

# Финское школьное образование как индивидуализированная система: акцент на детях со специальными образовательными потребностями

**Хаутамяки Я.**

Хельсинский университет, Хельсинки, Финляндия

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-8810>, e-mail: [jarkko.hautamaki@helsinki.fi](mailto:jarkko.hautamaki@helsinki.fi)

**Подольский А.И.**

Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7015>, e-mail: [apodolskiy@hse.ru](mailto:apodolskiy@hse.ru)

В статье рассматриваются некоторые образовательные аспекты обучения в финской школе, касающиеся учащихся с особыми образовательными потребностями. Мы опираемся на эмпирическое наблюдение. Затем вводим общий контекст в целях интерпретации данных и определения индивидуальной образовательной траектории, что, в свою очередь, требует выявления конкретных потребностей и наличия подходящих вариантов обучения. Эти два направления должны быть оптимально интегрированы: успех приходит к тому, кто начал раньше. При этом, несмотря на то, что получить специальное образование никогда не поздно, потребности усложняются, а их удовлетворение становится все более затратным. Суть этого сложного двойного процесса заключается в принятии решений в условиях наличия более или менее полной информации, как о потребностях, так и о доступной палитре образовательных мероприятий. Фундаментальная дилемма состоит в определении баланса между двумя полюсами: если ученик остался вне таких воспитательных мероприятий, которые могли бы помочь ему стать полноправным членом общества и экономики, мы сталкиваемся с моральной проблемой; если же, с точки зрения экономики и образования, не удастся обеспечить лучшие, научно-обоснованные образовательные средства, мы сталкиваемся с педагогической проблемой. При этом нужно иметь в виду, что до сих пор не доказано, что полная интеграция детей со специальными образовательными потребностями является наилучшим способом заботы о них, равно как и не доказано, что оптимальным решением являлся бы полный набор специализированных школ для различных видов особых потребностей.

**Ключевые слова:** особые образовательные потребности, реформа школьного образования, индивидуальная образовательная поддержка.

**Для цитаты:** Хаутамяки Я., Подольский А.И. Финское школьное образование как индивидуализированная система: акцент на детях со специальными образовательными потребностями // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 94—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260306>

# The Finnish Education as an Individualized Service System with a Reference to Students with Special Educational Needs

**Jarkko Hautamäki**

Helsinki University, Helsinki, Finland

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-8810>, e-mail: [jarkko.hautamaki@helsinki.fi](mailto:jarkko.hautamaki@helsinki.fi)

**Andrey I. Podolskiy**

National Research University Higher School of Economics,  
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7015>, e-mail: [apodolskiy@hse.ru](mailto:apodolskiy@hse.ru)

The paper deals with some educational aspects of going to school in Finland concerning students with special educational needs/services. We proceed from empirical observation. Then, the general context is given to interpret the data and extend the observed added value of individualized educational support. The latter, in its turn, requires the identification of a special need and the existence of suitable educational options. These two pieces of information need to match optimally: early birds get the biggest harvest, and even if special education is never too late, the service needs become more challenging and the solutions — more expensive. The core of this complicated dual process is the decision making with more or less complete information of both the needs and the available palette of educational actions. The fundamental dilemma is to navigate between two poles: if a pupil is left out by such educational measures which could have helped him/her to become a full member of society and economy, we have a moral problem. If the economical-educational complex is not providing the best research-supported educational tools, we also have a pedagogical problem. However, it is not universally proved that full integration is the best way; neither is it proved that we need an entire set of segregated and specialized schools for several different kinds of special needs.

