

Szabó Lilla

Szociális segítség az iskolában A magyar és a finn rendszer rövid összehasonlítása

A napjainkban uralkodó gazdasági alapokon nyugvó oktatásszervezés magában hordozza a társadalomtudományi paradigma megerősödésének lehetőségét a pedagógiában – kérdéssé válik, hogy a pszichológiai paradigma kiszorul-e a pedagógiai színtérről, vagy a kettő együtt, összefonódva marad-e fenn a továbbiakban (Kozma, 2001). Az oktatásszociológiai és közgazdasági szemlélet mellett a pedagógiai szempontból mérvadó neveléstudományi megközelítés az oktatási rendszer funkciói között megjelöli egyebek mellett a társadalmi struktúra újratermelését, a társadalmi integráció biztosítását, valamint a társadalmi változások és fejlődés elősegítését (Halász, 2001). E két szemlélet – a neveléstudományi és oktatásszociológiai – keretszűkületében felmerülő kérdésekre és problémákra jelenthet választ az iskolákban megvalósuló szociális segítői tevékenység. Írásomban a magyar és finn oktatási és gyermekvédelmi rendszerben működő iskolai szociális segítő munka hasonlóságaira és különbségeire igyekszem rámutatni. Mindezt teszem a vonatkozó hazai és nemzetközi szakirodalmak, valamint a terepen töltött éveim során tapasztaltak tükrében, olyan főbb fókuszpontok mentén haladva, mint a szakmai munka dologi és humán erőforrását érintő feltételek, a szakmai munka ismert kompetenciahatárai, elfogadható végzettség, valamint jogszabályi háttér.

Iskolai szociális segítség Magyarországon

A 2018. szeptember 1-től újra kötelező jelleggel biztosítandó óvodai és iskolai szociális segítség nem új keletű feladat a gyermekvédelmi rendszerben, bár ez az intézkedés az eddigi iskolai színtéren nevelési tevékenységbe ágyazott szociális segítő tevékenység újragondolását és átszervezését vonta maga után. „Régi-új”¹ szereplőként tért vissza a család- és gyermekjóléti központok által biztosított szolgáltatások körébe, az oktatási-nevelési színtéren végzett professzionális segítő munka terepét az óvodákra és a kollégiumokra

¹ A kifejezés a gyermekvédelmi esetkezelés gyakorlatában használatos, nem hivatalos kollokáció. „Régi-új” jelzéssel látja el a szakmai vezető azt az esetjelző dokumentumot, amely olyan klienssel, családdal kapcsolatos, aki vagy akik előzetesen már gondozás alatt voltak az adott intézményben.

kiterjesztve. A 2018-as újra bevezetés előtt is igénybe vehetőek voltak a most már szakmai útmutatóba foglalt csoportos és egyéni lehetőségek, azonban ez nem jelentett kötelező jellegű együttműködést sem a gyermekvédelmi, sem az oktatási intézmények részéről.

2017 áprilisa és 2019 júniusa között az Oktatási Hivatal konzorciumi tagként részt vett egy, az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetését célul kitűző európai uniós projektben. Részvételük nyomán megjelent három hivatalos szakmai útmutató, melyek elsősorban az óvodák,² iskolák³ és kollégiumok⁴ szakmai munkáját hivatottak támogatni.

Az újonnan bevezetett szolgáltatás megvalósulásáról az egységes módszertan kialakításához szükséges átfogó országos kutatás a 2018-as újraindulás óta nem készült.⁵ Számos tanulmány született azonban a tevékenység gyakorlati megvalósulásáról egyes intézményekben (Schafferné Horváth, 2018), valamint a segítő szakemberek továbbképzésének lehetőségeiről (Boros, 2020), illetve a korai iskolaelhagyás szociális segítő eszközökkel való prevenciójáról (Bányai, 2020).

Tanulmányomban igyekszem összevetni a méltán ismert finn oktatási rendszer működésébe ágyazott iskolai szociális munka megvalósulásának dimenzióit a magyar rendszerben az útmutató szerint előírt formátummal, ehhez azonban elengedhetetlenül szükségesnek találom röviden ismertetni a hazánkban folytatott szociális segítő tevékenység bizonyos körülményeit.

