This work has been submitted to NECTAR, the Northampton Electronic Collection of Theses and Research.

**Article**

**Title:** Key drivers of optimal Special Educational Needs (SEN) provision: an English study

**Creator:** Qureshi, S.

**DOI:** 10.1515/JSER-2015-0009


It is advisable to refer to the publisher's version if you intend to cite from this work.

**Version:** Published version

**Official URL:** http://dx.doi.org/10.1515/JSER-2015-0009

**Note:**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 2.5 Generic License.

[http://nectar.northampton.ac.uk/7763/](http://nectar.northampton.ac.uk/7763/)
КЛЮЧНИ ДВИГАТЕЛИ ВО ПОТРЕБИТЕ ЗА ОПТИМАЛНИ ОДРЕДБИ ЗА ПОСЕБНО ОБРАЗОВАНИЕ: АНГЛИСКА СТУДИЈА

Санея КЈУРЕШИ

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

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

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 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.

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
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 постое во не-
кои 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 дис-
кусија (10). Во САД, улогата на координаторите за посебни образовни потреби му е
dodelena на професионалци кој се нарекува „наставник консултант“. Во овој контекст,
ovoj труд ги разгледува деветалите за
одредбите за ПОП, дека и наставниците и
координаторите за посебни образовни потреби се одговорни за тоа како овие деветали
се од интерес за практичарите и академиците во Европа и во светот во однос на практика-
та која се базира на докази кога треба да се
поддржат потребите на децата со ПОП.

Европски контекст
Brusling и Pepin (11:стp.198) ги категори-
зираат природите кон инцлусијата во ев-
ропските држави во три различни насоки:
“еднонасочен пристап, во кој инцли-
сира на училиштата (Шпанија, Грција,
Италија, Португалија, Шведска, Ис-
ланд, Норвешка и Кипар); повеќенасо-
чен пристап, кој нуди голем број услуги
мегу редовниот образовен систем и
системот за посебни образовни потреби
(Данска, Франција, Ирска, Љубо-
сембург, Австрија, Финска, Велика
Британија, Латвија, Лихтентинц, Полска, Словачка и Словенија) и дво-
насочен пристап, со два посебни сис-
тема, еден редовен и еден кој се сос-
тои од посебни училишта и посебни
класови (Швајцарија и Белгија).”

 Во овој труд ќе се дискутираат аспективите на повеќенасочените пристапи, бидејки е
значен за Велика Британија, со особено
истакнување на улогата на координат-
орите за посебни образовни потреби и
влијанието што го имаат тие на практика-
та на нивните колеги наставници во однос
на дадените одредби за деца со ПОП во
редовните основни училишта.

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
citizens (Spain, Greece, Italy, Portugal, Swe-
den, Iceland, Norway and Cyprus); multi-
track approach, which offers a variety of ser-
cices between the mainstream educational
system and the special needs educational
system (Denmark, France, Ireland, Luxem-
bourg, Austria, Finland, the United Kingdom
(UK), Latvia, Liechtenstein, the Czech
Republic, Estonia, Lithuania, Poland, Slo-
avia and Slovenia); and the two-track app-
roach, with two distinct systems, one main-
stream and one consisting of special schools
and special classes (Switzerland and Bel-
gium).”

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.
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

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.”

Фокус на истрага
Во овој труд, главното прашање е дали координаторите за посебни образовни потреби ги закажуваат 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 донесенот 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 инклюзия на децата со ПОП во редовните училишта, како што на сличен начин се рефлектира и во европскиот контекст (12–14). Редовните училишта во Англија и Европа се слични на оние училишни институции констатирано се познати како општи образовни училишта во САД. Овие видови училишта спроведуваат инклюзия 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 училиштата. 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.”

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

„Потпишувањето на Конвенцијата на ОН за правата на лицата со попреченост, постапка во името 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 распачна загриженост дека интернационалното омотество се придружувало и кон принципите и практиките за еднакви можностии за образование.”
“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 каадар (18, 22).
Прашалникот на кој одговорија 42 координари 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 состоје од полуструктуралини 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 „на-мерно“ бирање примерок (23), земајќи предвид дека овие координатори моментално работеа како координатори за посебни образовни потреби. Постои теоретска рамка на оваа студија во рамките на тематскиот пристап за анализ на податоците од истражувањето. Silverman алудира на оваа рамка преку анализ 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 добени 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 контекси 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. Пона-
таму, менацирањето на временот на коор-
динаторите е постојана грижа при балан-
сирање на приоритетите и барабаната што вклучува соработка и уредување на над-
ворешните ресурси за поддршка. Постојат докази дека степенот до кој координато-
рите имаат позитивно влијание на инклю-
зивните способности на наставниците ви-
рира бидејќи динамиката на координато-
рите е под влијание на бројни фактори кои се наречени „клучни двигатели на од-
редбите за ПОП во Англија“. Овие вклу-
чувуваат:

• Време да се изврши улогата:
Одржувањето заеднички состаноци ре-
довно или по потреба, време за дискуси,
е значаен двигател што е илустриран не
само во објавената студија која е све-
doштво на координатори за посебни обра-
obовни потреби (27) за кој временот е едно
од најзначајните богатства, но исто така
во коментарот на учесникот кога му е
поставено прашањето кои аспекти од уло-
gата би ги максимизирале на 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, на затоа не доби-
vam шанса да седнам со неa и да mi по-
mогнe ... (во однос на децата со
ПОП).“ [Координатор17]

