

**Læreres beslutninger om å melde bekymring til
barneverntjenesten: en litteraturstudie**

Thea Marie Aksnes



MASTEROPPGAVE

Master i barnevern

Det psykologiske fakultet, HEMIL-senteret

Vår 2019

Veiledere:

Hovedveileder Anette Christine Iversen ¹

Bi-veileder Gaby Margarita Ortiz Barreda ¹

¹ Førsteamanuensis ved HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen

FORORD

To år på masterstudiet i barnevern er forbi, et studie jeg mer eller mindre tilfeldig siktet meg inn på. Prosessen frem til levering har vært overraskende lærerik og spennende. Det er flere som har hatt betydning for at jeg i dag kan stå med et ferdigstilt prosjekt. Min første takk går til veilederen min Anette Iversen, som har kommet med mange inspirerende og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosjektet. Jeg vil også takke min bi-veileder Gaby Ortiz-Barreda, som har hjulpet meg gjennom de metodiske aspektene med hensyn til både planlegging, gjennomføring og presentasjon. Tusen takk for tiden, vennligheten og en smittende positiv holdning fra dere begge. Dere har gitt meg engasjement og tro på eget bidrag.

Etter endte studier, føler jeg også for å takke mine foreldre. Dere gjorde meg tidlig kjent med prosessorientert skriving gjennom veiledning på utallige utkast av tekster i grunnskolen. Dere har også gitt viktig oppmuntring og støtte gjennom hele studietiden, noe jeg er takknemlig for.

Mannen min, Gaute har vist en tålmodighet som er beundringsverdig (igjen). Takk «minjille», din evne til å både oppmuntre og berolige kan ikke sammenlignes.

Bergen, mai 2019

Thea Marie Aksnes

SAMMENDRAG

Bakgrunn. Lærere møter nesten hele barne-populasjonen gjennom sitt daglige arbeid, og kan derfor ha ledende roller i avdekking og melding av omsorgssvikt. I mange land har lærere lovfestet opplysningsplikt til barneverntjenesten, men en internasjonal tendens til underrapportering er dokumentert.

Hensikt. Denne studien ble utviklet for å identifisere hva som er kjent gjennom empirisk forskning om faktorer som påvirker lærere i beslutningen om å melde bekymring om omsorgssvikt til barneverntjenesten. Studien utforsker også om den økologiske beslutningsmodell kan bidra med et teoretisk system for å forklare disse faktorene.

Metode. Studien er et scoping review av 17 empiriske artikler på emnet lærere og opplysningsplikt, publisert i perioden 2000-2018. Funn ble analysert tematisk etter kategorier fra den økologiske beslutningsmodell tilpasset skolekonteksten: saksfaktorer, lærerfaktorer, skolefaktorer og ytre faktorer.

Resultat. Funn fra studien indikerer at i saker med tydelige tegn, har faktorer ved lærer og skole og ytre faktorer ofte mindre innflytelse på beslutningen om å melde. I saker med tvetydige tegn, spiller derimot faktorer ved lærer, skolen og ytre faktorer inn i større grad. Barrierer for å sende bekymringsmelding var i stor grad knyttet til usikkerhet om sakens alvorlighetsgrad og usikkerhet rundt konsekvensene av å melde bekymring. Handlingsplaner, kontekst-spesifikke råd og tilbakemeldinger fra barneverntjenesten var blant de faktorene som så ut til å ha positiv innvirkning på lærernes beslutninger om å melde bekymring.

Relevans. Funnene har relevans for ansatte i skole og barneverntjeneste, politikere, forskere og andre med interesse for feltet.

Nøkkelord. Lærer, skole, barnevern, omsorgssvikt, opplysningsplikt, bekymringsmelding

Innholdsliste

1. Innledning	1
1.1. Masteroppgavens forskningsspørsmål og målsetting	2
1.2. Oppbygging av oppgaven	2
2. Begrepsavklaring	3
2.1. Fysiske, emosjonelle og seksuelle overgrep	3
2.2. Vanskjøtsel	4
2.3. Utfordringer med definisjoner av omsorgssvikt	4
3. Skole, barneverntjeneste og bekymringsmelding	4
3.1. Skolens og lærerens rolle i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt	5
3.2. Barnevernets rolle i forbindelse med meldinger	5
3.3. Utfordringer i arbeid med omsorgssvikt	6
3.4. Omfang av omsorgssvikt og underrapportering til barnevernet	6
4. Teoretisk rammeverk	7
4.1. Påvirkningsfaktorer for beslutningstaking	8
4.2. Den psykologiske prosessen for beslutningstaking	9
4.3. Konsekvenser av beslutningen	10
5. Metode	11
5.1. Vitenskapsteoretisk ståsted	11
5.2. Ethiske refleksjoner	12
5.3. Scoping studie som metode	13
5.3.1. Utvalg og innhenting av data	14
5.3.2. Tematisk innholdsanalyse	16
5.4. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet	17
6. Forskningskontekst	18
6.1. Mot økt treffsikkerhet	18
6.2. Mot et bedre samarbeid	19
7. Oppsummering	20
8. Kildeliste	21

VEDLEGG 1: Artikkel

VEDLEGG 2: Retningslinjer for publisering i tidsskriftet «Children and Youth Services Review»

1. Innledning

Å leve under omsorgssvikt er skadelig for barns utvikling, helse og fremtidsutsikter. Blant annet er utsettelse for omsorgssvikt i barneår blitt dokumentert som risikofaktor for konsentrasjonsvansker, svekkede skoleprestasjoner, dårligere psykisk helse, selvmordsforsøk, alkoholproblem, rusmisbruk og kriminell atferd (Blindheim, 2012; Clausen, 2004; Gilbert, Widom, et al., 2009; Widom, 2014). Oppgaver som å påpeke, rapportere og viderehenvise saker av omsorgssvikt er viktige deler av en strategi for vern av barn, som staten gjennom Barnekonvensjonen (2003, art. 19) har påtatt seg ansvar for. Disse oppgavene kan alle knyttes til opplysningsplikten. Barnevernloven (1992, § 6-4) påpeker at alle som utfører tjenester for et forvaltningsorgan, har opplysningsplikt til barneverntjenesten. Dette innebærer en plikt til å videreformidle informasjon til barneverntjenesten, dersom det er grunn til å tro at et barn lever i hjemmeforhold som er skadelige for dets helse eller utvikling, og omfatter for eksempel leger, tannleger, barnehageansatte og lærere (Barnevernloven, 1992, § 6-4).

Som gruppe, møter lærere nesten hele barne-populasjonen i sitt daglige arbeid. I tillegg til å ha høy kunnskap om normalutvikling, har lærere mulighet til å skape en nær relasjon med det enkelte barn. De er dermed godt stilte i forhold til å observere forandring i atferd eller gjøre sammenligninger med andre jevnaldrende, og representerer gjennom opplysningsplikten et viktig statlig tiltak for barnevern (Gilbert, Kemp, et al., 2009; Nordhaug, 2018).

Forskning har vist at det mest sannsynlig foreligger en underrapportering av omsorgssvikt, også fra skolene (Gilbert, Kemp, et al., 2009; Reinart, Vist, Kirkehei, & Kornør, 2018). I følge Baklien (2009) blir dette ofte lagt fram på en måte som gjør at det er de skoleansatte som får skylden. Samtidig vet vi at lærere står midt i mellom ulike konflikter og dilemma i arbeidet med barn som bekymrer. Resultat fra en norsk studie viste i tillegg at lærere i liten grad opplever at utdanningen gjør de rustet til å møte omsorgssvikt i arbeidslivet (Øverlien & Moen, 2016). For å forstå hvilke tiltak og strategier en skal ta i bruk for å redusere underrapportering slik at flere barn skal kunne beskyttes mot omsorgssvikt, kan det være nyttig med en oversikt over forskning og funn knyttet til de utfordringer som melding av omsorgssvikt innebærer for lærere (Arksey & O'Malley, 2005).

1.1. Masteroppgavens forskningsspørsmål og målsetting

Målet med dette prosjektet var i første omgang å få mer kunnskap om barrierer som lærere opplever i forbindelse med å sende bekymringsmelding til barnevernet. Det finnes allerede en god del internasjonal forskning på emnet. Overføringsverdien til en norsk kontekst er likevel uviss. I tillegg er det vanskelig å skulle gjøre beslutninger basert på funn fra enkeltstudier, samtidig som at å gjennomgå den eksisterende kunnskapen kan være tidkrevende. Målet for dette prosjektet ble derfor også å oppsummere funn fra forskning om lærere og bekymringsmeldinger, på en måte som gjør det enklere å dra nytte av for politikere og praktikere. Jeg valgte å gjøre en scoping studie, da dette er en metode som gjør det mulig å oppsummere og systematisere funn fra et felt på relativt kort tid (om en sammenligner med en fullstendig systematisk gjennomgang av studier) (Arksey & O'Malley, 2005).

Masteroppgaven hadde to forskningsspørsmål: (1) Hvilke hovedfaktorer er identifisert gjennom empirisk forskning som påvirker lærerens beslutning om å melde bekymring om omsorgssvikt til barnevernet? (2) Hvilke anbefalinger gir litteraturen knyttet til strategier for å redusere underrapportering?

1.2. Oppbygging av oppgaven

Jeg har valgt å skrive masteroppgaven som en vitenskapelig artikkel, slik retningslinjene for masteroppgave i barnevern legger til rette for. Artikkelen (Vedlegg 1) er skrevet med tanke på publisering i tidsskriftet "Children and Youth Services Review". Artikkelen er på ca 9400 ord og følger retningslinjer knyttet til publisering der (Vedlegg 2). I følge retningslinjene på "Mittuib" for levering av masteroppgave i artikkelformat, skal artikkelen leveres sammen med en kappetekst på maks 20 sider. I mitt masterprosjekt består kappeteksten av syv kapitler. Først vil jeg gjøre rede for begrepet omsorgssvikt og lovverk knyttet til opplysningsplikt. Deretter vil jeg si noe om utfordringer i arbeid med omsorgssvikt og dagens underrapportering. I kapittel 4 presenterer jeg det teoretiske rammeverket som anvendes, med eksempler på hvorfor dette er relevant for min problemstilling. I kapittel 5 presenteres utdypninger om metoden som ikke kommer fram i artikkelen, blant annet vitenskapsteoretisk perspektiv og en diskusjon av studiens troverdighet, pålitelighet og overførbarhet. Avslutningsvis vil jeg kort diskutere hvordan dette prosjektet kan forstås og settes inn i en

norsk kontekst. Det følger to vedlegg til kappeteksten: artikkelen, samt retningslinjer for publisering av artikkel fra tidsskriftet *Children and Youth Services Review*.

2. Begrepsavklaring

Det er mange begrep for å betegne barneomsorg som ikke er god nok (Se f.eks. Kvello, 2015; Nordhaug, 2018; Lillevik, 2016). I denne kappeteksten vil begrepet «omsorgssvikt» bli brukt som et overordnet begrep, synonymt med hvordan begrepet «maltreatment» brukes i internasjonal litteratur (Gilbert, Widom, et al., 2009). Omsorgssvikt innebærer en svikt i foreldrerollen, og har blitt definert som «fysisk og/eller emosjonell mishandling, seksuelt misbruk, vanskjøtsel og kommersiell eller annen utnyttelse, som resulterer i faktisk eller potensiell skade for barnets helse, overlevelse, utvikling eller verdighet, i konteksten av en relasjon som egentlig bygger på ansvar, tillit og makt» (Verdens helseorganisasjon [WHO], 1999, s.15, min oversettelse). Begrepet «maltreatment» vil i artikkelen inkludere «child physical abuse», «child emotional abuse», «child sexual abuse» og «neglect». Jeg vil kort gi rede for hva som inngår i hvert av begrepene.

2.1. Fysiske, emosjonelle og seksuelle overgrep

Felles for både fysiske, emosjonelle og seksuelle overgrep, er at de utarter seg ved intensjonell bruk av makt, som aktivt blir påført barnet (Gilbert, Widom, et al., 2009). Fysiske overgrep innebærer aktiv påføring av smerte, som for eksempel ved slag eller spark, med betydelig risiko for at barnet får fysiske skader (Kvello, 2015; Aakvaag, Thoresen, & Øverlien, 2016). Det fremgår klart i norsk lov at all bruk av vold mot barn er eksplisitt forbudt, også i oppdragelsesøyemed (Barnelova, 1981, § 30 tredje ledd).

Emosjonelle overgrep dreier seg om ikke-fysiske former for avvisning og fiendtlig behandling, som overbeviser barnet om at han/hun er verdiløs eller uønsket (Gilbert, Widom, et al., 2009; Reinart et al., 2018). Det kan være trusler, beskyldninger, latterliggjøring, forskjellsbehandling, ignorering eller avvisning av barnets følelser, eller at den voksne på annet vis opptrer skadelig eller ikke sensitivt til barnets utviklingsmessige behov (Aakvaag et al., 2016).

Seksuelle overgrep innebærer å utnytte barn for sin egen eller andres tilfredsstillelse (Kvello, 2015). Juridisk regnes alle seksuelle handlinger mellom voksne og barn under 16 år

som overgrep (Straffeloven, 2005, § 304). For å trekke sammen grunnleggende elementer i definisjoner fra faglitteratur kan en si om seksuelle overgrep at a) det er en handling barnet blir utsatt for, som det ikke kan forstå, ikke er modent for og ikke kan gi sitt informerte samtykke til, b) Handlingen krenker barnets integritet, c) Den voksne utnytter barnets avhengighet og/eller egen maktposisjon, og d) Handlingen baserer seg på den voksnes behov (Butchart, Harvey, Mian, Furniss, & Kahane, 2006).

2.2. Vanskjøtsel

Mens overgrep består av skadelige og truende inntrykk eller input fra omsorgsgiver og til barnet, representerer neglect, eller på norsk vanskjøtsel, på den annen side *mangelen* på nødvendige stimuli eller input fra omsorgsgiver og til barnet (Bernard, Lind, & Dozier, 2014). Den potensielle skaden ligger i at barnet ikke får dekket sine grunnleggende fysiske, psykiske og emosjonelle behov (Nordhaug, 2018; Gilbert, Widom, et al., 2009). Kvello (2015) understreker at vanskjøtsel ikke bare dreier seg om hygiene, mat og klær. Det kan også innebære blant annet manglende tilsyn, lite respons på og involvering i barnet, og utilstrekkelig utviklingsmessig stimulering (Kvello, 2015).

2.3. utfordringer med definisjoner av omsorgssvikt

Ideelt sett skal en definisjon kunne skille mellom hva som er og hva som ikke er innenfor det gjeldende begrepet. Det kan derfor være en utfordring at omsorgssvikt defineres ut fra skade og potensiell skade for barnet, noe som gir gråsoner og uklare grenser. I konteksten av opplysningsplikten står en da i fare for både å ha en for snever forståelse, som ikke favner alle, eller en for vid forståelse, som vil favne for mange (Lillevik, 2016). Det påpekes av flere at en operasjonalisering av begrepet omsorgssvikt likevel er urealistisk, fordi kulturer og endrede holdninger og kunnskap over tid er med på å påvirke begrepet (de Haan, Joy, Beddoe, & Iam, 2019; Kvello, 2015; Munro, 2008).

3. Skole, barneverntjeneste og bekymringsmelding

I Norge skal Barnevernloven (1992) sikre at barn og unge som lever under forhold som kan skade deres helse og utvikling, får nødvendig hjelp, omsorg og beskyttelse til rett tid. Prinsippet om barnets beste, det biologiske prinsipp og det mildeste inngreps prinsipp er grunnleggende verdier som denne loven bygger på. I dette prosjektet rettes fokuset spesielt

mot læreres opplysningsplikt som del av en strategi for vern av barn. Jeg vil derfor kort redegjøre for hva denne plikten innebærer.