Az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység alatt az útmutató által is előírt egyéni, csoportos és közösségi munkaformában végzendő szociális preventív gyermekvédelmi munkát értjük. A szakemberek hazánkban a területileg illetékes család- és gyermekjóléti központ alkalmazásában állnak, a szolgáltatás fenntartója így a helyi önkormányzat, mely 1000 gyermek/1 fő segítőt köteles biztosítani a feladat ellátására. Bár feladatukat a köznevelési intézményben végzik, itt töltik munkaidejük nagy részét, a szakemberek mégsem tartoznak elszámolással vagy beszámolási kötelezettséggel a köznevelési intézmény vezetője felé. Elsősorban a nevelési-oktatási intézményekbe járó gyermekek, diákok, fiatalok a szakmai munka célcsoportja, de a szakmai ajánlásban előírt és a szociális segítő munkában

² Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az óvodában (https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop194/projekthirek/efop194_utmutatok, letöltés dátuma: 2021. 05. 25.)

³ Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához az iskolában (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/194_Utmutato_iskola_190710.pdf, letöltés dátuma: 2021. 05. 25.)

⁴ Útmutató az óvodai és iskolai szociális segítő tevékenység bevezetéséhez és gyakorlatához a kollégiumban (https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop194/E194_utmutato_kollegium_190710.pdf, letöltés dátuma: 2021. 05. 25.)

⁵ Az Oktatási Hivatal által kiadott hivatalos szakmai útmutatók előkészítő, összefoglaló tanulmányában 29 család- és gyermekjóléti központ szolgáltatási tervét vizsgálták a szakemberek (https://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/efop194/projekthirek/efop194_lezarult, letöltés dátuma: 2021. 05. 27.)

elterjedt, és általános rendszerszemléletből kiindulva nemcsak a gyermekek és fiatalok, de szülei, hozzátartozói, valamint a köznevelési intézményekben dolgozó oktatók, tanárok, pedagógusok és egyéb iskolapolgárok is a célcsoport részét képezik. Azonban fontos szempont, hogy bárkivel is folytatja a közvetlen segítő folyamatot a szakember, a hosszú távú kitűzött cél minden esetben a gyermek megfelelő megsegítése kell legyen. Ennek megfelelően tarthatunk pedagógus- vagy szülőcsoportos foglalkozást, biztosíthatunk egyéni konzultációt is a felnőtteknek, a végcél mindig ugyanaz: a gyermek veszélyeztetettségének megelőzés és/vagy megszüntetése. A gyakorlati munka megszervezését és az ezekhez szükséges módszertan kialakítását azonban több minden módosíthatja. A köznevelési intézmények pedagógiai munkájához hasonlóan a szociális segítő tevékenységnek is alkalmazkodnia kell a tanulók életkori sajátosságaiból adódó változó körülményekhez (Szabó, 2020). Ahogy azt Halász (2001) esetében is láthattuk, az oktatásnak többek között a tudásalapú társadalom kihívásaira kell felkészítenie a tanulókat, ehhez azonban a tantárgyi felkészítésen kívül szükséges olyan tudáselemek átadása is, amelyek felhasználásával a későbbi felnőtteknek lehetőségük nyílik életminőségük javítására is, mint a sikeres munkaerőpiaci integráció vagy a minél problémamentesebb társadalmi működés.

Amikor intézményi szociális segítő munkáról esik szó, tapasztalatom szerint a legtöbb pedagógusnak, szülőnek és gyermeknek a hátrányos helyzetben élők megsegítése, a problémákkal küzdő diákok és szülők támogatása és az esetleges viselkedési devianciák kezelése jut eszébe. Az iskolai és óvodai szociális segítő tevékenység célrendszere azonban ennél komplexebben értelmezendő. Elsődleges és másodlagos prevenciók jelleggel segít azoknak, akik még nem feltétlenül kerültek annyira nehéz helyzetbe, ami indokolná a gyermekvédelmi alapellátás megindítását (Szabó, 2020). Az intézményi szociális segítő munka ma Magyarországon megköveteli a rendszerszemléletű megközelítést, így az oktatási intézményekben dolgozó egyéb szakemberek együttműködését, teammunkáját is. Fontos természetesen, hogy mindenki a saját kompetenciahatárán belül végezze feladatát, ennek átlépése ugyanis komoly rendszerabuzív tényező lehet a kritikus érzékenységgel kezelendő esetvitelek kapcsán. Az iskolai szociális segítő együttműködik a fogadó intézménye vezetésével, valamint az alkalmazott gyermekvédelmi felelőssel, iskolapszichológussal, iskolavédőnővel, iskolaorvossal és egyéb, segítő munkába bevonható szakemberekkel.

