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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Preface

In this report we present the results of the FRIENDS project, a concerted effort in response to the European Commission's call for projects with the objective of disseminating and scaling up good practices on inclusive learning initiated in particular at local level. The FRIENDS project focussed on promoting inclusive education and training and fostering the education of disadvantaged learners, including through supporting teachers, and educators and leaders of educational institutions in dealing with diversity in the learning environment.

Compared to more intellectual approaches, the FRIENDS project relied on the Quiet Time based on Transcendental Meditation (QT/TM) programme for schools. This adds a few minutes after the beginning and before the end of the school day for the practice of a simple scientifically documented psycho-physiological technique - the Transcendental Meditation technique. This program directly promotes the psycho-physiological well-being of students, a required ingredient of effective inclusive education.

Teachers, management staff, principals, educators and parents may benefit from reading what this QT/TM programme is and how it brings positive changes to the lives of students and other learners, teachers, staff, and the whole school atmosphere. Researchers may be interested to read about the scientific underpinning of how a simple approach to restoring well-being balance, can make a difference in implementing inclusive education. Policy makers at all levels, from the local level up to the European level, may benefit from reading about the scientific results of this project, as well as how this novel approach can be scaled up with the help of practical guidelines for implementors and policy makers.

The report is organised as follows. The report starts with an analysis of different aspects of inclusive education - with well-being as an essential ingredient - and the resulting challenges for teachers, while establishing a line of reasoning from this analysis to specific research questions. Second, we present the experiences of the implementation in schools: the steps, the experiences, the enablers and barriers. Third, the results of our own scientific study, using quantitative and qualitative methods, is presented. The report ends with practical guidelines for policy makers of how the QT/TM approach can be implemented, disseminated, and scaled up.

This report could not have been written without the contributions of so many people. Our special thanks go to the coordinators of the project: Fabrizio Boldrini and Maria Rita Bracchini, to our project managers Virginia Marconi and Nicoleta Susanu, and to all the staff of the Hallgarten-Franchetti Foundation. We are in debt to all the schoolteachers, principals, and management staff of the participating schools for the very practical collaboration and support in the implementation; Manuel Correia Caetano Nora for his incredible work with Teacher Training Centres and policy makers; to Nádia Ferreira of the Ministry of Education (PT) for providing the favourable conditions; and to all QT/TM instructors facing the challenges of implementing a novel approach. Our final thanks go to the more than fifty people that worked on the project and especially Mirta Castellaro and Stefano Mancin for coordinating so many tasks.

Frans Van Assche, Editor

© The Editor and the Authors 2020.

Open Access This document is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Non-commercial License, which permits any non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

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.

Foreword

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

Children are an "aware" kind of human beings. They are vividly self-conscious of what their world is and have a real and sophisticated vision of its interconnections. They live the world that surrounds them, in the same mood an adult watches a film. During a movie, we don't make plans, don't ask ourselves about the real consistency of the situations (if Spider-man jumps up over a building we do not ask if it can be a real possibility of a man doing that), don't evaluate, don't spend time to analyse.

The world is an exotic place for all the children, like the adults when they visit far away countries. Senses are alerted, everything sounds new and interesting. It is a feeling that, even though partially, allows us to recall the day of the early childhood when we were curious and eager to know.[1]

Alison Gopnik, a phycologist who spent a lot of time in studying the development of the child's mind and to explain with experimental procedures the meaning and the relevance of the first years of the human childhood, presents us an analogy that is to be considered quite interesting for those that are going to read this book about experiences of Quiet Time based on Transcendental Meditation (QT/TM) in a good number of European schools.

In the experience of mediation, Gopnik writes, the mind goes over the things, reaching a new and unexpected deepness, in order to be able to look at the interior and exterior world with another eye. As the objects that surrounds you lose their factual essence, you experience that all seemed to be lighted up, giving a new vision of what is useful, what is not useful for your

---

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

conscious state[2]. For this author meditation and travel seem to produce what the philosophers define as "same phenomenology"

What in this particular experience happens to the adult's mind is what the author calls a "lantern consciousness". Expressed in term that "you can visit Beijing without leaving your room"[3]. A lantern consciousness is something very far from what the phycologists call "flow". In the flow our mind is focused in a certain activity or object and we lose ourselves in that context. The lantern consciousness dimension is something that is very close to what a child can feel, when he/she starts discovering the external world. Everything needs to be seen in a new perspective and the mind is eager to learn[4].

The experience of learning is multidimensional. And takes place in unexpected situation and forms. The report that you are going to read, which is the result of the FRIENDS project, proposes this idea. I invite all the readers to consider what is proposed and outlined in the project and consequentially, in the book.

The idea that is undertrack, but is very evident in all the essays, is the need to favour a proper and active "state of mind". This concept invites us to recall what Maria Montessori, the Italian pedagogue, well-known for her method still very popular in many s countries, defines as "the prepared learning environment".

A prepared environment is an essential element of an authentic Montessori classroom. It is considered a key-factor that allows the child with the freedom to choose their activity based on their interests and readiness. Montessori stresses a lot the opportunity that has to be given to promote sensorial experience and an equilibrate motorial development[5].

It could appear in contradiction with the Transcendental Meditation experiences. As you discover in this book, Transcendental Meditation –TM- is a technique that is described as a process of "turning the attention through 180°; away from the outer world of sensory experience towards the

---

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

subtler inner levels of the mind”[6]. In TM, people are quiet and restful, but this activity can be considered an approach to assume new ways for exploring the personal inner environment so to allow the experimentation of new forms of harmony.

According to Montessori, the prepared environment is crucial for helping to develop the independence and the desire to learn. She writes "A child learns to adjust himself and make acquisition in his sensitive period."[7]

In this report, the environment is described as “prepared” in a new and unprecedented way. The proposed learning space is composed by the inner space of each child and considers the opportunity to include a concept that is really connected to the Montessori schools’ daily experiences. The concept of living in place where “it is possible to be happy”[8]. The goal of the introduction of practice related to the meditation, in particular what is defined as Transcendental Meditation, is increasing the well-being of students and teachers.

It is a practical idea, that can have an influence also in the future definition of the educative space, in term of physical realization of new schools, where a space is dedicated also for QT/TM and de-stressing activities.

The meaning of policies that are addressed to introduce the individual well-being have to consider a new and large family of concepts that fall under the so-called "non cognitive skills".[9]

Even thought, It is not this space the ideal place for a deep discussion about what we label with this term, and considering that this category of concepts deserves a critical perspective, we can affirm that a part limits and ambiguities inherent in this "negative" classification (non-cognitive skills), it is an educative issues introducing a set of “discovered new abilities” that the students will use for their social and personal life, strictly related to the well-being and a positive “spiritual” dimension of the individuals.

---

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.

Following what Montessori affirms, it can be considered that there are no skills (or abilities) that do not have a cognitive basis, intended as information to be processed.

However, the experiences modify the human brain, as a sculpture that has to be re-shaped every time we meet another conceptual or physical challenges or events[10] .

It is difficult to think of cognitive processes completely abstracted from "emotional" or "psycho-social" basis. The emotional aspect largely influences a whole series of eminently cognitive processes, such as the attention and focus that are frequently at the mercy of a more or less marked anxiety-provoking propensity of the subject. We are aware that in the school environment, the children are exposed to a range of stressful situations that determines a negative impact on their psycho-social status, especially when they come from a difficult and problematic personal and social background. This can provoke an effective reduction of their ability to focus, learn and retain information. A positive social connectedness is an essential protective factor together with a positive and effective "sense of belonging"[11].

This report provides an interesting contribution on the potentiality of the application of meditative practices and techniques in a learning environment that can have positive effects on what has been defined as the Bronfenbrenner's ecological model[12].

This model applied to schools indicates that the learning environment is an interconnected system, inside which what happens in part of it has an impact on what happens in another.

The introduction of mediation and other practices that are not directly perceived as addressed to produce cognitive skills, facilitate the creation of these interconnections, because as the free conversations that involve students and families in free spaces inside the school buildings, favour a more critical perception of the inner life of the individuals bring them to know each other better.

Transcendental Meditation is addressed also to teachers and school staff, because the well-being of teachers is really relevant and situation of

---

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, Nether- lands: 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.

burnout, very common especially in socially critical conditions and urban districts, can affect the promotion of a positive school culture. The project partnership is aware that in the way of promoting well-being and social educative equity, the strategy addressed to propose Transcendental Meditation is a contribution that has to be reinforced with many other models and tools. However, it is a way to determine positive reactions and to create a better and closer school community.

A project is a journey. When you leave, you buy your ticket and you start figuring out what you are expected to see and who you will meet. Then the ship starts moving and the mental world you have mapped out, acquires new meanings and traits. The FRIENDS project has been a very interesting journey for me. I had the opportunity to stay in touch with wonderful persons. All the partners gave their contribution with passion and professionality. It is not common to work with a group of people so fond of the work they are doing and so motivated to realize benefits for all the school community.

I must confess that without my staff at the Montesca Foundation, I would have been in great trouble. For this reason, I wish to express my delight to work with all of them.

Finally, let me express my gratitude to Frans Van Assche for his friendly support and competent work.

Fabrizio Boldrini
Hallgarten-Franchetti Foundation
Project Coordinator

FRIENDS
Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

A NOVEL APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF INCLUSIVE EDUCATION

THE FRIENDS PROJECT

Authors

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 Inclusive Education through a Novel Approach fostering Well-being

Over the past decades, many researchers and policy makers have highlighted the two-fold relationship between inclusive education and well-being. Firstly, one of the goals of inclusive education is to create well-being for students, teachers, and staff and thereby provide the basis for social inclusion and general well-being in society. The latter is, for example, illustrated by General comment Nr. 4 on Article 24 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD, 2016, page 20). In particular, this General comment claims that inclusive education is to be understood as a human right, a principle that values all learners' *well-being*, a means for realising other human rights and a process for eliminating barriers. Secondly, well-being of students, teachers and staff is instrumental to inclusive education and a properly functioning inclusive learning environment.

In this chapter we explore this background further, leading to concrete research questions concerning the novel approach implemented in the FRIENDS project, known as Quiet Time based on Transcendental Meditation (QT/TM). Chapter 2 elaborates on the implementation of QT/TM in several schools in four European countries: Portugal, Italy, Belgium, and the United Kingdom. Chapter 3 presents the results of our own research using psychological measures as well as qualitative research instruments. Chapter 4 concludes with a discussion on how to scale up this best practice and presents an implementation framework for policy makers.

1.1 Inclusive education

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE - 2018) has defined inclusive education as:

> *"the provision of high-quality education in schools that value the rights, equality, access and participation of all learners."*

This definition builds on the above-mentioned comment Nr. 4 (CRPD, 2016, page 20). In this definition of inclusive education, 'all learners' means the full spectrum from highly talented youth to pupils with fewer opportunities. What **fewer opportunities** means in this context is nicely elaborated by the Directorate General for Education and Culture (DGEAC) of the Commission. DGEAC (2014, page 7) describes a number of situations preventing young people from taking part in employment, *formal and non-formal education*, trans-national mobility, democratic process and society at large, as follows:

- *Disability (i.e. participants with special needs): young people with mental (intellectual, cognitive, learning), physical, sensory or other disabilities etc.*
- *Health problems: young people with chronic health problems, severe illnesses or psychiatric conditions etc.*
- *Educational difficulties: young people with learning difficulties, early school leavers, lower qualified persons, young people with poor school performance etc.*
- *Cultural differences: immigrants, refugees or descendants from immigrant or refugee families, young people belonging to a national or ethnic minority, young people with linguistic adaptation and cultural inclusion difficulties etc.*
- *Economic obstacles: young people with a low standard of living, low income, dependence on social welfare system, young people in long-term unemployment or poverty, young people who are homeless, in debt or with financial problems etc.*
- *Social obstacles: young people facing discrimination because of gender, age, ethnicity, religion, sexual orientation, disability, etc., young people with limited social skills or anti-social or high-risk behaviours, young people in a precarious situation, (ex-)offenders, (ex-)drug or alcohol abusers, young and/or single parents, orphans etc.*
- *Geographical obstacles: young people from remote or rural areas, young people living on small islands or in peripheral regions, young people from urban problem zones, young people from less serviced areas (limited public transport, poor facilities) etc.*

Today, an inclusive learning environment seeks to include the full spectrum of pupils, from highly talented youth to those with fewer opportunities, in a single learning environment in order to provide equal opportunities and to foster social inclusion in the school, the community, and adult life. Researchers point to the need for inclusive education as a means of preventing school failure (early school leaving, low levels academic achievement, and poor transition to adulthood) and as a means of achieving a higher degree of well-being for all.

1.2 Students' well-being: a required ingredient of an inclusive learning environment.

Whereas many conceptions about well-being in general exist, our work pertains to an education context and therefore, the definition for students' well-being adopted in this document, refers to *the psychological, social and physical functioning and capabilities that students need in order to live a happy and fulfilling life* (See also OECD, 2017, page 78). This definition recognizes the right of children to have proper education, acquiring the skills

to improve their well-being during their school days as well as in the future. Indeed, different authors state that students' well-being is a goal in itself. Heyder et al. (2020) and the European Commission (2012) refer to it as one of the *educational* goals. The OECD calls on policy makers and educators to pay attention to students' well-being *now*, while they are students (OECD, 2017, page 8). Huebner et al. (2004) call on teachers and educators to take preventative measures in order to enhance the well-being of students, rather than having to remedy problems after they arise. Eurochild (2014, page 6) advocates for children's rights and well-being to be at the heart of policy-making.

However, more importantly for realising inclusive education successfully, is that well-being is *a required ingredient* for inclusive education. While lack of well-being and involvement can lead to educational difficulties even for highly talented children (Van Sanden & Joly, 2003), well-being of children is more at risk for children with fewer opportunities, leading to a vicious circle as highlighted by Lawson (2002, page viii, own underlining).

> *When well-being is low, vicious cycles develop, and they are self-reinforcing. Indices of vicious cycles include ineffective schools, unhealthy children and youth, unsafe neighborhoods, toxic social and physical environments, destabilized family systems, high level of unemployment, and clusters of co-occurring social problems such as substance abuse, domestic violence, delinquency, and child abuse and neglect.*

This can be understood when we have a closer look at the general definition of well-being as developed by Dodge et al. (2012) that sees well-being as a balance between physical, psychological, and social *challenges* on the one hand and physical, psychological, and social *resources* to meet those challenges on the other hand (see figure 1.1).

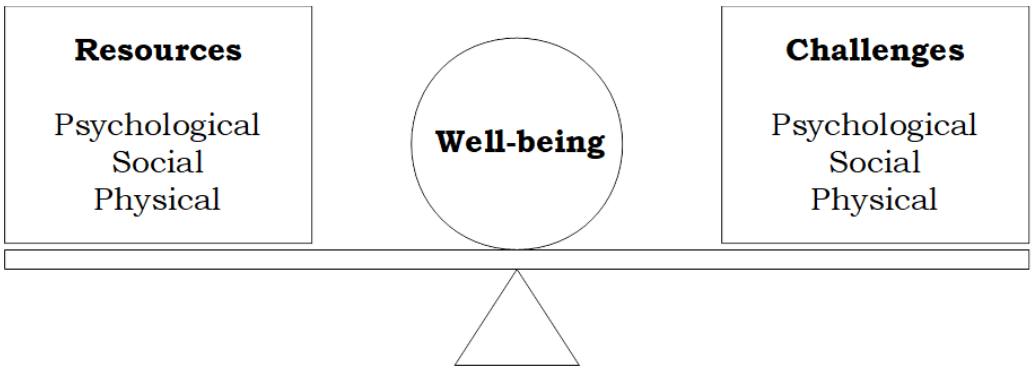


Figure 1.1. Defining well-being as a balance.

From this definition follows also that effective learning involves balancing educational challenges with educational resources. Taking Bloom's (and followers) taxonomy (Kratwohl, 2002) as an example, the challenges and resources of figure 1.1 translate to cognitive, affective, and psycho-motoric

challenges with cognitive, affective, and psycho-motoric *resources and skills* acquired during education. Over the course of the education trajectory, challenges and skills increase.

However, given that learners have limited resources, learning will suffer when learners are faced with too many additional challenges, which must be addressed in inclusive education, such as disability, health problems, educational difficulties, cultural differences, economic obstacles, social obstacles, and/or geographical obstacles (see the overview of fewer opportunities earlier in this chapter). The effects of the loss of well-being are, for example, illustrated by the OECD report (2017) on "Student's Well-Being".

- This OECD report states that students' motivation to achieve and personal ambition is related to their socio-economic status, while students who are among the most motivated score 38 points higher in science (the equivalent of more than one year of schooling) than students who are among the least motivated.
- Students across OECD countries who reported that they feel like an outsider at school score 22 points lower in science, on average, than those who did not report so.
- Across OECD countries, low performers were more likely to report exposure to physical, verbal and relational bullying.
- Anxiety about schoolwork, homework and tests is negatively related to performance in science, mathematics and reading.

As a general conclusion we can say that whereas (lack of) well-being has very significant effects on regular education, *students' well-being is essential for inclusive education to succeed* and measures to restore a well-being balance are required. See also Van Sanden and Joly (2003) outlining the good conditions for inclusive education.

1.3 Realising students' well-being through Quiet Time based on Transcendental Meditation (QT/TM)

Following the above model, realising students' well-being (i.e. restoring the well-being balance) is achieved by influencing environmental factors on the one hand and making the students more resilient to well-being imbalances on the other hand. The approach which has been chosen by the FRIENDS project, i.e. QT/TM, works on these environmental factors, but, as a self-balancing technique, also influences the well-being of the students directly.

Firstly, QT/TM decreases social and mental challenges such as bullying, violence, ADHD, etc. For example, QT/TM was found to produce a significant improvement in the QT/TM group compared to controls in social-emotional competencies after four months ($p < .001$) (Valosek et al., 2019),

thereby decreasing well-being challenges that hamper inclusive education. ADHD students showed greater cognitive flexibility (improved letter fluency ($p=.017$) and reduced EEG patterns characterizing ADHD (reduced theta/beta ratio ($p=.05$)) and significant improvements in ability to focus, organizational abilities, ability to work independently, happiness and quality of sleep on the Likert Scale of parents' observations (all p values $<.005$) (Travis, Grosswald & Stixrud, 2011).

Secondly, QT/TM provides improved well-being resources, for example for students by making the teachers more effective as found in a study by Elder et al. (2014) which shows that QT/TM was effective in reducing psychological distress in teachers and support staff working in a therapeutic school for students with behavioural problems.

Thirdly, perhaps even more important is the effectiveness of QT/TM as a self-balancing technique for the students themselves. A statistical meta-analysis of 146 independent study results found that the Transcendental Meditation technique is significantly more effective in reducing trait anxiety than procedures of concentration or contemplation, or other techniques ($p<.005$, effect size 0.7) (Eppley, Abrams & Shear, 1989). Significant improvement in anxiety ($p=.001$) has also been reported in young adults by Nidich et al. (2009), along with decreases in psychological distress ($p = 0.001$), depression ($p = 0.013$), anger/hostility ($p = 0.029$) and increased coping ability ($p = 0.002$). Elder et al. (2011) have reported decreased psychological distress, anxiety, and depressive symptoms (all $p<.05$) in minority students in the USA.

