Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

EEN NIEUWE AANPAK VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN INCLUSIEF ONDERWIJS

Ten geleide

In dit document presenteren we de resultaten van het FRIENDS-project, inzake de gezamenlijke inspanningen in reactie op de oproep van de Europese Commissie om projecten in te dienen voor de disseminatie en schaalvergroting van goede praktijken op het gebied van inclusief onderwijs, met name geïnitieerd op lokaal niveau. Het FRIENDS-project richt zich in deze context op een inclusieve leeromgeving, door het bevorderen van onderwijs voor kansarme leerlingen, waarbij leraren, onderwijsmedewerkers en managementteams van onderwijsinstellingen werden ondersteund om de uitdagingen rondom diversiteit in de leeromgeving het hoofd te bieden.

Vergeleken met de vaak meer intellectuele benaderingen van inclusief onderwijs, is het FRIENDS-project gebaseerd op Stiltetijd, op basis van het Transcendente Meditatie (ST/TM) programma voor scholen. Dit ST/TM-programma bevordert rechtsreeks het psychologisch en fysiologisch welzijn van leerlingen. Dit welzijn is een vereist ingrediënt van effectief inclusief onderwijs. Het toevoegen van een paar minuten aan het begin en einde van de schooldag is voldoende voor de beoefening van deze eenvoudige en wetenschappelijk goed gedocumenteerde psychofysiologische techniek - de Transcendente Meditatie-techniek.

Voor leraren, schooldirecteuren, managementteam, onderwijsmedewerkers en ouders kan het leerzaam zijn om te lezen wat dit ST/TM-programma inhoudt en hoe het leidt tot positieve veranderingen in het dagelijks leven van leerlingen, leraren, medewerkers en de hele schoolsfeer. Onderzoekers kunnen baat hebben bij bestudering van de wetenschappelijke onderbouwing van de wijze waarop deze eenvoudige techniek de welzijnsbalans kan herstellen en daarmee het verschil kan maken bij een succesvolle implementatie van inclusief onderwijs. Beleidsmakers, van lokaal tot Europees niveau, kunnen baat hebben bij de wetenschappelijke resultaten van dit project en de praktische richtsnoeren voor uitvoerders en beleidsmakers voor het opschalen van deze nieuwe aanpak.

Het document is opgebouwd als volgt. Het begint met een analyse van de verschillende aspecten van inclusief onderwijs - met welzijn als essentieel ingrediënt - en de daaruit voortvloeiende uitdagingen voor leerkrachten, leidend tot specifieke onderzoeksvragen. Het tweede hoofdstuk gaat in op de ervaringen van de implementatie van ST/TM in scholen: de stappen, ervaringen, voordelen en uitdagingen. In het derde hoofdstuk presenteren we de resultaten van onze eigen wetenschappelijke studie, gebaseerd op kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmethoden. Het document eindigt met

praktische richtsnoeren voor beleidsmakers met informatie omtrent implementatie, disseminatie en schaalvergroting van de ST/TM-methode.

Dit document had niet geschreven kunnen worden zonder de bijdragen van velen. Onze speciale dank gaat uit naar de coördinatoren van het project: Fabrizio Boldrini en Maria Rita Bracchini; onze projectmanagers Virginia Marconi en Nicoleta Susanu en aan alle medewerkers van de Hallgarten-Franchetti Foundation. We zijn veel dank verschuldigd aan alle leraren, schoolhoofden en leidinggevenden van de participerende scholen voor de zeer goede samenwerking en ondersteuning bij de uitvoering; aan Manuel Correia Caetano Nora, die ongelooflijk veel werk heeft verricht voor de 'Teacher Training Centres' en beleidsmakers; aan Nádia Ferreira van het Ministerie van Onderwijs (PT) voor het bieden van de gunstige voorwaarden en aan alle ST/TM-leraren die werden geconfronteerd met de uitdagingen van het implementeren van een nieuwe aanpak. Tot slot gaat onze dank uit naar de meer dan vijftig mensen die aan het project hebben gewerkt en vooral Mirta Castellaro en Stefano Mancin voor de coördinatie van alle taken.

Frans Van Assche en Annet te Lindert
Redacteurs
Maart 2020

Dit document is een vertaling van het rapport met de titel: *Experiences with a Novel Approach to Inclusive Education through Well-being - The FRIENDS Project*

© De redacteurs en auteurs 2020.

Open Access. Dit document wordt gedistribueerd onder de voorwaarden van de Creative Commons Naamsvermelding Niet-commerciële licentie, die elk niet-commercieel gebruik, distributie en reproductie in elk medium toestaat, op voorwaarde dat de oorspronkelijke auteurs en de bron worden gecrediteerd.

De steun van de Europese Commissie voor de productie van deze publicatie houdt geen goedkeuring van de inhoud in. De inhoud geeft de standpunten van de auteurs weer en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de daarin opgenomen informatie.

Voorwoord

The world of knowledge takes a crazy turn
When teachers themselves are taught to learn.
BERTOLT BRECHT, *Life of Galileo*

Kinderen hebben een sterk zelfbewustzijn. Ze zijn zich bewust van de wereld waarin ze leven en ze hebben een onvervalste en sterk ontwikkelde visie op onderlinge verbondenheid. Ze beleven de wereld die hen omringt zoals een volwassene naar een film kijkt. Tijdens een film maken we geen plannen, vragen we ons niet af wat de werkelijke consistentie van de situatie is (als Spider-man over een gebouw springt, vragen we niet of het een reële mogelijkheid kan zijn dat een man dat doet), evalueren we niet en nemen we niet de tijd om dit te analyseren.

De wereld is een exotisch oord voor kinderen, vergelijkbaar met volwassenen die verre landen bezoeken. Zintuigen worden geprikkeld, alles klinkt interessant en nieuw. Het is een gevoel dat ons, tenminste gedeeltelijk, in staat stelt om onze vroege kindertijd te herinneren, toen we enthousiast en nieuwsgierig waren[1].

Alison Gopnik, ontwikkelingspsycholoog, benadrukt de relevantie van de eerste jeugdjaren van het kind door interpretatie en betekenisverlening via experimentele procedures. Gopnik´s theorie is interessant voor de lezer van ons boek omdat deze analoog is aan de ervaringen van Stiltetijd op basis van Transcendente Meditatie (ST/TM) binnen een groot aantal Europese scholen.

In de ervaring van meditatie, zo schrijft Gopnik, bereikt ons bewustzijn een nieuwe en onverwachte diepgang, waardoor we met andere ogen naar de wereld binnen en buiten onszelf gaan kijken. Wanneer de objecten om je heen hun feitelijke essentie verliezen, ervaar je dat alles verlicht lijkt te zijn. Dit geeft nieuwe inzichten in hetgeen nuttig of niet nuttig is voor uw staat

---

1 Gopnik Alison The Scientist in the Crib: What Early Learning Tells Us About the Mind (with Andrew N. Meltzoff and Patricia K. Kuhl) (hardcover: William Morrow, 1999

van bewustzijn[2]. Voor deze auteur lijken meditatie en reizen te bereiken wat filosofen definiëren als "harmonische fenomenologie".

Deze bijzondere ervaring in het bewustzijn van de volwassene noemt de auteur "lantaarnbewustzijn", zoals verwoord in “U kunt Beijing bezoeken zonder uw kamer te verlaten”[3]. Een “lantaarnbewustzijn” is iets anders dan wat psychologen "flow" noemen. In de “flow” is onze geest gericht op één bepaalde activiteit of onderwerp en we verliezen onszelf als het ware in die situatie. De dimensie van het “lantaarnbewustzijn” daarentegen, is heel dicht bij wat een kind kan voelen wanneer zij/hij de buitenwereld begint te ontdekken. Leergierig, open-minded, alles bekijkend vanuit een nieuw perspectief, omdat alles als het ware door een lantaarn is verlicht[4].

Een leerervaring kent vele aspecten en vindt plaats in onverwachte situaties en vormen. Het rapport dat u gaat lezen - het resultaat van het FRIENDS-project - gaat uit van dit idee. Ik nodig alle lezers uit om hetgeen wordt voorgesteld en geschetst in het project en bijgevolg in het boek, in overweging te nemen.

De achterliggende gedachte van al de essays is duidelijk, namelijk de noodzaak van een juiste en actieve staat van bewustzijn. Dit concept nodigt ons uit om te memoreren aan hetgeen Maria Montessori definieert als "de voorbereide omgeving" in het klaslokaal. Deze Italiaanse pedagoog is bekend om haar montessorionderwijs methode (kinderen leren door te onderzoeken en te ontdekken), welke nog steeds erg populair is in veel landen.

Een “voorbereide omgeving” is een essentieel onderdeel van een authentiek montessoriklaslokaal. Dit wordt beschouwd als de bepalende factor die het voor het kind mogelijk maakt om in vrijheid een activiteit te kiezen op basis van zijn of haar interesses en bereidheid tot leren. Montessori benadrukt vooral de mogelijkheden die moeten worden gegeven om zintuiglijke ervaringen en een stabiele motorische ontwikkeling te bevorderen.[5]

Dit lijkt in strijd te zijn met de ervaringen van Transcendente Meditatie. Zoals in ons boek staat, wordt Transcendente Meditatie (TM) beschreven als een techniek die de aandacht 180° draait. De aandacht wordt “weg van de buitenwereld van zintuiglijke ervaring naar de subtielere innerlijke niveaus

---

2 Cfr Gopnik Alison, The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life (hardcover: Farrar, Straus and Giroux, 2009, ISBN 978-0312429843) quoted by Raniero Regni, Montessori e le neuroscienze, Fefè editore, 2019 p.39 the English translation is mine

3 Ibidem p.129 I’m writing this text when in China is exploding something that probably will be defined as “pandemia”. With my present feeling, visiting places without moving, assumes a real new and unexpected meaning.

4 Ibidem p.130

5 Montessori, M. (1992). The secret of childhood. 17th ed. New York: Ballantine Books

van de geest" gericht.[6] Tijdens TM zijn mensen kalm en ontspannen, maar deze methode kan worden beschouwd als een nieuwe manier om de persoonlijke en innerlijke ruimte te verkennen en nieuwe vormen van harmonie te onderzoeken.

Volgens Montessori is de “voorbereide omgeving” cruciaal om de onafhankelijkheid en de leergierigheid te helpen ontwikkelen. In de “gevoelige periode” leert een kind leert zich aan te passen en vaardigheden te verwerven, zo schrijft Montessori."[7]

In dit rapport wordt de “voorbereide omgeving” op een nieuwe en ongekende manier omschreven. De voorgestelde leerruimte bestaat uit de innerlijke ruimte van elk kind en biedt tevens de mogelijkheid om een idee op te nemen dat verbonden is met de dagelijkse ervaringen van de Montessori scholen. Dit idee is om te leven in een ruimte waar "het mogelijk is om gelukkig te zijn"[8]. Het doel van de invoering van de meditatie beoefening, met name de Transcendente Meditatie, is het verhogen van het welzijn van studenten en docenten.

Een praktisch idee voor de toekomstige educatieve ruimte kan zijn om bij de bouw van nieuwe scholen ook een fysieke ruimte in te richten voor ST/TM en ontstressende activiteiten.

Beleidsmaatregelen die gericht zijn op de invoering van het individuele welzijn zouden nieuwe "niet-cognitieve vaardigheden" in acht moeten nemen.[9]

Deze ideeën verdienen een kritisch perspectief, maar dit is niet de ideale plek voor een diepgaande discussie over wat we bedoelen met deze term. Wel kunnen we bevestigen dat de negatieve classificatie (“niet”-cognitieve vaardigheden) voor een deel beperkend werkt en onduidelijkheden oproept. Het educatieve vraagstuk rondom de introductie van een set van “nieuw te ontdekken vaardigheden”. Deze vaardigheden zullen leerlingen en studenten toepassen in hun sociale en persoonlijke leven en deze zijn strikt verbonden aan het individuele welzijn en aan positieve geestelijke dimensies.

---

6 Zamarra, J.W., Schneider, R.H., Besseghini, I., Robinson, D.K., & Salerno, J.W. (1996). Usefulness of the transcendental meditation program in the treatment of patients with coronary artery disease. American Journal of Cardiology, 77 .

7 Montessori M., the absorbent Mind, Henry Holt & Co; Reprint 2005.

8 Boldrini F., Bracchini MR “my beautiful school” a place where it is possible to be happy, Montesca Papers, 2011.

9 Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.

Waar Montessori zich sterk voor maakt, is de aanname dat voor intentionele informatieverwerking alle vaardigheden of eigenschappen een cognitieve basis hebben.

Echter, onder invloed van ervaringen verandert het menselijk brein - zoals een sculptuur die een nieuwe vorm wordt gegeven - om te voldoen aan een andere conceptuele of fysieke uitdaging of gebeurtenis .[10]

Het is moeilijk voor te stellen dat cognitieve processen volledig geabstraheerd zijn van een "emotionele" of "psycho-sociale" basis. Het emotionele aspect beïnvloedt voor een groot deel een aantal uitgesproken cognitieve processen, zoals aandacht en focus. Het emotionele aspect is vaak afhankelijk van een min of meer uitgesproken “angst-oproepende” aanpak. We zijn ons ervan bewust dat kinderen in de schoolomgeving worden blootgesteld aan vele stressvolle situaties die negatieve psycho-sociale gevolgen kunnen hebben. Vooral voor kinderen met een problematische persoonlijke en/of sociale achtergrond. Dit kan leiden tot een effectieve vermindering van hun vermogen om zich te concentreren en informatie te leren en te onthouden. Positieve sociale verbondenheid en een positief en adequaat “gevoel dat ik ergens thuishoor" zijn hierbij essentiële beschermende factoren.[11]

Dit rapport levert een interessante bijdrage aan de potentie van de toepassing van meditatieve praktijken en technieken binnen de leeromgeving, met positieve effecten op het ecologische model zoals omschreven door Bronfenbrenner.[12]

Dit ecologische model wordt op scholen toegepast en is gebaseerd op de aanname dat de leeromgeving een onderling verbonden systeem is: wat in één deel gebeurt, heeft impact op wat er in een ander deel gebeurt.

De invoering van meditatie en andere methoden die niet zonder meer gezien worden als instrumenten om cognitieve vaardigheden te leren, zal de totstandkoming van deze onderlinge verbondenheid bevorderen. Want de gesprekken die studenten en gezinnen in de pauzes voeren in de openbare ruimtes van schoolgebouwen zijn minder oppervlakkig en hebben meer betrekking op het innerlijke leven van de individuen. Dit brengt hen dichter tot elkaar en ze leren elkaar daardoor beter kennen.

Transcendente Meditatie is ook gericht op leerkrachten en schoolpersoneel, omdat het welzijn van leerkrachten bijzonder relevant is voor het

---

10 Robertson I., Mind Sculpture: Your Brain's Untapped Potential, paperback, 2000

11 Werner, E. E. (2013). What can we learn about resilience from large scale longitudinal studies? In S. Goldstein & R. Brooks (Eds.), Handbook of Resilience in Children 2nd Edition (pp. 87-102). Dordrecht, Netherlands: Springer.

12 Bronfenbrenner, U. (2005). The developing ecology of human development: Paradigm lost or paradigm regained. In U. Bronfenbrenner (Ed.), Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (pp. 94-105). Thousand Oaks, CA: Sage.

onderwijs. TM is ook van belang ter voorkoming van burn-out. Dit komt vaak voor, met name in stedelijke wijken en omgevingen met moeilijke sociale omstandigheden. Welzijn kan een positieve schoolcultuur bevorderen. De partners van ons project zijn zich ervan bewust dat bij het bevorderen van welzijn en sociaal-educatieve gelijkheid de strategie ter bevordering van Transcendente Meditatie in het onderwijs een goede bijdrage is, die aangevuld moet worden met andere modellen en instrumenten. Het blijkt een manier te zijn om positieve reacties van scholen en een betere en hechtere schoolgemeenschap te creëren.

Een project is een reis. Wanneer u vertrekt, koopt u uw ticket en begint u uit te zoeken wat u verwacht te zien en wie u zult ontmoeten. Dan komt het voertuig in beweging en uw mentaal voorbereide routekaart krijgt een nieuwe invulling en betekenis. Het FRIENDS-project is een zeer interessante reis voor mij. Ik had de gelegenheid om geweldige personen te mogen volgen. Alle partners leverden hun bijdrage met passie en professionaliteit. Het is niet gebruikelijk om te werken met een groep mensen die zo dol zijn op het werk dat ze doen en zo gemotiveerd zijn om de voordelen van ST/TM te bewerkstelligen voor de hele schoolgemeenschap.

Ik moet bekennen dat ik zonder mijn medewerkers bij de Montesca Foundation in grote problemen zou zijn gekomen. Daarom wil ik mijn genoegen uitspreken om met hen allemaal samen te werken.

Tot slot wil ik Frans Van Assche bedanken voor zijn vriendelijke steun en bekwame werk.

Fabrizio Boldrini
Hallgarten-Franchetti Foundation
Projectcoördinator

EEN NIEUWE AANPAK VOOR DE IMPLEMENTATIE VAN INCLUSIEF ONDERWIJS

Het FRIENDS project

Auteurs

Frans Van Assche - Katholieke Universiteit Leuven (BE)

Alberto Bramanti - Maharishi Foundation (UK) and Università Bocconi (IT)

Mirta Castellaro & Stefano Mancin - Maharishi Foundation (UK)

Ashley Deans - Maharishi International University (USA)

Alexandra Gomes - Universidade do Algarve (PT)

Chiara Ruini – Università di Bologna (IT)

Annet Te Lindert – LEADER SRL, Varese (IT)

Joana Vieira dos Santos - Universidade do Algarve (PT)

Luís Sérgio Vieira - Universidade do Algarve (PT)

1 Inclusief Onderwijs met een Nieuwe Aanpak ter bevordering van Welzijn

In de afgelopen decennia hebben veel onderzoekers en beleidsmakers gewezen op de tweevoudige relatie tussen inclusief onderwijs en welzijn. Ten eerste is één van de doelstellingen van inclusief onderwijs het creëren van welzijn voor studenten, docenten en personeel. Dit vormt vervolgens de basis voor sociale integratie en algemeen welzijn in de samenleving. Dit laatste wordt bijvoorbeeld geïllustreerd door de vierde algemene opmerking van artikel 24 van het Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (CRPD, 2016, blz. 20). Deze algemene opmerking stelt met name dat inclusief onderwijs moet worden opgevat als een mensenrecht, een beginsel dat het *welzijn* van alle lerenden waardeert, een middel om andere mensenrechten te realiseren en een proces om barrières weg te nemen. Ten tweede is het welzijn van studenten, docenten en personeel essentieel voor inclusief onderwijs en een goed functionerende inclusieve leeromgeving.

In dit hoofdstuk onderzoeken we deze achtergrond verder, leidend tot concrete onderzoeksvragen over de nieuwe aanpak die in het FRIENDS-project wordt toegepast: het Stiltetijdprogramma - gebaseerd op Transcendente Meditatie (ST/TM). Hoofdstuk 2 gaat in op de implementatie van ST/TM in verschillende scholen in vier Europese landen: Portugal, Italië, België en het Verenigd Koninkrijk. Hoofdstuk 3 presenteert de resultaten van ons eigen onderzoek aan de hand van psychologische indicatoren en kwalitatieve onderzoeksinstrumenten. Hoofdstuk 4 sluit af met een discussie over het opschalen van deze 'best practice' en aanbevelingen voor beleidsmakers.

