

Het licht op ‘gaslighting’ in het secundair onderwijs

Psychologische manipulatie door directie en schoolbesturen
in het secundair onderwijs in kaart gebracht

Promotor:
De Bruyckere Pedro

Bachelorproef voorgedragen door:
Devisscher Nora
Muyllaert Lisa
Omoregie Julie Osatohanwen
Vanhollebeke Margot

Vakgroep:
Pedagogische wetenschappen

2021-2022

tot het behalen van het
diploma van:

Educatieve bachelor voor
Secundair Onderwijs

TREFWOORDEN

Gaslighting

Machtsrelaties

Psychologische manipulatie

Secundair onderwijs

Inhoudsopgave

Dankwoord	5
Inleiding	6
1 Gaslighting	8
1.1 Definitie.....	8
1.2 Geschiedenis	8
1.2.1 De film 'Gaslight'	8
1.2.2 In de psychologie	8
1.3 Technieken	10
1.4 Fases.....	11
1.5 Doelen	12
1.6 Hoe vaak komt gaslighting voor in de samenleving?	12
1.7 Hoe gaslighting aanpakken?	13
2 Machtverhoudingen	15
2.1 Machtverhoudingen in het secundair onderwijs	15
2.1.1 Machtverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school	15
2.1.2 Machtverhouding tussen schoolleiding en leerkrachten.....	22
2.1.3 Machtverhouding tussen collega's	23
2.2 Leiderschapsstijlen.....	24
3 Probleemstelling.....	26
4 Onderzoek in de praktijk.....	28
4.1 Mogelijke aanwijzingen van gaslighting in het onderwijs via Teacher Tapp	28
4.1.1 Heb je ooit al het gevoel gehad dat personen op jouw school (collega's, directie, schoolraad, ouderraad...) twijfelden aan jouw versie van een verhaal?	29
4.1.2 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) jou ooit al verweten dat je te emotioneel reageerde?	30
4.1.3 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je geslacht?	30
4.1.4 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je etniciteit?	31
4.1.5 Heb je ooit al meegemaakt dat een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) een idee van jou openlijk afkraakt omwille van je persoon en niet omwille van de inhoud?	32
4.1.6 Conclusie kwantitatief onderzoek	32

4.2	Interviews en casussen	33
4.2.1	Casus 1.....	33
4.2.2	Casus 2.....	34
4.2.3	Casus 3.....	35
4.2.4	Casus 4.....	36
4.2.5	Casus 5.....	38
4.2.6	Casus 6.....	39
4.2.7	Conclusie kwalitatief onderzoek.....	40
4.3	Hiaten in het praktijkonderzoek	42
5	Conclusie	43
6	Bibliografie	46
7	Bijlagen	51
7.1	Bijlage 1: Overzicht cijfers Teacher Tapp	51
7.2	Bijlage 2: Interviews	53
7.2.1	Interview 1.....	53
7.2.2	Interview 2.....	55
7.2.3	Interview 3.....	58
7.3	Bijlage 3: Casus uit een tijdschrift	61

Dankwoord

Wij schreven deze bachelorproef ter afsluiting van onze studie 'Educatieve Bachelor Secundair Onderwijs', met onderwijsvakken Engels – Nederlands, Engels – project kunstvakken en Engels – economie, aan de Arteveldehogeschool, lid van de Associatie Universiteit Gent. Wij kozen ervoor om onze bachelorproef te kaderen binnen de vakgroep 'pedagogische wetenschappen'.

Dit eindwerk was niet mogelijk zonder de aanhoudende steun en medewerking van een aantal personen, waarvoor we deze met de diepste oprechtheid willen bedanken.

In de eerste plaats willen wij onze promotor Pedro De Bruyckere bedanken voor alle tijd en energie die hij gedurende het volledige proces heeft besteed aan ons eindwerk. De onvoorwaardelijke steun, praktische hulp en constructieve feedback vormden voor ons de stimulans om ons beste beentje voor te zetten.

Vervolgens richten wij dit dankwoord aan het talrijke onderwijspersoneel over heel Vlaanderen dat meewerkte aan onze Teacher Tapp-bevraging en onze interviews. Het is dankzij hun praktijkervaringen en moedige getuigenissen dat wij onderzoeksgelateerde informatie konden verzamelen.

Daarnaast gaat ons dankwoord uit naar de personen die de tijd en het geduld vonden om deze bachelorproef na te lezen en ons de laatste suggesties gaven om dit eindwerk compleet te maken.

Ten slotte willen wij onze familie, vrienden en elkaar bedanken. De schouderklopjes, aanmoedigingen en vlotte samenwerking doorheen de opleiding tot leerkracht gaven ons de kracht om door te zetten tot het einde.

Inleiding

Met deze bachelorproef willen we een startpunt creëren om het bestaan van *gaslighting*, een vorm van mentale manipulatie, te onderzoeken in het secundair onderwijs. Wij focussen meer specifiek op het gaslighten van leerkrachten door directie en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. De prevalentie van machtsverhoudingen binnen deze relaties zijn immers de bron van waaruit potentiële situaties van psychologische manipulatie als gaslighting kunnen ontstaan, aangezien gaslighting vanuit een machtspositie gebeurt (Dorpat, 1996).

Door het gebrek aan onderzoek naar deze problematiek binnen de Nederlandstalige onderwijskundige context, trachten wij met dit eindwerk een eerste vaststelling te maken of deze mentale manipulatie bestaat in het Vlaams secundair onderwijs. Zo kunnen we leerkrachten laten kennismaken met het fenomeen.

In het eerste deel van onze bachelorproef gaan we in de literatuurstudie dieper in op het concept gaslighting. Wij staan stil bij:

- de specifieke definitie van gaslighting,
- het ontstaan van de term,
- welke technieken gebruikt worden voor gaslighting,
- welke fases binnen het proces van gaslighting te onderscheiden zijn,
- redenen voor gaslighting,
- hoe vaak gaslighting voorkomt in de maatschappij,
- hoe men gaslighting kan aanpakken.

Daarna schetsen we in het tweede deel een grondig beeld van de aanwezige machtsverhoudingen in het secundair onderwijs. Binnen deze relaties kunnen immers mogelijke casussen van gaslighting ontstaan. Hierbij focussen we op:

- wie heeft meer macht over wie,
- wie beslist wat,
- waar en bij wie men terecht kan voor hulp,
- welke leiderschapsstijlen zich kunnen manifesteren binnen deze machtsrelaties.

De voornaamste bronnen die wij hierbij hebben gebruikt zijn: Dorpat, 1996; Cukor, 1944; Huizen, 2020; Sarkis, 2018; Stern, 2018; Sweet, 2019; Teacher Tapp Vlaanderen, 2022; Tracy, 2012 en Vlaamse Overheid, sd.

In het derde deel van onze bachelorproef beschrijven we onze probleemstelling voor dit onderzoek. Waar we in de eerste drie delen bestaand materiaal hebben bestudeerd en geanalyseerd, zijn we in het vierde deel op zoek gegaan naar praktijkgericht onderzoeksmateriaal. Dit is tot stand gekomen aan de hand van kwantitatieve cijfergegevens van een grootschalige bevraging en kwalitatieve getuigenissen uit interviews. Deze gegevens geven ons een beeld van het bestaan van gaslighting en de manier waarop zich dit manifesteert in de werkelijke onderwijswereld in Vlaanderen. Vervolgens gaan we verder met een algemene conclusie over de onderzoeksresultaten. Hierbij vermelden we waar de hiaten zitten in ons onderzoek. Wij sluiten het eindverslag af met een besluit waarin we

aantonen wat de belangrijkste inzichten zijn per hoofdstuk en met aanbevelingen opdat verder onderzoek de hiaten binnen deze studie zou kunnen verbeteren of wegwerken.

In deze bachelorproef gebruiken we meermaals Engelstalige termen door het gebrek aan een gepaste Nederlandse vertaling van bepaalde begrippen binnen ons onderzoeksgebied.

Een niet te vergeten onderdeel in deze studie is het gebruik van hij/zij/die en zijn/haar/hun. Door deze voornaamwoorden te gebruiken proberen we in een snel veranderende 21^{ste} eeuw zo inclusief mogelijk te zijn. We zijn ervan overtuigd dat iedereen een plaats heeft in deze maatschappij en daarom willen we iedereen kunnen aanspreken op een gepaste wijze.

1 Gaslighting

Als eerste onderdeel van deze bachelorproef is het cruciaal om een uitgebreide uitwerking te voorzien van het begrip *gaslighting* in al haar vormen en facetten. Hierbij gaan we concreet na wat het begrip precies inhoudt, hoe het doorheen de geschiedenis is geëvolueerd, welke gaslightingtechnieken er bestaan en welke fases er binnen het gaslightingproces te onderscheiden zijn. Daarnaast scheppen we een beeld van de te bereiken doelen door gaslighting, het bestaan ervan in de samenleving en de mogelijke manieren om dit fenomeen aan te pakken. Deze elementen vormen de basis voor de verdere uiteenzetting van ons onderzoek.

1.1 Definitie

Gaslighting wordt door de American Psychological Association (APA) omschreven als het manipuleren van een ander persoon, waardoor die persoon gaat twijfelen aan zijn/haar/hun waarnemingen, ervaringen of begrip van gebeurtenissen (American Psychological Association, sd). De persoon die manipuleert noemen we de *gaslighter*, diegene die de manipulatie ondergaat de *gaslightee* (Stern, 2018a).

1.2 Geschiedenis

1.2.1 De film 'Gaslight'

De term gaslighting verwijst naar de film 'Gaslight' uit 1944, gebaseerd op het gelijknamige toneelstuk van Patrick Hamilton uit 1938. De psychologische thriller vertelt het verhaal van Paula Alquist. Haar tante Alice Alquist, die Paula opvoedde, wordt in haar huis in Londen vermoord. De dader vlucht echter weg zonder haar kostbare juwelen omdat hij betrappt werd door Paula. De moord blijft onopgelost en Paula verhuist naar Italië waar ze jaren later Gregory Anton ontmoet. Ze trouwen na slechts twee weken en op Gregory's aandringen verhuizen ze terug naar Londen. Ze gaan wonen in het huis waar Alice werd vermoord. Gregory stelt voor dat ze al het meubilair van Alice op zolder opslaan. Vanaf dat moment nemen de gebeurtenissen een vreemde wending. Paula verliest een broche die Gregory haar had gegeven, hoewel ze wist dat ze het juweel veilig in haar handtas had opgeborgen. Een schilderij verdwijnt van de muur en Gregory beweert dat het door Paula werd meegenomen, al kan ze zich dat niet herinneren. Ze hoort ook voetstappen op zolder en ze ziet het gaslicht dimmen en feller schijnen zonder duidelijke reden. Gregory suggereert dat ze zich deze dingen allemaal inbeeldt. Hij isoleert zijn vrouw geleidelijk aan van de buitenwereld en beweert dat hij dat doet voor haar eigen bestwil. Paula weet niet dat haar man in werkelijkheid Sergis Bauer is, de moordenaar van haar tante. Hij heeft haar in Italië opgezocht met als doel uiteindelijk de juwelen van Alice te bemachtigen. Hij heeft in het geheim de spullen van Alice op zolder doorzocht om de juwelen te vinden, wat de voetstappen verklaart die Paula hoorde. Het gaslicht waarvan hij beweerde dat Paula zich een flikkering inbeeldde, kwam van het eigenhandig aansteken van de zolderverlichting waardoor er minder gas was voor de verlichting beneden (Cukor, 1944). Hij manipuleerde haar, waardoor ze zelf ging twijfelen aan haar waarnemingen. Hij was het oerbeeld van een gaslighter.

1.2.2 In de psychologie

De eerste vermelding van gaslighting in de psychologie dateert van 1969. Het werd besproken in een artikel van Barton en Whitehead genaamd 'The Gas-Light Phenomenon'. Daar had het echter een andere betekenis, namelijk een opzettelijke poging van iemand om een familielid of een bekende in

een psychiatrisch ziekenhuis te laten opnemen, ook al hoort deze daar eigenlijk niet thuis. Deze definitie verschilt daarnaast van de huidige definitie van gaslighting aangezien de patiënten zelf niet geloofden dat ze gek werden (Barton & Whitehead, 1969).

In hetzelfde jaar publiceren Plog en Edgerton (1969) het boek *'Changing Perspectives in Mental Illnesses'*. Hierin geven ze een beschrijving van gaslighting die dichter bij de huidige definitie ligt. Ze stellen dat het mogelijk is om een volkomen psychisch gezond persoon te gaslichten, tot die in een psychose belandt, door die persoon wijs te maken dat zijn/haar/hun gedrag eigen is aan bepaalde ernstige geestesziektes. Dit idee is blijven hangen in de psychologische literatuur en is dan ook verder geëvolueerd tot de definitie die we vandaag kennen. Het verschil is dat in de definitie van 1969 de belangrijkste focus ligt op hoe het slachtoffer zelf over zijn/haar/hun geestelijke gezondheid denkt. Verder ligt er meer een nadruk op hoe de gaslichter geen duidelijk (al dan niet opzettelijk) doel moet hebben (Plog & Edgerton, 1969).

Doorheen de jaren worden verschillende vormen van gaslighting onderzocht. Zo verklaren Calef en Weinshel in 1981 dat het fenomeen een belangrijke rol speelt in menselijke relaties in het algemeen, en dat het alomtegenwoordig en onvermijdelijk is. Volgens hen ontstaat gaslighting vanuit een defensieve impuls. Gaslighters gaan hun eigen mentaal conflict op hun slachtoffers projecteren, waardoor die onzeker worden over hun eigen percepties (Calef & Weinshel, 1981).

Een andere vorm van het fenomeen, is gaslighting in romantische relaties. Gass en Nichols bespreken in 1988 in hun artikel *'Gaslighting: A Marital Syndrome'* het gaslichten door partners tijdens of na een affaire. Bij een confrontatie met vreemdgaan zal de gaslightende partner dit niet alleen ontkennen, maar ook hun partner ervan beschuldigen dat ze het verzinnen of paranoïde zijn. Een typische dialoog die kan plaatsvinden, gaat als volgt: *"Je liegt"*; *"Ik lieg niet, je verbeeldt je gewoon dingen"*. De onderzoekers linken ook drie nieuwe dimensies aan het gaslichten. De eerste dimensie is vertrouwen. Gaslighting kan pas slagen wanneer er in de eerste plaats vertrouwen is, anders zal de gaslightee de gaslichter niet geloven. Bovendien benadrukken de auteurs dat na het gaslichten, het vertrouwen van de gaslightee onomkeerbaar beschadigd is. De tweede dimensie is de derde persoon. Die is nodig om de gaslighting te bestrijden. De derde persoon kan namelijk het slachtoffer duidelijk maken dat hij/zij/die gegaslicht wordt. De derde nieuwe dimensie is genderstereotypes binnen gaslighting: statistisch gezien zullen vrouwen vaker het slachtoffer zijn van ongelijkheid in het huwelijk dan mannen (Gass & Nichols, 1988).

Vanaf de jaren 80 wordt gaslighting een bekende term in de psychologie. De brede definitie wordt aangenomen: de bewuste of onbewuste poging om iemand zodanig te beïnvloeden dat hij/zij/die aan zijn/haar/hun eigen oordeel en waarnemingen begint te twijfelen (Rietdijk, 2018). Toch is de term tot de dag van vandaag niet opgenomen in de *'American Psychiatric Association's Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders'* (DSM). Gaslighters delen wel enkele kenmerken met de persoonlijkheidsstoornissen uit de Cluster B waaronder impulsiviteit. Dit zijn de borderline, de theatrale, de antisociale en de narcistische persoonlijkheidsstoornissen. Deze stoornissen zijn diep geworteld in het gedrag, waardoor ze zelfs door de beste psychotherapeuten moeilijk te behandelen zijn (Sarkis, 2018a).

1.3 Technieken

Gaslighting ontplooit zich zeer geleidelijk en kan aan de hand van meerdere technieken tot stand komen, wat het moeilijker maakt voor het slachtoffer om te beseffen dat er sprake is van gaslighting. Hieronder beschrijven we een aantal technieken die de gaslichter kan hanteren.

- **Withholding**

To withhold is de Engelse term voor inhouden of achterhouden. Wanneer de gaslichter deze techniek gebruikt, weigert hij/zij/die een gesprek aan te knopen met het slachtoffer. De dader doet alsof hij/zij/die de gaslightee niet begrijpt of kan gewoonweg weigeren om te luisteren: “Ik weet niet waarover je spreekt” of “Je probeert me in de war te brengen” (Huizen, 2020; Tracy, 2012).

- **Countering**

Een tweede techniek van gaslighting die naar voren komt in de gelijknamige film (zie 1.2.1 De film ‘*Gaslight*’) is *countering*, de Engelse term voor tegenspreken. Hierbij stelt de gaslichter het geheugen van de gaslightee in vraag: “Je onthoudt nooit details”, “Ben je dat zeker?” of “Je hebt echt een slecht geheugen”. Zo twijfelt het slachtoffer aan zijn/haar/hun geheugen, terwijl de eigen herinneringen aan vroegere gebeurtenissen wel degelijk accuraat zijn. Zo probeert de echtgenoot in de film uit 1944 zijn vrouw ervan te overtuigen dat haar ogen achteruitgaan zelfs wanneer ze hem confronteert met het feit dat er niets mis is met haar, maar dat hij de lampen herhaaldelijk dimt (Cukor, 1944, Huizen, 2020; Tracy, 2012).

- **Blocking/ Diverting**

Blokkeren of afleiden is een techniek waarbij een persoon de focus van het gesprek of de discussie verlegt door de gedachten en ideeën van de andere persoon in twijfel te trekken: “Dit is weer een vreemd idee dat je hebt overgenomen van je vrienden”, “Ik weet wel dat je me opzettelijk wilt kwetsen” of “Je beeldt je dingen in” (Huizen, 2020; Tracy, 2012).

- **Trivializing**

Trivializing is het banaliseren van de gevoelens van een gesprekspartner. De gaslichter negeert of kleineert de gevoelens van de andere persoon. De dader beschuldigt de andere ervan dat hij/zij/die te heftig reageert of te gevoelig is terwijl de gevoelens van die persoon gegrond zijn: “Ga je nu boos worden over niets” of “Je bent weer te gevoelig” (Huizen, 2020; Tracy, 2012). Wanneer trivializing gebaseerd is op negatieve stereotypen zoals geslacht, ras, etniciteit, seksualiteit of nationaliteit wordt dit volgens Sweet (2019) *stereotyping* genoemd. Zo kan het idee dat vrouwen zeer emotioneel zijn en niet in staat zijn te handelen op basis van rede, een aanleiding zijn tot een patroon van beledigingen die de realiteit van de vrouw aantast (Sweet, 2019).

- **Forgetting/ Denial**

De laatste techniek die een gaslichter kan hanteren is het ontkennen van een gebeurtenis of doen alsof ze vergeten zijn dat er iets is gebeurd. Ze ontkennen dat ze iets hebben gedaan of gezegd en zullen de andere ervan beschuldigen dat die het verzint. Een voorbeeld hiervan is de gaslichter die ontkent dat hij/zij/die iets heeft beloofd aan de gaslightee (Huizen, 2020; Tracy, 2012).

1.4 Fases

Stern (2018a) legt in haar boek *'The Gaslight Effect'* uit hoe gaslighting werkt, hoe men het kan herkennen en vermijden. De inspiratie voor dit boek haalde ze uit haar eigen omgeving, waar ze het gaslighteffect telkens zag terugkomen als een patroon. Ze beschrijft haar eigen ervaringen met gaslighting alsook de fases van het gaslightingproces. Ze schrijft dat deze vorm van emotionele manipulatie zeer onschuldig lijkt in het begin maar gaandeweg een leven kan beheersen. Alle hoop verdwijnt en de persoon die gegaslight wordt kan zich niet meer herinneren wie hij/zij/die was en hoe zijn/haar/hun zelfbeeld eruitzag. Bij de meesten gaat gaslighting van kwaad naar erger en worden onderstaande fases doorlopen. Gaslighting is echter geen vaststaand proces en het is mogelijk dat niet iedereen deze fases doorloopt of ervaart op dezelfde manier (Stern, 2018a).

- **Fase 1: Ongeloof**

De eerste fase van gaslighting is ongelooft: de gaslighter geeft een opmerking die zo uit het niets komt dat de andere persoon het bijna niet gelooft. Een man is er bijvoorbeeld van overtuigd dat andere mannen er enkel op uit zijn om zijn vrouw te versieren terwijl dit helemaal niet het geval is. Zijn vrouw is verbaasd over de gedachte die haar man heeft en probeert hem te overtuigen dat niet iedereen die ze tegenkomt met haar flirt. De gaslighter zal zijn standpunt niet veranderen en na een tijd zal de vrouw beginnen te twijfelen aan zichzelf, of het dan toch niet aan haar ligt dat ze niet ziet dat andere mannen haar proberen te verleiden. Zo kan de eerste fase verwarring, frustratie en bezorgdheid met zich meebrengen (Stern, 2018a).

- **Fase 2: Verdediging**

In een tweede fase ontstaat de behoefte om zich te verdedigen. De gaslighter gaat op zoek naar bewijs om aan te tonen dat de gaslighter ongelijk heeft. Het slachtoffer is wanhopig op zoek naar bevestiging op een bijna obsessieve en wanhopige manier. De gaslighter is er niet langer zeker van dat de goedkeuring er zal komen van de gaslighter, maar heeft de hoop nog niet volledig opgegeven (Stern, 2018a).

- **Fase 3: Depressie**

De laatste fase is depressie. Hierbij probeert de gaslighter te bewijzen dat de gaslighter toch gelijk heeft om uiteindelijk zijn/haar/hun goedkeuring te krijgen. In extreme vormen wordt het zelfbeeld van het slachtoffer zo aangetast dat die persoon zichzelf helemaal verliest. Het is namelijk gemakkelijker om in te stemmen met de gaslighter dan te beseffen dat de bevestiging, waar de gaslighter zo nood aan heeft, er nooit zal komen (Stern, 2018a).

Sommigen blijven in de eerste fase zitten, in dezelfde relatie of in verschillende relaties. Gaslighting komt traditioneel voor in romantische, familiale en platonische relaties (Stern, 2018a), maar ook op de werkvloer (Sarkis, 2020) en zelfs in ouder-kindrelaties (Cawthra, O'Brian, & Hassanyeh, 1987). Deze mensen hebben herhalend dezelfde discussies met de gaslighter of gaslighters in hun leven. Het kan dat ze een bepaalde relatie verbreken maar vaak komen ze opnieuw in hetzelfde stadium terecht bij een andere gaslighter in een nieuwe relatie (Stern, 2018a).

Er zijn slachtoffers die voortdurend in fase twee zitten. Deze mensen functioneren nog goed maar hun gedachten worden overspoeld omwille van de relatie met de gaslighter. Het slachtoffer kan in

deze fase vast blijven zitten. Hij/zij/die kan dan enkel hierover denken en spreken aangezien het slachtoffer zo graag het ongelijk van de gaslichter tracht te bewijzen. Fase drie heeft meer verwoestende gevolgen voor de gaslightee. Het slachtoffer voelt zich vreugdeloos en hopeloos door het gaslighten en voelt zich helemaal niet meer de persoon die hij/zij/die ooit was. Zoals hierboven vermeld zal de nodige bevestiging er nooit komen (Stern, 2018a). Gaslighting kan dus leiden tot een zware klinische depressie bij de slachtoffers (Abrahamson, 2014).

1.5 Doelen

Naast de hierboven beschreven fases van gaslighting, zijn er ook doelen voor dit fenomeen. Wanneer men spreekt over de doelen van een gaslichter, gaat dit specifiek over datgene wat de gaslichter tevredenstelt en wat hij/zij/die wil bereiken met het gaslighten van een andere persoon (Abrahamson, 2014).

Volgens Dorpat (1996) auteur van het boek *'Gaslighting, the Double Whammy, Interrogation, and Other Methods of Covert Control in Psychotherapy and Analysis'*, is het doel van de gaslichter om een vorm van controle en macht te hebben over de gaslightee. Dit doet de gaslichter vanuit een machtspositie door het geloofssysteem van het slachtoffer te ondermijnen en te vervangen door een ander. Dit is de reden waarom we in verder onderzoek dieper ingaan op de machtsverhoudingen tussen het onderwijspersoneel. De machtsverschillen binnen deze relaties kunnen zo de bron vormen van waaruit situaties van gaslighting kunnen ontstaan. Sarkis sluit zich hier naadloos bij aan en voegt hieraan toe dat de gaslightee zijn/haar/hun onafhankelijkheid verliest door de gaslichter (Sarkis, 2018a). Een andere toevoeging wordt gegeven door Abramson (2014) die stelt dat er onderliggende doelen zijn waarvan de gaslichter zich niet bewust is. Deze doelen zijn echter moeilijk te formuleren, aangezien deze onbewust zijn. Hetgeen wat met zekerheid kan gezegd worden, is het volgende: het hoofddoel van een gaslichter is om de controle te krijgen over het slachtoffer, maar verdere persoonlijke doelen van de dader zijn moeilijk te achterhalen (Abrahamson, 2014).

