

KATSAUKSET

Mikä tekee opettajankoulutuksesta akateemisen?

Pertti Kansanen

Taustaa

Suomalaisen opettajankoulutuksen esittely alkaa usein kertomalla, että opettajankoulutus siirtyi yliopistoihin 1974 ja on siis akateemista. Vain harvoin yritetään eritellä, mitä tämä oikeastaan tarkoittaa. Valtaosa länsimaisesta opettajankoulutuksesta tapahtuu nykyisin yliopistoissa, mutta silti tällainen koulutus on hyvin erilaista eri maissa ja eri opettajaryhmissä. Tässä esityksessä tarkastelen hieman yksinkertaista meidän opettajiamme luokanopettajina ja aineenopettajina. Mainittuun muutosvuoteen mennessä näiden opettajaryhmien koulutus oli ollut hyvin erilaista (ks. Nurmi 1979).

Aineenopettajien koulutus oli ollut kaksijakoista. He opiskelivat yliopistossa opettavaa ainetta pääaineenaan ja suorittivat kasvatustieteellisiä opintoja saadakseen opettajapätevyyden. Näihin kuuluivat kasvatustieteiden virkatutkinto ja opetusharjoittelu normaalilyseossa. Nämä opettajaopinnot yhdistettynä yliopistolliseen tutkintoon antoivat nuoremman lehtorin ja vastaavasti vanhemman lehtorin pätevyyden. Opettajat olivat siis statukseltaan alemman kandidaatin ja ylemmän kandidaatin suorittaneita, kandidaatteja ja maistereita nykykielellä. Voitaneen todeta, että aineenopettajankoulutus oli puolittain yliopistokoulutusta jo ennen uudistusta.

Luokanopettajankoulutus oli luonteeltaan aivan toisenlaista. Uudistuksen aikoihin se oli ylioppilaspohjaista, mutta erillään yliopistoista. Opiskelijoilla oli mahdollisuus suorittaa ja edelleen täydentää yliopistollisia arvosanaopintoja, lähinnä kasvatustieteessä, mutta tutkinto oli edelleen erillinen opettajatutkinto, vaikka nimike oli vaihtunut kansakoulunopettajasta peruskoulunopettajaksi. Luokanopettajankoulutuksella oli siis ohut yhteys yliopistolliseen koulutukseen. Yliopistollisilla jatkokursseilla puolestaan on oma kiinnostava historiansa 1900-luvun alkupuoliskolla, vaikka niistä ei kehkeytnyt sitä, mitä aikanaan tavoiteltiin (Kansanen 2002).

Kummassakin tapauksessa, sekä aineenopettajankoulutuksessa että luokanopettajankoulutuksessa, opettajapätevyyden osoituksena oli tietynlainen sertifikaatti tai diplomi, todistus. Tällainen tilanne on nykyisin useissa länsimaissa. Koulutus saattaa tapahtua yliopistoissa tai niihin verrattavissa korkeakouluissa kuten Ruotsissa ja sitä voi tässä mielessä kutsua akateemiseksi. Myös koulutuksen pituus voi olla samanpituisen tavanomaisten akateemisten tutkintojen kanssa, mutta sisällöltään ja rakenteeltaan koulutus voi olla oikeastaan millaista tahansa. Varovainen pitää olla myös silloin, kun sertifikaatti nimetään maisteritutkinnoksi tai maisteritasoiseksi. Me olemme tottuneet siihen, että ylempi korkeakoulututkinto sisältää tieteellisen tutkielman, jota itse asiassa pidetään maisteritutkinnon tunnusmerk-

kinä. Monessa yliopistossa maisteritutkintoon sisältyy hyvin vähän tai ei lainkaan tutkimuspintoja. Tämän takia olen ruvennut luonnehtimaan meidän maisteritutkintoa ja siihen liittyvää tutkielmaa, *Master's thesis*, nimikkeellä *research master*.