3.1. Skolens og lærerens rolle i møte med barn som utsettes for omsorgssvikt

I Opplæringslova (1998, § 15-3) beskrives to ulike plikter som ansatte i skolen har. Den første er en oppmerksomhetsplikt, som innebærer at skolepersonale alltid skal være på vakt og våkne ovenfor forhold som kan føre til tiltak fra barneverntjenesten. Den andre er opplysningsplikten, eller meldeplikten som den også omtales som i dagligtalen, som innebærer at personale i skolen ved ulike tilfeller må melde fra til kommunens barneverntjeneste, uten hinder av taushetsplikten. Opplysningsplikten utløses når en mistenker forhold i hjemmet som gjør at en er alvorlig bekymret for at barnets helse eller utvikling er i fare, som for eksempel omsorgssvikt (Opplæringslova, 1998, § 15-3). Om opplysningsplikten foreligger, kan ikke skolepersonalet velge om han/hun vil gi opplysninger til barneverntjenesten eller ikke. Personalet skal melde fra «uten ugrunnet opphold», som betyr at varslingen må skje umiddelbart. Opplysningsplikten oppfylles ved at skolen, enten rektor eller en ansatt, umiddelbart sender en bekymringsmelding til den kommunale barneverntjenesten, hvor det kommer frem hvem som har sendt meldingen.

3.2. Barnevernets rolle i forbindelse med meldinger

Barneverntjenesten har spesielt ansvar for å søke avdekket omsorgssvikt, adferds-, sosiale og emosjonelle problemer så tidlig at varige problemer kan unngås, og sette inn tiltak i forhold til dette (Barnevernloven, 1992, § 3-1). Barneverntjenesten skal gjennomgå bekymringsmeldinger senest innen en uke etter at meldingen er mottatt (§ 4-2.). Om det er grunn til å tro at hjemmet og/eller barnet har behov for tiltak, har barneverntjenesten ansvar for å foreta undersøkelse for å finne ut om det er tilfellet. Det legges vekt på at undersøkelsene skal skje snarest, og gjennomføres slik at familier og barn skades minst mulig (jf. det mildeste inngreps prinsipp). Deretter er det barneverntjenesten som skal beslutte hvilke tiltak som det eventuelt er behov for, og så iverksette disse. Barneverntjenesten kan også beslutte å henlegge saken før eller etter undersøkelse.

I 2009 ble det tilføyd at barneverntjenesten skal gi en bekreftelse til den som meldte på at bekymringsmeldingen er mottatt senest etter tre uker, om ikke særlige hensyn taler i mot

dette (§ 6-7.). Dersom meldingen kommer fra en som omfattes av opplysningsplikten, skal tilbakemeldingen også gi informasjon om det er åpnet undersøkelsessak eller ikke. Det skal også sendes ny tilbakemelding etter undersøkelsen er gjennomført, som skal informere om hvorvidt saken er henlagt, eller om barneverntjenesten følger opp saken videre (Barnevernloven, 1992, § 6-7).

3.3. utfordringer i arbeid med omsorgssvikt

En faglig utfordring for skoleansatte er at opplysningsplikten i stor grad er basert på skjønn. Barn kan, av grunner som lojalitet til eller trusler fra foreldre, opplevelse av skam, eller at de ikke forstår hva de blir utsatt for, la være og fortelle, og det kan da være vanskelig for en lærer å vurdere alvorret i situasjonen (Nordhaug, 2018). Samtidig understrekes det at det er barneverntjenestens oppgave å ta stilling til om de enkelte vilkårene for å fatte vedtak etter barnevernloven er oppfylt. Skolepersonalet skal vurdere barnets omsorgssituasjon ut fra sitt faglige ståsted og sin kjennskap til barnet og familien (Bufdir, 2018). Om lærere er i tvil, kan de diskutere anonymt med barneverntjenesten eller andre fagpersoner, og få konkrete råd.

Killén (1996) peker på at arbeid med barn som lever under omsorgssvikt ikke bare utfordrer profesjonelle faglig, men også etisk og personlig. Dette gjør at det tas i bruk overlevelsesstrategier, som overidentifisering med foreldre, benekting og problemflytting, som for eksempel å heller fokusere på faglige og atferdsmessige problemer (Killén, 1996). I følge Nordhaug (2018), er dette tendenser som gjør at lærere kan gå gjennom hele karrieren uten å ha vært borti en sak av omsorgssvikt. Dermed understrekes viktigheten av lærere våger å se, våger å spørre, og har en innstilling til at det barn forteller, kan være sant (Nordhaug, 2018).

3.4. Omfang av omsorgssvikt og underrapportering til barnevernet

Definisjoner, utvalg og kultur gjør det vanskelig å måle forekomst av omsorgssvikt nøyaktig, og det varierer dermed hva ulike studier rapporterer (Kloppen, Mæhle, Kvello, Haugland, & Breivik, 2015; Munro, 2008; Reinart et al., 2018). I en metastudie av totalt 24 nordiske studier på forekomst av omsorgssvikt fant Kloppen et al. (2015) at 0,2 - 1,2 % av alle barn var blitt utsatt for seksuelle overgrep av en forelder, 3-9% for fysisk mishandling og 15% for vanskjøtsel. 20 av de 24 studiene som ble inkludert i metastudien, ble gjort blant barn, ungdom eller unge voksne (10-25 år), som ble spurt om nylige erfaringer. Denne

tilnærmingen øker sjansen for nøyaktig rapportering. Kloppen et al. (2015) poengterer at tallene likevel bør sees på som minsteforekomster.

Hvert år mottar barneverntjenesten i Norge mellom 55 000- 60 000 bekymringsmeldinger (SSB, , 2018). Skolen bidrar med omtrent 7000 av de totalt ca 40 000 meldinger om barn og unge i skolealder (6-17år). Det Kloppen et al. (2015) fant av forekomst, indikerer at antallet meldinger burde vært noe høyere. Dette sees også som en internasjonal tendens. Ved bruk av retrospektiv metode kommer det fram et generelt gap mellom saker av omsorgssvikt som blir meldt til barnevernstjenester, og det en måler av forekomst ellers (Gilbert, Kemp, et al., 2009; Gilbert, Widom, et al., 2009). Noe forskning har også vist at bare 30-70% av saker av omsorgssvikt som skolen visste om ble meldt til barnevernet (Gilbert, Kemp, et al., 2009). Hvor mange saker som blir respondert på innenfor skolens ressurser, men ikke videreført til barnevernet, er ikke kjent. Reinart et al. (2018) påpeker at «selv om vi tar høyde for eventuelle unøyaktigheter og målefeil i kunnskapsgrunnlaget om misforholdet mellom barns behov for samfunnets beskyttelse og tjenestetilbudet, virker det åpenbart at svært mange barn som er utsatt for omsorgssvikt, ikke fanges opp av hjelpeapparatet» (s.16).

4. Teoretisk rammeverk

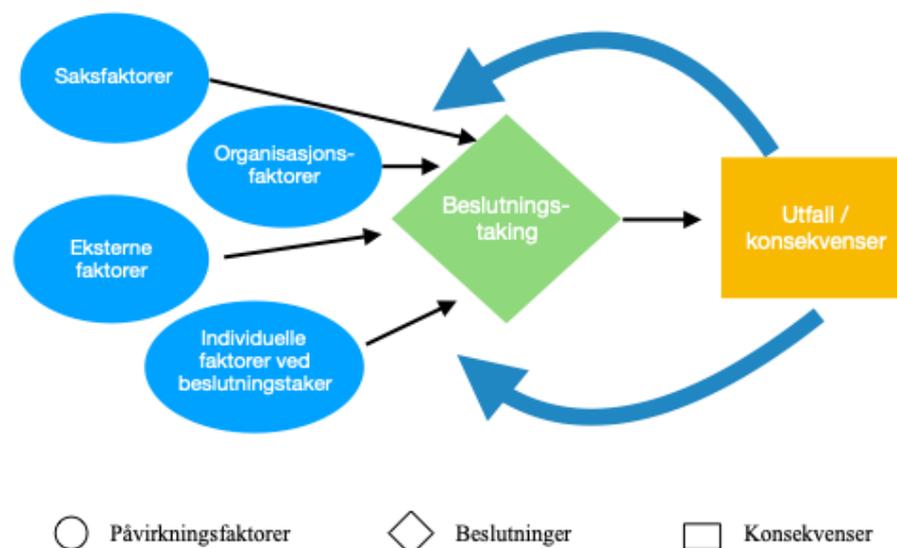
Problemstillingen i denne masteroppgaven tar sikte på å identifisere faktorer som lærere opplever at påvirker dem i beslutningen om å sende en bekymringsmelding eller la det være. Dette kan tenkes å være en beslutning påvirket av flere faktorer. Den økologiske beslutningsmodell (The Decision Making Ecology) er en teoretisk modell som har blitt brukt som redskap for å identifisere bakgrunnen for beslutningstaking i barnevernet (Fluke, Baumann, Dalglish, & Kern, 2014). Beslutninger i barnevernet er kjennetegnet av høy grad av kompleksitet. Prinsippet om barnets beste, det biologiske prinsipp og det mildeste inngreps prinsipp kan komme i konflikt med hverandre. I stedet står en da ovenfor uperfekte løsninger som må baseres på skjønn, noe som kan være emosjonelt utfordrende for beslutningstaker (Munro, 2008). Beslutningsprosessen kompliseres ytterligere ved at samtidig som en ikke har noe sikkert utfall på noen side, kan de beslutningene en gjør, få store konsekvenser for både barnet og familien det gjelder (Gilbert, Kemp, et al., 2009; Munro, 2008).

Det kan på mange måter argumenteres for at beslutninger om å sende bekymringsmelding til barnevernet også kan kategoriseres som komplekse. Det handler, i

likhet med beslutninger i barnevernet, til dels om barnets langtidsutsikter, uten garanti for noe sikkert utfall. Det kan også tenkes at læreren, i likhet med ansatte i barnevernet, opplever å bli dratt mellom uperfekte løsninger. Den økologiske beslutningsmodell gir mulighet for å systematisere ulike beslutningsfaktorer som tidligere har blitt avdekket gjennom forskning. Den ser også ut til å være en produktiv måte å organisere studier på (Fluke et al., 2014). På bakgrunn av dette, mener jeg at den kan være et nyttig teoretisk rammeverk også i dette prosjektet.

4.1. Påvirkningsfaktorer for beslutningstaking

En grunnlagstanke i den økologiske beslutningsmodellen er at mennesker ikke alltid handler rasjonelt, men ut fra en sammensetning av ulike faktorer som er logisk for dem (Fluke et al., 2014). Modellen forklarer beslutningstaking gjennom tre steg. Første steg omhandler den systemiske konteksten rundt en beslutning. Som vist i figur 1, inkluderer denne et sett av påvirkningsfaktorer, vist som ovale sirkler. De fire faktorene som påvirker beslutningen er saksfaktorer, faktorer ved organisasjonen, ytre faktorer, og individuelle faktorer ved den som skal ta beslutningen.



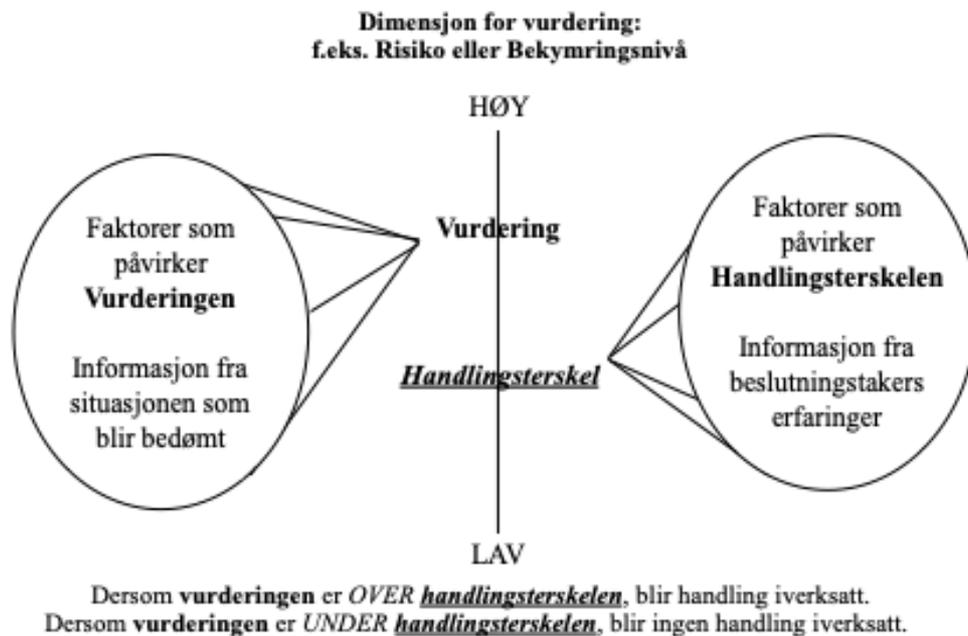
Figur 1. *Økologisk beslutningsmodell* (Baumann et al., 2011, hentet fra Fluke et al., 2014, s. 467, min oversettelse).

I konteksten av en lærers beslutning om å sende bekymringsmelding om en elev til barneverntjenesten, vil saksfaktorer blant annet kunne handle om barnets atferd eller utvikling sammenlignet med jevnaldrende, kjennetegn ved familien, som foreldrenes sosioøkonomiske status, lærerens opplevelse av foreldresamarbeid, og lignende. Faktorer i organisasjonen vil for eksempel være skolens ledelse, kulturen blant de ansatte når det gjelder drøfting eller melding av omsorgssvikt, om skolen har nok bemanning, og lignende. Om en har et arbeidsmiljø med liten kunnskap eller villighet til å se bakenforliggende årsaker til negativ atferd hos elevene, kan det for eksempel tenkes at en lærer påvirkes til å ikke melde en bekymring til barnevernet. Ytre faktorer er blant annet lov og føringer fra politisk hold, og i dette tilfellet vil lovverk om taushetsplikt og opplysningsplikt blant annet være relevant. Til slutt kan individuelle faktorer ved den som skal ta beslutningen for eksempel være lærerens kunnskap om omsorgssvikt, eller lærerens tenkte konsekvenser i form av kostnad og verdi for barnet og seg selv. En kan for eksempel tenke seg at en lærer som ønsker et godt samarbeid med foreldrene, og i tillegg ikke er sikker nok på egen kunnskap med hensyn til å vurdere barnets situasjon, vil avvente eller unngå å melde bekymring til barneverntjenesten. En lærer som er trygg på egen kunnskap kan det derimot tenkes at vil ha en mindre barriere for å melde eventuell bekymring.

4.2. Den psykologiske prosessen for beslutningstaking

Andre steg i beslutningstakingen handler om selve avgjørelsen og prosessen om å ta en beslutning, representert ved diamanten i figur 1. Den psykologiske prosessen for beslutningstaking påvirkes av vurdering, handlingsterskel og terskelskifte, og består av to ledd; vurdering og beslutning (Fluke et al., 2014). En vurdering involverer en bedømmelse av situasjonen ut fra den informasjonen en har om saken, mens en beslutning handler om å ta en bestemt retning av handling eller ikke. Vurderingen påvirkes av faktorene i konteksten, og kan handle om mengden risiko eller bevisstyrke, eller det helhetlige nivået av bekymring. Hver av disse kan være et estimat på en dimensjon som går fra lav til høy, illustrert som linjen i figur 2. Handlingsterskelen refererer til det punktet hvor vurderingen av en situasjon er sterk nok til at en beslutter å handle (se fig. 2). Er vurderingen under handlingsterskelen, blir ingen handling iverksatt. Er vurderingen over terskelen, blir handling iverksatt som et andre ledd i prosessen (Fluke et al., 2014). Handlingsterskelen er en indre personlig grense, påvirket av erfaringene til den som skal ta beslutningen. Dermed kan to forskjellige personer kan gjøre

samme vurdering av samme situasjon, men ha ulik handlingsterskel, som fører til at den ene beslutter å handle, mens den andre beslutter å ikke handle (Fluke et al., 2014).



