

”Piti tehdä niin kuin Fröken käski.”

Suomalaisten sotilasten koulumuistoja Ruotsissa vuosina 1939—
1945 sekä kotiinpaluun jälkeen Suomessa.

Pro gradu -tutkielma

Nadja Soudunsaari

0277040

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Tuija Turunen

Lapin yliopisto

Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Piti tehdä niin kuin Fröken käski.” Suomalaisten sotalaisten koulumuistoja Ruotsissa vuosina 1939—1945 sekä kotiinpaluun jälkeen Suomessa.

Tekijä: Nadja Soudunsaari

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustieteiden tiedekunta / Luokanopettajakoulutus

Työn laji: Pro gradu –työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 108, liitteitä 2

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Tarkastelen pro gradu -tutkielmassani elämäntarinoiden kautta suomalaisten sotalaisten koulumuistoja Ruotsissa vuosina 1939—1945 sekä Suomessa kotiinpaluun jälkeen. Alaongelmilla haen vastauksia siihen, minkälaisia muistoja sotalapsilla on koulumenestyksestään ja opettajastaan Ruotsissa sekä mikä merkitys ruotsin kielen taidolla oli. Suomen koulumuistoissa olen kiinnostunut suomen kielen taidosta, koulun suhtautumisesta sotalapsiin sekä heidän koulumenestyksestään.

Toisen maailmansodan aikana suomalainen sotalapsi oli lapsi, joka lähetettiin yksin, lappu kaulassa sotatapahtumia pakoon Ruotsiin, Tanskaan tai Norjaan. Kaiken kaikkiaan näihin maihin siirrettiin noin 70 000 lasta. Tutkimukseni keskitetty Ruotsiin siirrettyihin lapsiin. Ruotsissa lapsi päätyi joko lastenkotiin tai ruotsalaisperheeseen ja sai näin itselleen kasvattivanhemmat. Ruotsissa vietetty aika vaihteli muutamasta kuukaudesta muutamaan vuoteen, osan jäädessä pysyvästi Ruotsiin. Aineistoni koostuu kymmenestä sotalapsesta ja heidän elämäntarinastaan, viiden ollessa omaelämäkerrallisia haastatteluja ja viiden kirjoitelmia. Aineistonkeruun aikaan osallistujat olivat 74—82 -vuotiaita. Tutkimusmenetelmiäni ovat elämäkerta- ja muistitietotutkimus. Elämäntarinat pohjautuvat muistitietoon ja elämänkaaritutkimukseen, joten näin ollen painopiste on subjektiivisissa muistoissa objektiivisen historiankirjoituksen sijaan.

Tulokset olen jakanut ajallisesti Ruotsin ja Suomen muistoihin sekä lisäksi lisännyt näiden alle tarkentavia teemoja. Aineistoni sotalapsista lähes kaikilla on positiiviset muistot Ruotsin koulunkäynnistä ja opettajistaan. Suurin osa koki olevansa samalla viivalla muiden oppilaiden kanssa tai jopa opettajan suosikki. Myös kasvattiperhe koettiin usein hyväksi. Koulussa sotalapsen pärjäsivät hyvin, vaikka helpotuksia ei juuri annettu. Suomeen liittyen oli puolestaan enemmän negatiivisia muistoja, jotka liittyivät pääasiassa opettajaan. Opettajan suhtautuminen saattoi olla avoimen vihamielistä eikä ymmärrystä suomen kielen unohtaneelle sotalapselle aina löytynyt. Sekä todella hyvistä että huonoista muistoista kerrottiin tarkasti, kun taas hyvin sujuneen arjen kuvaus oli melko yleistä.

Avainsanat: sotalapsen, koulunkäynti, sotahistoria, kasvatushistoria, elämäkerta-tutkimus, muistitieto.

Muita tietoja: Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi.

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 SOTAVUODET.....	9
2.1 Talvisota.....	9
2.2 Jatkosota.....	10
2.3 Lapin sota	12
3 SOTALAPSET	14
3.1 Tie sotalapseksi	14
3.2 Sotalasten määrä kasvaa.....	17
4 SOTAVUOSIEN KOULULAITOS SUOMESSA JA RUOTSISSA	21
4.1 Suomalainen koululaitos vuosina 1939—1945	21
4.2 Suomalaislasten koulunkäynnin järjestäminen Ruotsissa	23
4.3 Suomalainen koululaitos sotien jälkeen	25
5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	27
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	28
6.1 Sotalapsuuden tavoittaminen	28
6.1.1 Muistitieto.....	28
6.1.2 Elämäkertatutkimus	31
6.2 Tutkimuksen teon vaiheet	35
6.3 Analyysi ja luotettavuus.....	39
6.4 Tutkimuseettiset näkökulmat.....	44
7 KOULUNKÄYNTI RUOTSISSA.....	47
7.1 Koulun aloittaminen.....	47
7.2 Koulupäivät ja -menestys	53
7.3 Opettaja	58
7.4 Materiaalit	61
7.5 Sosiaaliset suhteet	63
7.6 Kieli	67
8 KOULUNKÄYNTI SUOMESSA	70
8.1 Paluu Suomeen ja suomalaiseen kouluun	70
8.2 Koulumenestys.....	76

8.3 Opettaja	80
8.4 Sosiaaliset suhteet	83
8.5 Kieli	87
9 POHDINTA.....	89
LÄHTEET	100
Liite 1.....	
Liite 2.....	

Taulukot:

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden perustiedot.....	36
Taulukko 2. Analyysin pää- ja alateemat.....	41

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastelen suomalaisten sotalasten koulumuistoja Ruotsissa vuosina 1939—1945. Lisäksi tarkastelun kohteena on kotiinpaluun jälkeen Suomessa jatkunut koulunkäynti. Suomalaisessa tutkimuksessa sotalapsi-termi tarkoittaa sotavuosina ulkomaille lähetettyjä lapsia (esim. Kaven 2010; Salminen 2007), mutta kansainvälisessä tutkimuksessa sotalapsi-termi saa laajemman merkityksen ja tarkoittaa yleensä sotavuosina lapsina eläneitä henkilöitä (esim. Dodd 2009; Parson 2008). Käytän tutkimuksessani samaa sotalapsen määritelmää kuin Salminen (2007, 37) omassa tutkimuksessaan: ”Sotalapsilla tarkoitetaan niitä suomalaisia lapsia, jotka talvisodan syttymisen 30.11.1939 jälkeen siirrettiin Suomesta turvaan Ruotsiin, Tanskaan tai Norjaan.”

Keskityn tutkimuksessani Ruotsiin lähteneisiin ja ruotsalaiseen opetukseen osallistuneisiin lapsiin. Ruotsalaisen koulun lisäksi osa sotalapsista saattoi käydä erityisesti suomalaisille sotalapsille tarkoitetuissa kouluissa. Pääasiassa sotalapset matkustivat yksin uuteen sijoituspaikkaansa. (Salminen 2007, 37, 201.) Tutkimukseni ulkopuolelle rajaan maamme sisällä evakuoituidut lapset sekä ulkomaille siirretyt evakkolapset, jotka usein sekoitetaan sotalapsiin. Evakkolapsia ovat esimerkiksi Lapin sodan aikana Lapin läänistä syksyllä 1944 evakuoituidut lapset, jotka lähtivät Ruotsiin tai eteläisempään Suomeen yhdessä perheensä kanssa. Maamme sisällä evakuoitiin sotatoimialueilta lapsia, myös Karjalasta. (Salminen 2007, 37.) Useimmat sotalapset sijoitettiin ruotsalaisperheisiin, mutta osa päätyi lastenkoteihin. Ruotsiin siirrettyjen lasten kokonaismäärä oli noin 70 000. (Kavén 2004, 15, 100, 104.) Koska sotavuodet olivat sotalasten lapsuudessa usean vuoden kestänyt kaoottinen ajanjakso, selitän sotatilanteet varsin tarkasti ensimmäisessä luvussa. Näin tutkimuksen historiallinen konteksti tarkentuu.

Sotalapsia on yleisesti ottaen tutkittu melko paljon. Aiheesta löytyy sekä tutkimustietoa että muistelmateoksia, esimerkiksi Kavén (2010, 2011) on tutkinut

sotalasten siirtoja ja niiden poliittisia syitä melko kriittiseltä kannalta. Knuutilan ja Levolan (2000) tutkimus kertoo sotalapsioperaation historialliset taustat sekä antaa äänen myös sotalasten muistoille. Räsänen (1988) on tutkinut lapsuusaikojen separaatiokokemusten vaikutusta aikuisiän psyykkiseen ja fyysiseen terveyteen sekä sosiaaliseen hyvinvointiin. Yleisesti ottaen tutkimukset keskittyvät pitkälti lastensiirtojen toteutukseen, poliittisiin näkökulmiin, lasten kokemuksiin Ruotsissa yleisesti, tai muistelmissa lähdön tunnelmiin Suomesta ja sodan kuvaukseen.

Smedsin (2000) tutkimus käsittelee sotalasten muistikuvia kieleen liittyvistä vaihteluista eri konteksteissa. Sotavuosien lisäksi tutkimus käsittelee myös nykyistä tilannetta äidinkielen osaamisen suhteen. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto kerättiin haastattelemalla. Se koostuu 14 tutkimushenkilöstä, joista 13 on suomenkielisiä ja yksi suomenruotsalainen. Smeds käsittelee lapsen kohtaamista kielen kanssa, esimerkiksi ensikieltä, toista kieltä ja uutta ensikieltä. Kielivalmiuden vaihtumisesta on oma lukunsa. Tuloksissaan hän esittelee tutkimushenkilöiden muistikuvia kielen muutoksesta, jota hän tarkentaa eri makro- ja mikrokonteksteilla. Ruotsi muodostaa makrokontekstin, mikrokontekstien ollessa sotalapset kasvattikodissa ja koulussa. Samanlaisen jaottelun Smeds on tehnyt Suomen kohdalla sodan jälkeen. Suomi on makrokonteksti ja sotalapsen koti ja koulu mikrokonteksteja. Sanallisten tulosten lisäksi tuloksia on kerätty myös teemoittain matriiseihin. Smeds sai selville, että sotalasten muistot kielenvaihteluista eri konteksteissa erosivat toisistaan. Yleisin kuvio oli, että suomen kielen vaihtuminen ruotsin kieleen tapahtui helposti ja nopeasti, mutta toisin päin tilanne oli vaikea ja tuskallinen. Tulosluvuissa käytän hänen tutkimustuloksia vertailukohtana, koska hän on tutkinut osittain samoja teemoja.

Sotalasten elämänkaarissa sota-aikojen tapahtumat sijoittuvat heidän elämänsä alkuun: lapsuuteen ja nuoruuteen. Jokainen on luonut ja rakentanut mielessään vuosien saatossa oman ainukertaisen elämäntarinansa tapahtumista, ja minä

sain kuulla heiltä sellaisen tarinan, jonka he päättivät minulle kertoa. Tapahtumilla on ollut erilaiset vaikutuksensa jokaisen sotalapsen elämään, toisilla suuremmat ja toisilla vähemmän merkittävämät. Tämän takia tutkimukseni pohjautuu paitsi muistitietoon myös elämäkertatutkimukseen. Sotalasten koulumuis-toja on mahdollista tutkia, koska lapsen omaelämäkerrallisen muistin katsotaan alkavan rakentua 3—5 vuoden iässä (Korkiakangas 1996, 32—33). Elämäntari-noiden tutkiminen ja analysoiminen kontekstissaan voi auttaa myös nykypäivä-nä opettajia ja moniammatillisessa yhteistyössä heidän kanssaan toimivia taho-ja ymmärtämään ja auttamaan muista kulttuureista tulevia maahanmuuttajia ja pakolaisia, monien heistä ollessa lapsia.

Aiemmissa tutkimuksissa on tarkasteltu sotalapsikokemuksia yleisesti, mutta niissä ei ole keskitytty koulunkäyntiin, joka on keskeinen ja tärkeä osa kou-luikäisen lapsen elämää. Enemmän tutkimustietoa löytyy sotavuosien koulun-käynnin järjestämisestä Suomessa (ks. esim. Nurmi 1989, Syväoja 2004, Virta 2001). Tutkimuksessani keskityn koulunkäyntiin liittyviin asioihin: uuteen kie-leen, kavereiden saamiseen, koulussa oppimiseen ja opinnoissa pärjäämiseen, sekä mahdollisen unohdetun äidinkielen uudelleen oppimiseen, ja suomalaises-sa koulussa jatkamiseen kotiinpaluun jälkeen. Näihin kysymyksiin haen vasta-uksia sotalapsilta haastattelujen ja kirjoitelmien muodossa.

Kotiinpaluun jälkeisestä koulunkäynnistä löytyy myös melko vähän tutkimusta. Aihe on edelleen ajankohtainen: lapsia ja perheitä tulee pakolaisina Suomeen sotaa käyvistä maista tai muuten traumaattisista oloista, täysin uuteen kulttuu-riin ja kieliympäristöön. Tällöin esimerkiksi opettajalta vaaditaan ammattitaitoa auttaa lasta selviytymään uudessa tilanteessa ja kotoutumaan uuteen yhteis-kuntaan. Nykypäivänä on varsin tavallista, että luokassa on maahanmuuttaja-oppilaita ympäri maailmaa, joten on tärkeää, että opettajalle on olemassa erilai-sia työkaluja auttaa ja ymmärtää toisesta kulttuurista tullutta lasta. (Heikkilä 2013, 1.) Tästä näkökulmasta katsottuna 70 vuotta vanhat tapahtumat ovat edelleen ajankohtaisia yhteiskunnassamme.

Tutkimukseni ei ole suunnattu vain kasvatustieteilijöille ja luokanopettajille, vaan se tarjoaa kenelle tahansa yleissivistävää tietoa maamme yhdestä merkittävästä aikajaksosta, mikä auttaa meitä kenties ymmärtämään myös nykyisyyttämme. Mielestäni on tärkeää, että sotalapsi-sukupolvi saa äänensä kuuluviin ja kertoa tarinansa, kun näistä heidän sota-ajan vaiheistaan vaiettiin niin monta vuosikymmentä.

2 SOTAVUODET

2.1 Talvisota

Toisen maailmansodan aikana vuosina 1939—1945 käytiin Suomessa kolme sotaa: talvisota 30.11.1939—13.3.1940, jatkosota 25.6.1941—19.9.1944 ja Lapin sota 15.9.1944—27.4.1945. Toinen maailmansota alkoi 1.9.1939, kun Saksa hyökkäsi Puolaan ja miehitti maan (Koskimaa 2013, 9—10).

Talvisodan taustalla vaikutti Molotov-Ribbentrop -sopimus, jonka Saksan ulkoministeri Joachim von Ribbentrop ja Neuvostoliiton ulkoministeri Vjatseslav Molotov allekirjoittivat 23.8.1939. Julkistetussa hyökkäämättömyyssopimuksessa Saksa ja Neuvostoliitto sopivat pidättävänsä hyökkäyksistä ja olevansa liittymättä ryhmiin, jotka oli suunnattu toista vastaan. Huomattavasti oleellisempi sopimus oli salainen lisäpöytäkirja, jossa Saksa ja Neuvostoliitto jakoivat maidensa väliset reuna-alueet omiksi etupiireikseen, Suomen joutuessa Neuvostoliiton etupiiriin. Syksyn aikana Neuvostoliitto kävi neuvotteluja Baltian maiden kanssa, jonka jälkeen se kutsui myös Suomen neuvotteluihin Moskovaan. Neuvottelut eivät päätyneet Neuvostoliiton toivomalla tavalla, koska Suomi ei suostunut Baltian maiden tapaan myönnytyksiin. Neuvotteluiden kiristyessä aloittivat suomalaiset ylimääräiset kertausharjoitukset lokakuussa 1939. Neuvottelujen loputtua Suomi uskoi tilanteen laenneen. (Tuomikoski 2010, 8—16; Zetterberg 1989, 21—24, 28.)

Koska Moskovan neuvotteluissa ei päästy yhteisymmärrykseen, päätti Neuvostoliitto ratkaista konfliktin tekaistuilla Mainilan laukauksilla 26.11.1939. Neuvostoliitto syytti Suomea näistä laukauksista ja provokaation avulla se antoi itselleen luvan aloittaa sodan Suomea vastaan. Varsinaisen sodan se aloitti 30.11.1939 tulittaen ainakin kuuttatoista eri paikkakuntaa, muun muassa Helsinkiä ja Viipuria. Neuvosto-armeija uskoi miehittävänsä Suomen muutamassa viikossa, mutta suomalaisten hyvä maastontuntemus, tarkat täsmäiskut ja moti-

tustaktiikka sekä venäläisten tottumattomuus pohjoiseen talveen tekivät aiheet mahdottomiksi. Useiden suomalaisten kannalta voitokkaiden taisteluiden jälkeen käytiin sodan suurin taistelu Kannaksella helmikuussa 1940, jolloin Suomen pääarmeija oli katkeamispisteessään. Lopulta Risto Ryti tarttui tarjolla olleeseen rauhansopimukseen ja sai taivuteltua hallituksen häpeällisenä koetun rauhan taakse. Rauhansopimus allekirjoitettiin 12.3.1939 ja taistelut laantuivat seuraavana päivänä. Lopputulokseen oltiin pettyneitä ja siksi jo varhaisessa vaiheessa jäi suomalaisten mieliin kytelmä ajatus ”välirauhasta”. (Tuomikoski 2010, 22—23, 26, 32, 44—47; Zetterberg 1989, 30.)

105 päivää kestäneet taistelut vaativat sotatoimissa noin 26 600 suomalaisen hengen. Lisäksi kotialueiden pommituksissa ja kauppalaivaston upotuksissa menehtyi 957 siviiliä. Neuvostoliiton kaatuneiden lukumäärä oli noin 85 000. (Koskimaa 2013, 49.)

2.2 Jatkosota

Välirauhan aikana, ennen kuin jatkosota syttyi, Saksa hyökkäsi Tanskaan, Norjaan, Alankomaihin, Belgiaan ja Ranskaan. Tämän jälkeen Hitler alkoi suunnitella operaatio Barbarossaa, joka oli hyökkäyssuunnitelma Neuvostoliittoa vastaan. (Koskimaa 2013, 50.) Tähän asti Saksa oli noudattanut Molotov-Ribbentrop -sopimuksen salaisen lisäpöytäkirjan etupiirijakoa, mutta kesällä 1940 se aloitti neuvottelut Suomen kanssa Saksan Norjan-armeijan sotilaiden kuljetuksista Suomen kautta. Vastapalveluksena Suomi saisi ostaa aseita Saksalta. Kaikki sopimukset tehtiin salaa Neuvostoliitolta. Hitler halusi tukea Suomea, koska motiivina oli vahvistaa Saksan vaikutusvaltaa myös pohjoisessa. (Koskimaa 2013, 50—51, Raunio 2005, 10.)

Kevään ja kesän 1941 aikana Suomi ja Saksa neuvottelivat, miten sotilaita sijoitettaisiin Suomeen, jos Saksa ajautuisi sotaan Neuvostoliittoa vastaan. Tätä ratkaisua pidettiin varsin todennäköisenä. Suomen kanta oli, että se ei aloita sotaa Neuvostoliittoa vastaan, mutta puolustautuu sitä vastaan kaikin voimin.

Suomi kävisi erillissotaa ja Saksa olisi aseveli, ei liittolainen. Kesäkuussa Suomen valtiojohto hyväksyi hyökkäysvalmistelut ja täysimääräinen liikekannallepano aloitettiin ylimääräisten kertausharjoitusten nimellä. 22.6.1941 Saksa aloitti hyökkäyksen Neuvostoliittoon, johon Neuvostoliitto vastasi tykittämällä Hangon rintamalla. 25. päivään asti Suomi pysyi puolueettomalla kannalla, mutta Neuvostoliiton pommittaessa useita Suomen paikkakuntia, totesi pääministeri Rangell Suomen olevan sodassa Neuvostoliittoa vastaan. (Koskimaa 2013, 54—56, 62—63, 152; Raunio 2005, 19.)

Aktiivinen hyökkäysvaihe kesti vuoteen 1942 asti, jonka jälkeen sota muuttui asemasodaksi. Vanhimpia ikäluokkia alettiin kotiuttaa rintamilta, koska heidän työpanostaan tarvittiin myös kotona maanviljelyssä ja teollisuudessa. Stalingradin taistelu vuosien 1942—1943 vaihteessa oli merkittävä voitto Neuvostoliitolle. Alkoi näyttää siltä, että Saksa häviää sodan ja Suomi halusi irtaantua sodasta itsenäisyytensä säilyttäen. Halu sodasta irtautumiseen vuosi Saksan tietoon ja se vaati sitoumusta, jonka mukaan Suomi ei tekisi aselepoa eikä solmisi rauhaa Neuvostoliiton kanssa ilman Saksan suostumusta. Suomen hallitus ehti jo suostua Saksan vaatimukseen, mutta perui myöhemmin päätöksensä. (Koskimaa 2013, 139, 151; Raunio 2005, 209.)

6.6.1944 länsiliittoutuneet aloittivat Normandian maihinnousun, joka velvoitti myös Neuvostoliiton toimimaan itärintamalla. Stalin aloitti omien joukkojensa vyörymisen Suomeen. Suomen tilanne oli Saksan tavoin kestävä, joten maat sopivat, että Suomi sitoutuisi taistelemaan Saksan rinnalla ”lopulliseen voittoon asti”. Saksan ulkoministeri Ribbentrop sopi presidentti Rytin kanssa sopimuksen, jossa tämä henkilökohtaisella vastuullaan lupasi olla sitomatta rauhaa Neuvostoliiton kanssa ilman yhteisymmärrystä Saksan kanssa. Ratkaiseva käänne tapahtui 31.7.1944, kun Ryti erosi tehtävästään ja tilalle uudeksi presidentiksi nimitettiin armeijan ylipäällikkö, marsalkka Mannerheim. Mannerheim katsoi, että Rytin allekirjoittama sopimus ei koskenut häntä ja hallitusta, joten rauhanneuvottelut Neuvostoliiton kanssa voisivat olla mahdolliset. Suomi oli siis vapaa toimimaan omien intressiensä mukaisesti. (Rautio 2004, 14.)

Elokuun lopussa 1944 suomalaiset tiedustelivat Neuvostoliitolta mahdollisuutta irtautua sodasta. Neuvostoliitto ilmoitti ottavansa Suomen rauhanvaltuuskunnan vastaan vain siinä tapauksessa, että Suomi katkaisee julkisesti suhteensa Saksaan ja vaatii saksalaisia poistumaan Suomen alueelta syyskuun 15. päivään mennessä. Aikaa poistumiseen oli vain kaksi viikkoa. Mikäli saksalaiset eivät poistuisi määräaikaan mennessä, olisi joukot riisuttava aseista ja luovutettava sotavankeina liittoutuneille. Rauhan ehdot olivat Suomelle kovat, mutta niihin suostuttiin, koska muutoin vaarana olisi ollut Suomen miehittäminen. Aselepo astui voimaan 4.9.1944 ja välirauhansopimus 19.9.1944. (Kaila 1950, 13; Kallioniemi 1990, 8; Rautio 2004, 15.)

2.3 Lapin sota

Suomen ja Saksan välillä vallitsi sotatila 15.9.1944 alkaen, mutta varsinainen sotatila alkoi 19.9.1944 tehdystä välirauhansopimuksesta Suomen ja Neuvostoliiton välillä, jonka mukaan Suomen oli aseistariisuttava Pohjois-Suomeen jääneet saksalaiset. Everstiluutnantti Haahti ja kenraalileversti Rendulic sopivat saksalaisarmeijan vetäytymisestä, joka nimettiin syysmanöövereiksi. Tämän mukaan suomalaiset joukot eivät ahdistelisi saksalaisia ja joukot eivät kohtaisi, koska saksalaiset antaisivat päivittäin etenemistavoitteensa. Suomalaiset joukot ottaisivat alueen haltuunsa ja suojelisivat siviiliväestöä vasta sitten, kun alue olisi tyhjä. Saksalaisille annettiin lupa eräiden teiden ja siltojen tuhoamiseen selustansa turvaamiseksi. (Kaila 1950, 125; Kallioniemi 1990, 44, 52; Rautio 2004, 20.)

Venäläiset kuitenkin vaativat toimia, eli vankeja ja sotasaalista. Leikkisodan oli loputtava. Painostuksen alaisena marsalkka Mannerheim määräsi 24.9.1944 kenraaliluutnantti Hjalmar Siilasvuon ja hänen joukkonsa aseistariisumaan saksalaiset. Tämä merkitsi todellisten sotatoimien aloittamista. Siilasvuo nimitettiin tehtävään, koska hän tunsu Lapin hyvin, ja lisäksi hänellä oli entuudestaan kylmät välit saksalaisiin, mikä helpotti sotatoimien kääntämistä entistä aseveljeä vastaan. (Kallioniemi 1990, 54; Rautio 2004, 20.) Varsinaiset sotatoimet alkoi-

vat 1.10.1944 Tornion maihinnousulla, joka yllätti saksalaiset täysin. Suomalaisia pidettiin pettureina, minkä seurauksena saksalaiset hävittivät vetäytyessään lähes kaikki Lapin rakennukset. Ainoastaan kirkot, sairaalat ja päätiestön sivustoilla olleet asutut rakennukset säästettiin. (Raunio 2005, 364.)

Tammikuun aikana saksalaiset vetäytyivät Kilpisjärvelle, josta edelleen 20—21.4.1945 Norjan puolelle. Vetäytyminen päättyi 25.4.1945 ja 27.4.1945 kenraaliluutnantti Siilasvuo raportoi presidentti Mannerheimille, että saksalaiset joukot oli karkotettu Pohjois-Suomesta. Suomen osuus toisessa maailmansodassa oli päättynyt. (Raunio 2005, 364, 370.)

Lapin sodan aikana Lapista Ruotsin puolelle evakkoon lähteneet ihmiset evakuoitiin kylittäin ja perheittäin, joten lapset eivät olleet sotalapsia vaan evakkolapsia. Tästäkin joukosta kuitenkin adoptoitiin jonkin verran lapsia ruotsalaisperheisiin. Ihmisten ja karjan evakuoiminen oli suunniteltu tarkoin, ja mukaan sai ottaa vain sen minkä jaksoi kantaa. Väestö koottiin kylittäin yhteen, jonka jälkeen heidät kuljetettiin määrättyyn ylimenopaikkaan. Ylimenopaikkoja Suomen ja Ruotsin rajalla oli viisi, ja ne oli nimetty kirjaimin A, B, C, D ja E. Suomen puolella olleet saksalaiset sotilaat auttoivat siviiliväestöä evakuoinnissa. Useampi perhe saattoi majoittua yhdessä ahtaassa tilassa, kuten esimerkiksi seurakuntatalolla, elokuvateatterissa, parakissa tai koulussa, josta heidät myöhemmin siirrettiin eri paikkoihin asumaan. Evakuoinnin aikana perheenjäsenet saattoivat eksyä toisistaan, ja lasten suurin pelko olikin eksyminen äidistä. (Paksuniemi 2014.)

3 SOTALAPSET

3.1 Tie sotalapseksi

Kun talvisota 30.11.1939 puhkesi, tuli niistä 1930-luvulla syntyneistä lapsista sotalapsia, joiden tie vei Ruotsiin. Ruotsissa Suomen taistelua talvisodassa seurattiin tarkasti, ja tilanteesta oltiin huolissaan, koska suomalaisten nähtiin puolustavan myös Ruotsia. Ruotsalaiset tunsivat myötätuntoa suomalaisia kohtaan ja auttamishalu oli suuri, minkä seurauksena virisi kansanliike, jonka tunnuslause oli *Finlands sak är vår* [Suomen asia on meidän asia]. Lauseeseen sisältyi ajatus, että myös Ruotsin kimppuun oli hyökätty, ja pelkona oli, että Neuvostoliitosta tulisi uusi rajanaapuri. (Kavén 2011, 14.)

Suomalaislasten tie sotalapseksi alkoi, kun Ruotsin ulkoministeri Rickard Sandlerin vaimo Maja Sandler huolestui Suomen tilanteesta, erityisesti maan lasten turvallisuudesta, ja halusi löytää keinon auttaa. Lopulta ratkaisu löytyi: ruotsalaiskodit voisivat huolehtia Suomen lapsista siihen saakka, kunnes Suomessa olisi taas turvallista. Ulkoministeri Sandler osoitti ajatukselle täyden tukensa, ja pian Suomi oli saamassa humanitaarista apua, jota se ei ollut edes pyytänyt. Ajatusta lähti nopeasti kannattamaan myös muu Ruotsin yhteiskunnan vaikutusvaltainen eliitti. Yksi heistä oli filosofian tohtori Hannah Rydh. Näiden naisten aloitteesta perustettiin 5.12.1939 *Suomen Avun Keskus* –järjestö [Centrala Finlandshjälpen, CF], jonka tarkoituksena oli siirtää lapset, naiset ja vanhukset Suomesta Ruotsiin. Lastensiirot saivat nopeasti kannattajia ruotsalaisista. Muutamassa viikossa lähes 10 000 halukasta perhettä oli saatu mukaan. Koko talvisodan aikana niiden määrä kohosi 15 000:een. (Kavén 2011, 15–16, 26; Salminen 2007, 57.)

Suomen kanta oli aluksi kielteinen lastensiirotiin. Ministeri Juho Koivisto halusi ennemmin Ruotsin kohdistavan apunsa lapsille suoraan Suomeen. Maja Sandler ja Hannah Rydh saapuivat Suomeen 11.12.1939 selvittämään Suomen

toiveita toimenpiteistä. Naiset tapasivat Kulosaaren kasinolla suomalaisten edustajat, ja ensimmäiset neuvottelut saattoivat alkaa. Ruotsalaiset esittivät oman suunnitelmansa siirtojen toteutuksesta, jonka jälkeen asetettiin erityinen valiokunta, jonka tehtävänä oli neuvotella nopeasti suomalaisten viranomaisten kanssa. Seuraavana päivänä 12.12.1939 yhteisneuvottelussa päätettiin Suomeen perustaa kuljetuksia varten erityinen organisaatio, jotta Karjalasta evakoidut lapset saataisiin turvaan. Kuljetukset määrättiin vapaaehtoisuuteen perustuviksi sekä täysin yksityisluontoisiksi. Ehdotusten pohjalta perustettiin 13.12.1939 yksityinen keskusjärjestö *Pohjoismaiden Avun Suomen Keskus* [Nordiska Hjälpcentralen i Finland]. (Salminen 2007, 46—48.)

Myös marsalkka Mannerheimin tuella oli suuri merkitys lastensiirtojen käynnistymiseen. Mannerheim antoi varovaisen vastauksen, jossa hän kiitti ruotsalaisia tarjouksesta ja toivoi samalla, että kaikki jotka halusivat, käyttäisivät tarjottua apua hyväkseen. Näin hän ei suoranaisesti kehottanut siirtämään lapsia Ruotsiin, vaan jätti lopullisen päätäntävällän perheille itselleen. (Kavén 2011, 28.) Tieto mahdollisuudesta lähettää lapsi turvaan Ruotsiin kulki radion ja sanomalehtien kautta (Salminen 2007, 52).

Lastensiirrot Ruotsiin alkoivat jo 15.12.1939, vaikka vasta kolme päivää myöhemmin 18.12.1939 julkistettiin lasten ja äitien valintaperiaatteet: Lapsi sai olla korkeintaan 12-vuotias ja äiti sai lähteä lastensa mukaan vain, jos joku lapsista oli alle 3-vuotias. Poikkeuslupa voitiin myöntää esimerkiksi, jos sisarukset haluttiin pitää yhdessä. Ensimmäinen kuljetus tapahtui laivalla Turusta Tukholmaan. (Kavén 2011, 27.) Äidit kuitenkin halusivat pitää lapsensa kotona niin pitkään kuin mahdollista. Heitä vastaan käytettiin voimakasta propagandaa, joka julisti naisten välttämätöntä osuutta totaalisisessä sodassa sekä lasten parempia oloja Ruotsissa, jossa olisi tarjolla ruokaa ja vaatteita. (Liikkanen 1995, 31.)

