

Inclusief onderwijs vandaag: reflecties over het EASIE Cross-Country Report

Peer-reviewed author version

EVERAERT, Lindsay; SAENEN, Liesbet; STRAETEMANS, Marijn; VAES, Merel; DOUMEN, Sarah; STEVENS, Ruth & EMMERS, Elke (2025) Inclusief onderwijs vandaag: reflecties over het EASIE Cross-Country Report. In: Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid, 2024-2025 (1-2) , p. 42 -52.

Handle: <http://hdl.handle.net/1942/45169>

Inclusief onderwijs vandaag: Reflecties over het EASIE Cross-country rapport

Lindsay Everaert, Liesbet Saenen, Marijn Straetemans, Merel Vaes, Sarah Doumen, Ruth Stevens & Elke Emmers^{1*}

^{1*} Lindsay Everaert is doctoraatsstudente aan de School voor Educatieve Studies, Universiteit Hasselt.
Liesbet Saenen is doctoraatsstudente aan de School voor Educatieve Studies, Universiteit Hasselt.
Marijn Straetemans is beleidsmedewerker rond inclusief Universitair onderwijs, Universiteit Hasselt.
Merel Vaes is doctoraatsstudente aan de School voor Educatieve Studies, Universiteit Hasselt.
Sarah Doumen is stafmedewerker onderwijs aan de Faculteit Wetenschappen, Universiteit Hasselt.
Ruth Stevens is postdoctoraal onderzoeker aan faculteit Architectuur en Kunst en aan de School voor Educatieve Studies, Universiteit Hasselt.
Elke Emmers is professor inclusief onderwijs aan de School voor Educatieve Studies, Universiteit Hasselt.

Abstract

Deze paper geeft een kritische reflectie op het "European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report", een toonaangevend rapport over statistieken m.b.t. inclusief onderwijs. De definities, pedagogische concepten en onderzoeksmethodologie die in het rapport gebruikt worden, worden geanalyseerd, evenals de inclusiviteit van het Vlaamse onderwijssysteem. Gebaseerd op deze bevindingen worden beleidsaanbevelingen gegeven om inclusief onderwijs in Vlaanderen te versterken en zodoende gelijke onderwijskansen na te streven en kinderen met speciale onderwijsbehoeften in een inclusieve leeromgeving te ondersteunen.

Kernwoorden: onderwijsbeleid, inclusief onderwijs, leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften, Vlaanderen, EASIE, Cross-country report

I. Ter inleiding

Onderzoekers, beleidsmakers en personen uit de onderwijspraktijk indiceren dat problemen en uitdagingen inzake inclusief onderwijs reeds vaak in kaart worden gebracht (Schraepen & Boeva, 2021; Sergeant & de Vries, 2023). Het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE) biedt daarbij toonaangevende gegevens die het beleid over inclusief onderwijs informeren. Net als bij vele andere onderzoeken of rapporten waar “in kaart brengen” het doel is, is er echter een gebrek aan specifieke informatie over hoe deze gegevens achteraf dan daadwerkelijk worden gebruikt en welke concrete beleidsveranderingen eruit voortvloeien. Zo ook in Vlaanderen. Wat leren deze data ons en welke uitdagingen schuilen hierin? Een vraag die we onszelf, als groep experts, graag stellen.

Gezien we in Vlaanderen slecht presteren op het gebied van inclusief onderwijs (Kinderrechtencommissariaat & Unia, 2018), is een grondige analyse van het EASIE-rapport (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024) van essentieel belang. Deze ondermaatse prestatie is terug te brengen naar de fundamenteën van ons Vlaamse onderwijssysteem, met zijn scheiding tussen regulier en buitengewoon onderwijs. Dit onderwijssysteem is niet duurzaam, noch wenselijk en voldoet vooral niet aan de verplichtingen van het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (United Nations, 2006), dat een inclusief onderwijssysteem vereist (De Schauwer et al., 2019; Schulze, 2010; United Nations, 2006). Vlaanderen is hier al eerder voor veroordeeld, maar toch blijft het erg stil aan de politieke kant (Spinoy, 2019). Naast het toonaangevende VN-verdrag zijn onze fundamenteën ook wankel op gebied van de wereldwijde sustainable development goals (SDG). Zo dienen we als land en als Vlaamse Gemeenschap SDG 4 te bereiken: "Tegen 2030, elimineer genderongelijkheid in het onderwijs en garandeer gelijke toegang tot alle niveaus van onderwijs en beroepsopleiding voor de kwetsbaren, met inbegrip van mensen met een handicap, inheemse bevolkingsgroepen en kinderen in kwetsbare situatie." (Martin, 2023). Daarnaast toont het toenemend aantal leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) in het reguliere onderwijs (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024) aan dat deelname aan inclusief onderwijs nodig én mogelijk is. Dit brengt echter ook uitdagingen met zich mee, aangezien het huidige onderwijssysteem hier niet op is afgestemd en extra ondersteuning en budget vereist zijn (Commissie Inclusief Onderwijs, 2024). Om deze uitdagingen aan te pakken, is het van cruciaal belang het EASIE-rapport grondig te bestuderen en verder te gaan dan enkel het identificeren van het probleem. We moeten de handelingsverlegenheid doorbreken en overgaan tot concrete acties.

De kwantitatieve gegevens en kwalitatieve achtergrondinformatie over verschillende Europese onderwijssystemen in het EASIE-rapport, laten ons toe de positie van Vlaanderen te vergelijken met andere Europese landen. Door de gegevens en indicatoren in het EASIE-rapport te analyseren vanuit verschillende (pedagogische) perspectieven, kunnen we beter begrijpen welke factoren bijdragen aan segregatie in ons onderwijssysteem en kunnen we identificeren welke barrières en succesfactoren in ons eigen systeem aangepakt dienen te worden.

Onze inbreng kan (onderwijs)beleidsmakers voorzien van de gegevens die ze nodig hebben om doordachte beleidsbeslissingen te nemen en zo te evolueren naar een meer datagedreven beleid (Schildkamp, 2019; Visscher, 2021). Het kan helpen bij het formuleren van concrete beleidsveranderingen die nodig zijn om het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs te verminderen en inclusie in het reguliere onderwijs te bevorderen. Daarnaast kan deze analyse, aangevuld met inzichten uit de internationale literatuur, ons perspectieven bieden naar effectieve beleidsmaatregelen. Dit stelt ons niet alleen in staat om ons beleid en onze strategieën te verbeteren, maar ook om gericht en efficiënter te werken aan een meer rechtvaardig en inclusief onderwijssysteem.

II. Het EASIE datarapport 2020-2021: een narratieve analyse

Het EASIE-rapport (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024) bespreekt 33 indicatoren over toegang tot en plaatsing in inclusief onderwijs. De huidige paper start met een sterkte/zwakte-analyse van het rapport en gaat vervolgens dieper in op de meest pertinente indicatoren voor Vlaanderen.