1.4 Well-being for teachers and staff – a whole-school approach

Creating an inclusive learning environment, dealing with diversity, and preventing violence and bullying, poses challenges to teachers as well, who risk burn-out and other problems. Hence, well-being for teachers and staff (e.g. decreased emotional exhaustion, depression, psychological distress, anxiety, etc) is essential for a good functioning inclusive learning environment, but at the same time well-being is of great value for the teachers and staff themselves. Therefore, the well-being of teachers and staff is part of the FRIENDS project objectives. Teachers and staff and even parents can participate in the QT/TM programme because QT/TM has no age restriction and can be used as a self-balancing technique for all ages. Such a whole-school approach has been shown to be beneficial, not only by changing the whole school climate but also by facilitating the institutionalisation of the QT/TM programme.

1.5 Experiences, findings, and outlook

The general goal of the FRIENDS project was:

- to adapt, replicate on a wider scale, and transfer the chosen good practice on inclusive learning (i.e. QT/TM) to various European countries, targeting secondary schools and adult education, as well as non-formal educational institutions with minority students, or those with disadvantaged or migrant backgrounds, and
- to demonstrate on a wider European scale that the QT/TM, implemented in a school/educational environment, is a most effective whole-school approach to promote inclusive education. This is accomplished by training and supporting teachers, educators and leaders to deal with diversity, and foster the education of disadvantaged learners through promoting social inclusion, tolerance, resilience, improved academic achievement, non-discrimination and respect for diversity. Taken together this programme provides the basis for developing inter-cultural understanding and dialogue, combating discrimination on all grounds, and preventing bullying and violence.

In this context, the basic research questions are: (a) does QT/TM work, (b) can it be scaled up, and (c) what are the policy considerations? These research questions can be answered using different branches of science such as medicine, neuroscience, criminology, etc. However, the most efficient way in the educational context of our project, is using psychological tests that can measure dimensions centred around well-being as a common denominator for implementing inclusive education for students. For teachers and staff, dimensions related to the challenges that come with providing inclusive education have been chosen.

The next chapters elaborate on this by (a) providing an insight in and reporting on the practical implementation in schools, (b) reporting on the results of our own research, and (c) investigating the potential of scaling up the QT/TM practice with an implementation framework for policy makers.

2 Experiences with the Implementation of QT/TM in Schools and Teacher Training Centres

The QT/TM programme consists of adding 10-15 minutes at the beginning and at the end of the school or working day when participants have the opportunity to practice the Transcendental Meditation (TM) technique. Extensive research studies report an overall positive impact on decreasing stress and anxiety; increasing creativity and intelligence; improving academic performance; increasing tolerance and resilience; lowering levels of anger and hostility; and decreasing the incidence of violence across a broad spectrum of society.

The uniqueness of this approach is that it promotes inclusive education by directly addressing the psycho-physiological well-being of the student that contributes to more effective learning in the classroom and resilience to environmental stress of all types (see chapters 1 and 3). The rest of this chapter presents; an introduction to the implementation framework; the implementation results of the FRIENDS project; keys to success and scaling-up activities.

2.1 The implementation framework

The framework for implementation in a school is more extensively described elsewhere (Castellaro et al. 2019) but essentially comprises four steps, that in the FRIENDS project have been interwoven with the research reported in chapter 3.

First, an agreement with the school is made, but prior to the formal agreement, information sessions are organised with the director of the school and/or the full management team. During this information session, the QT/TM programme is explained as well as any proposed research. After the director receives personal training, a letter of intent is signed. The management team also receives training in QT/TM.

Second, the QT/TM programme is presented to the teachers, followed by the training of the teachers who wish to participate. After some time, the teachers are also trained in how to monitor the practice of the QT/TM programme in the classroom in preparation to the practice of the students. The teachers receive together with the management team a follow-up programme.

Third, QT/TM is presented to parents and students followed by the training of those students who would like to learn and for whom parental permission has been obtained. Prior to the instruction, a schedule is agreed with the school management team and information meetings are held with the parents. Parents who wish to learn can also receive training.

Fourth, students start practicing TM in their classes during the 10-15 minutes of Quiet Time that is held at the beginning and at the end of the school day. Students also receive a follow-up programme.

The research was done on a subset of students, teachers, and staff that received training. Those who participated in the research were pre-tested and after about three months, post-tested with standardized tests.

For a subset of students, a control group was also used following an experimental design protocol. Both groups, the intervention group and the control group were pre-tested using the same test. Then, only the experimental group received the QT/TM training. After about three months both groups, the experimental group and the control group, were tested again and the results were researched by the evaluation team.

After about three months the intervention group as well as the control group were post-tested. The data of the pre- and post-test of the intervention and the control group were analysed statistically (see chapter 3 for the results). The control group could then start the QT/TM training, while the intervention group received a follow-up programme.

2.2 The implementation in European schools

The QT/TM programme was implemented in four countries in Europe: Portugal, Italy, the UK, and Belgium with a total of about 1,800 students and learners, 900 schoolteachers and staff and 200 parents trained in the QT/TM programme. The majority of the 1,800 students and learners were children of primary schools. Other 'students/learners' included students of secondary schools, art schools, migrants with the 'House of Colours' organization in Belgium, and long-sentence prisoners.

A total of more than 40 clusters of schools and individual schools have been actively involved in the project and in the various steps of training. Most of schools in the project had a high percentage of disadvantaged students: socially disadvantaged, or belonging to ethnic minorities or having migrant backgrounds, or, in certain cases, students that for some reason had been put out of mainstream education. As part of the scaling-up activity other organisations joined in, including the National Music Conservatory and a University in Portugal, organizations promoting sports for inclusion in the UK, an organization offering shelter to migrants in Belgium, and a long-sentence prison in Italy. The latter in co-operation with a sister project financed by a private bank in Italy.

The project involved primarily young children, aged 5 to 11. This is an interesting cohort because research on well-being and techniques such as QT/TM for young children is not as widespread for young children as for adolescents. Because of this, special attention was given to ethical aspects. Parental permission was required before the children's' experiences and impressions about QT/TM were obtained.

In **Belgium**, the implementation involved eight schools from Flanders, Brussels, and Wallonia. Various stages of implementation were achieved, ranging from the participation of just the principal and teachers, to a whole-school approach in two schools. In these two schools the principal, teachers, and almost all the young children learned QT/TM, with the support and permission of their parents. Many parents also received training. The type of school varied from municipality, to provincial schools, to private schools, an orphanage boarding school, and a CEFA school (school for dual learning). The implementation also included one private organization supporting schools with difficult children working in the Molenbeek area, and an organization that has been offering shelter to migrants for more than 15 years.

In **Italy**, the implementation involved secondary schools with a large percentage of migrant and ethnic minorities in Brescia and its surrounding towns, as well as in the city of Milan. Primary schools also participated in the area of Bolzano (a bilingual region in Northern Italy) and Rovereto. The research was conducted, with a control group in the primary school, involving 5 classes: 3 immediately trained in the QT/TM programme, and 2 as part of the control group. The positive results of the research, reported in chapter 3, confirm the informally expressed experiences of the children. This research on the effects of QT/TM in primary schools is the first of its kind in Europe, and one of only a handful in the world. In addition, the implementation broadened to a prison for long sentences, in synergy with a private grant inspired by the FRIENDS project. Guards and inmates were trained in QT/TM and the research was conducted utilizing the same tests developed in the FRIENDS project, with good results provided in section 3.2.

In the **United Kingdom** an interesting aspect of the implementation has been the involvement of more than seven Alternative Provision Schools (APS) situated in Lancashire, Stoke on Trent, Liverpool and Essex—the North West and South East regions of England. These APS are hosting students that for a variety of reasons have been excluded from mainstream education. Their main goal is to prepare the students to be able to come back to mainstream education as soon as possible. These schools have a greater percentage of teachers per student than regular schools therefore particular attention has been given on strengthening and supporting the teachers and staff working in a very demanding teaching environment. Teachers reported an increase in creativity, less stress, and greater problem-solving capability. The chief executive reported less incidence of illness and that "*the calm atmosphere created by the large number of staff meditating has made a big difference*". For the students, a different approach was used, in close collaboration with the school leadership and staff, to deal with the special challenges that an APS school presents due to the more transient student population, making it necessary to have a rolling programme for teaching QT/TM.

In **Portugal** alone, more than 1250 students received QT/TM training, in addition to about 500 Teachers and 90 parents. About 21 clusters of schools and schools were involved, as well as a University and a Music National Conservatory. The project expanded from the Southern region of Algarve, involving schools in Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil etc; to the Northern area of Aveiro and Porto; to the central area of the capital Lisbon; Amadora; and to the Island of Madeira.

The Dr. Alberto Iria School, pioneering the FRIENDS project and belonging to a special National programme of the Portuguese MoE for schools in disadvantaged territories – TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria) achieved in 2019 the best results among TEIP schools in Olhão in national exams of Portuguese and Mathematics and one of the highest rate of the Region of Algarve among all schools.

In recognition of implementing QT/TM, the FRIENDS school, Escola Alberto Iria, received the *Child Friendly School seal award*—an initiative of the National Confederation of Parents' Associations, the LeYa publishing house, and the psychologist Eduardo Sá. This award has the high sponsorship of His Excellency the President of the Republic. This seal was awarded to 17 schools out of 3000 participating schools for "extraordinary ideas, for a happier development of the child in the school environment".

2.3 Keys to a successful country-wide implementation – a systemic change

When studying the factors for successful mainstreaming of an innovative approach such as QT/TM, it is interesting to study the case of Portugal. and learn from their experience while having a closer look at some of the enablers and how to capitalize on them, as well as some of the barriers and how to overcome them.

- The project partners in Portugal represented four major stakeholders: a parent organisation, a teacher training centre, the QT/TM charity, and a university. These organisations had a close collaboration among themselves and were working with other stakeholders across the country.
- The **Teacher Training Centre** (TTC) of Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra, which is an official partner in the project, organized professional training in QT/TM for teachers and staff that was accredited to their career, and financially covered by the funds of the FRIENDS project. This initiative was followed by other TTCs drawing other public supporting funds for the implementation of QT/TM.
- The involvement of **parent associations** was essential. APEJAA, a parent association in Aveiro (North of Portugal), played a major role in involving additional schools, parents, and parent associations in the project (Barrocas, Homen Christo, etc.). It played also a great role in involving the

TTC of Aveiro in the training of teachers and parents, and in expanding the implementation of the FRIENDS project in the whole area of Aveiro and beyond (Olhao, Quarteira, etc.)

- The involvement of local stakeholders was strongly fostered through **local learning communities.** In the Algarve (PT) region, a first face-to-face regional meeting was organized by the TTC of Loulé, together with the QT/TM charity in Portugal, and the University of Algarve. More than thirty interested teachers gathered in order to acquire more knowledge and exchange experiences.
- The involvement of **local policy makers** in the project included Municipalities such as Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal in Madeira, Loulè, Villa do Bispo etc. and in particular the Parish Councils, that have been, in many cases, instrumental to the implementation of the project in schools in areas under their supervision. Members of the Municipalities Parish Council, as well as representatives of the Algarve regional Directorate General (DGEst) of the MoE, have also directly participated in the training of the QT/TM programme and expressed great appreciation for the course.
- The FRIENDS project in Portugal had a close interaction with the **Ministry of Education** (DGE) - at both the national and regional levels. They gave support to the implementation of the EUROPE and FRIENDS projects from the first implementing schools belonging to a special National programme of the Portuguese MoE for schools in disadvantaged territories – TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria). For example, QT/TM is now recognized as a best practice within this TEIP programme.
- Important awareness-raising activities took place as part of national **UNESCO** activities. The pioneering school of the FRIENDS project in Algarve is member of the UNESCO Network of Associated Schools (ASPnet). In the context of the FRIENDS project and the EUROPE project, QT/TM has been presented in Portugal at the following:
    - 3rd Regional Meeting the UNESCO ASPnet in Faro,
    - 17th National Meeting of the UNESCO ASPnet in Porto
    - 4th regional meeting - International Day of Tolerance, of the UNESCO ASPnet in Loulé
    - International Day of Human Rights, December 10th 2019, Porto
    - Regional meeting of ASPnet in Lisbon
    - 18th National Meeting of the UNESCO ASPnet, in Almada
    - Regional meeting of the UNESCO ASPnet in Funchal (Madeira Island)
- The project, supported by the networking policies (see chapter 4) of the Ministry of Education-DGE, shared the experiences of the implementation of QT/TM with **governmental programmes** such as the TEIP, which involves more than 130 schools at National level, or with networks like UNESCO Schools.

- The Portuguese '**Flexibility law'**, providing autonomy of the school for part of the curriculum, was instrumental to overcome the 'curriculum barrier'; i.e. how to fit QT/TM into the curriculum.
- As evaluation leading partner of the project, the University of Algarve (UALG), with the collaboration of the other project partners, took the necessary steps to ensure that **research will be continued, in Portugal and beyond**: i.e. testing students, teachers and staff, based on the experiences and the protocols developed in the FRIENDS project.
- The successes of the training in Teacher Training Centres during the project form the basis for **realising the sustainability** of QT/TM training in different TTCs in the future. In fact, after the end of the project, courses of training for this first step of implementation, including schoolteachers and staff, will be covered by many TTCs that have already applied for supporting funds.

2.4 Collaborations emerging from the project and scaling up the QT/TM practice.

Several collaborations and new initiatives scaling up the activities emerged from the FRIENDS project.

- The 'House of Colours' in Turnhout - **Belgium**, is an associated partner that has been offering shelter to migrants for more the 15 years. It operates in support of, and in coordination with, the local public authorities. House of Colours joined the project and expanded their participation to involve new youngsters in Brussels who were trained in QT/TM, and is networking with different schools implementing QT/TM in Portugal.
- The FRIENDS project partners also collaborated with the House of Colours in the context of their "Together We Stand" project, which is co-funded by the **EU solidarity corps.** The goal was to re-connect with the migrants that over time had been in contact with House of Colours to offer them training in QT/TM through FRIENDS. Collaboration will further continue within the context of the "Tools for Living" project that is organizing a conference addressing approaches to trauma and Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD), which include QT/TM.
- Networks between project partners, schools and associated partners have been established generating new ideas for collaboration in the expansion of the project; for example, expanding the project approach in **Kenya**, with the training in the small village of one of the House of Colours participants.
- One of our UK partners shared the results of the FRIENDS project as a contribution to the preparation of new national guidelines on Social and Emotional Well-Being in Primary and Secondary Schools by the

National Institute for Health and Care Excellence (NICE) in the UK.

- In Italy, as in all other implementing countries, interest came up from **many more schools** than could be funded with the resources of the FRIENDS project alone. This also has been an impulse in Italy and all implementation countries to search for more institutional support, to act in synergy with other projects.
- An event entitled: "Bye stress, bye bullying - **Here comes Quiet Time/TM in the classroom**" was organised in partnership with one of the implementing schools in Brescia (Italy), the Dominato Leonense Foundation, and the Municipality of Leno. The FRIENDS project was presented in its entirety, to the community of Leno, its institutions, parents, and teachers, as well as to neighbouring municipalities.
- The dissemination of QT/TM in schools in the **Friuli Venezia Giulia region** in Italy has been facilitated by the municipality of Città di Sacile, even drawing attention of the Città Sane (Healthy Cities) network of the World Health Organization, publishing an article about QT/TM.
- In collaboration with the FRIENDS project, Carcere Senza Stress, a program based on Quiet Time with Transcendental Meditation, was implemented for guards and inmates in a **prison for long sentences** in the North of Italy within the project "S-cateniamo la mente!" funded by the call Libero Reload 2018 promoted by the Association A Buon Diritto Onlus. The project has been financed by the bank foundation "Fondazione San Paolo". The research protocol and the tests of the FRIENDS project have been utilised and the research will be fed into the FRIENDS data base (see chapter 3). Following this implementation, two conferences have been organized to present the project: the first one within the implementing prison, with the participation of the director, about 50 inmates, guards and a representative of the province - prison sector; and the second conference was organised at the prison for short sentences, in the same area, with the participation of the director and inmates, guards and school teachers of the area. Both conferences were followed by a press release resulting in many articles in the press. This gave rise to the second project, started with private funds, for inmates of the prison for short sentences and to a growing interest in new regions, promoted by the great support of the director.
- The project expanded in **Spain**, in the area of Valladolid, where a school started with the first steps of implementation of the QT/TM programme with the training of teachers and staff. At the time of writing, training for students is planned to start soon. For its research the project has adopted the FRIENDS research protocol. The results will be feeding the FRIENDS Data Base.
- News of the project has spread as far as **Iceland**. The head of the Arts Department in a school near Reykjavik, has followed the progress of

the FRIENDS project and started implementing it into his own school by teaching 50 staff (half the total number at the school) including four board members, and 65 students. There are, at this time of writing, plans for teaching more students next term.

The principal of the implementing school reported in a TV interview that costs for sickness among teachers and staff in the school (which *had been increasing steadily* year by year for several years) had suddenly dropped from being around 45 million kronas (2017) to 15 million in the year in which most of the teachers have been trained in QT/TM (2018). He said he couldn't explain this sudden drop except for QT/TM!

- Inspired by the FRIENDS project, an International Conference on Education was organized in Cluj, **Romania**, entitled**:** Education Without Stress. The conference was attended by 200 experts in the field of education, including school professionals, educators, policy makers, school principals, public and private sector, teachers, students and parents. One of the central topics of the conference was experience and research of the FRIENDS project presented by principals, teachers, parents and researchers from our project. After the conference three schools started with the initial steps of the implementation of QT/TM.
- There has been a rising interest from schools in **Germany** to participate in the FRIENDS project and implement the QT/TM Program. Training and instruction of teachers and students in a school has already started, and a second school, with a very high percentage of ethnic minority students, is now planning the implementation. The research protocol and the tests (with official translation in German) of the FRIENDS project have been used for the research.
- The take-up of the FRIENDS project started in **Latvia** through the activities of an active mother, working in video production and a coordinator of learning communities for Latvia. After negotiations and meetings with representatives of the Education, Youth, and Sports Department of *Riga City Council*, they approved the implementation of the QT/TM program. The next steps were to meet with schoolteachers and parents, and to proceed with implementation of the QT/TM Programme as elaborated in the FRIENDS project.
- The project organised **common QT/TM practice sessions** in different schools across Europe, with the schools being connected over video link. These sessions were great fun and schools reported to wanting to continue this after the end of the project.
- Partners in the FRIENDS project contributed to conferences and networking activities (also on other sectors such as health and business) in Austria, Belgium, France, Germany, Iceland, Ireland, Italy, Kenya, Latvia, Portugal, Romania, Spain, Sweden, and the UK.

- The project has stressed the importance of working together as local learning communities and has been strengthening the partnership, at a local national and European level, as a basic step to ensure the continuation of the FRIENDS project beyond its official length and paving the way in the direction of an alliance of schools for inclusion and well-being.

2.5 Conclusions

The FRIENDS project trained more than three times the number of students, teachers and staff than envisaged at the outset of the project. While the project resources were stretched to its limits, the demand for implementation in schools and other areas was even bigger. This however, has also been an impulse for all implementation partners to search for institutional support, to act in synergy with other projects, to obtaining new governmental and private funds, in order to fulfil as much as possible the growing number of implementation requests also expanding in new sectors, as has been the case for the expansion in prisons in Italy, through a private foundation grant, and in the field of youth and migrants in Belgium.