Akateemisen koulutuksen tunnuspiirteitä

Johdannon tarkoitus oli perustella, että vaikka opettajankoulutus tapahtuu yliopistossa, se ei sen takia vielä ole akateemista muuta kuin ehkä arkikielessä. Meidän suomalaisesta näkökulmastamme opettajankoulutuksen luonnehtiminen akateemiseksi näyttää kuitenkin itsestään selvältä ja oikeutetulta. Ilmausta on myös käytetty varsin runsaasti, mutta sen oikeutukseen on vain harvoin kiinnitetty huomiota (esim. Lahdes 1987; Ojanen 1989; Rantala, Salminen & Sääntti 2010). Sinikka Ojanen (1989, 5–6) kiinnitti huomiota siihen, että akateemisuudella on tiettyä sisältöä ja se näkyy myös opettajankoulutuksessa. Ajattelun ja toiminnan vastakkainasettelun asemesta kysymyksessä on ajattelun ja toiminnan ykseys.

Akateemiselle koulutukselle voidaan mielestäni asettaa joitakin kriteerejä, jotka koulutuksen on täytettävä, jotta sitä voidaan luonnehtia akateemiseksi. Yritän seuraavassa esittää sellaisia ja perustella, miksi niitä voidaan pitää akateemisuuden kriteereinä.

Tutkimuksen ja opetuksen ykseys

Suomalainen yliopistolaitos toimii humboldtilaisessa hengessä. Tieteellinen tutkimus edistää sivistystä (*Bildung durch Wissenschaft*) aivan samaan tapaan kuin ajattelemme kasvatuksesta ja opetuksesta Herbartin hengessä (*Erziehung durch Unterricht*). Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että akateeminen opettaja perustaa opetuksensa omaan tutkimukseensa. Helsingin yliopistossa tätä kuvastaa hyvin uudistus, jonka mukaan myös lehtorien velvollisuuksiin kuuluu tutkimus. Helsingin yliopistossa on kolme opettajaryhmää: professorit, lehtorit ja doktorandit. Kaikkien tehtävänä on tutkimus ja opetus, luonnollisesti eri tavoin painotettuna. Käytännön poikkeuksiakin on. Miten harjoittelukoulut kytketään tähän tutkimuksen ja opetuksen ideaaliin? Huomaamme, että harjoittelukoulujen opettajien tehtävässä opetus ja ohjaus asettavat sen vaativiin yhteyksiin. Opetus ja ohjaus suuntautuvat kahtaalle, mutta yhteys tutkimukseen on siinäkin tavoitteena.

Tutkimuksen ja opetuksen ykseyden ideaaliin liittyy eräs omakohtainen ja huvittava kokemus. Opettajankoulutuslaitoksissa oli aiemmin kahdenlaisia lehtoreita, alemman ja ylemmän palkkaluokan lehtoreita, maistereita ja lisensiaatteja. Lehtorien pätevyysvaatimukset olivat mielestäni liian alhaiset. Opettajankoulutusneuvoston kokouksissa minun oli tapana kokousten lopussa huomauttaa samaan tapaan kuin Cato vanhempi, joka aina lopuksi totesi, että muuten olen sitä mieltä, että Karthago on hävitettävä, toteamalla, että muuten olen sitä mieltä, että lehtorien pätevyysvaatimuksia on nostettava. Kaikista aloitteista huolimatta se ei johtanut mihinkään. Sitten yhtenä päivänä Helsingin yliopistossa on vain kolme opettajakategoriaa, joiden kaikkien velvollisuuksiin kuuluu tutkimus ja lisäksi kaikki lehtorit ovat tohtoreita. Taas kerran osoitus siitä, mitä merkitsee opettajankoulutuksen tapahtuminen yliopistossa, olemme kiinteä osa sitä. Opettajankoulutus on omaksuttu yliopistoon ja noudattaa yliopiston toimintaperiaatteita siinä kuin mikä tahansa muu koulutusohjelma oppiaine. Kysyä sopii, miksi oheinen uudistus ei toteutunut alan sisältä. Nyt kun tästä uudistuksesta on kulunut hieman aikaa, yliopistot ovat sopeutuneet siihen varsin hyvin.

Opettajankoulutuksen itsenäinen asema yliopistossa

Opettajankoulutukselle haluttiin Suomessa itsenäinen ja suhteellisen riippumaton status.