II.1 De kracht en beperkingen / sterktes en zwaktes van EASIE's inclusie- en SEN-cijfers

EASIE verzamelt jaarlijks data van deelnemende landen via een officieel aangestelde gegevensbeheerder. Er worden voornamelijk kwantitatieve gegevens verzameld, aangevuld met kwalitatieve achtergrondgegevens om de data per land te kunnen interpreteren.

De dataverzameling focust op:

- alle mogelijke onderwijsleerplaatsen (regulier onderwijs, speciale groepen/klassen en buitengewoon onderwijs);
- alle onderwijsinrichters (d.w.z. staatsonderwijs, onafhankelijk onderwijs en privéonderwijs);
- andere erkende vormen van onderwijs (voorzieningen die in stand worden gehouden door niet-onderwijssectoren, d.w.z. gezondheidszorg of sociale diensten, enz.);
- programma's op onderwijsniveaus volgens de International Standard Classification of Education (ISCED) - kleuteronderwijs (ISCED 02), lager onderwijs (ISCED 1), lager secundair onderwijs (ISCED 2) en hoger secundair onderwijs (ISCED 3);
- kinderen/leerlingen die geen erkend onderwijs volgen (dit betekent kinderen/leerlingen die volgens de wet een vorm van erkend onderwijs zouden moeten volgen, maar die geen enkele erkende vorm van onderwijs volgen).

Om gelijkaardige gegevens te verzamelen over landen heen maakt het agentschap gebruik van operationele definities inzake a) een officiële beslissing m.b.t. SEN (special educational needs) en b) een inclusieve onderwijssetting. Op basis van de aangeleverde data publiceert EASIE niet enkel statistieken, maar ook vooraf overeengekomen indicatoren zoals het aantal inschrijvingen in inclusief onderwijs, het aantal inschrijvingen in aparte, niet-inclusieve groepen/klassen binnen het reguliere onderwijs en de inschrijvingsratio van kinderen/leerlingen met een officiële SEN-attestering in het reguliere onderwijs.

Deze gestandaardiseerde werkwijze heeft als voordeel dat een vergelijking van statistieken en indicatoren tussen landen mogelijk is. Het verder kaderen van deze kwantitatieve gegevens per land door kwalitatieve achtergrondgegevens te plaatsen op de website van het Europese Agentschap is tevens een meerwaarde. Een minpunt is echter dat deze bijkomende informatie beperkt is en weinig inzicht geeft in de bronnen en selectiecriteria van de aangeleverde data (bv. welke gegevens in Vlaanderen gesorteerd werden onder ISCED 2 versus ISCED 3). Deze beknoptheid bemoeilijkt in het algemeen een volledige interpretatie van de cijfers per land/regio. Daarnaast blijft het rapport beschrijvend en worden er geen diepgaande cross-landenanalyses uitgevoerd, waardoor opvallende trends of afwijkingen onbesproken blijven. Dit maakt het voor landen uitdagender om de data strategisch te gebruiken om hun inclusiviteitsbeleid verder te ontwikkelen. Ook dit zou het EASIE-rapport verder verrijken, zodat landen/regio's er verder mee aan de slag kunnen gaan. Samenvattend biedt het EASIE-rapport waardevolle vergelijkingsdata, maar zou het rapport rijker en bruikbaar zijn door toevoeging van meer transparantie over de gegevensbronnen en meer diepgaande analyses van internationale verschillen.

Een kritische lezing van de operationele definitie in het rapport van zowel 'de leerling met SEN' als van 'inclusief onderwijs' onthult enkele interessante punten die we diepgaand bespreken.

Als eerste nemen we de definitie van 'de leerling met special educational needs (SEN)' onder de loep. Hierbij is het belangrijk om de complexiteit ervan te erkennen om zo een definitie van "dit type leerling" te ontwikkelen die bruikbaar is voor verschillende landen, gezien de aanzienlijke verschillen tussen internationale onderwijssystemen, welzijnssystemen en beleidsaanbevelingen/beslissingen. Het EASIE-rapport hanteert de volgende definitie: "**An operational definition of an official decision of special educational needs (SEN):** *an official decision leads to a child/learner being recognised as eligible for additional educational support to meet their learning needs. An official decision meets the following criteria: a) There has been an educational assessment procedure involving a multi-disciplinary team. b) The multi-disciplinary team includes members from within and external to the child's/learner's school. c) There is a legal document which describes the support the child/learner is eligible to receive and which is used as the basis for planning. d) the official decision is subject to a formal, regular review process.*" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024, p. 8).

Door te spreken over 'extra onderwijsondersteuning' wordt de definitie van SEN gekoppeld aan de leerling zelf (deficiet denken) (Arnold, 2021; Haug, 2017) en wordt er verwezen naar leerlingintegratie waarbij de leerling geholpen kan worden door bijvoorbeeld redelijke aanpassingen. Wat echter niet expliciet wordt genoemd, is de mate waarin aanpassingen of opportuniteiten in de bredere leeromgeving – die voor alle leerlingen van waarde kunnen zijn – bijdragen aan inclusie. Bijvoorbeeld, fysieke en ruimtelijke aspecten van de leeromgeving, die vaak over het hoofd worden gezien. Hierop dieper ingaand, blijft het veelzeggend hoe gemakkelijk de rol van de ruimtelijke omgeving in scholen over het hoofd wordt gezien (Blundell Jones, 2014), meer concreet, hoe verblindt leerkrachten en leerlingen zijn geraakt wanneer ze eenmaal gewend zijn aan het gebruik van een gebouw, en hoe moeilijk de verbeeldingskracht op te roepen is om andere vormen van gebruik te overwegen. Opmerkelijk is dat, terwijl school curricula zijn

veranderd, onderwijsstijlen in de loop der tijd zijn geëvolueerd, en ons beeld op 'beperkingen' een meer sociale insteek kreeg, in lijn met maatschappelijke evoluties (Gislason, 2018; Kessels, 2013), de ruimtelijke omgeving waarin de vakken en onderwijsmethoden deel uitmaken, tot nu toe over het algemeen nauwelijks is geëvolueerd. Wanneer we de literatuur over ruimtelijke analyse van de leeromgeving doornemen, zien we studies rond objectief welbevinden (lichttoetreding, ventilatie) en maar weinig studies die zich richten op ruimtelijke aspecten die nauw verbonden zijn met het *subjectieve* welbevinden van leerlingen (Ryan & Deci, 2000) of die gekoppeld worden aan werkvormen van leerkrachten. Net als de beperkte kijk op 'plaatsing', die in veel gevallen enkel naar fysieke integratie kijkt, kunnen we stellen dat er te weinig aandacht is voor de noodzaak van holistische veranderingen in de leeromgeving, inclusief ruimte voor stiltes, bewegingsmogelijkheden en prikkelarme zones. Studies tonen aan dat dergelijke aspecten cruciaal kunnen zijn voor het welzijn van leerlingen met autisme (McAllister & Maguire, 2012), en breder voor leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben (McAllister & Maguire, 2012; Stevens et al., 2024).