The implementation of QT/TM in the FRIENDS project:

- has shown to be well received by all stakeholders, including teachers and staff, students, parents, and policy makers.
- has provided a wealth of experiences confirming the benefits as well as the effectiveness of the implementation method and its critical success factors.
- has shown its great potential for being adaptable to different systems of education (e.g. children of a young age as well as adolescents) and non-formal learning settings, such as prisons, migrants, and sports.
- has demonstrated the potential of scaling up the approach into other geographical areas.
- has revealed the self-selling quality of QT/TM, if a critical mass is achieved and the boundary conditions such as curriculum flexibility are met.

The implementation of QT/TM in the FRIENDS project, as well as earlier research, provides evidence not only of improvements in well-being, a required ingredient of an inclusive learning environment, but also shows the positive impact on the very goals of inclusive education, including higher academic achievement, lower early school leaving, and improved well-being and social inclusion in adult life, showing the potential to contribute to National Policies and to the European/International Agenda for the promotion of inclusion through Education.

3 Research Quiet Time with Transcendental Meditation (QT/TM)

This chapter presents the research done on the effectiveness of quiet Time with Transcendental Meditation in fostering a more supportive, inclusive, and harmonious social environment, where students can function more effectively both in and out of school, the essence of inclusive education. As part of this approach, QT/TM provides teachers with the psycho-physiological support they need for dealing with increased diversity of learners.

The research approach used two instruments for measuring the effects of QT/TM within schools: (1) a quantitative study using psychological tests, (2) a qualitative study using semi-structured interviews.

For the quantitative, as well as the qualitative study, different psychological dimensions related to well-being aspects of inclusive education have been selected. The rationale behind the selection of these dimensions is that a number of barriers identified in the context of inclusive education, e.g. disability, health problems, educational difficulties, cultural differences, economic obstacles, social obstacles, and/or geographical obstacles (see the overview of fewer opportunities in chapter 1) are exactly the same as well-being factors that have a deep impact on education (OECD, 2017). This relationship can be understood when seeing *well-being as a balance point between an individual's resource pool and the challenges faced in life* – see Dodge et al. 2012. These authors recognize that everyone has a set-point for well-being. Every time the system is disrupted by what they named challenges (all psychological, social and physical elements which affect homeostatic state), we tend to seek equilibrium. In the context of inclusive education, there may be too many challenges related to the earlier-mentioned fewer opportunities, as well too few challenges for highly talented students and then an imbalance appears hampering successful learning. For coping with those challenges, individuals use their psychological, social and physical resources that help them to regain their well-being.

Therefore, we can conclude well-being to be an essential ingredient of inclusive education (see also chapter 1) and that the effects measured in our studies relate directly to the effectiveness of inclusive education.

3.1 Quantitative study

The effects of QT/TM were researched for the primary actors of inclusive education: students, teachers and staff. For students, different tests were used for the age group 5-11 than for the age group 12-18.

Children 5-11

To evaluate well-being at these young ages, 5 to 11 years old, the research group had to rely on hetero-response questionnaires (see table 3.1), to be answered by children's parents or legal tutors.

Within this age range, an experimental study with a cross-over design was conducted on a sample of Italian students, the experimental group being three classes and the control group two other classes. After about three months results were compared, before and after learning QT/TM, with a control group. In addition, a larger quasi-experimental study on a sample of Portuguese, Belgian, Italian, and English children, aged 8-11, was conducted.

Student Protocol for age 5 to 11
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman, et al. (1998).
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, (2011/2014).

Table 3.1. Psychological tests used for children aged 5 to 11 years.

The statistically significant results of the tests are summarized in table 3.2. Children, age 5-11, showed a significant decrease of difficulties after practicing QT/TM for about three months, when compared with the control group (see first six rows).

Dimension	**Control group**	**Age**	**Effect**
Children emotional problems	x	5-11	↓
Children relation problems	x	5-11	↓
Children conduct problems	x	5-11	↓
Children hyperactivity	x	5-11	↓
Children Difficulties	x	5-11	↓
Children behavioural control problems	x	5-11	↓
Children disruptive behaviour	-	8-11	↓
Children prosocial behaviour	-	8-11	↑

Table 3.2. Summary - in terms of increase or decrease of psychological dimensions - of statistically significant results for children 5-11 years of age.

The larger group of children aged 8-11 showed significant improvements in behaviour (see last two rows) improving their relation to others, and a decrease in disruptive behaviour, more specifically in the external

signs of these behaviours. Further details can be found elsewhere[1], but as an illustration figures 3.1, 3.2, and 3.3 depict details of the decrease in children relation problems, the decrease of behavioural control problems, and the decrease of disruptive behaviour. In all the tests with a cross-over design, the three classes of the QT/TM group showed an improvement while the two classes of the control group showed deterioration. This could happen because of the evolution in the school year, the occurrence of stressful events (such as exams) etc especially in schools where the challenges are bigger (as was the case in this Italian school) than in regular schools.

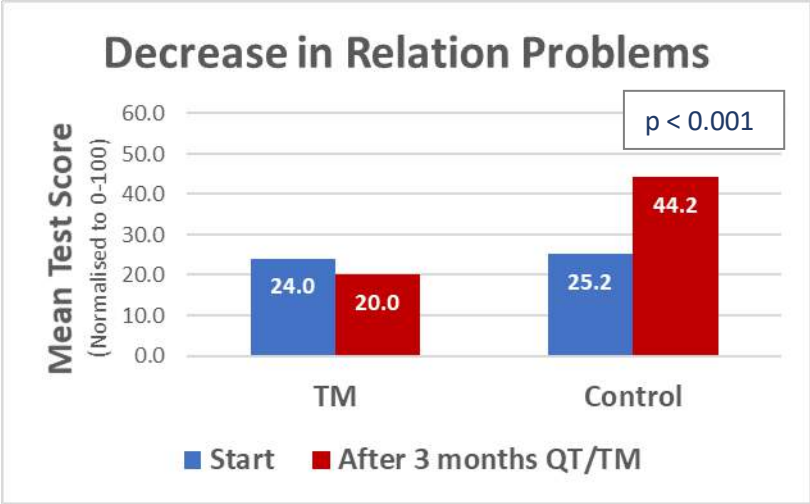


Figure 3.1. Children aged 5 to 11 years practising QT/TM show a significant decrease in relation problems, whereas the control group shows a substantial increase.

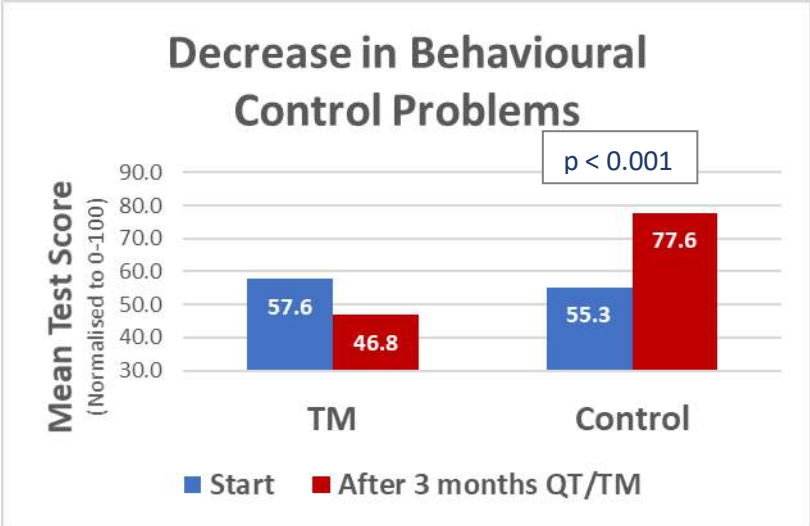


Figure 3.2. The sample of children (5-11) practising QT/TM shows a significant decrease in behavioural control problems, whereas the control group shows a substantial increase.

[1] See various deliverables from the project at https://friends-project.eu/

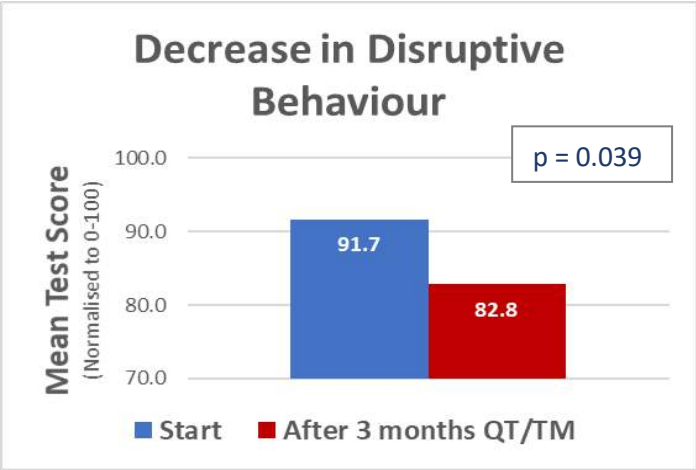


Figure 3.3. External symptoms, as disruptive or aggressive behaviour, show a significant decrease after practicing QT/TM for about three months ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Children from 12 to 18

From several types of meditation, Transcendental Meditation has proven to be most efficient. Specifically, previous studies demonstrated adolescents practicing QT/TM reduced incidence of school absenteeism, rule infractions and suspensions, in contrast to control groups (Barnes, Treiber, & Johnson, 2004). Relatedly, in Rosaen and Benn's (2006) qualitative study, students reported that meditation had helped them to be more socially skilled and to calm their antisocial tendencies.

For older students, a self-reported questionnaire assesses the following dimensions: resilience, anxiety, satisfaction with life and school, affections, strengths and difficulties, subjective vitality, and intrinsic motivation (see table 3.3).

Title	Reference
Healthy Kids Survey Resilience Assessment Module.	Constantine and Bernard (2001)
Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC).	March, Parker, Sullivan, Stalling, and Conners (1997).
Satisfaction with Life Scale (SWLS).	Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985).
Satisfaction with School	Giacomoni, and Hutz (2008).
Positive and Negative Affect for Children (PANAS-C).	Laurent, Catanzaro, Joiner, Rudolph, Potter, Lambert, Osborne, and Gathright(1999).
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ).	Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman, et al. (1998).
Subjective Vitality Scale	Ryan, & Frederick (1997).
Intrinsic Motivation Scale	https://selfdeterminationtheory.org/intrinsic-motivation-inventory/

Table 3.3. Older Students' Protocol (12 to 18 years old)

Older students are able to answer themselves several measures concerning their psychological well-being, resilience and other dimensions that imply ability to manage negative stimuli.

In our study we used a relatively small sample of children aged from 12-18, since the FRIENDS project implementation focussed mostly on primary schools with children age 5 – 11 considering the small body of research today available on this age group. For results on a bigger sample for the age group 12-18 we refer to the results of the EUROPE project (see Slot et al. - 2019). In our research, anxiety for the group of adolescents aged 12-18 was measured by using the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). The results are given in table 3.4.

Dimension	**Effect**
Resilience	↑
Fear of being left alone	↓
Fear of being humiliated	↓
Anxiety for performing in public (e.g. responding to demands in the classroom)	↓
Feelings of tension and impulsivity	↓

Table 3.4. Summary of statistically significant results of the psychological tests for children 12-18 years of age. Anxiety for performing in public in the school context is for example: exams, answering to questions, etc.

Despite using a smaller sample, the results of the quasi-experimental study reveal that these adolescents show significant improvements, after learning and practicing QT/TM. Selected illustrations are given in figures 3.4, 3.5, and 3. 6.

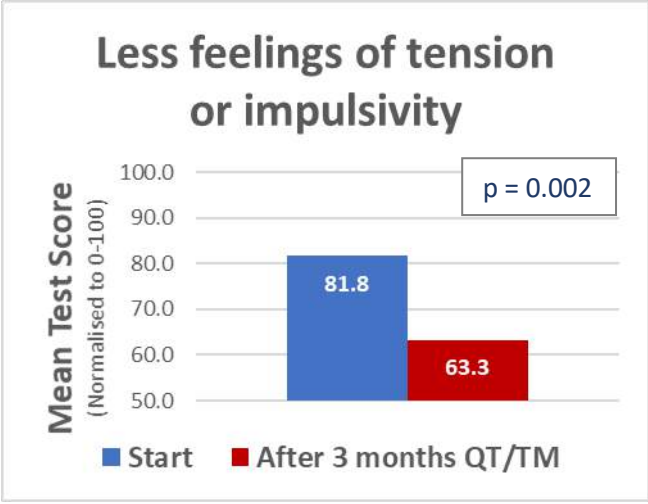
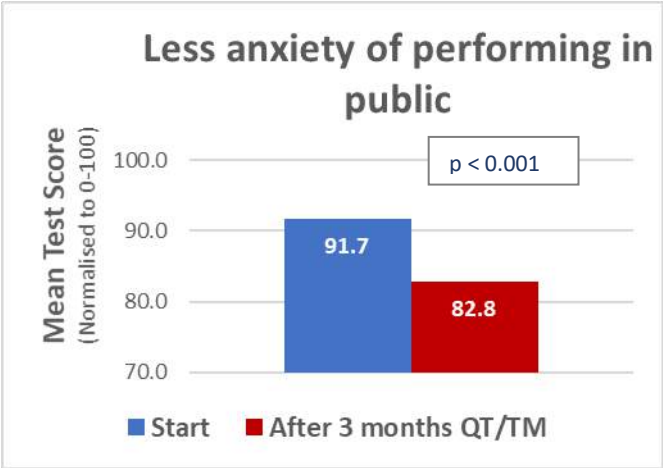


Figure 3.4. Participating children seem to present less feel less tense or less on edge ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

Figure 3.5. Participating children also seem to present less fear of performing in public, and responding to demands in public settings, such as a classroom ($F_{(1)} = 14.55, p < .001$).



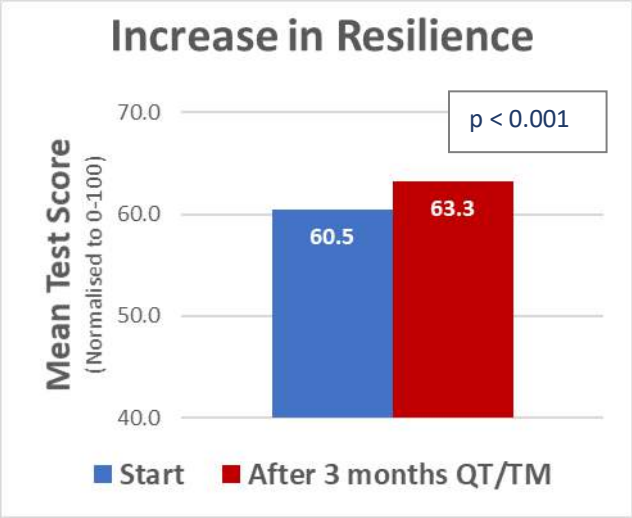


Figure 3.6. Participating children showed an increase in resilience after 3 months of QT/TM $(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$. This increase in resilience indicates for example that children more often enjoy working together with other students, more often stand up for themselves, have better trust in their ability to solve difficult problems, and finally, more often find someone to talk to when they need help.

The qualitative study shows that students recognize QT/TM as a resource to deal with adversity, stress and anxiety, along improvement of their grades to a greater focus on tasks.

Teachers/ Staff

In this project, several measures regarding well-being of teachers and school staff (see table 3.5), were assessed to better understand the impact of QT/TM as a resource to improve well-being, and by doing better equip teachers and staff for dealing with the diversity that comes with inclusive education. In light of the known health condition of teachers, described as one of the professions with higher levels of stress and burnout, resulting in many adverse outcomes for teachers, students and the education system (Herman, Reinke, & Eddy, 2020), our study focused on observing stress, anxiety and burnout. Positive outcomes, such as vitality and subjective well-being were also addressed.

Title	References
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.

Table 3.5. Measures regarding well-being of teachers and school staff, used in the research

Stress is an individual's emotional state caused by exposure to adverse experiences (Roberti, Harrington, & Storch, 2006). In addition to suffering personal stress, teachers are experiencing emotional exhaustion in their work when the demands of the job exceed their resources, which contributes to health impairment process (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). Teachers' personal stress and job-related emotional exhaustion limit their abilities to provide consistent emotional support and positive behaviour management that children need for their positive social-emotional development (Hamre, 2014).

Our results (see table 3.6 for a summary in terms of increase/decrease of psychological dimensions) show an effect of the QT/TM practice on Burnout, Stress, Anxiety, Vitality and Subjective Well-being of teachers and staff. Teachers and staff practicing QT/TM show less depersonalization, which can be described as having less hardening when dealing with others and facilitating social behaviour. They also seem to feel more personal realization in their life. Both of these measures are included in a broader psychological dimension, known as Burnout. They also present lower levels of stress and anxiety, as well as increase in subjective vitally. Concerning subjective well-being, they present a better emotional balance and an increase in their well-being.

The results of our study (see figure 3.7 for details of selected dimensions) show significant contribution of QT/TM on decreasing stress, negative affects, and burnout, as well as simultaneously increasing job satisfaction, optimism, positive affects, and well-being. These observed results support the implementation of QT/TM as a protection measure for teachers vis-à-vis their challenging profession and environments, especially in the context of an inclusive education environment.

Dimension	Effect
Connection with others	↑
General job satisfaction	↑
Balance between positive and negative affects	↑
Positive evaluation of one's life	↑
Intrinsic motivation.	↑
Emotional exhaustion	↓
Emotional hardening.	↓
Perceived stress	↓
Trait Anxiety	↓

Table 3.6. Summary of statistically significant results of the psychological tests for teachers and staff.

In an interview-based analysis, teachers refer to how they feel more at ease with others (students and colleagues), more cooperative, calmer and relaxed, comprehending better their place in the world. They also attribute improvement in students' resources, such as autonomy and focus, to QT/TM practice.

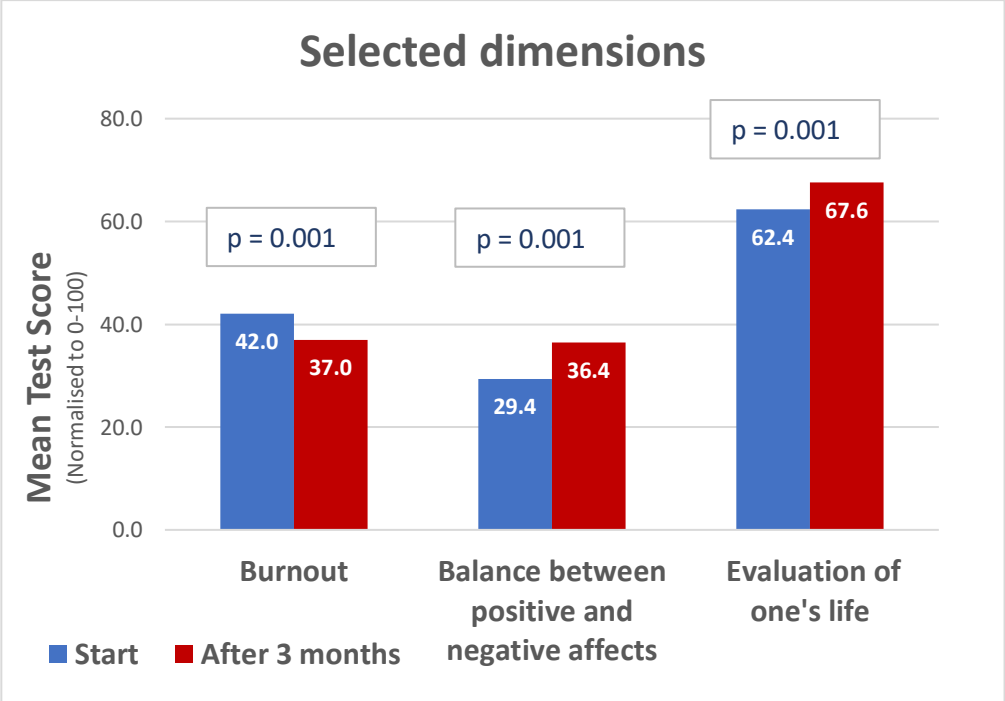


Figure 3.7. After three months of QT/TM teachers and staff showed a significant decrease in emotional exhaustion (burnout) and an increase in the

balance of affects (less negative affects and more positive ones) as well as an increase in the evaluation of one's life.

