

## Resumen

La educación infantil forma parte del sistema educativo finlandés y se basa en el principio del aprendizaje continuo y la promoción del mismo. La nueva información procedente de la investigación en educación infantil y un mayor aumento del nivel de calidad han creado la necesidad de realizar reformas en la educación infantil finlandesa. Las reformas más importantes son el cambio de sector administrativo, en 2013, el carácter obligatorio del Plan de Estudios Básico Nacional para la Educación y el Cuidado Infantiles, desde 2016, y la Ley de Educación Infantil, desde 2018. Una de las reformas clave ha sido la formación de educadores especializados. Se ha empezado a utilizar el nuevo título profesional de pedagogo social de educación infantil. En Finlandia hay escasez de personal en el sector de la educación infantil y el cambio en la estructura de personal está empeorando la situación, por lo que es necesario invertir en la atracción y retención de trabajadores. Además, hay que aumentar el número de matrículas en centros universitarios de formación de educadores infantiles para que exista un número suficiente que pueda realizar este importante trabajo también en el futuro. Este artículo es una revisión de la literatura sobre las reformas en la educación infantil finlandesa, la situación laboral de los trabajadores y las perspectivas de futuro.

## Palabras clave

Educación infantil finlandesa, reformas de la educación infantil finlandesa, atracción y retención de trabajadores en el ámbito de la educación infantil.

## Reformes i perspectives de futur de l'educació infantil a Finlàndia

*L'educació infantil forma part del sistema educatiu a Finlàndia i es basa en el principi de l'aprenentatge continu i la seva promoció. La nova informació procedent de la recerca en educació infantil i un augment del nivell de qualitat han creat la necessitat de fer reformes a l'educació infantil finlandesa. Les reformes més importants són el canvi de sector administratiu, el 2013, el caràcter obligatori del Pla d'Estudis Bàsic Nacional per a l'Educació i la Cura Infantils, des del 2016, i la Llei d'Educació Infantil, des del 2018. Una de les reformes clau en ha estat la formació d'educadors especialitzats. S'ha començat a fer servir el nou títol professional de pedagog social d'educació infantil. A Finlàndia hi ha escassetat de personal en sector de l'educació infantil i el canvi en l'estructura de personal empitjora la situació, per la qual cosa cal invertir en l'atracció i la retenció de treballadors. A més, cal augmentar el nombre de matrícules en centres universitaris de formació d'educadors infantils perquè hi hagi un personal suficient que pugui fer aquest treball tan important també en el futur. Aquest article és una revisió de la literatura sobre les reformes en l'educació infantil a Finlàndia, la situació laboral dels treballadors i les perspectives de futur.*

*Paraules clau*  
Educació infantil finlandesa, reformes de l'educació infantil finlandesa, atracció i retenció de treballadors en l'àmbit de l'educació infantil.

## Reforms and future prospects for early childhood education in Finland

*Early childhood education is a part of the Finnish education system, and is based on the principle of continuous learning and its promotion. New research into early childhood education, aimed at raising the quality level even higher, showed the need to make reforms in Finnish early childhood education. The biggest reforms are the change in the administrative sector in 2013, the mandatory nature of the National Core Curriculum for early childhood education and care since 2016 and the Early Childhood Education Act of 2018. One of the key reforms in early childhood education affected the training of early childhood educators. The new professional title of Early Childhood Education Social Pedagogue has also been introduced. There has long been a shortage of personnel in early childhood education sector in Finland, and a change in personnel structure of early childhood education is worsening this state of affairs. Employee attraction and retention in early childhood education requires investment. Moreover, the number of higher-educated early childhood educator training places should be increased, so that there will be enough early childhood educators doing this important work in the future. This article is a review of the literature on reforms in Finnish early childhood education, the workforce situation in Finnish early childhood education and future prospects.*

*Keywords*  
Finnish early childhood education, reforms in Finnish early childhood education, employee attraction and retention in Finnish Early Childhood Education

## Cómo citar este artículo:

Nikkola, V. M. (2022). Reformas y perspectivas de futuro de la educación infantil en Finlandia. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 81, p. 145-156.