Lastensiirrot aloitettiin höyrylaivoilla Turusta Tukholmaan joulukuussa 1939, mutta jo 31.1.1940 ne täytyi lopettaa miinavaaran ja pommitusten pelossa. Tammikuussa aloitettiin lentokuljetukset Vaasasta Sundsvalliin, josta matka jat-

kui junalla Tukholmaan. Lentoliikennettä haittasi kuitenkin lentojen kalleus, sääolosuhteet ja vihollisen hävittäjäkoneet. Lentomatkat lopetettiin 15.2.1940. Avustuskeskuksen neuvotteluissa päätettiin siirtyä junakuljetuksiin, jotka alkoivat 11.1.1940. Junat kulkivat Tornio-Haaparannan kautta. Junien hyväksi puoliksi voitiin lukea matkojen säännöllisyys ja mahdollisuus kuljettaa kerralla suurempia määriä lapsia. Huono puoli oli, että matkat kestivät useita päiviä. (Salminen 2007, 70—71.)

Eri lähteet kertovat erilaisia tilastolukuja talvisodan lastensiirroista. Knuutilan ja Levolan (2000, 16) mukaan talvisodan aikana ehdittiin siirtää 9000 lasta ja 3000 aikuista Ruotsiin. Kavén (2011, 35) kirjoittaa, että *Suomen Avun Keskus* -järjestö oli kevääseen 1940 mennessä vastaanottanut 8000 lasta, mutta Tukholmassa toimineesta *Suomi toimiston* -rekisteristä löytyi lasten lisäksi myös tiedot 4000 aikuisesta. Salminen (2007, 73) puolestaan toteaa, että Suomesta lähti Ruotsiin yhteensä 6654 ihmistä, joista sotalapsia oli 5471 ja loput äitejä ja vanhuksia. Tilastollisia eroja löytyy myös talvisodan jälkeen palaamatta jääneistä lapsista. Knuutila ja Levola (2000, 17) ilmoittavat luvuksi hieman yli sata, kun taas Kavén (2011, 35) kirjoittaa lukumäärän olleen 926 lasta. Kavén (2011, 35—36) toteaa todennäköisiksi syiksi suomalaisperheissä tapahtuneet muutokset, josta esimerkkinä monilapsisen perheen huoltajan kaatuminen. Lisäksi ruotsalaisperhe ja lapsi olivat ehtineet kiintyä toisiinsa muutaman kuukauden aikana niin, että lasta ei haluttu palauttaa Suomeen. Lasten jääminen Ruotsiin oli vastoin lastensiirtojen väliaikaista luonnetta (Kirves 2010, 91—92).

Talvisodan aikana lapsia siirrettiin Ruotsiin eniten helmikuussa 1940, Neuvostoliiton aloittaessa suurhyökkäyksensä Karjalan kannaksella. Siirretyistä lapsista oppivelvollisuusikäisiä oli noin puolet. Ensisijaisesti sotalapset sijoitettiin yksityisperheisiin, mutta sairaat ja perheisiin sopimattomat lapset sijoitettiin laitoksiin. (Salminen 2007, 71, 75, 81.) Ruotsalaisperheiden keskuudessa halutuin kasvattilapsi oli yksi pieni ja söpö tyttölapsi (Kirves 2010, 101).

3.2 Sotalasten määrä kasvaa

Myös jatkosota herätti ruotsalaisissa halun auttaa suomalaislapsia, vaikka samanlaista auttamishalua ei nyt ollutkaan, koska Suomi toimi hyökkääjänä Saksan rinnalla (Salminen 2007, 95). Tälläkin kertaa aloite tuli aktiivisilta ruotsalaisilta (Kavén 2010, 88). Suunnitelmissa oli toteuttaa lastensiirrot talvisodan mallin mukaisesti ja siirtojen organisoijana toimisi tällä kertaa *Ruotsin Punaisten Risti*. Punaista Ristiä ei lopulta käytetty, koska Suomen viranomaiset eivät hyväksyneet lastensiirtoja. Apu haluttiin jälleen kohdentaa Suomeen. Neuvotteluja silti jatkettiin, ja sosiaaliministeri Karl-August Fagerholm tasoitteli erimielisyyksiä toteamalla, että jos lastensiirtoihin löytyy uusia varoja, voivat ne hänen puolestaan käynnistyä. Tähän vedoten ruotsalaiset tekivät uuden aloitteen syyskuussa. Ruotsin valtionkomitea totesi, että varat siirtoihin olisivat käytössä sillä ehdolla, että sosiaaliministeri vahvistaa siirrot toivottaviksi. Kiitollisena Fagerholm hyväksyi tarjouksen ja ilmoitti perustaneensa komitean hoitamaan kuljetuksia. Lastensiirtokomitean perustava kokous pidettiin samana päivänä, kun sähke oli saapunut, 3.9.1941. Lastensiirtoja varten Suomen Pankkiin siirrettiin 200 000 markkaa, ja myöhemmin ruotsalaiset ilmoittivat maksavansa kaikki lastensiirroista syntyvät kulut. (Kavén 2011, 41—43.)

Fagerholmin lausunnot Ruotsin lehdistölle olivat varsin huomionhakuksia, kun hän kuvaili ruoka-annosten niukkuutta, hädän suuruutta ja viittasi satojentuhansien avun tarpeessa olevien lasten määrään. Ruotsin lehdistö esitti asian niin, että suomalaislapsia uhkasi suoranainen nälkäkuolema. Tämä oli omiaan lisäämään ruotsalaisten auttamishalua. Kavénin mukaan kyseessä oli kollektiivinen harha. Suomessa kuitenkin vallitsi elintarvikepula, joka muuttui uhkaavaksi talvella 1941—1942. (Kavén 2011, 47—49.) Elintarvikepula paheni sitä mukaa, kun sota piteni. Säännöstely oli aloitettu jo vuonna 1939, mutta sodan edetessä ihmisiltä vaadittiin kekseliäisyyttä muun muassa luonnonantimien hyödyntämisessä ja tarkassa taloudenpidossa. Ruoan niukkuuden vuoksi kaikilla lapsilla ei ollut mahdollisuutta kouluun otettaviin eväisiin. Heidän tilanteensa helpottui jonkin verran vuonna 1943, kun kouluruokailusta säädettiin lailla. (Paksuniemi 2014, 23, 46.)

Sotalapseksi pääsemiselle oli aluksi tiukat kriteerit, jotka määriteltiin lastensiirtokomitean perustamiskokouksen pöytäkirjassa (Kavén 2011, 48). Ikäraja oli ensin 2—7 vuotta, mutta tosiasiasa myös vanhempia lapsia lähetettiin. Seuraavat lapset pääsivät Ruotsiin:

- karjalaislapset, joiden vanhempien oli päästävä takaisin jälleenrakennustyöhön kotiseudulleen
- pommituksissa kotinsa menettäneet lapset
- sotainvalidien lapset
- sotaorvot, jotka eivät kuuluneet kummilapsijärjestelmän piiriin. (Kavén 2011, 48; Kirves 2010, 98.)

Sotalapsiksi ei puolestaan hyväksytty lapsia, jotka olivat yhteiskunnan täyshuollossa, sairastivat tarttuvia tauteja tai olivat henkisesti vajaakykyisiä tai vuoteenkastelijoita (Kirves 2010, 98).

Lastensiirtojen edetessä Fagerholm pyrki jatkuvasti laajentamaan sotalapsiksi sopivien lasten määrää. Niinpä hän 20.1.1942 laajensi kriteerit koskemaan myös lapsia, joiden isät olivat asepalveluksessa ja äidit ansiotyössä, sekä lapsia, joiden äidit olivat raskaana, eivätkä sen vuoksi tai muun avun puutteessa jaksaneet huolehtia lastensa hoidosta ja taloudesta. Tämän laajennuksen seurauksena siirtokelpoisten lasten määrä käsitti satojatuhansia lapsia. (Kavén 2011, 49.)

Lastensiirtoja mainostettiin voimakkaalla propagandalla julkisuudessa, esimerkiksi näyttämällä erilaisia filmejä lastensiirtokomitean toiminnasta sekä julkaisemalla päivälehdissä ilmoituksia, joissa etsittiin halukkaita lähtijöitä. Myös kouluissa kerrottiin mahdollisuudesta lähteä Ruotsiin. Tehokkain tapa levittää tietoa asiasta oli kuitenkin ”puskaradio”, jonka kautta levisi tieto jo Ruotsiin lähteneiden lasten olosuhteista. Vanhemmat lapset saattoivat myös itse haluta lähteä Ruotsiin. Sosiaalityöntekijät painostivat köyhiä perheitä, eikä harkinta-aikaa perheille juuri annettu, vaan päätökset tuli tehdä kiireellä. Propaganda ajoi aja-

tusta, että lapsen paras oli Ruotsi ja oli etuoikeus päästä sinne. (Kirves 2010, 93.)

Ruotsiin saapumisen jälkeen lapset laitettiin ensin täisaunaan ja heidät käytettiin lääkärintarkastuksessa. Viikon tai kahden karanteeni seurasi, jos lapsella ilmeni tarttuvia tauteja. Vasta sen jälkeen sotalapsi pääsi ruotsalaisperheeseen. (Pukkila 2008, 66.) Perheitäkin oli kuitenkin monenlaisia. Siinä missä toiset halusivat vilpittömästi auttaa ja tarjota kodin suomalaislapselle, olivat toisten syyt itsekkäitä. Lapsi toimi eräänlaisena statussymbolina, jota saattoi esitellä vieraille. (Kirves 2010, 104.)

Vaikka yleisimpiä syitä lähettää lapsi sotalapseksi olivat evakuointi, lapsen sairaus, monilapsinen perhe, sotaorpois sekä isän rintamalla olo, oli suurin yksittäinen dokumentoitu syy (26 %) ”syy tuntematon”. Tämä kertoo siitä, että äitien omaan arvioon lapsen lähettämisen perusteesta luotettiin eikä syitä tutkittu kovin tarkkaan. (Kavén 2011, 50; Kirves 2010, 94.) Lastensiirtokomitea painotti koko ajan siirtojen väliaikaista luonnetta, ja sen takia vanhemmilta vaadittiin varmuuden vuoksi kirjallinen sitoumus siitä, ettei lapsi jäisi missään olosuhteissa pysyvästi Ruotsiin. (Kavén 2011, 50.) Sotalapsiksi lähetettyjen lasten tarkkaa määrää ei tiedetä, koska osa heistä lähetettiin evakkoon yksityisteitse, mutta arviot vaihtelevat 70 000—80 000 lapsen välillä. Joka tapauksessa operaatio oli mittakaavaltaan maailman suurin suhteutettuna väkilukumme. Vilkkaimmat lastenlähettämivuodet olivat 1942 ja 1944. Kadonneiden lasten määrästä ei ole tietoa, ja arviot Ruotsiin jääneistä lapsista vaihtelevat suuresti 7 000—15 000 välillä.

Lopullisen rauhan tultua, moni perhe Suomessa kaipasi jo lastaan kotiin. Silti marras-joulukuussa 1945 lastensiirtokomitean toteuttama kysely helsinkiläiskotien suhtautumisesta ennen vuotta 1944 lastensiirtokomitean välityksellä Ruotsiin siirrettyjen sotalasten palauttamisesta johti ”ikävään ja odottamattomaan tulokseen”. Kysely esitettiin 606 taloudelle, joista 546 vastasi siihen. Vastan- neista vain 199 perhettä oli halukas lapsensa palautukseen kevään tai kesän

1946 kuluessa. Loput halusivat lapsensa jäävän edelleen Ruotsiin. (Salminen 2007, 227.) Tällöin Ruotsissa oli vielä 20 282 lasta (Kavén 2011, 83). Yleisin syy oli kotien vapautuminen taloudellisesta ja kasvatuksellisesta vastuusta Ruotsissa olevien sotalaisten suhteen, mutta samalla lapsesta oli vieraannuttu, josta seurasi välinpitämättömyyttä. Samanlaisia tietoja tuli Porista ja Turusta. Juuri tämän takia vanhemmilta oli aikanaan vaadittu kirjallinen sitoumus lapsen paluusta Suomeen. Lastensiirtokomitea ehdotti sosiaaliministeriölle, että kaikki lapset oli palautettava Suomeen, olivat vanhemmat asiasta mitä mieltä hyvänsä. (Salminen 2007, 227—228.)

Maaliskuussa 1946 valtioneuvoston tekemä päätös herätti Ruotsissa voimakasta vastarintaa. Se määräsi kaikki lastensiirtokomitean välityksellä Ruotsiin siirretyt lapset palautettavaksi takaisin Suomeen. Vastarinnan takia valtioneuvosto lievensi kantaansa. Lapsi sai jäädä Ruotsiin, jos hän oli orpo, suomalaisessa kodissa oli sairautta, asumisolot olivat puutteelliset, taloudellinen tilanne oli heikko tai jos Ruotsissa oli ehditty aloittaa ammattiopetus. Näin ollen uusi säädös mahdollisti kaikkien halukkaiden jäämisen Ruotsiin. (Kirves 2010, 107—108.) Valtaosa lapsista palasi kuitenkin perheisiin, joissa heidät otettiin toivottuina vastaan pitkän odotuksen jälkeen. Paluu oli joka tapauksessa lapsille rankka, koska kiintymyssuhteita oli ehtinyt syntyä myös kasvattivanhempiin. Suhde biologisiin vanhempiin oli muuttunut Ruotsissa olon aikana. Moni oli myös ehtinyt unohtaa suomen kielen kokonaan ja puhui vain ruotsia. (Kavén 2011, 85—86.)

4 SOTAVUOSIEN KOULULAITOS SUOMESSA JA RUOTSISSA

4.1 Suomalainen koululaitos vuosina 1939—1945

Vuonna 1921 säädetty oppivelvollisuuslaki (15.4.1921/101) velvoitti suomalaiset käymään koulua kuusi vuotta. Oppivelvollisuus alkoi sinä kalenterivuonna, jonka kuluessa lapsi täytti seitsemän vuotta, ja päättyi kevätlukukauden lopussa sinä vuonna, kun lapsi täytti 13 vuotta. Vapautuksen saivat ainoastaan ne lapset, jotka asuivat kunnissa, joiden keskimääräinen asukasluku ei neliökilometriä kohden noussut yli kolmen, ja lähimpään kansakouluun oli yli viiden kilometrin matka, sekä tylsämieliset lapset, joista säädettiin erikseen. Kansakoulu käsitti kuusi vuosiluokkaa, joista kaksi alinta muodostivat alakansakoulun ja neljä ylempää vuosiluokkaa yläkansakoulun. Molemmat näistä toimivat omien opettajien varassa. Supistettu kansakoulu käsitti myös kuusi vuosiluokkaa, mutta se toimi yhden yläkansakoulun virkakelpoisen opettajan varassa niin, että osa opetusajasta käytettiin kahden alemman ja toinen osa neljän ylempien opetukseen. (Laki oppivelvollisuudesta 1§, 2§ ja 7§.)

Koulunkäynti oli sotavuosiin mennessä ehtinyt täsmentyä lasten arkea rytmittäväksi toiminnaksi. Talvisodan syttyminen kuitenkin katkaisi koulutyön melkein koko maassa ja kouluarki muuttui katkonaiseksi sotavuosina. Talvisodan aikana koulut suljettiin ja muutettiin siirtolaisten majoituspaikoiksi, sotasairaaloiksi tai reserviläisten kokoamispaikoiksi. Oli tavallista, että syyslukukausi 1939 jatkettiin loppuun vasta elo-syyskuussa 1940 ja seuraava lukuvuosi aloitettiin lokakuussa. (Tepora 2010, 50.) Opettajista oli pulaa, kun joillain alueilla reserviin syksyllä 1939 kutsuttujen opettajien määrä saattoi nousta jopa 60 prosenttiin miesopettajien lukumäärästä. Sijaisia ei aina onnistuttu järjestämään, tai sitten virkaa hoiti miesopettajan puoliso tai joku muu epäpätevä henkilö. Viranomaiset vaativat kansakoulutoimelta jatkuvaa säästeliäisyyttä. Uusia koulurakennuksia ei pitäisi rakentaa, uusien hankintojen tekemistä tulisi rajoittaa sekä avoimet opet-

tajanvirat tulisi jättää täyttämättä sekä olla perustamatta uusia virkoja. Lisäksi tarpeettomia virkamatkoja suositeltiin välttämään. (Virta 2001, 53—54.)

Kouluhallinto sekä monet muut tahot halusivat saada jossain muodossa keskeytyneen koulutyön käyntiin, koska joutilaisuus nähtiin lasten kehityksen kannalta haitalliseksi. Myös Karjalan evakkolasten tuli saada opetusta. Kouluhallinto tiedusteli vuoroluvun mahdollisuutta, jolloin toiset oppilaat kävisivät koulua aamulla ja toiset illalla. Vuoro-opiskelua haittasivat kuitenkin lasten pitkät koulumatkat sekä vaaralliset olosuhteet. Joutilaisuutta ehkäistäkseen kouluhallinto alkoi seuraavaksi järjestää suomen- ja ruotsinkielisille lapsille radiokoulua. Se oli suunnattu erityisesti siirtoväelle. Usein radiota kuunneltiin opettajan radiovastaanotimesta, ennen kuin kouluille hankittiin keskusvastaanottimet. (Virta 2001, 63—69.)

Jatkosodan alkaessa annettiin elokuussa 1941 asetus, jonka mukaan koulunkäynti saattoi riippua olosuhteista. Maaseuduilla koulut alkoivat normaalisti, mutta kaupungeissa toimittiin ilmasuojeluviranomaisten ohjeiden mukaan. (Nurmi 1989, 24.) Jatkosodan aikana koulunkäynti keskeytyi syksyllä 1941 sekä talvella 1944, mutta muutoin koulutyö pysyi pääsääntöisesti toiminnassa. Sotakesä 1944 vaikutti siihen, että koulu alkoi sinä vuonna vasta loppusyksystä. Paikalliset koulunkäynnin keskeytykset olivat tavallisia, samoin kuin koulun päättyminen tavallista aikaisemmin keväällä sekä alkaminen myöhemmin syksyllä, koska lapsia tarvittiin apuna myös kotitöissä. (Tepora 2010, 50—51.)

Luokkakoot olivat suuria, ja tilanpuutteen vuoksi koulua täytyi monin paikoin käydä vuorolukuna. Tämä tarkoitti sitä, että koulunkäynti jaettiin aamu- ja ilta-vuoroihin. Suuriin luokkakokoihin vaikuttivat luokkien yhdistämiset ja väestönsiirrot. Suuri osa opettajista oli naisia tai vanhempia miehiä, koska opettajien vaihtuvuus oli yleistä. Opettajia myös kaatui rintamalla. Sota-ajan opetus suomalaisessa koulussa oli isänmaallista ja propagandaa levittävää. Tämä näkyi erityisesti historian ja maantiedon opetuksessa. Maanpuolustushenkeä nostattavilla virsillä oli tärkeä roolinsa opetuksessa, kuten myös Vänrikki Stoolin tari-

noilla. (Tepora 2010, 51—57.) Lisäksi panostus liikuntaan nähtiin tärkeänä, erityisesti hiihto, koska se oli osa puolustautumistaitoja (Uusiautti, Paksuniemi & Määttä 2013, 88). Mitä pidemmälle sota jatkui, sitä enemmän koululaitos koki vaikeuksia. Pulaa oli opettajien, kaluston ja materiaalien lisäksi myös lasten jalkineista ja vaatteista. (Virta 2001, 206.)

Sota-aika muutti koulunkäynnin osittain fyysiseksi työksi. Koululaiset joutuivat osallistumaan moniin koulun ulkopuolisiin toimiin. He muun muassa keräsivät pihkaa, kumiromua, lumppuja, luita, jätepaperia, naudankarvoja, hevosenjouhia, tyhjiä pulloja, jätettä, käpyjä, rohdoskasveja, marjoja, sieniä ja muita kasveja. Talkootoiminta oli yleistä, ja se jatkui vielä sodan päätyttyäkin. (Nurmi 1989, 26—27.) Työtä tehtiin myös koulukeittolaa varten. Oppilaat kasvattivat ja keräsivät ruokatarvikkeita opettajan johdolla. Vuonna 1943 maksuttoman kouluaterian antamisesta kaikille kansakoululaisille säädettiin laki. (Virta 2001, 215.) Koulutyön lisäksi lapset joutuivat jo varhain osallistumaan aikuisten töihin, koska isät olivat rintamalla ja lastenkin työpanosta tarvittiin. Vanhemmat opettivat lapsilleen työnteon, joten 10—14 -vuotiaina pojat alkoivat tehdä miesten töitä ja tytöt naisten. (Uusiautti, Paksuniemi & Määttä 2013, 90.) Sotavuosista huolimatta suomalainen koululaitos säilytti melko hyvin toimintakykynsä, ja maksuton kouluateria osoitti myös sen, että se pystyi uudistumaan sodan aikana (Paksuniemi 2014, 81).

4.2 Suomalaislasten koulunkäynnin järjestäminen Ruotsissa

Alun perin kouluikäisiä lapsia ei ollut tarkoitus siirtää Ruotsiin koulunkäyntiin liittyvien vaikeuksien vuoksi, mutta koska ikärajoituksia ei kovin tarkkaan seurattu, oli siirretyistä lapsista 25 000 eli puolet 7—15 -vuotiaita (Kavén 2011, 49). Sotalasten vanhemmat toivoivat jo talvisodan evakuoinnin alussa, että heidän lapsilleen järjestettäisiin kouluopetusta Ruotsissa. Sotalasten koulunkäynti talvisodan aikana jäi kuitenkin lyhyeksi, koska päätös siitä, että sotalapsilla oli oikeus käydä valtiollisia ja kunnallisia kouluja, saatiin vasta helmikuun lopulla 1940.

Lisäksi maaliskuussa 1940 kaikki Ruotsin koulut olivat suljettuina kolme viikkoa. (Salminen 2007, 88.)

Opetus oli maksutonta suomalaislapsille kaikissa Ruotsin kansa- ja oppikouluissa. Oppivelvollisuusikäisten sotilasten ilmoittaminen kouluun oli kasvatusvanhempien tehtävä. Koulupakon katsottiin koskevan myös sotilapsia, jotka asuivat koulupiirin alueella. *Suomen Avun keskus* pyrki järjestämään suurimmilla paikkakunnilla opetusta myös suomenkielellä, jotta Ruotsissa olo ei aiheuttaisi liian pitkää taukoa koulunkäyntiin. Suomalaisia kouluja toimi Tukholmassa, Saltsjöbadenissa, Halmstadissa ja Örebrossa. Suomalaisia koulukirjoja näihin kouluihin lähetti *Pohjoismaiden Avun Suomen Keskus*. Opettajina toimivat Suomesta tulleet opettajat tai evakkoäidit, joilla oli opettajakoulutus. (Salminen 2007, 88.)

Jatkosodan aikana Ruotsiin ei pitänyt siirtää kouluikäisiä lapsia, vaikka näin tosiasiaa kuitenkin tehtiin. Maaliskuussa 1942 lastensiirtokomitealle selvisi, että Ruotsissa oleskeli noin 300 kouluikäistä lasta. Koska kouluikäisten lasten määrä Ruotsissa kasvoi koko ajan, oli koulukysymys järjestettävä jotenkin. Lastensiirtokomitea vastusti kansakoulunopettajien lähettämistä Ruotsiin, mutta Helsingin kaupunki otti asian järjestettäväkseen. Se päätti lähettää lokakuussa 1942 korkeintaan 10 opettajaa Ruotsiin ja neljä Tanskaan. Perusteluina oli, että lapsia tulee olemaan molemmissa maissa kotiutuksista huolimatta, ja heille pitäisi taata suomenkielinen opetus. Helsingin kaupunki huolehti myös oppikirjojen ja muiden tarvikkeiden hankinnasta. Lopulta Ruotsiin lähti 11 kansakoulunopettajaa, joiden palkan maksoi Helsingin kaupunki. Eniten oppilaita oli Tukholman alueella, jonne siirtyi kaksi opettajaa. Vuonna 1943 opettajien määrä kasvoi entisestään ja heitä oli Ruotsissa 56. Opetus pohjasi suomalaisen kansakoulun oppimäärään ja äidinkielen opetus oli yli puolet viikotunneista, koska opettajat halusivat säilyttää lasten äidinkielen taidon. (Salminen 2007, 201—204.)

Vaikka Ruotsissa ei sodittukaan, aiheutui myös ruotsalaiseen koulunkäyntiin keskeytyksiä, koska suomalaisväestöä evakuoitiin koulukiinteistöihin. Sen seurauksena myös ruotsalaiskoulut toimivat tilapäistiloissa. (Rautio 2004, 148.)

4.3 Suomalainen koululaitos sotien jälkeen

Kun lasten kotiuttaminen tuli ajankohtaiseksi rauhan tultua, lähetti Suomen kouluhallitus kiertokirjeen, jossa se toivoi opettajilta tahdikkuutta ja ymmärtämystä kielivaikeuksista kärsiviä lapsia kohtaan. Samalla se suositteli palaajille suomenkielisiä kouluja. Asiasta syntyi kuitenkin kiistaa ruotsinkielisen osaston ja muiden osastojen kesken. Riita eteni korkeimpaan hallinto-oikeuteen, joka päätti, että myös ruotsinkielinen koulu on mahdollinen, jos näin halutaan. Lisäksi kouluja kehoitettiin huomioimaan ulkomailta suoritettu koulunkäynti, ja tekemään yhteistyötä lasten vanhempien ja huoltajien kanssa. (Nurmi 1989, 61—62.)

Sotien jälkeen koulutiloista oli pulaa, koska satoja rakennuksia oli jäänyt luovutetuille alueille tai niitä oli tuhoutunut Lapin sodassa. Oppilasmäärät kasvoivat samanaikaisesti, joten uusia kouluja oli rakennettava ja entisiä laajennettava. (Syväoja 2004, 80.) Koska rahaa oli rajallisesti käytössä, rakennettiin aluksi niin sanottuja jälleenrakennuskouluja, jotka rapistuivat nopeasti, ja vaativat peruskorjausta viimeistään 1960-luvun alussa. Rakennustoiminta vilkastui 1940-luvun lopulla, ja vuonna 1948 rakennettiin 120 koulua, kun vuosina 1946—1947 niitä rakennettiin noin sata. Koulujen oheen tulivat myös oppilasasuntolat, kun vuonna 1947 niistä annettiin asetus. Tämän seurauksena kaikki kouluikäiset lapset, koulumatkan pituudesta riippumatta tulivat oppivelvollisiksi. Mikäli oppilasasuntolaa ei ollut, täytyi oppilaille järjestää kyyditys-, majoitus- ja ravintoavustusta. (Nurmi 1989, 46—47.)

Koululaitosta alettiin uudistaa heti jatkosodan päätyttyä. Entistä järjestelmää haluttiin kehittää ja paikata. Koulujärjestelmään lisättiin kansakoulun 7. luokka, kunnallinen keskikoulu ja ammatillinen jatkokoulu. Seitsenvuotinen kansakoulu otettiin käyttöön 1.8.1948. Alkuun opetus oli 7. luokalla vain aikaisemmin opitun

kertaamista, koska siltä puuttui opetussuunnitelma ja oppikirjat. Opetussuunnitelma valmistui vuonna 1952. Kaksiopettajaisessa koulussa alakansakoulu tuli käsittämään luokat 1.—3. ja yläkansakoulu luokat 4.—7. Kansakoulu-uudistusta työstettiin pitkään. Kansakoulukomitean työ valmistui jo vuonna 1945, mutta vasta vuonna 1958 astui voimaan uusi kansakoululaki. Se määräsi, että kansakoulussa oli kahdeksan vuosiluokkaa, joista seitsemän käsitti varsinaisen kansakoulun ja ylin jatkokoulun. Kansakoulun oli mahdollista olla myös kuusivuotinen, jos jatkokoulu olisi kaksivuotinen päiväjätkokoulu. Lisäksi kansakouluun oli mahdollista kuulua keskikoulu. (Nurmi 1989, 43—44.)

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Luvut sotavuosista, sotalapsista sekä koululaitoksesta luovat kontekstin tutkimukselleni, jonka keskiössä on suomalaisten sotalasten koulunkäynti Ruotsissa ja kotiinpaluun jälkeen Suomessa. Tätä tarkennan seuraavien tutkimuskysymysten avulla:

Tutkimuskysymyksiäni ovat:

1. Minkälaisia koulumuistoja sotalapsilla on ruotsalaisesta koulunkäynnistä Ruotsissa vuosina 1939—1945?
 - Minkälaisia muistoja sotalapsilla on koulumenestyksestään?
 - Minkälaisia muistoja sotalapsilla on opettajistaan?
 - Mikä merkitys oli ruotsin kielen taidolla?

2. Minkälaisia koulumuistoja sotalapsilla on Suomen koulunkäynnistä kotiinpaluun jälkeen?
 - Mikä merkitys oli suomen kielen taidolla tai sen mahdollisella unohtumisella?
 - Miten sotalapsiin suhtauduttiin?
 - Miten he menestyivät koulussa?

Tutkimukseni ajoittuu vuosiin 1939—1945, mutta kuten aikaisemmat tutkimukset osoittavat (Kavén 2004, Salminen 2007) sotalapsia palautettiin Suomeen myös myöhemmin. Tässä tutkimuksessa kaikki sotalapset ovat lähteneet Ruotsiin jatkosodan aikana, joten talvisota rajautuu pois tuloksista.

6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

6.1 Sotalapsuuden tavoittaminen

6.1.1 Muistitieto

Muistitieto voidaan määritellä monin tavoin, riippuen siitä keskitytäänkö kansainväliseen vai suomalaiseen tutkimukseen. Englanniksi termi on *oral history*, joka keskittyy suulliseen historiaan eli erilaisin haastattelumenetelmin tuotettuihin aineistoihin. Suomalainen muistitietotutkimus huomioi kuitenkin myös kirjoitetut muistitietoaineistot, esimerkiksi eri arkistoihin kerätyt kilpakirjoitukset. (Fingerroos & Haanpää 2006, 27.)

Kalelan (2006, 74) mukaan muistitietohistoriasta voidaan puhua silloin, kun kyseessä on muistitietotutkimuksen osa, joka liittyy nimenomaan historiaan. Muistitietohistoria-termi olisi tutkimuksessani mahdollinen, mutta käytän Fingerroosin ja Haanpään (2006, 27—28) tavoin termiä muistitietotutkimus, jolla he viittaavat kaikkiin menneisyyden tulkintoihin, eivät yksin muistitietohistoriaan tai akateemiseen tutkimukseen vaan myös maallikoiden tuottamiin menneisyyden tulkintoihin. Fingerroos ja Haanpää jättävät määritelmän tarkoituksella väljäksi, koska he haluavat todentaa, että muistitietotutkimusta on mahdollista tehdä lukemattomin eri tavoin. Tällä he tarkoittavat sitä, että muistitieto voi olla tutkimuksessa sekä lähde että kohde kuin myös tutkimusaineiston muodostamisen apuväline. (Emt. 2006, 27—28.) Tässä tutkimuksessa muistitieto toimii lähteenä. Tällöin tutkimus painottaa muistelijoiden omia näkökulmia menneisyydestä, ja tutkijan tehtävä on esittää menneisyys tai tehdä siitä tulkintoja. Tutkimus on rekonstruktio, joka on rakennettu muistelijan tuottamasta konstruktioista. (Emt. 2006, 28, 34.)

Muistitieto liittyy vahvasti tutkimukseeni, koska kohteena ovat sotalapset ja heidän muistonsa sota-ajan koulunkäynnistä. Muistitieto antaa äänen tavallisille ihmisille tai sellaisille vähemmistö- ja marginaaliryhmille, joista ei ole kovin pal-

joa kirjoitettuja dokumentteja tai niitä ei ole juurikaan tutkittu, esimerkiksi naisten historia. (Thompson 1978, 72—90.) Samaan kategoriaan kuuluvat myös sotaplapset, jotka olivat pitkään vaiettu puheenaihe. Vuosikymmenten vaikenemisen jälkeen alkoi 1990-luvulla viritä sotalasten keskuudessa yhteisötoimintaa, kun yhteisiä kokemuksia ja muistoja haluttiin jakaa. Tämän seurauksena Suomessa, Ruotsissa ja Tanskassa perustettiin sotalapsiyhdistyksiä. (Salminen 2007, 284.) Suomessa ensimmäinen sotalapsiyhdistys perustettiin Kemissä vuonna 1991 (Kavén 2011, 178).