Our findings in this investigation have been corroborated by previous research on the Transcendental Meditation technique, which has shown significant results on teachers' stress, depression and burnout (Elder et al., 2014). Elder and colleagues (2014) also observed significant reductions in the QT/TM group compared with controls for all of the main outcome variables: perceived stress, depressive symptoms, and teacher burnout. It is also important to highlight that these results are also in line with the previous observed results in the EUROPE Project including different European countries.

3.2 Scaling up beyond schools – QT/TM in prisons

The scaling up of QT/TM was directed to the school and non-formal education sector. In this context the project also included an interesting area of expansion very much related to social inclusion: the rehabilitation of prisoners for which also scientific data were collected.

To test the versatility of QT/TM as an inclusive policy, the same quantitative methodology was applied to a prison environment, both to inmates and officers. The context of a prison is very stressful, with high rates of mental health disorders such as depression and anxiety for both (see for example Goldberg, et al., 1996; Koenig, et al., 1995; Skarupski, et al., 2018). The results (see table 3.7) were very similar to those found with teachers and staff. A detailed graphic for depression is given in fig. 3.8.

Dimension	**Effect**
Balance of affects (less negative affects and more positive ones)	↑
Life satisfaction	↑
Perceived stress	↓
Anxiety	↓
Depression	↓

Table 3.7. Results for inmates and officers after practicing QT/TM for three months in a prison environment in Italy.

These results corroborate previous studies, which describe QT/TM as a resource to reduce trauma and perceived stress in inmates (Nidich, et al., 2016).

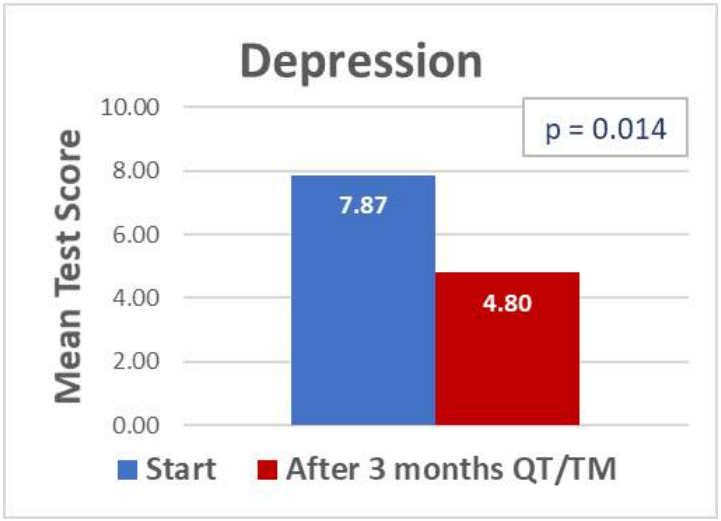


Figure 3.8. Inmates and officers showed a significant decrease is depression symptoms after three months of QT/TM.

3.3 Discussion and conclusions

Inclusive education cannot be seen only as a paradigm to interpret education. As an educational policy, it must guarantee that the school is an environment that does not discriminate against students who are not included in dominant cultures. Nowadays, in the light of a bigger diversity in several social categories, such is nationality, ethnicity, gender, new form of families, along the individuals' specific disabilities, schools face a problem. Schools need to ensure the use of measures that give students the resources to, at least, be able to cope with or face the adversity that rises from this categorization, ensuring them all the opportunities to fully develop as a person.

Taking measures to ensure inclusive education, seems to be socially and financially challenging. An important success factor for inclusive education is the well-being of the main actors: students, teachers and staff. Promoting their well-being entails providing them with resources to deal with the challenges that the school as a multicultural, constantly changing and self-constructive environment, presents to them.

An effective approach to these challenges may be the QT/TM programme. QT/TM is culturally and religiously neutral, does not demand specific cognitive or physical resources, or learning/writing ability, thus making it simple to apply, even for young children. With exception of severe cognitive disabilities, it can be taught irrespective of age, literacy or physical constraints.

Our research supports earlier findings of QT/TM to be a useful resource for

- reducing anxiety, stress, depression and burnout;

- increasing resilience, vitality, personal realization and subjective well-being, while, in the field of behaviour and interpersonal relationship, that is also particularly relevant for the objectives of our call and the relationship between well-being and inclusion;
- promoting less hardening when dealing with others and facilitating social behaviour (for teachers), and less disruptive behaviour, decrease in children relation and behavioural control problems (for children);
- engaging in a more calm and relaxed position in the world, with a better emotional balance.

Therefore, the impact on individual well-being, as documented earlier in this discussion, is relevant. As a simple and easy resource to improve well-being, QT/TM can contribute to a more inclusive school and society.

Despite the empirical evidence for the above, a few aspects need further consideration.

The FRIENDS project's main focus was on scaling up, more in particular to demonstrate the relevance, prospective actions and potential impact of QT/TM by building on previous analysis and evaluation work. Therefore, the research goals of the project were limited. For this reason and considering the challenging nature of socio-psychological research (especially RCT) in schools from a scientific, organisational, and funding perspective, the FRIENDS project evaluation plan was based on a more light-weight *quasi-experimental* design study, while the *experimental* design study was limited to children aged 5 – 11, a cohort for which research on QT/TM is scarce and is non-existing in Europe.

Although the quasi-experimental design study concurs in its findings with the experimental design study done in our project and in other research, the former has less internal validity and therefore can only be considered as *supporting* the evidence of the experimental study established in this project and in other existing research.

Another consideration is the long-term stability and further evolution of dimensions measured since these cannot be determined in a short study where modifications occur in state (more than trait) measures. As future research, it would be interesting to evaluate (e.g. through follow-up measurement beyond the post-test assessment date), how QT/TM practice evolves participants over time and how it can imply changes in more dispositional, trait like characteristics.

4 A policy making framework and its application to grass-roots implementation

In this chapter, we address policy making as an enabling instrument in the shift from an experimental project to a permanent programme promoting inclusive education by improving the well-being of student, teachers, staff, and parents. In order to realise such a shift successfully, an implementation framework is most useful.

4.1 The implementation framework and its application to policy making

What implementation framework to use and how to use it, depends very much on the context. In our case where we are dealing with a novel approach, it goes without saying that a framework which uses an incremental approach based on sharing experiences, is better suited than a roadmap with prescribed steps. The basis of our framework for policy making is the quality implementation framework (QIF) developed by Meyers, Durlak, and Abraham (2012) (see figure 4.1 of our rendering of the QIF).

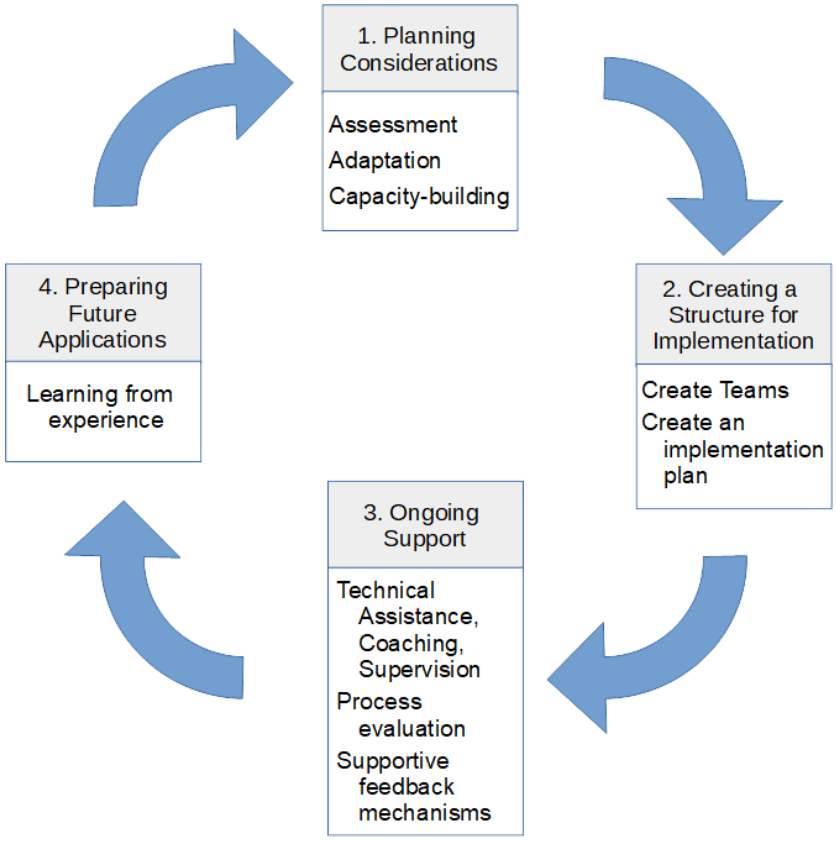


Figure 4.1. The quality implementation framework of Meyers et al. (2012), the basis of the QT/TM policy implementation framework.

Given the novelty of QT/TM in Europe, our version of QIF is adapted for our purposes with an emphasis on iterations and coordinated experience sharing, that will be explained further in this document.

Deepening and widening

A first consideration is the goal of the policy making which can be defined as scaling up the experimental QT/TM implementations to a permanent programme. The essence of this scaling up is deepening and widening as described in Bramanti and Van Assche (2019). For the deepening process we are looking for three fundamental changes:

- to make QT/TM part of the curriculum;
- to dedicate a specific time for it (i.e. the first and last fifteen minutes of the school day);
- to provide permanent support by dedicated teachers and/or counsellors.

The widening process is concerned with going from a number of particular instances to a general application. This may be:

- involving more students in a class, involve more classes, involve more teachers, staff, and parents related to a school;
- diffusion to more schools in a region or country;
- diffusion to teacher training centres;
- diffusion to different countries in Europe;
- diffusion into other sectors (related to education and/or youth).

Different actors

A second consideration is the variety of the policymakers i.e. the actors in the policy making process. They range from the local level (even at the school level we have policies) up to the European level. But broadly speaking we can distinguish between local (schools and municipalities) actors, district and regional level actors, and national and international actors.

At the school level, the principal plays the most relevant role, she is the "game leader". A fully convinced principal is a key asset to positively start the adventure of the new programme. The principal will typically be in dialogue with his management staff, teachers, and parents.

Moving up the schools' governance hierarchy, we can meet district or regional level coordinators or civil servants in charge of the management of the whole educational system in their area. According to the different national organizational schemes they may or may not have a different degree of autonomy in deciding some core points to allow/help the start of new QT/TM programmes in schools. In some cases, they act as a bridge between the local level and the central one.

The national actors are typically regulators and facilitators giving direction and support. A good example is the flexibility law in Portugal (law 5908/2017) allowing schools to have flexibility in the curriculum under certain conditions. This addresses one of the deepening barriers for upscaling the QT/TM practice.

On the international level, an influential actor is of course the European Commission which may at the European level carry out complementary tasks to the national ones. Typically, the role of the European Commission is to be a facilitator as a disseminator of new ideas and good practices. EU policy is designed to support national education systems and address common challenges.

The policy making framework will be filled in differently at the local level than at the non-local level. At the local level, policy making will be directed towards the practical implementation of QT/TM, more focussed on deepening, while at the non-local level policies will be more stimulating and facilitating the QT/TM practice, more focussed on widening.

A network of networks

A third consideration is how the different actors and levels of actors work together to provide effective policies in an efficient way. Given that the QT/TM is novel in European education, there is a need for sharing experiences of deepening and widening the practice, while following the QIF as depicted in figure 4.1.

At the local level, we may have a network of schools or clusters of schools of different types - kindergarten, primary school, secondary schools, vocational schools – that involves various stakeholders – principal, staff, teachers, students, parents, the community, and other. Typically, a principal or chair of a cluster will be or assign the co-ordinator of such a network.

Such elementary networks can form a higher-level network at a regional level and/or national level, involving additional partners such as universities, teacher training centres, etc. It is essential that, also at this level, a co-ordinator is available to ensure that experiences, tools, material, and methods are shared.

Finally, national networks can form an international network, sometimes as a result of European Commission funded projects.

This model of networks of networks is familiar to the field of education, especially for innovative themes. A known example is the theme of ICT in education, where the pioneering started some 25 years ago. Very soon schools and school clusters had their ICT-coordinators, who were supported at the regional/national level. In 1997 then the European Schoolnet was founded, a network of 34 Ministries of Education.

An alternative to a network of Ministries of Education is a more grass-rooted network, i.e. an international network of schools or school networks. An initiative particularly relevant for this projects and worthwhile mentioning in this context is the **Alliance of schools for inclusion** initiative of the Commission, to promote good practice in the area of inclusive learning, e.g. integration of migrant pupils and imparting common values (European Commission – 2016).

One point of discussion is the scope of such network of networks, which can be limited to a specific approach such as QT/TM or a more general theme such as well-being or inclusive education. Both approaches (general/specific) have their value, advantages and disadvantages. Obviously, participants in the FRIENDS and EUROPE project are keen on having a network on QT/TM with the following characteristics:

- *Mission*: support teachers, educators to promote the education of disadvantaged students through social inclusion, improving school results, fighting discrimination at all levels and preventing bullying and violence in schools.
- *Stakeholders*: the 40 schools and school clusters involved in the project.
- *Structure*: the proposed structure is a working group with one/two representative(s) from each of the countries involved in the EUROPE and FRIENDS project extended to other countries that show interest in participation. Each school would have as representative, one member of the management (preferably the principal), and one or two teachers as focal point(s) with the commitment to (a) continue the activities of the FRIENDS project, (b) represent the school (educational community - students, teachers and parents), and (c) be the liaison with the national representative to whom one submits an activity plan and annual report.
- *Activities*: the activities are structured as follows:
    - Sharing experiences within the QT/TM local learning community involving different stakeholders;
    - Organization of a national meeting in each semester involving all schools where different stakeholders are represented;
    - Organization of an annual international meeting with the participation of the countries involved.

An innovation diffusion model and the implication for policy making

A fourth consideration is how innovation is diffused and the implications for policy making. An understanding of innovation diffusion can be gained from the work of Mahajan and Peterson (1985) which models how any social innovation (here the QT/TM programme) spreads along the lines of least resistance. The observed regularity in the diffusion process shows

that initially only a few members of the social system adopt the innovation in each period (in our case the academic year). In subsequent periods, however, an increasing number of adoptions per period occurs as the diffusion exert its attraction. Finally, the trajectory of the diffusion curve slows and begins to level off, ultimately reaching an upper ceiling approximating the involvement of all the potential adopters. As such, the model exhibits an S-shaped curve (sigmoid) but depends on only three different main elements.

i) The number of potential adopters (the universe of schools in the reference territory);

ii) the number of those who have already adopted (the schools that have introduced the QT/TM programme); and

iii) an "imitation index" that depends on various things, among which, very important are the information and contact channels between potential adopters.

Such a simple innovation diffusion model has practical implications in the sense that policy makers can improve their success by:

i) establishing the targets (how many innovators I want to have? how many schools could adopt the QT/TM programme? and how many resources I should make available accordingly?); and

ii) influencing the imitation index (how can I accelerate the imitation effect? what are the obstacles I should remove? what are the enabling conditions I could provide to get the intervention more effective?).

4.2 *Application of the policy making framework to the grass-roots implementation*

In this section we present the policy making tasks for the local level following the framework as presented in figure 4.1.

Assessment. This task is about assessing the perceived needs and benefits for the school as seen by key leaders and frontline staff of the school. Typically, this would include the principal, key persons in school management and teaching as well as parents. There is no single pattern. Our experience in the FRIENDS and EUROPE projects shows that usually the driving force is the principal, or a very motivated teacher, in other cases the parent organisation. In a rare occasion, it would be one or more students. The benefits of QT/TM for the stakeholders is well documented in various scientific studies.

However, what makes the difference is that which *resonates* with the decision makers and the drivers of the innovation. As such the evidence that QT/TM is beneficial sought at the school level can be quite different than at

the higher policy making levels. For example, the evidence that resonates with parents is seeing the changed behaviour and better results of their children, rather than a scientific study about trait anxiety showing a significant (p=0.011 improvement).

QT/TM is a novel approach and the improvements for students only show after starting the practice. Hence, when introducing QT/TM newly in a school the decision to start with QT/TM is often based on the existing experience of the principal, staff, teacher, parents, or through positive reports from other schools. Obviously, the opinion of higher-level policy makers, when convinced about the benefits of QT/TM based for example on existing scientific research, will positively influence the perceived benefits at the school level.

Within this assessment task we also need to look if and how QT/TM should be adapted to the school environment and whether all resources, primarily people and the finances, are in place. The goal is to enhance the fit and relevance for the school. Implementors of QT/TM should address the following questions:

- In what ways will the innovation address important perceived needs of the schools? In this context the remit of education, as part of society, should be taken into account. For example, societal goals for education include low early school leaving, excellent academic achievements, and preparation for adult life.
- What evidence can be given that QT/TM fulfils these needs. Perceived evidence will be different dependent on the school. For example, a migrant welcoming school in Sweden, TEIP schools in Portugal, or alternative provision schools in England, will have a deeper appreciation of some well-being effects of QT/TM then a regular school, while a regular school might have a deeper appreciation of academic achievements and reduction in drop-out.
- How well does QT/TM implementation fit the school; i.e. how much adaptation is required if any? To what extend can QT/TM be adapted and still have a successful implementation. I.e. what are the critical features, the essential elements, what can be adapted? Here one would be guided by the QT/TM teaching charities.
- To what extent do principal, teachers and staff understand what the QT/TM entails? Does the principal, teachers and staff have a realistic view of what QT/TM may accomplish, and are there sufficient teachers ready and able to sponsor, support, and use QT/TM with quality? It should be clear to them what QT/TM is, what the benefits are, how it is instructed and how it is practised.
- What is the ambition level of the implementation in the school? QT/TM can be implemented in various degrees, the ideal being a whole school approach. But sometimes it makes sense to start slowly.

If the process is not comfortable it may backfire. Obviously, the ambition level can change over time.

Adaptation. In collaboration with the QT/TM teaching charity a school would customize the implementation. For example, whereas QT/TM is ideally implemented as a whole school approach, one might wish to take it step by step, following the assessment. While initial adaptation sets the stage for the initial implementation, adaptation may also occur during the implementation process, responding to challenges and opportunities. Likewise, when a new cycle of implementation commences, adaptations may occur on the basis of lessons learned in the previous cycle(s).