Figur 2. En generell modell for å vurdere en situasjon, og beslutte hva en skal gjøre (Baumann et al., 2011, hentet fra Fluke et al., 2014, s.469, min oversettelse)

Modellen kan gi en forståelse for hvordan terskel og terskelskifte kan fungere for beslutningstakingen når det skjer endringer i konteksten (Fluke et al., 2014). Et terskelskifte refererer til en endring i nivået av bekymring som må til for å foreta en beslutning. Et eksempel kan være en lærer som er bekymret for et barn, men ikke nok til å sende en bekymringsmelding. Læreren diskuterer saken med en kollega, som har større kunnskap om omsorgssvikt. Det skjer da en endring i erfaring, ved at læreren blir mer bevisst på kjennetegn på omsorgssvikt, og det fører til en lavere terskel for handling. Dette fører igjen til at den bestemte saken kommer over handlingsterskelen og læreren beslutter å sende en bekymringsmelding.

4.3. Konsekvenser av beslutningen

Det tredje steget i beslutningstakingen er konsekvensene av beslutningen, representert ved rektangelet i figur 1. Dette kan sees på fra tre perspektiv; konsekvenser for beslutningstaker (læreren), konsekvenser for klient (barnet og familien det gjelder), og konsekvenser for

organisasjonen (skolen) (Fluke et al., 2014). Konsekvenser kan påvirke beslutningen på to måter, representert ved to piler. For det første har tenkte konsekvenser en innvirkning for hvilken beslutning som tas. Deretter har også de faktiske konsekvensene en innvirkning for neste beslutning som tas i en lignende kontekst.

I sin helhet tar den økologiske beslutningsmodell sikte på å avdekke hvilke faktorer som påvirker en beslutning, med mål om å forstå atferdsmessige barrierer for handling (Fluke et al., 2014). Dette har også vært noe av bakgrunnen for problemstillingen i dette prosjektet, noe som gjør denne teoretiske modellen til et relevant verktøy for analyse.

5. Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som ligger til grunn for denne studien. Deretter vil jeg gjennomgå deler av forskningsprosessen, som en utdypning av metodiske aspekter ved studien som ikke kommer fram i artikkelen.

5.1. Vitenskapsteoretisk ståsted

Vitenskapsteori handler om hva vitenskap er eller bør være, og er dermed både en deskriptiv og normativ disiplin (Thomassen, 2006). Vitenskapsteoretiske perspektiv viser hvordan ulike verdier, ontologiske og epistemologiske ståsteder danner grunnlag for hvordan en ser på kunnskapsinnhenting og kunnskapskonstruksjon. Dette har implikasjoner for hva en som forsker mener det er verdt, og mulig, å vite noe om, og definerer derfor også hva en mener vitenskap bør være (Creswell, 2014; Thomassen, 2006).

Jeg har valgt å plassere dette masterprosjektet innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Utgangspunktet for den sosialkonstruktivistiske tradisjon er tanken om at virkeligheten er et sosialt konstruert fenomen (Åkerstrøm, Bagge, & Esmark, 2006). Vitenskapens formål er dermed ikke en avdekking og representasjon av virkeligheten, men en konstruksjon av den. Dette representerer et alternativ til positivismen og logisk-empirismen, hvor en er opptatt av å teste teori opp mot empiri (virkelighet), og å organisere virkeligheten i årsaker og effekter. I sosialkonstruktivismen er empiri kun empiri i forhold til det bestemte teoretiske perspektiv. I stedet for å studere årsaker og effekter, er vitenskapens oppgave å teoretisere sosiokulturelle kontekster og strukturelle betingelser som muliggjør individuelle tilnærminger som kommer fram (Braun & Clarke, 2006; Åkerstrøm et al., 2006). Jeg vil

derfor presisere at jeg gjennom denne litteraturstudien ikke har søkt å avdekke en absolutt virkelighet om årsaker og effekter i læreres beslutningsprosesser om å sende en bekymringsmelding. Studien forsøker likevel å gi forklaringer, konstruerte ut fra teori, på sosiale strukturer som danner bakgrunn for en mer eller mindre ureflektert praksis (jf. Åkerstrøm et al., 2006).

Et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn innebærer en oppfatning av at en ikke kan forstå verden uten forutsetninger. En må bruke egen bakgrunn og erfaring for å skape mening og forståelse i møte med andre mennesker og samfunnsfenomen, noe som krever evne til refleksiv tenkning (Thomassen, 2006). I en litteraturstudie er alle data en tar i bruk, innhentet, tolket og nedskrevet på forhånd av andre, og det kreves forståelse og fortolkning for å kunne dra nytte av dette. Hermeneutikk er læren om forståelse og fortolkning av tekster. Med hermeneutikk bruker en forståelse som metode, som et redskap til en dialog mellom horisonter (Åkerstrøm et al., 2006). En kan derfor ikke garantere for sann viten i form av innsikt i den gitte virkelighets sammenheng, men bare gjøre rede for viten som oppstår i utvekslingen mellom spesifikke forståelseshorisonter, dvs. i fortolkning.

5.2. Etiske refleksjoner

Det var ingen krav for etisk godkjenning for å gjennomføre dette prosjektet. Det har likevel vært et ønske for meg at prosjektet skal gjenspeile høy grad av forskningsetikk, så vel som faglig kvalitet. Som nevnt, kan ulike forskeres verdier, erfaringer og teoretiske ståsteder gi ulike tolkninger av det samme materialet. Dette representerer en etisk utfordring for fremstillingen av data. Et forskningsetisk prinsipp er derfor å være refleksiv i forhold til egen subjektivitet i forskningsprosessen, på en måte som gir innsikt til leseren om hvordan kunnskap blir produsert (NESH, 2016; Pillow, 2003). Jeg har gjort rede for den teoretiske forståelsesmodell brukt i dette prosjektet. Den har i stor grad påvirket måten jeg har tilnærmet meg data, og hvordan jeg har konstruert mening og ny kunnskap. I forkant av dette studiet hadde jeg en bachelorgrad i pedagogikk, i tillegg til en stor interesse for krysset mellom skole og barnevern. Selv om jeg ikke en «innsider» med arbeidserfaring fra noen av disse feltene, og jeg har forsøkt å forholde meg nøytralt til data, kan min forhåndskunnskap ha hatt betydning for hva jeg har lagt vekt på (Creswell, 2014; Pillow, 2003).

5.3. Scoping studie som metode

Grunnleggende forstår vi metode som en bestemt teknikk til innsamling, formatering og behandling av data (Åkerstrøm et al., 2006). Valg av metode avhenger av problemstillingen og hva slags samfunnsforhold vi ønsker å få mer kunnskap om. For å utforske og forstå meningen som individer eller grupper tilskriver et sosialt eller menneskelig fenomen, brukes ofte kvalitative metoder (Creswell, 2014; Grønmo, 2016). Målet med dette prosjektet, var som nevnt å få en utvidet forståelse av faktorer som hemmer eller fremmer at lærere melder bekymring om barn til barnevernet. Fordi dette er en relativt utforsket problemstilling i Norge, ønsket jeg en mest mulig bred tilnærming til tematikken, noe en enkeltstående studie innenfor rammene av et masterprosjekt ikke ville kunne gi. Jeg utførte derfor en variant av et systematisk litteraturstudie, kalt *scoping review*. Dette er en metode hvor en raskt kan kartlegge nøkkelkonsepter i et forskningsområde. Jeg håper at mitt prosjekt ved bruk av denne metoden, kan bidra til å oppsummere og spre funn til politikere og praktikere som ikke har tid til å gå gjennom forskning selv (jf. Arksey & O'Malley, 2005).

En litteraturstudie er en omfattende studie med formål å tolke, vurdere og analysere litteratur som er relatert til et bestemt emne eller tematikk (Aveyard, 2014). Litteraturstudier er en god måte å identifisere hull i forskning, i tillegg til at det kan gi ny og økt kunnskap i seg selv. Det finnes flere tilnærminger med ulik kvalitet, blant annet systematisk review, metastudie og narrativ analyse (Arksey & O'Malley, 2005). Systematisk review representerer gjerne «gullstandarden», som regel utført av et team med forskere, med mål om å identifisere alle tilgjengelige studier på et emne, og re-analysere resultatene i studiene (Aveyard, 2014). Dette er forbi grensene til en masteroppgave. En scoping studie er en mindre omfattende tilnærming, som likevel kan være av høy kvalitet (Aveyard, 2014). Forskjellen fra et systematisk review er først og fremst at en tilnærmer seg bredere emner, hvor mange ulike studie-design kan anvendes (Arksey & O'Malley, 2005). Muligheten for inklusjon av både kvalitative og kvantitative studier i prosjektet, gjorde at jeg kunne gi en bredere oversikt over funn på feltet. Det andre som skiller scoping review fra et systematisk review er at kvaliteten i de inkluderte studiene vanligvis ikke vurderes i like stor grad (Levac, Colquhoun, & O'Brien, 2010). En går altså mindre i dybden på metodene brukt i de relevante litteraturfunn. I mitt masterprosjekt var dette tjenlig, da jeg kunne bruke mest mulig tid på å identifisere hovedtema i det inkluderte empiriske materialet.

5.3.1. Utvalg og innhenting av data

Materialet i denne studien består av vitenskapelige artikler hentet fra tidsskrift. Jeg innhentet dette gjennom en søkstrategi utarbeidet over to trinn; en planleggingsfase og en fase for implementering (jf. Aveyard, 2014). Planleggingsfasen bestod av å tenke gjennom begreper og nøkkelord som ville være dekkende for alle sider ved forskningsspørsmålene som var utarbeidet. Dette for å være sikker på at alt det som er relevant kom opp i søket. Jeg innskrenket viktige aspekter i forskningsspørsmålene til fire nøkkelbegreper, som anbefalt av Arksey & O'Malley (2005). De fire nøkkelbegrepene som gav utgangspunkt for søkstrategien var *Teacher, Mandatory Reporting, Child Maltreatment & Children*. Jeg foretok flere test-søk for å konkretisere mine søkeord, og for å vurdere om det var behov for endringer. Blant annet så jeg etter alternative nøkkelord som kunne gi et mer riktig søk, og la disse til i søkestrategien. Om det var noen ord som gav for brede søk, fjernet jeg disse for å utelukke det som så ut som unødvendig eller feil informasjon. Neste steg var så å implementere søkeordene ved å lokalisere relevant litteratur.

I første søkefilter, «*Teacher*», inkluderte jeg nøkkelordene *teacher, teachers, educational professionals, professional educator, teacher role, school teachers, public school teachers, elementary school teachers, secondary school teachers, middle school teachers, preschool teachers, teacher behavior, teacher behaviour, teacher behavior directives, teacher behaviour directives, teacher attitudes*. I andre søkefilter, «*Mandatory Reporting*», inkluderte jeg nøkkelordene *mandatory reporting, reporting, mandated reporting, mandatory report, mandatory reporter, mandated reporter, underreporting, decision making, reporting of violence, awareness of reporting, reporting cases of child maltreatment, mandated child maltreatment reporting, mandatory disclosures, reporting regulation, mandatory reporting legislation, reporting child welfare concerns, reporting trends and outcomes, reporting suspected child abuse*. I tredje søkefilter, «*Child Maltreatment*», inkluderte jeg nøkkelordene *child neglect, neglect, child abuse, child-abuse, child abuse and neglect, child maltreatment, maltreatment, child-maltreatment, maltreated children, violence against children, domestic violence against children, children exposed to violence, exposure to violence, physical maltreated children, physical abuse, physical maltreatment, psychological abuse, emotional abuse, sexual abuse, sexual-abuse, childhood sexual abuse, sexual maltreated children,*

corporal punishment. I fjerde søkefilter, «*Children*», inkluderte jeg nøkkelordene *children, child, boy, boys, girl, girls, minor, minors, school children, pupil, pupils, childhood*.

Kommandoen «OR» ble brukt mellom hvert nøkkelord i samme søkefilter, for å gjøre søket bredere, da det søkes etter artikler som for eksempel enten bruker begrepet «mandatory reporting» eller «mandated reporter». Deretter ble kommandoen «AND» brukt for å inkludere artikler som inneholder et nøkkelord fra alle mine søkefilter. Søket ble avgrenset til å inkludere engelske artikler fra 2000- 2018, med søk etter emne (topic).

Jeg fikk totalt 219 treff: 90 treff på Web of Science, 53 treff på ERIC & 80 treff på PsycInfo. Etter at søk (identifikasjon) var gjort, ble totalt 76 duplikate artikler eliminert. At så mange av de samme artiklene oppstår ved repeterte søk, er i følge Aveyard (2014) et tegn på at søkstrategien er fokusert. Deretter gikk jeg i gang med en prosess for utvelgelse av data, som vist til i figur 1 i artikkelen (vedlegg 1). Denne prosessen bestod av screening, utvalg og til slutt inklusjon med bakgrunn i inklusjons- og eksklusjonskriteriene (jf. Arksey & O'Malley, 2005). En oversikt over anvendte inklusjons- og eksklusjonskriterier er gitt i tabell 1. Utvalgsprosessen resulterte i inklusjon av 17 artikler, som utgjorde det endelige empiriske materialet i dette prosjektet.

Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier

	Inkludert	Ekskludert
Databaser	ERIC, Web Of Science & PsycInfo	Alle andre databaser
Tidsramme	2000-2018	Artikler publisert før 2000 eller etter 2018
Publikasjonstype	Fagfellevurderte originale artikler tilgjengelig online i full-tekst	Andre typer publikasjoner som bøker og bok-kapitler, grå litteratur, litteraturstudier, rapporter, ledere, osv.
Type studier	Studier som inkluderte de forhåndsbestemte søkeordene / nøkkelordene	Studier som ikke inneholdt noen av de forhåndsbestemte søkeordene
Fokus	Studier som fokuserte på faktorer tilknyttet læreres meldeplikt i Europa, Australia og Nord-Amerika (dvs. land med mest mulig likt barnevern-system og lovgivning for meldeplikt som Norge).	Studier som fokuserte på meldeplikten hos andre grupper; som terapeuter, generell befolkning, barnehagelærere, rektorer, sosialarbeidere osv. Studier som fokuserte på lærerutdanningen. Studier som fokuserte på læreres meldeplikt i Asia, Afrika & Sør- eller Mellom-Amerika, og Hellas.
Språk	Engelsk	Alle andre språk

5.3.2. Tematisk innholdsanalyse

En tematisk analyse ble utført på hver av de inkluderte studiene. Dette er en metode for å identifisere, analysere og beskrive mønster i datamaterialet på en rik og detaljert måte (Braun & Clarke, 2006). Denne studien har en deduktiv tilnærming, ved at jeg har brukt det teoretiske rammeverket for studien, den økologiske beslutningsmodell aktivt. Gjennom kodingsprosessen fokuserte jeg på informasjon som var nødvendig for å besvare forskningsspørsmålet. Den økologiske beslutningsmodell ble brukt for å sortere materiale etter nøkkelbegrep og tema i hver studie. Dette var et nyttig verktøy for å sikre at kodingsprosessen skjedde på en systematisk måte (Arksey & O'Malley, 2005).

Faser for tematisk analyse foreslått av Braun & Clarke (2006) ble fulgt. Først ble alle artiklene lest og standard-informasjon ble trukket ut og notert. Standard-informasjonen bestod av metode og forskningsdesign for den enkelte studie, informasjon om deltakerne, variabler målt, hovedfunn fra studien i forhold til mine forskningsspørsmål, samt hva den bestemte artikkel fremhevet av styrker og svakheter ved studien. Jeg leste artiklene flere ganger og ble godt kjent med hver artikkel, før koder ble generert ut fra standard-informasjon og funn. Kodene ble så samlet i mulige tema. Et tema fanger noe viktig i datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålet, og representerer en viss grad av «patterned response» eller mening i datasettet (Braun & Clarke, 2006). I denne prosessen brukte jeg tankekart og ulike skjema for å samle alt relevant sammen.