Merkittävä muistitietotutkimuksen tutkija Alessandro Portelli (2006, 55) painottaa muistitiedon erityisyyttä, koska se kertoo meille enemmän tapahtumien merkityksestä kuin itse tapahtumista. Tästä huolimatta ei pidä ajatella että muistitieto ei pyrkisi totuuden esittämiseen. Juuri subjektiivisuus tekee muistitietotutkimuksesta arvokkaan ja ainutlaatuisen tavan tutkia menneisyyttä. (Portelli 2006, 55.) Sorlinin (1999, 105) mukaan yksilön muisti koostuu sekä todellisista tapahtumista että ystäviltä opitusta tiedosta, käydyistä keskusteluista tai luetuista kirjoista. Muisti on neuvotteluprosessia yksilön ja hänen yhteisönsä välillä, joten Sorlinin mielestä onkin melkein toivotonta yrittää tutkia henkilökohtaista muistia, koska se on monen tekijän summa. Tarkoitukseni ei siis ole saavuttaa täysin tarkkaa, objektiivista kuvaa menneisyydestä, vaan tuoda esille sotalasten konstruoimia kertomuksia lapsuudestaan. Se, mitä haastateltavani uskovat tapahtuneen, ovat historiallisia tosiasioita samalla lailla kuin mitä todella tapahtui (Portelli 2006, 56).

On myös huomioitava, että mikään lähde ei ole objektiivinen, vaikka usein kirjallisia lähteitä sellaisina pidetäänkin. (Portelli 2006, 55—56, 59.) Merkillepantavaa on, että kertomukset usein liioittelevat, mutta niin tekevät asiakirjatkin (Peltonen 2003, 19). Tutkijana huomioin sotalasten muistojen subjektiivisuuden, kun pyrin muodostamaan heidän koulunkäyntimuistoistaan rekonstruktiota (Fingerroos & Haanpää 2006, 34). Ukkonen (2000, 14) näkee muistitiedon tehtävänä uudenlaisten näkökulmien tuomisen tutkimukseen sekä erityisesti tutkittavien henkilöi-

den oman historian tavoittamisen ja tuottamisen. Oleellista on tehdä näkymättömästä menneisyydestä näkyvää.

Thompson (1978, 137) puolustaa muistitiedon paikkaa historiantutkimuksessa sillä, että se tarjoaa tietoa henkilöiltä, joille voi aina esittää lisäkysymyksiä, jos tarve vaatii. Samalla informantti voi korjata tutkijaa, jos hän on ymmärtänyt jostain väärin. Dokumentit eivät voi vastata takaisin, mutta suullinen historia on kahdensuuntainen prosessi. Samoilla linjoilla on myös Portelli (2006, 60) todessaan, että muistitietotutkimuksessa haastatteluaineiston lopputulokseen vaikuttavat sekä haastattelija että haastateltava yhdessä, koska haastattelu on yhteisesti tuotettu tulos.

Muistiin liitetään luonnollisesti muistot, jotka korostavat yksilöllistä elämystä. Kaikilla ihmisillä on muistoja. Kyse on yleensä aikaisempien tapahtumien ja tilanteiden mieleen palautuksista, mahdollisesti pitkänkin ajan jälkeen tapahtumista. Muistot ovat elämänhistoriamme osia. Ne ovat oleellinen osa persoonallisuuttamme ja identiteettiämme. Niitä jäsennetään aktiivisesti ja välitetään toisille. (Vansina 1985, 8.) Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistona ja tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan sotilasten muistot.

Koin muistitiedon luontevaksi tavaksi lähteä rakentamaan aineistoani, koska muisteleminen on meille kaikille luonnollista ja jokapäiväistä toimintaa (Saarenheimo 1997, 23). Muistelu on samalla mieleen palauttamista, tulkintaa, ajanvietettä ja joskus jopa terapiaa. Menneisyydestä kertoessaan henkilö ei kerro vain omasta elämästään, vaan historiallisiin tapahtumiin liittyy aina muitakin henkilöitä ja vaihtelevia elämänvaiheita, jotka kertoja kiinnittää julkiseen historiaan. (Ukkonen 2000,15, 21.) Lapsuus on osa meidän jokaisen henkilökohtaista historiaamme, ja meillä kaikilla on kokemusta siitä. Samalla on huomattava, että aikuisiksi tultuamme, emme voi enää täysin samastua lapsen kokemusmaailmaan, koska tapamme käsittää ja tulkita kokemaamme muuttuu. (Korkiakangas 1996, 11.)

6.1.2 Elämäkertatutkimus

Roosin (1987, 12—13, 20) mukaan elämäkerrat, jotka usein koostuvat haastatteluista tai henkilöiden itsensä kirjoittamista tuotoksista, ovat arvokkaita, koska ne kuvaavat jonkin ajan tyypillistä elämää, elinolosuhteita ja ajatusmuotoja. Elämäkerrat aineistona ovat monimuotoisempia ja kokonaisvaltaisempia nimenomaan yksilön kannalta, verrattuna esimerkiksi havaintoihin, syvähaastatteluihin, toimintatutkimukseen tai valokuvaan. Tutkimuksessani rajaus on sotalapsissa, joten sotalapset eivät tuottaneet minulle omaelämäkertansa koko siihenastisesta elämästään, vaan puhutaan muutamista vuosista. Nämä vuodet käsittävät lapsuusvuosia, jotka aina muodostavat osan muistelijan omaelämäkerrasta (Korkiakangas 1996, 25). Seuraavaksi avaen, mitä elämäkertatutkimuksen käsitteitä tutkimuksessani käytän ja mitä niillä tarkoitan.

Elämäkertatutkimus voidaan nähdä yläkäsitteenä, jolla voidaan painottaa useiden menetelmien samanaikaisen käytön mahdollisuutta (Huovelin 1992, 17). Lisäksi on mielekästä erottaa elämäkerta ja omaelämäkerta toisistaan. Elämäkerta syntyy vuorovaikutuksessa, yleensä haastatellen, varsinkin kun kyse on tavallisesta, ei-julkisuuden henkilöstä. Omaelämäkerta sen sijaan syntyy henkilön omasta motivaatiosta kirjoittaa tai sanella tarinansa. Tällöin vuorovaikutussuhdetta ei ole. (Roos 1987, 33—34.) Elämäkertatutkimuksen kentässä käsitteet ja terminologia eivät ole yksiselitteisiä, vaan yhdellä termillä voi olla monta merkitystä. Edellä mainittujen lisäksi yleisiä englanninkielisiä käsitteitä ovat *life history* ja *narrative*. Vaihteleviin merkityksiin vaikuttavat käännökset sekä eri tieteenalojen käyttämät määritelmät. (Hatch & Wisniewski 1995, 124—125.) *Life history* käänntyy suomeksi elämänhistoriaksi. Suomalaisessa elämäkertatutkimuksessa puhutaan myös elämäntarinasta, *life narrative*, joka muodostaa pohjan elämänhistorialle (Säntti 2004, 182).

Elämäntarina on henkilön itsensä tekemä selostus omasta elämästään, kun taas elämänhistoria asettaa yksittäiset elämäntarinat laajempaan historialliseen tai yhteiskunnalliseen viitekehykseen. Elämänhistoria tulkitsee elämäntarinoita ja korostaa ajallisuutta, paikallisuutta sekä kontekstia. Se pyrkii paremman ym-

määrityksen tavoittamiseen tutkimuskohteesta, tässä tapauksessa sotilasten koulumuistoista (Säntti 2004, 182, 192.) Huotelin (1992, 3) käyttää termiä elämäkertomus, joka on merkitykseltään sama kuin tässä tutkimuksessa käytetty elämäntarina. Hän määrittelee elämäkertomuksen merkityksenantoprosessiksi, jossa eletty elämä puetaan kertomusmuotoon muistinvaraisesti. Kyseessä ei ole tarkka, kattava ja objektiivinen kuvaus yksilön menneisyydestä. Haastattelutilanteessa yksilö valikoi kerrottavakseen elämässään merkityksellisiksi kokemansa asiat, jotka ovat hänellä päällimmäisenä mielessä, ja jotka hän kokee kertomisen arvoisiksi.

Bertauxin (1981, 8) mukaan elämäntarina on suullinen tuotos ja omaelämäkerta kirjallinen. Käytän sotilasten sekä suullisista että kirjallisista tuotoksista nimeä elämäntarina, vaikka tieteen kentässä monesti tehdään ero suulliseen ja kirjalliseen tuotokseen. Tämän valinnan tein, koska aineistoni ei ole niin suuri ja laajamittainen, että tuotosten erottelu olisi mielekästä. Sekä kirjallisia että suullisia haastatteluja on molempia viisi. Elämäntarina-termin käyttäminen sopii mielestäni tähän tutkimukseen elämäkertaa paremmin, koska ajallinen kesto oli rajattu. Esimerkiksi Roosin (1987) tutkimuksessa elämäkerrat ovat pitkiä tuotoksia, joissa osallistujat kirjoittivat elämänkaarensa tapahtuneista tapahtumista ja muutoksista. Tässä tutkimuksessa huomio puolestaan kiinnittyy pääasiassa sotavuosiin ja niitä seuranneisiin rauhanvuosiin, päättyen viimeistään 1950-luvun alkuun. Osallistujat kertoivat muistoistaan aikajanallaan edeten, ydintapahtumien päättyessä rauhanvuosiin, mutta sotilapsuuden vaikutuksia pohdittiin koko siihenastista elämää ajatellen (ks. Hänninen 2010, 163).

Elämäntarinoihin liittyy myös narratiivinen näkökulma, koska vaikka kaikki elämäntarinat ovat narratiiveja, eivät kaikki narratiivit ole elämäntarinoita. (Hatch & Wisniewski 1995, 114). Heikkinen (2010, 145) on luokitellut narratiivisuuden käsitteen kuvaamaan myös tutkimusaineiston luonnetta. Samalla tavoin voidaan tätä aineistoa luonnehtia. Polkinghorne (1995, 7–8) määrittelee tarinan käsitteen koskemaan fiktion lisäksi myös ideaaleja elämäntapahtumia, joita ovat esimerkiksi (oma)elämäkerrat. Pääosassa ovat ihmisen teot. Juonella on myös

tärkeä merkitys, koska se määrittää kertomuksen alun ja lopun eli ajallisen keston, mikä puolestaan määrittelee sen, mitkä tapahtumat nousevat merkitykselliseksi tarinan kannalta. Kohlin (1981, 65) mukaan yksilön kertomaan elämäntarinaa sisällytetään sellaisia tapahtumia, jotka ovat yksilölle merkityksellisiä tällä hetkellä. Tutkimuksessani ajallisen keston kannalta merkityksellisiksi tapahtumiksi määräytyivät koulumuistot sekä Ruotsissa että Suomessa, kielen merkityksen ja sosiaalisten suhteiden samalla linkittyessä muistoihin. Aineistostani erityisesti haastattelut noudattavat juonellista kuviota, edeten kausaalisesti alusta kohti loppua.

Miksi tutkimukseni metodologinen lähestymistapa on silti elämäkerrallinen eikä narratiivinen? Narratiivinen näkökulma korostaa tietämisen tapaa sekä *miten* henkilö kertoo elämästään. Painotus elämänhistoriallisessa näkökulmassa on puolestaan kiinnostunut siitä, *mitä* henkilö kertoo. Sen tarkoitus on luoda merkitys henkilön elämästä selittäen ja kuvaillen, sitoen henkilö historiallisesti kulttuuriin, aikaan ja paikkaan. Elämänhistoria liittyy narratiiviset kertomukset laajempaan kontekstiin, esimerkiksi historialliseen, sosiaaliseen, institutionaaliseen tai poliittiseen. Jotta tämä on mahdollista, täytyy huomio pitää yksilössä, koska heiltä saadaan materiaali tutkimukseen. Myös tutkijan rooli tärkeä, koska hän kerää aineiston, tulkitsee sitä ja esittää siitä saadut johtopäätökset. Hän muuttaa elämäntarinat elämänhistoriaksi. (Hatch & Wisniewski 1995, 115—116, 125.)

Elämäkerrallinen tutkimus korostaa subjektiivisuuden tärkeyttä. Silloin, kun esitellään yksilöiden elämäntarinoita, tarkoituksena on antaa realistinen kokonaiskuva, esimerkiksi jostain tietystä kulttuurista tai yhteiskuntaluokasta. (Kohli 1981, 63.) Elämäkerroissa on kyse yksilöstä ja hänen näkemyksistään, jotka samalla linkittyvät hänen oman elämänsä kontekstiin ja laajempaan yhteiskunnalliseen ympäristöön (Huotelin 1992, 22). Tutkimuksessani hyödynnän tätä näkökulmaa ja esittelen kymmenen erilaisen elämäntarinan kautta sotalasten koulunkäyntimuistoja sitoen ne historialliseen kontekstiinsa. Brunerin (1987, 31) mukaan eletty elämä ja kerrottu elämä eivät ole sama asia, koska ihminen ei

kerro elämästään ”niin kuin se oli”, vaan joka kerralla hän tulkitsee sitä uudelleen, kun hän kertoo siitä. Tavat kertoa omasta elämästä ja käsitteellistää sitä tulevat niin tavallisiksi, että ne lopulta muuttuvat tietynlaisiksi ohjeiksi, jotka jäsentävät itse kokemusta. Nämä tavat kertoa elämästä vaikuttavat lopulta myös tuleviin kokemuksiin. Huotelinin (1992, 62) mukaan tärkeää on huomioida, miten yksilö on kokenut menneisyyden tapahtumat ja miten hän muistaa ne tietoisuudessaan. Subjektiivisen näkökulman kannalta oleellisempaa on se, mitä yksilö muistaa kuin se, mitä hän unohtaa. Samalla tapahtuu oikomista ja tiettyjen tapahtumien poissulkemista, kerronnan ollessa kopio todellisuudesta (Säntti 2004, 185). Vaikka elämäkertomukset eivät ole tarkkoja yksityiskohdiltaan, ovat ne siitä huolimatta totuudenmukaisia (Huotelin 1992, 90—91).

Oleellista on huomata, että elämäntarina rakentuu nykyhetken kautta, eikä esimerkiksi sen mukaan, miten henkilö ajatteli sen aiemmin (Clausen 1998, 196). Myös Säntti (2004, 184) toteaa, että tarina muuttuu ja päivittyy jokaisella kertomiskerralla. Aamun elämäntarina voi olla iltaan mennessä jo hyvin erilainen. Ihminen muuttuu elämänsä aikana ja nämä muutokset refleктоituvat myös muokattuina muistoina, vaikkei yksilö sitä itse tiedostaisikaan (Clausen 1998, 196—197). Lapsuuteen liittyvässä muistelussa nykyhetkessä kohtaavat omakohtainen kokemustaso ja historialliset, menneen ajan tapahtumien käsitykset (Korkeakangas 1996, 18). Tutkimuksessani huomioin sen, että aineistoni ja tutkimustulokseni ovat ainutlaatuisia ja yhteydessä nimenomaan tähän aikaan. Saadut elämäntarinat ovat kerrottu vuosikymmeniä myöhemmin suhteessa tapahtumiin, joten tutkimustulokset olisivat luonnollisesti erilaiset, jos tutkimus olisi toteutettu sotalasten ollessa esimerkiksi nuoria aikuisia tai keski-ikäisiä.

6.2 Tutkimuksen teon vaiheet

Halusin tutkia sotalasten koulunkäyntimuistoja sekä Ruotsissa sotien aikana että kotiinpaluun jälkeen myös Suomessa. Ainoa tapa saada tietoa aiheesta oli lähestyä sotalapsia, joista jokaisella on oma henkilökohtainen tarinansa ja omat muistonsa. Toteutin tutkimukseni keräämällä sotalapsilta, nyt jo eläkeikään ehtineiltä henkilöiltä, haastatteluja ja kirjoitelmia. Ilmoitukseni paikallislehdessä tavoitti muutaman sotalapsen, joita kävin haastattelemassa, mutta ilmoitukseni Sotalapsi-lehdessä (3/2013) herätti suurta mielenkiintoa ympäri Suomen (Liite 1). Syynä tähän oli luultavasti melko harvinainen aihe ja kohdennettu yleisö (ks. Hänninen 2010, 164). Muualla Suomessa asuvien kanssa sovin ensin puhelinhaastatteluja, mutta ajallisten ja rahallisten resurssien tullessa vastaan, pyysin sotalapsilta kirjoitelmia. Lähetin kysymykseni (Liite 2) joko sähköpostitse tai kirjeitse etukäteen, jotta osallistujat saivat aluksi rauhassa tutustua aihepiiriin. Moni olikin kaivanut muistelua varten esiin vanhoja valokuvia, koulukirjoja ja todistuksia.

Oli ilahduttavaa huomata, kuinka aktiivisesti sotalapset edelleen toimivat, moni oman alueensa sotalapsiyhdistyksessä. Yhteydenottoja tuli yhteensä 33. 21 henkilön kanssa sovin kirjoitelman kirjoittamisesta, joko kirjeitse tai sähköpostitse. Vastauksia kirjoitelmiin sain 17. Minut yllättäneen suuren osallistujamäärän takia jouduin karsimaan ja tekemään valintoja, mitkä haastattelut ja kirjoitelmat valitsen lopulta tutkimukseeni. Luin kaikki saamani kirjoitelmat, jotka lisäsivät tietämystäni aiheesta, mutta lopulta päädyin valitsemaan aineistokseni 10 kertomusta, seitsemän naisen ja kolmen miehen. Loppuaineistoa voin hyödyntää mahdollisessa jatkotutkimuksessa. Seuraavalla sivulla olevaan taulukkoon olen koonnut perustiedot sotalapsista. Taulukko helpottaa lukemista ja kokonaisuuden hahmottamista tuloslukujen kohdalla. Kaikkien tutkimushenkilöiden kohdalla sotalapseksi lähettämisiästä ei ole täysin varmaa tietoa. Silloin olen merkinnyt taulukkoon ikähaarukan. Niiden kohdalla, jotka ovat tehneet Ruotsiin kaksi matkaa, olen erottanut matkat numeroimalla ne. ”1)” kuvaa ensimmäistä ja ”2)” toista matkaa.

Taulukko 1. Tutkimushenkilöiden perustiedot

Nimi	Sotalapseksi lä- hettämiskä	Ruotsiin läh- tövuosi	Kouluai- ka Ruotsissa	Suomeen pa- luuvuosi
Eeva	1) 11 2) 12—13	1) 1942 2) 1944	1) n. 7kk 2) –	1) 1943 2) 1944
Olavi	5	1944	2 v.	1947
Anneli	3½	1942	1 v.	1946
Liisa	7—8	1945	8 v.	1953
Kaarina	1) 5 2) 7	1) 1942 2) 1944	1) – 2) 1 v.	1) 1943 2) 1945
Helena	9—10	1944	7 kk + 1½ v.	1946
Anja	1) 5—6 2) 8—9	1) 1944 2) 1947	1) – 2) 1v.	1) 1946 2) 1949
Maija	1) 10 2) 13	1) 1944 2) 1947	1) 2 v. 2) -	1) 1946 2) 1947
Antti	7	1944	2 v.	1946
Erkki	6	1943	1½ v.	1947

Kymmenen kertomusta on pro gradun -tutkielman aineistoksi sopiva määrä, koska sen sisälle mahtuu vaihtelevia muistoja ja kokemuksia, ja lisäksi kymmentä kertomusta pystyy vielä hyvin hallitsemaan ja työstämään (Huotelin 1992, 55). Valitsin samankaltaisia, toistuvia teemoja sisältäviä kertomuksia, mutta myös poikkeavia muistoja. Kertomuksissa esiintyviä teemoja olivat asuinolot Ruotsissa, sosiaaliset suhteet, koulumenestys, muistot opettajasta sekä ruotsin kielen oppiminen ja suomen kielen taito Suomeen palatessa. Valintaani vaikuttivat myös yksityiskohtaisesti ja runsaasti kerrotut tai kirjoitetut koulumuistot. Muutama yhteydenotto tuli vielä loppusyksyn aikana, jolloin olin jo aloittanut tutkimuksen teon, ja sen takia en voinut enää ottaa lisää osallistujia. Sitä ennen otin vastaan kaikki tuotokset. Tutkimukseni aineisto koostuu yhdestä kasvokkain tehdystä haastattelusta, neljästä puhelinhaastattelusta sekä viidestä kirjoitelmasta.

Kysymykseni olivat samat sekä haastatteluissa että kirjoitelmissa. Aluksi kysymyksiä oli 23 kappaletta, mutta lisäsin myöhemmin ensimmäiseksi kohdaksi nimen ja syntymävuoden. Syntymävuoden avulla pystyin tarkistamaan, minkä ikäisenä sotalapset ovat milläkin luokka-asteella aloittaneet. Kysymykset jakautuivat niin, että 16 niistä koski Ruotsin oloja ja seitsemän Suomen. Tutkimuksen

paino on siis enemmän Ruotsin koulunkäyntiin liittyvissä muistoissa kuin Suomen. Vaikka osa kysymyksistä oli suljettuja kyllä—ei -kysymyksiä, oli jatkona monesti perustelut vastaukselle.

Koin sekä haastattelut että kirjoitelmat mielekkäiksi aineiston keruutavoiksi tutkimuksen kannalta. Se, että haastattelin nuorena opiskelijana minua huomattavasti vanhempia ihmisiä, ei muodostunut missään vaiheessa ongelmaksi (ks. Lumme-Sandt 2005, 129—130). Vaikka osallistujien muistot olivat suurimmaksi osaksi positiivisia ja kokemukset olivat olleet hyviä, mahtui mukaan myös jonkin verran huonoja muistoja. Olin varautunut kuulemaan ikäviäkin tarinoita, mutta vaikutti siltä, että ajallinen etäisyys tapahtumiin oli antanut mahdollisuuden jo käsitellä ja työstää näitä muistoja osaksi elämää (ks. emt. 2005, 139). Tiedostin sen, että aihe on monille erittäin sensitiivinen, ja koska en itse ole joutunut kokemaan sotia, pula-aikaa tai mitään muuta yhtä kamalaa, en luonnollisestikaan voinut olla varautunut kaikkeen. Sen vuoksi, että en ole mitään näistä kokenut, asettuu tutkijapositioni aiheen ulkopuolelle. Aikaisempi tietämykseni perustuu ainoastaan tutkimuskirjallisuuteen, dokumentteihin ja elokuvaan. Kokemusta lähipiiristäkään ei löydy, koska sukulaiseni ovat olleet evakkolapsia. Omat tunteeni ja muistoni eivät siis sekoitu tutkimukseen.

Vaikka olin luonut haastattelurungon, annoin haastateltavien silti kertoa vapaasti muistoistaan. Pyrin siihen, etten antaisi kuvaa siitä, mitä haluaisin kuulla tai toisi ennako-oletuksiani liian vahvasti esille (Lumme-Sandt 2005, 136). Haastatteluni noudatti enemmänkin teemahaastattelun piirteitä kuin elämäkerrallisen haastattelun, joka on luonteeltaan strukturoimaton ja kerronnaltaan monologista (Huotelin 1992, 46—48). Esimerkiksi Bruner (1987, 22) pyysi tutkimukseensa osallistujia kertomaan elämästään 30 minuutissa, jonka jälkeen hän esitti seuraavat 30 minuuttia lisäkysymyksiä. Esitin tarkentavia lisäkysymyksiä tarvittaessa. Lisäksi kysyin aina lopuksi, oliko haastateltavalla mielessä jotain, mitä en ollut osannut kysyä, mutta joka voisi tuoda aiheeseen vielä jotain uutta tietoa. Muutoin haastattelu eteni aina kysymysrungon mukaan. Puhelinhaastatteluissa molemmilla osapuolilla oli kysymyslista edessään, ja minä joko esitin kysymyk-

sen tai sitten haastateltava itse eteni kronologisesti rungon mukaan. Kirjoitelmissa oli puolestaan vaihtelua esitystavassa. Moni oli vastannut kohta kohdalta järjestyksessä kysymyksiin, mutta mukana oli myös tarinamuotoisia kirjoitelmia. Jokainen haastattelu ja kirjoitelma on ainutkertainen selostus omasta elämäntarinasta.

Sotalasten kirjoittamiin kirjoitelmien sisältöihin tai niiden painotuksiin minulla ei ole ollut vaikutusta samalla lailla kuin kasvotusten tai puhelimitse tehtyihin haastatteluihin. En esimerkiksi päässyt esittämään tarkentavia jatkokysymyksiä. Toisaalta voi olla myös hyvä asia, että en ole päässyt niihin vaikuttamaan. Loppuun lisäsin mahdollisuuden kirjoittaa vielä lisää, koska sotalapset ovat aiheen asiantuntijoita, enkä minä tutkijana välttämättä ole osannut esittää tyhjentäviä kysymyksiä. Sántti (2004, 189—190) toteaa, että välittömällä vuorovaikutuksella on merkitystä sanottuun sisältöön ja muotoon, kun taas kirjoittaja on oman itsensä kritisoija. Kysymys on siitä, mitä ihminen muistaa, ja mitä hän päättää tutkijalle kertoa ja mitä jättää pimentoon (Kalela 2006, 75). Samalla tavoin kuin kirjoittaessa elämäntarinaa, myös haastattelussa oleellisia asioita voi jäädä pois. Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 218) toteavat, että tutkija ei voi koskaan täysin säätää laatimillaan kysymyksillä, millaisia vastauksia hän haastattelussa lopulta saa. Portelli huomauttaa, että tiukasti strukturoidut haastattelut saattavat estää joidenkin tärkeiden asioiden esilletuloa haastattelussa (Portelli 2006, 60). Tähän vaikuttaa kertomisen funktio sekä elämän kulloinenkin saldo, eli mikä koetaan kertomisen arvoiseksi (Sántti 2004, 187). Molemmissa tapauksissa lopullinen valta on tutkittavalla. Hän päättää, mitä haluaa antaa itsestään tutkimukselle.

6.3 Analyysi ja luotettavuus

Koin elämäkertatutkimuksen sopivaksi menetelmäksi, koska sotalapset tuottivat minulle elämäkerrallista materiaalia heidän yhdestä merkityksellisestä elämänvaiheestaan. Clausen (1998, 202—206) kirjoittaa yksilön elämänkaareen liittyvistä käännekohtista, *turning points*, jotka voidaan määritellä ajaksi tai tapahtumaksi, jolloin yksilön suunta muuttui aiottua toisenlaiseksi. Voisi kuvitella, että sotalapsuus oli yksi suuri käännekohta sotalasten elämässä.

Giele & Elder (1998, 187) tiivistävät yksilön elämänkaaren analyysin perimmäiseksi tarkoituksiksi löytää vuorovaikutus historian ja yksilöiden elämien välillä. He myös toteavat, että historia ei ainoastaan vaikuta yksilöihin, vaan yksilöt luovat myös sosiaalishistoriaa. Clausen (1998, 191—192) toteaa, että elämäntarinoita on mahdollista saada spontaanisti tai tutkijan ohjeistuksen avustuksella. Molempien tapojen tarkoituksena on saada tietoa siitä, miten yksilö näkee menneisyytensä sekä nykyisyytensä ja mitkä asiat vaikuttivat siihen. Hänen mukaansa jatkuvan juonellisen kertomuksen luominen on mahdotonta, ellei yksilö ole säästänyt matkan varrelta esimerkiksi päiväkirjojaan. Moni sotalapsi oli säästänyt Ruotsin kouluajoilta todistuksia sekä koulukirjoja ja vihkoja, jotka varmasti olivat iso apu muistelussa. Todistukset tarjosivat tarkkaa tietoa koulumenestyksestä sekä varmensivat ajallisia kestoja.

Roos (1987, 39—47) tarjoaa elämäkertojen analyysiin neljä perusvaihtoehtoa, jotka ovat yksittäisten elämäkertojen analyysi, elämäkertojen esitystavan ja muodon analyysi (tulkinnallis-kirjallinen), useiden elämäkertojen kvantitatiivinen analyysi (muun muassa sisällönanalyysi) sekä useiden elämäkertojen kvalitatiivinen analyysi, jota tässä tutkimuksessa käytettiin. Aineisto koostuu tällöin nauhoitetusta tai nauhalta kirjoitetusta elämäkertamateriaalista, joka on proosateksitiä. Olennaista on löytää aineiston olennaiset piirteet, pyrkiä luomaan kuva jostain kokonaistilanteesta sekä vastaamaan joihinkin laajoihin sisällöllisiin kysymyksiin, jotka tässä tutkimuksessa olivat sotalasten koulumuistot Ruotsissa sotavuosina sekä kotiinpaluun jälkeen Suomessa. Aineiston käsittelytavat ovat

joko teemoittelu tai tyypittely, joista käytin teemoittelu. Siinä tiivistäminen ja valikointi ovat olennainen osa aineiston käsittelyä.

Ennen aineistonkeruuta tutustuin sotalasten historiaan ja kirjoitin siitä kontekstiluovun. Tämä auttoi ymmärtämään tapahtumia ja tehtyjä ratkaisuja, mutta samalla loi minulle ennakkokäsityksiä. Sen vuoksi huomasin vertailevani sotalasten muistoja sekä ”virallista historiankirjoitusta”. Aineistonkeruun ja aineiston rajaimisen jälkeen aloitin analyysin etsimällä toistuvia teemoja teksteistä. Tiivistin tutkimushenkilöiden muistoja, ja analyysivaiheessa aineisto käsitti teemat, joiden alla oli jokaisen tutkimushenkilön muistot aiheesta erikseen listattuna. Jaoin muistot ensin Ruotsin ja Suomen muistoihin, koska näiden välille muodostui selkeä ajallinen jako. Sotalasten kerronta eteni niin, että ensin olivat Ruotsin tapahtumat ja muistot, jota seurasi kotiinpaluu ja siihen liittyvät muistot. Haastattelukysymysteni järjestys ohjasi myös tämän suuntaiseen kerrontaan. Tämän jälkeen pääteemoikseni valitsin molempiin maihin liittyen opiskelun, opettajan, sosiaaliset suhteet ja kielen. Paino on opiskelussa ja opettajassa, sosiaalisten suhteiden ja kielen vaikuttaessa niihin molempiin ja yhtä lailla kaikkiin elämän osa-alueisiin. Erbenin (1998, 8) mukaan elämäkertatutkimuksessa on tärkeää huomioida perheen, yhteisön ja sosio-ekonomisen tilanteen vuorovaikutus. Jos jonkin jättää huomiotta, köyhdyttää se tulkintaa.

Pääteemat pilkoin vielä pienempiin alateemoihin. Opiskelu-teeman alle tulivat Ruotsiin liittyen koulun aloittaminen ja luokka-aste, koulupäivät ja oppiaineet, koulumenestys sekä materiaalit. Suomeen liittyen teemat olivat muutoin samat, pois lukien materiaalit. Opettaja-teeman jaoin molempien maiden hyviin ja huonoihin muistoihin opettajasta. Kieleen liittyvä jako oli luonnollisesti ruotsin kieli ja suomen kieli. Sosiaaliset suhteet käsittivät kasvattiperheen, biologisen perheen, (koulu)kaverit sekä alueen mahdolliset muut sotalapset. Teemoittelun jälkeen otin jokaisen teeman erikseen lähilukuun ja etsin sieltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia, sekä kuinka tarkasti tai yleisellä tasolla asioita muistetaan ja kuvataan. Seuraavassa taulukossa olen ryhmitellyt yläsarakkeeseen pääteemat, ja niiden alapuolelta löytyvät niihin kuuluvat alateemat.

Taulukko 2. Analyysin pää- ja alateemat

Opiskelu	Opettaja	Sosiaaliset suhteet	Kieli
Koulun aloittaminen ja luokka-aste	Hyvät muistot	Kasvattiperhe	Suomi
Koulupäivät ja oppiaineet	Huonot muistot	Biologinen perhe	Ruotsi
Koulumenestys		(Koulu)kaverit	
Materiaalit (Ruotsi)		Muut sotalapset	

Roosin (1987, 44) mukaan jokainen elämäkerta-aineisto määrää itse ensisijaisesti sille parhaiten soveltuvan lähestymistavan. Oikean tarkastelukulman löytäminen on tärkeää, koska se on suhteutettava aineistoon ja huomioitava sen erityispiirteet. Koin aineistolleni parhaiten sopivaksi lähestymistavaksi ajallisen erottelun, koska sotalapset muistelivat aikaansa Ruotsissa ja sen jälkeistä aikaa Suomessa. Valitut pääteemat löytyivät myös helposti. Pyrin lähestymään aineistoa vailla suurempia ennakko-oletuksia, samalla kuitenkin tiedostaen sen mahdottomuuden. Saarenheimo (1997, 29) suosittelee, että tutkijan kannattaa jo aineistoa kerätessään pyrkiä välttämään teoreettisia hypoteeseja, mutta samalla tunnistaa omat ”luonnolliset” käsityksensä. Teoreettisen lähestymistavan valinta ilmaisee aina tutkijan oman tietoteoreettisen kannanoton. Suuntaa tälle valinnalle antaa aikaisempien tutkimusten kriittinen arviointi.