Magyarországon a civil szervezetekkel való együttműködés nehezített terep a prevenciók munkában. Alapvetően elmondható, hogy a magyar gyermekvédelmi rendszerben nem alakult ki stabil prevenciók kultúra, sőt annak majdnem a teljes hiányáról beszélhetünk. A gyermekvédelmi alap- és szakellátásra jellemző tűzoltásra alkalmas szociális segítő munka nem teszi lehetővé sem a megelőzést, sem a hosszú távon biztosított sikerét az együttműködésnek (Sik, 2020). 2018 és 2021 között Budapest XVII. Kerületi Család- és Gyermekjóléti Központjában óvodai és iskolai szociális segítőként, a munkacsoport szakmai koordinátoraként végeztem terepgyakorlatot a tárgyalt munkakörben. A rendkívül körülményes, megfelelő központi szabályozás híján óvatosan és bizonytalanul

megközelíthető munkaterület „beindításához” véleményem és szakmai tapasztalatom szerint rendkívüli mértékben nyújtottak segítséget azok a civil szervezetek által biztosított tréningek és képzések, melyek nemcsak a terepmunkára való még alaposabb gyakorlati felkészítéssel, de olyan tudásanyaggal járultak hozzá a szakemberek eszköztárához, ami segítette az egyes témakörökben való alapos elmélyülést. Azon rendelkezések, melyek az iskolákban végezhető preventív munka lehetőségét elveszik azoktól a szervezetektől – az iskolai szociális segítő koordinációs funkcióit is kiaknázatlanul hagyva –, melyek működése javarészt az adott témaspecifikum köré épül, a gyermekektől, fiataloktól, szülőktől és szakemberektől veszik el a professzionális segítség és a kérdés lehetőségét.

A 2018-as újra bevezetés óta a koronavírus-járvány miatt tulajdonképpen két teljes leállással kellett megbirkóznia az alapvetően nehezen beindítható szolgáltatásnak. Az iskolákra az új szakember érkezésével nagy teher hárult, ami a pandémiával összekapcsolt korlátozások bevezetésével ugyan lekerült a fogadó intézményekről egy időre, de az együttműködés továbbra is kötelező, így a szociális szakemberek reintegrálódása újabb és újabb lendületet igényel. Ha a járványügyi helyzet okán kialakult nehézségeket figyelmen kívül hagyjuk, akkor is fontos megjegyezni, hogy 4-5 év egy új gyermekvédelmi intézkedés, egy komplett ellátási egység bevezetésére kevés idő. Fontos a megújulás, együtt gondolkodás és plaszticitás a szakmai munka minden aspektusát tekintve, így indokoltnak tartom olyan nemzetközi minták megismerését és azok magyar rendszer tükrében történő elemzését, amelyek valamilyen beépíthető vagy éppen kerülendő körülménnyel, elemmel kapcsolatban juttatják a feladat elvégzésében és megújításában érdekelt szakembereket tapasztalatokhoz.

A finn iskolai szociális munka

A mai magyarországi gyakorlatban alkalmazott iskolai szociális segítő tevékenység központi előírt formája a gyermekekre orientálódó iskolai szociális munka modelljéhez igazodik leginkább, mely az 1980-as években kialakult német modellek egyike (Máté, 2018). Vannak azonban egyéb nemzetközi példák, melyek a szakmai tájékozottságon kívül egyéb fontos tapasztalatokkal járulhatnak hozzá a professzionális fejlődéshez. Írásom ezen részében a finn iskolákban működő intézményi szociális segítő munka rövid ismertetésére teszek kísérletet, mégpedig azért, mert a finn oktatási modell az elmúlt évtizedekben kiemelkedően jó eredményeket produkált (Balázi, Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2013), ha csak az OECD-felmérések eredményeit tekintjük hazánkkal összehasonlíthatási alapnak, a fentiekben vázolt alapvetés a sikeres oktatásról pedig magában foglalja az iskolákban végzett szociális segítő munkát is. Az összegzésben és szintetizálásban hazai és nemzetközi szakírásokat hívtam segítségül. A skandináv országokhoz hasonlóan Finnországban az iskolai szociális munkások feladatai közé sorolható a tanulók pszichoszociális

jólétével, iskolai kötelezettségük teljesítésével, a tanulásban adódó problémákkal és egyéb gyermekvédelmi kérdésekkel kapcsolatos preventív munka végzése, kiegészülve a speciális szükségletű diákok megsegítésével (Máté, 2015).