Analyse av kvalitative data involverer dekontekstualisering og rekontekstualisering. For å unngå reduksjonisme og for at dataene skal være gyldige, er det derfor viktig at forsker har forsikret seg om at mønstrene som er avdekket fortsatt er i samsvar med den konteksten de ble hentet fra (Malterud, 2001). Dette var for min del en prosess med mye fram og tilbake. Som nevnt ble den økologiske beslutningsmodell brukt for å systematisere tema. Braun & Clarke (2006) fremhever at ved bruk av teoretisk tematisk analyse, vil det naturlig gis en mindre beskrivelse av datamaterialet jevnt over, og en mer detaljert beskrivelse om noen aspekt i data. Jeg sjekket likevel temaene gjentatte ganger opp mot kodene og med hele datasettet, for å forsikre at innhold ikke ble feiltolket eller gitt en helt ny mening. Endelig ble tema navngitt og definert. Jeg har forsøkt å gjengi analysen på en måte hvor det kommer tydelig fram hvor ulike funn er hentet fra, og heller ikke blande inn mine egne tolkninger før i diskusjonen, noe som er viktig for hele prosjektets kvalitet.

5.4. Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

For å vurdere kvalitet i kvalitativ forskning er det vanlig å bruke begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet (Jf. Lincoln & Guba, 1985; hentet fra Malterud, 2001). Troverdighet handler om i hvilken grad funn stemmer med virkeligheten. Etter sosialkonstruktivistisk tradisjon vil man ikke kunne nå fram til en entydig representasjon av virkeligheten gjennom forskning. Dermed blir spørsmålet i stedet hvorvidt resultatene i studien kan stoles på. Utgangspunktet for datamaterialet i denne studien var 17 empiriske artikler på emnet lærere og bekymringsmelding. Dataene som kom fram var godt egnet for å gi svar på mine problemstillinger. For å styrke troverdigheten, har jeg forsøkt å gi eksempler fra hver av de inkluderte studiene, og samtidig tydeliggjøre for leseren hva som er mine tolkninger (jf. Shenton, 2004).

Bekreftbarhet handler om i hvilken grad man kan finne ut om funnene stemmer, og påvirker derfor også troverdigheten. Bekreftbarhet i en litteraturstudie styrkes i følge Arksey & O'Malley (2005) om fremgangsmåten er presentert på en tydelig og detaljert måte, slik at studien kan bli replisert av andre. Dette har jeg strebet etter i både gjennomføring og presentasjon, ved å gjøre rede for blant annet søkestrategi og inklusjonskriterier. Så langt som det var mulig, har jeg forsøkt å være kritisk til egne tolkninger. En styrke er at flere av mine tolkninger støttes av annen litteratur, noe jeg også har vist til.

Overførbarhet handler om i hvilken grad funnene fra studien kan overføres til en annen lignende kontekst (Shenton, 2004). En diskusjon av hvilke kontekster dette gjelder er viktig for å sikre kvalitet i forskningen (Malterud, 2001). I dette prosjektet er en gjennomgang av både kvantitative og kvalitative studier presentert. Dette innebærer en slags triangulering både når det gjaldt metode og utvalg. Funn fra kvalitative intervju kan fylle ut funn fra kvantitative vignett-studier og motsatt (jf. Shenton, 2004). Utvalgene i de inkluderte studiene er i seg selv ikke representative for alle lærere. En styrke for mine funn er likevel at det er brukt ulike utvalg fra ulike land, og at disse gjenspeiler mange lignende funn. Resultatene kan ha overføringsverdi for rektorer, politikere, lærerutdanning, forskere, og barneverntjenesten, særlig med tanke på tverrfaglig samarbeid mellom barneverntjeneste og skole, for utarbeidelse av lærerutdanning og forskning og for det daglige arbeid i skolen.

6. Forskningskontekst

I analysen av datamaterialet presentert i artikkelen kommer det frem flere barrierer knyttet til læreres beslutningsprosess om å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten. Flere av funnene retter seg mot lærernes opplevelse av usikkerhet. I artikkelen har jeg hovedsakelig drøftet dette opp mot den økologiske beslutningsmodell og forskning på beslutninger i barnevernet, og hvordan det kan fokuseres på profesjonell utvikling som en kontinuerlig prosess for å minske underrapportering. Mine tolkninger er at lærernes usikkerhet overordnet kan knyttes til de to faktorene treffsikkerhet og konsekvenser. Når det gjaldt treffsikkerhet var lærerne redde for å ta feil, og usikkerhet på egen vurderingsevne og på hvordan de skulle gå fram for å avdekke saker uten tydelige tegn gjorde det vanskelig å melde fra. Konsekvensene av å sende bekymringsmelding innebar også et stort usikkerhetsmoment, blant annet påvirket av manglende samarbeid og åpenhet fra barneverntjenesten. Selv om læreren kanskje hadde fanget opp riktig barn, opplevde de ikke å ha garanti for at barnet ville få hjelp. I denne kappeteksten har jeg valgt å se nærmere på forskning knyttet til de to faktorene treffsikkerhet og konsekvenser i en norsk kontekst.

6.1. Mot økt treffsikkerhet

En studie nylig utført i Norge, viste at usikkerhet på egen vurderingsevne var en av hovedgrunnene også til at tannhelsepersonell var tilbakeholdne med å sende bekymringsmelding til barneverntjenesten (Bjørknes, Iversen, Åstrøm, & Brattabø, 2018). Dette kan tyde på at usikkerheten knyttet til melding ikke bare gjelder for lærere, men også andre profesjonelle med opplysningsplikt. Dette er forståelig, da det ikke nødvendigvis er slik at en økning i antall bekymringsmeldinger vil føre til at flere barn får hjelp. Som både Backe-Hansen (2009) og Bjørknes et al. (2018) understreker, må det overordnede målet være å øke treffsikkerheten, slik at både andelen av over- og underrapportering blir redusert. En ønsker kompetanse i å melde de riktige barna, men også en visshet om at det nytter.

Resultat fra min studie viste at lærerne hadde behov for støtte i avgjørelsen om å sende bekymringsmelding. Bjørknes et al. (2018) mener at for å øke treffsikkerhet, vil det være nødvendig at profesjonelle som har opplysningsplikt også har et forum for å diskutere bekymringer. Ut fra mine funn ser det ut til at dette er noe som varierer mellom skoler, og at

graden av fokus på omsorgssvikt og emosjonell støtte er avhengig av skolemiljø. Det kom likevel fram at støtten kunne komme fra flere kilder. Flere nevnte blant annet hjelpelinje over telefon som nyttig. I Norge har skoleansatte og andre profesjonelle med opplysningsplikt mulighet for å drøfte saker anonymt med barneverntjenesten. Det kom fram i Backe-Hansen (2009) sin undersøkelse at barnehagestyrere satte pris på denne muligheten, samtidig som at de ønsket enda bedre muligheter for drøfting.

Et tiltak i Norge for å gjøre profesjonelle mindre avhengige sin organisasjon, er konsultasjonsteam utarbeidet av RVTS. Konsultasjonsteamene er et lavterskeltilbud hvor fagfolk kan henvende seg om de er bekymret for at et barn utsettes for vold eller overgrep, og få spesifikke råd til hvordan de skal håndtere saken (Nordanger, Nordhaug, Johansen, Johansson, & Dybsland, 2012). Målet er å bidra til økt avdekking og forebygging av vold og overgrep mot barn og unge, samt å øke fagpersoners kompetanse om vold, overgrep og samtalemotodikk (Nordanger et al., 2012). I 2010, utløste omtrent 50% av sakene som ble meldt til konsultasjonsteamene råd om å gå tilbake for å ha en avdekkende samtale med barnet, mens 30% utløste råd om å sende bekymringsmedling. Nordanger et al. (2012) hevder at erfaringene så langt har vist at konsultasjonsteamene er en viktig struktur å bygge videre på. En problemstilling som kunne være aktuell å forske videre på, er hvilken påvirkning slike team har i forhold til usikkerhet og treffsikkerhet, for lærere og andre profesjonelle som arbeider med barn og er innordnet opplysningsplikten.

6.2. Mot et bedre samarbeid

Ut fra mine funn kan usikkerheten lærerne opplevde også knyttes til konsekvensene av å sende bekymringsmeldingen. Dette kunne dreie seg om både en generell uvisshet for hva som kom til å skje, og om tidligere negative erfaringer, noe som også gir mening i lys av den økologiske beslutningsmodellen. Bjørknes et al. (2018) påpeker at tannhelsepersonell i noen tilfeller kan tenke at å ikke melde bekymring vil være til barnets beste, og mener dette kan ha med barneverntjenestens dårlige fremstilling i media å gjøre, som fører med seg en generell skepsis mot organisasjonen.

To norske studier viste også at ansatte i barnehager var tilbakeholdne med å sende bekymringsmelding på grunn av manglende informasjon om hvordan det vil gå videre med saken (Backe-Hansen, 2009; Baklien, 2009). I noen tilfeller fryktet de at en henvendelse til

barneverntjenesten ikke ville resultere i annet enn en forverret relasjon til foreldrene (Baklien, 2009). I andre tilfeller fryktet de barnehageansatte at barneverntjenestens tiltak ville være for drastiske. Dette kan tyde på at det er en manglende kunnskap om bredden av tiltak som barneverntjenesten har. Videre viste studiene at de opplevde barneverntjenesten som et lukket system, som krever informasjon uten å gi noe tilbake. Manglende tilbakemelding etter en bekymringsmelding var sendt, gjorde det vanskelig å melde fra om en ny bekymring (Backe-Hansen, 2009; Baklien, 2009).

Det er mye som tyder på at et tettere samarbeid mellom barneverntjenesten og tjenester som har opplysningsplikt, vil være nødvendig for at flere barn skal få hjelp. Bjørknes et al. (2018) hevder at et samarbeid som fokuserer på økt kunnskap og forståelse av prosessen med melding og undersøkelse, kan bidra til å gjøre profesjonelle mer sikre, som igjen kan minske barrierene for å melde. Mine funn og tolkninger viser at tilbakemelding om sakens status etter sendt bekymringsmelding kan være en viktig del av et slikt samarbeid mellom barneverntjeneste og skole. Som nevnt, skulle tillegget i Barnevernloven § 6-7 i 2009 sikre at personer som sendte bekymringsmelding under opplysningsplikten fikk en slik tilbakemelding. Etter min kjennskap er det ikke gjort noe forskning på hvordan dette har blitt implementert og hvilken innvirkning det har fått for praksis. Dette fremstår som et kunnskapshull som kunne vært interessant å fylle.

7. Oppsummering

I denne kappeteksten har jeg gitt en utdypning av noen områder av studien og artikkelen min, som til sammen danner mitt masterprosjekt. Jeg har gitt en tykkere beskrivelse av metode, og forsøkt å argumentere for studiens troverdighet og relevans på en transparent måte. Mye aktuell litteratur på området har blitt lest gjennom arbeidet med dette prosjektet, og det er blitt tydelig for meg at tjenester med opplysningsplikt generelt står ovenfor mange utfordringer når det kommer til melding av omsorgssvikt. Fenomenet underrapportering er sammensatt, og det jeg står igjen med etter endt prosjekt, er viktigheten av, og potensialet som ligger i en helhetlig tilnærming til barnevern. Synliggjøring og styrking av de mange aktørene som jobber aktivt for vern av barn har utpekt seg som viktig.

8. Kildeliste

- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. doi: 10.1080/1364557032000119616
- Aveyard, H. (2014). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (3. utg.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Backe-Hansen, E. (2009). Å sende en bekymringsmelding - eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern. (NOVA notat, Vol. 6/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baklien, B. (2009). Skole, barnehage, barneverntjeneste — bilder av «de andre» hindrer samarbeid. *Tidsskriftet Norges Barnevern*(4), 236-244.
- Barnekonvensjonen (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Barnelova (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1981-04-08-7>
- Barnevernloven (1992). Lov om barneverntjenester (LOV-1992-07-17-100). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1992-07-17-100>
- Bernard, K., Lind, T., & Dozier, M. (2014). Neurobiological Consequences of Neglect and Abuse. I: J. E. Korbin & R. D. Krugman (Red.), *Handbook of Child Maltreatment. Child Maltreatment (Contemporary issues in Research and Policy)* (Vol. 2, ss. 205-223). Dordrecht: Springer.
- Bjørknes, R., Iversen, A. C., Åstrøm, A. N., & Brattabø, I. V. (2018). Why are they reluctant to report? A study of the barriers to reporting to child welfare services among public dental healthcare personnel. *Health & social care in the community*. doi:10.1111/hsc.12703
- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*(03), 168-195.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa

- Bufdir (2018, 04.30). Samarbeid når du er bekymret for et barn. Hentet fra: https://www.bufdir.no/Barnevern/Skoleveileder/Samarbeid_mellom_skole_og_barnevern_i_bekymringssituasjoner/
- Butchart, A., Harvey, A., Mian, M., Furniss, T., & Kahane, T. (2006). Preventing child maltreatment: a guide to taking action and generating evidence. Geneva: World Health Organization.
- Clausen, S.-E. (2004). Har barn som mishandles større risiko for å bli kriminelle? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41(12), 971-978.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg). Los Angeles, Calif: SAGE.
- de Haan, I., Joy, E., Beddoe, L., & Iam, S. (2019). "The tip of the iceberg": Multiple thresholds in schools' detecting and reporting of child abuse and neglect. *Children and Youth Services Review*, 278-285. doi:10.1016/j.childyouth.2018.10.034
- Fluke, J. D., Baumann, D. J., Dalgleish, L. I., & Kern, H. D. (2014). Decisions to Protect Children: A Decision Making Ecology. I: J. E. Korbin & R. D. Krugman (Red.), *Handbook of Child Maltreatment* (ss. 463-476). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D., & Macmillan, H. L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *The Lancet*, 373(9658), 167-180. doi:10.1016/S0140-6736(08)61707-9
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81. doi:10.1016/S0140-6736(08)61706-7
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2nd ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Killén, K. (1996). How Far Have We Come in Dealing with the Emotional Challenge of Abuse and Neglect? *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 20(9), 791-795.
- Kloppen, K., Mæhle, M., Kvello, Ø., Haugland, S., & Breivik, K. (2015). Prevalence of Intrafamilial Child Maltreatment in the Nordic countries: A Review. *Child Abuse Review*, 24(1), 51-66. doi:10.1002/car.2324
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko: Skadelige omsorgssituasjoner* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. doi:10.1186/1748-5908-5-69
- Lillevik, O. G. (2016). Perspektiver på vold mot barn. I: K. E. Mevik, O. G. Lillevik, & O. Edvardsen (Red.), *Vold mot barn. Teoretiske, juridiske og praktiske tilnærminger* (ss. 18-34). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2001). Qualitative research: standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, 358(9280), 483-488. doi:10.1016/S0140-6736(01)05627-6
- Munro, E. (2008). *Effective child protection* (2. utg.). London: SAGE.
- NESH (2016, 04.27). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nordanger, D. Ø., Nordhaug, I., Johansen, V. A., Johansson, E. R., & Dybsland, R. (2012). Konsultasjonsteam-modellen i Vest-Norge: De første systematiserte erfaringene. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 89(1-2), 4-14.
- Nordhaug, I. (2018). *Kva ser vi - kva gjer vi? Omsorgssvikt, vald og seksuelle overgrep: skulen og barnehagen sine oppgaver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-6). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pillow, W. (2003). Confession, catharsis, or cure? Rethinking the uses of reflexivity as methodological power in qualitative research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 16(2), 175-196. doi:10.1080/0951839032000060635
- Reinar, L. M., Vist, G. E., Kirkehei, I., & Kornør, H. (2018). Hvilke tegn og signaler som kan observeres av personell i barnehage og skole kan ha sammenheng med omsorgssvikt? En systematisk oversikt over oversikter. [Which signs that can be observed by personnel in kindergartens and schools might be associated with maltreatment of children? A systematic overview of reviews]. Rapport –2018. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Shenton, A. (2004). Strategies for Ensuring Trustworthiness in Qualitative Research Projects. *Education for Information*, 22, 63-75. doi:10.3233/EFI-2004-22201
- SSB (2018, 06.29). 10674: Meldingar til barnevernet, etter konklusjon, innhald i meldinga og kven som melde saka og alder 2013 - 2017. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/10674/tableViewLayout1/>

- Straffeloven (2005). Lov om straff (LOV-2005-05-20-28). Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28>
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis: innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Verdens helseorganisasjon [WHO] (1999). Report of the consultation on child abuse prevention. Hentet fra: <http://www.who.int/iris/handle/10665/65900>
- Widom, C. S. (2014). Longterm Consequences of Child Maltreatment. I: J. E. Korbin & R. D. Krugman (Red.), *Handbook of Child Maltreatment* (ss. 225-247). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Øverlien, C., & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere. Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 3/2016).
- Åkerstrøm, N. A., Bagge, C. L., & Esmark, A. (2006). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Frederiksberg: Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Aakvaag, H. F., Thoresen, S., & Øverlien, C. (2016). Vold og overgrep mot barn og unge - definisjoner og typologisering. I: C. Øverlien, M.-I. Hauge, & J.-H. Schultz (Red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (ss. 265-280). Oslo: Universitetsforlaget.