1.6 Hoe vaak komt gaslighting voor in de samenleving?

Volgens Robin Stern (2018a) zou er sprake zijn van een *gaslight culture*, waarbij gaslighting diepgeworteld in de samenleving zit. Zo zouden experts, politici en de media de bevolking indoctrineren met informatie, die niet correct is (maar wel twijfel oproept bij de bevolking over de eigen perceptie van de werkelijkheid). De media tonen bijvoorbeeld dat een man enkel zou kunnen houden van een slanke vrouw, maar dit kan weerlegd worden door gewoonweg de samenleving te observeren en het tegenovergestelde waar te nemen. Daarnaast zou dit diepgewortelde probleem zich ook uiten in sociale ongelijkheden, zoals gender, seksualiteit, ras en nationaliteit. Vrouwen hebben bijvoorbeeld niet het economische noch het politieke kapitaal als dat van een man. Die sociale ongelijkheden en culturele stereotypering (zie ook 1.3 Technieken) zorgen voor de basis van gaslightingstrategieën in de samenleving (Sweet, 2019).

Volgens een onderzoek van YouGov, een Brits bedrijf dat wereldwijde onderzoeken uitvoert, heeft 75% van de volwassen bevolking in de Verenigde Staten ofwel nog nooit gehoord van de term gaslighting, ofwel hebben ze er al van gehoord, maar weten ze niet wat het betekent. 19% kent de definitie van gaslighting wel. In dit onderzoek wordt vermeld dat gaslighting vaak tot uiting komt tijdens ruzies binnen persoonlijke relaties, wanneer de een de ander ervan beschuldigt gek of krankzinnig te zijn. Dit gebeurt uiteraard om de geloofwaardigheid van de andere persoon te

ondermijnen. Volgens hetzelfde onderzoek wordt één derde van de Amerikaanse vrouwen en 24% van de Amerikaanse mannen wel eens gek of krankzinnig genoemd door een partner. Naast dit onderzoek uit de VS zijn er nog geen andere statistieken die meer vertellen over het bestaan van of de algemene kennis over gaslighting in België (YouGovAmerica, 2017).

1.7 Hoe gaslighting aanpakken?

De rol van het slachtoffer

Er zijn verschillende manieren om dit fenomeen aan te pakken. Zo beschrijft Robin Stern in haar boek *'The Gaslight Effect'* een basisvoorschrift dat kan helpen om de dynamiek en manipulatie tussen de gaslichter en de gaslightee te minderen of zelfs te stoppen. Het basisvoorschrift bestaat uit een vijftal methodes die de gaslightee kan inschakelen. Hierbij is het belangrijk om te weten dat deze methodes indicatief zijn. Daarmee wordt bedoeld dat sommige methodes kunnen worden weggelaten of dat er een andere volgorde kan worden gehanteerd (Stern, 2018b). Deze methodes worden aangevuld met enkele tips van Stephanie Sarkis, auteur van het boek *'Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People – and Break Free'*.

- **Maak een onderscheid tussen waarheid en misleiding.**

Wanneer de gaslichter zijn/haar/hun versie van het verhaal vertelt, zit er net zoveel waarheid in zodat de gaslightee gelooft dat het volledige verhaal waar is. Daarom zou het onderscheid maken tussen waarheid en misleiding de eerste stap kunnen zijn om gaslighting te beëindigen (Stern, 2018b). Van zodra er sprake is van een misleiding of leugen, moet de gaslichter aangesproken worden over het getoonde gedrag. Hierbij maakt de gaslightee de keuze of dit al dan niet verbaal wordt geuit of schriftelijk wordt aangekaart. Wanneer een gesprek plaatsvindt, raadt Sarkis aan om er dan een getuige bij te halen. Dit zorgt ervoor dat het verhaal van het slachtoffer ondersteund kan worden door de getuige. Als het schriftelijk wordt gedaan, wordt het moeilijk voor de gaslichter om te liegen of de waarheid van de gaslightee te verdraaien, omdat het zwart op wit staat (Sarkis, 2018b).

- **Beslis of de conversatie een machtsstrijd is. Zo ja, stop het gesprek onmiddellijk.**

Het is belangrijk om een onderscheid te maken tussen een machtsstrijd en een oprechte conversatie. In een oprechte conversatie luisteren beide partijen naar elkaar en wordt er ook aandacht geschonken aan elkaars bezorgdheden. Een machtsstrijd daarentegen wordt gekenmerkt door de vele verwijten, het herhalen van argumenten zonder enige vooruitgang in het gesprek en het gevoel dat de ander de opperhand heeft. Eenmaal er geconcludeerd kan worden dat het gesprek een machtsstrijd is, raadt Stern aan om de conversatie onmiddellijk te beëindigen (Stern, 2018b). Dit is belangrijk, omdat een gaslichter zelden verandert in zijn/haar/hun opzet (Sarkis, 2018c).

- **Identificeer persoonlijke gaslight-triggers en die van de gaslichter.**

Aangezien er tijdens een machtsstrijd vaak herhalingen voorkomen, is het van belang om de triggers te herkennen. Eenmaal deze worden herkend, kunnen ze gemakkelijker vermeden worden. Eveneens moeten gespreksonderwerpen en situaties, die gaslighting kunnen veroorzaken, geïdentificeerd worden (Stern, 2018b). Mochten de triggers toch opgehaald worden in een gesprek, dan is zich distantiëren van de gaslichter en het gesprek de beste oplossing volgens Sarkis (Sarkis, 2018c).

- **Focus op gevoelens in plaats van ‘goed’ en ‘fout’.**

Tijdens een gesprek met een gaslichter zal het lijken alsof alle beschuldigingen die hij/zij/die maakt, de waarheid zijn. De enige manier om als gaslightee vrij te komen van de misleiding en beschuldiging van de gaslichter, is door het gesprek opnieuw te evalueren en er een gevoel aan te linken. Als dat gevoel negatief blijkt te zijn, dan is er zeker iets verdachts aan de hand. Hierbij is het belangrijk dat er meteen afstand wordt genomen van de conversatie (Stern, 2018b). Bovendien moet het slachtoffer proberen de focus van het gesprek enkel op feiten te houden en emoties niet ter sprake laten komen. Dit kan een uitdaging zijn, maar zou het manipulatief gedrag van de gaslichter kunnen beëindigen (Sarkis, 2018d).

- **De opinie van een ander is oncontroleerbaar.**

De manier waarop een gaslichter zaken waarneemt, is onveranderlijk. Het is pas wanneer de gaslightee aanvaardt dat de gedachten van een gaslichter onveranderlijk zijn, dat het slachtoffer de stap naar de vrijheid kan maken. Hierbij moet de gaslightee er zich van bewust zijn dat enkel de gaslichter zijn/haar/hun eigen gedachten kan bepalen en deze kan veranderen (Stern, 2018b). Daarnaast kan het slachtoffer de problemen van de gaslichter niet oplossen, hoe slecht de gaslightee zich er ook bij voelt (Sarkis, 2018e).

De rol van de omgeving

Zoals hierboven werd beschreven, kan de gaslightee er goed aan doen om er een getuige bij te halen wanneer deze een gesprek aangaat met de gaslichter (Sarkis, 2018b). De omgeving speelt immers een rol binnen het proces van gaslighting. Aangezien hier heel weinig kwalitatieve bronnen over te vinden zijn, wordt er gekeken naar de rol van de omgeving bij pesten in het algemeen, om zo een link te maken met situaties van gaslighting. Hieronder formuleerden we dan ook twee belangrijke taken die de omgeving in dergelijke situaties kan opnemen.

- **Wees het supportsysteem waar de gaslightee op kan steunen en vertrouwen.**

De omgeving kan een rol spelen in het voorkomen of stopzetten van gaslighting. De omgeving kan namelijk dienen als getuige. Meer specifiek: wanneer het slachtoffer de gaslichter aanspreekt op zijn/haar/hun manipulatief gedrag, kan het slachtoffer gebruikmaken van iemand uit de omgeving die het gesprek nauwlettend in de gaten houdt (Sarkis, 2018b). Hierbij is het van belang dat de getuige validatie geeft aan de perceptie van de realiteit van de gaslightee (Empathy, 2020).

- **Spreek de gaslichter aan op zijn/haar/hun gedrag.**

Wanneer er (meermaals) getuigd wordt dat er gaslighting aanwezig is, zou de getuige in samenspraak met de gaslightee de gaslichter kunnen aanspreken. Hierbij toont de getuige niet enkel aan dat het wordt opgemerkt, maar geeft ook het gevoel er te zijn voor de gaslightee. Dit kan dan een belangrijke rol spelen voor de eigenwaarde van het slachtoffer. Als de gaslichter aangesproken wordt over zijn/haar/hun gedrag, is het belangrijk om te vertellen wat de manipulatie met de gaslightee doet. Als het gesprek vlot verloopt en de gaslichter begrip toont, kan er eventueel naar een oplossing gezocht worden om dergelijke situaties in de toekomst te voorkomen (Berends, 2021).

2 Machtsverhoudingen

Naast een concrete uitwerking van het begrip gaslighting, trachten wij een grondig beeld te scheppen van de machtsverhoudingen tussen de verschillende spelers in het Vlaams secundair onderwijs. Er zijn namelijk verschillende machtsstructuren binnen het brede onderwijsveld te onderscheiden, zoals de machtsverhouding tussen leerkracht en directie. Deze verhoudingen vormen de bouwstenen om het bestaan van gaslighting in het onderwijs te onderzoeken. Vervolgens bespreken we de verschillende leiderschapsstijlen die kunnen aangenomen worden binnen dergelijke machtsrelaties.

2.1 Machtsverhoudingen in het secundair onderwijs

Er kunnen verschillende machtsverhoudingen gedefinieerd worden tussen de leden van het onderwijspersoneel op Vlaamse secundaire scholen. Er is in het bijzonder een machtsverhouding tussen de overheid, inrichtende macht en de school, tussen de schoolleiding en leerkrachten en tussen de collega's onderling. Deze laatste verhouding behoort niet tot onze oorspronkelijke focus, maar kan relevant zijn bij verder onderzoek naar gaslighting in de praktijk in het vierde deel van onze bachelorproef. De uitwerking van deze structuren en posities vormt een cruciaal onderdeel van ons onderzoek. Zo kan worden aangetoond hoe gaslighting zich potentieel binnen deze machtsposities kan manifesteren en waar en door wie hulp kan worden geboden. Zoals eerder beschreven (zie 1.5 Doelen) zal de gaslichter namelijk handelen vanuit een machtspositie (Dorpat, 1996).

2.1.1 Machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school

Als eerste wordt concreet onderzocht wat de machtsverhouding tussen de overheid, inrichtende macht en de school inhoudt door, vanuit een historisch perspectief, in te zoomen op de schoolbesturen en de meest relevante taken van deze grote macht zoals de aanwerving, evaluatie, vaste benoeming en ontslag van onderwijspersoneel. Daarnaast richten we ons op de aanwezige machtsstructuren bij het bepalen van de leerplannen en de vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel door de vakbonden. Hiermee trachten we een beeld te geven van de aanwezige machtsposities tussen deze actoren: wie heeft er meer macht over wie, wie beslist wat en door wie kan er hulp worden geboden binnen het onderwijs. In onze onderzoeksvraag leggen we de focus op de gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen, maar om hier een duidelijk beeld te scheppen, is er eerst een analyse van deze schoolbesturen en de machtsposities waarbinnen deze schoolbesturen zich bevinden nodig. Zoals eerder vermeld, vormen deze ongelijke posities de bron van waaruit potentiële situaties van psychologische manipulatie als gaslighting kunnen ontstaan.

Van de actieve vrijheid van inrichting naar de schoolbesturen

Artikel 24, §1 van de Grondwet uit 1831 (oorspronkelijk artikel 17), stelt dat het onderwijs in België vrij is (Koninkrijk België, 1831). Binnen de vrijheid van onderwijs kan er een onderscheid gemaakt worden tussen een actieve en passieve onderwijsvrijheid (Lievens, 2019; Veny, 2010). Het is de eerste van deze twee die van belang is om de machtsverhouding tussen overheid, de inrichtende macht en school aan te kaarten. De passieve vrijheid is niet van belang voor onze bachelorproef en wordt dus niet verder uitgewerkt.

Onder de actieve onderwijsvrijheid verstaan we de vrijheid van de overheid, verenigingen en particulieren om onderwijs in te richten op inhoudelijk vlak. Zowel de (Vlaamse) overheid als andere

(vrije) onderwijsverstrekkers kunnen eigen onderwijs inrichten in Vlaanderen. Deze spelers vormen met andere woorden de inrichtende machten van de opgerichte onderwijsinstellingen (Lievens, 2019; Veny, 2010). Het Vlaams onderwijsveld kan worden opgedeeld in twee grote pijlers (Vlaamse Overheid, sd-a), deze zijn officieel erkend sinds het Schoolpact van 1958 (Crepeele, 1973).

- Als eerste pijler is er het officieel onderwijs. Hieronder vallen de scholen die door de overheid, of de steden en gemeenten zijn georganiseerd (of in opdracht van deze). Deze zijn bijgevolg de inrichtende machten van het officieel onderwijs.
- De tweede pijler omvat het vrij onderwijs, met erkende scholen die uit privé-initiatief zijn opgericht. Er is sprake van een vrije inrichtende macht (Vlaamse Overheid, sd-b).

Er zijn vervolgens drie onderdelen te onderscheiden binnen de actieve vrijheid van het onderwijs: de vrijheid van oprichting, de vrijheid van richting en de vrijheid van inrichting (Lievens, 2019; Veny, 2010). We richten onze blik specifiek op dit laatste onderdeel, aangezien deze het meest relevant is voor ons onderzoek. Deze vrijheid sluit het beste aan bij ons doel om de machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school te verklaren.

De vrijheid van inrichting wordt gedefinieerd als de vrijheid van de inrichtende macht om de school, met andere woorden de organisatie van het onderwijs en van de instelling, naar eigen inzicht in te richten (Veny, 2010). Dit aspect houdt concreet in dat men het recht heeft om het onderwijs en de onderwijsinstellingen zelf in te richten en te organiseren op zowel praktisch vlak (hoeveel leerlingen volgen samen les in één klas, hoe delen we de klassen praktisch in?) als op beleidsvlak (hoe worden de beleidsstructuren en het personeel- en inschrijvingsbeleid georganiseerd?) (Lievens, 2019). De vrijheid van inrichting helpt verklaren hoe er drie verschillende clusters (ook wel netten genoemd) van scholen zijn ontstaan binnen de structuur van het Vlaams onderwijs (Vlaamse Overheid, sd-b). Concreet is er in Vlaanderen binnen het officieel onderwijs sprake van twee grote netten, terwijl het vrij onderwijs één net vormt (Vlaamse Overheid, sd-b). In onderstaande tabel worden deze netten verklaard (zie tabel 1).

Tabel 1: De netten van het onderwijs (Vlaamse Overheid, sd-b).

Pijlers	Het officieel onderwijs	Het officieel onderwijs	Het vrije onderwijs
Netten	Het gemeenschapsonderwijs: het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap.	Het gesubsidieerd officieel onderwijs: het stedelijk en provinciaal gemeentelijk en provinciaal onderwijs.	Het gesubsidieerd vrij onderwijs.
Afkorting	GO	OGO	VGO

In zowel het officieel onderwijs, als het vrij onderwijs is er een bepaalde inrichtende macht, zoals eerder vermeld. Deze inrichtende machten verschillen volgens de netten (Vlaamse Overheid, sd-a). Deze kunnen teruggevonden worden in onderstaande tabel (zie tabel 2).

Tabel 2: De inrichtende machten van de netten (Vlaamse Overheid, sd-a).

Netten	Het gemeenschapsonderwijs (GO)	Het officieel onderwijs (OGO)	Het gesubsidieerd vrij onderwijs (VGO)
Inrichtende machten	De inrichtende macht is de Vlaamse overheid.	De inrichtende macht zijn de provincies, de gemeenten en de steden.	De inrichtende macht is een particulier (vzw).

Een ander woord voor de inrichtende macht per net is het schoolbestuur. Het schoolbestuur, gelijkaardig aan de raad van bestuur in een bedrijf, heeft de verantwoordelijkheid over één enkele school of een groep van scholen (Vlaamse Overheid, sd-c).

De leden van het schoolbestuur verschillen per onderwijsnet (Vlaamse Overheid, sd-d). Deze worden beschreven in onderstaande tabel (zie tabel 3).

Tabel 3: Schoolbestuur per onderwijsnet (Vlaamse Overheid, sd-d).

Netten	GO	OGO	VGO
School -bestuur	Het schoolbestuur (ook wel raad van bestuur genoemd) van GO!-scholen neemt de vorm aan van de Vlaamse Overheid; de Vlaamse Overheid is de werkgever.	Het schoolbestuur van de provinciale, gemeente- en stedelijke scholen neemt de vorm aan van een provincie, gemeente of stad; het provincie-, gemeente- of stadsbestuur is de werkgever.	Het schoolbestuur van scholen die tot dit net behoren, neemt de vorm aan van een vzw: de vzw is de werkgever.

Enkele taken van dit schoolbestuur zijn: het oprichten van de onderwijsinstelling, het garant staan voor het goed functioneren van de onderwijsinstelling met het schoolteam, het bepalen van het pedagogisch project op school, het onderhouden van de betrekkingen met leerlingen, ... (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, sd). Ze krijgen hiervoor middelen van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, die ze zelf mogen benutten naargelang de eigen noden en wensen (Vlaamse Overheid, sd-d).

Daarnaast heeft het schoolbestuur nog belangrijke taken te vervullen, namelijk de aanwerving, de (onrechtstreekse) evaluatie, vaste benoeming en het ontslag van onderwijspersoneel (zowel leerkrachten als directie). Ze worden dus als werkgever van dergelijk personeel beschouwd (Vlaamse Overheid, sd-e; Vlaamse Overheid, sd-f). We leggen onze focus op deze taken van het schoolbestuur omdat dit inhoudelijk het beste aansluit bij onze onderzoeksvraag. Vanuit deze taken kunnen bepaalde toestanden van gaslighting tot stand komen, aangezien ze de kern van het machtsverschil vormen tussen overheid, inrichtende macht en onderwijspersoneel en ze daarbij een beduidende invloed uitoefenen op dit personeel.

- **Aanwerving van nieuw onderwijspersoneel**

Het schoolbestuur speelt een cruciale machtsrol in de aanwerving van nieuw onderwijspersoneel. Het zijn de leden van het schoolbestuur waarbij alle kandidaten kunnen solliciteren, ongeacht of het gaat over een lesopdracht, een administratieve, ondersteunende of opvoedende functie in een school of instelling. Het salaris dat je als werknemer in het onderwijs ontvangt, krijg je niet toegewezen door het schoolbestuur maar wel door het Ministerie van Onderwijs van de Vlaamse Overheid (Vlaamse Overheid, sd-e).

- **Evaluatie van onderwijspersoneel**

Het onderwijspersoneel op school werd tot 1 september 2021 om de vier jaar onderwijsdienst verplicht geëvalueerd, terwijl dit nu enkel gebeurt als er ernstige tekortkomingen opgemerkt worden in de onderwijspraktijk (Vlaamse Overheid, 2021). De evaluatie als proces van coaching en begeleiding gebeurt door twee evaluatoren. De eerste draagt de volledige verantwoordelijkheid over het geheel van het evaluatieproces. De tweede bewaakt de kwaliteit ervan, maar kan de plaats van de eerste evaluator niet innemen. In het gemeenschapsonderwijs is het de directeur van de school of onderwijsinstelling die de evaluatoren aanduidt. Deze directeur wordt op zijn/haar/hun beurt geëvalueerd door de raad van bestuur (het schoolbestuur) op de school. In onderwijsinstellingen van het gesubsidieerd officieel en vrij onderwijs gebeurt zowel de aanduiding van de evaluatoren als de evaluatie van de directeur door het schoolbestuur. We kunnen dus stellen dat het schoolbestuur betrokken is bij de evaluatie van het onderwijspersoneel (Vlaamse Overheid, sd-f; Vlaamse Overheid, sd-g).

Wanneer de evaluatie resulteert in de conclusie ‘onvoldoende’, dan verschillen de gevolgen hiervan naargelang je positie en aanstelling in het onderwijs:

- Indien je als tijdelijk personeelslid voor bepaalde duur bent aangesteld, leidt één onvoldoende door de evaluatoren tot ontslag.
- Indien je als tijdelijk personeelslid voor doorlopende duur bent aangesteld (dit betekent dat de ‘tijdelijke’ tewerkstelling over verschillende jaren kan lopen) dan leiden twee opeenvolgende of drie niet-opeenvolgende onvoldoendes over de hele dienstperiode tot ontslag.
- Indien je als vast personeelslid bent aangesteld, dan gelden dezelfde gevolgen als bij een tijdelijk personeelslid dat voor doorlopende duur werd aangesteld (Vlaamse Overheid, sd-f).

- **Vaste benoeming van onderwijspersoneel**

Het schoolbestuur moet elk jaar voor 15 november bekendmaken wie er in aanmerking komt voor een vaste benoeming. Dit wordt ook wel de vacantverklaring genoemd (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, sd-a) en gebeurt aan de hand van een openbare lijst die in alle instellingen van het schoolbestuur moet worden bekendgemaakt. Er zijn een aantal voorwaarden waaraan moet worden voldaan om een vaste benoeming te krijgen, bijvoorbeeld: geen onvoldoende voor de laatste evaluatie (Vlaamse Overheid, sd-h). De eerste stappen richting een vaste benoeming worden genomen door de directeur en de verdere afhandeling wordt door het schoolbestuur uitgevoerd (Vlaamse Overheid, sd-c).

- **Ontslag van onderwijspersoneel**

Tenslotte heeft het schoolbestuur of raad van bestuur in het gemeenschapsonderwijs de bevoegdheid om het onderwijspersoneel te ontslaan. Iemand kan ontslagen worden omwille van dringende redenen, als gevolg van het niet naleven van de plichten of bij ambtshalve ontslag, bijvoorbeeld: een negatieve evaluatie (Vlaamse Overheid, sd-i).

We kunnen bijgevolg de volgende conclusie maken: naast de beslissing over een mogelijke aanwerving en vaste benoeming, evalueert het schoolbestuur het onderwijspersoneel en beslissen ze over het al dan niet ontslaan van het personeel. Dit toont de grote machtspositie van het schoolbestuur ten opzichte van de organisatie van de school en van zowel bestaand als nieuw onderwijspersoneel. De macht van de directeur en directie die al enkele keren werd aangehaald, wordt later verder besproken.

Ten slotte overlegt het schoolbestuur samen met andere formele participatieorganen, zoals de schoolraad, over bepaalde zaken die zowel personeel, ouders als leerlingen aanbelangen (Vlaamse Overheid, sd-j). Dit orgaan, dat zich ontfermt over meer schoolgebonden beslissingen, komt later opnieuw aan bod. Er wordt nu verder ingegaan op andere aspecten van de ongelijke machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school op schooloverstijgend niveau, bijvoorbeeld: bepalen van het leerplan. Dit om zo verder een antwoord te formuleren op onze onderzoeksvraag inzake de mogelijke aanwezigheid van gaslighting in het secundair onderwijs.

Het bepalen van het leerplan

Een ander element dat kan worden aangehaald om de machtsverhouding tussen de overheid, de inrichtende macht en de school te ontleden, is het leerplan. Ook hier wordt er een bepaalde macht uitgeoefend op het onderwijspersoneel door overstijgende instanties. Er kan opnieuw gesproken worden van een machtsverhouding tussen deze actoren. Elke onderwijsinstelling in Vlaanderen en in Nederlandstalig Brussel die wordt erkend en bijgevolg wordt gesubsidieerd door de overheid, heeft de verplichting om zich te houden aan een door de overheid goedgekeurd leerplan. Een leerplan of curriculum is een concreet overzicht van alle te behandelen leerstof in de klas binnen een bepaald studiejaar of -graad (Vlaamse Overheid, sd-k). Er worden zowel algemene als specifieke doelstellingen weergegeven, evenals suggesties voor de aanpak en de realisatie ervan (Van Peteghem & Imbrecht, 2006). Vooraleer een leerplan kan worden goedgekeurd door de overheid, moeten de opgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen gebundeld worden in een overzicht. Het gaat hier over brede minimumdoelen op vlak van kennis, vaardigheden, inzicht en attitudes die moeten worden behaald door elke leerling en waar in principe niet mag van afgeweken worden (Vlaamse Overheid, sd-k; Vlaamse Overheid, sd-l; Vlaamse Overheid, sd-m). Een leerplan is concreter en uitgebreider dan wat de overheid vastlegt als minimumdoelen in het onderwijs. Dit kan worden verklaard door inzicht te krijgen in wie de leerplannen nu precies ontwikkelt. Hierbij kunnen we ook de machtsposities van de actoren aanduiden.