**Keywords:** special educational needs, school education reform, individual educational support

---

**For citation:** Hautamäki J., Podolskiy A.I. The Finnish Education as an Individualized Service System with a Reference to Students with Special Educational Needs. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 94—101. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260306>

## Введение

В статье рассматриваются некоторые аспекты обучения в финской школе, касающиеся учащихся с особыми образовательными потребностями. За точку отсчета нашего исследования было взято эмпирическое наблюдение, полученные данные были проанализированы в общем контексте для последующей интерпретации добавленной стоимости специального образования и определения специфики индивидуализированной образовательной траектории. Последнее, в свою очередь, требует выявления конкретных потребностей и наличия подходящих вариантов обучения. Потребности и возможности их реализации должны быть оптимально интегрированы: ведь успех приходит к тому, кто начал раньше. При этом, несмотря на то, что получить помощь в виде специального образования никогда не поздно, потребности учащихся усложняются, а их удовлетворение становится все более затратным. Суть этого сложного двойного процесса заключается в принятии решений в условиях полноты информации, как о самих потребностях, так и о доступной палитре образовательных мероприятий. Фундаментальная дилемма состоит в том, чтобы найти баланс между двумя полюсами: если ученик остался за рамками воспитательных мероприятий, которые помогли бы ему стать полноправным членом общества и экономики, у нас возникает моральная проблема; если же экономика и образование не могут обеспечить ученика лучшими научно-обоснованными средствами, мы сталкиваемся с педагогической проблемой. При этом нужно иметь в виду, что до сих пор не доказано, является ли полная интеграция учащихся с особыми образовательными потребностями наилучшим способом заботы о детях, равно как и не доказано, является ли оптимальным решением полный набор специализированных школ для различных видов особых потребностей.

### Добавочная стоимость специального образования

В 2007 году, в рамках Хельсинкского лонгитюдного исследования (англ.: *Helsinki Longitudinal Study*, HelSLI), была организована случайная выборка первоклассников. В 2016 году, в нее были включены девятиклассники, которые оставались в выборке до начала своих вступительных экзаменов или окончания профессионального обучения в 2021 году. Первоначально количество участников составляло 744 человека. Если они, по разным причинам, переводились в другие

школы Хельсинки, их новые одноклассники также оценивались с помощью наших компьютерных тестов, и, наконец, в выборку были включены все девятиклассники города Хельсинки (3 887 человек). В лонгитюдных исследованиях неизбежна потеря некоторых индивидуальных траекторий (поскольку мы не оценивали баллы студентов, перемещения которых не смогли отследить). Статус получения услуг дополнительного образования в той или иной форме регистрировался в течение нескольких лет. Шкалы схемы *Learning-to-Learn* [3] были разработаны для 1, 4, 6, 9-х классов и для учащихся 16+ (выборка была достаточной, чтобы объединить данные, полученные из разных классов). Были разработаны когнитивные шкалы (для всех возрастов тестирования) и шкалы, измеряющие отношение, убеждения и мотивации, связанные со школой (для всех возрастов тестирования, но не для 1-го класса). Учителя оценивали навыки чтения своих первоклассников.

В исследовании [8] эмпирические данные взяты из 1-го класса (когнитивные тесты, один из них — Геометрический диктант Эльконина, тест на аналогичное мышление и тест по зрительно-пространственной памяти) и 4-го класса (установки: интерес к обучению как к таковому, интерес к получению хороших оценок в средней школе и самооценка усилий; набор когнитивных задач, классифицированных с помощью факторного анализа на навыки чтения, математики и рассуждения — например, формальное операционное мышление Пиаже). Также регистрировался статус получения любой формы (Уровень 1, 2 или 3, см. ниже) специального образования, пол ребенка, уровень образования матери и отца (Рис. 1)

Когнитивные баллы оценивались в 1-м классе, а убеждения, а также когнитивные результаты в подразделах обучения навыкам чтения, математики и мышления — в 4-ом [8].

Модель построена таким образом, что при изучении того, что происходит с учащимися в рамках специального образования, мы сравниваем достижения учащихся с особыми образовательными потребностями (англ.: *Special Educational Needs*, далее — SEN) с другими учащимися с аналогичными оценками, но не получающими поддержки в рамках специального образования. Что мы можем увидеть в итоге? Учащиеся программ SEN, чаще мальчики (-.07), из менее образованных семей (-.14), были менее компетентны уже на уровне 1-го класса (-.40), были менее компетентны в чтении в начале своей школьной жизни (-.26) и испытывали меньшие ожидания от учебы в 4-м классе (-.11), однако смогли добиться большего, чем

прогнозировалось по когнитивным шкалам в 4-м классе (+.12). Эта оценка (+0,12) и есть та разница, которую делает специальное образование в Финляндии (в этом и заключается его добавочная стоимость). Если проанализировать увиденное, она почти что компенсирует влияние на детей не таких образованных родителей и гендерные различия.