Teachers' Decisions to Report Cases of Child Maltreatment: A Scoping Review

Abstract

This scoping review was developed to identify what is known through empirical research on factors impacting teachers in their decisions to report suspicions of child maltreatment to the child welfare service. The study is a review of 17 empirical articles on the subject of teachers and mandatory reporting, published in the period 2000-2018. The findings were analyzed thematically, using categories from the Decision Making Ecology adapted to the school context: case factors, teacher factors, school factors and external factors impacting teachers' decision to report. The results indicate that when signs are obvious, teacher and school factors, as well as external factors, will have less impact on the decision to report. Barriers to report cases of maltreatment were related to uncertainty around the severity of the case and to uncertainty regarding the consequences of reporting. Action plans, context-specific advice, and feedback from the child welfare service were among factors impacting teachers' reporting decisions positively. The study provides recommendations on strategies to reduce underreporting.

Highlights

- The reporting process is characterized by uncertainty and confusion
- Collegial support can be pivotal to detection and reporting of maltreatment
- Strategies to reduce underreporting must address the complexity of reporting

Key words: teacher, school, child welfare, maltreatment, mandatory reporting

1. Introduction

Child maltreatment is a global problem that has been documented to be associated with a range of long-term negative consequences and outcomes. It has been defined to involve all actions by a parent or a caregiver, intended or not intended, that results in harm, potential harm or threat of being harmed for the child (Gilbert et al., 2009). Among other things, adults who have been maltreated as children, are in greater risk of developing behavioral problems, depression, alcohol-, and substance abuse and criminal behavior (Blindheim, 2012; Clausen, 2004; Gilbert et al., 2009; Widom, 2014). Studies on the prevalence of child maltreatment report varying numbers. It is estimated, however, that 4-16% of all children in western countries are exposed to physical abuse, 4-9% to emotional abuse, and 1,5-15% to neglect. Furthermore, the prevalence of any sexual abuse in the western countries is estimated to be 15-30% for girls and 5-15% for boys (Gilbert et al., 2009; Reinar, Vist, Kirkehei, & Kornør, 2018).

School teachers have daily meetings with almost the entire child population, and thus, represent a professional group with a pivotal role in preventing cases of child maltreatment. In many countries, teachers have a mandated obligation to detect and report suspected cases of child abuse and neglect to the child welfare system. However, it is generally acknowledged that schools tend to underreport, and that the identified and reported cases are only a small representation of the actual cases of child maltreatment (Gilbert et al., 2009; Reinar et al., 2018).

Over the last decades, an international knowledge base on reasons for teachers' underreporting have developed. Previous review studies in the field have focused on barriers related to reporting and identified that training programs specific to maltreatment reporting practices are limited (Alvarez, Kenny, Donohue, & Carpin, 2004; Bunting, Lazenbatt, & Wallace, 2010). The results of such review studies also provide us with important knowledge on how teachers question children (Falkiner, Thomson, Guadagno, & Day, 2017). However, Walsh, Farrell, Bridgstock, & Schweitzer (2006) argued in their review study that more research on teachers' thresholds for action are necessary to develop further knowledge. Research on factors positively impacting teachers' decisions to report have also yet to be summarized into a review, leaving a gap in the ability to guide strategies for reducing underreporting based on this knowledge.

Recently, an empirically based theoretical framework called the Decision Making Ecology, was developed to understand decisions within the child welfare system (CWS) (Fluke, Baumann, Dalgleish, & Kern, 2014). Decisions in the CWS are often characterized by high levels of complexity, a general inability to test the outcome in advance, in addition to lacking an objective right or wrong solution. Still, making a wrong decision poses a high risk, as it can determine long-term consequences for the child (Munro, 2008). The Decision Making Ecology explains decisions in the CWS to be affected by case factors, decision maker factors, organizational factors and external factors, as well as perceived and experienced consequences. It is evident that teachers' decisions on whether or not to notify cases of maltreatment are complex as well, and often resemble those of the social worker (Walsh et al., 2006). The Decision Making Ecology may therefore provide a potential way for explaining teachers' decisions, as well as their thresholds for action.

The aim of this study was to give an updated systematic overview on what is known from the published literature on factors impacting teachers' decisions to report suspicions of child maltreatment to the CWS, both positively and negatively. The second aim was to explore whether the Decision Making Ecology can provide a theoretical framework to explain these factors and for overcoming barriers of reporting. The scoping review addressed two main research questions: (1) What are the main identified factors influencing teachers' decisions to report suspicion of child abuse and neglect to the child welfare system? (2) What recommendations does the literature provide related to strategies to reduce underreporting?

2. Methods

The method for this study was a scoping review. This is a type of review where findings from scientific studies are synthesized and made applicable to inform practice, policy, and future research (Arksey & O'Malley, 2005; Aveyard, 2014). I followed the five methodological steps proposed by Arksey and O'Malley (2005), which are to identify research questions, identify relevant studies, make selection on studies, chart the data, and finally, sort, summarize and report the results. I chose to include peer-reviewed, original, empirical articles published in English. Based on the research questions of this study, four thematic filters were developed related to *teacher*, *mandatory reporting*, *child maltreatment* and *children*. The following databases were searched for the period January 2000 to December 2018 (inclusive): Web of

Science (using the Core Collection), ERIC & PsycInfo, as these databases were the most relevant in the field of child protection and education at an international level. In each database, a search strategy made with keywords, including both singular and plural terms, was applied, and boolean operators «AND» and «OR» were used to retrieve all existing literature. Search strategy key words are listed in table 1.

Table 1. Keywords for search strategy

#1 Teacher	#2 Mandatory Reporting	#3 Child Maltreatment	#4 Children
Teacher, teachers, educational professionals, professional educator, teacher role, school teachers, public school teachers, elementary school teachers, secondary school teachers, middle school teachers, preschool teachers, teacher behavior, teacher behaviour, teacher behavior directives, teacher behaviour directives, teacher attitudes	Mandatory reporting, reporting, mandated reporting, mandatory report, mandatory reporter, mandated reporter, underreporting, decision making, reporting of violence, awareness of reporting, reporting cases of child maltreatment, mandated child maltreatment reporting, mandatory disclosures, reporting regulation, mandatory reporting legislation, reporting child welfare concerns, reporting trends and outcomes, reporting suspected child abuse	Child neglect, neglect, child abuse, child-abuse, child abuse and neglect, child maltreatment, maltreatment, child-maltreatment, maltreated children, violence against children, domestic violence against children, children exposed to violence, exposure to violence, physical maltreated children, physical abuse, physical maltreatment, psychological abuse, emotional abuse, sexual abuse, sexual-abuse, childhood sexual abuse, sexual maltreated children, corporal punishment	Children, child, boy, boys, girl, girls, minor, minors, school children, pupil, pupils, childhood

The titles and abstracts extracted by these searches were screened for their eligibility for inclusion. A flow diagram showing the selection process is illustrated in figure 1. The inclusion criteria specified that studies would comprise primary factors or experiences related to teachers' mandatory reporting of child maltreatment and abuse in Europe, Australia or North America. I excluded from the review (1) articles that focused only on measuring the status of knowledge of maltreatment and/or mandatory reporting among teachers, (2) articles that exclusively explored other professional groups' behavior and experience with

maltreatment or mandatory reporting (e.g. teacher students, kindergarten professionals, psychologists, family therapists and child care providers), (3) articles that explored how maltreatment and mandatory reporting are approached in teacher education, and (4) articles that explored teachers’ response to abuse as perpetuated by any staff in the school system rather than by parents/guardians. One article from Greece was also excluded due to the lack of a national CWS in addition to a lack of mandatory reporting laws in this country (Bibou-Nakou & Markos, 2017).

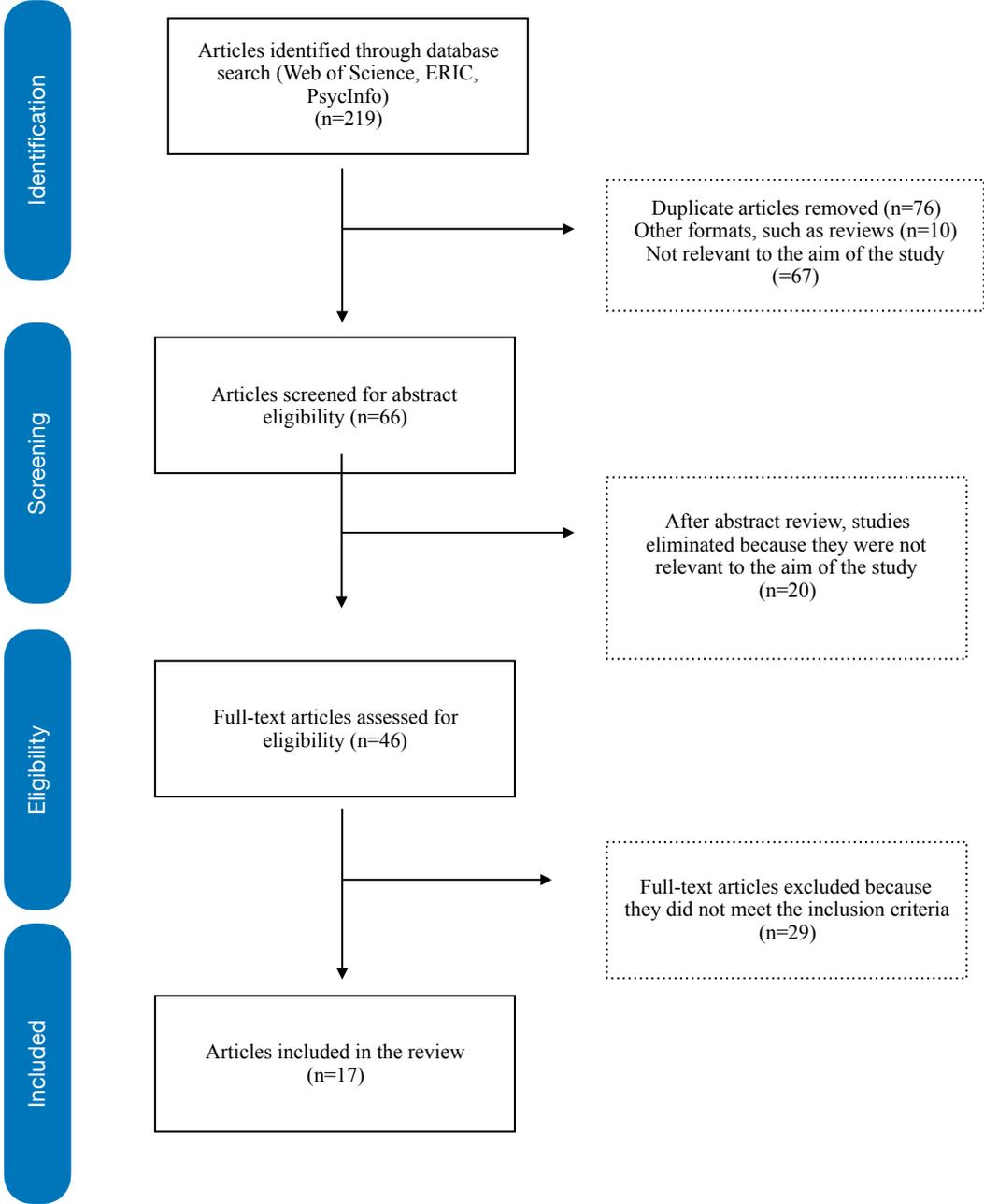


Fig. 1 Selection of studies related to teachers’ mandated reporting

A thematic analysis was performed on each of the included studies. During the process of coding, I focused on the study characteristics necessary to answer the research questions, and retrieved standard information from each study as described by Braun & Clarke (2006) and Arksey & O'Malley (2005). Themes were developed through the application of the Decision Making Ecology as a theoretical framework, repeatedly checking that they worked in relation to the codes and the entire data set. Ethical approval was not required for this study.

3. Results

Of a total of 219 studies identified by the search, 17 original empirical articles fulfilled the inclusion criteria. The following two main categories were identified: (1) articles exploring specific factors related to teachers' reporting behavior, and (2) articles exploring teachers' and school professionals' experiences and decision making processes related to reporting of child abuse and neglect. Methodological characteristics and findings of the included studies are outlined in table 2 and the general characteristics of the studies are summarized in table 3.