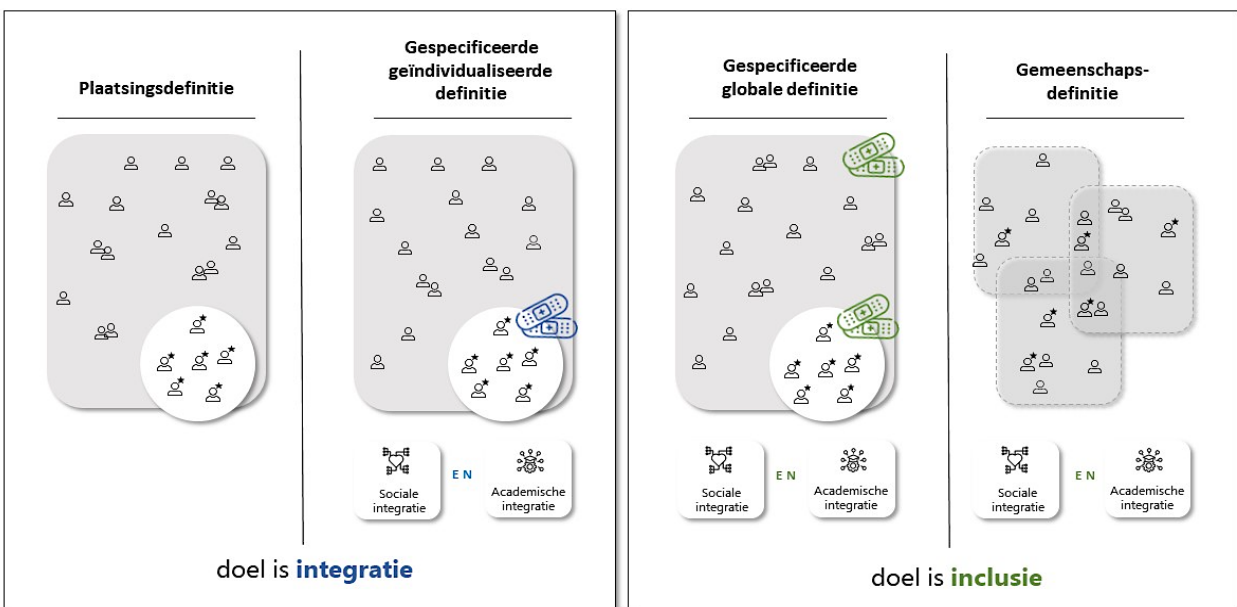
Als we terug uitzoomen naar de definitie van SEN, merken we dus een beperking en vaagheid op. Er wordt geen rekening gehouden met het Vlaamse motto: "gewoon onderwijs als het kan, buitengewoon onderwijs als het nodig is." Dit motto weerspiegelt de balans tussen integratie en de erkenning van de specifieke noden van leerlingen, maar misschien staat deze benadering van 'plaatsing' werkelijke inclusie in de weg, doordat het zich enkel richt op het al dan niet plaatsen van leerlingen in het reguliere onderwijs, zonder voldoende aandacht voor de aanpassingen die noodzakelijk zijn voor hen om daar volwaardig deel van uit te maken. In plaats van te kijken naar integratie als een einddoel, zou inclusie breder moeten worden gedefinieerd, rekening houdend met de dagelijkse worsteling die ouders en leerkrachten ervaren bij het ondersteunen van kinderen, inclusief het bieden van de nodige aanpassingen in zowel de fysieke omgeving als de pedagogische benadering. In een ideaal inclusief onderwijssysteem zouden de eerder exclusieve documenten en procedures rondom SEN moeten verdwijnen, aangezien deze de ruimte beperken voor de noodzakelijke flexibiliteit en betrokkenheid van ouders en verzorgers (Van de Putte et al., 2024).

Tot slot wordt er in de definitie van SEN niet gesproken over de betrokkenheid van ouders en verzorgers, die belangrijke partners in inclusief onderwijs zijn (Van de Putte, Boonen, Maris, & De Schauwer, 2024). Hun betrokkenheid en samenwerking is belangrijk voor het succes van de ondersteuning. Weten hoe zij geïnformeerd en betrokken zullen raken, is dan ook van cruciaal belang (Van de Putte et al., 2024). Een werkelijke inclusieve benadering zou de samenwerking met ouders en leerkrachten versterken en hun dagelijkse ervaringen serieus nemen, om tot een breed gedragen, flexibele en holistische visie op inclusie te komen.

Daarnaast wensen de auteurs ook stil te staan bij de definitie van inclusief onderwijs in het rapport: "*an inclusive setting refers to education where the child/learner with an official decision of SEN follows education in mainstream classes alongside their peers for the largest part – 80% or more – of the school week.*" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024, p.8). De definitie beperkt zich tot de focus op 'plaatsing' of fysieke schoolse aanwezigheid

van 80% van de schoolweek in het regulier onderwijs, oftewel de reguliere fysieke klasomgeving. Gezien het rapport de nadruk legt op de fysieke plaatsing van leerlingen met SEN in reguliere klassen, kan deze benadering worden gezien als sterk gericht op de structurele aspecten van integratie, wat volgens Göransson en Nilholm (2014) een beperkter begrip van inclusie is (Figuur 1). Integratie, in deze context, wordt vaak als een beginpunt gezien, maar voor volledige inclusie is meer nodig dan alleen fysieke aanwezigheid in reguliere klassen. Hoewel het rapport criteria bevat voor de ondersteuning van leerlingen met SEN, ligt ook hier de nadruk op structurele en administratieve aspecten. Om werkelijk inclusief onderwijs te realiseren, moeten beleidsmakers verder gaan dan enkel 'plaatsing' (integratie) of fysieke aanwezigheid en activiteit in de reguliere werking en streven naar een omgeving waarin alle leerlingen, ongeacht hun diversiteit, volledig kunnen participeren en gedijen (inclusie).

Modellen van implementatie van inclusief onderwijs



Figuur 1. Modellen van implementatie van inclusief onderwijs. Gebaseerd op Göransson en Nilholm (2014, p. 268) zijn er vier modellen van inclusief onderwijs: (1) *Plaatsingsmodel*: inclusief onderwijs wordt beperkt tot de fysieke plaatsing van leerlingen met een beperking in reguliere klassen; (2) *Individueel model*: dit model focust op het voldoen aan de specifieke sociale en academische behoeften van leerlingen met zorgvragen; (3) *Algemeen model*: er wordt rekening gehouden met de sociale en academische behoeften van alle leerlingen, niet enkel die met een zorgvraag; (4) *Gemeenschapsmodel*: dit model streeft naar de vorming van gemeenschappen die diversiteit, gelijkheid en rechtvaardigheid omarmen.