Уместно отметить, что результат добавленной стоимости или любой аналогичный результат не означает, что ученики с особыми потребностями, а также ученики с самым низким уровнем успеваемости станут «нормальными или средними». Они изначально были менее компетентны и остаются такими — в некотором смысле они не исправимы. Однако наши данные показывают, что все учащиеся развиваются в школьные годы, и, похоже, не наблюдается отрицательного эффекта взаимодействия. Последнее означает, что различия между учениками, прошедшие через особые образовательные мероприятия и теми, кто не имел к ним доступа, увеличатся. Доказательства представлены на Рис. 2 (данные друго-

го крупномасштабного исследования, в котором мы наблюдали за всеми учащимися в районе «Большого Хельсинки» с 7-го по 9-й класс; выходной переменной является комбинированная шкала достижений по финскому языку и математике, стандартизировано по z-баллам; количество участников = более 4000 учеников).

Дело в том, что обе группы учеников: и те, кто занимались по стандартным программам (0), и те, кто принимал участие в программах SEN (1; 11%) — приобретают новые компетенции, но групповые различия не меняются (между ними нет статистического взаимодействия). Более того, нет никаких сомнений в том, что ученики программ SEN не будут уступать в плане компетентности тем, кто не занимался по этим программам. Также следует учитывать, что среди учащихся по стандартным программам есть много учеников с такими же значениями переменных, как у тех, кто принимал участие в образовательных мероприятиях SEN, т.е., они не были идентифицированы как нуждающиеся в особых образовательных ус-

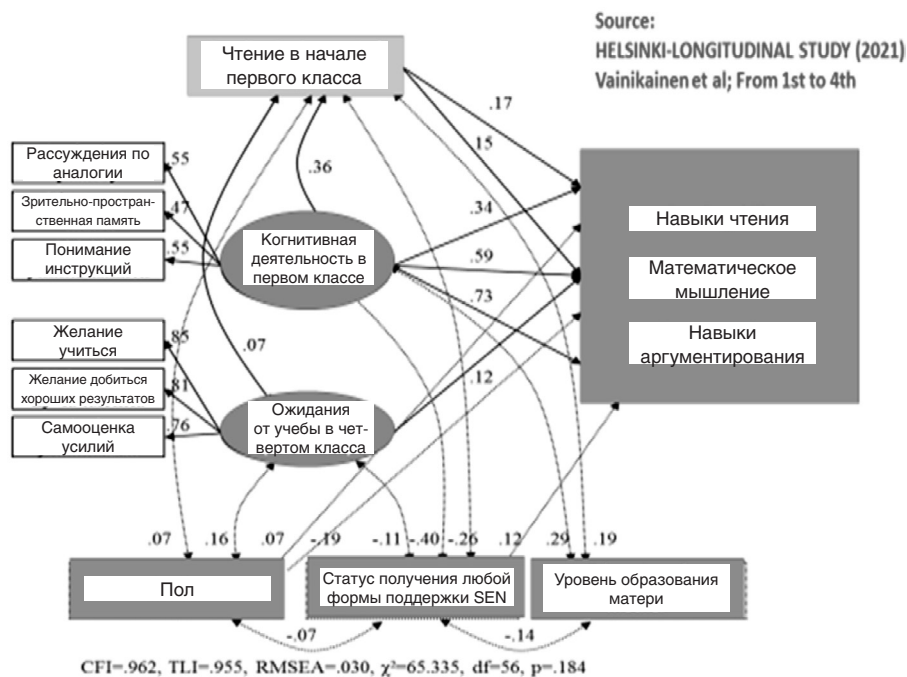


Рис. 1. Моделирование развития с 1-го по 4-й класс, внимание уделяется получению дополнительного образования в зависимости от пола ребенка и образования матери (Источник: Хельсинское лонгитюдное исследование 2021; Vaimkamen et al; с первого по четвертый класс)

лугах, или по каким-либо другим причинам, им не были предоставлены услуги второго или третьего уровня (TIER 2 или 3).