Inclusief onderwijs

Het Europees Agentschap voor speciale behoeften en inclusief onderwijs (EASNIE - 2018) heeft inclusief onderwijs gedefinieerd als:

> *"het aanbieden van kwalitatief hoogstaand onderwijs op scholen die de rechten, gelijkheid, toegang en participatie van alle leerlingen waarderen."*

Deze definitie bouwt voort op de bovengenoemde opmerking nummer 4 (CRPD, 2016, pagina 20). In deze definitie van inclusief onderwijs betekent 'alle lerenden' het volledige spectrum van zeer getalenteerde jongeren tot leerlingen met minder kansen. Wat **minder kansen** in dit verband betekent, wordt helder toegelicht door het Directoraat-generaal Onderwijs en Cultuur (DGEAC) van de Commissie. DGEAC (2014, pagina 7) beschrijft een aantal situaties die jongeren belemmeren om deel te nemen aan werk, *formeel en niet-formeel onderwijs,* transnationale mobiliteit, het democratisch proces en de samenleving in het algemeen. Verschillende situaties zijn als volgt omschreven:

- *Beperking (d.w.z. deelnemers met speciale behoeften): jongeren met een verstandelijke beperking (intellectueel, cognitief, leren), fysiek, zintuiglijk of andere beperking enz.*
- *Gezondheidsproblemen: jongeren met chronische gezondheidsproblemen, ernstige ziekten of psychiatrische aandoeningen enz.*
- *Onderwijsproblemen: jongeren met leerproblemen, voortijdige schoolverlaters, lager opgeleiden, jongeren met slechte schoolprestaties enz.*
- *Culturele verschillen: immigranten, vluchtelingen of kinderen van immigranten- of vluchtelinggezinnen, jongeren die behoren tot een nationale of etnische minderheid, jongeren met taalkundige aanpassings- en culturele inclusieproblemen enz.*
- *Economische belemmeringen: jongeren met een lage levensstandaard, laag inkomen, uitkering, langdurige armoede of werkloosheid, jongeren die dakloos zijn, schulden of financiële problemen hebben, enz.*
- *Sociale obstakels: jongeren die te maken hebben met discriminatie vanwege geslacht, leeftijd, etniciteit, religie, seksuele geaardheid, beperking, enz., jongeren met beperkte sociale vaardigheden asociaal of risicovol gedrag, jongeren in een precaire situatie, (ex-)daders, (ex-)drugs- of alcoholmisbruikers, jonge en/ of alleenstaande ouders, wezen enz.*
- *Geografische obstakels: jongeren uit afgelegen of landelijke gebieden, jongeren die op kleine eilanden of in perifere regio's wonen, jongeren uit stedelijke probleemgebieden, jongeren uit minder onderhouden gebieden (beperkt openbaar vervoer, slechte voorzieningen) enz.*

Tegenwoordig is een inclusieve leeromgeving bedoeld om het volledige spectrum van leerlingen, van zeer getalenteerde jongeren tot mensen met minder kansen, in één leeromgeving op te nemen om gelijke kansen te bieden en sociale integratie in de school, de gemeenschap en het volwassen leven te bevorderen. Onderzoekers wijzen op de noodzaak van inclusief onderwijs ter voorkoming van voortijdig schoolverlaten, lage academische prestatieniveaus, verslechterde overgang naar volwassenheid en ter bevordering van een hogere mate van welzijn voor iedereen.

Welzijn van studenten: een vereist ingrediënt van een inclusieve leeromgeving.

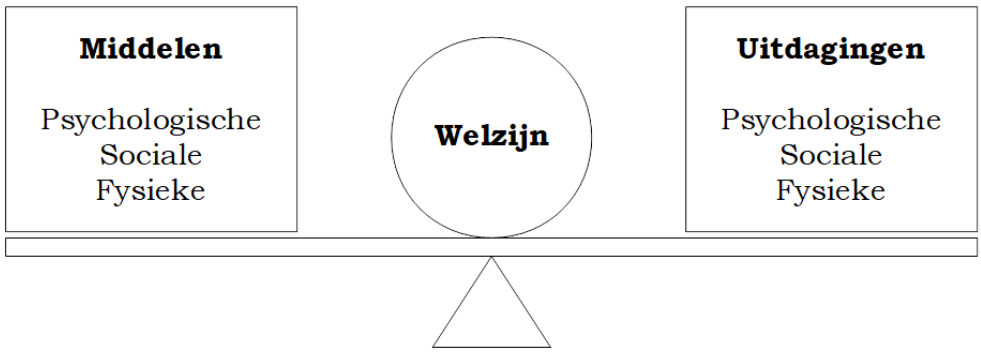
Er zijn veel opvattingen over welzijn in het algemeen bestaan. In ons onderzoek heeft welzijn betrekking op een onderwijscontext. Daarom verwijst de definitie voor het welzijn van studenten in dit document naar *het psychologische, sociale en fysieke functioneren en de capaciteiten die studenten nodig hebben om een gelukkig en bevredigend leven te leiden* (zie ook OESO, 2017, pagina 78). Deze definitie erkent het recht van kinderen om goed onderwijs te krijgen en vaardigheden te leren om het welzijn te bevorderen in de onderwijsperiode en in de toekomst. Verschillende auteurs geven dan ook aan dat het welzijn van studenten een doel op zich is. Heyder en collega´s (2020) de Europese Commissie (2012) noemen welzijn één van de

educatieve doelstellingen. De OESO roept beleidsmakers en opvoeders op om *tijdens* de school- en studieperiode aandacht te besteden aan het welzijn van studenten (OESO, 2017, pagina 8). Huebner et al. (2004) roepen leraren en opvoeders op om preventieve maatregelen te nemen om het welzijn van studenten te verbeteren, in plaats van problemen te verhelpen nadat ze zich voordoen. Eurochild (2014, pagina 6) pleit ervoor dat kinderrechten en welzijn centraal staan in de beleidsvorming.

Nog belangrijker voor het realiseren van inclusief onderwijs is dat welzijn *een vereiste* is. Gebrek aan welzijn en betrokkenheid kan namelijk leiden tot onderwijsproblemen, zelfs voor zeer getalenteerde kinderen (Sanden & Joly, 2003). Gebrek aan welzijn en betrokkenheid bij kinderen met minder kansen levert nòg meer risico's op, wat leidt tot een vicieuze cirkel. Dit wordt benadrukt door Lawson (2002, pagina viii, originele onderstreping).

> *Wanneer het welzijn laag is ontwikkelen zich vicieuze cycli die zichzelf versterken. Indices van vicieuze cycli omvatten ineffectieve scholen, ongezonde kinderen en jongeren, onveilige buurten, ongezonde sociale en fysieke omgevingen, ontwrichte gezinssystemen, hoge werkloosheid, en clusters van complexe sociale problemen zoals drugsmisbruik, huiselijk geweld, delinquentie, en kindermishandeling en verwaarlozing.*

De algemene definitie van welzijn, zoals ontwikkeld door Dodge et al. (2012), werkt dit concept verder uit. Deze auteurs beschrijven welzijn als de balans tussen fysieke, psychologische en sociale *uitdagingen* aan de ene kant en fysieke, psychologische en sociale *middelen* om die uitdagingen aan te pakken aan de andere kant van de weegschaal.



Figuur 1. Definitie van welzijn als evenwicht.

Effectief leren betekent volgens deze definitie dat onderwijsuitdagingen in evenwicht worden gehouden met educatieve middelen. Deze uitdagingen en middelen manifesteren zich op een specifieke manier in het onderwijs. Verwijzend naar Bloom's taxonomie (e.g. Kratwohl, 2002) als voorbeeld, verwerven leerlingen tijdens het onderwijs cognitieve, affectieve, en psycho-motorische *middelen en vaardigheden* om cognitieve, affectieve en psycho-

motorische *uitdagingen* aan te gaan. In de loop van het onderwijstraject worden de uitdagingen groter en nemen de vaardigheden toe.

Aangezien leerlingen beperkte middelen hebben, zal het leerresultaat verminderen wanneer er te veel extra uitdagingen zijn die moeten worden aangepakt in inclusief onderwijs, zoals beperkingen, gezondheidsproblemen, onderwijsproblemen, culturele verschillen, economische obstakels, sociale obstakels en/of geografische obstakels (zie het overzicht van minder kansen eerder in dit hoofdstuk). De gevolgen van het verlies van welzijn worden bijvoorbeeld geïllustreerd door het OESO-rapport (2017) over "Student's Well-Being".

- Volgens het OESO rapport is de hoogte van de studiemotivatie bij studenten en hun persoonlijke ambitie gerelateerd aan hun sociaal-economische status. Een lage sociaal-economische status levert een lage studiemotivatie. Studenten met de hoogste studiemotivatie scoren 38 punten hoger in het academisch onderwijs (meer dan een jaar onderwijs) dan studenten met de laagste studiemotivatie.
- Studenten in OESO landen die sociale uitsluiting op school rapporteerden, scoren gemiddeld 22 punten lager in het academisch onderwijs dan degenen die dit niet rapporteerden.
- In alle OESO landen rapporteerden studenten met lage studieprestaties vaker ervaringen met fysiek, verbaal en relationeel pesten.
- Angst rondom schoolprestaties, huiswerk en toetsen levert lagere prestaties in de wetenschap, wiskunde en lezen.

Als algemene conclusie kunnen we stellen dat, ondanks het feit dat (gebrek aan) welzijn zeer belangrijke gevolgen heeft voor het reguliere onderwijs, het *welzijn van studenten essentieel is voor succesvol inclusief onderwijs.* Er zijn dan ook maatregelen nodig om het welzijn weer in balans te krijgen. Zie ook de beschrijving van Van Sanden en Joly (2003) omtrent de voorwaarden voor inclusief onderwijs.

Welzijn van studenten door middel van Stiltetijd op basis van Transcendente Meditatie (ST/TM)

Volgens het bovenstaande model wordt het realiseren van het welzijn vanstudenten (d.w.z. het herstellen van de balans van welzijn) bereikt door enerzijds omgevingsfactoren te beïnvloeden en anderzijds de studenten beter bestand te maken tegen onevenwichtigheden in het welzijn. De aanpak die is gekozen door het FRIENDS-project, ST/TM, werkt aan deze omgevingsfactoren, maar beïnvloedt als zelfbalancerende techniek ook het welzijn van de studenten direct.

Ten eerste vermindert ST/TM sociale en mentale uitdagingen zoals pesten, geweld of ADHD Zo bleek ST/TM na vier maanden een significante verbetering te geven in sociaal-emotionele competenties, in vergelijking met de controlegroep ($p < .001$), (Valosek et al. 2019). Hierdoor nemen de

uitdagingen die het inclusief onderwijs belemmeren af en verbetert de welzijnsbalans. Leerlingen met ADHD toonden bijvoorbeeld meer cognitieve flexibiliteit (verbeterde lees- en schrijfvaardigheid (p=.017) en verminderde EEG-patronen die ADHD karakteriseren (verminderde theta/beta ratio (p=.05)). Ouders van leerlingen rapporteerden significante verbeteringen in het vermogen van hun kinderen om zich te concentreren, verbeterde organisatorische vaardigheden, zelfstandiger werken, meer gevoelens van geluk en verbeterde slaapkwaliteit (Likert Schaal, alle p-waarden <.005) (Travis, Grosswald & Stixrud, 2011).

Ten tweede biedt ST/TM meer vaardigheden voor de balans in het welzijn van studenten, bijvoorbeeld door de leraren effectiever te maken. Zo blijkt uit een studie van Elder et al. (2014) dat ST/TM effectief was in het verminderen van stressgevoelens bij leraren en ondersteunend personeel binnen speciaal onderwijs voor studenten met gedragsproblemen.

Ten derde, misschien nog wel belangrijker, is de effectiviteit van ST/TM als een zelfbalancerende techniek voor de studenten zelf. Een statistische meta-analyse van 146 onafhankelijke studieresultaten toonde aan dat de Transcendente Meditatie (TM) techniek aanzienlijk effectiever is in het verminderen van angst dan concentratie-, contemplatie-, of andere technieken (p<.005, effectgrootte 0,7) (Eppley, Abrams & Shear, 1989). Nidich et al. (2009) rapporteren aanzienlijke vermindering van angstgevoelens (p=.001) bij jongvolwassenen, samen met afname van stressgevoelens (p=.001), depressie (p = 0.013), woede/vijandigheid (p = 0,029) en een verhoogd aanpassingsvermogen (p = 0,002). Ouderling et al. (2011) vonden bij studenten met een migratieachtergrond in de VS verminderde psychische klachten, angst en depressieve symptomen (allen p<.05).

Welzijn voor leraren en personeel – een hele schoolaanpak

Het creëren van een inclusieve leeromgeving, het omgaan met diversiteit en het voorkomen van geweld en pesten, stelt ook uitdagingen aan leraren, met een risico op burn-out en andere problemen. Daarom is welzijn voor leraren (bijvoorbeeld door minder emotionele uitputting, depressie, angst) essentieel voor een goed functionerende inclusieve leeromgeving. Tegelijkertijd is welzijn van groot belang voor de leraren zelf. Daarom maakt het welzijn van leraren deel uit van de doelstellingen van het FRIENDS-project. Aangezien ST/TM geen leeftijdsbeperking kent, kan het ook worden gebruikt als zelfbalancerende techniek voor leraren, personeel en zelfs ouders. Een dergelijke aanpak is gunstig gebleken, niet alleen door het hele schoolklimaat te veranderen, maar ook door de institutionalisering van het ST/TM-programma te vergemakkelijken.

Ervaringen, bevindingen en vooruitzichten

Het algemene doel van het FRIENDS-project was:

- Het verbeteren en opschalen van de gekozen ´best practice´ op het gebied van inclusief leren (d.w.z. ST/TM) in verschillende Europese landen, implementatie gericht op middelbare scholen en volwassenen-onderwijs, evenals niet-formele onderwijsinstellingen voor kansarme studenten of personen met een migratie achtergrond.
- Het op grotere Europese schaal aantonen dat de ST/TM, die in een school-/onderwijsomgeving wordt geïmplementeerd, een zeer effectieve 'integrale school benadering' is om inclusief onderwijs te bevorderen. Dit wordt bereikt door leraren, opvoeders en schoolleiders op te leiden en te ondersteunen om met diversiteit om te gaan en het onderwijs van kansarme leerlingen te bevorderen door sociale inclusie, tolerantie, veerkracht, betere academische prestaties, non-discriminatie en respect voor diversiteit te bevorderen. Samen vormt dit programma de basis voor de ontwikkeling van intercultureel begrip en dialoog, de bestrijding van discriminatie op alle gronden en het voorkomen van pesterijen en geweld.

In het kader van het op grotere schaal verbeteren van de onderwijspraktijk zijn de belangrijkste onderzoeksvragen: a) werkt ST/TM, b) kan het worden opgeschaald en (c) wat zijn de beleidsoverwegingen? Deze onderzoeksvragen kunnen worden beantwoord met behulp van verschillende takken van de wetenschap, zoals geneeskunde, neurowetenschappen en criminologie. Echter, de meest efficiënte manier in de onderwijscontext van ons project is het gebruik van psychologische tests die de verschillende welzijnsaspecten kunnen meten via wetenschappelijk aangetoonde gemeenschappelijke kenmerken voor het implementeren van inclusief onderwijs voor studenten. Voor leraren en personeel zijn vragenlijsten gekozen met betrekking tot de uitdagingen die gepaard gaan met het bieden van inclusief onderwijs.

In de volgende paragrafen wordt dit besproken door (a) inzicht te geven in en te rapporteren over de praktische implementatie op scholen, (b) rapportage over de resultaten van ons eigen onderzoek en (c) onderzoek naar het potentieel van het opschalen van de ST/TM met concrete aanbevelingen voor implementatiebeleid.

2 Ervaringen met de implementatie van ST/TM in scholen en lerarenopleidingen

Het ST/TM programma bestaat uit het toevoegen van 10-15 minuten aan het begin en aan het einde van de school- of werkdag waarbij deelnemers de mogelijkheid hebben om de Transcendente Meditatie (TM) techniek te oefenen. Veel wetenschappelijke onderzoeken rapporteren een algemeen positief resultaat van minder stress en angst; meer creativiteit en hogere intelligentie; betere academische prestaties; meer tolerantie en veerkracht; minder woede, vijandigheid en geweldsincidenten binnen een breed spectrum van de samenleving.

Het unieke van deze aanpak is dat het inclusief onderwijs bevordert door het psychofysiologisch welzijn van leerlingen rechtstreeks aan te pakken. Dit draagt bij aan effectiever leren in de klas en meer veerkracht bij stress als gevolg van mogelijk beperkende factoren (zie hoofdstuk 1 en 3). In de rest van dit hoofdstuk wordt een inleiding gegeven tot het uitvoeringskader voor implementatie, de resultaten van het FRIENDS-project, de sleutels tot succes en potentiële schaalvergroting.

2.1 Het implementatie raamwerk

Het kader voor implementatie in een school wordt uitgebreid beschreven door Castellaro et al. (2019), maar bestaat in wezen uit vier stappen die worden gevolgd in het FRIENDS-project. In hoofdstuk 3 van deze studie worden deze stappen verder uitgewerkt in de onderzoeksresultaten van ST/TM. Hieronder volgt een summiere beschrijving van deze stappen.

Ten eerste wordt een overeenkomst met de school gesloten, maar voorafgaand aan de formele overeenkomst worden informatiebijeenkomsten georganiseerd met de directeur van de school en/of het volledige managementteam. Tijdens deze informatiebijeenkomst wordt het ST/TM-programma uitgelegd, evenals het onderzoek dat zal worden uitgevoerd. Nadat de directeur persoonlijk de training heeft gekregen, wordt een intentieverklaring ondertekend. Het managementteam krijgt daarna ook training in ST/TM.

Ten tweede wordt het ST/TM-programma gepresenteerd aan de leerkrachten, gevolgd door de training van de leraren die willen deelnemen. Ter voorbereiding op de praktijkbeoefening door de leerlingen, worden de leraren ook getraind in het monitoren van de praktijk van het ST/TM-programma in de klas. De leraren ontvangen een vervolgprogramma samen met het managementteam.

Ten derde worden informatiebijeenkomsten georganiseerd voor ouders en leerlingen voor de uitleg en procedure van het ST/TM-programma, gevolgd door de training van deelnemende leerlingen. Jonge leerlingen volgen de training na toestemming van de ouders. Voorafgaand aan de instructie

wordt een planning afgesproken met het schoolmanagementteam. Ouders die dat wensen, krijgen ook een training.

Ten vierde starten leerlingen met de beoefening van ST/TM. Dit vindt plaats in hun klas in de 10-15 minuten van het Stiltetijdprogramma aan het begin en aan het einde van de schooldag. Leerlingen krijgen een vervolgprogramma.

Het wetenschappelijk onderzoek wordt alleen gedaan bij leerlingen, leraren en personeel die de training krijgen, de interventiegroep. Degenen die deelnemen aan het onderzoek worden voorafgaand aan de training getest met gestandaardiseerde psychologische tests. Na ongeveer drie maanden worden de deelnemers weer getest.

Voor een deel van de leerlingen werd het zogeheten experimenteel onderzoeksdesign toegepast, met interventie- en controlegroepen. Beide groepen, de interventiegroep en de controlegroep worden vooraf getest met dezelfde psychologische tests. Vervolgens ontvangt bij de start alleen de experimentele groep de ST/TM training. Na ongeveer drie maanden worden beide groepen, de experimentele groep en de controlegroep, opnieuw getest en worden de resultaten van de pre- en posttest van beide groepen statistisch geanalyseerd door het evaluatieteam (zie hoofdstuk 3 voor de resultaten). De controlegroep kan nu ook starten met de ST/TM training, terwijl de interventiegroep een vervolgprogramma krijgt.

2.2 ST/TM implementatie in Europese scholen

Het ST/TM-programma werd geïmplementeerd in vier Europese landen: Portugal, Italië, het Verenigd Koninkrijk en België met in totaal ongeveer 1800 studenten en leerlingen, 900 leraren en personeel en 200 ouders die getraind werden in het ST/TM-programma. Het merendeel van de 1800 leerlingen waren kinderen van basisscholen. Andere 'studenten/leerlingen' waren leerlingen van middelbare scholen, kunstscholen, migranten van de organisatie 'House of Colours' in België en gevangenen met langdurige straffen.

In totaal zijn meer dan 40 onderwijsorganisaties en scholen actief betrokken geweest bij het project en bij de verschillende opleidingsstappen. De meeste scholen die deelnamen aan ons project hadden een hoog percentage leerlingen met minder kansen, zoals jongeren met sociale obstakels, culturele verschillen, bijvoorbeeld immigranten of jongeren die behoren tot een etnische minderheidsgroep, die om welke reden dan ook, belemmerend werken bij het volgen van regulier onderwijs. Ter bevordering van de schaalvergroting van ons project deden ook andere organisaties mee, waaronder een muziekconservatorium, een Portugese universiteit, organisaties die sport promoten voor een inclusieve samenleving in het Verenigd Koninkrijk, een organisatie die jonge vluchtelingen bijstaat en onderdak biedt in België en een gevangenis voor gedetineerden met een lange gevangenisstraf in Italië.

Deze laatste organisatie werd gefinancierd door een particuliere bank in Italië in samenwerking met een zusterproject.

Het project omvatte voornamelijk jonge kinderen, in de leeftijd van 5 tot 11 jaar. Dit is met name een interessant cohort, omdat wetenschappelijk onderzoek naar welzijn en technieken zoals ST/TM voor jonge kinderen niet zo wijdverbreid is als voor adolescenten. Voor deze jonge leeftijdsgroep werd speciale aandacht besteed aan ethische aspecten. Vooraf werd informatie en uitleg over ST/TM gegeven en formeel toestemming gekregen van de ouders van jonge leerlingen.