Capacity building strategies. While the introduction of QT/TM can be initiated by a variety of stakeholders, the implementation needs the support from the critical ones. Therefore, the capacity building task involves:

- assuring that key opinion leaders and decision-makers are engaged in the implementation process and are convinced that QT/TM will benefit the school;
- aligning the QT/TM with the school's broader mission and values. for example, inclusive education;
- identifying policies that create incentives for QT/TM and/or reduce barriers to QT/TM in the classroom; for example the school may have a policy that after every holiday period a refresher session with the students is organised such that the QT/TM practice is enlivened again;
- identifying champions for QT/TM who will advocate for its use and who will support others in applying QT/TM properly;
- identifying the QT/TM trainers and verify that there is sufficient capacity to provide the initial training and then the follow-up.

It is therefore no wonder that, experience shows that it is next to impossible to have a successful whole school implementation without the support of the principal and the teachers. During the project capacity building will continue. For example, after teachers and counsellors receive the QT/TM training, they are trained in supporting roles such as leading meditation sessions in the school and classroom.

Creating implementation teams and an implementation plan. While it is relatively clear what needs to be done for implementing QT/TM in schools, it is important to determine who is doing what and when. A certain sequence of activities emerged from experience, but now tasks and responsibilities should be defined. The most important is to assign a QT/TM coordinator in the school, who will coordinate the ensuing tasks underneath.

Assistance, coaching, supervision. This task is concerned with supporting actors of the implementation, addressing inevitable practical problems once the QT/TM implementation commences. What should be clearly

identified is how and from whom the principal, management staff, teachers, students, parents get assistance, guidance, and follow-up. This concerns two kinds of support: assistance, coaching, supervision of the QT/TM practice which is given by the QT/TM teacher who is active in the school and second the assistance, coaching, supervision of a number of supporting actors for the QT/TM implementation. For example, a principal may be confronted with some questions from parents. For the latter, the first line of support is obviously the QT/TM coordinator in the school who will address issues and risks. The next levels of support are the QT/TM instructor in the school, the QT/TM charity organisation, and finally a national or international expert centre. The assistance, coaching and supervision may result in changes in the approach, additional training, and material or tools that can be used.

Evaluation of on-going implementations. Typically, this task involves looking at the results as well as the implementation process. Within the FRIENDS project different ways of assessing the results have been used including informal testimonies (written and video), qualitative research using structured interviews, quantitative research using psychological tests, and school statistics. The protocols and assessment methods are available for the future. Ideally assessment indicators and methods are shared across implementations, but they may vary according to circumstances. For example, not all schools across Europe may have the same school statistics. Second, the evaluation of the implementation process, will typically be coordinated by the QT/TM coordinator who is at the heart of a local learning community. The evaluation of the implementation process involves identifying strengths and weaknesses (or it could be a full SWOT[2] analysis). In addition to data that can be collected about the results, data can be collected about the implementation process, for example, the number of trainings, regularity of the practice, etc.

Creating feedback mechanisms. Apart from collecting implementation process data in the evaluation proper feedback mechanisms must be created. Such a feedback system needs to be rapid, accurate, and specific enough so that successes in implementation can be recognized and changes to improve implementation can be made quickly. Practically, it is the task of the QT/TM coordinator to communicate and discuss key findings with stakeholders, implementation staff and front-line practitioners. Certain key findings will need to be addressed and action taken in a spirit of quality improvement.

---

[2] Strengths, weaknesses, opportunities, and threats.

Learning from experience. Experiences gained from the implementation of the QT/TM programme will certainly be of interest to other schools. Lessons learned may include information about ineffective and effective strategies, successes and failures of task, reflections on reasons why, enablers and barriers, useful materials and tools, etc. Researchers and QT/TM implementors elsewhere can learn from these experiences, while within the same school setting every year there are new students and lessons learned can be carried over into the new academic year. The instrument par excellence for sharing these experiences with others is the network of networks.

4.3 Policy implications for the district/regional level

Concerning the district/regional level, the major point is the attention paid to those enabling conditions allowing the continuation of the QT/TM programmes started in a multiplicity of schools together with many schools that have already shown interest in beginning with QT/TM.

The main operative points that the district/regional level could and probably should address are the following five:

- identifying an organiser/coordinator of the regional network (or district network for all the small countries that have not a regional level);
- promoting the QT/TM training for schoolteachers and staff;
- supporting networking activities of the "local learning community";
- activating territorial fundraising to accompanying the "phasing-in" passage towards the complete taking over of the programme by the MoE (see section 4.4);
- promoting monitoring and evaluation assessments.

Towards a coordinator of the district/regional network

Building on the good practices of the FRIENDS project, we can identify a collaborative coordinating work of two different enabling actors: *i)* "Teaching Training Centres" (TTCs) or equivalent institutions; *ii)* the local committees of TM teaching charities (TMTCs).

This coordinating structure operating at the regional level – irrespective of who does the job – acts as a front-end contact with all the schools expressing an interest to start a new project on inclusive education through a well-being programme such as the QT/TM developed within the FRIENDS project. At the same time, this regional coordinator acts as a dissemination point to propagate information and to provide support to principals and teachers willing to share their positive experience in implementing this kind of programmes.

The delivering of TM schoolteacher training

Motivated and prepared teachers represent the "trump card" for the success of the well-being-oriented programmes in schools. First of all, because they are the front-end contact with the students, they accompany their students along the learning process, they are the first targets of frustration and stress at school and the first witnesses of children's progress.

The FRIENDS' experience, shows that the fact that teachers are meditating as well has a positive effect on the effectiveness of the programme on their students, students are more motivated and involved.

The idea to have a dedicated TM schoolteacher – she may be another teacher within the school or an external TM teacher – remains fundamental. The two options (internal *vs* external) should be better considered complementary more than alternative. In fact, the trained class teacher may conduct (i.e. start/stop) the meditation time of her students also without being a certified TM teacher. In contrast, an accredited TM teacher needs to follow the training phase of the students and the review time dedicated, personally, to each of them along the year (usually every month).

A TM schoolteacher may follow up 200 students in the steady state. Each school may, therefore, have one (or more, one for every 200 meditating students) TM teacher, while the class teachers can be accompanying and monitoring the twice-a-day meditating time of her class.

The **TM Teaching Charity** is definitely in charge of delivering the training of TM schoolteachers, and the course may be directly organised in the school participating in the programme or, according to some permanent training programme for teachers, by the TTCs as in the Portuguese experience, or by different institutions in other countries.

Some further coordination effort should be appropriate at the regional level as we know that teachers' mobility is a permanent feature, getting them to change their professional location several times in their career. The school would need to assure continuity, once that the programme has been started. Therefore, it is essential to pay specific attention to the availability and mobility of QT/TM schoolteachers in the different schools in order to guarantee the best coverage of the needs.

Supporting local learning communities

A third major role for the coordinator deals with the capacity building effort and the moderating role towards school stakeholders. Regional coordinators act as facilitators for principals, teachers, and parents to establish contacts, meet together, exchange experiences, disseminate good practices, help in solving challenges related to the implementation of the well-being programmes and, ultimately, to establish permanent networks of the different actors involved.

One possible further goal once a minimum threshold of visibility is reached, is to help the involvement of the local community and the policy-makers on that territorial level. **"Local alliances" for inclusive education**, delivering well-being programmes, naturally have been the beneficial outcome of this coordinating role as witnessed by the FRIENDS project.

We need to spend here a few words on the concept of "learning communities", a concept which has experienced fast-growing attention both in literature and in-field analysis (Kilpatrick, Barre and Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich and Lieberman, 2012). **Learning communities** provide a space and a structure for people to align around a shared goal. Effective communities are both aspirational and practical. They connect people, organisations, and systems that are eager to learn and work across boundaries, all the while holding members accountable to a common agenda, metrics, and outcomes. These communities enable participants to share results and learn from each other, thereby improving their ability to achieve rapid yet significant progress[3].

This is precisely the holistic approach of QT/TM at the school level. In the implementation phase, we stressed many times, the centrality of putting together the principal, the teachers, often also the staff, and the parents of the children participating in the project. When this effort was successful (indeed, it was most of the time) we witnessed the birth of a real learning community; a community perceived as such even outside. Quite often, the municipal administration, or local politicians, or other institutions have appreciated the project firstly recognising a living community at work.

Fundraising campaigns to support the "phasing in"

The fundraising activity could be critical in this "phasing in" turning point from the end of the FRIENDS project to the full involvement of MoE (see section 4.4). We, therefore, suggest three different options that regional coordinators could pursue.

The **first** line of financing looks at community foundations and territorial financial institutions. Quite frequently, local institutions have as a statutory scope to support social enhancing programmes like educational attainments, and social inclusion and well-being on a territorial basis. These institutions need to receive the right and comprehensive information of the QT/TM programme and its efficacy to deliberate evidence-based policies.

---

[3] The benefits deriving from a well-functioning **learning community** are manifold. Learning community connects people, it sets goals and measures collective progress, it enables shared learning, it accelerates progress toward impact at scale, and sometimes it supports distributed leadership.

Moreover, in the experiences gathered implementing the FRIENDS programme, several municipalities have also contributed to the realisation of the QT/TM programme.

Disseminating information and establishing a network of the different municipal administrations can facilitate the multiplication of pro-active attention towards the implementation of the programme.

The **second** line of financing is directly related to the private market. Many companies are increasingly committed to their corporate social responsibility (CSR) policy. It is a rising trend that companies are searching for real impacting projects. And supporting the quality of education in their territory, helping local schools to become more inclusive, contributing to higher well-being of students and teachers, are all very clear-cut objectives, highly rewarding, quickly communicable, with a very interesting cost/benefit ratio. Transparent and result-oriented information towards regional entrepreneurs could easily become a powerful marketing lever for QT/TM, and regional coordinators should adequately use it.

The **third** line of financing is the most structured field of action. It regards the next open calls within the European Structural Funds (mainly ESF) whose management passes through the regional programming (NUTS 2 level). Therefore awareness-raising activities should include regional policymakers and officials so that they can give due considerations to QT/TM as an answer to inclusive education and well-being in schools. As the ESF covers all the European countries, it is certainly a particularly interesting area of action. One of the tasks of a regional coordinator is then to lobby to help regions around Europe to put in their "regional operative plans" the workable options to open calls addressing inclusive education and well-being for schools' students and teachers.

Besides, several different European funds can host measures supporting a programme like QT/TM, including Erasmus plus, and programmes addressing the health sector, fostering an inclusive society, contrasting children's inequality, to name a few.

Promoting monitoring and evaluation assessments

There is a last (but not least) function to be addressed at the regional level. We are speaking of monitoring and evaluation (M&E) of the implementation of the different programmes in the regional schools. We need a scientific advisory alongside the schools, we can gain some economies of scale in carrying out different evaluation campaign in several schools, and we need to have a focussed idea on the social and economic background in which the school operates.

Besides, when we raise the number of participants (students, teachers, parents) we are assuring more robust results and transparent evaluation and, therefore, we give an essential contribution in raising the return on

investment of the intervention. At the regional level, technical competences from the universities are easily found, and under the supervision of the co-ordinator, these competencies could offer useful contributions.

Besides, the scientific committee of the FRIENDS project and the evaluation team have gathered an extensive experience on this theme and could be easily involved in this kind of M&E mission.

The benefits of this accompanying M&E activity are at least threefold.

1. It allows schools to have a measured impact of the programme implemented.
2. In repeated evaluations, it delivers a track record of improvements and progresses enabling the fine-tuning on the programme and allowing schools to use their performance indicators as "speaking numbers" in competing with other schools for students, the best teachers, and funds. Ultimately, they can be used as a communicational lever making the school more attractive in front of its different stakeholders.
3. It raises the visibility of the programme and the school in the eyes of the local community. It helps in putting a spotlight on well-being and inclusive education goals and how to reach them, making clear that good results in local schools are at hand. For those districts that can count several schools on the front line of well-being programmes, this positive scale effects may become a powerful lever for the whole territorial community. It will raise inclusiveness and attractiveness towards families with children, with a positive rejuvenating impact on the socio-demographic structure of the area.

4.4 Policy implications for the national/European level

When dealing with the national level, the involvement of MoE is the very starting point to build a comprehensive answer to the scaling-up process. The main points that the national/European level could and probably should address are the following five:

- involving MoE as a pro-active leadership of the process and setting the rules to reach the best enabling conditions;
- financing the scale-up phase and move on a permanent budget line in the steady-state;
- creating, enforcing and managing a network of networks up to a possible "Alliance of schools for inclusion";
- collecting data, confronting experiences, benchmarking good practices supporting monitoring and evaluating campaigns;
- providing a toolkit to the local and regional level.

We will go over these five tasks to offer workable answers to the engagement of the national level and the further involvement of the European network of the countries experience.

Towards a possible role for European Ministries of Education

The primary function of higher-level policymakers is giving direction and taking supporting measures. Their role exerts the maximum potential impact on two dimensions: *i)* providing "enabling conditions" (or eliminating some significant barriers hindering the possibility to implement new programmes); *ii)* offering coordination through an effective "network of networks".

Major cultural dimensions should guide this pro-active role, resulting in effectiveness of the high-level intervention: *i)* helping to introduce innovation in schools; *ii)* embracing a typical positive policy cycle made of planning–implementation–assessment; *iii)* establishing funds for an appropriate development; *iv)* sharing experiences, learning from them, and recognising possible shortcomings; and *v)* putting the "right incentives" into the system.

Definitively, this is a more general and complex task. While the district/regional layer plays a role in accompanying implementation at the schools' level, and offering operative support for principals, and local communities, this national/European layer exerts a meta-coordination role and act as a systemic enabling actor.

One of the most essential roles of national actors is certainly "setting the rules." We address here two main issues. The first has to deal with **flexibility** while the second is linked to **TM schoolteachers training**. These are two essential points as they represent, from two different points of view, as many preconditions to assure a proper implementation of the QT/TM programme. While the former is an enabling condition allowing the right implementation process, the latter is the removal of a potential constraint as the number of certified TM schoolteachers must grow in sync with the scaling-up.

The experiences gathered in the field, stress the importance to preserve two meditation slots at the beginning and the end of the school day. Literature (Waters *et al.*, 2015) reports meaningful results that interventions delivered by teachers show substantially more consistent effects than other instructors and this is true both for the positive effects on well-being and social competence. The most effective programmes are long-term, twice a day, implemented by schoolteachers, but this means a rescheduling of the class timetable to make room for half an hour to forty minutes of QT/TM (see for details chapter 2).

This is precisely the "quest for flexibility", a strong request coming from all the schools that have started to implement the QT/TM programme.

Looking around the different experiences within the FRIENDS project, we refer to the Portuguese case as the most effective in assuring the needed flexibility, implementing this flexibility in the law 5908/2017 *"Project for autonomy and curriculum flexibility"* (PACF). According to this law, Portuguese schools, can, on a voluntary basis, manage the curriculum integrating practices that promote better learning.

The PACF aims to define the guiding principles and rules for the design, implementation and evaluation of the curriculum for primary and secondary education in Portugal.

What is interesting for the present discussion is a double judgement. Firstly, the voluntary nature of the curriculum flexibility, which helped schools to implement this innovation incrementally; it also allowed to accomplish for specific aims that fit the particular student population and the wider community. Secondly, schools choosing this option directly sized their experimentation fitting in the QT/TM programme.

While the Portuguese experience deals with an in-depth reform of the curriculum, in other countries, the first step will maybe allow a flexible timetable to accommodate two slots of quiet time and TM.

Coming now to the second point – the TM schoolteacher training – the keyword is "continuing professional development" (CPD). In every European country, there exists some programme for life-long learning. We are not asking for MoE directly providing the training to become a QT/TM teacher; this role is left to TM national charities. What is strongly needed is an accreditation procedure that recognises the QT/TM training course for schoolteachers within the portfolio approved by MoE and accredited for CPD. Also, in Germany, the FRIENDS project has been recently presented to a group of teachers and local authorities as a part of a programme of CPD organised by the local TTC.

Financing "well-being programmes"

The theme of financing programmes and techniques which have proved to be successful in raising well-being within the schools – both in scholars and teachers – is central in diffusing good practices within the national educational systems of different EU countries.

In developing a financial scheme to scale-up the project, we will answer three basic questions: **why** would we pay for?, **who** should pay for?, and **how** can we size financial support?.

The core concept to understand the **"why" question** rests on the idea of "expenditure as an investment". It means considering educational well-being a strong priority in the social and inclusive agenda and bearing in

mind that any financial commitment in this field is an investment rather than a cost. A second major point is related to the costs of "doing nothing". Doing nothing in the face of a self-evident need is easily framed as evidence of government negligence, irresponsibility or ineptitude (Watt, 2018; McConnell and Hart, 2019). So, the second answer to the "why question" is that the costs of "doing nothing" are an order of magnitude higher than the costs of a proper intervention on educational well-being.

To correctly address the **"who" question** we have to keep in mind that from an economic point of view, inclusive education and well-being should be considered as "public goods". To name a recent example, the UK's all-party parliamentary group on well-being economics recently drafted a report including "Tackling children's wellbeing in schools" (see APPG report, 2019) expounding on how well-being should be taken into account in the forth-coming government spending.

Having in mind the "publicness" of the inclusive education for enhancing well-being, we can raise the point: how to diffuse and disseminate QT/TM programme in several schools enlarging the scale-up phase? Among the many different inputs required, we also need the money, and the financial support could probably take a twofold channel.

The **first budget line** is from the MoE. It covers the cost – up and running – of QT/TM school teaching plus some general system expenses (such as monitoring and evaluating campaigns, QT/TM schoolteacher training within permanent vocational training paths, management of a national web-platform and production of specific contents, participation to European networks).

The **second budget line** could be dedicated to "open calls" directed to schools for starting the pilot phase of the programme. This approach preserves the fundamental feature of the voluntary participation of schools, as their initial engagement has to be decided, convinced, and motivated. Central public funding could be complemented by territorial participation (in the form of private sponsors, banking and communitarian foundations) to raise the visibility of the programme and to involve parents helping in coordinating and animating their communities of practice (see discussion in section 4.3).

The third, and last question posed, is the **"how" question** addressing the dimensioning of public funds for this essential objective. Here for brevity, we report only the final results of a more detailed simulation whose results are available in the FRIENDS project.

We estimate a yearly cost per student of €250 to assure a long-lasting twice-a-day meditation exercise. To size the overall budget, we need to set the numerical goals to be reached. The simulation – carried out on the Italian and the Portuguese cases – looks at a "standard school" just under 250 students and 26 teachers per school.

If we set to reach – within a 5 to 10 years national implementing plan – the 1% of the schools (a realistic but still ambitious goal), that means 64,000 students and 6,400 teachers in the Italian case and 14,000 students and 1,400 teachers in the Portuguese one. The final cost will be close to € 16 million or 0.035% of the total budget of the Italian school and € 3.5 million or 0.053% in Portugal.

Who could argue that spending 3.5 cents (ITA) or 5.3 cents (PT) for every €100 of school costs is not a good deal to ensure a high level of students' and teachers' well-being?

Creating and enhancing the network of networks

The idea of a network of networks as well the Commission's idea of an "Alliance of schools for inclusion" has been introduced in section 4.1. However, it needs to be created, maintained, and enhanced. Most certainly the highest level (national and European) can play an instrumental role in doing so. For example, the fact that the Commission merely launches the idea of "Alliance of schools for inclusion" has already an effect. Simply providing logistics and the means to fill in the role of coordinator cost not so much but have a significant impact. We can imagine a two steps approach.