3.1. Case, Child, and Family factors

3.1.1. Difficulty in defining concepts of maltreatment in real life

Nine of the included studies identified that ambiguities with the concepts of maltreatment were central barriers to reporting (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Hawkins & McCallum, 2001; Richards, 2018; Schols, de Ruiters, & Ory, 2013; Toros & Tiirik, 2016; Vanderfaeillie, De Ruyck, Galle, Van Dooren, & Schotte, 2018; Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani, & Schweitzer, 2008; Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell, & Butler, 2012; Webster, O'Toole, O'Toole, & Lucal, 2005). It became evident in interviews from Schols et al. (2013), Richards (2018) and Falkiner, Thomson & Day (2017), that teachers knew the different types of maltreatment, but the many ambiguous concepts, largely open to individual interpretation, made it hard to assess whether a case would be classified as maltreatment or not. Social and cultural factors, as well as teachers' experiences from their own upbringing, made this even more complex (Schols et al., 2013). For instance, Falkiner, Thomson & Day (2017) found that teachers would readily make assumptions about a child, owing to the fact that signs such as reduced hygiene or lack of food and clothes often were visible for the teacher. Still, in

Table 2: Methodological characteristics and findings of studies about factors impacting teachers' decisions on reporting potential cases of child abuse and neglect

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Falkiner, Thomson & Day (2017)	AUS	To explore whether issues such as complex reporting laws, ill-defined reporting concepts, inadequate training and fears are barriers discouraging teachers from reporting child maltreatment	Qualitative Semistructured interviews	N= 30 teachers in Victoria, Australia (80% female)	Neglect is an ambiguous concept, this resulting in uncertainty. Uncertainty, lack of training and knowledge of the juridical responsibility of mandatory reporting, and lack of confidence in their ability to assess signs on CAN could act as barriers for reporting
Francis, Chapman, Sellick, James, Miles, Jones & Grant (2012)	AUS	To understand and highlight the decision-making process of medical practitioners, nurses, police and teachers in rural communities on reporting child abuse neglect	Qualitative Interviews or phone-interviews	N= 17 mandated professionals in Victoria, Australia (15 female, 2 male)	Lack of professional competence and confidence in their ability to decide whether maltreatment is the case, as well as working in a small local community were identified as barriers for reporting. Support from colleagues and principle could be pivotal for «setting the wheels in motion to report», lack of support would act as a barrier
Gallagher-Mackay (2014)	CAN	To explore how relational theory can explain teachers noncompliance with mandatory reporting even when they are knowledgeable and supportive of the rule in principle	Qualitative Explorative case-study	N= 38, including 22 school-professionals, 8 family service workers & 8 mothers	Teachers didn't want to put the relation to the child and family at risk by reporting. Lack of knowledge on what is going to happen after the report is made to the CWS, plus emotions like fear and helplessness would affect the decision to report. Context specific advice and moral support necessary

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Goebbels, Nicholson, Walsh & De Vries (2008)	AUS	To examine to which extent teachers' reporting behaviour was associated with variables such as intentions, motivational factors, performance skills and action plans (the I-change model)	Cross-sectional Questionnaire	N= 296 primary school teachers in Queensland, Australia (88% female)	The group of teachers never having reported suspected CAN had a lower confidence in their abilities to detect signs. Education and experience were factors identified as having positive effect on the decision to report CAN. Having a more well-formulated action plan on detection and reporting of CAN were associated with a 2-fold increase in chance of being a consistent reporter
Hawkins & McCallum (2001)	AUS	To determine if the South Australian training programme for mandatory reporting achieved its goal. To examine the effect of training on the tendency to report hypothetical cases of abuse and neglect. To explore factors influencing the decision to report and whether mandatory reporting training had an effect on these factors	Cross-sectional Quasi-experimental <i>The Crenshaw Abuse Reporting Survey</i>	N= 31 teachers and school professionals with no mandatory reporting training N= 41 teachers and school professionals with recent training N= 73 teachers and school professionals with previous training	If signs were obvious, there was a general willingness to report, while no observable proof would decrease the willingness for both groups. The training increased consciousness around indicators of maltreatment, confidence in assessment, and the probability to report suspected CAN, also when signs were ambiguous. Positive attitudes towards the role as a mandated reporter was identified as having a positive impact on the decision to report, independent of training
Jud & Gartner (2015)	CHE	To determine whether cases where the family is of low socioeconomic status or caregivers are non-cooperative are more likely to be reported by school professionals to the CWS	Cross-sectional Vignette-based questionnaire	N= 549 school professionals from a total of 513 municipalities in the German-speaking part of Switzerland (female & male)	Previous experience with reporting resulted in a 62% increase in chance for reporting new cases of CAN. School professionals were less likely to report cases where the family was described as cooperative or having a high socioeconomic status

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Kenny (2001a)	US	To estimate the number of reports from teachers to the CWS, their knowledge on mandatory reporting and to explore barriers related to reporting and differences in sex and ethnicity	Cross-sectional <i>Teachers and Child Abuse Questionnaire</i>	N= 197 teachers (80% female, 20% male)	Reasons for not reporting were fear to make a false report, feelings of the CWS not providing any help, no physical signs of CAN, & beliefs that a report would only lead to negative consequences for the child and family
Kenny (2001b)	US	To document the number of reports from teachers to the CWS, as well as how often they did not report a case, and explore reasons for noncompliance in reporting	Cross-sectional <i>The Child Abuse Questionnaire</i>	N=56, including 28 first year physicians & 28 first year teachers (female & male)	Teachers' reasons for not reporting were fear to make a false report, and no observable proof for CAN. Teachers had received minimal training on mandatory reporting both pre- and in-service
Mathews, Lee & Norman (2016)	AUS	To explore changes in numbers of received, investigated and substantiated reports on child sexual abuse after the introduction of the mandatory reporting law in 2009, as a combined group and by distinct groups of mandated reporters	Time trend analysis Descriptive & statistic analysis of trends in reports to the child protection service and the outcome of the reports	Administrative child protection data from the Government of Western Australia for the period 2006–2012, providing information on each individual child subject to report, occupation of the reporter, date & outcome of the report	The findings indicate a 2-fold raise in annual detection of child sexual abuse in the period 2009-2012, suggesting that laws on mandatory reporting of child sexual abuse are associated with a raise in detection of cases

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Richards (2018)	UK	To explore school professionals' experiences of factors in making decisions around reporting, and of multi-agency working to safeguard children	Qualitative interview	N= 6 school professionals with leading roles in safeguarding in their schools	The school professionals experienced a rise in social services' threshold to intervene in cases of neglect. This, plus insufficient feedback on previous reports, resulted in confusion for them on assessing whether cases were serious enough to report. Telephone advice line helpful in the decision making process
Schols, de Ruiters & Ory (2013)	NLD	To investigate Dutch public health professionals' and primary school teachers' identification and willingness to report hypothetical cases of child abuse and neglect	Qualitative Focus group interviews	N= 43, including 11 nurses, 6 paediatricians, 15 teachers & 1 principle (female & male)	Ambiguous concepts of CAN were identified as a barrier for reporting. Children being loyal to parents or «super coping» while at school would make CAN detection hard. The teachers didn't want to face the severity of a child's situation. Negative emotions like guilt and fear of consequences were identified as barriers to reporting
Sivis-Cetinkaya (2015)	TUR	To understand the experiences of Turkish school counselors who reported child sexual abuse incidents	Qualitative (questionnaire)	N= 25 school counselors who reported cases of child sexual abuse within the past five years (18 female & 7 male)	The teachers consulted the law and with colleagues before a decision on reporting a case of CAN was made. Barriers to reporting were principles not being cooperative or encouraging on the decision to report, and pressure/threats from the child's family

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Toros & Tiirik (2016)	EST	To inform the understanding of primary school teachers' experiences and view on children in need in the context of child abuse and neglect	Cross-sectional Questionnaire with vignettes	N= 108 primary school teachers in Tallinn, Estland (98% female)	Physical and sexual abuse were identified as more clear than emotional abuse. Reasons for not reporting were uncertainty, lack of knowledge on reporting procedures, fear of conflict with the family, fear of making a false report. Feelings of being not prepared for the role as a mandated reporter and lack of confidence in their ability to identify CAN would act as barriers to reporting
Vanderfaellie, De Ruyck, Galle, Van Dooren & Schotte (2018)	BEL	To explore factors affecting school professionals identification of child maltreatment and their need to intervene	Cross-sectional Vignette based <i>Questionnaire Assessment of Situation of Child Abuse</i> Questionnaire on socio-demographic characteristics	N= 279 professionals from Dutch-speaking schools (Male & female)	Cases of sexual abuse were more likely to be detected, considered as more severe and reported, compared to cases of physical and emotional abuse (emotional abuse being least likely of being detected and reported). Cases involving non-Western children were perceived as severe and were more likely to be reported. Previous experience with CAN were identified as a statistically significant variable on the school professionals' detection of more correct cases
Walsh, Bridgstock, Farrell, Rassafiani & Schweitzer (2008)	AUS	To broaden the base of knowledge on the effects of case, teacher and school characteristics on teachers' identification and reporting of child maltreatment	Cross-sectional Vignette based <i>Child Abuse and Neglect Teacher Questionnaire</i>	N= 254 teachers in Queensland, Australia (Male & female)	Teachers had a tendency to report once they detected CAN, indicating that case factors had the strongest impact on teachers' detection and reporting. Vignettes with physical abuse, higher frequency, higher impact on the child, and low levels of parent cooperation were more likely to be reported, than vignettes with neglect, less frequent abuse, less observable signs and cooperative parents.

Author (year)	Country	Aim	Content		
			Study design and measurements	Main characteristics of the population	Findings
Walsh, Mathews, Rassafiani, Farrell & Butler (2012)	AUS	To increase understanding of teachers' reporting practice by identifying their actual previous and expected future reporting of child sexual abuse	Cross-sectional <i>The Teacher Reporting Questionnaire</i>	N= 470 teachers from 5 different states in Australia (84% female, 16% male)	Significant predictors on expected future reporting were reason to suspect sexual abuse, to discover that harm had happened to the child, to know that school guidelines required a report being made, and to overcome negative emotions related to reporting
Webster, O'Toole, O'Toole & Lucal (2005)	US	To determine the occurrence of underreporting and overreporting, and to explore variables affecting underreporting and overreporting	Cross-sectional Vignette based Factorial survey design	N=480 teachers (Male & female)	Physical abuse, older children, and positive behaviour were case characteristics associated with underreporting. Ambiguous cases were more likely of being underreported. Severe cases of sexual abuse were less likely of being underreported. Factors with teachers associated with underreporting were no previous experience with reporting, perceived problematic consequences for the child and teacher

determining the severity of a situation or differentiating between signs on maltreatment and signs of poverty, uncertainty would occur, functioning as a barrier to reporting.

Several vignette-studies, exploring teachers' responses to hypothetical situations of different types of maltreatment, identified an association in different types of maltreatment and the probability for a case to be reported to the CWS (Hawkins & McCallum, 2001; Toros & Tiirik, 2016; Vanderfaeillie et al., 2018; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012; Webster et al., 2005). Neglect and emotional abuse were identified as least likely of being both detected and reported (Hawkins & McCallum, 2001; Vanderfaeillie et al., 2018; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012; Webster et al., 2005). Toros & Tiirik (2016) found that 99,1% of the teachers in their study thought of beating and kicking as abuse, while 84,3% thought of ignoring and withholding of attention as abuse. A majority of the vignette-studies identified sexual abuse as more likely than physical abuse, and physical abuse as more likely than emotional abuse, in the probability of being detected, assessed as severe and to be reported (Toros & Tiirik, 2016; Vanderfaeillie et al., 2018; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012; Webster et al., 2005). In some studies, it became apparent that once teachers detected a case of physical or sexual abuse, they had a tendency to report, suggesting that teachers think of the concepts physical and sexual abuse as more clear and more severe than the concepts of neglect and emotional abuse, resulting in a higher need to report (Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012).

3.1.2. Family factors

Three studies examined differences in the probability of reporting, depending on different factors related to the family (Jud & Gartenhauser, 2015; Vanderfaeillie et al., 2018; Walsh et al., 2008). Vanderfaeillie et al. (2018) found no difference in the school professionals' detection of cases with western and non-western children. Still, abuse cases involving western children were considered as less severe than cases involving non-western children. Cases involving western children were also less likely to be reported than other cases (Vanderfaeillie et al., 2018).

In their study among school professionals Jud & Gartenhauser (2015) found a significantly lower willingness to report cases involving families with high socio economic status, when compared to cases involving families with low socio economic status, even

though other conditions were identical. Finally, both Jud & Gartenhauser (2015) and Walsh et al. (2008) identified a third factor decreasing the probability for school professionals to report. This decreasing factor was if parents or caregivers were described as cooperative (Jud & Gartenhauser, 2015; Walsh et al., 2008).

3.1.3. The need for obvious signs

Eleven of the reviewed studies identified that cases with ambiguous signs were less likely to be reported than cases with obvious signs (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Hawkins & McCallum, 2001; Kenny, 2001a, 2001b; Richards, 2018; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012; Webster et al., 2005). Ambiguous signs seemed to lead to uncertainty around the reasonable grounds to believe maltreatment was the case, and teachers were not willing to report based exclusively on suspicion (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Hawkins & McCallum, 2001).

Ambiguous signs could involve the behavior of the child, for instance children being loyal to their parents or «super coping» while at school (Schols et al., 2013). Webster et al. (2005) found that cases involving children who had positive behavior, were more likely to be underreported by teachers. Additionally, the older the child, the more likely it was for the case to be considered as less severe (Webster et al., 2005).

Cases with ambiguous signs would cause a period of watchful waiting, where the teacher would try to collect more evidence, either by observing parents and children and their interaction or by asking questions to test their concern (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Schols et al., 2013). Many minor incidents could pose a worryingly total for the teacher, but because of lack of obvious signs, the teachers felt forced to wait for an incident of higher severity in order to report (Richards, 2018). Obvious signs, such as the child's behavior

Table 3: General characteristics of the included studies ($n = 17$)

	Number (%) of studies
Publication year	
2001-2005	4 (24)
2006-2010	2 (12)
2011-2015	6 (35)
2016-2018	5 (29)
Design	
Qualitative	6 (35)
Quantitative	11 (65)
Sample size (n)	
6-43 (qualitative)	6 (35)
56-549 (quantitative)	10 (59)
Gender ^a	
Women	14 (82)
Men	14 (82)
Not described	2 (12)
Profession ^a	
Teacher	11 (65)
Other school staff	5 (29)
Other mandated reporter groups	4 (24)
Length of experience ^a	
<5 years	9 (53)
5-59 years	11 (65)
Not described	4 (24)

a: Some studies included more than one category

suddenly changing, a disclosure from the child, or that the teachers in other ways discovered that harm had happened to the child, made teachers more certain and were more likely to be reported (Francis et al., 2012; Schols et al., 2013; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012). Both Vanderfaeillie et al. (2018) and Walsh et al. (2008) found that cases with high severity were most likely to be reported, regardless of teacher and school factors, suggesting that case factors have more influence than other factors on the teacher's decision to report.

3.2. Teacher factors

3.2.1. Confidence in ability to assess signs

Nine of the reviewed studies found a connection between the teachers confidence in their own assessment and their willingness to report (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Goebbels, Nicholson, Walsh, & De Vries, 2008; Kenny, 2001a, 2001b; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Webster et al., 2005). Teachers who reported correct cases were characterized by a higher confidence in their ability to detect and interpret signs of maltreatment, compared to those who did not report (Goebbels et al., 2008; Walsh et al., 2008; Webster et al., 2005). Lack of confidence in own assessment skills, in combination with ambiguous signs and the need to be certain, would result in a prolonged decision process about reporting, or no reporting at all, and thus act as a barrier to reporting (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Kenny, 2001a, 2001b; Richards, 2018; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016).

3.2.2. Insufficient training in mandatory reporting

Falkiner, Thomson & Day (2017) found that teachers did not feel prepared to identify signs beyond the most obvious, such as wounds or the child telling. The teachers said they knew there were indicators for sexual abuse, but they didn't know what to look for and this kept them from detecting such cases. Additionally, the training that the teachers had received on their juridical responsibilities as mandated reporters were identified to be insufficient, non-specific and inconsistent both at an educational and in-service level. Falkiner, Thomson & Day (2017) underline the importance of teachers being equipped to form reasonable grounds

for suspicion of maltreatment, even when no physical signs are present. Here the training seemed to fall short (Falkiner, Thomson, & Day, 2017)

Goebbels et al. (2008) found the number of hours with mandatory reporting training to give no significant difference in teachers' detection of maltreatment. Considering this, Goebbels et al. (2008) suggest that mandatory training has low efficiency in equipping teachers to correctly identify cases of maltreatment. In the study of Walsh et al. (2008), teachers with no formal child protection training actually had a greater propensity on both detecting and reporting child abuse and neglect, compared to teachers who had received training.

By contrast, Hawkins & McCallum (2001) suggest that sufficient mandatory reporting training will likely raise teachers willingness to report cases of suspicion. In their study, Hawkins & McCallum (2001) compared two groups of school professionals having received mandatory reporting training and one group of school professionals without any training. The findings indicated that difficulty in defining symptoms and not having solid evidence for maltreatment, had a greater influence on the decision to report for the non-training group. The training increased consciousness for indicators of maltreatment, confidence in assessing relevant signs and the probability to report suspicions of maltreatment, even when signs were ambiguous. It also seemed to make the school professionals less affected by factors such as the fear of losing the child's trust (Hawkins & McCallum, 2001). Falkiner, Thomson & Day (2017) suggest that all teachers receive a single, evidence-based program, delivered by experts within the field of child protection at frequent time intervals. Additionally, they highlight a gap in knowledge in identifying the best-practice training program that needs to be bridged (Falkiner, Thomson, & Day, 2017)

3.2.3. Education and length of experience as a teacher

Goebbels et al. (2008) examined teachers previous behavior on detecting and reporting maltreatment and the association with different variables with the teacher. It became evident that teachers with more than three years of education had a 97% reduction of chance in never having suspected maltreatment (Goebbels et al., 2008). Webster et al. (2005) also found that a higher educational level reduced the chance for underreporting.