Muistitiedon ja elämäntarinoiden välillä on selviä yhteyksiä. Säntti (2004, 183—185) kirjoittaa, että elämäntarina koostuu yksilön omista havainnoista ja kokemuksista, ja kuinka yksilön tietoisuuden ulkopuolelle jää paljon asioita, joita hän ei kykene täydellisesti huomaamaan. Koska elämäntarina on suodatus henkilökohtaisesti koetusta todellisuudesta, on historiallisen todellisuuden tavoittaminen käytännössä mahdotonta. Näin ollen kumpikaan käyttämistäni analyyttisistä lähestymistavoista ei pyri todistamaan historiallisia tapahtumia todeksi, vaan antamaan äänen sotalapsille, joiden elämäntarinat sijoittuvat samaan historialliseen kontekstiin ja aikaan muodostaen elämänhistorian. Saarenheimo (1997, 21—22) huomasi tutkiessaan vanhuutta ja oman elämän muistelua, että tärkeäksi koettiin se, että muut ihmiset uskovat kerrottujen muistojen kuvaavan men-

neisyyttä juuri niin kuin se aikanaan tapahtui. Muistojen totuudellisuuteen liittyen hän myös uskoo ihmisten säästävän valokuvia, videonauhoituksia ja päiväkirjoja eletystä elämästä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta otos on melko pieni, jotta laajempia yleistyksiä voitaisiin tehdä. Siitä huolimatta kyse on kuitenkin autenttisisista elämäntarinoista, jotka luovat kuvaa sotavuosien Suomesta ja toimintatavoista. Roos (1987, 30) kirjoittaa, kuinka aineistoon voi syntyä vinoutumaa, koska ihmiset voivat kieltäytyä haastattelusta tai he eivät sovi haastateltaviksi. Sen seurauksena voi karsiutua pois mielenkiintoisikin tarinoita. Tässä tutkimuksessa mahdollista vinoutumaa voi aiheuttaa se, että kaikista huonokuntoisimmat informanttit saattavat jäädä tutkimuksen ulkopuolelle, koska voimavaroja tutkimuksen osallistumiseen ei ole, varsinkaan kirjoittamisen muodossa (ks. Lumme-Sandt 2005, 127). Tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa vahvasti myös se, että osallistujien kokemukset Ruotsissa olivat pääpiirteissään hyviä tai oikein hyviä. Niinpä ulkopuolelle rajautuvat ne, joiden olot olivat Ruotsissa huonot. Heitäkin on paljon. Kasvattiperhe saattoi yhtäkkiä haluta luopua sotalapsesta, koska hänet nähtiin haitaksi, tai perheessä saattoi olla alkoholismia (Salminen 2007, 197). Pahimmassa tapauksessa lapset kokivat väkivaltaa ja seksuaalista hyväksikäyttöä (Yle, Osoitelappu Tuntemattomaan 2012). Selvää on, että edellä mainituista kokemuksista kertomisen kynnys on korkea.

Saatuja tuloksia voi kuitenkin pitää luotettavina, koska sotalapset muistivat hyvin tarkkaan myös päivämääriä, vuosilukuja ja nimiä. Samaten luotettavuutta lisäävät sotalasten omat dokumentit, esimerkiksi todistukset. Muistoista rakentui johdonmukaisia elämäntarinoita, vaikka aukkojakin esiintyi. Tutkimushenkilöt sanoivat rehellisesti, jos eivät jotain asiaa muistaneet tai eivät olleet aivan varmoja jostain. Siitä huolimatta, että en voi olla täysin varma tutkimushenkilöideni muistojen totuudellisuudesta, varmaa on kuitenkin se, että he olivat sotavuosina lapsia ja kokivat sodan. Tämän vuoksi he soveltuvat erinomaisesti kertomaan muistoistaan tutkimuksessani. Lisäluotettavuutta saan tutkimukseeni hyödyntämällä aikaisempia tutkimuksia aineiston analysoinnin yhteydessä.

Muistitietoa kuvataan usein epäluotettavaksi menetelmäksi hankkia tietoa. Perusteluja väitteelle ovat esimerkiksi ihmisen muistin rajallisuus tai erilaiset syyt, jotka vaikuttavat siihen, että muistikuvat muuttuvat varsinaisen tapahtuman jälkeen. Ihmiset kokevat ja muistavat tapahtumia eri tavoin, ja jokaisen yksilön havainnot maailmasta ovat erilaisia. Näin ollen, koska kertomus on kertojan henkilökohtainen näkemys tapahtumista, voi siinä olla puutteita tai virheellisyyksiä. Kerronta voi olla jo alun alkaenkin toiselta henkilöltä kuultua. (Kortelainen 2008, 31.) Tutkimuksissa on huomattu, että alle neljävuotiailla lapsilla ei ole omaelämäkerrallista muistia, mutta yksittäisiä tapahtumia voidaan jo muistaa ennen tätä ikää. Sotaan liittyvissä muistoissa on yhteisöllinen ulottuvuus, ja usein sotatapahtumien kerronnassa yhdistyvät vanhemmilta ja isovanhemmilta saatu tieto. (Oksanen 2010, 68.) Muistot ovat muokkautuneet vuosien saatossa ja niihin on voinut tulla lisää muilta ihmisiltä. Asioita on myös luonnollisesti unohtunut ja virheellisyydet ovat todennäköisiä. Siitä huolimatta tutkimushenkilöt ovat varmasti pyrkineet mahdollisimman totuudenmukaisen elämäntarinan tuottamiseen, koska valehteluun ei ole tarvetta.

Bruner (1987, 32) toteaa, että mieli ei ole koskaan vapaa ennakkokäsityksistä, vaan ihminen luo aina jonkinlaisia hypoteeseja ja odotettuja skenaarioita. Tiedostin, että minulla oli joitakin ennakkokäsityksiä aiheesta lukemani kirjallisuuden ja historiantutkimuksen perusteella, mutta pyrin muodostamaan haastattelukysymykset niin, ettei niissä näkyisi minun oletuksiani (Ukkonen 2006, 183). Lisäksi en halunnut laittaa valmiita vastauksia osallistujien suuhun, vaan keskityin kuuntelemiseen lähinnä nyökkäillen tai muuten vähäeleisesti. Tarkoitus on saavuttaa muistelijan menneisyys ja kokemusmaailma, ei asiantuntijahistorian menneisyys. Saatu tieto suhteutetaan tutkijan esiymmärrykseen. (Ukkonen 2006, 183.)

Täytyy muistaa, että tutkimuskohteena eivät ole lapset, vaan aikuisten konstruoimat tarinat lapsuudestaan. Portelli (2006, 56) kirjoittaa, että se, mitä haastateltava uskoo tapahtuneen, on historiallinen tosiasia samalla lailla kuin mitä todella tapahtui. Tämä näkökulma tekee tutkimuksen mielenkiintoiseksi, koska validi-

teetilla puolestaan tarkoitetaan sitä, millä tavalla tutkimustulos vastaa tosiasioiden tilaa todellisuudessa. Tällöin tarkastelutavan perustana olisi korrespondenssi- eli vastaavuusteoria. Tämä näkemys kuitenkin riitelee konstruktivistisen ajattelutavan kanssa. (Heikkinen 2010, 153.)

Narratiivisen tutkimuksen yleistä luotettavuutta on myös tärkeää pohtia, koska piirteitä löytyy myös sieltä. Hatch ja Wisniewski (1995, 118) toteavat, että narratiivinen tutkimus ja elämäkertatutkimus ovat aina subjektiivisia. Heikkisen (2010, 146, 157) mukaan se ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen ja henkilökohtaiseen tietoon. Se tarjoaa autenttista ja moniäänistä tietoa, joukkona pieniä kertomuksia. Polkinghorne (1995, 20) peräänkuuluttaa tarinan uskottavuutta mutta samalla tarkkuutta. Elämäntarinaa ei saisi yksinkertaistaa liikaa, vaan elämän monimutkaisuus tulisi pystyä säilyttämään (Hatch & Wisniewski 1995, 120).

6.4 Tutkimuseettiset näkökulmat

Tutkimukseni aihe on sensitiivinen ja tunteita herättävä. Toisille sotalapsikokemus on ollut erittäin traumaattinen ja toisille puolestaan heidän lapsuutensa ja nuoruutensa parasta aikaa. Lähtökohtani oli se, että muutan kaikkien tutkimukseeni osallistuvien nimet, vaikka moni antoi luvan oman nimensä julkaisuun. Kysyin luvan, saanko käyttää paikkakuntien oikeita nimiä, johon kaikki antoivat luvan. Sotalasten anonymiteetti säilyy, koska sen lisäksi, että muutan heidän nimensä, en kerro jokaisen kohdalla heidän koko tarinaansa, vaan kertomukset lihottavat ja rikastuttavat temaattista tarkastelua.

Osallistujia hakiessani pyrin tekemään ilmoituksestani mahdollisimman informatiivisen, ja haastattelukysymyksiinkin lisäsin vielä yhteystietoni siltä varalta, jos ilmenee jotain kysyttävää. Tutkittavillani oli myös mahdollisuus perääntyä tutkimuksestani milloin vain. Lähetin haastattelukysymykset osallistujille etukäteen ennen varsinaista haastattelua, jotta mikään kysymys ei tulisi yllätyksenä ja he saisivat rauhassa tutustua kysymyksiin. Mieleen palauttamisen mahdollisuudes-

ta oli varmaankin hyötyä, ja osa oli tehnyt haastattelua varten muistiinpanoja, jotta kaikki oleellinen tulisi sanotuksi.

Siitä huolimatta, että elämäkerta- ja muistitietotutkimus painottaa äänen antamista tutkittaville, loppujen lopuksi tulkinnassa ja esityksessä kuuluu tutkijan ääni, ja se on oleellista tunnustaa (Hänninen 1999, 34). Mazzarella (1997, 31—32) kirjoittaa toisen elämästä kirjoittamisen olevan ongelmallista, koska se on aina toisen ihmisen tietynlaista haltuun ottamista, kohteeksi muuttamista. Tutkija kahlitsee henkilön siihen kuvaan, jonka on itse hänestä luonut. Harvoin tutkittava henkilö pystyy puolustautumaan hänestä rakennettua kuvaa vastaan. Hatch & Wisniewski (1995, 119) kirjoittavat samankaltaisista ongelmista: Kuka puhuu ja kenen äänellä sekä millä oikeudella? Mitä hyötyä saavuttaa tutkija, entä tutkittava? Tutkijana vastaan tähän kysymykseen, että koen hyödyksi sen, miten sotalapsi-aiheesta saadaan uutta tietoa vähemmän tutkitusta näkökulmasta. Lisäksi ääneen pääsevät ne, jotka ovat aiheen asiantuntijoita, eli tapah- tumat kokeneet sotalapset.

Narratiivinen tutkimus perustuu tulkintoihin. Tällöin on vaarana, että tutkija esittää tarinasta loukkaavan tulkinnan. Tarinan asettaminen tulkittavaksi objektiksi voi jo itsessään olla loukkaavaa, jolloin tutkimuksen ei-vahingoittavuus ei täysin toteudu. Kritiikkiä narratiivinen tutkimus on saanut siitä, että se tekee liian voimakkaita oletuksia kokemuksen narratiivisesta jäsentymisestä ja että tarinoiden monisyisyyttä ei tarpeeksi kunnioiteta. (Hänninen 2010, 174.) Aineiston analyysivaiheessa olin tietoinen näistä eettisistä haasteista, ja sen vuoksi koin tulkintojen tekemisen haastavaksi, etten vahingossa ylitulkitsisi ja näkisi aineistos- sa jotain, mitä siellä ei oikeasti ole. Aineistoa lukiessani ja teemoittelua tehdes- säni kirjasin koko ajan ylös, kuka tutkimushenkilöistä on sanonut mitäkin, jotta välttyisin sekaannuksilta. Tutkimuksen teossa noudatin tutkimuksen tekoon liit- tyviä eettisiä hyviä tapoja rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta (Suo- men Akatemian tutkimuseettiset ohjeet).

Kahdessa seuraavassa luvussa esittelen saamiani tuloksia. Luvut olen jakanut ajallisen jaon mukaan Ruotsin ja Suomen välille. Ensimmäinen tulosluku käsittelee tuloksia Ruotsiin liittyvien muistojen osalta, ja toinen vastaavasti Suomen. Teemat ovat molemmissa samat, ja ne löytyvät taulukosta 2. Taulukosta 1 puolestaan löytyy tutkimushenkilöiden lyhyt esittely.

7 KOULUNKÄYNTI RUOTSISSA

Tässä luvussa esittelen saamiani tuloksia Ruotsin koulunkäyntiin liittyen. Ensimmäinen alaluku käsittelee koulun aloittamista sekä millä luokka-asteella Ruotsissa on aloitettu. Tämän jälkeen vuorossa ovat muistot koulupäivistä ja koulumenestyksestä. Kolmas alaluku käsittelee sekä hyviä että huonoja muistoja opettajasta, jonka jälkeen on katsaus koulun oppimateriaaleista. Kaksi viimeistä alalukua ovat sosiaalisista suhteista ja kielestä, jotka ulottavat vaikutuksensa kaikkiin edellä mainittuihin teemoihin. Koen mielekkääksi vertailla tutkimustuloksiani sekä tässä että seuraavassa pääluvussa Smedsin (2000) tuloksiin, koska hänkin on tutkinut osin samoja teemoja. Lisäksi hänen fokuksensa on myös muistoissa.

7.1 Koulun aloittaminen

Koulun aloittamisessa Ruotsissa on tutkimukseni sotalasten välillä eroja. Osa aloitti koulunkäynnin heti, toiset menivät kouluun myöhemmin. Syinä tähän olivat muun muassa Ruotsiin saapumisen ajankohta, ikä tai terveydentila. Kesällä saapuneet odottivat syksyyn syyslukukauden alkuun, nuoremmat puolestaan aloittivat koulun tultuaan kouluikäisiksi, ja esimerkiksi lastenkodissa asunut Erkki odotti kaksi vuotta, että oli ”puhdas taudinaiheuttajista”. Tuberkuloosi oli tuolloin yleinen tauti lasten keskuudessa. Alun perin koulukysymyksen ei pitänyt olla edes ajankohtainen, koska Ruotsiin oli tarkoitus siirtää vain 2—7 -vuotiaita lapsia, ja poikkeustapauksissakin siirretyt kouluikäiset lapset oli vapautettu oppivelvollisuudesta. (Salminen 2007, 193—194, 201.) Kaiken kaikkiaan tutkimushenkilöt muistivat hyvin tarkkaan, mille luokalle he Ruotsissa menivät ja kuinka pian koulu alkoi maahan saapumisesta.

Ruotsiin siirtymisen jälkeen koulunsa aloittivat saman tien tutkimushenkilöistä Eeva ja Maija. He menivät kouluun kesken lukuvuoden, kevätlukukauden aikana. Eeva kertoi koulun alkamisestaan näin:

Mut pantiin ihan heti toukokuussa kouluun. Ja kun, sitten sehän oli niin jännä. Nykyäänhän sen tietää, että se loppuu. Mutta silloin loppu joskus kesäkuun 10. tai siinä se oli ihan hirvee. Mää jouduin pitkään käymään koulua.

Myös Maija muisteli pikaista koulun aloitustaan:

*Mie nyt en muista, -44 vuojen alusta mie menin, mutta mie en muista oisko se ollu helmi-maaliskuun vaihetta ku mie menin. Mie olin vaj-
jaan viikon ollu ku mie menin kouluun. -- Ja en osannu yhtään ruotsia
muuta ku isä opetti sen että tio år.*

Eeva muisteli aloittaneensa 11-vuotiaana neljännen luokan ruotsalaisessa kou-
lussa toukokuussa 1942, mutta sen lisäksi hän kävi kerran kuukaudessa suo-
malaisille lapsille tarkoitettua koulua, jossa oli suomalainen opettaja ja noin
kuusi tai kahdeksan muuta suomalaislasta. Eeva kertoi siitä näin:

*Niin sitten syksyllä joulun asti niin oli Vadstenassa, Vadstena, on se
lähin kaupunki. Jossa on pyhän Birgitan luostari. -- Niin tota, sinne tu-
li semmonen yks opettaja Suomesta ja se rupes niinku kerran kuussa
pitään suomalaisille lapsille tunteja. Et mä opin siellä, mäkin kävin
siellä.*

Tunneista huolimatta myös Eevalla suomen kieli unohtui pikku hiljaa. Kerran
kuukaudessa pidetyt oppitunnit eivät selvästikään olleet riittävästi, kun muutoin
eli ruotsalaisessa kulttuurissa ja kuuli vain ruotsin kieltä. Eevan kanssa keskus-
tellessa ei tullut puheeksi, mutta jäin pohtimaan, kuinka pian suomen kielen
unohtaneille sotalapsille kävi mahdottomaksi osallistua näille tunneille.

Helenan kohdalla ei käynyt ilmi, kuinka pian hänen koulunkäyntinsä alkoi, mutta
hän ehti käydä ennen ruotsalaisperheeseen sijoittumista suomalaisen lastenko-
din supistettua koulua noin seitsemän kuukautta. Ainoana neljäsluokkalaisena

hän kuului viidennen ja kuudennen luokan ryhmään. Vuonna 1945 hänet sijoitettiin ruotsalaisperheeseen ja hän aloitti yksityiskoulussa kolmannella luokalla heti kevätlukukauden alkaessa. Tällöin hän oli 11-vuotias. Smedsin (2000, 132—133) tutkimuksessa yksi sotalapsista sai 7-vuotiaana yksityisopetusta. Tässä tutkimuksessa Helena oli ainoa, joka kertoi käyneensä yksityiskoulua.

Muut aineistoni sotalapset eivät osallistuneet suomalaisopetukseen, vaikka sitä pyrittiin järjestämään suurimmilla paikkakunnilla, kuten esimerkiksi Tukholmassa (Salminen 2007, 88). Erkki asui Halmstadin kaupungissa, jossa toimi suomalainen koulu. Siitä huolimatta hän kävi suomalaisesta lastenkodista käsin ruotsalaista koulua, vaikka ohjeistus oli, että lapsille pitäisi järjestää koulunkäynti lastenkodissa, jos vain mahdollista (Rossi 2008, 30). Muut tutkimushenkilöt olivat pääasiassa sijoitettuina Keski-Ruotsiin Sundsvallin alueen ympärille tai Etelä-Ruotsiin Malmön ja Göteborgin lähetyville. Sotalapset eivät saaneet äidinkielen opetusta, koska Ruotsin valtio ei sitä heille järjestänyt. Lisäksi se kieltäytyi siirtämästä suomalaislapsia tietyille alueille suomen kielen opetuksen järjestämiseksi. (Salminen 2007, 88.) Herääkin kysymys, olisiko tällä järjestelyllä voitu säilyttää sotalasten suomen kielen taito, joka niin monelta ehti unohtua (Knuutila & Levola 2000, 26).

Syyslukukaudella koulunsa aloittivat Kaarina, Antti, Liisa ja Olavi. Olavi oli ehtinyt oleskella Ruotsissa vuoden, Liisa ja Kaarina puoli vuotta ja Antti noin neljä kuukautta. Kaarina aloitti koulunsa syyslukukaudella 1942, Antti 1944 ja Liisa ja Olavi 1945. Jokainen heistä aloitti ensimmäisellä luokalla. Kaarina opiskelu ensimmäisellä luokalla ei kuitenkaan kestänyt kovin kauaa:

Koulussa oli samassa luokahuoneessa ensimmäinen ja toinen luokka, yhteensä ehkä parikymmentä lasta. Olin pari ensimmäistä viikkoa ensimmäisellä luokalla, sitten minut siirrettiin huoneen toiselle puolelle ja olin toisella luokalla.

Kaarina oli koulun aloittaessaan 6-vuotias. Syytä toiselle luokalle siirtymiseen Kaarina ei mainitse, mutta luultavasti opettaja piti hänen tietojaan ja taitojaan niin hyvinä, että siirto oli mahdollinen. Antti puolestaan aloitti ensimmäisellä luokalla seuraajaoppilaana eikä saanut syyslukukaudesta todistusta:

Että olin niinkö seuraajana vaan. Ja niin minä olin sitte, sitte varsinainen koulunkäynti alko kevätlukukausi vuonna -45. -- Ensimmäiselle luokalle ihan sen takia, että nää kielet on vielä vähän niinku sitä ja tätä. Et mä oon periaatteessa käyny ensimmäisen luokan kahteen kertaan.

Antti oli jo Suomessa ehtinyt käydä ensimmäisen luokan, mutta Ruotsissa nähtiin tärkeäksi osata ruotsin kieli, jotta koulussa saattoi menestyä, ja tämän takia Antti aloitti ensimmäisellä luokalla uudestaan. Huomattavaa on myös, että varsinainen opetukseen osallistuminen alkoi vasta kevätlukukauden puolella. Myös Liisa aloitti ensimmäisellä luokalla yhdessä veljensä kanssa:

Koulu alkoi puolen vuoden päästä. Ruotsia piti osata. -- Opin 7kk:ssa niin että pärjäsin koulussa jotenkuten.

Olavilla sen sijaan ei ollut ollenkaan hankaluuksia kielen kanssa:

Aloitin koulun vuoden oleskelun jälkeen eli 1945 syksyllä. Osasin jo täysin ruotsin kielen.

Anneli on ollut vuonna 1942 Ruotsiin mennessään vasta 3½-vuotias, joten hän ehti elää ruotsalaisessa kulttuurissa useamman vuoden ennen kuin aloitti koulunkäynnin ensimmäisellä luokalla. Hän luonnollisesti oli täysin ruotsinkielinen mennessään kouluun. Myös Erkki odotti kouluun pääsyä, mutta eri syystä. Hän oli 6-vuotias mennessään Ruotsiin suomalaiseen lastenkotiin marraskuussa 1943. Suomalaislapsia varten perustettiin varta vasten lastenkoteja joko yksityishenkilöiden tai erilaisten yhtymien toimesta (Salminen 2007, 199). Hän ehti

odottaa kouluun pääsyä kaksi vuotta, koska lastenkoti oli toipilaskoti luu- ja rauhastuberkuloosia sairastaneille suomalaislapsille. Haluttiin varmistua, että lapsi on täysin terve ennen kuin hänet voidaan laittaa kouluun. Näin Erkki muisteli koulunkäyntiään lastenkodista käsin:

Luokallani ei ollut, mutta koulussa oli kyllä muitakin suomalaisia. Lastenkodista meitä oli vain kaksi koko koulussa, vaikka kouluikäisiä oli paljon. Syy voi tietysti olla itse kunkin terveydentilassa.

Kun Erkki viimein aloitti ensimmäisellä luokalla kevätlukukaudella 1946, oli hän muita lapsia vuoden vanhempi eli 8-vuotias. Antin tavoin myös Erkki kävi ensimmäisen luokan kahteen kertaan. Seuraavana syksynä koko luokka oli vaihdettu toiseen kouluun, jonne myös Erkki meni, mutta hänet laitettiin käymään uudestaan ensimmäinen luokka, ilmeisesti puutteellisen kielitaitonsa takia. Ruotsin kieli ei päässyt kehittymään yhtä nopeasti kuin perheissä asuvien, koska lastenkodissa hän oli koko ajan 15—20 muun suomalaislapsen kanssa. Tässä vaiheessa Erkki oli muita oppilaita kaksi vuotta vanhempi, mutta hän ei kokenut sitä mitenkään ylitsepääsemättömäksi asiaksi. Jäin pohtimaan, minkä vuoksi opetusta ei järjestetty lastenkodissa, jos kouluikäisiä kuitenkin riitti? Koulumuoto olisi voinut olla esimerkiksi supistettu koulu niin kuin oli Helenankin lastenkodissa.

Anja vietti Ruotsissa vuodet 1944—46, jonka jälkeen hän palasi Suomeen käymään ensimmäisen luokan. Liikkanen (1995, 43) kirjoittaa, että Suomen puolelta määrättiin esimerkiksi vuonna 1942, että kesän aikana kouluikäiset lapset tulisi palauttaa Suomeen, jotta he voisivat aloittaa koulunkäynnin syksyllä kotimaassaan. Kuljetusvaikeuksien vuoksi siirtoja ei kuitenkaan ehditty tehdä kuin yksi junalastillinen, mutta vuoden päästä tuli jälleen käsky kotiuttaa kaikki oppivelvollisuusikäiset lapset kotiin käymään suomalaista koulua. (Liikkanen 1995, 43.) Ensimmäisen kouluvuoden jälkeen vuonna 1947 Ruotsin kasvattivanhemmat tulivat hakemaan Anjan takaisin Ruotsiin, ja Anja meni siellä toiselle luokalle.

le. Samalla hän kävi myös pyhäkoulua. Huomattavaa on, että tässä vaiheessa sota oli jo ohi.

Smedsin (2000, 132—133) tutkimushenkilöistä suuri osa oli kouluun mennessään 7- tai 8-vuotiaita, yhden ollessa 10-vuotias. Kymmenen heistä aloitti ensimmäisellä luokalla, yksi toisella ja yhden kohdalla ei ole varmaa tietoa, koska samassa huoneessa toimivat luokat ensimmäisestä kuudenteen. Lisäksi yksi lapsi sai yksityisopetusta ja yksi ei käynyt koulua ollenkaan Ruotsissa, vaikka olikin siellä kouluikäisenä. Omassani aineistossani oli iän puolesta enemmän hajontaa, vaikka ensimmäisellä luokalla aloittikin kuusi kymmenestä. Ainoastaan yksi Smedsin sotalapsista oli ehtinyt käydä koulua myös Suomessa. Ruotsissa vietetyssä ajassa ennen koulun aloitusta oli myös eroa tähän tutkimukseen. Smedsin tutkimuksessa moni sotalapsi oli ehtinyt viettää Ruotsissa useamman vuoden ennen koulun alkamista toisin kuin tässä tutkimuksessa, ja viiden kohdalla Smedsin tutkimuksessa kyse oli kuukausista ja yksi aloitti lähes heti koulun. Vertailu Smedsin tutkimukseen osoittaa sen, miten erilainen on jokaisen sotalapsen tarina. Otannasta riippuen tutkimustulos voi olla samasta aiheesta hyvin erilainen, mutta se on oleellinen osa laadullisen tutkimuksen luonnetta. Tutkimus koulumuistoista ei pyri tilastollisiin todennäköisyyksiin, vaan kertomaan yhden näkökulman tutkittavasta ilmiöstä. (Saarenheimo 1997, 211.) Eroavaisuudet koulunkäynnin aloittamisessa, ja järjestelyissä ylipäätään, viestittävät siitä, että yhdenmukaista tapaa toimia ei ollut. Vaikka erilaisia organisaatioita perustettiin ja erilaisia sääntöjä ja suosituksia annettiin, oli toteutus vaihtelevaa, eikä tieto aina kulkenut toivotulla tavalla. (Salminen 2007.)

Knuutila ja Levola (2000, 32) mainitsevat, että lapsen iänmukainen luokkataso oli matkojen takia monesti mennyt sekaisin, koska toiset olivat käyneet Ruotsissa koulua ja toiset eivät. Lisäksi he olivat Suomessa ummikkoina ja opettajilla ei ollut juurikaan valmiuksia opettaa ruotsia puhuvia lapsia. Aineistoani tutkiessani huomasin, että joidenkin kohdalla myös Ruotsissa ikä ja luokka-aste eivät aina vastanneet toisiaan. Lapsi saatettiin laittaa alemmalle luokalle, mitä hänen ikänsä edellytti. Tähän vaikutti suuresti kielitaito. Opiskeluvalmiudet olivat luonnolli-

sesti erilaiset, jos lapsi aloitti koulun viikon sisällä maahan saapumisesta kuin jos hän oli ehtinyt olla ja elää Ruotsissa esimerkiksi pari vuotta.

7.2 Koulupäivät ja -menestys

Koulupäivien ja oppiaineiden kuvauksissa oli kertojien välillä eroja. Osa kuvaili melko yleisesti koulun arkea, kun taas osa pystyi kertomaan tarkalleen oppituntien ajat, oppiaineet ja oppilaiden määrän. Muistelussa auttoivat säästetyt koulumateriaalit, esimerkiksi oppikirjat, vihkot ja todistukset, joista pystyi tarkastamaan omaa koulumenestystään. Ruotsin aika on koettu merkityksellisenä ajanjaksona, koska kyseistä materiaalia on haluttu säästää. Smedsin (2000, 133) yksi matriiseista käsittelee muistikuvia koulusta. Viisi sotalasta vastasi, että ei muista paljoa Ruotsin koulunkäynnistä. Näin vastanneet aloittivat kaikki koulunkäyntinsä lyhyen ajan sisällä maahan saapumisesta. Samaten viidellä oli positiivisia muistoja koulusta. Tutkimukseni sotalapsista kukaan ei erikseen maininnut, että koulunkäynnistä olisi hataria muistikuvia, vaan he vastasivat jokaiseen kysymykseen parhaansa mukaan. Esimerkiksi Liisa kirjoitti tarkasti koulupäivien kulun:

Koulupäivät: 8—12 oppitunteja → 1h ruokatunti (En saanut kouluruokaa, koska setä tienasi hyvin. Söin eväitä koulun pihassa kun muut menivät syömään.) 13—16 oppitunteja. Lauantai 8—13 koulua.

Niin Liisan kuin Helenankin koulupäivät ovat olleet pitkiä ja Liisalla on ollut lauantainakin koulua. Kumpikaan heistä ei kuitenkaan valittanut koulupäivien pituudesta. Helena kertoi omista koulupäivistään näin:

Koulupäivät alkoivat muistini mukaan klo 8, sitten oli ruokatunti 11—13, koska kouluruokailua ei ollut. Iltapäivä päättyi ehkä klo 15.

Ruotsissa kouluruokailu oli järjestetty, mutta sitä ei tarjottu hyvätuloisten perheiden lapsille, vaan heillä oli mukana omat eväät. Suomessa vuonna 1943 sää-

detty laki kouluruokailusta pyrki tarjoamaan kaikille lapsille yhden lämpimän aterian päivässä, koska elintarvikkeita oli säännöstelty jo vuodesta 1939 (Paksuniemi 2014, 23—24). Myös lastenkodissa asuvat kävivät kotona syömässä, kun muut oppilaat menivät ruokailuun. On yllättävää, että yksityiskoulussa, jota Helena kävi, ei kouluruokailua ollut, koska koulu on kuitenkin ollut maksullinen.

Maija mainitsi yleisesti, että koulupäivät olivat samanmittaisia kuin Suomessa. Erkin koulupäivät olivat puolestaan lyhyitä ja sujuivat rutiinilla. Erkki kertoi kouluaineistaan näin:

Aineet olivat uskonto, puhe- ja lukutaito, kirjoitustaito ja kielioppi, matematiikka, kotiseutuoppi, kaunokirjoitus, piirustus, ja voimistelu, leikki ja urheilu. Missään näistä aineista en saanut enkä varmaan tarvinnut tukiopetusta, arvosanoista päätellen.

Niin Erkki kuin Kaarinakin mainitsivat arvostelun tapahtuneen kirjaimin. A oli paras ja D huonoin. Väliin mahtuivat esimerkiksi arvosanat A+, AB, B ja C. Monella koulupäivät menivät sen verran hyvin, etteivät ne ole jääneet erityisemmin mieleen, aivan kuten Antti mainitsi:

Koulupäivät olivat normaaleja ja opetus meni omaa latuaan.

Samanlaiset muistot olivat myös Erkillä:

Että se oli ihan, se oli ihan semmosta rutiinia, josta ei oo kauheesti jääny edes mieleen sitte.

Yleisesti ottaen koulupäivät mainittiin mukaviksi ja koulunkäynnistä pidettiin. Ajan kuluessa on tavallista, että yllätykselliset tai käänteentekevät tapahtumat jäävät mieleen, ja niistä kerrotaan edelleen, kun taas suuri osa tapahtumista sulautuu yhteen, eikä niitä pysty erottelemaan (Salmi-Nikander 2006, 200). Näin on varmasti myös koulunkäynnin arjessa. Myös Smedsin (2000, 136) matriisista

käy ilmi, että kuusi vastaajista kertoi koulun menneen hyvin, mikä on puolet Smedsin koulua käyneistä tutkimushenkilöistä.

Kysyin sotalapsilta, järjestettiin heille jonkinlaista tukiovetusta tai saivatko he minkäänlaisia helpotuksia oppiaineissa. Näihin kysymyksiin sain melkein jokaiselta saman vastauksen: tukiovetusta ei saatu eikä sitä ollut edes tarjolla, eikä moni kokenut edes tarvitsevansa sitä. Useat myös vastasivat, ettei sellaista ollut vielä siihen aikaan edes keksitty. Helpotuksiakaan ei annettu. Maija kertoi saaneensa apua opettajan rouvalta, joka oli alaluokkien opettaja koulussa, mutta mitään erityistä tukiovetusta tai helpotuksia ei hänkään saanut:

Tietenkihän sitä voi jotaki on ollu, mutta ei se nyt niin mene ettei mitään tule, mutta että, tässä lukkee että koitko vaikeuksia. Niin en, en mittään semmosta.