## ▲ Introducción

En Finlandia, el objetivo de la educación infantil es apoyar el crecimiento, desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños (Ley 504/2018). Su propósito es permitir la participación de los niños, promover la igualdad en términos generales e implementar la igualdad educativa de acuerdo con principios inclusivos (Ley 504/2018; Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). Entre dichos principios, los más importantes son la igualdad de derechos, la no discriminación, la apreciación de la diversidad y el sentimiento de comunidad (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). Es fundamental identificar las necesidades de apoyo individualizado de los niños y organizar el soporte adecuado (Ley 504/2018). La educación infantil finlandesa pone énfasis en priorizar el interés de los niños y en la importancia de tener en cuenta su opinión (Niikko y Korhonen, 2021).

La educación infantil finlandesa es conocida por su alta calidad y por el deseo de aumentarla en mayor medida. Esta calidad viene determinada por las directrices nacionales de la Ley de Educación Infantil (504/2018) y por el Plan de Estudios Básico Nacional para la Educación y el Cuidado Infantiles (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022). Por lo que respecta a la educación infantil, el objetivo de las directrices nacionales es garantizar la igualdad de dicha educación para todos los niños en la totalidad del territorio de Finlandia. Se considera que la educación infantil constituye una parte importante del crecimiento y de la trayectoria de aprendizaje del niño y que sienta las bases para el aprendizaje durante toda la vida (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2022).

La educación infantil desempeña un importante papel en la reducción de las diferencias competenciales y socioeconómicas

El difícil reto del sistema educativo finlandés es proporcionar una educación de alto nivel y capacidades competenciales a todos los niños. Diferentes estudios han mostrado que las diferencias entre los niños en cuanto a competencias han aumentado en la escuela primaria (Laitinen, 2021). La educación infantil desempeña un importante papel en la reducción de las diferencias competenciales y socioeconómicas. La inversión en educación infantil se considera rentable puesto que previene la exclusión social (Yliniemi, 2020), siendo especialmente importante en niños que viven en condiciones socioeconómicas desfavorables (Tuononen, 2021).

Los factores de impacto de la educación infantil están dirigidos a los niños usuarios de los servicios de educación infantil y a sus familias, así como al conjunto de la sociedad en un sentido más amplio (Vlasov, Salminen, Repo et al., 2018). Por lo que respecta a la sociedad, la educación influye en el bienestar económico y en el crecimiento (Gobierno finlandés, 2021). Los niños y sus padres no son únicamente usuarios de los servicios de educación infantil, sino también importantes supervisores de la calidad de los mismos. Las experiencias favorables de niños y padres respecto a estos servicios pueden considerarse un signo clave de la alta calidad de la educación infantil (Pihlanen, Reunamo y Kärnä, 2019).

La educación infantil finlandesa destaca la importancia de la calidad. El requisito previo para obtener efectos positivos de la educación infantil es que la misma sea implementada con un nivel de calidad suficiente. La cualificación y profesionalidad del personal se consideran aspectos clave para la implementación de una educación infantil de alta calidad (Vlasov, Salminen, Repo et al., 2018). Las expectativas respecto a las profesiones que intervienen en la educación infantil están cambiando debido a la información procedente de nuevas investigaciones y a cambios en el entorno operativo y en las tareas de la educación infantil (Karila, Alila, Penttinen et al., 2021). En el ámbito de la educación infantil, los desafíos referentes al trabajo se afrontan aumentando el número de educadores infantiles altamente formados y precisando la capacidad y experiencia de diferentes grupos profesionales (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi y Wallin, 2020).

## En la educación infantil finlandesa se han realizado muchas reformas

Las expectativas respecto a la educación infantil en Finlandia han cambiado en muchos aspectos en los últimos años. El impacto de la educación infantil de alta calidad en el bienestar, aprendizaje y futuro de los niños es más ampliamente reconocido en la actualidad (Karila, 2021b). Por consiguiente, las expectativas con relación a la educación infantil han aumentado.