A finn *koulusosiaalitiyö*, az iskolai szociális munkás helyzete és munkája sok hasonlóságot mutat a hazai szolgáltatás dologi és humán erőforrás-feltételeivel. A szakemberekkel szemben állított kihívások szinte azonosak, ugyanis sem finanszírozási, sem képzési vagy szervezeti szempontból nem kap elég figyelmet a szektor (Pirkko, 2013). Az oktatási intézményekben végzett specifikus segítő munka céljáról azonban egységes az elképzelés: segítenie kell a tanulót abban, hogy a későbbi életben szükséges tökeviszonyai rendeződjenek, későbbi integrációja a munkaerőpiacra minél sikeresebb legyen (Pirkko, 2013).

Finnországban 1966-ban hozták létre a szakemberek alkalmazásához szükséges jogi körülményeket, így ettől az évtől beszélhetünk a finn iskolai szociális munka létezéséről (Máté, 2015). Az International Network for School Social Work 2016-ban lefolytatott nagy mintájú online lekérdezés formájában 36 ország iskolai szociális segítői gyakorlatát hasonlította össze olyan kritériumok szerint, mint a munkavégzés helye, a feladatkörök, az anyaintézmények jellege, illetve a terület működéséért felelős állami szervezet. A vizsgálatot követően, melyben a kérdőívekre kapott válaszok mellett az adott ország jogi szabályozásának és a vonatkozó szakirodalomnak a tanulmányozására is sor került, sikerült meghatározni olyan általánosan érvényes karakterisztikumokat, melyek a megkérdezett országokban hasonlóságot mutattak az ellátás területén (Huxtable, 2012).

A vizsgálat eredményei szerint a finn iskolai szociális segítő munka kompetenciahatárán belül elhelyezkedő probléma a gyermek iskolai viselkedése, beleértve az iskolai hiányzásokat, a viselkedési és érzelmi nehézségek kezelése és a – magyar gyakorlattól eltérően – különleges bánásmódú gyermekek oktatásának specifikus kérdései. A szakemberek azonban nem foglalkoznak étkeztetéssel, segélyezéssel és lakhatási problémák megoldásával, valamint csak akkor tartozik feladataik körébe a gyermekvédelmi alapellátás keretében gondozandó esetkezelés, ha a szakember a gyermekvédelmi rendszer tagja (Huxtable, 2012). Szintén ebből a felmérésből derül ki, hogy az iskolai szociális munkás feladatai között van a tanulók előrehaladásának és helyzetének értékelése, eszközei pedig a tanácsadás és konzultáció, az esetkezelés, a családlátogatás és a különböző prevenciós tevékenységek (Huxtable, 2012). Magyarországon a szociális iskolai segítség végzéséhez elfogadható végzettségek a felsőfokú szociális szakképzettség, iskolai szociális munkás, család- és gyermekvédő tanár, család- és gyermekvédő pedagógus, család- és gyermekvédelem szakos pedagógus, ennek hiányában gyermek- és ifjúságvédelmi tanácsadó oklevéllel rendelkező: nevelőtanár, pedagógus, pedagógiai előadó, pszichopedagógus, valamint gyógypedagógus végzettség.⁶

⁶ 2/2018. (I. 18.) EMMI rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézmények, valamint személyek szakmai feladatairól és működésük feltételeiről szóló 15/1998. (IV. 30.) NM rendelet módosításáról (10. §).

Finnországban a gyermekekkel iskolában végzett, gyakorlati megvalósulását tekintve nagyon is hasonló tevékenység műveléséhez alapfokú (szociális szolgáltatások BA, kuraattori) és mesterdiploma (szociális munka MA, vastaava kuraattori) is szükséges. Míg hazánkban a szakemberek a területileg illetékes család- és gyermekjóléti központhoz tartoznak, addig a finneknél ugyan van erre is precedens, de a szociális segítők nagy része az oktatási rendszer alkalmazásában áll (Huxtable, 2012).