### Финское образование: некоторые факты

Финское образование для детей до 16 лет включает в себя базовое обучение в течение девяти лет, которому предшествует еще один год дошкольного образования. После завершения базового образования, примерно 97% продолжают учиться и получают полное среднее образование, которое является необязательным (Рис. 3).

### Новая учебная программа с 2016 года

Школы начали внедрять новую учебную программу в 2016—2017 годах в 1—6 классах, а осенью 2017, 2018 и 2019 гг. — в 7, 8 и 9 классах соответственно. Это означает, что первые учащиеся, получившие аттестат об окончании школы, полностью соответствующий новой учебной

программе, закончили обучение весной 2020 года, то есть в 21 веке. Обратите внимание на Рис. 3., где приведены некоторые факты. Можно сделать поправку на то, что Финляндия — небольшая страна. Тем не менее, вопрос масштабирования вряд ли может объяснить применение различных систем специального образования в странах с большей территорией.

### Специальное образование

Текущая роль специального образования в Финляндии восходит к истокам всеобъемлющей школьной реформы, предпринятой в конце 1960-х годов. Идея создать новую общеобразовательную школу «для всех» сменила устаревшее представление о необходимости отслеживания способностей учеников и преподавания одной и той же учебной программы для всей возрастной группы в недифференцированных классах. Вторая крупная реформа финского специального образования бы-

### Усиленная и специальная поддержка

Лямбда Уилкса =,88087, F(2, 4181)=282,72, p=0,0000

Стандартизированные оценки 0,95 CIs

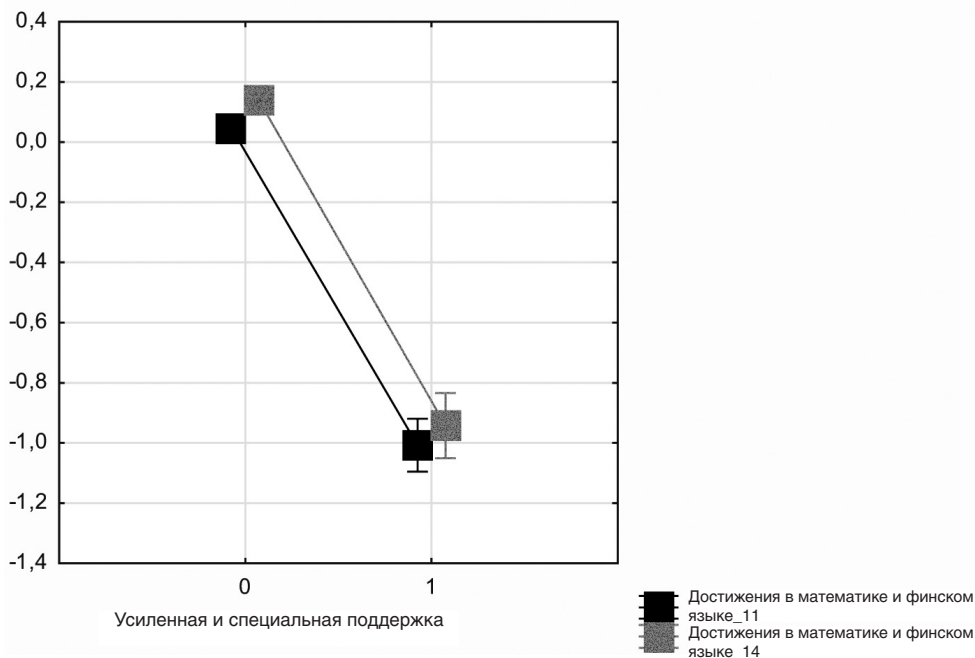


Рис. 2. Рост успеваемости по математике и финскому языку (1PC, z-баллы) для учащихся с особыми образовательными потребностями / без особых потребностей (1 = усиленная поддержка, второй уровень (TIER 2) и специальная поддержка, третий уровень (TIER 3) вместе взяты, 11%; 0 = другие); с 7 по 9 класс [10]