Huomasin yllättyväni tuloksista. Ennako-oletukseni oli ollut, että suomalaislasten koulunkäyntiä olisi jollain lailla tuettu tai helpotettu ensi alkuun. Maija myös kertoi Ruotsin koulunkäynnin vaikuttaneen hänen koulumenestykseensä positiivisesti. Arvosanat lähtivät hänellä nousuun ja asenne koulunkäyntiin muuttui:

Mulla ei oo kyllä kun niinkö mittään muuta ku hyvää sanottavaa siitä Ruotsin koulusta. Mie olin ruotsinkielesä, ku nämä muuthan puhu murteella, ja siinä kirjotuksesa ja oikeinkirjotuksesa ja semmosesa näky. ku mie opin sen kirjakielelä tekemään, ni mulla oli ruotsin kielesä paras arvosana. -- Mutta niinku mie vain tässä katon tuota todistusta, miten mie erilaisen motivaation sain koulunkäyntiin.

Myös Kaarina muisti pärjänneensä opinnoissaan, vaikka opettaja olikin tiukka:

Opetus oli aika autoritääristä ja opettaja oli vaativa. Läksyt oli osattava. Jälki-istuntoja annettiin. Piti tehdä niin kuin Fröken käski. -- Us-

kon kyllä, että Fröken katsoi aluksi sormien läpi suorituksiani. Mitään helpotuksia en saanut.

Opettajan tiukasta asenteesta huolimatta olivat Kaarinan muistot koulusta hyviä. Anneli muisti, että koulu lähti hyvin alkuun, eikä hän kokenut vaikeuksia tai tarvinnut tukiovetusta. Hän oli yksi oppilas muiden joukossa. Liisan koulunkäynti alkoi kohtalaisesti kielitaidon takia, mutta kolmannelta luokalta hänen koulumenestyksensä muuttui aivan toisenlaiseksi, kun opettaja vaihtui:

Maailma muuttui täysin. Olin hänen suosikkioppilaansa. Minä istuin ja kuuntelin tarkasti tunneilla. Minusta tuli mallioppilas ja joka vuoden stipendin saaja. -- En tiedä johtuuko se minun hyvästä muistista vai opetuksesta, mutta minä muistan kaikki mitä koulussa opin.

Korkiakankaan (1996, 11) mukaan lapsuuden muistot rakentuvat omien yksilöllisten muistikuvien ohella myös sen ajan olosuhteista ja ympäristöistä, jotka ovat olleet lähtökohtana lapsuuden kokemuksille. Opettaja mullisti Liisan koulunkäynnin kokonaan. Olin positiivisesti yllättynyt, kuinka suuri vaikutus opettajan suhtautumisella oli Liisan koulunkäynnin kannalta. Sekä opetuksella että Liisan opiskelunvalmiuksilla oli varmasti molemmilla vaikutuksensa siihen, että Liisa muisti vastedes kaiken, mitä koulussa oppi. Puitteet koulumenestykselle olivat optimaaliset. Ainoastaan Erkki on saanut erityisoppilaan aseman, koska opettaja teki hänelle omat koulutehtävät ensimmäisen kevätlukukauden aikana, jolloin hän koulunkäyntinsä Ruotsissa aloitti. Erkki kertoi asemastaan:

Enimmäkseen silloinen opettaja piti minua varmaan "erityisoppilana", eikä yrittänytkään saada kaikessa muiden mukaan. Ruotsin kielen kuitenkin opin sen viiden kuukauden aikana ja lukemaan olin oppinut jo kotona.

Aiemmin opittu lukutaito antoi hyvän pohjan Erkille oppia lukemaan myös ruotsiksi. Sen jälkeen, kun kielitaito oli kehittynyt hyväksi, sai oppiaineistakin hyviä arvosanoja. Helena sai apuja koulunkäyntiinsä perheen kasvatti-isältä:

Minut laitettiin yksityiskouluun, nyt kolmannelle luokalle. Ja em. suomea taitamaton perheenisä kävi kanssani läpi kaikki läksyt sanakirjojen avulla! Mikä urakka! Ja minä kiittämätön joskus väsyin kyynelehtimään... Ja minun piti lukea ääneen kaikki äidiltä minulle tulleet kirjeet ja minun äidille kirjoittamani, jotta osaisin ääntää sanat Suomeen palatessani. -- "Setä Hjalmarin" kotiopetus tuotti nopeasti tulosta. – Koulu ei tuottanut mitään ongelmia sen jälkeen kun kielitaitoni alkoi ehkä maaliskuussa riittää läksyistä selviämiseen ilman "setä Hjalmarin" apua. Koulusta en saanut mitään helpotuksia.

Helenakaan ei saanut helpotuksia koulussa, mutta luokkakavereilla oli lupa auttaa tarvittaessa. Helena oli tutkimushenkilöistä ainoa, joka kertoi kasvattivanhemmilta saadusta tuesta sekä koulunkäyntiin että suomen kielen ylläpitoon liittyen. Kiitollisuus setää kohtaan oli edelleen suuri.

Erkki kertoi, että ensimmäisellä luokalla ei opeteltu lukemaan eikä aapisia ollut, vaan kaikki osasivat jo lukea, Erkki mukaan lukien. Tämän lisäksi poikkeuksellista Suomen oloihin oli, että rinnakkaisluokalla kävi koulua myös kehitysvammainen oppilas, eli heitä ei vapautettu Ruotsissa oppivelvollisuudesta, kuten Suomessa (Katainen 2011, 387). Myös Olavi vertaili Suomen ja Ruotsin opetusta todeten, että Ruotsissa opetus oli paljon edistyksellisempää. Ruotsissa opetettiin ensimmäisellä luokalla paljon sellaisia aineita ja asioita, jotka Suomessa tulivat vasta kolmannelle luokalle, esimerkiksi kertotaulut.

Kaikkien tutkimushenkilöideni kohdalla kieli oli avainasemassa, jotta koulussa saattoi menestyä ja oppia vaaditut asiat. Koulussa oltiin joko keskitasoa ja samassa asemassa muiden oppilaiden kanssa tai sitten opettajan suosikkeja. Ruotsin koulu oli myös motivoiva paikka, jossa kiinnostus oppimiseen ja opiske-

luun kasvoi. Opettajan suhtautumisella oli suuri merkitys koulumenestyksen kannalta. Neutraaleista tai yleisesti positiivisista muistoista ei kerrottu kovinkaan tarkkaan, toisin kuin ääripäiden muistoista. On luonnollista, että todella hyvät tai huonot muistot jäävät paremmin mieleen kuin normaalisti etenevä arki. Ihminen myös pyrkii unohtamaan ikävät asiat ja säilyttämään hyvät muistot mielessään (Kirves 2010, 117). Kandidaatintutkielmassani (Soudunsaari 2012), jossa tutkin evakkolasten koulumuistoja, sain myös samankaltaisia tuloksia. Kouluun mentiin säännöllisesti, mutta itse opetus ei ollut juuri jäänyt mieleen. Sen sijaan opetuksen puitteet, opettaja ja puitteet materiaaleissa muistettiin tarkemmin.

7.3 Opettaja

Pääasiassa muistot Ruotsin opettajasta olivat joko todella hyviä tai vähintään neutraaleja. Myös Smeds (2000, 137—140) sai samansuuntaisia tuloksia: Ne sotalapset, jotka kuvailivat opettajaa, kuvailivat häntä positiiviseen sävyyn. Opettaja oli iloinen, reipas, tasapuolinen, kiinnostunut suomen kielestä ja auttoi myös oppimaan ruotsin kielen. Tämän tutkimuksen sotalapsista ainoastaan Erkillä oli myös huonompia muistoja:

Opettajassa oli mielestäni nähtävissä ennakkoluuloja suomalaislapsiin suhtautumisessa. Voi johtua siitä, että hän oli jo melko iäkäs. Kuitenkin hänestä jäi vähän epämiellyttävä muisto. Ero siihen aikaisempaan yhden lukukauden opettajaan oli suuri. Todistukseeni asti se kokemani opettajan antipatia ei mielestäni kuitenkaan ulottunut.

Suomen asioista Erkin opettaja ei kysynyt eikä hän halunnut niistä puhua. Vaikka aihe oli hänelle epämiellyttävä, ja hän suhtautui Erkkiin ikävästi, osasi hän kuitenkin arviointia tehdessään toimia ammattimaisesti.

Tutkimushenkilöt, jotka olivat olleet opettajan suosikkeja, kuvailivat tarkasti opettajaa ja suhdetta häneen. Ihan hyvien ja mukavien opettajien kuvailu jäi enemmän yleiselle tasolle. Ehkä he eivät ole jääneet sen erityisemmin mieleen,

jos suhtautuminen on ollut neutraalia ja koulunkäynti arkista rutiinia. Monella opettaja oli puheessa *fröken* eli opettajat olivat useimmiten naisia. Maijalla oli miesopettaja, jonka vaimo toimi myös opettajana. Yhdessä he pitivät koulua:

Ja opettaja oli kyllä ihan, se oli vähän semmonen hiljanen jurrikka miesopettaja, mutta se oli paljon se vaimo sitte. Se oli semmonen vähän niinku perheyritys. -- Että se vaimo oli sitte paljon ku se tiesi, että sielä nyt tämmönen ötökkä oli, niin että se paljon pehmensi sitä sitte, niitä tilanteita ja tuli appuun siihen, jos tuli jotaki semmosta, oli hankaluutta. Ei nyt mittään isompaa ollu. -- Mutta mittään erikoista tukiopetusta siellä ei ollu järjestetty eikä sillai. Paitti se mitä täsä opettajan vaimo, niin se alaluokkien opettaja, että se joskus piti jota-ki, kun isäntä vissiin, mies on vissiin sanonu, että nyt hän ei tiiä mi-tenkä. Niin se tuli sitte aina välisä käymään ja sitte sen kansa. Se oli semmonen oikeen kiltin tuntunen naisihminen.

Ruotsin kielen nopea oppiminen vaikutti hyvään koulumenestykseen. Maija myös kertoi, että häntä pidettiin oikeana ruotsalaisena, kun taas suomenruotsalaisia kiusattiin heidän puhetavastaan. Maija muisteli, että hänestä tuli koko luokan lemmikki, ja yhdeksi syyksi hän arveli oman pienen kokonsa. Myös Liisasta ja Kaarinasta tuli opettajien suosikkeja. Liisa kertoi jo eläkkeelle jääneestä, mutta opettajapulan takia työssään jatkaneesta opettajastaan näin:

Niin hän opetti meitä 3—6 -luokat. Sain hänestä parhaan ystäväni. Olin hänen suosikkioppilaansa. Hän oli minulle melko pyhä. -- Opet-tajan kanssa puhuin Suomesta ja Suomen oloista. -- Opetus oli hy-vää. Ei ollut jälki-istuntoja.

Suosikkioppilaan asemasta huolimatta Liisa ei saanut helpotuksia, vaan hän oli samalla viivalla muiden oppilaiden kanssa. Hän kuunteli tarkkaan ja oppi. Sil-loin, kun kukaan ei viitannut opettajan kysymykseen, kysyi opettaja Liisalta, koska Liisa tiesi yleensä vastauksen. Liisa kertoi, ettei koskaan viitannut, mikä

oli yllättävää, koska hänen kertomuksensa perusteella olisi voinut olettaa aivan päinvastaista. Jälleen kerran opettajan ammattitaito nousee esille: vaikka Liisa nautti suosikkioppilaan asemasta, ei hänelle siitä huolimatta annettu helpotuksia tai erivapauksia. Myös Kaarina oli opettajan suosikki, mutta eri perustein. Hän arveli, että suuri merkitys oli sillä, että hän oli kunnanvaltuuston puheenjohtajan sotalapsi. Kaarina piti opettajasta, joka oli häntä kohtaan ystävällinen, mutta samalla vaativa ja autoritäärinen. Jälki-istuntojakin pidettiin. Kaarina kuvaili opettajaa kouluja käyneeksi arvokkaaksi henkilöksi. Opettaja kävi vapaa-aikanaan Kaarinan kasvattiperheen luona:

Hän kävi silloin tällöin meillä ostamassa munia, joi kahvia ja jutteli talonväen kanssa iloisesti. Sain häneltä lahjaksi kasvikirjan ja tutkinkin sitä ahkerasti. -- Fröken sai luvan käydä meidän metsässä poimimassa sieniä. Aivan omituista, kuka nyt sieniä syö! Mutta hänhän olikin kotoisin muualta, ”uppifrån i landet”, kuten myös toiset kaksi opettajaa ja kaupan neidit, kirkkoherrasta nyt puhumattakaan. He eivät olleet ”riktigt folk”.

Yhteydenpito opettajan kanssa säilyi myös Suomeen palaamisen jälkeen. Kaarina sai opettajalta ylioppilaslajaksi runokirjan. Kaarina kertoi, että aivan päinvastaiset muistot samasta opettajasta oli toisella suomalaisella sotalapsella, joka kuvaili opettajaa ilkeäksi ja puolueelliseksi. Joten ehkä oppilaiden taustalla oli merkitystä heihin suhtautumisessa. Tutkimushenkilöistä ainoastaan naispuoliset henkilöt kertoivat tulleen opettajien suosikeiksi. Muut kuvailivat yleisesti opettajan olleen mukava, oikein kiva ja hyvä opettaja, jolle sotalapset olivat samaa joukkoa kuin muutkin oppilaat. Näin muisteli myös Helena:

Opettajat suhtautuivat minuun kuten muihinkin oppilaisiin. Kerran kuulin kolmannen luokan opettajani puhuvan ”setä Hjalmarille” ilmeisesti jotakin koulussa pärjäämisestäni ja mainisti ”finsk siisu”. Minua nauratti, kun opettaja äänsi niin hassusti sanan SISU. Ehkä minua

alussa autettiin enemmän kuin toisia ja ainakin opettajat antoivat vierustovereilleni luvan auttaa tarvittaessa.

Moni opettaja olikin ymmärtäväinen, jos alkuun oli koulunkäyntiin liittyviä vaikeuksia. Kohtelu oli enimmäkseen oikeudenmukaista ja tasapuolista. Tämä luultavasti myös helpotti sotilasten sopeutumista kouluun, jos heitä ei erikseen huomioitu suomalaisuutensa takia.

7.4 Materiaalit

Moni oli säästänyt kouluvuosiltaan todistuksia, koulukirjoja ja -vihkoja sekä luokkakuvia. Niitä oli säästetty sekä Ruotsista että Suomesta. Todistuksista ja vihkoista oli helppo tarkistaa haastattelun aikana päivämääriä, omia arvosanoja sekä koulussa opeteltuja asioita. Elämäntarinan tuottamiseen vaikuttavat esimerkiksi haastattelussa tutkijan ja tutkittavan vuorovaikutuksen lisäksi se, miten paljon tutkittava on ennalta valmistautunut, esimerkiksi ottamalla esille aiheeseen liittyvää materiaalia, kertaamalla elämänvaiheitaan tai kirjoittamalla (Ukkonen 2000, 34). Haastattelutilanteista huokui tunnelma, että näihin oppikirjoihin ja todistuksiin oli mukava palata. Anja toteaa lyhyesti materiaaleista näin:

Ruotsissa oli yleisesti ottaen kaikkea enemmän kuin Suomessa, jossa oli kaikesta pulaa.

Samansuuntaisesti toteavat muutkin tutkimushenkilöt. Sodan pitkittyessä Suomessa oli pulaa niin materiaaleista, kalustosta kuin henkilöstöstäkin (Virta 2001, 206). Ruotsissa kirjoja ja vihkoja oli enemmän, ja lisäksi niiden kuvituksen muisteltiin olleen hienompaa kuin suomalaisissa kirjoissa. Eeva kuvaili *räknehäfte-ään*, joka hänellä oli haastattelutilanteessa esillä:

Ja tää oli mulla sitten, tässä on komeet kuvat ja tässä on kaikkia näitä Visbyn linnan raunio ja mitä kuvia tässä on ja sitte se poika, joka ton hanhen päällä meni. Naurua. Sää tiät sen tarinan. -- Just, ja kaik-

kee tämmöst, siinä on kuvia, mä oon värittäny ne. Ja sit täällä toisella puolella on tota, metersystemet ja räkning, ja täällä on sitte kaikkia näitä, kuinka paljon. Että paljonko on sata vuotta ja paljonko on kuu-kaudessa on päiviä, viikossa... Täällä on kaikki semmoset takana lueteltu. -- Ruottiks tietenki. Ei meil ollu, ei Suomes ollu. -- Nää oli parempi, kyllä, ehdottomasti oli.

Suomen materiaalipula vaikutti myös Ruotsiin siirtyneisiin evakoihin, jotka kävivät alueella suomalaista koulua. Oppimateriaalia ei ollut käytössä. (Soudunsaari 2012.) Monet tämän tutkimuksen kertojat vertasivat Suomen ja Ruotsin kouluoloja, erityisesti materiaalien osalta. Maija muistaa, että materiaalia käsitöihin oli Ruotsissa huomattavasti paremmin saatavilla kuin Suomessa. Sotatoimet vaikuttivat myös Suomen kouluihin, joissa oppilaat työskentelivät välillisesti sotamenestyksemme puolesta käsitöitä sotilaille tehden. Maija muisteli käsitöiden tekemistä näin:

Mie sanosin, se nyt oli tietenki, että oli kaikenlaista, olihan siellä (Ruotsissa) tavaraa enempi. Ja sitte nuo käsityöhommot justiin, että siellä pysty tekkeen semmosia käsitöitä, mitä meillä ei ainakaan tuolla Helsingin kuppeesa silloin ei ollu, ku ei ollu niitä lankoja juuri. Sitähän kuottiin sotilaile sukkaa silloin.

Liisa kertoi luku- ja satukirjojen lisäksi olleen uintiopetusta uimahallissa ja poliisin liikenneopetusta. Kaikilla oppilailla kun oli omat polkupyörät. Helena kertoi koulun materiaaleista ja vertasi eroja Suomeen näin:

Oppikirjat ja vihkot olivat mielestäni hyvin samankaltaisia kuin Suomen kouluissa. Iso ero oli se, että liikuntatunneilla ei hiihdetty eikä luisteltu, vaan aina oltiin matkan päässä sijaitsevassa liikuntasalissa jumppapukuun sonnustautuneina. Ja toinen suuri ero oli se, että tyttöillä oli sekä tekstiilitöitä että veistoa. Pojilla ei ollut tekstiilitöitä, heillä oli tilalla kaunokirjoitusta! Ja sekös meitä tyttöjä nauratti! Tekstiili-

töiden materiaalit piti hankkia itse, kuten muutkin koulutarvikkeet puutavaraa lukuun ottamatta.

Muut tutkimushenkilöt eivät maininneet, että heidän olisi pitänyt hankkia koulutarvikkeensa itse, mutta Helena kävi yksityiskoulua, mikä luultavasti selittää asian. On mielenkiintoista huomata, miten tyttöjen ja poikien välille tehtiin ero opetuksessa. Sukupuolistavia rooleja vahvistettiin sillä, että pojat eivät tehneet tekstiilitöitä, vaan korvaavuutena harjoittelivat kaunokirjoitusta.

7.5 Sosiaaliset suhteet

Ruotsin sosiaaliin suhteisiin olen liittänyt kasvattiperheen, (koulu)kaverit sekä alueen muut sotalapset. Sotalasten sopeutuminen kouluun oli melko helppoa ja kavereita sai joko koulusta tai kasvattiperheen sisaruksista. Salminen (2007, 199) toteaa, että lastenkodeissa eläneet lapset kokivat irrallisuuden tunnetta, koska samanlaisia kiintymissuhteita ei syntynyt kuin kasvattikodeissa. Samankaltaisia muistoja oli myös Erkillä:

Aika yksinäinenhän siinä suomalaislapsi oli alkuasukkaiden joukossa. Se kavereiden tarve siihen aikaan ei tällaisen sotalapsen kannalta kai ollut edes kovin keskeinen kysymys, kavereita oli siellä lastenkodissa ihan tarpeeksi.

Vaikka Erkki ei ruotsalaislapsista juuri kavereita saanutkaan, oli heillä lastenkodissa oma yhteisönsä suomalaislasten kesken. Koulukiusaamista kokivat Helena ja Olavi. Helenea kiusasi lastenkodin supistetussa koulussa häntä vanhempi kuudesluokkalainen tyttö, joka tönä ja nipisteli Helenea, kun opettajan silmä vältti. Helena alkoi pelätä tyttöä. Yksityiskoulussa tilanne viimein muuttui. Siitä Helena kertoi näin:

Minut otettiin heti kaveriksi, autettiin ja neuvottiin monin tavoin. Kuukaan ei kiusannut. Sain ystäviä ja monia kutsuja luokan tyttöjen synttärikemuihin. Meille vain en saanut koskaan ketään kutsua, koska tädin hermot eivät kestäneet...

Setä olikin Helenalle paljon läheisempi kuin täti, joka oli jo aiemmin palauttanut kaksi lasta takaisin lastenkotiin, koska he olivat hänen mukaansa niin huonosti kasvatettuja. Olavia puolestaan joskus haukkuivat *ryssäksi* ne lapset, jotka tiesivät hänen olevan sotalapsi Suomesta. Hän kuitenkin kertoi sopeutuneensa luokkaan hyvin, koska häntä ei erottanut edes puhetyylistä erilaiseksi. Erilainen puhetyyli on voinut olla yksi kiusaamisen aihe, ja siihen lapsilla on varmasti ollut helppo tarttua. Olavin koulussa oli myös muita sotalapsia, mutta he olivat eri luokalla. Maija kertoi saaneensa koulusta heti kavereita. Kavereilla oli vaikutuksensa myös koulumenestykseen, joka parani merkittävästi. Maija muisteli näin:

Ni miehän en osannu mitään käsitöitä tehdä tuolla ku menin. Mutta siellä kyllä oli niin kaikki nuo isommat sitte mitä oli, ni etenki tämä tyttö Astrid-niminen niin se pitsinnypläyksestä lähtien opetti, että siellä oli kyllä hirviän mukava ja otettiin leikkeihin ja peleihin, vaikka Suomesahan mie pesäpalloa jäin aina viimiseks ku valittiin.

Eeva kertoi sopeutuneensa nopeasti kouluun ja luokkaansa, joka oli aika pieni. Oppilaita oli 15—20. Opettajan kanssa Eeva kertoi tulleen hyvin toimeen. Kavereita hän ei juuri koulusta saanut, koska vietti aikansa kasvattisiskonsa kanssa, joka oli samalla luokalla. Lisäksi perhe ja koko suku asui vähän kauempana. Samalla alueella oli kaksi muuta sotalasta, mutta heidän kanssaan Eeva ei pahemmin ollut tekemisissä. Toisen pojista hän tapasi pari kertaa. Toisella Ruotsin reissulla Ruotsiin tuli myös Eevan hyvä ystävä Kyllikki, kun Eeva vähän järjesteli asiaa:

Niin sitte kysyin siltä tädiltä, jolla oli se kauppa, että eikö se vois mil-lään ottaa tätä Kyllikkii sinne. Juu!, se sano. Se teki, kirjotti kirjeen ja Suomest annettiin lupa. Se pääsi.

Vaikuttaa siltä, että Ruotsiin on päässyt melko helposti siirtymään, jos toinen sotalapsi on onnistunut saamaan asian alulle. Kertomuksissa toistui, kuinka kirjoitettiin kirje ja sitten saatiin lupa siirtyä Ruotsiin. Perillä ruotsalaisperheet saivat joko valita itseään miellyttävän sotalapsen, tai sitten lapsi oli jo ennalta määrätty jollekin perheelle. Myös Liisa kertoi, kuinka lupa kolmen nuorimman sisaruksen siirtämisestä Ruotsiin onnistui, kun vanhin sisko kirjoitti Ruotsiin. Annelin kohdalla valittu perhe vaihtui viime hetkellä, mikä lopulta olikin Annelin onni:

Ja tuonne Sundsvalliin kerättiin lapset ja se oli minun sisko olis tullu tähän Björkmaneille ja minä olisin mennu sinne mihinkä minun sisko. Mutta tämä Karin-täti sitten kun minä olin kiukutellu ja Aino hoitanu minua ja koittanu lohduttaa niin hän oli sanonu, että hän ei ota tuommosta kiukkupussia. -- Ja näin ollen minun onni oli, että minä pääsin sitte Björkmaneille. Ja ei oo ollu hyvä paikka ollenkaan minun siskolle.

Anneli myös kertoi lapsuuden tempauksistaan, joista sitten kotona keskusteltiin hyvässä hengessä:

Mulla oli aina paljon kavereita. Ja vähän liianki vilkas olin siellä, kun mamma aina vei kouluun ja tuli hakemaan. Ku lähin kavereitten mukaan ja kerranki ni, tai useamminki. Kerran ku bussi kulki se oli, E4 kulki siinä. Sen tien varressa oli tuo koulu. Niin minä aina bussin kyytiin menin ja eihän se, lapset ilmaseks matkusti siihen aikaan ni eihän se kuljettajakaan sitä kattonu. Pitkin kaupunkia ajelin ja sitte ne etti minua. Joo mutta ei koskaan oltu vihasia. Siitä keskusteltiin että näin et saa tehdä, että heillä on hirvee huoli.

Annelin kasvattiperhe asetti rajoja, mutta samalla kasvatustapa oli keskustele-
va. Haastattelukysymyksissäni pyysin kuvailemaan ruotsalaisperhettä. Kukaan
tutkimushenkilö ei kertonut, että kasvattiperheessä olisi jaettu rangaistuksia tai
oltu muutenkaan ankaria. Tässä tutkimuksessa jokaisen perheessä asuneen
sotalapsen kohdalle osui melko hyvä tai hyvä ja rakastava perhe, jossa oli hyvä
elää. Kaarinalle alku skånelaisperheessä oli vaikea, koska hän koki tullessaan
hylätyksi. Hylätyksi tulemisen tunne oli yleinen sotalasten keskuudessa. Van-
hempien hylkäys miellettiin petokseksi, eivätkä tällaiset tunteet välttämättä kos-
kaan hälväne mielestä. (Liikkanen 1995, 54.) Kaarina lakkasi puhumasta ja sai-
rastui kuumeeseen. Kaarina muisteli puhumattomuuttaan:

*Olin lakannut puhumasta todennäköisesti jo matkan alkuvaiheessa,
vaivuin jonnekin suureen pimeään. Kun koko tuttu maailma hävisi,
minusta tuntui, ettei minuakaan ollut olemassa. En myöskään halun-
nut tavata serkkuani ensimmäisinä päivinä.*

Kaarina ja hänen nuorempi serkkunsa asuivat samassa kylässä. Kaarina asui
sedän luona ja serkku Kaarinan sedän siskon luona. Vähitellen Kaarina parantui
ja alkoi katsella ympärilleen sekä ottaa kontaktia uuteen perheeseensä:

*Vaikka minulla ei ollut mitään sanoja, minulla ei kuitenkaan ole mieli-
kuvaa siitä, että en olisi ymmärtänyt tai tullut ymmärretyksi. Perhe
hoiti minua ja yritti kovasti puhua kanssani, he olivat paitsi leluja
hankkineet myös sanakirjoja, joita he tutkivat ja yrittivät lausua suo-
men sanoja, mikä nauratti minua. Luotin alusta alkaen näihin ihmi-
seen ja kiinnyin heihin, välillemme syntyi side ennen yhteistä kieltä.
Ehkä ymmärtämiseen tarvitaan pikemminkin sydäntä kuin sanoja.*

Myös Kaarinan kohdalla perhe on ollut hyvä, koska se on ollut kärsivällinen ja
nähty vaivaa ymmärtääkseen sotalasta. Kasvattivanhemmat ovat selvästi toi-
mineet oikein, kun alun vaikeuksista huolimatta luottamus Kaarinan ja heidän

välilleen on syntynyt. Vaikka yhteistä kieltä ei olekaan ollut, on ilmapiiri ja tunnelma ollut silti turvallinen.

Ruotsin koulumenestykseen ja yleiseen oloon on luonnollisesti vaikuttanut myös se, millaiseen perheeseen tai lastenkotiin on päätytty. Tutkimukseni sotalapsilla oli kaikilla hyvät tai melko hyvät perheet, ja pääasiassa positiiviset tai onnelliset muistot Ruotsin ajalta, mikä heijastui myös koulunkäyntiin. Myös Erkillä oli hyvät muistot lastenkodista, vaikka hän odottikin eniten kotiinpaluuta tutkimushenkilöistäni. Se on luonnollista, koska samanlaista kiintymyssuhdetta ei päässyt lastenkodissa syntymään kuin perheissä. Parhaimmissa tapauksissa kasvattiperhe tuki ja auttoi koulunkäynnissä, ja tarjosi hyvät puitteet elämiseen. Kiitollisuus kasvattiperhettä kohtaan näkyi monen elämäntarinassa. He tarjosivat rakkautta ja huolenpitoa sotalapselle. Perheissä eläneet lapset oppivat myös kielen nopeasti, jolloin koulussa pärjääminen oli mahdollista. Knuutila ja Levola (2000, 26) toteavat, että usein sotalapset pärjäsivät koulussa varsin hyvin omaksuttuaan uuden kielen nopeasti. He myös jatkavat, että koulukiusaaminen oli harvinaista, ja yleisempää vasta Suomeen palaamisen jälkeen. Samankaltaisia tuloksia tuotti myös tämä tutkimus.

7.6 Kieli

Kielen merkitys korostuu jokaisessa aiemmassa alaluvun teemassa. Ruotsin kielen osaaminen oli edellytys koulussa menestymiselle ja monesti edes sinne pääsemiselle. Viimeistään koulussa kieli opittiin nopeasti muiden ikätovereiden kanssa seurustellessa ja leikkiessä. Myös Smeds (2000, 140—141) toteaa kavereilla olleen merkitystä kielen oppimisen kannalta. Alku ruotsalaisperheessä oli monelle sotalapselle ensin hämmentävä, kun yhteistä kieltä uusien kasvattivanhempien kanssa ei ollut. Ruotsiin mennessään kukaan aineistoni sotalapsista ei osannut ruotsia joko lainkaan tai ainoastaan muutaman sanan, kuten esimerkiksi Eeva tiesi sanat *tack* ja *nej*, ja Maija oman ikänsä *tio år*. Tutkimushenkilöistä kukaan ei maininnut, että heillä olisi ollut tulkkia käytettävissään, toisin

kuin Paksuniemen tutkimuksessa yhdellä tutkimushenkilöllä oli (Paksuniemi 2014, 74). Anja kertoi kielen oppimisestaan ja tulkin tarpeesta näin:

Mamma opetti sanoja joka päivä. Oli se varmaan kamalaa, kun en ymmärtänyt yhtään mitä he puhuivat. Mamma sanoi tässä vuosia sitten, että olisi pitänyt olla tulkki, joka olisi auttanut alussa, ei hänkään ymmärtänyt mitä minä puhuin tai halusin. 3-4 kk varmaan meni ennen kuin ymmärsin lauseita.

Muut tutkimushenkilöt eivät maininneet, opettiko kasvattiperhe heille erikseen sanoja ja kieltä. Vaikutti siltä, että sotalapset oppivat kuin itsestään kielen ajan kuluessa, kun heille puhuttiin vain ruotsia. Liisa kertoi, että täti laittoi joka puolel-
le lappuja, joissa luki *Tala svenska*, koska lapset puhuivat aluksi keskenään vain suomea. Kielimuuri aiheutti myös nyt jo jälkeinpäin hauskoja tilanteita Maijalle. Kekseliäästi hän huomasi käyttäjä kiertoilmaisuja, jotta tulisi ymmärretyksi. Hän muisteli tilannetta näin:

Enkä osannu ruotsia siis tosiaan muuta ku sen tio år ja sitte ku mie pelkäsin siellä erilaisia ääniä. Ku tuuli, oikein kova myrsky ja tuuli sil-lai ulisi ja vonku nurkisa. Ni mie en osannu mitenkään muuten selit-tää, että mie pelkään, ni mie sitte vaan, että molotov bumbum. Ehän mie sitä pelänny, että se Molotovi tullee, mutta se oli niinkö ainoa asia minkä mie niinku koin, että ne ymmärtää.