In the steady state, this network of networks may be essential for the good operation of an **Alliance of schools for inclusion** as already mentioned in the Communication on "*Improving and modernising education*" adopted on 7 December 2016 by the European Commission[4].

In addition, we can imagine a **second-level** organisation where the regional level is the coordinators that will take part – in the presence of a minimum number of schools – or coordinators delegated by several aggregated regions, to ensure the achievement of adequate minimum scale thresholds.

The purpose of this network coordination will be self-determined by its board (expression of the various regional aggregations that make it up) but will devote specific attention to two lines of action. A **first** is lobbying with European institutions and nation-states to make increasingly effective the policies for inclusive education, and for strengthening well-being in schools. The **second** line of action is to collect information and experiences, systematise them and reflect on them, to generate positive feedbacks that will increase the effectiveness of the programmes over time. A further task for the

---

[4] The Guidelines for Applicants of the Key Action 3 *"Support for policy reform. Social inclusion through education, training and youth"*. in the Call for proposals EACEA/07/2017, have stressed this reference. Throughout the Document, it is possible to interpret this referred "Alliance" like an evolution and re-framing of the "local learning communities" diffusely named in the Guideline.

Alliance is promoting and coordinating at the international level the evaluative research on the programme (see next section).

In the short term, in the adjustment phase, the future Alliance could be anticipated by operational coordination between the different national coordinators, with the possible involvement of those regions with a higher number of schools involved in the implementation of the programme.

The tasks will be almost the same, with a further predominant goal: the creation of the mentioned European Alliance.

Promoting monitoring & evaluating campaigns

Developing monitoring and evaluation assessments is a task for the regional coordination level and has been already presented in a section 4.3.

All the regional evaluations will flow into a single database which could be managed by the international coordination (Alliance). In a phase of consolidation of the practice and accumulation of reputation and trust of the QT/TM technique, the maintenance of such a database – based on the scientific approach developed with extensive use of counterfactual samples (see chapter 3) – remains all the most important.

This level of coordination will offer inputs for evidence-based policies and could help in motivating the investment required by a permanent programme.

Repeated evaluations over time will also offer a clear word on the cost effectiveness of the QT/TM programme.

A supporting toolkit

All the actions described in this chapter require and generate material, tools, and know-how. We can capitalize on this by making this all accessible as resources for others to use. Examples are:

- for the *initial assessment* task in schools, one could foresee testimonies, experiences, and research results as supporting material;
- for the *creating implementation teams* task, one could think of what training material and/or guidelines school teachers would need to become effective moderators of the QT/TM in the classroom;
- for the *monitoring ongoing implementation* task, one could think of the research results of the FRIENDS and EUROPE projects coming from the quantitative research, the qualitative research (see section 3.6). Besides this , the project made also a wealth of material available that can be reused in other QT/TM implementations and even in other well-being and inclusive education studies: the psychological test, translated in the local language, the interview questions, the protocols how to do the research. In the toolkit could

also be shared indicators for inclusive education, the coordinates of researchers that are willing to do or contribute to the study, etc.;

- for the *creating feedback mechanisms and learning from experiences* task a web platform where all materials and guidelines can be found and where the exchange of experiences is facilitated could be useful. The platform used in the FRIENDS project is a natural candidate to be maintained and enhanced. While countries may adhere to have a national platform in the national language(s), a version at the European level could keep together all the relevant information and open exchange of experience around Europe. Such a web platform would at the same time be beneficial to the numerous learning communities which have accompanied the implementation of QT/TM programme;
- for researchers, a database with research data would be most useful, such that they can use these data for further analysis and also to post new research data;
- in general, overall coordinates of people from which one could get support (e.g. the expert centre) and what human support/expertise one could get, could also be part of the toolkit.

4.5 Closing comments

Looking at the vibrant and even unexpected explosion of contacts in so many different countries, largely testified within the FRIENDS project (see chapter 2), we can draw two main conclusions.

Before coming to these conclusions, it is, however, useful to recall how, behind the widening trend of the QT/TM programme in different schools, a clear process of "innovation diffusion" emerges.

With a diffusion model of innovation in mind (see section 4.1), we can now turn back to the two fundamental implications.

The **first** is that QT/TM is a genuinely stimulating and easily understandable programme, at any latitude, under very different circumstances, in a variety of social contexts. Therefore, it has a wide-open field to exploit, and it bears all the characteristics to become a genuinely European programme. In the language of the diffusion model, this means that:

i) innovation is simple, it responds to practical needs (the well-being of children) being therefore easily communicable, and

ii) it uses universal communication codes that implies it can easily cross apparently deep and potentially problematic differences: languages, cultures, socio-economic contexts, etc.

The **second** conclusion largely derives from the first. The primary role of QT/TM charities will be first and foremost to respond in an appropriate way to the emerging questions and needs from territories; those territories that become aware of the QT/TM technique, providing training for the TM

school teachers, assuring correctness in the implementation protocol and offering support to preserve the right meditation effort by students.

In other words, they are all means to raise the “imitation index” of the diffusion model (see section 4.1) from which the speed and completeness of the diffusion process derive.

References

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/

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Prefazione

Questo Rapporto presenta i risultati del progetto FRIENDS, un impegno congiunto di 13 partner in risposta a un bando della Commissione Europea per progetti con l'obiettivo di diffondere e incrementare le buone pratiche sull'apprendimento inclusivo che traggono origine, in particolare, a livello locale.

Il progetto FRIENDS si è concentrato sulla promozione dell'educazione e della formazione inclusiva e sul rafforzamento dell'educazione degli studenti svantaggiati, anche attraverso il sostegno agli insegnanti, agli educatori e ai leader delle istituzioni educative nel trattare la diversità nell'am-biente di apprendimento.

Rispetto ad approcci più intellettuali, il progetto FRIENDS è fondato sul programma per le scuole "Momento di Quiete con Meditazione Trascendentale" (QT/TM). Questo programma aggiunge alcuni minuti dopo l'inizio e prima della fine della giornata scolastica per la pratica di una semplice tecnica psico-fisiologica scientificamente documentata – la tecnica della Meditazione Trascendentale (TM). Questo programma promuove direttamente il benessere psico-fisiologico degli studenti, una componente necessaria per un'efficace educazione inclusiva.

Gli insegnanti, il personale direttivo, i dirigenti, gli educatori e i genitori possono trarre beneficio – leggendo questo Rapporto – dall'apprendere cosa sia questo programma QT/TM e come esso porti cambiamenti positivi nella vita degli studenti, degli allievi, degli insegnanti, del personale scolastico e migliori l'intera atmosfera della scuola. I ricercatori potrebbero essere interessati ad apprendere le basi scientifiche di come un semplice approccio per il ripristino dell'equilibrio del benessere possa fare la differenza nell'implementazione di un'educazione inclusiva. I responsabili politici a tutti i livelli, da quello locale fino a quello europeo, possono trarre beneficio dall'apprendere i risultati scientifici di questo progetto, così come questo nuovo approccio possa essere ampliato e diffuso con l'aiuto di linee guida operative.

Il Rapporto è organizzato come segue. Si inizia con un'analisi dei diversi aspetti dell'educazione inclusiva, con il benessere quale componente essenziale e le sfide che ne derivano per gli insegnanti, stabilendo una linea di ragionamento che va da questa analisi a specifiche domande di ricerca. In secondo luogo, vengono presentate le esperienze dell'implemen-tazione del progetto nelle scuole di quattro Paesi (Belgio, Italia, Portogallo e Inghilterra): i passi, le esperienze, gli elementi facilitatori e le difficoltà

incontrate. In terzo luogo, vengono presentati i risultati dello studio scientifico sviluppato, che ha utilizzato metodi quantitativi e qualitativi. Il Rapporto si conclude con le linee guida operative per i decisori politici su come l'approccio QT/TM possa essere implementato, diffuso e ampliato.

Questo Rapporto non avrebbe potuto essere scritto senza il contributo di molte persone. Un ringraziamento speciale va ai coordinatori del progetto: Fabrizio Boldrini e Maria Rita Bracchini, ai nostri project manager Virginia Marconi e Nicoleta Susanu e a tutto lo staff della Fondazione Hallgarten-Franchetti. Siamo in debito con tutti gli insegnanti, i dirigenti e il personale amministrativo e tecnico delle scuole partecipanti per la collaborazione e il supporto pratico nella realizzazione; Manuel Correia Caetano Nora per il suo incredibile lavoro con i Centri di formazione per insegnanti e i responsabili politici; Nádia Ferreira del Ministero dell'Istruzione (PT) per aver fornito le condizioni favorevoli; e tutti gli istruttori della QT/TM che si trovano ad affrontare le sfide di un nuovo approccio. Un sentito ringraziamento va infine alle oltre cinquanta persone che hanno lavorato al progetto.

Frans Van Assche & Alberto Bramanti, Editori

Tradotto da: Irene Pizzo e Alice Schirosa,CESIE (Cap. 1, 2, 3), Alberto Bramanti, Università Bocconi (Cap. 4). Titolo Originale "A novel approach to the implementation of inclusive education. The FRIENDS project."

© L'Editori e gli Autori, 2020

Accesso aperto. Questo documento è distribuito secondo i termini della *"Creative Commons Attribution Non-commercial License"*, che permette qualsiasi uso non commerciale, distribuzione e riproduzione su qualsiasi supporto, a condizione che gli autori originali e la fonte siano accreditati.

Il sostegno della Commissione Europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione dei contenuti che riflette il punto di vista dei soli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per qualsiasi uso che possa essere fatto delle informazioni in essa contenute.

UN APPROCCIO INNOVATIVO ALL'ATTUAZIONE DI UN'EDUCAZIONE INCLUSIVA

IL PROGETTO FRIENDS

Autori

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)

Luís Sérgio Vieira – Universidade do Algarve (PT)

Joana Vieira dos Santos – Universidade do Algarve (PT)

Indice

	Prefazione	***iii***
1.	**Istruzione inclusiva attraverso un Approccio Innovativo che promuove il Benessere**	**01**
	1.1 Istruzione inclusiva	02
	1.2 Il benessere degli studenti: requisito indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo	03
	1.3 Realizzare il benessere degli studenti attraverso la QT/TM	05
	Benessere per gli insegnanti e per il personale. Un approccio rivolto a tutta la scuola	06
	1.4 Esperienze, conclusioni e prospettive	06
2.	**Esperienze con l'implementazione della QT/TM in scuole e centri per la formazione per insegnanti**	**09**
	2.1 Il quadro di attuazione	09
	2.2 L'implementazione nelle scuole europee	10
	2.3 Gli elementi chiave per una implementazione efficace a livello nazionale. Un cambio sistematico	12
	2.4 Collaborazioni emergenti dal progetto e crescita di scala nella pratica della QT/TM	14
	2.5 Brevi conclusioni	17
3.	**Ricerca sulla QT/TM**	**19**
	3.1 Studio quantitativo	20
	Minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni	20
	Giovani di età compresa tra i 12 e gli 18 anni	22
	Insegnanti e personale scolastico	24
	3.2 Estensione del programma oltre le scuole. La QT/TM nelle carceri	27
	3.3 Discussione e conclusioni	28
4	**Un quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche e la sua applicazione a un'implementazione di base**	**31**
	4.1 Il quadro di attuazione e la sua applicazione alla definizione delle politiche	31
	Approfondimento e ampliamento	32
	Diversi attori	32
	Una rete di reti	33
	Un modello di diffusione dell'innovazione e le implicazioni per la definizione delle politiche	35
	4.2 Applicazione del quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche all'implementazione di base	36
	Valutazione	36
	Adattamento	37

Strategie di sviluppo delle capacità 38
Creazione di team e di un piano di implementazione 38
Assistenza, accompagnamento e supervisione 38
Valutazione delle implementazioni in corso 39
Creazione di meccanismi di retro-azione 39
Imparare dall'esperienza 39
4.3 Implicazioni di politica a livello distrettuale/regionale 40
Verso un coordinatore della rete distrettuale/regionale 40
L'offerta di formazione per insegnanti di TM nelle scuole 41
Sostenere le "comunità locali di apprendimento" 42
Campagne di raccolta fondi per sostenere il "phasing in" 42
Promozione di campagne di monitoraggio e valutazione 44
4.4 Implicazioni di politica a livello nazionale/europeo 45
Verso un possibile ruolo dei Ministri europei dell'Istruzione 45
Il finanziamento di "programmi per il benessere" 47
Creazione e potenziamento della rete di reti 48
Promozione di campagne di monitoraggio e valutazione 49
Un insieme di strumenti di sostegno 49
4.5 Alcuni commenti conclusivi 50
Riferimenti bibliografici **53**

Indice delle tabelle e delle figure

Tabelle

3.1 Test psicologici utilizzati per i minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni 20
3.2 Sintesi dei risultati statisticamente significativi delle dimensioni psicologiche dei minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni 21
3.3 Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per giovani tra i 12 e i 18 anni 23
3.4 Misure utilizzate relative al benessere degli insegnanti e del personale scolastico 25
3.5 Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per insegnanti e personale tecnico e amministrativo 26
3.6 Risultati relativi ai detenuti e agli agenti di polizia penitenziaria 27

Figure

1.1 Definire il concetto di benessere come "equilibrio" 04
3.1 Riduzione dei problemi relazionali 21
3.2 Riduzione dei problemi di controllo comportamentale 22
3.3 Riduzione nei comportamenti distruttivi 22

3.4	Minore percezione di tensione o impulsività	23
3.5	Minore ansietà nell'esposizione al pubblico	24
3.6	Aumento della resilienza	24
3.7	Variazione dei test psicologici a tre mesi per insegnanti e personale tecnico e amministrativo	26
3.8	Variazione della depressione a tre mesi per detenuti e agenti di polizia penitenziaria	28
4.1	Il Quality Implementation Framework	31

Elenco delle abbreviazioni

APS	Scuole per l'istruzione alternativa (UK)
ASPnet	Rete delle Scuole Associate UNESCO
CEFA	*Centres d'Education et de Formation en Alternance* (BE)
CFI	Centro di Formazione per Insegnanti (TTC)
CRDP	Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità
DGEAC	DG della Commissione responsabile della politica per l'Istruzione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura
EASNIE	Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva
EUROPE	*Ensuring Unity and Respect as Outcomes for People of Europe*
FRIENDS	*Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools*
MASC	*Multidimensional Anxiety Scale for Children*
MdE	Ministero dell'Educazione (o dell'Istruzione)
NICE	*National Institute for Health and Care Excellence* (UK)
PACF	Progetto per l'autonomia e la flessibilità del curriculum (PT)
QIF	*Quality Implementation Framework*
QT/TM	Momento di Quiete in classe basato sulla Meditazione Trascendentale
TEIP	*Territorio Educativo de Intervenção Prioritária* (PT)
TM	Meditazione Trascendentale

1 Istruzione inclusiva attraverso un Approccio Innovativo che promuove il Benessere

Nel corso degli ultimi decenni, diversi ricercatori e decisori politici hanno evidenziato il duplice rapporto tra l'istruzione inclusiva e il benessere. Innanzitutto, uno degli obiettivi dell'istruzione inclusiva consiste nella creazione del benessere degli studenti, degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo, fornendo in questo modo la base necessaria per l'inclusione sociale e il benessere generale di una società. Quest'ultimo, ad esempio, viene illustrato dall'Osservazione generale N. 4, Art. 24 della *Convenzione sui Diritti delle Persone con Disabilità* (CRPD, 2016: 20). Nello specifico, questa Osservazione generale stabilisce che l'istruzione inclusiva debba essere trattata come un diritto umano, un principio che valorizza il *benessere* di tutti i discenti, uno strumento per la realizzazione dei diritti umani e un processo per rimuovere le barriere. In secondo luogo, il benessere degli studenti, degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo è strumentale all'istruzione inclusiva e al corretto funzionamento di un ambiente di apprendimento inclusivo.

In questa *prima* sezione il quadro di riferimento verrà ulteriormente esplorato presentando le domande di ricerca concrete, relative l'approccio innovativo attuato all'interno del progetto FRIENDS, noto come *Momento di Quiete in classe basato sulla Meditazione Trascendentale* (QT/TM)[1]. La *seconda* sezione concerne l'attuazione della QT/TM in diverse scuole all'interno dei quattro Paesi dell'Unione Europea partner di progetto – Belgio, Italia, Portogallo e Inghilterra (cfr. § 2). La *terza* sezione presenta i risultati della ricerca servendosi di misure psicologiche e di strumenti di ricerca qualitativi (cfr. § 3). La *quarta* sezione discute di come assecondare un passaggio di scala[2] di queste buone pratiche e presenta un quadro di attuazione rivolto ai decisori politici (cfr. § 4). Una breve sezione conclusiva chiude infine il Rapporto (cfr. § 4.5).

---

1 *"Quite Time based on Transcendental Meditation"* è la versione originale inglese. Da qui in poi si farà sempre riferimento all'acronimo inglese QT/TM perché è quello estensivamente utilizzato in tutti i documenti e i "deliverables" del progetto FRIENDS. L'abbreviazione è declinata sempre al femminile perché sottende la "tecnica" o la "metodologia" [NdT].

2 *"Scaling-up"* è uno dei termini di difficile traduzione. Fa riferimento a una modificazione della scala dell'intervento nella direzione di un ampliamento: dal prototipo al modello finale; dal progetto pilota a un progetto generalizzato e a regime. Qui è usata la locuzione "passaggio di scala" [NdT].

1.1 Istruzione inclusiva

L'Agenzia Europea per i Bisogni Educativi Speciali e l'Istruzione Inclusiva (EASNIE, 2018) definisce l'istruzione inclusiva come: *«l'offerta di un'istruzione di qualità nelle scuole che valorizzi i diritti, l'uguaglianza, l'accesso e la partecipazione di tutti i discenti».*

Tale definizione si basa sull'Osservazione N.4 precedentemente menzionata (CRPD, 2016: 20). In questa definizione di istruzione inclusiva, "tutti i discenti" si riferisce all'intero spettro di studenti, dai giovani di talento a quelli che godono di minori opportunità. Il concetto di minori opportunità in questo contesto viene ben definito dalla Direzione Generale della Commissione responsabile della politica per l'Istruzione, la Gioventù, lo Sport e la Cultura (DGEAC). La DGEAC (2014: 7) offre una descrizione di alcune situazioni che impediscono ai giovani di potere accedere alle opportunità di lavoro, *all'istruzione formale e non formale*, alla mobilità transnazionale, al processo democratico e alla vita sociale in generale, come ad esempio:

- *Disabilità:* (cioè, partecipanti che presentano dei bisogni educativi speciali): giovani con disabilità mentali (di tipo intellettuale, cognitivo, di apprendimento), fisiche, sensoriali o di altro genere.
- *Problemi di salute:* giovani con problemi di salute cronici, gravi malattie o condizioni psichiatriche.
- *Difficoltà educative:* giovani che presentano difficoltà ad apprendere, che hanno abbandonato precocemente i propri studi, scarsamente qualificati, con uno scarso rendimento scolastico.
- *Differenze culturali:* migranti, rifugiati o provenienti da famiglie di migranti o di rifugiati, giovani appartenenti a minoranze nazionali o etniche, giovani che presentano difficoltà di adattamento linguistico e di inclusione culturale.
- *Ostacoli di natura economica:* giovani con un basso tenore di vita, con un reddito di basso livello, dipendenti dal sistema di previdenza sociale, giovani disoccupati o in stato di povertà, giovani senzatetto, in condizioni di debito o con problemi finanziari.
- *Ostacoli di natura sociale:* giovani che affrontano discriminazioni basate sul genere, l'età, il gruppo etnico di appartenenza, la religione, l'orientamento sessuale, la disabilità. Giovani con competenze sociali limitate o che presentano comportamenti antisociali o ad alto rischio, giovani che si trovano in circostanze di precarietà, (ex)delinquenti, (ex)tossicodipendenti o alcolisti, giovani genitori e/o genitori singoli, orfani.
- *Ostacoli di natura geografica:* giovani provenienti da aree remote o rurali, giovani che vivono in isole minori o in regioni periferiche,

giovani provenienti da zone urbane problematiche, giovani che vivono in aree scarsamente servite (mezzi di trasporto pubblico limitati, strutture inadeguate).