In **België** werd het project uitgevoerd bij acht scholen in Vlaanderen, Brussel en Wallonië. Het aantal en type deelnemers aan het project varieerde per school. Op enkele scholen nam alleen directie en leraren deel aan het project. Op twee scholen kregen de directeur, leerkrachten en àlle jonge kinderen, met de steun en toestemming van hun ouders en veel ouders zelf de training in ST/TM. Het schooltype varieerde van gemeente, provinciale, tot particuliere scholen; een weeshuis-kostschool en een CEFA school voor duaal onderwijs (school voor leren en werken). De implementatie omvatte ook één particuliere organisatie die scholen met moeilijke kinderen ondersteunt, de onderwijscoördinator en zijn team in de wijk Molenbeek en een organisatie die al meer dan 15 jaar onderdak biedt aan immigranten. Bij deze laatste organisatie namen de oprichter, het personeel en immigranten deel aan het project.

In **Italië** werd het project uitgevoerd op middelbare scholen met een groot percentage immigranten en etnische minderheden, in Brescia en omgeving en in Milaan; op basisscholen in de regio Bolzano (tweetalige regio in Noord-Italië). Voor een basisschool werd het onderzoek uitgevoerd met een controlegroep, waarbij vijf klassen betrokken waren. Drie werden direct opgeleid in het ST/TM-programma en twee klassen fungeerden als controlegroep. De positieve resultaten van het onderzoek, gerapporteerd in paragraaf 3, bevestigen de informeel weergegeven ervaringen van de kinderen. Dit wetenschappelijk onderzoek naar de effecten van ST/TM op basisscholen is de eerste in Europa en een van de weinigen ter wereld. Geïnspireerd door het FRIENDS-project, werd de implementatie uitgebreid naar een gevangenis voor gedetineerden met lange straffen, in samenwerking met een privaat gesubsidieerde instelling. Hier werden bewakers en gedetineerden getraind in ST/TM. Het wetenschappelijk onderzoek werd uitgevoerd met behulp van dezelfde tests die in het FRIENDS-project werden ontwikkeld. De positieve resultaten staan vermeld in paragraaf 3.2.

In het **Verenigd Koninkrijk** is een interessant onderdeel van ons project de betrokkenheid van meer dan zeven *Alternative Provision Schools* (APS) gelegen in Essex, Lancashire, Stoke-on-Trent en Liverpool, de noordwestelijke en zuidoostelijke regio's van Engeland. Deze APS zijn tijdelijke leerlingen die om verschillende redenen zijn uitgesloten van regulier onderwijs,

hun belangrijkste doel is om de leerlingen voor te bereiden om zo snel mogelijk terug te keren naar het reguliere onderwijs. Deze scholen hebben meer leraren per student dan reguliere scholen, daarom is speciaal aandacht besteed aan de versterking en ondersteuning van de leerkrachten en het personeel die in een zeer veeleisende onderwijsomgeving werkzaam zijn. Leraren vermelden een toename aan creativiteit, minder stress, beter probleemoplossend vermogen. De directeur personeelszaken gaf aan dat er minder ziekteverzuim was en dat "een rustige sfeer, gecreëerd door een groot aantal mediterende medewerkers, een groot verschil heeft gemaakt". Voor de studenten werd een andere aanpak gebruikt in nauwe samenwerking met de schoolleiding en het personeel, vanwege de speciale uitdagingen die een APS-school met zich meebrengt. Het wisselen van de studentenpopulatie binnen dit type onderwijs maakte het noodzakelijk om een flexibel ST/TM-programma te hebben.

In **Portugal** kregen meer dan 1250 studenten een ST/TM-training. Ongeveer 500 docenten en 90 ouders, in ongeveer 21 clusters van scholen; reguliere scholen; een universiteit en een muziekconservatorium waren betrokken bij de implementatie. Het project breidde zich uit van de zuidelijke regio van de Algarve, met scholen in Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil en andere, naar de noordelijke regio van Aveiro en Porto en naar het centrale gebied van Portugal, van de hoofdstad Lissabon, Amadora tot het eiland Madeira.

Dr. Alberto Iria School, pionier voor het FRIENDS-project en verbonden aan een speciaal nationaal programma van het Portugese Ministerie van Onderwijs (MvO) voor scholen in achterstandsgebieden – TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria), behaalde in 2019 de beste resultaten van de TEIP-scholen in Olhão, voor de nationale examenvakken 'Portugees' en 'Wiskunde' en één van de hoogste cijfers van alle scholen in de Algarve (PT).

Dezelfde school ontving voor de implementatie van ST/TM, de *Child Friendly School seal award*, een initiatief van de Nationale Confederatie van Oudervereniging; Uitgeverij LeYa; psycholoog Eduardo Sá en gesponsord met een hoog bedrag van Zijne Excellentie de president van de Republiek. Deze *seal award* werd toegekend aan 17 van de 3000 deelnemende scholen voor "buitengewone ideeën die bijdragen aan een gelukkiger ontwikkeling van kinderen binnen de schoolomgeving".

2.3 Sleutelfactoren voor een succesvolle nationale implementatie – een ander schoolsysteem

Bij het bestuderen van de factoren die bijdragen aan een succesvolle nationale implementatie van een innovatieve aanpak zoals ST/TM, is het interessant om de situatie in Portugal te bestuderen en te leren van hun ervaringen. Daarnaast worden lessen getrokken uit het overwinnen van barrières in andere deelnemende landen.

- De Portugese partners van het FRIENDS-project vertegenwoordigden vier belangrijke belanghebbende partijen, een ouderorganisatie; opleidingscentrum voor leraren; ST/TM-liefdadigheidsorganisatie en universiteit. Deze organisaties werkten nauw samen met elkaar en met andere belanghebbenden in het hele land.
- Het **Teacher Training Centre** (TTC) van Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra - biedt de ST/TM-training voor leraren en personeel aan als een professionele training die geaccrediteerd is. De kosten werden betaald uit de fondsen van het FRIENDS-project, in dit geval van de TTC van Loulé, officiële partner in het project. Dit initiatief werd gevolgd door andere TTC's die andere rijksmiddelen voor de implementatie van ST/TM verwierven.
- De betrokkenheid van **oudervereniging**en was essentieel. Met name APEJAA, een oudervereniging in Aveiro (Noord-Portugal), speelde hierbij een belangrijke rol. Zij betrokken extra scholen, ouders en oudervereniging in het project (Barrocas, Homen Christo enz.). Ook speelden zij een grote rol in het betrekken van de TTC van Aveiro in de ST/TM-training van leerkrachten en ouders en in de uitbreiding van de implementatie van het FRIENDS-project binnen het Aveiro gebied en omgeving (Olhao, Quarteira etc.)
- De betrokkenheid van lokale belanghebbenden werd sterk bevorderd door zogeheten **local learning communities.** In de Algarve (PT) werd een eerste persoonlijke regionale bijeenkomst georganiseerd door de TTC van Loulé samen met de ST/TM-liefdadigheidsinstelling in Portugal en de Universiteit van Algarve. Meer dan dertig enthousiaste leerkrachten kwamen bij elkaar om meer kennis op te doen en ervaringen uit te wisselen.
- De betrokkenheid van **lokale beleidsmakers** bij het project omvatte ook gemeenten - zoals Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal in Madeira, Loulè, Villa do Bispo enz. - en met name parochieraden. Laatstgenoemden hebben in veel gevallen een rol gespeeld bij de implementatie van het project in scholen die onder hun toezicht staan. Leden van het Parochiebestuur van de gemeenten en vertegenwoordigers van het regionaal directoraat-generaal (*Regional Directorate General*, DGEst) van het Memorandum van Bestuur van de Algarve hebben zelf ook een training gevolgd binnen het ST/TM-programma. Zij spraken hun enorme waardering uit voor deze cursus.
- Het FRIENDS-project in Portugal werkte nauw samen met het **Ministerie van Onderwijs** (DGE), op nationaal en regionaal niveau. Beide niveaus steunden de implementatie van het EUROPE- en FRIENDS-project van de eerste deelnemende scholen als onderdeel van een speciaal nationaal programma van het Portugese MoE voor scholen in achterstandsgebieden – TEIP (*Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria*). ST/TM wordt bijvoorbeeld erkend als een ´best practice´ binnen dit TEIP-programma.

- Belangrijke bewustwordings- en introductie activiteiten vonden plaats in het kader van nationale **UNESCO-activiteiten.** De baanbrekende school van het FRIENDS-project in Algarve is lid van het *UNESCO Network of Associated Schools* (ASPnet). In het kader van het FRIENDS-project en het EUROPE-project is ST/TM in Portugal gepresenteerd op:
    - 3e Regionale Vergadering UNESCO ASPnet, Faro,
    - 17e Nationale Vergadering UNESCO ASPnet, Porto
    - 4e regionale bijeenkomst - Internationale Dag van Tolerantie, UNESCO ASPnet, Loulé
    - Internationale Dag van de Mensenrechten, 10 december, Porto
    - Regionale bijeenkomst van ASPnet, Lissabon
    - 18e Nationale Vergadering van UNESCO ASPnet, Almada
    - Regionale bijeenkomst van UNESCO ASPnet, Funchal (Madeira)
- Ervaringen rondom de implementatie van het ST/TM-project, met steun van het netwerkbeleid (zie paragraaf 4) van het ministerie van Onderwijs (DGE), werden gepresenteerd in **overheidsprogramma's** zoals de TEIP, waar meer dan 130 scholen op nationaal niveau bij betrokken zijn, of met netwerken zoals UNESCO-scholen.
- De Portugese '**flexibiliteitswet**', die voor een deel van het onderwijscurriculum autonomie per school biedt, was essentieel om de 'curriculumbarrière' te overwinnen. De schoolleiding kan dan zelf bepalen hoe ST/TM het best in het curriculum past.
- De Universiteit van Algarve (UALG), heeft als onderzoeksevaluatieleider samen met de andere projectpartners de nodige stappen gezet, zodat **het onderzoek in Portugal en daarbuiten zal worden voortgezet**, door testafnames bij studenten, docenten en personeel, op basis van de ervaringen en protocollen die in het FRIENDS-project zijn ontwikkeld.
- De successen van de opleidingcentra voor leraren in dit project vormen de basis voor **het realiseren van duurzame voortzetting** van ST/TM-trainingen in verschillende opleidingscentra voor leraren in de toekomst. Na afloop van het project zullen de traingskosten voor deze eerste implementatiestap voor leerkrachten en personeel worden vergoed door TTCs die al overheidsmiddelen hebben aangevraagd.

2.4 Schaalvergroting en samenwerkingen als vervolg op ST/TM-praktijk

Verschillende samenwerkingen en nieuwe initiatieven als schaalvergroting van de activiteiten kwamen voort uit het FRIENDS-project.

- 'House of Colours' in Turnhout - **België**, een geassocieerde partner die sinds 15 jaar onderdak biedt aan immigranten en ook met ondersteuning en coördinatie van lokale overheden werkt, sloot zich aan bij het project. Deze partnerrelatie werd uitgebreid naar Brussel en trainde daar nieuwe jongeren in ST/TM en heeft ook regelmatig contact met verschillende Portugese scholen die het ST/TM-programma toepassen.

- De FRIENDS-partners werkten ook samen met het House of Colours in het kader van hun "Together we stand"-project, medegefinancierd door het **EU solidarity corps**, om opnieuw contact te zoeken met voormalige 'House of Colours' bewoners en hen de opleiding in ST/TM via FRIENDS aan tebieden. De samenwerking zal verder worden voortgezet met het project 'Tools for Living' dat een conferentie organiseert over benaderingen (zoals ST/TM) voor de behandeling van trauma's en Posttraumatische Stress Stoornis (PTSS).
- Er zijn netwerken ontstaan tussen projectpartners, scholen en hun partners die nieuwe ideeën genereren voor samenwerking omtrent schaalvergroting van het project. Bijvoorbeeld de ST/TM-training in het kleine dorp van een van House of Colours deelnemers in **Kenia**.
- Eén van onze Britse partners heeft met de resultaten van het FRIENDS-project bijgedragen aan de voorbereiding van de nieuwe nationale richtlijnen voor 'Sociaal en Emotioneel Welzijn in het Primair en Secundair Onderwijs' door het **National Institute for Health and Care Excellence (NICE)** in het Verenigd Koninkrijk.
- In Italië was, net als in alle andere implementerende landen, bij **veel meer scholen** belangstelling voor de ST/TM-training dan alleen met de financiering van het FRIENDS-project kon worden aangeboden. Dit is in Italië, net als bij alle projectpartner-landen, een impuls geweest om te zoeken naar extra institutionele steun, met meer synergie tussen andere projecten.
- In samenwerking met één van de implementatie scholen in de omgeving van Brescia (Italië) en de Dominato Leonense Foundation en de gemeente Leno werd een evenement georganiseerd met de titel: "Dag stress, dag pesten - Hier komt Stiltetijd/TM in de klas". Het gehele europese FRIENDS-project werd gepresenteerd aan de gemeenschap van Leno, instellingen, ouders, leerkrachten en naburige gemeenten.
- De bekendmaking van ST/TM in scholen in de **regio Friuli Venezia Giulia** in Italië werd vergemakkelijkt door de gemeente Città di Sacile. Hierbij werd zelfs de aandacht getrokken van het Città Sane (Healthy Cities) netwerk van de Wereldgezondheidsorganisatie, die daarna een artikel over ST/TM publiceerde.
- In samenwerking met het FRIENDS-project werd 'Carcere Senza Stress', een programma gebaseerd op Stiltetijd/Transcendente Meditatie, geïmplementeerd voor bewakers en gevangenen in een **gevangenis voor langdurige straffen** in het noorden van Italië. Dit programma was onderdeel van het project "S-cateniamo la mente!" en werd gefinancierd door 'Libero Reload 2018', behartigd door 'Association A Buon Diritto Onlus' van de bank "Fondazione San Paolo". Het onderzoeksprotocol en de tests van het FRIENDS-project werden voor het wetenschappelijk onderzoek van deze groep gebruikt en de resultaten werden toegevoegd aan de FRIENDS-database (zie hoofdstuk 3).

Na deze implementatie zijn twee conferenties georganiseerd om het project te presenteren: de eerste binnen de betreffende gevangenis, met medewerking van de directeur, voor ongeveer 50 gevangenen, bewakers en een vertegenwoordiger van de provinciale gevangenissector. De tweede conferentie werd georganiseerd in een gevangenis voor kortdurende straffen in dezelfde regio, ook met de deelname van de directeur, gevangenen, bewakers en tevens leraren van scholen in deze regio. Beide conferenties resulteerden in vele persberichten en krantenartikelen. Dit was de aanleiding tot het tweede project dat op dit moment al van start gegaan is, met particuliere fondsen. Dit project betreft gevangenissen voor gedetineerden met kortdurende straffen. De enorme steun van de gevangenisdirecteur leidde tot een groeiende belangstelling in andere regio's.

- In **Spanje** ontstond schaalvergroting van het FRIENDS-project in de regio Valladolid, waar een school begon met de eerste stappen van de implementatie van het ST/TM-programma via de training van leerkrachten en personeel. Op het moment van schrijven zal de opleiding voor leerlingen van start gaan. Voor het wetenschappelijk onderzoek heeft het project het FRIENDS-onderzoeksprotocol overgenomen. De resultaten zullen ook aan de FRIENDS-database worden toegevoegd.
- Nieuws van het project heeft zich verspreid tot **IJsland**. Het hoofd van de Afdeling Kunsten in een school bij Reykjavik, heeft de voortgang van het FRIENDS-project gevolgd en is begonnen met de implementatie ervan binnen zijn eigen school. De helft van het totale aantal personeelsleden, 50 personen, waarvan vier bestuursleden en daarnaast 65 leerlingen, werden getraind in ST/TM. Er zijn, op het moment van schrijven, plannen voor het onderwijzen van meer studenten in de volgende onderwijsperiode.

  De directeur van deze school meldde in een tv-interview dat de kosten voor ziekte onder leraren en personeel in de school (die al enkele jaren *gestaag toenamen)* plotseling waren gedaald van ongeveer 45 miljoen kronen (2017) tot 15 miljoen in het jaar waarin de meeste leraren zijn opgeleid in ST/TM (2018). Hij zei dat hij geen andere verklaring had voor deze plotselinge daling dan de ST/TM-techniek!
- Geïnspireerd door het FRIENDS-project werd een internationaal onderwijscongres georganiseerd in Cluj, **Roemenië,** getiteld**:** 'Education Without Stress'. De conferentie werd bijgewoond door 200 deskundigen op het gebied van onderwijs, waaronder schoolprofesionals, opvoeders, beleidsmakers, schooldirecteuren van publieke en private scholen, leraren, studenten en ouders. Eén van de centrale thema's van de conferentie was ervaring en onderzoek van het FRIENDS-project gepresenteerd door schoolhoofden, leraren, ouders en onderzoekers uit ons project. Na de conferentie zijn drie scholen gestart met de eerste stappen van de implementatie van ST/TM.

- Er is een stijgende belangstelling van scholen in **Duitsland** om deel te nemen aan de FRIENDS-project en de uitvoering van het ST/TM-programma. Training en instructie van leraren en studenten is reeds gestart in één school. Het onderzoeksprotocol en de tests (met officiële vertaling in het Duits) van het FRIENDS-project zijn gebruikt voor het bijbehorende wetenschappelijk onderzoek. Een tweede school, met een zeer hoog percentage leerlingen uit etnische minderheidsgroeperingen, is nu van plan de techniek te implementeren.
- In **Letland** startte de invoering van het FRIENDS-project door de activiteiten van een actieve moeder, videoproductie medewerker en coordinator van leergemeenschappen voor Letland. Na onderhandelingen en ontmoetingen met vertegenwoordigers van de afdeling Onderwijs, Jeugd en Sport van de gemeenteraad van *Riga,* werd de implementatie van het ST/TM-programma goedgekeurd. Daarna volgden informatiebijeenkomsten voor leerkrachten en ouders en verdere implementatie van het ST/TM-programma, één en ander zoals uitgewerkt in het FRIENDS-project.
- Het project organiseerde **gezamenlijke ST/TM-sessies** via een videoverbinding op verschillende scholen in Europa. Deze sessies waren erg leuk en deelnemers van de scholen vermeldden dat ze deze gezamenlijke sessies na het einde van het project graag zouden wilen voortzetten.
- Partners in het FRIENDS-project hebben bijgedragen aan educatieve conferenties en netwerkactiviteiten in Oostenrijk, België, Frankrijk, Duitsland, IJsland, Ierland, Italië, Kenia, Letland, Portugal, Roemenië, Spanje, Zweden en het Verenigd Koninkrijk, ook binnen andere sectoren als Gezondheid en Bedrijfsleven.
- Het project heeft het belang benadrukt van samenwerking in lokale leergemeenschappen en heeft de samenwerking op lokaal, nationaal en Europees niveau versterkt. Hiermee is een fundamentele stap gezet die de weg vrijmaakt om het FRIENDS-project buiten de officiële duur van het project uit te breiden richting allianties van scholen voor inclusie en welzijn.

2.5 Conclusies

Het FRIENDS-project heeft meer dan drie keer zoveel studenten, docenten en personeel opgeleid dan aan het begin van het project was voorzien. Projectmiddelen werden tot het uiterste opgerekt, maar de vraag naar implementatie in scholen en andere sectoren was nog groter. Dit is echter ook een impuls geweest voor implementatiepartners om institutionele steun te zoeken, om in synergie te handelen met andere projecten, en nieuwe overheids- en particuliere fondsen te verkrijgen. Zo werd bijvoorbeeld de implementatie van dit project bij gevangenen in Italië en bij jonge immigranten in België gefinancieerd met subsidiegelden van een particuliere stichting. Dit om

zoveel mogelijk te voldoen aan de groeiende vraag naar implementatie op scholen en uitbreiding naar nieuwe sectoren.

De implementatie van ST/TM in het FRIENDS-project:

- heeft aangetoond goed ontvangen te worden door alle belanghebbenden, waaronder leraren en personeel, studenten, ouders en beleidsmakers.
- heeft een enorme rijkdom gebracht aan ervaringen die zowel de voordelen bevestigen, alsook de effectiviteit aantonen van de implementatie van de methode en de essentiele succesfactoren ervan.
- heeft aangetoond dat het een groot potentieel heeft voor implementatie bij verschillende onderwijsniveau's (bijvoorbeeld ook voor kinderen van jonge leeftijd) en binnen de niet-formele onderwijssector (gevangenis, immigrant, sport).
- heeft aangetoond dat schaalvergroting van implementatie in andere geografische gebieden mogelijk is.
- heeft de zelfpromotende kwaliteit van ST/TM onthuld mits een kritische massa wordt bereikt en aan de randvoorwaarden, zoals flexibiliteit binnen het curriculum wordt voldaan.

