia tai merkittäviä oppimista ja opettamista parantavia uudistuksia. Periaatteessa opettaja voi myös olla käyttämättä mitään oppikirjaa, jos hän katsoo paremmaksi järjestää opetuksen muulla tavalla.⁴

2.2.1 Opetuksen tavoitteet oppikirjojen takana

1960-luvulla käytettiin vuonna 1952 julkaistua varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelmaa kansakouluissa.⁵ Opetussuunnitelmassa muun muassa pohdittiin ja ohjeistettiin oppikirjojen sisällöllisiä ja käytännöllisiä asioita. Tarkasti laaditut vanhat opetussuunnitelmat avaavat ikkunan suomalaisen oppikirjan ja koulun menneisyyteen. Vaikka tutkielmamme keskittyy enemmän keskikoulun oppikir-

¹ Häkkinen 2002, 75, 78.

² Häkkinen 2002, 78; Ahonen 1994a, 51; Väisänen 2005, 11.

³ Ahonen 1994a, 51.

⁴ Häkkinen 2002, 78–79; Ahonen 1994a, 51.

⁵ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952.

joihin, kertovat kansakoulujen opetussuunnitelmat ja komiteamietinnöt oman aikansa oppikirjakäsityksistä.

1950-luvulla kiinnitettiin huomiota oppikirjojen uudistamiseen ja ajan tasalla pitämiseen. Oppikirjojen merkittävä vaikutus opetuksen kulkuun nostettiin esille ja uudistuksia vaadittiin. Oppikirjan ei haluttu ohjaavan opetusta liikaa. Varsinkin oppikirjan laatuun kiinnitettiin huomiota, sisällön tuli olla mahdollisimman objektiivista ja hyväksytyjen tavoitteiden mukaista. Erityisen tärkeäksi nähtiin se, että jokaisen oppikirjan kieliasun tuli olla oikeakielistä eikä liian vaikeita oppisanoja sisältävää. Myös painoteknillisiin asioihin haluttiin muutosta, esimerkiksi taittoon, kuvitukseen ja paperin laatuun.¹

Oppikirjojen laajuudesta ei oltu yksimielisiä. Ala-asteen oppilaille haluttiin lyhytsanaisia ja selkeitä oppikirjoja, kun taas ylimmillä asteilla oppikirjat saivat olla melko laajoja ja kielellisesti kehittäviä. Oppikirjojen ei haluttu sisältävän sellaista ainesta, joka oli oppilaille merkityksetöntä. Eniten ristiriitaa syntyi oppikirjojen sisältöjen suppeudesta. Suppeaksi tiivistetyt oppikirjat koettiin kuiviksi, eikä niitä pidetty ajanmukaisina. Oppikirjojen toivottiin myös ottamaan huomioon erilaiset oppilaat ja koulut. Valinnaisuus ja eritasoiset tehtävät olivat tärkeitä, koska niiden nähtiin edistävän itsenäisen työskentelyn taitoa ja halua.²

1960-luvun nuoriso, eli suuret ikäluokat toivat politiikkaan uusia sisältöjä ja kapinoivat auktoriteetteja vastaan. Varsinkin vasemmistoradikalismi haastoi keskiluokkaiset arvot niin politiikassa kuin kulttuurissa³. Poliittiseen keskusteluun uudeksi sisällöksi nousi tasa-arvo, solidaarisuus ja vapauden teemat. Muutoksia tapahtui monella rintamalla: toisen maailmansodan jälkeinen rakennemuutos, kaupungistuminen, kulutusyhteiskunnan läpimurto ja kansalaisliikkeen poliittinen toiminta.⁴ Aikaisempien käsitysten kyseenalaistaminen johti niin sanottuun

¹ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 206.

² Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 119, 206.

³ Erola, Wilska & Ruonavaara 2004, 18.

⁴ Heinonen 2005, 145–164.

1960-luvun hegemonian¹ kriisiin, joka aiheutti muutospaineita yhteiskuntaa, historiatiedettä, opetusta ja oppikirjaa kohtaan.

Vuonna 1966 alettiin valmistella peruskoulun opetussuunnitelman perusteita. Valmis komiteamietintö julkaistiin 1970-luvun alussa. Komiteamietintö kuvaa 1960-luvun lopun ajatuksia esimerkiksi oppikirjoista.² 1960-luvulla tiedostettiin, että esimerkiksi oppikirjat tiedonvälittäjänä saattoivat olla ei-objektiivisia. Tämä saattoi ilmetä niin, että joitakin asioita karsittiin pois ja joistakin vaiettiin tyystin. Myös tasapuolisuuden puute nähtiin ongelmaksi. Oppikirjoissa annettiin paljon tilaa sellaisille seikoille, joihin kirjan tekijä suhtautui myönteisesti ja kielteisten asioiden esittäminen rajoitettiin minimiin. Tasapuolisuuden ongelma ei ollut pelkästään oppikirjoissa, vaan myös opettajien rooli nähtiin merkittäväksi.³ Edellä oleva diskurssi kuvaa hyvin 1960-luvulla alkanutta vaatimusta suomalaiskansallisen historian tutkimuksen uudistamisesta, jonka pyrkimyksenä oli purkaa vanhoja myyttejä. Myös Suomen historian sisäiset ristiriidat haluttiin nostaa esille.⁴

Oppikirjojen sisällön tuli vastata oppilaan ikäkautta, elämysmaailmaa ja olla riittävän yksinkertaista. Oppikirjaan tuli liittää kuvamateriaalia, esimerkiksi kuvia, taulukoita ja karttoja. Materiaalin tuli olla tarkoin valittua, ettei se kiinnittänyt oppilaan huomiota epäolennaisiin seikkoihin. Sanaston tuli olla ikäkauden mukaista, mutta oppilaiden kielessä esiintyvän slangin esittäminen ei ollut suotavaa. Oppikirjan rinnalle suosittiin liitettäväksi oheismateriaalia, joka havainnollisti ja elävöitti kirjan sisältöä.⁵

Oppikirjan rooli ja merkitys koettiin edelleen tärkeäksi osaksi koulua. Oppikirjojen avulla oppilaiden tuli löytää oppimisen kannalta keskeiset asiat. Kirjat tuli laatia niin, että ne tehokkaasti auttoivat itsenäistä opiskelua ja kehittivät oikeanlaisia opiskelutapoja. Oppikirjoista ei kuitenkaan saanut muodostua opetusta kahlitseva väline, eikä niiden saanut olla liian yksinkertaistettuja. Sillä tällöin vaarana oli se, että oppikirjat tarjoavat oppilaille vain omaksujan roolin. Oppilaiden aktiiv-

¹ Uljas 2012, 18. Hegemonian käsite voidaan määrittää eliitin tavaksi pitää yllä yhteiskunnallista todellisuutta ja valtion luonnetta.

² Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. 1970.

³ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. 1970, 33.

⁴ Kettunen 1990, 186.

⁵ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. 1970, 117.

visuuden herättämiseksi kirjoihin tuli voida tehdä merkintöjä. Myös oppikirjojen painoon kiinnitettiin huomiota, niiden tuli olla tarpeeksi keveitä, että oppilaat jaksoivat niitä kantaa.¹

Historian opetuksessa ei pidetty pahana sitä, että oppikirjat ja oppimateriaalit sisälsivät paljon tekstiä. Niiden katsottiin elävöittävän opetusta ja herättävän kiinnostusta historiaa kohtaan. Suomen historian opetuksessa sallittiin sekä Suomea käsittelevät oppikirjat, että myös yhdistetyt yleisen ja Suomen historian oppikirjat.²

1950-luvulla oppikirjoihin haluttiin enemmän ainesta muinaissuomalaisten historiasta, Venäjän historiasta ja varsinkin uusimman ajan historiasta. Ruotsi-Suomen aikaa käsiteltiin opetussuunnitelmakomitean mielestä liikaa. Lisäksi haluttiin nostaa hengen suurmiehet ja arkipäivän tuntemattomat sankarit esille poliitikkojen ja sotapäälliköiden varjosta. Opetuksen pääpaino haluttiin siirtää rauhallisen kulttuurin ja rakentavan yhteiskuntakehityksen esittämiselle. Opetussuunnitelmakomitean mietinnön mukaan tuli saada uusia oppikirjoja, jotka huomioivat uudet tavoitteet ja lapsipsykologiset vaatimukset.³

2.4 Historiatiede

Historia ei ole sama kuin menneisyys, vaan historia on niitä merkityksiä, joita historiantutkija menneisyydelle antaa.⁴ Historia on empiirinen aine, joka pohjautuu empiiriseen todistusaineistoon, eli lähteisiin. Lähteet ovat menneisyyden jättämiä todistuskappaleita, joita historiantutkija tulkitsee niiden ajallista yhteyttä silmällä pitäen. Eli tutkija tulkitsee lähdeä siitä kontekstista, jossa lähde on tehty. Muutos on historiallisen tiedon keskeinen käsite⁵.

Tutkimuksemme kannalta on olennaista taustoittaa historiatieteen vaiheita 1960-luvulta 2000-luvulle. Muutokset historiantieteessä vaikuttavat aina myös koulu-

¹ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 1. 1970, 117.

² Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 35–36.

³ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 120, 126.

⁴ Arola 1992, 29.

⁵ Ahonen 1994a, 8, 10.

opetukseen ja oppikirjoihin. Juuri 1960-luvulla perinteinen historiantutkimus sai entistä enemmän kritiikkiä. Sen mukaan perinteinen historiantutkimus kirjoitti voittajien historiaa, kansallisvaltiomielistä politiikan ja päämiehien historiaa. Historia oli ikään kuin yksi suuri kronologinen putki, joka hukutti allensa monia historian toimijoita. 1960-luvulta lähtien alettiin käyttää termiä uusi historia, joka alkoi nostaa esiin aikaisemmin sivuutettuja aihepiirejä ja tutkimusmenetelmiä.¹

1970-luvulla koko historiatieteen mielekkyys kyseenalaistettiin. Postmodernin historiakritiikin mukaan historioitsijoiden rakentamat kertomukset eivät antaneet objektiivista kuvaa aikakauden tapahtumista, vaan olivat lähinnä fiktiota.² Monet perinteisen historian itsestäänselvydet ja perusolettamukset ovat rapsisseet viime vuosikymmenien aikana. Käsitys itsensä sammuttaneesta, arvoneutraalista tutkijasta on hylätty. Historia ei ole arvoneutraali tapa tarkastella menneisyyttä, vaan tutkijan henkilökohtaiset taustat ja motiivit vaikuttavat tulkintaan. ”Kielellinen käänne” on asettanut kyseenalaiseksi kielen neutraaliuden.³

Uusien historioiden myötä nykyaikaista käsitystä historian olemuksesta voidaan kutsua moniperspektiiviseksi.⁴ Tämä tarkoittaa sitä, että suuren kertomuksen sijaan historiaa voidaan tulkita monella eri tavalla. Menneisyyden ilmiöitä voidaan tarkastella perinteisen poliittisen historian näkökulmasta, mutta myös esimerkiksi vähemmistöjen, eri sukupuolten tai aatehistorioiden näkökulmasta. Kun historiaa katsellaan erilaisista näkökulmista ja käytetään erilaisia lähteitä, voidaan historiaa saada hyvin erilaista tietoa.⁵

Muutokset historiantieteissä vaikuttavat monella tavalla myös kouluopetuksen tavoitteisiin ja sisältöihin. 1960-luvulta 2000-luvulle historianopetuksessa on tapahtunut muutoksia, jotka ovat yhteydessä historiantieteen murroksille. 1960- ja 1970-luvuilla historianopetuksen keskeinen tehtävä oli rakentaa nationalistista kansakuntaa ja sen historiaa. Historiantieteiden muutoksien ja kansainvälisen kehityksen myötä suuresta kansallismielisestä kertomuksesta alettiin luopua ja histo-

¹ Van den berg 2010, 231; Katajala 1995, 9.

² Iggers 1997, 118–121.

³ Kalela 2000, 241–244.

⁴ Ahonen 1994a, 11; Virta 2008, 30.

⁵ Virta 2008, 30; Iggers 1997, 102; Kalela 2000, 240.

rian kasvatuksellinen tehtävä korostui.¹ Vaikka moniperspektiivistä näkökulmaa on käsitelty jo 1970-luvun saksalaisessa historian didaktiikassa, on se monikulttuurisuuden myötä tullut ajankohtaiseksi 2000-luvun historianopetuksessa.²

Menneisyys ei sinänsä ole historiaa. Menneisyyden esineet ja tekstit ovat itsessään mykkiä ja vasta niiden tulkinta muuttaa ne historiaksi. Tulkinnat sitovat esineet ja tekstit johonkin laajempaan kontekstiin, mutta tulkinnat eivät ole kyseenalaistamattomia lopullisia totuuksia. Eikä myöskään ammattihistorioitsijoiden tuotokset edusta lopullista totuutta, vaan historia on dynaamista, jatkuvasti muovautuvaa. Syynä tälle on se, että esille nousee uusia todisteita, jotka muovaavat vanhoja käsityksiä, mutta myös historian lähteille esitetyt uudenlaiset kysymykset antavat uudenlaisia vastauksia.³

Kouluopetukselle luo haasteita menneisyyttä koskevien esitysten laaja kirjo ja se, että historiatietoisuus muovautuu jatkuvasti uudelleen. Kognitiivinen oppimiskäsitys korostaa, että oppiminen vaatii informaation prosessointia ja vasta tämä synnyttää syväoppimista.⁴ Historiatietoisuuden käsite yhdistää menneisyyden, nykyisyyden ja tulevaisuuden käsitteelliseksi työkaluksi. 1990-luvulla historiatietoisuuden käsite on noussut yhdeksi keskeisimmistä historiadidaktiikan teemoista. Historiatietoisuuden käsitteeseen kiinnitetään huomiota myös luokanopettajien koulutuksessa⁵.

Sotien jälkeen historian oppikirjat joutuivat siivouksen kohteeksi, jonka tarkoituksena oli poistaa kirjoista poliittisesti sopimattomia ilmauksia, kuten Neuvostoliiton negatiivinen käsittely. Vanhat oppikirjat säilyttivät kuitenkin asemansa ja korjaukset jäivät kosmeettisiksi. Koulussa ja oppikirjoissa näkyi vielä 1950-luvulla sotia edeltänyt aika. Tästä ajasta irrottauduttiin vasta 1960–1970-luvuilla, kun koulu politisoitui suurten ikäluokkien toimesta ja peruskouluun siirtymiseen myötä.⁶ Historian opetus joutui tulilinjalle 1960-luvulla opiskelijaradikaalien toimesta. Sodan jälkeen syntynyt nuoriso piti opetusta oikeistolaisena ja taantumuksellise-

¹ Rantala 2008, 3–5.

² Virta 2008, 31–32; van den Berg 2010, 232–233.

³ Virta 2008, 17–18; Ahonen 1992, 81–82.

⁴ Pilli 1988, 66; Pilli 1992, 122–123, 131–133.

⁵ van den Berg 2010, 240.

⁶ Arola 2002, 19–20.

na. Oppiennätykset uudistettiin 1963, jolloin historian opetuksen paino siirtyi selvästi nykyaikaan ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin. 1960-luvulla oppimateriaaleja oli huomattavasti enemmän kuin sotaa edeltäneellä ajalla. Pohjoismaiden ja Neuvostoliiton kanssa harrastettiin oppimateriaalien tarkistustoimintaa, mikä oli omiaan tasoittamaan tulkintaeroja.¹

Historiallinen tieto on monivaiheisesti seulottua. Kaikki menneisyyden ilmiöt eivät jätä jälkiä, eikä kaikkea pystytä tutkimuksellisesti selvittämään. Se osa historiasta, joka on opetussuunnitelmissa ja oppikirjoissa, on valittu sen vuoksi, että sitä on pidetty tietämisen arvoisena. Sisällöt voivat olla erilaisia eri aikoina, koska menneisyyden merkitykset vaihtelevat. Menneisyyden avulla ihminen ymmärtää nykyhetkeä, mutta ihmisellä on taipumus tulkita menneisyyttä nykyaikansa antamista lähtökohdista.² Se, mitä tietoa pidetään totena, on enemmän kulttuurinen kuin tieteeseen liittyvä kysymys³.

2.5 Historian opetus ja oppimiskäsitys 1960- ja 2000-luvulla

Valtakunnalliset opetussuunnitelmat antavat opetuksen suunnittelulle käsitteelliset kehykset ja ne antavat kuvan siitä mitä historia on oppiaineena⁴. Vuoden 1952 kansakoulun opetussuunnitelmassa korostettiin historian oppiaineen kasvatuksellista tärkeyttä. Historian kolmeksi tärkeimmäksi tehtäväksi määriteltiin: 1) Opastaa lapsia tietämään ihmisten ja yhteisöjen elämästä eri aikoina, sekä omassa että vieraisissa maissa. Varsinkin sellaisia maita, joiden vaikutuksia Suomessa oli todettavissa. 2) Ohjata lapsia näkemään muutoksia, joita ajan kuluessa on ihmiskunnassa tapahtunut, sekä joissakin tapauksissa kiinnittää huomiota syysuhteisiin. 3) Saada oppilaat kiinnostumaan maailman nykyisestä tilasta ja lisätä ymmärrystä siitä, että nykyinen maailma muuttuu. Näiden kolmen tehtävän lisäksi historian opetuksen kautta tuli pyrkiä ohjaamaan lasta oikealla tavalla rakastamaan isänmaataan, että myös ymmärtämään vieraita maita ja kansoja.⁵

¹ Arola 2002, 21.

² Virta 2008, 17–18.

³ Kalela 1992, 25.

⁴ Ahonen 1994c, 12.

⁵ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 118.

Poliittisen- ja sotahistorian määrää haluttiin karsia ja niiden esittämisen henkeä muuttaa. Valloitusotien sijaan haluttiin korostaa vapaustaisteluita ja sotien kielteisiä seurauksia, esimerkiksi ihmisten kärsimyksiä ja sodasta seuraavia kostoajatuksia. Opetussuunnitelmakomitea piti perusteettomina sellaisia epäilyksiä, että painopisteen siirtäminen sotahistoriasta vaarantaisi oppilaiden kiinnostusta historiaa kohtaan. Sotahistorian vähemmän tärkeän aineksen tilalle haluttiin lisätä eri yhteiskuntaryhmien elämän olosuhteista ja asemasta kertovaa ainesta. Esimerkiksi talonpoikien, työmielien ja naisten aseman kehitystä haluttiin tuoda enemmän esille, koska niiden nähtiin aiemmin jääneen poliittisen- ja sotahistorian varjoon.¹

Komitea korosti myös eräitä seikkoja, joita historiaa opettaessa oli tuotava esiin. Vapaan yhteiskunnan merkitystä ja yksilön velvollisuuksia isänmaata kohtaan tuli valaista oppilaille. Komitea oli asettunut sille kannalle, että oppilaita tuli johdattaa näkemään yhteisymmärryksen, oikeudenmukaisuuden, tasa-arvoisuuden ja kansojen välisen luottamuksen tärkeät merkitykset. Historianopetuksessa ei tullut rajoitua vain käsittelemään mennyttä aikaa, vaan oppilaat tuli ohjata näkemään menneen vaikutus nykyisyyteen ja nykyisyyden vaikutus tulevaisuuteen.²

Valtion oppikoulujen oppiennätys vuodelta 1963 määritteli keskikoulun historian opetuksen päämääriä. Keskikoulun historian opetuksen tarkoituksena oli kehittää oppilaiden historian harrastusta ja perehdyttää heitä oman kansan ja tärkeimpien kulttuurikansojen menneisyyteen. Lisäksi historian opetuksen tavoitteena oli opastaa oppilaita ymmärtämään ajankohtaisia kansallisia ja kansainvälisiä ilmiöitä. Historian opetuksen päämääränä oli tiedollisen, historiallisen sivistyksen antaminen. Tiedollisten päämäärien lisäksi opetuksen rinnalla tuli pyrkiä kansan yhteisesti hyväksymiin sosiaalieettisiin päämääriin, esimerkkeinä isänmaanrakkaus, itsenäisyys, yhteiskunnallinen ja valtiollinen aktiivisuus.³

Opetuksen painopiste tuli siirtää uusimpaan aikaan, 1800–1900-lukuihin, koska niiden merkitys sen ajan ilmiöiden ymmärtämiselle koettiin tärkeäksi. Euroopan ulkopuolisten maiden historiaa tuli jossakin määrin lisätä, koska kaikkien maail-

¹ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 120–121.

² Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 121.

³ Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 3.

man kansojen riippuvuus toisistaan nähtiin ihmiskunnan kehityksen tieksi. Uusille painotuksille tilaa tekisi osaltaan sotahistoria ja kirkkohistoriallinen aines. Karsimisen ei kuitenkaan saanut johtaa historian oppikirjojen esitystavan niukkasanaisuuteen. Monipuolinen havainnollisuus nähtiin erittäin tärkeäksi etenkin keskikoulujen oppikirjoissa.¹

Suomen historian painopistettä haluttiin muuttaa niin, että kolmannes oppitunneista käytettiin Ruotsin vallan aikaan, kolmannes autonomian aikaan ja kolmannes itsenäisyyden ajan historiaan. Ruotsin vallan ajasta keskikouluissa haluttiin vähentää Vaasojen historiaa sekä Ruotsin ja Tanskan sotien yksityiskohtia. Uusimman ajan historiassa haluttiin painoarvoa lisätä varsinkin taloudellisiin ja yhteiskunnallisiin kysymyksiin. Suomen historiassa haluttiin painopistettä siirtää etenkin Suomen kulttuurihistoriaan.²

Historian opetuksessa tuli kiinnittää myös huomiota aineen opetuksen tarkoituksen ja merkityksen selvittämiseen konkreettisia esimerkkejä, rinnastuksia ja syyseuraus - suhteita käyttäen. Arvostelukykyä ja suvaitsevaisuutta kehitettiin tarkkailemalla historiallisia ilmiöitä eri näkökannoilta. Opettajia ohjeistettiin kiinnittämään huomiota objektiivisuuteensa, varsinkin käsitellessään sellaisia asioita, joiden arvoa ja merkityksiä hän väheksyi. Oppilaiden objektiivisen ajattelun ajateltiin edistävän kansalaisten välistä yhteistoimintaa ja kansainvälistä yhteisymmärrystä.³

Vuoden 1963 valtion oppikoulujen oppiennätyksissä huomioitiin myös oppilaiden murrosiän tuoma muutos oppilaissa. Oppilaat nähtiin kehityksessään kriittisiksi ja itsetehostuksessaan jopa viisasteleviksi. Opetuksen tuli mukautua oppilaiden murrosikää vastaavaksi. Historiallisten tarinoiden nähtiin menettäneen viehättyksensä ja tilalle tuli todellisuuden vaatimus, joten itsenäisten mielipiteiden muodostumiselle tuli antaa tilaa. Kertomisen ei enää nähty olleen toimiva opetustapa, vaan opetuksen tuli muuttua enemmän selittäväksi. Keskikoulussa kokonaisuuksien

¹ Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 5.

² Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 6–7.

³ Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 33–34.

hahmottaminen ja omien mielipiteiden perusteleva nähtiin opetuksessa tärkeäksi.¹

Keskikoulun historian opetuksen ensisijaisena tehtävänä pidettiin harrastuksen herättämistä. Tästä johtuen ei kokeiden järjestämistä pidetty tärkeänä. Enemmän painoarvoa annettiin oppilaiden pitämille esitelmille, vapaaehtoisille tutkielmille ja vierailuille. Opettajille tärkeäksi nähtiin eri opetustekniikoiden ja opetusvälineiden jatkuva kokeilu.²

Vuoden 1966 koulunuudistustoimikunnan mietinnöissä kirjataan arvojärjestelmän ja yhteiskunnan kehitystä. Koulunuudistuksen yhdeksi tärkeimmistä tehtävistä määriteltiin yksilönvapauden ja demokratian arvojen ja niiden kunnioittamiseen liittyvät asenteet koulussa. Nämä ovat saaneet yhteiskunnassa yhä suuremman merkityksen, joten koulunkin tuli kulkea ajan mukana. Komitea korostaa, että suomalainen yhteiskunta oli varsinkin 1960-luvulla voimakkaassa murroksessa, joka merkitsi koululaitoksen yhteiskunnallisten taustatekijöiden nopeaa muutosta. Kansainvälinen asema ja suomalainen demokratia olivat perusteellisesti muuttuneet suhteessa ympäröivään maailmaan. Passiivisesta asenteesta oli siirrytty aktiiviseen yhteistoimintaan muun maailman kanssa.³

Vuonna 1966 asetetun ja 1970 julkaistun peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietinnöistä saadaan kuva 1960-luvun lopun historian opetuksen suunnista. Historian opetuksen tavoitteena oli perehdyttää oppilaat näkemään oman maan historia osana suurempaa kokonaisuutta jatkuvasti muuttuvassa maailmassa. Oppilaat tuli erityisesti tutustuttaa yhteiskunnalliseen, elinkeinoelämän ja kulttuurin kehittymiseen sekä valtioiden muodostumiseen. Kulttuureissa huomio kiinnitettiin niiden kärki-ilmiöihin sekä enemmistön luonteenomaisiin piirteisiin eri kulttuureissa. Tärkeää oli myös antaa oppilaille aineksia monipuolisen ihmiskuvan muodostamiseen.⁴

¹ Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 37.

² Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 39.

³ Koulunuudistuskomitean mietintö 1966, 9-10.

⁴ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 215.

Oppiaineuksessa haluttiin päästä jossakin määrin irtautumaan Eurooppakeskeisestä näkökulmasta, koska yleismaalliset näköalat olivat saaneet lisääntyvää huomiota. Muiden maanosien yhteiskunta- ja kulttuurikehityksen keskeisiin piirteisiin haluttiin varata entistä enemmän aikaa. Tarkoituksen mukaiseksi nähtiin, esimerkiksi Aasian ja Afrikan varhaiseen menneisyyteen tutustuttiin omina kokonaisuuksina liittämättä niitä Eurooppaa -näkökulmaan.¹

Suomen historia lomitettiin osaksi yleistä historiaa ja osaltaan vähennettiin tai siirrettiin muihin aineisiin. Opettajille annettiin vapautta liittää Suomen historian opetukseen koulupaikkakuntansa alueellista historiaa. Historian opetuksen painopiste oli siirtynyt uusimpien vuosisatojen suuntaan, lähes puolet tuntimäärästä oli varattu ensimmäisen maailmansodan jälkeiselle ajalle. Komitean mukaan historian ilmiöitä tuli tarkastella rauhallisesti ja runsaan asia-aineiston pohjalta. Oppimäärästä esitetyt järjestykset ja tuntimäärät olivat komitean mukaan käsiteltävä suosituksina, eikä niillä haluttu liikaa sitoa oppikirjan tekijöitä ja opettajia.²

Vuonna 2004 julkaistun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvailaan historian opetuksen tehtäviä ja tavoitteita. Oppilasta tulee kasvattaa vastuulliseksi toimijaksi, joka osaa kriittisesti käsitellä oman aikansa ja menneisyyden ilmiöitä. Oma ja muut kulttuurit tulee nähdä historiallisen kehitysprosessin tuloksena ja perehtyä eri kulttuurien vaikutuksiin. Historian opetuksen tulisi antaa oppilaille aineksia rakentaa omaa identiteettiään, perehdyttää ajan käsitteeseen ja ymmärtää ihmisen toimintaa.³

Oppilaan oppimisen tavoitteina on historiallisen tiedon hankkiminen ja käyttäminen. Myös erilaisten lähteiden käyttö, niiden vertailu ja omien perusteltujen mielipiteiden muodostaminen nähdään tärkeäksi. Oppilaan tulee ymmärtää, että historiaa voidaan tulkita eri tavoin. Ihmisten toiminnan tarkoitusperiä ja vaikutuksia tulee oppia selittämään, sekä arvioimaan tulevaisuuden näkymiä.⁴

¹ Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 216.

² Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II 1970, 216–217.

³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 222, 224.

⁴ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 224, 226.

Koulun historianopetus on aina jollain tasolla historiatietoisuuteen ja identiteettiin vaikuttamista. Se kuuluu oppiaineen luonteeseen, vaikka opetus olisi kuinka faktapainotteista.¹ Koulun virallisella historian opetuksella voidaan nähdä olleen perinteisesti vahva merkitys kollektiivisen muistin ylläpitäjänä. Kansallisvaltioissa koulun funktiona on pitkälti ollut kansallisen identiteetin ja lojaalisuuden vahvistaminen.² Opetettu historia on yksinkertaistettua ja siitä puuttuu tieteellisen historiallisen ajattelun kriittisyys. Tämän vuoksi historian opetus voidaan rinnastaa historian poliittiseen käyttöön, koska opetuksessa pyritään tukemaan kansallista yhteenkuuluvuutta ja lopulta valtiota.³ Vaikka opetussuunnitelmissa ei enää painoteta nationalistista näkökulmaa, voivat oppikirjat edelleen olla hyvinkin kansallisesti painotettuja. Pitää kuitenkin muistaa, että kansallinen historia ei ole sama asia kuin kansallismielisesti latautunut historia.⁴

Historian opetus voidaan jakaa neljään kategoriaan: klassiseen, objektivistiseen, formaaliin ja kategorialliseen teoriaan. Klassinen historian opetus painottaa arvojen välittämistä tunteiden ja tahdon avulla. Objektivistisessa historian opetuksessa korostuu neutraali ja arvovapaa sisällön välitys. Formaalisissa historian opetuksessa pyritään kehittämään oppilaiden taitoja ja ominaisuuksia, esimerkiksi kriittistä ajattelua. Kategoriallinen opetus yhdistää kaikkia edellä mainittuja. Mainitut teorit eivät sisällä selkeitä rajoja, vaan ne antavat näkökulmia tarkastella opetusta. Nykyisin pyritään formaaliseen ja kategoriseen opetukseen.⁵

Historian objektiivisesta opetuksesta on pitkät traditiot, joskin se on melko näennäisesti neutraalia. Historia on aina yhteiskuntasidonnaista ja yhteiskunnan historiakulttuurin arvostukset tulevat väistämättä näkyviin. Perinteisen kansakuntakeskeisen tarkastelukulman haastajaksi on noussut globaalistuminen, kansainvälistyminen ja monikulttuurisuus. Uudet näkökulmat edellyttävät historiakuvan uudelleen arviointia, koska opetus ei voi nojata enää yhden historiallisen identifikaation

¹ Virta 2008, 20.

² Wertsch 2002 E-kirja, 68, 70.

³ Virta 2008, 21. Ks. Karlsson 2004, 62–66.

⁴ Virta 2008, 21.

⁵ Virta 2008, 21–22.

perustaan. Historian ja yhteiskuntaopin didaktiikan professori Arja Virran mukaan nykyajan historian opetus etsii suuntaansa monikulttuurisessa koulussa.¹

¹ Virta 2008, 22, 29, 164.

3. Tutkimusmenetelmä ja aineisto

3.1 Diskurssianalyysi

Jokapäiväinen kielenkäyttömme on moniäänistä, vaihtelevaa ja välillä ristiriitaista. Tämä kielen monimuotoisuus ei johdu ihmisten epäjohdonmukaisuudesta, vaan kielen käytön tarkoituksellisista ja huomaamattomista seurauksista eli funktioista. Funktion käsitteellä tarkoitetaan kaikkia mahdollisia seurauksia, niin tilannekohtaisia kuin kauaskantoisia ideologisia seurauksia.¹ Diskurssianalyysin mukaan sanan merkitys vaihtelee eri tilanteissa, eri paikoissa ja eri aikoina, eikä kielellä siis ole pelkästään yhtä ainutta merkitystä². Monikerroksinen kieli siis vaatii monikerroksista analyysiä³. Teksti ei sisällä pelkästään kirjoittajan ääntä, vaan se sisältää samanaikaisesti muita yhteisön ääniä; teksti voi olla esimerkiksi vastaus, reaktio tai vastaväite useammalle erilliselle tekstile⁴. Diskurssianalyysi on kielenkäytön tarkkaa tutkimista⁵. Tutkielmassamme keskitymme nimenomaan oppikirjan tekstin ja kuvien tarkkaan analyysiin eri näkökulmia käyttäen.

Diskurssintutkimus on laadullista eli kvalitatiivista tutkimusta, jossa pyritään ymmärtämään ihmisen toimintaa ja merkity maailmaa. Tutkimuksen tuloksia ei ensisijaisesti esitetä numeraalisesti, vaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskitytään tutkimaan, kuvaamaan ja selittämään tutkittavan ilmiön laatua. Koska diskurssintutkimus keskittyy siihen, miten merkityksiä rakennetaan arjessa, soveltuvat laadulliset tutkimusmenetelmät siihen hyvin.⁶ Diskurssianalyysi ei ole tiukka metodi, vaan antaa tutkijalle melko vapaat kädet teoreettis-metodisena viitekehyksenä⁷. Diskurssianalyysin avulla luodut tulokset kirjoitetaan niin selkeästi, että lukija pystyy itse pohtimaan tutkijan tekemiä tulkintoja⁸. Joten diskurssianalyysissä analyysi-osio on selkeästi pidempi kuin perinteisessä empiirisessä tutkimuksessa. Tutkielmassamme keskitymme enemmän laadulliseen puoleen, emmekä juuri käytä numeraalisia keinoja tutkia.

¹ Suoninen 1993, 48.

² Pietikäinen & Mäntynen 2009, 11–12.

³ Nuolijärvi 2002, 31.

⁴ Karvonen 1995, 19.

⁵ Taylor 2001, 5.

⁶ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 139–140.

⁷ Juppi 2004, 16.

⁸ Potter & Wetherell 1987, 172.

Diskurssitutkimus on monitieteistä, jatkuvasti kehittyvää ja liikkeessä olevaa. Se tarkastelee kielenkäytön ja sosiaalisen toiminnan välistä suhdetta. Diskurssianaalyysi on kiinnostunut merkitysten sosiaalisesta rakentumisesta sekä kielenkäytön mikro- ja makrotason yhtäaikaisista läsnäolon tavoista.¹ Diskurssitutkimuksen keskeinen ajatus on, että sosiaalinen vuorovaikutus rakentaa todellisuutta. Kielenkäyttö on sosiaalista toimintaa, joka järjestäytyy diskursiivisten ja sosiaalisten normien, arvojen ja sääntöjen mukaan. Kieli uudistuu jatkuvasti ja syntyy erilaisia kielenkäyttötapoja, uusia tilanteita ja tarkoituksia varten. Diskurssitutkimuksen tehtävä on tarkastella sitä, miten näitä erilaisia tilanteita ja todellisuuksia kielen avulla merkityksellistetään. Tarkastelun kohteeksi nousee erilaisten versioiden painoarvo, eli millaiset merkitykset ovat vallalla, mitkä marginaalissa tai puuttuvia ja miksi.² Kielen merkitys on tutkielmassamme keskiössä ja pyrimmekin kiinnittämään erityistä huomiota oppikirjojen tekstien eri merkityksiin ja tasoihin. Analyysin kannalta oleellisena olemme nähneet poikkeavat sekä vallalla olevat diskurssit.

3.1.1 Diskurssit

Sosiaalinen todellisuus ei hahmotu pelkästään yksinkertaisella kuvauksella, vaan useiden rinnakkaisten ja keskenään kilpailevien merkityssysteemien kenttänä. Rinnakkaiset ja kilpailevat merkityssysteemit luovat siis erilaisia merkityksiä maailmasta. Merkityssysteemit rakentuvat erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, jotka ovat jatkuvasti rakentuvia ja muuttuvia. Näin myös merkityssysteemit ovat jatkuvan muutoksen alla.³ Tutkielmassamme tutkimme juuri oppikirjojen välisiä merkityssysteemeitä, eli diskursseja.

Merkityssysteemeitä kutsutaan toisinaan diskursseiksi tai tulkintarepertuaareiksi⁴. Nämä kaksi käsitettä ovat hyvin lähellä toisiaan ja molempien katsotaan rakentuvan sosiaalisissa käytännöissä ja samalla ne rakentavat sosiaalista todellisuutta.

¹ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 7.

² Pietikäinen & Mäntynen 2009, 12–13; Jokinen, Juhila ja Suoninen, 1993, 18; Taylor 2001, 6.

³ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 22, 25.

⁴ Laclau & Mouffe 1987, 82; Jokinen & Juhila 1991, 15–16; Suoninen 1992, 21–22; Wetherell & Potter 1992, 90.

Tutkielmassamme käytämme jatkossa diskurssin käsitettä selkeyden vuoksi, jotta lukija ei hukkuisi käsitteiden tulvaan. Diskurssit eivät rakennu pelkästään sanoista ja lauseista, vaan myös ei-sanalliset teot, esimerkiksi kuvat voidaan nähdä merkityksellisinä.¹

Diskurssit ovat aina tutkijan tulkintatyön tuloksia, eikä niitä voi pitää analyysin raakamateriaalina, eli tekstinä. Kuitenkin diskurssin käsite on paljolti päällekkäinen tekstin kanssa. Kaikki tekstit ovat potentiaalisia erilaisille tulkinnoille, joten tutkijan ja aineiston välinen vuoropuhelu luo diskurssin.² Mikään tiede ei ole arvovapaata, joten tutkijakaan ei voi sammuttaa itseään omilta ja aikansa arvoiltaan³. Tulkintoja tehdessä tutkija ei voi poimia koko puuta tyhjäksi vaan moni merkitys jää oksalle, eli tulkinta aina yksinkertaistaa ja karsii merkityspotentiaaleja⁴. Diskurssianalyysissä edetään osista kokonaisuuksiin, merkityksistä diskursseihin.⁵

3.1.2 Diskurssi ja konteksti

Diskurssintutkimuksen keskeinen käsite on konteksti, jonka avulla analysoidaan ja tutkitaan kielenkäyttöä⁶. Konteksti on monikerroksinen käsite, jolla viitataan eritasoisiin ilmiöihin. Esimerkiksi sanalla konteksti voidaan tarkoittaa hyvin pientä osaa ympäröivästä maailmasta, mutta samaan aikaan on läsnä suuria ja eri tavoin limittyneitä konteksteja⁷. Kontekstilla voidaan tarkoittaa esimerkiksi toimintaympäristöä tai yhteiskunnallista tilaa.⁸ Kontekstin huomioimisella tarkoitetaan sitä, että analysoitavaa kohdetta tarkastellaan tietyssä ajassa ja paikassa. Aika ja paikka voidaan määritellä lähes miten tahansa ja siihen tulkintaa pyritään suhteuttamaan.⁹ Ymmärtääkseen kieltä on tutkijan tiedettävä, missä kontekstissa kieltä on käytetty.¹⁰ Kielenkäytön tilanneisuus ja siihen liittyvä ajallinen ulottuvuus voivat

¹ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 27; Suoninen 2002, 19; Jokinen & Juhila 1991, 15; Foucault 2005, 211; Wetherell & Potter 1992, 90.

² Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 28; Karlsson 2004, 239.

³ van Dijk 2001, 352–353.

⁴ Fairclough 2001a, 87.

⁵ Jokinen & Juhila 1991 67.

⁶ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30.

⁷ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30.

⁸ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 29.

⁹ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 30.

¹⁰ Taylor 2001, 7.

olla tutkimuksen kannalta pätevöittävä.¹ Pyrimme tutkielmassamme huomioimaan 1960-luvun ja 2000-luvun ajallisen ja kulttuurisen eron, ja oppikirja on osa tutkielmamme kontekstia. On kuitenkin huomioitava se seikka, että tutkija ei pysty koskaan kokonaan irtautumaan nykyisyydestä ja oma aika näkyy tavalla tai toisella tekstissä². Tutkija voi kuitenkin itse vaikuttaa siihen, kuinka vahvasti hän on nykyisyydessä kiinni³.

Arkisen kielenkäytön lisäksi diskurssintutkijaa kiinnostaa myös käyttökontekstit ja siihen liittyvät laajemmat jännitteet, kuten historia ja yhteiskunta. Diskurssintutkimuksessa yhdistyvät näin kielenkäytön mikrotaso ja yhteiskunnan makrotaso. Kielenkäytön materiaalistuma, esimerkiksi oppikirja nähdään osana laajempaa aika- ja tilannejatkumoa. Diskurssintutkimuksessa mikro- ja makro-tasot ovat yhtäaikaisesti läsnä.⁴ Tutkielmassamme näemme, että oppikirja sisältää monia mikrotasoja, ja oppikirja on yhteydessä yhteiskunnallisiin makrotasoihin, esimerkiksi historiatieteeseen ja opetussuunnitelmiin.

3.1.3 Diskurssi ja hegemonia

Diskurssintutkimuksessa valtaa ei nähdä yksilöiden omaisuutena, eikä vallan nähdä määrittävän diskursseja ylhäältäpäin. Diskurssintutkijaa kiinnostaa vallassa se, miten eri valtasuhteet rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä. Se, miten jotkut tiedot saavat totuuden aseman, miten niitä käytetään vallan ja dominoinnin keinona ja ideologioiden välittämisessä, kiinnostaa diskurssintutkijaa.⁵ Diskurssien ja vallan välisessä suhteessa erotetaan kaksi aspektia toisistaan. Diskurssintutkija on kiinnostunut diskurssien välisistä valtasuhteista ja diskurssien sisäisistä valtasuhteista.⁶ Tutkielmassamme pyrimme löytämään oppikirjojen teksteistä ja kuvista erilaisia valtasuhteita, esimerkiksi ideologisia pyrkimyksiä oppikirjantekstin sisältä.

Valtaa tutkittaessa kiinnostus kohdentuu dominoiviin diskursseihin. Dominoivat (hegemoniset) diskurssit ovat heterogeenisiä ja monesti niitä pidetään kulttuurissa

¹ Pietikäinen & Mäntynen 2009, 30.

² Ahtiainen & Tervonen 1990, 11; Peltonen 1990, 132.

³ Peltonen 1990, 132.

⁴ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 19–20.

⁵ Fairclough 1992, 12, 36; Fairclough 2001b, 229; van Dijk 1993, 254–255.

⁶ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 76.

itsestäänselvyyksinä. Nämä dominoivat diskurssit vievät tilaa muilta diskursseilta, koska niitä ei kyseenalaisteta.¹ Hegemoniset diskurssit voidaan tunnistaa kahdella tavalla. Mitä useammin ja useammassa yhteydessä sama diskurssi esiintyy, sitä hegemonisempi diskurssi voi olla.² Myös itsestään selvä ja vaihtoehdoton diskurssi voi olla vahvasti hegemoninen, vaikka se ei lukumääräisesti olisi suurin.³ Myös yksinkertaistaminen ja yhteiseen hyväksyntään vetoaminen ovat keinoja vakiinnuttaa jokin tietty diskurssi.⁴ Pyrimme tarkastelemaan 1960-luvun ja 2000-luvun oppikirjojen avulla niissä ilmeneviä hegemonisia diskursseja. Koska tarkastelemme oppikirjoja kahdelta eri vuosikymmeneltä, on hegemoniset diskurssit helpommin löydettävissä vertailun avulla.

3.2 Aineiston esittely

Peruskoulun 7-8. luokkien historian oppikirjat ja keskikoulun Suomen historian oppikirjat valikoituivat tutkimusaineistoksi, koska niissä käsitellään vuoden 1918 Suomen sisällissotaa. Uusissa oppikirjoissa sisällissodan paikka vaihtelee 7. ja 8. luokan välillä riippuen kirjasarjasta. Keskikoulussa ikähaitari on ollut vaihtelevampi ja samalla luokalla on voinut olla eri-ikäisiä oppilaita. 1960-luvulla kaikki ei käyneet keskikoulua, joten se voi näkyä myös oppikirjassa, koska silloin sitä ei ole tarvinnut suunnitella koko ikäluokalle sopivaksi, toisin kuin nykyään..

Tutkimuksessamme käytämme seitsemää oppikirjaa, joista kolme on 1960-luvulta ja loput neljä 2000-luvulta. 1960-luvun oppikirjoina käytämme *Keskikoulun Suomen historia 1959*, *Vuosisadat vierivät 3, 1965* ja *Suomen historia 2, 1968*. Vanhat oppikirjat saimme kirjastosta ja yksityishenkilöiden ullaakoilta. 2000-luvun oppikirjoista käytämme uusimpia painoksia. *Aikalainen 8*, *Kaleidoskooppi 7* ja *Historian tuulet 8* ovat kaikki 2011 vuoden painoksia, kun taas *Historia Nyt 7* on vuonna 2004 painettu.

Oppikirjat saimme tilattua suoraan julkaisijoilta. Valitsimme oppikirjat julkaisijoilta, jotka ovat julkaisseet oppikirjoja sekä 1960-luvulla että 2000-luvulla, poik-

¹ Wetherell & Potter 1992, 173.

² Jokinen & Juhila 1991, 69.

³ Jokinen, Juhila & Suoninen 1993, 81.

⁴ Edwards & Potter 1992, 107–126.

keuksena Tammi, jonka julkaisemista oppikirjoista käytämme vain 2000-luvulla julkaistua. Tällä valinnalla pyrimme takaamaan sen, että oppikirjojen vertailu olisi sekä julkaisijoiden että tutkimuksemme kannalta vertailukelpoista. 2000-luvulla julkaisijoiden määrä on selkeästi suurempi kuin 1960-luvulla, joten vertailun tasapainon vuoksi karsimme tiettyjen uusien julkaisijoiden teoksia pois. Emme otta- neet lisää kirjoja mukaan myöskään sen vuoksi, koska diskurssianalyysissä aineis- ton laajuus ei ole ratkaisevaa, vaan pienelläkin aineistolla voi löytää vastauksen tutkimusongelmaan¹. Olemme käyttäneet tutkimuksessamme WSOY:n, Otavan ja Tammen julkaisemia oppikirjoja.

Oppikirjojen sanamäärissä on selkeitä eroja. 1960-luvun oppikirjojen välillä sano- jen vaihtelu on kuitenkin melko pientä: *Keskikoulun Suomen historia* 2111 sanaa, *Suomen historia* 1897 sanaa ja *Vuosisadat vierivät* 1677 sanaa. Uusien oppikirjo- jen välillä on jo enemmän vaihtelua: *Historia Nyt* 2688 sanaa, *Aikalainen* 2285 sanaa, *Kaleidoskooppi* 1634 sanaa ja *Historian tuulet* 877 sanaa. Vähiten sanoja on oppikirjassa *Historian tuulet 8*, jossa sanoja on 877, kun taas eniten niitä on *Historia Nyt 7:ssä*, jossa sanoja on yhteensä 2688. Ero on siis todella suuri kahden ääripään välillä, 1811 sanan verran. Ero ei voi olla näkymättä sisällössä.

Peruskoulun 8-luokalla opiskellaan lähinnä 1900-luvun historiaa, jolle Suomen valtiollisen historian avaintapahtumat sijoittuvat. Itsenäistyminen, sisällissota ja toinen maailmansota ovat merkittäviä valtaväestön historiankuvan kannalta. Ne ovat myös eräällä tavalla ”herkkiä”, ”pyhiä” ja ”traumaattisia” aiheita suomalaisil- le.² Tämän vuoksi valitsimme sisällissodan aiheeksi, koska uskomme, että se si- sältää erilaisia mielenkiintoisia diskursseja. 1960-luku on ollut ajallisesti paljon lähempänä sisällissotaa ja toisen maailmansodan muistot ja kokemukset ovat ol- leet vielä tuoreessa muistissa. Suomen historian professorin Pertti Haapalan mu- kaan yleensä heti sodan jälkeinen historiantutkimus keskittyy tapahtumien legiti- moimiseen, ja vasta kun sotavuosista on päästy pari sukupolvea eteenpäin, aletaan tutkia sodan mikrohistoriaa³. 1960-luvulla ei mikrohistoriallisia tutkimuksia juuri- kaan ollut, koska mikrohistoriallinen tutkimusote sai päivänvalonsa vasta 1970-

¹ Potter & Wetherell 1987, 161.

² Virta 2008, 161; Manninen 1990, 316.

³ YLE Uutiset. Sotien psykologinen puoli kiinnostaa nuoria naisia, 10.1.2012. www.sivu.fi.

luvulla¹. 2000-luvulla suurin osa väestöstä ei ole kokenut itse sotaa, joten sotien tulkinnat voivat olla erilaisia kuin 1960-luvulla.

Sotien jälkeen 1960-luvulla suuri kansallinen kertomus² ajautui kriisiin, kun sitä alettiin kyseenalaistaa³. Sotien jälkeiset suuret ikäluokat olivat 1960-luvulla ensimmäinen maailmankylän sukupolvi.⁴ Vastakulttuurit pyrkivät korvaamaan kansalliset myytit omilla kertomuksillaan. Hyvinvointi-Suomen syntyminen korvasi kansallisen tietoisuuden kasvukertomuksen omalla tarinallaan.⁵ Suomalaisen yhteiskunnan raju rakennemuutos loi edellytykset uudentalaiselle politiikalle, joka olisi vapaa menneisyyden irrationaalisista painolasteista⁶. 1960-luku oli viimeinen vuosikymmen ennen siirtymistä peruskoulujärjestelmään. 1960-luvulla tehtiin ratkaisevat päätökset ja suunnitelmat siirtymisestä peruskoulujärjestelmään, joka otettiin laajasti käyttöön 1970-luvulla.⁷ Myös esimerkiksi historiatiede ja kasvatustieteet sekä monet muut seikat ovat hyvin erilaisia nykyään verrattuna 1960-lukuun.

3.3 Aineiston analyysi

Tutkielmassamme tutkimme oppikirjoja 7-8. luokilta 1960-luvulta ja 2000-luvulta. Keskikoulussa luokat eivät olleet samat kuin peruskoulussa, mutta valitsimme 1960-luvun oppikirjat saman aiheen pohjalta, ja oppilaat ovat olleet suurin piirtein samanikäisiä. Analyysi eteni siten, että ensin luimme aineiston läpi, jonka pohjalta teimme karkean analyysijaottelun oppikirjojen teksteistä nousseista pääpiirteistä. Pääpiirteiden pohjalta muodostimme viisi erilaista analyysinäkökulmaa: 1. Sukupuolten roolit. 2. Sodan kauhu. 3. Sodan sankarit. 4. Sodan viholliskuvat. 5. Kuva-analyysi. Nämä viisi kysymystä eivät ole ainoita kysymyksiä joita tekstiltä voisi kysyä, vaan ne on valittu meidän mielenkiintomme pohjalta⁸.

¹ Pulma 1990b, 299–300.

² ”Historiankirjoituksessa kertomus on alan tieteellisten sääntöjen mukaan laadittu mahdollisimman tosi esitys menneisyydestä”. Haapala 1990, 80.

³ Arola 1992, 15.

⁴ Tuominen 1991, 387; Pulma 1990c, 336.

⁵ Arola 1992, 15.

⁶ Kettunen 1990, 184–185.

⁷ Virta 2004, 45; Kuiikka 1991, 107–116.

⁸ Fairclough 2003, 14–15.

Tutkielmassamme pyrimme tutkimaan tekstiä mahdollisimman tarkasti, koska monikerroksinen kieli vaatii monikerroksista analyysiä¹. Luimme aineiston yksi näkökulma kerrallaan, jonka pohjalta teimme kirjapohjaisen karkean jaottelun. Tämän jälkeen tutkielmamme eteni kahdessa tasossa. Ensin vertailimme 1960-luvun oppikirjoja keskenään sekä 2000-luvun oppikirjoja keskenään. Toisella tasolla vertailimme kahden eri aikakauden oppikirjoja toisiinsa. Näiden kahden tason pohjalta muodostui tutkielmamme tulokset.

1. Sukupuolten rooleja olemme tarkastelleet niin, että kummasta sukupuolesta kerrotaan, kuinka paljon ja minkälaisen kuvan oppikirjat antavat miehistä ja naisista. Erityisen kiinnostuneita olemme sosiaalisesta sukupuolesta. Tutkimme sekä oppikirjan tekstejä että kuvia. Tutkielmassamme ymmärrämme sukupuolen roolina, joka ei ole pelkästään ruumiillinen sukupuoli, vaan myös sosiaalinen sukupuoli². Sosiaalisella sukupuolella tarkoitetaan sitä, että sukupuolen mukaisen käyttäytymisen taustalla on opittu kulttuurinen sukupuolijärjestelmä eikä vain sisäsyntyinen luonnollisuus³. Tutkimme sitä, onko 1960-luvun ja 2000-luvun oppikirjojen välillä sukupuolirooleissa eroja ja miten ne näkyvät oppikirjoissa.

2. Sodan kauhu -kappaleessa tarkastelemme, millaisista sodan julmuuksista, tuhoista, kuolemasta, väkivallasta ja henkisistä traumaista oppikirjat kertovat ja miten sota problematisoidaan negatiivisten asioiden kautta. Tarkastelemme myös sitä, minkä esimerkiksi tapahtuman tai henkilön kautta kauhun diskursseista kerrotaan. Sodan kauhuja etsimme myös oppikirjojen kuvista. Koska oppikirjojen kohderyhmät ovat alaikäisiä, joutuvat oppikirjantekijät ottamaan sen huomioon sodasta kerrottaessa.

3. Sodan sankareilla tarkoitamme sitä, mistä tapahtumista tai henkilöistä kerrotaan positiiviseen sävyyn. Pyrimme tarkastelemaan sitä, kuka tai ketkä saavat oppikirjan tekstissä suuren roolin ja joiden toimintaa ei juuri kyseenalaisteta. Tutkimme myös kenen tai keiden toimintaa oppikirjat pyrkivät ymmärtämään ja selittämään. Tarkastelemme myös kuvien luomia sankarikuvia.

¹ Nuolijärvi 2002, 31.

² Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17; Veijola & Jokinen 2001, 18–27. Liljeström 1996, 115–120.

³ Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 17; Liljeström 1996, 115–120.

4. Sodan viholliskuvat ovat vastakohtana sodan sankareille, eli kenestä tai mistä tapahtumista oppikirjoissa kerrotaan negatiivisessa sävyssä. Tarkastelemme myös niitä diskursseja, joissa ei välttämättä jotain toimintaa kritisoida, mutta sitä ei myöskään pyritä ymmärtämään tai selittämään. Tarkastelun kohteena ovat myös ilmaisut, joissa jokin tai joku syyllistetään. Viholliskuvat voivat näkyä oppikirjoissa monella eri tavalla, myös kuvien kautta.

5. Kuva-analyysissä tarkastelimme keitä henkilöitä tai mitä asioita ja tapahtumia kuvissa on. Tarkastelemme myös kuvan ja tekstin suhdetta. Kuvia tutkiessamme kysymme samoja kysymyksiä kuin tekstiltä. Myös kuvat ovat osa diskursseja ja rinnastettavissa tekstiin¹. Kuva-analyysissä tarkastelemme niitä diskursseja, joita kuvilla halutaan välittää, keitä henkilöitä on kuvissa ja mitä tapahtumia kuvataan. Vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen välisiä eroja.

Mitä lyhempi historiallinen teksti on, sitä tiiviimpiä ja puolueellisempia sen esittämät faktat ovat. Oppikirjojen tekstit ovat ehkä kaikkein tiiveimpiä, joten tekstit ovat hyvin yksinkertaistettuja.² Diskurssianalyysin yhtenä tarkoituksena on tiivistää olennaiset merkitykset eri teksteistä, mutta on kuitenkin huomioitava, että oppikirjojen tekstit ovat jo valmiiksi hyvin pelkistettyjä, joten olemme monessa kohdassa jättäneet tekstin yksinkertaistamisen pois.