Tässä oli alkuvuosina suuria ongelmia ja ensimmäiset vuodet esimerkiksi Helsingin opettajankoulutuslaitos toimi ikään kuin erillislaitos (1974–1979). Jo nimikin osoittaa, että mallina pidettiin yhtenäistä laitosta, jossa enin osa toimintaa oli saman organisaation alaisena. Malli muistutti opettajakorkeakoulua, ruotsalainen *lärrarhögskola* on samaa perua kuten myös saksalaisten *Pädagogische Hochschule*. Tästä meillä oli jo kokemuksia Jyväskylän kasvatusopillisesta korkeakoulusta. On myös hyvä muistaa, että J.E. Salomaa ehdotti hyvin samantapaista mallia jo 1947 teoksessaan *Koulukasvatusoppi* (Salomaa 1947; Kansanen 2002, 52).

Oman laitoksen asema vahvistui yleisen tutkinnonuudistuksen myötä 1979. Opettajankoulutus kytkettiin tutkintojärjestelmään ja pätevyysvaatimukset nostettiin ylempään kandidaatin tasolle kaikkien yliopistollisten tutkintojen tapaan. Huomattakoon, että nyt oli tutkinto aito yliopistotutkinto, ei erillinen diplomi tai sertifiikaatti. Aineenopettajien kohdalla muutos ei ollut dramaattinen, organisaatiomuutos yleensä oli aineenopettajien koulutuksessa suurempi muutos kuin pätevyystason kohottaminen, vanhemmat lehtorit olivat jo maistereita. Sen sijaan luokanopettajien kohdalla muutos oli todella dramaattinen. Aiempi tutkinto ei ollut edes alemman kandidaatin tasoinen ja yhteys yliopistollisiin opintoihin oli vasta aloitettu muutama vuosi aiemmin. Miksi meillä siirryttiin maisterikoulutukseen vuonna 1979? Olisiko jonkinlainen välitutkinto ollut mahdollinen? Tämä kysymys on askarruttanut mieltäni Ruotsin opettajankoulutuksen uudistuksesta alkaen, kun siellä opettajankoulutus päätettiin vuonna 1977 siirtää yliopistoihin ja korkeakouluihin. Miksi siellä ei tehty samoin? Ja miksi siellä ei vielä ole tehty samoin? Keskustelut eri maiden kollegojen kanssa vuosien mittaan ovat vain hämmäntäneet kysymystä. Opettajankoulutusjärjestelmät ovat huomattavan erilaisia ja niiden perustelut kumpuavat kansallisesta traditiosta ja kontekstista.

Ilmeisesti uskottavin selitys on se, että opettajankoulutus rinnastettiin muihin tutkintoihin ja kun suunniteltiin vain yhdentasoista tutkintoa, ylempää kandidaatin tutkintoa, tulivat myös luokanopettajat sen piiriin. Olisiko näin tapahtunut ilman samaan aikaan sattunutta tutkinnonuudistusta? Vertailu muihin länsimaihin tukee sellaista arvelua, että tuskin näin olisi tapahtunut. Kolmenkymmenen vuoden jälkeen ei mikään muu maa liene noudattanut tätä periaatetta. Ruotsissa on uudistettu opettajankoulutusta verrattain usein ja viimeksi vuonna 2010, mutta maisteritasoiseksi sitä ei ole suunniteltu siinäkään (Betänkande 2008; Regeringens proposition 2010). Yhteensattuman selitystä olen tarjonnut jo aiemminkin (Kansanen 2000, 102–103), mutta ilmeisesti vain Hannu Simola on ollut kiinnostunut selvittämään asiaa tarkemmin. Tosin koulutuksen kehittämistä oli ehdotettu tähän suuntaan, joten valmiutta toteuttamiseen oli heti, kun tilaisuus tuli (Mietintö 1967; Mietintö 1968; Mietintö 1969).

Joka tapauksessa tilanne on se, että opettajankoulutuksella on itsenäinen asema, tieteellinen laitos (tai vastaava asema), tieteellinen oppiaineperusta ja laaja autonomia. Tällaista statusta on syytä korostaa. Vertailtuaan useiden maiden opettajankoulutuksen yliopistosta-tusta Bob Moon tuli tulokseen, että suomalaisella opettajankoulutuksella on hyvin itsenäinen asema:

Only Finland, of all the case studies, had accepted the University as autonomous and free from regulatory control in developing the masters level courses common to both primary and secondary teachers, including more recently teachers of kindergarten classes. (Moon 2003, 325.)