Het gevolg van de implementatie van deze definitie, zien we terug in de cijfers van het rapport. Als we de data van de verschillende indicatoren gedetailleerd onder de loep nemen, valt op dat de uitkomsten voor plaatsing in 'mainstream education' en 'inclusive education' dezelfde percentages aannemen, aangezien leerlingen ofwel volledig meedraaien in het regulier

onderwijs, ofwel niet. Er is geen tussenoplossing. Deze dichotome benadering biedt weinig ruimte voor gradaties in de participatie van leerlingen in het reguliere onderwijs. Daarnaast reikt inclusief onderwijs volgens ons verder dan een voldoende schoolse aanwezigheid of plaatsing van 80% in regulier onderwijs. Inclusief onderwijs impliceert een onderwijssysteem waarbij alle leerlingen, ongeacht hun individuele verschillen en behoeften, volwaardig kunnen deelnemen aan het reguliere onderwijs. Daarbij worden nodige ondersteuning en aanpassingen gefaciliteerd voor alle leerlingen dankzij een flexibele excellente leeromgeving (Emmers, Saenen, & Doumen, 2023). Samenvattend kunnen we stellen dat het EASIE-rapport over inclusie een te enge focus hanteert op 'plaatsing' van leerlingen met SEN in reguliere klassen voor minstens 80% van de schoolweek. Deze beperkte focus kan leiden tot een ontoereikende benadering van de bredere sociale en academische behoeften van leerlingen, waardoor ze niet de noodzakelijke ondersteuning en middelen ontvangen om daadwerkelijk te profiteren van het onderwijs. Het is cruciaal om naar een bredere, meer holistische visie te streven, waarin de plaatsing slechts één element is van een dynamisch ondersteuningssysteem. Een meer accurate benadering is vereist om werkelijk te voldoen aan de sociale en academische behoeften van alle leerlingen binnen een inclusieve onderwijsgemeenschap om SDG4 te realiseren (Göransson en Nilholm, 2014). Het is nog steeds hoog tijd dat toekomstige beleidsvorming en gegevensverzameling deze bredere aspecten van inclusie in overweging nemen om een werkelijk inclusieve, ambitieuze en ondersteunende onderwijsomgeving te creëren die het groeipotentieel kunnen aanwakkeren van al het menselijk kapitaal dat anders dreigt verloren te gaan, wat ook benadrukt wordt door de Commissie Inclusief Onderwijs (2024).

II.3 Waar staat Vlaanderen? Enkele reflecties op basis van de cijfers

In 2020-2021 zat 5.6% van de basisschoolleerlingen in Vlaanderen in het buitengewoon onderwijs², tegenover een Europees gemiddelde van 1.7% (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2024). Het aandeel in het (lager) secundair onderwijs vertoont een gelijkaardige trend. Vandaar focust het volgende stuk in de paper op onze Vlaamse positie en de link met de definities zoals in II.2 kritisch geanalyseerd. Zo constateren we verschillen in de data tussen jongens en meisjes, wat een oude tekortkoming weerspiegelt omtrent genderstereotypen en over- of onderdiagnosticering. Daarnaast reflecteren we over de drijvende kracht achter de actieve reproductie van ongelijkheid in het onderwijs, de achilleshiel van inclusie, namelijk de nood aan attesten.

II.3.a. Boys will be boys? De ongelijke balans tussen jongens versus meisjes

Een diepgaande analyse van de cijfers van het EASIE-rapport toont ons meteen de verschillen tussen jongens en meisjes. Zo blijkt uit het rapport dat de 4.8% van de lagere schoolleerlingen met een SEN-attest in regulier onderwijs¹ bestaan uit een populatie van 3.4% jongens en 1.4% meisjes. Gelijkaardige cijfers zien we voor lagere scholieren met een SEN-attest die educatie krijgen buiten het reguliere onderwijs (54.0% in totaal³, bestaande uit 35.6% jongens en 18.5% meisjes). Zoomen we dieper in op deze leerlingen met een SEN-attest, merken we op dat in het

² Percentage t.o.v. het totale aantal leerlingen in erkend onderwijs.

³ Percentage t.o.v. het totale aantal leerlingen met een officieel SEN-attest.

lager onderwijs 10.3% van de leerlingen¹ een SEN-attest heeft verkregen, i.e. 7.0% jongens plus 3.3% meisjes. Gezien diagnoses vaak fungeren als toegangsbewijs tot gepaste ondersteuning in het onderwijs, zoals ook benadrukt in de SEN-definitie van het EASIE-rapport, en gezien in de andere EASIE-landen de trend gemiddeld gezien gelijkaardig is, is het cruciaal om de redenen van deze genderverschillen diepgaander te analyseren.

Meerdere redenen kunnen de genderverschillen in deze data verklaren, zoals stereotyperingen, verschillen in leerbehoeften, onderwijskundige modellen, sociale en culturele factoren, maar ook labelingsverschillen tussen jongens en meisjes en over- en onderdiagnosticering van respectievelijk jongens en meisjes. Met een globale ADHD prevalentie bij kinderen en adolescenten geschat op 8%, zijn er dubbel zoveel gediagnosticeerde jongens als meisjes (Ayano et al., 2023), terwijl bij ASS de diagnose vier keer vaker gesteld wordt bij jongens dan bij meisjes (Loomes, Hull & Mandy, 2017). Dit verschil kan deels verklaard worden door de manier waarop symptomen zich uiten: jongens met ADHD of ASS vertonen eerder disruptieve of geëxternaliseerde symptomen, die sneller worden gelabeld als probleemgedrag, terwijl meisjes vaak internaliserende symptomen vertonen die minder zichtbaar zijn (Loomes et al., 2017; Slobodin & Davidovitch, 2019). Verder bestaat het risico dat normaal gedrag, passend bij de ontwikkeling van jongens, verward wordt met kenmerken van bijvoorbeeld ADHD (Slobodin & Davidovitch, 2019). Als gevolg hiervan worden jongens vaker en eerder gediagnosticeerd, krijgen zij vaker een SEN-attest en worden zij vaker doorverwezen naar onder andere buitengewoon onderwijs, waar meer ondersteuning beschikbaar is. Vandaar is het van belang om de invloed van gender op diagnosticering, alsook het toekennen van SEN-attesten als toegangsticket voor meer ondersteuning, nauwgezet op te volgen.

II.3.b. Een duur én stigmatiserend blaadje papier als toegangsticket voor inclusief onderwijs: De zin of onzin van een attest

In een tijdperk waarin datagedreven beleid steeds meer centraal staat, klinkt de uitspraak "You can't fix what you don't look at" (Carter et al., 2015; Brown McNair et al., 2020) bijzonder relevant. Echter, het EASIE-rapport legt een grote focus op de SEN-attesten, met vier van de twaalf hoofdindicatoren direct gekoppeld aan deze attesten. Dit benadrukt de noodzaak om de gepresenteerde cijfers met betrekking tot SEN-attesten genuanceerd en betekenisvol te interpreteren, zowel per onderwijsniveau als per land.