ла проведена в 2011 году, когда были внесены отдельные поправки в Закон о базовом образовании и действующую национальную базовую учебную программу (англ.: *National Core Curriculum, NCC*) 2004 года, и была введена трехуровневая модель, в которой особое внимание уделяется раннему вмешательству [5; 6]. Отражая реформу специального образования 2011 года, NCC 2014 включает отдельную главу о поддержке обучения и специального образования, основанную на принципах посещения школ по месту жительства, раннего вмешательства, правилах принятия решений и постоянной оценке результатов обучения, реакции студентов на вмешательство. Важным инструментом является многопрофильная группа поддержки студентов (англ.: *Student Welfare Group, SWG*), обязательная в каждой школе [5; 11; 17].

Есть основания полагать, что устоявшаяся поддержка обучения и специального образования способствовала высоким достижениям финских студентов в исследованиях OECD PISA на протяжении многих лет [1; 7; 14]. Министерство образования запустило Стратегию специального образования (англ.: *The Special Education Strategy, SES*) в ноябре 2007 г., она была принята парламентом в 2010 г., и по-прежнему актуальна, с некоторы-

ми последующими изменениями. Основные идеи стратегии заключаются в следующем:

- Прием детей с особыми образовательными потребностями (англ.: *inclusion*) в ближайшую общеобразовательную школу по их месту жительства;
- Усиленная поддержка новой концепции (у каждого ребенка есть права; никаких направлений на специальное обучение, если изначально ребенку не был предоставлен этот тип поддержки). Поддержка ребенка в рамках специального обучения — работа не только преподавателя специального образования, но и каждого учителя (классного руководителя, учителя-предметника).
- Систематическое, научно обоснованное обучение и педагогическая оценка
- Многопрофессиональность
- Преподавание в команде (англ.: *co-teaching*)
- Гибкость в формировании групп, дифференциация и индивидуализация обучения
- Упор на педагогический, а не на психологический/медицинский аспекты.

Педагогические аспекты были описаны следующим образом:

Принципы: раннее вмешательство, школа-интернат, инклюзивность.

## The Finnish Education

- Basic education still mostly divided to two separate entities of
- grades 1–6 and grades 7-9
- Age-cohort 60 000, together 540 000 students
- About 3000 schools
- Average expenses 8000 e/student

PISA assessment point/position



Рис. 3. Типовое описание образовательной системы (первый, второй и третий уровни) в Финляндии.

В Финляндии базовое образование по-прежнему в основном разделено на два отдельных этапа: 1—6 классы и 7—9 классы. Возрастная группа 60 000, вместе 540 000 учеников, около 3000 школ, средние расходы составляют 8000 евро на ученика.

Состав: 3-х ступенчатая модель (общая, усиленная, специальная поддержка)

Процессы: усиленная поддержка (план обучения), специальная поддержка (индивидуальный план обучения)

Практические инструменты: модифицированные учебники, компьютеры, визуализация, контроль

Сотрудничество и роли: ученики, родители и опекуны, учителя (дошкольные учреждения, классные руководители, учителя-предметники, специальные учителя); руководители; и многопрофильная студенческая общественная группа.

Таким образом, была очерчена финская модель, элементы которой являются общими с американской моделью «Ответ на вмешательство» (англ.: Response to Intervention, RTI), применяемой в США. Мы можем использовать эту модель для анализа решений в отношении занятости выпускников, в том случае, в случае, если такие данные отслеживаются по крайней мере раз в год. (Рис. 4).