Tämä asema tarkoittaa myös, että opettajankoulutus on tasavertainen kaikkien muiden laitosten tai vastaavien kanssa, sitä arvioidaan samoin perustein ja se on myös rahanjaossa

samojen kriteerien alainen. Toisin sanoen opettajankoulutus ei eroa muista laitoksista missään suhteessa akateemisessa kontekstissa.

Opettajankoulutuksen rakenteellinen infrastruktuuri

Yliopistoon siirtymisen yhteydessä vanha kasvatustieteen kaksikielinen oppituoli (ruots. 1852, suom. 1939) jaettiin kahtia. Perinteiseen kasvatustieteen laitokseen jäivät ruotsinkielinen professuuri ja suuri osa suomenkielisestä professuurista. Opettajankoulutuslaitoksiin perustettuihin rinnakkaisprofessoreihin jäi opettajankoulutuksen tutkimus, opetuksen tutkimus (didaktiikka) ja kasvatuspsykologia sekä moninainen ainedidaktiikka mutta myös jossain määrin esimerkiksi kasvatussociologia, jota Helsingissä edusti alan assistenttuuri.

Tämä laitosratkaisu on nähtävä kokonaisuutena, joka koottiin professorin kontekstiin. Tämä professuuri nimettiin valtakunnallisesti kasvatustieteen, erityisesti opettajankoulutuksen professuuriksi. Muut oppituolin alueet moninainen ainedidaktiikka mukaan luettuna oli edustettuna apulaisprofessoreina sen ajan tapaan. Ratkaisu on monella tapaa ainutlaatuinen vielä nykyäänkin ja tarjoaa myös yhden selityksen laadukkaaksi arvioidulle suomalaiselle opettajankoulutukselle.

Ensiksi, kokonaisuus on sisällöllisesti homogeeninen, yhdistävänä aineena kasvatustiede, ja se rakentuu opetuksen sekä opettajan tehtävää koskevan tutkimuksen ympärille. Ydinsisältöä rikastaa erityiskysymysten tarjoama täydentävä kontribuutio. Ehkä tärkeintä on huomata, että näin syntyi myös velvollisuus kehittää sisältöä jatkuvan tutkimuksen avulla. Professorien velvollisuuksiin kuului tutkimustyö ja nyt se kuuluu kaikille opettajille. Tällainen ei suinkaan ole yleistä muualla.

Toiseksi, koko professorikunta ja siis myös ainedidaktiikka kuuluu samaan tutkimusyhteisöön. Asiantuntemuksessa eli ainedidaktiikassa (pedagoginen sisältötieto) yhdistyvät aineenhallinta ja pedagogiikka (sisältötieto ja pedagoginen tieto). Tämä tarjoaa tutkijoille tunnustetun identiteetin ja oman selkeästi määritellyn spesialiteetin. Monessa kansainvälisessä ohjelmassa ainedidaktinen asiantuntemus haetaan jostakin toisesta laitoksesta eikä ainedidaktinen identiteetti ole tällöin lainkaan selvä.

Kolmanneksi, opetusharjoittelu kuuluu samaan kokonaisuuteen. Opettajankoulutusta kansainvälisesti vertaamalla on havaittu, että opetusharjoittelu ja harjoittelukoulut on meillä järjestetty poikkeuksellisesti. Harjoittelukoulut ovat valtiollisia kouluja, mutta ne toimivat samassa järjestelmässä tavanomaiseen tapaan. Ne eivät alun perin ole suomalainen keksintö, mutta ovat säilyneet meillä, kun taas muualla ne ovat jotakuinkin hävinneet. Meillä opetusharjoittelu on systemaattista ja tasalaatuista, turvallista ja varmistettua verrattuna kansainvälisiin ratkaisuihin (vrt. Säntti & Salminen 2012). Sitä on viime vuosina kehitetty lisäämällä kenttäharjoittelun osuutta. Harjoittelun ohjaajat ovat kiinteässä yhteydessä tiedekuntaan ja näillä kouluilla ja sen opettajilla on tietynlainen erityisasema, joka takaa ohjauksen kvaliteetin yleisesti ottaen.