In theorie worden leerplannen ontwikkeld door het schoolbestuur per net. Zoals hierboven vermeld, wordt alleen het minimum bepaald door de overheid. Dit betekent dat elke inrichtende macht of elk schoolbestuur over de pedagogische vrijheid en verantwoordelijkheid beschikt om (1) te bepalen hoe dit minimum wordt bereikt of nagestreefd en (2) welke andere uitdrukkelijk geformuleerde doelen er worden toegevoegd voor de leerlingen. Kortom: de overheid heeft de grootste macht want

ze bepalen wat er in elke school moet worden behaald. Het schoolbestuur heeft de macht over hoe dit gebeurt. Het schoolbestuur is dus onderhevig aan de overheid (Van Peteghem & Imbrecht, 2006).

In de praktijk worden leerplannen echter door de overstijgende koepelorganisaties ontwikkeld, niet door de inrichtende machten per net. Dit omwille van de complexiteit van deze taak (Vlaamse Scholierenkoepel, sd). Deze koepels vertegenwoordigen als het ware de schoolbesturen als overkoepelende vereniging ten aanzien van de overheid (Vlaamse Overheid, sd-b). Een beknopt overzicht van de koepels (Vlaamse Overheid, sd-b) volgt in tabel 4.

Tabel 4: Koepels per onderwijsnet (Vlaamse Overheid, sd-b).

Netten	GO	OGO	VGO
Koepels	'Koepel' van de Vlaamse Overheid	Koepel van Provinciaal Onderwijs Vlaanderen en de Onderwijsvereniging van Steden en Gemeenten.	De grootste koepel: Katholiek Onderwijs Vlaanderen Daarnaast enkele kleinere koepels.
Afkorting		POV en OVSG	KOV

Vervolgens nemen scholen de opgestelde leerplannen over van de koepel waartoe ze behoren. Dit gebeurt na goedkeuring van de overheid. Vervolgens zorgen de leerkrachten in de klas ervoor dat, door het opstellen van zelfbepaalde lesdoelen die vertrekken vanuit de opgelegde leerplannen, de leerlingen de kans krijgen om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen te bereiken (Van Peteghem & Imbrecht, 2006).

We kunnen besluiten dat bij de opmaak van de leerplannen het machtsverschil tussen overheid, inrichtende macht of schoolbestuur/school zit in het feit dat de overheid over het grootste gezag beschikt inzake de inhoud, de koepels inzake hoe de inhoud wordt bereikt en de leerkrachten inzake de opgestelde lesdoelen om deze inhoud te bereiken. Zo zijn de school en het schoolpersoneel dus onderhevig in macht aan de verenigde schoolbesturen of koepels, die op hun beurt onderhevig zijn aan de overheid. Zowel het schoolpersoneel als de schoolbesturen bekleden dus een minderwaardige machtspositie ten opzichte van de overheid.

Vertegenwoordiging door onderwijsvakbonden

Binnen de machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school wordt het onderwijspersoneel vertegenwoordigd door onderwijsvakbonden. Deze representatieve verenigingen vormen een centraal gegeven in de verklaring van de machtsposities tussen bovenstaande actoren. Ze zorgen namelijk voor een vertegenwoordiging van het ondergeschikte onderwijspersoneel tegenover de overheid en inrichtende macht. Deze ongelijke machtsverhoudingen kunnen immers de bron voor bepaalde problematieken vormen die gerelateerd kunnen zijn aan gaslighting.

In Vlaanderen zijn er vier grote onderwijsvakbonden te onderscheiden: de Algemene Centrale der Openbare Diensten Onderwijs (ACOD Onderwijs), het Christelijke Onderwijzersverbond (COV), de

Christelijke Onderwijscentrale (COC) en de Vrij Syndicaat voor het Openbaar Ambt (VSOA) (Vlaamse Overheid, sd-n).

Een onderwijsvakbond is een representatief orgaan van het onderwijspersoneel tijdens onderhandelingen en overleg over arbeidsvoorwaarden- en omstandigheden met de bevoegde minister Ben Weyts van de Vlaamse Regering. Ze verdedigen de belangen van de werknemers in het onderwijs op het hoogste niveau (Vlaamse Overheid, sd-n; Vlaamse Overheid, sd-o).

Daarnaast onderhandelt en overlegt een onderwijsvakbond over dergelijke bovenstaande materie met de schoolbesturen. In het vrij onderwijs gebeurt dit in een lokaal onderhandelingscomité (LOC) en in het officieel onderwijs in een basisoverlegcomité (BC). Beiden hebben ongeveer gelijklopende bevoegdheden en worden op een gelijkaardige manier samengesteld. Vooral de samenstelling speelt een belangrijke rol om de machtsverschillen tussen de inrichtende macht en de school uiteen te zetten. In het LOC zetelen een gelijk aantal afgevaardigden (minstens twee) zowel van het schoolbestuur als van het schoolpersoneel. Hoe meer personeelsleden, hoe meer afgevaardigden in dit comité, maar de gelijke verhouding blijft behouden. Met afgevaardigden van het schoolpersoneel worden vakbondsafgevaardigden van de personeelsleden bedoeld. Wanneer er onvoldoende dergelijke afgevaardigden zijn, mag het schoolpersoneel aanvullend vertegenwoordigers aanduiden. De directeur speelt een speciale rol binnen het LOC, hij/zij/die zetelt namelijk als adviseur, maar kan in bepaalde gevallen ook als vertegenwoordiger van het bestuur worden aangeduid. Ook het BC bestaat uit vertegenwoordigers van het bestuur en representatieve leden van de onderwijsvakbonden. Inzake overleg in een LOC of BC is de stem van het schoolbestuur gelijkwaardig als de stem van het onderwijspersoneel gelijkwaardig aan elkaar (Vlaamse Overheid, sd-p). Ook vormen de onderwijsvakbonden een aanspreekpunt wanneer personeelsleden bepaalde problemen in de job ervaren of wanneer ze vragen hebben bij evaluatie (Christelijke Onderwijscentrale ACV, 2021).

De machtsverhouding tussen de overheid, inrichtende macht en de school op vlak van vertegenwoordiging door instanties kan als volgt worden samengevat: het onderwijspersoneel wordt vertegenwoordigd door de onderwijsvakbonden ten opzichte van het hoogste niveau. Wanneer er in een LOC of BC onderhandeld wordt, dan is er geen voordeel van macht voor een bepaalde actor binnen het overleg, aangezien er een gelijk aantal vertegenwoordigers van beide kanten deelnemen. Hier is de machtspositie tussen schoolbestuur en schoolpersoneel dus gelijk en kunnen we niet spreken van een bepaalde overheersende positie.

Klachten en problemen omtrent gaslighting melden

Wanneer onderwijspersoneel een klacht of een probleem wenst te melden over een mogelijke situatie van psychologische manipulatie die ontspruit uit één van bovenstaand beschreven ongelijke machtsposities met gegronde redenen, dan is de directeur van de school de eerste persoon die dient aangesproken te worden. Door intern onderzoek en onderling overleg kan het probleem opgelost worden, zonder inlichting van een derde partij. Wanneer de persoon die de klacht of het probleem meldde, niet tevreden is met de aangeboden oplossing door de directeur of wanneer er niets aan het mogelijke probleem wordt gedaan, kan deze partij terecht bij de preventieadviseur voor psychosociale aspecten (PAPSY). Deze preventieadviseur, die meestal samenwerkt met de vertrouwenspersoon, is in elk schoolbestuur aanwezig (Siccard, 2018). De

melder kan ook formeel een klacht indienen bij de Vlaamse Ombudsdienst (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, sd-b). Dit kan ook wanneer de klacht in kwestie over de directeur gaat. Er zijn echter een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet worden alvorens men een klacht bij de Vlaamse Ombudsdienst kan indienen: men mag in het bijzonder geen anonieme klacht indienen. De naam en adresgegevens van de melder moeten gekend zijn. Dit kan een struikelblok zijn voor onderwijspersoneel om een klacht neer te leggen tegen bijvoorbeeld de directeur van de onderwijsinstantie waarbij ze werken, uit angst voor eventuele repercussies of ontslag. Daarnaast kan de melder altijd vragen aan de Vlaamse Ombudsdienst om zijn/haar/hun naam niet kenbaar te maken bij de dienst waarover men klaagt. Dit kan betekenen dat de klacht niet of niet volledig onderzocht kan worden. Een andere voorwaarde is dat de feiten in een recent verleden hebben plaatsgevonden, waarbij dat het niet langer dan een jaar geleden mag zijn. Stel dat een leerkracht na het lezen van deze bachelorproef realiseert dat hij/zij/die te maken heeft gekregen met een vorm van manipulatie zoals gaslighting, maar de feiten al verjaard zijn, dan kan er geen klacht meer worden neergelegd tegen de pleger van dergelijke psychologisch geweld (Vlaamse Ombudsdienst, sd). Uiteraard kunnen klachten en problemen die ontspruiten uit de volgende twee machtsverhoudingen ook bij dezelfde instanties en personen gemeld worden.

2.1.2 Machtsverhouding tussen schoolleiding en leerkrachten

Als tweede wordt concreet onderzocht wat de machtsverhouding is tussen de directie en de leerkrachten. We focussen op de directie, de schoolraad en de pedagogische raad. Zoals hierboven beschreven staat, trachten we een beeld te schetsen van de aanwezige machtsverhoudingen tussen deze actoren, waaruit mogelijke situaties van psychologische manipulatie als gaslighting kunnen voortspruiten.

De directie

Zoals eerder beschreven (2.1.1 Machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school), is het schoolbestuur verantwoordelijk voor de werking van één of meerdere scholen. Dit betekent dat het schoolbestuur de werkgever is van het volledige schoolpersoneel.

De directie bestaat uit één of meerdere personen die de leidinggevend zijn op een school met toebehorende personeelsleden. Zo moet de directeur zich bezighouden met volgende taken: het kiezen en rekruteren van tijdelijk personeel, de specifieke taakinvulling van elk personeelslid, de voorbereiding van vaste benoemingen en het bepalen van de nascholingsbehoeften (Vlaamse Overheid, sd-c). De directie kan op diverse vlakken macht uitoefenen op zowel startende als ervaren leerkrachten. Hierdoor is er een ongelijke machtsrelatie.

De schoolraad

Het is een plicht voor scholen om een schoolraad te hebben die om de vier jaar wordt samengesteld. De schoolraad is een overlegorgaan op school dat bestaat uit minstens twee verschillende vertegenwoordigers van de pedagogische raad, de ouderraad, de leerlingenraad en de raad van de lokale gemeenschap. Deze vertegenwoordigers dienen bepaalde thema's zoals het studieaanbod, schoolreglement, welzijn en veiligheid op school te bespreken met de directie en/of het schoolbestuur. De directeur is hierbij de gesprekspartner van de schoolraad. Binnen de raad zijn er evenveel vertegenwoordigers van de directie en/of het schoolbestuur als van de andere actoren

(Vlaamse Overheid, sd-j; VCOV, 2021). We kunnen niet spreken van een bepaalde overheersende machtspositie van een bepaalde actor binnen deze schoolraad.

De pedagogische raad

Ieder participatieorgaan heeft een onderliggende raad. De pedagogische raad is die van het schoolpersoneel. Het is een samenstelling van personeelsleden die effectief prestaties hebben geleverd als gesubsidieerd personeelslid. Een pedagogische raad heeft een adviesbevoegdheid over alles waarvoor de schoolraad verantwoordelijk is. Hierbij hebben de leden recht op algemene informatie. Daarnaast is de pedagogische raad verplicht om volledig transparant te zijn tegenover het personeel over de standpunten en activiteiten die zij uitoefenen (Vlaamse Overheid, sd-q). Zoals eerder vermeld zetelen vertegenwoordigers van de pedagogische raad in de schoolraad, waarbij we hebben geconcludeerd dat er geen sprake is van een specifieke ongelijke machtsrelatie binnen dit overlegorgaan.

2.1.3 Machtsverhouding tussen collega's

Bij deze verhouding gaan we op zoek naar actoren op hetzelfde niveau, namelijk collega's. We wijken af van onze oorspronkelijke onderzoeksvraag. Deze bespreking kan echter een meerwaarde betekenen voor onze zoektocht naar verder onderzoeksmateriaal. Hierbij bespreken we de vakgroepen aangezien deze sociale groepsvorming een aanleiding zou kunnen zijn voor mogelijke situaties waar psychologische manipulatie zoals gaslighting zich kan manifesteren.

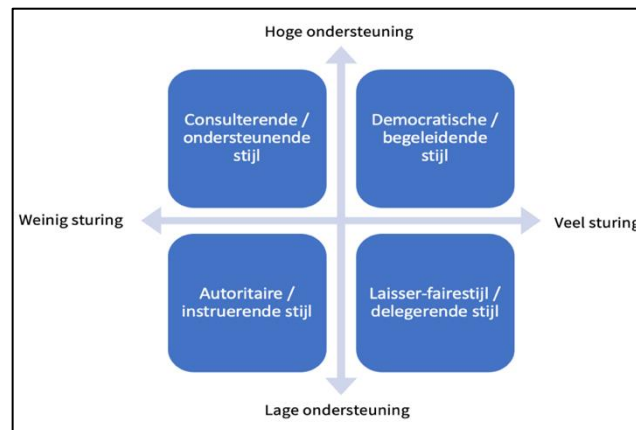
Vakgroepen

Vakgroepen bestaan uit leerkrachten van een specifieke school. Ze kunnen een horizontale werking hebben (bestaande uit leerkrachten van eenzelfde vak binnen eenzelfde jaar/graad) of een verticale werking (bestaande uit leerkrachten van eenzelfde vak over de verschillende graden heen). Beide vormen hebben grote voordelen. Bij een horizontale vorming worden er bijvoorbeeld afspraken gemaakt over hoe de leerinhouden worden aangebracht en hoe toetsen en examens worden opgesteld. Een verticale samenwerking kan de geleidelijke evolutie van het eerste tot het laatste jaar ondersteunen en het leerproces in kaart brengen (Katholiek Onderwijs Vlaanderen, 2022).

Vakgroepen brengen dus voordelen met zich mee, maar daarnaast ook spanningen. Katrien Vangrieken schreef haar doctoraat over het spanningsveld tussen leraren en de vakgroep (Vangrieken, 2018). Volgens haar ontstaan er frustraties doordat leraren vooral met vak- en parallelcollega's samenwerken die ze niet zelf kiezen. Daardoor kunnen verschillende persoonlijkheden, onderwijsstijlen en opvoedingsideeën botsen. Projecten die spontaan ontstaan met gelijkgestemden zouden beter verlopen. Langs de andere kant beschrijft ze vakgroepen ook als een zegen. Leerkrachten die hun autonomie kunnen bewaren en niet clashen met hun medecollega's kunnen zeer veel steun krijgen vanuit een vakgroep (De Wilde, 2018). De sfeer in een vakgroep kan dus zeer hard verschillen. Er kan immers een informele ongelijke machtspositie ontstaan tussen leerkrachten binnen een vakgroep, wat voor potentiële situaties van gaslighting kan zorgen.

2.2 Leiderschapsstijlen

Wanneer er sprake is van zowel formele als informele machtsverhoudingen, is er al dan niet sprake van een leidersfiguur. Er zijn meerdere manieren van leidinggeven die de leider bewust of onbewust hanteert. De vier belangrijkste leiderschapsstijlen zijn de autoritaire, de democratische, de consulterende en de *laisser-faire* stijl (Van Couwelaar, Schat, & Van Stratum, 2013). Deze opdeling is gebaseerd op de ouderschapsstijlen van Baumrind (1991). In dit onderdeel bespreken we deze leiderschapsstijlen (zie figuur 1) en bij welke stijl de kans op gaslighting mogelijk groter kan zijn.



Figuur 1: Schema leiderschapsstijlen geïnspireerd op Baumrind (Baumrind, 1991).

- **De autoritaire stijl (instruerende stijl)**

Bij een autoritaire leiderschapsstijl (weinig sturing, lage ondersteuning) is macht het eerste beginsel (zie figuur 1). Deze leider is niet democratisch en accepteert geen inspraak van anderen. Hij/zij/die beslist wat, hoe en waarmee iets moet gebeuren. De autoritaire leider geeft orders en verwacht dat iedereen zal gehoorzamen. Hij/zij/die bewaakt de uitvoering van het werk en hoeft geen verantwoording te geven over hun eigen doen en laten. Deze stijl is vooral bruikbaar in crisissituaties. Er kunnen snel beslissingen gemaakt worden en alle teamleden weten waar ze aan toe zijn. Het nadeel is dat dit type leider onaangenaam is om een samenwerking mee aan te gaan (Van Couwelaar, Schat, & Van Stratum, 2013). In groepen met een autoritaire leiderschapsstijl worden initiatieven en ideeën afgeremd en ontbreekt er vaak spontaniteit tijdens het werk. Er is weinig cohesie in de groep omdat deze kwetsbaar is (Remmerswaal, 2015).

- **De democratische stijl (begeleidende stijl)**

De democratische leiderschapsstijl (veel sturing, hoge ondersteuning) staat tegenover de autoritaire (zie figuur 1). Hier liggen de beslissingen alleen bij het team. Telkens wanneer er iets moet gebeuren, wordt dit overlegt met de groep. De opgave die de groep heeft, staat volledig in het middelpunt en er ontstaat een wij-gevoel. De leider is grotendeels afhankelijk van de betrokkenheid en medewerking van de groepsleden. Hij/zij/die is zich hiervan bewust, waardoor hij/zij/die het belangrijk vindt om het team te motiveren. Doordat er een bereidheid is tot samenwerking zal de activiteit ook blijven bestaan wanneer de groepsleider niet aanwezig is (Remmerswaal, 2015). Dit is een goede leiderschapsstijl wanneer de groep bestaat uit leden die eensgezind zijn op hetzelfde niveau. Het is in andere situaties echter nadelig. Wanneer het team niet eensgezind is, duurt het lang voor er consensus bereikt kan worden. Bovendien kunnen de groepsleden het gevoel krijgen dat de leider

niet sterk genoeg is, hij/zij/die verliest dan gezag. Tot slot willen sommige werknemers niet zo veel inspraak. Soms hebben ze nood aan een instructie (Van Couwelaar, Schat, & Van Stratum, 2013).

- **De consulterende stijl (ondersteunende stijl)**

De consulterende leiderschapsstijl (weinig sturing, hoge ondersteuning) bevindt zich tussen de autoritaire en democratische stijl (zie figuur 1). Deze stijl wordt ook wel participatief leiderschap genoemd. De leider laat zich beïnvloeden door en vraagt advies aan de medewerkers, maar toch blijft hij/zij/die verantwoordelijk voor de beslissingen. Wanneer iemand het niet eens is met de groepsbeslissing, zal die persoon duidelijk voelen dat er een leidinggevende is. Het voordeel van deze leiderschapsstijl is dat het ten opzichte van de democratische stijl enorm tijdbesparend is. De capaciteiten van de medewerkers komen ook beter tot hun recht (Van Couwelaar, Schat, & Van Stratum, 2013). De leidinggevende die participatief is ingesteld, hoopt op de inzet van de groepsleden om de juiste beslissingen te nemen door hen medeverantwoordelijkheid te geven (Thuis, 2021).

- **De laissez-faire stijl (delegerende stijl)**

Tot slot is er de laissez-faire leiderschapsstijl (veel sturing, lage ondersteuning, zie figuur 1). Eigenlijk is hier nauwelijks sprake van leidinggeven. De leider neemt geen verantwoordelijkheid en bemoeit zich amper met het team of het project. Hij/zij/die vindt regelmatig overleg niet noodzakelijk. De teamleden nemen alle beslissingen. Dit heeft als gevolg dat de leider niet wordt ondersteund en erkend door de medewerkers. Deze leiderschapsstijl is enkel geschikt wanneer er sprake is van een hoge mate van taakvolwassenheid. Dat wil zeggen dat de teamleden weten wat de taak inhoudt en hoe ze die moeten volbrengen. Ze kennen hun verantwoordelijkheden en hebben daardoor nauwelijks behoefte aan een leidinggevende (Van Couwelaar, Schat, & Van Stratum, 2013). Een effect van deze leiderschapsstijl is vertwijfeling en onzekerheid in de groep. Er is geen zelfontplooiing onder dergelijke leiding en er kan terrorisering van de zwakkere groepsleden ontstaan. Door klikjesvorming kan de groep uiteindelijk uiteenvallen (Remmerswaal, 2015).

Leiderschapsstijlen en gaslighting

Zoals vermeld in 1.5 (Zie 1.5 Doelen) is het doel van de gaslichter om vanuit een machtspositie een vorm van controle en macht te krijgen over de gaslightee door het geloofssysteem van het slachtoffer te ondermijnen (Dorpat, 1996). Sarkis (2018a) voegt hieraan toe dat de gaslightee zijn/haar/hun onafhankelijkheid verliest aan de gaslichter. De leiderschapsstijl waarbij er dus een grotere kans op gaslighting kan zijn, is de autoritaire stijl. De leidinggevende heeft bij die stijl de meeste controle over de groep. Bovendien is er bij deze stijl geen inspraak van de groep mogelijk, ze verliezen hun onafhankelijkheid. Dit wil echter niet zeggen dat gaslighting niet kan voorkomen wanneer er sprake is van een andere leiderschapsstijl. Abrahamson (2014) stelt namelijk dat een gaslichter ook nog onderliggende en persoonlijke doelen heeft waarvan hij/zij/die zich niet bewust is. Afhankelijk van de situatie kan de gaslichter dus ook andere doelen hebben, die mogelijks beter te bereiken zijn bij de toepassing van andere leiderschapsstijlen.

3 Probleemstelling

Met deze bachelorproef trachten wij een antwoord te vinden op de volgende onderzoeksvraag: bestaat gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen?

De term *gaslighting* wordt beschreven door de American Psychological Association (APA) als psychologische manipulatie door iemand te laten twijfelen aan hun mening, ervaringen of perceptie van een gebeurtenis (American Psychological Association, sd). Robin Stern, psychoanalyticus aan de universiteit van Yale, benoemt de persoon die manipuleert de *gaslighter*, diegene die de manipulatie ondergaat de *gaslightee* in haar boek *'The Gaslight Effect'*. Daarnaast vertelt ze dat de term is afgeleid van de gelijknamige film *'Gaslight'*, gebaseerd op een theaterstuk van Patrick Hamilton waarin een man zijn vrouw gaslight tot ze niet meer in zichzelf gelooft (Stern, 2018a).

Gaslighting kan in verschillende relaties optreden. Traditioneel komt gaslighting voor in romantische, familiale en platonische relaties (Stern, 2018a), maar ook op de werkvloer (Sarkis, 2020) en in ouder-kindrelaties (Cawthra, O'Brian, & Hassanyeh, 1987) kan het fenomeen plaatsvinden. Het doel van de gaslighter is om controle en macht te krijgen over de gaslightee door het geloofssysteem van het slachtoffer te ondermijnen. Dit doet een gaslighter vanuit een machtspositie (Dorpat, 1996). De misbruiker kan verschillende technieken gebruiken om zijn/haar/hun slachtoffer te manipuleren, waardoor het vaak onopgemerkt blijft. Enkele voorbeelden van dergelijke technieken zijn:

- *Withholding*, waarbij de misbruiker weigert te luisteren naar het slachtoffer en een gebrek aan begrip vertoont.
- Ook *trivializing* is een andere gaslightingstechniek. Het houdt concreet in dat de gaslighter het slachtoffer laat geloven dat hun gevoelens en behoeftes niet belangrijk zijn.
- Met *forgetting/denial*, ontkent de gaslighter dat er iets gebeurd is of beschuldigt hij/zij/die dat de gaslightee iets verzint (Huizen, 2020; Tracy, 2012).

Deze vorm van emotionele mishandeling kan zware psychologische gevolgen hebben voor het slachtoffer en kan zelfs leiden tot een zware klinische depressie (Abrahamson, 2014). Dit is ook de laatste fase van het gaslightingproces (Stern, 2018a).

In deze bachelorproef willen wij de aanwezigheid van gaslighting in het onderwijs onderzoeken. We leggen hierbij de focus op gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. De machtsverschillen binnen deze relaties vormen immers de bron van waaruit situaties van gaslighting kunnen ontstaan, aangezien gaslighting vanuit een machtspositie gebeurt. Hierover is er nauwelijks onderzoek gevoerd. We stellen de vraag of dit fenomeen werkelijk plaatsvindt door eerst een kwantitatieve studie uit te voeren via Teacher Tapp, een applicatie die aan de hand van verscheidene bevragingen in kaart brengt wat het onderwijsveld in Vlaanderen denkt over de eigen ervaringen met gaslighting. Daarna onderzoeken we hoe deze psychologische manipulatie precies in de onderwijspraktijk geschiedt aan de hand van een kwalitatieve studie. Het onderzoeksmateriaal voor deze studie zal verzameld worden aan de hand van verhalen, interviews of andere casussen. Zo kunnen we specifieke voorbeelden geven van situaties waarin gaslighting voorkomt.

We verwachten dat meer leerkrachten gaslighting zullen ondervinden tegenover henzelf vanuit de directie en het schoolbestuur, omdat de ongelijke machtsverhouding binnen deze relatie opvallender is. Daarnaast vermoeden we ook dat we casussen zullen tegenkomen waar gaslighting optreedt binnenin een relatie waar een informele machtsverhouding aanwezig is, bijvoorbeeld bij collega's in dezelfde vakgroep. Ten slotte verwachten we dat gaslighting vanuit een leerkracht richting een directielid minder zal voorkomen.

