

**дефектолошка стручно-научна
проблематика**

**special education-professional
and scientific issues**

**КЛУЧНИ ДВИГАТЕЛИ ВО
ПОТРЕБИТЕ ЗА ОПТИМАЛНИ
ОДРЕДБИ ЗА ПОСЕБНО
ОБРАЗОВАНИЕ: АНГЛИСКА
СТУДИЈА**

**KEY DRIVERS OF OPTIMAL
SPECIAL EDUCATION
NEEDS PROVISION: AN ENGLISH
STUDY**

Санеја КЈУРЕШИ

Saneeya QURESHI

Институт за социјална иновација и
влијание, Универзитет во Нортхемтон,
Велика Британија

Institute for Social Innovation and Impact,
The University of Northampton,
United Kingdom

Примено: 17.08.2015
Прифатено: 08.09.2015
UDK: 373.3:376-056.34(420)

Received: 17.08.2015
Accepted: 08.09.2015
Scientific article

Резиме

Abstract

Вовед: Целта на овој труд е да утврди дека постојат голем број на клучни двигатели за одредбите за посебните образовни потреби (ПОП) кои треба да бидат исполнети од страна на координаторите за посебни образовни потреби и наставниците за да се обезбеди оптимална одредба и инклузија на деца со ПОП во редовните основни училишта. Иако истражувањето е спроведено во Англија, постои значајна европска димензија на ова прашање, како што веќе постои слична улога на онаа на координаторите за посебни образовни потреби во однос на управувањето со ПОП во земјите како што се Финска и Ирска, и како што се разгледува во Италија. **Методи:** Овој труд се фокусира на податоците собрани за докторскиот труд на авторот во Англија, преку прашалници и интервјуа со координаторите за посебни образовни потреби, класните раководители и наставниците. Беше искористена тематска анализа за да се истражат клучните двигатели во одредбата за ПОП од страна на практичари кои ги поддржуваат децата со ПОП.

Background: The aim of this paper is to argue that there are a number of key drivers for Special Educational Needs (SEN) provision that have to be met by Special Educational Needs Coordinators (SENCOs) and teaching professionals so as to ensure optimal provision and inclusion for children with SEN in mainstream primary schools. Although the research has been carried out in England, there is a significant European Dimension to the issue, as a similar role to that of SENCOs in respect of SEN management already exists in countries such as Finland and Ireland, and is being considered in Italy.

Methods: This paper focuses on the data gathered for the purpose of the author's doctoral research in England, through questionnaires and interviews with SENCOs, head teachers and teachers. Thematic analysis was used to explore key drivers of SEN provision by practitioners who support children with SEN.

Адреса за кореспонденција:

Санеја КЈУРЕШИ

Институт за социјална иновација и влијание
Дирекција за истражување, влијание и иницијатива
Универзитет во Нортхемтон
Торнбаи 1, Парк Кампус, Нортхемтон,
NN2 7AL

ВБ

Е-пошта: vj.nibs@gmail.com

Corresponding address:

Saneeya QURESHI

Institute for Social Innovation and Impact
Directorate of Research, Impact and Enterprise
The University of Northampton
Thornby 1, Park Campus,
Northampton,
NN2 7AL, UK

E-mail: vj.nibs@gmail.com

Резултати: Податоците покажуваат дека клучните двигатели во одредбата за ПОП вклучуваат време, отвореност на наставниците кон промена, целна средина, докази за испробани интервенции, еманципирање, донесување одлуки и пристапност. Имплементацијата на ваквите двигатели зависи во голема мера од способностите на практичарите и нивните компетенции.

Заклучок: Главниот заклучок во овој труд е да се развијат референтни точки за планирање и практика, со илустрации за оптимална одредба од сите практичари кои работат со деца со ПОП.

Клучни зборови: посебни образовни потреби, ПОП, инклузија, редовно, основно училиште, ВБ

Вовед

Координаторот за посебни образовни потреби во Англија координира услуги за децата со посебни образовни потреби (ПОП) и им помага на наставниците да направат и да имплементираат соодветно планирање, мерки и средства за децата со ПОП во редовните училишта (1). Имајќи предвид дека улогата е воведена од 1994 година, таа се разви во различни начела кои постојано ги рedefинираат одредбите за ПОП (посебните образовни потреби) во Англија (2–4). Проблемот сега е тоа што моменталната законска регулатива во Англија постави „радикални реформи“ (5) на сегашниот систем за идентификување, оценување и поддршка на деца и млади лица кои имаат ПОП, што несомнено влијае на динамиката на координаторите за посебни образовни потреби (6).

Барањето во англиските училишта да се назначи координатор за посебни образовни потреби кој ќе ги координира одредбите за различни иницијативи за децата со ПОП постои од 1994 година. На почетокот, улогата беше преземена од родители-волонтери. Меѓутоа, неодамнешното признавање на професијата координатори за посебни образовни потреби и нивната централна улога во поддршката на инклузијата на децата е надополнето со владините одредби кои ги пропишуваат квалификациите и искуството на координаторите за посебни образовни потреби. Како резултат на тоа, сите координаторите за посебни образовни потреби мора да бидат квалификувани наставници и мора да имаат посетувано едногодишен, задолжителен

Results: Data illustrate that the key drivers of SEN provision include time; teacher openness to change; target setting; evidence of tried interventions; empowerment; decision-making and approachability. The implementation of such drivers depend largely on practitioner skills and competencies.

Conclusion: The main conclusion within this paper is to develop points of reference for planning and practice, with illustrations of optimal provision by all practitioners who work with children with SEN.

Keywords: *Special Education Needs; SEN; inclusion; mainstream; primary school; UK*

Introduction

A SENCO in England coordinates services around children with Special Educational Needs (SEN), and helps teachers to develop and implement appropriate planning, provision and resources for children with SEN in mainstream schools (1). Since the role was introduced in 1994, it has evolved as various policies continually redefined SEN (Special Educational Needs) provisions in England (2–4). The issue is timely now that the current legislation in England has put in place “radical reforms” (5) of the current system for identifying, assessing and supporting children and young people who have SEN, which undoubtedly impacts the SENCO-teacher dynamic (6).

The requirement for English schools to appoint a SENCO to coordinate the provision of various initiatives around children with SEN has existed since 1994. Initially, the role was taken on by parent volunteers. However, recent recognition of SENCOs’ professionalization and them being central to supporting children’s inclusion is augmented by Government regulations prescribing the qualifications and experience of SENCOs. Consequently, all SENCOs must now be qualified teachers, and

курс за координаторите за посебни образовни потреби (7).

Улога слична на улогата на координаторите за посебни образовни потреби постои во некои други европски држави, како Шведска и Ирска (8,9), додека во други европски држави како што се Италија, воведувањето на улогата на координаторите за посебни образовни потреби моментално е предмет на дискусија (10). Во САД, улогата на координаторите за посебни образовни потреби му е доделена на професионалец кој се нарекува „наставник консултант“. Во овој контекст, овој труд ги разгледува двигателите за одредбите за ПОП, дека и наставниците и координаторите за посебни образовни потреби се одговорни за тоа како овие двигатели се од интерес за практичарите и академиците во Европа и во светот во однос на практиката која се базира на докази кога треба да се поддржат потребите на децата со ПОП.