Loppuhuomioita

Kansainvälisessä kirjallisuudessa opettajankoulutus tarkoittaa lähes aina toisen asteen opettajien koulutusta, siis aineenopettajien koulutusta. Tämän takia on hyvin vaikeaa verrata eri maiden koulutusta. Ilmeisesti suomalaisen opettajankoulutuksen omalaatuiset piirteet tulevat esiin parhaiten luokanopettajankoulutusta tarkasteltaessa. Kuitenkin rakenteelliset ratkaisut kuten aineenopetuksen professorit, niiden toiminta samassa opettajankoulutuslaitoksessa ja niiden sisältämä tutkimusvelvollisuus ovat tunnusomaisia piirteitä.

Kun meidän opettajankoulutuksemme on organisoitu yhtenäiseksi järjestelmäksi, joka

vastaa käytännöllisesti katsoen opettajankoulutuksen kokonaisuudesta – joitakin aineopinnoja opiskellaan sivuaineina toisissa tiedekunnissa ja laitoksissa – niin Ruotsissa on päädytty toisenlaiseen systeemiin. Yliopistoissa ja korkeakouluissa on erillinen neuvosto, jonka vastuulla on opettajankoulutuksen järjestäminen. Ohjelma suunnitellaan ja neuvosto hankkii opettajat eri laitoksilta. Näyttää siltä, että pysyviä opettajankoulutukseen keskittyviä tehtäviä ei ole, vaan yliopistojohdon ja neuvoston huolena on pätevä opettajakunta yliopistossa. Opettajat yrittävät hankkia rahoitusta tutkimukseensa ja riittävä määrä kompetentteja opettajia, professoreja ja lehtoreita, pitäisi löytyä yliopistosta, jotta opetus saataisiin akkreditoituksi. Högskoleverket järjestää akkreditoinnin ja ulkopuoliset asiantuntijat arvioivat opetussuunnitelman. Ohjelma hyväksytään tai hylätään. Mielestäni tällainen hajautettu malli ei tuota yhtenäistä tutkimusyhteisöä, vaan pikemminkin pieniä tutkimusryhmiä. Tietenkin on vaikea vetää johtopäätöksiä eri organisatoristen ratkaisujen merkityksestä, kun samanaikaisesti opetussuunnitelmienkin välillä on suuria eroja. Omasta mallistamme voi sanoa, että se tarjoaa yhtenäisen ja yhteisöllisen kokonaisuuden opettajankoulutukselle ja tarjoaa luontevat yhteistyömahdollisuudet. Laitosrajoja ei ole.

Hansén ja Forsman (2008) ovat kiinnittäneet huomiota opettajankoulutuksen organisatoriseen ratkaisuun. Sillä on huomattava merkitys opettajankoulutuksen *grand theoryn* kehittämiseen. Integroidussa mallissa – kuten meillä – opettajankoulutus on kokonaisuus, jota voidaan ohjailta sen mukaisesti ja jossa tutkimusvastuu on selkeästi nähtävissä. Tutkimusperustaista opettajankoulutusta on kehitelty sen akateemisesta alusta alkaen jatkuvasti. Asymmetrisessä matriisimallissa pääosa opettajankoulutuksesta toimii yhdessä ja osa on sijoitettu ainelaitoksiin. Matriisimallissa opettajankoulutus on kokonaan hajasijoitettu ainelaitoksiin ja sitä koordinoi erityinen elin. Ruotsin malli näyttää tällaiselta.

Meidän akateemisessa mallissamme opettajankoulutuksen perusajatus on (*main organizational theme*) tutkimusperustainen tai tutkimuspainotteinen opettajankoulutus. Siinä on olennaista, että opetus perustuu tieteelliseen evidenssiin ja tähtää yksittäisen opettajan kohdalla käyttöteorian kehittämiseen oman työnsä tutkimisen avulla. Ajankohtaisesta tutkimusevidenssistä ovat esimerkkeinä lukuisat meta-analyysit (esim. Cochran-Smith & Zeichner 2005; Hattie 2009) ja käyttöteorian kehittämiseen pyritään pedagogisen ajattelun avulla (Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu & Jyrhämä 2000). Opetuksen ja tutkimuksen kehittämiseen ja yhdistämiseen sovelletaan niin sanottua kaksinkertaista harjoittelua, harjoittelaan sekä opetusta että tutkimusta. Tavoitteena on lopulta näiden yhdistäminen (Krokfors 2007).