Un ambiente di apprendimento inclusivo richiede oggi di accogliere l'intero spettro di studenti, dai giovani di talento a quelli che godono di minori opportunità, all'interno di un unico ambiente di apprendimento allo scopo di fornire loro pari opportunità e di favorire l'inclusione sociale nelle scuole e nella comunità, nonché un equilibrato passaggio all'età adulta. I ricercatori indicano la necessità di un'istruzione inclusiva come mezzo per impedire il fallimento scolastico (abbandono scolastico precoce, risultati scolastici di basso livello e difficoltà nel passaggio verso l'età adulta) e come strumento per il raggiungimento di un più elevato livello di benessere generale.

1.2 Il benessere degli studenti: requisito indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo

Nonostante esistano diversi concetti riguardanti il benessere in generale, il presente lavoro si riferisce a un contesto di istruzione e, pertanto, la definizione di benessere degli studenti adottata nel presente documento fa riferimento *«al funzionamento e alle capacità psicologiche, sociali e fisiche di cui gli studenti necessitano allo scopo di condurre una vita felice e appagante»* (cfr. OECD, 2017: 78). Tale definizione riconosce il diritto dei minori a ricevere un'istruzione adeguata, ad acquisire le competenze necessarie per migliorare il proprio benessere nel corso delle giornate scolastiche e in futuro. In effetti, diversi autori affermano che il benessere degli studenti costituisce un obiettivo di per sé. Heyder *et al.* (2020) e la Commissione Europea (European Commission, 2012) lo definiscono come uno degli *obiettivi educativi*. L'OECD invita i decisori politici e gli educatori a prestare attenzione al benessere degli studenti *adesso*, fintantoché sono degli studenti (OECD, 2017: 8). Huebner *et al.* (2004) richiedono agli insegnanti e agli educatori di adottare misure di prevenzione per favorire il benessere degli studenti, invece di cercare soluzioni per i problemi dopo che questi si manifestano. Eurochild (2014: 6) sostiene che i diritti dei minori e il loro benessere siano il centro del processo decisionale.

Tuttavia, l'aspetto più importante per la realizzazione di un'istruzione inclusiva efficace consiste nel considerare il benessere come *il suo requisito fondamentale*. Se la mancanza di benessere e di partecipazione può portare anche i giovani di talento ad affrontare difficoltà educative (Van Sanden e Joly, 2003), il benessere dei minori è, dunque, maggiormente esposto al rischio nei giovani che godono di minori opportunità, portando a originare circoli viziosi, come è stato esaminato da Lawson (2002: viii, sottolineatura aggiunta):

«Quando il livello di benessere è basso, si sviluppano circoli viziosi capaci di auto-rinforzarsi. Tra gli indizi di questi circoli viziosi figurano: scuole inefficaci, minori che non godono di un sano stato di salute, quartieri non sicuri, ambienti sociali e fisici tossici, sistemi familiari destabilizzanti, livelli elevati di disoccupazione e gruppi di problemi sociali che si verificano insieme come abuso di sostanze stupefacenti, violenze domestiche, manifestazioni di delinquenza, abuso e abbandono di minori.»

Ciò può essere compreso se si osserva attentamente la definizione generale di benessere come è stato fatto da Dodge *et al.* (2012) secondo la quale il benessere viene considerato come uno stato di equilibrio tra sfide fisiche, psicologiche e sociali da un lato, e risorse fisiche, psicologiche e sociali utili ad affrontare tali sfide dall'altro.

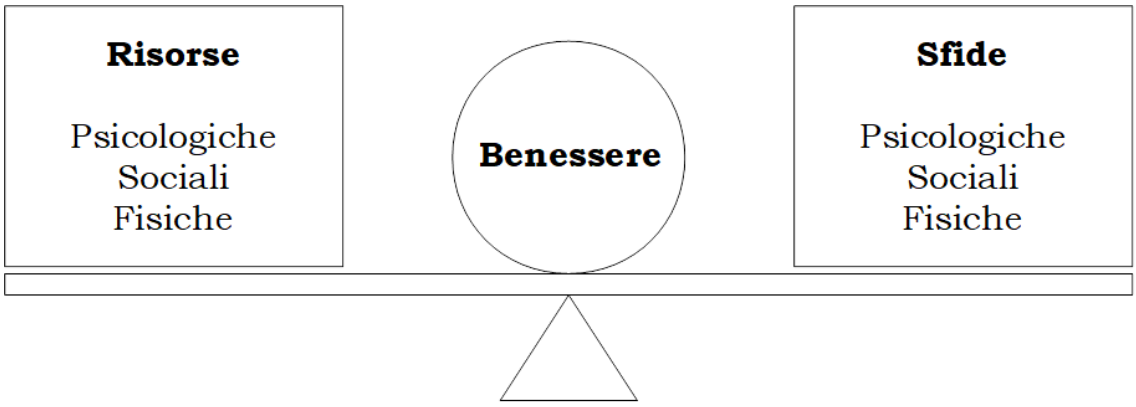


Figura 1.1 – *Definire il concetto di benessere come "equilibrio".*

Da questa definizione ne consegue che l'apprendimento efficace consiste nel bilanciare le sfide e le risorse educative. Adottando la tassonomia proposta da Bloom (e dai suoi sostenitori) (Krathwohl, 2002) come esempio, un discente necessita di bilanciare le sfide cognitive, affettive e psicomotorie con risorse e competenze cognitive, affettive e psicomotorie acquisite nel corso della propria istruzione. Nel percorso formativo, le sfide e le competenze aumentano.

Tuttavia, dal momento che i discenti dispongono di risorse limitate, davanti a un numero eccessivo di sfide l'apprendimento ne risentirà. Tali sfide, come la disabilità, i problemi di salute, le difficoltà educative, le differenze culturali, gli ostacoli di natura economica, sociale e/o geografica devono essere affrontate attraverso l'istruzione inclusiva (si veda la panoramica riguardante le minori opportunità precedentemente offerta in questa sezione).

Gli effetti derivanti dalla perdita di benessere sono illustrati dal rapporto dell'OECD (2017) sul "Benessere dello Studente".

- Questo rapporto dell'OECD stabilisce che la motivazione degli studenti a raggiungere i propri obiettivi e l'ambizione personale dipendono dal loro status socio-economico e che gli studenti più motivati raggiungono 38 punti in scienze (l'equivalente di più di un anno scolastico) rispetto agli studenti meno motivati.
- Gli studenti nei Paesi OECD che hanno affermato di sentirsi degli estranei a scuola hanno accumulato in media 22 punti in meno in scienze rispetto a chi non ha riportato di sentirsi in questo modo.
- Nei Paesi OECD, gli studenti riportanti un rendimento scolastico più basso erano maggiormente inclini a dichiarare di essere esposti a forme di bullismo fisiche, verbali e relazionali.
- L'ansia riguardo alle consegne scolastiche, i compiti a casa e le verifiche è collegata in modo negativo al rendimento in discipline come le scienze, la matematica e la lettura.

Per concludere, si può affermare che nonostante il (mancato) benessere abbia effetti estremamente significativi sull'istruzione regolare, *il benessere degli studenti è essenziale per il successo di una istruzione inclusiva*, pertanto si ritengono altrettanto fondamentali misure per ripristinare l'equilibrio di benessere. Su questi temi si rimanda anche a Van Sanden e Joly (2003), i quali delineano le condizioni migliori per realizzare un'istruzione inclusiva.

1.3 Realizzare il benessere degli studenti attraverso il Momento di Quiete basato sulla Meditazione Trascendentale (QT/TM)

Seguendo il modello sopra indicato, la realizzazione del benessere degli studenti, ovvero il ripristino dell'equilibrio di benessere, è possibile influenzando i fattori ambientali, da un lato, e rendendo gli studenti maggiormente resistenti agli squilibri del benessere, dall'altro lato. L'approccio selezionato dal progetto FRIENDS (QT/TM), agisce su questi fattori ambientali e, al contempo, trattandosi di una tecnica di auto-bilanciamento, influenza direttamente il benessere degli studenti.

Per prima cosa, la QT/TM riduce le sfide sociali e mentali come il bullismo, la violenza, l'ADHD, ecc. Ad esempio, la QT/TM si è dimostrata in grado di produrre dopo quattro mesi dei miglioramenti significativi in termini di competenze socio-emotive nei gruppi che lo hanno praticato ($p<.001$) (Valosek *et al.*, 2019), riducendo, quindi, le sfide di benessere che ostacolano l'istruzione inclusiva. Gli studenti che presentano ADHD hanno mostrato una maggiore flessibilità cognitiva (hanno migliorato la fluenza linguistica ($p=.017$) e hanno ridotto i modelli EEG che caratterizzano l'ADHD (rapporto

theta/beta ridotto, p=.05) e dei miglioramenti significativi nella capacità di concentrazione, di organizzazione e di lavorare in modo indipendente, aumentando la propria felicità e qualità del sonno secondo la scala Likert basata sull'osservazione dei genitori (tutte i valori p <.005) (Travis, Grosswald e Stixrud, 2011).

In secondo luogo, la QT/TM offre migliori risorse di benessere per gli studenti rendendo, ad esempio, l'azione degli insegnanti più efficace come dimostrato in uno studio condotto da Elder *et al.* (2014) il quale dimostra che la QT/TM aveva consentito di ridurre il disagio psicologico negli insegnanti e del personale di supporto che lavorava in un istituto terapeutico per studenti con problemi comportamentali.

In terzo luogo, l'aspetto che risulta probabilmente più importante consiste nell'efficacia della QT/TM come tecnica di auto-bilanciamento per gli studenti stessi. Una meta-analisi statistica di 146 risultati provenienti da studi indipendenti ha rilevato che la tecnica di Meditazione Trascendentale è significativamente più efficace nel ridurre il livello di ansia rispetto alle tecniche di concentrazione o contemplazione o di altre tecniche ancora (p<.005, dimensione dell'effetto 0.7)(Eppley, Abrams e Shear, 1989).

Per quanto riguarda l'ansia, dei miglioramenti significativi (p=.001) sono stati riportati in giovani adulti da Nidich *et al.* (2009), insieme alla riduzione del disagio psicologico (p=0.001), depressione (p=0.013), rabbia/ostilità (p=0.029) e all'aumento delle capacità di superare le avversità (p=0.002). Elder *et al.* (2011) hanno riportato un calo del disagio psicologico, dell'ansia e dei sintomi depressivi (tutti valori p <.05) tra gli studenti appartenenti a minoranze negli Stati Uniti.

Benessere per gli insegnanti e per il personale. Un approccio rivolto a tutta la scuola

La creazione di un ambiente di apprendimento inclusivo, affrontare le diversità e impedire che si verifichino manifestazione di violenza e bullismo, rappresentano delle importanti sfide per gli insegnanti che rischiano di raggiungere l'esaurimento nervoso o di affrontare altri danni alla salute. Pertanto, il benessere degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo (ad esempio, la riduzione dell'esaurimento emotivo, della depressione, del disagio psicologico, dell'ansia, ecc.) è certamente fondamentale per il corretto funzionamento di un ambiente di apprendimento inclusivo, ma anche, allo stesso tempo, è estremamente importante per gli insegnanti e il personale stesso. Il benessere degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo costituisce, quindi, uno degli obiettivi del progetto FRIENDS. Gli insegnanti e il personale, perfino i genitori, possono partecipare al programma QT/TM poiché la partecipazione a tale programma non ha limiti di età e può rappresentare una tecnica di

auto-bilanciamento per persone di tutte le età. Questo approccio che si rivolge a tutta la scuola ha dimostrato i suoi benefici non solo mutando il clima scolastico ma anche facilitando l'istituzionalizzazione del programma QT/TM.

1.4 Esperienze, conclusioni e prospettive

Gli obiettivi generali che il progetto FRIENDS si è proposto di raggiungere sono stati:

- adeguare, replicare su una scala più ampia e trasferire le buone pratiche selezionate di apprendimento inclusivo (ovvero la QT/TM) in diversi Paesi dell'Unione Europea, rivolgendosi alle scuole secondarie e all'istruzione per adulti, come anche agli istituti di istruzione non formale con studenti appartenenti a minoranze, svantaggiati o che provengono da contesti migratori;
- dimostrare a un più ampio livello europeo che la QT/TM attuata in una scuola/ambiente educativo costituisce uno degli approcci rivolti a tutta la scuola più efficaci per promuovere l'istruzione inclusiva. Ciò è possibile formando e supportando gli insegnanti, gli educatori e i leader per affrontare le diversità e promuovendo l'istruzione dei discenti svantaggiati attraverso la promozione dell'inclusione sociale, della tolleranza, della resilienza, di un migliore rendimento scolastico, della non discriminazione e del rispetto per la diversità. Questo programma offre la base per sviluppare la comprensione e il dialogo interculturale, combattere le discriminazioni su tutti i fronti e impedire che si manifestino violenze o bullismo.

In questo contesto, le domande fondamentali di ricerca sono: *i)* la QT/TM funziona?; *ii)* può essere estesa, e a che condizioni?; *iii)* quali sono le considerazioni sulle politiche a riguardo? Tali domande di ricerca possono trovare risposta utilizzando branche della scienza come la medicina, la neuroscienza, la criminologia, ecc. Tuttavia, nel contesto educativo di questo progetto il modo più efficace è quello di servirsi di test psicologici che possono misurare dimensioni incentrate sul benessere quale denominatore comune per l'attuazione dell'istruzione inclusiva per gli studenti. Per quanto riguarda gli insegnati e il personale tecnico e amministrativo, sono state scelte le dimensioni riguardanti le sfide legate all'offerta di una istruzione inclusiva.

Le prossime sezioni approfondiscono l'argomento: *i)* fornendo una panoramica e un resoconto circa l'attuazione pratica nelle scuole(cfr. § 2); *ii)* un resoconto sui risultati della presente ricerca (cfr. § 3); e *iii)* investigando le possibilità di espansione della pratica della QT/TM attraverso un quadro di attuazione rivolto ai decisori politici (cfr. § 4).

2 Esperienze con l'implementazione della QT/TM in scuole e centri di formazione per insegnanti (CFI)

Il programma QT/TM consiste nell'aggiungere 10-15 minuti all'inizio e alla fine dell'orario scolastico o della giornata lavorativa per dare l'opportunità di praticare la tecnica di Meditazione Trascendentale. Numerosi studi di ricerca riportano un impatto complessivamente positivo sulla riduzione dello stress e dell'ansia; aumento della creatività e dell'intelligenza; miglioramento delle prestazioni accademiche; aumento della tolleranza e della resilienza; abbassamento dei livelli di rabbia e ostilità; e diminuzione dell'incidenza della violenza in un ampio spettro della società.

L'unicità di questo approccio è che promuove l'educazione inclusiva affrontando direttamente il benessere psico-fisiologico dello studente che contribuisce ad un apprendimento più efficace in classe e aumenta la resilienza allo stress ambientale di tutti i tipi (cfr. sezioni 1 e 3). Nel prosieguo di questa sezione vengono offerte un'introduzione al quadro di attuazione (§ 2.1), i risultati di attuazione del progetto FRIENDS (§ 2.2), le chiavi del successo (§ 2.3) e le attività di ampliamento (§ 2.4).

2.1 Il quadro di attuazione

Il quadro per l'implementazione della tecnica di Meditazione Trascendentale in una scuola è ampiamente descritto altrove (Castellaro *et al.* 2019) ma essenzialmente comprende quattro fasi, che nel progetto FRIENDS sono state intrecciate con la ricerca riportata nella sezione 3.

In *primo* luogo, viene stipulato un accordo con la scuola, ma prima dell'accordo formale vengono organizzate sessioni informative con la dirigente della scuola e/o l'intero gruppo dirigente. Durante questa sessione informativa, viene spiegato il programma QT/TM e qualsiasi ricerca proposta. Dopo che la dirigente ha ricevuto una formazione personale, viene firmata una lettera di intenti. Anche il team di gestione riceve formazione nella tecnica QT/TM.

In *secondo* luogo, il programma QT/TM viene presentato agli insegnanti, seguito dalla formazione degli insegnanti che desiderano partecipare. Dopo un po' di tempo, gli insegnanti vengono anche formati su come monitorare la pratica del programma QT/TM in classe in preparazione alla pratica degli studenti. Gli insegnanti ricevono insieme al gruppo dirigente un programma di controllo e approfondimento.

In *terzo* luogo, la QT/TM è presentata ai genitori e agli studenti, seguita dalla formazione di quegli studenti che scelgono di ricevere la formazione e per i quali è stata ottenuta l'autorizzazione dai genitori. Prima dell'istruzione, viene concordato un programma con il gruppo dirigente della scuola;

gli incontri informativi si svolgono con i genitori. I genitori che lo desiderano ricevono anch'essi la formazione alla TM.

In *quarto* luogo, gli studenti iniziano a praticare la QT/TM nella loro classe nei 10/15 minuti all'inizio e alla fine della giornata scolastica. Gli studenti sono fatti oggetto di un programma di controllo e approfondimento.

La ricerca è stata condotta su un sottogruppo di studenti, insegnanti e personale tecnico e amministrativo che ha ricevuto la formazione. Coloro che hanno partecipato alla ricerca sono stati analizzati prima dell'implementazione del programma e dopo circa tre mesi con dei test standardizzati.

Per un sottogruppo di studenti, è stato inoltre utilizzato un gruppo di controllo, seguendo un protocollo di progettazione sperimentale. Entrambi i gruppi, il gruppo di intervento e il gruppo di controllo sono stati pre-testati con lo stesso test. Successivamente, solo il gruppo sperimentale ha ricevuto l'implementazione della QT/TM. Dopo circa tre mesi entrambi i gruppi, il gruppo sperimentale e il gruppo di controllo, sono stati nuovamente testati e i risultati analizzati dal team di valutazione.

Dopo circa tre mesi il gruppo di intervento e il gruppo di controllo sono stati sottoposti ai post-test. I dati del pre- e post-test dell'intervento e del gruppo di controllo sono stati analizzati statisticamente (cfr. la sezione 3 per i risultati). Il gruppo di controllo può ora iniziare con l'implementa-zione della QT/TM, mentre il gruppo di intervento riceve un programma di controllo e approfondimento.

2.2 L'implementazione nelle scuole europee

Il programma QT/TM è stato implementato in quattro Paesi in Europa: Belgio, Italia, Portogallo e Regno Unito e con un totale di circa 1.800 studenti e discenti, 900 insegnanti e personale tecnico e amministrativo e 200 genitori formati nel programma QT/TM. La maggior parte dei 1.800 studenti e discenti erano bambini delle scuole elementari.