Европски контекст

Brusling и Pepin (11:стр.198) ги категоризираат приодите кон инклузијата во европските држави во три различни насоки:

„еднонасочен пристап, во кој инклузијата е насочена кон инклузија на речиси сите ученици (Шпанија, Грција, Италија, Португалија, Шведска, Island, Норвешка и Кипар); повеќенасочен пристап, кој нуди голем број услуги меѓу редовниот образовен систем и системот за посебни образовни потреби (Данска, Франција, Ирска, Луксембург, Австрија, Финска, Велика Британија, Латвија, Лихтенштајн, Полска, Словачка и Словенија) и двонасочен пристап, со два посебни система, еден редовен и еден кој се состои од посебни училишта и посебни класови (Швајцарија и Белгија).“

Во овој труд ќе се дискутираат аспектите на повеќенасочниот пристап, бидејќи е значаен за Велика Британија, со особено истакнување на улогата на координаторите за посебни образовни потреби и влијанието што го имаат тие на практиката на нивните колеги наставници во однос на дадените одредби за деца со ПОП во редовните основни училишта.

have undertaken a one-year mandatory SEN Coordination course (7).

A role similar to that of a SENCO exists in some other European countries such as Sweden and Ireland (8, 9), whilst in other European countries, such as Italy, an introduction of the SENCO role is currently under discussion (10). In the US, the SENCO role is one that is adopted by a professional known as a ‘Consultant Teacher’. In this context, this article discusses the drivers of SEN provision that both teachers and SENCOs alike are responsible for, and how these drivers are of interest to practitioners and academics around Europe and the world with regard to evidence-based practice when it comes to supporting the needs of children with SEN.

European context

Brusling and Pepin (11: p.198) categorised the approaches to inclusion in European countries into three distinct strands:

“the one-track approach, in which inclusion is geared towards the inclusion of almost all pupils (Spain, Greece, Italy, Portugal, Sweden, Iceland, Norway and Cyprus); multi-track approach, which offers a variety of services between the mainstream educational system and the special needs educational system (Denmark, France, Ireland, Luxembourg, Austria, Finland, the United Kingdom (UK), Latvia, Liechtenstein, the Czech Republic, Estonia, Lithuania, Poland, Slovakia and Slovenia); and the two-track approach, with two distinct systems, one mainstream and one consisting of special schools and special classes (Switzerland and Belgium).”

This paper shall discuss aspects of the multi-track approach as it is pertinent to the United Kingdom, with particular emphasis on the role of the SENCOs and the impact that they have on the practices of their teaching colleagues in terms of imparting provisions to children with SEN in mainstream primary schools.

Ова истражување е особено релевантно во европски контекст во однос на сегашните обиди за инклузија на деца со ПОП, исто така повикот на наставниците да бидат попроактивни во однос на социјалната инклузија, слабото постигнување на училиште и раното напуштање на училиштето (12). Всушност, Deluca и Stillings (13: стр.372) потврдуваат дека:

„Потпишувањето на Конвенцијата на ОН за правата на лицата со попреченост, постапка во име на Европскиот парламент, содржините на стратегиите на Лисабон од 2002, и последните авторизации на законот за основното и средното образование во САД и законот за образование на лицата со попреченост укажува на силна и растечка загриженост дека интернационалното општество се придржува и кон принципите и практиките за еднакви можности за образование.“

Фокус на истрага

Во овој труд, главното прашање е дали координаторите за посебни образовни потреби ги зајакнуваат способностите на наставниците да станат ефективни наставници на деца со ПОП и кои се потребните двигатели да се постигне ова. Оваа студија беше спроведена во период од 2012 до 2014.

Покрај тоа, прашањето сега е донесениот закон во ВБ Закон за деца и семејства (14) кој поставува значајни реформи во одредбата за ПОП, кои понатаму се зајакнати од Кодексот за практика на ПОП (15). Затоа овој проект е конструиран во време на голема реконструкција на главните насоки за инклузија на децата со ПОП во редовните училишта, како што на сличен начин се рефлектира во европскиот контекст (12–14). Редовните училишта во Англија и Европа се слични на оние училишни институции коишто се познати како општи образовни училишта во САД. Овие видови училишта спроведуваат инклузија преку едукација на учениците кои имаат ПОП заедно со нивните врсници кои немаат ПОП, така што детето со ПОП добива дополнителна поддршка ако е потребно и во и надвор од училищата. Координаторите за посебни образовни потреби во Англија се познати како

This research is also particularly relevant in a European context in view of the present moves towards inclusion for children with SEN, also the call for teachers to be more proactive in addressing social inclusion and tackling underachievement and early school leaving (12). Indeed, Deluca and Stillings (13: p.372) also affirmed that:

“The signing of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities, actions on behalf of the European Parliament, the contents of the Lisbon Strategy of 2000, and the recent reauthorisations of the US Elementary and Secondary Education Act and the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) all indicate a strong and growing concern that the international community adhere to both the principles and practice of equality of educational opportunity.”

Focus of inquiry

In this paper, the main research question is whether or not SENCOS enhance teachers' abilities to become effective teachers of children with SEN, and what the necessary drivers are to achieve this. This study was undertaken between 2012 and 2014.

Moreover, the issue is timely now that the enacted legislation in the UK, *'The Children and Families Act'* (14) lays out landmark reforms to SEN provision, which are further underpinned by a new SEN Code of Practice (15). This research project is therefore constructed at a time of major overhaul of the principal guidance for the inclusion for children with SEN in mainstream schools, as is similarly reflected in European context (12–14). Mainstream schools in England and Europe are similar to those scholastic institutions that are known as general education schools in the United States. These types of schools implement inclusion by educating pupils who have SEN alongside their peers who do not have SEN, besides which a child with SEN may then be given additional support if so required inside and outside of the classroom.

SENCOS in England have been documented as

„агенти на промената“ во однос на визијата и вредностите на училиштето, а првично ги застапува потребите и правата на децата со ПОП во редовните училишта (16). Оваа улога може да се дефинира како преминување од „вид во изумирање“ во вид со овластување (17: стр.116):

„Координаторите за посебни образовни потреби играат главна улога, ги координираат одредбите во училиштата и ги поврзуваат учениците и предметните наставници со специјалисти за ПОП за да го подобрат квалитетот на подучувањето и учењето“ (4: стр.58).

Сепак, истовремено постојат докази дека, додека актуелната улога на координаторите за посебни образовни потреби се развива во улога која е сè повеќе признаена од наставниците и другите членови на училишниот персонал и сè повеќе се овластени на практичното и управното ниво, постојат и низа комплексности поврзани со оваа улога (18–20). Rosen-Webb (21:стр.160) укажува на „валкање“ на улогата на координаторите, додека Pearson и сор. (22: стр.54) предвидоа „закнување“ на улогата: повеќе документација за помало влијание.