En los últimos diez años se han llevado a cabo muchas reformas en la educación infantil en Finlandia y el trabajo de desarrollo sigue en curso. Una de las reformas más relevantes es el cambio de sector administrativo que tuvo lugar en 2013, pasando del Ministerio de Asuntos Sociales y Salud al Ministerio de Educación y Cultura, lo que supuso un punto de inflexión en el desarrollo de la educación infantil por lo que respecta a la jurisprudencia, la pedagogía, la cultura operativa y los conceptos de educación infantil (Alila, 2021). Esta importante reforma estructural supuso el final de las guarderías y el inicio de la educación infantil (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen et al., 2021). El desarrollo nacional de la educación infantil se ha traspasado a la Agencia Nacional de Educación de Finlandia y su evaluación al Centro Finlandés de Evaluación de la Educación (Karila, Kosonen y Järvenkallas, 2017). Estas importantes reformas son de carácter obligatorio, de acuerdo con lo que establecen el Plan de Estudios Básico Nacional para la Educación y el Cuidado Infantil desde 2016 y la Ley de Educación Infantil de 2018.

Una de las reformas clave en la educación infantil finlandesa ha sido la formación de los educadores infantiles. La reforma de la Ley de Educación Infantil (504/2018) ha separado las titulaciones y cualificaciones de maestro de educación infantil y pedagogo social, adoptándose el nuevo título profesional de pedagogo social de educación infantil (Alila, 2021). Ahora, la

Se ha adoptado el nuevo título profesional de pedagogo social de educación infantil

formación de maestros de educación infantil corresponderá únicamente a los institutos tecnológicos universitarios (Ley 504/2018). Estos institutos tecnológicos universitarios son ahora los responsables de formar a pedagogos sociales de educación infantil (Ley 504/2018). De acuerdo con la ley anterior, el título de maestro de educación infantil se podía obtener tanto en universidades generalistas como en institutos tecnológicos universitarios, lo que suponía la existencia de maestros de educación infantil con dos tipos de formación académica diferentes.

En Finlandia, los equipos de educación infantil están formados por tres educadores como máximo. Si los niños son menores de tres años, se asigna un máximo de cuatro niños a cada educador, mientras que si son mayores de tres años se pueden asignar hasta siete niños por educador. El tamaño del grupo es de doce niños, en el caso de los menores de tres años, y de veintinueve, si son mayores de tres años. De acuerdo con la Ley de Educación Infantil (504/2018), a partir del año 2030 los equipos de educación infantil estarán constituidos por un maestro de educación infantil, un pedagogo social de educación infantil y un cuidador de educación infantil.

La Ley de Educación Infantil (504/2018) establece que, a partir del año 2030, cada equipo debe contar con dos educadores que posean formación universitaria y, como mínimo, uno de ellos debe ser un maestro de educación infantil. La estructura de personal del equipo también puede estar constituida por dos maestros de educación infantil y un cuidador (Ukkonen-Mikkola., Yliniemi, Wallin et al., 2021). En este caso, el grupo no contará con un pedagogo social, puesto que la Ley (504/2018) no establece el número de pedagogos sociales. Esto ha provocado un amplio debate con relación a la asignación de pedagogos sociales de educación infantil y a la escasez de personal, ya existente en el sector. Volveremos a este punto más adelante en este artículo.

El objetivo de la modificación de la Ley de Educación Infantil (504/2018) y de la nueva estructura de personal es reforzar y aclarar las descripciones de los puestos de trabajo y perfiles competenciales de los distintos profesionales que trabajan en educación infantil. Durante varias décadas se ha construido una cultura operativa de “todos lo hacen todo” en los equipos de educación infantil, mientras que en una cultura operativa como esta el principio de multiprofesionalismo no está bien aplicado (Onnismaa, Tahkokallio, Reunamo et al., 2017).

## Atracción y retención de profesionales en el ámbito de la educación infantil

El índice de acceso a la educación infantil en Finlandia es inferior al de otros países nórdicos y, además, la tasa de natalidad está disminuyendo en el país (Karila, 2021b). Se desea aumentar el acceso a la educación infantil, por lo que se han puesto en marcha distintas medidas al efecto: se ha realizado una prueba de educación infantil gratuita para niños de cinco años, se han reducido los ratios de educación infantil y se han incrementado la educación infantil abierta y las pruebas de enseñanza infantil de dos años (Karila, 2021b). Tras la implementación de estas medidas, el número de niños que accede a la educación infantil ha aumentado en la última década y, en consecuencia, se ha incrementado la necesidad de trabajadores de educación infantil (Karila, 2021b).