4 Onderzoek in de praktijk

In het vierde deel van onze studie verleggen we de focus van de theorie naar de praktijk. Aan de hand van kwantitatief cijfermateriaal via Teacher Tapp en kwalitatieve onderzoeksgerelateerde input via interviews trachten we de potentiële problematiek rond gaslighting in het secundair onderwijs in Vlaanderen te achterhalen. Zo kunnen we met een gerichte analyse van zowel het kwantitatief als het kwalitatief materiaal het fenomeen blootleggen en concretiseren met ervaringen en getuigenissen vanuit de reële onderwijspraktijk. Ten slotte vermelden we de hiaten in ons praktijkonderzoek.

4.1 Mogelijke aanwijzingen van gaslighting in het onderwijs via Teacher Tapp

Om data te verzamelen over het mogelijk bestaan van gaslighting in het onderwijs deden we beroep op de app Teacher Tapp, een applicatie die in kaart brengt wat het onderwijsveld denkt over uiteenlopende thema's. Elke dag worden er drie meerkeuzevragen gepubliceerd waarop het onderwijspersoneel kan antwoorden. Deze vragen zijn niet willekeurig maar worden nauwkeurig geanalyseerd door een wetenschappelijk panel alvorens ze verschijnen op de app. De resultaten worden daarna verwerkt in rapporten om journalisten en onderzoekers te ondersteunen met data (Arteveldehogeschool, sd).

Deze onderzoeksmethode zal zorgen voor een accuratere afspiegeling van de ervaringen van het onderwijspersoneel, aangezien de app meer dan duizend leden van dergelijk personeel bereikt, dan wanneer we een zelf een online enquête zouden hebben verspreid. Om een beeld te krijgen van eventuele ervaringen van gaslighting in het onderwijs in het algemeen werden de volgende vijf vragen gesteld in de applicatie, elk op een andere dag in de maanden februari en maart in 2022.

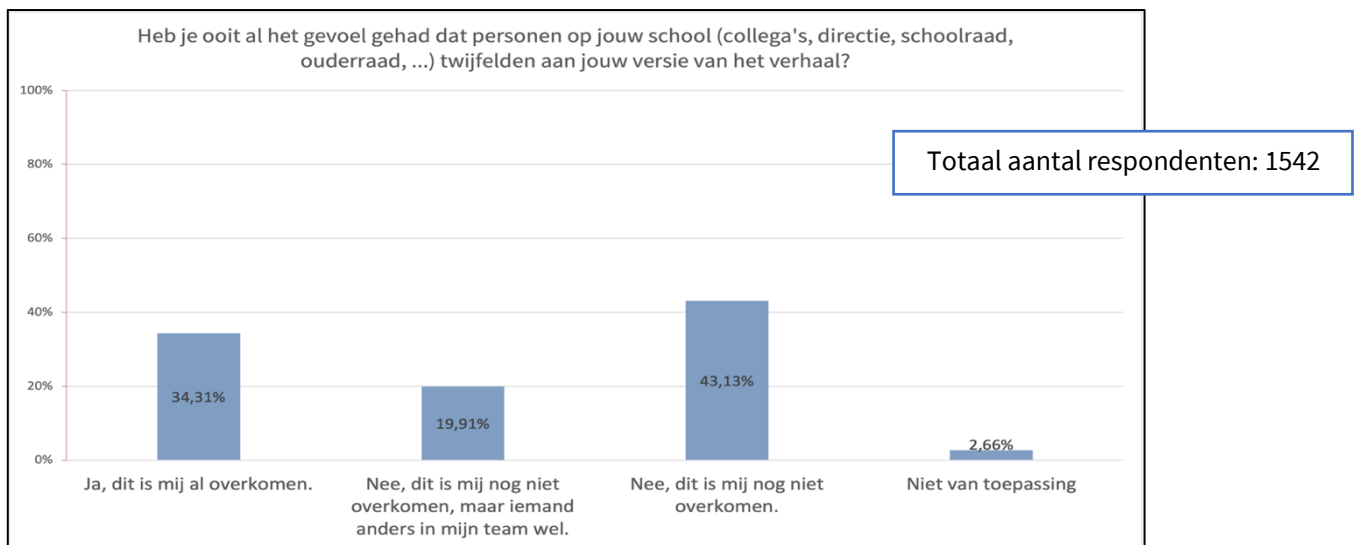
1. Heb je ooit al het gevoel gehad dat personen op jouw school (collega's, directie, schoolraad, ouderraad...) twijfelden aan jouw versie van een verhaal?
2. Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) jou ooit al verweten dat je te emotioneel reageerde?
3. Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je geslacht?
4. Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je etniciteit?
5. Heb je ooit al meegemaakt dat een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) een idee van jou openlijk afkraakt omwille van je persoon en niet omwille van de inhoud?

In bijlage 1 zijn de resultaten van de antwoorden op deze vragen terug te vinden. De participanten werden onderverdeeld op basis van rol/sector, geslacht, leeftijd, werkuren, huidige scholen, opleidingsniveau, lerarenopleiding en of de participant al dan niet vastbenoemd is. De antwoorden waaruit de deelnemers konden kiezen waren: 'Ja, dit is mij al overkomen'; 'Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel'; 'Nee, dit is mij nog niet overkomen'; 'Niet van toepassing'. De interpretatie van de cijfers, die in de volgende alinea's per vraag beschreven worden, beslaan de antwoorden van onderwijspersoneel uit het kleuter-, lager- en secundair onderwijs. Daardoor werd de analyse van de resultaten van het kwantitatief onderzoek uitgebreid naar het hele onderwijsveld in Vlaanderen. Deze analyse per vraag omvat steeds een algemene conclusie over het

potentiële bestaan van gaslighting binnen het Vlaamse onderwijs. Om deze cijfers beter te kunnen plaatsen in een specifiekere afbakening zal het kwalitatief onderzoek zich enkel focussen op leerkrachten die gegaslight worden door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs. Zo kunnen we naar onze oorspronkelijke onderzoeksvraag terugkeren.

4.1.1 Heb je ooit al het gevoel gehad dat personen op jouw school (collega's, directie, schoolraad, ouderraad...) twijfelden aan jouw versie van een verhaal?

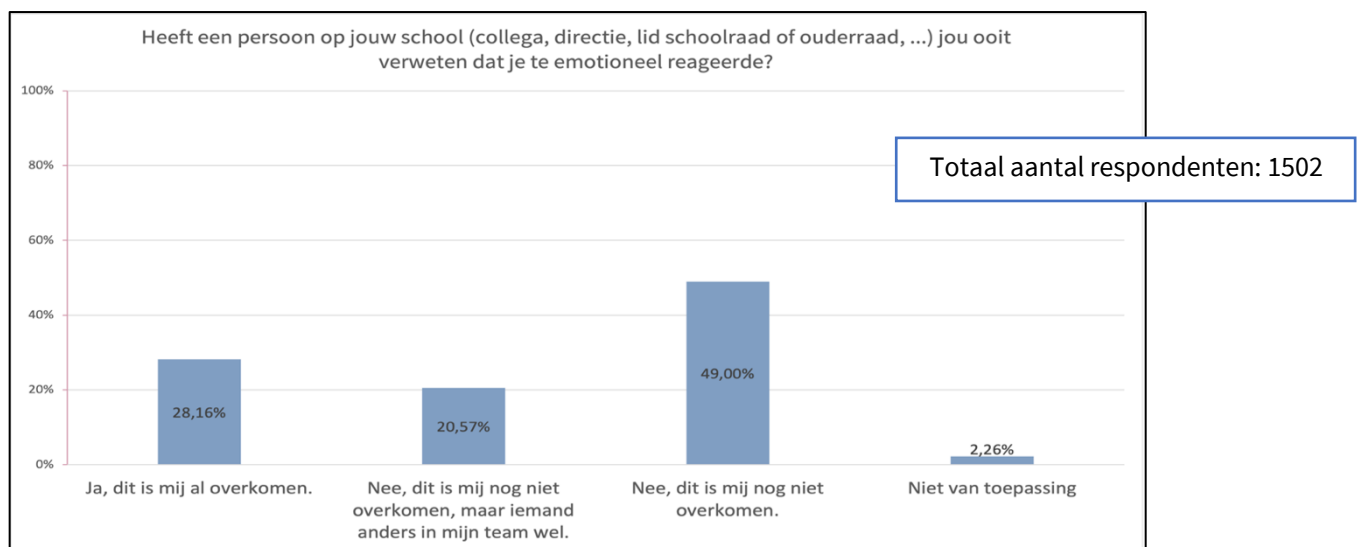
De eerste vraag werd online geplaatst op 9 februari 2022. Deze bevroeg of leden van het onderwijspersoneel ooit al hebben meegemaakt dat personen op hun school twijfelden aan hun versie van een verhaal. Op deze vraag antwoordden 1542 personen. 34% van de totale participanten heeft aangegeven dat ze dit al hebben meegemaakt (zie figuur 2) terwijl 20% iemand kent in zijn/haar/hun team die een dergelijke situatie reeds overkwam. Een opvallend resultaat is het aantal directieleden die op deze vraag 'Ja, dit is mij al overkomen' antwoordde. 45% van de 101 directieleden die deelnamen aan de bevraging gaf aan dat er ooit al iemand twijfelde aan hun versie van een verhaal. De verwachte uitkomst bij deze vraag was een hoger cijfer bij leerkrachten dan bij de directie, maar het tegendeel bleek. Belangrijk om te vermelden is dat de cijfers bij de directieleden zowel de directie van het kleuter-, lager- en secundair onderwijs bevatten, terwijl de leerkrachten wel in deze categorieën opgesplitst zijn (zie bijlage 1). Hierdoor kunnen we niet specifiek bepalen hoeveel directieleden van het secundair onderwijs op deze vraag 'Ja, dit is mij al overkomen' antwoordden en kunnen we dus geen algemeen besluit maken over het potentieel meer bestaan van gaslighting bij directies en leerkrachten in het secundair onderwijs. We focussen ons dus verder op het maken van algemene conclusies. Zoals in de literatuurstudie werd beschreven, is het grootste kenmerk van gaslighting dat gaslightees beginnen te twijfelen aan hun eigen verhaal. Deze cijfers geven enkel weer dat andere schoolleden twijfelden aan het verhaal van de participant. Hieruit kunnen we dus niet exact afleiden dat deze respondenten werden gegaslight. Enkel wanneer deze zelf beginnen te twijfelen aan hun verhaal omwille van de andere schoolleden, kunnen we spreken van gaslighting.



Figuur 2: Bevraging Teacher Tapp op 09/02/2022 (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

4.1.2 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) jou ooit al verweten dat je te emotioneel reageerde?

De tweede vraag werd gepubliceerd op 16 februari 2022. Deze bevroeg of leden van het onderwijspersoneel ooit hebben meegemaakt dat personen op hun school hen verweten dat ze te emotioneel reageerden. Op deze vraag antwoordden 1502 deelnemers, waarvan 28% heeft aangegeven dat ze dit al hebben meegemaakt (zie figuur 3). 21% duidde aan dat hen dit zelf nog niet is overkomen maar iemand anders van hun team wel. Opnieuw vinden we een opvallend resultaat bij de antwoorden van directieleden: 33% van hen antwoordde op deze vraag 'Ja, dit is mij al overkomen'. Dit is het hoogste aantal in vergelijking met de andere rollen en sectoren van de participanten, inclusief de leerkrachten secundair onderwijs. Naar analogie met de eerste vraag bevat dit cijfer de optelsom van de directie uit het kleuter-, lager- en secundair onderwijs waardoor we dus geen specifieke cijfers hebben voor directies uit het secundair onderwijs. Deze resultaten zouden gelinkt kunnen worden aan de gaslightingtechniek *trivializing* (zie 1.3 Technieken), waarbij de gaslichter de gaslightee ervan beschuldigt dat hij/zij/die te heftig reageert of te gevoelig is terwijl de gevoelens van die persoon wel degelijk gegrond zijn. We kunnen aan de hand van deze resultaten concluderen dat er schoolpersoneel is (zowel leerkrachten als directieleden), dat mogelijk wordt gegaslight door middel van trivializing.

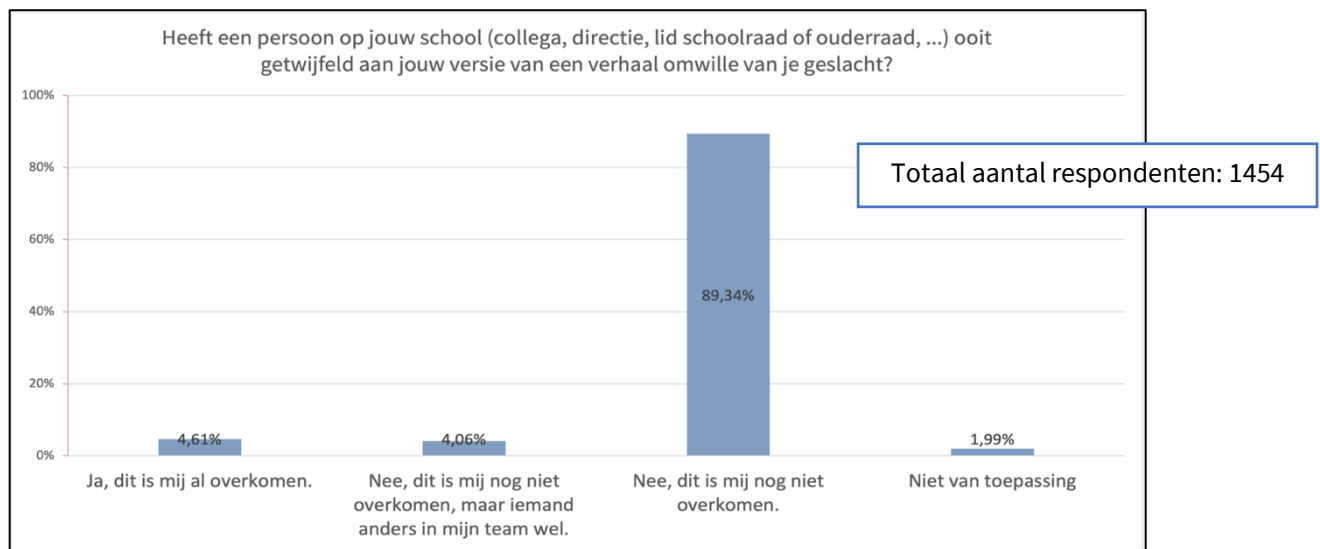


Figuur 3: Bevraging Teacher Tapp op 16/02/2022 (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

4.1.3 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je geslacht?

De derde vraag werd online geplaatst op 23 februari 2022. Deze bevroeg of leden van het onderwijspersoneel ooit hebben meegemaakt dat personen op hun school twijfelden aan hun versie van een verhaal omwille van hun geslacht. Op deze vraag antwoordden 1454 deelnemers (zie figuur 4). Ook hier geldt hetzelfde principe als bij de vorige vragen. Het aandeel van de directie die 'Ja, dit is mij al overkomen' antwoordde is groter dan het aandeel van leerkrachten secundair onderwijs die hetzelfde antwoord opgaven, maar hier kan dus opnieuw geen specifieke conclusie over worden gemaakt door de grotere representatie van de directie over de verschillende jaren in het onderwijs. Aangezien maar 5% van de totale deelnemers aangaf dat ze dit ooit zelf hebben meegemaakt

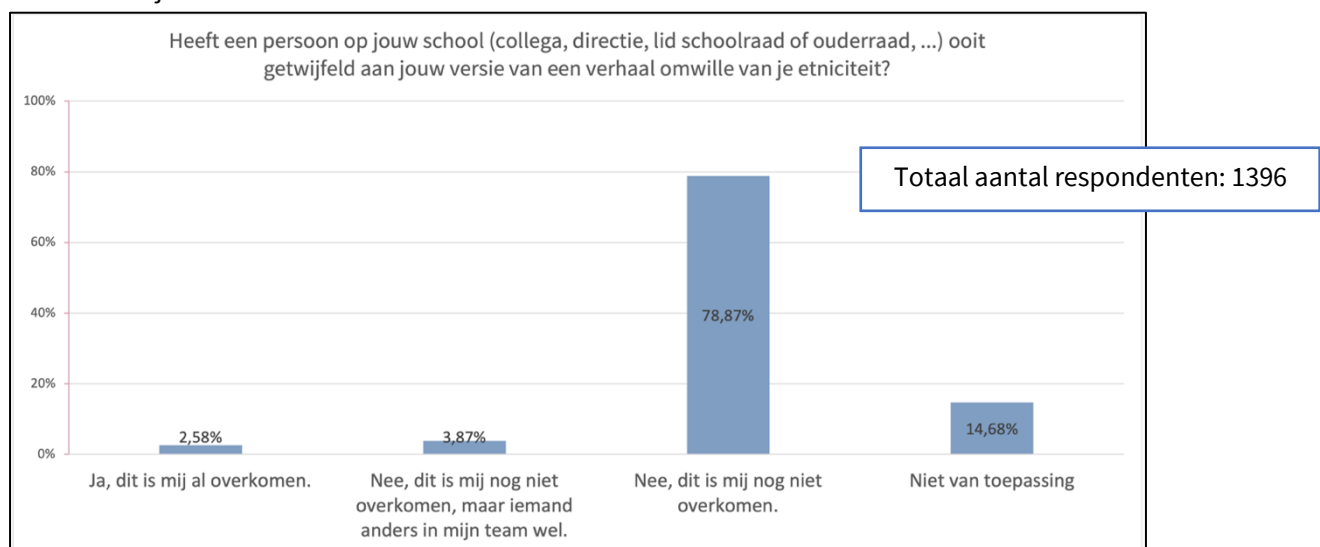
kunnen we besluiten dat deze vorm van gaslighting, ook *stereotyping* (zie 1.3 Technieken) genoemd, niet frequent genoeg voorkomt in het onderwijs om hier een algemene conclusie over gaslighting mee te maken.



Figuur 4: Bevraging Teacher Tapp op 23/02/2022 (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

4.1.4 Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je etniciteit?

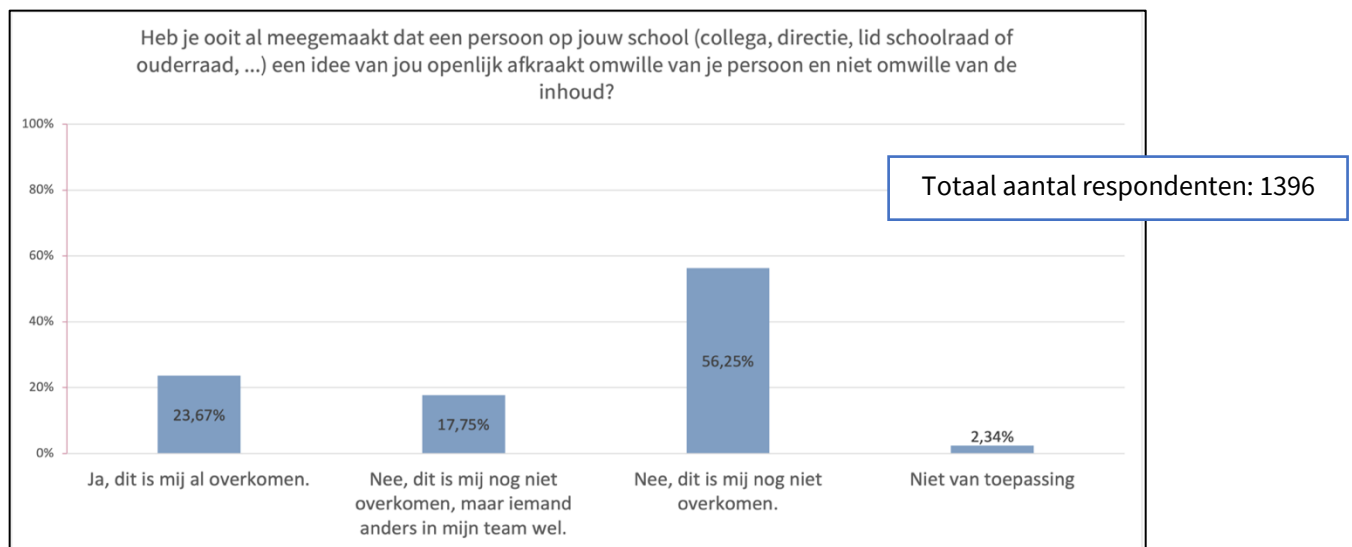
De vierde vraag werd gepubliceerd op 1 maart 2022. Deze bevroeg of leden van het onderwijspersoneel ooit hebben meegemaakt dat er aan hun versie van een verhaal werd getwijfeld omwille van hun etniciteit. Ook deze vraag kan gelinkt worden aan de techniek van *stereotyping* (zie 1.3 Technieken). 1396 personen beantwoordden deze vraag (zie figuur 5). Ook hier geldt hetzelfde principe omtrent het aandeel van de directie en het aandeel van leerkrachten secundair onderwijs die 'Ja, dit is mij al overkomen' antwoordde als bij de vorige vragen. Aangezien maar 3% van de totale respondenten heeft aangeduid dat ze dit zelf hebben meegemaakt, kunnen we geen conclusies vormen over een eventueel voorkomen van gaslighting door middel van stereotyping in het onderwijs.



Figuur 5: Bevraging Teacher Tapp op 01/03/2022 (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

4.1.5 Heb je ooit al meegemaakt dat een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) een idee van jou openlijk afkraakt omwille van je persoon en niet omwille van de inhoud?

De laatste vraag werd gesteld op 11 maart 2022. Deze bevroeg of de participanten ooit hebben meegemaakt dat er iemand hen openlijk heeft afgekraakt omwille van hen als persoon en niet omwille van de inhoud van hun verhaal. 24% van de 1369 respondenten heeft aangegeven dat dit hen al is overkomen en 18% van de deelnemers heeft aangeduid dat iemand van hun team dit al heeft meegemaakt (zie figuur 6). Bij deze laatste vraag botsten we opnieuw op hetzelfde fenomeen als bij de vorige vragen: het aandeel directie dat 'Ja, dit is mij al overkomen' als antwoord aanduidde, is groter dan het aandeel leerkrachten in het secundair onderwijs die datzelfde antwoord gaven. Zoals eerder beschreven, kunnen we hierbij geen specifieke analyse maken door de onevenwichtige representatie van het aandeel van de directie binnen deze bevraging. Aangezien bijna een vierde van de participerende schoolleden 'Ja, dit is mij al overkomen' aanduidde, kunnen we concluderen dat deze manier van afkraken gaslighting kan bevatten. Zo kan een idee van een persoon worden afgekraakt door middel van het in vraag stellen van het geheugen van deze persoon. In deze situatie wordt het idee afgekraakt omwille van de persoon zelf (deze heeft namelijk een slecht geheugen), in plaats van omwille van de inhoud. Zo zou deze persoon kunnen beginnen twifelen aan zichzelf en aan zijn/haar/hun eigen geheugen, terwijl de herinneringen van deze persoon wel degelijk accuraat zijn. Bij een dergelijke situatie kunnen we de link maken met de techniek *countering* (zie 1.3 Technieken). Uiteraard beschrijven we hier enkel een mogelijke situatie waarin deze vorm van gaslighting voorkomt. Er zijn specifiekere gegevens nodig voor een algemener besluit over het bestaan van gaslighting, gebaseerd op de resultaten van deze vraag.



Figuur 6: Bevraging Teacher Tapp op 11/03/2022 (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

4.1.6 Conclusie kwantitatief onderzoek

We kunnen aan de hand van de algemene conclusies die we maakten, besluiten dat gaslighting wel degelijk voorkomt in het onderwijs in Vlaanderen. Zo geven de resultaten weer dat er schoolleden zijn (zowel directies als leerkrachten over de verschillende jaren van het onderwijs) waarbij anderen twifelden aan hun versie van een verhaal, leden die werden verweten dat ze te emotioneel

reageerden en respondenten die al hebben meegemaakt dat ze werden afgekraakt omwille van hun persoonlijkheid. Er kunnen hier bepaalde gaslightingtechnieken zoals trivializing, stereotyping en countering aan verbonden worden. Deze situaties kunnen ervoor zorgen dat dit onderwijspersoneel begint te twijfelen aan hun eigen perceptie van de werkelijkheid. We zouden zo kunnen aangeven dat gaslighting wel degelijk voorkomt in het onderwijs, maar uiteraard moeten we naast deze cijfergegevens ook nog kwalitatief onderzoeksmateriaal hebben om deze eerste bevindingen te staven en te concretiseren binnen ons vooropgesteld onderzoeksgebied: de gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs.

In alle gevallen botsten we op hetzelfde fenomeen: het aandeel directieleden die ‘Ja, dit is mij al overkomen’ antwoordde, was steeds groter dan het aandeel leerkrachten in het secundair onderwijs die hetzelfde antwoord op de vragen gaven. We kunnen aan de hand van deze resultaten niet concluderen dat gaslighting potentieel meer voorkomt bij directieleden dan bij leerkrachten, omwille van het onevenwicht in de grootte van het aandeel van de directie ten opzichte van de leerkrachten in het secundair onderwijs.