Методи

Фокусот на ова истражување е на квалитативните податоци добиени од анкети и интервјуа со учесниците во однос на прашања споменати претходно. Студијата се состоеше од две фази. Првата вклучуваше анкета на специјално селектиран примерок од 223 координатори за посебни образовни потреби од основни училишта од курсот за „Национална награда за координаторите за посебни образовни потреби“, одржан на Универзитетот во Нортхемптон, ВБ. Сегашниот курс, „Национална награда за координаторите за посебни образовни потреби“ е задолжителен професионален развој за сите нови координатори за посебни образовни потреби и за оние кои работеле како координатори најмалку 12 месеци пред септември 2009 година (22). Намерата на законот беше до 2011 сите координатори да бидат квалификувани наставници или класни раководители. Законодавните насоки исто така предлагаат дека сите аспекти на оваа

‘agents of change’ in relation to schools’ visions and values, and as primary advocates for the needs and rights of children with SEN in mainstream schools (16). Their role can be defined as having transitioned from “a dying breed” (17: p.116), to one of empowerment:

“SENCOs play a pivotal role, coordinating provision across the school and linking class and subject teachers with SEN specialists to improve the quality of teaching and learning” (4: p.58).

However, simultaneously there is evidence that whilst the SENCO’s current role is evolving into one that has a greater degree of recognition by teachers and other members of school staff; and is more empowered at a practical as well as management level, there is also an increasing array of complexities associated with the role (18–20). Rosen-Webb (21: p.160) alluded to the “muddying” of the role of the SENCO; whilst Pearson *et al.* (22: p.54) foresaw a vision of “intensification” of the role: more paperwork for less impact.

Methods

The focus of the research is on the qualitative data obtained from surveys and interviews with participants with regard to the research question mentioned earlier. The study consisted of two phases. The first involved a survey of a purposive sample of 223 primary school SENCOs from the ‘National Award for SEN Coordination’ Course, based at the University of Northampton, UK. The current course, the ‘National Award for SEN Coordination’, is a mandatory professional development for all new to role SENCOs and those who have been working in the SENCO role for less than 12 months prior to September 2009 (22). The legislative intention was that by 2011, all SENCOs would be a qualified teacher or the head teacher. Legislative guidelines did, however, also suggest that aspects of the role could still be supported by

улога можат да бидат поддржани од не-наставниот кадар (18, 22).

Прашалникот на кој одговорија 42 координатори за посебни образовни потреби обезбеди подлабок увид на тоа како координаторите ја перцепираат својата улога во однос на наставниците и формираше основа за подетално интервјуирање. Втората фаза се состоеше од полуструктурирани интервјуа на 18 координатори и 18 наставници и класни раководители како прилог на прегледувањето на документацијата за ПОП на училиштето и поврзана документација. Изборот на групата за истражување се случи како резултат на „намерно“ бирање примерок (23), земајќи предвид дека овие координатори моментално работат како координатори за посебни образовни потреби.

Постои теоретска рамка на оваа студија во рамките на тематскиот пристап за анализа на податоците од истражувањето. Silverman алудира на оваа рамка преку анализа на податоците во која претпоставува дека учесниците активно создаваат значење додека презентираат различни аспекти за себе си во различни контексти (24: стр.226). Како резултат на тоа, со оглед на овие фактори, информациите добиени од резултатите од истражувањето во овој проект се прикажани во текстуална форма и се категоризирани тематски. Триангулацијата на податоци (25), со цел да се обезбеди верификација и валидност на податоците (24) беше постигната со помош на тричлен методолошки пристап кој вклучува прашалници, полуструктурирани интервјуа и преглед на документација. Истражувањето беше спроведено во согласност со етичкиот код кој е донесен од страна на британската образовна асоцијација за истражување (26) како и од комитетот при универзитетот. Учеството беше доброволно и беше добиена писмена согласност од секој учесник.

Резултати и дискусија

Податоците покажуваат дека координаторите имаат комплексна улога, влијаат на практиката на наставниците преку илустрирање различни способности, знаења и искуства во различни контексти и социјал-

non-teaching staff (18, 22).

The questionnaire, to which 42 SENCOs responded, gained a deeper insight into SENCOs' perceptions of their roles in relation to teachers, and formed a basis for in-depth interview questions. The second phase consisted of semi-structured interviews of 18 SENCOs and 18 teachers and head teachers, in addition to document scrutiny of school SEN policies and related documentation. The selection of the research cohort occurred as a result of 'purposive' sampling (23), taking into account that these SENCOs were currently working in the SENCO role.

The theoretical framework of this study exists within a thematic approach to the research data analysis. Silverman alludes to this framework through the analysis of data in which participants were assumed to actively create meaning as they presented different aspects of themselves in varying contexts (24: p.226). Consequently, in view of these factors, the information derived from the research data findings of this project are presented in textual form categorised thematically. The triangulation of data (25), aimed at ensuring the verification and validity of data (24) was accomplished through a three-pronged methodological approach including questionnaires, semi-structured interviews and document scrutiny. The research was conducted in accordance with an Ethical Code which was informed by the British Educational Research Association guidelines (26) as well as the University's research committee. All participation was voluntary and informed consent was sought from each participant.

Results and discussion

Data illustrate that SENCOs have a complex role, impacting upon teachers' practices by utilising a wide range of skills, knowledge and expertise across different contexts and social

ни интеракции. Тие се под влијание без оглед на тоа дали се или не се членови на водечките тимови во училиштето. Понатаму, менаџирањето на времето на координаторите е постојана грижа при балансирање на приоритетите и барањата што вклучува соработка и уредување на надворешните ресурси за поддршка. Постојат докази дека степенот до кој координаторите имаат позитивно влијание на инклузивните способности на наставниците варира бидејќи динамиката на координаторите е под влијание на бројни фактори кои се наречени „клучни двигатели на одредбите за ПОП во Англија“. Овие вклучуваат:

- **Време да се изврши улогата:**

Одржувањето заеднички состаноци редовно или по потреба, време за дискусии, е значаен двигател што е илустриран не само во објавената студија која е сведоштво на координатори за посебни образовни потреби (27) за кој времето е едно од најзначајните богатства, но исто така во коментарот на учесникот кога му е поставено прашањето кои аспекти од улогата би ги максимизирале за влијанието на координаторот на неговите способности да бидат дел од оптималната одредба:

„Половина ден, секоја втора недела не е доволно... Координаторот е толку зафатен така што не можеме да го усогласиме времето, па затоа не добивам шанса да седнам со неа и да ми помогне ... (во однос на децата со ПОП).“ [Координатор17]

Овој проблем со времето беше понатаму илустриран во коментар и на друг учесник кој беше прашан кои аспекти од улогата би имале влијание на способностите да се има оптимално влијание на практиките на наставникот:

„Мислам дека најголем проблем што го имаат координаторите е времето, бидејќи ако тие немаат доволно време да ги поделат работите, тогаш не се ефикасни, па времето е значајно.“ [Наставник8]

Горенаведените коментари го илустрираат растечкиот предизвик со времето, кое исто

interactions. This is influenced by whether or not they are members of their School Leadership Teams. Further, SENCOs' time management is a constant concern in balancing competing priorities and demands, which include liaising with and arranging external support resources. There is evidence that the degree to which SENCOs have a positive impact on teachers' inclusive skills varies, as the SENCO-teacher dynamic is influenced by a number of factors, which I have termed as 'key drivers of SEN provision in England'. These include:

- **Time to execute roles:**

Having mutually-convenient meetings on a regular basis, or essentially, just the time for discussions, is a significant driver that was illustrated not only by the published case study testimony of a practising SENCO (27) who referred to time as being a SENCO's most valuable asset, but also in this participant's comment when asked what aspects of the role would maximise the impact of the SENCOs advice on her abilities to impart optimal provision:

“Half a day every other week is not enough... As the SENCO is so busy that we can't correspond at the same time, so I don't have a chance to sit with her and have a hand over... (regarding children with SEN).” [SENCO17]

This matter of time was further illustrated in another participant's comment when asked what aspects of the role would affect her abilities to have an optimal impact on teachers' practices:

“I think the biggest problem for SENCOs is time, because if they haven't got time to sort things, it's ineffective, so time is massive.” [Teacher8]

The comments above illustrate the increasing challenge of time, which is also addressed in prior research which indicated who contended

така се разгледува и во друга студија во која се укажува дека е значајно да се испита дали координаторите добиваат доволно време за контакт или можеби тие не го искористуваат времето ефикасно (27, 28).

- **Ставовите на наставниците во однос на инклузијата:**

Во однос на отвореноста на наставниците кон промена како клучен двигател во однос на тоа како наставниците и координаторите за ПОП можат да помогнат децата со ПОП да напредуваат, Derrington (29), првично ги истакнува доказите кои ги истакнуваат различните ставови кон инклузијата, со особено нагласување на напредокот на децата со ПОП. Ова е понатаму елаборирано од Cowne кој зборува за клучната улога на координаторите во тоа време кои „ги охрабруваат промените во ставовите на персоналот преку нудење на стратегии и информации како и преку подобрување на нивното менаџирање со ресурсите.“ (28: стр. 67). Сепак, проблемот околу ова не е систематски решен, како што вели Cowne и како што е докажано во сведоштвото на еден координатор за ПОП кој вели:

„... (некои) наставници имаат многу фиксирани ставови за тоа што е во ред, а што не е, и тешкотиите со кои се соочуваат при промена на нивната практика при адаптирање со ваквите деца, но другата работа е... Слушам примери на наставници, дека сè уште постои став дека нешто не е во ред со децата со ПОП, дека постои недостатокот на теорија. Слушам на наставничките состаноци дека тие никогаш нема да го направат тоа, дека никогаш нема да го постигнат ова итн.“
[Координатор10]

Прашањето беше дополнително потврдено со сведочењето на друг координатор, кој рече:

„Мислам дека луѓето понекогаш имаат свои верувања и размислувања за напредокот на децата и за нивните потреби, или за она што не е во ред со нив... Ние имаме сосема искусен кадар, коишто се поiskusни во подучувањето од мене... (и кои) не слушаат секогаш, ама тоа се случува многу ретко. Мислам дека навистина ќе продолжам и ќе продолжам да се вклучувам од дале-

that it is essential to examine whether SENCOs are actually receiving enough non-contact time, or whether they are possibly not utilising such time efficiently (27, 28).

- **Teacher attitudes towards inclusion:**

In terms of teacher openness to change as a key driver of how teaching professionals and SENCOs' can ensure that children with SEN make progress, Derrington (29), initially highlighted the growing body of evidence at the time that depicted varying attitudes towards inclusion, with specific emphasis on the progress of children with SEN. This was further elaborated by Cowne who discussed the key role at that time, of SENCOs, to “encourage changes in staff attitudes by offering strategies and information as well as playing their part in improving the strategic management of resources.” (28: p.67). However, the issues around this are not as simplistically solved, as implied by Cowne, as evidenced by the testimony of one SENCO who said:

“... (some) teachers have a very fixed attitude about what is right and wrong, and the difficulty they face is changing their practice to adapt to those children, but the other thing is... I hear examples of teachers language, that there is still the attitude that there's something wrong with the child with SEN, so that deficient theory, physical deficient theory, I hear it in staff meetings all the time, they're never going to do that, they are never going to achieve this and so on.” [SENCO10]

The matter was further evidenced by the testimony of another SENCO who said:

“I think sometimes people have their own beliefs and thoughts about how children will progress and what they need, or what is wrong with them... We've got quite experienced staff who are more experienced than me in teaching... (and who) don't always listen but that does happen very rarely. I think I just keep

ку, таква е мојата природа, и на крајот кога ќе се истрошат, јас ќе бидам таму.“ [Координатор 8]

Затоа дискусијата што се води во однос на погоренаведените цитати е дека способноста на координаторот за посебно образование да ги мотивира наставниците е под влијание на верувањата на индивидуата и определените ставови за прогресот на децата.

- **Заедничко поставување цели:**

Од Ellis и сор. беше известно за прашањето околу вклученоста на наставниците во процесот на идентификација и последователната продукција на значајни резултати за наставниците (30). Ова дополнително беше поткрепено од Berry (31: стр.38), кој изјави дека „податоците за прогресот на учениците се корисни само ако ги придвижуваат активностите што ги преземате.“ Бројните координатори за ПОП и наставници, вклучувајќи ги и оние што партиципираа во ова истражување го поддржаа ова тврдење, еден од нив рече:

„Поставувањето цели е нешто во што е таа (координаторката) особено добра, бидејќи... понекогаш е тешко да се постават мерливи цели... (така што) таа има значајно влијание на моето предавање.“ [Наставник 6]

Поддржано од еloquentно опишан пример од друг наставник кој вели:

„...Пред неколку години имав едно дете што имаше...многу проблеми со однесувањето... (координаторот) многу пати интервенираше во тоа... имавме состаноци, таа даваше сугестии и цели. Од помош е со такво дете да имате специфични цели што се мерливи. За тоа дете направивме табела на однесувањето, а таа беше вклучена во тоа. Заедно работевме на тоа и тоа навистина имаше ефект. Јас можев навистина да му предам потоа, зашто ефектот беше толку голем... Оваа година имав неколку тешки деца, и го користам она што го научив - во практика да поставувам цели на мој начин, бидејќи го научив тоа потпомогнат од неа.“ [Наставник 6]

Горенаведените цитати се олицетворение на директното влијание што го имаат координаторите за ПОП во одредено училиште преку нивните вештини за пренесу-

going really and keep plugging away, that's my nature, is to eventually wear them down and I'll get there.” [SENCO8]

The argument therefore, that is made in view of the quotes above, is that the ability of SENCOs to motivate teaching professionals is impacted by the professionals' own beliefs and fixed attitudes about how children progress.