De implementatie van ST/TM in het FRIENDS-project en eerder onderzoek levert overtuigend bewijs voor meer welzijn op scholen, een vereist ingrediënt van een inclusieve leeromgeving. Bovendien wordt de positieve impact op de doelstellingen van inclusief onderwijs aangetoond, waaronder hogere academische prestaties, minder voortijdig schoolverlaten en meer welzijn en verbeterde sociale integratie in het volwassen leven. Hieruit blijkt de mogelijkheid van de ST/TM-methode om bij te dragen aan 'the National Policy en de European/International Agenda for the promotion of inclusion through Education'.

3 Onderzoeksresultaten van Stiltetijd/Transcendente Meditatie (ST/TM)

In dit hoofdstuk volgt het onderzoek naar de effectiviteit van Stiltetijd/Transcendentale Meditatie voor een meer ondersteunende, inclusieve en harmonieuze sociale onderwijsomgeving, waar studenten effectiever kunnen functioneren, zowel binnen als buiten school. Dit is de essentie van inclusief onderwijs. Als onderdeel van deze aanpak biedt ST/TM psycho- en fysiologische ondersteuning voor leraren om beter om te kunnen gaan met de uitdagingen die gepaard gaan met een grotere diversiteit aan leerlingen.

In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van twee soorten instrumenten voor de meting van ST/TM effecten binnen scholen: (1) een kwantitatieve studie aan de hand van psychologische tests en (2) een kwalitatieve studie aan de hand van semi-gestructureerde interviews.

Voor de kwantitatieve en kwalitatieve studie zijn verschillende psychologische dimensies geselecteerd die verband houden met welzijnsaspecten van inclusief onderwijs. Deze selectie volgt de welzijnsfactoren genoemd door de OESO (2017), die een grote impact hebben op het onderwijs, zoals beperkingen, gezondheidsproblemen, onderwijsproblemen, culturele verschillen, economische obstakels, sociale obstakels en/of geografische obstakels (zie het overzicht van minder kansen in hoofdstuk 1). Deze relatie kan worden begrepen door *welzijn te zien als een evenwichtspunt tussen psychologische hulpbronnen van personen en uitdagingen waarmee personen worden geconfronteerd in het dagelijks leven* (zie Dodge et al. 2012). Deze auteurs erkennen dat iedereen een vast punt heeft voor welzijn. Elke keer dat het systeem wordt verstoord door zogeheten uitdagingen (alle psychologische, sociale en fysieke elementen die de homeostatische toestand beïnvloeden), hebben we de neiging om dit evenwichtspunt te zoeken. Binnen inclusief onderwijs kan een teveel aan genoemde uitdagingen rondom minder kansrijke studenten èn te weinig kansen voor zeer getalenteerde studenten leiden tot onbalans. Dit belemmert succesvol inclusief onderwijs. Voor het omgaan met deze uitdagingen maken individuen gebruik van hun psychologische, sociale en fysieke hulpbronnen om hun welzijn te herwinnen.

Daarom kunnen we concluderen dat welzijn een essentieel onderdeel is van inclusief onderwijs (zie ook paragraaf 1) en dat de effecten die in onze studies worden gemeten rechtstreeks betrekking hebben op de effectiviteit van inclusief onderwijs.

3.1 Kwantitatieve studie

De effecten van ST/TM werden onderzocht voor de primaire actoren van inclusief onderwijs: studenten, docenten en personeel. Voor leerlingen van 5-11 jaar werden speciale tests gebruikt die geschikt zijn voor deze leeftijdsgroep 5-11 jaar en andere tests voor de leeftijdsgroep 12-18 jaar.

Kinderen 5-11

Om het welzijn op deze jonge leeftijd van 5 tot 11 jaar oud te evalueren, heeft de onderzoeksgroep gebruik gemaakt van vragenlijsten (zie tabel 3.1) die werden beantwoord door de ouders van kinderen of gecertificeerde leraren.

Binnen deze leeftijdscategorie werd een experimentele studie met controlegroep uitgevoerd middels een steekproef van Italiaanse leerlingen. De controlegroep (2 klassen zonder interventie ST/TM) kreeg dezelfde pre- en posttests als de experimentele groep (3 klassen met interventie ST/TM). Na ongeveer drie maanden werden de resultaten voor en na het leren van ST/TM vergeleken met de controlegroep. Daarnaast werd binnen deze leeftijdsgroep bij een grotere steekproef van Portugese, Belgische, Italiaanse en Engelse leerlingen een quasi-experimentele studie gedaan (zonder controlegroep), waarbij de pretest gegevens werden vergeleken met resultaten van de posttest die na drie maanden interventie werd afgenomen.

Studentenprotocol voor de leeftijd van 5 tot 11 jaar
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabel 3.1. Psychologische tests gebruikt voor kinderen van 5 tot 11 jaar.

De statistisch significante resultaten van de tests worden samengevat in tabel 3.2. In vergelijking met de controlegroep toonden leerlingen van 5-11 jaar uit de experimentele groep een aanzienlijke daling van problemen na 3 maanden ST/TM (zie de eerste vijf rijen).

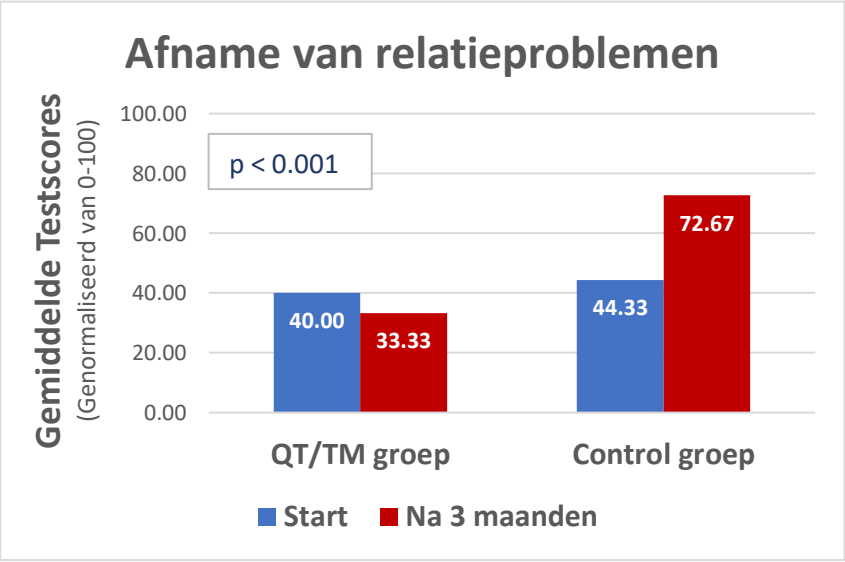
De grotere groep leerlingen van 5-11 jaar vertoonde significante gedragsverbeteringen (zie laatste twee rijen) waardoor hun relatie met anderen verbeterde en verstorend gedrag afnam, dit laatste betreft vooral externaliserende problemen waar ook de omgeving last van heeft. Verdere details zijn elders[1] te vinden, maar ter illustratie wordt in de figuren 3.1, 3.2, en 3.3 ingezoomd op de afname van relatieproblemen met leeftijdsgenoten, de afname van problemen met impulscontrole en de afname van verstorend gedrag. In alle tests uit de experimentele studie vertoonden de drie klassen van de ST/TM-groep een verbetering, terwijl de twee klassen van de controlegroep verslechtering vertoonden. Dit zou kunnen gebeuren als gevolg van de

[1] Zie https://friends-project.eu/

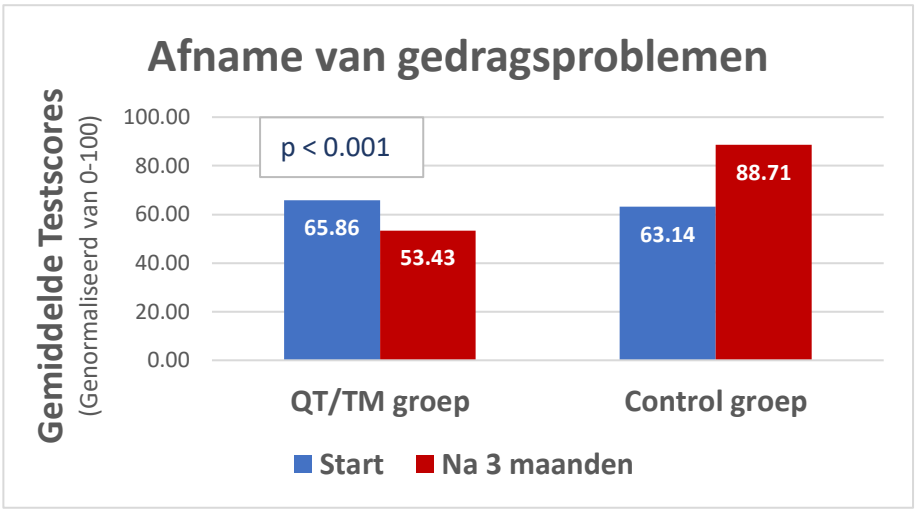
ontwikkeling in een schooljaar, stressvolle gebeurtenissen (zoals examens) en dergelijke, vooral in scholen waar de uitdagingen groter zijn dan in reguliere scholen (zoals het geval was in de participerende Italiaanse school).

Dimensie	Controle-groep	Leef-tijd	Effect
Emotionele problemen	X	5-11	↓
Relatieproblemen met leeftijdsgenoten	X	5-11	↓
Gedragsproblemen	X	5-11	↓
Hyperactiviteit	X	5-11	↓
Moeilijkheden/belemmeringen	X	5-11	↓
Problemen met impulsief gedrag	X	5-11	↓
Verstorend gedrag	-	8-11	↓
Prosociaal gedrag	-	8-11	↑

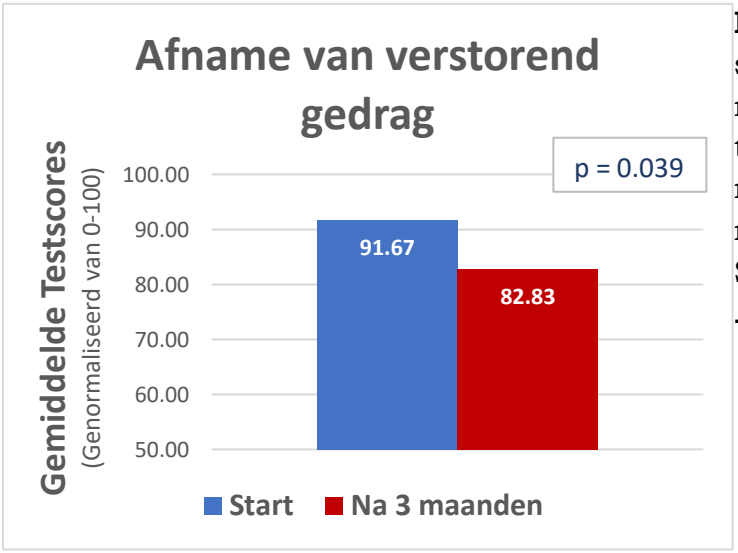
Tabel 3.2. Samenvatting van statistisch significante resultaten van het effect van ST/TM voor de gemeten psychologische dimensies bij kinderen van 5-11 jaar; weergegeven met een groene pijl (toename), blauwe pijl (afname). In de kolom 'controlegroep' wordt aangegeven of er een controlegroep was.



Figuur 3.1. Leerlingen van 5 tot 11 jaar die ST/TM beoefenen, vertonen een aanzienlijke daling in relatieproblemen, terwijl de controlegroep een aanzienlijke toename laat zien.



Figuur 3.2. De steekproef van leerlingen (5-11) die ST/TM beoefenen, vertoont een aanzienlijke afname van problemen met impulsief gedrag, terwijl de controlegroep een aanzienlijke toename vertoont.



Figuur 3.3. Externe symptomen als verstorend of agressief gedrag, toont een significante afname na ongeveer drie maanden beoefening van ST/TM ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Leerlingen van 12 tot 18 jaar

Van de verschillende soorten meditatie heeft Transcendentale Meditatie bewezen het meest effectief te zijn. Eerdere studies toonden aan dat bij adolescenten die ST/TM beoefenen verminderde incidentie was van schoolverzuim, overtreding van regels en schorsing, in tegenstelling tot controlegroepen (Barnes, Treiber, & Johnson, 2004). In de kwalitatieve studie van Rosaen en Benn (2006) meldden studenten dat TM hen had geholpen om sociaalvaardiger te zijn en hun verstorend gedrag te verminderen.

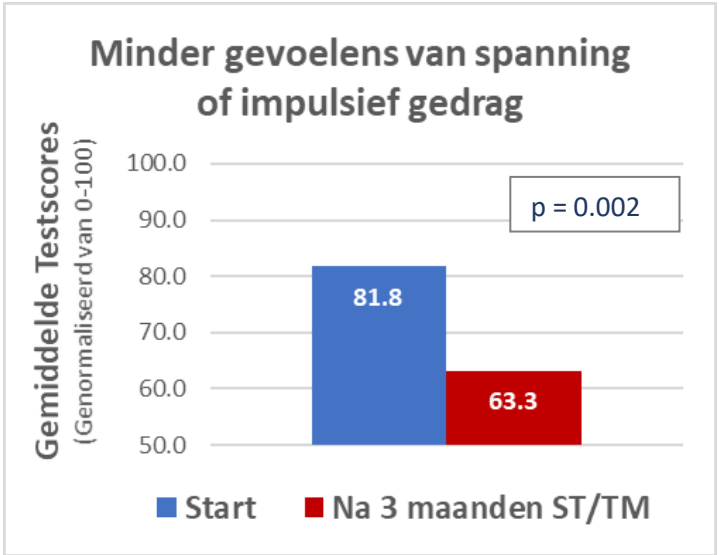
In onze studie gebruikten we een relatief kleine steekproef van leerlingen in de leeftijd van 12-18 jaar oud, omdat het FRIENDS-project met name gericht is op basisscholen met kinderen van 5 tot 11 jaar, gezien de kleine hoeveelheid onderzoek die beschikbaar is voor deze leeftijdsgroep. Voor resultaten van een grotere steekproef voor de leeftijdsgroep van 12-18

jaar oud verwijzen we naar de resultaten van het EUROPE-project (zie Slot et al., 2019). In ons onderzoek werd de psychologische dimensie 'angst' voor de groep adolescenten van 12-18 jaar gemeten met behulp van de Multidimensionale Angstschaal voor Kinderen (MASC). De resultaten worden gegeven in tabel 3.3.

Dimensie	**Effect**
Veerkracht	↑
Angst om alleengelaten te worden	↓
Angst om vernederd te worden	↓
Angst om in het openbaar op te treden	↓
Gevoelens van spanning en impulsief gedrag	↓

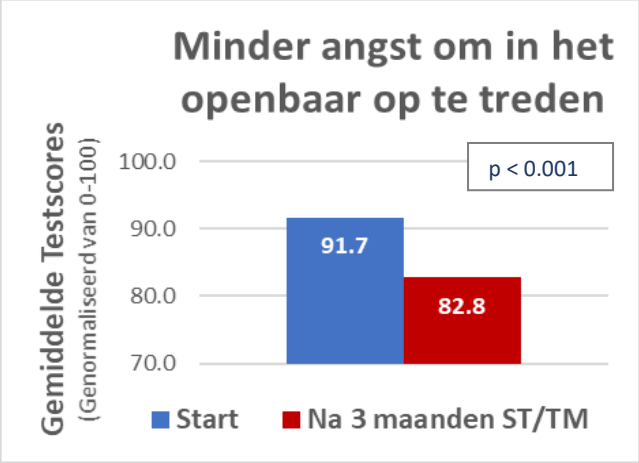
Tabel 3.3. Samenvatting van statistisch significante resultaten van de psychologische tests voor kinderen van 12-18 jaar. Angst voor optreden in het openbaar in de school context is bijvoorbeeld: examens, het beantwoorden van vragen in de klas, enz.

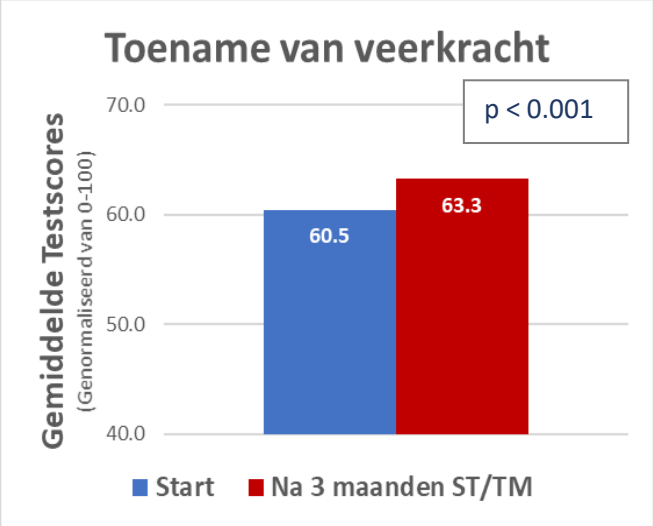
Ondanks het gebruik van een kleinere steekproef, blijkt uit de resultaten van de quasi-experimentele studie dat deze adolescenten significante verbeteringen vertonen na het leren en beoefenen van ST/TM. Een selectie van de bevindingen wordt ter illustratie weergegeven in de figuren 3.4, 3.5 en 3.6.



Figuur 3.4. Deelnemende leerlingen vermeldden minder gevoelens van spanning en impulsief gedrag ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

Figuur 3.5. Leerlingen van 12-18 jaar oud meldden dat zij minder angst voelen om in het openbaar op te treden en in te spelen op de eisen in openbare omgevingen, zoals een klaslokaal ($F_{(1)} = 14.55, p < .001$).





Figuur 3.6. Deelnemende leerlingen lieten hogere veerkracht scores zien na drie maanden ST/TM ($F_{(1)} = 16.95, p < .001$). Deze toename in veerkracht geeft bijvoorbeeld aan dat leerlingen vaker aangeven dat ze graag samenwerken met andere studenten, vaker voor zichzelf opkomen, meer vertrouwen hebben in hun vermogen om moeilijke problemen op te lossen. Ook weten ze vaker iemand te vinden om mee te praten wanneer ze hulp nodig hebben.

Uit de kwalitatieve studie blijkt dat studenten ST/TM zien als een middel om tegenspoed, stress en angst aan te pakken. Zo kunnen zij zich meer richten op hun schooltaken en daarmee hun cijfers verbeteren.

Leraren/personeel

In dit project werden verschillende psychologische tests met betrekking tot het welzijn van leraren en personeel binnen de school (zie tabel 3.4) beoordeeld. Met als doel om de impact te begrijpen van ST/TM als middel voor verbetering van welzijn - door leraren en personeel op school beter uit te rusten voor de uitdagingen rondom diversiteit die gepaard gaat met inclusief onderwijs. In het licht van bekende gezondheidsproblemen van leraren, omschreven als één van de beroepen met hoge stressniveaus en burn-out

verschijnselen, resulterend in veel negatieve resultaten voor docenten, studenten en het onderwijssysteem (Herman, Reinke, & Eddy, 2020), is binnen ons onderzoek gekozen voor het meten van stress, angst en burn-out. Ook positieve resultaten, zoals vitaliteit en subjectief welzijn, werden gemeten.

Titel	Referenties
Generic Job Satisfaction Scale	MacDonald & MacIntyre, 1997.
Maslach Burnout Inventory	Maslach & Jackson, 1981.
Subjective Vitality Scale	Ryan & Frederick, 1997.
Intrinsic Motivation Scale, part of the Self Determination Theory (SDT)	Overviews of the theory are found in Ryan & Deci, 2000, and in Deci & Ryan, 1985 and 2000.
Perceived Stress Scale	Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983.
Positive and Negative Affect Schedule (PANAS)	Watson, Clark, & Tellegen, 1988.
Satisfaction with Life Scale (SWLS)	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985.
State-Trait Anxiety Inventory - STAI	Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983.
The Ryff scale of Psychological Well-being (PWB; Ryff, 1989)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tabel 3.4. Vragenlijsten met betrekking tot welzijn van leraren en personeel, gebruikt in deze studie

Stress is de emotionele toestand van een individu veroorzaakt door blootstelling aan negatieve ervaringen (Roberti, Harrington, & Storch, 2006). Naast persoonlijke stress, ervaren de leraren emotionele uitputting in hun werk wanneer de eisen van de baan hun hulpbronnen overschrijden, die tot gezondheidsproblemen leiden (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). Persoonlijke stress en emotionele uitputting van leraren beperken hun vaardigheden om consistente emotionele ondersteuning en positief gedragsmanagement te bieden. Terwijl leerlingen dit juist nodig hebben voor hun positieve sociaal-emotionele ontwikkeling (Hamre, 2014).