La Ley de Educación Infantil (504/2018) establece que, en un futuro próximo, en cada equipo trabaje un maestro de educación infantil como mínimo. La situación de la formación de maestros de educación infantil parece ser especialmente preocupante porque el número de aspirantes se sitúa en un valor inferior al de tiempo atrás (Heikkinen, Utriainen, Markkanen et al., 2020). Para la continuidad de la educación infantil finlandesa de alta calidad es importante que el sector incorpore a personas nuevas, entusiastas y motivadas, que se formen para trabajar en el ámbito de la educación infantil en el futuro. Es igualmente relevante cuidar de aquellos que ya trabajan en el sector.

Conseguir personal cualificado para trabajar en educación infantil requiere cuidar tanto la atracción como la retención de los trabajadores del sector (Karila, 2021a). La situación social de la educación infantil requiere medidas más claras, como un aumento del nivel salarial y un desarrollo estructural a largo plazo. El debate sobre la política laboral y el bienestar en el trabajo en educación infantil se ha olvidado debido a la intensificación de los discursos que reivindican los derechos del niño (Kangas, Ukkonen-Mikkola, Sirviö et al., 2022).

Los estudios muestran que uno de los factores de retención de trabajadores en el ámbito de la educación infantil es establecer un claro perfil competencial de los profesionales con distinta formación (Karila, 2021a). Los encargados de organizar la educación infantil deben guiar a su personal en la división del trabajo para que las diferentes prioridades y puntos fuertes de los distintos grupos de profesionales se utilicen de la mejor manera (Repo, Paananen, Eskelinen et al., 2019). La confianza en las propias competencias y oportunidades para desarrollar la educación infantil también parece predecir el compromiso con la profesión (Kantonen, Onnismaa, Reunamo et al., 2020). Un factor importante es centrarse en los aspectos más relevantes del trabajo y en la consecución de los objetivos del mismo (Martikainen y Oikarinen, 2021).

Conseguir personal cualificado para trabajar en educación infantil requiere cuidar tanto la atracción como la retención de los trabajadores del sector

El estudio de los alumnos que se están formando para ser maestros de educación infantil muestra que aquellos que planean seguir en esta profesión ven el trabajo en equipo como un elemento facilitador (Kantonen, Onnismaa, Reunamo et al., 2020). Es importante reconocer las diferentes competencias de los profesionales que trabajan en educación infantil para ponerlas en práctica y hacer uso de las mismas (Nivala y Rönkkö, 2021). La cooperación eficaz se basa en el mutuo respeto del conocimiento, así como en la identificación y reconocimiento de las competencias propias y las de los demás (Nivala y Rönkkö, 2021). La experiencia relacional se basa en la comprensión y en la confianza en las propias competencias, así como en la capacidad de reconocer y responder a la información proporcionada por un compañero de trabajo. Las tareas de los trabajos en equipo se asignan sobre la base del conocimiento adquirido mediante la educación y la experiencia (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi et al., 2020).

Los centros de educación infantil son responsables de crear un entorno de trabajo que atraiga a los profesionales y de darles el apoyo necesario para que permanezcan en este ámbito

Un factor importante de atracción y retención de trabajadores en el campo de la educación infantil es que las universidades, los institutos tecnológicos universitarios y otras instituciones educativas construyan y ofrezcan vías educativas valiosas para quienes estudian educación infantil. Por otra parte, los centros de educación infantil son responsables tanto de crear un entorno de trabajo que atraiga a los profesionales hacia el sector, como de darles el apoyo necesario para que permanezcan en este ámbito. Las medidas más conocidas, además del salario, son la oportunidad y capacidad de influir y decidir en el propio trabajo, la calidad de las condiciones de trabajo y la tutorización de los educadores infantiles que inician sus carreras. Para los estudiantes, la adquisición de experiencia a través de la realización de prácticas en el campo de la educación infantil también es relevante (Karila, 2021a). Y también son importantes los factores estructurales como, por ejemplo, que las guarderías y jardines de infancia dispongan de una cantidad suficiente de personal y que este pueda ser sustituido en caso necesario.