- **Collaborative target setting:**

The issue about teachers' involvement in the process of identification and the subsequent production of meaningful outcomes for teachers was reported by Ellis *et al.* (30). This was further substantiated by Berry (31: p.38) who stated that “data on student progress is only useful if it drives the actions you take.” A number of SENCOs (32), and teachers, including those who participated in this study supported this assertion, one of who said:

“Setting targets is something that she (SENCO) is particularly good at, because...sometimes it's hard to actually come up with measurable targets... (so) she's had significant impact on my teaching.” [Teacher6]

Supported by an eloquently described example from another teacher who said:

“...I had one child a few years ago who had... lots of behavioural problems... (the SENCO) had lots of input on that... we had meetings and she came up with suggestions and also targets. It helps with a child like that if you've got specific targets that are measurable. We put that child on a behaviour chart, and she was very involved in that. We worked on that together, and that did have quite an impact. I could actually teach him after that because the impact was so great... This year I have had some difficult children, and I'm using what I learnt from that, to put into practice my own way of sort of targets now, because I've learnt from having that support from her.” [Teacher 6]

The quotes above epitomises the direct impact that SENCOs have in current school contexts

вање знаења за ПОП, како што е потврдено во претходното истражување (16). Во овој труд се расправа околу тоа дали постојат забележани промени изнесени во практиката на наставниците кои се однесуваат на способноста на координаторите за ПОП да обезбедат оптимални одредби за децата со ПОП.

- **Развивање ефективни интервенции:**

Tissot посочува дека координаторите се одговорни за сеопфатно работење со нивните колеги наставници за да го обезбедат максимумот во различните приоди на изведување настава (17, стр. 35). На крајот, еден координатор изјави дека нејзината улога е суштинска за:

„потреба(та) да се осигураме дека тоа е (соодветно насочување за ПОП) ставено наместо, а потоа да се идентификува дека постои проблем и во што е проблемот за да се добие соодветна поддршка.“ [Координатор 7]

При што друг наставник кажа што таа смета дека е оптимална способност за дисеминација, што таа го именуваше како „добар координатор за ПОП“:

„Добар координатор за ПОП би бил тука ако отидеш до неа како одделенски наставник и речеш: Добро, јас имам дете X во моето одделение и нема никаков напредок. Пробавме со оваа програма, пробавме со онаа програма. Ќе дојдете ли да видите нешто од неговата работа? Ќе дојдете ли да го видите во одделението? И добар координатор ќе дојде и ќе го направи тоа, а можеби ќе го насочи наставникот во друг правец.“ [Наставник 15]

Според тоа, како што се гледа од цитатите на учесниците, има неприличен терен на којшто на координаторите за ПОП се гледа како на „извор на сето знење“, спонтано соочувајќи се со предизвици во средувањето информации и носење специфични одлуки за пренесување на знаењето на наставниците.

- **Охрабрување на наставниците од страна на координаторите за ПОП:**

Знаењето на координаторите и нивната лична перцепција на улогата што ја имаат се истражувани од Griffiths и Dubsy (33),

through their skills of SEN knowledge dissemination, as also evidenced in prior research (16). This paper argues thus, is that there are marked changes that are brought about in teachers' practices which reflect the SENCOs' abilities to ensure optimal provision for children with SEN.

- **Developing effective interventions:**

Tissot inferred that SENCOs have a responsibility to work comprehensively with their teaching colleagues so as to ensure the optimal provision of differentiated teaching approaches (17, p.35). To this end, one SENCO stated that her role is essentially about:

“...(the) need to make sure that that's (appropriate SEN provision) put into place, and then to identify that there is an issue and what the issue is to get appropriate support.” [SENCO7]

Whereas another teacher stated what she considered to be optimal skills dissemination by what she termed as “a good SENCO”:

“A good SENCO would be there if you went to her as a class teacher and said, ‘Right, I’ve got child X in my class, they’re not progressing. We’ve tried this programme, we’ve tried that programme. Will you come and have a look at some of his work? Will you come and have a look at him in class?’ And the good SENCO would come and do that and perhaps point the teacher in another direction.” [Teacher 15]

Thus, as reflected from the participants' quotes, there is a quagmire in which SENCOs are looked to as the “founts of all knowledge”, simultaneously facing challenges in collating information and making specific decisions about the transfer of knowledge to teachers.

- **Empowerment of teachers by SENCOs:**

The knowledge aspect with regard to SENCOs' own perceptions of their roles is explored in research conducted by Griffiths and Dubsy (33), who alluded to a developing

коишто алудираат на развивање стратешка визија отелотворена во улогата на координаторот за ПОП. Широкиот аспект на охрабрување на наставниците од страна на координаторите преку обуки во контекст на степенот до којшто координаторите можат да ги мотивираат наставниците да преземат иницијатива во справувањето со потребите на децата со ПОП, беше објаснет од еден од наставниците кој рече:

„... (координаторот) ме охрабри мене како наставник, овозможувајќи ми да експериментирам со наставните стратегии што ги користам коишто таа ми ги покажа, коишто сами по себе ме збогатија со знаење и самодоверба...во работењето со деца со слаби способности.“ [Наставник 7]

Друг цитат вреден за забележување, којшто ги сумира погледите на голем број наставници во однос на значењето на обуките од координаторите и за последователно пренесување на знаењето и поврзаното влијание врз способностите на наставниците е:

„За мене тоа (охрабрувањето) ќе биде спроведување на некои од стратегиите кои се развиени од страна на некои од задачите... нашиот координатор (бил) на курсеви, но потоа тие курсеви не се пренесуваат до децата. Сметам дека е фрустрирачки, бидејќи таа е заглавена со документацијата, таа работи 3 дена во неделата, така што таа претура во нејзината документација, па нема време да се работи со група; но никој друг не е обучен за тој специфичен пакет што треба да се достави до децата, па сметам дека е многу фрустрирачки. Така јас се прашувам дали координаторот е вистинската личност што треба да оди на обука, ако тие не го олеснуваат тоа.“ [Наставник 2]

На прашањето за тоа до кој степен координаторите се во можност да им помогнат на наставниците во однос на нивните активности за професионален развој е под влијание во голема мера од желбите на наставниците кои се спротивставуваат на потребата на координаторите да ги мотивираат да ја преземат одговорноста. Ова прашање беше покренато од Kearns (34: стр.138), во неговото разграничување на

strategic vision that is embodied within the SENCO role. The over-arching aspect of empowerment of teachers by SENCOs through training in the context of the extent that SENCOs can motivate teachers to take the initiative in managing the needs of children with SEN was elucidated by one teacher who said that:

“... (the SENCO) empowered me as a teacher by allowing me opportunities to experiment with my teaching using strategies that she showed me, and that itself has gained me the knowledge and confidence... working with low ability children.” [Teacher7]

Another noteworthy quote which summarised the views of a number of teachers in terms of the significance of SENCOs’ training and subsequent cascading down of the knowledge and associated impact on the teachers’ own abilities is:

“For me it (empowerment) would be implementing some of the strategies that have been deployed by some of the TAs... our SENCO (has) been on courses, but then those courses aren’t then being passed down or cascaded down to the children. I find that frustrating because she’s held up with paperwork, she works 3 days a week, so she’s pushing through all her paperwork so she doesn’t have time to work with a group; but no one else has been trained on that specific package that’s meant to be delivered to the children, so I find that very frustrating. And so I question whether the SENCO is the right person to go on the training, if they’re not going to facilitate it.” [Teacher2]

The issue of the extent to which SENCOs are able to empower teachers in relation to their professional development activities is impacted to an extent by the teachers’ desires are conflicting with the SENCO’s need to motivate them to take responsibility. This issue was raised by Kearns (34: p.138), in his delineation of the SENCO as an Arbiter,

координаторот како арбитер, обидувајќи се да ја зајакне довербата на наставниците, и во тврдењето на Rosen-Webb (21: стр.166) за улогата на координаторите дека е „учител-лидер во практиката со добри аналитички вештини кои можат да ги балансираат „активностите на работа“, стратешкото размислување и проактивното планирање и реактивната „борба со оган“.