Opvallend in de cijfers zijn de fluctuaties in het percentage leerlingen met een SEN-attest in het regulier onderwijs naarmate zij verder komen in hun schoolloopbaan. Hoewel het percentage¹ stijgt van het kleuteronderwijs (1.5%) naar het lager onderwijs (4.8%), daalt het weer in het lager secundair onderwijs (3.7%) en stijgt vervolgens opnieuw in het hoger secundair onderwijs (4.6%)⁴. Vlaanderen heeft in het lager onderwijs het op twee na hoogste percentage leerlingen met een SEN-attest¹ (10.3%) van alle EASIE-landen/regio's, waarbij het gemiddelde 4.8% bedraagt.

Een SEN-attest is een toegangsticket tot een aanpassing. Een leerling die ondersteuning nodig heeft, moet eerst bewijzen of die aanpassing echt wel nodig is. Deze gedachtegang staat haaks op het denken vanuit Universal Design for Learning (UDL; CAST, 2008) en het sociaal model van handicap (Oliver, 2013). De afgelopen drie decennia heeft het sociale model van handicap een substantiële impact gehad op gesprekken over handicap. Echter is een zorg dat de nadruk is verschoven naar erover praten in plaats van actie ondernemen (Oliver, 2013). Het sociale model van handicap blijft relevant, ondanks kritiek vooral vanuit neoliberale kapitalistische hoek en is essentieel voor het verdedigen van personen met een beperking die geconfronteerd worden met materiële en culturele ontkennen (Adam & Koutsoklenis, 2023). Dit model benadrukt dat handicap niet alleen een gevolg is van een lichamelijke of mentale beperking, maar vooral wordt veroorzaakt door een samenleving die deze beperkingen onvoldoende ondersteunt of aanpast. Het is dus van belang om sociale oorzaken en oplossingen te begrijpen, in plaats van problemen te reduceren tot individuele beperkingen. In dit kader zou de nadruk in onderwijs moeten liggen op structurele aanpassingen – aan het schoolbeleid, fysieke ruimtes en sociale structuren – die inclusie voor alle leerlingen bevorderen. Dit staat in contrast met de benadering in het EASIE-rapport, dat een grotere nadruk legt op het diagnosticeren van individuele behoeften.

Opvallend is ook de ongelijkheid binnen dit systeem afhankelijk van de financiële achtergrond en omgeving van het kind. Zo komen leerlingen uit hogere sociaaleconomische klassen met een SEN-attest vaker in regulier onderwijs terecht dan hun leeftijdsgenoten uit lagere sociaaleconomische milieus (Szumski & Karwowski, 2012; Vinck & Sebrechts, 2018). Dit verschil kan worden toegeschreven aan meerdere factoren. Ouders met meer middelen en een hoger opleidingsniveau zijn vaak beter geïnformeerd over de beschikbare opties en hebben meer invloed in het besluitvormingsproces (Vinck & Sebrechts, 2018). Daarnaast tonen studies aan dat deze ouders doorgaans een meer positieve houding hebben ten opzichte van inclusief onderwijs en meer waarde hechten aan de socialisatie van hun kind binnen een reguliere schoolomgeving (Byrne, 2013; Sebrechts, 2018).

Het is daarom essentieel om de criteria en procedures rond SEN-attesten kritisch te evalueren, zodat alle kinderen, ongeacht hun achtergrond of mogelijkheden, gelijke kansen krijgen. Een interessante vraag die rijst is of landen met minder of geen SEN-attesten een meer inclusief onderwijssysteem hebben. Het antwoord op deze vraag kan belangrijke implicaties hebben voor

⁴ Een kanttekening hierbij is dat het niet duidelijk is in het EASIE-rapport en op de EASIE-website welke leerlingen in Vlaanderen meegeteld werden onder ISCED2 (lager secundair onderwijs) en ISCED3 (hoger secundair onderwijs).

het onderwijsbeleid en de manier waarop ondersteuning aan leerlingen met speciale behoeften wordt geboden. Echter, het EASIE-rapport geeft ons geen duidelijk antwoord hieromtrent, noch een overzicht van landen waar wel en geen SEN-attesten worden uitgereikt.

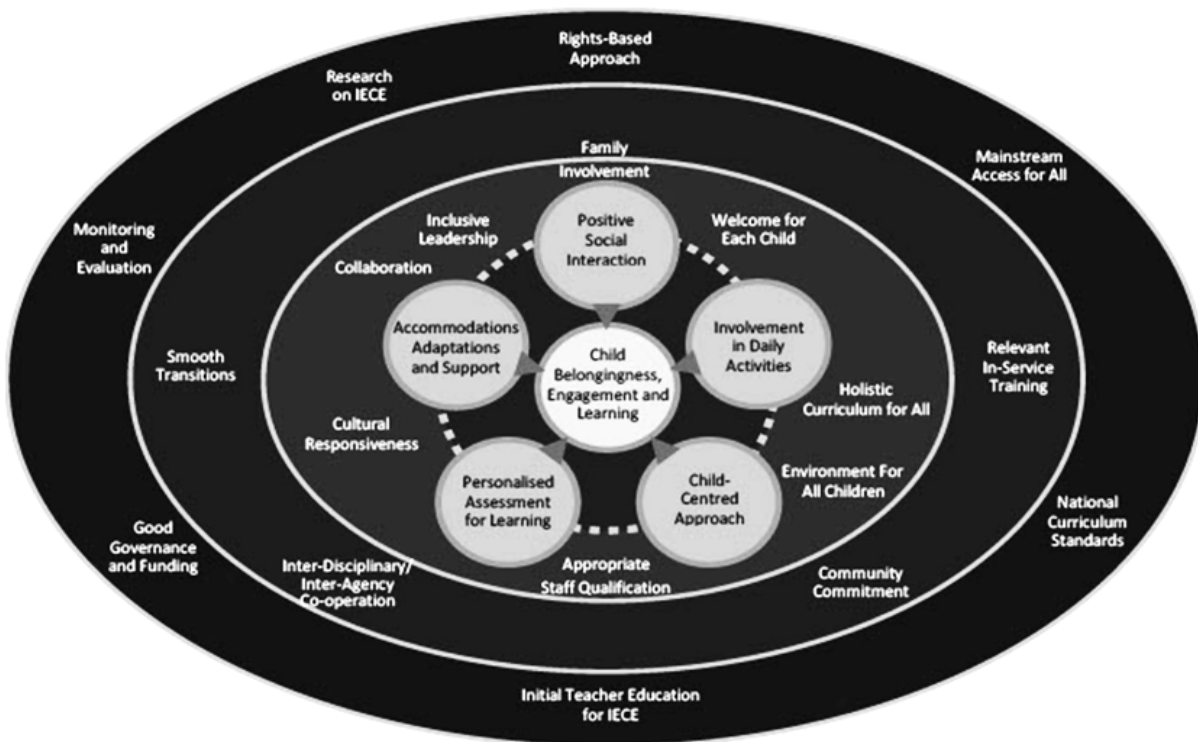
Tenslotte moet worden overwogen of het huidige systeem van SEN-attesten obstakels creëert voor de toegang tot het hoger onderwijs. Hoewel redelijke aanpassingen in het hoger onderwijs ook voordelen bieden voor neurotypische studenten, worden studenten met een functiebeperking vaak geconfronteerd met extra barrières. Het proces om de benodigde aanpassingen te verkrijgen is doorgaans lang en bureaucratisch, waardoor deze studenten minder snel de juiste ondersteuning krijgen. Studenten worden geconfronteerd met verschillende obstakels zoals, negatieve houdingen, ontoegankelijk beleid, gebrek aan bewustzijn en onvoldoende ondersteunende diensten (Moriña, 2017). Inconsistente beleidslijnen en procedures binnen onderwijsinstellingen, en zelfs tussen afdelingen, creëren barrières voor studenten (Cole & Cawthon, 2015). Studenten met een beperking hebben minder kans om een universitaire graad te behalen dan studenten zonder beperking, wat duidt op een systematisch falen om hen te ondersteunen (Krebs, 2019). Hun strijd bij het zoeken naar redelijke aanpassingen, kan hen bovendien ervan weerhouden hun opleiding af te maken (Womack, 2017). Het is vandaar van cruciaal belang om stigmatiserende redelijke aanpassingen te laten varen en om maximaal te gaan inzetten op excellent onderwijs voor alle studenten via: brede basiszorg; flexibel curriculum design (denk aan Universal Design); inclusieve (online) leeromgevingen (Saenen et al., 2024); alsook onderwijspraktijken en methodieken die alle leerlingen versterken, zoals *embodied cognition*⁵ (Everaert et al., 2024).