Овој проблем со временот беше понатаму
илустриран во коментар и на друг учес-
nik кој беше прашан кои аспекти од уло-
gата би имале влијание на способностите
da se ima optimalno vlijanje na praktiki-
ните на наставникот:

„Мислам дека најголем проблем што
gom amaat koordinatorite e vremetno,
bidiejki ako ti neamaa dovolo vremo
da gapodelat rabotiote, togaa ni se
efikasni, na vremeto e znachajno.“
[Наставник8]

Горенавдените коментари го илустрираат
растеќит 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
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
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 соопштење и работење со нивните колеги наставници за да го обезбедат максимумот во различните природи на изведување настава (17, стр. 35). На крајот, еден координатор изјави дека неизнината улога е суштинска за:

„поправување дека тоа е (соодветно насочување за ПОП) ставено намието, 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 именува 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 не го води своето напредок. Пробавме со оваа програма, пробавме со онаа програма. Кажете ми дека треба да го видите нешто од неговата работа? Кажете ми дека треба да го видите во одделението? И добар координатор ќе дојде и ќе го направи тоа, а можеби ќе го насочи наставниците во друг правец." [Наставник 15]

Според тоа, како што се гледа од цитатите на учесниците, има неприличен терен на кој што на координаторите за ПОП се гледа како на „извор на сето знење“, спонтано соочувајќи се со предизвик 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 Dubsky (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 Dubsky (33), who alluded to a developing...
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 empower teachers in relation to the views of a number of teachers in terms of the SENCO role. The overarching 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,
coordinator as arbitrator, enabling teachers to see their role as 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 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.”
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
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 teaching colleagues that provides schools and teachers with a powerful focus for action as regards consistency in the identification of SEN, whilst concurrently manoeuvring aspects of the school environment to influence the interaction positively to bring about improvements in learning outcomes for pupils.

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).

Oграничавања на студијата

Додека се разгледува процесот важно е да се знае дека постои одредени ограничувања поврзани со различни аспекти на студијата. Ограничувањата кои се истакнуваат во однос на оваа студија за влијанието на координаторите го имаат за способностите на наставнициите при задоволување на потребите на децата со ПОП, сè дека е мал бројот на примерокот, примената на похолистичен поглед, или дефинираното заглавие се намалени. Во однос на примерокот, како што е веќеказано, сите координатори кои учествуваат на делот на училиштата наставка кои им даваат на училиштата и наставкаите можности да обрнат внимание на идентификацијата на ПОП, додека истовремено ги манипулираат и аспекти на училишната средина да влијајат позитивно на интеракцијата со цел да се подобрат исходите на училиштата. Намерата на оваа студија беше да даде информации за природата на механизмот 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, има што за цел практичните потреби на децата со ПОП да можат да ги искористат откритијата за да се донесе поезелективна одредба која подобро ќе ги задоволи потребите на децата со ПОП. Понатаму, европската публика може да се согледа како овие ключни откритија се маркираат 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 читачи, што се должи на фактот што поголемиот дел од наставниците (60%) во Финска се консултирале постојано со специјалистите во нивните училишта (41).
ваа бео со завршен курс „Национална на-
града за координатор за ПОП“. Просечни-
от број на години на искуство на учесни-
ците во примерокот беше 1,5 година.
Значи, важно е да се истакнат дека подато-
ците кои се добени од ова истражување
треба да се сфатат во тој контекст. Всуш-
ност, исто така е потврдено дека резулта-
тите може да бидат поинакви доколку исти-
ните прашања и интервјуи се применат
на координатори за ПОП кои ја имаат таа
улога подолг временски период и затоа,
имаат поголемо искуство на кое можат да
се повикуваат.

**Препораки за понатамошно
истражување**

Еден од аспектиите за понатамошно истра-
жување се однесува на обуката на коорди-
наторите за ПОП, особено во европски контекст, бидејќи улогата е во процес на
поведување, па затоа „професионализаци-
јата“ на улогата на координаторите треба
понатали да се истражи. Ова е почеток на
промените на англиската легислатива
(22), при што од координаторите, според
закон, се бара да билат квалификовани
наставници за да можат да ја завршат за-
должителната квалификација за улогата.
Ова е во поглед на различните мислења
што ги имаат интервјуираните учесници
(нако обуката не беше едно од важните
прашања во истражувањето). Еден од ко-
ординаторите за ПОП во однос на задол-
жителната 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...“ [Координа-
тор 17]

Друг координатор рече:

„...се работи за постигнување баланс;
работата е доволно тешка и без пи-
шувањето мини тези за нешто. Од таа
гледна точка, курсот за коорди-
натори е добар како што е – во го-
лема мера ли ги отвори очите – како
што им кажав на менторите на курс-
сот, преоптоварен е во деелот на пи-
шување.“ [Координатор 7]

Горенаведените гледишта покажуваат
deka postojat razlicni misleva za efi-

**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

‘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.
Conflict of interests

Author declares no conflict of interests.

References / References

4. Removing Barriers to Achievement 2004, Department for Education and Skills (DfES), London.
37. Burton D, and Goodman R. Perspectives of SENCo 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.
42. Education and disablement/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 (NESSF).