3.4 Tutkimusongelma ja tehtävä

Tutkielmamme pääkysymys on selvittää, miten sisällissodan diskursseja tuotetaan 1960-luvun ja 2000-luvun oppikirjoissa. Lisäksi kysymme, millaisia diskursseja oppikirjoissa esiintyy vuosikymmenen sisällä. Vastaamme kysymyksiin viiden edellä mainitun analyysinäkökulman avulla. Tutkielmamme tarkoitus ei ole arvioida oppikirjojen tekstien oikeellisuutta, vaan tarkastella ja vertailla niiden tuottamia diskursseja. Keskeisenä tarkoituksenamme ei ole myöskään määrittellä oppikirjojen informatiivisuutta ja yhteyttä oppimiseen, mutta sivuamme vääjäämättä kuitenkin aihetta, koska ne ovat olennainen osa oppikirjojen kontekstia. Lähtö-

¹ Lehtonen 2004, 88.

² Pekkala 1999, 14.

kohtana tutkielmassamme on se, että oppikirjoissa on piirteitä hegemonisista diskursseista¹. Eli vallalla olevia käsityksiä ja kertomistapoja, joita oppikirjat toistavat tai pitävät itsestäänselvyyksinä. Tutkielmamme hypoteesi on, että sisällissodan diskurssit ovat muuttuneet 1960-luvulta tähän päivään tultaessa. Oletamme, että oppikirjatarkastusten poistuminen, historiatieteen ja oppimiskäsitysten muutos näkyy myös oppikirjoissa.

¹ Fairclough 1992, 35–36.

4. Sisällissodan diskurssit

4.1 Sukupuolten roolit

Seuraavissa kappaleissa tarkastelemme oppikirjojen luomia sukupuolirooleja. Tarkastelemme aluksi 1960-luvun oppikirjojen sisältämiä sukupuolirooleja, jonka jälkeen siirrymme 2000-luvun oppikirjoihin. Sen jälkeen otamme tarkasteluun molempien vuosikymmenten oppikirjojen kuvat. Lopuksi vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen sukupuolten diskursseja keskenään.

4.1.1 1960-luvun oppikirjojen sukupuolten roolit

1960-luvun oppikirjoista löytyy suuri ero sukupuolten roolien suhteen, koska oppikirjoissa kerrotaan vain miesten näkökulmasta asioista, ja kaikki kirjan nostamat henkilöt ovat miehiä. Vaikka naiset ovat näkymättömiä, voidaan mieskuvaa peilaamalla löytää jotain jälkiä naiskuvasta¹. 1960-luvulle asti naisen rooli oli äitinä ja perheenemäntänä oleminen, ja nainen oli vahvasti sidoksissa kotiin. Kuitenkin 1960-luvulla naisen roolista alettiin keskustella enemmän esimerkiksi komiteoissa, tasa-arvoliiikkeissä sekä myös historiatutkimuksissa.² Vaikka naisen roolia oli alettu pohtimaan 1960-luvulla, ei se vielä 1960-luvun oppikirjoissa näy. Naissotilaiden puuttuminen 1960-luvun oppikirjoista voi selittyä sillä, ettei vielä 1960-luvulla ymmärretty naissotilaita, tai heidän roolinsa nähtiin niin pieneksi, ettei se mahtunut oppikirjoihin. Kuitenkaan tieto naissotilaista ei ole mitenkään uusi, vasta löydetty asia, vaan tieto naissotilaista on ollut jo sisällissodan aikana. Sodan aikana naissotilaat olivat jotain ennennäkemätöntä ja poikkeavaa. Vaikka punakaartien naissotilaiden osallistuminen sotaan on ollut tiedossa, ei sitä ole juurikaan tutkittu.³

1960-luvun oppikirjojen näkyvimmit miehet ovat Mannerheim ja Svinhufvud, jotka esiintyvät kaikissa kirjoissa useaan otteeseen. Näiden miesten teot ovat suuressa roolissa, varsinkin Mannerheimin kautta kerrotaan useista eri tapahtumista.

¹ Tainio 2009, 178.

² Nousiainen & Pylkkänen 2001, 113; Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 120–121; Paavolainen 1967, 200–207.

³ Hakala 2006, 14–16.

1960-luvun oppikirjoissa ei naisista kirjoiteta suoraan kertaakaan. *Keskikoulun Suomen historia* vuodelta 1959 kuitenkin mainitsee lesket, jotka suurimmaksi osaksi voisi tulkita olevan naisia:

*Sekä valkoisten että punaisten puolella oli leskiä, orpoja ja invalideja.*¹

4.1.2 Sukupuolten roolit 2000-luvulla

2000-luvun oppikirjoissa naiset esiintyvät historian toimijoina sodan diskursseissa. Naiset eivät ole pelkästään passiivisia sodan uhreja, vaan aktiivisia toimijoita, kuten esimerkiksi *Aikalainen* 8 Verna Erikson, joka esiintyy kappaleessa *Punaisien ja valkoisten sota 1918* useammin kuin Mannerheim. Naisten roolit 2000-luvun oppikirjoissa kuitenkin vaihtelevat paljon, eikä sama henkilö esiinny useammassa kuin yhdessä oppikirjassa. Jokainen oppikirja on nostanut eri naisen erillä tavalla esille. Vaikka naisten rooli on suurempi kuin 1960-luvulla, kerrotaan miehistä edelleen enemmän. Tämä on kuitenkin välttämätöntä, koska miehet ovat olleet sodassa keskeisiä toimijoita.

2000-luvun oppikirjoissa Mannerheim ja Svinhufvud ovat edelleen päätoimijat, joskaan ei niin korostetusti kuin 1960-luvun oppikirjoissa. *Kaleidoskooppi 7:ssä* Svinhufvudia ei mainita varsinaisessa sisällissotakappaleessa kertaakaan. Miehet esiintyvät muutenkin oppikirjoissa hyvin laajasti erilaisissa rooleissa, Herroista aateveljiin, isännistä talonpoikiin. Kielen maskuliinisuus lisää miestoimijoiden määrää ja kielen näennäisesti sukupuolineutraalit ilmaisutkin tulkitaan useammin maskuliinisesti². Kielen maskuliinisuus selittyy sillä, että miehet ovat hallinneet työmarkkinoita pitkään, joten eri ammattien nimitykset ovat lähtöisin miesperspektiivistä³. Naiset puolestaan selkeimmin esiintyvät uhreina:

Sisällissodan taisteluiden jo tauottua kirkkonummelalaiset valkoiset ampuivat Selman isoäidin eli Fammun, 65-vuotiaan lesken Iida Forssellin. - - Olimme helluntai aattona istuttamassa perunaa, kun Fammulta tultiin ky-

¹ Keskikoulun Suomen historia 1959, 362.

² Engelberg 1993, 39–49; Engelberg 2010, 144; Mantila 1998, 15.

³ Karlsson 2004, 257.

symään Eevertin, poikansa, olinpaikkaa. Kun Fammu ei tiennyt, missä Eevertti oli, hänet vietiin siltä paikalta ammuttavaksi.¹

Kuitenkin poikkeuksia löytyy. Näistä näkyvin on kappaleessa *Verna Erikson – valkoisten sankari*:

Tyttöjen urhoollisuus palkittiin, ja Verna ystävineen sai Mannerheimilta vapaudenristin ansiomerkin.²

Historian tutkimukset ovat nostaneet esimerkiksi punaisia naisia, housukaartilaisia esille miessotilaiden rinnalle³. 1960-luvun oppikirjoissa ei naissotilaista ole mainintaakaan, kun taas 2000-luvulla esimerkiksi punaisia naissotilaita esiintyy melkein kaikissa oppikirjoissa. Vielä 2000-luvullakin punaisista naissotilaista tehtyjä tutkimuksia on tehty vain muutamia.⁴ Valkoinen nainen on oppikirjoissa harvinaisempi kuin punainen nainen. Mikrohistoriallisissa otteissa ja varsinkin kuvissa esiintyy enemmän punainen nainen.

Vaikka naisia esiintyykin 2000-luvun oppikirjoissa, rakentuu tarina miesten kautta. Nimetyt naiset ovat lähinnä mikrohistoriallisten tekstien pääosassa, kun taas oppikirjan pääkertomus kirjoitetaan tiettyjen miesten avulla. Oppikirjojen keskeisiä henkilöitä ovat Mannerheim, Svinhufvud, Lenin, Manner ja Ståhlberg. Näitä miehiä on vaikea jättää pois tai vaihtaa toisiin henkilöihin, koska he ovat niin keskeisiä tekijöitä. Oppikirjoissa esiintyvät naiset taas vaihtelevat näkökulman mukaan. Mikrohistorialliset tarinat eivät sisällä pelkästään naisnäkökulmaa, vaan monessa päähenkilö on myös mies.

Vaikka uusissakin oppikirjoissa tarina etenee tiettyjen henkilöiden kautta, on jokaisessa oppikirjassa eri henkilöitä, joiden kautta tarina etenee. Se, että joku henkilöistä nimetään, kertoo sen, että henkilö on oppikirjan tarinan kannalta tärkeä henkilö. Esimerkiksi saksalaisista joukoista ei missään muussa oppikirjassa ketään

¹ Kaleidoskooppi 7 2011, 163.

² Aikalainen 8 2011, 19.

³ Hakala 2006.

⁴ Hakala 2006, 14–16.

nimetä kuin *Kaleidoskoopissa*, joka mainitsee joukkojen johtajaksi Rüdiker von der Goltzin, joka tietyllä tavalla antaa kasvot saksalaisille.

4.1.3 Sukupuolten roolit kuvissa

1960-luvun oppikirjoissa *Vuosisadat vierivät 3* sisältää vain kolme kuvaa, joista



yksi kuvaa miestä – Pilapiirros Svinhufvudista. Kahdessa muussa oppikirjassa mieskuvat ovat joko potrettikuvia, poseerauskuvia tai sotatilanekuvia. Oppikirjojen kuvat korostavat miesdiskurssia, eikä yhtäkään naista ole kuvissa. Miehet ovat kuvissa parhaimmissa voimissaan valmiina taisteluun, eikä kuvissa näytetä taisteluiden seurauksia. *Suomen historia 2* on ainoa vanha oppikirja, joka kuvan avulla toteuttaa perinteistä sodankäynnin diskurssia, jossa sodan päättymistä juhlietaan seremonioin¹.

Kuva 1. Verna Erikson.

Oppikirjojen kuvissa sukupuolten erot tulevat selkeästi näkyville. Eniten kuvissa esiintyvä henkilö on Mannerheim, joka kuvataan arvokkaan näköisenä. Useimmissa oppikirjojen kuvissa miehet esitetään joko aseiden kanssa sotilaallisen näköisenä tai kuolleena ja teloitettavana. *Kaleidoskoopissa* on usea kuva pienistä pojista, jotka poseeraavat lähinnä puisten aseiden kanssa. Kirjojen teksteissä lapset esiintyvät orvon roolissa, mutta *kaleidoskoopin* kuvissa lapsisotilaina. Varsinkin punakaartiin osallistui paljon lapsia ja nuoria, tyttöjä ja poikia, joista monille sota oli vain leikkiä². Kuitenkaan oppikirjoissa ei tyttöjen roolina ole kuin lähinnä surun kasvojen antaminen.

¹ Kivimäki 2008, 136–137.

² Tikka 2004, 348–350.

Naiset ovat oppikirjojen kuvissa yleensä kärsijöinä, he eräällä tavalla antavat surulle kasvot. Naisista ei ole yhtään kuvaa kuolleena, vaikka oppikirjojen teksteissä kuolleista naisista kerrotaankin. Yleisin kuva naisista on joko vankileiriltä tai vangittuna. Poikkeuksellinen naiskuva on Aikalainen 8:ssa. Se on ainoa oppikirjakuva, jossa hymyillään ja siinä on nainen aseensa kanssa (Kuva 1).

4.1.4 Yhteenveto

Historia on ollut pääsääntöisesti voittajien ja miestoimijoiden historiaa¹. Varsinkin sotahistoria on miehistä historiaa, jossa naiset esittävät sivurooleja. Tämä sama pätee pitkälti myös oppikirjoihin. 1960-luvun oppikirjoissa ei juuri naisia mainita, kun puolestaan 2000-luvun oppikirjoissa myös naiset on nostettu esille. Naisen tuleminen näkyville oppikirjoissa selittyy osin historiatieteen muutoksessa sekä sukupuolten roolien muutoksessa. Naishistoria on tullut suomalaisen historiantutkimuksen osaksi vasta 1980-luvulla, joten naisten puuttuminen 1960-luvun oppikirjoista on ymmärrettävää, vaikka 1960-luku oli yksi naisjärjestöjen perustamisen huippukausia².

Yhä edelleen sisällissodan historia on miehistä, vaikka uusissa oppikirjoissa on otettukin naiset mukaan sodan diskurssiin. Naisten rooli on lähinnä kuvissa ja aikalaiskertomuksissa, eivätkä naiset kuulu oppikirjan kertomuksen keskeisiin toimijoihin. Väisänen on tehnyt samanlaisen huomion 1990-luvun lukion historian oppikirjoista, joissa naisista kerrotaan määrällisesti enemmän kuin 1960-luvun oppikirjoissa, mutta joissa naisen rooli ei ole kuitenkaan muuttunut³. Lasten ja nuorten rooli voidaan rinnastaa naisten rooliin, koska myöskään lapsia ei suuri kertomus sisällä. Naisten puuttuminen oppikirjojen suuresta kertomuksesta selittyy pitkälti sillä, ettei suuressa kertomuksessa ole naisia keskeisinä toimijoina. Uudet oppikirjat ovatkin ottaneet naiset mukaan juuri aikalaiskertomuksissa ja mikrohistoriallisissa kurkistusaukoissa, jolloin myös naiset saavat toimijan roolin sisällissodan diskurssissa.

¹ Van den Berg 2010, 229.

² Pulma 1990a, 93; Lähteenmäki 1990, 114.

³ Väisänen 2005, 142–143.

Oppikirjojen suuressa kertomuksessa naiset ovat lähinnä surijan ja uhrin roolissa, miehet sotasankareita tai vihollisia. Engeströmin mukaan nuorten sotafantasiat jäljittelevät paljolti kyseistä diskurssia: pojat näkevät sodan pääosin sankaruutena ja seikkailuna, tytöt tuhona ja empatian aiheuttajana¹. Oppikirjat antavat yllättävän pienen roolin lapsille ja nuorille sisällissodan diskursseissa, vaikka lukijakunta on juuri saman ikäistä. Vuoden 1918 sodan jälkeen valkoisista sankaripojista kirjoitettiin sanoma- ja aikakauslehdissä. Aina toiseen maailmansotaan asti nuorten kuoleminen sodassa oli hyödyllistä Suomelle ja suomalaisille². 1960-luvun oppikirjoissa sekä sankaripojat että lapset ylipäättänsä eivät saa kertomuksessa tilaa.

Miesten rooli sisällissodan diskurssissa ei ole juurikaan muuttunut. Eniten muutosta on tapahtunut näkökulmien monipuolistumisena. 1960-luvun oppikirjoissa miehen rooli painottui lähinnä valkoisen sotilaan sankaritekoihin, kun taas uudet oppikirjat ovat riisuneet sankarin viittaa valkoisilta sotilailta. Varsinkin useissa kuvissa valkoiset teloittavat punaisia, jolloin myös valkoiset miehet saavat negatiivisen toimijan vivahteen, varsinkaan kun teksti ei enää tue sankaruutta.

Kiteytettynä naisten ja miesten rooleja sisällissodassa kuvastaa hyvin Akseli Gallen-Kallelan maalaus Lemminkäisen äiti. Mies on aktiivinen, esillä oleva toimija, sankari tai vihollinen, kuoleman uhmaaja. Naisen kautta esitetään tunteet, hän kärsii miehen kuolemasta, itkee vainajaa, saattaa miehen kuolemaan tai parsii uhrin kasaan. 2000-luvun oppikirjoissa näkyy oman aikansa käsitys tasa-arvosta. Nainen on nostettu selkeämmin esille, vaikka suuri kertomus ei tälle antaisi perusteita. Mikrohistorialliset otteet ovat antaneet mahdollisuuden naisen roolin kasvatamiselle, kuitenkin nainen on ja tulee olemaan pienessä roolissa sisällissodan suuressa kertomuksessa.

4.2 Sodan kauhu

Seuraavassa kappaleessa tarkastelemme oppikirjojen luomia diskursseja sodan kauhusta. Ensin tutkimme 1960-luvun oppikirjojen kauhun diskursseja, jonka jäl-

¹ Engeström 1984, 174.

² Kemppainen 2010.

keen tutkimme 2000-luvun oppikirjojen diskursseja kauhusta. Seuraavaksi tarkastelemme oppikirjojen kuvissa esiintyvää kauhua. Lopuksi vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen kauhun diskursseja keskenään.

4.2.1 Sodan kauhu 1960-luvun oppikirjoissa

1960-luvulla ei ollut kulunut edellisestä sodasta kuin vajaa 20 vuotta. Sodan eläneet opettajat ja oppikirjojen tekijät kohtasivat suuret ikäluokat, jotka eivät olleet kokeneet 1940-luvun sotia, ja jotka suhtautuivat sotaan muutenkin eritavalla.¹ Vanhempi sukupolvi pyrki vaikenemaan sodan aikaisista kokemuksista, eikä sodan aikaisia traumoja pystytty yksilötasolla tai kollektiivisesti käsittelemään.² Nämä käsittelemättömät traumat vaikuttivat suuriin ikäluokkiin ja 1960-lukuun.³

1960-luvun oppikirjoissa kaikissa kerrotaan punakaartien väkivaltaisuuksista. Väkivallanteoja ei juurikaan kuvailla, vaan ne lähinnä todetaan lyhyesti:

*Jo syksyllä 1917 eritahoilla maata tapahtui punakaartien toimesta väkivallanteoja, joita sosialistien johto ei näyttänyt pystyvät ehkäisemään.*⁴

Väkivallanteot kuvataan oppikirjoissa syy-seuraus-suhteena. Syysuhdetta korosti myös esimerkiksi vuoden 1952 opetussuunnitelmakomitean mietintö⁵. Punaiset aloittivat väkivaltaisuuudet ennen sotaa – valkoiset kostivat ne sodan jälkeen. Vaikka oppikirjat kertovat molempien osapuolten väkivaltaisuuksista näennäisen neutraalisti, pyritään valkoisten väkivalta selittelemään hyväksyttävämmäksi.

Kansalaissodan huolestuttavin ilmiö oli molemmilla puolilla suoritettujen väkivallanteojen määrä, joka saattoi ulkomaalaiset epäilemään suomen kansan luonnetta ja itsehillintäkykyä. Mellakoivat punakaartilaiset olivat ennen kansalaissotaa toimeenpanneet joitakin veritöitä, ja monet olivat joutuneet heidän uhreikseen. Sodankäynti oli molemmin puolin sekä urhoollista ja sitkeätä että julmaa. Kun sota oli ohi, eivät myöskään valkoiset

¹ Tuominen 1991, 48, 386.

² Tuominen 1991, 60.

³ Tuominen 1991, 74–75.

⁴ Suomen historia 2 1968, 96.

⁵ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 118.

kyenneet kaikkiin paikkoihin hillitsemään vihaansa, ja sen sijaan että olisivat esiintyneet tuomareina eräät olivat kostajia, jotka ottivat oikeudenkäytön omiin käsiinsä.¹

Suojautuakseen punaista terroria vastaan hallituksen kannalla oleva väestö – lähinnä keskusta- ja oikeistoryhmät – alkoi perustaa nopeasti suoje-luskuntia punakaartien vastapainoksi.²

Väkivallan diskurssit eivät näyttäyty oppikirjoissa puolueettomana. Punaisten väkivalta kuvataan terrorina kun valkoisten kostot eivät sitä ole. Vaikka punainen väkivalta nähtiin aloittajana ja valkoinen puolustavana ja myöhemmin kostavana, kuitenkin kaikki oppikirjat pyrkivät viimeisissä kappaleissa, miltei samoin sanoin ymmärtämään punaisten motiiveja:

Punaiset nähtiin ilkityöntekijöinä eikä muistettu, että monet olivat tosiaan taistelleet aatteen puolesta ja että yhteiskunnallinen kurjuus oli ollut toisia ajamassa toimintaan vallitsevaa yhteiskuntajärjestystä vastaan.³

Valkoisten leirissä punaiset nähtiin vain ilkityöntekijöinä ja isänmaanpet-tureina eikä muistettu, että he olivat taistelleet oman aatteensa puolesta ja uskoneet siten luovansa uuden, onnellisemman yhteiskunnan, jossa ei olisi sortoa ja kurjuutta.⁴

Tampereen taistelu on ainoa sodan tapahtuma, jossa nostetaan esiin sodan kauhe-uksia, kun yleinen sodankulun kerronta ei tuo sodan julmuutta tai väkivaltaisuutta esille.

Tampereen taistelussa kaatui kummaltakin puolelta yhteensä lähes 3000 miestä ja haavoittuneiden määrä nousu moniin tuhansiin. Huomattava osa kaupungista kärsi vaurioita. Taistelu oli suurin, mitä oli Pohjoismaissa siihen mennessä käyty.⁵

¹ Keskikoulun Suomen historia 1959, 363.

² Suomen historia 2 1968, 96.

³ Keskikoulun Suomen historia 1959, 363.

⁴ Vuosisadat vierivät 3 1965, 230.

⁵ Suomen historia 2 1968, 102.

He koettivat harjoitusajan kuluessa monessa kohden murtaa valkoisten linjan, mutta eivät onnistuneet. Varsinkin Vilppulan kohdalla he tekivät kii-vaita, mutta turhia hyökkäyksiä. Samoin he venäläisten tukemina yrittivät Karjalan rintamalla murtautua eversti Sihvon johtamien valkoisten selkä-puolelle.¹

Oppikirjoissa kerrotaan elintarvikepulasta ennen sotatapahtumia, joka on yksi sodan syistä sekä sen kauhu. Elintarvikepulaa ja nälkää ei erityisemmin kuitenkaan korosteta. Nälkä ja sen syyt lähinnä mainitaan abstraktisti ennen sotaa käsittelevissä kappaleissa. Sodan jälkeen Mannerheimin yhteydessä nälän lievitys saa merkityksen, jossa Mannerheim on selkeä subjekti.

Keskikoulun Suomen historiassa on mainittu kuinka paljon vankeja oli, mutta niiden teloituksista ei mainita mitään, ei kuolleistakaan. *Vuosisadat vierivät* -kirjassa mainitaan vankimäärä, teloitukset, nälänhätä ja kurjuus. Oppikirjassa mainitaan 9500 vankileireillä kuollutta, mutta teloitettuja ei mainita. Vankileirit mainitaan jokaisessa oppikirjassa. Kaikissa oppikirjoissa mainitaan vankileirien huonoista oloista, nälänhädästä ja taudeista. Jokainen oppikirja on kertonut vankileireistä eri tavalla, esimerkiksi *Keskikoulun Suomen historiassa* ei ole mitään mainintaa teloituksista.

Ylivoimaisen vaikean ongelman muodostivat sotavankileirit, joissa oli lähes 100 000 kapinaan osallistunutta maan kansalaista. Useimmat heistä olivat menneet kapinaan vain joukon mukana, mutta kaikkien vapauttamiseen ei uskallettu heti ryhtyä. Sotavankien asian ratkaisemiseksi perustettiin valtiorikosoikeuksia, jotka herättivät vasemmistossa suurta katkeruutta, sillä ne sotivat perustuslakiemme henkeä vastaan. Tarkoitus tosin oli jouduttaa täten asiain käsittelyä, mutta kun mieliala oli kiihtynyt, tarkoitus käsitettiin eräissä tapauksissa väärin.²

Punaisia lienee teloitettu eri puolilla maata n.8400. Valkoisen armeijan johto ja hallitus koettivat estää teloitusten jatkumisen, ja vangittujen punaisten asioita selvittämään perustettiin erityisiä valtiorikosoikeuksia.

¹ Keskikoulun Suomen historia 1959, 360–361.

² Keskikoulun Suomen historia 1959, 362–363.

Murhiin ja muihin rikoksiin syyllistyneet kapinalliset saivat tuomiot, muut punakaartilaiset vapautettiin syksyyn 1918 mennessä vankileireiltä. Huomattava osa jäi kuitenkin vielä kärsimään vankeusrangaistuksia.¹

Yhteistä 1960-luvun oppikirjoissa on se, että jokaisessa mainitaan valkoisten koston. Valkoisten väkivalta eräällä tavalla määritellään kostamiseksi ja valkoisten väkivalta myös pyritään osaltaan selittämään kostamisen kautta:

Kun voitolle päässyt osapuoli sai tiedon julmuuksiin viittaavista tapahtumista, voitti kostonhalu usein maltillisuuden ja nopeasti langetetut kenttätuomiot määräsivät punakaarien johtajia teloituskomennuskuntien eteen.²

Myös katkeruus nousee oppikirjoissa esille. *Keskikoulun suomen historia*-oppikirja käyttää katkeruutta kahdessa eri yhteydessä. Ensiksi sodan jälkeen perustetut valtiorikosoikeudet nähtiin oppikirjan mukaan aiheuttaneen katkeruutta vasemmistossa ja toiseksi katkeran vihamielisyyden nähtiin painaneen äärimmäisen oikeiston ja vasemmiston välisiä suhteita itsenäisyyden ensi vuosikymmenien ajan. Myös *Suomen historia 2* ja *Vuosisadat vierivät 3* kertovat sisällissodan aiheuttamasta katkeruudesta. *Suomen historia 2:ssa* korostuu erityisesti punaisten kema katkeruus:

Erittäin katkera oli monien niiden punakaarteissa olleiden kansanmiesten kohtalo, jotka olivat sosiaalisten epäkohtien pakottamina lähteneet mukaan saadakseen näin maahan sosialistijohtajien lupaaman paremman yhteiskunnan ennen kuin kaikkia tavallisia rivimiehiä ehdittiin päästää täyteen sulloituilta vankileireiltä kotiin, heitä ennätti menehtyä tauteihin ja ruuan puutteeseen n.11 800. Kansanvaltuuskunnan johtomiehet, jotka olivat kumousyrityksestä vastuussa, olivat sen sijaan hyvissä ajoin varmistaneet pakotiansä Neuvosto-Venäjälle tai Amerikkaan.³

Katkeruutta ei siis esitetä pelkästään osapuolten välisenä, vaan myös punaisten sisäisenä katkeruutena omia johtomiehiä vastaan. *Keskikoulun Suomen historiassa*

¹ Suomen historia 2 1968, 104.

² Suomen historia 2 1968, 103–104.

³ Suomen historia 2 1968, 104.

ja *Vuosisadat vierivät 3:ssa* esitetään, että sisällissodan aiheuttama katkeruus päättyi vasta talvisodan aikana:

Vähitellen viha kuitenkin alkoi hälvetä, ja vihdoin yhteiseksi tunnettu talvisota lievitti kaunaa ja edisti sovinnollisuutta.¹

Yllä oleva diskurssi kuvaa toisen maailmansodan aikana vallalla ollutta käsitystä talvisodasta, jonka toivottiin lievittävän vuoden 1918 traumaa². Talvisodan myötä sisällissota muuttui entistä enemmän vapaussodan suuntaan ja sisällissodan muistaminen sai uusia muotoja. Toisen maailmansodan uudet suomalaisuhrit, näkökulmasta riippuen, lunastivat sisällissodan uhrit ja saivat synninpäästön.³ Lisäksi viimeistään talvisodassa sisällissodan viholliskuva saatiin ulkoistettua venäläisiin⁴.