## La escasez de personal, un reto para la educación infantil finlandesa

Quedan menos de ocho años para implementar los cambios en la estructura de personal que exige la Ley de Educación Infantil (504/2018). Actualmente, la disponibilidad de personal cualificado en educación infantil ya se percibe como un desafío en distintas partes de Finlandia. En general, puede haber aspirantes cualificados para puestos de trabajo fijos en algunas ciudades importantes de las provincias, pero fuera de las mismas la situación es más complicada. La poca disponibilidad de personal cualificado es especialmente problemática en el área metropolitana (Rusi, Ylitapio-Mäntylä, Arkko et al., 2021).

Se han realizado distintos cálculos para determinar cuántos educadores infantiles más se requerirán en el año 2030, cuando entre en vigor la nueva estructura de personal. Según un informe de la Asociación de Municipios Finlandeses, se necesitarán dieciocho mil maestros de educación infantil y pedagogos sociales nuevos, como mínimo, para trabajar en la educación infantil finlandesa (Lahtinen, 2022). El sindicato de trabajadores sociales profesionales señala que si en el futuro la estructura de los equipos de guardería se centra en el modelo de dos maestros de educación infantil y un cuidador y, por consiguiente, hay tan solo entre un pedagogo social y uno y medio en toda la guardería, la escasez de maestros de educación infantil será superior a doce mil personas (Talentia, 2022). Si la estructura del equipo es un maestro de educación infantil, un pedagogo social de educación infantil y un cuidador, se necesitarían únicamente 4.643 maestros de educación infantil y 6.443 pedagogos sociales más (Talentia, 2022). En cualquier caso, las cifras son altas en un sector que ya padece escasez de personal.

La estadística y el seguimiento sistemático del personal de educación infantil han resultado deficientes, lo que ha dificultado el desarrollo de la educación infantil en sus distintas áreas (Karila, Kosonen y Järvenkallas, 2017). En el futuro, la base nacional de datos de educadores infantiles, denominada Varda, será la encargada de proporcionar información actualizada y más detallada sobre las necesidades de empleo del sector (Rusi, Ylitapio-Mäntylä, Arkko et al., 2021).

Dado que la mayor escasez de personal en el sector afecta a maestros de educación infantil cualificados (Karila, Alila, Penttinen et al., 2021), se ha incrementado el número de alumnos de educación infantil admitidos en las universidades (Rusi, Ylitapio-Mäntylä, Arkko et al., 2021). Se han asignado recursos adicionales para formar a un mayor número de maestros de educación infantil y el número de plazas de formación en las universidades se ha duplicado prácticamente en los últimos cinco años (Karila, Alila, Penttinen et al., 2021).

En el futuro aumentarán las expectativas en el ámbito de la educación en la primera infancia, que se centrarán específicamente en las actividades de los maestros de educación infantil y de otros miembros del personal, así como en la calidad de estas actividades (Ranta, Sajaniemi, Eskelinen et al., 2021). Se requieren muchos medios para alcanzar un equilibrio entre la oferta y la demanda de profesionales, por lo que es importante elaborar un plan a largo plazo que prevea la cantidad de formación que precisan en el futuro los distintos programas de grado, así como obtener la financiación previsible para ello (Karila, Alila, Penttinen et al., 2021).

## El trabajo en educación infantil es interesante, exigente y creativo

En la educación infantil finlandesa se han efectuado muchas reformas. La tasa de acceso de estudiantes ha aumentado, el nivel de calidad se ha incrementado aún más y se quiere disponer de personal con un mayor nivel de formación para trabajar en el sector. En la actualidad, las mayores inquietudes en este ámbito son la escasez de maestros de educación infantil, así como el papel de los pedagogos sociales en las guarderías y que estos puedan ejercer sus funciones en un puesto de trabajo acorde con su formación. Un posible escenario planteado en los debates al respecto es que los pedagogos sociales de educación infantil sean sustitutos no cualificados de los maestros de educación infantil, por lo que solo podrían ser contratados durante un año. No obstante, muchos profesionales desean tener un trabajo estable en educación infantil tras completar los estudios universitarios.