Toros & Tiirik (2016) found that teachers' work experience and educational level were statistically significant for their level of knowledge on signs and guidelines for handling cases of maltreatment. Consistently, Goebbels et al. (2008) found that each year of experience as a teacher reduced the chance of never having suspected maltreatment, suggesting that the teacher's knowledge and confidence in detecting maltreatment grows with experience. Some authors, however, point out that such findings should be interpreted with caution. E.g. Walsh et al. (2012) found that work experience was associated with an increase in chance of having previously reported a case of maltreatment, but not with expected future reporting. The severity of the case and amount of sufficient evidence were the most important factors, indicating that case factors are more important than teachers' work experience (Walsh et al., 2012).

3.2.4. Previous experience with cases of maltreatment

Some of the included studies suggest previous experience with maltreatment as a factor positively impacting the detection of maltreatment (Francis et al., 2012; Schols et al., 2013; Vanderfaeillie et al., 2018). In the study of Vanderfaeillie et al. (2018), this was the only statistic significant school staff variable associated with detection of more correct cases. Findings from Francis et al. (2012) pointed out that personal experience made the teachers more conscious and observant to signs of maltreatment. Some teachers also talked about a «gut feeling» activating them to pay more attention. This instinct developed through years of experience and functioned as a cue to action when there were no observable signs (Schols et al., 2013).

Not knowing the procedure for reporting was identified as a barrier to reporting in six of the included studies (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Kenny, 2001a, 2001b; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016). Webster et al. (2005) found that no experience with reporting was associated with a higher chance for underreporting, while previous experience with reporting was associated with a lower chance for underreporting. Consistent to this, both Walsh et al. (2008) and Francis et al. (2012) found that teachers who had previously reported a suspicion of maltreatment, were more likely to report again, compared to teachers having never reported. Jud & Gartenhauser (2015) found that previous experience with reporting increased the chance of future reporting by 62%.

3.2.5. Attitudes towards mandated reporting

Hawkins & McCallum (2001) found that support of the thought that school professionals should have a role as mandated reporters and the desire to comply mandatory reporting laws would influence the decision to report positively, regardless of other factors with the teacher. Negative attitudes towards reporting, however, were identified as direct barriers to reporting (Kenny, 2001a; Toros & Tiirik, 2016). In the study of Kenny (2001a), as many as 46% of the teachers asked thought reporting should not be their job. Hawkins & McCallum (2001) identified that the desire to adhere laws on mandatory reporting were lower in the group having received no training in mandatory reporting, compared to those who had received training.

3.2.6. Negative emotions

Gallagher-Mackay (2014) interviewed teachers who had knowledge about their juridical responsibility, were capable of assessing cases of maltreatment, and who thought of it as morally right to involve the CWS in order to support and protect children. As a group, they identified numerous specific reasons for letting the CWS intervene in a family. Despite this, the teachers experienced conflicts in their decision process on reporting, and sometimes they chose not to comply. In this study, non-compliance was related to a lack of knowledge on what would happen after a report to the CWS was made, as well as negative emotions such as fear and helplessness (Gallagher-Mackay, 2014). This is supported by findings from several of the included studies (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Schols et al., 2013; Webster et al., 2005).

Negative experiences with the CWS after reporting would lead the teachers to feel helpless, and also less likely to report the next case (Gallagher-Mackay, 2014; Richards, 2018; Schols et al., 2013; Sivis-Cetinkaya, 2015). Negative experiences included a slow system, enabling parents to make the child change their story in the period from detection and the family was informed about reporting until the CWS intervened (Sivis-Cetinkaya, 2015). It could also include reports being dismissed on grounds not understandable to the teacher, sometimes resulting in children coming to school in an even worse state than before (Gallagher-Mackay, 2014; Richards, 2018; Schols et al., 2013). Kenny (2001a) found that

16,1% of the teachers named feelings as though the CWS does not offer help to maltreated children as a reason not to report.

Gallagher-Mackay (2014) found that most teachers highly valued the relationship to the family and child. In view of this, reporting a case of maltreatment would result in a feeling of betrayal, not desirable to the teacher. In the article of Toros & Tiirik (2016), fear of conflict with the family was identified as a common reason not to report. Furthermore, several of the included articles identified that teachers' reluctance to make false accusations or damage the professional relationship with the family, led to a strong need for certainty in order to report (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Richards, 2018; Schols et al., 2013).

Schols et al. (2013) found that teachers often identified with parents who had limited financial resources, explaining to themselves that this is not neglect, the parents are trying their best, and so on. They also talked about an emotional reluctance to face the severity of the child's situation, leading them to underestimate the risk of neglect. Instead, the teachers utilized the ambiguity of the concept neglect, and adapted norms and values to justify the parents and not act on presumed signs (Schols et al., 2013).

Seven studies identified that teachers' concerns regarding their own safety could make them reluctant to report (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Gallagher-Mackay, 2014; Hawkins & McCallum, 2001; Schols et al., 2013; Sivis-Cetinkaya, 2015; Webster et al., 2005). This involved the fear that parents would get aggressive, or concerns about legal or personal retaliation from parents if a report was made (Francis et al., 2012; Gallagher-Mackay, 2014; Hawkins & McCallum, 2001; Schols et al., 2013; Sivis-Cetinkaya, 2015). Some studies indicated that concerns regarding the safety of self would have greater impact on the decision to report if the teacher was not absolutely certain that maltreatment was the case (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Webster et al., 2005). The teachers' ability to overcome personal negative emotions was a factor identified as positively affecting the decision to report (Walsh et al., 2012).

3.3. School factors

3.3.1. The importance of a well-formulated school strategy

Falkiner, Thomson & Day (2017) found that in-service training in mandatory reporting was dependent on the practice in each single school. Furthermore, since mandatory reporting was not well covered in pre-service education, teachers were highly dependent on their school's, colleagues' and principle's interpretations of laws, as well as decisions on reporting (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012).

In six of the included studies, it became apparent that school guidelines on reporting would strongly affect the decision to report, both positively and negatively (Goebbels et al., 2008; Hawkins & McCallum, 2001; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016; Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012). For instance, Schols et al. (2013) found that a lack of action plans on procedure, in addition to the question of which people to discuss a concern with, were barriers to reporting. The teachers in this study called for a more formal and structural approach to the issue of maltreatment in the school system. They also wanted more tools for detecting maltreatment as a part of the teacher resources (Schols et al., 2013).

In the study of Walsh et al. (2012), teachers coming from schools with clear guidelines on reporting were identified as being more likely to report cases of child abuse and neglect, compared to teachers coming from schools without such guidelines. This could also be attributed the teachers' perception of the school guidelines. Teachers who thought they were not required by the school to report, were less likely to actually do so (Walsh et al., 2008; Walsh et al., 2012). Consistently, Hawkins & McCallum (2001) identified insecurity about the school guidelines for reporting as a factor negatively impacting the decision to report. Goebbels et al. (2008) found that teachers with well-formulated action plans nearly had a two-fold increase in chance of being consistent reporters.

3.3.2. Support from colleagues

Gallagher-Mackay (2014) suggests that support for overcoming unpleasant emotions and for managing stress related to the decision-making process for reporting, are factors dependent on school factors such as resources and personalities. Five of the included studies identified lack of such support as barriers, and availability to such support as pivotal to reporting (Falkiner,

Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012; Gallagher-Mackay, 2014; Schols et al., 2013; Sivilis-Cetinkaya, 2015). Schols et al. (2013) found that direct colleagues were the most important source to support, including emotional support, support in detecting signs on maltreatment, and in talking to parents about suspicion. Two studies indicated that some teachers were reluctant to report until they had discussed the case with their superior, as it was described as a way to double check that they were all in agreement before reporting a case (Falkiner, Thomson, & Day, 2017; Francis et al., 2012).

3.4. External factors

3.4.1. Law as a guideline

Mathews, Lee & Norman (2016) investigated differences in the numbers and quality on reports before and after a law on mandatory reporting on sexual abuse was implemented in Australia in 2009. Findings from this study indicated a two-fold increase of child sexual abuse cases being detected each year after the law was implemented, suggesting that mandatory reporting laws are associated with an increase in detection of cases of child sexual abuse (Mathews et al., 2016). Sivilis-Cetinkaya (2015) found that school professionals often used the law to «consult» whether or not a case should be reported to the CWS. In the study of Walsh et al. (2008), teachers perception that reporting was required by law was identified as one of the major factors to positively influence the decision to report.

3.4.2. Telephone advice line

In five of the included articles, it became apparent that guidance and advice through a telephone line was an important source of support for several teachers (Francis et al., 2012; Gallagher-Mackay, 2014; Richards, 2018; Schols et al., 2013; Toros & Tiirik, 2016). The telephone advice line could, as collegial support, help the teacher to overcome negative emotions related to reporting, and could be particularly helpful in cases where uncertainty around the grounds to believe was strong (Gallagher-Mackay, 2014; Richards, 2018). The telephone line would allow the school professionals to have a verbal discussion and get expert-knowledge and advice, which was helpful when school professionals had concerns about damaging the relationship with parents if not necessary, or when they were worried that

the child or family would not benefit from a report (Richards, 2018). Still, to prevent mistrust and confusion, Richards (2018) underlines the importance of the telephone line giving advice correlating with how the CWS assess cases.

3.4.3. Feedback from the child welfare system

Findings from three of the included studies indicated that the results of previous reports would affect how the teacher proceeded in future cases (Francis et al., 2012; Gallagher-Mackay, 2014; Richards, 2018). Richards (2018) found that school professionals experienced a rise in threshold for intervention, and cases involving «only» neglect resulted in referrals not going forward for assessment. As a response to this, some staff reduced their reports of concern. Regarding feedback on the reports, the school professionals had mixed experiences. Lack of detailed, explanatory feedback on why referrals were made, left the school professionals with questions, and confusion arose as to how to proceed the next time they were concerned about a child (Richards, 2018). Similarly, Gallagher-Mackay (2014) found that lack of information from the CWS made it difficult for the teacher to consider the possible consequences of reporting. Francis et al. (2012) point out that the reporting process is characterized by uncertainty and confusion, and therefore dependent on sufficient feedback. In their study, the teachers said they would evaluate the outcome of their decision as the last step in their reporting process. If the feedback from the CWS was positive, this would function as confirmative that the teacher had done the right thing and increase the chance of following a similar process in the future. However, if no feedback was given, the level of uncertainty would increase, and the teachers would be uncertain on what to do the next time they suspected a case of maltreatment. Considering this, Francis et al. (2012) suggest a formalized framework for feedback to the reporter to be developed.

3.4.4. Nearness to the local community

One study identified that working in a small community could make the teacher reluctant to report, because it would not be possible to maintain a distance after the report was made (Francis et al., 2012). Furthermore, teachers working in small schools in local communities also knew parents, family dynamics, and other factors. This made it difficult to focus solely on the child and ignore the «big picture». Francis et al. (2012) suggest that working in a local

community would imply greater emotional stress related to reporting, especially if the teacher doesn't have an amount of evidence of maltreatment.

4. Discussion

The aims of this scoping review were to examine identified factors in the published literature impacting teachers' decisions to report a potential case of maltreatment, as well as to explore whether the Decision Making Ecology can be useful for explaining this decision making process. This review identified several studies that found an association between ambiguous signs of abuse, uncertainty, negative emotions, and lack of support, and the decision *not* to report a case of possible child maltreatment. These factors have been documented as barriers to reporting among other mandated reporter groups as well (Albaek, Kinn, & Milde, 2018; Alvarez et al., 2004; Bjørknes, Iversen, Åstrøm, & Brattabø, 2018). In this review, teacher competence, well-formulated school guidelines and support from colleagues or a telephone advice line, have been documented as factors affecting the decision to report positively, congruent to the findings of Markström & Münger (2018). The review further shows that the Decision Making Ecology provides an opportunity to draw a systematic overview of these factors. The framework highlights that factors both separately and in combination can impact the decision process, an understanding also supported by previous studies (Bunting et al., 2010; de Haan, Joy, Beddoe, & Iam, 2019; Walsh et al., 2006). The following section discusses the threshold of action, that have emerged as an interesting contribution on how to understand the findings of this review. Additionally, study limitations and suggestions for further research will be discussed.

4.1. Main identified factors

The findings of this review indicated that in cases where signs were obvious, decision maker factors and organizational factors would have less impact on the decision to report. In cases where signs were ambiguous, however, decision maker factors, organizational factors, and external factors seemed to matter more. Furthermore, barriers to reporting identified in this review, were generally linked to the more ambiguous cases. The Decision Making Ecology can arguably be used as a way of explaining this process, suggesting there is a threshold for action that turns an assessment of a situation into a decision about action (Fluke et al., 2014).

Assessment needs to be above the threshold for action to be taken, and if the threshold is high, much evidence is needed before taking action (Fluke et al., 2014).

In making a decision to report (turning the assessment into action), the results show that teachers needed to be absolutely certain that they were doing the right thing; not wanting to make any false accusations or worsen the situation by reporting. The teachers' unwillingness to report based on suspicion exclusively, indicates that the threshold for action is related to a needed sense of certainty. In other words, if a teacher is uncertain about the severity of the case, how to interpret signs, the consequences of reporting, or about his/her own ability to assess the situation, the assessment more easily fall under the threshold for action, meaning no decision to report the case is made. Consistent to this, previous studies have identified that professionals are more willing to address and report cases of child maltreatment if they feel certain that a child is a victim (Albaek et al., 2018; Alvarez et al., 2004; Bunting et al., 2010; Dybsland, 2007; Falkiner, Thomson, Guadagno, et al., 2017; Markström & Münger, 2018).

Several studies in this review indicated that the teachers sometimes had a «gut feeling» about a child, leading to a period of watchful waiting. The teacher's assessment of the situation was just below the threshold for action, and only a small amount of further evidence would, in fact, turn the assessment into a decision about action. However, this review identified that the teachers didn't know what to look for beyond obvious signs. Some teachers in this review also confessed having an emotional reluctance against this process, leading them to look for other explanations for their suspicion. According to Killén (1996), looking for other explanations than maltreatment is a common tendency among child protection workers, which leads the professionals to interpret the child's behavior as more positive, and minimize their perception of risks for the child. Albaek et al. (2018) suggest that maltreatment is a taboo topic, which professionals are reluctant to consider on an everyday basis. Dybsland (2007) suggests the tabooed status of maltreatment leads to a lack of reflection on causality, as she identified teachers often collected «bits of a puzzle», but would wait for an incident of greater severity to report the case. When culturally known and accepted options for interpretations were not sufficient, the thought of possible maltreatment would come to mind.

Findings from this study indicated that teachers were reluctant to report when they were uncertain about the severity of the problem or of the consequences of reporting. A disclosure from the child would, however, make them report immediately. Munro (2008) explains that in child protection work, reluctance to make decisions shows up in avoiding decisions altogether and in a tendency to procrastinate so that decisions are made in reaction to a crisis. Dickens (2007) uses the metaphor «catapult» to explain this process. Neglect is a concept open to different interpretations, it is therefore safer and simpler to rely on an event. The catapult refers to a specific event or a change of circumstances, that would «shoot» the social worker's or the court's assessment of a situation over the threshold for action (Dickens, 2007). In some cases, however, an obvious catapult may never come. Additionally, as many of the teachers in the articles of this review reflected, «children know what the adult world does not want to know or what the professionals cannot cope with, this way they also help us not to see» (Killén, 1996, p.794). Professionals depending on such a catapult in order to take action, may therefore leave children in harmful situations longer than necessary (Dickens, 2007; Killén, 1996).

According to the Decision Making Ecology, factors from the experiences of the decision maker can lead to adjustments in the threshold of action (Fluke et al., 2014). This understanding can arguably have implications for efforts on supporting teachers' reporting decisions related to cases with ambiguous signs. Lowering the threshold for action could reduce the need for a catapult, as less evidence would be needed before taking action (Fluke et al., 2014). In the reviewed literature, the suggestions on strategies to reduce underreporting were linked mainly to the areas: knowledge, support, and experience. In the following section, some of these strategies will be discussed.