1960-luvun oppikirjoissa on jonkin verran myös eroja sodan kauheuksia kuvatesa, esimerkiksi *Keskikoulun Suomen historia* on ainoa oppikirja, joka mainitsee sodan uhreiksi myös valkoiset ja punaiset orvot, lesket ja invalidit. Samassa oppikirjassa pohditaan myös ulkovaltojen mielipidettä sisällissodan väkivaltaisuuksia kohtaan:

Kansalaissodan huolestuttavin ilmiö oli molemmilla puolilla suoritettujen väkivallantekojen määrä, joka saattoi ulkomaalaiset epäilemään Suomen kansan luonnetta ja itsehillintäkykyä.⁵

Suomen historia 2:ssa pohditaan sisällissodan verisyyttä ja osapuolten suhteita, sekä verrataan sisällissotia uskonsotiin. Tätä vertausta ei muissa oppikirjoissa esiinny:

Sisällissodat niin kuin aikoinaan käydyt uskonsodat ovat saaneet historiansa verisen sodan maineen. Taistelun aiheena oleviin kysymyksiin sotkeutuu

¹ Vuosisadat vierivät 3 1965, 231.

² Kivimäki 2008, 137–138.

³ Tepora 2008, 104–105.

⁴ Näre 2008a, 82.

⁵ Keskikoulun Suomen historia 1959, 363.

*aina henkilökohtaisia tekijöitä, vihaa tai kostonhalua. Suhde viholliseen on kokonaan toinen kuin vierasta kansallisuutta olevaan vastustajaan.*¹

1960-luvulta lähtien sisällissodan aikaisen väkivaltaisuuksien käsittely muuttui aiemmasta. Väkivaltaisuuksien motiiveiksi nähtiin sekoittuneen paljon myös henkilökohtaisia motiiveja. Uuden näkökulman lisäksi 1960-luvun oppikirjat sisältävät edelleen valkoisia sympatisoivia tulkintoja väkivallasta.²

4.2.2 Sodan kauhu 2000-luvun oppikirjoissa.

Uusissa historian oppikirjoissa näkyy Suomen sotasurmat 1914 – 1922-projektin³ tutkimustieto.⁴ Tieto näkyy esimerkiksi kuolleiden tilastoina, jotka ovat kaikissa oppikirjoissa mukana.

Kaikki oppikirjat myös kertovat sekä punaisten, että valkoisten tekemistä julmuuksista. *Historian tuulet* on ainoa oppikirja, joka ei puhu sekä punaisten että valkoisten terrorista, kaikissa muissa on molempien osapuolien terrori nostettu esille:

*Punaiset syyllistyivät sodan alussa ja lopussa **punaiseen terroriin**, mutta valkoisten päästyä voitolle alkoi **valkoisen terrorin** aika.*⁵

Historia Nyt 7:ssä määritellään myös terrorin merkitys:

*Kun puhutaan terroristista, tarkoitetaan sitä silmitöntä väkivaltaa, jota punaiset ja valkoiset harjoittivat vastustajiaan kohtaan. Siviilejä saatettiin surmata ilman oikeudenkäyntiä. Kumpikin puoli syyllistyi vastustajien teoituksiin ja murhiin.*⁶

¹ Suomen historia 2 1968, 103.

² Tikka 2004, 39.

³ Westerlund n.d. Suomen sotasurmat 1914–22-projekti on valtioneuvoston kanslian yhteydessä toiminut tutkimushanke vuosilta 1988–2003. Hankeen tehtävänä oli tutkia mm. vuoden 1918 sodassa menehtyneitä suomalaisia. Tutkimuksen tarkoituksena oli lopullisesti purkaa vuoden 1918 sodan synnyttämät kansalliset traumat. Ks.

<http://www.tyovaenperinne.fi/tyovaentutkimus/tt2005/nettiversio/tk3.htm>

⁴ Suomen sotasurmat 1914–22-projekti, www-sivu.

⁵ Kaleidoskooppi 7 2011, 161.

⁶ Historia Nyt 7 2004, 188–189.

Yhteistä kaikille 2000-luvun oppikirjoille oli myös se, että kaikissa kerrotaan vankileireistä ja nälästä siellä. Esimerkiksi *Aikalainen 8:ssa* on oma info-ruutu, jossa on pelkästään vankileireistä tietoa. Kaikissa oppikirjoissa on myös vankileireillä menehtyneiden lukumäärä ilmoitettu. *Historian tuulet 8* on ainoa oppikirja, jossa vankileirien surkeat olot lähinnä mainitaan, kun taas muut oppikirjat kertovat laajemmin niistä. *Historian tuulet 8:ssa* vankien määräksi leireillä ilmoitetaan 40 000, kun taas muut oppikirjat ilmoittavat vankien määräksi 80 000. *Aikalainen 8:ssa* kuvataan vankileirien oloja melko tarkasti:

Erityisesti kova nälkä koetteli vankileireillä olleita punaisia, joiden kuolleisuus kohosi hälyttävän suureksi. Ruokaa annettiin vangeille vähän ja se oli heikkolaatuista. Leireillä elettiin ahtaissa, epähygieenisissä oloissa ja sairaudet levisivät helposti. Tilannetta pahensi maailmalta saapunut espanjantautina tunnettu influenssaepidemia, jonka arvollaan aiheuttaneen 4000- 5000 huonokuntoisen ja aliravitun vangin kuoleman.¹

Aikalainen 8 on myös ottanut aikalaiskokemuksen vankileiriltä mukaan oppikirjaan:

”Ensimmäiset päivät kuluivat jotenkin, mutta ruumiinvoimat olivat vähitellen pettä ja nälkä sekä lika aloittivat hävitystyönsä, samaten kova jännitys, sillä kukaan ei ollut varma hengestään.”²

Sodan jälkeisiä vaikutuksia käsitellään eri tavoin oppikirjoissa. Esimerkiksi *Aikalainen 8:n* mukaan sisällissodan haavat jatkuivat vielä vuosikymmeniä, kun taas *Historia Nyt 7:ssa* haavojen ei nähdä vielääkään parantuneen täysin. *Kaleidoskooppi 7:ssa* sisällissodan haavojen nähdään vaikuttaneen myös vuosikymmeniä, mutta lähinnä punaorpoihin. *Historian tuulet 8:ssa* sisällissodan nähtiin jakaneen kansan kahtia vielä pitkään sodan jälkeenkin. *Aikalainen 8:ssa* kuvataan kuinka vihanpito ja epäluulot näkyivät arjessa:

¹ Aikalainen 8 2011, 21.

² Aikalainen 8 2011, 21.

Useilla paikkakunnilla punaisten tai valkoisten tekemiä surmia ja vihanpitoa ei pystytty unohtamaan yhden eikä kahdenkaan sukupolven aikana, vaan epäluulot ja toisen osapuolen välttely jatkuivat pitkään. Tämä ilmeni esimerkiksi siten, että työväestön lapset kävivät omissa urheiluseuroissaan ja iltamissa työväentalolla, kun taas valkoiset kokoontuivat suojeluskuntataloille ja nuorisoseuran taloille.¹

Kaikissa muissa oppikirjoissa paitsi *Kaleidoskooppi 7:ssä* on ennen sotaa vallinneet olot kuvattu sotakappaleen yhteyteen. Esimerkiksi nälänhätä, työttömyys ja hintojen nousu on kuvattu oppikirjoissa. Kaikki paitsi *Kaleidoskooppi 7* on liittänyt myös lakot ja veriset yhteenotot sisällissotaan liittyvään kappaleeseen. *Kaleidoskooppi 7:ssä* on myös ennen sotaa vallinneista oloista, mutta ne on esitetty pari kappaletta aikaisemmin.

Uusista oppikirjoista *Historia nyt 7* ja *Aikalainen 8* korostavat nälkää sisällissodan yhteydessä. Ruokaan liittyy pelkoa, vihaa, keinottelua ja väkivaltaa. Teksteissä kuvataan ruuan olleen yksi ratkaiseva tekijä yhteiskuntaluokkien vihan ja epäluulon välillä. Nälkä on ollut kehittyneissäkin maissa melko yleistä ja kylläisyydellä on lyhyt historia². Uusissa oppikirjoissa mahdollisesti korostetaan nälkää juuri sen vuoksi, että se on nykyisessä hyvinvointiyhteiskunnassa etäinen muisto vain. 1960-luvulla on vielä ollut kansankulttuurissa ajatus, että ruuan ajateltiin olleen palkkio kovasta työstä, eli nälän ja puutteen syyn katsottiin johtuneen laiskuudessa³.

Kaikki paitsi *Historia Nyt 7* on ottanut oppikirjassaan esiin myös punaisten naisten teloitukset. Missään oppikirjassa ei ole kuvia naisten teloituksista, mutta teksteissä ne mainitaan. Naisten teloitusten yhteydessä jatkuu hegemoninen diskurssi naisen uhrin asemasta. Oppikirjoissa naisen teloittamisen syyksi saattoi riittää pelkkä pukeutuminen miehen vaatteisiin tai sukulaisuus punaiseen henkilöön. Nykyisen pukeutumiskulttuurin silmin katsottuna teloituksen syy on käsittämätön, jota korostaa vielä enemmän se, ettei oppikirja sido pukeutumista ajalliseen kon-

¹ Aikalainen 8 2011, 22.

² Turtiainen 2008, 312.

³ Turtiainen 2008, 322.

tekstiinsa. Naisten teloitukset kuvaavat myös joissakin oppikirjoissa sodan raa-
kuutta ja mielettömyyttä:

*Esimerkiksi punaisten joukoissa taistelleita naisia teloitettiin ilman oikeu-
denkäyntiä. Teloitettujen naisten rikokseksi saattoi riittää pelkästään pu-
keutuminen miesten vaatteisiin.¹*

Sekä *Aikalainen 8* että *Historian tuulet 8* ottavat esille sisällissodan jälkeisten
vankileirien kuolleisuuden aiheuttaman pahennuksen maailmalla. Ulkomaiden
näkökulmien ottaminen mukaan sisällissodan diskurssiin korostaa sodan julmuut-
ta, jossa ulkopuolisen pitää viheltää peli poikki. *Historian Tuulet 8:ssa* ulkomai-
den paheksunnan nähtiin johtaneen tavallisten rivimiesten vapauttamiseen.

Historia Nyt 7 sekä *Aikalainen 8* nostavat molemmat esille sen seikan, etteivät
läheskään kaikki suomalaiset halunneet taistella sodassa. Tämä diskurssi korostaa
ajatusta siitä, ettei sotaan lähdetty fanfaarien saattelemana. Esimerkiksi punaisten
puolelle ei liitytty pelkästään aatteen takia, vaan ruuan takia. Sekä punaisten että
valkoisten joukoissa taisteli sotaan pakotettuja suomalaisia:

*Suuri osa suomalaisista ei halunnut taistella kummankaan osapuolen jou-
koissa, mutta moni joutui vedetyksi mukaan sotaan vasten tahtoaan.²*

Punakaartiin liitettiin yleisimmin töiden loppumisen ja toimeentulon turvaamisen
vuoksi. Suuri syy oli myös sosiaalinen pakko, koska kaartit syntyivät usein työ-
paikoittain tai työväenyhdistyksittäin.³ *Historia Nyt 7:ssa* on punakaartiin liitty-
misestä kirjoitettu aikalaisen äänellä:

*Kaartissa saa ruuankin talon puolesta ja palkkaa lisäksi, niin kuin ainakin
sotaväessä. Se onkin pääasia, sillä ei tässä kohta muuten henki pihise, kun
isäkin joutui työttömäksi eikä uutta ansiota löydy.⁴*

¹ *Historian tuulet 8* 2011, 17. Ks. Siltala 2009, 431–460.

² *Aikalainen 8* 2011, 16.

³ Tikka 2004, 365–366.

⁴ *Historia Nyt 7* 2004, 185.

Kaikki paitsi *Historian tuulet 8* ottavat oppikirjassa esille sotaorvot. Varsinkin *Kaleidoskooppi 7:ssä* on kirjoitettu paljon lasten ja orpojen kohtaloista:

Sisällissota jätti myös monia lapsia sotaorvoiksi. Esimerkiksi Tampereella orvoiksi jäi noin viisisataa alle 15-vuotiasta. Koko maassa orvoiksi jäi yli 15 000 lasta. Lähes kaikki heistä olivat punaisten lapsia. Ne punaorvot, jotka olivat tarpeeksi vanhoja ymmärtämään tapahtumien kulkua, tunsivat katkeruutta valkoisia voittajia kohtaan seuraavien vuosikymmenien ajan.¹

Sodan kauheuksia lähestytään oppikirjoissa myös aikalaisten kertomuksissa, paitsi *Historian tuulet 8:ssä*. Jokaisessa oppikirjassa on eri henkilöt kertomassa kokemuksistaan sodan aikana, mutta niiden tarkoitus on kuitenkin sama. Aikalaisten kertomukset antavat konkreettisemmän kuvan ihmisten kokemuksista sodassa:

”Läheltä katselimme me 12-vuotiaat maassa makaavaa osittain lumen peittämää vainajaa. Paljas pää ja pakkasen koukkuun käpristämät jalat ja kädet lisäsivät näkymän kaameutta. Yritimme päätellä, mihin kohtaan miestä oli ammuttu.”²

”Pidettiin sellaista tapaa, että otettiin rivistä joka kymmenes mies ammuttavaksi. Meistä se tuntui vääryydeltä, sillä tehtaaseen oli sodan pelossa mennyt paljon viattomiakin, jotka nyt voivat syyttää joutua kärsimään.”³

Kaleidoskooppi 7 ottaa sisällissodan yhteydessä erityisesti lasten näkökulman huomioon. Oppikirjassa kerrotaan lasten kokemuksista ja kohtaloista. Kuvissa lapset ovat myös hyvin esillä ja *Kaleidoskooppi 7* on ainoa oppikirja, jossa on kuva pienistä punakaartilaispojista ja myös haavoittuneesta 14-vuotiaasta pojasta. Oppikirjassa on myös useampi mikrohistoriallinen kertomus lasten näkökulmasta. *Aikalainen 8:ssä* kuvataan myös millä tavoin lapset joutuivat kokemaan sodanjälkeisen epäluuloisuuden.

Historian tuulet 8:ssä mainitaan muista oppikirjoista poiketen, että valkoiset yrittivät salailla sodan aikaisia julmuuksiaan. *Aikalainen 8:ssä* otetaan taas esille, että

¹ Kaleidoskooppi 7 2011, 162.

² Kaleidoskooppi 7 2011, 160.

³ Kaleidoskooppi 7 2011, 161.

sodan aikaisista julmuuksista vaiettiin molemmin puolin. Oppikirjassa mainitaan myös, että punaisten oli rangaistusten lisäksi kestävä tappion tuoma häpeä.

4.2.3 Sodan kauhu kuvissa

Vanhoissa oppikirjoissa ainoa sodan kauheuksia käsittelevä kuva on *Suomen historia 2:ssa*, jossa on kuva tuhoutuneesta Tampereesta. Kaikissa uusissa, paitsi *Kaleidoskooppi 7:ssä*, on yksi tai useampi kuva teloituksista. Eniten teloituskuvia löytyy *Historia nyt 7:sta*, jossa on kolmen kuvan kuvasarja sekä sotapostikortti teloituksesta. Kahdessa muussa on yksi kuva aiheesta.

Kaikissa paitsi *Historian tuulet 8:ssa* on kuva sodassa kärsineestä Tampereesta. *Aikalainen 8* kuvassa esitetään tuhoutuneen Tampereen raunioita. *Historia nyt 7:ssa* ja *Kaleidoskooppi 7:ssa* on sama kuva ruumiista tuhoutuneen Tampereen kadulla. *Historia tuulet 8:ssa* on kuva antautuneista punaisista Tampereen taistelun jälkeen. Kuvassa ei näy yhtään tuhoutunutta rakennusta eikä kuolleita.



Kuva 2. Tuhoutunut Tampere.

Nälänhätä näkyy uusien oppikirjojen kuvissa, esimerkiksi *Historian tuulet 8:ssa* ja *Historian tuulet 7:ssä* on kuva elintarvikejonosta. *Aikalainen 8:ssa* on puolestaan kuva Työläisnaisen Joululehdestä, jossa on huutava otsikko: *Leipää!* 1960-luvun oppikirjoissa ei nälänhätää ole otettu mukaan kuviin ja muutenkin siitä kerrotaan

vähemmän kuin uusissa oppikirjoissa. Uudet oppikirjat kertovat tarkemmin niistä syistä, jotka johtivat elintarvikepulaan ja nälkään.

Kaikissa paitsi *Kaleidoskooppi 7:ssä* on kuva vangituista tai vankileiristä. Sodan kauheudet on kuvitettu hyvin pitkälti samalla lailla uusissa kirjoissa. Poikkeavia kuviakin on *Kaleidoskooppi 7:ssä*, jossa on kuva haavoittuneesta 14-vuotiaasta pojasta (ks. kuva 11) ja kuva punaisten hautaustilaisuudesta (ks. kuva 12). *Historia nyt 7:ssä* on kuva äidistä ja lapsesta tunnistamassa isää ruumiiden joukosta (ks. kuva 13).



Kuva 3. Äiti ja poika tunnistamassa vainajaa.

4.2.4 Yhteenveto

Merkittävä muutos sodan kauhun diskurssissa on 2000-luvun oppikirjojen molemmin puolisen terrorin nostaminen esiin. Terrori kuvataan selkeästi tasapuolisemmin kuin 1960-luvulla, koska vanhoissa oppikirjoissa terrori-käsitettä ei ole, tai se mainitaan vain punaisten yhteydessä. 1960-luvulla on kuitenkin tehty tutkimuksia niin valkoisten, kuin punaistenkin terrorista¹. Valkoisen terrorin käsite on siis ollut olemassa, mutta se ei oppikirjoissa näy. Valkoisen terrorin puuttuminen voidaan nähdä hegemonisena diskurssina. Uusissa oppikirjoissa valkoista terroria jopa korostetaan tuhoisammaksi kuin punaisten terroria. Näin ollen valkoinen kosto saa uuden merkityksen 2000-luvun oppikirjoissa. Julkunen on tehnyt huomion, että sotaa koskevissa historian oppikirjoissa käytetään moniselitteisiä käsit-

¹ Paavolainen 1967; Paavolainen 1966.

teitä huomattavasti vähemmän kuin muissa aiheissa¹. Sisällissodan diskursseissa on harvoja käsitteitä², eivätkä kaikki oppikirjat avaa niitä lukijalle, vaan lukija joutuu kertomuksen kautta ymmärtämään käsitteiden merkitykset.

Sodan jälkeisen trauman ja vihanpidon diskursseissa on myös tapahtunut muutosta. 1960-luvun oppikirjoissa vihanpidon loppuminen nähdään tapahtuneen talvisodassa, kun taas uudet oppikirjat eivät määrittele tiettyä rajaa vihanpidon loppumiselle. Nähdäänpä yhdessä 2000-luvun oppikirjassa sodan traumojen jatkuvan yhä edelleen. Myös 2000-luvulla ilmestynyt historian tutkimus sisällissodasta korostaa trauman jatkuneen jopa 100 vuotta³. Vuonna 1952 komiteamietinnössä haluttiin oppikirjojen korostavan ihmisten kärsimyksiä ja sodasta seuraavia kostoajatuksia⁴. 1960-luvun oppikirjoissa korostuu kostoajatus syy-seuraus-suhteena, mitä myös ajan oppiennätykset korostavat⁵.

Uusissa oppikirjoissa näkyy historiatutkimuksen muutos, esimerkiksi mikrohistoriallisina aikalaiskertomuksina. Mikrohistorialliset katkelmat ovat tuoneet uuden ulottuvuuden sodan kauhuja kuvatessa. Historialliselle tiedolle on tyypillistä moniperspektiivisyys, jota mikrohistorialliset otteet oppikirjoissa pyrkivät olemaan⁶. Yksittäisten ihmisten kokemukset sodasta antavat lukijalle kuvan sodan raadollisuudesta. Myös esimerkiksi oppikirjojen kuvat tuovat syvyyttä sodan kauhuja kuvatessa. Uusissa oppikirjoissa on sekä määrällisesti että suhteessa enemmän kuvia sodan kauheuksista kuin vanhoissa oppikirjoissa. Noin kolmannes uusien oppikirjojen sisällissodan kuvista on kauheuksia käsitteleviä, vanhoista kirjoista löytyi vain yksi kuva. Ainoa sodan kauheuksiin lukeutuva kuva on kaupungin tuhoista, joten lukijalle ei tule niin monipuolista kuvaa sodan kauheuksista kuin uusissa oppikirjoissa.

1960-luvun oppikirjoissa sotaan liittymisen syyt poikkeavat selvästi 2000-luvun diskursseista. 1960-luvun oppikirjoissa näkyy ideologian puolesta taisteleminen ja itsensä uhraaminen jonkin suuremman vuoksi. Sotaa ei problematisoida, esimer-

¹ Julkunen 1991, 21.

² Käsitteellä tarkoitamme tässä yhteydessä sellaisia termejä, joita oppikirjat avaavat lukijalle.

³ Salminen 2007, 5.

⁴ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitea mietintö 2. 1952, 120–121.

⁵ Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 33–34.

⁶ Ahonen 1994b, 11.

kiksi kuvissa ei kuolleita näy, eikä muutenkaan yksilöiden kohtaloista kerrota. 1960-luvun oppikirjat keskittyvät lähinnä ideologisiin konflikteihin, jättäen valkoisen voittajan sodan rauhaan. 2000-luvun oppikirjoissa on enemmän pyrkimystä problematisoida sotaa. Sotaan liittymiseen ei liity pelkästään suuria ideologisia syitä, vaan hyvinkin arkisia asioita. Nälkä ja pakko korostuvat uusien oppikirjojen diskursseissa.

1960-luvun oppikirjat kiteyttävät sodan kauhut pois valkoisesta voittajasta punaisiin ja venäläisiin. Valkoista voittajaa ei kritisoida kuin viittaamalla yksittäisiin, henkilökohtaisiin kostoisiin. Uudet oppikirjat puolestaan läpsivät valkoista osapuolta kasvoille korostamalla valkoisen terrorin tuhoisuutta tekstin ja kuvin, kosto on ylimitoitettua verrattuna punaiseen terroriin.

4.3 Sodan sankarikuvat

Seuraavaksi tarkastelemme oppikirjoista sitä, miten ne kuvaavat henkilöitä tai tapahtumia sankarillisesti tai glorifoiden. Katsomme myös oppikirjojen kuvia ja niiden antamaa sankarillista viestiä lukijalle. Sodassa eletään vahvasti meidän ja vihollisen, hyvän ja pahan ilmapiirissä. Viholliset ja sankarit nähdään mustavalkoisesti, toistensa vastakohtina ja samat näkemykset siirtyvät rintamalta kansakunnan arkiajatteluun.¹ Lopuksi vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen diskursseja sisällissodan sankareista.

4.3.1 1960-luvun sankarikuvat

1960-luvun oppikirjat kuvaavat Mannerheimia hyvin sankarillisesti, jopa yliihmisenä, jolla on kaikki narut käsissään. Jokaisessa oppikirjassa kerrotaan Mannerheimista tarkemmin sisällissodan yhteydessä, jossa kerrotaan hänen urasta ja uroteoista. Varsinkin Keskikoulun Suomen historia kuvaa Mannerheimia hyvin sankarillisesti:

Jo alusta alkaen hänen lahjakkuutensa herätti huomiota - - Siellä hän saavutti kokemusta sotatoimissa ja osoitti niin suurta sotilaallista kuntoa, että

¹ Kivimäki 2008, 140.

hänet sodan päätyttyä korotettiin everstiksi. - - Kaksi vuotta kestäneellä matkallaan hän keräsi arvokkaan maantieteellisen aineiston - - - Mannerheim toimi ratsuväenosastojen päällikkönä Itävallan vastaisella sotarintamalla osoittaen suurta kykyä ja sodankäyntitaitoa. Vaasan hallitus, joka tunsi hänen isänmaallisen mielen ja hänen suuren sotilaallisen taitonsa, uskoi hänelle valkoisen armeijan ylipäällikkyuden. Heti kävi ilmi, että oli käännytty oikean miehen puoleen. - - Ylipäällikön lahjakkuus, hänen kykynsä voittaa mielet puolelleen ja hänen tämän johdota nauttimansa arvonanto vaikuttivat välittömästi valkoisen armeijan syntyyn ja kehitykseen sekä sen saavuttamiin tuloksiin. - - kun kuitenkin niitä (saksalaisia) saapui, hän osasi valvoa maamme arvoa siten, että ne asetettiin hänen komennettavikseen, joten vapaustaistelu sittenkin jäi puhtaasti suomalaiseksi saavutukseksi. - - Hänen ansiokseen on myös luettava, että länsivallat suostuivat lähettämään viljalasteja nälänhätää kärsivän Suomen pelastamiseksi nälkäkuolemasta.¹

Vuoden 1965 oppikirjassa on rakenteeltaan samantapainen kuvaus, mutta hieman maltillisempi. Kuitenkin Mannerheimista kerrotaan siinäkin sankarin valossa:

Hänen ansiokseen on luettava sekin, että länsivallat suostuivat lähettämään viljalasteja lievittääkseen maassa vallitsevaa nälänhätää.²

Mannerheimin ansiot nälänhätää koskevissa lauseissa on selvästi erilaiset, kun verrataan vuoden 1959 ja 1965 vuoden oppikirjoja. Se, että pelastaa Suomen nälkäkuolemalta on hyvin eri asia kuin se, että lievittää nälänhätää. Kuitenkin kummassakin oppikirjassa nälänhädän torjuminen henkilöityy Mannerheimiin. Yhteiskunnassa on hyvin olennaista kenen ansioksi jokin asia luetaan ja kuka taas on syyllinen johonkin³. Yllä olevat lainaukset eivät jätä lukijaa epäselvyyteen siitä, kuka nälänhätää helpotti. Vuoden 1968 oppikirjassa Mannerheimin kuvaus on maltillisempi kuin aikaisemmat kuvaukset, mutta sisältää selvästi sankarillisia kuvauksia:

¹ Keskkoulun Suomen historia 1959, 364–365.

² Vuosisadat vierivät 3 1965, 233.

³ Siitonen 2002, 288.

- - hän katsoi parhaaksi luopua korkeasta asemastaan Venäjän armeijasta, kun kurittomuus ja uudet sosialistiset aatteet tekivät monien entisten upseerien toiminnan vaikeaksi, vaikka hänen omassa armeijakunnassaan vallitsikin levollinen mieliala.¹

Vuosisadat vierivät ja Keskikoulun Suomen historia -oppikirjoissa on samankaltaiset kuvaukset Svinhufvudista kuin oli Mannerheimista. Mannerheim ja Svinhufvud ovat selkeästi tärkeimmät toimijat sisällissodassa ja heidän ympärilleen suuri kertomus rakentuu. Sankarin viittaa asetellaan Svinhufvudinkin harteille, ei kuitenkaan lähellekään niin paljon kuin Mannerheimille:

- - hän oli tyypillinen kovan ajan mies, jonka voima ei ollut niinkään poliittisessa joustavuudessa ja vireydessä kuin järkkymättömässä oikeudentunnessa ja luonteen lujudessa.²

Keskikoulun Suomen historiassa mainitaan useita valkoisten johtajia, toisin kuin muissa oppikirjoissa. Valkoisia johtajia mainitaan muun muassa everstit Vilkama, Wetzler, Linder ja Sihvo. Näiden valkoisten johtajien kautta miehistä sankarin diskurssia rakennetaan. Heidän johtamistaan taisteluista on mainintoja oppikirjassa:

Samoin he venäläisten tukemina yrittivät Karjalan rintamalla murtautua eversti Sihvon johtamien valkoisten selkäpuolelle. Vaikka viimeksi mainitulla oli vain suhteellisen pieniä joukko-osastoja käytettävänä, hän kuitenkin sai murtoyritykset torjutuksi; kuuluisiksi tulivat varsinkin Ahvolan monipäiväiset taistelut ja venäläisten Raudussa kärsimä tappio.³

Valkoisia johtajia kuvataan sankarillisesti, eikä kirjassa esimerkiksi yhtään punaisten puolella taistellutta mainita nimellä:

Maaliskuun 25. päivänä nämä saivat kaupungin kokonaan saarretuksi, Linder lännestä käsin, Wetzler pohjoisesta ja idästä sekä Vilkama etelästä. Varsinkin viimeksi mainitun armeijan osaston asema oli vaikea, sen kun

¹ Suomen historia 2 1968, 97.