Los pedagogos sociales de educación infantil tienen conocimientos en trabajo preventivo y apoyo a los padres

Los maestros de educación infantil con formación y experiencia en trabajo social han desempeñado un papel importante en los equipos de educación infantil finlandesa durante décadas. Con la reforma de la Ley de Educación Infantil (540/2018), los pedagogos sociales de educación infantil van a tener, cuando menos, un rol igualmente importante. Además de fomentar el crecimiento, desarrollo, aprendizaje y bienestar del niño, es fundamental contemplar al niño como parte integrante de la familia. Los pedagogos sociales de educación infantil tienen conocimientos en trabajo preventivo y apoyo a los padres. Teniendo en cuenta las exigencias actuales del trabajo en educación infantil, se puede afirmar que ha aumentado la necesidad de contar con pedagogos sociales en educación infantil que dispongan de competencias especiales (Ukkonen-Mikkola, Yliniemi y Wallin, 2020). La nueva Ley de Educación Infantil (540/2018) entró en vigor el 1 de septiembre de 2018, tras lo cual ya se han graduado los primeros pedagogos sociales de educación infantil en los institutos politécnicos universitarios. En un futuro próximo será interesante ver cómo encuentran los pedagogos sociales su lugar en el ámbito de la educación infantil.

El Ministerio de Educación y Cultura (2021) describe el trabajo en educación infantil como valioso, exigente y creativo. Personalmente, puedo entender esta descripción puesto que anteriormente he trabajado como maestra de educación infantil y en la actualidad trabajo como profesora titular de universidad dando clases a pedagogos sociales de educación infantil y a los últimos maestros de educación infantil con formación y experiencia en trabajo social. El trabajo en educación infantil requiere responsabilidad, pero también da cabida a la creatividad y al desarrollo de ideas con los niños y el equipo. Una de las mejores cosas de este trabajo son los encuentros cotidianos, las conversaciones y trabajar junto a niños y familias. En educación infantil, cada día es nuevo y diferente. Puedes influir en los contenidos de tu trabajo invirtiendo en él y entusiasmándote con lo que haces. En Finlan-



dia, para disponer de una educación infantil de alta calidad en el futuro se requerirán profesionales capacitados, adaptados a su ámbito de actuación y que disfruten trabajando en el mismo (Rintakorpi y Holmikari, 2021).

Aún queda tiempo para efectuar el cambio en la estructura del personal exigido por la Ley de Educación Infantil. La atracción de profesionales y la capacidad de retención del sector van a desempeñar un papel aún más relevante en el futuro. La creación de una imagen positiva del ámbito de la educación infantil es importante (Ministerio de Educación y Cultura, 2021), y universidades, institutos tecnológicos universitarios, instituciones educativas y otras partes interesadas deben trabajar juntas para fomentarla (Ministerio de Educación y Cultura, 2021).

Virpi Maria Nikkola

Profesora

Universidad de Ciencias Aplicadas de Seinäjoki

Finlandia

virpi.nikkola@seamk.fi

## Bibliografía

Act 540/2018. *Act on Early childhood Education and Care*. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>.

Alila, K. (2021). *Varhaiskasvatuksen muuttuneet tehtävät ja muuttunut ohjaus Suomessa* [The changed tasks and changed guidance of early childhood education in Finland]. In: Programme for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care 2021–2030. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 34–43. Finnish Government (2021). *Education Policy Report of Finnish Government*. Helsinki: Finnish Government. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN\\_2021\\_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162995/VN_2021_24.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2022). *National Core Curriculum for Early Childhood Education and Care 2022*. Helsinki: Agencia Nacional de Educación de Finlandia.

