



**KU LEUVEN**  
**FACULTEIT RECHTSGELEERDHEID**  
**Academiejaar 2020 - 2021**

**EEN KRITISCHE ANALYSE VAN HET RECHT OP  
ONDERWIJS IN HET INTERNATIONALE RECHT EN  
DIENS OPENHEID VOOR DE VERANKERING VAN  
DE THUISTAAL VAN NIEUWE MINDERHEDEN**

Wat kan er geleerd worden uit de aanpak van het VN-Verdrag inzake  
de rechten van personen met een handicap?

Promotor: K. LEMMENS  
Corrector: N. BAMMENS

Masterscriptie, ingediend door  
**Joachim VANDEVELDE**  
bij het eindexamen voor de graad  
van MASTER IN DE RECHTEN

## **DANKWOORD**

Doorheen het schrijven van deze masterthesis heb ik het geluk gehad veel steun en bijstand te ontvangen vanuit verschillende hoeken.

Eerst en vooral zou ik mijn begeleider, mr. Jonas Vernimmen, willen bedanken voor zijn begrip en zijn inzicht dat hij met mij deelde bij het schrijven van deze thesis. Zijn (online) deur stond altijd open, wat mij zeer veel goeds heeft gedaan en mijn gemoederen vaak heeft kunnen bedaren.

Daarnaast zou ik ook graag mijn familie en vrienden bedanken, welke in deze moeilijke tijden als mijn rots in de branding dienden. Ik zou niet kunnen tellen hoe vaak ze mij hebben helpen met relativeren en me hebben getoond dat er meer in het leven is dan woorden in een tekstbestand.

## SAMENVATTING

Kinderen met een andere thuistaal, als deel van de kwetsbaardere groepen van kinderen en van nieuwe minderheden die uit migratie zijn ontstaan, hebben recht op een zekere bescherming vanuit het internationale recht. Gezien hun jonge leeftijd en het belang van de ontwikkeling die zij als individu nog moeten doormaken geldt dit in het bijzonder voor het onderwijs. Spijtig genoeg moet vastgesteld worden dat hun recht op onderwijs onvoldoende gewaarborgd wordt: door de status van *nieuwe* minderheid wordt deze groep vaak van het toepassingsgebied van verdragen uitgesloten en de bepalingen die hun recht op onderwijs dan wel zouden moeten beschermen voorzien nooit in de specifieke ondersteuning die zij nodig hebben om volwaardig van dit recht te kunnen genieten, namelijk de verankering van hun thuistaal in het onderwijs. Deze kinderen hebben dan wel een gelijkwaardige toegang tot de onderwijsinstellingen, als zij binnen die onderwijsinstellingen niets kunnen verstaan wat er hen aangeleerd wordt omdat ze de onderwijstaal niet machtig zijn kan er nauwelijks sprake zijn van een effectief recht op onderwijs. Dit is echter niet de eerste keer dat een groep met zulke problemen worstelt: ook personen met een handicap konden niet volledig van hun recht op onderwijs genieten en volwaardig deelnemen in de maatschappij. Het VRPH heeft dit voor hen verholpen door het recht op onderwijs gericht te herformuleren en in te zetten op inclusief onderwijs met behulp van een plicht tot aanpassingen op systeemniveau en een plicht tot redelijke aanpassingen op individueel niveau waar dit nodig is, zodat deze personen de tegemoetkomingen krijgen die zij nodig hebben. Zo heeft het VRPH een verschuiving teweeggebracht van een formeel gelijkheidsmodel, dat enkel vereist dat vergelijkbare gevallen op een vergelijkbare manier worden behandeld, naar een substantieel gelijkheidsmodel, dat zich wel bewust is van de onderliggende verschillen tussen individuen en genoeg ruimte laat om hier rekening mee te houden. In deze thesis wordt beargumenteerd dat zulke verschuiving beter ook zou plaatsvinden voor kinderen met een andere thuistaal, aangezien hier momenteel nog een formeel model van gelijkheid heerst zodat er geen rekening wordt gehouden met hun specifieke noden en problemen. Zulke verschuiving vereist echter meer dan een louter discriminatieverbod; het vereist een verdergaande positieve bescherming van deze kinderen, die mogelijks verzekerd zou kunnen worden door de overplaatsing van de redelijke aanpassingenplicht via een nieuw themaverdrag of door deze impliciet te maken aan een al bestaand indirect discriminatieverbod. Zo zou de thuistaal alsnog – als deel van deze redelijke aanpassingen – in het onderwijs binnengebracht kunnen worden als ondersteuning van de schooltaal, zodat deze kinderen effectief volledig kunnen genieten van hun recht op onderwijs.

# INHOUDSTAFEL

<b>1. INLEIDING.....</b>	<b>1</b>
1.1 SITUERING.....	1
1.2 CENTRALE ONDERZOEKSVRAAG EN STRUCTUUR VAN HET ONDERZOEK.....	3
<b>2. WAT MOET ER VERSTAAN WORDEN ONDER KINDEREN MET EEN ANDERE THUISTAAL?.....</b>	<b>5</b>
2.1 INLEIDING.....	5
2.2 STATUS ALS KIND.....	5
2.3 STATUS ALS MINDERHEID .....	7
2.4 SYNTHESE .....	10
<b>3. REEDS VERLEENDE BESCHERMING .....</b>	<b>11</b>
3.1 INLEIDING.....	11
3.2 IVESCR .....	12
3.2.1 Inhoud van artikel 13 IVESCR .....	12
3.2.2 Kan uit artikel 13 IVESCR een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs afgeleid worden?.....	14
3.2.2.1 Brengt artikel 13 IVESCR naast negatieve ook positieve verplichtingen met zich mee? .....	14
3.2.2.2 Bestaat er een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs binnen artikel 13 IVESCR?.....	17
3.2.2.2.1 Eerste piste: Focus op artikel 13(1) IVESCR en samenlezing met artikel 13(2).....	17
3.2.2.2.2 Tweede piste: 4A-Schema .....	18
3.2.2.2.3 Synthese .....	21
3.3 IVBPR.....	21
3.3.1 Artikel 27: Het recht op een taalidentiteit van een minderheid in het onderwijs .....	21
3.4 Kinderrechtenverdrag.....	23
3.4.1 Artikels 28 en 29: Het recht op onderwijs en diens doelstellingen .....	23
3.4.2 Artikels 30: Speciale bescherming voor kinderen behorend tot minderheidsgroepen ..	25
3.4.3 Synthese .....	26
3.5 EVRM.....	26
3.5.1 Artikel 2, Eerste Protocol: inhoud en rechtspraak .....	26
3.6 UNESCO VERDRAG NOPENS DE BESTRIJDING VAN DISCRIMINATIE IN HET ONDERWIJS .....	29
3.6.1 Inhoud .....	29
3.6.2 Voorwaarden en beperkingen .....	31
3.6.3 Synthese .....	31
3.7 KADERVERDRAG INZAKE BESCHERMING VAN NATIONALE MINDERHEDEN.....	32
3.7.1 Inhoud van het Kaderverdrag.....	32
3.7.3 Is het Kaderverdrag van toepassing op kinderen met een andere thuistaal?.....	34
3.8 EUROPEES HANDVEST VOOR REGIONALE TALEN OF TALEN VAN MINDERHEDEN .....	36
3.8.1 Relevante inhoud en werkwijze van het Handvest .....	36
3.8.2 Is het Handvest van toepassing voor kinderen met een andere thuistaal?.....	37
3.9 SYNTHESE.....	37
<b>4. MOGELIJKE INVLOEDEN VANUIT HET VN-VERDRAG INZAKE DE RECHTEN VAN PERSONEN MET EEN HANDICAP (VRPH) .....</b>	<b>39</b>
4.1 INLEIDING.....	39

4.2	WAT TELT ALS PERSOON MET EEN HANDICAP?.....	41
4.2.1	Verschillende modellen van handicap .....	41
4.2.1.1	Medisch model van handicap.....	42
4.2.1.2	Sociaal model van handicap.....	42
4.2.2	Het begrip persoon met een handicap in het VRPH.....	44
4.3	WELKE HULPMAATREGELEN ZIJN ER BESCHIKBAAR BINNEN HET VRPH.....	45
4.3.1	Het recht op onderwijs binnen het VRPH: Artikel 24 .....	45
4.3.1.1	Systeemtoegankelijkheid: aanpassingen op macroniveau.....	47
4.3.1.2	Redelijke aanpassingsplicht .....	48
4.4	WAT KAN ER UIT HET VRPH GELEERD WORDEN? .....	50
<b>5.</b>	<b>CONCLUSIE.....</b>	<b>56</b>
<b>6.</b>	<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>61</b>

## **LIJST MET AFKORTINGEN EN BEGRIPPEN**

CESCR	Comité van Economische, Sociale en Culturele Rechten
CRPD	Comité van de Rechten van Personen met een Handicap
ECOSOC	Economische en Sociale Raad van de Verenigde Naties
EHRM	Europees Hof voor de Rechten van de Mens
EU	Europese Unie
EVRM	Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens
HRC	Mensenrechtencomité van de Verenigde Naties
IVBPR	Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten
IVESCR	Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten
OHCHR	Hoog Commissariaat voor de Mensenrechten
UNESCO	Organisatie der Verenigde Naties voor Onderwijs, Wetenschap en Cultuur
UNICEF	Kinderfonds van de Verenigde Naties
VN	Verenigde Naties
VRPH	VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap

# 1. INLEIDING

## 1.1 Situering

De vernietiging van de toren van Babel leidde, zo wordt althans gezegd, tot het ontstaan van verscheidene taalgroepen. Wie kent er niet het verhaal van dat voorspoedig volk dat besloot een toren te bouwen die tot in de hemel zou reiken, en dat bijgevolg door God voor zijn hoogmoed werd gestraft en zijn gemeenschappelijke taal verloor?<sup>1</sup> Religieuze bedenkingen en voorstellingen bij dit verhaal terzijde gelaten, de taaldiversiteit die het probeerde te verklaren is nu meer een feit dan ooit. Inderdaad, in deze steeds meer globaliserende wereld zou het een wonder zijn om één dag juist *niet* in aanraking te komen met een anderstalig persoon. Men moet maar eens het openbaar vervoer nemen in Leuven, Brussel of eender welke stad, of men hoort meteen 5 verschillende talen die door elkaar gesproken worden. Wat de laatste tijd nog meer opvalt is de opmaak van dit talenpalet; naast het voor België zo gewoonlijke Frans, Nederlands en Duits hoort men bijna even gemakkelijk Turks als men iemand voorbijgaat op straat, Pools als men iets koopt in de supermarkt, Chinees als men in een studentenwijk komt enzovoort. Die vaststelling geldt evenzeer in de klaslokalen, alsook vrijwel overal in de wereld.

Die talige diversiteit mag niet onderschat worden. Taal is namelijk één van de manieren bij uitstek om onze gevoelens te uiten en is vanuit dat verband ook van groot belang voor het vormen van een identiteit. Sterker nog, het is zeer belangrijk voor de intellectuele en sociale ontwikkeling die wij als kind doormaken in onze vroege levensperiode. Om die reden is taal dan ook zeer sterk verweven met het onderwijs, welke als een van zijn doelstellingen telt kinderen klaar te stomen voor zijn of haar volwaardige deelname aan onze vrije samenleving. In dat opzicht heeft taal ook een grote invloed op de prestaties die kinderen in het onderwijs verrichten, aangezien taal zowel het medium is waarlangs informatie wordt doorgegeven en onderwijs plaatsvindt, als één van de onderwerpen van datzelfde onderwijs.<sup>2</sup>

Met die gedachten in het achterhoofd zou men al eens de vraag kunnen stellen waarom – als taal van zulk groot belang is binnen het onderwijs – er zo weinig rekening gehouden lijkt te worden met de specifieke noden die voortkomen uit de alsmaar groeiende talige diversiteit? Men denke dan vooral aan de problemen die leerlingen ondervinden die de gewoonlijke

---

<sup>1</sup> Genesis 11:1-9 NIV

<sup>2</sup> J. MOWBRAY, *Linguistic Justice: International Law and Language Policy*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 17

onderwijstaal, meestal de dominante taal, nog niet onder de knie hebben. Dit zijn dan vaak kinderen met een linguïstische minderheidsachtergrond, die met hun ouders naar het buitenland gemigreerd zijn en met weinig of geen vat op de meerderheidstaal, die in het basisonderwijs terechtkomen. Hoe zouden deze kinderen het best onderwezen worden opdat de achterstand die zij in het onderwijs kunnen ondervinden geminimaliseerd zou blijven?

Empirisch onderzoek wijst aan dat tweetalig onderwijs in zowel de moedertaal als de meerderheidstaal hier het beste geplaatst zou zijn, zowel voor het verwerven van taalvaardigheden als voor vaardigheden in andere disciplines. Zo toont het onderzoek van RAMIREZ aan dat onderwijs in de moedertaal kinderen met een andere thuistaal kan helpen hun meerderheidstaalsprekende klasgenoten in te halen. Bij dit onderzoek werden de onderwijsprestaties in de vakken Engels en Wiskunde van drie aparte groepen leerlingen, elk afkomstig van linguïstische minderheden, naast elkaar gelegd. De eerste groep kreeg helemaal geen ondersteuning in de moedertaal, de tweede groep kreeg een beperkte ondersteuning tot en met het tweede leerjaar en de laatste groep kreeg beduidend meer ondersteuning tot en met het zesde leerjaar. De eerste twee jaren bleven de prestaties in de groepen gelijk, met een merkbare achterstand op het nationaal gemiddelde, maar vanaf het einde van het derde jaar werd duidelijk dat de achterstand bij de eerste twee groepen respectievelijk groter werd of gelijk bleef terwijl deze bij de derde groep die volledig ondersteund werd alsmaar kleiner werd. Bij het zesde jaar was het duidelijk dat de leerlingen in de derde groep de andere groepen overtroffen in alle onderwijsvelden.<sup>3</sup> COLLIER beaamt dit door te stellen dat hoe meer ondersteuning in de moedertaal leerlingen afkomstig van een taalminderheid ontvangen, als dit gepaard gaat met een evenwichtige ondersteuning in de onderwijstaal, hoe beter deze leerlingen in de volgende jaren in de onderwijstaal zullen presteren vergeleken met groepen die enkel onderwijs krijgen in de meerderheidstaal.<sup>4</sup>

Ondanks dit empirisch onderzoek en argumenten vanuit andere hoeken zoals de linguïstiek, zien we echter dat onderwijs doorgaans nog steeds enkel in de meerderheidstaal van het land wordt verschaft. Uit een vorig verslag van de Britse liefdadigheidsorganisatie “Save the Children” blijkt immers dat pogingen om het onderwijs te verbeteren doorheen de wereld aan het mislukken waren, vooral in ontwikkelingslanden, omdat de kinderen in dit onderwijs geen

---

<sup>3</sup> J. RAMIREZ, *Final Report Longitudinal Study of Structured Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*, San Mateo, Aguirre International, 1991, 26

<sup>4</sup> V. COLLIER, “A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement”, *Bilingual Research Journal*, 1992, (187) 193-194



onderwijs in hun eigen taal konden verkrijgen. Dit zou leiden tot grote stijgingen in het aantal vroegtijdige schoolverlaters en een sterke negatieve invloed op onderwijsprestaties.<sup>5</sup>

## 1.2 Centrale onderzoeksvraag en structuur van het onderzoek

In deze thesis wordt onderzocht hoe dit allemaal strookt met het recht op onderwijs zoals deze neergelegd is in verscheidene internationale rechtsinstrumenten, alsook met enkele gerelateerde bepalingen die betrekking hebben op de bescherming van minderheden. De volgende onderzoeksvraag staat dan ook centraal: *“In welke mate kan de verankering van de thuistaal van nieuwe minderheden in het onderwijs gestoeld worden op het recht op onderwijs en gerelateerde minderheidsbeschermingsrechten zoals deze gevonden kunnen worden in de meest gangbare internationale rechtsinstrumenten en, als blijkt dat deze rechtsinstrumenten hiertoe weinig te bieden hebben, waaruit zou men inspiratie kunnen putten om de thuistaal van nieuwe minderheden alsnog in het onderwijs te verankeren?”*.

Zoals men kan zien loopt het tweede deel van deze onderzoeksvraag al op de eerste deelvraag vooruit. De reden hiervoor is omdat bij het opstellen van de stand van zaken in het onderzoeksvoorstel dat aan deze thesis voorafging er al aanwijzingen waren dat het bestaande recht op onderwijs waarschijnlijk tekort zou schieten. Er is dan ook al een kandidaat die als inspiratiebron zal dienen bij het uitspitten van deze tweede deelvraag: het VN-Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (hierna: VRPH). Dit verdrag werd gekozen omwille van de gelijkaardige problemen met betrekking tot de toegang tot onderwijs die personen met een handicap, specifiek dove en slechthorende kinderen, delen met kinderen met een andere thuistaal. Deze vergelijking zal later in het derde deel van dit proefschrift verduidelijkt worden.

Vooraleer deze vergelijking gemaakt kan worden, zullen we eerst echter stilstaan bij wat het juist inhoudt om als kind met een andere thuistaal gezien te worden. Zoals de centrale onderzoeksvraag al aangeeft wordt dit begrip in dit proefschrift een iets nauwere betekenis gegeven, namelijk deze van kind afkomstig van een nieuwe etnische en/of linguïstische minderheid<sup>6</sup>, welke thuis in een andere taal communiceert dan de onderwijstaal en deze laatste daarmee niet helemaal onder de knie heeft. In dit eerste deel zal dit begrip dan ontleed worden,

---

<sup>5</sup> J. MOWBRAY, *Linguistic Justice: International Law and Language Policy*, Oxford, Oxford University Press, 2012, 20; H. PINNOCK, *Language and Education: The Missing Link*, Londen, Save The Children and CfBT Education Trust, 2009, 8

<sup>6</sup> Nieuwe minderheden zijn minderheden die geen duurzame kunnen aantonen met de staat van verblijf en hier vaak ook niet de nationaliteit van bezitten. Vaak ontstaan zulke nieuwe minderheidsgroepen door migratie. Zie o.a E. ASBJORN, “The Rights of ‘New’ Minorities: Scope and Restrictions” in K. HENRARD, *Double Standards Pertaining to Minority Protection*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2010, (165) 179-180

zodat ook duidelijk wordt onder welke internationale verdragen deze groep gebracht kan worden buiten deze met een (quasi-)universeel personeel toepassingsgebied.

In het tweede deel van deze thesis zullen we dan onderzoeken in welke mate kinderen met een andere thuistaal reeds beschermd worden door de bestaande internationale rechtsinstrumenten in het onderwijs en in welke mate hier voor hen een recht om hun moedertaal in het onderwijs te gebruiken uit afgeleid zou kunnen worden. Hiertoe zal eerst en vooral het recht op onderwijs onderzocht worden zoals deze neergelegd is in verscheidene verdragen zoals het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (hierna: IVESCR), het Kinderrechtenverdrag en het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (hierna: EVRM). Daarnaast zal ook een blik geworpen worden op de aan het onderwijs gerelateerde bepalingen van het UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs (hierna: het UNESCO Verdrag), het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden (hierna: het Kaderverdrag) en het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden (hierna: het Handvest), alsook bepalingen die bedoeld zijn om minderheden te beschermen in verschillende aspecten van het leven (waaronder onderwijs) zoals deze gevonden kunnen worden in het Internationaal Verdrag inzake burgerrechten en politieke rechten (hierna: IVBPR) en wederom in het Kinderrechtenverdrag.

In het laatste en derde deel zal zoals hierboven al werd aangehaald het recht op onderwijs in het VRPH onderzocht worden, met een specifieke blik op diens mogelijkheid tot systeemaanpassingen en de redelijke aanpassingsplicht om uit te maken of hier mogelijk iets uit geleerd zou kunnen worden dat bruikbaar is voor de verankering van de thuistaal van nieuwe minderheden. Hiertoe zal eerst wel grondig stilgestaan worden bij hoe personen met een handicap door dit verdrag worden opgevat en in welke mate deze vergelijkbaar zouden zijn met kinderen met een andere thuistaal.

## **2. WAT MOET ER VERSTAAN WORDEN ONDER KINDEREN MET EEN ANDERE THUISTAAL?**

### **2.1 Inleiding**

Kinderen met een andere moedertaal kunnen doorgaans sowieso ondergebracht worden bij twee groeperingen die een speciale betekenis houden in de internationale rechtssfeer en waaraan door enkele rechtsinstrumenten in die rechtssfeer bijzondere gevolgen worden gekoppeld. Zo zijn zij in de eerste plaats kinderen, een status die altijd in het juridische achterhoofd aanwezig is en een zeer belangrijke, bijna primordiale plaats zal innemen bij elke beslissing die rond deze groep wordt genomen. Daarnaast behoren kinderen met een andere moedertaal heel vaak ook tot een groep van linguïstische of etnische minderheden, welke in de internationale sfeer ook op zekere specifieke bescherming kunnen rekenen. Als product van deze twee groepen bevinden kinderen met een andere thuistaal zich in een unieke en kwetsbare positie, zeker wat de invulling van hun mensenrechten betreft. Zo zal er in de loop van dit werk helaas opgemerkt worden dat deze kinderen – hoewel zij onder de hoede kunnen gebracht worden van verscheidene interstatelijke rechtsinstrumenten – door hun unieke positie toch zeker wat betreft hun recht op onderwijs op een slechts gebrekkige bescherming kunnen rekenen. Vooraleer we naar deze bescherming zelf kunnen kijken blijven we eerst echter stilstaan bij de voornoemde status van deze groep als deel uitmakend van de begrippen “kind” en ook “minderheid”. Zo kijken we eerst naar wat het juist inhoudt om kind te zijn binnen de internationale rechtssfeer om daarna stil te staan bij het begrip “minderheid” en hoe dit ingevuld wordt in de internationale rechtssfeer, om daarna pas in een volgend deel de bescherming te bestuderen die kinderen met een andere thuistaal dankzij hun behoren tot deze groepen reeds verleend zijn, met een speciale focus op het recht op onderwijs dat vervat zit in deze rechtsinstrumenten en hoe deze ingevuld worden.

### **2.2 Status als kind**

Zoals hierboven al aangegeven werd behoort onze te bestuderen groep eerst en vooral tot de wijdere groep van kinderen. Kind zijn brengt enkele juridische gevolgen met zich mee, niet alleen in de nationale maar ook in de internationale rechtssfeer. Zo wordt hierdoor eerst en vooral het Kinderrechtenverdrag geactiveerd, waarvoor men een kind moet zijn om onder diens personeel toepassingsgebied te vallen en van diens bepalingen te kunnen genieten.<sup>7</sup> Het eerste

---

<sup>7</sup> Art. 2 Kinderrechtenverdrag

artikel van dit verdrag schuift een definitie van dit begrip naar voren om dit personeel toepassingsgebied mee af te bakenen. Onder een kind wordt dan verstaan ieder mens jonger dan achttien jaar, tenzij de meerderjarigheidsgrens volgens de wet die van toepassing is vroeger zou vallen.<sup>8</sup>

De activatie van het Kinderrechtenverdrag heeft verregaande gevolgen. Zo zal vanaf het moment vaststaat dat er een kind in het geding is, krachtens artikel 3 Kinderrechtenverdrag bij alle maatregelen die op dat kind betrekking hebben en door wie ook genomen de belangen van dat kind altijd de eerste overweging vormen. Daarnaast blijkt uit artikel 12 Kinderrechtenverdrag dat het kind de mogelijkheid heeft om zelf zijn of haar rechten uit te oefenen, onder meer door in rechte op te treden.