² Vuosisadat vierivät 3 1965, 232.

³ Keskikoulun Suomen historia 1959, 361.

lakkaamatta oli taisteltava kahdella rintamalla, pohjoisessa Tampereen kaupungissa olevia joukkoja vastaan, etelässä kaupungin avuksi rientäviä yhä uusia apujoukkoja vastaan, mutta Vilkama suoriutui tehtävästään taitavasti.¹

Keskikoulun Suomen historia korostaa valkoisia upseereita. Upseerit näkyvät oppikirjassa voittajina ja oppikirjan kertomus rakentuu heidän kauttaan. Oppikirja nostaa tärkeäksi sotilaskoulutuksen, jota viljelläänkin useassa kohdin oppikirjaa. Valkoisten puolella taistelleiden sotilaiden koulutus mainitaan toistuvasti, kun taas punaisten johtajilla ei juuri sotilaskoulutusta ollut, joten heidät jätetään mainitsematta:

Päällikkönä toimivat osaksi venäjältä tulleet suomalaissyntyiset upseerit, osaksi saksassa harjoitetut jääkärit, jotka sodan puhjetessa palasivat isänmaahansa, osaksi ulkomailta, varsinkin ruotsista, saapuneet sotilaskasvatuksen saaneet vapaaehtoiset. Punaisilla oli vain vähän sellaisia päällikköjä, joilla oli sotatottumusta.²

Jääkäreiden paluu isänmaahan on selkeästi sankarillinen teko oppikirjan mukaan. Myös valkoisia auttaneet maat, esimerkiksi Saksa ja Ruotsi kuvataan positiivisesti auttajina. Saksalaisten ja ruotsalaisten kohdalla painottuu myös sotilaskoulutuksen ihannointi. Merkillepantavaa 1960-luvun oppikirjoissa on se, että niissä painottuu selkeästi voittajien historia sekä sotilaskoulutus. Vuoden 1968 *Suomen historia 2* eroaa aikalaisistaan siinä, että punaiset päälliköt ovat esillä sekä tarinoissa että kuvissa. Oppikirjojen nostamat sankarit ovat suurimmaksi osaksi korkea-arvoisia sotilaita. Sankarilliset teot ovat myös lähinnä sotilaallisia, poikkeuksena Mannerheimin nälänhädän liennytyks ja Ståhlbergin punavankien armahtaminen.

4.3.2 2000-luvun sankarikuvat

Kaikissa 2000-luvun oppikirjoissa mainitaan jääkärit – kuitenkin oppikirjat kertovat jääkäri liikkeestä enemmän ennen sisällissota -kappaletta. Jääkärit kuvataan

¹ Keskikoulun Suomen historia 1959, 361 – 362.

² Keskikoulun Suomen historia 1959, 360.

auttajina ja vapauttajina, mutta jääkäreiden rooli on huomattavasti pienemmässä osassa kuin 1960-luvun oppikirjoissa:

Kevään 1918 kuluessa valkoisten joukkojen parempi johto ja jääkäreiden antama sotilaskoulutus alkoivat vaikuttaa rintamatapahtumiin.¹

Jääkäreitä kuvataan melko neutraalisti ja heidän roolinsa sodassa lähinnä mainitaan. Oppikirjat käsittelevät jääkäreistä enemmän sortovuosien ja ensimmäisen maailmansodan aikana. *Aikalainen 8* ottaa esille myös jääkäreihin kohdistuneen epäluulon:

Jääkäreiden pääjoukko saapuu Vaasaan valkoisten puolelle. Saksaan jätettiin noin 350 jääkäriä, joilla oli työläistausta. Heitä pidettiin valkoisen Suomen näkökulmasta poliittisesti epäluotettavina, ja heidät palautettiin kotimaahansa vasta sisällissodan päättyttyä syksyllä 1918.²

Helsingin voitonparaati on kaikissa 2000-luvun oppikirjoissa mukana. Kaikissa paitsi *Kaleidoskooppi 8:ssa* on voitonparaatista kuva. Uudet oppikirjat jatkavat perinteistä sodan diskurssia, jossa sota loppuu juhliin³. Voitonparaatista ei missään oppikirjassa ole kovinkaan paljon tekstiä ja sen käsittelyssä on pari tapaa:

Toukokuun alussa sisällissota oli ohi. 16.5 valkoiset juhlivat voittoaansa suurella paraatilla Helsingissä. Paraatin kärjessä ratsasti kenraali Mannerheim.⁴

Mannerheim halusi järjestää valkoisten joukkojen voitonparaatin Helsingissä toukokuussa 1918 näyttääkseen pääkaupunkilaisille, että valkoiset joukot olivat sodan todellisia voittajia eivätkä Helsingin valloittaneet saksalaiset.⁵

Osassa oppikirjoista voitonparaati siis lähinnä mainitaan sodan päätteeksi ja osassa voitonparaatin yhteydessä käsitellään saksalaisten roolia sodassa. Kaikki oppi-

¹ Historian tuulet 2011, 15.

² Aikalainen 8 2011, 16.

³ Kivimäki 2008, 136–137.

⁴ Kaleidoskooppi 7 2011, 160.

⁵ Historian tuulet 8 2011, 14.

kirjat puhuvat Saksan avusta sisällissodassa, kuitenkin saksalaisten rooli hieman vaihtelee oppikirjan mukaan. Saksalaisista puhutaan usein auttajina, mutta esimerkiksi *Historia Nyt 7* kertoo myös saksalaisten omista motiiveista auttaa valkoisia:

Saksa auttoi valkoisia, koska se halusi varmistaa, että Venäjä luopuisi sodasta. Joukkojen toimittaminen Pietarin läheisyyteen toimi varmistuksena sille, etteivät venäläiset liittyneet uudelleen sotaan Saksaa vastaan.¹

Kaikki oppikirjat mainitsevat sekä valkoisten että punaisten motiiveista käydä sotapolulle. Valkoisten tärkeimmät motiivit ovat venäläisten häätäminen Suomesta, laillisen yhteiskuntajärjestyksen puolustaminen sekä yksityisen omistusoikeuden suojeleminen. Punaisten motiiveiksi kerrotaan työväen olojen parantaminen, nälänhädästä selviäminen sekä tasa-arvoisemman yhteiskunnan rakentaminen. Oppikirjat pyrkivät kuvaamaan motiiveja molemmilta kannoilta, eikä suoranaista arvottamista ole juurikaan havaittavissa motivaation pohjalta. Oppikirjoissa motiivit vaihtelevat, eikä kaikkia eri syitä ole lueteltu jokaisessa kirjassa. Koska kaikki oppikirjat kertovat molempien osapuolien motiiveista, eikä niitä vertailla keskenään, tulee motiiveista ymmärrettäviä syitä tarttua aseisiin. Oppikirjat siis nostavat esille molempien puolien motiivit ja niitä pyritään ymmärtämään. Useat 2000-luvun oppikirjat myös pohtivat sodan eri nimityksiä ja merkityksiä ilman selvää arvottamista.

Muutamassa oppikirjassa kuvataan Mannerheim sankarillisena hahmona. Erityisesti kuvissa Mannerheim kuvataan ylväänä henkilönä. Vaikka Mannerheim on edelleen merkittävin suomalainen², vain muutamassa oppikirjassa hänet kuvataan maltillisen sankarillisesti:

Suojeluskuntien johtoon nimitettiin Venäjän armeijassa merkittävän sotilasuran tehnyt kenraaliluutnantti Carl Gustaf Emil Mannerheim.³

¹ Historia Nyt 7 2004, 187.

² YLE TV1 Suuret suomalaiset -äänestys 2004; Suuret suomalaiset 2004.

³ Aikalainen 8 2011, 15.

Historian tuulet 8 kertoo Mannerheimista tavanomaisesta poikkeavasti, työväen näkökulmasta, siten että osa suomalaisista ei nähnyt häntä sankarina:

Mannerheimia pidettiin työväen keskuudessa pitkään ”valkoisena kenraalina”, jota kohtaan tunnettiin suurta epäluuloa. Mannerheim itse pyrki pääsemään myöhemmin eroon tästä maineestaan yrittäessään osaltaan yhdistää Suomen kansakuntaa 1930-luvulla.¹

Mannerheimin lisäksi myös Ståhlberg on kuvattu maltillisen sankarillisesti. Ståhlberg on kuvattu lähinnä sovittelijana:

Toiset – heidän joukossaan Suomen ensimmäinen presidentti K.J. Ståhlberg – taas tahtoivat kohdella kukistuneita maltillisemmin ja uskoivat sen edistävän kahtiajakautuneen kansan yhtenäistämistä.²

2000-luvun oppikirjat eroavat keskenään sankarillisuuden kuvaamisessa lähinnä siinä, että kenestä oppikirjat kertovat. Esimerkiksi positiivisen roolin saa *Aikalainen 8* Verna Erikson, joka kuvataan otsikon mukaan valkoisten sankarina. Valkoisten naisten rooli oli tavallisesti esimerkiksi sairaanhoitaja. Valkoiset naiset nähtiin moraalin ylläpitäjinä, kun taas taistelevat punanaiset ilmensivät moraalin romahdusta³. Poikkeuksellisen Verna Eriksonista tekee se, että hän on nainen ja hänet on erityisesti nostettu valkoisten sankariksi:

Sisällissodan alettua Verna ystävineen alkoi punaisessa Helsingissä auttaa valkoisten konekiväärikomppaniaa salakuljettamalla aseita ja ammuksia. - Kiinnijääminen olisi merkinnyt kuolemaa. Tyttöjen urhoollisuus palkittiin, ja Verna ystävineen sai Mannerheimiltä vapaudenristin ansiomerkin.⁴

¹ *Historian tuulet 8* 2011, 14.

² *Historia Nyt 7* 2004, 190.

³ Siltala 2009, 456.

⁴ *Aikalainen 8* 2011, 19.

4.3.3 Sodan sankarit kuvissa

Oppikirjojen sankarikuvat noudattavat tiettyä kaavaa. Melkein kaikissa oppikirjoissa on puolivartalokuva tai kokovartalokuva/maalaus Mannerheimista. Yleisiä ovat myös kuvat voitonparaatista, jossa Mannerheim on ratsunselässä.



Kuva 4. Mannerheim.



Kuva 5. Voitonparaati

Keskikoulun Suomen historiassa ei yllättäen ole henkilökuvia suojeluskuntalaisista, mutta punakaartilaisista on kuva ratsailla. Historian tuulet 8 puolestaan esittää henkilökuvan suojeluskuntalaisista, mutta punaisista ei henkilökuvia ole. Kaikissa muissa oppikirjoissa uusista vanhoihin, on ryhmäkuvia sekä valkoisista että punaisista sotilasta. Yhteistä kuville on, että niissä seistään tai istutaan asennossa varusteet päällä aseiden ollessa vieressä. Kuvien taustat ovat yleensä maalattuja tai niistä on muuten vaikea hahmottaa yksityiskohtia. Kuitenkin muutama ryhmäkuva löytyy, jossa taustalla on kaupunkia, metsää tai rakennuksen sisätilaa (ks. kuva 9).

4.3.4 Yhteenveto

1960-luvun oppikirjat eroavat selkeästi 2000-luvun oppikirjoista siinä, miten sankarikuvia tuotetaan. 1960-luvulla Mannerheim on selkeä sankari, joka kuvataan lähes kaikkivoipana. 1960-luvun oppikirjat kohdistavat sankarikuvaukset valkoiseen päällystään. Uudet oppikirjat kuvaavat huomattavasti maltillisemmin esimerkiksi Mannerheimia, eikä hänestä anneta pelkästään virheetöntä kuvaa. Mannerheimin ylistyksen lisäksi 1960-luvun oppikirjat kertovat positiivisesti lähinnä

valkoisista, kun taas uusissa oppikirjoissa molemmat osapuolet kuvataan neutraalimmin.

Uusien oppikirjojen neutraalimpi kuvaus selittyy mahdollisesti sillä, että taustalla on ajatus sisällissodasta, kun taas vanhoissa oppikirjoissa näkyy enemmän vapaussodan henki. Eri vuosikymmeninä nousevat aina omat kysymykset ja ongelmat joihin historiantutkimus pyrkii vastaamaan, tämä näkyy myös väistämättä oppikirjojen hegemonisissa diskursseissa¹. Vielä 1950-luvulle asti sisällissota vapaussoitana oli oleellinen osa poliittista hegemoniaa², myös 1960-luvulla näkyy enemmän kansallisen kehityskertomuksen vaikutus, joka nostaa historiallisia henkilöitä oman aikakautensa yläpuolelle³. 1960-luvun komiteamietinnöissä haluttiin pois sotilassankareiden ihannoinnista ja haluttiin siirtyä enemmän rauhantekijöihin. Tämä ei kuitenkaan oppikirjojen sisällissodan diskursseissa vielä näy. Väisänen on päätenyt samaan johtopäätökseen tutkiessaan lukion oppikirjoja 1960- ja 1990-luvuilta. Väisänen mukaan 1960-luvun oppikirjoissa näkyy vielä 1950-luvun henkilökuvausten periaatteet⁴.

Toisin kuin Mannerheimista, Ståhlbergistä lukija saa lähes saman kuvan 1960-luvulla ja 2000-luvulla. Hänet kuvataan molempina aikoina armahtajan roolissa. Ståhlbergin kuvaus ei ole muuttunut mahdollisesti siitä syystä, että häntä ei yhdistetä niin vahvasti sotahistoriaan, vaan hän on enemmänkin rauhantekijä. Aikalais-tarinoissa on joitakin sankareita, esimerkiksi norjalainen lääkäri, joka vastusti te-loituksia (ks. kuva 10). Norjalainen tuo oppikirjaan humanin sankarin roolin, joka vastusti mielivaltaista teloitusta. Toinen aikalais-tarinan sankari on Verna Erikson (ks. kuva 1), joka antaa hyvin erilaisen sankarikuvan lukijalle kuin norjalainen lääkäri. Verna Eriksonin kuvaus on militaristinen sankarikuvaus, jossa nainen antaa aseiden salakuljettajana merkittävää apua valkoiselle puolelle sodan-käynnissä, lopulta saaden Mannerheimilta kunniamerkin. 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen sankarikuvissa on selkeä ero. 1960-luvulla sankarikuvilla on yksin-kertaistetumpi ja korostetumpi rooli oppikirjan teksteissä. Uudet oppikirjat luovat sankarikuvia suppeammin ja hajanaistemmin. Sankarinviittaa uudet oppikirjat an-

¹ Ahtiainen & Tervonen 1990, 12–13.

² Paavolainen 1966; Paavolainen 1967.

³ Väisänen 2005, 133.

⁴ Väisänen 2005, 133–134.

tavat puolueettomille, aseettomille ja jossain määrin naisille, kun taas vanhoissa sankareita ovat sotilaspäälliköt.

1960-luvun oppikirjojen sankarikuvat kiteytyvät valkoisiin sotilaspäälliköihin. Vapaussodan diskurssi näkyy sankarikuvien luomisessa, punaisista ei sankareita löydy ja punainen johtokin petti sekä isänmaan että työväen. 2000-luvun oppikirjoissa sotapäälliköiltä on riisuttu sankarinviittaa vähemmäksi ja sodan kuvaus on raadollisempi. Suurimmat sankarikuvat luodaan inhimillisyyden säilyttävistä ja vääryyksiin puuttuvista ”arjen sankareista”.

4.4 Viholliskuvat

Tässä kappaleessa tutkimme oppikirjojen luomia diskursseja sisällissodan viholliskuvista. Lähdemme aluksi tarkastelemaan 1960-luvun viholliskuvia, jonka jälkeen siirrymme 2000-luvun oppikirjoihin. Emme tutki erikseen oppikirjojen kuvia, koska oppikirjojen viholliskuvat näkyvät jo sodan kauhujen yhteydessä. Lopuksi vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen diskursseja keskenään.

4.4.1 1960-luvun viholliskuvat

Vanhat oppikirjat korostavat venäläisten sotilaiden osuutta sisällissodassa. Oppikirjat täydentävät diskurssia venäläisistä sotilaista, vaikka kertovat venäläisistä eri tavoin:

Venäläisen sotaväen osuus sisällissodan syttymiseen on merkittävä: tuskin hajanaiset ja huonosti aseistetut punakaartit olisivat ilman venäläisten tukea lainkaan valmistautuneet silloisen valtiojärjestyksen kumoamiseen.¹

Tilanne oli kuitenkin selvitetävä, sillä maahan jääneet 40 000 venäläistä sotilasta, jotka veljeilivät punakaartien kanssa, aiheuttivat epäjärjestyksiä.²

Venäläisten kautta viimeistään myös punaiset merkitään ”pahoiksi”. Kuitenkin välillä on vaikea tehdä eroa kumpi leimaa kumman. Venäläisten ja punakaartien

¹ Suomen historia 2 1968, 96.

² Keskikoulun Suomen historia 1959, 360.

yhteydestä kerrotaan vanhoissa oppikirjoissa monella tavalla. Punaiset ja venäläiset veljeilivät puolin ja toisin, venäläiset myös antoivat tärkeää tukea punaisille:

Syksyllä 1917 työväestön piirissä alettiin järjestää punakaarteja, jotka saivat aseita maasta oleskelevilta vallankumouksellisilta venäläisiltä joukoilta.¹

Esimerkiksi *Vuosisadat vierivät 3:ssa* kirjoitetaan valkokaartien syntyneen venäläisten ja punaisten muodostavan uhan vuoksi:

Punakaartin vastapainoksi ja turvaksi venäläisiä vastaan syntyi porvarillisia suojeluskuntia, joita jääkärit paikoitellen olivat kouluttamassa.²

Yllä olevat lainaukset venäläisten osallisuudesta sisällissotaan kuvaavat selkeästi sitä, että 1960-luvun oppikirjat osoittivat syyttävän sormensa selkeästi myös venäläisiin. Sisällissodan jälkeen sodan traumaa alettiin systemaattisesti projisoida venäläisiin³. Punaisista kerrotaan myös ilman venäläisyhteyttä, esimerkiksi väkivaltaisuuksista ennen sotaa:

Mellakoivat punakaartilaiset olivat ennen kansalaissotaa toimeenpanneet joitakin veritöitä, ja monet olivat joutuneet heidän uhreikseen.⁴

Pelkästään punaisista eivät oppikirjat kerro negatiiviseen sävyyn, vaan myös valkoiset saavat jonkin verran huomiota. 1960-luvun oppikirjojen valkoisiin kohdistuva negatiivisuus pohjautuu sodan loppupään tapahtumiin:

Kun sota oli ohi, eivät myöskään valkoiset kyenneet kaikin paikoin hillitsemään vihaansa ja sen sijaan että olisivat esiintyneet tuomareina eräät olivat kostajia, jotka ottivat oikeudenkäytön omiin käsiinsä.⁵

¹ Vuosisadat vierivät 3 1965, 221.

² Vuosisadat vierivät 1965, 229.

³ Näre 2008a, 82.

⁴ Keskikoulun Suomen historia 1959, 363.

⁵ Keskikoulun Suomen historia 1959, 363.

Vaikka myös valkoisten väkivaltaisuuksista mainitaan, on se selkeästi lievemmin ilmaistu kuin punaisten. Valkoisten väkivaltaisuuksia pyritään selittämään sillä, että punaiset aloittivat. Myös uhrien ilmaisussa on eroja puhuttaessa punaisten ja valkoisten uhreista:

Etelä-Suomessa noin 1650 siviilihenkilöä menetti henkensä punaisten murhaamina; he olivat pääasiassa talon- ja kartanonomistajia, virkamiehiä ja pappeja. Kun voitolle päässyt osapuoli sai tiedon julmuuksiin viittaavista tapahtumista, voitti kostonhalu usein maltillisuuden ja nopeasti langetetut kenttätuomiot määräsivät punakaartien johtajia teloituskomennuskuntien eteen. Punaisia lienee teloitettu eri puolella maata n. 8400.¹

Punaisen terrorin uhrin ovat *Suomen historia 2* mukaan siviilejä ja heidän ammatinsa vielä erityisesti eritellään, kun taas valkoisen koston uhrin ovat kaikki punaisia sotilashenkilöitä, vaikka punaistenkin puolella on taistellut esimerkiksi opettajia². Terrorin uhrien diskursseissa on siis selkeä ero punaisten ja valkoisten välillä.

Keskikoulun Suomen historiassa ei juurikaan mainita vankileirien oloista eikä murhista ja teloituksista mitään. Eräs mielenkiintoinen seikka oli myös *Keskikoulun Suomen historiassa*: siinä valkoisista puhutaan nimillä, mutta punaisista puhutaan monikon kolmannessa persoonassa:

He koettivat harjoitusajan kuluessa - - he tekivät kiivaita, mutta turhia hyökkäyksiä. Samoin he venäläisten tukemina - -.

Samassa kappaleessa valkoisista mainitaan nimeltä esimerkiksi eversti Sihvo, kun taas punaiset ovat nimettömiä ja kasvottomia. Oppikirja antaa selvästi lukijalle kuvan, että punaiset ovat toisia, heitä ja valkoiset tuttuja, meitä. Eversti Sihvo on oppikirjan tekstissä subjekti, kertomuksen sankari, kun taas punaiset on vastustajia, subjektin toimintaa estäjiä³.

¹ Suomen historia 2 1968, 103–104.

² Suomen sotasurmat 1914–22-projekti, www-sivu.

³ Kemppanen 2002, 190–191.

4.4.2 2000-luvun viholliskuvat

2000-luvun oppikirjoista esimerkiksi *Historian tuulet 8* ja *Historia Nyt 7* kertovat suojeluskuntien ja punakaartien perustamisesta niin, ettei lukija pysty päättämään, kumpi puoli aloitti järjestäytymisen:

Sosialistit alkoivat perustaa punakaarteja suojellakseen työväkeä porvariston väkivallalta. Porvariston keskuuteen alkoi puolestaan syntyä suojeluskuntia, joiden tehtävänä taas oli suojella omia kannattajia punakaartien väkivallalta.¹

Tiedot Huittisten meijerikahakasta levisivät nopeasti muualle Suomeen. Työväenliikkeelle kahakka osoitti, että porvaristo oli valmis tarttumaan aseisiin etujensa puolustamiseksi. Porvarit puolestaan näkivät tapauksen merkiksi työväestön erkaantumisesta laillisuuden tieltä. Valtiovallan ollessa voimaton maanviljelijät perustivat suojeluskunnan turvaamaan laillisuutta ja työrauhaa. Myös työväki alkoi kerätä jäseniä omaan järjestyskaartiin.²

2000-luvun oppikirjat kertovat monia syitä levottomuuksille, esimerkiksi elintarvikepula, lakot, mellakat, työttömyys, venäläisjoukot ja järjestysvallan puute. Uudessa oppikirjoissa väkivaltaisuudet ennen sisällissotaa jakaantuvat punaisten ja valkoisten kesken. Esimerkiksi *Historia Nyt 7* kertoo punaisten ja valkoisten välisiä yhteenottoja melko neutraaliksi, mutta valkoisten tekemistä väkivaltaisuuksista ennen sotaa kerrotaan tarkemmin:

Lakkolaisia oli vastassa paikallinen poliisi, eläinlääkäri, rakennusmestari, liikemies ja joukko maanviljelijöitä. Meijerin puolustajat käyttivät yhteenotossa ampuma-aseita, mistä oli seurauksena, että muutama lakkolainen haavoittui.³

Kaleidoskooppi 7 kertoo sotaa ennen vallinneista levottomista oloista reilusti ennen sisällissota -kappaletta. Muut oppikirjat ovat liittäneet sotaa edeltäneet levot-

¹ *Historian tuulet 8* 2011, 13.

² *Historia Nyt 7* 2004, 181.

³ *Historia Nyt 7* 2004, 181.

tomat olot sotaa käsittelevän kappaleen kanssa. Kaikki 2000-luvun oppikirjat kertovat valkoisten tehtävästä ajaa venäläiset pois maasta. Oppikirjoissa siis korostuu se seikka, että venäläiset olivat yksi syy sodan syttymiselle. *Historia Nyt 7* erottaa aluksi venäläisten ja valkoisten välisen vapaustaistelun sisällissodasta:

Pohjanmaalla suojeluskunnat alkoivat riisua venäläisiä varuskuntia aseista samaan aikaan, kun punaiset ottivat vallan Helsingissä. Yhtä aikaa valankumouksen kanssa maassa syttyi vapaustaistelu.¹

Vaikka *Historia Nyt 7* erottaakin venäläisten ja valkoisten väliset yhteenotot sisällissodasta, myöhemmin kappaleessa kyseenalaistetaan ylipäättänsä venäläisten osallisuus taisteluissa juuri vapaussodan merkityksessä:

Venäläisten taistelumoraali oli olematon, ja monet varuskunnat antautuivat ampumatta laukaustakaan. - - Valkoisten päämaja liioitteli tietoisesti venäläisten osuutta kapinassa, jotta saisi alueelleen jääneet maanviljelijät tarttumaan aseisiin. Venäläisten aseistariisunta ja maasta ajaminen saivatkin monet liittymään valkoisten joukkoihin. Useiden valkoisen armeijan sotilaille paljastui vasta myöhemmin, että vastassa olivat myös oman maan kansalaiset.²

Uudet oppikirjat ottavat kriittisemmän kuvan myös valkoisten terroriin, ja vanhoista oppikirjoista poiketen valkoinen *terrori* nimetään. Edelleenkin oppikirjoissa näkyy se, että valkoiset kostivat punaisten veritekoja. *Historian tuulet 8* ottaa myös esille, että valkoiset yrittivät salailta tekemiään julmuuksia sisällissodassa:

Punaisten ja valkoisten välisissä taisteluissa kuoli vähemmän väkeä kuin osapuolten välisen terrorin eli kostotoimenpiteiden aikana. Punaiset syylistyivät sodan alussa ja lopussa punaiseen terroriin, mutta valkoisten päästyä voitolle alkoi valkoisen terrorin aika.³

¹ *Historia Nyt 7* 2004, 185.

² *Historia Nyt 7* 2004, 185.

³ *Kaleidoskooppi 7* 2011, 161.

Punaisten joukot surmasivat vetäytyessään valkoisia vankejaan. Valkoisten kosto oli ankara. Voittanut puoli pyrki salailemaan sodan aikana ja sen jälkiselvittelyissä tekemiään julmuuksia.¹

Toisaalta esimerkiksi *Aikalainen 8* kertoo, että julmuuksien salailu oli molemminpuolista. Kaikissa uusissa oppikirjoissa on tilastoitu sisällissodan uhrin. *Historia Nyt 7* painottaa valkoisten terroria tilaston lisäksi oppikirjan tekstissä:

Valkoiset kostivat moninkertaisesti punaisten murhatyöt, sillä valkoisen terrorin uhrien määrä nousi viisinkertaiseksi punaiseen terroriin verrattuna.²

Vankileirien oloista kerrotaan jokaisessa 2000-luvun oppikirjassa, toisissa enemmän toisissa vähemmän. *Historian tuulet 8:n* mukaan vankeja oli vankileireillä



40 000, kun taas kaikissa muissa vankien määräksi ilmoitetaan 80 000. Vankileirien oloihin liitetään nälkää, epähygieenisuus ja ahtaus. Lisäksi joissakin oppikirjoissa on aikalaiskertomuksia vankileireiltä, joissa kuvataan vankileirien oloista tarkemmin:

Kuva 6. Naisia vankileirillä

Ensimmäiset päivät kuluivat jotenkin, mutta ruumiinvoimat alkoivat vähitellen pettää ja nälkä sekä lika aloittivat hävitystyönsä, samaten kova jännitys, sillä kukaan ei ollut varma hengestään.³

¹ *Historian tuulet 8*, 2011, 17.