We hebben specifiekere voorbeelden en details van bepaalde omstandigheden nodig om een waarheidsgetrouwe conclusie te kunnen vormen over het mogelijke bestaan van gaslighting van leerkrachten door directie in het secundair onderwijs. Dit trachten we te bereiken aan de hand van het kwalitatief onderzoek.

4.2 Interviews en casussen

Door verhalen te bundelen van onderwijspersoneel dat mogelijk ervaring heeft met het fenomeen gaslighting, kunnen we verder bouwen op de gegevens van het kwantitatief onderzoek en zo gedetailleerder bepalen of gaslighting voorkomt in het secundair onderwijs. Door de getuigenissen uit de interviews en casussen te linken aan de definitie, technieken en fases uit de literatuurstudie (Zie 1.1 Definitie, 1.3 Technieken en 1.4 Fases) kunnen we bepaalde situaties al dan niet benoemen als gaslighting. Zoals eerder vermeld, keren we in deze interviews en casussen terug naar onze oorspronkelijke focus, namelijk de gaslighting van leerkrachten door directie en schoolbesturen in het secundair onderwijs. Dit doen we zodat we onze onderzoeksvraag kunnen beantwoorden in het laatste deel van het eindverslag. Deze interviews werden anoniem afgenomen en kunnen uitgeschreven teruggevonden worden in de bijlagen (zie bijlage 2 en bijlage 3).

4.2.1 Casus 1

De eerste casus uit het eerste interview vertelt het verhaal van een collega van de geïnterviewde (bijlage 2). Die collega had zes maanden thuisgezeten omdat haar werk haar even te zwaar werd. Toen ze terugkwam vroeg de directie wat ze konden doen om haar te ondersteunen. Ze vertelde openhartig over haar problemen en over de ondersteuning die ze nodig had. Ze had het gevoel dat de directie haar echt wou helpen. Uiteindelijk bleek dat de directie met geen enkel voorstel rekening had gehouden. De leerkracht had gevraagd om in de derde graad te mogen staan zodat ze enkel van die klassen klassenraden moest volgen en zo haar werklast kon verlagen. Wanneer ze haar klassenlijst kreeg, zag ze dat ze klassen had in het derde, vierde en vijfde jaar zodat ze juist wel meer klassenraden moest volgen. Ze had veel vertrouwen in de directie en dit werd geschonden. Hierdoor begon ze te twijfelen aan hoe ze het gesprek opgevat had. De geïnterviewde liet ook weten dat ze dit

gedrag wel vaker ziet op haar school ten opzichte van leerkrachten die dichter bij de pensioensleeftijd komen.

Analyse casus 1

We kunnen de definitie van gaslighting koppelen aan deze eerste casus. Het slachtoffer begon te twifelen aan zichzelf, namelijk aan haar observatie van het gebeuren tijdens het gesprek met de directie, zoals beschreven staat in de definitie van gaslighting. De meest gepaste potentiële techniek van gaslighting die we hiermee kunnen verbinden is *forgetting/denial* (zie ook 1.3 Technieken). Deze techniek zou kunnen worden toegepast door de directie wanneer deze expliciet zou ontkennen (in het extreemste geval) dat het gesprek niet plaatsvond of dat er niets werd beloofd. Zoals eerder in de literatuurstudie werd beschreven, kunnen we binnen deze machtsverhouding tussen leerkracht en directie een leidersfiguur en de hierbij aanwezige leiderschapsstijl aanduiden. De directie leek in het begin van het verhaal als een consulterende leider op te treden, door de leerkracht inspraak te bieden in zaken die de ze konden veranderen om haar job minder zwaar te maken. Hierbij bleef de directie uiteraard verantwoordelijk voor de eindbeslissing. We kunnen echter spreken van een autoritaire leider in deze casus. Dit omdat de inspraak alleen symbolisch bleef, het directieteam besliste uiteindelijk om met de voorstellen geen rekening te houden. Daarnaast legden ze geen verantwoording af voor de uiteindelijke beslissing. De gevolgen van dergelijk gedrag zouden kunnen leiden tot twijfel bij de gaslightee zoals hier in de casus voorkwam en eerder werd beschreven, waardoor we het gaslighting kunnen noemen. Uiteraard is dit een observatie vanuit de omgeving, want dit verhaal werd verteld door een collega van de betrokken persoon. Persoonlijke percepties van potentiële situaties van gaslighting kunnen verschillen waardoor deze observatie dus niet als volledig waarheidsgetrouw kan worden beschouwd. Dit is ook het geval voor de twee volgende casussen. Tenslotte vermeldde de geïnterviewde dat ze de indruk had dat leeftijd een belangrijke rol speelde bij mogelijk pestgedrag op school. Hierbij gaf de geïnterviewde geen bijkomende informatie. Onze focus blijft het onderzoeken van gaslighting in het onderwijs en het is dan ook moeilijk te bepalen of het pesten dat werd beschreven door de geïnterviewde ook potentiële casussen van gaslighting zou kunnen omvatten. Om iets te kunnen zeggen over de relevantie van leeftijd bij gaslighting in het onderwijs, zijn specifiekere kwantitatieve en kwalitatieve gegevens nodig, die niet tot onze onderzoeksvraag en onderzoek behoren.

4.2.2 Casus 2

De tweede casus werd ook verteld door de geïnterviewde uit het eerste interview (bijlage 2). Een oud-leerkracht van de geïnterviewde was het niet eens met de modernisering die werd doorgevoerd op zijn school. Hierdoor wou de school eigenlijk niet meer dat hij daar nog werkte. De leerkracht in kwestie maakte zich geen zorgen en trok hem niets aan van het feit dat zijn school hem weg wou. Ze probeerden hem buiten te werken door de pedagogische begeleiding in te schakelen. Om de paar weken moest hij les gaan volgen om te leren over hoe hij zijn vak moest geven. Hij deed dit plichtsbewust maar vond zelf niet dat hij dit nodig had. De geïnterviewde vertelde dat ze vond dat de leerkracht uit de casus werd behandeld als een kleuter. Ze voegde eraan toe dat hij er door zijn zelfzekerheid niet onder leed en dat de directieleden dus niet slaagden in hun opzet.

Analyse casus 2

In deze tweede casus van het eerste interview kunnen we spreken over een poging tot gaslighting. De directie trachtte de leerkracht onzeker te laten worden over zijn eigen kennen en kunnen als leerkracht. Het middel hiervoor was het inschakelen van bepaalde nascholingsbehoeften (zie 2.1.2 Machtsverhouding tussen schoolleiding en leerkrachten), namelijk de pedagogische begeleiding met als doel de uitval van deze leerkracht. Uit het interview blijkt dat de directie deze beslissing nam omwille van tegenstrijdige visies omtrent de modernisering van het onderwijs. De techniek die hier wordt toegepast is niet meteen duidelijk. Trivializing zou hieraan gelinkt kunnen worden omdat de gevoelens van deze leerkracht werden genegeerd en gekleineerd. Hij moest les volgen over hoe hij zijn vak moet geven, zonder enige tegenspraak. Aangezien de geïnterviewde de vergelijking maakte met het behandelen van een kleuter geeft dit weer hoe er door de directie niet werd gekeken naar wat de leerkracht zelf verlangde. Opnieuw kunnen we hier de autoritaire leiderschapsstijl aan koppelen. Er was immers geen mogelijkheid voor de leerkracht om inspraak te krijgen over beslissingen die hem aangingen. Een kritisch element dat in deze analyse niet kan ontbreken is opnieuw de perceptie van zowel de geïnterviewde als van de besproken leerkracht. De directie kan deze beslissing met goede bedoelingen genomen hebben: aan de hand van dergelijke ingeschakelde begeleiding kon de leerkracht bijvoorbeeld meer vertrouwd worden met de modernisering binnen zijn eigen vak. Zowel de leerkracht als de geïnterviewde hebben in deze situatie de beslissing anders opgevat, waardoor zij deze situatie beschouwden als een mogelijke situatie van gaslighting. De zelfverzekerdheid van de persoon zorgde er echter voor dat hij niet twijfelde aan zijn eigen kennen en kunnen in de klas. Hij vond namelijk dat deze begeleiding niet nodig was, maar was toch plichtbewust genoeg om deze te volgen. Hier spreken we dus over een poging tot gaslighting.

4.2.3 Casus 3

De derde en de laatste casus van het eerste interview gaat over de vriendin van de geïnterviewde (bijlage 2). Ze was aan de slag gegaan als leerkracht techniek in de eerste graad op een nieuwe school nadat ze hiervoor had bijgestudeerd. Ze gaf les op twee campussen van dezelfde school. Dit was een hele aanpassing voor haar. Na haar eerste weken werd ze ziek en bleef ze drie weken thuis. Toen ze terugkwam, was er op dat moment nog niets aan de hand. Na een tijdje op de school kreeg ze een andere job aangeboden, een halftijdse job die ze graag wou aannemen. Ze kon deze job erbij nemen als ze op de ene campus twee uur kon laten vallen. Ze stapte dus naar de directie om deze verandering aan te vragen. De directie was niet in staat om op dat moment een duidelijk antwoord te geven. De leerkracht bleef een lange tijd op een reactie wachten. Toen ze vlak voor de kerstvakantie nog niets gehoord had, keerde ze terug naar de directeur om haar vraag nog eens te herhalen. De directeur antwoordde hierop dat ze al iemand anders hadden aangenomen in haar plaats. Dit niet alleen om de twee vrije uren op de andere campus op te nemen, maar om al haar uren over te nemen. Deze beslissing werd dus zonder overleg met de leerkracht gemaakt. Hierop werd een gesprek met de vakbond aangegaan en het ontslag werd als onwettig verklaard. De leerkracht mocht les blijven geven op de school. Hierop reageerde de directeur met de opmerking dat ze dan wel niet meer ziek moest worden. De directeur twijfelde aan haar verhaal over haar ziekte eerder in het schooljaar. Ze voelde zich waardeloos als leerkracht en zeer slecht behandeld door de school naar aanleiding van deze gebeurtenissen.

Analyse casus 3

In de derde casus (het laatste verhaal uit het eerste interview) werd er een voorbeeld gegeven van hoe twijfel over het verhaal van een leerkracht bij de directie kan zorgen voor twijfel bij de leerkracht zelf. Er werd beschreven hoe de directie de waarheidsgetrouwheid van het verhaal van de ziekte van de leerkracht in twijfel trok. Hierbij nam de directie iemand anders aan terwijl de leerkracht enkel vroeg of ze de twee uren op de ene campus kon laten vallen. De directie trok dus bepaalde conclusies over het plichtsbewustzijn van de leerkracht en vonden ze dat ze maar moest begrijpen dat ze haar lieten gaan. Er werd hier namelijk niet over gecommuniceerd. Hoe het ontslag van onderwijspersoneel precies door het schoolbestuur gerealiseerd wordt, werd eerder beschreven (zie 2.1.1 Machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school). Aangezien de gaslighter begon te twijfelen aan haar eigen kennen en kunnen en ze zich waardeloos begon te voelen, kunnen we dit weer linken aan de definitie van gaslighting. Het gebrek aan communicatie met de leerkracht kunnen we kaderen binnen de techniek van *withholding* en *trivializing* als technieken van gaslighting. De eerste techniek werd gebruikt wanneer de directie weigerde om te antwoorden op de vraag van de leerkracht over haar uren en wanneer ze pas veel later aangaven dat ze helemaal niet meer terug moest te komen. De directieleden weigerden namelijk om met haar te spreken en hielden doelbewust informatie achter. Trivializing kan gelinkt worden aan de uitspraak dat de gaslighter het toch maar moest begrijpen dat ze werd ontslagen wanneer deze beslissing totaal uit de lucht kwam vallen voor haar, want er werd geen informatie over de reden hiervoor gegeven. Haar onwetendheid werd gebanaliseerd. Ook hier kunnen we de autoritaire leiderschapstijl aan verbinden. Een voorbeeld hiervan is het gebrek aan communicatie over de vraag en het ontslag van de leerkracht, er werd namelijk geen verantwoording gegeven. In deze casus wordt de functie van een onderwijsvakbond verduidelijkt, aanvullend op de beschrijving die werd gegeven in de literatuurstudie (zie 2.1.1 Machtsverhoudingen tussen overheid, inrichtende macht en school). Er werd immers een gesprek aangegaan met de vakbond over de arbeidsvoorwaarden van de leerkracht.

4.2.4 Casus 4

De vierde casus is het verhaal van de tweede geïnterviewde persoon (bijlage 2). De leerkracht vertelde dat ze een paar jaar geleden psychologisch gemanipuleerd werd door een directielid, maar dat ze nu pas de ernst van de situatie inziet. Ze gaf tijdens het interview aan dat ze het gevoel had dat wanneer een gaslichter beseft dat iemand kwetsbaar is, ze heel ver hun gang kunnen gaan. Dit was bij haar het geval. Het directielid was een sterk persoon die haar wil heel erg kon doordrukken. Ze gaf verschillende voorbeelden van situaties waarin ze zich gemanipuleerd voelde door deze persoon. Deze voorbeelden worden hieronder beschreven.

Voorbeeld 1: De geïnterviewde leerkracht werd op haar vrije dag gevraagd of ze mee wou met de leerlingen naar een toneelvoorstelling. Ze stemde hiermee in, maar niemand had haar verteld dat ze een klas moest begeleiden. Die klas was blijven staan aan de schoolpoort. De bussen vertrokken terwijl de andere collega's de leerlingen aan de poort zagen staan. Toch had niemand gereageerd. Later kwamen ze tot de conclusie dat er een groep leerlingen niet mee was, waarna ze deze leerlingen zijn gaan ophalen. Een andere leerkracht was dit gaan vertellen aan de directie. Het directielid werd boos op de leerkracht uit de casus, volgens haar buiten proportie. Dit directielid verweet haar dat ze een onverantwoordelijke leerkracht was. Door deze gebeurtenis volgde ze een

cursus genaamd 'Is het onderwijs wel iets voor mij?' omdat ze begon te twijfelen aan zichzelf. Daaruit bleek dat ze wel een verantwoordelijke persoon is.

Voorbeeld 2: De geïnterviewde leerkracht gaf ooit een nul aan twee leerlingen die hadden afgekeken bij een toets. Ze werd tot bij het directielid geroepen. Ze mocht blijkbaar geen 0 geven aan een van deze leerlingen. Deze leerling was namelijk een familielid van één van de leerkrachten op school. Ze was dus genoodzaakt om een andere score te geven. Ze vertelde dat ze wel wou doen wat de directie haar opdroeg, maar dat ze met een slecht gevoel achterbleef aangezien dit niet overeenstemde met haar visie over afkijken.

Voorbeeld 3: Toen de zoon van de geïnterviewde leerkracht zijn communie deed, kreeg ze hiervoor een dag vrij. Net die dag was het de opendeurdag op school. Een ander directielid (niet de persoon door wie ze gegaslight werd) had haar toestemming gegeven om niet aanwezig te zijn. Op dat moment was het directielid uit de vorige verhalen niet aanwezig op school. Na een paar dagen vernam het directielid (dezelfde gaslichter uit de twee vorige verhalen) dat de leerkracht niet aanwezig zou zijn op de opendeurdag. Ze werd opgedragen dat ze er moest zijn, aangezien elke leerkracht kwam. Ze legde toen uit dat ze die mogelijkheid niet had en werd emotioneel in de leraarskamer. Ze had het gevoel dat ze zelf fout was. Ze vertelde dat meteen hierna het desbetreffende directielid haar op een zeer betuttelende manier meenam naar haar bureau en dat ze het beklemmende gevoel kreeg dat dit weer een machtsvertoning zou worden. Dit bleek dan ook zo te zijn. De geïnterviewde gaf aan dat ze iedere keer angst had wanneer ze naar de directie werd geroepen.

Voorbeeld 4: De geïnterviewde leerkracht was ook een mentor voor nieuwe leerkrachten. Ze vertelde dat de feedbackdocumenten die ze opstelde in feite niet getoond mochten worden aan derden, dus ook niet aan de directie. Omdat het ene directielid twijfelde aan haar kennen en kunnen als leerkracht, toonde ze de documenten toch om te bewijzen dat ze goed haar job deed. Ze had constant het gevoel dat ze zich moest bewijzen tegenover het directielid.

Naast deze verschillende situaties vertelde de leerkracht ook dat ze door deze en andere voorvallen werkelijk dacht dat er iets mis was met haar. Hierdoor kreeg ze een burn-out. Op het einde gaf ze aan dat ze erkenning vond door de verhalen van collega's die deze soort aanvaringen ook hadden meegemaakt met dat directielid. Haar zelfvertrouwen steeg, zij was namelijk niet de enige die werd aangevallen op school.

Analyse casus 4

Deze casus geeft verscheidene voorbeelden van gaslighting in de onderwijspraktijk. Het feit dat de leerkracht in het eerste voorbeeld twijfelde of het onderwijs wel iets voor haar is na de uitbrander over haar zagezegde onverantwoordelijkheid bij het toneel, toont aan dat er hier aan gaslighting werd gedaan door het directielid. Dit kan namelijk gelinkt worden aan de definitie van gaslighting; de gaslighter twijfelde aan zichzelf en haar perceptie van de gebeurtenis. In het tweede voorbeeld vertelde de geïnterviewde leerkracht over een nieuwe situatie waarbinnen we het potentieel bestaan van gaslighting kunnen onderzoeken. De geïnterviewde leerkracht week af van haar eigen visie rond het geven van punten naar aanleiding van de reactie van het directielid. Ze voelde zich hierna zeer slecht. Ze vertelde hierbij niet specifiek dat ze begon te twijfelen aan haar eigen idee. Deze situatie kan dus niet specifiek gedefinieerd worden als gaslighting. In het derde voorbeeld

kunnen we een beter voorbeeld van een situatie van gaslighting aanhalen. De leerkracht had toen namelijk het gevoel dat ze zelf een fout had gemaakt bij het interpreteren van het antwoord van een ander directielid. Ze begon te twijfelen aan haar eigen interpretatie van de werkelijkheid na de uitbrander van de gaslighter. De techniek die hierbij werd gebruikt, is *denial/forgetting*. Het directielid wist namelijk heel goed dat personeelsleden een dag verlof krijgen op de communie van zoon of dochter, maar toch nam ze deze regel niet in acht. Iets wat beloofd werd, werd door dit directielid indirect ontkend door de geïnterviewde te verplichten om aanwezig te zijn op de opendeurdag. Een andere techniek die hier werd toegepast is *withholding*. De gaslighter weigerde immers een degelijk gesprek aan te gaan en te luisteren naar het verhaal van de geïnterviewde. In het vierde voorbeeld vinden we geen specifiek bewijs van gaslighting, maar aan de hand van vorige situaties kunnen we concluderen dat de geïnterviewde tijdens deze periode wel degelijk gegaslight werd door het directielid. We kunnen hier de fase van verdediging als voorbeeld aanhalen (zie 1.4 Fases). De gaslighter ging op zoek naar bewijzen dat de gaslighter ongelijk had. In dit voorbeeld probeerde de geïnterviewde namelijk te bewijzen aan de gaslighter dat ze een goede leerkracht en begeleider was door de confidentiële documenten te tonen. Zo probeerde de gaslighter in feite het directielid te overtuigen van haar eigen capaciteiten waaraan ze zelf zo hard twijfelde. De leiderschapsstijl die we hier kunnen aan koppelen is die van een autoritaire leider. De geïnterviewde leerkracht beschreef de gaslighter als een heel sterk persoon, die haar wil heel erg kon doordrukken, zoals in het tweede voorbeeld met de punten na het afkijken. Dit past bij de omschrijving van een autoritaire leider die zelf beslist wat, hoe en waarmee iets moet gebeuren. Ook in deze casus vertelde de geïnterviewde over het feit dat ze de schuld bij zichzelf legde. De gaslighter slaagde dus in zijn/haar/hun opzet om de gaslighter zodanig neer te halen en het gevoel te geven dat er wel iets mis moest zijn met de gaslighter zelf. Tenslotte bleek uit dit interview dat het slachtoffer na het vinden van erkenning bij andere mensen, opnieuw de kracht vond om deze denkwijze om te keren en opnieuw eigenwaarde te vinden. Zo kon de omgeving hier als een supportsysteem dienen voor de gaslighter (zie 1.7 Hoe gaslighting aanpakken?). De omgeving was in dit geval een mede-slachtoffer van de gaslighting van de gaslighter.

4.2.5 Casus 5

In het derde interview sprak een leerkracht over zijn eigen ervaringen (bijlage 2). Hij vertelde dat hij, ondanks dat hij in het bezit was van een masterdiploma, een vaste benoeming kreeg op het niveau van een bachelor. Zijn benoeming als master werd als het ware weggegeven aan iemand anders. Hoe iemand wordt benoemd door het schoolbestuur werd eerder beschreven in de literatuurstudie (zie 2.1.1 Machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school). Hij vermeldde hierbij dat hij een afkeur had voor de eerste jaren van het secundair onderwijs en dat hij uiteraard als vastbenoemde bachelor minder zou worden betaald dan wanneer hij als master zou werken. Deze beslissing werd hem duidelijk gemaakt nadat hij na een burn-out uit ziekteverlof kwam. De zogenaamde reden die de directie hiervoor gaf was dat hij onmogelijk bekwaam zou zijn om les te geven doordat hij ADHD heeft. De geïnterviewde leerkracht klaagde ook over het gebrek aan steun van collega's en de school tijdens zijn ziekteperiode. Hij vertelde dat de school en de directie hem zijn burn-out persoonlijk verweet. Hierbij haalde hij aan dat hij na deze gebeurtenis sterk twijfelde aan zijn eigen capaciteiten in de klas. Wanneer de leerkracht een positieve evaluatie kreeg van de inspectie-adviseur van zedenleer, werd er geen erkenning gegeven voor zijn successen. Een andere situatie die hij aanhaalde was dat hij te horen kreeg dat hij geen levensfilosofie mocht onderwijzen,

ondanks zijn diploma filosofie. Hierdoor kwamen er weer twijfels over zichzelf naar boven. Hij kaartte aan dat hij het gevoel had dat zijn school hem weg wilde werken door middel van hem administratieve taken op te dragen, waarvan ze overtuigd waren dat hij ze niet zou kunnen volbrengen. Momenteel geeft hij les op een andere school en verduidelijkte hij dat hij nu pas beseft hoe slecht hij behandeld werd op de vorige school. Hij bevestigde ook dat hij niet de enige leerkracht was die zich slecht voelde op die school.

Analyse casus 5

In deze casus kunnen we opnieuw enkele situaties aanhalen waarin gaslighting voorkomt. De geïnterviewde gaf ten eerste aan dat hij inzat met twijfels over zijn eigen kennen en kunnen als leerkracht na de commentaar van de directie over zijn ADHD. De directie slaagde erin om de gaslighting te laten twijfelen aan zijn capaciteiten door zijn stoornis te gebruiken als argument. Zoals in de casus werd beschreven, doet zich opnieuw een soortgelijke situatie voor bij de gebeurtenis rondom het lesgeven over filosofie. Opnieuw kwam de twijfel over zichzelf en zijn eigen kennis naar boven. Bij de gebeurtenis rondom de aanstelling als bachelor in plaats van master kunnen we de techniek van *withholding* aanhalen, want er werd geen duidelijk antwoord geboden op de vraag naar de officiële reden voor de minder ambitieuze aanstelling van de geïnterviewde met een masterdiploma. Naar alle waarschijnlijkheid werd er dus informatie achtergehouden. Daarnaast trachtte de directie op deze school de leerkracht doelbewust te laten falen door hem bepaalde taken te geven waarvan ze dachten te weten dat hij er niet goed in was. Hier is er geen specifieke gaslightingstechniek aan te koppelen. Toch kan dit gedefinieerd worden als een nieuwe potentiële manier om de leerkracht psychologisch te manipuleren. Door moeilijke taken te geven, zou de leerkracht immers opnieuw de oorzaak van het falen kunnen toeschrijven aan zichzelf en zo ook opnieuw beginnen te twijfelen aan zichzelf. De leiderschapsstijl die we aan deze directie kunnen toeschrijven is opnieuw autoritair. Er werd geen overleg gepleegd met de betrokken leerkracht en er werd ook geen verantwoording gegeven bij het nemen van bepaalde beslissingen. Ook deze leerkracht zag pas later de ernst van de situatie in, net zoals in de vorige casussen. Uit deze casus bleek ook dat hij niet de enige leerkracht was die zich slecht voelde op de school, maar we hebben hier niet voldoende informatie over om hierop verder in te gaan in deze analyse.