Ook het IVBPR en IVESCR bevatten bepalingen die specifiek betrekking hebben op kinderen en jeugdige personen.<sup>9</sup> Zij bevatten echter geen van beide een artikel waarin deze begrippen gedefinieerd worden. In de context van het IVBPR stelde het Mensenrechtencomité van de Verenigde Naties wel, na de vaststelling dat het verdrag geen definitie van het begrip “kind” bevat en er dan ook geen maximumleeftijd op plakt, dat het aan de verdragsluitende staten zelf toekomt om deze maximumleeftijd te bepalen rekening houdend met de relevante culturele en sociale omstandigheden. Deze leeftijd mag echter niet op een onredelijk laag getal vastgesteld worden en de verdragsluitende partijen kunnen zich in ieder geval niet losmaken van hun verplichtingen onder het verdrag voor personen onder de leeftijd van achttien jaar, niettegenstaande de situatie waarin de meerderjarigheidsgrens in het nationaal recht eerder is vastgesteld.<sup>10</sup>

Waarom zijn er specifieke verdragen en bepalingen in algemenere verdragen die toepassing hebben op kinderen in het bijzonder? Dit is omdat zij een meer kwetsbaar deel van onze samenleving vormen. Ze zijn elk hun eigen persoon, geen bezit van hun ouders en ook niet zomaar persoon-in-wording, maar toch zijn ze tegelijkertijd nog geheel afhankelijk van volwassenen om te voorzien in hun opvoeding en hen te gidsen richting onafhankelijkheid. Door die afhankelijkheid zijn kinderen makkelijker te misbruiken en sneller het slachtoffer van allerlei onrecht.<sup>11</sup> Daar komt nog bij dat zij doorheen de tijd vaak ongehoord waren en er geen

---

<sup>8</sup> Art. 1 Kinderrechtenverdrag

<sup>9</sup> Zie o.a artt. 10(2)(b)(3), 14(1)(4), 24 IVBPR en art. 10(3) IVESCR

<sup>10</sup> HRC General Comment nr.17 on the rights of the child (art. 24) (7 april 1989), *UN Doc.*, HRI/GEN/1/Rev.1, § 4

<sup>11</sup> M. SHNER, “Why Children have Rights: Children Rights in Janusz Korczak’s Education Philosophy”, *Int. J. Child. Rights*, 2018, (740) 740-741

rekening werd gehouden met hun noden en de problemen die zij ondervonden vanwege veranderingen in de samenleving, terwijl zij hierdoor juist het meest getroffen worden. Dit terwijl – omdat zij nog aan het ontwikkelen zijn – kinderen bijzonder kwetsbaar zijn voor slechte levensomstandigheden en een gebrek aan onderwijs.<sup>12</sup> Om al deze redenen moeten kinderen extra bescherming krijgen opdat hun kwetsbaarheid overwonnen kan worden en zij goed hun kindertijd kunnen afronden en voldoende kunnen ontwikkelen. Voor deze ontwikkeling zal het recht op onderwijs dat in dit proefschrift onder de loep genomen wordt zeer belangrijk zijn.

### 2.3 Status als minderheid

Kinderen met een andere moedertaal zullen doorgaans ook deel uitmaken van een bepaalde linguïstische en/of etnische minderheid. Hier moet eerst en vooral wel vastgesteld worden dat er geen uniforme definitie van dit begrip “minderheid” gevonden kan worden in het internationale recht. Sterker nog, de verscheidene internationale en regionale rechtsinstrumenten gebruiken gewoonweg verscheidene termen door elkaar. Zo viseren instrumenten die vanuit de Verenigde Naties zijn opgesteld zoals het IVBPR vaak enkel etnische, religieuze of linguïstische minderheden<sup>13</sup>, terwijl regionale Europese instrumenten zoals het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden – zoals de naam al aangeeft – de nationale minderheden viseren. Beide geven ze echter geen uitleg van wat deze termen dan juist inhouden.

Doorheen de jaren zijn er verschillende pogingen geweest om deze verwarring te verhelpen, maar tot nu toe wordt nog steeds geen enkele interpretatie algemeen aanvaard. Wellicht een van de bekendste pogingen om dergelijke definitie op te stellen was deze van CAPOTORTI in 1979, die deze opstelde in het licht van artikel 27 IVBPR voor zijn onderzoek als speciale rapporteur voor de VN-subcommissie voor de voorkoming van discriminatie en de bescherming van minderheden. Deze luidt als volgt:

*“[...] the term ‘minority’ may be taken to refer to: A group numerically inferior to the rest of the population of a State, in a non-dominant position, whose members – being nationals of the State – possess ethnic, religious or linguistic characteristics differing*

---

<sup>12</sup> M. SHNER, “Why Children have Rights: Children Rights in Janusz Korczak’s Education Philosophy”, *Int. J. Child. Rights*, 2018, (740) 740-741; UNICEF, *Child Rights and why they matter*, [www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter](http://www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter), geconsulteerd op 9 augustus 2021

<sup>13</sup> Zie o.a. § 6 Commentary of the Working Group on Minorities to the UN Declaration on the Rights of Persons belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (4 april 2005), *UN Doc. E/CN/Sub. 2/AC. 5/2005/2* (2005)

*from those of the rest of the population and show, if only implicitly, a sense of solidarity, directed towards preserving their culture, traditions, religion or language.*"<sup>14</sup>

Iets later werd, in anticipatie van de VN-Verklaring inzake de rechten van personen die behoren tot nationale of etnische, religieuze en linguïstische minderheden, ook DESCHÊNES door dezelfde subcommissie gevraagd om een definitie op te stellen, wederom binnen het kader van artikel 27 IVBPR.<sup>15</sup> In 1985 stelde hij de volgende definitie voor:

*"A group of citizens of a state, constituting a numerical minority and in a non-dominant position in that state, endowed with ethnic, religious or linguistic characteristics which differ from those of the majority of the population, having a sense of solidarity with one another, motivated if only implicitly by a collective will to survive and whose aim is to achieve equality with the majority in fact and in law."*<sup>16</sup>

Geen van hun voorgedragen definities werden uiteindelijk aanvaard door de VN-subcommissie voor de voorkoming van discriminatie en de bescherming van minderheden in opdracht waarvan zij hun werk verrichtten. Ook de Raad van Europa is er uiteindelijk niet in geslaagd een dergelijke definitie in het leven te roepen, daar de aanbeveling van diens Parlementaire Vergadering waar deze definitie deel van uitmaakte<sup>17</sup> uiteindelijk verworpen werd en men hier dus geen juridisch bindende waarde aan kan hechten.<sup>18</sup> Ook het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden, één van de meest omvattende instrumenten voor de bescherming van minderheden, bevat geen sluitende definitie van het begrip "nationale minderheid". Hierover kon door de lidstaten immers geen overeenstemming worden bereikt.<sup>19</sup>

Hoewel er dus geen echte definitie van dit begrip kan vastgesteld worden, worden er algemeen wel enkele beginselen aanvaard volgens dewelke deze instrumenten dan toch hun toepassingsgebied kunnen afbakenen. Zo kunnen er door de rechtsleer toch enkele factoren vastgesteld worden die samen zo goed als altijd terugkomen in de discussie rond de afbakening

---

<sup>14</sup> F. CAPOTORTI, *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*, New York, United Nations, 7

<sup>15</sup> K. HENRARD, "The Definition of 'Minorities' and the Rights of Minorities Regarding Education in International Law" in J. FIERS en J. DE GROOF, *The legal status of minorities in education*, Leuven, Acco, 1996, (45) 47

<sup>16</sup> J. DESCHÊNES, *Proposal concerning a definition of the term 'minority'*, New York, United Nations, 1985, para. 181 (*UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1985/31/Corr.1*)

<sup>17</sup> PACE Recommendation nr. 1201 on the additional protocol on the rights of minorities to the European Convention on Human Rights (1 februari 1993), [www.pace.coe.int](http://www.pace.coe.int)

<sup>18</sup> J. VELAERS, "Het Kaderverdrag tot bescherming van de nationale minderheden: een 'non-possumus' voor Vlaanderen?" in A. ALEN (ed.), *Taaleisen juridisch getoetst*, Mechelen, Kluwer, 2009, (103) 108

<sup>19</sup> In het verklarend verslag (nr. 12) bij het Kaderverdrag stelden de onderhandelaars immers: "It is impossible to arrive at a definition capable of mustering general support of all Council of Europe member States".

van het begrip “minderheid”. Deze factoren kunnen verdeeld worden in objectieve en subjectieve factoren. In deze discussie zijn er twee grote strekkingen te onderscheiden op basis van de vraag welke soort factoren zij vooropstellen. De eerste strekking stelt dat het startpunt van vrijwel elke poging tot definiëring van het begrip “minderheid” te vinden is bij de objectieve factor van het bezitten van waarneembare eigenschappen die de groep van andere groepen onderscheidt, zoals het spreken van een andere taal of het uitoefenen van een andere religie of cultuur.<sup>20</sup> Andere objectieve factoren die doorgaans worden geïdentificeerd zijn de numerieke verhouding van de minderheid tegenover de meerderheid, de non-dominante positie van deze groep, hun geografische concentratie in een gebied en vaak ook het bezit van de nationaliteit van de staat waarin de minderheid zich bevindt.<sup>21</sup> Daartegenover stelt de tweede strekking dat het niet deze objectieve, verschillende eigenschappen zijn die een groep tot minderheid maken maar eerder hun collectieve, subjectieve wil om een minderheid met een eigen groepsidentiteit te vormen.<sup>22</sup> Nog een andere subjectieve factor kan gevonden worden in de vorm van het verlangen van de groep om de specifieke eigenschappen van haar identiteit (zoals haar taal) te bewaren.<sup>23</sup>

Kinderen met een andere moedertaal zullen vaak onder deze definities en beginselen gebracht kunnen worden. Zo behoren ze doorgaans tot een groep die numeriek inferieur is tegenover de rest van de bevolking van een land; hun aantal zal veel lager liggen dan dat de rest van de bevolking.<sup>24</sup> Daarnaast kan vastgesteld worden dat zij op politiek vlak geen dominante positie zullen innemen en vaak niet eens speciaal vertegenwoordigd worden. Verder zullen zij enkel en alleen al door het feit dat zij een andere moedertaal hebben al waarneembare eigenschappen vertonen die hen onderscheidt van de rest van de bevolking, wat vaak ook nog eens gepaard gaat met een andere etnische achtergrond zoals een eigen cultuur en geschiedenis. Ten slotte

---

<sup>20</sup> K. HENRARD, “The Definition of ‘Minorities’ and the Rights of Minorities Regarding Education in International Law” in J. FIERS en J. DE GROOF (eds.), *The legal status of minorities in education*, Leuven, Acco, 1996, (45) 47

<sup>21</sup> *Ibid.*, 48; N. LERNER, “The evolution of Minority Rights in International Law” in C. BROLMAN, R. LEFEBER en M. ZIECK (eds.), *People and Minorities in International Law*, Dordrecht, Nijhoff, 1993, (77) 79; C. THOMPSON, “The Protection of Minorities within the United Nations” in S. TRIFUNOVSKA, *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, Den Haag, TMC Asser Press, 2009, (115) 130

<sup>22</sup> H. GIORDAN, *Les minorités en Europe*, Parijs, Editions Kime, 1992, 15

<sup>23</sup> *Ibid.*

<sup>24</sup> Zo kan er bijvoorbeeld in België vastgesteld worden dat 20.1% van de bevolking Belg is met buitenlandse roots en 12.6% niet-Belg is. Als we dit verder zouden gaan verdelen in verschillende etnische en linguïstische groepen, zouden deze aantallen nog meer versplinterd worden. Cijfers zijn te vinden via [www.statbel.fgov.be](http://www.statbel.fgov.be) (geraadpleegd op 10/08/2021).

zullen deze groepen vaak een eigen identiteit vertonen en een verlangen om hier aspecten van te bewaren, zoals hun taal.

## **2.4 Synthese**

Uit het voorgaande volgt dat kinderen met een andere thuistaal niet alleen als kinderen te beschouwen zijn, maar ook bijna altijd deel zullen uitmaken van een bepaalde etnische of linguïstische minderheidsgroep. Hun lidmaatschap van deze bijzondere groepen heeft verregaande juridische gevolgen in de internationale rechtssfeer en brengt naast de bescherming van de klassieke mensenrechteninstrumenten ook de activatie van en bescherming door enkele andere verdragen met zich mee, zoals het Kinderrechtenverdrag dat hiervoor reeds kort besproken werd. De bescherming die deze en andere verdragen aan deze kinderen kan bieden en dan specifiek in de context van het onderwijs wordt in het volgende deel van deze masterproef uitgebreid besproken.



### 3. REEDS VERLEENDE BESCHERMING

#### 3.1 Inleiding

Nu vastgesteld is dat kinderen met een andere thuistaal als kinderen en als deel van een minderheid beschermenswaardig zijn, loont het om te onderzoeken in welke mate er reeds gehoor is gegeven aan deze beschermenswaardigheid op het interstatelijk niveau binnen de context van het onderwijs. Een eerste blik op het juridische landschap leert ons meteen dat er op interstatelijk niveau reeds verschillende initiatieven zijn genomen die een mogelijke impact kunnen hebben op de positie van deze groep. Deze variëren van de klassieke mensenrechteninstrumenten die algemene en individuele mensenrechten verschaffen welke ook voor kinderen met een andere thuistaal een impact kunnen hebben, tot meer moderne verdragen die als doel hebben de linguïstische diversiteit zelf te beschermen.<sup>25</sup> Waar deze eerste soort van verdragen in deze context veeleer gericht zijn op het beschermen van groepen door het opleggen van negatieve onthoudingsplichten, houdt deze tweede soort van verdragen zich veeleer bezig met het opleggen van positieve verplichtingen om staten ertoe aan te zetten het gebruik van alle talen te beschermen en te bewaren, wat ook voor kinderen met een andere thuistaal een impact kan hebben.<sup>26</sup>

In deze verdragen is het uiteraard het recht op onderwijs dat als eerste in het oog zal springen. Deze is opgenomen in diverse internationale en regionale mensenrechteninstrumenten. De bekendste zijn ongetwijfeld de Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens (UVRM), IVESCR, het UNESCO-Verdrag voor de Bestrijding van Discriminatie in het Onderwijs, EVRM en het Kinderrechtenverdrag.

Ondanks het feit dat artikel 13 IVESCR grotendeels voortbouwt op artikel 26 UVRM, heeft CESCR alsnog verklaard dat artikel 13 erkend wordt als het meest uitgebreide artikel van het recht op onderwijs in het kader van de bestaande mensenrechtenwetgeving.<sup>27</sup> Dit is dan ook een basisartikel waar zelf weer op voort wordt gebouwd door onder andere artikel 28 van het Kinderrechtenverdrag. Om deze redenen zal het grootste deel van dit deel gewijd zijn aan het volledig uitspitten van de inhoud van dit recht op onderwijs zoals deze uit artikel 13 van IVESCR naar voren komt. Verder zal dit recht ook benaderd worden zoals deze voortkomt in

---

<sup>25</sup> F. DE VARENNES, "Language as a right in International Law: Limits and Potentials" in D. RICHTER, I. RICHTER, R. TOIVANEN, I. ULASIUK (eds.), *Language rights revisited: the challenge of global migration and communication*, Nijmegen, Wolf legal publishers, 2012, (41) 44-45

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> J. REHMAN, *International Human Rights Law*, Edinburg, Pearson Education, 2010, 164

de andere gangbare regionale en internationale mensenrechteninstrumenten zoals het EVRM en het Kinderrechtenverdrag. Daarnaast zal er ook stilgestaan worden bij het UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs en de met het onderwijs gerelateerde artikelen van het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden.

## **3.2 IVESCR**

### **3.2.1 Inhoud van artikel 13 IVESCR**

Het recht op onderwijs is van fundamenteel belang en geniet dan ook een wijdverspreide steun doorheen de wereld. Dit belang wordt niet alleen gevonden binnen het onderwijs zelf, maar ook in diens bijdragen tot het genot van andere mensenrechten. Hierdoor wordt het soms ook omschreven als een multiplicatorrecht welke het genot van andere individuele mensenrechten kan verrijken waar deze voldoende wordt gewaarborgd, terwijl de ontbering van bepaalde rechten en vrijheden dan weer wordt vastgesteld als deze afwezig is of zelfs geschonden wordt.<sup>28</sup> Ook CESCR is van deze visie overtuigd en stelt dan ook in zijn General Comment nr. 13 dat onderwijs zowel een mensenrecht op zich is als een essentieel middel om andere mensenrechten mee te realiseren. Zo merkt het op dat met behulp van onderwijs als dergelijk multiplicatorrecht, economisch en sociaal gemarginaliseerde groepen zichzelf uit de armoede kunnen tillen en actief kunnen beginnen participeren in de maatschappij. Verder zegt het dat onderwijs een rol speelt bij het verzelfstandigen van vrouwen, het beschermen van kinderen tegen uitbuiting en het promoten van mensenrechten en democratie.<sup>29</sup> Het recht op onderwijs wordt dan ook een prominente plaats gegeven binnen IVESCR, namelijk in artikel 13. Deze luidt als volgt:

*“1. De Staten die partij zijn bij dit Verdrag erkennen het recht van eenieder op onderwijs. Zij zijn van oordeel dat het onderwijs gericht dient te zijn op de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en van het besef van haar waardigheid en dat het dient bij te dragen tot de eerbied voor de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden. Zij zijn voorts van oordeel dat het onderwijs eenieder in staat dient te stellen een nuttige rol te vervullen in een vrije samenleving en het begrip, de verdraagzaamheid en de vriendschap onder alle volken en alle rasgemeenschappen, etnische en godsdienstige groeperingen, alsmede de activiteiten van de Verenigde Naties voor de handhaving van de vrede dient te bevorderen.*

---

<sup>28</sup> K. TOMASEVSKI, *Removing Obstacles in the Way of the Right to Education*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 9

<sup>29</sup> §1 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

2. De Staten die partij zijn bij dit Verdrag erkennen dat, ten einde tot een volledige verwezenlijking van dit recht te komen:

- a) Het lager onderwijs voor allen verplicht en kosteloos beschikbaar dient te zijn;
- b) Het middelbaar onderwijs in zijn verschillende vormen, waarbij inbegrepen het technisch onderwijs en de beroepsopleiding op middelbaar niveau, door middel van alle passende maatregelen en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs voor een ieder beschikbaar en algemeen toegankelijk dient te worden gemaakt;
- c) Het hoger onderwijs door middel van alle passende maatregelen en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs voor een ieder op basis van bekwaamheid gelijkmatig toegankelijk dient te worden gemaakt;
- d) Het basisonderwijs zoveel mogelijk dient te worden gestimuleerd of geïntensiveerd ten behoeve van personen die geen lager onderwijs hebben genoten of dit niet hebben voltooid;
- e) De ontwikkeling van een stelsel van inrichtingen voor onderwijs op alle niveaus met kracht dient te worden nagestreefd, een verantwoord stelsel van studiebeurzen in het leven dient te worden geroepen en de materiële omstandigheden van het onderwijzend personeel voortdurend dienen te worden verbeterd.

3. De Staten die partij zijn bij dit Verdrag verbinden zich de vrijheid te eerbiedigen van ouders of wettige voogden om voor hun kinderen of pupillen andere dan door de overheid opgerichte scholen te kiezen, die beantwoorden aan door de Staat vast te stellen of goed te keuren minimumonderwijsnormen en hun godsdienstige en zedelijke opvoeding te verzekeren overeenkomstig hun eigen overtuiging.

4. Geen onderdeel van dit artikel mag zodanig worden uitgelegd dat het de vrijheid aantast van individuele personen of rechtspersonen inrichtingen voor onderwijs op te richten en daaraan leiding te geven, met inachtneming evenwel van de in het eerste lid van dit artikel neergelegde beginselen en van de voorwaarde dat het aan deze inrichtingen gegeven onderwijs beantwoordt aan door de Staat vastgestelde minimumnormen.<sup>30</sup>

Belangrijk voor dit proefschrift zijn de eerste twee paragrafen, die met het oog op de bescherming van kinderen met een andere thuistaal en de mogelijke verankering van deze thuistaal voor het meeste beweging lijken te zorgen. Deze eerste paragraaf zet de doelstellingen uiteen waarnaar het onderwijs in elke verdragsluitende partij gericht moet zijn. Hoewel CESCR in zijn General Comment nr. 13 over het recht op onderwijs de doelstelling dat “het onderwijs gericht dient te zijn op de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en het besef

---

<sup>30</sup> Art. 13 IVESCR

van haar waardigheid” als meest fundamenteel aanwijst<sup>31</sup>, komt in de context van dit proefschrift vooral het tweede deel van deze paragraaf in de schijnwerpers te staan: “dat het onderwijs eenieder in staat dient te stellen een nuttige rol te vervullen in een vrije samenleving”. Dit lijkt een meer functioneel gericht onderwijs te suggereren, een soort *effectief* onderwijs dat ook inhoudelijk moet voldoen aan enkele normen opdat de leerling later een nuttige rol kan vervullen in de samenleving.

De tweede paragraaf bevat de centrale verplichtingen van dit artikel teneinde het recht op onderwijs reëel te maken. Zo dienen de lidstaten onder andere en meest relevant in het kader van artikel 13(2)(a) IVESCR erop toe te zien dat het basisonderwijs verplicht en gratis wordt gemaakt.

De laatste twee paragrafen geven de mogelijkheid aan minderheden om onderwijsinstellingen op te richten of te kiezen die aan hun specifieke noden, voorkeuren of eigenschappen voldoen. De Staten kunnen op basis van deze bepalingen echter niet gedwongen worden hun financiële steun aan deze instellingen te verlenen.<sup>32</sup> Verder kunnen deze paragrafen ook breder uitgelegd worden als bevattende de vereiste tot het respecteren van de ouderlijke overtuiging in het kader van het publiek onderwijs.<sup>33</sup>

### **3.2.2 Kan uit artikel 13 IVESCR een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs afgeleid worden?**

#### **3.2.2.1 Brengt artikel 13 IVESCR naast negatieve ook positieve verplichtingen met zich mee?**

Dan rest ons de vraag of we met dit artikel iets kunnen aanvangen met betrekking tot de verankering van de moedertaal van anderstalige kinderen in het onderwijs. Alvorens we hier een antwoord op kunnen geven, moet er echter nagegaan worden of het recht op onderwijs vervat in artikel 13 IVESCR negatieve dan wel positieve verplichtingen met zich meebrengt. Opdat vastgesteld kan worden dat artikel 13 zich tot deze interpretatie leent, moet immers eerst vaststaan dat er hieruit positieve verplichtingen kunnen afgeleid worden. Waar negatieve verplichtingen enkel vereisen dat de lidstaten van bepaalde handelingen afzien, gaan positieve

---

<sup>31</sup> §4 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>32</sup> K. HENRARD, “The Definition of ‘Minorities’ and the Rights of Minorities Regarding Education in International Law” in J. FIERS en J. DE GROOF, *The legal status of minorities in education*, Leuven, Acco, 1996, (45) 58-59

<sup>33</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 540

verplichtingen daartegenover juist eisen dat de lidstaten bepaalde handelingen wél zouden stellen.<sup>34</sup> Enkel wanneer uit artikel 13 IVESCR voor de lidstaat in kwestie een positieve verplichting voortspuit die zulks tot gevolg zou hebben, zou men kunnen spreken van een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs.