² *Historia Nyt 7* 2004, 189.

³ *Aikalainen 8* 2011, 21.

Vankileirien olot kertovat valkoisten julmuudesta punaisia kohtaan. Kuitenkin osa oppikirjoista pyrkii selittämään, miksi näin toimittiin ja etteivät kaikki olleet vankileirien kannalla tai ajatelleet vangitsemisten olleen oikeutettuja:

Oikeudenkäyttö tuntui Kojosesta summittaiselta. Samasta rikoksesta yksi sai vankeustuomion, toinen ehdollista vankeutta ja kolmas vapautettiin. Vanki, jota valkoisten puolella tarvittiin maanviljelystöihin, saatettiin vapauttaa ilman kuulusteluja.¹

Sodan jälkeisestä vihanpidosta valkoisten ja punaisten välillä kerrotaan jokaisessa 2000-luvun oppikirjassa. Se kuinka kauan vihanpito kesti, on oppikirjoissa omat tulkintansa. Esimerkiksi *Aikalainen 8:n* mukaan vihanpito kesti useita vuosikymmeniä, kun taas *Historia Nyt 7:ssä* kerrotaan, että vihanpito jatkuu vielä tänäkin päivänä.

Useassa uudessa oppikirjassa kerrotaan sotaa ennen vallinneiden olojen yhteydessä joukkotyöttömyydestä ja nälänhädästä. Syitä oppikirjat listaavat useita ja myös tilanteen hyväksikäyttäjiä otetaan esille. *Historian tuulet 8:n* kertoo Venäjän valankumouksesta johtuvista muutoksista:

Venäjän keisarikunnan romahtaminen mahdollisti Suomen itsenäistymisen, mutta sillä oli myös kielteisiä vaikutuksia. Venäläisen leipäviljan loppuminen johti hintojen nousuun ja suoranaiseen nälänhätään. Tavalliset ihmiset uskoivat, että keinottelijat piilottelivat elintarvikkeita nostaakseen niiden hintaa ja saadakseen mahdollisimman suuret voitot. Tunteet kuumentivat monesti yksinkertaisesti siitä syystä, että vatsa ei jaksanut odottaa.²

Suomen heikkoon tilanteeseen nostetaan esille eri syitä ja oppikirjoissa kerrotaan sen ajan ihmisten näkökulmasta, mitä ajatuksia ja tuntemuksia tilanne herätti. Oppikirjoissa esitetään erilaisia näkemyksiä siitä, kenen olisi pitänyt nälänhätä hoitaa ja ketkä vaikeuttivat sen hoitamista. Esimerkiksi *Historia Nyt 7* ottaa esille säännöstelyn ja kuinka sen avulla pyrittiin ruokapulaa lievittämään. Yritys epäonnistui oppikirjan mukaan maanviljelijöiden takia, koska he eivät uskaltaneet luovuttaa

¹ Historia Nyt 7 2004, 191.

² Historian tuulet 8 2011, 12.

satoaan muille. Toisaalta *Aikalainen 8:ssa* ongelmien hoito, kuten nälänhätä, nähtiin kuntien vastuuksi:

Kuntauudistuksen viivästyminen kärjisti poliittisia ristiriitoja ja johti siihen, ettei työväestö äänestänyt kunnallisvaaleissa. Juuri kuntien olisi pitänyt ratkaista vuoden 1917 suuret ongelmat kuten työttömyys, asuntopula ja elintarvikepula, sekä järjestysvallan ylläpitäminen.¹

Yhteiskunnalla ei ollut tarjota työttömille taloudellista tukea, joten monet joutuivat kärsimään suoranaista puutetta ja nälkää.²

Kolmessa oppikirjassa mainitaan punaisten naisten teloittamisesta. Naisia teloitettiin sen vuoksi, että he osallistuivat sotaan tai jopa pelkästään sen takia, että he pukeutuivat miesten vaatteisiin. Tämä kuulostaa nykyajan valossa hyvin barbaariselta syytä, kuitenkin pitää muistaa, että sukupuoliroolit ja naisten asema on ollut 1900-luvun alussa hyvin erilainen kuin nyt.

Esimerkiksi punaisten joukossa taistelleita naisia teloitettiin ilman oikeudenkäyntiä. Teloitettujen naisten rikokseksi saattoi riittää pelkästään pukeutuminen miesten vaatteisiin.³

Yksikään oppikirja ei tarkastele tapahtumia valkoisten naisten kohtaloista. Pelkästään punaisten naisten kohtaloista on kirjoitettu. Punaisten väkivalta kohdistui joidenkin kirjojen mukaan siviilihenkilöihin ilman sen kummempaa erittelyä. Tietysti siviilihenkilöt ovat sekä miehiä että naisia, mutta ne sukupuolten kohtalot hukkuvat neutraalien tai maskuliinisten luokittelujen taakse. Ne punaisten naisten kohtalot, jotka kirjat nostavat esille, kertovat kohtuuttomasta julmuudesta. Esimerkiksi *Kaleidoskooppi 7:ssa* vanhempi nainen surmataan sen vuoksi, ettei hän tiedä poikansa olinpaikkaa.

Oppikirjoissa kerrotaan punaisten että valkoisten harjoittaneen molemminpuolista propagandaa, esimerkiksi *Kaleidoskooppi 7:ssa* on kuva valkoisten propaganda-

¹ Aikalainen 8 2011, 14.

² Historia nyt 7 2004, 179.

³ Historian tuulet 8 2011, 17.

kartasta (ks. kuva 8). *Historia nyt 7* ja *Kaleidoskooppi 7* kertovat näistä toisen mustamaalaamisesta. Oppikirjoissa maalataan kummankin osapuolen näkökulmasta kuinka toinen puoli oli paha:

Vastustajien hirmuteoista leviteltiin lisäksi huhuja, jotka olivat omiaan kiihottamaan osapuolia kostotoimiin. Sekä punaiset että valkoiset yrittivät kuvata vastustajansa mahdollisimman huonossa valossa. Punaiset nimittivät valkoisten joukkoja lahtari- tai verikaartiksi. Valkoiset puolestaan haukkuivat punaisia punikeiksi.¹

Historian tuulet 8 ja *Historia Nyt 7* oppikirjoissa lehdistö mainitaan, mutta eri yhteydessä kuin *Aikalainen 8*, eikä sille anneta negatiivista kuvaa. Lehdistön rooli tuottaa propagandaa on ollut yleistä myös muissa maissa ja sodissa. Esimerkiksi jatkosodassa kaikkein kiihkeimmistä propagandasta pitivät huolen sodasta innostuneet lehtimiehet.² Sisällissodassa lehdistön rooli on ollut merkittävä vastapuolen viholliskuvan luomisessa³. Koska lehdistön rooli on ollut niin merkittävä mielikuvien luomisessa, on yllättävää, ettei sitä ole laajemmin käsitelty oppikirjoissa.

Lehdet pahensivat tilannetta kirjoittamalla kärjistetyksi väestöryhmien vastakkainasettelusta ja ongelmista.⁴

Historian tuulet 8:ssa Mannerheimia ei kuvata pelkästään sankarina, vaan se ottaa esille punaisten epäluulot Mannerheimia kohtaan. *Historia Nyt 7* osaltaan myös vihjaa Mannerheimin osallisuudesta liioitteluun venäläisten joukkojen osallistumisesta kapinaan:

Porvarillinen senaatti oli asettanut joukkojensa johtoon Venäjän armeijassa palvelleen kenraali Mannerheimin. Hänen johdollaan valkoiset onnistuivat riisumaan venäläiset varuskunnat aseista. - - Valkoisten päämaja

¹ *Historia nyt 7* 2004, 189.

² Kirves 2008, 20.

³ Siltala 2009, 226.

⁴ *Aikalainen 8* 2011, 13.

liioitteli tietoisesti venäläisten osuutta kapinassa, jotta saisi alueelleen jääneet maanviljelijät tarttumaan aseisiin.¹

Tämä Mannerheimia koskeva pieni negatiivisuuden häivähdys on pelkästään 2000-luvun oppikirjoissa esiin noussut ilmiö, eikä 1960-luvulla Mannerheimista kerrottu sanallakaan mitään negatiivista tai arveluttavaa.

Historia Nyt 7:ssa on aikalaiskertomus kansakouluopettaja Hulda Salmesta, jota syytettiin kapinan valmistelusta. Yleisesti oppikirjoissa opettajat liitetään valkoisten puolelle. Hulda Salmea käsittelevässä kertomuksessa valkoiset pyrkivät kyseenalaisesti tuomitsemaan Hulda Salmen. Tämä välittyy edellisestä aikalaiskertomuksesta, jossa valtiorikosoikeuden jäsen kertoo oikeudenkäytön tuntuneen summittaiselta.

Kaleidoskooppi 7 kertoo, miten punaiset varastivat ruokatarvikkeet kylistä, koska tarpeellista huoltoa ei ollut. Muissa oppikirjoissa ei ole mainintaa punaisten puutteellisesta huollosta, vaan melkein päinvastoin, sillä esimerkiksi *Historia Nyt 7* kertoo, kuinka punaisten joukkoihin liitettiin, koska siellä sai yhden lämpimän ruoan päivässä.

Kaleidoskooppi 7:ssa otetaan muista oppikirjoista poiketen esille julmuuksiin osallistuneen valkoisen henkilöllisyys. Tämä on hyvin poikkeuksellista, koska vanhoissakaan oppikirjoissa ei julmuuksiin osallistuneita nimetä ja oppikirjoissa yleisenä käytäntönä on nähtävissä se, että uhrien kasvot näytetään ja heidän kokemuksistaan kerrotaan:

Pidettiin sellaista tapaa, että otettiin rivistä joka kymmenes mies ammuttavaksi. - - Koko tämän johtaja oli Toll (kenraali majuri Ernst Löfström, Savon rintamajoukkojen komentaja).²

¹ Historia nyt 7 2004, 185.

² Kaleidoskooppi 7 2011, 161.

Aikalainen 8 ja *Kaleidoskooppi 7* kertovat sodan orvoista. Varsinkin jälkimmäinen oppikirja kuvaa erityisesti lasten näkökulmasta sodan jälkiseurauksia. Lasten kautta tekojen pahuus korostuu ja varsinkin punaorpojen kohtalo kuvaa sodan aiheuttamaa kärsimystä. Punaorpojen näkökulmasta katsottuna syylliset ovat lasten vanhemmat riistäneet valkoiset:

Ne punaorvot, jotka olivat tarpeeksi vanhoja ymmärtämään tapahtumien kulkua, tunsivat katkeruutta valkoisia voittajia kohtaan seuraavien vuosikymmenien ajan.¹

4.4.3 Yhteenveto

Selkeä muutos on tapahtunut sisällissodan syyllisten, viholliskuvien luomisessa. 1960-luvun oppikirjoissa venäläisten osuus sisällissodan etenemisessä on paljon merkittävämpi kuin uusissa oppikirjoissa. Vanhat oppikirjat kuvaavat venäläisten motiivia ja osallistumista sisällissodan tapahtumiin hyvin yksiulotteisesti, yhteisenä kollektiivisena toimijana. Uusissa oppikirjoissa on pyritty huomioimaan myös venäläisten yksilöllisiä kokemuksia ja motiiveita. 1960-luvun oppikirjoissa näkyy talvisodan aiheuttama trauma venäläisiä kohtaan, korostamalla venäläisten osuutta. Venäläiset kategorisoidaan hyvin liikkumattomaksi nipuksi. Mielenkiintoista on se, ettei saksalaisia kritisoida mitenkään tai heidän rooliaan pohdita kriittisesti.

Vanhoissa oppikirjoissa pyritään jonkin verran ymmärtämään punaisia, mutta ne jäävät valkoisen sankarikuvan varjoon. Vaikka punaisia ei suoraan leimata vihollisiksi, muodostuu lukijalle väistämättä kuva pahasta punaisesta, joka on enemmän syyllinen kuin valkoinen. 1960-luvun historian opetus korosti sosiaalieettisiä päämääriä, kuten isänmaanrakkautta ja yhteiskunnallista eheyttä, joita punaisten kapinaan nousu rikkoi². Valkoisten veritöitä ymmärretään enemmän, ja niihin haetaan selityksiä punaisten toimesta. Punaisten kokema kurjuus ja vääräys kirjoitetaan enemmän abstraktien syyllisten kautta. Vuosikymmeniä kestänyt valkoisesta terrorista vaikeneminen jatkuu vielä 1960-luvun diskursseissa.

¹ Kaleidoskooppi 7 2011, 162.

² Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 121.

Uudet oppikirjat eroavat 1960-luvun oppikirjoissa siinä, että terrori kuvataan molemminpuoliseksi. Varsinkin valkoinen terrori kuvataan ja kerrotaan voimakkaasti, esimerkiksi aikalauskertomuksissa teloitukset ja vankileirit nostetaan vahvasti esille. 1960-luvun oppikirjojen viholliskuva-asetelma on monessa suhteessa muuttunut 2000-luvulle tultaessa. Sisällissodasta lähtien on suomalaiseen kulttuuriin kuulunut uhrin syyllistävä syvärakenne, jossa väkivaltaa suvaitaan ja uhrien suremista on julkisesti torjuttu¹. Heti sisällissodan jälkeen väitteet valkoisesta terrorista kumottiin virallisesti. Esimerkiksi valtioneuvoston kirjapaino julkaisi valkoista terroria käsitelleen välikysymyskeskustelun, jonka pohjavire oli sellainen, ettei valkoista terroria ollut tapahtunut, kun taas punaisten terrori oli ylittänyt kaikki kuvitelmat.² Vielä 1960-luvun oppikirjoissa on nähtävissä, ettei terrori ollut molemminpuolista, vaan valkoiset toimivat kostajina punaisen terrorin vuoksi.

1960-luvulla viholliskuvat kiteytyivät punaisten ja venäläisten ympärille. 2000-luvulla viholliskuvia luodaan sekä valkoisista että punaisista. Ajan kuluessa hegemoninen diskurssi on muuttunut suuntaan, jossa pyritään eroon punavalkoisista viholliskuvista.

4.5 Oppikirjojen kuvien diskurssit

Tässä kappaleessa tarkastelemme lähemmin oppikirjojen kuvia ja kuvien luomia diskursseja. Monet kuvista liittyvät jo edellä oleviin analyysilukuihin, mutta tarkastelemme myös niitä kuvia, jotka eivät liittyneet niihin. Aluksi tutkimme 1960-luvun oppikirjojen kuvia, jonka jälkeen siirrymme tarkastelemaan 2000-luvun oppikirjojen kuvia. Lopuksi vertailemme 1960- ja 2000-luvun oppikirjojen kuvien luomia diskursseja keskenään.

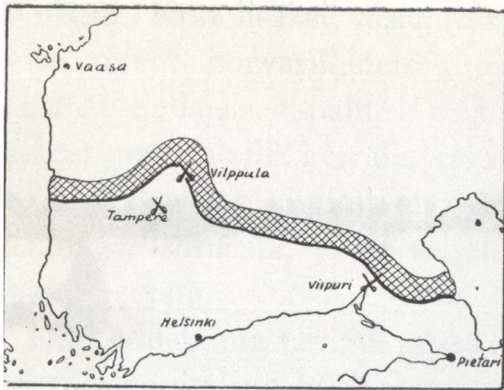
4.5.1 1960-luvun kuvat

1960-luvulla kuvia on vähän oppikirjoissa. Vuoden 1959 *Keskikoulun Suomen historiassa* on viisi kuvaa, vuoden 1965 *Vuosisadat vierivät 3:ssa* on neljä kuvaa ja viimeisin 1960-luvun oppikirja *Suomen historia 2* vuodelta 1968 sisältää jo

¹ Näre 2008b, 250.

² Tikka 2004, 25.

reilusti enemmän kuvia, 12 kappaletta. Kuvissa on melko paljon vaihtelua oppikirjojen välillä, koska vain kuva Svinhufvudista on kaikissa, sekä jokaisessa on kartta sodan rintamasta. Svinhufvudin kuvat eroavat myös melkoisesti oppikirjasta riippuen. Esimerkiksi *Keskikoulun Suomen historiassa* on perinteinen kasvokuva nuoresta Svinhufvudista, kun taas *Vuosisadat vierivät 3:ssa* on pila-piirroskuvasarja Svinhufvudista.



Kuva 7. Yksinkertainen kartta.

Karttakuvat eroavat myös joiltain osin keskenään. Kaikissa karttakuva on eteläisestä Suomesta, joka menee poikki noin Vaasan kohdilta. Kartan nimet

myös eroavat keskenään, esimerkiksi *Vuosisadat vierivät 3* -kirjassa se on nimetty kansalaissodan yleiskulukuksi, kun taas *Keskikoulun Suomen historia* on nimennyt kartan vapaussodan rintama-alueeksi. Pelkistetyin kartta on *Keskikoulun Suomen historiassa* (ks. kuva 7), jossa on mustavalkoinen kuva, johon ei ole joukkojen liikkeitä kuvattu. Ainoastaan kolme kaupunkia, joissa on käyty taisteluita, on merkitty karttaan. Karttaan ei ole myöskään laitettu sitä, kummalla puolella rintamalinjaa valkoiset ja punaiset olivat.

Vuosisadat vierivät 3:ssa taas kartta on hyvin tarkoin kuvattu ja väritetty. Siinä kuvataan tarkasti joukkojen liikkeet, lähinnä valkoisten hyökkäykset ja saksalaisten liikkeet. Kartta on myös ainoa 1960-luvulta, mihin on otettu mukaan Ahvenanmaa ja siellä tapahtuneet sotatoimet. Kartta on myös ainoa, jossa kuvatekstissä on selitetty kartan tapahtumia sekä kysymyksiä kartasta. *Suomen historia 2:n* karttaan on kuvattu saksalaisten joukkojen liikkeet ja myös jääkäreiden saapuminen. Karttaan ei ole nimetty kaupunkeja eikä taisteluita, mutta se on suurin kartta 1960-luvun oppikirjoista.

Keskikoulun Suomen historiassa ja *Suomen historia 2:ssa* on molemmissa kuvat Mannerheimista, sekä punaisista ja valkoisista. *Vuosisadat vierivät 3:ssa* ei ole lainkaan kuvia sotilaista tai sotatilanteista, eikä myöskään Mannerheimista. *Suomen historia 2:ssa* on paljon kuvia punaisista, varsinkin sen johtomiehistä, muun

muassa Tampereen punakaartien päällikkö Hugo Salmela ja Kansanvaltuuskunnan johdossa ollut Kullervo Manner. Niin *Keskikoulun Suomen historiassa* kuin *Suomen historia 2:ssa* on samankaltaiset kuvat sotilaista. Kuvissa miehet ovat asennossa aseineen ja molemmissa oppikirjoissa on myös kuvat valkoisista, toiminnassa.

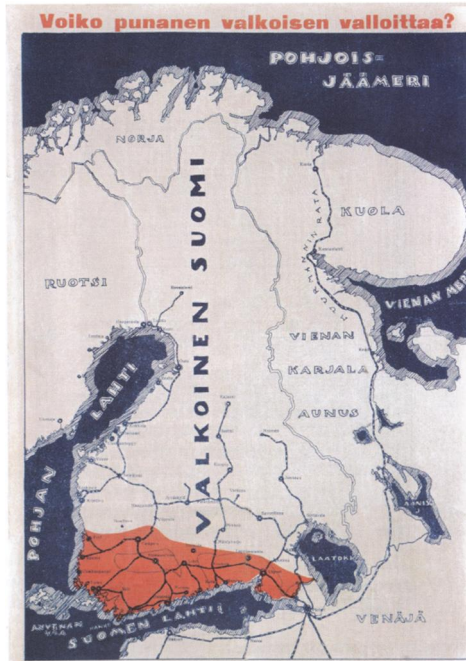
Vuosisadat vierivät 3:ssa on kuva Terijoen ortodoksisesta kirkosta. Kuva ja kuvateksti eivät liity mitenkään sisällissotaan, vaan ne liittyvät ortodoksisen kirkon sisäiseen itsenäisyyteen Suomessa. Kuvalla on mahdollisesti haluttu rytmittää oppikirjan tekstiä sodasta rauhaan. Oppikirjassa on lisäksi kuva suomalaisesta säännöstelykortista. Kuvateksti kertoo elintarvikepulasta ensimmäisen ja toisen maailmansodan aikana. Muita kuvia *Vuosisadat vierivät 3:ssa* ei ollut.

Suomen historia 2 muistuttaa rakenteeltaan eniten 2000-luvun oppikirjoja, koska joillakin sivuilla on enemmän kuvia kuin tekstiä. *Suomen historia 2:ssa* on ainoana 1960-luvun oppikirjoista kuva tuhoutuneesta Tampereesta. Oppikirjassa on myös muista poiketen kuva saksalaisista sotilaista sekä voitonparaatista Helsingissä. Louhisaaren kartanosta on kuva *Suomen historia 2:ssa*. Kuvatekstissä on kartano liitetty Mannerheim-sukuun ja siinä myös kerrotaan kartanon arkkitehtuurista arvosta.

4.5.2 2000-luvun kuvat

2000-luvun oppikirjoissa on enemmän kuvia kuin 1960-luvulla. Kuvat ovat myös kooltaan paljon suurempia ja myös laadultaan parempia, mikä selittyy painoteknisillä seikoilla. Kuvia on *Historia Nyt 7:ssa*, 17. Vähiten kuvia puolestaan on *Historian tuulet 8:ssa*, jossa kuvia 8. Pelkästään kuvien määrällä ei kovin pitkiä johtopäätöksiä voi vetää, koska esimerkiksi *Historian tuulet 8:ssa* kuvat ovat suurimpia, yksi kuva saattaa kattaa yli puolet sivusta. Kuvien lukumäärän vaihtelun voi selittää sivujen lukumäärällä. *Historian tuulet 8:ssa* on sisällissotaa käsitteleviä sivuja seitsemän, kun taas *Historia nyt 7:ssa* sivuja on 14. 2000-luvun oppikirjoille on tyypillistä, että joka sivulla on vähintään yksi kuva. *Aikalainen 8:ssa* on 13 kuvaa ja *Kaleidoskooppi 7:ssa* 11 kuvaa.

Kartat on nimetty Suomen sisällissota 1918 tai sisällissota 1918. Ainoastaan *Kaleidoskooppi 7* karttaan on kuvattu melkein koko Suomi, pohjoisinta Lappia lukuun ottamatta. Muissa kartat ovat katkaistu joko Kokkolan tai Vaasan yläpuolelta. *Kaleidoskooppi 7* karttaan ei ole kuvattu rautatieverkostoa. Ahvenanmaalla



Kuva 8. Sota ajan propagandakartta

tapahtunutta toimintaa on kuvattu eritavoin oppikirjoissa, esimerkiksi *Kaleidoskooppi 7:ssä* sinne ei ole merkitty mitään liikehdintää, kun taas *Historia nyt 7:ssä* on eniten, muun muassa ruotsalaisten, saksalaisten ja valkoisten reitit Ahvenanmaalla. *Historia nyt 7:ssä* on muutenkin kuvattu joukkojen liikkeitä: niin valkoisten, saksalaisten, ruotsalaisten kuin myös jääkäreiden. *Historian tuulet 8:ssä* on pelkästään saksalaisten reitit kuvattu. Minkään oppikirjan kartassa ei ole punaisten liikkeitä mitään merkintää. *Aikalainen 8:n* ja *Historia Nyt 7:n* kartoissa on molemmissa kuvattu osapuolet eri väreillä, kun taas *Historian tuulet 8* ja *Kaleidoskooppi 7* näin ei ole. *Kaleidoskooppi 7:ssä* on oppikirjan kartan lisäksi kuva valkoisten punaisten alueelle levittämästä lentolehtisestä, jossa on kartta koko Suomesta rintamalinjoineen (ks. kuva 8).

Kaikissa 2000-luvun oppikirjoissa on Mannerheimista kuvat. *Aikalainen 8:ssä* ja *Historia Nyt 7:ssä* on molemmissa kuva Mannerheimista voitonparaatista Helsingissä. Kuvat ovat hyvin samankaltaiset, molemmissa Mannerheim tervehtii sotajoukkoja hevosensa selässä. *Historian tuulet 8:n* on otettu Albert Edelfeltin maalaus Mannerheimista. Maalaus on melko sankarillinen, mutta kuvatekstissä kerrotaan Mannerheimiin kohdistuneesta epäluulosta työväen keskuudessa. *Kaleidoskooppi 7:ssä* on rintakuva Mannerheimista valkoisen kenraalin univormussa. Kaikki kuvat ovat melko sankarillisia.

Punaisista ja valkoisista ovat kuvat myös jokaisessa 2000-luvun oppikirjassa. Kaikissa muissa oppikirjoissa paitsi *Historian tuulet 8:ssä* on sekä punaisista että

valkoisista kuvat aseineen. *Historian tuulet 8:ssa* ei ole kuvaa punaisista aseissa vaan pelkästään antautuneita tai teloitettavana seisovia punaisia. Sotatilannekuvia ei 2000-luvun oppikirjoissa ole, vaan yleisesti toistuva kuva on miehistä poseeraamassa rivissä aseineen. Kaikissa oppikirjoissa on tällainen kuva. *Kaleidoskoopi 7:ssa* on poikkeuksellisesti kuva myös punaisista lapsista aseineen, muissa oppikirjoissa ei lapsia ole näin kuvattu.



Kuva 9. Vasemmalla punakaartilaisia ja oikealla suojeluskuntalaisia.

Kaleidoskoopi 7 on ainoa oppikirja, jossa ei ole teloituskuvaa. Muissa oppikirjoissa on vähintään yksi teloituskuva ja kaikissa niissä valkoiset teloittavat punaisia. *Aikalainen 8:ssa* teloituskuva on hieman tulkinnanvarainen sen suhteen, että kumpi osapuoli teloittaa, koska kuvatekstissä ei määritellä kumpi osapuoli kuvassa tähtää vangittuja. Kuitenkin kuvan sijoittelu oppikirjan loppupuolelle ja tekstin suhde kuvaan antaa sellaisen käsityksen, että kuvassa ovat valkoiset teloittamassa punaisia. Sekä *Historian tuulet 8* että *Aikalainen 8* kertovat teloituskuvien kuvateksteissä molempien osapuolien teloittaneen toisiaan. *Historia Nyt 7* teloituskuvan (ks. Kuva 10) kuvatekstissä kritisoidaan ainoana oppikirjana vain valkoisten tekemiä teloituksia:

Norjalainen ambulanssilääkäri valokuvasi Länkipohjassa, Uotilan talon pihamaalla tapahtuneen punaisten teloituksen 14.7.1918. Lääkäri esitti tapahtuneesta vastalauseen, mutta hänelle selitettiin, että kyseessä oli ollut spontaani reaktio punaisten harjoittamaa terroria kohtaan. Vaikka val-



Kuva 10. Kuvasarja teloituksesta.

kuvassa ole. *Historian tuulet 8:ssa* kerrotaan lähinnä Tampereen taistelusta toisin kuin *Aikalainen 8:ssa* ja *Historia Nyt 7:ssa*, joissa molemmissa kuvateksteissä kerrotaan, että pakoon lähteneissä punaisissa oli sekä naisia, lapsia että vanhuksia:

*Lahdessa jäi vangiksi noin 25 000 punakaartilaista. Kokonaiset perheet olivat lähteneet pakoon kohti itää valkoisten koston pelossa, ja sen takia vangittujen joukossa oli runsaasti myös naisia ja lapsia.*²

Tampere on myös jokaisessa oppikirjassa kuvattuna. *Historian tuulet 8* on ainoa oppikirja, jossa Tampere ei ole tuhoutunut, eikä ruumiita ole nähtävissä. *Kaleidoskooppi 7:ssa* ja *Historia Nyt 7:ssa* on molemmissa sama kuva tuhoutuneesta Tampereesta, jossa taustalla näkyy kärsinyt kaupunki ja edessä pari ruumista ja kuollut hevonen (ks. kuva 2). *Historian tuulet 8* on myös ainoa oppikirja, jossa Tampereen kuvan kuvatekstissä ei kerrota kaupungin tuhoista.