- **Транспарентност во донесувањето одлуки поткрепено со достапност:**

Донесувањето одлуки од страна на координаторите и дисеминацијата на информации е уште еден клучен двигател што има директно влијание на одредбата за ПОП. Додека авторот патуваше до различни места за да ги интервјуира координаторите, наставниците и класните раководители, додека ги набљудуваше во ситуации во нивните училишта за време на проектот, им влеа и самодоверба да го гледаат донесувањето на одлуки и пристапноста преку формални и неформални канали за комуникација како дел од тоа дека координаторот е клучен двигател во одредбата за ПОП. Всушност, координаторите мора да се стремат да размислуваат поотворено во однос на изнаоѓањето начини и средства да го постигнат ова. Tissot (18: стр.35) алудира на ова исто како и Kearns (34), во неговото опишување на координаторите како „Арбитри“, кои „преговараат, рационализираат и ја набљудуваат употребата на ресурсите за ПОП во нивните училишта.“ Ова општо размислување е рефлектирано во тврдењето на еден од наставниците, учесници во истражувањето:

„... (Координаторот) оди во други училишта и го набљудува детето, а потоа донесува одлука заедно со класниот раководител дали можат да ги задоволат потребите на детето... таа (координаторот) е многу среќна доколку £ се пријде, знаете ако се работи за нешто што е важно и на што треба да се обрне внимание, тогаш тоа може да го направиме на неформален начин, но се разбира дека постојат и формални начини... (како што се) форми на предавање...“ [Наставник 6]

Сличен коментар беше даден од еден

seeking to boost the confidence of teachers, and Rosen-Webb’s (21: p.166) subsequent contention of the SENCO’s role as being one of “a teacher-leader practitioner with good analytic skills who can balance ‘on the job’ activity, strategic thinking and planning proactivity and ‘fire-fighting’ reactivity.”

- **Transparency in decision-making corroborated by approachability:**

Decision-making by SENCOs and dissemination of information is another key driver which directly impacts SEN provision. As the author travelled to the places of work to interview SENCOs, teachers and head teachers, observing them in situ at their respective schools during the course of the research project also gave credence to the view that decision-making and approachability via formal and informal channels of communication on the part of the SENCO is a key driver for optimal SEN provision. Indeed, SENCOs must constantly strive to think out of the box in terms of finding ways and means to achieve this. Tissot (18: p.35) alluded to this, as did Kearns (34), in his contention that SENCOs function as ‘Arbiters,’ “negotiating, rationalising and monitoring the use of SEN resources in their schools.” This general finding is reflected in a participant teacher’s assertion that:

“... (the SENCO) goes into other schools and observe that child and make the decision along with the Head Teachers as to whether we can meet that child’s needs... she’s (the SENCO is) very happy to be approached, you know if it’s something that’s important and it needs to be addressed, then we can do it in an informal way, but there are formal ways... (such as) referral forms...” [Teacher 6]

A similar contention was elucidated by one teacher in her testimonial about the SENCOs’

наставник кој во своето сведоштво за моќта на координаторот во донесувањето одлуки, и за тоа како пристапноста има влијание на оптималната одредба за ПОП рече:

„Во минатото кога и да имав грижи, секогаш се барав совет од координаторот, и тие ми препорачуваа програма или поинаква стратегија на подучување, или нешто друго, и секогаш имаше влијание. Како класен раководител, подготвена сум да се обидам...и да зборувам за тоа со моите колеги, не со координаторот; но мислам дека кога кај некого има недостаток во учењето или кога сме загрижени дека некој застанува, би побарала помош од координаторот.“ [Наставник 18]

Горенаведените тврдења го илустрираат прашањето за влијанието кое е одраз на тоа како координаторите и наставниците се поврзуваат со своите професионални идентитети (33).

Реализирајќи го овој дел, важно е да се признае дека, иако координаторите имаат важна улога во апликацијата на одредбите за ПОП, (35), оптималната имплементација на таквите одредби „зависи во најголем дел од знаењето што го имаат наставниците, способностите и компетенциите кои се потребни за сето тоа да успее“ (36: стр.85).

Заклучоци и импликации

Резултатите, како што се илустрирани погоре, покажуваат дека координаторите имаат комплексна улога. Клучните теми кои беа развиени се: професионалниот идентитет на координаторите како „агенти на промена“; тешкотиите да се обезбеди баланс меѓу преголемата доверба на наставниците и искористувањето на овластувањата на координаторите; природата на интервенциите и одредбите за децата со ПОП во однос на „вообичаена“ поддршка, наспроти тоа што е „над“ нормалната пракса.

Резултатите од овој истражувачки проект се совпаѓаат со претходни студии кои предлагаат одредени предизвици за координаторите и наставниците во одредбата за инклузивно образование. Burton and Goodman (37), Mackenzie (38) и Qureshi (39) ги споменуваат комплексните инте-

decision-making power, and how approachability also impacts the resultant impact on optimal SEN provision:

“In the past, whenever I’ve had a concern, I’ve always sought their (the SENCO’s) advice, and they’ve sort of recommended a programme or a different way of applying your teaching strategy, or whatever, so it has had an impact. As a class teacher I am prepared to have a go... and talk about amongst colleagues, not necessarily the SENCO; but I think when there’s a glaring gap in somebody’s learning, or you’re concerned that they’re falling behind, I would call in for the SENCO.” [Teacher 18]

The contention above therefore, illustrates the wider issue of impact, which is affected by how SENCOs and teachers alike relate to their respective professional identities (33).

To summarise this section therefore, it is relevant to acknowledge therefore, that although SENCOs have a crucial role in the implementation of SEN provisions, (35), the optimal implementation of such provisions “depend largely on teachers having the knowledge, skills and competencies necessary to make it work” (36: p.85).

Conclusion and Implications

Findings therefore, as illustrated in the earlier section, indicate that SENCOs have a complex role. Key themes that have been developed include: SENCOs’ professional identity as ‘agents of change’; the difficulties of ensuring the balance between teachers’ over-reliance and under-utilisation of SENCOs’ remit; and the nature of interventions and provisions made for children with SEN in terms of the ‘usual’ support, versus that which is ‘over and above’ normal practice.

Indeed, the outcomes of this research project accord with previous studies that suggest particular challenges for SENCOs and teachers in the provision of inclusive education. Burton and Goodman (37), Mackenzie (38) and Qureshi (39) alluded to the complex interaction between SENCOs and their

ракции меѓу координаторите и нивните колеги наставници кои им даваат на училиштата и наставниците можност да обратат внимание на идентификацијата на ПОП, додека истовремено ги маневрираат и аспектите на училишната средина да влијаат позитивно на интеракцијата со цел да се подобрат исходите на учениците.