Heikkinen, H. L. T., Utriainen, J., Markkanen, I., Pennanen, M., Taajamo, M. y Tynjälä, P. (2020). *Opettajankoulutuksen vetovoima: Loppuraportti* [The pull factors of teacher education: The final report]. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H. y Fonsén, E. (2022). *"Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä" – Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työnhaasteista ja mahdollisuuksista* ["When the time and the resources are not enough to do my work as well as I could and wanted to do" - Early childhood educati-

on teachers' perceptions of work challenges and opportunities]. *Kasvatus y Aika* 16 (2) 2022, 72–89.

Kantonen, E., Onnismaa, E-L., Reunamo, J. y Tahkokallio, L. (2020). *Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat – varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskellevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa* [Committed, uncertain and dropouts - the commitment to working life of those studying to become early childhood education teachers at the end of their studies]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9, (2), 264–289.

Karila, K. (2021a). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituks* [Recommendation for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and care]. In: Programme for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care 2021–2030. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 161–168.

Karila, K. (2021b). *Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä* [Early Childhood Education Training as a Part of a Wider Early Childhood Education Operating Environment]. In: Programme for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care 2021–2030. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 24–27.

Karila, K., Alila, K., Penttinen, S., Forss-Pennanen, P., Hjelt, H., Mårtensson, A., Nevanen, S., Niiranen, J-P. Rusi, M., Rutanen, N. y Töytäri, A. (2021). *Action plan for the implementation of the recommendations for developing education and training provision and programmes in early childhood education and care*. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

Karila, K., Kosonen, T. y Järvenkallas, S. (2017). *Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen* [Roadmap on the development of early childhood education for 2017–2030. Guidelines for increasing the degree of participation in early childhood education, and for the development of the skills of daycare centre staff, personnel structure and training]. Helsinki: Ministry of Education and Culture.

Lahtinen, J. (2022). *Varhaiskasvatuksen työntekijöiden saatavuus huolettaa kunnissa. Kuntaliiton selvitys* [The Availability of Early Childhood Education Personnel is a Concern in Municipalities. Report of the Association of Finnish municipalities]. <https://www.kuntaliitto.fi/ajankohtaista/2022/varhaiskasvatuksen-tyontekijoiden-saatavuus-huolettaa-kunnissa>

Laitinen, S. (2021). *Pienten lasten motivaatio* [The motivation of young children]. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Martikainen, S-J. y Oikarinen, T. (2021). *“Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”*: *Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa* [“You can tell from the children that we do this well”: The operating culture of socio-emotional well-being in a kindergarten]. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10, (3), 147–181.

Ministry of Education and Culture (2021). *Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämissuosituks* [Recommendation for Developing Edu-

cation and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and care]. <https://okm.fi/documents/1410845/55628624/Varhaiskasvatuksen+koulutusten+kehittämssuositukset.pdf/e1f7fe14-d81e-e7b0-12f0-6572b22ee72e?t=1619443561397>

Niikko, A. y Korhonen, R. (2021). *Varhaiskasvatuksen opetus- ja kasvatushenkilöstö eettisessä ammatissa* [Early childhood education's teaching and educational personnel in an ethical profession]. In: E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen y T. Ukkonen-Mikkola (Eds.). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat - Yhteistyössä eteenpäin* [Early childhood education experts - Moving forward in Collaboration]. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 18–33.

Nivala, E. y Rönkkö, S. (2021). *Varhaiskasvatuksen sosionomin asiantuntijuus ja sosiaalipedagoginen osaaminen* [The expertise and social pedagogical competence of a social pedagogue in early childhood education]. In: E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen y T. Ukkonen-Mikkola (Eds.). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat - Yhteistyössä eteenpäin* [Early childhood education experts - Moving forward in Collaboration]. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 127–146.

Onnismaa, E-L., Tahkokallio, L., Reunamo, J. y Lipponen, L. (2017). *Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta* [Assessments of kindergarten teachers who are in the induction phase of the profession about their job description, competencies and workload]. *Journal of Early Childhood Education Research* 6(2), p. 188–206.

Pihlainen, K., Reunamo, J. y Kärnä, E. (2019). *Lapset varhaiskasvatuksen arvioijina – Lasten mukavina pitämät asiat päiväkodissa ja perhepäivähoidossa* [Children as early childhood education assessors - Things that children like in kindergarten and family day care]. *Journal of Early Childhood Education Research* 8(1), p. 121–142.