Historisch werden negatieve verplichtingen veelal geassocieerd met de klassieke grondrechten zoals de vrijheid van meningsuiting en de godsdienstvrijheid, ook wel de eerste generatie van mensenrechten genoemd. Positieve verplichtingen werden daarentegen meer verbonden met de tweede generatie van economische, sociale en culturele rechten, waaronder ook het recht op onderwijs.<sup>35</sup> Dit onderscheid is tegenwoordig echter niet meer houdbaar, daar nu wordt aanvaard dat positieve en negatieve verplichtingen gevonden kunnen worden bij zowel eerste als tweede generatie mensenrechten.<sup>36</sup> Dit neemt uiteraard niet weg dat men in het kader van economische, sociale en culturele rechten zoals het recht op onderwijs voornamelijk met positieve verplichtingen te maken heeft.<sup>37</sup>

Over het algemeen kunnen twee aspecten onderscheiden worden binnen het recht op onderwijs vervat in artikel 13 IVESCR. Aan de ene kant vindt men de overweging dat de verwezenlijking van dit recht op onderwijs een actief ondernemen van de overheid veronderstelt om dit onderwijs beschikbaar en toegankelijk te maken. Dit is het recht om onderwijs te ontvangen, het sociale aspect van het recht op onderwijs welke positieve verplichtingen veronderstelt.<sup>38</sup> Aan de andere kant bevindt zich de persoonlijke vrijheid van individuen om te kiezen voor publiek dan wel privaat onderwijs, welke dan weer anders geformuleerd kan worden als de vrijheid van ouders om zich te verzekeren van moreel en religieus onderwijs voor hun kind dat overeenstemt met hun overtuigingen of nog als de vrijheid voor private groeperingen en individuen om hun eigen onderwijsinstellingen op te richten. Deze veronderstellen negatieve verplichtingen voor de overheid, een onthoudingsplicht.<sup>39</sup>

---

<sup>34</sup> P. ALSTON en G. QUINN, “The Nature and Scope of States Parties’ Obligations under the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights”, *Human Rights Quarterly*, 1987, (156) 159; S. CAREY, M. GIBNEY en S. POE, *The Politics of Human Rights: The Quest for Dignity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 43

<sup>35</sup> M. SEPULVEDA, *The Nature of the Obligations under the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, Antwerpen, Intersentia, 2003, 123-124

<sup>36</sup> *Ibid.*, 124-125; E. BREMS, *Human Rights: Universality and Diversity*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2001, 446

<sup>37</sup> E. BREMS, *Human Rights: Universality and Diversity*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2001, 446

<sup>38</sup> F. COOMANS, “Education and Work” in D. MOECKLI, S. SHAH en S. SIVAKUMARAN (eds.), *International Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2018, (232) 235

<sup>39</sup> *Ibid.*

Deze overwegingen worden binnen artikel 13 IVESCR vertegenwoordigd door de aanwezigheid van drie soorten verplichtingen die opgelegd worden aan de verdragsluitende partijen, gebaseerd op de driedelige opdeling die door speciaal rapporteur ASBJORN Eide naar voren werd geschoven in 1987. Zo worden van elkaar onderscheiden de verplichting om dit recht te respecteren, te beschermen en het te vervullen. Deze laatste verplichting van het vervullen kan dan nog eens in twee gedeeld worden in de verplichting om het recht te faciliteren of om het te voorzien.<sup>40</sup>

De verplichting om dit recht te respecteren vertegenwoordigt de klassieke negatieve verplichting van de onthouding en vereist dat staten maatregelen vermijden die dit recht op onderwijs kunnen verhinderen of belemmeren. Zo mogen de lidstaten de deelname van kinderen aan het onderwijs niet belemmeren door bijvoorbeeld onderwijsinstellingen te sluiten ten tijde van politieke spanningen zonder in overeenstemming te zijn met artikel 4 IVESCR, of mogen zij de toegang tot publieke scholen niet belemmeren op basis van discriminatoire gronden.<sup>41</sup>

De verplichting om het recht op onderwijs te beschermen vereist dat de staten maatregelen nemen die verhinderen dat andere partijen dit recht kunnen in de weg staan. Deze verplichting geldt in horizontale verhoudingen, dus ook tussen private groeperingen en individuen. Zo moeten studenten bijvoorbeeld beschermd worden tegen discriminatie bij hun toegang tot niet-publieke scholen.<sup>42</sup>

Ten laatste, de verplichting om het recht op onderwijs te vervullen betekent, in zijn eerste invulling als de verplichting om te faciliteren, dat de staat maatregelen moet nemen die individuen en gemeenschappen in staat moeten stellen hun recht op onderwijs uit te oefenen en hen hierin bij te staan en zijn tweede invulling als verplichting om dit recht te voorzien als een individu of een groep niet in staat is, om welke reden dan ook, om dit recht voor henzelf uit te oefenen.<sup>43</sup> De primaire verantwoordelijkheid om voor onderwijs te zorgen dat aan deze

---

<sup>40</sup> §46 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10; M. SEPULVEDA, *The Nature of the Obligations under the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*, Antwerpen, Intersentia, 2003, 161

<sup>41</sup> §47 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10; F. COOMANS, "Education and Work" in D. MOECKLI, S. SHAH en S. SIVAKUMARAN (eds.), *International Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2018, (232) 240

<sup>42</sup> §47 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10; F. COOMANS, "Education and Work" in D. MOECKLI, S. SHAH en S. SIVAKUMARAN (eds.), *International Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2018, (232) 240

<sup>43</sup> §47 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10; M. SSENYONJO, *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, Oxford, Hart Publishing, 2009, 25

eisen voldoet ligt bij de verdragssluitende staten. Hun verplichtingen verschillen wel naargelang het onderwijsniveau waarop men zich bevindt, met de meest stringente eisen op het niveau van het lager onderwijs die geleidelijk aan afzwakken naarmate men naar een hoger niveau doorstroomt.<sup>44</sup>

### **3.2.2.2 Bestaat er een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs binnen artikel 13 IVESCR?**

Nu vaststaat dat artikel 13 IVESCR weldegelijk zowel negatieve (in de vorm van het respecteren) als positieve verplichtingen (in de vorm van het beschermen en het vervullen) in zich draagt en de mogelijkheid dus bestaat dat hier een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs uit kan afgeleid worden, is de volgende logische stap het onderzoeken van deze mogelijkheid zelf. Hierbij zijn er verschillende pistes mogelijk die men kan bewandelen.

#### **3.2.2.2.1 Eerste piste: Focus op artikel 13(1) IVESCR en samenlezing met artikel 13(2)**

Een eerste mogelijkheid waarop het recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs in artikel 13 IVESCR gelezen zou kunnen worden, is door de focus te leggen op het eerste deel van de eerste paragraaf van dit artikel. Van alle onderwijsdoelen vervat in deze eerste paragraaf springt hier één doelstelling uit als meest fundamentele, reeds aangeduid door CESCR zelf, namelijk dat het onderwijs dient gericht te zijn op de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid en het besef van de eigen waardigheid.<sup>45</sup> Een samenlezing met artikel 13(2) IVESCR levert de conclusie op dat leden van linguïstische minderheden het recht hebben om onderwijs te verkrijgen dat bovenal gericht is op de volledige ontplooiing van hun persoonlijkheid en het besef van hun eigen waardigheid. Men kan zich dan de vraag stellen of, indien wordt vastgesteld dat de taal een weerslag heeft op de intellectuele en sociale ontwikkeling, dit niet met zich mee zou brengen dat taalminderheden een recht zouden hebben op onderwijs in hun eigen taal daar dit het beste zou bijdragen aan de ontplooiing van hun persoonlijkheid en besef van hun waardigheid.<sup>46</sup>

---

<sup>44</sup> §48 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>45</sup> §4 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>46</sup> L. SZOSZKIEWICZ, "Linguistic Human Rights in Education", Adam Mickiewicz University Law Review 2017, (105) 108-109

Zoals verschillende studies reeds hebben aangetoond, heeft de onderwijstaal hier weldegelijk een invloed op, nog meer dan zelfs de opleiding van de ouders of hun economisch welzijn.<sup>47</sup> Zo is reeds aangetoond dat de tijdsduur waarin de moedertaal binnen het onderwijs gebruikt wordt de belangrijkste factor is bij het voorspellen van het academisch succes van tweetalige leerlingen, terwijl aan de andere kant onderwijs dat enkel doorgaat in de meerderheidstaal voor taalminderheden binnen het onderwijs de minste effectiviteit vertoont.<sup>48</sup> Volgens SKUTNABB-KANGAS duurt het dan ook 6 tot 8 jaar voordat men een tweede taal voldoende onder de knie heeft om hierin te kunnen leren.<sup>49</sup>

Om deze redenen is het weldegelijk gerechtvaardigd om vanuit de inhoud van de onderwijsdoelen vervat in artikel 13(1) IVESCR te denken over een recht voor taalminderheden op hun moedertaal binnen het onderwijs.

#### **3.2.2.2 Tweede piste: 4A-Schema**

Een tweede mogelijke manier waarop men het recht op onderwijs in de moedertaal zou kunnen verankeren heeft te maken met de centrale verplichting om het recht op onderwijs vervat in de tweede paragraaf van artikel 13 reëel te maken. Hierbij moet meteen opgemerkt worden dat CESCR hieromtrent een analytisch kader heeft uitgewerkt van enkele essentiële en onderling verbonden kenmerken die aanwezig zouden moeten zijn opdat het onderwijs in een verdragsluitende partij aan de eisen van dit artikel zou voldoen. Zo schoof het 4 allitererende kenmerken naar voren: *availability* (beschikbaarheid), *accessibility* (toegankelijkheid), *acceptability* (aanvaardbaarheid) en *adaptability* (aanpasbaarheid).<sup>50</sup> Dit analytisch kader komt overeen met het werk van Katarina TOMASEVSKI, voormalig speciaal rapporteur voor de mensenrechtencommissie inzake het recht op onderwijs.

Onder *availability* (beschikbaarheid) moet verstaan worden dat onderwijsinstellingen niet alleen goed moeten functioneren maar ook in voldoende hoeveelheid beschikbaar moeten zijn. Wat een onderwijsinstelling juist nodig heeft om goed te functioneren staat niet vast en is context gebonden, maar CESCR reikt alvast enkele voorbeelden aan: zo zal een

---

<sup>47</sup> L. SZOSZKIEWICZ, "Linguistic Human Rights in Education", Adam Mickiewicz University Law Review 2017, (105) 109; §9 ECOSOC, *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages: Expert paper prepared for the Permanent Forum on Indigenous Issues*, 7 maart 2005, E/C.19/2005/7

<sup>48</sup> L. SZOSZKIEWICZ, "Linguistic Human Rights in Education", Adam Mickiewicz University Law Review 2017, (105) 109; S. MAY, R. HILL en S. TIAKIWAI, *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*, Wellington, New Zealand Ministry of Education, 2004, 64

<sup>49</sup> T. SKUTNABB-KANGAS, "Language Rights" in W.E. WRIGHT, S. BOUN en O. GARCIA (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2015, (185) 199

<sup>50</sup> §6 CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10



onderwijsinstelling vaak een gebouw nodig hebben waarin de onderwijsactiviteiten kunnen plaatsvinden, zal het moeten beschikken over werkende sanering gesplitst voor beide geslachten en over leerkrachten met een opleiding die een voldoende competitief loon worden betaald.<sup>51</sup> Samengevat heeft dit kenmerk vooral betrekking op de materiële voorwaarden die het mogelijk moeten maken dat men onderwijs kan verrichten. Opdat het onderwijs echter voldoende beschikbaar zou zijn, moet de overheid ook private actoren toestaan om onderwijsinstellingen op te richten of moet deze zelf onderwijsinstellingen oprichten en/of ze financieren.<sup>52</sup>

Het kenmerk van *accessibility* (toegankelijkheid) wordt door CESCR ingevuld als de notie dat onderwijsinstellingen toegankelijk moeten zijn voor iedereen zonder discriminatie. Het onderscheidt hierin drie dimensies: (1) een non-discriminatie dimensie die maakt dat onderwijs voor iedereen toegankelijk is, in het bijzonder voor de meest kwetsbare groepen, zonder discriminatie in feite of in rechte gebaseerd op een van de verboden gronden, (2) een fysieke toegankelijkheidsdimensie die maakt dat onderwijs effectief moet kunnen bijgewoond worden, ofwel op een redelijk bereikbare en veilige geografische plek (een schoolgebouw) ofwel via de middelen van de moderne technologie (afstandsleren), en (3) een economische toegankelijkheidsdimensie die maakt dat onderwijs betaalbaar moet zijn voor iedereen.<sup>53</sup>

Ten derde is er het kenmerk van *acceptability* (aanvaardbaarheid), dat voorschrijft dat de vorm en de inhoud van het onderwijs aanvaardbaar moeten zijn, in de zin dat zij relevant, cultureel passend en van een goeie kwaliteit moet zijn voor de leerlingen en in sommige gevallen ook voor de ouders.<sup>54</sup>

Ten laatste is er nog het kenmerk van *adaptability* (aanpasbaarheid), welke stelt dat het onderwijs flexibel moet opgesteld zijn zodat het zich kan aanpassen aan de noden van een dynamische en veranderlijke maatschappij in het algemeen, en aan de noden van leerlingen in het bijzonder binnenin hun diverse sociale en culturele achtergrond.<sup>55</sup>

---

<sup>51</sup> §6(a) CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>52</sup> K. TOMASEVSKI, *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 13

<sup>53</sup> §6(b) CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>54</sup> §6(c) CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

<sup>55</sup> §6(d) CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

Van deze essentiële kenmerken van het recht op onderwijs blijven we nu langer staan bij het aanvaardbaarheids criterium. Het toepassingsgebied van dit criterium is alsmear breder geworden door toedoen van de ontwikkeling van het mensenrechtencontentieux, zodat hier met de toenemende focus op de rechten van minderheden ook meer en meer de schijnwerpers gericht worden op de onderwijstaal.<sup>56</sup> Volgens TOMASEVSKI is het onderwijs onaanvaardbaar in het geval dit onderwijs plaatsvindt in een taal die vreemd is voor de jonge kinderen die hiervan de vruchten zouden moeten plukken. Als de onderwijstaal vreemd is voor deze kinderen, kan er ook geen sprake zijn van leren of van onderwijs en vormt de onderwijstaal voor hen een onoverkomelijk obstakel.<sup>57</sup> Bijna in dezelfde adem geeft TOMASEVSKI wel toe dat het oplossen van dit probleem een zeer moeilijke en bovenal zeer kostelijke zaak zou zijn. Het gebruik van de moedertaal of van de thuistaal in het onderwijs zou namelijk vereisen dat niet alleen de manier waarop leerkrachten worden opgeleid en aangeworven zouden moeten veranderen, maar ook dat hun lesmateriaal helemaal aangepast zou worden.<sup>58</sup> Daarnaast is het ook niet zeker of dit zelfs haalbaar is, daar men onmogelijk van een overheid kan verwachten dat deze onderwijs in en van alle talen die in het land gesproken worden zou voorzien.<sup>59</sup>

Anders dan TOMASEVSKI gaat CESCER iets verder bij de invulling van dit aanvaardbaarheids criterium. Zo stelt het dat lidstaten de verplichting hebben om elk van de “4-A”-kenmerken te respecteren, beschermen en vervullen zoals hierboven al uiteengezet werd.<sup>60</sup> Dit geldt dan uiteraard ook voor het aanvaardbaarheids criterium, welke de lidstaten dan moeten vervullen of preciezer faciliteren door positieve maatregelen te nemen om te verzekeren dat het onderwijs van een goede kwaliteit en cultureel passend is. Zo wordt dit dus een mogelijke piste waarlangs het recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs zou afgeleid kunnen worden, maar is dit ook effectief wat CESCER hiermee zou willen bereiken? Het antwoord is onduidelijk, minstens onwaarschijnlijk: artikels 13(3) en (4) IVESCR waar CESCER in verband met het aanvaardbaarheids criterium naar verwijst bevatten dan wel de vrijheid van de ouders

---

<sup>56</sup> K. TOMASEVSKI, *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 13

<sup>57</sup> S. KLEES en N. THLAPIYAL, “The Right to Education: The Work of Katarina Tomasevski”, *CER*, 2007, (497) 501; K. TOMASEVSKI, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Wolf Legal Publishers, 2006, 82

<sup>58</sup> S. KLEES en N. THLAPIYAL, “The Right to Education: The Work of Katarina Tomasevski”, *CER*, 2007, (497) 501; K. TOMASEVSKI, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Tilburg, Wolf Legal Publishers, 2006, 69

<sup>59</sup> S. KLEES en N. THLAPIYAL, “The Right to Education: The Work of Katarina Tomasevski”, *CER*, 2007, (497) 501; K. TOMASEVSKI, *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Tilburg, Wolf Legal Publishers, 2006, 90

<sup>60</sup> §50 CESCER General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10

om voor onderwijs te kiezen of het op te richten dat overeenstemt met godsdienstige of morele overtuiging, van taalvoorkeuren wordt geen enkel gewag gemaakt.

Nog andere stemmen in de rechtsleer trachten hun argument voor de verankering van de moedertaal in het onderwijs te enten op het eerste kenmerk van het “4-A”-schema: het toegangscriterium. Zo stellen MAY en SKUTNABB-KANGAS dat, indien er geen onderwijs beschikbaar is in de thuistaal van het kind, dat kind in feite de toegang tot het onderwijs wordt ontzegd zodat zijn recht op onderwijs geschonden wordt. Men gaat zelfs verder door te stellen dat indien er de eerste paar schooljaren van het kind wel onderwijs beschikbaar is in de moedertaal, dit vaak maar als een tijdelijke maatregel wordt aangeboden terwijl het kind de dominante schooltaal aangeleerd krijgt waarna de moedertaal dan weer wordt achtergelaten. Als dit ertoe leidt dat het kind geen kans heeft om zijn moedertaal te onderhouden en verder te ontwikkelen binnen de onderwijscontext, wordt dit kind zijn recht op onderwijs ontzegt.<sup>61</sup>

### **3.2.2.2.3      Synthese**

Over het algemeen kan er geconcludeerd worden dat hoewel er binnen het internationaal recht en specifiek IVESCR wel een erkenning bestaat dat het nodig is om minderheden binnen het onderwijs te beschermen en te steunen en dat die steun erin kan bestaan dat hun moedertaal in het onderwijs wordt binnengebracht, er buiten de verplichting tot het respecteren van het recht van deze minderheden om eigen onderwijsinstellingen op te richten en daar onderwijs te verstrekken in de eigen moedertaal zo goed als geen vastbesloten verplichtingen gevonden kunnen worden.

## **3.3      IVBPR**

### **3.3.1      Artikel 27: Het recht op een taalidentiteit van een minderheid in het onderwijs**

De burgerlijk-politieke tegenhanger van het IVESCR mag dan wel geen recht op onderwijs bevatten, het bevat evenzeer een bepaling die voor het onderwijs van kinderen met een andere thuistaal relevant kan zijn in de vorm van artikel 27 IVBPR. Deze luidt als volgt:

*“In Staten waar zich etnische, godsdienstige of linguïstische minderheden bevinden, mag aan personen die tot die minderheden behoren niet het recht worden ontzegd, in gemeenschap met*

---

<sup>61</sup> S. MAY en T. SKUTNABB-KANGAS, “Linguistic Human Rights in Education” in S. MAY en T. MCCARTY (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education*, Cham, Springer International Publishing, 2017, (125) 129

*de andere leden van hun groep, hun eigen cultuur te beleven, hun eigen godsdienst te belijden en in de praktijk toe te passen, of zich van hun eigen taal te bedienen.”*

Dit artikel bevat het cultureel recht op een identiteit voor een minderheid.<sup>62</sup> Hoewel deze bepaling oorspronkelijk werd geïnterpreteerd als een bepaling die enkel een negatief non-discriminatierecht in het leven zou roepen (gesteund op de letterlijke, negatieve interpretatie van het artikel), pleitten verschillende auteurs voor een meer dynamische interpretatie zodat uit dit artikel ook positieve verplichtingen afgeleid zouden kunnen worden voor de staten om maatregelen te nemen die hun minderheden in staat zouden moeten stellen een eigen identiteit te creëren en te bewaren.<sup>63</sup> Deze laatste zienswijze wordt zelfs ondersteund door het Mensenrechtencomité van de Verenigde Naties, die deze in een van haar General Comments bevestigd heeft.<sup>64</sup>

Indien deze laatste zienswijze wordt aangehangen, impliceert dit dat de overheid de voorwaarden moet scheppen om te kunnen voorzien in het behoud en eventueel zelfs in de ontwikkeling van een bepaalde taalidentiteit. Dat impliceert op zijn beurt dat de overheid in de eerste plaats de taalvrijheid waarborgt en toelaat dat minderheden onderwijs verstrekken en culturele activiteiten ontplooiën in de eigen taal. Daarenboven impliceert dit ook dat de overheid ondersteunende maatregelen neemt.<sup>65</sup>

Een laatste opmerking bij artikel 27 IVBPR, is dat deze niet alleen voor de traditionele minderheden is voorbehouden, maar dat ook migranten er beroep op kunnen doen.<sup>66</sup>

---

<sup>62</sup> K. HENRARD, “The Definition of ‘Minorities’ and the Rights of Minorities Regarding Education in International Law” in J. FIERS en J. DE GROOF, *The legal status of minorities in education*, Leuven, Acco, 1996, (45) 59

<sup>63</sup> *Ibid.*; T. SKUTNABB-KANGAS en S. MAY, “Linguistic Human Rights in Education” in T. MCCARTY en S. MAY (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education*, Cham, Springer International Publishing AG, 2017, (125) 130; J. VELAERS en M. ADAMS, “Taalrechten, taalvrijheden en taaldwang in de multiculturele samenleving” in J. VELAERS en UFSIA (eds.), *Recht en verdraagzaamheid in de multiculturele samenleving*, Antwerpen, Maklu, 1993, (169) 183

<sup>64</sup> HRC CCPR General Comment nr. 23 on the rights of minorities (art. 27) (8 april 1994), *UN Doc.*, CCPR/C/21/Rev.1/Add.5

<sup>65</sup> J. VELAERS en M. ADAMS, “Taalrechten, taalvrijheden en taaldwang in de multiculturele samenleving” in J. VELAERS en UFSIA (eds.), *Recht en verdraagzaamheid in de multiculturele samenleving*, Antwerpen, Maklu, 1993, (169) 184

<sup>66</sup> *Ibid.*, 183; HRC CCPR General Comment nr. 23 on the rights of minorities (art. 27) (8 april 1994), *UN Doc.*, CCPR/C/21/Rev.1/Add.5

### 3.4 Kinderrechtenverdrag

#### 3.4.1 Artikels 28 en 29: Het recht op onderwijs en diens doelstellingen

De bepalingen vervat in IVESCR die handelen over het recht op onderwijs en andere mensenrechten worden aangevuld en versterkt door het Kinderrechtenverdrag van 1989, welke het toepassingsgebied en inhoud van deze rechten uitklaart en beschrijft vanuit een kinderrechtenperspectief bekeken. In verband met het recht op onderwijs laten de voorbereidende werken van dit verdrag ons al weten dat het betrokken artikel 28 van het Kinderrechtenverdrag gebaseerd is op artikels 13 en 2(1) van IVESCR.<sup>67</sup> Dit artikel klinkt dan ook vrij bekend in de oren en luidt als volgt:

*“1. De Staten die partij zijn, erkennen het recht van het kind op onderwijs, en teneinde dit recht geleidelijk en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, verbinden zij zich er met name toe:*

- a) primair onderwijs verplicht te stellen en voor iedereen gratis beschikbaar te stellen;*
- b) de ontwikkeling van verschillende vormen van voortgezet onderwijs aan te moedigen, met inbegrip van algemeen onderwijs en beroepsonderwijs, deze vormen voor ieder kind beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken, en passende maatregelen te nemen zoals de invoering van gratis onderwijs en het bieden van financiële bijstand indien noodzakelijk;*
- c) met behulp van alle passende middelen hoger onderwijs toegankelijk te maken voor een ieder naar gelang zijn capaciteiten;*
- d) informatie over en begeleiding bij onderwijs- en beroepskeuze voor alle kinderen beschikbaar te stellen en toegankelijk te maken;*
- e) maatregelen te nemen om regelmatig schoolbezoek te bevorderen en het aantal kinderen dat de school vroegtijdig verlaat, te verminderen.*

*2. De Staten die partij zijn, nemen alle passende maatregelen om te verzekeren dat de wijze van handhaving van de discipline op scholen verenigbaar is met de menselijke waardigheid van het kind en in overeenstemming is met dit Verdrag.*

*3. De Staten die partij zijn, bevorderen en stimuleren internationale samenwerking in aangelegenheden die verband houden met onderwijs, met name teneinde bij te dragen tot de uitbanning van onwetendheid en analfabetisme in de gehele wereld, en de toegankelijkheid van wetenschappelijke en technische kennis en moderne onderwijsmethoden te vergroten. In dit opzicht wordt met name rekening gehouden met de behoeften van de ontwikkelingslanden.”*

---

<sup>67</sup> M. SSENYONJO, *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, Oxford, Hart Publishing, 2009, 371

Het huidige artikel is niet de enige bepaling in het Kinderrechtenverdrag die op het onderwijs doelt. Artikel 29, dat in zijn eerste paragraaf de doelen bepaalt waarop het onderwijs aan het kind gericht moet zijn en in zijn tweede paragraaf de vrijheid om onderwijsinstellingen op te richten bevat, vormt zijn wederhelft als kernbepalingen over het onderwijs. Artikelen 28 en 29 moeten dan ook samen gelezen worden: het recht op onderwijs impliceert niet alleen dat men dit onderwijs moet kunnen verkrijgen, maar ook dat de onderwijsdoelen behaald moeten worden.<sup>68</sup>

Zelf voegt het Kinderrechtenverdrag niet veel nieuws toe aan de onderwijsrechten vervat in IVESCR. Toch is het niet zomaar als een kopie af te schrijven; wat het namelijk wel doet is deze gekende bepalingen vanuit een ander perspectief conceptualiseren, namelijk vanuit die van het kind. Zodoende wordt een nieuwe laag aan dit recht op onderwijs toegevoegd: een die ervoor zorgt dat onderwijs te allen tijde in het teken van het kind moet staan en kindvriendelijk is, dat de kinderen beschermt maar hen ook toelaat om te groeien.<sup>69</sup>

De eerste paragraaf van dit artikel bevat de kern van het recht op onderwijs, namelijk het recht van het kind om onderwijs te ontvangen. Hiertoe legt het verschillende positieve verplichtingen op de staten, afhankelijk van het onderwijsniveau.<sup>70</sup> Verder dan het erkennen van het algemeen recht op onderwijs gaat deze eerste paragraaf niet, er wordt dan ook niet voorzien in een uitdrukkelijke bepaling die het onderwijs in de moedertaal zou garanderen.