Az egyik, szakmai munka végzésével kapcsolatban fontos különbsége a finn és magyar működésnek, hogy míg hazánkban 1000 gyermekre ír elő a rendelet 1 fő segítőt, addig Finnországban az Oktatási és gyermekvédelmi törvény egyaránt szabályozza, hogy egy szociális munkás legfeljebb 600 diákkal, legfeljebb 3 iskolában láthat el feladatot (Máté, 2015). Ha kizárólag a 400 diáknyi különbséget vizsgáljuk, már az szembetűnő, hogy egy finn szakembernek jóval kevesebb tanulóért kell felelősséget vállalnia, valamint sokkal koncentráltabb és kliensközpontúbb segítő munkát tud végzeni. Azonban fontos körülmény az is, hogy korlátozva van az ellátott intézmények száma. A hazai szolgáltatás működtetésével kapcsolatos tapasztalataim szerint ez két aspektusból fontos. Az iskolai szociális segítő munka megtervezésénél és működtetésénél nem csak az adott korosztály életkori sajátosságait fontos figyelembe venni, ergo a szakmai munka specifikálása nem csak a tanulók szoros értelemben vett egyéni körülményeire kell vonatkozzon. A szociális segítőnek meg kell vizsgálnia az adott iskolába járó gyermekek szocioökonómiai és szociokulturális hátterét, valamint a szakemberekkel folytatott folyamatos kommunikáció és együttműködés mentén intézményspecifikus szolgáltatásprofilot kell kidolgoznia. Nem mindegy tehát, hogy ezt 3, vagy adott esetben 11 intézménnyel kell megtennie a szakembernek. A másik fontos tényező, ami országunkban problémát jelent a szolgáltatás biztosításával kapcsolatban, hogy Magyarország településszerkezetéből adódóan sok esetben az 1000 gyermek több kistépülés gyermekeiből „adódik össze”, így előfordulhat – az előbb említett példa szerint –, hogy egy segítő szakember ellátási köréhez több mint 10 intézmény tartozik. A kötelezően biztosítandó ügyeleti idő így nagyon kevés eséllyel, a feladatkör legnépszerűbb szolgáltatási formája, a csoportokkal végzett prevenciós munka pedig csak óriási logisztikai erőfeszítéssel tud megvalósulni.

A szolgáltatás működtetésének körülményei és a szakmai hagyományok áttekintése után a következtetés az, hogy Finnországban az iskolai szociális munkás szerepének tulajdonképpen négy elemét azonosíthatjuk:

1. 1. Korai beavatkozás és a tanulók támogatása növekedésükben és fejlődésükben,
2. 2. A szülők támogatása,
3. 3. Az iskolai jóllét (az iskolai légkör) és
4. 4. Együttműködés és konzultáció multidiszciplináris csapatokban és hálózatokban (Pirkko, 2013).

Az iskolarendszerbe való illeszkedésük a finn szakemberek számára is problémát jelent egyelőre, Pirkko (2013) szerint a szakemberek felelőssége, hogy tisztázzák alapvető szerepüket az iskolarendszerben, hogy a tanulók, pedagógusok és szülők számára is könnyen elérhető segítséget nyújthassanak, és hogy egy idő után már egyértelmű legyen, ha gond van, forduljanak hozzájuk.

Összegzés

Írásomban kísérletet tettem a hazai és finn iskolákban végzett szociális segítő munka gyakorlatának általános összehasonlítására. Kétségtelen, hogy mindkét ország rendszerét külön tanulmánykötetekben lehetne – és kellene – vizsgálni. Rövid kitekintésem célja az volt, hogy a tudományos és mainstream, köznap diskurzusban is népszerű finn iskolarendszer működésébe ágyazott segítő munka körülményeit feltárjam. Véleményem szerint bármilyen nemzetközi modellt tanulmányozunk, legyen az az iskolai szociális segítséssel vagy az oktatásügyet érintő egyéb kérdéssel, feladattal kapcsolatos elképzelés, fontos, hogy a megismert tanulságokat az adott ország lehetőségeihez és körülményeihez igazítsuk. Ebben a tekintetben inkább olyan adaptálható műveletekről vagy részletekről kívánok beszámolni, amelyek kisebb-nagyobb változtatások után beforgathatók lennének a magyar rendszerbe. A finn működés több szempontból mutat analógiát a magyarral. Az ellátási formák és azok a problémák, amelyekre a szociális segítő feladatköre kiterjed, szinte teljesen azonosak.