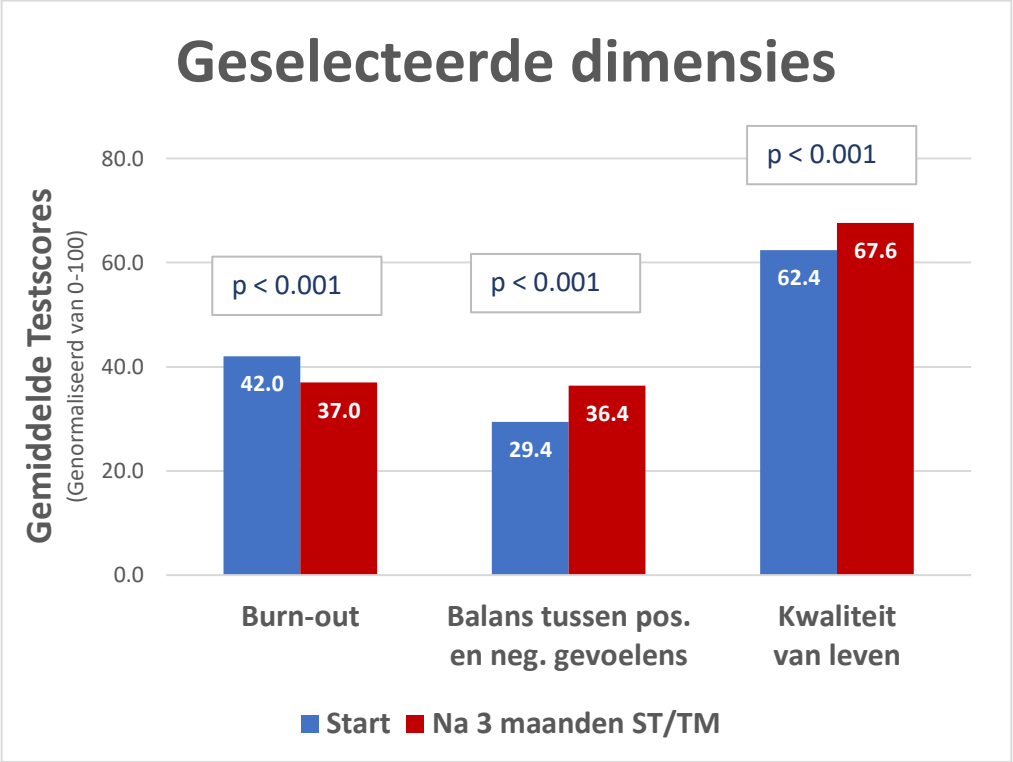
Onze resultaten tonen een effect aan van de ST/TM-praktijk op Burn-out, Stress, Angst, Vitaliteit en Subjectief Welzijn van leraren en personeel. Zie tabel 3.5 voor een samenvatting van toename/afname van psychologische dimensies. Docenten en personeel die ST/TM beoefenen, vertonen minder depersonalisatie, wat kan worden omschreven als minder verharding bij het omgaan met anderen en het faciliteren van sociaal gedrag. Ze lijken ook meer persoonlijke realisatie te voelen in hun leven. Beide onderdelen zijn opgenomen in een bredere psychologische dimensie, bekend als Burn-out. Docenten en personeel tonen ook lagere niveau's van stress en angst, evenals een toename van subjectieve vitaliteit. Wat subjectief welzijn betreft, vermelden ze een beter emotioneel evenwicht en een toename van hun welzijn.

Dimensie	Effect
Verbinding met anderen	↑
Algemene werktevredenheid	↑
Subjectief welzijn	↑
Kwaliteit van leven	↑
Intrinsieke motivatie	↑
Emotionele uitputting	↓
Emotionele verharding	↓
Waargenomen stress	↓
Angst ('trait anxiety')	↓

Tabel 3.5. Samenvatting van statistisch significante resultaten van de psychologische tests voor leraren en personeel.

De resultaten van onze studie (zie figuur 3.7 voor details van geselecteerde dimensies) tonen een aanzienlijke bijdrage van ST/TM op afnemende stress, negatieve gevoelens en burn-out. Daarnaast worden toegenomen arbeidstevredenheid, optimisme, positieve gevoelens en welzijn aangetoont. Deze resultaten ondersteunen de implementatie van ST/TM als middel ter bescherming van de uitdagingen in hun beroep en omgeving, met name in het kader van de inclusief onderwijs.

Onze bevindingen in dit onderzoek zijn bevestigd door eerder onderzoek naar de Transcendente Meditatietechniek, die significante afnemende resultaten heeft laten zien op stress, depressie en burn-out van leraren (Elder et al., 2014). Oudere et al. (2014) constateerden ook een aanzienlijke daling in de ST/TM-groep in vergelijking met controlegroepen voor alle psychologische variabelen: stress-niveau's, depressieve symptomen en burn-out van leraren. Deze resultaten zijn tevens in overeenstemming met de eerdere waargenomen resultaten in het EUROPE-project in de deelnemende Europese landen.



Figuur 3.7. Na drie maanden van ST/TM vertoonden leraren en personeel een aanzienlijke daling van emotionele uitputting (burn-out) en een toename van de balans van gevoelens (minder negatieve en meer positieve gevoelens) evenals een toename van de ervaren kwaliteit van leven.

Opschalen buiten scholen – ST/TM in gevangenissen

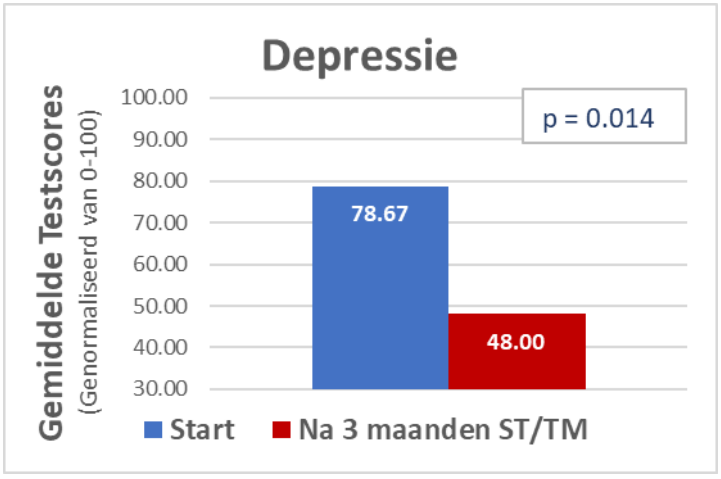
De opschaling van ST/TM was gericht op de formele en niet-formele onderwijssector. In deze context omvatte het project ook een interessant uitbreidingsgebied dat sterk verband houdt met sociale inclusie: de rehabilitatie van gevangenen waarvoor ook wetenschappelijke analyses werden verzameld.

Om de veelzijdigheid van ST/TM als inclusief beleid te testen, werd dezelfde kwantitatieve methodologie toegepast op een gevangenisomgeving, zowel voor gevangenen als bewakers. De context van een gevangenis is zeer stressvol, met hoge percentages van psychische problemen als depressie en angst (zie bijvoorbeeld Goldberg, et al., 1996; Koenig, et al., 1995; Skarupski, et al., 2018). De resultaten (zie tabel 3.6) waren zeer vergelijkbaar met de gevonden resultaten bij leraren en personeel op scholen. Een gedetailleerde afbeelding voor depressie wordt gegeven in fig. 3.8.

Dimensie	Effect
Balans van gevoelens (minder negatieve en meer positieve gevoelens)	↑
Levenstevredenheid	↑
Stress ervaringen	↓
Angst	↓
Depressie	↓

Tabel 3.6. Resultaten voor gevangenen en bewakers na het beoefenen van drie maanden ST/TM in een gevangenis omgeving in Italië.

Deze resultaten bevestigen eerdere studies, die ST/TM beschrijven als een middel om trauma en waargenomen stress bij gedetineerden te verminderen (Nidich, et al., 2016).



Figuur 3.8. Gevangenen en bewakers toonden een significante daling in depressie symptomen na drie maanden van ST/TM.

Discussie en conclusies

Inclusief onderwijs kan niet alleen worden gezien als een paradigma om onderwijs te interpreteren. Onderwijsbeleid moet garanderen dat er geen discrimatie ontstaat op scholen voor studenten van niet-dominante culturen en verschillende sociale categorieën, zodat aspecten als nationaliteit, etniciteit, geslacht, nieuwe vorm van gezinnen, specifieke beperkingen van individuen geen rol spelen bij het onderwijstraject. Scholen moeten ervoor zorgen dat er

maatregelen worden genomen die studenten de middelen geven om op zijn minst de uitdagingen die uit deze diversiteit ontstaan het hoofd te bieden, zodat ze alle mogelijkheden krijgen om zich als persoon volledig te ontwikkelen.

Het nemen van maatregelen om inclusief onderwijs te waarborgen, lijkt sociaal en financieel uitdagend. Een belangrijke succesfactor voor inclusief onderwijs is het welzijn van de belangrijkste actoren: studenten, docenten en personeel. Het bevorderen van hun welzijn houdt in dat zij middelen krijgen en vaardigheden leren om de uitdagingen aan te gaan die de school als multiculturele, voortdurend veranderende en zelfconstructieve omgeving aan hen voorlegt.

Een effectieve aanpak van deze uitdagingen kan het ST/TM-programma zijn. ST/TM is cultureel en religieus neutraal, vraagt geen specifieke cognitieve of fysieke middelen, leer- of schrijfvermogens. Daardoor is het eenvoudig toe te passen, zelfs voor jonge kinderen. Met uitzondering van ernstige cognitieve handicaps, kan het worden onderwezen, ongeacht leeftijd, geletterdheid of fysieke beperkingen.

Ons onderzoek ondersteunt eerdere bevindingen over ST/TM om een nuttige bron te zijn voor: (a) het verminderen van angst, stress, depressie en burn-out; (b) het verhogen van veerkracht, vitaliteit, persoonlijke realisatie en subjectief welzijn, terwijl dat op het gebied van gedrag en interpersoonlijke relatie ook bijzonder relevant is voor de relatie tussen welzijn en inclusie; (c) het bevorderen van minder verharding in de omgang met anderen en het faciliteren van sociaal gedrag (voor leerkrachten), en minder verstorend gedrag, vermindering van relatie- en gedragscontrole-problemen bij kinderen (voor kinderen); en (d) het innemen van een meer rustige en ontspannen positie in de wereld, met een beter emotioneel evenwicht.

Daarom is de impact op het individuele welzijn, zoals eerder in deze discussie gedocumenteerd, relevant. Als een eenvoudige en gemakkelijke bron om het welzijn te verbeteren, kan ST/TM bijdragen aan een meer inclusieve school en samenleving.

Ondanks het empirische bewijs voor het bovenstaande, moeten enkele aspecten verder worden overwogen.

De focus van het FRIENDS-project lag vooral op opschaling, meer in het bijzonder om de relevantie, de te verwachten resultaten en potentiële impact van ST/TM aan te tonen door voort te bouwen op eerdere analyse- en evaluatietrajecten. Daarom waren de onderzoeksdoelstellingen van dit project beperkt. Om deze reden en vanwege complexiteit van sociaal-psychologisch onderzoek (met name RCT) op scholen - gezien vanuit een wetenschappelijk, organisatorisch en financieel perspectief - was het FRIENDS-project evaluatieplan gebaseerd op een meer lichtgewicht *quasi-experimenteel* ontwerponderzoek. De *experimentele* studie werd beperkt tot kinderen

van 5 tot 11 jaar, een cohort waarvoor onderzoek naar ST/TM schaars is en nieuw is in Europa.

Hoewel de quasi-experimentele ontwerpstudie in haar bevindingen in overeenstemming is met de experimentele studie die in dit project en in ander onderzoek is uitgevoerd, heeft eerstgenoemde minder interne validiteit en kan daarom alleen worden beschouwd als het *ondersteunen* van het bewijs van de experimentele studie die in dit project en in ander bestaand onderzoek is vastgesteld.

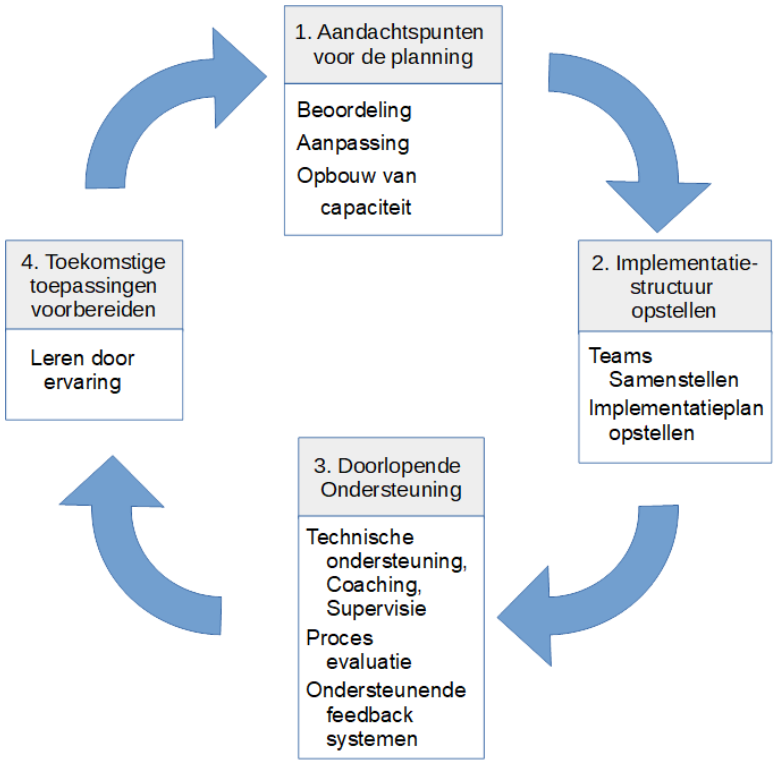
Een andere overweging is de stabiliteit van resultaten op lange termijn en de verdere ontwikkeling van de gemeten psychologische dimensies. Immers, binnen een kortdurende studie kan niet worden bepaald of modificaties plaatsvinden als momentopname of als permanente verandering. Voor toekomstig onderzoek zou het dan ook interessant zijn om een longitudinale studie uit te voeren (bijvoorbeeld door een follow-up studie met een derde meting na de post-test afnamedatum), om te onderzoeken hoe de ST/TM-praktijk zich in de tijd ontwikkelt bij de deelnemers van het onderzoek. Ook kan onderzocht worden of ST/TM veranderingen in (meer dispositionele) eigenschapskenmerken kan bewerkstelligen.

4 Beleidsimplementatiekader en toepassing voor de implementatie op schoolniveau

In dit hoofdstuk behandelen we beleidsvorming als een faciliterend instrument in de overgang van een experimenteel project naar een permanent programma ter bevordering van inclusief onderwijs door de verbetering van welzijn voor studenten, leraren, personeel en ouders. Om een dergelijke transitie succesvol tot stand te brengen, is een implementatiekader het meest nuttig.

4.1 Implementatiekader en toepassing op de beleidsvorming

Welk implementatiekader moet worden gebruikt en hoe dit te gebruiken, hangt sterk af van de context. In ons geval hebben we te maken met een nieuwe aanpak, daarom is het logisch om een kader toe te passen dat gebruik maakt van een aanpak die groeit op basis van het delen van ervaringen. Dit is geschikter dan een routekaart met voorgeschreven stappen. De basis van ons kader voor beleidsvorming is het kwaliteitsimplementatiekader (*Quality Implementation Framework* - QIF) ontwikkeld door Meyers, Durlak en Abraham (2012) (zie figuur 4.1 voor onze weergave van het QIF).



Figuur 4.1. Het kwaliteitsimplementatiekader van Meyers et al. (2012), de basis van het ST/TM beleidsimplementatiekader.

Omdat de ST/TM-toepassing nieuw is in Europa, is onze versie van QIF aangepast voor onze doeleinden met de nadruk op herhaling en coördinatie van het delen van ervaringen. Dit zal verderop in dit hoofdstuk worden toegelicht.

Verdieping en verbreding

Een eerste aandachtspunt is het doel van de beleidsvorming. Dit kan worden gedefinieerd als het opschalen van de experimentele ST/TM-implementaties naar een vast programma. De essentie van deze opschaling is verdieping en verbreding, zoals beschreven in Bramanti en Van Assche (2019). Voor dit verdiepingsproces zijn we op zoek naar drie fundamentele veranderingen:

- ST/TM onderdeel te maken van het curriculum;
- een specifieke tijdstip hiervoor instellen (d.w.z. het eerste en laatste kwartier van de schooldag);
- permanente ondersteuning door toegewijde leerkrachten en/of begeleiders.

Het verbredingsproces heeft betrekking op de overgang van enkele speciale toepassingen naar een algemene toepassing. Dit kan zijn:

- meer leerlingen in een klas doen mee, of meer klassen, leraren, personeel en participerende ouders zijn erbij betrokken;
- verspreiding naar meer scholen in een regio of land;
- verspreiding naar opleidingscentra voor leraren;
- verspreiding naar verschillende landen in Europa;
- verspreiding naar andere sectoren (gerelateerd aan onderwijs en/of jeugd).

Verschillende actoren

Een tweede aandachtspunt is de verscheidenheid van de beleidsmakers, d.w.z. de actoren in het beleidsvormingsproces. Ze variëren van lokaal niveau (beleid op schoolniveau) tot Europese niveau. In grote lijnen kunnen we onderscheid maken tussen actoren op lokaal (scholen en gemeenten); districts- en regionaal; nationaal en internationaal niveau.

Op schoolniveau speelt de directeur de meest relevante rol, zij/hij loopt voorop. Een overtuigende directeur is een belangrijke spil in het proces om het nieuwe programma positief te starten. De directeur zal meestal de dialoog aangaan met haar/zijn personeel, leraren en ouders.

Op een niveau hoger dan de bestuurslaag van scholen, kunnen we coordinatoren of gemeenteambtenaren op regionaal niveau benaderen die verantwoordelijk zijn voor het beheer van het hele onderwijssysteem in hun gebied. Volgens de verschillende nationale schoolregelingen kunnen zij al dan niet een andere mate van autonomie hebben bij het bepalen van een

aantal kernpunten om de start van nieuwe programma's als ST/TM op scholen mogelijk te maken of hierbij te ondersteunen. In sommige gevallen fungeren ze als brug tussen lokaal en centraal niveau.

De nationale actoren zijn meestal regelgevers en facilitators die richting en ondersteuning geven. Een goed voorbeeld is de flexibiliteitswet in Portugal (wet 5908/2017) waarmee scholen onder bepaalde voorwaarden flexibiliteit in het curriculum hebben. Hiermee wordt één van de barrières voor de verdieping van schaalvergroting van ST/TM in de onderwijspraktijk weggenomen.

Op internationaal niveau is de Europese Commissie een invloedrijke speler die op Europees niveau de nationale taken kan aanvullen en uitvoeren. De rol van de Europese Commissie is met name om een facilitator te zijn voor de een verspreiding van nieuwe ideeën en goede onderwijspraktijken. Het EU-beleid is bedoeld om nationale onderwijsstelsels te ondersteunen en gemeenschappelijke uitdagingen aan te pakken.

Het beleidsvormingskader zal op lokaal niveau anders worden ingevuld dan op niet-lokaal niveau. Op lokaal niveau zal de beleidsvorming gericht zijn op de praktische implementatie van ST/TM, meer gericht op verdieping. Terwijl op het niet-lokale niveau het beleid gericht zal zijn op stimuleren en faciliteren van de ST/TM-beoefening, meer gericht op verbreding.

Een netwerk van samenwerkingsverbanden

Een derde aandachtspunt is: hoe werken de verschillende (niveaus van) actoren samen om op efficiënte wijze effectief beleid te kunnen bieden. Aangezien ST/TM nieuw is in het Europese onderwijs, is er behoefte aan het delen van ervaringen met verdieping en verbreding van de praktijk. Hierbij wordt het QIF gevolgd, zie figuur 4.1.

Op lokaal niveau hebben we bijvoorbeeld een samenwerkingsverband van scholen of clusters van scholen van verschillende soorten onderwijs (kleuterschool, basisschool, middelbareschool, beroepsonderwijs), waarbij verschillende belang-hebbenden betrokken zijn, zoals directeur, personeel, leraren, studenten, ouders, gemeenschap, en andere. Meestal zal een directeur of voorzitter van een cluster dit coördineren of een coördinator toewijzen.