4.2.6 Casus 6

De zesde en laatste casus en interview namen we niet zelf af, maar vonden we in het tijdschrift Brandpunt, het ledenmagazine van het COC (bijlage 3; Maene, 2020). In het verhaal wordt een conflict beschreven tussen twee collega's binnen dezelfde vakgroep. De twee leerkrachten kwamen zeer goed overeen als collega's en vriendinnen. Toch merkte de geïnterviewde leerkracht op dat haar collega doorheen de vriendschap zich nogal dominant opstelde. De collega begon meer en meer werk toe te schuiven naar de geïnterviewde. Tijdens een bepaalde vakvergadering in het begin van het schooljaar werd de takenverdeling opgesteld. De geïnterviewde vroeg aan de collega om dit jaar zelf de jaarplanning op te stellen, aangezien ze dit de voorbije twee jaren had gedaan en ze al extra werk van haar collega had gekregen. De collega reageerde verbaast en geschrokken en zei tegen de geïnterviewde dat ze helemaal ontgoocheld was in haar vriendin en dat ze zich in de steek gelaten voelde. De leerkracht met het vele werk begreep helemaal niet waarom haar collega en vriendin zo boos was geworden. Zij nam alles aan wat de ander van haar vroeg. Ze had het gevoel

dat ze iets mis had gedaan terwijl dit niet het geval was. De leerkracht in kwestie vertelde dit verhaal terwijl ze ziek thuis zat.

Analyse casus 6

Deze casus onderscheidt zich van de vorige casussen op twee manieren. Zoals eerder vermeld namen we dit interview niet zelf af. Daarnaast vonden we in deze situatie een voorbeeld van hoe gaslighting voorkomt in de relatie tussen collega's, wat niet tot onze oorspronkelijke focus behoort. Toch vinden we het belangrijk om ook deze casus in ons onderzoek te verwerken, want uit de getuigenis bleek dat er ook binnen deze relatie binnen dezelfde vakgroep een (informeel) machtsverschil aanwezig was. Hierbij kunnen we aantonen dat er wel degelijk onderwijsgerelateerde verhalen zijn waarin voorbeelden van gaslighting beschreven staan, maar nog niet geïdentificeerd zijn als deze vorm van psychologische manipulatie. Deze casus kan als beginpunt voor verder onderzoek naar gaslighting tussen collega's (binnen dezelfde vakgroepen) genomen worden. De geïnterviewde had het gevoel dat ze iets mis had gedaan nadat ze aan haar collega de opmerking gaf om de jaarplanning zelf op te stellen. Hierin vinden we de basis van gaslighting: het slachtoffer stelt zichzelf in vraag en geeft zichzelf de schuld, want ze had het gevoel dat ze zelf fout zat. De techniek van *trivializing* kan hieraan gekoppeld worden. De collega vertelde dat ze heel erg geschrokken was van de reactie van haar vriendin en dat het gevoel heeft dat ze haar in de steek laat. De gaslichter beschuldigde de gaslightee ervan dat ze te heftig had gereageerd, terwijl ze in feite gewoon de vraag stelde of zij de jaarplanning wou opmaken. We kunnen hier ook een leiderschapsstijl aan verbinden. Binnen deze situatie tussen twee collega-leerkrachten is het leiderschap minder officieel dan in een situatie waarbij de directie en een leerkracht betrokken zijn, want in het laatste geval is er sprake van een officiële machtspositie. In deze casus is er sprake van een officieuze, informele machtspositie. De geïnterviewde haalde zelf al aan dat ze haar collega als dominant beschouwde. In deze situatie probeerde de collega verder macht te krijgen over de geïnterviewde door haar werk toe te schuiven dat in feite voor haar bestemd was en uiteindelijk door haar het gevoel te geven dat ze de vraag over de jaarplanning niet had mogen stellen. De leiderschapsstijl die hier dus van toepassing is, is opnieuw de autoritaire stijl. De collega verwachtte dat de geïnterviewde zomaar zou gehoorzamen wanneer zij haar werk toeschoof. Ze dulde ook geen inspraak van de geïnterviewde in de discussie over het jaarplan. Hierbij kunnen we de link maken met de mogelijke spanningen die zich kunnen voordoen binnen vakgroepen in het secundair onderwijs. Zoals in de literatuurstudie werd beschreven, kunnen binnen deze groepen persoonlijkheden en onderwijsstijlen met elkaar botsen. Dit is dan ook het geval binnen deze casus. De collega had immers een andere visie op de verdeling van het werk dan de geïnterviewde. Tenslotte bleek dat de geïnterviewde nog steeds wat in de knoop lag met zichzelf na dit voorval.

4.2.7 Conclusie kwalitatief onderzoek

Deze casussen vormen ons kwalitatief onderzoek binnen het eindverslag. We gingen gericht op zoek naar getuigenissen en verhalen van leerkrachten in het secundair onderwijs om, naast het bredere en algemenere kwantitatief onderzoek, een nauwkeuriger en praktijkgericht beeld te ontwikkelen van gaslighting in het secundair onderwijs zodat we een duidelijker antwoord kunnen verschaffen op onze onderzoeksvraag.

In elke getuigenis komt het belangrijkste kenmerk van gaslighting steevast naar voren, namelijk het feit dat de gaslightee begint te twijfelen aan zichzelf (behalve in casus 2). De meest voorkomende

technieken binnen onze casussen om deze manipulatie tot stand te brengen zijn withholding, trivializing en forgetting/denial. De overig besproken technieken komen in de casussen niet aan bod. In bepaalde gevallen is het echter minder eenduidig om een bepaalde techniek te benoemen door de complexiteit en eigenheid van de casussen. In de casussen komt ook steeds de gaslichter als machtspersoon naar boven, namelijk als lid van de directie en het schoolbestuur (met uitzondering van casus 6). Uiteraard zijn dit enkel observaties die kunnen worden gemaakt op basis van deze zes casussen.

In elke casus kunnen we aan de machtspersonen, de leiders binnen de relatie, een autoritaire leiderschapsstijl verbinden. Om terug te komen op onze literatuurstudie is er dus wel degelijk een grotere kans op gaslighting in relaties en situaties waarin deze leiderschapsstijl aanwezig is, zoals blijkt uit de besproken casussen.

Er valt een andere gelijkenis op te merken tussen de verschillende casussen. De vermelding van ziekte of een burn-out is in elke casus (met uitzondering van casus 2) aanwezig. In sommige gevallen gaat het over uitval uit en terugkomst naar het onderwijs, alvorens de situatie waarin de gaslighting voorkomt plaatsvindt (casus 1, 3 en 5). Het feit dat gaslighting in deze situaties voorkomt zou potentieel gelinkt kunnen worden aan het welbevinden van deze leerkrachten na hun terugkomst naar het onderwijs. Er kan sprake zijn van mentale of psychologische zwakte na een ziekteperiode, waardoor het makkelijker zou kunnen zijn voor een gaslichter om dergelijke personen te manipuleren. Deze ziekte kan ook als argument gebruikt worden binnen potentiële situaties van gaslighting, bijvoorbeeld om beslissingen te nemen zonder medeweten van het slachtoffer (casus 3 en 5). Dit zou een beginpunt kunnen vormen om de risicofactoren voor gaslighting te beschrijven. Opnieuw is dit een conclusie die we maken op basis van beperkt verzameld materiaal. Bijzonder in casus 5 is dat bepaalde stoornissen zoals ADHD op dezelfde manier mogelijks een risicofactor kunnen vormen voor gaslighting. Daarnaast leren we uit casus 4 en 6 dat gaslighting de oorzaak kan zijn van ziekte-uitval of een burn-out. Zoals in de literatuurstudie beschreven staat (zie 1.4 Fases), is de laatste fase van het gaslighten depressie. Dit verklaart gevolgen zoals burn-out en ziekte-uitval. In casus 4 komt de fase die hieraan voorgaat voor, namelijk de fase van verdediging aangezien de geïnterviewde zichzelf wou bewijzen tegenover het directielid. Casus 2 onderscheidt zich van de rest, aangezien in deze casus een poging tot gaslighting beschreven wordt. De directie in deze casus slaagde niet in de opzet om de betrokken persoon te gaslighten doordat deze leerkracht zeer sterk in zijn schoenen stond en zaken niet aan zijn hart liet komen. Hieruit blijkt dat een betere mentale weerstand een beschermde factor is. Het besef van de ernst van de situatie en de realisatie dat men gegaslight wordt, komt in meerdere casussen aan bod. Hierbij zou verder onderzoek zich kunnen richten naar preventie en een bredere kennismaking met het fenomeen op de werkvloer om zo leerkrachten bewuster te maken van dergelijke psychologische manipulatie. Tenslotte blijkt uit de interviews dat de slachtoffers erkenning proberen te vinden bij andere personen of collega's op school. Hierbij speelt de omgeving dus een rol, want ze dienen als een supportsysteem dat al dan niet dezelfde manipulatie doorstaat (zie 1.7 Hoe gaslighting aanpakken?). Hierbij werd meermaals vermeld dat dergelijke situaties zoals hierboven in de casussen beschreven staan, geen alleenstaande gevallen zijn in de scholen waarin de participanten tewerkgesteld waren. Aan de hand van bovenstaand kwalitatief onderzoeksmateriaal kunnen we dus concluderen dat gaslighting van leerkrachten door directie en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen wel degelijk bestaat.

4.3 Hiaten in het praktijkonderzoek

Tijdens de uitwerking van ons onderzoek kwamen we bepaalde struikelblokken tegen. Ten eerste bleek onze bevraging via Teacher Tapp een te breed onderzoeksbereik te hebben, waardoor we conclusies hebben gemaakt over gaslighting in het onderwijs in het algemeen. We zijn heel tevreden met de vele antwoorden van de participanten van onze bevraging, maar door het onevenwicht van het aandeel antwoorden van de directie ten opzichte van de leerkrachten in het secundair onderwijs, konden we geen specifiekere conclusies maken over het potentieel meer bestaan van gaslighting bij directieleden. Deze problemen hebben we aangepakt door terug te keren naar de essentie van onze onderzoeksvraag aan de hand van een kwalitatief onderzoek. Hoewel deze casussen kunnen worden gedefinieerd als één van de sterktes van ons onderzoek, werden wij hierin gelimiteerd door de beperktheid van het verzamelde materiaal. We vonden maar een beperkt aantal personen die bereid waren om over hun situatie te vertellen, wellicht door de gevoeligheid van ons onderzoeksthema. We hebben zo een algemene conclusie kunnen maken en een antwoord op onze onderzoeksvraag kunnen vormen op basis van dit verzamelende onderzoeksmateriaal.

5 Conclusie

Doorheen deze bachelorproef onderzochten we het bestaan van gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen. Aangezien er nog geen onderzoek werd gevoerd naar deze problematiek binnen de Nederlandstalige onderwijskundige context, hebben wij voornamelijk getracht om een eerste vaststelling te maken of deze mentale manipulatie wel degelijk bestaat in het Vlaams secundair onderwijs. In de literatuurstudie hebben we bestaande bronnen gebundeld om zo een duidelijk beeld te krijgen van het begrip gaslighting: de definitie, de herkomst, de technieken, de fases, de doelen, het bestaan ervan in de maatschappij en hoe het aangepakt kan worden. In het tweede deel van de literatuurstudie gingen we dieper in op de machtsverhoudingen in het onderwijs van waaruit potentiële situaties van gaslighting kunnen ontstaan en welke leiderschapsstijlen zich kunnen manifesteren binnen deze relaties. Daarna beschreven en analyseerden we het onderzoeksmateriaal dat tot stand kwam door een kwantitatief onderzoek via een bevraging op Teacher Tapp en een kwalitatief onderzoek via getuigenissen van leerkrachten uit het secundair onderwijs. Ten slotte linkten we onze conclusies van het verzamelde onderzoeksmateriaal aan de informatie uit de literatuurstudie.

Het eerste deel van de literatuurstudie begint met de definitie van gaslighting. Doorheen deze bachelorproef baseerden we ons op de definitie van de American Psychological Association. Daarna werd de geschiedenis van de term uitgeschreven aan de hand van de gelijknamige film en de ontwikkelingen in de psychologie. De eerste vermelding van dit fenomeen binnen de psychologie dateert van 1969. Doorheen de jaren evolueerde de betekenis van de term gaslighting. Vanaf de jaren 80 werd gaslighting een bekender begrip binnen de psychologie en werd de brede definitie aangenomen.

Naast de definitie en de geschiedenis bespraken we ook de technieken die gaslighters gebruiken. We lijkten vijf verschillende technieken op die een gaslighter kan hanteren om zijn slachtoffer te manipuleren: withholding, countering, blocking/diverting, trivializing (en stereotyping) en ten slotte forgetting/denial. Daarnaast bespraken we de verschillende fases die de gaslighter kan doorlopen binnen het gaslightingproces. Als eerste verklaarden we de fase van ongelooft, gevolgd door de fase van verdediging om af te sluiten met de fase van depressie. Dit is geen vaststaand proces dat bij elke gaslighter aan bod komt. Na het bespreken van de fases en technieken vroegen we ons af wat de beweegredenen van de gaslighter zouden kunnen zijn om de gaslighter psychologisch te manipuleren. In het volgende onderdeel beschreven we dat het doel van de gaslighter is om een vorm van controle en macht uit te oefenen op het slachtoffer zodat deze zijn/haar/hun onafhankelijkheid verliest. Dit gebeurt door de gaslighter vanuit een machtspositie. Dit vormde de basis om onze studie naar gaslighting van leerkrachten door directies en onderwijspersoneel verder te voeren, aangezien deze machtsposities een bron kunnen vormen voor dergelijke psychologische manipulatie. Er zouden ook onderliggende doelen zijn waarvan de gaslighter zich niet bewust is. Vervolgens onderzochten we hoe vaak gaslighting in de samenleving voorkomt. Zo zou er sprake zijn van een *gaslight culture* en zou dit probleem zich uiten in sociale ongelijkheden en culturele stereotypingen. Bij dit onderdeel werden we gelimiteerd in onze studie, door het gebrek aan kwaliteitsvol onderzoek over dit fenomeen. We beëindigden het eerste deel van de literatuurstudie door een kort overzicht te maken van hoe gaslighting kan worden aangepakt. We maakten hierbij een onderscheid tussen de rol van het slachtoffer en de rol van de omgeving.

In het tweede deel van de literatuurstudie focusten we ons op het secundair onderwijs. We gingen dieper in op de machtsverhoudingen die aanwezig zijn binnen het secundair onderwijs en de verschillende leiderschapsstijlen die kunnen worden aangenomen binnen deze machtsrelaties. Zoals eerder vermeld kunnen de verhoudingen namelijk als bron fungeren voor potentiële situaties van gaslighting. We verklaarden eerst de machtsverhouding tussen overheid, inrichtende macht en school. We beschreven het ontstaan en de belangrijkste taken van de schoolbesturen, om op deze manier de ongelijke machtspositie ten opzichte van de school en het schoolpersoneel te verklaren. Ook het verschil tussen de machtsposities van bovenstaande actoren bij het bepalen van het leerplan kwam hier aan bod. De school en het schoolpersoneel zijn onderhevig in macht aan de schoolbesturen (al dan niet vertegenwoordigd binnen de koepels), die op hun beurt onderhevig zijn aan de overheid. Vervolgens gingen we verder met een beschrijving van de vertegenwoordiging van het onderwijspersoneel door de vakbonden. Dit is relevant voor het verder onderzoek aangezien het ondergeschikt onderwijspersoneel op school vertegenwoordigd kan worden wanneer er een problematiek ontstaat. We kunnen hierbij besluiten dat wanneer er in een lokaal onderhandelingscomité of een basisoverlegcomité wordt onderhandeld, geen voordeel van macht is voor het schoolbestuur of het schoolpersoneel door de evenwichtige vertegenwoordiging binnen het overleg. Daarnaast bespraken we waar men klachten en problemen omtrent situaties van gaslighting kan melden. De tweede machtsverhouding die we bespraken is die tussen de schoolleiding en de leerkrachten. De verschillende actoren zijn de directie, de schoolraad en de pedagogische raad. We verklaarden hoe de directie een hogere machtspositie bekleedt dan leerkrachten (behalve binnen de schoolraad). Bij de laatst besproken machtsverhouding waken we af van onze oorspronkelijke focus en onderzochten we de verhouding tussen collega's binnen dezelfde vakgroep. Er kunnen immers informele machtsposities ontstaan binnen deze sociale groepsvorming tussen leerkrachten binnen een vakgroep, wat voor potentiële situaties van gaslighting kan zorgen. Om het tweede deel af te sluiten bespraken we de prevalentie leiderschapsstijlen die mogelijk aanwezig kunnen zijn binnen de machtsverhoudingen. De vier belangrijkste leiderschapsstijlen zijn de autoritaire, de democratische, de consulterende en de *laisser-faire* stijl. Aangezien het eerste beginsel van de autoritaire leiderschapsstijl macht is, verwachtten we een link te vinden tussen gaslighting en deze leiderschapsstijl.

In het derde deel van onze studie beschreven we de probleemstelling die we opstelden om onder andere het doel en de werkwijze van het onderzoek verder te verklaren.

In het vierde deel van de studie verlegden we onze focus van de theorie naar de praktijk. We hebben getracht om de potentiële problematiek rond gaslighting bloot te leggen en te concretiseren binnen de onderwijspraktijk. Dit deden we door cijfergegevens uit een kwantitatieve bevraging via Teacher Tapp en ervaringen en getuigenissen uit interviews te verzamelen. We stelden vijf vragen op Teacher Tapp om zo een beeld te krijgen van eventuele ervaringen van onderwijspersoneel met gaslighting. Uit de resultaten bleek dat er schoolleden zijn waarbij anderen twijfelden aan hun versie van een verhaal, leden die werden verweten dat ze te emotioneel reageerden en respondenten die al meemaakten dat ze werden afgekraakt omwille van hun persoonlijkheid in plaats van hun idee of verhaal. We zijn erin geslaagd om enkele technieken (zoals *trivializing*, *stereotyping* en *countering*) van gaslighting te verbinden aan de resultaten van de bevraging. Wanneer de respondenten beginnen te twijfelen aan hun eigen perceptie van de werkelijkheid, kunnen we eventueel aangeven dat gaslighting voorkomt in de onderwijspraktijk; alhoewel hier meer specifieke details van de

omstandigheden nodig voor zijn om een volledige conclusie te kunnen vormen. We konden echter geen algemene conclusie vormen over de hogere cijfers bij de directie door het gebrek aan specifieke cijfers van deze actor binnen het secundair onderwijs. We hebben in deze studie dus het onderzoeksgebied moeten vergroten om een eerste conclusie over het bestaan van gaslighting te maken in het algemeen. Om opnieuw naar de oorspronkelijke focus terug te keren en specifiekere verhalen en details te vinden over de gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen, focusten we ons enkel op dit onderzoeksgebied binnen de kwalitatieve studie. We voerden ons tweede onderzoek uit door gericht op zoek te gaan naar specifieke casussen waarbinnen we het potentieel bestaan van gaslighting konden aangeven. We namen interviews af met leerkrachten uit het secundair onderwijs om te beschrijven hoe ze mogelijk werden gemanipuleerd. We gebruikten ook een casus vanuit een tijdschrift om een potentiële situatie van gaslighting tussen collega-leerkrachten aan te kaarten. De belangrijkste bevindingen die we uit de casussen haalden zijn de volgende: het belangrijkste kenmerk van gaslighting komt in alle casussen (behalve in casus 2) naar voren, namelijk dat de gaslightee begint te twijfelen aan zichzelf en zijn/haar/hun perceptie van de werkelijkheid. Er zijn enkele technieken die meermaals aan bod komen binnen de casussen zoals withholding, trivializing en forgetting/denial, maar er is niet altijd een specifieke techniek te koppelen aan elke casus. Wat het profiel van de gaslighter betreft, ondervonden we in de casussen dat dit personen zijn die in een formele machtspositie vertoeven (leden van de directie en het schoolbestuur), met uitzondering van casus 6. Kenmerkend aan dergelijke machtspersonen is dan ook een autoritaire leiderschapsstijl. Zo werd onze hypothese vanuit de literatuurstudie bevestigd. Ook kenmerkend is de vermelding van een ziekte of burn-out. Hiermee kampten enkele respondenten al mee voor ze werden gegaslight en werd het zelfs als argument gebruikt om te gaslighten. In andere gevallen was dit het gevolg van het gaslighten. Zo konden we zowel een risicofactor (een zwakkere mentale staat) als beschermende factor (een betere mentale weerstand) vermelden bij deze problematiek. Enkele casussen leerden ons dat velen zich de ernst van de situatie zich pas later realiseren. Hierbij gingen slachtoffers op zoek naar erkenning bij collega's en andere betrokkenen op school, die als supportsysteem kunnen fungeren voor het slachtoffer. Uit deze interacties blijkt vaak dat de gaslightingsituaties geen alleenstaande gevallen zijn.

Hieruit kunnen we dus concluderen dat gaslighting van leerkrachten door directies en schoolbesturen in het secundair onderwijs in Vlaanderen wel degelijk bestaat.

Om verder te bouwen op onze conclusies zou verder onderzoek zich kunnen richten naar de preventie van gaslighting en een bredere kennismaking met het fenomeen op de werkvloer. Zo kunnen leerkrachten eerder bewust gemaakt worden van de risicofactoren om psychologisch gemanipuleerd te worden. Dit kan door eventueel een actieplan op te stellen (gelijkaardig aan het basisvoorschrift in 1.7), waarbij enkele stappen vermeld staan die je als gaslightee kan ondernemen. Een andere mogelijkheid tot verder onderzoek zou het ingaan op pesten in het algemeen van leerkrachten door directies en schoolbesturen kunnen zijn, om zo een algemener beeld te scheppen van de interactie tussen deze twee actoren. Een andere onderzoekspiste die verder onderzocht kan worden zou het bestaan van gaslighting tussen collega's en ander onderwijspersoneel onderling (bij informele machtsverhoudingen) kunnen zijn. Daarnaast zouden er aan de hand van een nieuwe Teacher Tapp-bevraging verschillende onderzoeken kunnen worden uitgevoerd, bijvoorbeeld meer gefocust op leeftijd en opleidingsniveau. Tenslotte zou de positie van de gaslighter een interessante invalshoek kunnen zijn om meer inzicht te krijgen in het fenomeen.

6 Bibliografie

- Abrahamson, K. (2014, december 22). Turning up the lights on gaslighting. *Philosophical Perspectives*, 28(1), 1-30.
- American Psychological Association. (sd). *Gaslight*. Opgeroepen op oktober 2021, van Dictionary APA: <https://dictionary.apa.org/gaslight>
- Arteveldehogeschool. (sd). *Teacher Tapp Vlaanderen: Wat denkt de leraar?* Opgeroepen op maart 2022, van sites.arteveldehogeschool.be: <https://sites.arteveldehogeschool.be/deleraardenkt/>
- Barton, R., & Whitehead, J. (1969). The Gas-Light Phenomenon. *The Lancet*, 293(7608), 1258-1260.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In L. R. Brooks-Gunn J., *The Encyclopedia On Adolescence* (pp. 746-758). New York: Garland Publishing.
- Berends, N. (2021). 'Nee joh, we plagen je maar een beetje'. *Nursing*, 18-25.
- Calef, V., & Weinshel, E. (1981). Some Clinical Consequences of Introjection: Gaslighting. *Psychoanalytic Quarterly*, 50(1), 52.
- Cawthra, R., O'Brian, G., & Hassanyeh, F. (1987, April). 'Imposed Psychosis': A Case Variant of the Gaslight Phenomenon. *British Journal of Psychiatry*, 150(4), 553-556.
- Christelijke Onderwijscentrale ACV. (2021). COC is er voor jou! Brussel.
- Crepeele, M. (1973). Ontleding van de Wet van 29 mei 1959; Afbakening van de onderwijsnetten en definitie van de neutrale school. . In M. Crepeele, *De herziening van het schoolpact: de standpunten van de belanghebbende drukingsgroepen* (p. 83). Gent.
- Cukor, G. (Regisseur). (1944). *Gaslight* [Film]. Verenigde Staten.
- De Wilde , B. (2018, december 6). *Vakgroep: vloek of zegen?* Opgeroepen op december 2021, van Klasse: <https://www.klasse.be/172101/vakgroep-vloek-of-zegen/>
- Dorpat, T. (1996). Covert methods of interpersonal control in the therapeutic situation. In T. Dorpat, *Gaslighting, the Double Whammy, Interrogation and Other Methods of Covert Control in Psychotherapy and Analysis* (pp. 31-33). Jason Aronson.
- Empathy, C. (2020). Chapter 6: The Effects of Gaslighting. In C. Empathy, *Dark psychology and Manipulation: How to influence People: Guide to Learning the Art of Persuasion, Hypnosis, Body Language, NLP Secrets, Mind Control Techniques, And Emotional Intelligence 2.0* (pp. 281-285). Caroline Empathy.
- Gass, G., & Nichols, W. (1988). Gaslighting: A marital syndrome. *Contemporary Family Therapy*, 10(1), 4.
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (sd-a). *Vacantverklaring en benoeming*. Opgeroepen op november 2021, van GO! Pro: [https://pro.g-o.be/personeel-jobs/statutair-personeel-in-scholen\(groepen\)/vacantverklaring-en-benoeming](https://pro.g-o.be/personeel-jobs/statutair-personeel-in-scholen(groepen)/vacantverklaring-en-benoeming)
- GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. (sd-b). *Een klacht?* Opgeroepen op november 2021, van g-o.be: <https://g-o.be/klachten/>
- Huizen, J. (2020, juli 14). *What is Gaslighting?* Opgeroepen op november 2021, van Medical News Today: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/gaslighting>

- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (2022). *Ondersteunend materiaal vakgroepwerking*. Opgeroepen op november 2021, van pro.katholiekonderwijs.vlaanderen: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/aardrijkskunde/ondersteunend-materiaal/vakgroepwerking>
- Katholiek Onderwijs Vlaanderen. (sd). *Bevoegdheden van een bestuur*. Opgeroepen op december 2021, van Katholiek Onderwijs Vlaanderen: Kwaliteitsvol besturen: <https://pro.katholiekonderwijs.vlaanderen/kwaliteitsvol-besturen/bevoegdheden-van-een-bestuur>
- Koninkrijk België. (1831). Belgische Grondwet. *Belgische Grondwet*.
- Lievens, J. (2019). *De vrijheid van onderwijs in België* (pp. 5-6). Vrije Universiteit Amsterdam; Katholieke Universiteit Leuven, Constitutioneel Recht.
- Maene, G. (2020). Katrien en Ellen: dan toch geen goede match? *Brandpunt*, 47(4), 12.
- Plog, S., & Edgerton, R. (1969). *Changing Perspectives in Mental Illnesses* (p. 83). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Remmerswaal, J. (2015). *Begeleiden van groepen Groepsdynamica in praktijk*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum. doi:<https://doi.org/10.1007/978-90-368-0725-8>
- Rietdijk, N. (2018). *(You Drive Me) Crazy: How Gaslighting Undermines Autonomy*. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Sarkis, S. (2020, april). *How To Know If You're Dealing With Gaslighting At Work*. Opgeroepen op oktober 2021, van mbgmindfulness: <https://www.mindbodygreen.com/articles/gaslighting-at-work-examples-and-what-to-do-about-it>
- Sarkis, S. (2018a). Introduction. In S. Sarkis, *Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People - and Break Free* (pp. 8-14). Da Capo Lifelong Books.
- Sarkis, S. (2018b). Saboteurs, harassers, off-loaders, and thunder stealers. In S. Sarkis, *Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People - and Break Free* (pp. 55-69). Da Capo Lifelong Books.
- Sarkis, S. (2018c). The ones who really get under your skin. In S. Sarkis, *Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People - and Break Free* (pp. 107-127). Da Capo Lifelong Books.
- Sarkis, S. (2018d). Your ex, your kids, your ex's new spouse, your new spouse's ex. In S. Sarkis, *Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People - and Break Free* (pp. 145-163). Da Capo Lifelong Books.
- Sarkis, S. (2018e). With frenemies like these. In S. Sarkis, *Gaslighting: Recognize Manipulative and Emotionally Abusive People - and Break Free* (p. 128-144). Da Capo Lifelong Books.
- Siccard, A. (2018, november 8). *Bij wie kan een leraar terecht die gepest wordt?* Opgeroepen op december 2021, van Klasse: <https://www.klasse.be/141242/bij-wie-kan-leraar-terecht-die-gepest-wordt/#:~:text=De%20school%20is%20als%20werkgever,is%20een%20mogelijk%20eerste%20aanspreekpunt>.