Artikel 28(1) geeft niet aan hoe de inhoud van het onderwijs er moet uitzien. Dit wordt grotendeels aan de discretie van de staten overgelaten. Wel moeten deze staten ervoor zorgen dat de lesinhoud “aanvaardbaar” (cfr. 4A-schema) is voor kinderen, betekenende dat de inhoud van het onderwijs onder andere relevant, cultureel passend en van een goede kwaliteit moet zijn. Dit is natuurlijk ook waar de doelstellingen van het onderwijs uiteengezet in artikel 29 van het Verdrag terugkomen. Dit laatste artikel bepaalt dat het onderwijs van de Staten die partij zijn bij dit Verdrag onder andere gericht moet zijn op “het bijbrengen van eerbied voor de ouders van het kind, voor zijn of haar eigen culturele identiteit, taal en waarden, voor de nationale waarden van het land waar het kind woont, het land waar het is geboren en voor andere beschavingen dan de zijne of hare.”<sup>71</sup> Daarnaast bevat het artikel wellicht nog belangrijker een overkoepelend belang dat het onderwijs gericht moet zijn op de zo volledig

---

<sup>68</sup> M. VERHEYDE, *Article 28: The Right to Education*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2006, 1

<sup>69</sup> *Ibid.*, 9

<sup>70</sup> S. DETRICK, *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, Den Haag, Kluwer Law International, 1999, 473

<sup>71</sup> Art. 29(1)(c) Kinderrechtenverdrag

mogelijke ontplooiing van de persoonlijkheid, talenten en geestelijke en lichamelijke vermogens van het kind.<sup>72</sup> We vinden een gelijkaardige formulering terug als bij artikel 13(1) IVESCR. Hier kunnen dan ook dezelfde gevolgen aan onttrokken worden.

In de chapeau van artikel 28(1) vinden we de formulering “op basis van gelijke kansen” terug. Dit verwijst naar het gelijkheidsprincipe en het discriminatieverbod die door geheel deze paragraaf aanwezig zijn. Dit gelijkheidsprincipe impliceert onder andere dat speciale aandacht moet uitgaan naar specifieke groepen, die kwetsbaar zijn voor discriminatie binnen het onderwijs en daardoor ondersteund zouden moeten worden met speciale maatregelen.<sup>73</sup> Eén van de groepen waarbij dit gelijkheidsprincipe van bijzonder belang is, is bij (linguïstische of etnische) minderheden, waartoe de kinderen met een andere thuistaal in kwestie kunnen behoren. Het is voor hen belangrijk dat de onderwijsinstellingen hun integratie in de bredere samenleving bevorderen, maar ook dat deze hun eigen identiteit als minderheid niet compleet ondergraaft. Dit kan onder andere verwezenlijkt worden door het gebruik van de taal van de minderheid in het onderwijs.

### **3.4.2 Artikels 30: Speciale bescherming voor kinderen behorend tot minderheidsgroepen**

Het past in deze context ook om te verwijzen naar artikel 30 van het Kinderrechtenverdrag. Deze luidt als volgt:

*“In die Staten waarin etnische of godsdienstige minderheden, taalminderheden of personen behorend tot de oorspronkelijke bevolking voorkomen, wordt het kind dat daartoe behoort niet het recht ontzegd tezamen met andere leden van zijn of haar groep zijn of haar cultuur te beleven, zijn of haar eigen godsdienst te belijden en ernaar te leven, of zich van zijn of haar eigen taal te bedienen.”*

Uit de tekst van dit artikel blijkt duidelijk dat deze specifiek betrekking heeft op kinderen die lid zijn van minderheidsgroepen, zij dit nu inheemse of “oorspronkelijke” bevolkingsgroepen of etnische, godsdienstige of linguïstische minderheden die later pas in het land zijn gekomen. Verder vertoont het artikel ook gelijkenissen met artikel 27 van het IVBPR, waarop het gebaseerd is blijkend uit de voorbereidende werken.<sup>74</sup> Deze relatie heeft tot gevolg dat General Comment nr. 23 van de Mensenrechtencommissie omtrent de toepassing van artikel 27 IVBPR

---

<sup>72</sup> Art. 29(1)(a) Kinderrechtenverdrag

<sup>73</sup> M. VERHEYDE, *Article 28: The Right to Education*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2006, 40

<sup>74</sup> S. DETRICK, *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, Den Haag, Kluwer Law International, 1999, 535

ook hier van toepassing is.<sup>75</sup> Hieruit kunnen dan enkele dingen afgeleid worden. Ten eerste heeft dit tot gevolg dat de voorgeschreven interpretatie van artikel 27 IVBPR ook voor artikel 30 van het Kinderrechtenverdrag geldt, zodat moet verstaan worden dat dit artikel een recht vaststelt en individueel verleent aan elk kind dat tot een bepaalde minderheid behoort, onderscheiden van en bijkomend bij de andere rechten die door dit verdrag worden verleend.<sup>76</sup> Daarnaast moet ook vastgesteld worden dat de in dit artikel gebruikte formulering “*wordt het kind... niet het recht ontzegd*” niet betekent dat hieraan enkel een negatieve omschrijving vasthangt. Hoewel artikel 30 Kinderrechtenverdrag net zoals artikel 27 IVBPR negatief is geformuleerd, is hier toch een recht voorhanden waardoor de lidstaten een verplichting hebben tot het garanderen van het bestaan en uitvoeren van dit recht.<sup>77</sup>

Hoewel dit artikel niet expliciet een recht op onderwijs in de eigen thuistaal met zich meebrengt, is het in het verleden wel door het Kinderrechtencomité aangewend om een nadruk te leggen op het belang van meertalig onderwijs voor het realiseren van het recht op onderwijs van kinderen die tot een minderheid behoren.<sup>78</sup>

### 3.4.3 Synthese

Hieruit kan geconcludeerd worden dat hoewel de artikels van het Kinderrechtenverdrag niet voorzien in een recht op onderwijs in eigen taal, het organiseren van meertalig onderwijs langs de andere kant wel door het Kinderrechtencomité beschouwd wordt als een passende en belangrijke maatregel bij de strijd tegen discriminatie in het onderwijs tegen deze minderheidsgroeperingen.<sup>79</sup>

## 3.5 EVRM

### 3.5.1 Artikel 2, Eerste Protocol: inhoud en rechtspraak

Een volgend relevant mensenrechteninstrument vinden we in de vorm van het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM). Hoewel deze oorspronkelijk geen bepaling

---

<sup>75</sup> R. AKHTAR, L. ROSS, A. GILLESPIE, S. SARGENT, C. NYUMUTATA en T. BUCK, *International Child Law*, Milton Park, Taylor and Francis, 2020, 217

<sup>76</sup> S. DETRICK, *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, Den Haag, Kluwer Law International, 1999, 536; § 1 HRC CCPR General Comment nr. 23 on the Rights of Minorities (art. 27), 8 april 1994, CCPR/C/21/Rev.1/Add.5

<sup>77</sup> § 6.1 HRC CCPR General Comment nr. 23 on the Rights of Minorities (art. 27), 8 april 1994, CCPR/C/21/Rev.1/Add.5

<sup>78</sup> M. VERHEYDE, *Article 28: The Right to Education*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2006, 42

<sup>79</sup> M. VERHEYDE, “De betekenis van het VN-Kinderrechtenverdrag voor het onderwijs”, *TORB*, 2006, (244) 247; A. KALAN, *Who’s Afraid of Multilingual Education?: Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and Stephen Bahry about the Iranian Context and Beyond*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2016, 20



bevatte omtrent het recht op onderwijs, is dit gebrek intussen al lang opgelost door de toevoeging van artikel 2 van het eerste aanvullend protocol. Dit artikel valt uiteen in twee verschillende maar met elkaar verbonden rechten, van elkaar gescheiden in de twee verschillende zinnen van dit artikel. Artikel 2 luidt als volgt:

*“Niemand zal het recht op onderwijs worden ontzegd. Bij de uitoefening van alle functies welke de staat in verband met de opvoeding en het onderwijs op zich neemt zal de Staat het recht eerbiedigen van de ouders om (voor hun kinderen) zich van die opvoeding en van dat onderwijs te verzekeren welke overeenstemmen met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen.”<sup>80</sup>*

Het recht op onderwijs vervat in de eerste zin moet gezien worden als het primaire onderdeel waaraan de rest van dit artikel als geheel onderworpen is, zoals eerder bevestigd werd door het EHRM.<sup>81</sup> De negatieve formulering van deze eerste zin zorgt er echter voor dat we hier op vlak van taalrechten in het onderwijs niet te veel waarde aan kunnen hechten, aangezien hiermee wordt uitgesloten dat dit artikel een recht op onderwijs zou inhouden dat ook positieve verplichtingen voor de staat in kwestie met zich mee zou brengen.<sup>82</sup> In de *Belgian Linguistics Case* heeft het EHRM immers besloten dat men uit artikel 2 geen rechten kan putten die betrekking hebben op de taal waarin het onderwijs moet worden verstrekt. Dat bepalen de staten zelf, met als enige verplichting dat onderwijs in de nationale taal of één van de nationale talen moet verstrekt worden. Het enige dat men uit deze eerste zin kan afleiden is dat eenieder recht heeft op toegang tot de bestaande onderwijsinstellingen en op erkenning van de gedane studies, overeenkomstig de regels die in elke staat van kracht zijn.<sup>83</sup> Het recht om onderwijs in een andere taal dan de nationale taal te volgen is bijgevolg niet gewaarborgd door het EVRM en de staten die er deel van uitmaken kunnen niet opgelegd worden om dergelijk anderstalig onderwijs te financieren.<sup>84</sup> Dit neemt niet weg dat men nog steeds privéscholen kan oprichten

---

<sup>80</sup> Art. 2 EVRM PROT. 1

<sup>81</sup> J. DE GROOF en G. LAUWERS (eds.), *No person shall be denied the right to education: the influence of the European Convention of Human Rights on the right to education and rights in education*, Nijmegen, Wolff, 2004, 18-19; EHRM 7 december 1976, nrs. 5095/71, 5920/72 en 5926/72, Kjeldsen, Busk, Madsen and Pedersen v. Denmark; EHRM 25 februari 1982, nrs. 7511/76 en 7743/76, Campbell and Cosans v. The United Kingdom

<sup>82</sup> J. DE GROOF en G. LAUWERS (eds.), *No person shall be denied the right to education: the influence of the European Convention of Human Rights on the right to education and rights in education*, Nijmegen, Wolff, 2004, 19

<sup>83</sup> EHRM 23 juli 1968, nrs. 1474/62, 1677/62, 1691/62, 1769/62, 1994/63 en 2126/64, Belgian Linguistics Case

<sup>84</sup> Zie in verband met de bescherming van de nationale talen ook EHRM 10 mei 2001, nr. 25781/94, Cyprus v. Turkey en EHRM 19 oktober 2012, nrs. 43370/04, 18454/06 en 8525/05, Catan and Others v. Moldova and Russia

waar zulk anderstalig onderwijs wordt aangeboden, aangezien dit in het recht op onderwijs uit de eerste zin van het artikel zit vervat, maar betekent wel dat staten niet verplicht kunnen worden om deze financieel te ondersteunen.<sup>85</sup>

Ook de tweede zin van artikel 2 kan hier geen soelaas bieden. Ten eerste biedt dit onderdeel de staten volle discretie om de aard en de reikwijdte van hun inmenging in de opvoeding en het onderwijs te bepalen, wat algemeen bekeken betekent dat deze onder geen enkele verplichting staan om bepaalde specifieke onderwijsmogelijkheden aan te bieden of om te garanderen dat iedereen dat onderwijs verkrijgt dat geheel overeenstemt met wat deze willen.<sup>86</sup> Daarnaast bevat deze zin wel het recht voor de ouders om zich van die opvoeding en van dat onderwijs te verzekeren welke overeenstemmen met hun eigen godsdienstige en filosofische overtuigingen. Dit recht moet daarenboven geëerbiedigd worden, niet gewoon in rekening gebracht, wat in dit geval wel een zekere positieve obligatie van de staten vereist.<sup>87</sup> Desondanks kunnen hier toch geen waarborgen uit afgeleid worden voor de kinderen met een andere thuistaal. Wederom in dezelfde *Belgian Linguistics Case* besloot het EHRM namelijk dat het concept “filosofische overtuigingen” niet dermate kan doorgetrokken worden zodat deze ook de taalvoorkeur van de ouders zou betreffen. Bijgevolg kan ook hier geen recht op onderwijs in de thuistaal uit afgeleid worden voor kinderen met een andere thuistaal.<sup>88</sup>

Wel moet er opgemerkt worden dat ook in de context van het EVRM de meningen niet onverdeeld zijn. Zo stelde onder andere WILDHABER, voormalig voorzitter van het Hof, reeds in 1993 de vraag of de rechtspraak van de *Belgian Linguistics Case* niet te streng is in de zin dat deze binnen het recht op onderwijs geen plaats laat voor taalkundige overwegingen, zeker met de opkomst van andere, nieuwere rechtsinstrumenten die handelen over de bescherming van minderheden zoals het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden en het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden.<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> EHRM 6 maart 1987, nr. 11533/85, Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools and Ingrid Jordebo v. Sweden; EHRM 6 september 1995, nr. 23419/94, Verein Gemeinsam Lernen v. Austria

<sup>86</sup> J. DE GROOF en G. LAUWERS (eds.), *No person shall be denied the right to education: the influence of the European Convention of Human Rights on the right to education and rights in education*, Nijmegen, Wolff, 2004, 23

<sup>87</sup> EHRM 25 februari 1982, nrs. 7511/76 en 7743/76, Campbell and Cosans v. The United Kingdom

<sup>88</sup> EHRM 23 juli 1968, nrs. 1474/62, 1677/62, 1691/62, 1769/62, 1994/63 en 2126/64, Belgian Linguistics Case

<sup>89</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 425; L. WILDHABER, “Right to education and parental rights” in R. MACDONALD, F. MATSCHER en H. PETZOLD (eds.), *The European System for the Protection of Human Rights*, Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers, 1993, (531) 541

WILDHABER ambieert de positie dat taal en onderwijs zodanig met elkaar verweven zijn dat de weigering om onderwijs te verschaffen in een bepaalde taal dit recht op onderwijs zou kunnen schenden. Hij stelt in het bijzonder dat het nog niet beslecht is of de weigering om onderwijs te bieden in een taal die door landgenoten wordt gesproken maar geen officiële taal van dit land uitmaakt niet als een schending van het recht op onderwijs vervat in artikel 2 EVRM PROT 1 zou gezien kunnen worden.<sup>90</sup>

Het Hof lijkt deze bredere interpretatie uiteindelijk gevolgd te hebben met het arrest *Cyprus v. Turkey* uit 2001. Hoewel uit dit arrest niet afgeleid kan worden dat ieder het recht heeft om onderwijs te verkrijgen in de taal van diens voorkeur, heeft het Hof in deze specifieke situatie wel besloten dat men het recht had op onderwijs in het Grieks, ook al is Grieks geen officiële taal in Noord-Cyprus waar de zaak zich afspeelde. Omdat in deze zaak het basisonderwijs al verstrekt was in het Grieks, redeneerde het Hof dat ook het secundair onderwijs in het Grieks zou moeten gebeuren daar anders de substantie van het recht op onderwijs aangetast zou worden.<sup>91</sup>

Uit deze evolutie in de rechtspraak kan geconcludeerd worden dat onderwijsrechten niet meer volledig afgescheiden kunnen worden van de taalproblematiek. Sterker nog, het Hof lijkt eindelijk te zeggen dat in specifieke omstandigheden, het recht op onderwijs toch geschonden kan zijn door het weigeren dit onderwijs te verstrekken in de moedertaal.<sup>92</sup> De vraag blijft echter open of dit ook het geval zou zijn bij nieuwe minderheden, etnische en/of linguïstische minderheden die pas later naar een bepaald land zijn gemigreerd daar in de zaak *Cyprus v. Turkey* enkele speciale omstandigheden een rol speelden.<sup>93</sup>

### **3.6 UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs**

#### **3.6.1 Inhoud**

Nog een ander relevant rechtsinstrument is het UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs (hierna: het UNESCO Verdrag), aangenomen in 1960 met het

---

<sup>90</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 425; L. WILDHABER, "Right to education and parental rights" in R. MACDONALD, F. MATSCHER en H. PETZOLD (eds.), *The European System for the Protection of Human Rights*, Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers, 1993, (531) 541

<sup>91</sup> EHRM 10 mei 2001, nr. 25781/94, *Cyprus v. Turkey*

<sup>92</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 426-427

<sup>93</sup> EHRM 10 mei 2001, nr. 25781/94, *Cyprus v. Turkey*

oog op de eliminatie van discriminatie en de bevordering van gelijkheid in kansen en behandeling in het onderwijs.<sup>94</sup>

Onder discriminatie wordt door dit verdrag verstaan elk onderscheid, elke uitsluiting, beperking of voorkeur welke tot doel of gevolg heeft de gelijke behandeling in het onderwijs in de weg te staan en gebaseerd is op ras, huidskleur, geslacht, godsdienst, politieke of andere overtuiging, afkomst of – meest relevant – taal.<sup>95</sup> Dit is een exhaustieve opsomming.<sup>96</sup> In het bijzonder wordt ook het beroven van een persoon of een groep van personen van diens toegang tot onderwijs op basis van een van deze gronden als discriminatie aangewezen.<sup>97</sup>

Hoewel een onderscheid op basis van taal, zeker een die tot doel of gevolg heeft dat hierdoor personen van hun toegang tot onderwijs worden ontzet, onder dit verdrag dus als discriminatie verboden wordt, voorziet artikel 2 van dit verdrag dan weer in enkele uitzonderingsgronden. Een van deze uitzonderingsgronden betreft het oprichten of onderhouden van scholen of zelfs schoolsystemen in een afzonderlijke taal, zolang de deelname hieraan optioneel blijft en het onderwijs dat daar versterkt wordt aan zekere standaarden voldoet.<sup>98</sup> Daarnaast wordt in dit artikel ook voorzien in de mogelijkheid om private onderwijsinstellingen op te richten die zich op bepaalde groepen richten op voorwaarde dat het doel van deze instelling niet is om bepaalde andere groepen uit te sluiten, maar om het onderwijsaanbod aan te vullen en zolang deze instellingen ook aan zekere onderwijsstandaarden voldoen.<sup>99</sup>

Ook interessant is artikel 4 van het UNESCO Verdrag. Deze bevat het sociale aspect van onderwijs en legt de verdragsstaten op om stappen te nemen en middelen toe te wijden om stapsgewijs het recht op onderwijs waar te maken. Het lijkt hiermee zeer hard op artikel 13 IVESCR, waarvan gezegd wordt dat diens ontwerptekst dit artikel behoorlijk beïnvloed heeft.<sup>100</sup>

---

<sup>94</sup> F. COOMANS, “UNESCO and Human Rights” in R. HANSKI en M. SUKSI (eds.), *An Introduction to the International Protection of Human Rights*, Abo, Abo Akademi University, 1999, (219) 221

<sup>95</sup> Art. 1(1) UNESCO Verdrag; C. TOMUSCHAT, *Human Rights: Between Idealism and Realism*, Oxford, Oxford University Press, 2003, 43-44

<sup>96</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 247

<sup>97</sup> Art. 1(1)(a) UNESCO Verdrag

<sup>98</sup> Art. 2(b) UNESCO Verdrag

<sup>99</sup> Art. 2(c) UNESCO Verdrag

<sup>100</sup> K. DE BEITER, *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 256

Deze laatste uitzonderingsgrond gepaard met artikel 5 van dit verdrag biedt enkele mogelijkheden voor minderheden, daar deze laatste het recht vooruitschuift voor nationale minderheden om hun eigen scholen op te richten en hun eigen taal te gebruiken en aan te leren, in zoverre dit strookt met het nationale onderwijsbeleid.<sup>101</sup> Hiertoe mogen deze privéscholen er wel niet voor zorgen dat de minderheden belemmerd worden in het verstaan van de cultuur en de taal van de meerderheid en in het deelnemen in diens activiteiten, moet het bijwonen van deze scholen optioneel zijn en moeten deze scholen aan bepaalde onderwijsstandaarden voldoen die algemeen over het hele onderwijsniveau van toepassing zijn.<sup>102</sup> Dit artikel voorziet echter niet in een verplichting voor de lidstaten om de oprichting van deze instellingen te financieren, zolang men het discriminatieverbod maar niet schendt door bijvoorbeeld de ene instelling wel te financieren en de andere niet.<sup>103</sup>

### 3.6.2 Voorwaarden en beperkingen

Het probleem zoals deze uit de voorgaande paragraaf blijkt is echter dat aan deze bepaling zeer veel voorwaarden en beperkingen vasthangen. De belangrijkste hier voor ons is wellicht de keuze voor de term “nationale minderheid” tegenover de termen linguïstische of etnische minderheden, zodat enkel die groepen die van meet af aan door staten beschouwd werden als minderheden van dit recht kunnen genieten.<sup>104</sup> Van etnische of linguïstische minderheden wordt in dit artikel geen gewag gemaakt, aangezien men bij de opstelling van dit verdrag ervan overtuigd was dat het niet en wenselijk en zelfs niet mogelijk zou zijn om immigranten van dit recht te laten genieten om scholen op te richten waarin het onderwijs in hun eigen moedertaal zou verlopen.<sup>105</sup>

### 3.6.3 Synthese

Er moet geconcludeerd worden dat er voor kinderen met een andere thuistaal uiteindelijk weinig nieuws valt te halen uit het UNESCO Verdrag. Kinderen met een andere thuistaal kunnen – zoals deze in deze masterproef beschreven worden – als immigranten of

---

<sup>101</sup> Art. 5(1)(c) UNESCO Verdrag; P. ALSTON en R. GOODMAN, *International Human Rights*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 112

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> L. THIO, *Managing Babel: The International Legal Protection of Minorities in the Twentieth Century*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2005, 145

<sup>104</sup> F. COOMANS, “UNESCO’s Convention against Discrimination in Education” in K. HENRARD en R. DUNBAR (eds.), *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, (297) 302

<sup>105</sup> F. COOMANS, “UNESCO’s Convention against Discrimination in Education” in K. HENRARD en R. DUNBAR (eds.), *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, (297) 302-303

nakomelingen van immigranten hoogstens als etnische en/of linguïstische minderheden beschouwd worden, niet als nationale minderheden zoals dit hier verstaan wordt. Daardoor zullen zij niet kunnen genieten van de minderheidsrechten vervat in artikel 5(1), c). Ook al zouden zij wel onder het toepassingsgebied van dit artikel vallen, de andere voorwaarden van dit artikel zorgen ervoor dat de lidstaten op een grote appreciatiemarge kunnen rekenen en dit artikel uiteindelijk maar een beperkte inhoud en toepassingsgebied heeft. Zo wordt er in verband met de voorwaarde dat de scholen aan de onderwijsstandaarden van de lidstaat in kwestie moeten voldoen geen indicatie gegeven van hoe die onderwijsstandaarden eruit moeten zien zodat de lidstaten deze zelf kunnen bepalen.<sup>106</sup>

### **3.7 Kaderverdrag inzake bescherming van nationale minderheden**

#### **3.7.1 Inhoud van het Kaderverdrag**

Het Kaderverdrag heeft als doel de juridische erkenning van de nationale minderheden te bevorderen door algemene minimumrechten vast te stellen waaraan hun behandeling moet voldoen.<sup>107</sup> Daartoe werkt het Verdrag voornamelijk met programmatorische bepalingen en principes die ruim genoeg geformuleerd zijn dat Staten ze zelf kunnen invullen en implementeren aan de hand van hun eigen beleid of wetgeving.<sup>108</sup> Door hun flexibiliteit en ruime formulering hebben deze bepalingen doorgaans geen rechtstreekse werking, maar dit is minder van belang gezien het Verdrag niet tot doel heeft rechten toe te kennen die individueel afdwingbaar zijn. In de plaats daarvan stelt zij verscheidene algemene principes aan die door de Staten gerespecteerd en geïmplementeerd moeten worden.<sup>109</sup>

De culturele rechten van minderheden vormen een van de centrale pijnpunten van het Kaderverdrag. Hieronder tellen we ook verschillende taalrechten die ook in kader van het onderwijs gelden en daarmee vereisten kunnen vragen van de Staten die zich bij het Kaderverdrag hebben aangesloten. Daarom is het interessant om enkele van de artikelen hiervan te bespreken.