Dergelijke elementaire samenwerkingsverbanden kunnen een netwerk op een hoger niveau vormen op regionaal en/of nationaal niveau, waarbij aanvullende partners worden betrokken, zoals universiteiten, opleidingscentra voor leraren, enz. Het is van essentieel belang dat er ook op dit niveau een coördinator beschikbaar is om ervoor te zorgen dat ervaringen, hulpmiddelen, materiaal en methoden worden gedeeld.

Tot slot kunnen nationale samenwerkingsverbanden een internationaal netwerk vormen, soms als gevolg van projecten die door de Europese Commissie gefinancierd worden.

Dit netwerkmodel is bekend op het gebied van onderwijs, vooral voor innovatieve thema's. Een bekend voorbeeld is het thema 'ICT in het onderwijs', waar het pionieren zo'n 25 jaar geleden begon. Al snel hadden scholen en schoolclusters hun ICT-coördinatoren, die op regionaal/nationaal niveau werden ondersteund. In 1997 werd toen het 'European Schoolnet' opgericht, een netwerk van 34 ministeries van Onderwijs.

Een alternatief voor een netwerk van ministeries van Onderwijs is een netwerk dat meer aan de basis ligt, dat wil zeggen een internationaal netwerk van scholen of schoolnetwerken. Een initiatief dat met name relevant is voor deze projecten en in dit verband de moeite waard is, is de **Alliantie van scholen voor inclusief onderwijs** van de Commissie ter bevordering van goede praktijken op het gebied van inclusief leren, bijvoorbeeld integratie van migrantenleerlingen en het doorgeven van gemeenschappelijke waarden (Europese Commissie – 2016).

Een punt van discussie is de reikwijdte van een dergelijk samenwerkingsverband tussen netwerken. Deze kan worden beperkt tot een specifieke aanpak, zoals ST/TM, of een meer algemeen thema, zoals welzijn of inclusief onderwijs. Beide benaderingen (algemeen/specifiek) hebben hun voor- en nadelen. Uiteraard willen de deelnemers aan het FRIENDS en EUROPE-project voor de ST/TM-beoefening graag een netwerk hebben met de volgende kenmerken:

- *Missie*: support voor leraren en coaches om het onderwijs van kansarme studenten te bevorderen door middel van sociale integratie; verbetering van schoolresultaten; bestrijding van discriminatie op alle niveaus en het voorkomen van pesten en geweld op scholen.
- *Belanghebbenden*: de 40 scholen en scholengroepen van het FRIENDS project.
- *Structuur*: de voorgestelde structuur is een werkgroep met één of twee afgevaardigden van elk land dat betrokken is bij het EUROPE- en FRIENDS-project, uitgebreid met andere landen die belangstelling tonen voor deelname. Elke school zou vertegenwoordigd worden door één lid van het managementteam (bij voorkeur de directeur) en één of twee leraren die zich commiteren tot (a) voortzetting van activiteiten van het FRIENDS-project, b) het vertegenwoordigen van de school voor dit project (onderwijsgemeenschap: studenten, leraren en ouders), en c) aangaan van een verbintenis met de nationale vertegenwoordiger bij wie men een activiteitenplan en jaarverslag indient.
- *Activiteiten*: de activiteiten zijn als volgt gestructureerd:
    - Ervaringen delen binnen de lokale leergemeenschap ST/TM waarbij verschillende belanghebbenden betrokken zijn;

- Organisatie van een nationale bijeenkomst voor alle scholen, met vertegenwoordiging van verschillende belanghebbenden; elk semester;
- Organisatie van een jaarlijkse internationale bijeenkomst met deelname van de betrokken landen.

Een innovatief verspreidingsmodel en de implicatie voor beleidsvorming

Een vierde aandachtspunt is hoe innovatie het best kan worden verspreid en de implicaties voor de beleidsvorming. Mahajan en Peterson (1985) lichten in hun theoretische modellen toe hoe een sociale innovatie (in ons geval het ST/TM-programma) met de minste weerstand kan worden verspreid. In het door hen geobserveerde proces van verspreiding blijkt dat in eerste instantie slechts enkele leden van het sociale systeem de innovatie toepassen in een bepaalde periode (in ons geval het academisch jaar). Daarna treedt een toenemend aantal volgers per periode op, naarmate de verspreiding zijn aantrekkingskracht uitoefent. Ten slotte vertraagt de verspreiding en vlakt de verspreidingscurve af. Uiteindelijk bereikt de curve een verhoogd plafond die de betrokkenheid van alle potentiële deelnemers weergeeft. Als zodanig vertoont het model een S-vormige curve (sigmoid), maar is het slechts afhankelijk van drie verschillende hoofdelementen.

i) Het aantal potentiële deelnemers (het geheel van scholen in het referentiegebied);

ii) het aantal reeds deelnemende scholen (scholen die het ST/TM-programma hebben ingevoerd); en

iii) een "imitatie-index" die afhankelijk is van verschillende zaken, waarvan informatie- en contactvoorzieningen tussen potentiële deelnemers de belangrijkste is.

Zo'n eenvoudig verspreidingsmodel voor innovatie kent twee praktische implicaties ter vebetering van het succes voor beleidsmakers:

i) het vaststellen van de doelstellingen (Hoeveel vernieuwers wil ik hebben? Hoeveel scholen kunnen het ST/TM-programma implementen? Hoeveel middelen moet ik hiertoe beschikbaar stellen?); en

ii) het beïnvloeden van de imitatie-index (Hoe kan ik het imitatie-effect versnellen? Wat zijn de obstakels die ik moet verwijderen? Wat zijn de faciliterende voorwaarden die ik zou kunnen bieden om de interventie effectiever te krijgen?).

4.2 Toepassing van het beleidsvormingskader op de implementatie aan de basis

In deze paragraaf presenteren we de beleidsvormingstaken voor het lokale niveau volgens het kader van figuur 4.1.

Beoordeling. Deze taak gaat over het beoordelen van behoeften van en voordelen voor de participerende school, zoals ervaren door de belangrijkste leiders en personeel van de school. Dit kunnen leden van het management, lerarenteam of ouders zijn. Er is geen eenduidig patroon. Onze ervaring in de FRIENDS en EUROPE projecten laat zien dat de drijvende kracht meestal de directeur is, of een zeer gemotiveerde leraar, in andere gevallen de ouderorganisatie. In zeldzame gevallen is het één of meer studenten die het voortouw nemen. De voordelen van ST/TM voor de belanghebbenen zijn goed gedocumenteerd in verschillende wetenschappelijke onderzoeken.

Doorslaggevend is dat het in *overeenstemming* is met de belangen van de besluitvormers en de drijfveren van de innovatie. Aangetoonde voordelen van ST/TM op schoolniveau kunnen heel anders zijn dan voordelen op een hoger niveau van beleidsvorming. Bijvoorbeeld, het bewijs dat ouders tevredenstelt is het zien van het veranderde gedrag en de betere schoolresultaten van hun kinderen, in plaats van een wetenschappelijke studie over 'trait angst' die een significante ($p = 0.011$) verbetering aantoont.

ST/TM is een nieuwe aanpak en de verbeteringen voor studenten zijn pas na het starten van de beoefening zien. Bij de introductie van ST/TM in een school is het besluit om met ST/TM te beginnen vaak gebaseerd op bestaande ervaringen van de directeur, het personeel, de leerkracht, de ouders, of door positieve berichten van andere scholen. Het is duidelijk dat de mening van beleidsmakers op hoger niveau, wanneer zij overtuigd zijn van de voordelen van ST/TM op basis van bijvoorbeeld bestaand wetenschappelijk onderzoek, een positieve invloed zal hebben op de waargenomen voordelen op schoolniveau.

Binnen deze beoordelingstaak moeten we ook kijken of en hoe ST/TM moet worden aangepast aan de schoolomgeving en of alle middelen, met name mensen en de financiën, aanwezig zijn. Het doel is om de beste vorm en relevantie voor de implementatie op school te bevorderen. Uitvoerders van ST/TM moeten de volgende vragen beantwoorden:

- Op welke manieren zal de innovatie tegemoetkomen aan de, als belangrijk ervaren, behoeften van scholen? In dit verband moet ook rekening worden gehouden met het doel van onderwijs als onderdeel van de samenleving. Bijvoorbeeld, maatschappelijke doelstellingen van het onderwijs zijn lage aantallen van voortijdig schoolverlaters; uitstekende academische prestaties en de voorbereiding op het volwassen leven.

- Welk bewijs kan worden gegeven dat ST/TM aan deze behoeften voldoet? Waargenomen bewijs kan per school verschillen. Bijvoorbeeld, een school voor immigranten in Zweden; een TEIP school in Portugal; een school in Engeland die schoolverlaters helpt terugkeren naar hun oude school, zal meer effecten merken van een aantal welzijnsaspecten als gevolg van ST/TM dan een reguliere school. Terwijl een reguliere school hogere academische prestaties en minder schoolverlaters zou kunnen zien als overtuigend bewijs van de methode.
- Hoe goed past implementatie van de ST/TM-beoefening bij de school; d.w.z. hoeveel aanpassing is hiervoor eventueel nodig? In hoeverre kan ST/TM worden aangepast en nog steeds een succesvolle implementatie hebben. Oftewel, wat zijn essentiele elementen of kritieke aspecten en wat kan eventueel worden aangepast? Hier zou men kunnen worden geholpen door ST/TM onderwijsorganisaties.
- In hoeverre begrijpen directeur, docenten en medewerkers wat de ST/TM-methode inhoudt? Hebben alle deelnemers, zoals de directeur, leraren en andere medewerkers een realistisch beeld van wat ST/TM kan bereiken en zijn er voldoende leraren bereid en in staat om ST/TM op een goede manier te ondersteunen en toe te passen? Het moet voor hen duidelijk zijn wat ST/TM is, wat de voordelen zijn, hoe het wordt geïnstrueerd en hoe het wordt beoefend.
- Wat is het ambitieniveau voor de implementatie in school? ST/TM kan in verschillende vormen worden geïmplementeerd, het ideaal is implementatie in de hele school. Maar soms is het zinvol om met enkele deelnemers binnen school te beginnen. Want als het proces niet soepel verloopt, kan het averechts werken. Uiteraard kan het ambitieniveau in de loop van de tijd worden verhoogd.

Aanpassing. In samenwerking met de ST/TM onderwijsorganisatie zou een school de implementatie kunnen aanpassen. Terwijl ST/TM idealiter wordt geïmplementeerd voor de hele school, zou men het stap voor stap kunnen doen, na evaluatie van de eerste bevindingen. Terwijl dit de eerste basis is voor de gehele implementatie, kan aanpassing van het programma ook plaatsvinden tijdens het implementatieproces, waarbij kansen en uitdagingen worden gepareerd. Wanneer een programmacyclus opnieuw begint, kunnen aanpassingen worden gedaan op basis van de bevindingen van de vorige cyclus(sen).

Strategieën voor de opbouw van capaciteit. Hoewel de introductie van ST/TM door verschillende belanghebbenden kan worden geïnitieerd, heeft de implementatie de steun van een aanjager nodig. De taak van deze persoon om capaciteit op te bouwen omvat de volgende aspecten:

- ervoor zorgen dat belangrijke opinieleiders en besluitvormers betrokken zijn bij het implementatieproces en ervan overtuigd zijn dat ST/TM de school ten goede zal komen;

- ST/TM afstemmen op de bredere missie en waarden van de school, zoals inclusief onderwijs;
- het onderscheiden van beleid dat stimulansen voor ST/TM creëert en/of belemmeringen voor ST/TM in de klas vermindert. De school kan bijvoorbeeld als beleid hebben dat na elke vakantieperiode een opfrissessie met de studenten wordt georganiseerd, zodat de ST/TM-beoefening weer wordt verlevendigd.
- het aanwijzen van voorvechters van ST/TM die pleiten voor het gebruik ervan en die anderen kunnen ondersteunen bij de juiste toepassing van ST/TM;
- het aanwijzen van ST/TM trainers en controleren of er voldoende capaciteit is om de initiële opleiding en vervolgens de follow-up te verzorgen.

Het is dan ook geen wonder dat de ervaring leert dat het bijna onmogelijk is om een succesvolle implementatie binnen de hele school te hebben zonder de steun van de directeur en de leraren. Tijdens het project zal de capaciteitsopbouw worden voortgezet. Nadat leraren en begeleiders bijvoorbeeld de ST/TM-training hebben gevolgd, worden ze opgeleid in begeleidende taken, zoals het leiden van meditatiesessies in de school en de klas.

Samenstellen implementatieteams en -plan. Hoewel het relatief duidelijk is wat er gedaan moet worden voor de implementatie van ST/TM op scholen, is het belangrijk om te bepalen wie, wat, wanneer doet. Een vaste reeks activiteiten is voortgekomen uit ervaring, maar nu moeten taken en verantwoordelijkheden worden gedefinieerd. Het belangrijkste is het toewijzen van een ST/TM coördinator in de school, die de volgende taken eronder coördineert.

Assistentie, coaching, begeleiding. Deze taak heeft betrekking op de ondersteuning van actoren tijdens de implementatie en het aanpakken van praktische problemen die onvermijdelijk ontstaan zodra de ST/TM-implementatie van start gaat. Er moet duidelijk worden vastgesteld hoe (en van wie) directie, personeel, leraren, studenten en participerende ouders begeleiding en follow-up krijgen. Het gaat om twee soorten ondersteuning. De eerste is hulp, coaching en begeleiding van de uitvoering van ST/TM, door de ST/TM-docent die actief is in de school. De tweede is hulp, coaching, begeleiding voor het implementatieproces van ST/TM in de school, door ondersteunende actoren. Een directeur kan bijvoorbeeld worden geconfronteerd met enkele vragen van ouders. Voor ouders is de eerste lijn van ondersteuning uiteraard de ST/TM coördinator in de school die problemen en risico's aanpakt. De volgende niveaus van ondersteuning zijn de ST/TM instructeur in de school, de ST/TM onderwijsorganisatie en tenslotte een nationaal of internationaal expertisecentrum. De hulp, coaching en begeleiding kan leiden tot veranderingen in de aanpak van de implementatie; extra training en inzet van extra materiaal of benodigdheden.

Evaluatie tijdens implementaties. Bij deze taak wordt zowel naar de resultaten als naar het proces van de implementatie gekeken. Binnen het FRIENDS-project zijn verschillende manieren gebruikt om de resultaten te beoordelen, waaronder informele rapportages (geschreven en video); kwalitatief onderzoek aan de hand van gestructureerde interviews; kwantitatief onderzoek aan de hand van psychologische tests en schoolstatistieken. De protocollen en beoordelingsmethoden zijn beschikbaar voor toekomstige implementaties. Idealiter worden beoordelingsindicatoren gedeeld, maar per implementatie kan men desgewenst zelf deze beoordelingsindicatoren en -methoden bepalen. De evaluatie van het implementatieproces wordt doorgaans gecoördineerd door de ST/TM-coördinator die centraal staat in een lokale school of leergemeenschap. De evaluatie van het implementatieproces omvat het onderscheiden van sterke en zwakke punten (of een volledige SWOT[1]-analyse). Naast deze resultaatgegevens, kunnen gegevens worden verzameld over het implementatieproces, bijvoorbeeld het aantal trainingen, regelmatigheid van de praktijkbeoefening, enz.[2]

Creëren van een feedbacksysteem. Naast het verzamelen van gegevens rondom het implementatieproces moet in een goede evaluatie ook een feedback-systeem worden gecreëerd. Dit systeem moet snel, nauwkeurig en specifiek genoeg zijn, zodat successen bij de implementatie kunnen worden erkend en wijzigingen om de implementatie te verbeteren snel kunnen worden doorgevoerd. Het meest handig is om de ST/TM coördinator in te schakelen om te communiceren met en belangrijke bevindingen te delen met de belanghebbenden, implementatiemedewerkers en praktijkbeoefenaars. Idealiter worden belangrijke bevindingen opgepakt en maatregelen doorgevoerd om de kwaliteit te verbeteren.

Leren door ervaring. Ervaringen die zijn opgedaan met de implementatie van het ST/TM-programma zullen zeker interessant zijn voor andere scholen. De lessen die zijn geleerd uit dit programma zijn bijvoorbeeld ineffectieve en effectieve strategieën; nader inzien van succes- en faalfactoren; kansen en barrières; nuttige materialen en hulpmiddelen, enz. Nieuwe onderzoekers en ST/TM-uitvoerders kunnen van deze ervaringen leren. Elk jaar komen er binnen dezelfde schoolomgeving nieuwe leerlingen bij en de geleerde lessen kunnen dan ook worden toegepast in het nieuwe schooljaar. Het instrument bij uitstek voor het delen van deze ervaringen is het samenwerkingsverband van netwerken.

---

[2] Sterke en zwakke punten, kansen en bedreigingen.

4.3 Beleidsimplicaties voor het districts-/regionale niveau

Wat het districts-/regionale niveau betreft, is het belangrijkste punt de aandacht die wordt besteed aan de voorwaarden voor een goede continuering van de ST/TM-programma's voor de vele scholen zijn gestart of interesse hebben getoond om met ST/TM te beginnen.

De belangrijkste operationele zaken die het districts-/regionale niveau zou kunnen dan wel moeten aanpakken zijn de volgende vijf:

- het aanwijzen van een organisator/coördinator van het regionale netwerk (of het districtsnetwerk voor kleinere landen die geen regionaal niveau hebben);
- bevordering van de ST/TM lerarenopleiding voor leraren en personeel;
- ondersteuning van netwerkactiviteiten voor de "lokale leergemeenschap";
- activering van regionale fondsenwerving voor de begeleiding tijdens de fase van schaalvergroting door het Ministerie van Onderwijs (MvO, zie paragraaf 4.4);
- bevordering van monitoring- en evaluatiebeoordelingen.

Voorstel voor een coördinator van het district/regionaal netwerk

Voortbouwend op de goede resultaten van het FRIENDS-project kunnen we een samenwerking voor het coördineren van twee verschillende faciliterende actoren onderscheiden: *i)* Opleidingscentra voor leraren (Teaching Training Centers, TTCs) of gelijkwaardige instellingen; *ii)* lokale commissies van TM onderwijsinstellingen (TM Teaching Charities, TMTCs).

Deze regionele coördinatoren fungeren als eerste aanspreekpunt voor alle scholen die belangstelling hebben voor het starten van een nieuw project voor inclusief onderwijs met een welzijnsprogramma als ST/TM, zoals ontwikkeld binnen het FRIENDS-project. Ook verspreiden regionale coördinatoren informatie en ondersteunen zij directeuren en leraren die bereid zijn hun positieve ervaring met de implementatie van dit soort programma's te delen.

Training in QT/TM begeleiding door leraren op school

Gemotiveerde en voorbereide leraren zijn de kern van het succes voor een programma als ST/TM, ter bevordering van welzijn op scholen. Omdat ze rechtstreeks in contact staan met studenten, hun leerlingen begeleiden tijdens het leerproces, zijn ze het eerste mikpunt voor frustratie en stress op school èn de eerste getuigen van de vooruitgang van kinderen.

Uit de ervaringen van het FRIENDS-project blijkt dat docenten die mediteren een positief effect hebben op de effectiviteit van het programma voor leerlingen, laatstgenoemden zijn gemotiveerder en meer betrokken.

Een toegewijde TM-leerkracht – een leraar binnen de school of een externe TM-leraar – is fundamenteel. De twee opties (intern *vs* extern) zijn eerder complementair dan alternatieven. In feite kan de getrainde leraar in de klas de meditatietijd (d.w.z. start/stop) van haar/zijn leerllingen ook uitvoeren zonder een gecertificeerde TM-leraar te zijn. Daarnaast moet een geaccrediteerde TM leraar regelmatig (meestal elke maand) individuele leerlingen begeleiden op het gebied van training en evaluatie van de uitvoering van ST/TM.

Een TM leraar kan 200 leerlingen volgen die de ST/TM training hebben gekregen. Elke school heeft dus één (of meer, bij een grotere groep mediterende studenten) TM lera(a)r(en), terwijl de leerkrachten in de klas zelf de meditatie(tijd) kunnen begeleiden en toezicht houden op de twee keer per dag mediteren.

De **Organisatie voor TM-leraren** is verantwoordelijk voor het leveren van de opleiding voor leraren die TM gaan begeleiden in de klas. De cursus kan rechtstreeks worden gegeven in de school die deelneemt aan het implementatieprogramma; binnen een vast opleidingsprogramma met accreditatiepunten voor leraren, zoals de genoemde TTCs in Portugal, of in andere opleidingscentra binnen andere landen.