Общая поддержка относится к таким мерам, которые можно легко применить, как только учитель обнаруживает некоторые проблемы с обучением, или родители заметили и проинформировали об этом учителей, или сам ученик сообщает о необходимости оказать ему такую поддержку. Группу поддержки студентов (SWG) не нужно в обязательном порядке информировать об оказании ученику поддержки Уровня 1 (TIER 1), но это часто становится предметом обсуждения. Однако решения о необходимости Уров-

ня 2 (TIER 2) и 3 (TIER 3) принимаются в SWG, где ректор/директор является председателем. Количество учеников (в процентах от общего числа), получающих помощь на любом из трех Уровней, было довольно стабильными с момента введения новой системы. Нам кажется, это может означать, что спрос на эти уровни ненамного выше, чем распространенность Уровней 2 и 3 вместе взятых (19%); однако, если учитывать ошибочность причинной интерпретации статистики, реальная потребность в специальном образовании все же может быть выше. Более того, будущие потребности невозможно предсказать заранее — мы должны сначала наблюдать за проблемами преподавания в рамках 21-ого века, что потребует большего числа выпускников со средним и высшим профессиональным образованием. Если специальное образование (будем считать его системами оказания услуг с индивидуальным подходом [5; 7; 10]) — не будет реорганизовано, чтобы уделять внимание всем учащимся, наши образовательные системы могут не отвечать потребностям общества в образованных и компетентных кадрах.

### Выводы общего характера

Мы охарактеризовали финскую систему образования как систему индивидуального обслуживания [5]. В общих чертах, социальное государство находится в периоде становления. Признано, что школьное образование в самом широком смысле (то есть приобретение способ-

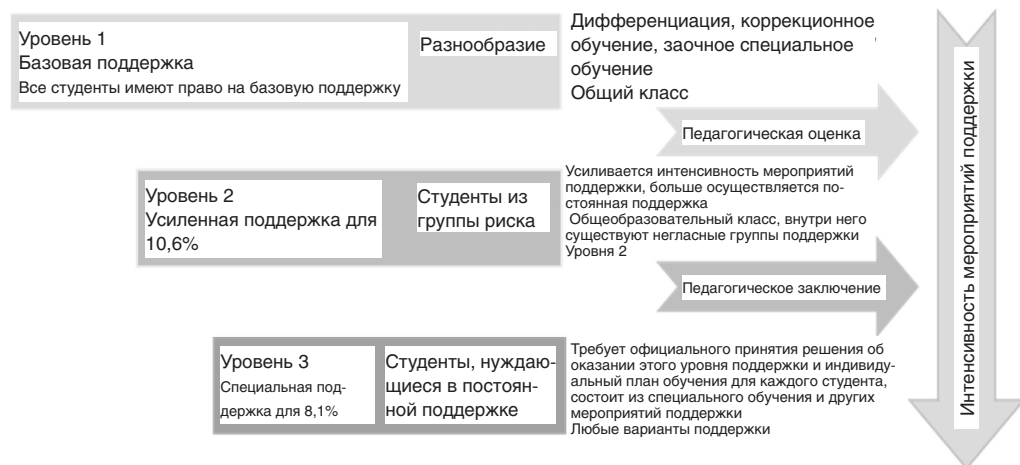


Рис. 4. Предоставление поддержки в финской многоуровневой модели поддержки [2]

ности учиться в начальной и средней школе; применение и развитие этой способности на всех этапах трудовой жизни) является необходимым условием для трудоустройства и, следовательно, активного и достойного членства в обществе. Механизм страхования, лежащий в основе традиционного социально-ориентированного государства, теряет свою относительную важность как гарант достойной социальной интеграции. Тем не менее, он по-прежнему актуален как компонент социального обеспечения. В конце

концов, мы пришли к выводу, что относительно недавняя, но широко распространенная идея обучения на протяжении всей жизни для разных учащихся и усиление акцента на развитии навыков для разных групп, подверженных риску исключения с рынка труда, сосредоточена на том же аспекте. Социальное государство должно быть эффективным и предоставлять услуги, адаптированные к конкретным потребностям, чтобы снизить риски, от которых граждане не могут быть надежно застрахованы.