Concluderend stellen we dat om een inclusieve leeromgeving op alle onderwijsniveaus te waarborgen, het niet alleen essentieel is om het systeem van SEN-attesten en de bijbehorende procedures te herzien, maar ook voor organisaties als EASIE om deze kwesties grondiger en transparant te onderzoeken in hun streven naar meer toegankelijke en uniforme oplossingen voor alle leerlingen en studenten in Europa.

III. Beleidsaanbevelingen

Onze beleidsaanbevelingen zijn gebaseerd op het ecosysteemmodel van inclusief onderwijs in de vroege kinderjaren (Figuur 2).

⁵ De term *embodied cognition* verwijst naar de belangrijke rol die het lichaam vervult in humane cognitie. Het omvat aspecten zoals motorische controle, non-verbale communicatie en geheugen. Implementaties zoals het uitvoeren van fysieke activiteit tijdens het leren of muziektherapie, zijn gebaseerd op de principes van *embodied cognition*.



Figuur 2. *Het ecosysteem van inclusief onderwijs (geciteerd uit European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, p.11)*

Dit is een conceptueel kader dat de complexiteit en de onderlinge verbondenheid benadrukt van verschillende factoren die de ontwikkeling en het leren van kinderen beïnvloeden. Het model is gebaseerd op de ecologische en systeemtheorie van Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Morris, 1998, 2006), een van de meest geciteerde modellen in onderwijsonderzoek. Volgens dit model ontwikkelt een persoon zich door wederzijdse interacties met de omgeving, die steeds complexer worden. De omgevingen waarin een persoon groeit en die deze groei mee ondersteunen en vormgeven worden in het model voorgesteld als opeenvolgende lagen of schillen rond het zich ontwikkelende individu/kind (het ecologisch systeem; zie Figuur 2). Het microsysteem is hierbij het meest directe systeem waarin het kind zich bevindt, zoals interacties en relaties die het heeft met familie, leerkrachten, leeftijdsgenoten en andere belangrijke mensen in het dagelijkse leven. Het mesosysteem bestaat uit de interacties tussen de verschillende microsystemen (bv. tussen thuis en school). Het exosysteem heeft betrekking op de indirecte omgevingen die het kind beïnvloeden, zoals beleidsbeslissingen of economische omstandigheden. Het **macrosysteem**, tenslotte, heeft betrekking op de bredere culturele, sociale, economische en politieke context van het kind in de samenleving (Bronfenbrenner, 1994). Het model biedt inzicht in hoe verschillende invloedsniveaus samenkomen om een inclusieve leeromgeving voor alle kinderen te creëren.

Het ecosysteemmodel gecombineerd met de componenten van de index voor inclusie (Booth et al., 2002), namelijk inclusieve cultuur, praktijk en beleid, biedt een robuust kader om de complexe realiteit van inclusief onderwijs in Vlaanderen te begrijpen. Door het toe te passen op een rapport

zoals dat van EASIE, kunnen we diepere inzichten verwerven in hoe verschillende factoren inclusiviteit bevorderen of belemmeren, en het helpt om een alomvattend perspectief te bieden met beleidsaanbevelingen. We richten ons binnen het model van Bronfenbrenner niet op het micro- of mesosysteem, maar op het exosysteem en het macrosysteem.

III.1. Exosysteem: het niveau van pedagogische begeleidingsdiensten en beleidsniveaus van scholengroepen en koepels

Op het niveau van dit exosysteem geven we de volgende aanbevelingen:

1. Ontwikkel een onderwijsvisie die niet alleen focust op fysieke aanwezigheid (plaatsing), maar ook op de actieve participatie en gelijkwaardige onderwijskansen voor alle leerlingen, ongeacht hun verschillen en behoeften.

2. Sensibiliseren - bewustwordingscampagnes

Vergroot het bewustzijn rond inclusief onderwijs door organisatie van gerichte bewustwordingscampagnes. Deze campagnes kunnen ouders, zorgverleners, leerkrachten en leerlingen informeren over het belang van inclusie in het onderwijs. Leg de focus op belangrijke boodschappen: elke leerling heeft unieke kwaliteiten en een groot groeipotentieel.

3. Ouder/voogd-ondersteuningsgroepen

Versterk het netwerk rondom jongeren voor hun schoolse succes. Ondersteuningsgroepen voor ouders en voogden kunnen helpen om de groei mindset van zowel jongeren als hun verzorgers te bevorderen. Deze groepen bieden een platform om ervaringen uit te wisselen, advies te krijgen en te leren van succesvolle rolmodellen.

4. Betrek de gemeenschap

Het gezegde "it takes a village to raise a child" benadrukt het belang van gemeenschapsbetrokkenheid bij de opvoeding en ontwikkeling van jongeren. Vrijwilligers kunnen een waardevolle rol spelen door betrokken te zijn bij schooluitstapjes, activiteiten, lesprogramma's en andere educatieve evenementen. Door de gemeenschap actief te betrekken, kunnen we een ondersteunend netwerk creëren dat jongeren helpt om hun volledige potentieel te bereiken.

5. Aandacht voor de ruimtelijke omgeving waarin inclusie georganiseerd wordt. Zorg voor de uitrol van innovatieve onderzoeksmethoden die ruimtelijke kenmerken alsook pedagogische acties en ervaringen van lerenden verbinden, om zodoende te leiden tot het uitwerken van een richtinggevend kader voor de architectuur van inclusieve schoolomgevingen.