---

<sup>106</sup> F. COOMANS, “UNESCO’s Convention against Discrimination in Education” in K. HENRARD en R. DUNBAR (eds.), *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, (297) 304

<sup>107</sup> J. VELAERS, “Het Kaderverdrag tot bescherming van de nationale minderheden: een ‘non-possumus’ voor Vlaanderen?” in A. ALEN (ed.), *Taaleisen juridisch getoetst*, Mechelen, Kluwer, 2009, (103) 105

<sup>108</sup> S. TRIFUNOVSKA, “Protection of Linguistic Rights within the Council of Europe” in S. TRIFUNOVSKA en F. DE VARENNES (eds.), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, Den Haag, Asser Press, 2000, (145) 151

<sup>109</sup> J. VELAERS, “Het Kaderverdrag tot bescherming van de nationale minderheden: een ‘non-possumus’ voor Vlaanderen?” in A. ALEN (ed.), *Taaleisen juridisch getoetst*, Mechelen, Kluwer, 2009, (103) 106

Zo bepaalt artikel 12 van het Kaderverdrag dat de verdragsluitende Staten maatregelen moeten nemen in het onderwijs ter bevordering van de kennis van de cultuur, geschiedenis, taal en godsdienst van zowel hun nationale minderheden als van de meerderheidsbevolking.<sup>110</sup> Daartoe kunnen zij maatregelen nemen zoals bijvoorbeeld het speciaal opleiden van leerkrachten of ter beschikkingstellen van leerboeken<sup>111</sup> en het bevorderen van de gelijke kansen tot toegang voor nationale minderheden in alle niveaus van het onderwijs.<sup>112</sup> Dit artikel is bedoeld om een sfeer van tolerantie en interculturele dialoog in het leven te roepen tussen de minderheden enerzijds en de meerderheidsbevolking anderzijds. De bovenstaande maatregelen zijn niet de enige middelen waarmee men dit doel kan bereiken, gezien de lijst waar zij uit voortkomen niet exhaustief opgesteld is.<sup>113</sup> Artikel 12 bepaalt wel dat de Staten zulke maatregelen enkel moeten nemen waar dit gepast is, maar in de praktijk is het moeilijk om een situatie voor te stellen waarin het bevorderen van zulk wederzijds verstaan ongepast zou zijn, gezien de positieve effecten dit heeft voor het opbouwen van solidariteit.<sup>114</sup>

Daarnaast hebben de nationale minderheden volgens artikel 13 van het Kaderverdrag ook het recht om hun eigen particuliere onderwijs- en opleidingsinstellingen op te richten en te beheren<sup>115</sup>, maar zoals in de andere rechtsinstrumenten brengt dit recht geen financiële verplichtingen mee voor de Staten waartoe zij behoren.<sup>116</sup>

Wellicht de belangrijkste bepaling uit het Kaderverdrag is artikel 14. Deze stelt in het eerste lid dat iedere persoon die tot een nationale minderheid behoort het recht heeft om zijn minderheidstaal te leren en in het tweede lid dat, in gebieden die van oudsher of in groten getale door nationale minderheden worden bewoond en als hier voldoende vraag naar is, de verdragsluitende Staten ervoor zorg moeten dragen, voor zover mogelijk en binnen het kader van hun onderwijsstelsels, dat personen die tot deze minderheden behoren voldoende mogelijkheden hebben om de minderheidstaal te leren of om onderwijs in deze taal te

---

<sup>110</sup> S. SPILIOPOULOU AKERMARK, “Commentary of Article 12 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” in R. HOFMANN, T. MALLOY en D. REIN (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, (234) 236; Artikel 12(1) Kaderverdrag

<sup>111</sup> *Ibid.*, 237; Art. 12(2) Kaderverdrag;

<sup>112</sup> *Ibid.*; Art. 12(3) Kaderverdrag

<sup>113</sup> Verklarend verslag bij het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden, § 71, gevonden op [www.coe.int](http://www.coe.int)

<sup>114</sup> P. THORNBERRY, “Article 12” in M. WELLER (ed.), *The Rights of Minorities in Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2005, (365) 391

<sup>115</sup> Art. 13(1) Kaderverdrag

<sup>116</sup> Art. 13(2) Kaderverdrag; D. REIN, “Commentary of Article 13 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” in R. HOFMANN, T. MALLOY en D. REIN (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, (246) 251

krijgen.<sup>117</sup> DE VARENNES en THORNBERRY merken in dit verband op dat de voorwaarden in dit tweede lid dat het gebied *ofwel* van oudsher *ofwel* in groten getale door de minderheid bewoond moet worden, zodat deze voorwaarden niet cumulatief maar juist als alternatieven van elkaar werken. Dit heeft tot gevolg dat dit artikel mogelijks ook van toepassing kan zijn in gebieden waar de minderheden massaal naartoe zijn gemigreerd zodat daar nu een substantieel aantal van hun bevolking te vinden is.<sup>118</sup> Het derde en laatste lid van artikel 14 van het Kaderverdrag stelt uiteindelijk dat de implementatie van de minderheidstaal in het onderwijs uit het tweede lid moet gebeuren onverminderd het onderwijs van de officiële taal of talen van de Staat. Daarmee wordt er een evenwicht gezocht tussen het bewaren en bemoedigen van het gebruik van de talen van minderheden langs de ene kant, en hen voldoende vaardigheden bijleren in de officiële taal of talen van de Staat om later in de maatschappij te kunnen meedraaien.<sup>119</sup>

### **3.7.3 Is het Kaderverdrag van toepassing op kinderen met een andere thuistaal?**

De vraag is echter of de kinderen met een andere thuistaal waar het in dit proefschrift om draait gezien kunnen worden als nationale minderheden die onder het toepassingsgebied van dit Kaderverdrag zouden vallen. Zoals hiervoor al gesteld werd, bevat het Kaderverdrag zelf geen definitie van wat als nationale minderheid beschouwd kan worden. De afwezigheid van zulke sluitende definitie biedt de staten een ruime appreciatiemarge om hun nationale minderheden aan te wijzen, wat zij dan ook vaak doen aan de hand van verklaringen die zij afleggen bij de ondertekening of de ratificatie van het Kaderverdrag.<sup>120</sup> Sommige verklaringen geven heel precies aan welke groepen zij als nationale minderheden in de zin van het Kaderverdrag beschouwen (onder andere Denemarken, Duitsland en Nederland doen dit), terwijl andere verklaringen enkele algemene criteria aanbrengen aan de hand waarvan de geviseerde groepen geïdentificeerd kunnen worden (Oostenrijk, Estland, Letland, Polen en Zwitserland doen dit). Sommige Staten hanteren een heel open en inclusieve aanpak bij het stellen van deze algemene criteria en vereisen niet dat de groep in kwestie ook hun nationaliteit moet hebben. De meeste Staten vereisen echter dat de groep tot een van de “traditionele” minderheden behoort en

---

<sup>117</sup> Art. 14(1), (2) Kaderverdrag; B. BUSCH, “Commentary of Article 14 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” in R. HOFMANN, T. MALLOY en D. REIN (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, (254) 255

<sup>118</sup> F. DE VARENNES en P. THORNBERRY, “Article 14” in M. WELLER, *The Rights of Minorities in Europe: A Commentary on the European Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Oxford, Oxford University Press, 2005, (407) 408

<sup>119</sup> *Ibid.*

<sup>120</sup> E. ASBJORN, “The Rights of ‘New’ Minorities: Scope and Restrictions” in K. HENRARD, *Double Standards Pertaining to Minority Protection*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2010, (165) 174



langdurige banden met de Staat vertoont. Sommige Staten gaan daar nog iets verder in en vereisen dat deze traditionele groep dan ook de nationaliteit van de Staat in kwestie bezit, zoals Duitsland dat doet.<sup>121</sup>

Het Raadgevend Comité van het Kaderverdrag tempert deze verklaringen wel door hier zeer pragmatisch mee om te gaan. Het erkent dat de staten, bij gebrek aan een sluitende definitie, zelf het personeel toepassingsgebied van het Kaderverdrag op hun grondgebied moeten onderzoeken en dat zij daarbij over een zekere beoordelingsmarge beschikken. Toch wil deze duidelijk maken dat het niet helemaal aan het nationale recht toekomt om de nationale minderheden te bepalen; de staten moeten bij deze beoordeling nog steeds de algemene beginselen van het internationale recht en artikel 3 van het Kaderverdrag eerbiedigen, volgens dewelke iedere persoon behorend tot een nationale minderheid het recht heeft om vrijelijk te kiezen om al dan niet als zodanig behandeld te worden en dat er geen nadeel mag voortvloeien uit deze keuze. Hieruit volgt volgens het Raadgevend Comité dat de staten bij de implementatie van het Kaderverdrag geen groepen op willekeurige en onverantwoorde wijze mogen uitsluiten.<sup>122</sup> Met dit in het achterhoofd probeert het Raadgevend Comité voortdurend zelf andere groepen dan deze aangegeven door de staten als nationale minderheden voor te stellen en moedigt de staten aan om deze in hun verklaringen op te nemen, waarbij het steeds weer aandringt op een flexibele en dynamische aanpak.<sup>123</sup> Het Raadgevend Comité moedigt de staten dan ook aan om ook nieuwe minderheden die uit immigratie zijn ontstaan en reeds lange tijd in het land in kwestie zijn gevestigd als nationale minderheden te beschouwen zodat ook zij onder het toepassingsgebied van het Kaderverdrag zouden vallen, zelfs als sommige leden van deze groepen niet over de nationaliteit van deze staten zouden beschikken.<sup>124</sup>

Uiteindelijk kan het Raadgevend Comité maar proberen om de staten te overtuigen flexibeler om te gaan met wat zij onder een nationale minderheid verstaan, wat met wisselende openheid wordt ontvangen. Bijgevolg zal het van land tot land afhangen of kinderen met een andere thuistaal, als deel van een nieuwe minderheidsgroep die uit immigratie is ontstaan, tot de nationale minderheden gerekend zullen worden die kunnen genieten van de bepalingen van het

---

<sup>121</sup> E. ASBJORN, "The Rights of 'New' Minorities: Scope and Restrictions" in K. HENRARD, *Double Standards Pertaining to Minority Protection*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2010, (165) 174; J. RINGELHEIM, "Minority Rights in a Time of Multiculturalism: The Evolving Scope of the Framework Convention on the Protection of National Minorities", *H.R.L.Rev.*, 2010, (99) 112-113

<sup>122</sup> J. RINGELHEIM, "Minority Rights in a Time of Multiculturalism: The Evolving Scope of the Framework Convention on the Protection of National Minorities", *H.R.L.Rev.*, 2010, (99) 113

<sup>123</sup> J. VELAERS, "Het Kaderverdrag tot bescherming van de nationale minderheden: een 'non-possumus' voor Vlaanderen?" in A. ALEN (ed.), *Taaleisen juridisch getoetst*, Mechelen, Kluwer, 2009, (103) 110

<sup>124</sup> *Ibid.*, 115

Kaderverdrag. Toch is er door toedoen van het Raadgevend Comité een zekere evolutie richting een bredere opvatting van dit begrip te bespeuren: landen zoals Zwitserland, Estland en Ierland hebben reeds het personeel toepassingsgebied van het Kaderverdrag in hun grondgebied uitgebreid. Langs de andere kant blijven landen zoals Duitsland aan hun aanvankelijke nauwe opvatting vasthouden zodat kinderen met een andere thuistaal hier waarschijnlijk niet van de bepalingen van het Kaderverdrag zouden kunnen genieten.<sup>125</sup>

### **3.8 Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden**

#### **3.8.1 Relevante inhoud en werkwijze van het Handvest**

Het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden heeft niet zozeer tot doel om minderheden te beschermen, maar eerder om de talen die door hen gesproken worden te beschermen zodat deze zowel in publieke als in private omgevingen gebruikt kunnen worden.<sup>126</sup> Dit wordt zo goed als expliciet uiteengezet in artikel 2 van het Handvest.

Het Handvest hanteert een heel laagdrempelige aanpak voor de Staten. Het bevat eerst een hele resem algemene doelstellingen en beginselen die door elke verdragsluitende Partij moet nagestreefd worden en bevat in een tweede deel een aantal bepalingen die deze algemene doelstellingen omzet in meer praktische maatregelen die genomen kunnen worden. Van dit tweede deel kunnen de Staten echter zelf kiezen welke bepalingen zij naleven, op voorwaarde dat zij hier minstens 35 paragrafen of subparagrafen uitkiezen om na te leven.<sup>127</sup>

Eén van die te kiezen specifieke bepalingen heeft te maken met talen in het onderwijs, namelijk artikel 8. Artikel 8 bevat paragrafen die het mogelijk maken om onderwijs op alle niveaus te geven in de bewuste minderheidstaal, binnen het grondgebied waar deze talen worden gebruikt en zonder afbreuk te doen aan het onderwijs in de officiële taal of talen van de Staat.<sup>128</sup> THORNBERRY omschrijft het als een soort “menu” waarin men voor elk onderwijsniveau tussen 4 mogelijkheden kan kiezen, waarbij de keuzes wel licht worden aangepast naargelang het gekozen onderwijsniveau.<sup>129</sup> Voor het basisonderwijs zijn de volgende keuzes mogelijk: ofwel kan men heel het onderwijs beschikbaar maken in de desbetreffende taal, ofwel kan men

---

<sup>125</sup> J. RINGELHEIM, “Minority Rights in a Time of Multiculturalism: The Evolving Scope of the Framework Convention on the Protection of National Minorities”, *H.R.L.Rev.*, 2010, (99) 116

<sup>126</sup> P. THORNBERRY en M. ESTEBANEZ, *Minority rights in Europe*, Straatsburg, Raad van Europa, 2004, 141

<sup>127</sup> Art. 2(2) Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

<sup>128</sup> Art. 8(1) Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

<sup>129</sup> P. THORNBERRY en M. ESTEBANEZ, *Minority rights in Europe*, Straatsburg, Raad van Europa, 2004, 149-150

een “aanzienlijk deel” daarvan in de desbetreffende taal beschikbaar maken, ofwel kan men het onderricht van de desbetreffende taal een integraal deel maken van het lessenplan, ofwel kan men één van de voorgaande mogelijkheden kiezen maar enkel toepassen op de leerlingen van wie hun gezin dit aanvraagt op voorwaarde dat zij met een groot genoeg aantal zijn.<sup>130</sup>

Hoewel dit artikel vrij omvattend is, moet er dus wel op gelet worden dat de Staten uit dit bewuste artikel enkel 3 paragrafen of subparagrafen moeten kiezen om na te leven en ook zelf de talen kunnen uitkiezen waarop deze maatregelen van toepassing zouden zijn.<sup>131</sup>

### **3.8.2 Is het Handvest van toepassing voor kinderen met een andere thuistaal?**

Voor de toepassing van dit Handvest moet onder “regionale talen of talen van minderheden” talen verstaan worden die ten eerste van oudsher worden gebruikt in een bepaald gebied van een Staat door onderdanen van die Staat die een numerieke minderheid vormen ten opzichte van de overige bevolking van de Staat en ten tweede van de officiële taal of talen van die Staat. Daarnaast worden “niet-territoriale talen” omschreven als talen gebruikt door onderdanen van de Staat die verschillen van de taal of talen gebruikt door de overige bevolking van de Staat maar die, hoewel zij van oudsher binnen het gebied van die Staat worden gebruikt, niet met een bepaald gebied daarvan kunnen worden vereenzelvigd. Ten slotte sluit dit artikel expliciet de mogelijkheid uit van de toepassing van dit Handvest op talen van migranten, zodat deze niet van toepassing zal zijn op nieuwe minderheden.<sup>132</sup> Kinderen met een andere thuistaal, als deel van deze zogenaamde nieuwe minderheden, zullen dus niet kunnen genieten van de bepalingen van het Handvest.

### **3.9 Synthese**

Men kan moeilijk zeggen dat het recht op onderwijs van kinderen met een andere thuistaal voldoende gewaarborgd wordt. Door hun status als nieuwe minderheid worden zij vaak van het toepassingsgebied van hele verdragen uitgesloten of van zekere bepalingen die anders voor het meest relevant zouden zijn. De bepalingen die dan wel op hen van toepassing zijn en hun recht op onderwijs zouden beschermen voorzien nooit in vastbesloten termen in de ondersteuning die deze groep nodig zou hebben om volwaardig van dit recht te genieten, namelijk de mogelijkheid om onderwijs te verkrijgen in de eigen taal. Alleen artikel 13 IVESCR en bij verlenging de artikels die hierop gebaseerd zijn vertonen enige belofte om voor

---

<sup>130</sup> Art. 8(1)(b.i), (b.ii), (b.iii) en (b.iv) Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

<sup>131</sup> *Ibid.*; Art. 3 Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

<sup>132</sup> Art. 1 Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

de verankering van de thuistaal in het onderwijs te argumenteren, maar het is onwaarschijnlijk of deze ooit meer dan argumenten zouden kunnen worden zodat hier geen vastbesloten verplichtingen van deze aard gevonden kunnen worden.

## **4. MOGELIJKE INVLOEDEN VANUIT HET VN-VERDRAG INZAKE DE RECHTEN VAN PERSONEN MET EEN HANDICAP (VRPH)**

### **4.1 Inleiding**

Nu niet alleen is vastgesteld in welke mate kinderen met een andere thuistaal effectief als deel uitmakend van andere beschermenswaardige groepen gezien kunnen worden, maar ook dat zij als deel van die beschermenswaardige groepen vanuit de bestaande internationale en regionale rechtsinstrumenten op onvoldoende bescherming en ondersteuning kunnen rekenen om hun recht op onderwijs volwaardig tot bloei te laten komen, kunnen we overgaan tot een reflectie over mogelijke manieren waarop deze situatie verbeterd zou kunnen worden. Zoals hierboven al werd aangehaald, is het voornamelijk de afwezigheid van de thuistaal van deze kinderen in het onderwijs dat hun toegang tot dit publiek goed belemmert en zodanig hun recht op onderwijs schendt. Het is namelijk moeilijk in te beelden dat deze kinderen effectief veel aan hun onderricht in de klaslokalen hebben als zij nauwelijks een woord verstaan van wat er hen gezegd wordt. De vraag die ons dan rest is: “Hoe kan men deze situatie verbeteren?”.

Dit is echter niet de eerste keer dat zulke situatie zich voordoet. Zo speelde er namelijk een gelijkaardig probleem bij de beleving van personen met een handicap, in hun dagdagelijks leven maar ook specifiek binnen het onderwijs. Er kan dan ook een gelijkaardige overweging aan de basis van het probleem voor beide groepen gelegd worden: hoewel beide groepen over een hele resem mensenrechten beschikken – inclusief het recht op onderwijs – die in een al even uitgebreide mensenrechtencatalogus worden neergelegd, kunnen zij door hun anders-zijn hier toch niet voldoende gebruik van maken. Net zoals een kind met een andere moedertaal heeft ook een kind in een rolstoel een recht op onderwijs en wordt aan beide (doorgaans) de mogelijkheid geboden om gewoon school te lopen tussen andere kinderen. Net zoals een kind met een andere moedertaal die in de dominante taal waar het niets van verstaat wordt lesgegeven, zal ook dit kind in een rolstoel echter niet volledig van zijn recht op onderwijs kunnen genieten als bijvoorbeeld al diens lessen zich op de tweede verdieping zouden afspelen zonder dat er een lift of een rolstoelhelling voorhanden is. Dan blijft dit recht op onderwijs met andere woorden vrij illusoir, gezien het zodanig moeilijk tot zelfs onmogelijk is voor dit kind om de lessen bij te wonen. De vergelijking tussen kinderen met een andere thuistaal en kinderen met een handicap wordt nog pertinentier wanneer we deze toespitsen op kinderen met een gehoorstoornis, die met het gebruik van gebarentaal door het leven gaan. Bij beide groepen is

in dit geval het probleem toegespitst op taal: als deze kinderen les krijgen in een taal die zij op dat moment (nog) niet kunnen verstaan of niet kunnen horen, is hun recht op onderwijs ook maar vrij illusoir. Dit betekent niet dat men in ieder geval een één-op-één vergelijking kan maken tussen kinderen met een handicap en kinderen met een andere thuistaal, dat deze helemaal hetzelfde zouden zijn. Een voor de hand liggend tegenargument dat zou kunnen aangebracht worden, is dat kinderen met een handicap doorgaans voor het leven hiermee zijn opgezadeld terwijl kinderen met een andere thuistaal uiteindelijk toch gewoon de dominante taal zouden kunnen aanleren waardoor hun obstakel geheel zou verdwijnen. Hier zou dan weer tegenin kunnen gebracht worden dat – zoals hiervoor al aangehaald werd – het 6 tot 8 jaar duurt voordat men een tweede taal voldoende onder de knie heeft om in deze taal te kunnen bijleren en dus effectief onderwijs te volgen.<sup>133</sup> De aanzienlijke tijdspanne die men nodig heeft om effectief onderwijs te volgen in de dominante taal, zou resulteren in een onoverkomelijke achterstand tijdens de jaren dat men juist het meest de vruchten van dit onderricht zou moeten kunnen plukken. Dit zorgt ervoor dat tenminste in het kader van het onderwijs beide groepen vergelijkbaar zijn en met een gelijkaardig probleem kampen.

Daarnaast kan ook nog opgemerkt worden dat slechthorende of dove kinderen tegenwoordig in vrij verregaande mate hun gehoor kunnen terugkrijgen en gewoon school kunnen lopen mits zij bereid zijn cochleaire implantaten te laten zetten en auditieve rehabilitatielessen te volgen, zodat ook hier de vereiste van een langdurige beperking genuanceerd kan worden.<sup>134</sup> Hierbij moet echter vastgesteld worden dat het niet zeldzaam voorkomt dat deze kinderen of hun ouders de cochleaire implantaat weigeren uit gevoel van toebehoren tot een specifieke culturele of taalkundige minderheid van doven en slechthorenden en de angst dat de door hen gebruikte gebarentaal hiermee zou verwateren.<sup>135</sup> In die zorg voor de eigen culturele identiteit is dus ook een zekere gelijkenis vast te stellen tussen slechthorende of dove kinderen en kinderen met een andere thuistaal. Een uitgebreide blik op dat culturele aspect zou ons echter te ver leiden buiten het kader van deze masterproef, zodat het hier volstaat om vast te stellen dat beide groepen een zekere collectieve identiteit koesteren.