#### References

1. Ahtiainen R. Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform. *Helsinki Studies in Education*, no. 13. Helsinki: University of Helsinki, 2017. 212 p.
2. FNBE. National Core Curriculum for the Basic Education. Publications 2016:5. Helsinki: National Board of Education, 2016. 21 p.
3. Hautamäki J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Lindblom B., Scheinin P. Assessing Learning-to-learn: A framework. *Evaluation* 4/2002. Helsinki: National Board of Education, 2002. 62 p.
4. Hienonen N. Does class placement matter? Students with special educational needs in regular and special classes. *Helsinki Studies in Education* 87/2020. Helsinki: University of Helsinki, 2020. 120 p.
5. Sabel C., Saxenian A., Miettinen R., Kristensen P.H., Hautamäki J. Individualized service provision in the new welfare state: Lessons from special education in Finland. *Sitra Studies*, 62. Helsinki, 2011. 70 p.
6. Thuneberg H., Hautamäki J., Ahtiainen R., Lintuvuori M., Vainikainen M.P., Hiltavuori T. Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland. *Journal of Educational Change*, 2014. Vol. 15(1), pp. 37—56.
7. Thuneberg H., Vainikainen M. P., Ahtiainen R., Lintuvuori M., Salo K., Hautamäki J. Education is special for

- all: The Finnish support model. *Gemeinsam leben*, 2013. Vol. 21(2), pp. 67—78.
8. Vainikainen M.-P., Gustavson N., Koivuhovi S., Hautamäki J. The development of learning outcomes during the first four years in primary school. In Vainikainen M.-P., Rämä I., Hautamäki J. (Eds.). *Learning-to-Learn in Helsinki City. A 9-year follow up*. Helsinki: Helsinki Studies in Education, 2021, in print.
9. Vainikainen M.P., Hautamäki J. Three Studies on Learning to Learn in Finland: Anti-Flynn Effects 2001—2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2020, pp.1—16. DOI: 10.1080/00313831.2020.1833240
10. Vainikainen M.-P., Rimpelä A. Nuorten kehityssymppäristö muutoksessa. Peruskoulujen oppimistulokset ja oppilaiden hyvinvointi eriytyvällä Helsingin seudulla [The Contexts for Development are Changing: Learning Outcomes and Well-Being in Segregating Metropolitan Helsinki] *Helsinki Studies in Education* 363. Helsinki: University of Helsinki, 2015. 142 p.
11. Vainikainen M.P., Thuneberg H., Greiff S., Hautamäki J. Multiprofessional collaboration in Finnish schools. *International Journal of Educational Research*, 2015. Vol. 72, pp. 137—148.
12. Vainikainen M.P., Thuneberg H., Marjanen J., Hautamäki J., Kupiainen S., Hotulainen R. How do Finns know? Educational monitoring without inspection and standard setting. *Standard Setting in Education*. Springer, Cham, 2017, pp. 243—259.

#### Информация об авторах

Хаутамяки Яркко, заслуженный профессор Университета Хельсинки, Хельсинский университет, г. Хельсинки, Финляндия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3460-8810>, e-mail: [jarkko.hautamaki@helsinki.fi](mailto:jarkko.hautamaki@helsinki.fi)

Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор. Профессор Института образования, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики (НИУ ВШЭ), г. Москва, Российская Федерация ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7015>, e-mail: [apodolskiy@hse.ru](mailto:apodolskiy@hse.ru)

#### Information about the authors

Jarkko Hautamäki, Doctor of Psychology, Emeritus Professor, Faculty of Behavioral Sciences, Helsinki University, Helsinki, Finland ORCID: 0000-0002-3460-8810, e-mail: [jarkko.hautamaki@helsinki.fi](mailto:jarkko.hautamaki@helsinki.fi)

Andrey I. Podolskiy, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7015>, e-mail: [apodolskiy@hse.ru](mailto:apodolskiy@hse.ru)

Получена 16.04.2021

Принята в печать 02.06.2021

Received 16.04.2021

Accepted 02.06.2021