III.2. Macrosysteem: onze samenleving en het Vlaamse beleidsniveau

Dit systeem weerspiegelt de waarden, normen en overtuigingen van de samenleving als geheel. Hier gaat het over maatschappelijke overtuigingen over inclusiviteit en diversiteit die van invloed

kunnen zijn op hoe inclusieve onderwijspraktijken worden geïmplementeerd en ontvangen. Maar ook over Vlaams beleid met betrekking tot het respecteren van de rechten van kinderen met speciale behoeften, dat initiatieven op het gebied van inclusief onderwijs ondersteunt, bevordert en prioriteit geeft.

Op het niveau van dit macrosysteem geven we de volgende aanbevelingen:

1. Beoog het nastreven van SDG 4 'kwaliteitsonderwijs voor iedereen'

Zorg ervoor dat nationale beleidsmaatregelen in lijn zijn met internationale normen en doelstellingen en implementeer de *good practices* van de besten van de klas.

2. Gepersonaliseerde ondersteuning

Versterk de gepersonaliseerde ondersteuning en aanpassingen voor leerlingen door het inzetten van gespecialiseerde leerkrachten, ondersteunend personeel en multidisciplinaire teams die samenwerkingen opzetten tussen regulier en bijzonder onderwijs.

3. Gelijkwaardige ondersteuning voor iedereen

Geef een bredere groep toegang tot ondersteuning en schaf de verplichting van (dure) SEN-attesten af. Investeer in plaats hiervan in een voortdurende professionele ontwikkeling en training voor schoolpersoneel (inclusief leerkrachten) op het gebied van inclusieve onderwijspraktijken en differentiatie in de reguliere klas. Een structurele en ondersteunende aanpak is hierbij nodig om inclusieve onderwijspraktijken effectief te implementeren en te definiëren, wat een doeltreffend professionaliseringsbeleid inhoudt. We denken aan inclusiecoaches, interviews met zorgleerkrachten, een lerend netwerk met lerarenopleiders over inclusie, enzoverder.

4. Professionele ontwikkeling

Investeer in voortdurende professionele ontwikkeling en training voor leerkrachten en schoolpersoneel op het gebied van inclusieve onderwijspraktijken en differentiatie in de reguliere klas.

5. Bewustwordingscampagnes

Om het bewustzijn rond inclusief onderwijs te vergroten, moeten er gerichte bewustwordingscampagnes georganiseerd worden. Deze campagnes kunnen ouders, zorgverleners, leerkrachten en leerlingen informeren over het belang van inclusie in het onderwijs. Belangrijke boodschappen zijn dat elke leerling unieke kwaliteiten heeft en een groot groeipotentieel.

6. Evalueer inclusieve onderwijsinitiatieven

Ontwikkel en implementeer systemen voor het monitoren en evalueren van inclusieve onderwijsinitiatieven om te zorgen dat ze effectief zijn en aan de behoeften van alle leerlingen voldoen.

7. Betrokkenheid netwerk

Betrek ouders en de bredere gemeenschap bij het bevorderen van inclusie door middel van bewustwordingscampagnes, ouder-ondersteuningsgroepen en gemeenschapsprojecten.

III.3 Aanbevelingen m.b.t. het EASIE-rapport

Verder hebben we ook enkele aanbevelingen voor **het rapport van EASIE** zelf:

1. Geef een overzicht van de belangrijkste beleidsdocumenten van de deelnemende landen.
2. Geef meer gedetailleerde achtergrond over de cijfers per land: wat zit hier wel en niet in vervat?
3. Geef een overzicht van de succeservaringen van andere landen.
4. Heb aandacht voor een bredere definitie van inclusie.
5. Geef meer uitleg inzake waargenomen verschillen tussen onderwijsniveaus.
6. Geef een bredere, diepgaande analyse van de verschillen in SEN-attesten tussen landen.

IV. Conclusie

De huidige paper geeft een kritische reflectie op het "European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report", een toonaangevend rapport over statistieken m.b.t. inclusief onderwijs. De data uit dit rapport toonde aan dat Vlaanderen nog veel winst kan boeken op vlak van inclusief onderwijs. Vandaar reflecteerden we diepgaand over de verschillen in cijfers tussen jongens en meisjes, te wijten aan genderstereotypen en foutieve diagnosticering. Daarnaast reflecteerden we over het feit dat er nog veel winst valt te halen in meer toestroom in inclusief onderwijs en afschaffing van de SEN-attesten, die zorgen voor meer ongelijkheid in het huidige onderwijssysteem.

Hoewel het EASIE-rapport stappen heeft gezet richting inclusie, blijft de benadering beperkt tot fysieke integratie, zonder voldoende aandacht voor de bredere en academische behoefte van alle leerlingen. Deze aanpak negeert een meer ambitieuze visie van inclusie die pleit voor een holistische en inclusieve leeromgeving voor elke leerling. Om werkelijk inclusief onderwijs te realiseren, moeten beleidsmakers verder gaan dan enkel plaatsing binnen regulier onderwijs, en streven naar een omgeving waarin alle leerlingen, ongeacht hun diversiteit, volledig kunnen participeren en succes ervaren. Het is essentieel dat toekomstige beleidsvorming en gegevensverzameling deze bredere aspecten van inclusie omarmen, zodat we een onderwijsomgeving creëren die tegemoetkomt aan de diverse behoeften van alle leerlingen opdat we SDG 4 kunnen bereiken. Met de voorgestelde beleidsaanbevelingen kunnen we de ambitie en effectiviteit van inclusief onderwijs vergroten en zorgen voor gelijkwaardige onderwijskansen voor alle leerlingen.

V. Bibliografie

- Adam, S., & Koutsoklenis, A. (2023). Who needs the social model of disability? *Frontiers in Sociology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fsoc.2023.1305301>
- Arnold, L. E. (2021). Editorial: An inconvenient finding: School accommodations for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 60(4), 435–437. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.12.013>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860-866.
- Blundell Jones, P. (2014). The development of the school building and the articulation of territory. In P. Woolner (Ed.), *School design together* (pp. 11-31). Abingdon: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
<http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In: *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd Ed.). Oxford: Elsevier.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (Vol. 1, 5th ed., Vol. 1, pp. 993–1028). New York, NY: Wiley.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, 6th ed., pp.