Намерата на оваа студија беше да даде информации за природата на механизмите на поддршка за координаторите, наставниците и класните раководители, преку идентификација на факторите кои имаат влијание на мотивацијата, професионалниот и личниот развој, како и на нивните колеги. Исто така, имаше за цел практичарите на ПОП да можат да ги искористат откритијата за да се донесе поефективна одредба која подобро ќе ги задоволи потребите на децата со ПОП.

Понатаму, европската публика може да согледа како овие клучни откритија се манифестираат во паневропски контекст, во однос на нивната образовна средина. Откритијата од истражувањето можат да помогнат во развојот на специфичните компетенции кои се потребни за да се развие инклузивна средина во согласност со приоритетот за „Зголемени постигнувања за сите ученици“ како што е дадено во рамката за образование и обука 2020 на европско ниво (11, 40). Основен пример за значењето на оптималната поддршка за ПОП е даден во успехот во Финска каде се намалува бројот на слаби читатели, што се должи на фактот што поголемиот дел од наставници (60%) во Финска се консултирале постојано со специјалистите во нивните училишта (41).

Ограничувања на студијата

Додека се разгледува процесот важно е да се знае дека постојат одредени ограничувања поврзани со различни аспекти на студијата. Ограничувањата кои се истакнуваат во однос на оваа студија за влијанието што координаторите го имаат за способностите на наставниците при задоволување на потребите на децата со ПОП, се дека е мал бројот на примерокот, примената на похोलистичен поглед, или дефинираниот заклучок се намалени.

Во однос на примерокот, како што е веќе кажано, сите координатори кои учеству-

ваат со колеги кои даваат на училиштата и наставниците можност да обратат внимание на идентификацијата на ПОП, додека истовремено ги маневрираат и аспектите на училишната средина да влијаат позитивно на интеракцијата со цел да се подобрат исходите на учениците.

It is intended that research outcomes will inform the nature of support mechanisms for SENCOs, teachers and head teachers, through the identification of factors that influence their own motivation, professional- and self-development, as well as that of their colleagues. It is also intended that SEN practitioners will be able to utilise the findings to facilitate more effective provisions which will better meet the needs of children with SEN.

Furthermore, a broader European audience can consider how the key findings are being manifest in a pan-European context, with reference to their own educational settings. Research outcomes can aid the development of specific competencies needed to develop optimal inclusive settings in accordance with the priority of ‘Raising Achievement for all Learners’ as set out in the Education and Training 2020 (ET 2020) Framework at a European level (11, 40). A prime example of the significance of optimally-driven SEN support is illustrated by the success of Finland in reducing its number of poor readers, which was attributed to the fact that majority (60%) of teachers in Finland consulted a specialist at their school on a regular basis (41).

Limitations of the study

It is important whilst reviewing the process, to acknowledge that there are some limitations associated with various aspects of research. The limitations that stood out as regards this research project into the impact of SENCOs on teachers’ abilities to address the needs of children with SEN, were that, in view of the limited sample size, the applicability to a more holistic point of view, or defining conclusion is reduced.

In terms of the research cohort, as has already been acknowledged, SENCO participants were all those who were enrolled on the UK

ваа беа со завршен курс „Национална награда за координатор за ПОП“. Просечниот број на години на искуство на учесниците во примерокот беше 1,5 година. Значи, важно е да се истакне дека податоците кои се добиени од ова истражување треба да се сфатат во тој контекст. Всушност, исто така е потврдено дека резултатите може да бидат поинакви доколку истите прашалници и интервјуа се применат на координатори за ПОП кои ја имаат таа улога подолг временски период и затоа, имаат поголемо искуство на кое можат да се повикаат.

Препораки за понатамошно истражување

Еден од аспектите за понатамошно истражување се однесува на обуката на координаторите за ПОП, особено во европски контекст, бидејќи улогата е во процес на воведување, па затоа „професионализацијата“ на улогата на координаторите треба понатаму да се истражи. Ова е почеток на промените на англиската легислатива (22), при што од координаторите, според закон, се бара да бидат квалификувани наставници за да можат да ја завршат задолжителната квалификација за улогата. Ова е во поглед на различните мислења што ги имаат интервјуираните учесници (иако обуката не беше едно од важните прашања во истражувањето). Еден од координаторите за ПОП во однос на задолжителната обука рече:

„Посетата на овој курс ми ги отвори очите во однос на она што наложува мојата работа, многу повеќе од она што мислев пред две години...“ [Координатор 17]

Друг координатор рече:

„...се работи за постигнување баланс; работата е доволно тешка и без пишувањето мини тези за нешто. Од таа гледна точка, курсот за координатори е добар каков што е – во голема мера ми ги отвори очите – како што им кажав на менторите на курсот, преоптоварен е во делот на пишување.“ [Координатор 7]

Горенаведените гледишта покажуваат дека постојат различни мислења за ефи-

‘National Award for SEN Coordination’ course. The weighted average number of years of experience of this research participant cohort was approximately 1.5 years. Therefore, it is significant to point out that the data derived from this project needs to be understood in that context. Indeed, it is also acknowledged that results may be different if the same questionnaire and interview process is applied to SENCOs who have been in the role for more extended periods of time, and therefore, have more of a breadth of experiences upon which to call.

Recommendation for further study

An aspect of possible future research relates to that of SENCO training, particularly in a European context as the role is in the process of being introduced, so a reflection upon the English experience of the “professionalization” of the SENCO role might be worthwhile further investigation. This is predominantly in the wake of the changes to English legislation (22), whereby all SENCOs are required by law to be qualified teachers, so as to be able to complete the mandatory qualification for the role. This is in view of the differing opinions that were aired by the interviewees (despite training not being one of the essential research questions of this project). Whilst referring to the mandatory training, one SENCO interviewee commented:

“Having been on this course it’s opened up my eyes to exactly what the job entails, so it’s far more than I thought initially, 2 years ago...” [SENCO 17]

While another SENCO said:

“...and it’s (about) getting the balance; the job is hard enough without having to write a mini thesis on something. So from the point of view, the (SENCO) course as good as it’s been – it’s given me lots of eye openers – that I’ve said to the (SENCO Course) mentors, it’s been too heavy weighted in the written area.” [SENCO 7]

The above-mentioned points of view indicate that there are mixed opinions about the effectiveness of the mandatory professional

касноста на задолжителниот курс во однос на зајакнување на ефикасноста на обавувањето на улогата на координаторите за ПОП. Вреди да се спроведат понатамошни истражувања за да се истражи дали координаторите за ПОП ги извлекуваат потребните бенефити од обуката или не. Ова ја загрижува паневропската публика, како што е споменато во европската мрежа на експерти за социјални науки во образованието и обуката во однос на статистиката за децата со ПОП, затоа што оваа статистика дава различни практики за идентификација кои често зависат од локалното донесување на одлуки (42, 43). Затоа е значајно оптималните практики за ПОП, потребите за донесување одлуки да се базираат на добро информирани професионалци кои се соодветно обучени и поседуваат способности во однос на клучните двигатели за кои се дискутира во трудот.