Ennen kuin Kaarina oppi ruotsin kielen, oli hänellä välivaihe, jolloin hän puhui itse keksimäänsä mielikuvituskieltä. Ruotsin perhe oli ihmeissään, koska näitä sanoja ei löytynyt suomi-ruotsi -sanakirjasta. Tämän lyhyen vaiheen jälkeen Kaarina kertoi pian omaksuneensa ruotsin kielen ja unohtaneensa suomen. Neljä kuukautta Kaarinan saapumisen jälkeen tuli samaan kylään suomalainen poika, jolle Kaarinan toivottiin puhuvan suomea. Kaarina kieltäytyi ja vastasi: *"Pitää puhua ruotsia, mehän ollaan Ruotsissa!"* Myös serkkunsa kanssa Kaarina puhui ruotsia, joten suomenkielen ylläpitoon ei ollut mahdollisuuksia. Ei ole

tavatonta, että kielelliset vaikeudet saattavat aiheuttaa täydellisen puhumattomuuden, niin sanotun selektiivisen mutismin. Yleensä se on seurausta epäonnistumisesta, jolloin lapsi menee kielellisesti lukkoon. Tällaista mykistymistä on tavattu lapsilla, jotka ovat kokeneet jonkinlaisen traumaattisen muutoksen elämässään, erityisesti pakolaislapsilla. Voimakas stressi voi aiheuttaa myös sopeutumishäiriöitä, ahdistuneisuutta ja vihaa. (Kirves 2010, 107.) Kaarina ei edes halunnut pitää suomen kieltä yllä ja kertoi tunteistaan kieltä kohtaan näin:

Suomen kieli kuului Suomeen ja siihen maailmaan, jota ei enää ollut olemassa minulle, koska se oli hylännyt minut. Minä halusin jättää sen taakseni.

Kaarinan käytös tukee Eriksson-Stjernbergin (1996, 27) väitettä, jonka mukaan sotalapselle suomenkieli edusti sidettä äitiin, joka oli hänet hylännyt. Sen vuoksi moni sotalapsi torjui suomen kielen, ja samalla kipeän tunnesuhteen äitiinsä. Myös Anneli kertoi, ettei halunnut Suomeen palaamisen jälkeen opetella ollenkaan suomea.

Nuorempina ja pitempään Ruotsissa olleet unohtivat suomen kielen kokonaan, mutta vanhemmat sotalapset, jotka pysyivät kirjeenvaihdossa kotiin, säilyttivät myös äidinkieltänsä. Helena ei unohtanut suomen kieltä ahkeran kirjeenvaihdon ja sedän kotiopetuksen ansiosta. Myös Maijalla suomen kieli säilyi, koska hän oli jo sen verran vanhempi ja myös kirjeenvaihdossa kotiinsa. Erkillä kielen unohtaminen taas ei ollut mahdollista suomalaislasten kanssa yhdessä asuessaan. Lopuilla tutkimushenkilöillä suomi unohtui ja kielen uudelleen opettelu oli huomattavasti hankalampaa kuin aikoinaan ruotsin oppiminen. Kaikki eivät edes olleet halukkaita oppimaan suomea.

8 KOULUNKÄYNTI SUOMESSA

Tämä tulosluku rakentuu edellisen kaltaisesti. Luvussa käsittelen samoja teemoja, mutta nyt kotiinpaluun näkökulmasta, eli milloin ja mille luokka-asteelle tutkimushenkilöiden paluu tapahtui, miten he menestyivät koulussa, minkälainen suomalainen opettaja oli heitä kohtaan, minkälaisia heidän sosiaaliset suhteensa olivat sekä kuinka nopeasti unohtunut suomen kieli opittiin ja mitä tapahtui ruotsin kielelle. Suomen kohdalla en käsittele materiaaleja, koska ne vertaustuivat jo Ruotsin tulosluvun kohdalla.

8.1 Paluu Suomeen ja suomalaiseen kouluun

Suomen koulunkäyntiin liittyvät muistot kotiinpaluun jälkeen ovat Ruotsin muistoihin verrattuna negatiivisempia. Huonot muistot liittyvät erityisesti opettajaan sekä unohtuneeseen suomen kieleen. Smeds (2000, 179) huomasi tutkimustuloksissaan, että muistot suomalaisesta koulusta olivat tuskallisia. Huonoista muistoista huolimatta oli tutkimushenkilöilläni myös hyviä muistoja kerrottavanaan kotiin pääsystä sekä hyvistä opettajista.

Smedsin (2000, 180) yksi matriiseista esittää tiedot siitä, miten koulunkäynti jatkui Ruotsista palaamisen jälkeen. Hän on esimerkiksi selvittänyt, kuinka pian koulu jatkui Suomessa. Lähes kaikilla koulunkäynti jatkui välittömästi tai muutamana kuukauden sisällä maahan saapumisesta. Haastattelukysymyksissäni en kysynyt, kuinka pian sotalapset menivät Suomessa kouluun, mutta monen tarinassa asia kävi ilmi. Puolet palasi Suomeen kesän aikana, jotta koulun saattoi aloittaa heti syksyllä. Muutamana tarinan kohdalla asiasta ei ole tarkkaa tietoa. Maijalla ja Erkillä koulut jatkuivat myöhemmin.

Kaksi siirtoa Ruotsiin ja siten myös kaksi paluuta Suomeen kokivat Eeva, Kaarina, Anja ja Maija. Eeva palasi ensimmäisen kerran Suomeen keväällä 1943 ja aloitti suomenkielisen oppikoulun. Syksyllä 1943 alkoivat vaikeat ajat, jotka pa-

henivat kevääseen 1944 tultaessa. Kouluja suljettiin ja muutettiin sairaaloiksi. Eeva palasi Ruotsiin ja oli siellä kevään ja kesän 1944, palaten saman vuoden syksyllä taas Suomeen oppikoulun toiselle luokalle. Eeva palasi mielellään Suomeen, vaikka kasvattiperhe olisikin halunnut adoptoida hänet. Eeva muisteli tilannetta näin:

Niin no, mää kyllä lähin ihan mielellään. Täti itki ja sitte siinä oli, ne ois halunnu kyllä mut adoptoida. Mutta tuota, mä sanoin, että een halua. Naurua. -- Vissiin mä olin sen verran iso kuitenkin jo. Ja tuota, mut että, olihan se tavallaan surullista lähtee ja kun ne olot oli siellä kuitenkin... Tai siis kaikki toi ruokapuoli ja kaikki semmonen oli erilaist kuin mitä täällä Suomes sit oli.

Myös Kaarina palasi ensimmäisen kerran Suomeen loppukesästä 1943, aloittamaan suomalaisessa kansakoulussa ensimmäisen luokan, vaikka rakennuksessa toimi myös ruotsinkielinen koulu. Syy tähän oli vanhempien suomenmielisyys. Kesällä 1944 Kaarina palasi Ruotsiin ja meni siellä toiselle luokalle. Lopullisesti Kaarina palasi Suomeen kesällä 1945 ja aloitti samana syksynä kolmannen luokan jälleen samassa koulussa. Hänellä oli kesä aikaa opetella suomen kieli uudelleen. Kaarina ei olisi halunnut palata Suomeen vuonna 1945, kun äiti tuli häntä hakemaan. Kaarina kertoi jälleennäkemisestä näin:

Kun oli aika lähteä kotiin toiselta matkaltani, äitini tuli hakemaan minut ja vietti kaksi viikkoa ruotsalaisessa kodissani. Kun kuulin lähdöstä, ilmoitin, etten halua takaisin Suomeen. Olin monta päivää hiljainen ja surullinen, kertoo Johan (kasvatti-isä). Päinvastoin kuin monille sotalapsille, minulle oli kuitenkin koko ajan ollut selvää, että lopulta palaan kotiin Suomeen. -- Äiti oli vieraan tuntuinen, puhui kummallisesti, ei hän kuulunut tänne minun maailmaani.

Siitä huolimatta, että kotiinpaluu on ollut tiedossa koko ajan, on varsinaisen lähdön hetken täytynyt tuntua lapsesta pelottavalta. Asiaa on ehkä auttanut tässä

tapauksessa se, että Kaarinan äiti vietti kaksi viikkoa ruotsalaisperheessä, ennen kuin he palasivat takaisin Suomeen. Näin Kaarina ja äiti ehtivät jälleen tutustua toisiinsa Kaarinalle turvallisessa ympäristössä. Anjan kohdalla ensimmäinen paluu Suomeen tapahtui vuonna 1946, jolloin sota oli jo päättynyt. Hän palasi Suomeen aloittamaan ensimmäisen luokan. Paluu oli vaikea ja ikävä kasvattiperheen luokse kova. Seuraavana vuonna mamma ja pappa palasivat kuitenkin hakemaan Anjan takaisin Ruotsiin, ja hän meni syksyllä 1947 Ruotsissa toiselle luokalle. Hän vietti Ruotsissa vielä kaksi vuotta ja palasi kotiin vasta vuonna 1949. Syytä tähän toiseen lähtöön Anja ei kirjoitelmassaan mainitse. Takaisin Suomessa Anja meni kolmannelle luokalle.

Maija palasi Ruotsista viidennen luokan käytyään Suomeen kuudennelle luokalle vuonna 1946. Koulun loputtua hän palasi vielä käymään Ruotsissa kasvattiperheen pyytäessä hänet sinne. Toista matkaa Maija muisteli näin:

Kolmeks kuukautta oli silloin se passi. Ja sitte oltiin justiin pantu hakemukset, että jatkoaikaa toiset kolme kuukautta siihen passiin siellä Ruottisa, niin se oli isä ja äiti myyny sen talon sieltä Helsingin maa-laiskunnasta ja ostaneet pienen maatilän Turun läheltä. Ja äiti ei osannu lypsää eikä isä, ja mie olin ollu niin paljon mummolla, että mie osasin lypsyhommat, niin ne halus minut sitte kottiin ja kauppaanhan oli pitkä matka, viis kilometriä. Äiti ei siihen suostunu, että hänen pittää siellä asti pyörälä rampata kaupasa. No se oli pikku piika tarpeen.

Maija palasi mielellään kotiin, koska piti paljon eläimistä, joita uudella maatilalla oli. Oppikouluun Maija ei mennyt, koska häneltä meni se aika sekä Ruotsissa että Suomessa. Isä näki tärkeämmäksi, että Maijan veli kävi oppikoulun. Maija meni viimeisen Ruotsin matkan jälkeen jatkokouluun, jota käytiin kahtena iltana viikossa, ja joka painotti käytännönläheisiä toimia, esimerkiksi kotitaloutta ja maa- ja metsätaloutta. Jatko- eli kansalaiskoulu oli oma koulunsa ja erillään kansakoulusta. Se pyrki antamaan kansalaissivistystä ja luomaan pohjan am-

mattiin valmistumiselle. (Syväoja 2004, 77, 126.) Päähuomio kiinnitettiin ammattitaitineiden opetukseen ja kansalaiskoulun opetusohjelma voitiin luoda kunkin kunnan tarpeita vastaavaksi. Painotus saattoi olla esimerkiksi maataloudessa, metsäopetuksessa tai käsitöissä. (Yle Elävä arkisto 2007: Ammattia kohti.) Suoraan Ruotsista palaamisen jälkeen Maija ei kuitenkaan aloittanut koulua, vaan vietti ensimmäisen vuoden kotitöissä, koska isä ei ollut ilmoittanut häntä mihinkään kouluun. Maija muisteli aikaa näin:

Sitte tuli kirje, kouluhallitukselta, että teillä on oppivelvollisuuslain alainen lapsi, jota ei ole ilmoitettu mihinkään kouluun. -- Sitte mie olin niinkö vuojen myöhäsä. -- Onneks sillon ei ollu työpaikat niin tiukilla ku nyt. Aina sai työpaikan ku meni ja haki ni aina olen päässy siihen mihin mie olen hakenu.

Maija ei nähnyt vahinkoa isona asiana, koska tulevaisuuden työnsaanti ei tuolloin ollut yhtä vaikeaa kuin nykypäivänä. Helpposta työllistymisestä huolimatta on hyvä, että kouluhallitus on huolehtinut oppivelvollisten lasten koulunkäynnistä ja lähestynyt perhettä kirjeitse.

Kaikki muut palasivat suomalaiseen kouluun paitsi Antti, joka aloitti kolmannen luokan ruotsalaisessa kansakoulussa syksyllä 1946. Helsinkiin muuton jälkeen hän vaihtoi Helsingin ruotsinkieliseen kouluun ja kolmannelta luokalta hän siirtyi ruotsinkieliseen oppikouluun. Keskikoulun jälkeen Antin perhe muutti toiselle paikkakunnalle ja Antti vaihtoi suomalaiseen kouluun. Koulunkäynti ei kuitenkaan jatkunut hyvin:

Niin se oli ihan harha... Ei sitä ois pitäny tehdä. Opettajat katto pitkin nenänvartta, että se oli sillä tavalla, että ku tulee Helsingistä tänne maalle. Ja tulee ruotsalaisesta koulusta, ni mikähän otus se semmonen on, että se oli hyvin vaikeeta ja mää sitte löin, tietenki se meni vähän lökkeriksi.

Ennakkoluulot ja asenteet istuivat tiukassa, eikä niitä arasteltu näyttää julkisesti. Antti palasi Helsinkiin käymään koulun loppuun, ja asui isovanhempiensa luona. Ruotsinkielinen koulu oli luonnollinen valinta Antin vanhempien mielestä, sillä sellainen mahdollisuus oli tarjolla ja poika puhui aluksi vain ruotsia. Myös Antille lähtö Ruotsista oli vaikea, eikä hän olisi halunnut palata. Smedsin (2000, 180—181, 190—195) tutkimuksessa yksi sotilapsi yritti aloittaa suomalaisessa koulussa, mutta palasi sitten takaisin Ruotsiin käymään kansakoulun. Hänen tutkimuksessaan kahdeksalla tutkimushenkilöllä koulussa käytetty kieli oli suomi ja kolmella tutkimushenkilöllä ruotsi. Tutkimushenkilöillä oli huonoja muistoja myös ruotsinkielisestä koulusta, liittyen joko koulun toimintatapoihin, opettajaan, koulukavereihin tai heidän omaan selviytymiseensä koulutöistä. Antti ei maininnut niistä mitään negatiivista, vaan näki ratkaisun nimenomaan oikeana hänen kohdallaan.

Olavin kasvattiperhe olisi halunnut adoptoida Olavin, ja Olavi olisi myös halunnut jäädä, mutta biologiset vanhemmat eivät siihen suostuneet. Niinpä hän kesällä 1947 palasi Suomeen kolmannelle luokalle, kuten oli ikänsä ja aiemman koulunkäynnin puolesta tarkoituskin. Myös Erkki palasi kolmannelle luokalle, toisen luokan jäädessä kokonaan käymättä. Jälleen hän oli muita oppilaita vuoden vanhempi. Koulu oli supistettu kansakoulu, jossa oli 15—16 oppilasta, yksi opettaja ja yksi luokkahuone. Hänen koulunkäyntinsä alkoi vasta lokakuussa, koska opettaja piti alkusyksyn ajan koulua alaluokille. Erkki kuului 3.—6. -luokkalaisten ryhmään. Toipilaskodeissa eläneet lapset saattoivat joutua olemaan pitkänkin aikaa Ruotsissa, kunnes olisivat jälleen terveitä (Rossi 2008, 207). Lähtöä, joka tapahtui kesällä 1947, Erkki oli jo ehtinyt odottaa:

Lähtö ei ollu vähääkään vaikee. Tapahtu sitte viimesen vuoden aikana sitte sillai, että sieltä yks kerrallaan alko päästä kotiin ja tuntu, että mä en pääse ikänä sitte. -- Mutta tietysti se 9-vuotiaasta tuntu vaan häijyiltä ku ei kotia päästetä. -- Mutta siellä Ruotsissa oli tietysti Ruotsin olot ja Ruotsin ruoka ja vaatteet ja tämmöset, mutta ei se köyhyys kotona tuntunu yhtään pahalta. Kuhan kotiin pääsi.

Anneli palasi Suomeen vuonna 1946 toiselle luokalle. Helena puolestaan pääsi siirtymään kokeiden jälkeen lyseon ensimmäiseltä luokalta suoraan toiselle luokalle, koska oli oppinut kasvattiperheessä saksan kielen niin hyvin. Helenakin palasi syksyllä 1946. Liisa palasi Suomeen vasta vuonna 1953, jolloin hän oli ehtinyt käydä jo kaikki koulut Ruotsissa.

Paluuvuosissa on hajontaa, mutta sitäkin enemmän siinä, mille luokka-asteelle on Suomessa menty. Vuonna 1945 lapsia palasi Ruotsista Suomeen eniten, yhteensä 17 756 lasta (Kavén 2011, 103). Jatkosodan loputtua, ja Lapin sodan ollessa vielä sotimatta, syksyllä 1944 on Eeva jo palannut kotiin Etelä-Suomeen. Kaarina on palannut kesällä 1945, jolloin koko maassa on ollut rauha. Sen jälkeen, vuonna 1946 on eniten palannut aineistoni sotalapsia, kymmenestä viisi. Anja on lähtenyt vielä takaisin Ruotsiin, vuoteen 1949 asti, ja Maija käynyt lyhyen matkan vuonna 1947. Olavi ja Erkki palasivat vuonna 1947, ja Liisa vasta vuonna 1953, kun koulu Ruotsissa loppui. Tuolloin Liisa oli 16-vuotias ja viettänyt Ruotsissa kahdeksan vuotta. Liisa oli näinkin pitkään Ruotsissa, koska vuonna 1945 heistä tuli orpoja. Näin sisarukset välttyivät lastenkodilta Suomessa ja saivat käydä koulunsa Ruotsissa loppuun. Perheen kahdeksasta lapsesta viisi oli Ruotsissa.

Suomeen palaamisen jälkeen ei ole ollut itsestäänselvyys, että koulu jatkuu siltä luokalta, mihin Ruotsissa jäi. Tällä tavoin koulu jatkui Olavilla, Kaarinalla, Maijalla (ensimmäisen matkan jälkeen), ja Antilla. Anjan kohdalla ei käy ilmi, onko hän käynyt kolmannen luokan jo Ruotsissa, mutta Suomessa hän aloitti sillä luokalla. Annelin kohdalla on epäselvyyttä, kävikö hän Ruotsissa toisen luokan, mutta Suomessa hän meni sille luokalle. On ollut tavallista, että Ruotsissa käydyn kouluvuoden on joutunut uusimaan puutteellisen äidinkielen taidon takia. Antti puolestaan uusi Ruotsissa ensimmäisen luokan. Erkki ei ole käynyt toista luokkaa ollenkaan, vaan ensimmäisen luokan kahdesti ja sen jälkeen hän meni Suomessa kolmannelle luokalle. Yhden luokan yli hyppäämään pääsi puolestaan Helena. Myös Paksuniemi (2014, 73) toteaa, että hänen tutkimuksessaan tutkimushenkilöiden koulunkäyntiin liittyen tehtiin erityisjärjestelyitä.

Vanhempien asenteilla on ollut suuri merkitys, mihin kouluun lapsi laitetaan. Antin vanhemmat näkivät ruotsalaisen koulun luonnollisena valintana, kun sekä suomalaisen että ruotsalaiseen kouluun oli molempiin matkaa, ja poika oli suomea taitamaton. Kaarinan vanhemmat puolestaan olivat suomenmielisiä, eivätkä halunneet lastaan ruotsalaiseen kouluun, vaikka äidillä olikin suomenruotsalaisia ystävättäriä ja työtovereita, ja hän osasi kieltä. Suhtautuminen suomenruotsalaisiin oli siitä huolimatta torjuva. Kielikysymys on ollut tuolloin edelleen pinnalla.

8.2 Koulumenestys

Suomen koulumenestyksessä ilmenee suurempia eroja verrattuna Ruotsin vastaavaan. Monelle sotalapselle suomi oli muuttunut täysin vieraaksi kieleksi ja ensimmäiset kuukaudet menivät kielen uudelleen opettelussa. Kirves (2010, 112—113) toteaa, että sopeutuminen kouluun ei ollut aina ongelmaton, koska kielitaidoton lapsi ei voinut osallistua koulutyöhön samalla lailla kuin suomenkieliset lapset. Lasta saatettiin pitää tyhmänä, jos hän ei osannut suomea. Moni Smedsin (2000, 182—184) sotalapsista kuvailikin itseään ”kuunteluoppilaaksi”. Hänen tutkimuksestaan selviää myös, että Suomen kouluun liittyen muistot olivat selvästi enemmän negatiivisia kuin positiivisia. Moni heistä vastasi kokeensa vaikeuksia koulussa, ainakin alussa. Tutkimukseni sotalapsilla Suomeen palatessa myös oppikoulu ja sinne pyrkiminen tulivat ajankohtaiseksi. Kaikki eivät sinne hakeneet. Syynä saattoi olla vanhempien mielipide asiaan tai opettajan osoittama mielipide, että sotalapsi ei siellä pärjäisi.

Tutkimushenkilöilleni ei ollut tukiopetusta tarjolla myöskään Suomessa. Eeva oli ainoa, joka sai koulun puolesta tukiopetusta suomen kielessä aina koulupäivien päätteeksi:

Olin mä ihan pikkasen ekaluokkal, mutta sit kun pantiin koulut kiinni, niin suoraan sit tokaluokalle, niin, mä sain sitten tukiopetusta suomen kielessä aina koulun jälkeen. -- Mutta sit kun mä menin oppikouluun

niin ku piti aineita ja kaikkee kirjottaa, en mä osannu ollenkaan. -- Nythän on ollu jo kauan tukiopetusta eri aineissa. Ei siihen aikaan ollu, mutta ne tykkäs, että nyt täytyy, muutenhan toi ei selvi.

Tukiopetusta kesti yhden lukukauden ajan, jonka jälkeen Eevan arvosanat nousivat kahdeksaan. Siitä oli selvästi hyötyä. Smedsin (2000, 182—184) tutkimuksessa moni muisteli, että oli hankala ymmärtää ja kirjoittaa suomea sekä ilmaista itseään. Anneli kertoi, kuinka hänellä meni koko lapsuusaika suomea opettellessa ja ihmetellessä. Hän pääsi seuraavalle luokalle ehdoilla, jotka hän suoritti Ruotsissa, vaikka opettaja vaati, että ne pitäisi suorittaa Suomessa. Pappa sai kuitenkin järjestettyä Annelille erityisopetuksen Ruotsissa niin, että hän sai selvitettyä ehdot. Siitä huolimatta Annelin numerot eivät olleet niin hyviä, että niillä olisi voinut oppikouluun hakea. Opettaja myös ilmaisi melko suoraan, että oppikouluun ei olisi asiaa:

Opettaja piti minua vähäjärkisenä.

Myös Helenalla oli alkuun vaikeuksia:

Koin vaikeuksia suomenkielen kieliopissa. Äiti järjesti minulle koko syyslukukauden ajaksi yksityisopetusta. Minulla oli joulutodistuksessa äidinkielen kieliopissa 5! Matematiikan ongelmat johtuivat siitä, etten ollut ollut missään tekemisissä ns. laatumuunnosten kanssa. Ruotsissa esim. 1 kg = 1000 g ja 1 hl = 100 l. Tuntui tosi loukkaavalta kun lehtori ei uskonut etten mitään tiennyt dekagrammoista ja senttigrammoista tai dekalitroista. Hän väitti, että kyllä ne Ruotsin koulusakin on opetettu.

Mielestäni tässä vaiheessa opettajan olisi pitänyt auttaa Helenaa saamaan muut oppilaat matematiikassa kiinni ja tarjota jonkinlaista tukiopetusta, syyllistämisen sijaan. Helena ei kerro kirjoitelmassaan, miten opiskelu äidinkielen osalta jatkui yksityisopetuksen jälkeen, mutta nähtävästi yksi lukukausi riitti pa-

rantamaan arvosanoja ja suomen kielen osaamista. Ruotsissa saatu motivaatio koulunkäyntiin näkyi Maijalla myös Suomen koulun todistuksissa. Arvosanat paranivat ja asenne opiskeluun oli muuttunut innostuneemmaksi kuin ennen. Olavin koulumenestykseen vaikuttivat eri asiat:

En kokenut vaikeuksia koska sain parhaat kaikista oppiaineista kun kirjoitin kaikki ruotsiksi ja ope ei osannut ruotsia niin antoi aina kymppin kokeista.

Opettaja teki ehkä karhunpalveluksen Olaville, koska ei pystynyt mitenkään tarkistamaan, oliko oppimista oikeasti tapahtunut. Tilanne oli myös epäreilu muita oppilaita kohtaan, jotka saivat arvosanan oikeasti tietojensa ja taitojensa mukaan. Antti kertoi, että hänelle ruotsalainen koulu oli oikea ratkaisu, eikä hän kokenut sen suurempia vaikeuksia:

Ne meni sitä omaa latuaan, ei mikään tähtioppilas muttei mikään vihoviimemenenkään. -- Niin siinä se nyt meni ihan. Sitte tuli se viis vuotta täyteen elikkä keskikoulu niin sitte mä läksin takasi.

Vaikuttaa siltä, että paluu arkeen ja ruotsalaiseen kouluun tapahtui Antin kohdalla onnistuneesti, vaikka väliin mahtuikin huono kokemus suomalaisessa koulussa. Kaarina sai ensimmäisen matkan jälkeen ankaran opettajan, joka oli hermostunut ja tiuski kaikille palaajille, koska osa lapsista ei osannut juuri ollenkaan suomea. Kaarina pelkäsi opettajaa. Toisen matkan jälkeen tuli uusi ystävällinen opettaja, ja vähitellen koulunkäynti alkoi sujua. Kaarina ei kokenut sen suurempia vaikeuksia tai jäänyt opinnoissa jälkeen, päinvastoin:

Neljännän luokan lopulla pyrin oppikouluun, ja kaikkien hämmästyksiksi olin pääsykokeissa toiseksi paras.

Kirjoituksesta huomioni kiinnittyi siihen, että Kaarina toteaa menestyksen tulleen kaikille yllätyksenä. Rivien välistä on luettavissa, että sotalasten koulumenes-

tykseen ei liemmin uskottu. Mutta jos oli pärjännyt jo Ruotsissa koulussa, niin miksei pärjäisi myös Suomessa. Ainoa hidaste oli alkuun suomen kieli, joka kaikilla tutkimushenkilöillä ajan saatossa palautui takaisin käyttökieleksi. Anjalle paluu suomalaiseen kouluun oli mieluinen, koska koulu sujui hyvin ja myös kotoa tuli tukea koulunkäyntiin. Anja kirjoitti seuraavasti:

3:lla luokalla oli ihana opettaja, vaikka olin varmaan vaikea oppilassen eka vuoden. Mielestäni meillä oli kivaa koulussa, kotona kannustettiin uuden oppimiseen mm. lahjomalla suklaalla ja pikkurahalla hausalla tavalla.

Erkille koulunkäynti oli helppoa. Koulussa oppi samalla muutakin, mikä ei omaan opetukseen kuulunut, koska samassa luokkatilassa olivat luokat kolmannesta kuudenteen. Ainoa vaikeus oli koulukirjojen fontti, joka oli Erkille vieras eikä hän osannut lukea tekstiä:

Ja mä en ollu kuuna päivänä nähny sellasta kirjutusta ni opettaja teki heti päätelmän, että mä en osaa lukee ollenkaan. -- Mutta tankkasin ja luin mutta sitte mun täyty kyllä kotona heti opetella yhdessä illassa ne kirjaimet --. Omituiset lyhennökset.

Erkin halu pärjätä koulussa ja osoittaa oma osaaminen on ollut selvästi vahva. Suomen kielen unohtuminen on vaikuttanut merkittävästi koulumenestykseen kaikilla muilla paitsi Helenalla, Maijalla ja Erkillä, jotka eivät unohtaneet kieltä. Vaikka suomi ei olisi unohtunutkaan, on kieli kuitenkin kärsinyt, koska sitä ei ole päivittäin käyttänyt. Lisäksi moni heistä lähti aina viettämään kesänsä takaisin Ruotsiin, jolloin suomen kieli pääsi rapistumaan. Koulumenestys on pääasiassa ollut joko kohtalaista tai hyvää. Tuki- tai yksityisopetusta saivat ainoastaan Eeva ja Helena. Kielen lisäksi suuri vaikutus koulumenestykseen ja mielekkyyteen on ollut opettajalla, josta seuraavassa alaluvussa lisää.

8.3 Opettaja

Opettajien vaikutus tutkimushenkilöiden koulunkäyntiin oli enemmän negatiivinen kuin positiivinen. Ainakin negatiiviset muistot olivat piirtyneet tarkemmin mieleen. Tähän voi olla syynä muuttuneet vaatimukset, joita suomalaisopettajat vaativat. Korkiakangas (1996, 33) uskoo, että selvät muutostilanteet ruokkivat omaelämäkerrallista muistia. Hyvistä ja neutraaleista muistoista kerrottiin enemmän yleisellä tasolla. Hyvää opettajaa kuvailtiin ilmaisuilla ystävällinen, ihana ja suhtautuminen sama kuin muihin oppilaisiin. Smedsin (2000, 187) tutkimuksessa moni muisteli opettajan olleen autoritäärinen ja pitäneen tiukan kurin. Osa kertoi opettajan olleen välinpitämätön sotalapsia kohtaan, eikä häneltä löytynyt ymmärrystä tilanteeseen. Hyvä opettaja koettiin puolestaan äidillisenä henkilönä, joka yritti integroida sotalapset luokkaan ja ymmärsi kielelliset vaikeudet. Samansuuntaisia tuloksia tuotti myös tämä tutkimus.

Annelille koulunkäynti Suomessa oli kamalaa ja hän vihasi sitä hyvin suomalaismielisen miesopettajan takia, joka oli sitä mieltä, että nyt ollaan Suomessa ja Ruotsi pitää unohtua. Sota-aikana maanpuolustushenkeä kohottavat laulut ja virret olivat yleisiä ja niitä opeteltiin koulussa ulkoa (Tepora 2010, 56). Anneli kertoi muistoistaan näin:

Hyvin kova tyyppi. Hän otti elämäntehtäväkseen, että nyt hän nujertaa minut. Ja niinhän siinä olikin sitte. Aina seisotti ja luetutti. En osannut lukea, niin nauro ensimmäisenä ja kaikki muutkin nauro sitten. Että oli ihan tälleen että halus niinku lannistaa. Joka kevät, kun oli mulla lähtö Ruotsiin, niin sinne eteen minut seisomaan ja kaikki lapset ylös seisomaan sitte siinä omien pulpettien kohdalla. Sitte laulovat minulle, että "Laps' Suomen, ällös vaihda pois sun maatas iha-naa". Ja mikä ihana maa se mulle oli sodan jälkeen?

Annelin tavoin myös Anja kertoi tarkasti huonoista muistoistaan 4.—6. -luokan opettajastaan. Kolmannen luokan ihana opettaja vaihtuikin aivan toisenlaiseen

opettajaan, joka sanoi toista kuin käytännössä toteutti. Kulisseja pidettiin vahvasti yllä. Anja kirjoitti näin:

Valitettavasti seuraavalla luokalla oli aivan ymmärtämätön vanhaneiti (vaikka hän 80-vuotispäivähaastattelussa kehui, kuinka hän otti sydämen asiaksi Ruotsista palautetut lapset). Millähän lailla, minä en ainakaan kokenut sitä. Esim. jos oli ruotsin tyylinen sana, lausuin sen tietysti niin kuin Ruotsissa ja koko luokka nauroi, niin ei hän voinut oikaista asiaa ja selittää luokkatovereilleni, miksi lausuin niin. Tällaisia tosi ikäviä muistoja 4-6 lk. Yläluokilla oli taas aivan ihania opettajia. En edes yrittänyt oppikouluun, kun ope aina antoi ymmärtää, että olin niin tyhmä enkä oppinut mitään. Käsityö, laulu ja piirustus mihin hän ei voinut sanoa mitään, koska olin niissä hyvä.

Tunnelataus Anjan muistoissa on edelleen läsnä. Positiivista on kuitenkin huomata, että hän itse tiedosti aineet, joissa oli hyvä ja kehitti itseään niissä. Helena kirjoitti opettajiin liittyvistä muistoistaan näin:

Oppilaiden taholta en kokenut mitään negatiivista, mutta jokunen opettaja saattoi nälväistä. Kun esim. alussa taululle kirjoittaessani käytin Ruotsissa oppimaani pientä kirjoitus-T:tä.