- 793–828). Hoboken, NY: Wiley.
- Brown McNair, T. , Bensimon, E. M., & Malcom-Piqueux, L. (2020). *From equity talk to equity walk: Expanding practitioner knowledge for racial justice in higher education*. John Wiley & Sons.
- Byrne, A. (2013). What factors influence the decisions of parents of children with special educational needs when choosing a secondary educational provision for their child at change of phase from primary to secondary education? A review of the literature. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(2), 129-141.
- Carter, P. L., Skiba, R., Arredondo, M. I., & Pollock, M. (2015). You can't fix what you don't look at: Acknowledging race in addressing racial discipline disparities. *Urban Education*, 52, 207-235.
- CAST (2008). *Universal Design for Learning Guidelines Version 1.0*. Wakefield, MA: CAST.
- Cole, E. V., & Cawthon, S. W. (2015). Self-disclosure decisions of university students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education And Disability*, 28(2), 163–179.
- Commissie Inclusief Onderwijs (2024). *Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs*. Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 10 september 2024 via <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestanden/advies-commissie-inclusief-onderwijs.pdf>
- De Schauwer, E., Van de Putte, I., & de Beco, G. (2019). Inclusive education in Flanders, Belgium: A country with a long history of segregation. In G. de Beco, S. Quinlivan, & J. E. Lord (Eds.), *The right to inclusive education in international human rights law* (Vol. 5, pp. 514–529). Cambridge University Press.
- Emmers, E., Saenen, L., & Doumen, S. (mei 2023). Ctrl+F: Op zoek naar inclusie in het onderwijs. *Caleidoscoop*, 35(2), 8-17.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Inclusive early childhood education: New insights and tools – Final summary report*. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report*. (P. Drál, A. Lenárt and A. Lecheval, eds.). Odense, Denemarken.
- Everaert, L., Emmers, E., Stevens, R., Agten, A., & Tops, W. (2024). The body–brain connection: investigating the link between embodied cognition, well-being, and academic performances in autism - a rapid review. *European Journal Of Special Needs Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2382624>
- Gislason ,N. (2018). The whole school: Planning and evaluating innovative middle and secondary schools. In S. Alterator & C. Deed (Eds.), *School space and its occupation: Conceptualizing and evaluating innovative learning environments* (pp. 187–201). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217.
- Kessels, J. (2013). *Toekomst van het onderwijs in Vlaanderen: De school – een aantrekkelijke plek voor leren en werken in 2030?* Brussel: Koning Boudewijnstichting. Geraadpleegd op 10 september 2024 via <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Literatuurstudie%20De%20school%20een%20aantrekkelijke%20plek%20voor%20leren%20en%20werken%20in%20>

[2030.pdf](#)

- Kinderrechtencommissariaat & Unia (2018). Kwaliteitsvol inclusief onderwijs in het belang van het kind. Geraadpleegd op 7 september 2024 via https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/Kwaliteitsvol_inclusief_onderwijs_in_belang_kind.pdf
- Krebs, E. (2019). Baccalaureates or burdens? Complicating “reasonable accommodations” for American college students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 39(3). <https://doi.org/10.18061/DSQ.V39I3.6557>
- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(6), 466-474.
- Martin. (2023, October 19). *Education - United Nations Sustainable Development*. United Nations Sustainable Development. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/education/>
- McAllister, K., & Maguire, B. (2012). Design considerations for the autism spectrum disorder-friendly Key Stage 1 classroom. *Support For Learning*, 27(3), 103–112.
- Moriña, A. (2017). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254964>
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Ryan, R. & E. Deci. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Saenen, L., Hermans, K., Rocha, M. D. N., Struyven, K., & Emmers, E. (2024). Co-designing inclusive excellence in higher education: Students’ and teachers’ perspectives on the ideal online learning environment using the I-TPACK model. *Humanities And Social Sciences Communications*, 11(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03417-3>
- Sebrechts, L. (2018). *Onderwijsintegratie van leerlingen met een beperking in Vlaanderen. Een verhaal van structurele sociale ongelijkheid*. Doctoraatsproefschrift, Universiteit Antwerpen: Faculteit Sociale Wetenschappen. Geraadpleegd op 10 september 2024. <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/118a3f/150090.pdf>
- Schildkamp, K. (2019). Data-based decision-making for school improvement: Research insights and gaps. *Educational Research*, 61(3), 257–273. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716>
- Schraepen, B., & Boeva, W. (2021). *Excludes: Wat uitsluiting doet met mensen*. Gent: Owl Press.
- Schulze, M. (2010). Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Advocate*, 1, 1–4.
- Sergeant, S., & de Vries, P. (2023). *Perspectieven op inclusief onderwijs: Tweede, ongewijzigde druk*. Gompel&Svacina. <https://books.google.be/books?hl=nl&lr=&id=qrbCEAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=excludes+schraepen&ots=HC07tHWKEL&sig=mOZL0oaWRiiuKyM243uOB-Awx-g>
- Slobodin, O., & Davidovitch, M. (2019). Gender differences in objective and subjective measures of ADHD among clinic-referred children. *Frontiers in Human Neuroscience*, 13, 441.
- Spinoy, M. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoeften. *Tijdschrift Voor Onderwijsrecht En Onderwijsbeleid*, 1–2, 58–114.

- Stevens, R., de Martelaer, K., Everaert, L., & Vanrie, J. (2024). Stand(ing)still?! Exploring motion affordances in learning environments as a lever for better motor skills in youngsters. *Proceedings of the Arch 24 conference*. Finland, Helsinki.
- Szumski, G. & Karwowski, M. (2012). School achievement of children with intellectual disability: the role of socioeconomic status, placement, and parents' engagement. *Research in Developmental Disabilities*, 33(5), 1615-25. doi: 10.1016/j.ridd.2012.03.030. Epub 2012 Apr 24. PMID: 22534398.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Van de Putte, I. Boonen, H., Maris, M. & De Schauwer, E. (2024). Verstrengeld in samenwerking: De verleidelijke dans van partnerschap met ouders. In E. Emmers, L. Saenen, & K. Hermans (Eds.), *Inclusief onderwijs in zeven tinten grijs: Een praktische gids voor samenwerking* (pp. 67-72). Brussel: Uitgeverij ASP.
- Vinck, J. & Sebrechts, L. (2018). De sociaaleconomische positie van gezinnen met een kind met een beperking : Welke rol speelt ze bij de ouderlijke tewerkstelling en de onderwijskeuze voor het kind? . In J. Coene, P. Raeymaeckers, B. Hubeau, T. Goedemé, R. Remmen, & A. van Haarlem (Eds.), *Armoede en sociale uitsluiting: Jaarboek 2018* (pp. 307–326). Leuven: Acco.
- Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies In Educational Evaluation*, 69, Article 100899. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100899>
- Womack, A.-M. (2017). Teaching is accommodation: Universally designing composition classrooms and syllabi. *College Composition and Communication*, 68(3), 494. <https://typeset.io/papers/teaching-is-accommodation-universally-designing-composition-36jwzs4yvb>

Abstract

This paper provides a critical reflection on the “European Agency Statistics on Inclusive Education: 2020/2021 School Year Dataset Cross-Country Report”. Using a multidisciplinary narrative approach with critical discourse analysis, this paper analyzes and evaluates the definitions, pedagogical concepts and research methodology used in the report from different (educational) theoretical perspectives. In addition, the present paper provides a thorough assessment on the inclusiveness of the Flemish educational system. Based on these findings, the current paper provides policy recommendations to strengthen inclusive education in Flanders and thus strive for equal educational opportunities and support children with special educational needs in inclusive learning environments.

Keywords: education policy, inclusive education, students with special educational needs, Flanders, EASIE, Cross-country report