Waar kinderen met een andere thuistaal en kinderen met een handicap wel geheel in verschillen, is in het feit dat er voor kinderen met een handicap wel reeds tegemoet gekomen

---

<sup>133</sup> T. SKUTNABB-KANGAS, “Language Rights” in W.E. WRIGHT, S. BOUN en O. GARCIA (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2015, (185) 199

<sup>134</sup> H. FRANCIS, M. KOCH, J. WYATT en J. NIPARKO, “Trends in Educational Placement and Cost-Benefit Considerations in Children with Cochlear Implants”, *JAMA*, 1999, (499) 499

<sup>135</sup> Zie o.a. A. SOLOMON, “Defiantly Deaf”, *NYT*, 1994, 40-59

is aan hun nood aan extra bescherming en ondersteuning zodat zij op effectieve wijze van hun mensenrechten – inclusief hun recht op onderwijs – kunnen genieten. Zo werd op 13 december 2006 binnen de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VRPH) aangenomen. Deze gold niet alleen als het eerste VN-mensenrechteninstrument van de 21<sup>ste</sup> eeuw, maar diens belang voor personen met een handicap kan daarnaast ook moeilijk overschat worden. Met dit verdrag werden mensen met een handicap voor het eerst op internationaal niveau erkend en opgenomen als beschermde groep met hun eigen rechten, wat de zichtbaarheid en de versterking van hun noden zeer ten goede kwam.<sup>136</sup>

De vraag is nu of zulke onderneming enkel effect zou hebben voor personen met een handicap, of dat deze ons specifiek binnen de context van het onderwijs ook iets zou kunnen bijleren voor andere groepen die met gelijkaardige problemen kampen zoals hierboven al werd aangehaald voor kinderen met een andere thuistaal. Daartoe analyseren wij nu het VRPH om te kijken welke aspecten hiervan eventueel zouden kunnen overgezet worden voor een later meer uitgebreid beschermingssysteem voor kinderen met een andere thuistaal. Eerst en vooral blijven we stilstaan bij wat er nu juist onder een persoon met een handicap verstaan moet worden onder het toepassingsgebied van dit verdrag, waarna we uitgebreid de mogelijke maatregelen zullen bespreken waarop deze personen aanspraak kunnen maken opdat zij effectief hun mensenrechten kunnen laten gelden: de redelijke aanpassingsplicht en systeemaanpassingen.

## **4.2 Wat telt als persoon met een handicap?**

### **4.2.1 Verschillende modellen van handicap**

De betekenis van het concept “handicap” blijft een controversieel onderwerp binnen dit veld. Een verschillende opvatting van dit begrip leidt immers tot een verschillende selectie van de personen die van de bescherming zouden kunnen genieten. Deze verschillende opvattingen worden uitgedrukt in de vorm van enkele modellen van handicap, waarvan er twee het meest gangbaar zijn: het medisch model en het sociale model. Deze zullen elk op hun beurt kort toegelicht worden.<sup>137</sup>

---

<sup>136</sup> G. DE BECO, *Article 33 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Leiden, Brill, 2013, 12

<sup>137</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 66

#### 4.2.1.1 Medisch model van handicap

Het eerste model van handicap dat kan dienen om te bepalen wie er beschermd zou moeten worden is het medisch model. In dit model vertrekt men telkens vanuit de medische diagnose. De focus wordt gelegd op de medische achtergrond van het individu, dat ervoor zou kunnen zorgen dat deze als deficiënt kan gezien worden en onaangepast aan de samenleving.<sup>138</sup> De natuurlijke uitsluiting van deze individuen en de benadeling die zij ervaren zijn dan simpelweg onvermijdbare gevolgen die enkel en alleen te wijten zijn aan de medische oorzaken die bij het individu zelf te vinden zijn, waardoor er geen verantwoordelijkheid bij de samenleving komt te liggen om hieraan tegemoet te komen. Ook voor een eventuele rehabilitatie ligt de verantwoordelijkheid helemaal bij het individu. In dit model zou de rol van de samenleving dan hoogstens beperkt zijn tot het bijstaan bij de genezing van de onderliggende medische oorzaak of tot een mogelijke financiële ondersteuning door middel van uitkeringen.<sup>139</sup>

Het medisch model zorgt er met zijn focus op medische aandoeningen en de wetenschappelijke verklaarbaarheid hiervan dan wel voor dat de schaamte en angst omtrent handicaps teruggedrongen kan worden en mensen makkelijker in duidelijk afgelijnde categorieën kunnen ingedeeld worden. Deze indeling op basis van de medische achtergrond zorgt er tegelijk voor dat er een dichotomie ontstaat tussen personen met en zonder een beperking, waarbij het gevaar bestaat dat deze eerste groep te veel gescheiden zou blijven van de anderen en als minderwaardig beschouwd zou worden.<sup>140</sup>

#### 4.2.1.2 Sociaal model van handicap

De tekortkomingen van dit vorige model heeft gezorgd voor een paradigmaverschuiving in de richting van het sociaal model van handicap.<sup>141</sup> In de meest gangbare formulering van dit model wordt een onderscheid ingesteld tussen de *beperking* als biomedisch gegeven aan de ene kant en de *handicap* als sociaal feit aan de andere kant. In deze opvatting is het niet de beperking op zich die de handicap veroorzaakt bij het individu, maar is het juist de botsing tussen deze beperking en een samenleving die enkel gericht is op de meerderheid en sociale barrières

---

<sup>138</sup> R. TRAUSTADOTTIR, “Disability Studies, the Social Model and Legal Developments” in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (3) 8; A. RIMMERMAN, *Social Inclusion of People with Disabilities*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, 25

<sup>139</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 67

<sup>140</sup> *Ibid.*, 67-68

<sup>141</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 69; A. RIMMERMAN, *Social Inclusion of People with Disabilities*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, 28



opwerpt voor zij die anders zijn, die de handicap van het individu veroorzaakt. Met andere woorden, in deze wisselwerking is er enkel sprake van een handicap indien de samenleving niet genoeg oog heeft voor individuen met een beperking en hieraan onaangepast is, wat op zijn beurt dan tot de gekende uitsluiting en stigmatisering leidt.<sup>142</sup>

Het sociaal model is gebaseerd op twee pijlers. Ten eerste wordt - anders dan bij het medisch model - aan de beperking een ruime omschrijving gegeven. De medische achtergrond van de persoon is niet determinerend om iemand als een persoon met een handicap te kunnen zien. Het heeft dan ook geen zin om personen in verschillende categorieën in te delen op basis van hun medische achtergrond.<sup>143</sup> Deze verzameling aan quasi-vaste categorieën wordt in dit model vervangen door een glijdende schaal van capaciteiten en beperkingen waar zowat iedereen op gesitueerd kan worden. Dit zou dan ook toelaten dat men makkelijker van de ene categorie van personen met een handicap kan overgaan naar de andere categorie van personen zonder handicap en omgekeerd, naargelang de situatie.<sup>144</sup> De tweede pijler van het sociale model betreft de toewijzing van de verantwoordelijkheid voor de beperking. Anders dan bij het medisch model is de beperking hier niet meer louter als medisch defect toe te wijzen aan het individu zelf, maar wordt deze gezien als een anders-zijn dat pas in een handicap getransformeerd wordt door de onaangepastheid van de samenleving ten aanzien van de noden van deze individuen.<sup>145</sup> Zo moet er dan rekening gehouden worden met bepaalde regels, gewoonten, gebruiken en fysieke kenmerken die eigen zijn aan de maatschappij en die personen met een beperking verhinderen om ten volle en op gelijke voet met anderen deel te nemen aan het maatschappelijk leven. Aangezien de oorzaak van de beperking niet rechtstreeks terug te brengen is tot de persoon met een beperking, ligt de verantwoordelijkheid voor het verschaffen van bescherming in de vorm van integratie en inclusie ook niet geheel bij hem zoals het geval was bij het medisch model, maar wel bij de maatschappij. Deze zal in dit model bewust moeten zijn van de barrières die zij opwerpt en zal ervoor moeten zorgen dat toch een zo groot mogelijke deelname van personen met een handicap wordt bereikt.<sup>146</sup>

---

<sup>142</sup> R. TRAUSTADOTTIR, "Disability Studies, the Social Model and Legal Developments" in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (3) 9

<sup>143</sup> A. D'ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 69

<sup>144</sup> *Ibid.*, 70

<sup>145</sup> *Ibid.*; R. TRAUSTADOTTIR, "Disability Studies, the Social Model and Legal Developments" in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (3) 8

<sup>146</sup> A. D'ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 70

Met het sociaal model wordt een flexibelere en ruimere bescherming voor personen met een beperking voorgestaan, waarbij de waardigheid en gelijkwaardigheid van ieder individu in de samenleving centraal staat. De voornoemde pijlers van het sociaal model maken ook mogelijk om in een asymmetrische behandeling te voorzien wanneer dit nodig zou zijn om zo de reële gelijkheid te vergroten.<sup>147</sup> Toch blijft dit model – net als alle andere modellen – niet gespaard van kritiek. Zo zijn er critici die beweren dat omdat de scheidingslijn tussen personen met en personen zonder beperking in dit model zo vaag is en kan fluctueren, dit het moeilijk kan maken om de doelgroep van de te verlenen bescherming te identificeren. Zij trekken dan ook de werkbaarheid van dit model in de werkelijkheid in twijfel.<sup>148</sup> Nog anderen wijzen het model af omdat dit te zweverig zou zijn en omdat zij het niet vinden passen om volledig voorbij te gaan aan het belang van de medische oorzaak van een beperking, die ervoor kan zorgen dat claims op grond van een handicap niet zonder reden gesteld worden.<sup>149</sup>

#### **4.2.2 Het begrip persoon met een handicap in het VRPH**

Ondanks de kritiek is het toch voornamelijk dit sociaal model van handicap waar de voorkeur naar is uitgegaan bij de opstelling van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.<sup>150</sup> Dit model wordt het duidelijkst verwoord in artikel 1 van het verdrag, wanneer het omschrijft wat er in dit verdrag juist onder “personen met een handicap” verstaan moet worden. Deze omschrijving luidt als volgt:

*“[...] Personen met een handicap omvat personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.”<sup>151</sup>*

Door te erkennen dat de barrières die het individu ervaart voortkomen uit de ongepastheid van de samenleving aan de onderliggende beperkingen van het individu, wordt hier resoluut gekozen voor het sociaal model.<sup>152</sup> Verder ziet het verdrag het tweede onderdeel van een

---

<sup>147</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 71-73

<sup>148</sup> *Ibid.*, 70

<sup>149</sup> *Ibid.*; J.E BICKENBACH, *Physical Disability and Social Policy*, Toronto, University of Toronto, 1993, 172-179

<sup>150</sup> E. KAKOULLIS en Y. IKEHARA, “Article 1: Purpose” in I. BANTEKAS, M. STERN en D. ANASTASIOU, *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: a Commentary*, Oxford, Oxford University Press, 2018, (35) 36

<sup>151</sup> Art. 1 VRPH

<sup>152</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 72

handicap als omvattende – maar niet beperkt tot – langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen. Dit laatste wijst dan toch op de aanwezigheid van een achterliggende (medische) oorzaak, zodat er toch enkele aspecten van het medisch model worden behouden. Om die reden wordt er dan gesproken van het onvolkomen sociaal model.<sup>153</sup>

### **4.3 Welke hulpmaatregelen zijn er beschikbaar binnen het VRPH**

#### **4.3.1 Het recht op onderwijs binnen het VRPH: Artikel 24**

Ook het VRPH bevat een recht op onderwijs in artikel 24, specifiek gericht op de uitdagingen die personen met een handicap in deze context ondervinden. Dit artikel pleit voor de lidstaten om een inclusief onderwijssysteem op te stellen om zo dit recht zonder discriminatie tegen personen met een handicap en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken. Op die manier wordt de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel nagestreefd, alsook hun gevoel van waardigheid en eigenwaarde en wordt het respect voor de mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit versterkt. Verder beoogt dit artikel ook de optimale ontwikkeling van de persoonlijkheid, talenten en creativiteit van mensen met een handicap, samen met hun mentale en fysieke mogelijkheden in de mate van hun vermogen om zo te komen tot hun daadwerkelijke participatie in een vrije maatschappij.<sup>154</sup> De doelen van het onderwijs die door dit artikel vooropgesteld worden, komen vrij goed overeen met ons basisartikel artikel 13 IVESCR, zij dat hier en daar enkele termen worden toegevoegd of weggelaten om de focus meer te leggen op personen/kinderen met een handicap. Zo worden in dit artikel bijvoorbeeld de termen “menselijke diversiteit” en “eigenwaarde” gebruikt om duidelijk te maken dat kinderen met een handicap – hoewel zij in het verleden vaak als “minder” gezien werden tegenover kinderen zonder een handicap – evenveel waard zijn als de rest en dat zij een deel uitmaken van de diversiteit die in onze samenleving heerst en aanvaard moet worden.<sup>155</sup>

Voor het bereiken van deze doelstellingen voorziet artikel 24 in zijn tweede paragraaf in verscheidene verplichtingen die de lidstaten op zich nemen. Dit houdt ten eerste een verbod in om personen met een handicap uit te sluiten van het algemene onderwijssysteem en dat zij niet op grond van hun handicap uitgesloten kunnen worden van het basisonderwijs, welke net zoals

---

<sup>153</sup> A. D’ESPALIER, *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 73

<sup>154</sup> Art. 24(1) VRPH

<sup>155</sup> G. DE BECO, “Comprehensive Legal Analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (58) 68

in CESCR gratis en verplicht moet zijn, of van het voortgezet onderwijs. Het gevolg hiervan is dat kinderen met een handicap school moeten kunnen lopen in het gewone onderwijs.<sup>156</sup> Verder moeten de lidstaten een inclusief onderwijssysteem opstellen waardoor kinderen met een handicap ook toegang moeten hebben tot het algemene onderwijssysteem op alle niveaus, op basis van gelijkheid met anderen in de gemeenschap waarin zij leven.<sup>157</sup> Daarnaast en meest belangrijk in het kader van deze masterproef vermeldt dit artikel expliciet de verplichting voor staten om redelijke aanpassingen te verschaffen naar gelang de behoeften van de persoon in kwestie<sup>158</sup> en om binnen het algemene onderwijssysteem aan deze personen de ondersteuning te verlenen die deze nodig hebben om effectief deel te nemen aan het onderwijs.<sup>159</sup> Ten laatste is het nodig om doeltreffende, aan het individu aangepaste, ondersteunende maatregelen te nemen in omgevingen waarin de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt geoptimaliseerd, overeenkomstig het doel van het onderwijs waarbij niemand wordt uitgesloten.<sup>160</sup>

Samengevat verplicht dit artikel de verdragsstaten dus om het recht op onderwijs van personen met een handicap te erkennen en dit te verzekeren op voet van gelijkheid met anderen en zonder discriminatie. Om dit te verwezenlijken moeten de verdragsstaten inclusief onderwijs instellen, wat gedaan wordt zowel door op systeemniveau aanpassingen door te voeren om het onderwijs meer toegankelijk te maken, als meer op individueel niveau in redelijke aanpassingen te voorzien waar dit nodig is afhankelijk van de noden van het individu.<sup>161</sup> Deze twee pistes hebben een fundamenteel andere invalshoek en uitwerking, maar hebben uiteindelijk wel hetzelfde effect namelijk het onderwijs toegankelijk maken voor kinderen met een handicap.<sup>162</sup> Wel moet er opgemerkt worden dat de systeemaanpassingen onderhevig zijn aan de progressieve realisatieplicht die geldt binnen het VRPH en dus niet onmiddellijk moeten (of zelfs kunnen) doorgevoerd worden, terwijl de redelijke aanpassingsplicht als onderdeel van

---

<sup>156</sup> G. DE BECO, “Comprehensive Legal Analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (58) 71; Art. 24(2)(a) VRPH

<sup>157</sup> Art. 24(2)(b) VRPH; M. SPINOY en K. WILLEMS, “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”, *TORB*, 2019, (58) 60

<sup>158</sup> Art. 24(2)(c) VRPH

<sup>159</sup> Art. 24(2)(d) VRPH

<sup>160</sup> Art. 24(2)(e) VRPH

<sup>161</sup> Art. 24(2)(b) VRPH; OHCHR, *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*, Genève, VN, 2013, 17

<sup>162</sup> M. SPINOY en K. WILLEMS, “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”, *TORB*, 2019, (58) 73

het verbod op discriminatie wel meteen uitgevoerd worden.<sup>163</sup> In wat volgt worden deze twee pistes apart uiteengezet.

#### **4.3.1.1 Systeemtoegankelijkheid: aanpassingen op macroniveau**

Zoals hierboven reeds werd aangehaald is een eerste manier om dit recht op onderwijs voor kinderen met een handicap reëel te maken, aanpassingen te maken op het macroniveau zodat het hele onderwijssysteem verschuift richting een systeem van inclusief onderwijs waarbij toegankelijkheid in alle scholen wordt verzekerd voor zoveel mogelijk kwetsbare groepen. Dit wordt voor het onderwijs specifiek verwoord in artikel 24(1) en (2), b) VRPH en hangt nauw samen met artikel 9 VRPH omtrent de algemene eis voor toegankelijkheid. Deze doelstelling is geheel gesteund op het sociaal model van handicap dat hierboven reeds werd besproken, waardoor toegankelijkheid niet enkel een kwestie is van fysieke, infrastructurele aanpassingen maar ook een kwestie van maatschappelijke bewustwording van de vele barrières die opgeworpen worden door de “standaard”-inkleding van onze maatschappij voor personen met een handicap. In ons standaardsysteem moet er ook ruimte gemaakt worden voor personen met een handicap, zodat ook zij deel van de norm kunnen worden. Het doel van deze systeemaanpassingen is dan ook om deze barrières gradueel maar op voortdurende wijze weg te halen.<sup>164</sup>

Dit wordt niet verwezenlijkt door te wachten tot er een aanvraag komt om wijzigingen door te voeren zoals bij de redelijke aanpassingsplicht (*ex post*), maar door op voorhand na te denken over de noden van de groepen die deel uitmaken van het systeem om zo dus op voorhand al de wijzigingen door te voeren die er nodig zouden zijn (*ex ante*). Het betreft hier dan ook wijzigingen op groepsniveau, waarbij het hele onderwijssysteem wordt aangepast.<sup>165</sup> Zo kan er bijvoorbeeld beslist worden om alle nieuwe schoolboeken automatisch ook beschikbaar te stellen in aangepast leesformaat voor slechtziende en blinde kinderen of om in andere evaluatievormen te voorzien die aanpasbaar zijn aan verschillende onderwijsnoden. Deze aanpassingen kunnen ook bestaan uit meer persoonlijke bijstand, hetzij gedeeld of meer op individuele basis. Daarnaast omvat het ook bijkomende opleidingen voor het schoolpersoneel en andere relevante actoren, alsook het voorzien van aanvullende klassen en alternatieve

---

<sup>163</sup> §40-41 CRPD General Comment nr. 4, 25 november 2016, CRPD/GC/C/4; V. DELLA FINA, “Article 24: Education” in V. DELLA FINA, R. CERA en G. PALMISANO (eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Cham, Springer, 2017, (439) 459

<sup>164</sup> §3 en §14 CRPD General Comment nr. 2, 22 mei 2014, CRPD/C/GC/2

<sup>165</sup> M. SPINOY en K. WILLEMS, “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”, *TORB*, 2019, (58) 73

communicatievormen.<sup>166</sup> Zulke systeemaanpassingen kunnen niet altijd onmiddellijk doorgevoerd worden. Doorgaans wordt dan ook gesteld dat hiervoor progressieve implementatie wordt vereist.<sup>167</sup>

Het doel van deze maatregelen is om het onderwijs effectief te maken voor kinderen met een handicap, zodat zij iets aan dit onderwijs hebben. De onderliggende gedachte hierbij is dat kinderen met een handicap niet zomaar geplaatst moeten worden in normale scholen, maar dat zij de steun geboden moeten worden die zij nodig hebben om hun vaardigheden en talenten te ontwikkelen en om vooruitgang te maken in hun ontwikkeling net zoals alle andere kinderen.<sup>168</sup>

#### 4.3.1.2 Redelijke aanpassingsplicht

Een tweede manier waarop het VRPH het recht op onderwijs voor kinderen/personen met een handicap reëel probeert te maken is door toedoen van de redelijke aanpassingsplicht. Deze wordt gedefinieerd in artikel 2. Het relevante deel hiervan luidt als volgt:

*“[Redelijke aanpassingen zijn] noodzakelijke en passende wijzigingen, en aanpassingen die geen disproportionele of onevenredige, of onnodige last opleggen, indien zij in een specifiek geval nodig zijn om te waarborgen dat personen met een handicap alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen kunnen genieten of uitoefenen.”<sup>169</sup>*

Deze plicht is niet enkel van toepassing binnen het onderwijs, maar bijvoorbeeld ook binnen de domeinen van tewerkstelling, cultuur, sport en sociale voorzieningen.<sup>170</sup> Toch kan men doordat deze plicht specifiek is inbegrepen in artikel 24(2), c) VRPH aannemen dat deze voor het verwezenlijken van het recht op onderwijs van pertinent belang is.<sup>171</sup>

Zoals hiervoor al vermeld werd worden in tegenstelling tot de systeemaanpassingen de verplichting tot redelijke aanpassingen op microniveau doorgevoerd. Anders dan de

---

<sup>166</sup> §39 CRPD General Comment nr. 2, 22 mei 2014, CRPD/C/GC/2; V. DELLA FINA, “Article 24: Education” in V. DELLA FINA, R. CERA en G. PALMISANO (eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Cham, Springer, 2017, (439) 464

<sup>167</sup> V. DELLA FINA, “Article 24: Education” in V. DELLA FINA, R. CERA en G. PALMISANO (eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Cham, Springer, 2017, (439) 464-465

<sup>168</sup> G. DE BECO, “Comprehensive Legal Analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (58) 79

<sup>169</sup> Art. 2 VRPH

<sup>170</sup> F. MEGRET en D. MSIPA, “Global Reasonable Accommodation: How the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Changes the Way We Think about Equality”, *SAJHR*, 2014, (252) 258

<sup>171</sup> S. QUINLIVAN, “Reasonable Accommodation” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (169) 171

systeemaanpassingen is de verplichting tot redelijke aanpassingen in eerste instantie een geïndividualiseerde, *ex post*-werkende plicht in de zin dat deze dient om te reageren op de noden en klachten van een specifieke persoon met een handicap nadat die deze nood uiterlijk maakt.<sup>172</sup> Dit betekent natuurlijk ook dat er geen vaste formule bestaat om uit te dokteren wie welke aanpassingen verdient, in die zin dat ook als men aan dezelfde beperking lijdt het mogelijk is dat men toch andere aanpassingen nodig heeft.<sup>173</sup> Zo is het bijvoorbeeld mogelijk dat twee leerlingen beide slechtziend zijn, maar toch andere noden hebben om op gelijke voet in het onderwijs te kunnen meedraaien. Als de barrière die hen van die gelijke participatie weerhoudt bijvoorbeeld te vinden is in hun toegang tot aangepast leesmateriaal, maar de aandoening die bij beide leerlingen tot hun slechtziendheid leidt van een andere aard is kunnen hun benodigde aanpassingen toch verschillen. Zo kan de ene leerling gediend zijn met het gebruik van een groter lettertype, terwijl de andere leerling dan weer leesmateriaal in braille nodig heeft. Het is juist dit inzicht dat de redelijke aanpassingenplicht zo geïndividualiseerd en gevoelig moet zijn voor de noden van een specifieke leerling dat deze juist zo effectief maakt in het genuanceerd omgaan met de moeilijkheden die deze leerlingen ondervinden.<sup>174</sup>