- Stern, R. (2018a). What Is Gaslighting? In R. Stern, *The Gaslight Effect: How to Spot and Survive the Hidden Manipulation Others Use to Control Your Life* (pp. 17-52). New York: Harmony.
- Stern, R. (2018b). Turning off the gas. In R. Stern, *The Gaslight Effect: How to Spot and Survive the Hidden Manipulation Others Use to Control Your Life* (pp. 206-253). New York: Harmony.
- Sweet, P. (2019). The Sociology of Gaslighting. *American Sociological Review*, 84(5), 851-892.
doi:<https://doi.org/10.1177/0003122419874843>
- Teacher Tapp Vlaanderen. (2022). Teacher Tapp (Versie 5.1.3) [Mobiele applicatie software].
- Thuis, P. (2021). Leidinggeven. In *Introductie in management over plannen, organiseren, leidinggeven en beheersen* (pp. 123-152). Groningen/Utrecht: Noordhoff. Opgehaald van https://eds.p.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzI3NDY3MDdfX0FO0?sid=df4175eb-9206-46b2-918b-aba943365203@redis&vid=0&format=EB&lpid=lp_139&rid=0
- Tracy, N. (2012, juli). *Gaslighting Definition, Techniques and Being Gaslighted*. Opgeroepen op oktober 2021, van HealthyPlace: <https://www.healthyplace.com/abuse/emotional-psychological-abuse/gaslighting-definition-techniques-and-being-gaslighted>
- Van Couwelaar, R., Schat, T., & Van Stratum, S. (2013). Samenwerken. In R. Van Couwelaar, T. Schat, & S. Van Stratum, *Communicatie in het bedrijfsleven* (pp. 159-160).
- Van Peteghem, P., & Imbrecht, I. (2006). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs. Onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Wolters Plantyn.
- Vangrieken, K. (2018, mei 29). *The teacher or the team? Towards an inclusive understanding of individual and collaborative work*. Opgeroepen op november 2021, van KULeuven Lirias: https://limo.libis.be/primo-explore/fulldisplay?docid=LIRIAS1652311&context=L&vid=Lirias&search_scope=Lirias&tab=default_tab&lang=en_US&fromSitemap=1
- VCOV. (2021, maart). *De schoolraad: wie, wat, hoe?* Opgeroepen op december 2021, van VCOV: Waar ouders samen scholen: <https://www.vcov.be/ouderinfotheek/vcov-infomateriaal/de-schoolraad-wie-wat-hoe>
- Veny, L. (2010). *Handboek van het Vlaams Onderwijsrecht: Dragende beginselen van onderwijsrecht* (pp. 124-150). Universiteit Gent, Gent.
- Vlaamse Ombudsdienst. (sd). *Klachten die de Vlaamse Ombudsdienst niet behandelt*. Opgeroepen op november 2021, van vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/vlaamse-ombudsdienst/uw-klacht/klachten-die-de-vlaamse-ombudsdienst-niet-behandelt>
- Vlaamse Overheid. (2021). *Functiebeschrijving en evaluatie*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=13932>
- Vlaamse Overheid. (sd-a). *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/structuur/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>
- Vlaamse Overheid. (sd-b). *Officieel en vrij onderwijs, onderwijsnetten en koepels*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/officieel-en-vrij-onderwijs-onderwijsnetten-en-koepels>

- Vlaamse Overheid. (sd-c). *Je school of centrum, directie en bestuur*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be:
<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-loopbaan/je-school-of-centrum-directie-en-bestuur>
- Vlaamse Overheid. (sd-d). *Inrichtende macht: schoolbestuur of centrumbestuur*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/structuur/inrichtende-macht-schoolbestuur-of-centrumbestuur>
- Vlaamse Overheid. (sd-e). *Je werkgever*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-werkomgeving/je-werkgever>
- Vlaamse Overheid. (sd-f). *Je evaluatie*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/groeien-in-je-job/functiebeschrijving-en-evaluatie/je-evaluatie>
- Vlaamse Overheid. (sd-g). *Evaluatie*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/evaluatie>
- Vlaamse Overheid. (sd-h). *Vaste benoeming in het onderwijs*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/vaste-benoeming-in-het-onderwijs>
- Vlaamse Overheid. (sd-i). *Uitdiensttreding*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/personeelszaken/uitdiensttreding>
- Vlaamse Overheid. (sd-j). *Schoolraad*. Opgeroepen op november 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/schoolraad>
- Vlaamse Overheid. (sd-k). *Leerplannen*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/onderwijs-en-vorming/organisatie-van-het-onderwijs/leerstof/leerplannen>
- Vlaamse Overheid. (sd-l). *Sleutelcompetenties*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/directies-en-administraties/secundair-onderwijs/sleutelcompetenties>
- Vlaamse Overheid. (sd-m). *Onderwijsdoelen*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/lespraktijk/onderwijsdoelen-en-leerplannen/onderwijsdoelen>
- Vlaamse Overheid. (sd-n). *Onderwijsvakbonden*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-werkomgeving/participatie/sociaal-overleg-en-caos/onderwijsvakbonden>
- Vlaamse Overheid. (sd-o). *Vakbonden en werkgeversorganisaties*. Opgeroepen op december 2021, van Vlaanderen.be: <https://www.vlaanderen.be/werken/welzijn-en-gezondheid-op-het-werk/vakbonden-en-werkgeversorganisaties>
- Vlaamse Overheid. (sd-p). *Onderhandelings- en overlegcomités*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be:

<https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-werkomgeving/participatie/sociaal-overleg-en-caos/onderhandelings-en-overlegcomites>

Vlaamse Overheid. (sd-q). *Pedagogische raad*. Opgeroepen op december 2021, van Onderwijs.vlaanderen.be: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/onderwijspersoneel/van-basis-tot-volwassenenonderwijs/je-werkomgeving/participatie/overlegorganen/pedagogische-raad>

Vlaamse Scholierenkoepel. (sd). *Wat moet ik leren? Eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplannen*. Opgeroepen op december 2021, van WatWat: <https://www.watwat.be/studeren/wat-moet-ik-leren-eindtermen-ontwikkelingsdoelen-en-leerplannen>

YouGovAmerica. (2017, juni 19). *3 in 4 US adults don't know what gaslighting is*. Opgeroepen op december 2021, van TodayYouGov: [https://d25d2506sfb94s.cloudfront.net/cumulus_uploads/document/gjg494kygm/Copy%20of%20Results%20for%20YouGovNY%20\(Gaslighting\)%20123%2006.19.2017%20\(0000002\).pdf](https://d25d2506sfb94s.cloudfront.net/cumulus_uploads/document/gjg494kygm/Copy%20of%20Results%20for%20YouGovNY%20(Gaslighting)%20123%2006.19.2017%20(0000002).pdf)

7 Bijlagen

7.1 Bijlage 1: Overzicht cijfers Teacher Tapp

ID	Vraag	All	Rol/Sector													Geslacht	Leeftijd				Werkuren			HuidigeScholen					Opleidingsniveau				Lerarenopleiding /astbenoemd									
			Directie yes	Begeleider yes	Ondersteunend yes	Kleuter Yes	Lager yes	Secundair yes	Buitengewoon yes	Hoger yes	Volwassenenonderwijs yes	DKO yes	OKAN yes	Buiten Onderwijs yes	Man		Vrouw	Leeftijd 20-29	Leeftijd 30-39	Leeftijd 40-49	Leeftijd 50-59	60 en ouder	Voltdijs	Deeltijds 50% +	Deeltijds 50% -	Minder dan een jaar	1 - 2 jaar	3 - 4 jaar	5 - 10 jaar	10 - 20 jaar	Meer dan 20 jaar	Secundair Onderwijs	Bachelor	Master	BanaBa	Doctor	Hogeschool	CVO	Universiteit	Volledig vastbenoemd	Deels vastbenoemd	
ID 12488	Heb je ooit al het gevoel gehad dat personen op jouw school (collega's, directie, schoolraad, ouderraad ...) twiïfelden aan jouw versie van een verhaal?	Ja, dit is mij al overkomen. Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel. Nee, dit is mij nog niet overkomen. Niet van toepassing Unique responders	34% 20% 43% 3% 1542	45% 8% 43% 5% 101	36% 19% 41% 4% 242	37% 17% 42% 4% 132	38% 11% 47% 4% 113	38% 19% 41% 3% 549	32% 22% 44% 2% 856	38% 17% 39% 7% 103	33% 26% 36% 5% 38	39% 16% 39% 5% 42	20% 20% 50% 10% 10	33% 17% 44% 6% 18	36% 20% 42% 3% 551	37% 20% 41% 2% 347	33% 20% 44% 3% 1173	20% 25% 40% 2% 246	35% 23% 46% 2% 512	36% 17% 46% 5% 494	43% 15% 37% 0% 253	43% 11% 41% 2% 28	36% 21% 18% 0% 1077	26% 17% 54% 3% 92	26% 17% 54% 3% 70	17% 13% 58% 9% 23	18% 20% 49% 4% 50	25% 25% 49% 1% 84	29% 23% 46% 2% 247	35% 22% 42% 3% 480	41% 16% 40% 40% 467	40% 0% 20% 2% 5	35% 21% 49% 1% 768	30% 21% 40% 4% 428	41% 15% 30% 0% 150	60% 10% 42% 0% 148	35% 20% 49% 2% 9	28% 20% 48% 3% 945	32% 20% 49% 1% 113	36% 21% 48% 2% 287	24% 20% 54% 1% 1015	24% 20% 54% 1% 10
ID 12490	Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) jou ooit al verweten dat je te emotioneel reageerde?	Ja, dit is mij al overkomen. Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel. Nee, dit is mij nog niet overkomen. Niet van toepassing Unique responders	28% 21% 49% 2% 1502	33% 20% 43% 4% 102	30% 19% 50% 2% 235	22% 19% 56% 2% 131	30% 19% 50% 2% 111	34% 17% 47% 2% 537	25% 23% 50% 2% 844	32% 18% 46% 5% 101	20% 15% 64% 0% 46	15% 21% 80% 10% 39	10% 0% 63% 0% 10	26% 11% 47% 2% 19	29% 22% 53% 2% 577	17% 28% 48% 2% 349	32% 18% 58% 2% 1136	19% 21% 48% 3% 253	28% 23% 48% 2% 494	30% 21% 47% 2% 462	35% 16% 47% 2% 251	33% 22% 46% 2% 36	30% 21% 62% 1% 1076	23% 25% 49% 3% 69	3% 9% 73% 15% 33	20% 16% 62% 2% 55	22% 22% 54% 1% 98	24% 22% 53% 1% 262	30% 23% 45% 2% 478	33% 18% 47% 14% 466	14% 0% 71% 2% 7	30% 19% 51% 2% 780	23% 22% 45% 2% 442	30% 22% 45% 3% 148	22% 11% 67% 0% 9	30% 20% 47% 2% 945	18% 20% 50% 0% 113	24% 24% 47% 2% 287	30% 22% 55% 0% 1015	20% 24% 55% 0% 10		
ID 12560	Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwifeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je geslacht?	Ja, dit is mij al overkomen. Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel. Nee, dit is mij nog niet overkomen. Niet van toepassing Unique responders	5% 4% 89% 2% 1454	7% 3% 88% 2% 91	4% 5% 91% 1% 238	2% 5% 91% 3% 131	4% 4% 90% 2% 108	5% 4% 89% 2% 521	7% 3% 85% 4% 812	2% 5% 91% 2% 94	5% 0% 88% 3% 44	0% 0% 90% 10% 40	0% 0% 94% 6% 10	7% 4% 88% 2% 554	7% 4% 88% 2% 322	4% 4% 90% 2% 1114	2% 4% 91% 3% 240	3% 3% 92% 2% 478	7% 3% 88% 1% 459	6% 6% 86% 2% 240	6% 9% 81% 3% 32	5% 4% 91% 1% 1070	7% 3% 86% 3% 86	1% 6% 93% 0% 68	0% 7% 79% 14% 29	0% 4% 92% 4% 51	5% 4% 89% 1% 92	3% 4% 92% 1% 254	5% 3% 91% 1% 483	6% 4% 89% 1% 468	0% 0% 100% 0% 9	4% 5% 90% 2% 785	5% 3% 92% 1% 437	6% 3% 88% 0% 141	10% 90% 90% 1% 10	5% 4% 89% 2% 958	5% 4% 91% 1% 102	4% 3% 91% 1% 292	5% 3% 91% 1% 1041	5% 3% 91% 1% 104		

ID			All	Rol/Sector														Geslacht		Leeftijd					Werkuren			HuidigeScholen						Opleidingsniveau					Lerarenop	
				Directie yes	Begleider yes	Ondersteunend Yes	Kleuter Yes	Lager yes	Secundair yes	Buitengewoon yes	Hoger yes	Volwassenonderwijs yes	DKO yes	OKAN yes	Buiten Onderwijs yes	Man	Vrouw	Leeftijd 20-29	Leeftijd 30-39	Leeftijd 40-49	Leeftijd 50-59	60 en ouder	Voltdis	Deeltids 50% +	Deeltids 50% -	Minder dan een jaar	1 - 2 jaar	3 - 4 jaar	5 - 10 jaar	10 - 20 jaar	Meer dan 20 jaar	Secundair Onderwijs	Bachelor	Master	Banaba	Doctor	Hogeschool	CVO		
ID 12561	Heeft een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) ooit getwijfeld aan jouw versie van een verhaal omwille van je etniciteit?	Ja, dit is mij al overkomen.	3%	7%	3%	1%	4%	3%	3%	2%	5%	3%	9%	0%	4%	4%	2%	3%	2%	3%	2%	3%	0%	6%	2%	2%	3%	3%	0%	3%	2%	3%	0%	3%	0%	3%	4%			
		Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel.	4%	5%	4%	4%	5%	4%	4%	8%	2%	3%	0%	7%	5%	4%	4%	1%	4%	4%	6%	7%	4%	3%	3%	0%	1%	3%	4%	6%	14%	4%	3%	4%	0%	4%	3%			
		Nee, dit is mij nog niet overkomen.	79%	72%	78%	77%	77%	79%	78%	74%	79%	83%	73%	87%	75%	78%	79%	86%	84%	77%	68%	55%	78%	81%	87%	83%	85%	86%	83%	80%	73%	57%	78%	80%	79%	90%	79%			
		Niet van toepassing	15%	16%	16%	18%	14%	15%	15%	17%	14%	11%	18%	7%	16%	13%	15%	10%	11%	17%	22%	31%	15%	13%	7%	14%	8%	11%	13%	13%	18%	29%	15%	15%	14%	10%	14%	18%		
Unique responders	1396	92	223	123	112	501	784	102	43	35	11	15	541	300	1080	241	463	435	222	29	1024	91	71	29	48	98	256	468	445	7	766	416	138	10	929	10				

ID			All	Rol/Sector														Geslacht		Leeftijd					Werkuren			HuidigeScholen						Opleidingsniveau					Lerarenopleiding		Vastbe
				Directie yes	Begleider yes	Ondersteunend Yes	Kleuter Yes	Lager yes	Secundair yes	Buitengewoon yes	Hoger yes	Volwassenonderwijs yes	DKO yes	OKAN yes	Buiten Onderwijs yes	Man	Vrouw	Leeftijd 20-29	Leeftijd 30-39	Leeftijd 40-49	Leeftijd 50-59	60 en ouder	Voltdis	Deeltids 50% +	Deeltids 50% -	Minder dan een jaar	1 - 2 jaar	3 - 4 jaar	5 - 10 jaar	10 - 20 jaar	Meer dan 20 jaar	Secundair Onderwijs	Bachelor	Master	Banaba	Doctor	Hogeschool	CVO	Univeriteit	Volledig vastbenoemd	
ID 12562	Heb je ooit al meegemaakt dat een persoon op jouw school (collega, directie, lid schoolraad of ouderraad...) een idee van jou openlijk afkraakt omwille van je persoon en niet omwille van de inhoud?	Ja, dit is mij al overkomen.	24%	30%	28%	22%	27%	23%	23%	32%	26%	18%	14%	32%	27%	24%	23%	13%	20%	28%	31%	40%	26%	13%	20%	0%	9%	17%	21%	23%	29%	0%	24%	21%	25%	50%	24%	18%	24%	25%	
		Nee, dit is mij nog niet overkomen, maar iemand anders in mijn team wel.	18%	13%	19%	17%	19%	18%	18%	24%	15%	11%	29%	11%	17%	16%	18%	19%	24%	14%	13%	7%	18%	15%	17%	12%	16%	19%	22%	21%	12%	43%	17%	16%	25%	0%	18%	16%	17%	19%	
		Nee, dit is mij nog niet overkomen.	56%	49%	51%	56%	53%	57%	56%	41%	52%	68%	57%	58%	54%	58%	56%	66%	55%	54%	54%	47%	54%	70%	61%	81%	76%	62%	57%	54%	55%	43%	57%	59%	47%	50%	56%	62%	57%	54%	
		Niet van toepassing	2%	8%	2%	4%	1%	2%	2%	3%	7%	3%	0%	0%	3%	2%	2%	2%	1%	4%	2%	7%	2%	1%	2%	8%	0%	2%	1%	2%	3%	14%	1%	3%	2%	0%	2%	4%	2%	2%	
Unique responders	1369	92	218	126	101	501	763	98	46	38	7	19	532	293	1063	224	442	441	229	30	1029	84	59	26	45	90	251	458	458	7	755	414	131	12	907	109	272	1023			

Tabel 2-5: Bevraging Teacher Tapp (Teacher Tapp Vlaanderen, 2022).

7.2 Bijlage 2: Interviews

7.2.1 Interview 1

Dit anoniem interview (afgenomen op 22/04/2022) betreft een gesprek met een leerkracht die getuigenissen wou delen over haar collega's die eventueel gaslighting zouden hebben meegemaakt. Hieronder werden de drie verhalen die de geïnterviewde vertelde letterlijk uitgeschreven. De geïnterviewde noemen we hier 'A'.

Casus 1

A: "Pesten is er heel veel lijkt mij en ook van de directie uit maar op verschillende manipulatieve manieren. Ik zal anders één verhaal vertellen om te beginnen en dan moeten jullie maar zeggen of dat gaslighting is of niet. Toen ik pas begon, zat een van mijn collega's er even onder door en zat een half jaar thuis. De directie was zeer vriendelijk toen ze terugkwam en wilden een gesprek met haar om te vragen wat ze kunnen doen om het gemakkelijker voor haar te maken. Ze heeft heel openhartig vertelt over wat er voor haar moeilijk is en wat haar zou kunnen helpen om het beter te maken. Maar dan hebben ze al die voorstellen andersom gedaan. Bijvoorbeeld, ze vroeg om enkel in de derde graad te staan omdat ze dan niet meerdere klassenraden en vergaderingen zou moeten volgen en dat zou al veel verschil maken en dan hebben ze haar expres in het derde, vierde en vijfde jaar geplaatst zodat ze wel al die klassenraden moest volgen".

"Het is pesten maar ik weet niet of het gaslighting is, ze ging twifelen aan zichzelf en haar perceptie van het gesprek met de directie voor een deel. Je gaat sowieso twifelen aan jezelf als je mensen vertrouwen geeft en dan misbruiken ze dit. Bij ons op school is leeftijd wel echt een factor voor pesten, als je te oud bent, word je gepest. Bij heel veel mensen rond mij gebeurt dit en dat geeft mij een heel onveilig gevoel".

Casus 2

A: "Het tweede verhaal gaat over een leerkracht waarvan ik zelf ook les heb gehad. Ik vind hem een heel goede leerkracht, maar hij volgt de modernisering niet en daarom wil zijn school hem weg. Hij trekt hem zich er niet veel van aan, echt een *je m'en foutist* dus ze krijgen hem niet weg maar ze blijven wel proberen. Ze hebben pedagogische begeleiding ingeschakeld. Hij moet om de zoveel weken op gesprek gaan en daar leren ze hem hoe hij zijn vak moet geven. Hij gaat er naartoe maar hij ondergaat het gewoon en zegt "*ja ja ik vind dat stom dat je dat zegt maar ik zal nu maar gewoon luisteren*" maar dat is puur iemand als een kleuter behandelen die eigenlijk zeer goed is in zijn job. Hij heeft genoeg zelfzekerheid om het aan te kunnen maar wat ze hem aandoen dat kan niet, maar ik zie niemand anders die daar zo goed mee kan omgaan zoals hem. Ze willen dat hij weggaat en dat vind ik heel vies".