Az elfogadott végzettségek tekintetében Finnországban az erősen társadalomtudományi, szociológiai dimenzióból közelítő szociálismunka-paradigma kerül előtérbe, míg hazánkban a pedagógiai aspektusra helyeződik nagyobb hangsúly. Úgy gondolom, az oktató-nevelő munkába, intézményekbe integrálhasóság szempontjából hazánk egy lépéssel előrébb jár. A szakemberek megnevezése sem véletlenül „segítő” a „munkás” helyett.

A magyar működéssel ellentétben a finn iskolai szociális munkások csak kis százaléka áll gyermekvédelmi intézmény alkalmazásában, a legtöbben az iskolarendszer delegáltjai. Véleményem szerint a gyermekek érdekeit intézményi elfogulatlanság nélkül csak független fenntartó által alkalmazott iskolai segítő tudná képviselni, de mindenképp segítené a szakemberek minél függetlenebb munkáját. Ebben a tekintetben nemcsak a magyar, de a finn működésben is változtatás lenne szükséges. Azt azonban érdemes hangsúlyozni, hogy a szolgáltatás jellegéről alkotott elképzelés szempontjából beszédes, hogy az egyes országokban milyen jellegű intézmény alkalmazottja a szociális szakember. Az elfogadható végzettség és a kibocsátó intézmény jellegének összefüggésében érdekes paradox felállás mutatkozik: az alapvetően iskolarendszer alkalmazásában dolgozó szakemberek munkája Finnországban

a társadalomtudományi, míg a gyermekvédelmi intézményhez tartozó magyar iskolai szociális szakember tevékenysége éppen pedagógiai aspektusból közelít a gyakorlathoz.

A finn működésről szóló fejezetben részint kifejtésre került intézményszám és ellátott gyermekszám tekintetében fontos lenne a magyar rendszerben mielőbb változtatást eszközölni. A gyermekvédelmi szektort súlyító szakemberhiány, a munkakörhöz kapcsolódó anyagi és társadalmi megbecsültség hiánya és a gyermekvédelmi rendszer működésében a prevenciók kultúra hiánya nem fest pozitív képet a szolgáltatás jövőjét tekintve. Az iskolai szociális segítők ellátott terület és gyermekszám vonatkozásában eszközölt tehermentesítése azonban nemcsak a szakmai munka színvonalát emelheti és sikerességét javíthatja, de a segítők intenzív iskolai jelenléte hozzájárulhatna ahhoz, hogy egyre bátrabban kérjenek segítséget a gyermekek, szülők és pedagógusok, valamint minél természetesebb résztvevője lehessen az új szakember az intézményi nevelő tevékenységnek.

Irodalom

- Balászi, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, C. (2013). *PISA 2012. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Boros, J. (2020). Lehetőségek vagy kötelezettségek? A köznevelési intézményekben dolgozó szociális munkások továbbképzése. *Szociálpedagógia*(16), 62–82.
- Bányai, E. (2020). A korai iskolaelhagyás megelőzése a szociális munka eszközeivel. *Szociálpedagógia*(16), 30–44.
- Halász, G. (2001). *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Huxtable, M. (2012). The 2012 International Survey of School Social Work. *International Network for School Social Work*. http://www.talentia.fi/files/2136/International_Network_Survey_2012.pdf.
- Kozma, A. (2001). Paradigmáink. *Iskolakultúra*(10), 3–14.
- Máté, Z. (2015). Iskolai szociális munka 2015. *Esély*, 2015/4, 77–95.
- Máté, Z. (2018). Iskolai szociális munka. *Párbeszéd* (Vol. 5. No. 3.).
- Pirkko, S.-L. (2013). School social work behind the success of student achievement in Finnish schools. *International Network for School Social Work*.
- Szabó, L. (2020). A középiskola mint a szociális segítség színtere. *Szociálpedagógia*, 20, 135–147.
- Schafferné Horváth, E. (2018). Szociális munka és gyermekvédelem Pécs Megyei Jogú Város Kisgyermek Szociális Intézményében. In J. Boros, *Az iskolai szociális munka alapjai: oktatási segédanyag iskolai szociális munkások, óvodai és iskolai szociális segítők, pedagógusok és szociális képzésben résztvevők és dolgozó szakemberek számára* (old.: 197–200). Pécs.
- Sik, D. (2020). Prevenciók szemlélet a magyar gyermekvédelemben. *Esély*, 31/3, 94–111.