Uitbreiding voor coördinatie op regionaal niveau zou passend zijn, gezien het feit dat leraren tijdens hun loopbaan regelmatig van school wisselen. De school zou de continuïteit moeten garanderen zodra het programma is gestart. Daarom is het van essentieel belang om specifieke aandacht te besteden aan de beschikbaarheid en mobiliteit van ST/TM leraren binnen de scholen zelf, zodat de beste ondersteuning kan worden gegarandeerd.

Ondersteuning van lokale leergemeenschappen

Een derde belangrijke rol voor de coördinator is de opbouw van capaciteit en de bemiddelende rol ten opzichte van belanghebbenden van een school. Regionale coördinatoren fungeren als facilitators voor directeuren, leraren en ouders om contacten te leggen, elkaar te ontmoeten, ervaringen uit te wisselen, goede praktijken te verspreiden, bij te dragen tot het oplossen van uitdagingen in verband met de implementatie van de programma's voor welzijn en uiteindelijk om permanente netwerken van de verschillende betrokken actoren op te zetten.

Zodra een minimumdrempel van zichtbaarheid is bereikt, kan de betrokkenheid van de lokale gemeenschap en regionale beleidsmakers helpen. Uit het FRIENDS-project blijkt namelijk dat **'Lokale allianties voor inclusief onderwijs'** die gebruik maken van programma's voor welzijn, de positieve uitkomst van deze coördinerende rol zijn.

We zullen nu eerst het concept "leergemeenschappen" toelichten, een concept dat snelgroeiende aandacht krijgt, zowel in de literatuur als in veldonderzoek (Kilpatrick, Barre en Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich en

Lieberman, 2012). **Leergemeenschappen** bieden ruimte en structuur voor mensen om met elkaar af te stemmen rondom een gezamenlijk doel. Effectieve gemeenschappen zijn zowel ambitieus als praktisch. Dit verbindt mensen, organisaties en systemen die nieuwsgierig zijn om te leren en over grenzen heen te werken. Deelnemers zijn zelf verantwoordelijk voor een gemeenschappelijke agenda, statistieken en resultaten. Deze gemeenschappen stellen deelnemers in staat om resultaten te delen en van elkaar te leren, waardoor hun vermogen om snelle en significante vooruitgang te boeken wordt verbeterd.[3]

Dit is dezelfde holistische benadering als die van ST/TM op schoolniveau. In de implementatiefase hebben we vele malen het belang aangegeven van een centrale plek voor het samenbrengen van belanghebbenden, directeur, leraren, vaak ook het personeel en de ouders van de kinderen die deelnemen aan het project. Omdat deze aanpak vrijwel altijd succesvol was, ontstond op organische wijze een echte leergemeenschap. Een gemeenschap die zelfs buiten school als zodanig wordt ervaren. Vaak hebben het gemeenteambtenaren, lokale politici of andere instellingen het belang van dit project erkent, met name vanwege de levendige leergemeenschap op het werk.

Campagnes voor fondsenwerving ter ondersteuning van de gefaseerde invoering

Fondsenwerving kan van cruciaal belang zijn voor de gefaseerde invoering vanaf het einde van het FRIENDS-project tot de volledige betrokkenheid van het MvO (zie paragraaf 4.4). Wij stellen daarom drie verschillende opties voor die regionale coördinatoren zouden kunnen nastreven.

In de **eerste** financieringslijn wordt gekeken naar stichtingen op basis van gemeenschapsgeld en regionale financiële instellingen. Vaak hebben lokale instellingen de statutaire missie om sociaal versterkende programma's, zoals hogere opleidingsniveaus, sociale integratie en welzijn, op regionale basis te ondersteunen. Deze instellingen moeten de juiste en uitgebreide informatie ontvangen omtrent het ST/TM-programma en de doeltreffendheid hiervan, om een op feiten gebaseerd beleid te overwegen. Bovendien bleek tijdens de implementatie van het FRIENDS-programma dat verschillende gemeenten ook hebben bijgedragen aan de realisatie van het ST/TM-programma.

---

[3] De voordelen van een goed functionerende **leergemeenschap** zijn legio. Een leergemeenschap verbindt mensen, het stelt doelen en meet collectieve vooruitgang, het maakt gedeeld leren mogelijk, het versnelt de vooruitgang en impact op grotere schaal en ondersteunt soms gedeelde leiderschapstaken.

Verspreiding van informatie en de oprichting van een netwerk van de verschillende gemeentelijke instanties kan proactieve aandacht voor de implementatie van het programma vergemakkelijken.

De **tweede** financieringslijn betreft de particuliere markt. Veel bedrijven zetten zich steeds meer in voor MVO-beleid (Maatschappelijk Verantwoord Ondernemen). Het is een stijgende trend dat bedrijven op zoek gaan naar projecten met impact voor de samenleving. Het ondersteunen van de kwaliteit van onderwijs binnen de regio, het helpen van lokale scholen bij de overgang naar inclusief onderwijs, de bijdrage aan meer welzijn bij leerlingen en leraren, zijn allemaal zeer duidelijke doelstellingen, lonend, snel overdraagbaar, met een bijzonder interessante kosten-batenverhouding. Transparante, resultaatgerichte informatie voor regionale ondernemers zou gemakkelijk een krachtige hefboom voor de promotie van ST/TM kunnen worden. Regionale coördinatoren dienen dit dan ook adequaat in te zetten.

De **derde** financieringslijn is het meest gestructureerd. Zij heeft betrekking op de volgende open inschrijvingen binnen de Europees Sociaal Fondsen, een financieel instrument van de EU ter versterking van de economische en sociale samenhang (voornamelijk ESF), waarvan het beheer verloopt via de regionale politieke programmering (NUTS 2-niveau). Daarom moeten promotie-activiteiten gericht zijn op regionale beleidsmakers, politici en ambtenaren, zodat zij de ST/TM-methode kunnen agenderen als antwoord op inclusief onderwijs en welzijn op scholen. Aangezien het ESF alle Europese landen bestrijkt, is het zeker een bijzonder interessant terrein. Eén van de taken van een regionale coördinator is dan om te lobbyen om Europese regio's te helpen bij de invoering van hun regionale uitvoeringsplannnen met bruikbare opties voor het houden van inschrijvingen voor inclusief onderwijs en welzijn voor studenten en leraren van scholen.

Bovendien kunnen verschillende Europese fondsen, waaronder Erasmus$^+$ en programma's die zich richten op de gezondheidssector, maatregelen organiseren ter ondersteuning van een programma zoals ST/TM ter bevordering van een inclusieve samenleving en ter voorkoming van ongelijke kansen voor kinderen.

Bevorderen van monitoren en beoordelen van evaluaties

Er is een laatste belangrijke taak die op regionaal niveau moet worden opgepakt. Dit betreft het monitoren en evalueren (M&E) van de implementatie van de programma's in regionale scholen. Wetenschappelijk advies is nodig om uniforme evaluatie trajecten voor verschillende scholen op te stellen, die ook rekening houden met de sociale en economische achtergrond van een individuele school.

Met meer deelnemers (studenten, leraren, ouders) hebben we meer betrouwbare resultaten en heldere evaluaties. Daarmee verhogen we dus het rendement op de investering voor de interventie. Op regionaal niveau is

vaktechnische ondersteuning door universiteiten gemakkelijker te regelen en onder toezicht van de coördinator zouden deze nuttige bijdragen kunnen leveren.

Daarnaast heeft de wetenschappelijke commissie van het FRIENDS-project samen met het evaluatieteam uitgebreid ervaring opgedaan met dit thema. Daarom kunnen zij gemakkelijk betrokken worden bij dit type M&E-missie.

De voordelen van deze ondersteunende M&E activiteit zijn drieledig.

1. Het stelt scholen in staat om de impact van het uitgevoerde programma te meten.
2. De herhaling van evaluaties levert een lijst van verbeteringen en vooruitgang op, die het mogelijk maken het programma te perfectioneren. Scholen gebruiken deze prestatie-indicatoren als bewijs voor hun onderwijskwaliteit voor studenten, de beste leraren, en fondsen in de concurrentiestrijd met andere scholen. Uiteindelijk kunnen ze worden gebruikt als communicatiemiddel waardoor de school aantrekkelijker wordt voor verschillende belanghebbenden.
3. Het verhoogt de zichtbaarheid van het programma en de school in de ogen van de lokale gemeenschap. Het helpt bij het benadrukken van welzijn als middel en doel voor inclusief onderwijs. Door te vermelden hoe dit doel werd behaald, wordt duidelijk dat er goede resultaten zijn op lokale scholen. Districten die meerdere scholen met ST/TM-programma's hebben, kunnen positieve schaaleffecten bereiken die als krachtige hefboom werken voor de hele gemeenschap in de regio. Het zal inclusiviteit vergroten en daarmee aantrekkelijk worden voor gezinnen met kinderen. Dit heeft weer een positieve verjongende invloed op de sociaal-demografische structuur van het gebied.

4.4 Beleidsimplicaties voor nationaal/Europees niveau

Bij de bespreking op nationale niveau is de betrokkenheid van het Ministerie van Onderwijs het uitgangspunt voor schaalvergroting. De vijf belangrijkste zaken op nationaal/Europees niveau zijn:

- het betrekken van MvO als pro-actief leider van het proces en voor het vaststellen van regels om de best mogelijke voorwaarden te bereiken;
- de financiering van de tijdelijke fase van schaalvergroting en de overgang naar een permanente begrotingslijn in de stabiele fase;
- het opzetten, benadrukken en beheren van een samenwerkingsverband van netwerken tot een mogelijke "Alliantie van scholen voor inclusief onderwijs";

- het verzamelen van gegevens; ervaringen van en criteria voor goede praktijken ter ondersteuning van de monitoring en evaluatie van campagnes;
- het verstrekken van een toolkit op lokaal en regionaal niveau.

We zullen deze vijf taken doornemen op basis van onze ervaring ten behoeve van een nationaal/Europees netwerk.

Voorstel voor de mogelijke rol van Europese Ministeries van Onderwijs

De primaire functie van beleidsmakers op een hoger niveau is het geven van richting en het nemen van ondersteunende maatregelen. Hun rol behelst twee dimensies: *i)* het scheppen van faciliterende randvoorwaarden (of het wegnemen van een aantal belangrijke belemmeringen voor de implementatie van nieuwe programma's); *ii)* het coördineren van een effectief samenwerkingsverband van netwerken.

Om deze proactieve rol op hoog niveau doelgericht te maken, is het belangrijk om: *i)* bij te dragen aan de invoering van innovatie op scholen; *ii)* de beleidscyclus van planning-implementatie-evaluatie te volgen; *iii)* middelen vast te stellen voor een doelmatige ontwikkeling; *iv)* ervaringen te delen, te leren van ervaringen, mogelijke tekortkomingen te herkennen; en *v)* de juiste stimulans te geven.

Dit is duidelijk een algemene en complexe taak. Zoals beschreven begeleidt het districts-/regionale niveau de implementatie op schoolniveau, door schooldirectie en lokale gemeenschap te ondersteunen. Het nationale/Europese niveau fungeert meer als systemisch-faciliterende actor door coördinatie op meta-niveau.

Eén van de meest belangrijke rollen van de nationale actoren is het vaststellen van de regels. We bespreken hiertoe twee belangrijke kwesties. De eerste kwestie betreft **flexibiliteit,** terwijl de tweede kwestie gekoppeld is aan de **TM-lerarenopleiding**. Dit zijn twee belangrijke voorwaarden voor de garantie van een goede implementatie van het ST/TM-programma. De eerste is een voorwaarde voor het juiste implementatie*proces.* De tweede voorwaarde betreft het verwijderen van een mogelijke beperking, zoals het aantal gecertificeerde TM schoolleraren mee laten groeien met de schaalvergroting.

Uit ons project blijkt het belang om twee meditatie tijdstippen per dag aan te houden, aan het begin en het einde van de schooldag. Waters *et al.* (2015), rapporteren dat interventies van leraren aanzienlijk consistentere effecten vertonen dan interventies van andere instructeurs. Dit geldt voor de positieve effecten op welzijn en sociale competentiefros. De meest effectieve programma's zijn langdurig twee keer per dag uitgevoerd door leraren. Dit impliceert een herschikking van het standaard tijdschema in de klas, om ruimte te maken voor een half uur tot veertig minuten van ST/TM (zie hoofdstuk 2 voor meer informatie).

Dit is ook het pleidooi voor flexibiliteit in het onderwijscurriculum, een dringend verzoek van alle scholen die het ST/TM-programma hebben geïmplementeerd.

Kijkend naar de verschillende ervaringen binnen het FRIENDS-project, blijkt de Portugese aanpak het meest effectief. Dit komt door de benodigde flexibiliteit in het Portugese curriculum, als gevolg van wetsartikel 5908/2017 *"Project for autonoy and curriculum flexibility"* (PACF). Volgens deze wet kunnen Portugese scholen op vrijwillige basis het curriculum beheren. Programma´s die beter leren en inclusief onderwijs bevorderen kunnen door de scholen zelf worden geïntegreerd.

Het PACF heeft tot doel de leidende beginselen en regels vast te stellen voor het ontwerp, de implementatie en de evaluatie van het curriculum voor het basis- en voortgezet onderwijs in Portugal.

Interessant in onze discussie is dat flexibiliteit van het curriculum onderwijstijd en -doelen betreft. Het is scholen daarom toegestaan om specifieke doelstellingen vast te stellen die passen bij een specifieke studentenpopulatie en de bredere gemeenschap. Daarnaast geeft deze flexibiliteit scholen de ruimte om zelf een welzijnsbevorderend programma als ST/TM te kiezen en te integreren in hun curriculum. Dit heeft scholen geholpen om innovatie stapsgewijs uit te voeren.

Terwijl de Portugese ervaring gaat over een diepgaande hervorming van het curriculum, zal in andere landen de eerste stap kunnen zijn om een flexibel tijdschema mogelijk maken voor de twee vaste tijdstippen voor ST/TM.

Nu komen we bij ons tweede punt, de TM-lerarenopleiding. Belangrijk hierbij is een leven lang leren voor professionals (*Continuing professional development*, CPD). In elk Europees land bestaat er een programma voor een leven lang leren. We vragen niet om het MvO dat rechtstreeks de opleiding verzorgt om ST/TM-leraar te worden; deze rol wordt overgelaten aan TM-onderwijsinstellingen. Wel is een accreditatieprocedure nodig die de ST/TM-opleiding voor schoolleerkrachten erkent binnen de portefeuille die is goedgekeurd door het MvO en geaccrediteerd voor CPD. Ook in Duitsland werd het FRIENDS project onlangs gepresenteerd aan een groep leraren en lokale politici. Dit was een onderdeel van een CPD-programma en werd georganiseerd door het lokale opleidingscentrum voor leraren.

Financiering van programma's ter bevordering van welzijn

Financiering van programma's en technieken ter bevordering van welzijn voor leraren en leerlingen staat centraal bij de disseminatie van goede praktijken voor onderwijsinstellingen binnen de verschillende EU-landen.

Voor het opstellen van een financieel plan voor schaalvergroting van het project zijn er drie fundamentele vragen: **waarom** zouden we hiervoor

betalen?, **wie** zou moeten betalen?, en **hoe** kunnen we de financiële steun vergroten?.

Om de **waarom-vraag** te begrijpen bespreken we eerst het idee van uitgaven als investering. Dit betekent dat onderwijswelzijn een sterke prioriteit moet krijgen in de sociale en inclusieve agenda. Het betekent ook dat elke financiële toezegging op dit gebied eerder een investering dan een kostenpost is. Daarnaast bespreken we een belangrijk punt dat te maken heef met de kosten van "niets doen". Niets doen in het licht van een evidente behoefte kan worden bezien als bewijs van nalatigheid van de overheid; onverantwoordelijkheid of onbekwaamheid (Watt, 2018; McConnell en Hart, 2019). De waarom-vraag is dan te beantwoorden door te vermelden dat de kosten van "niets doen" aanzienlijk hoger zijn dan de kosten van een goede onderwijs interventie op het gebied van welzijn.

Om de **wie-vraag** correct te beantwoorden moeten we beseffen dat inclusief onderwijs en welzijn vanuit economisch oogpunt als 'publieke middelen' moeten worden beschouwd. Recent heeft de *UK's all-party parliamentary group on well-being economics* in haar rapport 'Aanpak voor welzijn van kinderen in scholen' (zie APPG rapport, 2019) uiteengezet hoe rekening moet worden gehouden met welzijn in de komende overheidsuitgaven voor het onderwijs.

Voor de publiciteit van 'inclusief onderwijs door het verbeteren van welzijn', is het van belang na te denken over schaalvergroting en dissemenatie van het ST/TM-programma in verschillende scholen. Naast de reeds genoemde aspecten voor schaalvergroting hebben we ook geld nodig. Financiele steun kan tweeledig zijn.

De **eerste begrotingslijn** is het MvO. Het dekt de lopende kosten van ST/TM-trainingen plus enkele algemene uitgaven (zoals monitoring en evaluatie, ST/TM-lerarenopleiding en permanente professionaliseringstrajecten; beheer van een nationaal webplatform en aanleveren van specifieke webcontent; deelname aan Europese netwerken).

De **tweede begrotingslijn** kunnen openbare inschrijvingen voor financieringsprojecten voor scholen zijn, ten behoeve van de pilotfase van het programma. Deze aanpak ondersteunt het fundamentele kenmerk van vrijwillige deelname van scholen, zodat er vanaf het eerste moment betrokkenheid, overtuiging en motivatie is. Landelijke overheidsfinanciering zou kunnen worden aangevuld met regionale participatie (zoals particuliere sponsors, bank- en communitaire stichtingen) om de zichtbaarheid van het programma te vergroten en ouders te betrekken bij het coördineren en inspireren van hun netwerken (zie discussie in paragraaf 4.3).

De derde en laatste vraag die wordt gesteld, is "**hoe**" de dimensionering van de overheidsmiddelen voor deze essentiële doelstelling wordt aangepakt. Met het oog op beknoptheid vermelden we hier alleen de eindresultaten van

een meer gedetailleerde simulatie waarvan de resultaten beschikbaar zijn in publicaties van het FRIENDS-project.

We schatten de jaarlijkse kosten per student op €250 om een langdurige een tweemaal-per-dag ST/TM praktijk te garanderen. Om het totale budget te bepalen, moeten we numerieke doelen stellen die moeten worden bereikt. De simulatie - uitgevoerd op de Italiaanse en Portugese casussen - kijkt naar een "standaardschool" van iets minder dan 250 leerlingen en 26 leerkrachten per school.

Als we - binnen een nationaal uitvoeringsplan van 5 tot 10 jaar - de 1% van de scholen (een realistisch maar nog steeds ambitieus doel) willen bereiken, betekent dat 64.000 studenten en 6.400 docenten in het Italiaanse geval en 14.000 studenten en 1.400 docenten in het Portugese geval. De uiteindelijke kosten zullen bijna € 16 miljoen of 0,035% van het totale budget van de Italiaanse school bedragen en € 3,5 miljoen of 0,053% in Portugal.

Wie zou kunnen beweren dat het uitgeven van 3,5 cent (IT) of 5,3 cent (PT) voor elke € 100 aan schoolkosten geen goede deal is om een hoog kwaliteitsonderwijs voor studenten en het welzijn van de leerkrachten te garanderen?

Het creëren en verbeteren van het samenwerkingsverbanden netwerken

In paragraaf 4.1 is het idee van samenwerkingsverbanden van netwerken en een 'Allianties van scholen voor inclusief onderwijs' besproken. Netwerken en allianties moeten echter worden ingesteld, onderhouden en verbeterd. Het hoogste niveau (nationaal en Europees) kan daarbij een belangrijke rol spelen. Het feit dat de Commissie het idee van 'Allianties van scholen voor inclusief onderwijs' lanceert, heeft al effect. Het regelen van tools voor de coördinator heeft een aanzienlijke impact. We kunnen ons een aanpak in twee stappen voorstellen.

In de stabiele fase kan dit samenwerkingsverband van netwerken essentieel zijn voor de goede werking van een **Alliantie van scholen voor inclusief onderwijs,** zoals reeds vermeld in het communiqué "*Verbeteringen modernisering van het onderwijs"* dat op 7 december 2016 door de Europese Commissie is aangenomen.[4]

Daarnaast kunnen we ons een organisatie op het **tweede niveau** voorstellen waarbij op regionaal niveau een coördinator wordt aangesteld voor

---

[4] De richtlijnen voor aanvragers van kernactiviteit 3 *"Steun voor beleidshervorming. Sociale inclusie door middel van onderwijs, opleiding en jeugd"* in de oproep tot het indienen van voorstellen voor EACEA/07/2017, hebben deze verwijzing benadrukt. In het hele document is het mogelijk om de term 'Alliantie' te interpreteren als een evolutie en herkadering van de 'lokale leergemeenschappen' die verspreid in de richtlijnen worden genoemd.

een minimumaantal scholen. Een aantal van deze coördinatoren wordt gekozen als afgevaardigde voor een overkoepelend orgaan, het samenwerkingsverband van netwerken. Hierdoor worden altijd adequate minimum drempels voor netwerken bereikt.