Casus 3

A: "Ik heb nog een derde verhaal, over mijn vriendin. Ze geeft LO en heeft bijgestudeerd voor techniek en ging op mijn school werken toen ik thuis was door mijn burn-out. Dat was juist aan het begin van de modernisering en dat was bij ons iets heel groots, het was ook de eerste keer dat ze techniek gaf en de eerste keer dat ze in de eerste graad stond. Dat was een hele aanpassing, alles was nieuw. Ze is na vijf weken ziek geworden, ze had bijna een longontsteking en ze bleef drie weken

thuis en dat wordt bij nieuwe mensen in het onderwijs niet gepikt. In ieder geval, in het begin was er nog niets aan de hand. Ze stond op twee campussen van dezelfde school, op de ene campus twee uur en vijftien uur op de andere campus. Na een tijdje kreeg ze een andere job aangeboden die ze graag wou. Een halftijdse job die ze er wel kon bijnemen maar dan moest ze op de ene campus twee uur laten vallen. Ze moest haar eerste job niet laten vallen maar wel de twee uren op die ene campus van die school. Ze is dit gaan vragen aan de directie en die konden haar op dat moment geen antwoord geven, ze gingen dit bekijken maar ze kreeg geen reactie tot de laatste dag voor de kerstvakantie wanneer er een kerstfeestje was in de namiddag voor de leerkrachten. Ze gaat naar de directeur en vraagt er nog eens naar, hij antwoordt dat ze het hebben bekeken en ze gewoon iemand anders hebben aangenomen in haar plaats en dat ze niet meer moest terugkomen, helemaal niet. Dus zonder iets besproken te hebben werd dat verteld aan haar. De directeur zei daarna “*maar je mag gerust nog naar het kerstfeestje gaan hoor*”. Er was niemand meer beschikbaar van het personeel want iedereen was op het feest. We probeerden de vakbond te bellen maar die waren ook op verlof. We hebben dan via vrienden toch iemand kunnen contacteren van de vakbond. Die man zei dat dit niet kon, het contract liep tot het einde van het schooljaar dus was haar ontslag onwettig. Ze moest dus van die man opnieuw gaan werken na de kerstvakantie terwijl er ook iemand nieuw in die klas stond. Dat was zeer ongemakkelijk. Ze moest er naartoe gaan en daar gaan staan, de collega’s waren boos over wat ze deed: “ocharme die nieuwe leerkracht”. Ze hadden die dag nog een gesprek met de vakbond en de directeur en dan bleek dat het dus onwettig was en mocht ze dus blijven. De directeur gaf hierop de opmerking: “maar dan ga je toch wel niet meer ziek worden he?” Mijn vriendin gaf hierop de opmerking: “*ik was wel echt ziek*” waarop de directeur weer antwoordde “*maar ja wie zegt dat je wel echt ziek was*”. De controlearts is twee keer komen kijken en die heeft bevestigd dat ze wel degelijk ziek was. Uiteindelijk mocht ze dan blijven maar zat ze in een depressie en wou ze eigenlijk met niemand meer contact hebben omdat de andere collega’s vonden dat ze weer normaal moest doen en blij zijn omdat ze de discussie had gewonnen. Maar ja, omdat ze u ontslaan omdat je iets vraagt en omdat je ziek bent geweest dan krijg je wel echt het idee dat ze u weg willen omdat ze vinden dat je slecht lesgeeft. Sindsdien is ze niet meer naar het onderwijs gegaan ook al was het haar droom en deed ze dat al tien jaar”.

“Ik weet ook niet of het gaslighting is, maar mensen worden wel echt het gevoel gegeven dat je waardeloos bent of dat je er niet meer wilt werken omdat je vraagt om een andere job te combineren”.

7.2.2 Interview 2

Dit anoniem interview (afgenomen op 20/05/2022) omvat een gesprek met een leerkracht Nederlands. Deze leerkracht deelt haar ervaringen met gaslighting die haar een aantal jaar geleden zijn overkomen op school. Ook dit interview werd letterlijk uitgetypt. De geïnterviewde noemen we hier 'B', de interviewer 'I'.

Casus 4

B: "Ik heb 6 jaar geleden een burn-out gehad door het gaslighten op school maar ook door andere factoren in mijn privéleven dus dat kwam allemaal samen. Ik ben getuige geweest van gaslighten door een directielid die er nu niet meer is dus kan ik dat nu proberen te vergeten en weer helemaal herleven, maar ik besef wel nu pas hoe erg het is geweest. Ik weet dat ze dat vooral doen bij mensen die heel gevoelig zijn. Ja, hoe dat dus is gebeurd: ik denk als zo iemand weet dat je een kwetsbaar iemand bent dan gaan die hun gang en dan gaan ze ver hun gang blijven gaan. Bij mij was dit dus een directielid, een heel sterk persoon die haar wil heel erg kan doordrukken. Een voorbeeld: ik had een vrije dag en die dag gingen de leerlingen gaan kijken naar een toneel. Dus er werd toen gevraagd aan de leerkrachten Nederlands of ze mee wouden naar toneel en ik stemde toe om mee te gaan maar het was wel mijn vrije dag dus ik ging ervanuit dat ik van thuis kwam en dat ik dan mee de bus op stap. Wat niemand mij had verteld, is dat ik een klas moest begeleiden. Die klas is blijven staan aan de poort en de bussen vertrokken terwijl de andere collega's wel zagen dat ze bleven staan. Niemand heeft iets hierover gezegd. Toen ik op de bus zat, zijn we tot de conclusie gekomen dat die klas dus niet mee was. We hebben toen gebeld naar school en zijn we de klas gaan ophalen. Daarna is een andere leerkracht dit gaan vertellen aan de directie. Ik heb daar serieus voor onder mijn voeten gekregen, buiten proportie zelf. Dat directie lid zei dat ik een onverantwoordelijke leerkracht was, dat ik tegen alle leerkrachten mijn excuses moest gaan aanbieden en dat wou ik natuurlijk niet. Er zijn daarnaast nog meer onderdrukkende gebeurtenissen geweest".

Geïnterviewde wordt emotioneel bij het vertellen van het verhaal.

I: "Ik denk dat het ook heel goed is om er nu nog altijd over te kunnen praten en het feit dat u nu nog emotie toont geeft ons ook wel de indruk dat het wel heel zwaar moet zijn geweest".

B: "Nu dat ze weg is komen er meer verhalen naar boven dat ze dat dus ook deed met andere collega's. Dat is niet geweten en dat kan echt niet dat mensen zo zijn en dat ze dat doen".

I: "Had u tijdens die periode al door dat ze dat ook met andere mensen deed?"

B: "Ja, iemand heeft me dat wel verteld toen, maar ik dacht dat het wat overdreven was tot dat het mezelf overkwam. Door wat ze allemaal durfde te zeggen tussen vier muren wou ik er een vertrouwenspersoon bij want ik ben er zeker van dat als er iemand anders bij was dat ze dat allemaal niet had gezegd".

I: "Heeft u dan een vertrouwenspersoon gevonden?"

B: "Ja, ik ben bij die persoon geweest en ik heb dat verteld en die was ook verbaast. Ik had me voorgenomen dat als ik nog eens op gesprek moest dat ik die persoon ging meenemen, maar dat is dan niet meer gebeurd want ik had een burn-out en ik was weg. Daardoor heb ik ook een cursus gevolgd over 'is het onderwijs wel iets voor mij' omdat ze me niet verantwoordelijk vond

(bijvoorbeeld bij het verhaal van de bus) en dat begon ik dan te geloven. Daaruit is gebleken dat het wel aan mij besteed is dus ben ik teruggegaan naar het onderwijs”.

I: “Toen u terugging, is er daarna nog iets gebeurd?”

B: “Ik heb haar proberen te ontwijken”.

I: “Dus toen u daarjuist zei: als de andere persoon erbij zou zijn geweest dan was er niets gebeurd, is het dan waar dat ze echt misbruik maakte van haar hogere machtspositie op een moment dat jullie alleen waren en ze zich daardoor machtiger voelde?”

B: “Jazeker, het directielid dreigde ermee om naar de inrichtende macht te gaan, meerdere keren. Ze zei dat ze me in de gaten hield en dat ze mensen had die mij in de gaten hielden”.

I: “Aangezien u zich begon af te vragen of het onderwijs wel iets was voor u, begon u dan ook te twijfelen in de klas over uw lesgeven?”

B: “Ja, die haalde mij gewoon van mijn voetstuk. Want het liefste wat ik deed was lesgeven”.

I: “Aangezien u vertelde dat het ook gebeurde bij andere leerkrachten, denkt u dat daar ook de reden was dat die leerkrachten sneller emotioneel werden of dat ze minder snel iets zouden doen?”

B: “Ja, het waren mensen die niet snel tot actie zouden overgaan. Ik ben van het principe dat als mijn baas mij iets vraagt dan luister ik. Bijvoorbeeld: ik had ooit twee leerlingen die hadden afgekeken en die heb ik toen een 0 gegeven. Ik werd tot bij het directielid geroepen omdat ik geen 0 mocht geven want de ene leerling was een familielid van een andere leerkracht. Dus als mijn baas zegt dat ik dat moet doen dan ben ik iemand die volgt, maar ik blijf wel met een slecht gevoel achter, want zo wil ik het niet doen”.

I: “Wanneer was dan de eerste keer dat u doorhad dat die persoon u aan het manipuleren was omdat u al aangaf dat u begon te denken dat het aan u lag?”

B: “Door meerdere voorvallen dacht ik dat er iets mis was met mij. Een ander voorval is het moment dat mijn zoon zijn communie deed. Dan krijg je daarvoor een dag vrij en die dag was het net opendeurdag in het weekend op de school. Ik ben bij een ander directielid geweest om uit te leggen waarom ik er niet kon zijn op de opendeurdag en die gaf me toestemming om niet naar de opendeurdag te gaan. Op dat moment was het directielid uit de vorige verhalen niet aanwezig op school. Na een paar dagen vernam dat directielid dus dat ik niet aanwezig ging zijn op de opendeurdag en werd ik verweten dat ik wel moest komen omdat iedereen komt. Ik heb toen uitgelegd dat ik niet kon en toen ben ik emotioneel geworden in de leraarskamer. Ik had het gevoel dat ik opnieuw fout was. Daardoor werd ik weer meegenomen naar het bureau en kreeg ik weer een beklemmend gevoel dat het was voor een machtsvertoning en dat was dan ook zo. Echt een slecht gevoel. Elke keer als ik daar was, had ik angst”.

B: “Nog iets, ik ben ook mentor van nieuwe leerkrachten en stagiairs. Ik had de opmerking gekregen van dat directielid dat ik niet veel deed. Als mentor moet je eigenlijk uw verslagen voor uzelf houden maar doordat ze dat had gezegd kreeg ik de behoefte om aan haar te bewijzen dat ik wel veel deed. Ik weet dat dat niet mocht maar ik heb dat dan wel gedaan om bewijs te hebben”.

I: “Dus u had om dat moment wel het gevoel dat je je moest bewijzen tegenover haar?”

B: “Ja, constant eigenlijk”.

I: “Heeft ze ooit eens positief gereageerd?”

B: “Nee, ze heeft nooit iets positief gezegd. Maar dat is iemand die mensen wil onderdrukken. Van andere collega’s heb ik gehoord dat ze het nog steeds doet. Ik weet dat ik een gevoelig persoon ben maar dat was niet oké. Ik denk dat ik het nu wel sneller kan herkennen en misschien zou ik er in de toekomst ook beter op kunnen reageren”.

I: “Heeft zou het helemaal al kunnen verwerken? Stel dat ze zou terugkomen hoe zou u dan reageren?”

B: “Ik dacht dat ik het al helemaal had verwerkt maar kijk ik ben nu toch even emotioneel geworden. De angst zit er wel in dat ze zou terugkomen. Als ze dat zou doen dan zou ik weggaan en solliciteren voor een andere job”.

I: “Wel echt positief dat u zegt dat u het nu wel beter en sneller zou kunnen herkennen”.

B: “Ja, op een bepaald moment moest ik op het bureau komen en er was blijkbaar iets misgegaan in een andere klas en het directielid begon me aan te vallen en te zeggen wat ik blijkbaar allemaal gedaan zou hebben maar dan bleek dat het een andere leerkracht te zijn geweest. Dus toen besepte ik dat ze dat ook deed bij anderen”.

I: “Heeft u dat geholpen om te beseffen dat u niet de enige was?”

B: “In het begin deel je dat niet, maar ik wist het van één collega en toen kon ik dat delen en erkenning vinden, maar het is pas achteraf uitgekomen toen het directielid weg was dat er veel meer leerkrachten waren die dit hadden meegemaakt en toen was er wel een opluchting om te weten dat ik niet de enige was. Ik vond rust in dit besef. En het besef dat er toch niets mis was met mij”.

7.2.3 Interview 3

Dit anoniem interview (afgenomen op 22/05/2022) beschrijft het gesprek met een leerkracht zedenleer die zijn ervaringen deelt over potentiële situaties van gaslighting die hij meemaakte op een school waar hij twaalf jaar les gaf. De geïnterviewde noemen we hier 'C', de interviewer 'I'.

Casus 5

C: "Ik was de enige met een licentiaat op mijn school toen, maar mij hebben ze toen ik ziek was en een burn-out had toch slechts vastbenoemd als bachelor. Dus ik moest maar lesgeven aan de eerste – en tweedejaars los van het feit dat ze wisten dat ik dat haatte en dat je daar ook minder voor wordt betaald".

I: "En hebben ze daar een reden voor gegeven?"

C: "Nee, dat deden ze niet. De druppel was een collega van mij die mij heeft uitgescholden op een pedagogische studiedag en ik moest dat maar begrijpen. De directeur nu in kwestie die daar nog steeds lesgeeft zei het volgende: 'Jij kunt onmogelijk bekwaam zijn om leerkracht te zijn door jouw ADHD'".

I: "Dus eigenlijk werd de schuld gestoken op het feit dat u ADHD heeft?"

C: "Ja, het waren allemaal zo'n dingen. Allemaal aan de lopende band".

I: "En wat werd er met die andere leerkrachten van op de pedagogische studiedag gedaan?"

C: "Met die leerkracht was alles oké. Ik moest hier maar mee kunnen leven en dat was dus heel normaal".

I: "Zei die leerkracht ook dat u onbekwaam zou zijn om leerkracht te zijn of worden?"

C: "Vanaf de dag dat ik ziek gevallen ben, heeft er slechts één van de tachtig collega's mij bezocht. Dit terwijl mijn huis letterlijk op wandelafstand is van de school en er heel wat leerkrachten voorbij mijn deur moeten wandelen. Zo hebben ze mij dus ontvangen met mijn burn-out".

I: "Maar na uw burn-out bent u wel terug gaan werken op die school?"

C: "Ja en daar ben ik echt niet met open armen ontvangen geweest. Over de volledige lijn was er niemand die iets zei tegen mij, niemand die mij aankeek. Geen enkele collega die zelfs zei dat ze blij waren dat ik terug was. De schuld van mijn burn-out werd niet gestoken op het onderwijs, maar op mij en het feit dat ik met muziek bezig was. Het was blijkbaar allemaal mijn eigen schuld en ik had het maar moeten weten".

I: "Heeft u dan ooit zelf het gevoel gehad dat het uw eigen schuld was?"

C: "Ja, je twijfelt steeds aan jezelf en zeker ik, iemand met ADHD, twijfel steeds aan mezelf. Maar ik heb dan toch het allergrootste geluk dat mijn baas niet de directie is, maar de inspecteur-adviseur van zedenleer. Die persoon heeft mijn stage begeleid en is dus al in mijn lokaal geweest. Van hem kreeg ik altijd na zijn controles een grote of grootste onderscheiding. Ik heb nooit anders geweten".

I: “Hoe reageert de directie er dan op als dan blijkt dat u wel een goede leerkracht bent en dat er eigenlijk niets mis is?”

C: “Die zeggen helemaal niets”.

I: “Hoelang heeft u lesgegeven op die school? En na hoeveel jaar bent u ziek geworden?”

C: “Twaalf jaar en na zeven of acht jaar ben ik ziek geworden en is het een mengelmoes geworden van allerlei omstandigheden”.

I: “Heeft u commentaar gekregen van andere leerkrachten nadat u bent teruggekomen? Vragen over waarom?”

C: “Nee, helemaal niets. Ze gaven er helemaal niets om”.

I: “Hoe was de sfeer voordat u ziek werd?”

C: “Zolang het allemaal goed ging wat de muziek betreft, vond iedereen mij heel erg sympathiek. De school waar ik les gaf bevindt zich in een heel erg klein dorpje, dus daar was ik bij wijze van spreken wereldberoemd”.

I: “Dus de sfeer op voorhand was oké zolang er niets misliep en er geen problemen waren?”

C: “Ja en wanneer het slecht ging met mij, werd mij verteld dat het wel mijn eigen schuld zal geweest zijn”.

I: “Toen u terugkwam naar de school, was er dan iemand waar u bij terecht kon?”

C: “Ik heb de directeur op de hoogte gebracht, want ik was zodanig ziek dat ik even opgenomen ben geweest. Die directeur heeft helemaal niets gedaan met deze informatie. Ik ben het hem gaan zeggen, hij heeft geluisterd en dat was het ook. Ik moest mijzelf maar weten te redden. Niemand heeft mij bereikt, niemand heeft mij iets gevraagd, niemand is gekomen om mij eens te vragen hoe het ging na mijn ziekte. Dit was dus echt geen aangename ervaring. Vroeger zou ik wel nog wat getwijfeld hebben of het nu aan mezelf ligt of niet, maar nu geef ik les in een school waar alles kan en lukt”.

I: “Dus nu heeft u wel de bevestiging dat het niet aan u lag?”

C: “Het is nu pas dat ik beseft hoe slecht ik het had op die school, omdat de school waar ik nu les geef mij de juiste affirmatie geeft en er duidelijk wordt gecommuniceerd”.

I: “Waren er nog leerkrachten op die school die hetzelfde gevoel hadden als u?”

C: “Ik ben niet de enige die buitengepest is geweest. Zeker niet. Het is hun manier van doen. Het onmogelijk maken voor leerkrachten door hen onmogelijke uren en roosters geven, zoals ze bij mij hebben gedaan. Ze hebben mij bijvoorbeeld benoemd als bachelor terwijl ik een licentiaat heb”.

C: “Ik had een aantal jaren gewerkt en zou het jaar daarop vastbenoemd worden als licentiaat. Ik had hier namelijk zes à zeven jaar voor gewerkt voor die uren als licentiaat te kunnen blijven behouden, maar nadat ik terugkwam uit mijn ziekteverlof hebben ze mijn benoeming weggegeven aan iemand die helemaal geen tijdelijke aanstelling van doorlopende duur had. Terwijl ik er al zeven

jaar had gewerkt en dus als gevolg les moest geven aan de eerste- en tweedejaars. Ik heb helemaal niets tegen deze leerlingen, maar dat is niet mijn opleiding".

I: "Hebben die daar ooit een uitleg voor gegeven?"

C: "Nee, gewoon. Het is zo. Ze beschouwden mij als iemand waar ze alles mee konden doen. Het was geen aangename ervaring".

I: "Heeft het nog invloed op hoe u nu bent?"

C: "Dat heeft een grote invloed gehad op mij. Ik heb schrik van officiële mails, officiële momenten. Heel het jaar lang gaat het fantastisch goed, maar ik heb heel hard het gevoel dat er wel iets moet mislopen. Omdat ik het niet gewoon ben dat zaken goed lopen. Dat moet ik wel bekennen".

I: "Denkt u dat het beter zal gaan als u langer in uw huidige school staat?"

C: "Ja, dat gaat beteren en dat is momenteel ook het geval. Maar ik merk wel dat het niet vanzelf gaat en dat ik er ook aan moet werken. Af en toe heb ik er last van. Eén van hun methodes om mij weg te krijgen was iets van administratie vinden om aan mij te geven waarvan zij overtuigd waren dat ik hier slecht in zou zijn. Na die periode ben ik beland in de school waar ik nu zit en besef ik nu in wat voor goede school ik zit. Ik ben hier niet bitter door geworden. Ik zit nu in een school waar ze heel veel vertrouwen in mij hebben en dat vertrouwen geeft een voedingsbodem om heel veel nieuwe zaadjes te planten".

I: "U zei dat niemand tot bij u is gekomen om eens te vragen hoe het met u gaat. Heeft u ook geprobeerd om tot bij iemand te gaan om je verhaal te delen?"

C: "Enkel bij de directie, maar voor de rest niemand. Iedereen was heel erg afzijdig. Terwijl ik nooit iemand heb weggeduwd, integendeel".

I: "Er bestond dus ook echt geen plaats voor de leerkrachten waar ze naartoe konden met zulke situaties?"

C: "Nee, helemaal niets. Je staat er helemaal alleen voor. De grootste speelplaats is niet buiten bij de kinderen, maar in de leraarskamer. Bijvoorbeeld: je moest kiezen tegen wie je sprak en eenmaal je met die persoon had gesproken, dan mocht je niet meer tegen de anderen spreken. Deze toestanden zijn daar doodnormaal".

De geïnterviewde kwam nog met een heel specifiek voorbeeld waarbij hij denkt gegaslight te zijn geweest.

C: "Ik wou de tweedejaars een les geven over levensfilosofie waarbij de directeur naar mij kwam om te zeggen dat ik helemaal niet in staat ben om zo een les te geven ondanks mijn opleiding filosofie. Opnieuw begon ik te twijfelen aan mijzelf. Dit was trouwens dezelfde directeur die mij zei dat ik onbekwaam ben om leerkracht te worden aangezien ik ADHD heb".

7.3 Bijlage 3: Casus uit een tijdschrift

De laatste casus is terug te vinden in het tijdschrift Brandpunt, het ledenmagazine van de COC (Maene, 2020).

Casus 6

12 BRANDPUNT 4 // DECEMBER 2020 //

connect CASE IN DE KIJKER

Gert Maene 

Katrien en Ellen: dan toch geen goede match?

Katrien nam in september contact op met COneCt. Ze was ontzettend ongelukkig door een conflict met een collega en ze wou graag wat advies over hoe ze dat probleem kon oplossen.

Ik sprak af met haar in een kleine bistro op wandelafstand van haar huis. Het was een zonnige dinsdagnamiddag eind september. Het was nog lekker warm en we namen plaats op het terras. Ik liet Katrien haar verhaal vertellen.

"Mijn vriendin Ellen is eigenlijk een lieve vrouw. Ik werk nu drie jaar met haar samen en we hebben al heel veel aan elkaar gehad. Toen mijn mama vorig schooljaar overleed, was ze er onmiddellijk om mij te helpen. We geven allebei Frans in een kleine secundaire school, dus we moeten wel veel overleg plegen. Zij werkte al langer in de school en ze heeft me bij mijn start vaak geholpen. Zo ontstond gaandeweg ook onze vriendschap. Het viel me wel op dat ze mij eigenlijk niet zoveel in vertrouwen nam en ze was ook nogal dominant."

"De inspiratie voor onze projecten kwam meestal van mij en ze vond mijn ideeën meestal wel oké, maar had er wel altijd veel en soms ook onterechte kritiek op. Hoe langer ik met haar werkte, hoe meer het me opviel dat ze zelf met om het even welke kritiek een probleem had. Ze schoof ook hoe langer hoe meer werk in mijn richting en ze had hier bijna altijd ook een reden voor. Ze voelde zich niet zo goed, het was ontzettend druk, ze zou de volgende keer dat examen wel opstellen ..."

"Het is pas sinds eind vorig schooljaar dat ik begon te beseffen dat er meer aan de hand was. Het enige wat ik nog deed was Ellen gelijk geven. Ik had steeds meer stress, terwijl Ellen even opgewekt deed als altijd. Voor haar was er geen vuiltje aan de

lucht, maar voor mij werd deze relatie hoe langer hoe meer een probleem. Ik voelde mijn zelfvertrouwen afnemen. Ik stelde mezelf voortdurend in vraag."

"Toen we in september in de vakvergadering moesten afspreken wie welke taken op zich zou nemen, vond ze dat ik het jaarplan moest opstellen. Ik had het jaarplan de voorbije twee jaar opgesteld en ik vroeg haar of zij het deze keer zag zitten om die taak op zich te nemen."

"Ellen reageerde verbaasd en in de discussie die daarop volgde, slingerde ze me van alles naar het hoofd. Ze was ontgoocheld in me. Hoe kon ik haar zo in de steek laten? Ik was haar beste vriendin en nu lapte ik haar dat!"

"Ik wist niet wat ik moest zeggen. De dag nadien kwam ik haar opnieuw tegen op school. Ze was eigenlijk nog vriendelijk tegen me. Ze vertelde me dat ze wat geschrokken was van mijn reactie de dag voordien en dat ze dat jaarplan wel zou maken."

"Ik reageerde alweer niet en ik begreep helemaal niet wat ze bedoelde toen ze zei dat ze geschrokken was van mijn reactie. Ik had haar toch gewoon gevraagd om het jaarplan te maken?"

"Voor mij was er iets gebroken. Ik sliep slecht en ik voelde me helemaal niet goed. Ik begreep niet wat ik verkeerd had gedaan en waarom ik haar zo boos had gemaakt. Toen is er iets geknapt bij mij."

"Voor mij was er iets gebroken. Ik sliep slecht en ik voelde me helemaal niet goed. Ik begreep niet wat ik verkeerd had gedaan en waarom ik haar zo boos had gemaakt. Toen is er iets geknapt bij mij."

Ik legde de notities die ik had gemaakt aan de kant. "Ik denk dat het nu belangrijk is voor jou om te herstellen. Je hebt duidelijk heel wat meegemaakt en het zal wat tijd vragen om op je plooi te komen. Ik geloof er wel in dat we samen een oplossing kunnen vinden. Het zal vooral belangrijk zijn voor jou om te begrijpen dat jij eigenlijk niet de oorzaak bent voor de problemen die je nu hebt ervaren."

Het begon nu toch wat frisser te worden. "Ik denk dat we vooral moeten kijken naar het gedrag van Ellen en de gevolgen dat dat heeft voor jou. Dat kan helpen om wat je overkomen is, te verwerken. Om in de toekomst niet opnieuw in de problemen te komen, kunnen we samen kijken hoe we een nieuwe confrontatie met haar kunnen voorkomen."

We hebben nog wat nagepraat en terwijl we genoten van het einde van de mooie herfstdag, gaf Katrien aan dat het haar veel deugd deed om met iemand te kunnen praten die begreep wat ze had meegemaakt.

Wil je meer weten over COneCt of zit je zelf met een vraag? Neem dan zeker eens een kijkje op <https://www.hetacv.be/acv-coc/connect>

Je kan ook een mailtje sturen naar connect@acv-csc.be