De redelijke aanpassingenplicht, als tegenhanger op microniveau van de voornoemde systeemaanpassingen, kan in twee delen opgedeeld worden. Aan de ene kant vinden we de plicht om wijzigingen en/of aanpassingen door te voeren die zowel noodzakelijk als passend zijn, als zij in een specifiek geval nodig zijn om personen met een handicap hun mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen te laten uitoefenen, in dit geval hun recht op onderwijs.<sup>175</sup> Dit legt de positieve verplichting op om de barrières te identificeren die in de weg staan van het genot van de mensenrechten of fundamentele vrijheden van een persoon met een handicap om daarna de nodige stappen te ondernemen om beleid, gewoontes en uitrusting toegankelijker te maken om deze individueel ervaren barrières uit de wereld te verhelpen.<sup>176</sup> Omdat de nadruk hierbij ligt op het verwijderen van de individueel ervaren barrières, betekent dit dat de aanpassingen afgestemd moeten zijn op de concrete noden van

---

<sup>172</sup> M. SPINOY en K. WILLEMS, “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”, *TORB*, 2019, (58) 73

<sup>173</sup> S. QUINLIVAN, “Reasonable Accommodation” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (169) 176

<sup>174</sup> *Ibid.*, 176

<sup>175</sup> *Ibid.*, 175

<sup>176</sup> A. LAWSON, “The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and European Disability Law: A Catalyst for Cohesion?” in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN (eds.), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (81) 103

het individu.<sup>177</sup> Aan de andere kant vinden we de eis dat deze wijzigingen en aanpassingen redelijk moeten zijn en dus geen disproportionele of onnodige last mogen opleggen aan de aanpassingsplichtige.<sup>178</sup> Om te bepalen of een last als onevenredig of disproportioneel gezien moet worden, moeten de uitgaven van financiële en andere aard vergeleken worden met de capaciteit om die uitgaven te dragen, alsook met de potentiële last voor de aanpassingsplichtige en de voordelen die uit deze aanpassingen verkregen kunnen worden, niet alleen voor de persoon met een handicap die hierom gevraagd heeft maar ook voor anderen.<sup>179</sup> Zo zal een grotere entiteit met meer middelen ook meer inspanningen moeten leveren. In landen waar grotere steun voorhanden is en er over het algemeen dus een grotere draagkracht is, zullen aanpassingen over het algemeen dan ook verregaander moeten zijn. Als uit deze analyse zou blijken dat een aanpassing disproportioneel is ten opzichte van het beoogde doel – namelijk het verhoogde genot van het recht dat hiermee verzekerd wordt – omdat deze bijvoorbeeld te veel kost of een te grote last oplegt vergeleken met de voordelen die deze voor de persoon met een handicap zou opbrengen, moet deze aanpassing niet doorgevoerd worden.<sup>180</sup>

Omdat het VRPH in zijn definitie van discriminatie in artikel 2 ook de weigering om redelijke aanpassingen te verstrekken bevat, zijn de verdragsstaten verplicht onder artikel 5(2) zulke weigeringen te verbieden zodat deze dus deel uitmaken van het discriminatieverbod. In tegenstelling tot de andere bepalingen in dit verdrag zoals de systeemaanpassingen is dit ook niet onderworpen aan de progressieve realisatieplicht en moet deze daarentegen onmiddellijk verwezenlijkt worden.<sup>181</sup>

#### 4.4 Wat kan er uit het VRPH geleerd worden?

Het VRPH is ongetwijfeld een zeer verrijkend rechtsinstrument met effectieve, robuuste middelen om – zowel in het onderwijs als in andere gebieden – zijn voorgewende doelen mee

---

<sup>177</sup> A. LAWSON, “The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and European Disability Law: A Catalyst for Cohesion?” in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN (eds.), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (81) 103

<sup>178</sup> F. MEGRET en D. MSIPA, “Global Reasonable Accommodation: How the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Changes the Way We Think about Equality”, *SAJHR*, 2014, (252) 266-267

<sup>179</sup> S. QUINLIVAN, “Reasonable Accommodation” in G. DE BECO, S. QUINLIVAN en J. LORD (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, (169) 175

<sup>180</sup> *Ibid.*

<sup>181</sup> A. LAWSON, “The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and European Disability Law: A Catalyst for Cohesion?” in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN (eds.), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (81) 103-104; F. MEGRET en D. MSIPA, “Global Reasonable Accommodation: How the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Changes the Way We Think about Equality”, *SAJHR*, 2014, (252) 271



te bereiken in de vorm van systeemaanpassingen en de redelijke aanpassingsplicht (weliswaar buiten de kwestie van de nationale implementatie gerekend). Deze doelen waren niet zozeer om nieuwe rechten naar voren te schuiven om personen met een handicap mee te beschermen, maar juist om bestaande rechten te formuleren op een manier die meer gericht is op en meer gevoelig is voor de specifieke noden van personen met een handicap en deze te verduidelijken.<sup>182</sup>

Nog een inzicht dat het VRPH naar voren schuift is dat deelname in onze algemene maatschappij niets minder is dan een fundamentele kwestie van mensenrechten.<sup>183</sup> Dit is historisch een moeilijkheid gebleken voor personen met een handicap, maar dit betekent niet dat dit de enige groep is die met zulke problemen kampt. Het recht op onderwijs neemt een zeer prominente rol in bij het verzekeren van die volwaardige deelname in onze samenleving, niet alleen voor personen met een handicap maar eigenlijk voor iedere mens, inclusief voor die kinderen die thuis een andere taal spreken en daarmee de dominante taal niet helemaal onder de knie hebben. In het vorige deel werd reeds vermeld hoe het recht op onderwijs als multiplicatorrecht het genot van alle andere individuele mensenrechten kan verrijken waardoor benadeelde groepen actief kunnen beginnen deelnemen in de maatschappij.<sup>184</sup> De keerzijde van deze reflectie brengt met zich mee dat, omdat succes in het onderwijs zo cruciaal is voor succes in andere aspecten van het leven en gezien hoe belangrijk deze vroege periode is voor de ontwikkeling van mensen als individu, het falen om effectief onderwijs te verschaffen aan kinderen gelijk te stellen is met hun eeuwige uitsluiting van die volwaardige deelname in de maatschappij.<sup>185</sup>

Zulk effectief onderwijs betekent bij beide groepen meer dan louter het verschaffen van hetzelfde type en niveau van onderwijs dat aan de meerderheid wordt gegeven. Voor minderheden zoals deze groepen houdt dit onderwijs verder ook een respect voor en bevordering van de diversiteit die aan hen eigen is in, alsook de ontwikkeling van hun vaardigheden en talenten.<sup>186</sup> Bijgevolg houdt het recht op onderwijs voor hen een

---

<sup>182</sup> A. LAWSON, "The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and European Disability Law: A Catalyst for Cohesion?" in O. ARNARDOTTIR en G. QUINN (eds.), *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, (81) 107

<sup>183</sup> *Ibid.*, 108

<sup>184</sup> K. TOMASEVSKI, *Removing Obstacles in the Way of the Right to Education*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 9

<sup>185</sup> M. JONES, "Inclusion, Social Inclusion and Participation" in M. RIOUX, L. BASSER en M. JONES, *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2011, (57) 76

<sup>186</sup> H. CULLEN, "Education Rights or Minority Rights?", *Int. J. Law & Fam.*, 1993, (143) 144

evenwichtsoefening in tussen gelijkheid van kansen en pluralisme. Deze waarden moeten gemaximaliseerd worden, maar mogen tegelijk niet helemaal de andere overweldigen. Als een van deze waarden verloren gaat, zullen deze kinderen geen effectief onderwijs verkregen hebben.<sup>187</sup>

De hierboven vermelde gelijkheid van kansen is maar één van de verschillende manieren waarop dit begrip geconcipieerd kan worden. Eén van die opvattingen en tevens degene die vroeger vooral werd aangehangen is deze van de formele gelijkheid. Het formele model van gelijkheid vereist dat iedereen die zich in een vergelijkbare situatie bevindt op een vergelijkbare manier behandeld wordt en dat wetten en beleid op een neutrale wijze geformuleerd zijn.<sup>188</sup> In dit model wordt de wet op iedereen op gelijke wijze toegepast, maar meer dan dit kan men niet verwachten. Daarmee negeert dit model de menselijke veranderlijkheid en verschillen en nog meer belangrijk, de maatschappelijke barrières die in de weg staan van het vol kunnen genieten van de mensenrechten en het volledig kunnen deelnemen aan onze samenleving.<sup>189</sup> Het aanhangen van een louter formeel model van gelijkheid is ook gevaarlijk, aangezien deze een systeem kan verhullen waarin bepaalde groepen – zoals kinderen met een handicap of kinderen met een andere thuistaal – onderwijs krijgen van een mindere kwaliteit.<sup>190</sup> Als men echt effectief onderwijs wil verschaffen aan deze meer benadeelde groepen, zal men eerst en vooral moeten aanvaarden dat er verschillen en ongelijkheden zijn tussen mensen waarmee men rekening moet houden, dat dit een feit is van het leven waar men niet omheen kan. Men kan niet zomaar aannemen dat iedereen in een gelijke positie aan het leven begint; zulk voorwendsel heeft enkel als gevolg dat de bestaande ongelijkheid waar deze groepen onder lijden nog meer versterkt wordt zodat er uiteindelijk meer onrecht wordt voortgebracht. Er moet met andere woorden een overstap gemaakt worden van een formeel model van gelijkheid naar een substantieel model van gelijkheid. Hierbinnen zijn er twee opties: gelijkheid van uitkomst en de hierboven vernoemde gelijkheid van kansen.<sup>191</sup> Van deze twee lijkt gelijkheid van kansen de beste keuze: bij gelijkheid van uitkomst wordt er geen onderscheid gemaakt naargelang verschillen in etniciteit en godsdienst, noch naargelang verschillen in verdienste of in talent. Het beschouwt deze verschillen als puur oppervlakkig, terwijl zij vaak fundamenteeler

---

<sup>187</sup> H. CULLEN, “Education Rights or Minority Rights?”, *Int. J. Law & Fam.*, 1993, (143) 145

<sup>188</sup> J. LORD en R. BROWN, “The Role of Reasonable Accommodation” in M. RIOUX, L. BASSER en M. JONES, *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2011, (273) 275

<sup>189</sup> *Ibid.*

<sup>190</sup> H. CULLEN, “Education Rights or Minority Rights?”, *Int. J. Law & Fam.*, 1993, (143) 152

<sup>191</sup> K. HALVORSEN, “Notes on the Realization of the Human Right to Education”, *HRQ*, 1990, (341) 357

zijn dan gedacht en onmogelijk niet in rekening genomen kunnen worden. Zo laat de gelijkheid van uitkomst ook geen ruimte voor pluralisme.<sup>192</sup> Gelijkheid van kansen daarentegen is zich wel zeer bewust van deze verschillen en houdt hier wel rekening mee, het weet dat iemands kansen in het leven worden beïnvloed door diens afkomst in brede zin en laat hier dan ook genoeg ruimte voor pluralisme om mee in rekening genomen te worden.<sup>193</sup>

Deze verschuiving van formele gelijkheid naar substantiële gelijkheid heeft reeds plaatsgevonden in het denkkader van personen met een handicap met de introductie van het VRPH. Substantiële gelijkheid is hier minder begaan met een krampachtige gelijke behandeling en meer met gelijke toegang en gelijke voordelen. Het kijkt verder dan de grenzen van gelijke behandeling naar de maatregelen die mogelijks nodig zijn om nadelen weg te werken en om gelijkheid van kansen te bereiken.<sup>194</sup> In sommige gevallen kan dit resulteren in een verschillende behandeling van personen waar deze in kader van het model van formele gelijkheid een gelijke behandeling zouden voorgeschreven worden, omdat een gelijke behandeling voor hen zou resulteren in een falen om hun specifieke noden te onderkennen en tegemoet te komen, een negeren van de maatschappelijke barrières die in hun dagdagelijkse leven spelen en hen niet in staat te stellen het genot te hebben van de aan hun toegekende mensenrechten en fundamentele vrijheden.<sup>195</sup>

Mijns inziens moet deze verschuiving van gelijkheidsmodel nog plaatsvinden binnen het denkkader van kinderen met een andere thuistaal, misschien zelfs van minderheden in het onderwijs in het algemeen. Op dit moment heerst nog het model van formele gelijkheid: de kinderen worden in het algemene onderwijs geplaatst zonder veel achting voor hun specifieke noden en problemen, ze worden op gelijke manier behandeld met kinderen die wel met de dominante taal zijn grootgebracht en deze wel van begin af aan onder de knie hebben terwijl zij van een geheel andere achtergrond komen waarmee geen rekening gehouden wordt. Hierdoor kan er dan ook nauwelijks gesproken worden van een effectief recht op onderwijs. Om deze situatie te verbeteren zou men beter de denktrant waarop het VRPH is geschroefd volgen en inzetten op substantiële gelijkheid, specifiek op de gelijkheid van kansen om

---

<sup>192</sup> H. CULLEN, "Education Rights or Minority Rights?", *Int. J. Law & Fam.*, 1993, (143) 152

<sup>193</sup> *Ibid.*; J. CARENS, "Difference and Domination: Reflections on the Relation between Pluralism and Equality" in J. CHAPMAN en A. WERTHEIMER (eds.), *Majorities and Minorities: Nomos XXXII*, New York, New York University Press, 1990, (226) 236

<sup>194</sup> A. LAWSON, *Disability and Equality Law in Britain: The Role of Reasonable Adjustment*, Portland, Hart Publishing, 2008, 19

<sup>195</sup> J. LORD en R. BROWN, "The Role of Reasonable Accommodation" in M. RIOUX, L. BASSER en M. JONES, *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2011, (273) 276

ruimte te behouden voor pluralisme. Zulke gelijkheid van kansen vereist meer dan een louter discriminatieverbod, meer dan de rechten die tot nu toe afgeleid kunnen worden uit de internationale rechtsinstrumenten. Het vereist een positieve bescherming van deze kinderen als minderheden om hun inclusie en deelname in de maatschappij te verzekeren.<sup>196</sup>

Een van de manieren om die verdere positieve bescherming mee te verzekeren is door mogelijks de redelijke aanpassingsplicht vanuit zijn thuis in het VRPH over te nemen zodat deze niet alleen meer wordt toegepast bij kinderen met een handicap, maar ook bij kinderen met een andere thuistaal die evenzeer met een gebrek aan effectief onderwijs kampen. Deze redelijke aanpassingsplicht laat immers toe om het pluralisme dat in onze samenleving aanwezig is te erkennen en om de hieruit voortkomende diversiteit in rekening te brengen in plaats van vast te houden aan het idee dat iedereen hetzelfde is en dat de mensenrechten uniform toegepast kunnen worden.<sup>197</sup> Er lijkt aan de andere kant ook geen reden voorhanden te zijn waarom deze plicht niet uitgebreid zou kunnen worden naar dit contentieux. Sterker nog, het blijkt zelfs dat sommige landen deze redelijke aanpassingsplicht reeds in beperkte zin hebben uitgebreid, wel vooral dan in het kader van tewerkstelling en gebaseerd op noden die vanuit de godsdienst voortkomen. Zo hebben Bulgarije, Polen en Spanje reeds een beperkt recht op redelijke aanpassingen erkend in het werk voor mensen die hun godsdienst willen belijden, terwijl de Vlaamse Gemeenschap in België in zijn decreet van 8 mei 2002 reeds een algemener recht op redelijke aanpassingen heeft ingevoerd welke niet beperkt is tot godsdienst of handicap.<sup>198</sup> Zulke redelijke aanpassingsplicht voor kinderen met een andere thuistaal zou mogelijks deel kunnen uitmaken van een nieuw themaverdrag om deze groep beter mee te beschermen, hoewel deze mogelijkheid ogenschijnlijk zeer hoopvol en zelfs naïef klinkt en hiertoe nog veel bijkomend onderzoek zou nodig zijn. Wellicht een andere, meer haalbare optie zou zijn om deze plicht tot redelijke aanpassingen impliciet te maken aan een reeds geldend verbod op indirecte discriminatie op basis van taal en/of afkomst. Zo kan bijvoorbeeld in het kader van de Europese Unie de richtlijn omtrent rassengelijkheid 2000/43/EC aangewend worden. Deze heeft als doel een kader te creëren voor de bestrijding van discriminatie op grond van ras of etnische afstamming<sup>199</sup>, waarbij taal als onderdeel van een van die verboden gronden

---

<sup>196</sup> S. FREDMAN, “Providing Equality: Substantive Equality and the Positive Duty to Provide”, *SAJHR*, 2005, (163) 163

<sup>197</sup> F. MEGRET en D. MSIPA, “Global Reasonable Accommodation: How the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Changes the Way We Think about Equality”, *SAJHR*, 2014, (252) 262

<sup>198</sup> E. HOWARD, “Indirect Discrimination, Reasonable Accommodation and Religion” in D. CUYPERS en J. VRIELINK (eds.) *Equal is not enough*, Antwerpen, Intersentia, 2016, (73) 74-75

<sup>199</sup> Art. 1 Richtlijn 2000/43/EC

gezien kan worden en tot indirecte discriminatie kan leiden.<sup>200</sup> Artikel 2(2)(b) van de richtlijn bepaalt dat indirecte discriminatie aanwezig geacht wordt wanneer een ogenschijnlijk neutrale bepaling, maatregel of handelswijze personen (hier met een andere taal) in vergelijking met andere personen bijzonder zou benadelen, tenzij die bepaling, maatregel of handelswijze objectief wordt gerechtvaardigd door een legitiem doel en de middelen voor het bereiken van dat doel passend en noodzakelijk zijn.<sup>201</sup> De volgende redeneringen waren oorspronkelijk geformuleerd in kader van de discriminatiegrond godsdienst bij tewerkstelling in richtlijn 2000/78/EC, maar gaan volgens mij evenzeer op voor de discriminatiegrond ras uit richtlijn 2000/43/EC, waar taal een onderdeel van uitmaakt. Indirecte discriminatie kan dus gerechtvaardigd worden aan de hand van een soort toets. In die rechtvaardigingstoets zou men volgens BRIBOSIA en RORIVE een indirecte plicht tot redelijke aanpassingen kunnen lezen, aangezien men bij het toepassen van die toets vaak geroepen zal zijn om uit te zoeken of het legitiem doel die aan de basis van het verschil in behandeling ligt ook bereikt zou kunnen worden door maatregelen die minder schadelijk zijn voor het gelijkheidsbeginsel, namelijk door middelen die die verschillen beter zouden kunnen accommoderen.<sup>202</sup> WADDINGTON zegt dan weer dat men over het algemeen men zelfs zou kunnen zeggen dat het verbod om personen indirect te discrimineren in sommige gevallen een positieve plicht met zich zou kunnen meebrengen om verschillen te accommoderen.<sup>203</sup> Zulke redelijke aanpassingen om die verschillen te accommoderen zouden er dan in kunnen bestaan om bijvoorbeeld lesmateriaal in de moedertaal van het kind te voorzien, om hen toe te laten in hun moedertaal op bepaalde testen te laten antwoorden of – het meest verregaand maar uiteindelijk ook het meest geëerd – onderwijs te verstrekken zowel in de schooltaal als in de moedertaal, als aangetoond kan worden dat deze maatregelen ten eerste zowel noodzakelijk als passend zijn en ten tweede geen disproportionele of onnodige last aan de school zouden opleggen. Deze laatste barrière blijft natuurlijk altijd aanwezig.

---

<sup>200</sup> L. FARKAS, *The Meaning of Racial or Ethnic Origin in EU Law: Between Stereotypes and Identities*, Luxemburg, Europese Commissie, 2017, 97; *Ibid.*, 103

<sup>201</sup> Art. 2(2) Richtlijn 2000/43/EC

<sup>202</sup> E. BRIBOSIA en I. RORIVE, *In Search of a Balance Between the Right to Equality and Other Fundamental Rights*, Luxemburg, Europese Commissie, 2010, 9

<sup>203</sup> L. WADDINGTON, "Reasonable Accommodation" in D. SCHIEK, L. WADDINGTON en M. BELL (eds.), *Cases, Materials and Text on National, Supranational and International Non-Discrimination Law*, Oxford, Hart Publishing, 2007, 754

## 5. CONCLUSIE

In deze thesis hebben we onderzocht in welke mate de verankering van de thuistaal van kinderen behorende tot nieuwe etnische en/of linguïstische minderheden gestoeld zou kunnen worden op het recht op onderwijs en andere aan het onderwijs gerelateerde bepalingen zoals minderheidsbeschermingsrechten zoals deze gevonden kunnen worden in het IVESCR, het IVBPR, het Kinderrechtenverdrag, het EVRM, het UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs, het Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden en het Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden. Daarna hebben we, gegeven de vaststelling dat de door deze rechtsinstrumenten verleende bescherming onvoldoende is om hun recht op onderwijs volwaardig tot bloei te laten komen, het onderzoek verdergezet door te kijken wat voor inspiratie verkregen kan worden door het bestuderen van een ander verdrag dat een gelijkaardig probleem voor een andere kwetsbare groep heeft opgelost, namelijk het VRPH.

Daartoe hebben we eerst en vooral vastgesteld dat de kinderen met een andere thuistaal die het onderwerp van deze thesis vormen doorgaans ondergebracht kunnen worden bij twee groeperingen die een speciale betekenis houden in de internationale rechtssfeer. Zo zijn zij in de eerste plaats kinderen, een status die een bijna primordiale plaats inneemt bij elke beslissing die rond deze groep gemaakt moet worden aangezien hierdoor het Kinderrechtenverdrag geactiveerd wordt, welke in diens derde artikel bepaalt dat bij alle maatregelen die op kinderen betrekking hebben de belangen van die kinderen altijd de eerste overweging moeten vormen. Deze extra bescherming is ook logisch, aangezien zij als kinderen een meer kwetsbaar deel van onze samenleving vormen dat geheel afhankelijk is van volwassenen voor hun opvoeding en ontplooiing tot volwaardige deelnemers in de maatschappij. Daarnaast zullen deze kinderen doorgaans ook deel uitmaken van een bepaalde linguïstische en/of etnische minderheid. Hoewel van dit begrip geen uniforme definitie vastgesteld kan worden in het internationale recht, worden er doorgaans toch enkele objectieve en subjectieve beginselen aanvaard volgens dewelke rechtsinstrumenten die deze groep willen beschermen hun toepassingsgebied kunnen afbakenen. Kinderen met een andere thuistaal, als deel van een wijdere groep van migranten, kunnen zo goed als altijd onder deze beginselen gebracht worden. Zo is hun aantal lager dan de rest van de bevolking van een land, zullen zij op politiek vlak geen dominante positie innemen en vaak ook niet speciaal vertegenwoordigd worden en vertonen zij alleen al door het spreken van een andere taal waarneembare eigenschappen die hen onderscheiden van de rest van de bevolking. Dit laatste gaat vaak gepaard met een andere etnische achtergrond zoals een

eigen cultuur en geschiedenis en deze groepen vertonen vaak een eigen identiteit die ze willen bewaren. Om deze redenen kunnen deze kinderen gezien worden als minderheden die mogelijks beschermd worden door specifieke internationale rechtsinstrumenten zoals het Kaderverdrag en het Europees Handvest, waarvan het toepassingsgebied later in deze thesis onderzocht werd.

Nadat het lidmaatschap van deze twee beschermenswaardige groeperingen was vastgesteld, hebben we onderzocht in welke mate er reeds gehoor is gegeven aan deze beschermenswaardigheid door de hierboven aangehaalde internationale rechtsinstrumenten in het onderwijs en in welke mate hier voor hen een recht om hun moedertaal in het onderwijs te gebruiken uit afgeleid zou kunnen worden. Een onderzoek van de relevante artikelen vervat in deze rechtsinstrumenten levert echter vrij magere resultaten op voor deze kinderen. Zo kan er uit geen enkele bepaling expliciet en vastbesloten een recht op het gebruik van de thuistaal in het onderwijs afgeleid worden. Sterker nog, er heerst onduidelijkheid of sommige verdragen zelfs van toepassing zijn. Zo wordt binnen het Kaderverdrag, ondanks het feit dat deze (eerder programmatorische) bepalingen bevat die in de richting gaan van een mogelijke verankering van de thuistaal, het bepalen van de beschermde nationale minderheden zo goed als volledig aan de staten overgelaten die – ondanks de aanmaningen van het Raadgevend Comité tot flexibiliteit en openheid – vaak nog ervoor kiezen om dit begrip restrictief op te vatten tot uitsluiting van nieuwe minderheden die door migratie zijn ontstaan. Het Europees Handvest gaat nog verder en sluit expliciet de talen van migranten zoals onze kinderen met een andere thuistaal uit van zijn toepassingsgebied. Ook het EVRM lijkt een lezing van het recht op onderwijs vervat in artikel 2 van zijn eerste aanvullend protocol richting de verankering van de thuistaal in het onderwijs niet genegen. Dit werd door het EHRM met zoveel woorden duidelijk gemaakt in de *Belgian Linguistics Case*, waarin het besloot dat men uit artikel 2 geen rechten kan putten die betrekking hebben op de taal waarin het onderwijs moet worden verstrekt. Wel moet er opgemerkt worden dat in deze context wellicht een evolutie te bespeuren is door toedoen van het latere arrest *Cyprus v. Turkey*, waarin wel werd besloten dat onderwijs in het Grieks moest verstrekt worden ook al is Grieks geen officiële taal in Noord-Cyprus waar de zaak zich afspeelde. De vraag blijft echter open of dit door te trekken is naar nieuwe etnische en/of linguïstische minderheden buiten de speciale omstandigheden van die zaak gerekend.