Конфликт на интереси

Авторот изјавува дека не постои конфликт на интереси.

training in terms enhancing the efficiency of SENCOs executing their roles. It might therefore be worthwhile to undertake further research to explore whether or not indeed SENCOs are deriving the planned benefits from the course, as originally intended. This is of particular concern for a pan-European audience, as mentioned in a recent report by the EU-funded Network of Experts in Social Sciences of Education and training (NESSE) with regard to the statistics on the proportion of children with SEN, because these statistics reflect different identification practices that often depend on local decision-making (42, 43). It is therefore imperative that for optimal SEN practice, decision-making needs to be based upon an evidently-informed professional who is appropriately trained and skilled with regard to the key drivers discussed in this paper.

Conflict of interests

Author declares no conflict of interests.

Референци / References

1. Code of Practice for the Identification and Assessment of Special Educational Needs of 1994, Department for Education (DfE), London.
2. Special Educational Needs and Disability Act 2001, Department for Education and Skills (DfES), London.
3. The Special Educational Needs (SEN) Code of Practice 2001, Department for Education and Skills (DfES), London.
4. Removing Barriers to Achievement 2004, Department for Education and Skills (DfES), London.
5. Support and Aspiration: a New Approach to Special Educational Needs and Disability – Progress and Next Steps, 2012, Department for Education (DfE), London.
6. Robertson C. Special Educational Needs and Disability Coordination in a Changing Policy Landscape: Making Sense of Policy from a SENCO's Perspective. *Support for Learning*. 2012; 27(2): 77-83.
7. Consultation on Draft Regulations for the Training of Newly Appointed Special Educational Needs Co-ordinators (SENCOs) in England, 2008, Department for Children, Schools and Families (DCSF), London.
8. Lindqvist G. SENCOs: Vanguard or in Vain? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2013; 13 (3): 198-207.
9. O'Gorman E, and Drudy, S. Addressing the Professional Development Needs of Teachers Working in the Area of Special Education/Inclusion in Mainstream Schools in Ireland. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2010; 10 (s1): 157-167.
10. Devecchi et al. Inclusive Classrooms in Italy and England: The Role of Support Teachers and Teaching Assistants. *European Journal of Special Needs Education*. 2012; 27 (2): 171-184.
11. Brusling C, and Pepin B. Introduction: Inclusion in Schools: who is in need of what? *European Educational Research Journal*. 2003; 2 (2): 197-202.
12. Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education 2012, European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE), Brussels.
13. Deluca M, & Stillings C. Targeting Resources to Students with Special Educational Needs: National Differences in Policy and Practice. *European Educational Research Journal*. 2008; 7(3), 371-385.

14. Children and Families Act, 2014, Department for Education (DfE), London.
15. The (0-25) Special Educational Needs Code of Practice, 2014, Department for Education (DfE), London.
16. Morewood G. The developing role of the SENCO during times of great change: a personal perspective. *Assessment and Development Matters*. 2011; 3(4): 26-28.
17. Dyson A. Effective Learning Consultancy: A Future Role for Special Needs Co-ordinators? *Support for Learning*. 1990; 5(3): 116-127.
18. Tissot C. The Role of SENCOs as Leaders. *British Journal of Special Education*. 2013; 40 (1): 33-40.
19. Cowne E. *The SENCO Handbook: Working Within a Whole-School Approach*. 5th ed. Abingdon: Routledge; 2010.
20. Norwich B. What implications do changing practices and concepts have for the role of the SEN Coordinator? In: Hallett, F., and Hallett, G. *Transforming the Role of the SENCO: Achieving the National Award for SEN Coordination*. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press; 2010.
21. Rosen-Webb S. Nobody Tells you How to be a SENCO. *British Journal of Special Education*. 2011; 38(4): 159-168.
22. Pearson S, Mitchell R, and Rapti M. 'I will be "fighting" even more for pupils with SEN': SENCOs' role predictions in the changing English policy context. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2015; 15 (1): 48-56.
23. Cohen L, Manion L, and Morrison K. *Research Methods in Education*. 6th ed. London: Routledge; 2007.
24. Silverman D. *Doing Qualitative Research*. 3rd Ed. London: Sage; 2010.
25. Bell J. *Doing Your Research Project*. 4th edn. McGraw-Hill International; 2010.
26. Revised Ethical Guidelines for Educational Research, 2011, British Educational Research Association (BERA), Southwell.
27. Morewood G. Case Study: Making Optimum Use of SENCO Time. *Curriculum Management Update*; May 2009: 7-10.
28. Derrington C. A Case for Unpacking? Redefining the Role of the SENCO in the Light of the Code of Practice. *Support for Learning*. 1997; 12(3): 111-115.
29. Cowne E. What Do Special Educational Needs Coordinators Think They Do? *Support for Learning*. 2005; 20 (2): 61-68.
30. Ellis S, Tod J, and Graham-Matheson L. *Special educational needs and inclusion: Reflection and renewal*. Birmingham: NASUWT; 2008.
31. Berry J. Data: A SENCO's Experience. *Special Children*, Optimus, 2014; 218: 37-39.
32. Wedell K. Points from the SENCo-Forum: The 'best endeavours' of SENCOs and their schools. *British Journal of Special Education*. 2014; 41 (2): 212-214.
- Griffiths D, and Dubsy R. Evaluating the impact of the new National Award for SENCOs: transforming landscapes or gardening in a gale? *British Journal of Special Education*. 2012; 39(4): 164-172.
34. Kearns H. Exploring the Experiential Learning of Special Educational Needs Coordinators. *Journal of In-Service Education*. 2005; 31(1): 131-150.
35. Cole B. Mission Impossible? Special Educational Needs, Inclusion and the Reconceptualization of the Role of the SENCO in England And Wales. *European Journal of Special Needs Education*. 2005; 20 (3): 287-307.
36. Winter EC. Preparing new teachers for inclusive schools and classrooms. *Support for Learning*. 2006; 21(2), 85-91.
37. Burton D, and Goodman R. Perspectives of SENCOs and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. *Pastoral Care in Education*. 2001; 29(2): 133-149.
38. Mackenzie S. 'I Can't Imagine Doing Anything Else': Why Do Teachers of Children with SEN Remain in the Profession? *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2011; 12(3): 151-161.
39. Qureshi S. Herding cats or getting heard: The SENCO-teacher dynamic and its impact on teachers' classroom practice. *Support for Learning*. 2014; 29(3): 1-13.
40. Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020) (2009/C119/02), 2009, Council of the European Union (CEU).
41. Ise E, Blomert L, Bertrand D, Faisca L, Puolakanaho A, Saine NL, and Schulte-Körne G. Support systems for poor readers: empirical data from six EU member states. *Journal of Learning Disabilities*. 2010; 44(3): 228-245.
42. Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU, 30 March 2013, Network of Experts in Social Sciences of Education (NESSE).
43. Employment, Social Affairs and Inclusion: Support for Children with Special Educational Needs (SEN). April 2013. European Commission (EU).