Ranta, S., Sajaniemi, N., Eskelinen, M. y Lämsä, T. (2021). *Päivähoidosta varhaiskasvatukseen – Pedagogisen toiminnan edellytykset suomalaisessa päivähoidossa ja varhaiskasvatuksessa* [From daycare to early childhood education - Requirements for pedagogical activities in Finnish daycare and early childhood education]. *Kasvatus y Aika* 15 (2) 2021, 60–72.

Rintakorpi, K. y Holmikäri, J. (2012). *Sosiaalipedagogisen osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen varhaiskasvatuksessa* [Identification and recognition of social pedagogical competence in early childhood education]. *Sosiaalipedagoginen aikakauskirja* 22, 2012, 241–252.

Rusi, M., Ylitapio-Mäntylä, O., Arkko, T., Kuosmanen, A., Lahdenperä-Laine, J., Lahtinen, J., Pérez, J., Rinne, P. y Vlasov, J. (2021). *Varhaiskasvatuksen työvoiman tarve ja saatavuus* [The need and availability of early childhood education workforce]. In: *Programme for Developing Education and Training Provision and Programmes in Early Childhood Education and Care 2021–2030*. Helsinki: Ministry of Education and Culture, 89–101.

Talentia Union of Professional Social Workers (2022). *Varhaiskasvatus on tulevaisuusinvestointi: Suomen päiväkotijärjestelmä romahtaa ilman varhaiskasvatuksen sosionomien ammattitaidon täysimittaista hyödyntämistä* [The Early Childhood Education is an Investment in the Fu-

ture: Finland's Daycare System Will Collapse without full utilization of the Expertise of Social Pedagogues in Early Childhood Education]. <https://www.talentia.fi/uutiset/varhaiskasvatus-on-tulevaisuusinvestointisuomen-paivakotijarjestelma-romahtaa-ilman-varhaiskasvatuksen-sosionomien-ammattitaidon-taysimittaista-hyodyntamista/>

Tuononen, M. (2021). *Varhaiskasvatukseen osallistuminen yleistyy nopeasti Suomessa ja kansainvälisesti* [Participation in Early Childhood Education is Rapidly Becoming More Common in Finland and Internationally]. Statistics Finland. <https://www.stat.fi/tietotrendit/artikkelit/2021/varhaiskasvatukseen-osallistuminen-yleistyy-nopeasti-suomessa-ja-kansainvalisesti/>

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R. y Wallin, O. (2020). *Varhaiskasvatuksen työ muuttuu – muuttuuko asiantuntijuus?* [The work in early childhood education is changing - is the expertise changing?]. *Työelämän tutkimus* 18(4), 2020, 323–339.

Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O. y Kinnunen, P. (2021). *Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta* [Towards changing multiprofessionalism]. In: E. Fonsén, M. Koivula, R. Korhonen y T. Ukkonen-Mikkola (Eds.). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat - Yhteistyössä eteenpäin* [Early childhood education experts - Moving forward in Collaboration]. Helsinki: Suomen varhaiskasvatus ry, 71–84.

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. y Sulonen, H. (2018). *Guidelines and recommendations for evaluating the quality of early childhood education and care*. Helsinki: Finnish Education Evaluation Centre. [https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI\\_Perusteet-ja-suositukset\\_web.pdf](https://karvi.fi/wp-content/uploads/2018/10/KARVI_Perusteet-ja-suositukset_web.pdf)

Yliniemi, R. (2020). *Varhaiskasvatuksen sosionomin osaaminen ja työ päiväkodissa* [The Competencies and Work of Social Pedagogues in Daycare]. In: S. Himanen y H. Kukkonen (Eds.) *Huikkea mahdollisuus varhaiskasvatuksessa: Sosionomiksi oppimista ja opinnollistamista mentorin tuella* [A Great Opportunity in Early Childhood Education: To Be a Social Pedagogue by learning and studification with a support of a mentor]. Tampere: Tampereen ammattikorkeakoulu, 28–39.