Kenties taustalla ovat vaikuttaneet opettajien jonkinlaiset negatiiviset asenteet ja ajatukset Ruotsiin liittyen, ja omaa pahaa oloa on helpotettu, kun on vähäpätöisestäkin asiasta päästy huomauttamaan sotalapselle. Antin huonot muistot liittyivät suomalaiseen kouluun, jossa opettajat katsoivat nenänvarttaan pitkin ruotsalaisesta koulusta maalle saapunutta lasta.

Suomen opettajien suhtautumisessa on ollut suuria eroja ja vastakkainasettelu Ruotsin opettajiin on selvästi nähtävissä. Ruotsissa opettajat olivat hyviä ja miellyttäviä, kun taas Suomessa ymmärtämättömiä ja ankaria. Opettaja saattoi pitää tyhmänä, taitoja heikkoina tai halusi muuten vain nujertaa, lannistaa ja

nolata. Opettaja saatettiin kokea pelottavana. Luonnollisesti mukaan mahtui myös hyviä ja ymmärtäväisiä opettajia, mutta heistä kerrottiin lyhyemmin ja suppeammin. Suhtautuminen oli myös neutraalia, eli palaajia ei nostettu millään tavoin jalustalle, vaan he olivat samalla viivalla muiden oppilaiden kanssa. Kertomukset opettajista voidaan nähdä jokaisen sotalapsen omana henkilökohtaisena kertomuksena suhteessa omaan elämänhistoriaan ja menneisyyteen. Ukosen (2000, 41—42) mukaan ne ovat samalla kuitenkin yhteisöllisiä, koska niitä kerrotaan toistuvasti, niiden rakentumiseen vaikuttavat kulttuurin yleiset mallit ja aiheena ovat yhteisöllisesti koetut ja usein myös yhteisöllisesti tulkitut tapahtumat. Kertomukset esitetään kuitenkin yksilön kokemana. Toisinaan voi olla hankalaa erottaa, milloin kyseessä on kertojan oman elämän tulkinta ja milloin puolestaan yhteisen menneisyyden.

Salminen (2007, 242) kirjoittaa, että lastensiirtokomitea esitti sotalasten läheisille ja muille kansalaisille vetoituksen, että sotalapsia autettaisiin kaikin tavoin sopeutumaan takaisin Suomeen. Tämä tarkoitti sitä, että heille ei oltaisi ivallisia heidän oudon kielensä ja uusien tapojen ja tottumusten takia. Tämä ei aina toteutunut, koska esimerkiksi jopa opettajat saattoivat koulussa arvostella sotalapsia heidän huonon suomen kielensä takia. Moni opettaja ei ollut valmistautunut opettamaan pelkästään ruotsia puhuvia lapsia (Knuutila & Levola 2000, 32).

Tilanne oli varmasti vaikea opettajillekin, vaikka lastensiirtokomitea esitti vetoituksensa. Kenties opettajille olisi pitänyt laatia erikseen omat ohjeensa ja toimintatavat. Nyt jokainen sai periaatteessa toimia oman halunsa mukaan. Opettaja sai avoimesti ilmaista suhtautumisensa ja asenteensa sotalapseen, mikä oli osa sen ajan ilmapiiriä. Nykypäivän monikulttuurisessa Suomessa tuollainen tapa ottaa vastaan esimerkiksi maahanmuuttajia ei kauaa pitäisi opettajaa virassaan. Kodin ja koulun yhteistyöstä ei kukaan puhunut, mutta se tuskin on ollutkaan 1940—50 -lukujen Suomessa kovin yleistä, vaikka tavoiteltavaa se oli juuri sotalasten kohdalla (Nurmi 1989, 61—62).

8.4 Sosiaaliset suhteet

Myös Suomen sosiaaliset suhteet käsittävät (koulu)kaverit ja muut sotalapset, mutta kasvattiperheen tilalla on luonnollisesti biologinen perhe. Suomessa sosiaalisten suhteiden kehittymistä hidasti kielitaidon puute. Kommunikointi kotona ja koulussa oli vaikeaa, jos suomen kieli oli täysin unohtunut eikä lähipiirissä kukaan puhunut ruotsia. Suomeen paluuseen ja sosiaalisiin suhteisiin liittyvät muistot ovat negatiivisävytteisempiä verrattuna Ruotsin muistoihin. Anneli ja Kaarina kertoivat, kuinka suhde äitiin oli vaikea Ruotsissa olon jälkeen. Annelin ja hänen äitinsä suhteeseen vaikutti myös Annelin sisko:

Ja jopa puuttu semmoseen juttuun, kun mamma ja pappa halus adoptoida minut. Ja tuossa papereissa näyttäs, että -44. Viis kertaa on niinku yrittäneet eri tahoilta saada sitä adoptiota. Niin äiti on ollu jo vähällä luovuttaa, että hän antaa. Niin Aino oli sitte äitille kirjottanu, kun hän osas kirjottaa, että elä jätä meitä tänne. Ja äiti, jota se sitte katu ku meillähän ei ollu hyvät välit äitin kanssa.

Lelut, jotka Anneli sai mukaansa Ruotsista, äiti jakoi kylän muille lapsille, koska hänen mielestään tyttö oli jo niin iso, ettei tarvinnut leluja. Tämä muisto oli jäänyt vahvana Annelin mieleen. Pettymys on ollut valtava, varsinkin jos lapsi on tuntenut, että ei voi luottaa äitiinsä tai huoltajaansa (Näre & Kirves 2010, 18). Tällaisia muistoja voi kuvata myös eloisiksi muistoiksi. Ne ovat nimenomaan itselle emotionaalisesti merkittäviä ja henkilökohtaisia. Eloiset muistot voivat koskea esimerkiksi kansallisesti merkittäviä tapahtumia, kuten sotalapsuutta, normatiivisia elämänkaareen liittyviä tapahtumia, esimerkiksi kuolema, mutta myös päivittäin toistuvia asioita kuten kouluun meno. Muistojen tuottajina voivat toimia myös erilaiset pelko-, uhka- ja vaaratilanteet. (Korkiakangas 1996, 27.) Sotalasten muistot voivat olla hyvin pitkälti eloisia muistoja.

Kirves (2010, 110—111) kirjoittaa, kuinka suomalaisissa perheissä ei välttämättä osoitettu hellyyttä samalla tavalla kuin ruotsalaiskodeissa. Suomalaisen kas-

vatuksen periaatteet nojasivat tiukkaan kuriin eikä lasta haluttu hemmotella pialle. Myös Anjalla oli samankaltaisia muistoja:

Kyllä ruotsalainen kulttuuri on erilainen. Ei siitä pääse mihkään, lapsia kannustava ja rakastava.

Kotiinpaluu onkin ollut hämmentävä, jos hellyyden ja huomioimisen osoittamisen ero on ollut merkittävä Ruotsin ja Suomen välillä. Ruumiilliset rangaistukset ja kasvatukseen pelon voimalla olivat tavallisia kasvatustekniikoita Suomessa. Ei voi kuitenkaan väittää, että suomalaisvanhemmat eivät olisi rakastaneet lapsiaan, vaan pikemminkin he halusivat suojella lapsiaan pettymyksiltä, joita he väistämättä tulisivat elämässään kohtaamaan. (Näre & Kirves 2010, 19—20.) Yksisyys, jonka takia suhde vanhempiin jäi monella sotalapsella pinnalliseksi, olivat mittavat jälleenrakennustyöt, jotka vaativat jokaisen vanhemman työpanoksen. Joillakin vanhemmilla oli myös vaikeuksia osoittaa empatiaa sopeutumisongelmista kärsivälle lapselleen. Äitien tuntema syyllisyys oli yleistä, ja monissa kohteissa aiheesta tuli tabu, josta vaiettiin. (Kirves 2010, 111—112.) Kaarina kertoi äitinsä syyllisyyden tunteista:

Suhde äitiini ei koskaan tullut luontevaksi. Välillämme oli liian paljon vaikeita tunteita puolin ja toisin. Äitini kärsi koko elämänsä ajan syyllisyyttä siitä, että oli lähettänyt minut pois niin monta kertaa. Ymmärrän hyvin, ettei hänellä ollut muuta mahdollisuutta, enkä kannan kaukana hänelle.

Jonkinlaiselle keskusteluavulle olisi selvästi ollut tilausta sotien jälkeen. Tukea olisi varmasti tarvinnut niin rintamalta palannut isä, miehestään ja lapsestaan luopumaan joutunut äiti sekä mahdollisesti vasten tahtoaan paremmista aineellisista oloista palannut sotalapsi. Jälkihoitoa sotalapsit eivät kuitenkaan koskaan saaneet (Knuutila & Levola 2000, 33).

Koulussa muiden ikätovereiden suhtautuminen oli vaihtelevaa. Toisten kohdalla suhtautuminen oli neutraalia ja toiset kokivat kiusaamista (Kirves 2010, 112). Ruotsista palanneet sotalapset nähtiin lellikkeinä, jotka olivat päässeet sodan ajaksi parempiin oloihin (Knuutila & Levola 2000, 32). Smedsin (2000, 189) tutkimushenkilöistä neljä muisteli koulukavereiden naureskelleen, kiusanneen ja keksineen pilkkanimiä. Tämän tutkimuksessa vastaavat kokemukset olivat melko vähäisiä, tai ainakaan niistä ei kerrottu. Knuutila ja Levola (2000, 35) mainitsevat, että sotalapsikokemuksista yleensä vaiettiin kaveriporukassa. Antti muisteli omia kouluvuosiaan ja kaverisuhteitaan:

Niin olihan varmaan muita palaajia jotaki. Se koulu mis mä olin, niin tuota, kyllä meitä varmaan oli paljon, oppilaitten joukossa, jotka oli sotalapsia. Mutta ei niistä puhuttu, eihän niistä puhuttukaan mitään silloin. Mutta se että, ei me kavereitten kesken sillä tavalla kyllä mitään sotalapsijuttuja, vaan osattiin ruotsia niin se riitti. Ja osattiin suomee, ja se riitti.

Se, ettei ollut ainoa sotalapsi koulussa saattoi helpottaa koulussa oloa, mutta toisaalta omasta taustasta ei haluttu puhua. Halu oli varmasti vain jatkaa elämää eteenpäin ja katsoa tulevaisuuteen, eikä vatvoa menneitä. Unohtaminen on voinut olla hyvin tavoitteellista (Korkiakangas 1996, 39). Sotalapset herättivät usein kateutta muissa lapsissa fyysisen hyvinvointinsa sekä uusien vaatteiden takia (Kirves 2010, 111). Tällaisia muistoja oli myös Olavilla:

Kyllä haukuttiin hurriksi ja olin koulukiusattu jonkin aikaa, koska olin pukeutunut hienoihin vaatteisiin, jotka olin tuonut Ruotsista. Kun muut oppilaat oli aika rääsyläisiä. Koulussa oloa helpotti se, että myöhemmin tuli toinenki sotalapsi samaan kouluun mutta eri luokalle ja me puhuimme keskenään ruosia, mikä tietysti ärsytti muita oppilasta ja siinä oli eräs kiusaamisen aihe.

Suomen sosiaalisista suhteista ei kovin paljoa kerrottu. Painotus oli sen sijaan enemmänkin siinä, kuinka paljon halusi palata takaisin Suomeen ja kotiin perheen luo: sitä joko odotettiin, tai sitten haluttiin jäädä lopullisesti Ruotsiin kasvattiperheen luo. Kasvattiperhettä kuvattiin tarkemmin kuin biologista perhettä, mutta tähän vaikutti se, että haastattelukysymyksissäni en esittänyt kysymyksiä biologisesta perheestä, mutta Ruotsin perhettä pyysin kuvailemaan. Vahvimmat tunnelataukset liittyivät henkilöihin ja sosiaalisiin suhteisiin, vahvimpana näyttäytyi suhde opettajaan, erityisesti Suomen opettajaan.

Suomeen paluun negatiivisia ilmentymiä olivat kielitaidon puute monella, minkä seurauksena oli kielimuuri vanhempien kanssa ja etäiseksi jääneet perhesuhteet, köyhemmät olot, huonot opettajat, koulukiusaaminen, asioista vaikeneminen sekä julkinen Ruotsinviha. Liisa kirjoitti Helsingissä vallinneesta Ruotsinvihasta:

Meihin ei suhtauduttu Suomessa hyvin. Puhuimme varovasti ruotsia.

50-luvulla Ruotsinviha oli korkeimmillaan Suomessa ja Helsingissä.

Sotalasten sosiaalisiin suhteisiin voidaan sekä Ruotsissa että Suomessa laskea kuuluneeksi biologinen perhe, kasvattiperhe, opettaja, (koulu)kaverit sekä muut sotalapset. Eniten muistoja oli kasvattiperheestä ja heidän kanssa tehdyistä asioista sekä Suomen opettajasta. Muista sotalapsista kerrottiin melko vähän. Ainakaan Ruotsissa heihin ei liiemmin edes tutustuttu, ja kenties Suomessa ei ollut tarvetta muistella ja puhua Ruotsin vuosista. Ajan vallitsevassa ilmapiirissä oli helpompi vaieta ja pitää muistot vain omassa mielessään (Knuutila & Levola 2000).

8.5 Kieli

Suomen kielen unohtaneilla sotalapsilla kieli palasi eri vauhtia, verrattuna ruotsiin, jonka jokainen kertoi oppineensa muutamassa kuukaudessa. Eeva kertoi oppineensa suomen nopeasti, koska ei enää tarvinnut ruotsia, kun taas Olavi oli pitkään sekakielinen ennen kuin suomi vakiintui käyttökieleksi. Lapsi omaksui usein nopeasti myös suomen kielen, ja vanhemmat lapset pystyivät ylläpitämään molempia kieliä, jos yhteydenpito Ruotsiin säilyi (Knuutila & Levola 2000, 32). Anneli unohti opitun kielitaitonsa joka kesä, kun hän palasi Ruotsiin. Kuten Annelille, myös monelle muulle sotalapselle vuoden kohokohta oli päästä kesäksi takaisin Ruotsiin (Knuutila & Levola 2000, 32). Liisa ei enää Suomessa mennyt kouluun, joten hän opetteli suomen kielen muulla tavoin:

Kekseliäs nuori kun olin, opettelin suomenkieltä kuuntelemalla radioita, jopa säätiedotuksia. Ja kun Helsingissä oli katujen nimet ja kauppoissa tuotteiden nimet kahdella kielellä, ensin suomeksi ja sitten ruotsiksi, opettelin kieltä niistä. Muistin koulukirjani kertomuksen kuinka ruotsalainen poika matkusti Amerikkaan ja oppi sillä tavalla englannin kielen. Erityisesti kielestä minulle tulee mieleen säätiedotus: Alavilla mailla hallaa, joka oli mielestäni kauneinta mitä olin koskaan kuullut.

Vaikutuksensa oli myös sillä, minkälaista ruotsia puhui. Suomessa puhuttiin suomenruotsia, ja moni lapsi palasi Skånen alueelta, puhuen vahvaa Skånen murretta. Ennen kuin Kaarinan ääntäminen muuttui suomenruotsin mukaiseksi, puhui hän kyseisellä murteella. Suomessa pysytelleet lapset olivat usein uteliaita kuulemaan, miten Suomeen palannut sotalapsi puhuu tanskaa tai ruotsia (Kirves 2010, 113). Kaarina kirjoitti siihen liittyen:

Aluksi olin ohjelmanumero kutsuilla: Sano taas jotakin skånen murteella! Sitten naurettiin makeasti hassulle ääntämiselleni. Lopulta kieltäydyin, sillä nauraminen loukkasi minua.

Sopeutuminen takaisin Suomeen ei luultavasti ole ainakaan helpottunut, kun jatkuvana muistutuksena Ruotsista ovat muut lapset pyytäneet sanomaan jotain ruotsiksi. Ruotsista palannut lapsi on kateuden lisäksi ollut varmasti ihmetyksenkin aihe niiden lasten silmissä, jotka pysyivät koko sodan ajan Suomessa. Asenteet kielen oppimiseen olivat vaihtelevia. Anja kieltäytyi aluksi puhumasta kokonaan, vaikka naapurissa asui lapsia, jotka myös osasivat ruotsia. Antti kertoi oppineensa suomen kielen reilussa kuukaudessa, vaikka hän menikin ruotsinkieliseen kouluun. Erkillä sen sijaan suomi säilyi koko Ruotsissa vietetyn ajan:

Että se sitte mitä äiti jälkeen päin sano, että se oli semmosta ei ny ihan täysin, mutta melkein täysin kirjakieltä sitte mitä mä puhuin ensimmäisen vuoden kotona. Ku se oli se, en tiedä sitte, miks se oli muotoutunu siellä, just lukemisessa... Luin paljon siellä suomalaisia kirjoja, kaikki mitä sain käsiini. -- Ympäri Suomee oli siellä meitä niin ja Hämeen murre, tuota hämäläistä murretta ei kukaan muu puhunu niin se multaki jäi sitte. Naurua.

Kielen vaihtelun seuraukset ovat näkyvissä vielä tänäkin päivänä sotalasten elämässä. He kaikki kirjoittivat minulle hyvää ja selkeää tekstiä, mutta osa pahotteli kirjeen lopussa heikkoja kieliopillisia taitojaan tai ruotsin kielelle tyypillistä jäsentelyä. Vaikka suomen kieli on opittu uudelleen ja se on jäänyt käyttökieleksi, on aikoinaan omaksuttu ruotsi jäänyt kuitenkin taustalle vaikuttamaan, halusipa sitä tai ei. Osa myös kertoi ruotsin kielen olevan vahvempi. Toisilla kieli unohtui aikaa myöten Suomeen palaamisen jälkeen, kun taas osa on tietoisesti halunnut pitää kieltä yllä käyttämällä sitä ja olemalla yhteydessä Ruotsiin.

9 POHDINTA

Halusin selvittää tutkimuksellani suomalaisten sotalasten koulumuistoja Ruotsissa vuosina 1939—1945 sekä kotiinpaluun jälkeen Suomessa. Tutkimustehävän lopullista muotoa jouduin miettimään hetken jos toisenkin, jotta se olisi mahdollisimman täsmällinen ja selkeä. Haastetta asetteluun toi sotalasten eri aikaan tehdyt matkat Ruotsiin ja paluut Suomeen. Vaikka tutkin sotavuosia kokonaisuutena, toisen maailmansodan muodostaessa tutkimukseni ajallisen kontekstin, lähtivät kaikki tutkimushenkilöni Ruotsiin jatkosodan aikana, ja osa uudelleen vielä sodan jälkeenkin. Kukaan heistä ei siis lähtenyt sotalapseksi talvisodan aikana. Lastensiirot Ruotsiin voidaan jakaa kahteen isoon vaiheeseen. Ensimmäinen vaihe ajoittui vuosiin 1941—1942 ja toinen vaihe vuosiin 1944—1945. (Räsänen 1988, 38.) Kolme kymmenestä tutkimushenkilöstäni siirtyi Ruotsiin ensimmäisen vaiheen aikana, vuonna 1942, mutta heistä kaksi teki vielä toisen matkan vuonna 1944. Toisen vaiheen aikana Ruotsiin lähti kahdeksan tutkimushenkilöstäni. Erkki on lähtenyt näiden ajoitettujen vaiheiden välillä, vuonna 1943. Tämän lisäksi Suomeen paluussa on hajontaa, esimerkiksi Eeva on palannut takaisin syksyllä 1944, jolloin Lapin sota on ollut vielä sotimatta. Suurimmaksi osaksi on palattu vuonna 1946. Muotoilin toisen pääkysymyksen käsittämään koulunkäyntiä Suomessa kotiinpaluun jälkeen, en rauhan tultua, koska näin ei siis kaikkien kohdalla ollut.

Muistitieto- ja elämäkertatutkimus palvelivat hyvin ja tarkoituksenmukaisina metodeina tutkimustani. Vaikka tutkimus paikantuu kasvatustieteen kentälle, on kulttuurihistoriallinen näkökulma ollut vahvasti mukana ja tuonut oman lisänsä. Kaikki tutkimukseni osanottajat, joita en valitettavasti voinut mahduttaa aineistooni, rikastuttivat tietämystäni aiheesta. Olen lukenut kaikki saamani kirjoitelmat. Jokaisella sotalapsella on oma ainutkertainen tarinansa kerrottavanaan sotalapsena olosta, ja muistelun ja elämäntarinoiden kautta ne tulivat näkyviksi. Yksittäisten muistelijoiden kertomukset voidaan sitoa julkiseen historiaan, koska tarkastelun kohteena ovat myös muut ihmiset, joita kyseinen tapahtuma on kos-

kettanut (Ukkonen 2002, 21). Vaikka muistitietoa kritisoidaan sen luotettavuudesta, sain tietoni ensi käden lähteiltä eli henkilöiltä, jotka ovat tässä asiassa asiantuntijoita. Samankaltaista moniäänisyyttä ei arkistoista tavoita. Sekä haastattelut että kirjoitelmat sopivat aineistoksi erinomaisesti. Kirjoitelmissa osallistujat olivat ehdineet enemmän reflektoida ja miettiä, mitä haluavat sanoa, mutta myös haastatteluissa haastateltavat olivat nähneet kysymykset jo ennalta ja saaneet aikaa pohtia vastauksiaan. Luonnollisesti haastatteluissa on ollut minun ja haastateltavan vuorovaikutus, ja olen päässyt esittämään tarkentavia lisäksymyksiä, jos olen kokenut siihen tarvetta.

Metodien lisäksi tutkimukseni luotettavuutta voi pohtia aineiston otoksen kannalta. Tutkimushenkilöitä on kymmenen, joten aikomukseni ei ole muodostaa laajempaa yleistystä aiheesta. Tutkimuksen tarkoitus on antaa sotalapsille ja heidän muistoilleen ääni. Lisäksi tutkimushenkilöideni muistot Ruotsista olivat pääasiassa positiivisia, joten tutkimukseni ulkopuolelle rajautuivat selvästi negatiiviset kokemukset, joita myös mahtuu sotalasten suureen joukkoon. Tiedostin, että hyvistä ja onnellisista muistoista on helpompi lähteä kertomaan tuntemattomalle tutkijalle kuin ikävistä muistoista, joiden prosessointi saattaa edelleen olla kesken. Olin kuitenkin varautunut kuulemaan ikäviäkin muistoja. Tässä tutkimuksessa Ruotsi koettiin hyvänä paikka olla ja elää. Samanlaiset olivat tulokset evakkolasten kohdalla kandidaatintutkimuksessani. Mieluummin lähdettiin evakkoon Ruotsiin kuin Pohjanmaalle, koska Ruotsi nähtiin vauraana maana (Soudunsaari 2012.) Monelle tutkimushenkilölle Ruotsin kasvattiperhe oli muodostunut ainoaksi oikeaksi perheeksi, ja lähdön hetki Suomeen oli vaikea (Knuutila & Levola 2000, 29).

Tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina, koska saatu tieto on peräisin ihmisiltä, jotka ovat olleet sotalapsina Ruotsissa, ja käyneet ruotsalaista koulua. He ovat myös kaikki palanneet takaisin Suomeen käymään koulua, pois lukien Liisa, joka ehti käydä kaikki koulut Ruotsissa. Tutkimushenkilöt ovat olleet kouluikäisiä, joten heidän voi olettaa muistavan asioita, toisin kuin aivan pienten lasten. Lapsen omaelämäkerrallisen muistin katsotaan alkavan kehittyä neljän

ikävuoden jälkeen (Korkiakangas 1996, 32). Kun on kyse muistitiedosta, on selvää, että esimerkiksi yksityiskohdissa voi olla ”väärin muistamista” tai tarkat yksityiskohdat ovat haihtuneet mielestä. Muistitietotutkimuksessa heitot tarkoissa yksityiskohdissa eivät ole niinkään merkityksellisiä kokonaiskuvan kannalta, koska korostus on subjektiivisuudessa. (Portelli 2006, 56). Sotalasten konstruoimat elämäntarinat siinä muodossa kuin he ne minulle kertoivat, ovat heille totta. Tutkimustulosten ei ole tarkoitus olla virallista historiankirjoitusta. Yleisesti ottaen muistelu tuntui sujuvan vaivattomasti ja se eteni johdonmukaisesti. Vaikka pientä epäröintiä tai tapahtumien pohtimista esiintyikin joissain kohdin, oltiin muistoista joka tapauksessa varmoja. Kaiken kaikkiaan tutkimushenkilöt joutuivat hyvin vähän pinnistelemään muistelemisessa ja ristiriitaisuuksia esiintyi vähän. Avuksi varmasti oli, että ennen varsinaista haastattelua osallistujat pääsivät kertaamaan ja jäsentelemään aihetta ennalta lähetettyjen kysymysten avulla.

Tutkimusprosessi lähti etenemään kandidaatintutkielmastani, jossa tutkin evakolasten koulumuistoja (Soudunsaari 2012). Olen myös opiskellut historian pitkän sivuaineen, johon kuului kaksi seminaarityötä. Ensimmäinen niistä käsitteli lastensiirtoja Ruotsiin ja toinen toimi harjoitustyönä tätä tutkielmaa varten. Siihen haastattelin yhtä sotalasta hänen koulumuistoistaan Ruotsissa sekä kotiin palaamisen jälkeen Suomessa. Harjoitushaastattelusta oli suuri hyöty haastattelukysymyksiä laatiessani. Joten ennen tämän tutkimuksen aloittamista aiempaa taustatietoa aiheesta löytyi. Näin ollen tiedostin, että minulla oli ennakkokäsityksiä jo valmiiksi ennen aineiston keräämistä. Pysin kuitenkin lähestymään aihetta avoimin mielin.

Osallistujia hain ensin paikallislehden ilmoituksella, jonka kautta sain jonkin verran yhteydenottoja. Ilmoitus Sotalapsi-lehdessä (Liite 1) ja heidän internetsivuiltaan sai sen sijaan monet sotalapset ympäri Suomen ottamaan yhteyttä. Oikean foorumin löytäminen oli tärkeää, koska tutkimusryhmä on sen verran kohdenettu (ks. Hänninen 2010, 164). Ideaalitulanteessa olisin voinut haastatella kasvotusten tai puhelimitse kaikki osallistujat, mutta rahallisten ja ajallisten resurs-

sien vuoksi päädyin pyytämään myös kirjoitelmia. Koin sekä haastattelut että kirjoitelmat toisiaan täydentäviksi ja hyvin sopiviksi aineistoiksi. Moni myös mielellään jaksoi nähdä kirjoittamisen vaivan. Aineistoksi valitsin kymmenen elämäntarinaa lähes kolmenkymmenen tuotoksen joukosta. Valinnan jouduin tekemään, koska aineisto olisi muutoin ollut liian iso pro gradu -tutkimukseen. Koska tein tutkijana rajaamista ja valitsin käytettävän materiaalin, olen vaikuttanut tutkimustuloksiin. Pyrin valitsemaan aineistoksi mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tarinoita, joissa on sekä yhtenäisiä että eroavia teemoja.

Analyysin aloitin teemojen kautta. Tuntui luontevalta lähteä selvittämään pääteemojen ja niitä määrittävien alateemojen kautta, mitä Ruotsin ja Suomen koulunkäynnistä muistetaan, sekä kuinka tarkasti. En ollut valinnut teemoja etukäteen, vaan useiden lukukertojen jälkeen huomasin tiettyjen teemojen toistuvan. Pääteemat ovat opiskelu, opettaja, sosiaaliset suhteet ja kieli, kahden viimeisen vaikuttaessa yleisesti kaikkeen. Tarkastelu teemojen kautta, sekä jako Ruotsin ja Suomen välille rytmittää tutkimuksen etenemistä johdonmukaisesti ja kronologisesti. Maiden välisen jaottelun olisi voinut myös jättää tekemättä ja keskittyä tarkastelemaan muistoja yleisesti, mutta koin tämän valinnan selkeyttävänä elementtinä. Hakiessani teoriaa tutkimustulosteni tueksi törmäsin ongelmaan, että kansainvälistä tutkimusta aiheesta ei juuri löydy. Aihetta on lähinnä tutkittu Suomessa ja Ruotsissa. Se on tosin ymmärrettävää, koska suomalaiset sotilapset ovat maantieteellisesti ja ajallisesti rajattu ilmiö, eikä se näin ollen välttämättä herätä kiinnostusta tutkia aihetta muualla. Kyseessä on elämäkertatutkimus, mutta yhtä hyvin se olisi voinut olla narratiivinen. Nytkin viitteitä on myös siltä kentältä. Elämäkertatutkimus tuntui lopulta sopivammalta, koska tuotettu materiaali on elämäkerrallista. Aineisto koostuu elämäntarinoista, jotka linkittyvät yhteiskunnallisesti laajempaan kontekstiin.

Noudatin tutkimuksessani hyvää tieteellistä käytäntöä eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä (Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet). Osallistujat löytyivät avoimen ilmoituksen kautta, ja heillä oli mahdollisuus peräännyä tutkimuksesta

koska tahansa. Osallistuminen oli täysin vapaaehtoisuuteen pohjautuvaa ja näin jokainen sai itse arvioida omat voimavaransa tutkimukseen osallistumiseen. Pyrin tekemään ilmoituksestani mahdollisimman selkeän ja informatiivisen, ja lisäksi kerroin vielä puhelimesta tai sähköpostilla, mistä on kysymys. Tuloksia kirjatessa olen pitänyt koko ajan merkittynä, kuka on sanonut mitäkin, ettei sekaannuksia pääse syntymään. Anonymiteetin suojaan muutetuilla nimillä. Tutkimukseni ei rakennu niin, että kertoisin jokaisen tutkimushenkilön henkilökohtaisen tarinan kokonaisuudessaan, vaan olen lihottanut jokaista lisäämällä niiden ympärille kertojien muistoja.

Narratiivista tutkimusta perustellaan usein sen eettisellä laadulla. Tutkimus kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa mahdollisuuden itseilmaisuuksiin kohteiden omalla äänellä. Oman tarinan kertominen voi tuntua palkitsevalta, sekä samalla myös terapeuttiselta. Mutta myös eettisiä ongelmia löytyy. Haastattelututkimukseen on saatava luonnollisesti informantin suostumus. Haastateltavat saattavat silti yllättyä haastattelutilanteesta siitä, miten tarinan kertominen voi viedä mennessään ja saada haastateltavat paljastamaan asioita, mitä he eivät olleet suunnitelleet kertovansa. (Hänninen 2010, 174.) Tämän saman näen pätevän myös elämäkerrallisessa tutkimuksessa. Siksi onkin tärkeää informoida haastateltavia riittävästi, jotta he saavat kaiken tarvitsemansa ja ansaitsemansa tiedon tutkimuksen tavoitteista (Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto). Kaikkien osallistujien kanssa keskustelimme hyvässä hengessä, ja moni oli ilahtunut siitä, että tutkin tätä aihetta ja näkivät tutkimukselle tarvetta. Kaiken kaikkiaan pyrin antamaan todenmukaisen ja rehellisen kuvan kymmenen elämäntarinan kautta. Tutkijana olen tehnyt tulkintaa, mutta samalla pyrkinyt siihen, etten ylitulkitse tai näe aineistossa jotain, mitä siellä ei ole.

Suomen ja Ruotsin välillä tuntui olevan selkeä vastakkainasettelu. Ruotsi oli yltäkylläisyyden maa, joka koettiin paratiisina. Sokerissa ja kermassa ei säästely, leluja riitti ja päälle puettiin uudet ja hienot vaatteet. Sotalapsesta tuli perheen silmäterä, varsinkin jos perheessä ei ollut muita lapsia. Tällöin myös lähtö Suomeen oli entistä vaikeampi, koska kasvattivanhemmat halusivat monesti

adoptoida lapsen, jotta hänen ei tarvitsisi palata kurjiin oloihin. (Knuutila & Levola 2000, 25.) Suomi puolestaan nähtiin köyhänä maana, jossa oli puutetta kaikesta. Oli tavallista, että iso perhe asui ahtaasti yhdessä huoneessa, eikä omaa tilaa saati huonetta ollut niin kuin Ruotsissa. (Knuutila & Levola 2000, 31; Räsänen 1988, 41, 43.) Tunteita ja hellyyttä ei osoitettu samalla tavalla. Ruotsista Suomeen palannut lapsi nähtiin helposti pilalle hemmoteltuna, ja hänet oli totuttava takaisin ankaraan kuriin (Kirves 2010, 110—111). Tästä huolimatta myös paluuta kotiin oman perheen luo odotettiin. Kuten Erkkikin totesi, ei sillä köyhyydellä ollut väliä, kunhan vain kotiin pääsi. Vastakkainasettelu maiden välille oli helppo muodostaa, koska Ruotsia sotatoimet eivät koskettaneet ja se pystyi valtiona toimimaan normaalisti, toisin kuin Suomi, jota odottivat sodan jälkeen mittavat jälleenrakennustyöt. Jälleenrakennusaika piti vanhemmat kiireisinä, eikä aikaa lapsille ollut välttämättä yhtä paljon kuin ennen (Emt. 2010, 111).