Loppupäätelmänäni onkin, että suomalainen opettajankoulutus täyttää kaikki akateemiselle koulutukselle asetetut kriteerit.

Lähteet

- Betänkande 2008. En hållbar lärarutbildning. Betänkande av Utredningen om en ny lärarutbildning (HUT 07). Stockholm.
- Cochran-Smith, Marilyn & Zeichner, Kenneth, M., (toim.) 2005. Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Washington, D.C. & London: AERA & Lawrence Erlbaum.
- Hansén, Sven-Erik & Forsman, Liselot 2009. Design and dilemmas – Experiences from Finnish teacher education. *Didacta Varia*, 14(1), 3–23.
- Hattie, John, A.C., 2009. Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Routledge.
- Kansanen, Pertti 2000. Pedagogisen ajatteluni kehitys – itsenäisyyden illuusio. Teoksessa-

- Kansanen, Pertti, Lahdes, Erkki, Malinen, Paavo, Yrjönsuuri, Raija & Yrjönsuuri Yrjö (toim.), Viisi polkua opettajasta tutkijaksi. Jyväskylä: PS–Kustannus, 61–107.
- Kansanen, Pertti 2002. Opettajankoulutus ja tutkimus. Teoksessa Uljens Mikael (toim.), Kasvatustiede Suomessa 150 vuotta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, 47–54.
- Kansanen, Pertti, Tirri, Kirsi, Meri, Matti, Krokfors, Leena, Husu, Jukka & Jyrhämä, Riitta 2000. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges. New York: Peter Lang.
- Krokfors, Leena 2007. Two-fold role of reflective pedagogical practise in research-based teacher education. Teoksessa Jakku-Sihvonen, Riitta & Niemi, Hannele (toim.), Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 147–159.
- Lahdes, Erkki 1987. Akateemisen luokanopettajakoulutuksen ensimmäiset askeleet. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:121.
- Mietintö 1967. Opettajanvalmistustoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1967: A 2. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mietintö 1968. Opettajanvalmistuksen opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö. Komiteamietintö 1968: A 6. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Mietintö 1969. Peruskoulunopettajakomitean mietintö. Komiteamietintö 1969: A 5. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Moon, Bob 2003. A retrospective view of the national case studies on institutional approaches to teacher education. Teoksessa Moon, Bob, Vlasceanu, Lazar & Barrows, Leland, C. (toim.), Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments. Bucharest: Unesco – Cepas, 321–337.
- Nurmi, Veli 1979. Opettajankoulutuksen tähänastinen kehitys. Porvoo: WSOY.
- Ojanen, Sinikka 1989. Esipuhe. Teoksessa Ojanen, Sinikka (toim.), Akateeminen opettaja. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Täydennyskoulutusjulkaisuja 4, 1–14.
- Rantala, Jukka, Salminen, Jari & Säntti, Janne 2010. Teorian ja käytännön ristiaallokossa – luokanopettajan koulutuksen akatemisoituminen ja sen heijastuminen opettajaksi opiskelevien praktisiin valmiuksiin. Teoksessa Kallioniemi, Arto, Toom, Auli, Ubani, Martin & Linnansaari, Heljä (toim.), Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30 vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita. Kasvatusalan tutkimuksia 52. Suomen kasvatustieteellinen seura. Jyväskylä, 51–76.
- Regeringens proposition 2010. Bäst i klassen – en ny lärarutbildning. Prop. 2009/10:89.
- Salomaa, Jalmari, E. 1947. Koulukasvatusoppi. Porvoo: WSOY.
- Säntti, Janne & Salminen, Jari 2012. Luokkahuonedidaktiikasta tutkimusperustaiseen reflektointiin. Kasvatus, 43(1), 20–30.

Kirjoittaja on kasvatustieteen emeritusprofessori.