Het doel van coördinatie van dit netwerk wordt zelf bepaald door het bestuur (samengesteld uit de verschillende regionale deelnemers), maar zal vooral aandacht besteden aan twee actiepunten. De **eerste actie** is lobbyen met Europese instellingen en nationale staten om het beleid voor inclusief onderwijs steeds effectiever te maken en het welzijn op scholen te versterken. De **tweede actie** is verzamelen en systematiseren van informatie en ervaringen. En hieruit positieve feedback genereren ter verhoging van de effectiviteit van de programma's op lange termijn. Een andere taak voor de Alliantie is het bevorderen en coördineren van evaluatief onderzoek naar het programma op internationaal niveau (zie volgende paragraaf).

Op korte termijn, in de aanpassingsfase, zou een toekomstige Alliantie verschillende nationale coördinatoren kunnen volgen, mogelijk aangevuld met coördinatoren van regio's met meerdere scholen die betrokken zijn bij de implementatie van het programma.

De taken zullen bijna hetzelfde zijn, maar met een ander doel: de oprichting van genoemde Europese Alliantie.

Het bevorderen van monitoring en evaluaties

Het ontwikkelen en beoordelen van monitoring en evaluatie activiteiten is een taak voor coördinatoren op regionaal niveau en is reeds in paragraaf 4.4 gepresenteerd.

Alle evaluaties komen in één database die door de internationale coördinatie (Alliantie) kan worden beheerd. De database is het resultaat van de wetenschappelijke studie die speciaal voor dit programma werd gemaakt op basis van objectieve steekproeven (zie hoofdstuk 3) In deze fase van consolidatie, opbouw van reputatie en vertrouwen in de ST/TM-techniek is het behoud van een dergelijke database het allerbelangrijkst.

Dit coördinatie niveau verstrekt input voor richtlijnen die gebaseerd zijn op genoemde wetenschappelijke studie. Deze richtlijnen zijn bedoeld voor de motivatie van investeringsaanvragen die nodig zijn voor de bekostiging van een permanent programma.

Herhaalde evaluaties in wetenschappelijke vervolgstudies (longitudinaal onderzoek) zullen ook een duidelijk beeld geven van de kosteneffectiviteit van het ST/TM-programma.

Een ondersteunende toolkit

Alle acties beschreven in dit hoofdstuk vereisen en genereren materiaal, tools en knowhow. We kunnen hierop inspelen door dit allemaal toegankelijk te maken als hulpmiddel voor deelnemers. Voorbeelden zijn:

- voor de *eerste beoordelingstaak* op scholen zou men verslagen, ervaringen en onderzoeksresultaten als ondersteunend materiaal kunnen laten zien;
- voor de *taak van de samengestelde teams* voor implementatie, zou men kunnen denken aan opleidingsmateriaal en/of richtlijnen voor leraren die efficiënte moderators van ST/TM in het klaslokaal willen worden;
- voor de *actuele implementatietaak* zou men kunnen denken aan de onderzoeksresultaten van de FRIENDS- en EUROPA-projecten die afkomstig zijn van het kwantitatieve onderzoek, het kwalitatieve onderzoek en de schoolstatistieken. Daarnaast leverde het project ook materiaal op dat hergebruikt kan worden in andere ST/TM implementaties: de psychologische tests, vertaald in de lokale taal, de interviewvragen, de protocollen hoe het onderzoek in te zetten. In de toolkit kunnen ook indicatoren voor inclusief onderwijs worden gedeeld. Of onderzoekscoördinatoren die bereid zijn bij te dragen aan het onderzoek, enz.;
- voor het *ontwikkelen van feedbacksystemen en het leren door ervaringen* is een webplatform met alle materialen en richtlijnen zeer geschikt. Hier kan men gemakkelijk ervaringen uitwisselen. Het platform dat wordt gebruikt in het FRIENDS-project is een logische kandidaat om te gebruiken, onderhouden en verbeteren. Hoewel landen een nationaal platform in de nationale taal kunnen behouden, zou een versie op Europees niveau (in het Engels) alle relevante informatie en open uitwisseling van ervaringen in heel Europa kunnen bevatten. Een dergelijk webplatform zou ook zinvol zijn voor de talrijke leergemeenschappen die de implementatie van het ST/TM-programma hebben begeleid;
- voor onderzoekers zou een database met onderzoeksgegevens het meest nuttig zijn, zodat ze deze gegevens kunnen gebruiken voor verdere analyse en aanvulling van nieuwe onderzoeksdata;
- er kan een algemeen expertisecentrum worden opgericht waar deskundigen beschikbaar zijn ter ondersteuning van deelnemers en belanghebbenden. Dit zou ook deel uit kunnen maken van de toolkit.

Afsluitende opmerkingen

Kijkend naar de levendige en zelfs onverwachte toename van contacten in zoveel verschillende landen, zoals beschreven in het FRIENDS-project (zie hoofdstuk 2), kunnen we twee belangrijke conclusies trekken.

Voor de eindconclusie wordt besproken wijzen we op het feit dat tijdens het opschalen van het ST/TM-programma op verschillende scholen, een duidelijk proces van "innovatie verspreiding' ontstond.

Het model voor schaalvergroting van innovatie (zie paragraaf 4.1) leidt tot twee fundamentele implicaties.

De **eerste eindconclusie** is dat het ST/TM-programma stimulerend werkt en gemakkelijk te begrijpen is, onder zeer verschillende omstandigheden, op elke breedtegraad, voor verschillende sociale contexten. Daarom kan het op veel terreinen worden toegepast en uitgebreid. Het draagt alle kenmerken om een echt Europees programma te worden. In de taal van het verspreidingsmodel betekent dit dat:

i) innovatie is eenvoudig, het speelt in op praktische behoeften (het welzijn van kinderen) die daarom gemakkelijk overdraagbaar zijn, en

ii) het maakt gebruik van universele communicatiecodes. Dit houdt in dat schijnbaar diepgewortelde en potentieel problematische verschillen gemakkelijk kunnen worden overwonnen. Zoals verschillen in taal, cultuur, sociaal-economische context, enz.

De **tweede eindconclusie** vloeit grotendeels voort uit de eerste. De primaire rol van ST/TM-organisaties is om op passende wijze te reageren op opkomende vragen en behoeften vanuit verschillende terreinen die bewust worden van de ST/TM-techniek. ST/TM-organisaties bieden training aan de TM leraren op scholen, waarborgen de correcte protocollen voor implementatie en bieden ondersteuning om de juiste meditatiebeoefening van studenten in stand te houden.

Met andere woorden, het zijn allemaal middelen om de imitatie-index van het model voor schaalvergroting (zie punt 4.1) waaruit de snelheid en volledigheid van het verspreidingsproces voortvloeien, te verhogen.

Referenties

APPG (2019), *A Spending Review to Increase Wellbeing*. Report by the All-Party Parliamentary Group on Wellbeing Economics, London.

Barnes V.A., Treiber F.A., & Johnson M.H. (2004), Impact of transcendental meditation on ambulatory blood pressure in African American adolescents. *American Journal of Hypertension*, 17(4): 366-369. https://doi.org/10.1016/j.amjhyper.2003.12.008

Bramanti A. & Van Assche F. (2019), Scaling up and Policy Recommendations. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 5: 89-110. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Castellaro M., Mancin S., Deans A. & Van Assche F. (2019), Implementing Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.) *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*, Brussels, Ch. 3: 42-55. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
downloaded 26 November 2019

Cohen S., Kamarck T. & Mermelstein R. (1983), A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24: 385-396.

CRPD (2016), *A guide to Article 24. The Right to Inclusive Education*. Committee on the Rights of Persons with Disabilities (Adopted 26 August 2016).

Deci E.L. & Ryan R M (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

Deci E.L. & Ryan R.M. (2000), The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227-268.

DGEAC (2014), *Inclusion and Diversity Strategy in the field of Youth*. Erasmus+, December 2014. https://ec.europa.eu/assets/eac/youth/library/reports/inclusion-diversity-strategy_en.pdf
downloaded 12 January 2019.

Diener E., Emmons R.A., Larsen R.J. & Griffin S. (1985), The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1): 71-75.

Dodge R., Daly A., Huyton J. & Sanders L. (2012), The challenge of defining wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 2(3): 222-235. https://doi.org/doi:10.5502/ijw.v2i3.4

EASNIE (2018). *Evidence of the Link Between Inclusive Education and Social Inclusion: A Review of the Literature*. (S. Symeonidou, ed.). European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense, Denmark.

Elder C., Nidich S., Colbert R., Hagelin J., Grayshield L., Oviedo-Lim D. & Gerace D. (2011), Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2): 109-116.

Elder C., Nidich S., Moriarty F. & Nidich R. (2014), Effect of Transcendental Meditation on Employee Stress, Depression, and Burnout: A Randomized Controlled Study. *The Permanente Journal*, 18(1): 19–23.

Eppley K., Abrams A. & Shear J. (1989), The differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 45: 957–974.

Eurochild (2014). *Eurochild Annual Report 2014*, Brussels. https://www.eurochild.org/fileadmin/public/01_Communications/Annual_Reports/EUROCHILD_ANNUAL_online_R_.pdf
downloaded 26 November 2019.

European Commission (2012). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN
downloaded 17/02/2019.

European Commission (2016). *Improving and Modernising Education*. Communication adopted on 7 December, Brussels.

Goldberg P., David S., Landre M.F., Goldberg M., Dassa S., & Fuhrer R. (1996), Work conditions and mental health among prison staff in France. Scandinavian *Journal of Work, Environment & Health*, 21(1): 45-54.

Goodman R., Meltzer H., Bailey V. (1998), The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 7: 125-130.

Hamre B.K. (2014), Teachers' Daily Interactions with Children: An Essential Ingredient in Effective Early Childhood Programs. *Child Development Perspectives*, 8: 223-230. https://doi.org/10.1111/cdep.12090

Herman K.C., Reinke W.M. & Eddy C.L. (2020), Advances in understanding and intervening in teacher stress and coping: The Coping-Competence-Context Theory. *Journal of School Psychology*, 78: 69-74. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.01.001

Heyder A., Südkamp A. & Steinmayr R. (2020), How are teachers' attitudes toward inclusion related to the social-emotional school experiences of students with and without special educational needs? *Learning and Individual Differences*, Volume 77. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101776

Huebner E S, Suldo S M, Smith L C, & McKnight C G (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundations and implications for school psychologists, *Psychology in the Schools* Vol. 41/1, pp. 81-93, http://dx.doi.org/10.1002/pits.10140.

Kilpatrick S., Barre M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. WP Faculty of Education, University of Tasmania, Australia.

Koenig H.G., Johnson S., Bellard J., Denker M. & Fenlon R. (1995), Depression and anxiety disorder among older male inmates at a federal correctional facility. *Psychiatric Services*, 46: 399-399.

Krathwohl D.R. (2002), A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview, *Theory Into Practice*, 41(4): 212-218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

Lawson H.A. (2002), Strenthening Democracy, Promoting Caring School Communities, and Expanding The boundaries of School Reform. Foreword to Sailor, W. (ed), *Whole-school success and inclusive education*. Teachers College, Columbia University, New York and London.

Lazarus R.S. (2006), Emotions and Interpersonal Relationships: Toward a Person-Centered Conceptualization of Emotions and Coping. *Journal of Personality*, 74: 9-46. https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x

MacDonald S. & MacIntyre P. (1997), The Generic Job Satisfaction Scale: Scale Development and Its Correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2): 1-16.

Mahajan V., Peterson R.A. (1985), *Models for innovation diffusion*. Quantitative Applications in the Social Sciences Series, Sage University Paper, 48. Sage Publication, Beverly Hills.

Maslach C., & Jackson S.E. (1981), The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2): 99-113. https://doi.org/DOI:10.1002/job.4030020205

McConnell A. & Hart P. (2019), Inaction and public policy: understanding why policymakers "do nothing". *Political Sciences*, 52: 645-661.

Meyers D.C., Durlak J.A., Wandersman A. (2012), The Quality Implementation Framework: A Synthesis of Critical Steps in the Implementation Process. *American Journal of Community Psychology*, 50(3-4): 462-480. https://doi.org/DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

Mindich D. & Lieberman A. (2012), *Building a Learning Community: A Tale of Two Schools*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education, Stanford (CA).

Naglieri J.A., LeBuffe P.A. & Shapiro V.B. (2011/2014), *The Devereux Student Strengths Assessment – Mini (DESSA-Mini): Assessment, technical manual, and user's guide*. Charlotte (NC, USA), Apperson.

Nidich S.I., Rainforth M.V., Haaga D.A., Hagelin J., Salerno J.W., Travis F., Tanner M., Gaylord-King C., Grosswald S., & Schneider R.H. (2009), A randomized controlled trial on effects of the Transcendental Meditation program on blood pressure, psychological distress, and coping in young adults. *American Journal of Hypertension*. 22(12): 1326-1331. https://doi.org/10.1038/ajh.2009.184

Nidich S., O'Connor T., Rutledge T., Duncan J., Compton B., Seng A., & Nidich R. (2016), Reduced trauma symptoms and perceived stress in male prison inmates through the Transcendental Meditation program: A randomized controlled trial. *The Permanente Journal*, 20(4): 16-007. https://doi.org/10.7812/TPP/16-007

OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

Roberti J.W., Harrington L.N. & Storch E.A. (2006), Further Psychometric Support for the 10-Item Version of the Perceived Stress Scale. *Journal of College Counseling*, 9(2): 135-147. https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2006.tb00100.x

Rosaen C. & Benn R. (2006), The experience of transcendental meditation in the middle school students: A qualitative report. *Explore*, 2(5): 422-425. https://doi.org/10.1016/j.explore.2006.06.001

Ryan R.M. & Deci E.L. (2000), Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55: 68-78.

Ryan R.M. & Frederick C.M. (1997), On energy, personality and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65: 529-565.

Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6): 1069-1081.

Ryff C.D. & Keyes C.L.M. (1995), The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4): 719-727.

Schaufeli W. (2017), Applying the Job Demands-Resources model: A 'how to' guide to measuring and tackling work engagement and burnout. *Organizational Dynamics*, 46(2): 120-132. https://doi.org/10.1016/j.orgdyn.2017.04.008

Skarupski K.A., Gross A., Schrack J.A., Deal J.A. & Eber G.B. (2018), The health of America's aging prison population. *Epidemiologic Reviews*, 40(1): 157-165. https://doi.org/10.1093/epirev/mxx020

Slot R., Vieira L.S., Vieira dos Santos J., Gomes A., Te Lindert A. & Van Assche F. (2019), Research findings on Quiet Time based on Transcendental Meditation. Van Assche F. (ed.), *Experiences with a Novel Approach to Preventing Violence and Implementing Inclusive Education - The EUROPE Project*; Brussels Ch. 4: 57-87. https://europe-project.org/wp-content/uploads/2019/04/EUROPE_D.6.7_Policy-recommendations.pdf
Downloaded 26 November 2019

Spielberger C.D., Gorsuch R.L., Lushene R., Vagg P.R. & Jacobs G.A. (1983), *Manual for the State. Trait Anxiety Inventory*. Palo Alto, (CA): Consulting Psychologists Press.

Springer K.W. & Hauser R.M. (2006), An assessment of the construct validity of Ryff's scales of psychological well-being: Method, mode, and measurement effects. *Social Science Research*. 35(4): 1080-1110. https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2005.07.004

Travis F., Grosswald S. & Stixrud W.R. (2011), ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice. Mind & Brain, the *Journal of Psychiatry*, 2(1): 73–81.

Valosek L., Nidich S., Wendt S., Grant J. & Nidich R. (2019), Effect of meditation on social-emotional learning in middle school students. *Education*, 139(3): 111-119.

Van Sanden P. & Joly A. (2003), Well-being and involvement as a guide in realising good conditions for inclusive education in Nicaragua. Ludo Heylen and Ferre Laevers (eds.) *Involvement of Children and Teacher Style*, Leuven University Press, 143-171.

Waters L., Barsky A., Ridd A., & Allen K. (2015), Contemplative Education: A Systematic, Evidence-Based Review of the effect of Meditation Interventions in Schools. *Educational Psychology Review*, 27(1), 103-134. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9258-2

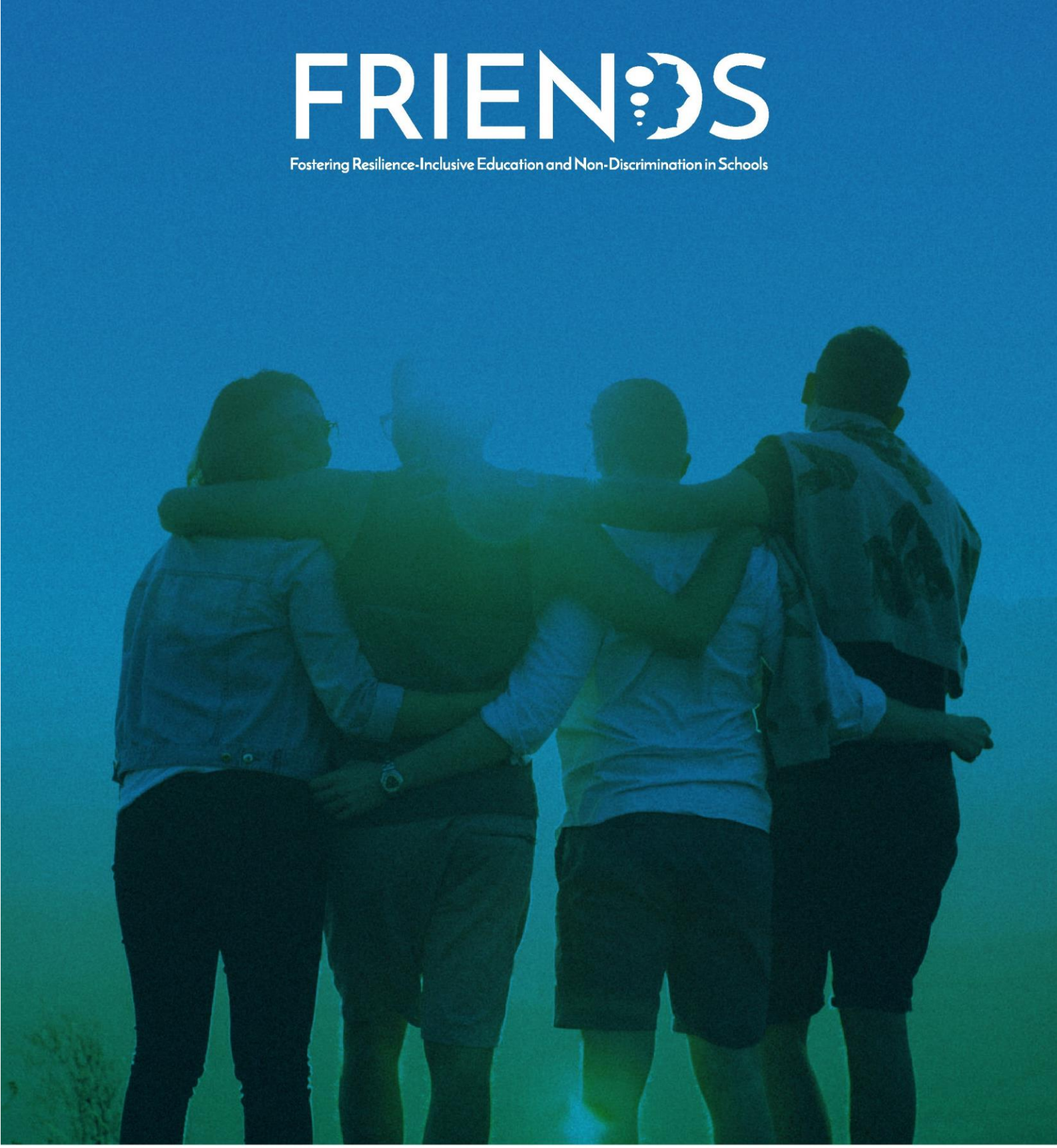
Watkins C. (2005), *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*? Routledge, Abingdon, Oxon.

Watson D., Clark L.A. & Tellegen A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6): 1063-1070. http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Watt T., Varrow M. (2018), *The 'do nothing' option: How public spending on social care in England fell by 13% in 5 years*. The Health Foundation, UK. https://www.health.org.uk/

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

The European Commission support for the production of this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.