4.2. Strategies to reduce underreporting

The importance of educating teachers on symptoms and negative impacts of emotional abuse, as well as detection of ambiguous and non-obvious signs of sexual abuse was underlined in several of the included studies in this review. Increasing teachers' knowledge through training and well-formulated school guidelines could enhance their confidence in detecting signs and reporting cases, and thus, represent possible strategies against underreporting. Supporting this, Backe-Hansen (2009) argued that raising teachers' level of competence in assessing signs of

child maltreatment will help them in their current decision process, and additionally, assist them in identifying more cases correctly in the long run. Furthermore, a systematic review on 22 studies evaluating interventions on improving mandatory reporting within the health sector, concluded that the benefits of procedural interventions such as structured forms and checklists have been demonstrated, and suggest their use to be extended to other fields as well (Turner et al., 2017).

There are some indications, however, that high levels of knowledge on maltreatment and reporting procedures do not necessarily lower the threshold for action. Several of the included vignette-studies demonstrated that teachers identified most cases correctly and appeared willing to report once they had detected a case of child abuse or neglect. Nonetheless, it is acknowledged that the vignette-approach fails to capture real-life dynamics in the reporting decision. Responses to vignettes may inform our knowledge about teachers' intentions, but are not guaranteed to mirror actual behavior in professional practice (Walsh et al., 2008; Wilks, 2004). The interviews included in this review identified that, despite high levels of knowledge and a positive attitude towards reporting in general, teachers would experience moral conflicts that made them reluctant to report, even after they detected a case. Falkiner, Thomson & Day (2017) highlight that «given the daunting nature of making a report of maltreatment, perhaps it is unlikely teachers will ever feel the level of confidence they seek, even after appropriate training» (p.45). To reduce underreporting, these findings indicate that efforts need to address the complexity of reporting, involving uncertainty and emotional distress, in which knowledge on signs and procedures are only parts. Consistent to this, previous studies have argued that raising awareness and understanding of maltreatment, reporting laws, and procedure is needed, but perhaps not enough to help professionals cross their thresholds for action (Albaek et al., 2018; Bunting et al., 2010; de Haan et al., 2019).

In this scoping study, context-specific advice and collegial support were identified as strategies teachers used to overcome negative emotions and uncertainty. Similarly, Markström & Münger (2018) found that teachers referred to sharing experiences and knowledge with colleagues as core aspects of managing hesitations and fears. The findings of this review indicated, however, that such practices were dependent on other factors within the school, such as personalities and resources. Some teachers also asked for a more formal approach to the subject of maltreatment within the school as an organization. The results from this study

therefore suggest that establishment of permanent forums for discussing maltreatment and mandatory reporting at schools would be a helpful strategy to reduce underreporting. Compared to a onetime training program, such forums would capture the more complex dynamics of the detecting and reporting process, as teachers would have a place to discuss their experiences with more frequent intervals. As Bjørknes et al. (2018) underline, «the overall aim must be to increase specificity and sensitivity, so that the frequency of over- and underreporting is minimized» (p.8). Barriers to reporting are probably related not only to cases that should be reported to the CWS, but also to cases that should not. The findings of this review suggest that discussion forums could support teachers to reflect on causality for their «gut feeling», as well as distinguish suspicion from belief. This is consistent with claims from previous studies, and have also been documented as important aspects of clarifying and detecting the more ambiguous cases of maltreatment (Albaek et al., 2018; Bjørknes et al., 2018; de Haan et al., 2019; Dybsland, 2007; Markström & Münger, 2018).

In this review, it became evident that teachers believed they became more alert to hidden signs on maltreatment through experience. Yet, there were diverse findings on the beneficial effect of experience when it came to chance for future reporting. Munro (2008) states that expertise is acquired not only through experience, but through experience plus reflection and feedback. Reflection and feedback practices could therefore determine whether or not teachers learn from their experiences, which also fits with the findings in this study. Lacking or insufficient feedback from the CWS after a report was made, would result in confusion for the teachers on how to proceed the next time they had concerns for a child. A confirming feedback would, however, boost the teachers' confidence and increase the chance for similar procedure to be followed with similar cases in the future. A strategy to reduce underreporting recommended by the reviewed literature is therefore the development of a formal framework for feedback from the CWS to teachers, that would provide explanations to the reporter on how cases are appraised (Francis et al., 2012).

4.3. Study limitations

This review also has its strengths and limitations. The extent of the search was broad, as the aim was to give a holistic view of the studies in the field. A scoping review approach was chosen, as it is a systematic, transparent method that provides an overview of the type, spreads findings, and identifies research gaps and future research needs in a relative short

period of time (Aveyard, 2014). A wider search to more databases might have given an even larger and more detailed picture of the field. Quality of the studies included was also not assessed in detail. All the included studies highlight that generalization of findings should be made with caution, due to small or geographically limited samples. A strength with the review is, however, that it offers an overview on studies on the same topic that employ a variety of methods and instruments. Several of the included articles identified findings that are highly consistent with one another, strengthening the validity of this review and making it relevant for politicians, researchers, and professionals in the field of school and child welfare.

4.4. Further research

Given the diverse findings on mandatory reporting training efficiency, there is a need for exploring how different implementation of such training could affect teachers' recognition skills and reporting behavior in different ways. A potential topic of interest would be whether permanent implementation at an in-service level would lead to professional development in reporting specificity and sensitivity for teachers. There is also a need for future research to explore how and to which detail feedback is given from the CWS to teachers after reports are made, in order to develop a formal framework for feedback.

5. Conclusions

Teachers have an important task in detecting and reporting child maltreatment, in which they can experience professional, ethical, and personal conflicts. This scoping review offers insight into how the literature addresses these experiences, with results indicating teachers' thresholds for reporting are related to their experienced level of certainty and confidence. Under the framework of the Decision Making Ecology, this review provides an overview and understanding of different factors from numerous sources affecting teachers' decisions to report cases of maltreatment found in literature. Furthermore, the framework provides an understanding of the threshold of action as possibly open for manipulation, which could have implications for strategies to reduce underreporting. The theoretical model may, however, fall short on explaining that factors also can impact each other. Findings from this review shows that processes where collegial support affect the teacher's confidence, or school guidelines affect the teacher's certainty of what to do, could have important implications and should not

be neglected. The implications of this study also highlight that efforts to improve reporting specificity should aim to address the complexity of reporting, both at a personal, organizational, and external level.

6. Acknowledgements

The author would like to thank Anette Christine Iversen for theoretical inputs, and Gaby Margarita Ortiz-Barreda for ongoing guidance on methodological matters.

7. References

- Albaek, A. U., Kinn, L. G., & Milde, A. M. (2018). Walking Children Through a Minefield: How Professionals Experience Exploring Adverse Childhood Experiences. *Qualitative Health Research, 28*(2), 231-244. doi:10.1177/1049732317734828
- Alvarez, K. M., Kenny, M. C., Donohue, B., & Carpin, K. M. (2004). Why are professionals failing to initiate mandated reports of child maltreatment, and are there any empirically based training programs to assist professionals in the reporting process? *Aggression and Violent Behavior, 9*(5), 563-578. doi:10.1016/j.avb.2003.07.001
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19-32. doi:10.1080/1364557032000119616
- Aveyard, H. (2014). *Doing a literature review in health and social care: a practical guide* (3rd ed.). Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Backe-Hansen, E. (2009). Å sende en bekymringsmelding - eller la det være? En kartlegging av samarbeidet mellom barnehage og barnevern. (NOVA notat, Vol. 6/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bibou-Nakou, I., & Markos, A. (2017). Greek Teachers' Experience and Perceptions of Child Abuse/Neglect. *Advances in School Mental Health Promotion, 10*(4), 265-282.
- Bjørknes, R., Iversen, A. C., Åstrøm, A. N., & Brattabø, I. V. (2018). Why are they reluctant to report? A study of the barriers to reporting to child welfare services among public dental healthcare personnel. *Health & social care in the community*. doi:10.1111/hsc.12703

- Blindheim, A. (2012). Eftervirkninger av traumatiserende hendelser i barndom og oppvekst. *Tidsskriftet Norges Barnevern*(03), 168-195.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- Bunting, L., Lazenbatt, A., & Wallace, I. (2010). Information sharing and reporting systems in the UK and Ireland: Professional barriers to reporting child maltreatment concerns. *Child Abuse Review*, 19(3), 187-202. doi:10.1002/car.1076
- Clausen, S.-E. (2004). Har barn som mishandles større risiko for å bli kriminelle? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 41(12), 971-978.
- de Haan, I., Joy, E., Beddoe, L., & Iam, S. (2019). "The tip of the iceberg": Multiple thresholds in schools' detecting and reporting of child abuse and neglect. *Children and Youth Services Review*, 278-285. doi:10.1016/j.childyouth.2018.10.034
- Dickens, J. (2007). Child neglect and the law: catapults, thresholds and Delay. *Child Abuse Review*, 16(2), 77-92. doi:10.1002/car.975
- Dybsland, R. (2007). Fra bekymring til handling. Hvilke vurderinger ligger til grunn for at fagfolk i skolen melder bekymring om seksuelle overgrep og vold mot barn til konsultasjonsteamene (Masteroppgave i barnevern). Universitetet i Bergen: Det psykologiske fakultet.
- Falkiner, M., Thomson, D., & Day, A. (2017). Teachers' Understanding and Practice of Mandatory Reporting of Child Maltreatment. *Children Australia*, 42(1), 38-48. doi: 10.1017/cha.2016.53
- Falkiner, M., Thomson, D., Guadagno, B., & Day, A. (2017). Heads You Win, Tails I Lose: The Dilemma Mandatory Reporting Poses for Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(9), 93-110. doi:10.14221/ajte.2017v42n9.6
- Fluke, J. D., Baumann, D. J., Dalglish, L. I., & Kern, H. D. (2014). Decisions to Protect Children: A Decision Making Ecology. In J. E. Korbin & R. D. Krugman (Eds.), *Handbook of Child Maltreatment* (pp. 463-476). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Francis, K., Chapman, Y., Sellick, K., James, A., Miles, M., Jones, J., & Grant, J. (2012). The decision-making processes adopted by rurally located mandated professionals when child abuse or neglect is suspected. *Contemporary Nurse*, 41(1), 58-69. doi:10.5172/conu.2012.41.1.58

- Gallagher-Mackay, K. (2014). Teachers' Duty to Report Child Abuse and Neglect and the Paradox of Noncompliance: Relational Theory and "Compliance" in the Human Services. *Law & Policy*, 36(3), 256-289. doi:10.1111/lapo.12020
- Gilbert, R., Widom, C. S., Browne, K., Fergusson, D., Webb, E., & Janson, S. (2009). Burden and consequences of child maltreatment in high-income countries. *The Lancet*, 373(9657), 68-81. doi:10.1016/S0140-6736(08)61706-7
- Goebbels, A. F. G., Nicholson, J. M., Walsh, K., & De Vries, H. (2008). Teachers' Reporting of Suspected Child Abuse and Neglect: Behaviour and Determinants. *Health Education Research*, 23(6), 941-951.
- Hawkins, R., & McCallum, C. (2001). Effects of mandatory notification training on the tendency to report hypothetical cases of child abuse and neglect. *Child Abuse Review*, 10(5), 301-322. doi:http://dx.doi.org/10.1002/car.699
- Jud, A., & Gartenhauser, R. (2015). The impact of socio-economic status and caregiver cooperation on school professionals' reports to child protection services in Switzerland. *European Journal of Social Work*, 18(3), 340-353. doi:10.1080/13691457.2014.933093
- Kenny, M. C. (2001a). Child Abuse Reporting: Teachers' Perceived Deterrents. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 25(1), 81-92.
- Kenny, M. C. (2001b). Compliance with mandated child abuse reporting: Comparing physicians and teachers. *Journal of Offender Rehabilitation*, 34(1), 9-23. doi:http://dx.doi.org/10.1300/J076v34n01_02
- Killén, K. (1996). How Far Have We Come in Dealing with the Emotional Challenge of Abuse and Neglect? *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 20(9), 791-795.
- Markström, A.-M., & Mürger, A.-C. (2018). The decision whether to report on children exposed to domestic violence: perceptions and experiences of teachers and school health staff. *Nordic Journal Of Social Research*, 8(1), 22-35. doi:10.1080/2156857X.2017.1405837
- Mathews, B., Lee, X. J., & Norman, R. E. (2016). Impact of a new mandatory reporting law on reporting and identification of child sexual abuse: A seven year time trend analysis. *Child Abuse & Neglect*, 56, 62-79. doi:10.1016/j.chiabu.2016.04.009
- Munro, E. (2008). *Effective child protection* (2nd ed.). London: SAGE.

- Reinar, L. M., Vist, G. E., Kirkehei, I., & Kornør, H. (2018). Hvilke tegn og signaler som kan observeres av personell i barnehage og skole kan ha sammenheng med omsorgssvikt? En systematisk oversikt over oversikter. [Which signs that can be observed by personnel in kindergartens and schools might be associated with maltreatment of children? A systematic overview of reviews]. Rapport –2018. Oslo: Folkehelseinstituttet.
- Richards, C. (2018). 'It's a big ask when your job is to teach children to read, write and to count': the experiences of school staff in early help and child protection. *Pastoral Care in Education*, 36(1), 44-56. doi:10.1080/02643944.2017.1422003
- Schols, M. W. A., de Ruiter, C., & Ory, F. G. (2013). How do public child healthcare professionals and primary school teachers identify and handle child abuse cases? A qualitative study. *Bmc Public Health*, 13, 16. doi:10.1186/1471-2458-13-807
- Sivis-Cetinkaya, R. (2015). Turkish School Counselors' Experiences of Reporting Child Sexual Abuse: A Brief Report. *Journal of Child Sexual Abuse*, 24(8), 908-921. doi: 10.1080/10538712.2015.1084072
- Toros, K., & Tiirik, R. (2016). Preschool Teachers' Perceptions About and Experience with Child Abuse and Neglect. *Early Childhood Education Journal*, 44(1), 21-30. doi: 10.1007/s10643-014-0675-0
- Turner, W., Broad, J., Drinkwater, J., Firth, A., Hester, M., Stanley, N., . . . Feder, G. (2017). Interventions to improve the response of professionals to children exposed to domestic violence and abuse: A systematic review. *Child Abuse Review*, 26(1), 19-39. doi:http://dx.doi.org/10.1002/car.2385
- Vanderfaellie, J., De Ruyck, K., Galle, J., Van Dooren, E., & Schotte, C. (2018). The recognition of child abuse and the perceived need for intervention by school personnel of primary schools: Results of a vignette study on the influence of case, school personnel, and school characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 79, 358-370. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2018.02.025
- Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M., & Schweitzer, R. (2008). Case, Teacher and School Characteristics Influencing Teachers' Detection and Reporting of Child Physical Abuse and Neglect: Results from an Australian Survey. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 32(10), 983-993.

- Walsh, K., Farrell, A., Bridgstock, R., & Schweitzer, R. (2006). The Contested Terrain of Teachers Detecting and Reporting Child Abuse and Neglect. *Journal of Early Childhood Research*, 4(1), 65-76.
- Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A., & Butler, D. (2012). Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1937-1946. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.06.004>
- Webster, S. W., O'Toole, R., O'Toole, A. W., & Lucal, B. (2005). Overreporting and underreporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect*, 29(11), 1281-1296. doi:10.1016/j.chiabu.2004.02.007
- Widom, C. S. (2014). Longterm Consequences of Child Maltreatment. In J. E. Korbin & R. D. Krugman (Eds.), *Handbook of Child Maltreatment* (pp. 225-247). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Wilks, T. (2004). The Use of Vignettes in Qualitative Research into Social Work Values. *Qualitative Social Work*, 3(1), 78-87. doi:10.1177/1473325004041133