¹ Historia Nyt 7 2004, 190.

² Aikalainen 8 2011, 21.

*koisten johto yritti kieltää summittaiset teloitukset, ne jatkuivat vielä pitkään.*¹

Kaikissa muissa oppikirjoissa paitsi *Kaleidoskooppi 7:ssa* on kuvia vangituista punaisista. Emme ole laskeneet tähän vertailuun teloituskuvia, vaikka myös niissä teloitettut ovat vangittuja. *Historian tuulet 8:ssa* ja *Aikalainen 8:ssa* on molemmissa vangituista sellainen kuva, jossa on suuri joukko ihmisiä vangittuina tai antautuneina. *Historia Nyt 7:ssä* on vangituista kuva, jossa pääosassa on kaksi punaista naista (ks. kuva 6) sekä kuva punaisista saksalaisten vangitsemana. Saksalaisia ei

missään muussa 2000-luvun oppikirjan

Jokaisessa oppikirjassa on tilastot sisällissodan uhreista, lähteenä jokaisessa on käytetty Suomen sotaturmat -projektia. Tilastot ovat hyvin samankaltaisia, mutta luvuissa on pieniä eroja. Tämä ero selittyy sillä, milloin lähde on otettu kirjaan, koska esimerkiksi *Historia Nyt 7:ssä* on käytetty vuoden 2002 tietoja, jotka ovat myöhemmin muuttuneet. Samassa oppikirjassa on myös ainoana hieman muokattu taulukkoa. *Teloitetut, ammutut ja murhatut* -kategoria on muokattu muotoon *terrorin uhrin (teloitettu tai murhattu)*. Kaikki oppikirjat ovat myös nimenneet taulukon hieman eri tavalla. *Historia Nyt 7:ssä* taulukon nimi on *Sisällissodan uhrin*, kun taas *Kaleidoskooppi 7:ssä* taulukon nimi on *Vuoden 1918 surmaluvut*. *Historia nyt 7* kiteyttää taulukollaan diskurssia, jossa kaikki kuolleet ovat jollain tavalla sisällissodan uhreja.

Kuvissa on myös joidenkin oppikirjojen kesken yhtäläisyyksiä. Voitonparaati on kuvana kaikissa muissa oppikirjoissa paitsi *Kaleidoskooppi 7:ssä*. Venäläisiä sotilaita on kuvattu sekä *Aikalainen 8:ssä* että *Historia Nyt 7:ssä*. Molempien kuvatekstissä korostuu se seikka, etteivät venäläiset olleet kovin suurella roolilla sisällissodassa:

Venäjän vallankumoukset aiheuttivat kurin romahtamisen Suomeen sijoitetuissa Venäjän armeijan joukko-osastoissa. Sotaväsymyksestä kärsivät sotilaat halusivat palata takaisin kotiin. Suurinta osaa sotilaita ei kiinnostanut ottaa osaa Suomen sisäiseen valtataisteluun.¹

Kuvissa on se ero, että *Historia Nyt 7:ssä* on suomalaisten ja venäläisten sotilaiden välinen yhteiskuva, kun taas *Aikalainen 8:ssä* on kuva venäläisten kokoontumisesta, liittyen Venäjän vallankumoukseen. *Historian tuulet 8:n* on ainoa oppikirja, jossa ei ole selkeää kuvaa naisista. *Historia Nyt 7:ssä* on peräti kuusi kuvaa, joissa on naisia selkeästi esillä. Puolessa näistä kuvista on myös lapsia mukana. *Kaleidoskooppi 7:ssä* ja *Aikalainen 8:ssä* on molemmissa kaksi kuvaa, joissa on nainen/naisia. *Kaleidoskooppi 7:ssä* on henkilökuvana Selma Forssellista, jonka yhteydessä on kerrottu hänen elämästään. *Historia Nyt 7:ssä* on nainen kuvattu monenlaisissa tilanteissa, esimerkiksi elintarvikejonossa, lakossa, vangittuna ja surijana.

¹ Aikalainen 8 2011, 12.

P. E. Svinhufvud on kuvissa vain yhdessä oppikirjoista, *Historia Nyt 7:ssä*. Ero on mielenkiintoinen verrattuna vanhoihin oppikirjoihin, joissa Svinhufvudin kuva on hyvin yleinen. Kuvassa Svinhufvud on kävelemässä kadulla, mikä eroaa melko paljon esimerkiksi Mannerheimista käytetyistä kuvista. Myös kuvateksti antaa Svinhufvudista hieman negatiivisen kuvan:

Itsenäisyysenaatin johtaja P. E. Svinhufvud pakeni punaisten hallussa pitämästä Helsingistä Saksaan maaliskuussa 1918. Saksassa Svinhufvud otti yhteyttä Saksan sotilasjohtoon ja pyysi sitä lähettämään sotilasretkikunnan valkoisten tueksi. Valkoisten joukkojen komentaja, kenraali Mannerheim, vastusti avun pyytämistä. Ympärysaltojen voittoon uskoneen Mannerheimin mielestä Suomen ei tullut sitoutua Saksaan, sillä hän pelkäsi sen vetävän Suomen maailmansotaan mukaan.¹

Kaleidoskooppi 7:ssä on muista oppikirjoista poiketen kuva haavoittuneesta pojasta (ks. kuva 11). Kuva on kahdella tapaa poikkeuksellinen, sillä siinä poika on kuvattu yksin ja poika on sairaalassa makaamassa Tampereen taistelussa saamiensa vammojen takia. Ylipäättänsä haavoittuneista ihmisistä ei muita kuvia ole.



Kuva 11. Haavoittunut poika.



Kuva 12. Hautajaiset metsässä.

Historia Nyt 7:ssä on myös poikkeuksellinen kuva muihin oppikirjoihin verrattuna, sillä siinä on kuva metsästä pidetystä hautaustilaisuudesta (ks. kuva 12). Kuvan tekee erikoiseksi se, ettei muissa oppikirjoissa ole yhtään kuvaa hautajaisista, eikä hautajaisista ole missään oppikirjassa tekstiä. Kuvassa on suuri joukko lähinnä naisia ja lapsia surulliset ilmeet kasvoillaan. Kuvateksti antaa myös uutta tietoa muihin oppikirjoihin verrattuna:

¹ *Historia Nyt 7* 2004, 186.

*Punaiset eivät saaneet kirkollisia hautajaisia. Hautaustilaisuus Lempäälässä Ämmäristin metsässä elokuussa 1918.*¹

4.5.3 Yhteenveto

Kuvien määrä on selkeästi kasvanut verrattaessa 2000-luvun oppikirjoja 1960-luvun oppikirjoihin. Tästä johtuen kuvat ovat myös monipuolisempia ja ne antavat kattavamman kuvan sisällissodasta. Vuoden 1968 *Suomen historia 2:ssa* on kuvia 12 ja sivuja 11, kun taas vuoden 2004 *Historia Nyt 7:ssä* on kuvia 17 ja sivuja 14. *Suomen historia 2* kuvien ja sivujen suhde on jo melko lähellä 2000-luvun oppikirjoja, hieman yli kuva per sivu. 1960-luvulla teksti on pääroolissa, kun taas nykyään kuvat ovat ottaneet ison roolin oppikirjoissa. Lehtosen mukaan 2000-luvun oppikirjoja verrattaessa 1960-luvun oppikirjoihin huomataan, että tekstin ja kuvan suhteessa on tapahtunut muutoksia. Kuva ei enää ole pelkkä tekstin kuvittaja, vaan useammin teksti toimii kuvan palvelijana.² Väisänen on tehnyt huomion, että 1960-luvun historian oppikirjoissa kuvitus vähenee, kun käsitellään ensimmäisen maailmansodan jälkeistä aikaa. Kuvien vähyys voi Väisäsen mukaan johtua kuvien arvolatauksesta.³ Myös meidän tutkielmamme perusteella voi yhtyä Väisäsen tulkintaan, koska 1960-luvun oppikirjoista puuttui juuri arvo- ja tunnelatauksia sisältävät teloituskuvat, joita taas uudet oppikirjat esittelivät runsaasti.

Mannerheim on sekä 1960-luvulla että 2000-luvulla liitetty tiukasti oppikirjojen kuvitukseen sisällissotaa käsiteltäessä. Vuoden 1965 *Vuosisadat vierivät 3* on ainoa oppikirja, jossa ei ole kuvaa Mannerheimista. Oppikirjassa oli muutenkin kaikista vähiten kuvia, mutta on silti yllättävää, että Mannerheim puuttuu. Varsinkin verrattuna siihen, että Mannerheimista kerrotaan oppikirjassa hyvin tarkasti. Varmasti myös jatkossa Mannerheim tulee olemaan tärkeä osa oppikirjojen kuvitusta sisällissotaan liittyen.

Mielenkiintoinen muutos verrattuna 1960-lukujen ja 2000-lukujen oppikirjoihin on se, että Svinhufvudin rooli kuvissa on selkeästi kutistunut minimiin uusissa

¹ Historia Nyt 7 2004, 164.

² Lehtonen 2002, 47.

³ Väisänen 2005, 79.

oppikirjoissa. 1960-luvun oppikirjoissa on kaikissa kuva Svinhufvudista, kun taas 2000-luvun oppikirjoista vain yhdessä on kuva hänestä. Tämä mahdollisesti selittyy sillä, että 1960-luvulla valtion päämiehet ovat selkeästi isommassa roolissa kuin 2000-luvun oppikirjoissa. Uudet oppikirjat rakentuvat varsinkin kuvien osalta selkeästi enemmän tavallisten kansalaisten kautta.

1960-luvulla ei ole yhtään kuvaa kuolleista, vangituista tai teloituksista, toisin kuin 2000-luvulla, joissa osa oppikirjoista jopa korostaa sodan kauheuksia. 1960-luvulla ei naisia ja lapsia löydy kuvista, kun taas uudet oppikirjat ovat selkeästi ottaneet myös naiset ja lapset mukaan oppikirjojen kuvitukseen. Uusien oppikirjojen kuvissa lapset ovat yleensä kuvattuna äitien kanssa, poikkeuksena *Kaleidoskooppi 7*, jossa lasten, varsinkin poikien, rooli on merkittävä ja heitä kuvataan jopa aseiden kanssa. *Kaleidoskooppi 7:ssä* kuvien kautta tulee uusi puoli lasten roolista sisällissodassa, jossa lapsia ei nähdä pelkästään kärsijöinä, vaan myös osallisena sodassa. Lasten osallistuminen sotaan ei ollut mitenkään poikkeuksellista Suomessa, vaan sillä on vanhat perinteet suomalaisessa kulttuurissa¹. Kaatuneista joka neljäs oli 15–20-vuotias poika, varsinkin valkoisten puolella taisteli paljon oppikoululaisia². Oppikirjojen teksteistä puuttuu kokonaan näkökulma nuorten poikien osallisuudesta, pelkästään yhden oppikirjan kuvissa heidät on otettu esille.

1960-luvun oppikirjoista selkein kuvan ja tekstin välinen irrallisuus on teoksessa *Vuosisadat vierivät 3:ssa*. Kuvassa on Terijoen ortodoksinen kirkko ja kuvatekstissä kerrotaan ortodoksisen uskon vapautumista Suomessa. Oppikirjan tekstissä taas kerrotaan Mannerheimista ja Svinhufvudista. Oppikirjan teksti siirtyy enemmän sodan jälkeisiin tapahtumiin, joten ortodoksisen kirkon kuvalla on mahdollisesti haluttu rytmittää lukija pois sodan melskeestä. 2000-luvun oppikirjoissa on huomattavasti enemmän kuvan ja tekstin välistä irrallisuutta. Kuvat antavat paljon sellaista informaatiota, jota tekstistä ei löydy.

Vaikka näyttää, että lisääntynyt kuvitus lisää potentiaalisia diskursseja, eivät oppilaat osaa välttämättä hyödyntää niitä täysin. Hannuksen mukaan esimerkiksi 10-

¹ Hietanen 1984, 104.

² Siltala 2009, 365.

vuotiaat oppilaat käyttävät vain noin 6 % prosessointiajasta kuvituksen käsitte-
lyyn, kun tekstiin hyödynnetään 94 % ajasta. Parhaiten kuva toimii silloin kun
kuva, sisältö ja tehtävä liittyvät kiinteästi toisiinsa. Hannuksen mukaan oppimisen
kannalta kuvien määrä tulisi karsia ja korvata laadukkaalla tekstillä.¹ Väisänen
puolestaan ei ole kuvien vähentämisen kannalla, koska hänen mukaan kuvien vä-
hentäminen etäännyttäisi lukijan elämismaailmasta ja teksti saisi vieläkin suu-
remman merkityksen².

1960-luvun oppikirjojen kuvat ovat kiinteästi yhteydessä tekstiin. Kuvat tukevat
tekstin diskursseja, eivätkä ne tuo mitään uutta diskurssia. 2000-luvun oppikirjo-
jen kuvat tukevat myös tekstin diskursseja, mutta ne luovat myös paljon uusia
diskursseja, joita ei tekstissä ole. Esimerkiksi kuvat alleviivaavat sukupuolten dis-
kurssia. Monien kuvien ja kuvatekstien pohjalta tulee myös yksityiskohtaista li-
sänformaatiota, joka voi olla oppilaille lähinnä nippelitietoa, mutta niillä on teks-
tin diskursseja vahvistava rooli. Kuvilla on erilaisia tehtäviä oppikirjoissa. Kuva
voi olla esimerkiksi diskurssia vahvistava tai sen tehtävä on olla koristeellinen³.

¹ Hannus 1996, 7, 147–148.

² Väisänen 2005, 88–89.

³ Väisänen 2005, 76–77.

5. Johtopäätökset

Aineistostamme käy ilmi, kuinka oppikirjojen valkoinen hegemonia on murentunut vuosikymmenten saatossa ja korvaantunut monella eri diskurssilla. 2000-luvun oppikirjoissa rakennetaan uusia valtasuhteita¹ kuvien ja aikalauskertomuksien kautta, mitkä voivat olla jopa ristiriidassa itse pääkertomuksen kanssa. 1990-luvulla alkanut paikallishistorioiden kirjoittaminen näkyy 2000-luvun oppikirjoissa aikalauskertomuksissa, joissa on hyvinkin tarkkoja kuvauksia tapahtumista jonkun henkilön näkökulmasta. Paikallishistorioita on kritisoitu siitä, että ne antavat hyvin yksipuoleisen näkökulman tapahtumien kulusta². Toisaalta kritiikki valtiolisten lähteiden objektiivisuutta kohtaan on lisännyt aikalauskertomusten pätevyyttä historiallisena lähteenä³.

Oppikirjojen aikaistarinat kertovat yksittäisistä tapahtumista tietystä näkökulmasta. Näkökulmat kuitenkin vaihtelevat eri oppikirjoissa, eivätkä kaikki aikaistarinat ole pelkästään esimerkiksi valkoisten kertomuksia. Oppikirjassa ei esitetä sellaisia aikaistarinoita, jotka ovat ristiriidassa keskenään, esimerkiksi tarinat teloituksista ovat yleensä punaisesta näkökulmasta. Olennaista onkin, mitkä näkökulmat valitaan oppikirjaan, koska kaikille ei millään riitä palstatilaa. Palstatilan valtaa yleensä juuri hegemoniset diskurssit, mikä näkyy varsinkin vanhoissa oppikirjoissa yksipuolisena kuvauksena vuoden 1918 sodasta. Uusissa oppikirjoissa näkökulmia on enemmän, juuri mikrohistoriallisten kertomusten vuoksi, jotka kuitenkin tukevat oppikirjan tekstin diskursseja. Väisänen mukaan epälinearisilla teksteillä ei lisätä moniäänisyyttä oppikirjassa⁴. Tutkielmamme puolestaan antaa viitteitä, että aikaistarinat tuovat ja niillä on potentiaalia tuoda moniäänisyyttä oppikirjoihin. Suuri ongelma oppikirjoissa on niiden tiiviys, joka vääjäämättä karsii moniäänisyyttä.

2000-luvun oppikirjoissa tasa-arvoisempi kuvaus on ottanut hegemonisen roolin. On pyritty pois valkoisten kritiikittömästä kuvauksesta ja pyritty huomioimaan yhä enemmän myös punaisten näkökulma, varsinkin kokemusten kautta, joista

¹ ks. Foucault 1998, 70–76.

² Tikka 2004, 46.

³ Näre 2008b, 251.

⁴ Väisänen 2005, 127–128.

mikrohistorialliset otokset kertovat. Kuvien kohdalla 2000-luvun oppikirjat luovat huomattavasti enemmän kriittistä näkökulmaa valkoisiin – teloittajat ovat aina valkoisia. Myös sota saa selkeästi negatiivisemmän kuvan uusissa oppikirjoissa, koska esimerkiksi sotasankarit puuttuvat täysin. Kriittisempi kuva sodasta tulee myös siitä, että uudet oppikirjat sisältävät huomattavasti enemmän kuvia muun muassa teloituksista, myös esimerkiksi yksittäisten ihmisten kohtalot ja aikalais-kertomukset lisäävät oppikirjan kriittistä näkökulmaa sotaa kohtaan. Pienistä pu-roista syntyy kokonaiskuva, joka on siis kriittisempi kuin 1960-luvulla. Heiskalan mukaan nykymaailmassa muun muassa nationalismi on heikoilla, koska globaalit verkostot eivät tarvitse sellaisia kulttuurillisia perusteita toimiakseen¹. 2000-luvun oppikirjojen moniperspektiivisyys voidaan siis nähdä myös osaksi globaalia he-gemoniaa.

Makrohistoriallinen diskurssi on melko samanlaista niin 1960-luvulla kuin 2000-luvulla. Naisen rooli on myös lähes sama vuosikymmenestä riippumatta. Suurin muutos on siinä, ettei 1960-luvulla naisen roolia tuoda julki, toisin kuin 2000-luvulla. 2000-luvun oppikirjat kertovat myös niistä tapahtumista ja naisten roo-leista, joista 1960-luvun oppikirjat vaikenivat. Uhrinäkökulma korostuu 2000-luvun oppikirjoissa, jossa se yhdistyy naisen surijan rooliin, mikä puolestaan taas on dominoivampi 1960-luvun oppikirjoissa.

1960-luvulla yleistyi viileä objektiivisuus sisällissodan tulkintatavassa². 1960-luvulla alkoi myös kova kritiikki ”valkoista totuutta” vastaan sisällissodan dis-kursseissa³. Edelleenkin tutkijoita askarruttaa valkoisen terrorin tulkintatapa. On-ko valkoinen terrori rangaistus rikoksesta, kosto kapinoinnista vai poliittista puh-distusta.⁴ Oppikirjoissa korostuu eniten kapinoimisen kostaminen, eikä poliittises-ta puhdistuksesta kerrota missään oppikirjassa, vaikka uudet oppikirjat korosta-vatkin valkoisen terrorin laajuutta. Vaikka kritiikki oli kovaa, ei se kuitenkaan näy 1960-luvun oppikirjoissa. Syynä tähän on varmasti se että, yhteiskunnallinen muutos näkyy oppikirjoissa viiveellä.

¹ Heiskala 2000, 66–67.

² Kettunen 1990, 174.

³ Salminen 2007, 224.

⁴ Ylikangas 1990, 90.

Historiantutkimuksen muutos ilmeni 1960-luvulla niin, että se pyrki korjaamaan menneisyyden ristiriidoille annettuja yksipuolisia merkityksiä ja nostamaan ratkaistut ristiriidat yhteiseen historiaperintöön¹. 1960-luvun oppikirjojen valkoisen voittajan diskurssi kertoo kyllä täysin muusta kuin ratkaistuista ristiriidoista. Oppiennätyksissä korostettiin historiallisten ilmiöiden tarkastelua eri näkökannoilta², kuitenkin oppikirjat käsittelivät sisällissotaa hyvin yksipuoleisesti.

Arolan mukaan kouluissa opetetaan oppikirjaa eikä opetussuunnitelmaa³. Tutkielmaa tehdessä huomasimme, että 1960-luvun komiteamietintöjen korostamat diskurssit poikkesivat selkeästi aikansa oppikirjoista. Uudet opetussuunnitelmat taas ovat hyvin suuntaa-antavia ja suppeita, eikä opetussuunnitelman tavoitteita pysty kovin helposti löytämään oppikirjoista. 1960-luvulla komiteamietintöjä esiintyy paljon ja ne ovat tarkkoja. 2000-luvulla opetussuunnitelmat ovat huomattavasti väljempää, eikä oppikirjoja enää tarkasteta. 1960-luvun oppikirjat rakentavat yhdessä rintamassa hegemonista diskurssia sisällissodasta, kun taas 2000-luvun oppikirjoissa on selkeästi moniperspektiivisempi kuvaus sodasta. 1960-luvun oppikirjoissa näkyy siis selkeästi vielä oppikirjatarkastukset, jotka tekivät kirjoista samankaltaisia. Oppikirjojen sisällissota-kappaleista saatujen tulosten perusteella pystymme yhtymään Arolan väitteeseen.

Oppikirjan teksti luo erilaista todellisuutta riippuen onko lukijana diskurssintutkija, opettaja tai oppilas. Myös koulussa tieto esiintyy ja rakentuu muun muassa opiskelijakäsityksissä, opettajan opetuksessa ja oppikirjoissa⁴. Esimerkiksi tutkiessamme kuvia rinnastimme kuvat yhdeksi osaksi oppikirjan diskursseja. Kuitenkin esimerkiksi Hannuksen (1996) tutkimuksen perusteella kuvat eivät ole oppilaille tasa-arvoista diskurssia tekstin kanssa. Koska oppilaat eivät tutkimuksen mukaan juurikaan kuvia katso, on teksti tärkein diskurssien luoja.

1960-luvun komiteamietinnöt eivät täysin toteudu oppikirjojen sisällissotakappaleissa. Esimerkiksi vaatimus arkipäivän sankareiden nostamisesta esiin so-

¹ Kettunen 1990, 191.

² Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 33–34.

³ Arola 1992, 12.

⁴ Ahonen 1994a, 47.

tapäälliköiden varjosta ei toteudu millään tasolla¹. Myöskään komiteamietintöjen pyytämä suvaitsevaisuus jää valkoisen hegemonisen diskurssin jalkoihin². On mielenkiintoista huomata, että komiteamietinnöt toteutuvat melko hyvin uusissa oppikirjoissa, juuri esimerkiksi arjensankarit ja suvaitsevaisuus korostuvat 2000-luvulla. Komiteamietinnöt eroavat selkeästi vuoden 2004 opetussuunnitelmasta. Ne ovat hyvin yksityiskohtaisia, kun taas uusin opetussuunnitelma on huomattavasti väljempi.

Vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa historian opetuksen tavoitteeksi asetetaan se, että oppilaan tulisi ymmärtää, että historian tiedot ovat historioitsijoiden tulkintoja ja ne saattavat muuttua uusien lähteiden myötä³. Tämän tavoitteen Anja Lehikoinen näkee haasteelliseksi opettajille, koska opettajakulttuurissa vallitsee käsitys, että opettaminen ja tutkiminen kuuluvat eri maailmoihin⁴. Lähteiden korostaminen näkyy joissakin 2000-luvun oppikirjoissa, esimerkiksi *Kaleidoskooppi 7* jokainen kuva ja tekstikatkelma on merkitty lähteeksi. Osa oppikirjoista pyrkii siis vastaamaan opetussuunnitelmien tavoitteisiin myös näiltä osin.

Diskurssianalyysin käyttö soveltui hyvin tutkielmaamme, koska se antoi tarvittavat välineet analyysille ja antoi meille, tuleville luokanopettajille, paljon uusia näkökulmia oppikirjoja kohtaan. Koska diskurssianalyysi ei ole niin tiukkaan rajattu tutkimusmenetelmä, antoi se myös vapauksia meille tehdä omia valintoja. Toisaalta haastetta toi se, että diskurssianalyysi pitää räätälöidä tutkimuskohtaisesti, eikä selkeää kaavaa ole olemassa. Diskurssianalyysi sopi hyvin kuvien analysoimiseen, koska diskurssin tapa rinnastaa kuvat osaksi tekstiä mahdollistaa kokonaisvaltaisemman sisällön tarkastelun. Kuvien ottaminen mukaan osaksi aineistoa osoittautui hyväksi ratkaisuksi, koska kuvat antoivat uusia ja tekstistä poikkeavia diskursseja. Koska uudet oppikirjat sisältävät paljon kuvia, olisi niiden sivuuttaminen anteeksiantamatonta, koska selvästi uudet oppikirjat luovat kuvilla diskursseja.

¹ Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. 1952, 120, 126.

² Valtion oppikoulujen oppiennätykset 1963, 33–34.

³ Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 222–226.

⁴ Lehikoinen 2004, 214–216.

Pyrimme tekstikatkelmilla havainnoimaan lukijalle oppikirjojen teksteistä löytyviä diskursseja ja samalla myös lisäämään tutkielmamme luotettavuutta. Lukija pystyy näin omin silmin näkemään niitä diskursseja, joita oppikirjat sisältävät. Olemme myös pyrkineet sitomaan teorian tulkintoihimme ja näin lisäämään tutkielmamme luotettavuutta ja toistettavuutta. Olemme tutkielmassamme kertoneet vaihe vaiheelta tutkielman kulun, joten periaatteessa lukija pystyisi toistamaan tutkielmamme. On kuitenkin huomioitava, että tämänkaltaisessa tutkielmassa tutkija ei pysty sammuttamaan itseään kokonaan pois. Myöskään esimerkiksi diskurssianalyyseissä ei ole mitään tiettyä tiukkaa mekaanisesti suoritettavaa analyysimenetelmää¹.

Vaikka seitsemän oppikirjan sivu- ja sanamäärät eivät kuulosta laajalta aineistolta, osoittautui, ettei analyysin hallinnan kannalta olisi ollut järkevää ottaa enää yhtään enempää oppikirjoja. Diskurssianalyysi on hyvin työläs lähestymistapa, joten liian ison aineiston käyttö voi viedä analyysiltä terän². Sisällissodan käsittelyyn olisi voinut ottaa vielä tarkemmankin näkökulman, koska oppikirjojen vaihteleva rakenne loi osaltaan haasteita aineiston rajaamiseen. Varsinkin uusissa oppikirjoissa on rakenteellista vaihtelua, johtuen osaltaan siitä, että Suomen historia oli joissakin tapauksissa liitetty muun maailman historiaan. Joissakin oppikirjoissa käsiteltiin vuoden 1917 tapahtumia monta sivua ennen varsinaista sisällissota-kappaletta, toisissa ne oli liitetty sisällissotaan. Toisaalta tämä myös kertoo oppikirjojen tekijöiden valinnoista, mitkä asiat kerrotaan nimenomaan sisällissota-kappaleessa, mitkä taas ei.

Suuren kertomuksen ja aikalaistarinoiden suhde on mielenkiintoinen, jos sitä tarkastelee opetussuunnitelman mainitseman historian tulkinnallisuuden kautta. Haastavatko pääkertomuksesta poikkeavat aikalaiskertomukset pohtimaan historian tulkinnallisuutta, ja osaltaan kyseenalaistamaan suurta kertomusta? Vai kyseenalaistaako suuren kertomuksen toteava, näennäisesti objektiivinen kerronta subjektiivisilta vaikuttavat aikalaislähteet?

¹ Potter & Wetherell 1987, 168.

² Potter & Wetherell 1987, 161.