Koulun aloittaessaan jokainen ruotsalaisperheessä elänyt sotalapsi osasi vähintään auttavasti ruotsia. Myös Erkki, joka asui muiden suomalaislasten kanssa lastenkodissa, oppi kielen ensimmäisinä koulukuukausinaan. Ruotsinkielen taito oli välttämätön, jotta pystyi muodostamaan sosiaalisia suhteita ja pärjäämään arjen askareissa. Samalla sosiaaliset suhteet eli esimerkiksi uudet koulukaverit edistivät kielen oppimista. Kaarina kertoi olleensa ylpeä siitä, että osaa ruotsia. Olavi kirjoitti, että häntä ei erottanut edes puhetyylistä, että hän olisi jotenkin vieras. Kaikki tutkimushenkilöt muistavat melko tarkasti, kuinka pian he oppivat ruotsin kielen, usein suomen kielen kustannuksella. Ruotsin kielen oppimisen kesto oli kaikilla lähes sama, muutama kuukausi.

Koulussa luotiin kaverisuhteita, eikä kukaan tutkimushenkilöistä maininnut, että lapset olisivat tehneet sen suurempaa eroa ruotsalaiseen koulukaveriin kuin suomalaiseen. Ainoastaan Olavi mainitsi, että häntä joskus nimiteltiin *ryssäksi*. Muita sotalapsia saattoi olla samassa koulussa tai asua samalla alueella, mutta heidän kanssa tutkimushenkilöni eivät juuri viettäneet aikaa. Ajan kuluessa sotalapset alkoivat keskenäänkin puhua ruotsia, koska suomen kieli oli unohtunut.

Tutkimushenkilöt kertoivat olleensa tasa-arvoisessa asemassa muiden oppilaiden kanssa tai sitten opettajan suosikkeja. Koko luokan suosikiksi saattoi päästä, jos oli esimerkiksi pieni ja laiha, niin kuin esimerkiksi Maija oli. Pienikokoinen tyttö herätti helposti sympatiaa muissa, koska Ruotsissa nälkää ei tarvinnut nähdä. Tytöistä näytti tulleen helpommin suosikkeja kuin pojista. Ruotsalaisopettajat olivat ymmärtäväisempiä suomalaislapsia kohtaan, joiden ruotsin kielen taito ei välttämättä ollut aluksi kovin hyvä, verrattuna Suomen opettajien asenteisiin kotiinpaluun jälkeen. Luultavasti tähän vaikutti se, että ruotsalaiset itse olivat avuntarjoajia ja halusivat suomalaislapset heidän luokseen.

Muistot suomalaisopettajista olivat negatiivisempia, vaikka olihan joukossa myös erittäin hyviä ja asiansa osaaviakin opettajia, jotka halusivat vilpittömästi auttaa sotalapsia selviytymään. Huonompia opettajia kohtaan tunnettiin muun muassa pelkoa, vihaa ja hämmennystä. Sotalapsi saattoi vain hämmästellä, tekeekö hän jotain väärin, kun opettajan käytös on niin epäoikeudenmukaista. Opettaja saattoi esimerkiksi haluta nolata sotalapsen muiden oppilaiden edessä laittamalla luokan laulamaan isänmaallisia lauluja tai huomauttelemalla käsilasta, joka oli Ruotsissa opittu ja erosi Suomen vastaavasta. Johtuivatko tilanteet mahdollisesti opettajan omasta epävarmuudesta ja ruotsin kielen taitamattomuudesta? Sodan jälkeen opettajiksi palasivat myös rintamalla sotineet miehet, joille oli sotavuosina iskostunut armeijan kuri, jota oli nyt helppo soveltaa koulumaailmaan. Monen miesopettajan hermot saattoivat olla riekaleina juoksuhaudoissa vietetyistä vuosista ja rintamalla käydyistä kovista taisteluista. Opettajat olisivat selvästi tarvinneet jonkinlaista koulutusta siihen, miten kohdatta lapsi, joka on unohtanut äidinkieltensä ja mahdollisesti kokonaan juurensa.

Tutkimushenkilöt muistelivat tapahtumia pääasiassa minä-muodossa kertoen omista muistoistaan, ja mahdollisesti sisaruksistaan tai muista sotalapsista. Yhteisöllistä muistia, eli kerrontaa me-muodossa oli melko vähän (Makkonen 2006, 247). Tässä tapauksessa yhteisön muodostavat sotalapset. Yhteisöllisyys näkyi lähinnä matkantekoon liittyvässä muistelussa, kun kerrottiin laiva- ja junamatkoista Ruotsin puolelle ja takaisin. Makkonen (2006, 248) jatkaa, että

muistelu itsessään on yksilöllistä, mutta muistojen kerronta, välittäminen, ylläpitäminen ja unohtaminen ovat yhteisöllisesti säädeltyjä. Huomasin, että tutkimushenkilöt eivät puhuneet sodista nimillä nykytietämyksen valossa, vaan ilmaisivat ajanjaksoa joko vuodenaikoina kuten ”loppukesällä”, sitoivat sen kouluun ”vähän ennen koulun alkua” tai sitten he puhuivat kuukausista ”helmi-maaliskuun vaihteessa”, ”marraskuussa 1943” tai tarkoilla päivämäärillä. Myös Paksuniemi (2013, 15) on saanut samanlaisia tuloksia. Hän toteaa, että lapset eivät tieneet, mikä sota oli menossa tai mikä vuosi kyseessä, koska sota-aika oli monta vuotta jatkuneen sekasorron ja epävakaa elämäntilanteen aikaa.

Edelleen nykypäivänä opettajat kohtaavat sotavuosiin rinnastettavia tilanteita, kun maahanmuutto ja pakolaisuus lisääntyvät maailmassa. Vuonna 2011 EU-alueelle tuli 302 445 turvapaikanhakijaa, joista neljännes oli lapsia. Tästä osuudesta 4 % oli yksintulleita lapsia (alle 18-vuotiaita). Suomeen heitä saapui vuoden 2012 marraskuun loppuun mennessä 150. (Heikkilä 2013, 1.) Tänä päivänä syyt, joiden vuoksi lapset joutuvat jättämään kotimaansa ovat esimerkiksi sota, vainot, omaisen kuolema ja väkivaltaisuuDET. Lapsi ei kuitenkaan aina ymmärrä, miksi hänen pitää lähteä kotoaan ja muuttaa uuteen vieraaseen maahan, jossa mikään ei ole tuttua. (Eriksson 2013, 3—4.) Tilanne ei eroa kovinkaan paljoa vuosien 1939—1945 tapahtumista. Silloin lapselle saattoi tulla täytenä yllätyksenä matka Ruotsiin, kun lapsi vietiin nukkuvana junaan ja hän heräsi sieltä yksin ilman perheenjäseniään (Kirves 2010, 99).

Eriksson (2013, 3) toteaa, että lapsi yhdistää odotuksensa uudesta elämästä uudessa maassa aikaisempiin kokemuksiinsa. Odotukset yhdistyvät toiveeseen aloittaa uusi elämä puhtaalta pöydältä. Tämän vuoksi opettajilla onkin mielestäni tärkeä rooli tukea ja auttaa lasta kotoutumaan parhaansa mukaan uuteen kotimaahansa. Koulussa ollaan iso osa päivästä, ja oppimisen lisäksi siellä luodaan sosiaalisia suhteita ja hankitaan kavereita. Koulussa lapsi pääsee kiinnittymään yhteiskuntaan ja oppii sen säännöt, normit ja toimintatavat. Koulun rutiinit luovat turvallisen ympäristön harjoitella näitä taitoja. Lapsesta tulee itsenäinen ja aktiivinen uuden kotimaansa kansalainen. Lisäksi koulu toimii tukena

lapselle, jolla saattaa olla hyvinkin traumaattisia muistoja menneisyydestä, mutta samalla huoli tulevaisuudesta. (de Wal Pastoor 2013, 32—33.)

Viimeisessä haastattelukysymyksessä kysyin, millaisia vaikutuksia sotalapset näkevät tällä kaikella olleen jälkikäteen ajateltuna. Moni oli alkanut aikuisiällä pohtia mahdollisia vaikutuksia. Kaikki tutkimushenkilöt mainitsivat jotain positiivista ja yli puolet kertoi, että Ruotsissa vietetyllä ajalla on ollut hyvä vaikutus. Esimerkiksi Liisa kertoi, että se oli hänelle onnenpotku ja upea juttu: ”Ruotsi teki minusta sen mikä olen”. Hänen perheensä traditiot ovat ruotsalaisia. Olavi kirjoitti kiitollisuudestaan kasvattiperhettä kohtaan. Hän sai osakseen rakkautta ja huolenpitoa. Muina hyvinä puolina mainittiin kielitaito, joka auttoi myöhemmin myös työelämässä. Muita vieraita kieliä oli helpompi oppia tai ruotsi saattoi olla työkielenä. Erkki kertoi, että Ruotsissa olo auttoi varmasti myös sopeutumaan paremmin ulkomailla työskentelyyn.

Negatiivisempiakin vaikutuksia sotalapsi-ajalta löytyi. Kasvattiperheen äidillä oli vaikutuksensa myöhemmin puhjenneeseen masennukseen. Tutkimushenkilöni oli osannut yhdistää nämä kaksi asiaa toisiinsa vasta aikuisiällä, kun hän oli alkanut pohtia masennuksensa syitä. Kotiinpaluun jälkeen myös perhesuhteissa oli saattanut tapahtua muutoksia. Kaarina kirjoitti, että isä ei koskaan tullut tutuksi, koska kuoli pitkän sairastelun jälkeen Kaarinan ollessa vielä lapsi. Lisäksi suhde äitiin ei koskaan tullut luontevaksi (ks. Knuutila & Levola 2000, 33). Syyksi Kaarina mainitsee puhumattomuuden. Keskusteluapua olisi tarvittu, mutta sitä ei vielä 1940-luvulla ollut tarjolla.

Kaarina kirjoitti myös, mitä hän ajattelee lapsuuden kokemusten hänelle opettaneen. Hän uskoo, että elämässä kaikki on väliaikaista, ja on todennäköistä, että jokainen ihmissuhde katkeaa ennemmin tai myöhemmin. Kaarina kuitenkin lisäsi, että hänellä on paljon hyviä ystäviä, joilta hän saa apua ja tukea. Siitä huolimatta pohjimmainen ajatus on, että hänen on selvitävä yksin ja luotava oma maailmansa. Samalla Kaarina ajattelee, että tämä asenne on auttanut häntä selviytymään elämän vaikeuksista. Tapahtumien reflektointi ja oman elämänhal-

linnan pohdinta on ollut tärkeää, ja se on auttanut ymmärtämään omia toimintatapoja ja ajatusmaailmaa (ks. Korkiakangas 1996, 37). Anneli kertoi, että hän elää tapahtumat aina uudelleen, kun joku lapsenlapsista täyttää kolme vuotta ja siitä ylöspäin. Anneli oli 3½-vuotias lähtiessään Ruotsiin. Samalla hänen käsitksensä ovat vahvistuneet siitä, että hän ei ikinä voisi lähettää omaa lastaan pois. Tai, jos hän ei voisi lapsestaan huolehtia, ja lapsi olisi sijoitettuna hyvään perheeseen, niin silloin olisi tehtävä päätös, että luopuu lapsestaan. Sotalapsuuden vaikutukset voivat olla myös ristiriitaisia. Monen sotalapsen sydän jäi Ruotsiin, vaikka Suomeen palattiinkin (Knuutila & Levola 2000, 32). Liisa totesi kirjoitelmansa loppuun: ”Järki sanoo, että olen suomalainen, mutta sydämeni sykkii Ruotsille.”

Yhteydenpidon jatkumisesta Ruotsiin kertoi usea tutkimushenkilö. Monet seuraavat kesät vietettiin Ruotsissa ja muutoin oltiin kirjeenvaihdossa tai läheteltiin kortteja. Anja kertoi, että hänellä yhteydenpito on jatkunut näihin päiviin saakka jälkipolven kanssa. Osalla yhteydenpito katkesi aikaa myöten, tai siinä vaiheessa, kun kasvattivanhemmat nukkuivat pois (ks. Räsänen 1988, 41). Yhteydenpidon hiipuminen on ollut tavallista aikuisuuden ja oman perheen perustamisen kynnyksellä (Knuutila & Levola 2000, 33). Kaarina kertoi, että yhteydenpito kasvattiperheen kanssa väheni, koska heidän maailmansa olivat lopulta niin erilaiset, kasvattiperheen asuessa maaseudulla ja Kaarinan kaupungissa.

Vaikutukset ovat kaiken kaikkiaan olleet merkittäviä. Tässä tutkimuksessa vaikutukset myöhempään elämään kallistuivat enemmän positiivisten merkitysten puolelle. Aiemmissä tutkimuksissa on saatu eriäviä tuloksia. Esimerkiksi Kavén (2004, 2011) on tutkinut lastensiirtoja melko kriittisesti politiikan näkökulmasta. Liikkanen (1995) korostaa tutkimuksessaan lastensiirtojen traumaattisuutta, ja on sitä mieltä, että ne olisi pitänyt jättää kokonaan tekemättä. Räsänen (1988) on puolestaan saanut aivan päinvastaisia tuloksia. Hänen mukaansa sotalapset ovat selviytyneet varsin hyvin elämässään kaikista muutoksista ja separaatiokokemuksista huolimatta. Näyttää siltä, että aiheesta on vaikeaa antaa yhtä tyh-

jentävää selitystä, ja sen takia myös uudet tutkimukset ovat tervetulleita kentälle.

Onneksi ilmapiiri maassamme on muuttunut, ja tapahtumista voidaan vihdoin puhua ääneen. Aikanaan aihe oli arka ja se sysättiin syrjään. Jälkihoitoa sotilapsille ei koskaan järjestetty. (Knuutila & Levola 2000, 33.) Sotalapset ovat itse aktiivisia ja perustaneet ympäri Suomea jäsenyhdistyksiä, joissa voivat kertoa ja muistella yhdessä tapahtumia. Lisäksi heillä on oma Sotalapsi – Krigsbarn -lehti. Yhteinen muistelu muokkaa myös omaa tarinaa, joka rakentuu jatkuvasti uudelleen. Lisäksi yhteistoiminnalla on terapeuttinen ulottuvuus. Tärkeää on saada puhua ja tulla kuulluksi. (Kavén 2011, 178—179, 182.) Moni sotalapsi kertoikin minulle puhelimesta, kuinka antoisia heidän yhteiset muistelunsa ovat: siellä itketään ja nauretaan yhdessä. 70 vuotta myöhemmin näitä kokemuksia on ehtinyt reflektoida ja muokata uudelleen mielessään, ja se jatkuu varmasti edelleen.

Haluan kiittää kaikkia osallistujia, ja erityisesti tarjotusta avusta lähettää minulle erilaista materiaalia aiheeseen liittyen. Kokonaisuudessaan kertynyt aineisto tarjoaa mahdollisuuden jatkotutkimukselle. Liki kolmenkymmenen henkilön otos antaisi jo laajemman kuvan ja ymmärryksen koulunkäynnistä ja siihen liittyvistä muistoista. Luokittelua ja analyysia voisi viedä vielä pitemmälle. Kirjoitelmissa ja haastatteluissa käsiteltiin myös muita teemoja, kuten kasvattiperhettä ja kieltä, joten niistä voisi ammentaa enemmän. Suomeen paluun näkökulmaa voisi tutkia vielä lisää. Millainen oli paluu kotiin takaisin omaan biologiseen perheeseen, vai oliko paluu lastenkotiin tai joidenkin sukulaisten luo?

LÄHTEET

Bertaux, D. 1981a. Introduction. Teoksessa Daniel Bertaux (toim.) *Biography and Society*. Kalifornia: SAGE, 5—15.

Bruner, J. 1987. Life as Narrative. Teoksessa Arien Mack (toim.) *Social Research. An international quarterly of the social sciences*. New York: Graduate Faculty of Political and Social Science of the New School for Social Research, 11—32.

Clausen, J. A. 1998. Life Reviews and Life Stories. Teoksessa Janet Z. Giele & Glen H. Elder Jr. (toim.) *Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches*. Kalifornia: SAGE, Inc, 189—212.

Dodd, L. 2009. 'Partez Partez', Again And Again: The Efficacy of Evacuation as a Means of Protecting Children from Bombing in France 1939-45. Julkaisussa *Children in War: The International Journal of Evacuee and War Child Studies*. 1 (6). Peterborough: DSM Technical Publications, 7-20. Saatavilla [www-muodossa: http://crin.org/docs/children_in_war.pdf](http://www.muodossa: http://crin.org/docs/children_in_war.pdf) (luettu 17.2.2014).

Erben, M. 1998. Biography and Research Method. Teoksessa Michael Erben (toim.) *Biography and Education: A Reader*. Lontoo: Falmer Press, 4—17.

Eriksson, R. 2013. Ensamt barn på flykt I Sverige. Julkaisussa Elli Heikkilä & Ismo Söderling (toim.) *Siirtolaisuus – Migration. Yksintulleet pakolaislapset. Unaccompanied refugee minors*. Turku: Siirtolaisinstituutti, 3—11. Saatavilla [www-muodossa: http://www.migrationinstitute.fi/art/pdf/SM_1_2013_Supplement.pdf](http://www.muodossa: http://www.migrationinstitute.fi/art/pdf/SM_1_2013_Supplement.pdf) (luettu 19.2.2014).

Eriksson-Stjernberg, I. 1996. Mitä lapsena koetusta sodasta aikuisena mielessä? – suomalaisten sotakokemuksia sarajevolaistytön kokemuksiin peilaten. Teoksessa Aura Korppi-Tommola (toim.) Sotalapset. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto, 20—45.

Fingerroos, O. & Haanpää, R. 2006. Muistitietotutkimuksen ydinkysymyksiä. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 25—48.

Giele & Elder Jr. 1998. Strategies for Analysis. Introduction. Teoksessa Janet Z. Giele & Glen H. Elder Jr. (toim.) Methods of Life Course Research. Qualitative and Quantitative Approaches. Kalifornia: SAGE, Inc, 183—187.

Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Lontoo: Routledge, 113—135.

Heikkilä, E. 2013. Yksintulleet pakolaislapset erityismuuttajaryhmänä. Julkaisussa Elli Heikkilä & Ismo Söderling (toim.) Siirtolaisuus – Migration. Yksintulleet pakolaislapset. Unaccompanied refugee minors. Turku: Siirtolaisinstituutti, 1—2. Saatavilla www-muodossa:
http://www.migrationinstitute.fi/art/pdf/SM_1_2013_Supplement.pdf
 (luettu 19.2.2014).

Heikkinen, H. L. T. 2010. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 143—159.

Huotelin, H. 1992. Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Johanna Ruusuvoori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189—222.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, V. 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 160—178.

Kaila, T. 1950. Lapin sota. Helsinki: WSOY.

Kalela, J. 2006. Muistitiedon näkökulma historiaan. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 67—92.

Kallioniemi, J. 1990. Suursodan loppunäytös pohjoisessa. Lapin sota 1944-1945. Raisio: Teospiste Oy.

Katainen, E. 2011. Aistivammaislaitoksista erityisopetukseen. Teoksessa Anja Heikkinen ja Pirkko Leino-Kaukiainen (toim.) Valistus ja koulunpenkki. Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 386—388.

Kavén, P. 2004. 70.000 pientä kohtaloa. Otalampi: Sahlgrenin kustannusliike.

Kavén, P. 2011. Sotalapset. Toiveet ja todellisuus. Helsinki: Minerva Kustannus.

Kirves, J. 2010. Sotalasten siirretty lapsuus. Teoksessa Sari Näre, Jenni Kirves & Juha Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Helsinki: WSOY, 90—121.

Knuutila, J. & Levola, K. 2000. Sotalapsi ei unohda. Helsinki: Tammi.

Kohli, M. 1981. Biography: Account, Text, Method. Teoksessa Daniel Bertaux (toim.) Biography and Society. The Life History Approach in the Social Sciences. Kalifornia: SAGE, 61—75.

Korkiakangas, P. 1996. Muistoista rakentuva lapsuus. Agraarinen perintö lapsuuden työnteon ja leikkien muistelussa. Helsinki: Kansatieteellinen arkisto 42. Suomen muinaismuistoyhdistys.

Kortelainen, K. 2008. Penttilän sahayhteisö ja työläisyys. Muistitietotutkimus. Helsinki: Suomen kirjallisuuden seura.

Koskimaa, M. 2013. Suomen kohtalon ratkaisut. Talvisota ja jatkosota 1939—1944. Jyväskylä: Docendo Oy.

Laine, A. 2003. Suomi sodassa. Teoksessa Seppo Zetterberg (toim.) Suomen historian pikkujättäläinen. Helsinki: WSOY, 693—727.

Laki oppivelvollisuudesta 101/1921.

Liikkanen (Edwardsen), A. 1995. Lappu kaulassa (Sotalapset). 70 000 suomalaista sotalasta 1939—1946. Helsingborg: InterTerras.

Lumme-Sandt, K. 2005. Vanhan ihmisen kohtaaminen haastattelutilanteessa. Teoksessa Johanna Ruusuvuori & Liisa Tiittula (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 125—144.

Makkonen, E. 2006. Instituution suullinen historia. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 245—270.

Mazzarella, M.1997. Oman elämän kirjoittamisesta — ja muiden. Teoksessa Katarina Eskola & Eeva Peltonen (toim.) Aina uusi muisto. Tutkimusyksikön julkaisuja 54. Jyväskylän yliopisto. Saarijärvi: Gummerus, 25—36.

Nurmi, V. 1989. Kansakoulusta peruskouluun. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.

Näre, S. & Kirves, J. 2010. Lapsuus sodan keskellä. Teoksessa Sari Näre, Jenni Kirves & Juha Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Helsinki: WSOY, 12—30.

Oksanen, A. 2010. Evakkolasten kadotettu koti. Teoksessa Sari Näre, Jenni Kirves & Juha Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Helsinki: WSOY, 62—89.

Paksuniemi, M. 2014. Vahvoiksi kasvaneet. Lapin lapset sodan jaloissa. Turku: Siirtolaisinstituutti. Tutkimuksia A45.

Parson, M. 2008. A war child: A History of Children Caught in Conflict. UK: The History Press Ltd.

Peltonen, U-M. 2003. Muistin paikat. Vuoden 1918 sisällissodan muistamisesta ja unohtamisesta. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura.

Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration. Teoksessa J. Amos Hatch & Richard Wisniewski (toim.) Life History and Narrative. Lontoo: Routledge, 5—23.

Portelli, A. 2006. Mikä tekee muistitietotutkimuksesta erityisen? Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.)

Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 49—64.

Pukkila, H. 2008. Kotirintaman lapset. Helsinki: Tammi.

Raunio, A. 2005. Saksan asema Suomea kohtaan muuttui pian talvisodan jälkeen. Teoksessa A. Raunio ja Juri Kilin (toim.) Itsenäisyyden puolustajat. Sodan taisteluja 2. Jatkosota. Espoo: Weilin + Göös, 10.

Raunio, A. 2005. Suomen valtiojohto hyväksyi sotilasneuvottelujen mukaiset hyökkäysvalmistelut. Teoksessa A. Raunio ja Juri Kilin (toim.) Itsenäisyyden puolustajat. Sodan taisteluja 2. Jatkosota. Espoo: Weilin + Göös, 19.

Raunio, A. 2005. Asemasodan alettu aloitettiin Suomen kenttäarmeijan osien kotiuttaminen. Teoksessa A. Raunio ja Juri Kilin (toim.) Itsenäisyyden puolustajat. Sodan taisteluja 2. Jatkosota. Espoo: Weilin + Göös, 209.

Raunio, A. 2005. Sodan ajan armeija kotiutettiin kesken Lapin sodan marraskuussa 1944. Teoksessa A. Raunio ja Juri Kilin (toim.) Itsenäisyyden puolustajat. Sodan taisteluja 2. Jatkosota. Espoo: Weilin + Göös, 364.

Raunio, A. 2005. Osa saksalaisjoukoista jäi mottiin. Teoksessa A. Raunio ja Juri Kilin (toim.) Itsenäisyyden puolustajat. Sodan taisteluja 2. Jatkosota. Espoo: Weilin + Göös, 369—370.

Rautio, E. 2004. Pohjoiset pakolaiset. Tietoa ja tarinoita Lapin sodasta ja lappilaisten evakkotaipaleelta. Pello: Pohjan Väylä.

Roos, J.P. 1987. Suomalainen elämä. Tutkimus tavallisten suomalaisten elämäkerroista. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Rossi, T. 2008. Räddade till livet. Om en stor svensk hjälpinsats för Finlands barn 1939—1949. Tapani Rossi Förlag.

Saarenheimo, M. 1997. Jos etsit kadonnutta aikaa. Vanhuus ja oman elämän muisteleminen. Tampere: Vastapaino.

Salmi-Nikander, K. 2006. Tapahtuma, kokemus ja kerronta. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitie-tutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 199—220.

Salminen, H. 2007. Lappu kaulassa yli Pohjanlahden. Suomalaisten sotilasten historia. Turku: Siirtolaisinstituutti.

Sarinko, E. 2012. Osoitelappu Tuntemattomaan. YLE. Dokumentti. 13.11.2012.

Smeds, A. M.-L. 2000. Finska krigsbarn minnesbilder av språkväxlingar i olika kontext. Turku: Åbo Akademi.

Sorlin, P. 1999. Children as war victims in postwar European cinema. Teoksessa Jay Winter & Emmanuel Sivan (toim.) War and remembrance in the twentieth century. Cambridge: Cambridge University Press, 104—124.

Soudunsaari, N. 2012. ”Mie muistan sen opettajan ku se oli hirviän lihava.” – Narratiivinen tutkimus Lapin sodan aikaisista koulumuistoista. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Suomen Akatemian tutkimuseettiset ohjeet. Saatavilla www-muodossa: <http://www.aka.fi/Tiedostot/Tiedostot/Julkaisut/Suomen%20Akatemian%20eettiset%20ohjeet%202003.pdf> (luettu 2.5.2013).

Syväoja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866—1977. Jyväskylä: PS-kustannus.

Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa Pertti Kansanen ja Kari Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 179—200.

Thompson, P. 1978. The Voice of the Past. Oral History. Oxford-New York: Oxford University Press.

Tepora, T. 2010. Sota-ajan leikit ja koulu. Teoksessa Sari Näre, Jenni Kirves ja Juha Siltala (toim.) Sodan kasvattamat. Helsinki: WSOY, 32—61.

Tuomikoski, P. 2010. Talvisota. Väestönsiirrot. Helsinki: AtlasArt.

Ukkonen, T. 2006. Yhteistyö, vuorovaikutus ja narratiivisuus muistitietotutkimuksessa. Teoksessa Outi Fingerroos, Riina Haanpää, Anne Heimo ja Ulla-Maija Peltonen (toim.) Muistitietotutkimus. Metodologisia kysymyksiä. Helsinki: Suomen Kirjallisuuden Seura, 175—198.

Ukkonen, T. 2000. Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuskertomusten tuottamisprosessina. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden seura.

Uusiautti, S., Paksuniemi, M. & Määttä, K. 2013. Elementary education and children's lives during the Second World War in Finland. Journal of studies in education. 3 (1), s. 84—102. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.org):

<http://www.macrothink.org/journal/index.php/jse/article/view/2847/2457> (luettu 18.2.2014).

Vansina, J. 1985. Oral Tradition as History. Madison: University of Wisconsin Press.

Virta, I. 2001. Siirtoväen kansakoulukysymys sotavuosien Suomessa. Turku: Turun yliopisto.

De Wal Pastoor, L. 2013. The decisive role of school in the lives of unaccompanied refugee minors in Norway. Julkaisussa Elli Heikkilä & Ismo Söderling (toim.) Siirtolaisuus – Migration. Yksintulleet pakolaislapset. Unaccompanied refugee minors. Turku: Siirtolaisinstituutti, 32—40. Saatavilla www-muodossa: http://www.migrationinstitute.fi/art/pdf/SM_1_2013_Supplement.pdf (luettu 19.2.2014).

Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla www-muodossa: www.fsd.uta.fi (luettu 2.5.2013).

YLE Elävä arkisto (14.2.2007). Ammattia kohti. Ohjelmasta: Kehittyvä kansalaiskoulu. 1.1.1957. http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/kansalaiskoulu_kasvatti_suoraan_ammattiin_18958.html#media=18959 (Katsottu 8.1.2014).

Zetterberg, S. 1989. Jako etupiireihin. Teoksessa Pertti Pesonen ja Keijo Immonen (toim.) Talvisota. Helsinki: Kirjayhtymä, 11—30.

Liite 1

Haetaan sotalapsia pro gradu -tutkielmaan

Olen viidennen vuoden luokanopettajaopiskelija Lapin yliopistossa. Teen pro gradu -tutkielmaa aiheesta, miten sotalapset muistelevat koulunkäyntikokemuksiaan Ruotsissa ruotsalaisessa opetuksessa sekä rauhan tultua jälleen Suomessa, vuosien 1939—1946 aikana. Olen kiinnostunut mm. kielitaidon merkityksestä, luokkaan sopeutumisesta ja opinnoissa pärjäämisestä. Etsin tutkimukseeni sotalapsia, joita voisin haastatella aiheesta. Haastattelu voidaan toteuttaa puhelimitse tai minulle voi myös kirjoittaa, ellei meillä ole mahdollisuutta tavata. Nauhoitan haastattelut myöhempää analysointia varten. Noudatan tutkimuksesani hyvää tutkimusetiikkaa, joten teitä ei tulla tunnistamaan haastatteluista. Minä tai ohjaajani annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksestani, jos kysymyksiä heräsi. Haluaisin kuulla kokemuksistanne, jotta nämä tärkeät tapahtumat eivät jäisi unholaan.

Tutkielman ohjaaja

Tuija Turunen, KT, xxxx.xxxxx / xxx xxxxxxxx

Halukkuutenne osallistua tutkimukseen voitte ilmoittaa minulle puhelinnumeroon:

xxx xxxxxxx / Nadja Soudunsaari

Liite 2

Alta löydätte kysymykseni. Voitte vapaasti kirjoittaa muistoistanne kysymysteni pohjalta. Kysymykseni voivat toimia runkona kirjoituksellenne. Nimet tulen muuttamaan, mutta käyttäisin mielelläni paikkakuntien oikeita nimiä, jos annatte siihen luvan.

Kiitän jo etukäteen ajastanne ja vastauksistanne. Jos teillä jäi vielä jotain kysyttävää, voitte olla minuun yhteydessä: xx.

1. Nimi ja syntymävuosi.
2. Milloin lähdit sotalapseksi? Kuinka kauan olit Ruotsissa?
3. Mistä lähdit, ja minne päädyit Ruotsissa?
4. Lähtikö samaan paikkaan muita tuttuja lapsia?
5. Millainen ruotsalaisperheesi oli?
6. Osasitko etukäteen ruotsia? Kuinka nopeasti opit kielen?
7. Unohditko suomen kielen? Jos kyllä, kuinka nopeasti? Piditkö kieltä jotenkin yllä?
8. Kuinka pian aloitit koulun? Pitikö ensin osata kieltä?
9. Oliko luokallasi / koulussa muita suomalaisia?
10. Millaisia koulupäiväsi olivat? Oliko isoja eroja verrattuna Suomeen, esim. materiaaleissa?
11. Miten opettaja suhtautui sinuun?
12. Millaista opetus oli? Huomioitiinko sinut jotenkin, saitko esim. tukiopetusta?
13. Sopeuduitko luokkaan hyvin? Saitko helposti kavereita?
14. Miten koit opinnoissa pärjäämisen ja koulutöistä selviytymisen? Saitko helpotuksia?
15. Koitko vaikeuksia?
16. Kerrottiinko koulussa tai kotona Suomen tilanteesta?
17. Piditkö yhteyttä Suomeen?

18. Milloin palasit Suomeen?
19. Oliko lähtö vaikea vai lähditkö mielelläsi?
20. Oliko suomen kieli unohtunut? Kuinka nopeasti / helposti se palautui mieleen?
21. Palasitko suomenkieliseen kouluun?
22. Miten sinuun suhtauduttiin? Oliko muita palaajia?
23. Koitko vaikeuksia? Jäitkö opinnoissa jälkeen?
24. Millaiset vaikutukset tällä kaikella on ollut jälkikäteen ajateltuna?

Hyvää syksyä toivottaa: Nadja Soudunsaari