Van de bestudeerde artikels lijkt artikel 13 van het IVESCR de meeste argumenten te bieden voor een recht op het gebruik van de moedertaal in het onderwijs. Uit dit artikel zou ten eerste afgeleid kunnen worden dat deze kinderen, net zoals alle anderen, recht hebben om onderwijs

te verkrijgen dat bovenal gericht is op de volledige ontplooiing van hun persoonlijkheid en het besef van hun eigen waardigheid. Aangezien in andere studies aangetoond is dat de onderwijstaal een invloed heeft op de intellectuele en sociale ontwikkeling en dus op de ontplooiing van het kind, kan beargumenteerd worden dat de moedertaal van deze kinderen in het onderwijs binnengebracht zou moeten worden daar deze het beste zou bijdragen aan de vooropgestelde onderwijsdoelstelling. Een tweede mogelijke piste waarop een argument voor het recht op onderwijs in de moedertaal verankerd zou kunnen worden is door te kijken naar de centrale verplichting van dit artikel om het onderwijs reëel te maken en het daarmee samenhangende 4A-schema, specifiek het aanvaardbaarheids criterium en het toegankelijkheids criterium. Zo kan er beargumenteerd worden dat het onderwijs onaanvaardbaar is in het geval dit onderwijs plaatsvindt in een taal die vreemd is voor jonge kinderen die hiervan de vruchten zouden moeten plukken, zodat de onderwijstaal hier een onoverkomelijk obstakel vormt. Nog anderen zeggen dat, indien er geen onderwijs beschikbaar is in de thuistaal van het kind, dat kind in feite geen toegang heeft tot het onderwijs zodat zijn recht op onderwijs geschonden wordt. Aan de andere kant blijven deze argumenten maar argumenten, daar er wordt getwijfeld of het zelfs haalbaar is om van een overheid te verwachten dat deze onderwijs in en van alle talen die in het land gesproken worden zou voorzien en het ook onwaarschijnlijk is dat CESC – hoewel deze een zekere openheid voor de dag heeft gelegd – dit helemaal zou volgen zodat er geen vastbesloten verplichtingen van deze aard gevonden kunnen worden.

De bepalingen die het recht op onderwijs bevatten in het Kinderrechtenverdrag en het UNESCO Verdrag worden gezegd gebaseerd te zijn op artikel 13 IVESCR of diens ontwerp tekst. Hun inhoud valt dan ook ongeveer samen met dit artikel, waardoor de hierboven vermelde argumenten ook voor deze bepalingen opgaan. Wederom voorzien zij echter niet expliciet in een recht op onderwijs in eigen taal voor nieuwe minderheden.

In tegenstelling tot het verkrijgen van onderwijs in de thuistaal, wordt het oprichten van eigen privéonderwijsinstellingen door minderheden waarin hun taal wordt gebruikt wel erkend in de meeste internationale rechtsinstrumenten. Er bestaat echter geen verplichting voor de staten om die instellingen te financieren.

Nadat vastgesteld was dat kinderen met een andere thuistaal vanuit de bestaande internationale en regionale rechtsinstrumenten op onvoldoende bescherming kunnen rekenen om hun recht op onderwijs volwaardig tot bloei te laten komen, hebben we onze blik verzet op een mogelijke



alternatieve manier om deze lacune te verhelpen. Hiertoe hebben we inspiratie gezocht bij het VRPH, daar deze een gelijkaardig probleem heeft verholpen bij personen met een handicap. Voor dit verdrag konden personen met een handicap namelijk – net zoals kinderen met een andere thuistaal nu – door hun anders-zijn niet volledig van hun recht op onderwijs genieten. Het is namelijk moeilijk in te beelden dat deze kinderen veel aan hun onderricht in de klaslokalen zouden hebben als zij nauwelijks een woord verstaan van wat er hen gezegd wordt, of dit probleem nu veroorzaakt wordt door slechthorigheid of het niet onder de knie hebben van de onderwijstaal.

Het VRPH maakt het recht op onderwijs reëel voor personen met een handicap door deze gerichter te herformuleren op de uitdagingen die deze in het onderwijs ondervinden. Artikel 24 van dit verdrag pleit dan ook voor het opstellen van een inclusief onderwijssysteem om dit recht zonder discriminatie tegen personen met een handicap en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, zodat zij hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit kunnen nastreven en later daadwerkelijk kunnen participeren in onze vrije samenleving. Om dit te verwezenlijken moeten de verdragsstaten inclusief onderwijs instellen, wat gedaan wordt zowel door op systeemniveau aanpassingen door te voeren om het onderwijs toegankelijker te maken, als door meer op individueel niveau in redelijke aanpassingen te voorzien waar dit nodig is afhankelijk van de noden van het individu. Deze twee pistes hebben een fundamenteel andere invalshoek en uitwerking, maar dienen uiteindelijk wel beide om het onderwijs toegankelijk te maken en daarmee het recht op onderwijs reëel te maken.

Met deze verscheidene instrumenten brengt het VRPH een ware verschuiving teweeg van een formeel gelijkheidsmodel, dat enkel vereist dat vergelijkbare gevallen op een vergelijkbare manier behandeld worden en dat wetten en beleid op een neutrale wijze toegepast worden, naar een substantieel gelijkheidsmodel, dat zich wel bewust is van de onderliggende verschillen tussen individuen en genoeg ruimte laat om hier rekening mee te houden zodat gestreefd kan worden naar gelijke toegang en gelijke voordelen. Zulke verschuiving zou beter ook plaatsvinden binnen het denkkader van kinderen met een andere thuistaal, misschien zelfs van minderheden in het onderwijs in het algemeen. Op dit moment heerst hier nog steeds het formele model van gelijkheid, zodat de kinderen gewoon in het algemene onderwijs worden geplaatst zonder veel achting voor hun specifieke noden en problemen waar zij mee worstelen door hun geheel andere achtergrond. Zulke verschuiving vereist echter meer dan een louter discriminatieverbod, het vereist een positieve bescherming van deze kinderen als minderheden om hun inclusie en deelname in de maatschappij te verzekeren.

Zulke positieve bescherming zou mogelijks verzekerd kunnen worden door de redelijke aanpassingenplicht en mogelijks de systeemaanpassingen vanuit hun thuis in het VRPH over te nemen zodat zij ook ingezet zouden kunnen worden voor kinderen met een andere thuistaal die evenzeer met een gebrek aan effectief onderwijs kampen. Dit zou mogelijks verwezenlijkt kunnen worden als deel van een wijder themaverdrag om deze groep beter mee te beschermen, maar wellicht haalbaarder zou zijn om de redelijke aanpassingenplicht impliciet te maken aan een reeds geldend verbod op indirecte discriminatie op basis van taal of ras. Een van de instrumenten waarbij dit mogelijk zou zijn is de EU-richtlijn omtrent rassengelijkheid 2000/43/EC. Deze redelijke aanpassingen zouden er dan onder andere in kunnen bestaan om lesmateriaal in de thuistaal te voorzien of zelfs om het onderwijs in de schooltaal te ondersteunen met onderwijs in de moedertaal, zodat op deze manier toch de thuistaal van deze kinderen in zekere mate in het onderwijs verankerd kan worden en zij effectief volledig kunnen genieten van hun recht op onderwijs.

## 6. BIBLIOGRAFIE

### WETGEVING

VN

#### Rechtsinstrumenten

Internationaal Verdrag inzake Burgerrechten en Politieke Rechten (IVBPR)

Internationaal Verdrag inzake Economische, Sociale en Culturele Rechten (IVESCR)

Kinderrechtenverdrag

UNESCO Verdrag nopens de bestrijding van discriminatie in het onderwijs

VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (VRPH)

#### Bijkomende documenten

HRC, CCPR General Comment nr.17 on the rights of the child (art. 24) (7 april 1989), *UN Doc.*, HRI/GEN/1/Rev.1, 3p.

HRC, CCPR General Comment nr. 23 on the rights of minorities (art. 27) (8 april 1994), *UN Doc.*, CCPR/C/21/Rev.1/Add.5, 4p.

CESCR General Comment nr. 13 on the Right of Education (Art. 13), 8 december 1999, E/C 12/1999/10, 16p.

ECOSOC, *Indigenous Children's Education and Indigenous Languages: Expert paper prepared for the Permanent Forum on Indigenous Issues*, 7 maart 2005, E/C.19/2005/7, 20p.

Commission on Human Rights, Commentary of the Working Group on Minorities to the UN Declaration on the Rights of Persons belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (4 april 2005), *UN Doc.* E/CN/Sub. 2/AC. 5/2005/2 (2005), 21p.

OHCHR, *Thematic Study on the Right of Persons with Disabilities to Education*, Genève, VN, 2013, 18p.

CRPD, General Comment nr. 2, 22 mei 2014, CRPD/C/GC/2, 14p.

CRPD, General Comment nr. 4, 25 november 2016, CRPD/GC/C/4, 21p

UNICEF, *Child Rights and why they matter*, [www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter](http://www.unicef.org/child-rights-convention/child-rights-why-they-matter), geconsulteerd op 9 augustus 2021

## **Raad van Europa**

### **Rechtsinstrumenten**

Europees Handvest voor regionale talen of talen van minderheden

Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens (EVRM)

Kaderverdrag inzake de bescherming van nationale minderheden

### **Bijkomende instrumenten**

PACE Recommendation nr. 1201 on the additional protocol on the rights of minorities to the European Convention on Human Rights (1 februari 1993), 5p.

### **EU**

Richtlijn 2000/43/EC van de Raad van 29 juni 2000 houdende toepassing van het beginsel van gelijke behandeling van personen ongeacht ras of etnische afstamming

## **RECHTSPRAAK**

EHRM 23 juli 1968, nrs. 1474/62, 1677/62, 1691/62, 1769/62, 1994/63 en 2126/64, Belgian Linguistics Case

EHRM 7 december 1976, nrs. 5095/71, 5920/72 en 5926/72, Kjeldsen, Busk, Madsen and Pedersen v. Denmark

EHRM 25 februari 1982, nrs. 7511/76 en 7743/76, Campbell and Cosans v. The United Kingdom

EHRM 6 maart 1987, nr. 11533/85, Ingrid Jordebo Foundation of Christian Schools and Ingrid Jordebo v. Sweden

EHRM 6 september 1995, nr. 23419/94, Verein Gemeinsam Lernen v. Austria

EHRM 10 mei 2001, nr. 25781/94, Cyprus v. Turkey

EHRM 19 oktober 2012, nrs. 43370/04, 18454/06 en 8525/05, Catan and Others v. Moldova and Russia

## **RECHTSLEER**

### **Artikels**

ALSTON, P. en QUINN, G., “The Nature and Scope of States Parties’ Obligations under the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights”, *Human Rights Quarterly*, 1987, 156-229

COLLIER, V., “A Synthesis of Studies Examining Long-Term Language Minority Student Data on Academic Achievement”, *Bilingual Research Journal*, 1992, 187-212

CULLEN, H., “Education Rights or Minority Rights?”, *Int. J. Law & Fam.*, 1993, 143-177

FRANCIS, H., KOCH, M., WYATT, J. en NIPARKO, J., “Trends in Educational Placement and Cost-Benefit Considerations in Children with Cochlear Implants”, *JAMA*, 1999, 499-505

FREDMAN, S., “Providing Equality: Substantive Equality and the Positive Duty to Provide”, *SAJHR*, 2005, 163-190

HALVORSEN, K., “Notes on the Realization of the Human Right to Education”, *HRQ*, 1990, 341-364

RINGELHEIM, J., “Minority Rights in a Time of Multiculturalism: The Evolving Scope of the Framework Convention on the Protection of National Minorities”, *H.R.L.Rev.*, 2010, 99-128

SPINOY, M. en WILLEMS, K., “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”, *TORB*, 2019, 58-111

SZOSZKIEWICZ, L., “Linguistic Human Rights in Education”, *Adam Mickiewicz University Law Review* 2017, 105-118

VERHEYDE, M., “De betekenis van het VN-Kinderrechtenverdrag voor het onderwijs”, *TORB*, 2006, 244-257

### **Boeken en bijdragen in verzamelwerken**

AKHTAR, R., ROSS, L., GILLESPIE, A., SARGENT, S., NYUMUTATA, C. en BUCK, T., *International Child Law*, Milton Park, Taylor and Francis, 2020, 638p.

ALSTON, P. en GOODMAN, R., *International Human Rights*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 1580p.

ASBJORN, E., “The Rights of ‘New’ Minorities: Scope and Restrictions” in HENRARD, K. (ed.), *Double standards pertaining to minority protection*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2010, 165-193

BICKENBACH, J.E., *Physical Disability and Social Policy*, Toronto, University of Toronto, 1993, 326p.

BREMS, E., *Human Rights: Universality and Diversity*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2001, 574p.

BRIBOSIA, E. en RORIVE, I., *In Search of a Balance Between the Right to Equality and Other Fundamental Rights*, Luxemburg, Europese Commissie, 2010, 88p.

BUSCH, B., “Commentary of Article 14 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” in HOFMANN, R., MALLOY, T. en REIN, D. (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, 254-268

CAPOTORTI, F., *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*, New York, United Nations, 114p.

CARENS, J., “Difference and Domination: Reflections on the Relation between Pluralism and Equality” in CHAPMAN, J. en WERTHEIMER, A. (eds.), *Majorities and Minorities: Nomos XXXII*, New York, New York University Press, 1990, 226-250

CAREY, S., GIBNEY, M. en POE, S., *The Politics of Human Rights: The Quest for Dignity*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010, 241p.

COOMANS, F., “UNESCO and Human Rights” in HANSKI, R. en SUKSI, M. (eds.), *An Introduction to the International Protection of Human Rights*, Abo, Abo Akademi University, 1999, 219-239

COOMANS, F., “UNESCO’s Convention against Discrimination in Education” in HENRARD, K. en DUNBAR, R. (eds.), *Synergies in Minority Protection: European and International Law Perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 2009, 297-313

COOMANS, F., “Education and Work” in MOECKLI, D., SHAH, S. en SIVAKUMARAN, S. (eds.), *International Human Rights Law*, Oxford, Oxford University Press, 2018, 232-252

DELLA FINA, V., “Article 24: Education” in DELLA FINA, V., CERA, R. en PALMISANO, G. (eds.), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Cham, Springer, 2017, 439-470

D’ESPALIER, A., *Redelijke aanpassingen, evenredigheid en de rol van de rechter*, Brugge, Die Keure, 2016, 312p.

DESCHÊNES, J., *Proposal concerning a definition of the term 'minority'*, New York, United Nations, 1985, 33p. (UN Doc. E/CN.4/Sub.2/1985/31/Corr.1)

DETRICK, S., *A Commentary on the United Nations Convention on the Rights of the Child*, Den Haag, Kluwer Law International, 1999, 813p.

DE BECO, G., *Article 33 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Leiden, Brill, 2013, 253p.

DE BECO, G., "Comprehensive Legal Analysis of Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities" in DE BECO, G., QUINLIVAN, S. en LORD, J. (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, 58-92

DE BEITER, K., *The Protection of the Right to Education by International Law: Including a Systematic Analysis of Article 13 of the International Convention on Economic, Social and Cultural Rights*, Leiden, Martinus Nijhoff Publishers, 2005, 719p.

DE GROOF, J. en LAUWERS, G. (eds.), *No person shall be denied the right to education: the influence of the European Convention of Human Rights on the right to education and rights in education*, Nijmegen, Wolff, 2004, 725p.

DE VARENNE, F. en THORNBERRY, P., "Article 14" in WELLER, M., *The Rights of Minorities in Europe: A Commentary on the European Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Oxford, Oxford University Press, 2005, 407-428

DE VARENNE, F., "Language as a right in International Law: Limits and Potentials" in RICHTER, D., RICHTER, I., TOIVANEN, R. en ULASIUK, I. (eds.), *Language rights revisited: the challenge of global migration and communication*, Nijmegen, Wolf legal publishers, 2012, 41-61

FARKAS, L. *The Meaning of Racial or Ethnic Origin in EU Law: Between Stereotypes and Identities*, Luxemburg, Europese Commissie, 2017, 174p.

GIORDAN, H., *Les minorités en Europe*, Parijs, Editions Kimé, 1992, 685p.

HENRARD, K., "The Definition of 'Minorities' and the Rights of Minorities Regarding Education in International Law" in FIERS, J. en DE GROOF, J. *The legal status of minorities in education*, Leuven, Acco, 1996, p. 45-65

HOWARD, E., “Indirect Discrimination, Reasonable Accommodation and Religion” in CUYPERS, D. en VRIELINK, J. (eds.) *Equal is not enough*, Antwerpen, Intersentia, 2016, 73-91

JONES, M., “Inclusion, Social Inclusion and Participation” in RIOUX, M., BASSER, L. en JONES, M. (eds.), *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2011, 57-82

KAKOULLIS , E. en IKEHARA, y., “Article 1: Purpose” in BANTEKAS, I., STERN, M. en ANASTASIOU, D., *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: a Commentary*, Oxford, Oxford University Press, 2018, 35-62

KALAN, A., *Who’s Afraid of Multilingual Education?: Conversations with Tove Skutnabb-Kangas, Jim Cummins, Ajit Mohanty and Stephen Bahry about the Iranian Context and Beyond*, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 2016, 182p.

KLEES , S. en THLAPIYAL, N., “The Right to Education: The Work of Katarina Tomasevski”, *CER*, 2007, 497-510

LAWSON,A., “The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and European Disability Law: A Catalyst for Cohesion?” in in ARNARDOTTIR, O. en QUINN, G., *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, 81-109

LERNER, N., “The evolution of Minority Rights in International Law” in BROLMAN, C., LEFEBER, R. en ZIECK, M. (eds.), *People and Minorities in International Law*, Dordrecht, Nijhoff, 1993, 77-101

LORD, J. en BROWN, R., “The Role of Reasonable Accommodation” in RIOUX, M., BASSER, L. en JONES, M. (eds.), *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2011, 273-307

MAY, S., HILL, R. en TIAKIWAI, S., *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice*, Wellington, New Zealand Ministry of Education, 2004, 148p.

MAY, S. en SKUTNABB-KANGAS, T., ”Linguistic Human Rights in Education” in MAY, S. en MCCARTY, T. (eds.), *Language Policy and Political Issues in Education*, Cham, Springer International Publishing, 2017, 125-141



MEGRET, F. en MSIPA, D., “Global Reasonable Accommodation: How the Convention on the Rights of Persons with Disabilities Changes the Way We Think about Equality”, *SAJHR*, 2014, 252-274

MOWBRAY, J., *Linguistic Justice: International Law and Language Policy*, Oxford, Oxford University Press, 2013, 541p.

PINNOCK, P., *Language and Education: The Missing Link*, Londen, Save The Children and CfBT Education Trust, 2009, 62p.

QUINLIVAN, S., “Reasonable Accommodation” in DE BECO, G., QUINLIVAN, S. en LORD, J. (eds.), *The Right to Inclusive Education in International Human Rights Law*, Cambridge, Cambridge University Press, 2019, 169-189

RAMIREZ, J., *Final Report Longitudinal Study of Structured Immersion Strategy, Early-Exit and Late-Exit Transitional Bilingual Education Programs for Language-Minority Children*, San Mateo, Aguirre International, 1991, 29p.

REHMAN, J., *International Human Rights Law*, Edinburg, Pearson Education, 2010, 947p.

REIN, D., “Commentary of Article 13 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” HOFMANN, R., MALLOY, T. en REIN, D. (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, 246-253

RIMMERMAN, A., *Social Inclusion of People with Disabilities*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013, 193p.

SCHIEK, D., WADDINGTON, L. en BELL, M., *Cases, Materials and Text on National, Supernational and International Non-Discrimination Law*, Oxford, Hart Publishing, 2007, 998p.

SEPULVEDA, M., *The Nature of the Obligations under the International Covenant on Economic, Social and Cultural rights*, Antwerpen, Intersentia, 2003, 477p.

SHNER, M., “Why Children have Rights: Children Rights in Janusz Korczak’s Education Philosophy”, *Int. J. Child. Rights*, 2018, 740-760

SKUTNABB-KANGAS, T., “Language Rights” in W.E. WRIGHT, S. BOUN en O. GARCIA (eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Hoboken, Wiley-Blackwell, 2015, 185-202

SPILIOPOULOU AKERMARK, S., “Commentary of Article 12 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities” in HOFMANN, R., MALLOY, T. en REIN, D. (eds.), *The Framework Convention for the Protection of National Minorities*, Boston, BRILL, 2018, 234-245

SSENYONJO, M., *Economic, Social and Cultural Rights in International Law*, Oxford, Hart Publishing, 2009, 800p.

THIO, L., *Managing Babel: The International Legal Protection of Minorities in the Twentieth Century*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2005, 360p.

THOMPSON, C., “The Protection of Minorities within the United Nations” in TRIFUNOVSKA, S., *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, Den Haag, TMC Asser Press, 2009, 115-137

THORNBERRY, P. en ESTEBANEZ, M., *Minority rights in Europe*, Straatsburg, Raad van Europa, 2004, 681p.

THORNBERRY, P., “Article 12” in WELLER, M. (ed.), *The Rights of Minorities in Europe*, Oxford, Oxford University Press, 2005, 365-393

TOMASEVSKI, K., *Removing Obstacles in the Way of the Right to Education*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 49p.

TOMASEVSKI, K., *Human Rights Obligations: Making Education Available, Accessible, Acceptable and Adaptable*, Göteborg, Novum Grafiska, 2001, 43p.

TOMASEVSKI, K., *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*, Wolf Legal Publishers, 2006, 148p.

TOMUSCHAT, C., *Human Rights: Between Idealism and Realism*, Oxford, Oxford University Press, 2003, 333p.

TRAUSTADOTTIR, R., “Disability Studies, the Social Model and Legal Developments” in ARNARDOTTIR, O. en QUINN, G., *The UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities: European and Scandinavian Perspectives*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2009, 3-16

TRIFUNOVSKA, S., “Protection of Linguistic Rights within the Council of Europe” in TRIFUNOVSKA, S. en DE VARENNE, F. (eds.), *Minority Rights in Europe: European Minorities and Languages*, Den Haag, Asser Press, 2000, 145-158

VELAERS, J. en ADAMS, M., “Taalrechten, taalvrijheden en taaldwang in de multiculturele samenleving” in VELAERS, J. en UFSIA (eds.), *Recht en verdraagzaamheid in de multiculturele samenleving*, Antwerpen, Maklu, 1993, 169-188

VELAERS, J., “Het Kaderverdrag tot bescherming van de nationale minderheden: een ‘non-possumus’ voor Vlaanderen?” in ALEN, A. (ed.), *Taaleisen juridisch getoetst*, Mechelen, Kluwer, 2009, 103-158

VERHEYDE, M., *Article 28: The Right to Education*, Leiden, Martinus Nijhoff, 2006, 82p.

L. WILDHABER, “Right to education and parental rights” in MACDONALD, R., MATSCHER, F. en PETZOLD, H. (eds.), *The European System for the Protection of Human Rights*, Dordrecht, Martinus Nijhoff Publishers, 1993, 531-551