Emme tarkastelleet tutkielmassa opettajien toimintaa tai heidän tapansa käyttää oppikirjoja. Opettajien rooli oppikirjojen käytön kannalta on kuitenkin hyvin merkittävä, esimerkiksi kuvien tarkastelussa ja ylipäättänsäkin oppikirjan aiheiden käsittelyssä. Se kuinka paljon opettaja käyttää oppikirjaa apunaan, riippuu varmasti opettajasta. 1960-luvun opetus on myös ollut erilaista kuin 2000-luvun opetus, niin didaktiikan kuin koulukulttuurinkin puolesta. 1960-luvulla on näkynyt myös sukupolvien erot, sillä opettajat olivat kokeneet sodan, mikä ei voinut olla näkymättä opetuksessa. Jatkotutkimuksen näkökulmasta opettajien roolin oppikirjan käytössä voisi ottaa tarkempaan tarkasteluun ja olisi mielenkiintoista verrata tutkielmassamme nousseita diskursseja opettajien tuottamiin diskursseihin.

Koulun oppikirjojen tärkein kohderyhmä ovat oppilaat, joten jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tutkia, minkälaisia eri diskursseja oppilaat tuottavat oppikirjan kuvista ja teksteistä¹. Se, millaisen yleiskuvan oppilaat saavat sisällissodasta, kertoo diskurssin voimasta. Olisi mielenkiintoista verrata oppikirjan kohderyhmän poimimia diskursseja tämän tutkielman tuloksiin ja nähdä eroavatko ne toisistaan.

Vuonna 2018 tulee kuluneeksi 100 vuotta Suomen sisällissodasta. Uutta tutkimusta ja populaaria historiankirjallisuutta tulee varmasti lisää, koska sisällissota nousee ajankohtaiseksi. Tulee olemaan mielenkiintoista nähdä, miten hegemoniset diskurssit sisällissodasta muuttuvat ja näkyvät tulevaisuuden oppikirjoissa ja historian tutkimuksessa.

¹ Ks. Åhlberg 1991, 92.

Lähteet

Vanhat oppikirjat

Huttunen, Veikko. Vuosisadat vierivät 3. Keskikoulun Suomen historia. Werner Söderström Oy, Porvoo 1965.

Kiuasmaa, Kyösti & Perälä, Tauno. Suomen historia 2. Autonomian ajasta itsenäisyyden aikaan. Otava, Helsinki 1968.

Mantere, Oskari & Sarva, Gunnar. Keskikoulun Suomen historia. Werner Söderström Oy, Porvoo 1959.

Uudet oppikirjat

Halavaara, Sari., Lehtonen, Jukka-Pekka., West, Pirjo. Peruskoulun historia. Kaleidoskooppi 7. Tammi, Helsinki 2011.

Kohvakka, Ville., Ojakoski, Matti., Pönni, Jari., Raassina-Merikanto, Tiina. Aikalainen 8. WSOYpro Oy, Helsinki 2011.

Mattsson, Anne., Ojakoski, Matti., Putus-Hilasvuori, Titta., Rantala, Jukka. Historia nyt 7. WS Bookwell Oy, Porvoo 2004.

Rinta-aho, Harri., Niemi, Marjaana., Siltala-Keinänen, Päivi., Lehtonen, Olli. Historian tuulet 8. Otava, Helsinki 2011.

Kuvalähteet

Kuva 1. Aikalainen 8 2011, 19. WSOYpro Oy, Helsinki. Otavan kuva-arkisto.

Kuva 2. Kaleidoskooppi 7 2011, 162. Tammi, Helsinki. Tampereen museoiden kuva-arkisto.

Kuva 3. Historia Nyt 7 2004, 188. Wsoy, Helsinki. Museovirasto.

Kuva 4. Keskkoulun Suomen historia 1959, 364. Werner Söderström osakeyhtiö, Porvoo. Kuvasta ei tarkempaa tietoa oppikirjassa.

Kuva 5. Historia Nyt 7. 2004, 189. Wsoy, Helsinki. Helsingin kaupungin museo.

Kuva 6. Historia Nyt 7 2004, 191. Wsoy, Helsinki. Museovirasto.

Kuva 7. Keskkoulun Suomen historia 1959, 362. Werner Söderström osakeyhtiö, Porvoo. Kuvasta ei tarkempaa tietoa oppikirjassa.

Kuva 8. Kaleidoskooppi 7 2011, 159. Tammi, Helsinki. Museovirasto.

Kuva 9. (vas.)Aikalainen 8 2011, 14. WSOYpro Oy, Helsinki. Työväenarkisto ja (oik.)Aikalainen 8 2011, 14. WSOYpro Oy, Helsinki. Sotamuseo.

Kuva 10. Historia Nyt 7 2004, 190. Wsoy, Helsinki. Sotamuseo.

Kuva 11. Kaleidoskooppi 7 2011, 161. Tammi, Helsinki. Museovirasto.

Kuva 12. Kaleidoskooppi 7 2011, 164. Tammi, Helsinki. Kansanarkisto.

Opetussuunnitelmat

Kansakoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö 2. Varsinaisen kansakoulun opetussuunnitelma. Valtioneuvoston kirjapaino, Helsinki 1952.

Komiteamietintö 1966: A 12. Koulunuudistustoimikunnan mietintö 1966. Valtioneuvoston kirjapaino, Helsinki 1966.

Komiteamietintö 1970:A4 Peruskoulun opetussuunnitelma komitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet.. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1971.

Komiteamietintö 1970:A5 Peruskoulun opetussuunnitelma komitean mietintö II. Opetussuunnitelman perusteet.. Valtion painatuskeskus, Helsinki 1971.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus, Vammala 2004.

Valtion oppikoulujen oppiennätykset. Historia ja yhteiskuntaoppi sekä taloustieto. Valtioneuvoston kirjapaino, Helsinki 1963.

Tutkimuskirjallisuus

Ahonen, Sirkka: Koululainen historian tutkijana. Teoksessa *Historia koulussa*. Matti, J. Castren, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio ja Arja Pilli. Yliopistopaino, Helsinki 1992. 75–121.

Ahonen, Sirkka. Tiede ja koulu. Teoksessa *Puhutaanko oikeista asioista. Tiedevalistuksen tila Suomessa*. Toim. Jan Rydman, Tieteellisen seurain valtuuskunta, Tampere 1994a. 47–54.

Ahonen, Sirkka: Tiedonmuodostus historiassa ja yhteiskuntaopissa. Teoksessa *Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi*. Toim. Pentti Takala. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki 1994b. 7–11.

Ahonen, Sirkka: Painopistealueiden määrittäminen historian kurssien suunnittelussa. Teoksessa *Menneisyys, nykyisyys – tulevaisuuden perusta. Historia ja yhteiskuntaoppi*. Toim. Pentti Takala. Opetushallitus, Hakapaino Oy, Helsinki 1994c. 12–18.

Ahtiainen, Pekka & Tervonen, Jukka: Historiatiede oman aikansa tulkkina. Katsaus suomalaisen historiankirjoituksen vaiheisiin viimeisen sadan vuoden ajalta. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 11–38.

Alanen, Pentti: *Demokratian ja tiedon suhteista*. Turun yliopiston sosiaalipolitiikan laitoksen tutkielmia, Turku 1974.

Arola, Pauli: Kertomus koulussa. Teoksessa *Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI*. Toim. Pirkko Pitkänen. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien liitto, Joensuu 1992. 9–22.

Arola, Pauli. *Maailma muuttui – muuttuiko opetus?* Teoksessa *Kohti tulevaa menneisyyttä*. Toim. Jan Löfström. Gummerus, Jyväskylä 2002. 10–34.

Edwards, Derek & Potter, Jonathan. Discursive psychology. Sage Publications Ltd, London 1992.

Engeström, Yrjö: Sodankuva lasten mielissä. Teoksessa Lapsi ja sota. Toim. Marianne Kahnert, David Pitt, Ilkka Taipale. Suomen Rauhanliitto-YK-yhdistys ry. Helsinki 1984. 173–196.

Erola, Jani., Wilska, Terhi-Anna & Ruonavaara, Hannu: Johdanto. Teoksessa Yhteiskunnan moottori vai kivireki? Suuret ikäluokat ja 1960-lukulaisuus. Toim. Jani Erola & Terhi-Anna Wilska. Minerva kustannus Oy. Jyväskylä 2004. 13–28.

Fairclough, Norman: Discourse and social change. Polity Press. Cambridge 1992.

Fairclough, Norman: Language and power. Second edition. Pearson Education Limited, England, Essex 2001a.

Fairclough, Norman: The discourse of new labour: Critical discourse analysis. Teoksessa Discourse as data. A guide for analysis. Margareth Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates. Sage publications Ltd., London 2001b. 229–265.

Fairlough, Norman: Analysing discourse. Textual analysis for social research. Routledge, Oxon 2003.

Foucault, Michel: Seksuaalisuuden historia. Tiedontahto. Nautintojen käyttö. Huoli itsestä. Suom. Kaisa Sivenius. Gaudeamus, Helsinki 1998.

Foucault, Michel: Tiedon arkeologia. Vastapaino, Tampere 2005.

Haapala, Pertti: Sosiaalhistorian lupaus. Teoksessa Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian tutkimuksesta. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 67–92.

Hannus Matti: Oppikirjan kuvitus. Koriste vai ymmärtämisen apu. Turun yliopisto Psykologian laitos. Painosalama Oy, Turku 1996.

Hakala, Anu: Housukaartilaiset. Maarian punakaartin naiskomppania Suomen sisällissodassa. Like, Helsinki 2006.

Heikkinen, Vesa: Virallisen ideologiaa. Teoksessa *Teksti työnä, virka kielenä*. Toim. Vesa Heikkinen, Pirjo Hiidenmaa & Ulla Tiililä. Gaudeamus, Helsinki 2000. 297–326.

Heinonen, Visa: Kultainen 60-luku. Teoksessa *Suuret ikäluokat*. Toim. Antti Karisto. Vastapaino, Tampere 2005. 145–166.

Heiskala, Risto: Verkko ja minä. Kohti maailmanyhteiskunnan tutkimusta. Teoksessa *2000-luvun elämä. sosiologisia teorioita vuosituhannen vaihteessa*. Gaudeamus, Helsinki 2000. 54–75.

Hietanen, Aki: Sotilaspojista varustelukulttuuriin. Katsaus lasten ja yhteiskunnan militarisoinnin vaiheisiin. Teoksessa: *Lapsi ja sota*. Toim. Marianne Kahnert, David Pitt ja Ilkka Taipale. Suomen Rauhanliitto-YK-yhdistys ry, 1984. 104–119.

Häkkinen, Kaisa: Suomalaisen oppikirjan vaiheita. Suomen tietokirjailijat, Helsinki 2002.

Iggers, George G.: *Historiography in the twentieth century. From scientific objectivity to the postmodern challenge*. Wesleyan University Press, Hanover 1997.

Iisalo, Taimo: Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Otava, Keuruu 1991.

Jokinen, Arja & Juhila, Kirsi: Diskurssia rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampereen yliopisto. Sosiaalipolitiikan laitos. Tutkimuksia Sarja A, Nro 2. Tampere 1991.

Jokinen, Arja., Juhila, Kirsi & Suoninen, Eero. *Diskurssianalyysin aakkoset*. Vastapaino, Tampere 1993.

Julkunen, Marja-Liisa: Oppikirja tekstianalyysin kohteena. Joensuun yliopiston, Joensuu 1988.

Julkunen, Marja-Liisa: Oppikirja käsitteiden opettajana. Joensuun yliopiston, Joensuu 1989.

Julkunen, Marja-Liisa: Text types and teaching of concepts in Finnish school books. Teoksessa *Research on texts at school*. Marja-Liisa Julkunen, Staffan Se-

lander & Mauri Åhlberg. University of Joensuu. Research reports of the faculty of education, Joensuu 1991. 11–34.

Juppi, Pirita: ”Keitä me olemme? Mitä me haluamme?” Eläinoikeusliike määrittelynkamppailun, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 29. Jyväskylä 2004.

Kalela, Jorma: Historia, kertomus, historiantutkimus. Teoksessa *Menneisyyden merkitys. Historian suuret ja pienet kertomukset. Historian ja yhteiskuntaopin opettajien vuosikirja XXI*. Toim. Pirkko Pitkänen. Kirjapaino PunaMusta, Joensuu 1992. 23–64.

Kalela, Jorma: *Historiantutkimus ja historia*. Gaudeamus, Helsinki 2000.

Karlsson, Fred: *Yleinen kielitiede*. Yliopistopaino, Helsinki 2004.

Karttunen, Antero: *Valkoiset perheet punaisten puristuksessa 1918*. Minerva kustannus Oy, Helsinki 2007.

Karvonen, Pirjo: *Oppikirja-teksti toimintana*. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 1995.

Katajala, Kimmo: *Historian ja antropologian välimaastossa. Historian näkökulma*. Teoksessa *Manaajista maalaisaateliin. Tulkintoja toisesta historian, antropologian ja maantieteen välimaastossa*. Toim. Kimmo Katajala. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 1995. 9–23.

Kemppanen, Hannu: *Ystävyyden tuontia Venäjältä Suomeen: Avainsanat ideologian toteutumina käännytyissä ja alkuperäisissä historiateksteissä*. Teoksessa *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*. Toim. Anna Mauranen & Liisa Tiittula. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2002. 185–203.

Kettunen, Pauli: *Politiikan menneisyys ja poliittinen historia*. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 163–210.

Kirves, Jenni: ”Päivittäinen myrkyannoksemme” – sensuuria ja propagandaa jatkosodassa. Teoksessa Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari Näre & Jenni Kirves. WSOY, Helsinki 2008.13–58.

Kivimäki, Ville: Rintamaväkivalta ja makaaberi ruumis – nuorten miesten matka puhtaudesta traumaan. Teoksessa Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari, Näre & Jenni, Kirves. Wsoy, Helsinki 2008. 135–175.

Kuikka, Martti, T.: Suomalaisen koulutuksen vaiheet. Otava, Helsinki 1991.

Lappalainen, Antti: Oppikirjan historia. Kehitys sumerilaisista suomalaisiin. WSOY, Porvoo 1992.

Lehikoinen, Anja: Osallistuva kansalaisuus historian opetuksen haasteena. Teoksessa: Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta. Toim. Päivi Atjonen & Pertti Väisänen. Joensuun yliopisto, soveltavan kasvatustieteen laitos. Joensuu, 2004. 209–222.

Lehtonen, Mikko: Merkitysten maailma. Vastapaino, Tampere 2004.

Lehtonen, Mikko: Surmaako kuva sanan? Multimodaalisuuden haasteet tekstin-tutkimukselle. Teoksessa Kieli yhteiskunnassa. Yhteiskunta kielessä, AFinLa:n vuosikirja. Toim. Anna Mauranen & Liisa Tiitula. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, Jyväskylä 2002. 45–60.

Liljeström, Marianne: Sukupuolijärjestelmä. Teoksessa: Avainsanat. 10 askelta feministiseen tutkimukseen. Toim. Anu Koivunen & Marianne Liljeström. Vastapaino, Tampere 1996. 111–135.

Lähteenmäki, Maria: Eristäytymisen naisinen logiikka. Teoksessa Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 113–118.

Manninen, Pauli: Kansalliset kriisit historian tutkimuksessa ja kirjallisuudessa – sekä tuntematon Väinö Linna. Teoksessa Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki,

Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 316–335.

Mantila, Harri: *Jätkät ja jässikät, don juanit ja gentlemannit*. Eli perussanakirjan mieskuva. Teoksessa: Tuppisuinen mies. Kirjoitelmia sukupuolesta, kielestä ja kulttuurista. Toim. Vesa Heikkinen, Harri Mantila ja Markku Varis. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 1998. 15–30.

Nousiainen, Kevät & Pylkkänen, Anu. Sukupuoli ja oikeuden yhdenvertaisuus. Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisut, Helsinki 2001.

Nuolijärvi, Pirkko: Miten kielentutkija analysoi yhteiskuntaa? Teoksessa *Kieli yhteiskunnassa*. Yhteiskunta kielessä, AFinLa:n vuosikirja. Toim. Anna Maura-
nen & Liisa Tiitula. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys, Jyväskylä 2002. 13–32.

Näre, Sari: ”Päin ryssä!” – lapset ja nuoret sukupolviväkivallan uhreina. Teoksessa *Ruma sota*. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari Näre & Jenni Kirves. Wsoy, Helsinki 2008a. 63–100.

Näre, Sari: Turvasäilöön ja keskitysleireille – poliittisten vankien kohtelu sodan aikana. Teoksessa *Ruma sota*. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari Näre & Jenni Kirves. Wsoy, Helsinki 2008b. 249–304.

Ojala, Hanna., Palmu, Tarja & Saarinen, Jaana: Paikalla pysyvää ja liikkeessä olevaa. Feministisiä avauksia toimijuuteen ja sukupuoleen. Teoksessa: *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Vastapaino, Tampere 2009. 13–30.

Paavolainen, Jaakko: Poliittiset väkivaltaisuudet Suomessa 1918. I. ”Punainen terrori”. Tammi, Helsinki 1966.

Paavolainen, Jaakko: Poliittiset väkivaltaisuudet Suomessa 1918. II. ”Valkoinen terrori”. Tammi, Helsinki 1967.

Pekkala, Leo: Lesser nations. The Nordic countries in English history textbooks. University press, Lapin yliopistopaino Rovaniemi 1999.

Peltonen, Matti: Metsä, kasvu ja kriisi. Taloushistoria toisen maailmansodan jälkeen. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990. 119–140.

Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne: *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino, Tampere 2009.

Pilli, Arja: *Historiatiedon ja historian ymmärtämisen luonne ja lapsen tapa ymmärtää historiaa*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Turku 1988.

Pilli, Arja: *Historian oppiminen ja ymmärtäminen*. Teoksessa *Historia koulussa*. Matti, J. Castren, Sirkka Ahonen, Pauli Arola, Keijo Elio ja Arja Pilli. Yliopistopaino, Helsinki 1992. 122–160.

Potter, Jonathan & Wetherell, Margaret: *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behavior*. Sage Publications, London 1987.

Provenzo, Eugene. JR., Shaver, Annis N., Bello Manuel: *The textbook as discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks*. Routledge, New York 2011.

Pulma, Panu: *Naishistorian vuosikymmen*. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990a. 93–106.

Pulma, Panu: *Ristitulessa – paikallishistorioitsijan ahdistuksia*. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti Peltonen, Jukka Tervonen ja Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990b. 296–303.

Pulma, Panu: *Väinö Linnan ja Heikki Ylikankaan lapset*. Teoksessa *Historia nyt. Näkemyksiä suomalaisesta historian-tutkimuksesta*. Toim. Pekka Ahtiainen, Markku Kuisma, Hannele Kurki, Pauli Manninen, Katariina Mustakallio, Matti

Peltonen, Jukka Tervonen & Ilkka Turunen. Werner Söderström Osakeyhtiö, Porvoo 1990c. 336–342.

Rantala, Jukka: Lapset historiakulttuurin kuluttajina. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia 12, Helsinki 2012.

Salminen, Esko: Päättymätön sota 1918. Sisällissota julkisessa sanassa 1917-2007. Edita publishing Oy, Helsinki 2007.

Savolainen, Katri: Kieli ja sen käyttäjä äidinkielen oppikirjasarjan tuottamana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteenlaitos, Joensuu 1998.

Selander, Staffan: Pedagogic text analysis. Teoksessa Research on texts at school. Marja-Liisa Julkunen, Staffan Selander & Mauri Åhlberg. University of Joensuu. Research reports of the faculty of education, Joensuu 1991. 35–88.

Siitonen, Kirsti: Intentionaalisuusasteen tunnistaminen suomenkielisestä ilmauksesta. Teoksessa Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä. Toim. Anna Mauraanen & Liisa Tiittula. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, Jyväskylä 2002. 287–302.

Siltala, Juha: Sisällissodan psykohistoria. Otava, Helsinki 2009.

Sormunen, Kari: Tiedonalan luonteen tuntemisen tarve kouluopetuksessa ja opettajankoulutuksessa. Teoksessa: Osaava opettaja. Keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineuksesta. Toim. Päivi Atjonen & Pertti Väisänen. Joensuun yliopisto Soveltavan kasvatustieteen laitos, Joensuu 2004. 191–208.

Suoninen, Eero: Perheen kuvakulmat. Diskurssianalyysi perheenäidin puheesta. Tampereen yliopisto, Tampere 1992.

Suoninen, Eero: Kielenkäytön vaihtelevuuden analysoiminen. Teoksessa Diskurssianalyysin aakkoset. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Vastapaino, Tampere 1993. 48–73.

Suoninen, Eero: Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa Diskurssianalyysi liikkeessä. Arja Jokinen, Kirsi Juhila & Eero Suoninen. Gummerus, Jyväskylä 2002. 17–35.

Suuret Suomalaiset. Otava 2004.

Tainio, Liisa: Puhuttelu luokkahuoneessa – Tytöt ja pojat huomion kohteena. Teoksessa. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Toim. Hanna Ojala, Tarja Palmu & Jaana Saarinen. Vastapaino, Tampere 2009. 157–180.

Taylor, Stephanie: Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa Discourse as data. A guide for analysis. Margareth Wetherell, Stephanie Taylor & Simeon J. Yates. Sage publications Ltd., London 2001. 5–45.

Tepora, Tuomas: ”Elävät vainajat” – kaatuneet kansakuntaa velvoittavana uhrina. Teoksessa Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari Näre & Jenni Kirves. Wsoy, Helsinki 2008. 103–129.

Tikka, Marko: Kenttäoikeudet. Välittömät ratkaisutoimet Suomen sisällissodassa 1918. Suomalaisen kirjallisuuden seura, Helsinki 2004.

Tuominen, Marja: ”Me ollaan kaikki sotilaitten lapsia” Sukupolvihegemonian kriisi 1960-luvun suomalaisessa kulttuurissa. Otava, Helsinki 1991.

Turtiainen, Jussi: ”Kädestä suuhun” – nälkämuistot sodan pula-aikana. Teoksessa Ruma sota. Talvi- ja jatkosodan vaiettu historia. Toim. Sari Näre & Jenni Kirves. Wsoy Helsinki, 2008. 311–332.

Uljas, Päivi: Hyvinvointivaltion läpimurto. Pienviljelyhegemonian rapautumisen, kansalaisliik ehdinnän ja poliittisen murroksen keskinäiset suhteet suomalaisessa yhteiskunnassa 1950-luvun loppuvuosina. Into kustannus Oy, Helsinki 2012.

van den Berg, Marko: Historiallis-yhteiskunnallisten aineiden didaktiikka ja luokanopettaja koulutus. Teoksessa akateeminen luokanopettajakoulutus. 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Toim. Arto Kallioniemi, Auli Toom, Martin Ubani & Heljä Linnansaari. Kasvatusalan tutkimuksia 52, Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä 2010. 229–242.

Veijola, Soile & Jokinen, Eeva: Voiko naista rakastaa? Avion ja eron karuselli. Werner Söderström Osakeyhtiö, Helsinki 2001.

Virta, Arja: Kenen historiaa monikulttuurisessa koulussa. Kasvatusalan tutkimuksia 39, Suomen Kasvatustieteellinen Seura, Turku 2008.

Virta, Arja: ”Psykologinen ja tiedollinen skandaali” – ala- ja yläasteen taitekohdan ongelma aineenopettajien lehdissä peruskoulun käynnistysvaiheessa. Teoksessa *Esseitä historiallis-yhteiskunnallisesta kasvatuksesta 2. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskuksen tutkimuksia*. Toim. Jan Löfström, Jukka Rantala ja Jari Salminen. Hakapaino, Helsinki 2004. 45–72.

Väisänen, Jaakko: *Murros oppikirjojen teksteissä vai niiden taustalla? 1960- ja 1990-luvun historian oppikirjat kriittisen diskurssianalyysin silmin*. Joensuun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Joensuu 2005.

Wertsch, James, V.: *Voices of collective remembering*. Cambridge University Press. Cambridge, 2002.

Wetherell, Margaret & Potter, Jonathan: *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Columbia university press, New York 1992.

Wikman, Tom: *På spaning efter den goda läroboken. Om pedagogiska texters lärande potential*. Åbo akademis förlag- Åbo akademi university press, Åbo 2004.

Ylikangas, Heikki: *Mennyt meissä. Suomalaisen kansanvallan historiallinen analyysi*. Wsoy, Helsinki 1990.

Åhlberg, Mauri: *Concept mapping, concept matrices, link tables and argumentation analysis as techniques for educational research on textbooks and educational discourse and as tools for teachers and their pupils in their everyday life*. Teoksessa *Research on texts at school*. Marja-Liisa Julkunen, Staffan Selander & Mauri Åhlberg. University of Joensuu. Research reports of the faculty of education, Joensuu 1991. 89–149.

Verkkolähteet

Engelberg, Mila: *Maskuliini, feminiini, virkamies? Geneeris-maskuliiniset ilmaiset, kuten miesloppuiset ammattinimikkeet*. Helsingin yliopisto, opiskelijakirjasto oppimateriaalit. 1993.

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10224/3647/L03b.pdf?sequence=1>

Luettu 31.1.2012.

Engelberg, Mila: Hän- kuinka sukupuolineutraali? XXXVII Kielitieteenpäivät Helsingissä. Esitelmien tiivistelmät. 2010.

http://www.helsinki.fi/kielitieteenpaivat2010/KTP_tiiivistelmat.pdf#page=145

Luettu 31.1.2012.

Kempainen, Ilona: Sankaripoikia ja nuoren kansakunnan kasvukipuja. Verkkojulkaisussa Ennen ja nyt. Historian tietosanomat. 19.5.2010.

<http://www.ennenjanyt.net/?p=358>

Luettu 9.3.2012.

Laclau Ernesto & Chantal Mouffe: Post-Marxism without apologies. Verkkojulkaisussa new left review I/166 1987.

http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:HAIKtQIUT5cJ:scholar.google.com/+Laclau+%26+Mouffe+1987&hl=fi&as_sdt=0.5&as_vis=1

Luettu 5.12.2011

Rantala, Jukka: Suuren kertomuksen haastaminen. Verkkojulkaisussa Kasvatus & Aika, 2(1), 3-5, 2008. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/dokumentit/paakirjoitus_1-2008_0903082236.pdf

Luettu 29.11.2011.

Suuret suomalaiset äänestys. Verkkojulkaisussa YLE 2004. <http://yle.fi/vintti/yle.fi/suuretsuomalaiset/tulosseuranta/index.html>

Luettu 31.1.2012.

Valtioneuvoston kanslia, Suomi. Suomen sotasurmat 1914–22-tutkimusprojekti – sisällissodan synnyttämän trauman purkaja.

<http://vesta.narc.fi/cgi-bin/db2www/sotasurmaetusivu/main>

Luettu 10.1.2012.

van Dijk, Teun A: Critical discourse analysis. Verkkojulkaisussa Discourse in society, 2001.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20discourse%20analysis.pdf>

Luettu 10.2.2012.

van Dijk, Teun A.: Principles of critical discourse analysis. Verkkojulkaisussa Discourse in society. 1993.

<http://www.discourses.org/OldArticles/Principles%20of%20critical%20discourse%20analysis.pdf>

Luettu 10.2.2012.

Westerlund, Lars. Suomen sotasurmat 1914–22-tutkimusprojekti – sisällissodan synnyttämän trauman purkaja.

<http://www.tyovaenperinne.fi/tyovaentutkimus/tt2005/nettiversio/tk3.htm>

Luettu 10.1.2012.

YLE Uutiset. Sotien psykologinen puoli kiinnostaa nuoria naisia, 10.1.2012.

http://yle.fi/uutiset/kotimaa/2012/01/sotien_psykologinen_puoli_kiinnostaa_nuori_a_naisia_3151256.html

Luettu 31.1.2012.