Un totale di oltre 40 gruppi di scuole e scuole singole sono state attivamente coinvolte nel progetto e nelle varie fasi della formazione. La maggior parte delle scuole del progetto aveva un'alta percentuale di studenti svantaggiati: socialmente svantaggiati, o appartenenti a minoranze etniche o con origini migratorie, o, in alcuni casi, studenti che per differenti motivi erano stati esclusi dall'istruzione tradizionale. Nell'ambito dell'attività di diffusione del programma altre organizzazioni hanno aderito, tra cui un Conservatorio di musica, un'Università in Portogallo, organizzazioni che promuovono sport per l'inclusione nel Regno Unito, un'organizzazione che offre rifugio ai migranti in Belgio *"House of Colours"* e una Casa circondariale in Italia che accoglie carcerati di lunga durata. Quest'ultima, in

collaborazione con un altro progetto gemello finanziato da una Fondazione bancaria in Italia.

Il progetto ha coinvolto principalmente bambini piccoli, dai 5 agli 11 anni, una coorte particolarmente interessante dato che la ricerca sul campo sul benessere e sulle tecniche come la QT/TM per i bambini piccoli non è così diffusa come per gli adolescenti. Per questo motivo, è stata data la giusta attenzione agli aspetti etici e, con il permesso dei genitori, sono state raccolte esperienze e impressioni dei bambini sulla QT/TM.

In **Belgio**, l'implementazione ha coinvolto otto scuole delle Fiandre, di Bruxelles e della Vallonia, con una diversa copertura dell'attuazione, che ha variato dalla partecipazione della sola dirigente e degli insegnanti a un approccio verso l'intera scuola in due casi. In queste due scuole la dirigente, gli insegnanti e soprattutto tutti i bambini piccoli (con il sostegno e l'autorizzazione dei loro genitori) insieme molti genitori hanno ricevuto una formazione sulla QT/TM. Il tipo di scuola variava da quelle comunali, a scuole provinciali a scuole private, collegi per orfani e una scuola CEFA – *Centres d'Education et de Formation en Alternance* (bilingue). L'implementazione ha incluso anche 1'organizzazione privata a supporto delle scuole con bambini difficili, con il coordinatore dell'Educazione e il suo team che lavora nell'area di Molenbeek, e un'organizzazione che offre rifugio ai migranti da più di 15 anni, con il suo fondatore, il personale, e i migranti che partecipavano.

In **Italia**, l'implementazione ha coinvolto scuole secondarie con una grande percentuale di migranti ed minoranze etniche a Brescia e nelle città circostanti e nella città di Milano; e scuole elementari nell'area di Bolzano (regione bilingue). La ricerca è stata condotta, con un gruppo di controllo nella scuola elementare, coinvolgendo 5 classi: 3 immediatamente formate nel programma QT/TM e 2 come parte del gruppo di controllo. I buoni risultati della ricerca, riportati nella sezione 3, confermano le esperienze espresse in modo informale dei bambini. Questa ricerca sugli effetti della QT/TM nelle scuole primarie è la prima in Europa e una delle poche al mondo. L'implementazione è stata estesa anche a una prigione per lunghe condanne, in sinergia con una sovvenzione privata ispirata al progetto FRIENDS, in cui le guardie e i detenuti sono stati formati nella QT/TM e la ricerca è stata condotta utilizzando gli stessi test sviluppati nel progetto FRIENDS, con i relativi risultati forniti nella sezione 3.

Nel **Regno Unito** un aspetto interessante dell'attuazione è stato il coinvolgimento di più di sette scuole per l'istruzione alternativa (APS) situate nell'Essex, nel Lancashire, a Stoke on Trent e a Liverpool, nelle regioni nord-occidentali e sud-orientali dell'Inghilterra. Queste APS ospitano studenti che, per una serie di ragioni, sono stati esclusi dall'istruzione formale, e

l'obiettivo principale è quello di preparare gli studenti al rientro nel-l'istruzione formale il prima possibile. Queste scuole hanno una percentuale maggiore di insegnanti per studente rispetto alle scuole normali, è stata quindi data particolare attenzione al rafforzamento e al sostegno degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo che lavora in un ambiente di insegnamento molto impegnativo. Gli insegnanti hanno riportato un aumento della creatività, meno stress, una maggiore capacità di risoluzione dei problemi, mentre il direttore generale ha riportato una minore incidenza di malattie e che *«l'atmosfera calma creata da un gran numero di personale che medita ha fatto una grande differenza.»* Per gli studenti è stato utilizzato un approccio diverso, in stretta collaborazione con la direzione e il personale tecnico e amministrativo della scuola, per affrontare le sfide speciali che una scuola di APS presenta, in cui la natura transitoria della popolazione studentesca rendeva necessario un programma di insegnamento a rotazione della QT/TM.

Solo in **Portogallo** più di 1.250 studenti hanno ricevuto una formazione QT/TM, coinvolgendo circa 500 insegnanti e 90 genitori, in circa 21 gruppi di scuole, e persino una Università ed un Conservatorio. L'imple-mentazione del progetto si è estesa dalla regione meridionale dell'Algarve, coinvolgendo scuole ad Olhao, Faro, Loulé, Albufeira, Almancil. etc., all'area settentrionale di Aveiro e Porto, fino alla regione centrale della capitale Lisbona, Amadora, e persino sull'Isola di Madeira.

La Scuola Dr. Alberto Iria, pioniere del progetto FRIENDS e membro di un programma nazionale speciale del MoE portoghese per le scuole in territori svantaggiati – TEIP (*Territorio Educativo de Intervenção Prioritária*) – ha ottenuto nel 2019 i migliori risultati tra le scuole TEIP di Olhão, negli esami nazionali di portoghese e matematica, e una delle più alte valutazioni della Regione dell'Algarve tra tutte le scuole.

Per l'implementazione della QT/TM, la scuola FRIENDS, Escola Alberto Iria, ha ricevuto il premio *Child Friendly School Seal*[3], un'iniziativa della Confederazione nazionale dell'Associazione dei Genitori, inseme con la casa editrice LeYa e lo psicologo Eduardo Sà, con l'alto patrocinio del Presidente della Repubblica. Questo premio è stato consegnato a 17 scuole selezionate tra 3.000 partecipanti per *«avere avuto idee straordinarie per uno sviluppo più felice del bambino nell'ambiente scolastico.»*

---

[3] SEAL è un approccio globale e scolastico per la promozione del sociale e dell'istruzione e le capacità emotive che sono alla base di un apprendimento efficace, di un comportamento positivo, la regolare frequenza, l'efficacia del personale e la salute e il benessere emotivo di tutti coloro che imparano e lavorano nelle scuole.

2.3 Gli elementi chiave per una implementazione efficace a livello nazionale. Un cambio sistematico

Quando si analizzano gli elementi per un'integrazione di successo di un approccio innovativo qual è la QT/TM, è interessante studiare il caso del Portogallo ed imparare dalla loro esperienza, ed allo stesso tempo osservare da vicino gli elementi facilitatori e così da capitalizzarli, così come alcuni ostacoli e il modo di superarli.

- I partner del progetto hanno rappresentato i quattro principali soggetti coinvolti: un'organizzazione di genitori, un CFI, una fondazione TM non-profit, ed un'Università. Queste organizzazioni hanno lavorato in stretta collaborazione tra di loro e con altri stakeholder del Paese.
- Il CFI di Loulé – Escola Secundária de Loulé/Centro de Formação Do Litoral à Serra – ha organizzato un training professionalizzante sulla QT/TM per insegnanti e membri dello staff scolastico, interamente finanziato dal progetto FRIENDS, nel caso del CFI di Loulé, partner ufficiale del progetto. L'iniziativa è stata seguita da altri CFI, che si sono serviti di fondi pubblici per l'implementazione della QT/TM.
- Il coinvolgimento delle associazioni di genitori è stata fondamentale. APEJJA, un'associazione di genitori ad Aveiro (Nord del Portogallo), a giocato un ruolo cruciale nell'inclusione nel progetto di altre scuole, di genitori, e di altre associazioni (Barrocas, Homen Christo, ecc.).
- Ha giocato un importante ruolo anche nel coinvolgimento del CFI di Aveiro per la formazione dei docenti e dei genitori, estendendo l'implementazione del progetto FRIENDS nell'intera area di Aveiro ed oltre (Olhao, Quarteira, ecc.)
- Il coinvolgimento di altri soggetti interessati locali è stato fortemente incoraggiato attraverso le comunità di formazione locali. Nella regione dell'Algarve (PT) un primo incontro regionale è stato organizzato dal CFI di Loulé, in collaborazione con la fondazione non-profit TM in Portogallo e con l'Università dell'Algarve. Più di 30 insegnanti entusiasti si sono riuniti per acquisire più conoscenze sulla QT/TM e scambiare esperienze.
- Nel progetto sono stati coinvolti anche responsabili politici locali, inclusi Comuni come Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal in Madeira, Loulé, Villa do Bispo, ecc. – ed, in particolare, i Consigli Parrocchiali, che sono stati, in molti casi, fondamentali nell'implementazione del progetto nelle scuole sotto la loro supervisione. Membri del Consiglio Parrocchiale dei Comuni, così come rappresentanti della Direzione Generale regionale dell'Algarve del Ministero dell'Educazione, hanno anche partecipato direttamente alla

formazione del programma QT/TM ed espresso un grande apprezzamento.

- Il progetto FRIENDS in Portogallo ha avuto una stretta interazione con il Ministro dell'Educazione (DGE) – a livello nazionale e regionale. Ad entrambi i livelli il Ministero ha supportato l'implementazione dei progetti EUROPE e FRIENDS in scuole appartenenti ad un programma Nazionale speciale del Ministro dell'Educazione Portoghese per le scuole nei territori svantaggiati – TEIP (*Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria*). Per esempio, la QT/TM è stata riconosciuta quale "buona pratica" in questo programma del TEIP.
- Importanti attività di sensibilizzazione si sono realizzate all'interno delle attività nazionali portoghesi dell'UNESCO. La scuola pionieristica del progetto FRIENDS in Algarve è membro della Rete delle Scuole Associate UNESCO (ASPnet). Nel contesto dei progetti EUROPE e FRIENDS, la QT/TM è stata presentata in Portogallo in differenti eventi:
  — 3° Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Faro;
  — 17° Meeting Nazionale della ASPnet UNESCO a Porto;
  — 4° Meeting Regional – Giornata Internazionale della Tolleranza, della ASPnet UNESCO a Loulé;
  — Giornata Internazionale dei Diritti Umani, 10 dicembre a Porto;
  — Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Lisbona;
  — 18° Meeting Nazionale della ASPnet UNESCO, ad Almada;
  — Meeting Regionale della ASPnet UNESCO a Funchal (Isola di Madeira).
- Il progetto, supportato dalle politiche di networking (cfr. sezione 4) del Ministero dell'Educazione (DGE), ha condiviso le esperienze dell'implementazione della QT/TM con programmi pubblici come il TEIP, che coinvolge più di 130 scuole a livello Nazionale, o con reti come le Scuole UNESCO.
- La **Legge sulla flessibilità** Portoghese, che dà autonomia alle scuole per una parte del loro curriculum (fino al 25%), è stata fondamentale per superare i "limiti del curriculum"; ad esempio, come inserire la QT/TM all'interno del piano formativo scolastico.
- In qualità di leader del processo di valutazione del progetto, l'Università dell'Algarve (UALG), in collaborazione con altri partner del progetto, ha fatto sì che la ricerca continuasse, in Portogallo ed in altri Paesi; ad esempio, valutando studenti, insegnanti e membri dello staff, sulla base dell'esperienza e dei protocolli sviluppati nel progetto FRIENDS.

- Il successo della formazione del CFI durante il progetto forma la base per concretizzare la sostenibilità in futuro della formazione alla QT/TM in differenti CFI. Infatti, dopo la fine del progetto, corsi di formazione per questa prima fase di implementazione, coinvolgendo docenti e staff delle scuole, verranno erogati da diversi CFI che hanno già chiesto fondi per sostenere questi programmi.

2.4 Collaborazioni emergenti dal progetto e crescita di scala nella pratica della QT/TM

Diverse collaborazioni e nuove iniziative di ampliamento delle attività sono emerse dal progetto FRIENDS.

- La "Casa dei Colori" (*House of Colours*) a Turnhout, **Belgio**, un partner associato che offre rifugio a migranti da più di 15 anni e che lavora a supporto delle autorità locali, si è unito al progetto e ha coinvolto nuovi giovani a Bruxelles, formandoli nella QT/TM.
- I partner del progetto FRIENDS hanno anche collaborato con la Casa dei Colori nel contesto del loro progetto *"Together we stand"* co-finanziato di Corpi Europei di Solidarietà per riconnettersi con quei migranti che erano entrati in contatto con la Casa dei Colori ed offrire loro un training QT/TM attraverso il progetto FRIENDS. La collaborazione continuerà poi nel contesto del progetto *"Tools for Living"*, che sta organizzando una Conferenza per elaborare approcci per affrontare traumi e disturbi da stress post-traumatico (PTSD), includendo la tecnica QT/TM.
- Si sono create nuove connessioni tra i partner del progetto, scuole e partner associati, generando nuove idee di collaborazione per espandere il progetto; per esempio, esportare gli approcci del progetto in **Kenya**, attivando la formazione nel piccolo villaggio di uno dei partecipanti della Casa dei Colori.
- Uno dei partner **britannici** ha utilizzato i risultati del progetto FRIENDS per contribuire all'elaborazione delle nuove linee guida nazionali sul benessere Sociale ed Emotivo nelle scuole Primarie e Secondarie, elaborate dal *National Institute for Health and Care Excellence* (NICE) nel Regno Unito.
- In **Italia**, come in tutti gli altri Paesi attuatori, l'interesse è cresciuto da parte di molte più scuole rispetto a quelle che hanno potuto essere coinvolte con le sole risorse del progetto FRIENDS. Anche questo ha generato una spinta in Italia, e in tutti i Paesi attuatori, nel ricercare un maggiore sostegno istituzionale e nell'agire in sinergia con altri progetti.

- L'evento *"Via lo stress, via il bullismo: a scuola arriva il momento di Quiete"* (maggio 2018) è stato organizzato, in collaborazione con una delle scuole di Brescia che hanno aderito al progetto, dalla Fondazione Dominato Leonese e dal Comune di Leno. Durante l'evento, il progetto Europeo FRIENDS è stato presentato nella sua interezza a rappresentanti del comune di Leno, istituzioni, genitori, insegnanti e altri comuni delle vicinanze.
- L'avvio del programma QT/TM in Friuli Venezia Giulia è stato facilitato dal comune Città di Sacile, suscitando interesse persino nel network delle "Città Sane" dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, che ha pubblicato un articolo sul metodo QT/TM.
- In collaborazione con il progetto FRIENDS, è stato attuato nel Nord Italia il programma *"Carcere Senza Stress"*, basato sulla metodologia QT/TM. Carcere Senza Stress fa parte del progetto *"S-cateniamo la mente"*, finanziato dal bando Libero Reload 2018 e promosso dall'Associazione "a Buon Diritto Onlus", per assistere le guardie e i carcerati in prigioni destinate a lunghe pene detentive. Il progetto è stato finanziato dalla Fondazione bancaria San Paolo. Il protocollo di ricerca e i test del progetto FRIENDS hanno arricchito la banca dati FRIENDS (cfr. sezione 3). In seguito a quest'implementazione, due conferenze sono state organizzate per presentare il progetto: la prima si è tenuta nella Casa Circondariale di Alessandria, con la partecipazione della direttrice, circa 50 carcerati, guardie ed un rappresentante della provincia – settore penitenziario; la seconda conferenza è stata organizzata in un carcere per sentenze brevi, nella stessa area geografica, con la partecipazione del direttore e dei carcerati, guardie e insegnanti delle scuole locali. Entrambe le conferenze sono state seguite dalla pubblicazione di diversi articoli da parte della stampa, e di un comunicato stampa. Ciò ha permesso di avviare il secondo progetto riguardante carceri per sentenze brevi, sostenuto da finanziamenti privati, generando un crescente interesse in altre regioni, grazie anche al valido supporto dato dalla direttrice del carcere.
- Il progetto si è diffuso in **Spagna**, nell'area di Valladolid, dove una scuola ha avviato le prime fasi del metodo QT/TM, per la formazione di insegnanti e staff. La formazione degli studenti è prevista a breve. Il progetto si è basato sul protocollo di ricerca utilizzato per FRIENDS e il risultato delle ricerche sarà inserito all'interno della Banca Dati di FRIENDS.
- Le notizie sul progetto hanno raggiunto anche l'**Islanda**. Il direttore del Dipartimento di Arte in una scuola nei dintorni di Reykjavik ha seguito gli sviluppi del progetto FRIENDS e ha avviato la QT/TM presso il suo

Istituto con una formazione destinata a 50 membri dello staff (metà del numero totale di dipendenti nella scuola), inclusi quattro membri del consiglio e 65 studenti. Al momento, si pianifica la formazione di un numero maggiore di studenti nel prossimo semestre.

- Il direttore della scuola che ha avviato il progetto ha affermato in un'intervista televisiva che i costi per malattia di insegnanti e staff – aumentato in maniera costante negli ultimi anni – era improvvisamente diminuito da 45 milioni di corone (2017) a 15 milioni (2018), anno in cui la maggior parte degli insegnanti erano stati sottoposti al metodo QT/TM. Il dirigente scolastico ha dichiarato che per quest'improvvisa diminuzione non trovava altra spiegazione se non l'utilizzo del metodo QT/TM!
- Ispirata al progetto FRIENDS, una Conferenza Internazionale sull'Educazione è stata organizzata a Cluj, in **Romania**, dal titolo: *"Educazione Senza Stress"*. Alla conferenza hanno partecipato 200 esperti nell'ambito dell'istruzione, inclusi professionisti dell'istruzione, educatori, politici, dirigenti scolastici, settori pubblico e privato, insegnanti, studenti e genitori. Una delle tematiche principali della conferenza è stata l'esperienza e la ricerca del progetto FRIENDS, presentata da dirigenti, insegnanti, genitori e ricercatori del progetto. Dopo la conferenza, tre scuole hanno avviato le prime fasi di attuazione del modello QT/TM.
- Un interesse crescente è stato manifestato da parte delle scuole in **Germania** per prendere parte al progetto FRIENDS ed attuare il programma QT/TM. La formazione di insegnanti e studenti è già stata avviata in una scuola, mentre un altro istituto, con un'alta percentuale di studenti appartenenti a minoranze etniche, sta progettando l'inizio del programma. Il protocollo di ricerca e i test (con traduzione ufficiale in Tedesco) del progetto FRIENDS sono stati usati per la ricerca.
- FRIENDS è stato avviato in **Lettonia** grazie all'iniziativa di una madre, che lavora nell'ambito della produzione Video e è coordinatrice delle comunità di apprendimento dello Stato. Dopo alcune negoziazioni e incontri con i rappresentanti del dipartimento dell'Educazio-ne, Gioventù e Sport del Comune di Riga, è stato approvato l'avvio del programma QT/TM. Le future tappe prevedono incontri con insegnanti e genitori, e l'implementazione del QT/TM sulla base del protocollo messo a punto nel progetto FRIENDS.
- Il progetto ha anche organizzato delle sessioni di meditazione comune (TM) in diverse scuole in Europa tramite collegamenti video. Le sessioni hanno riscosso grande successo e le scuole hanno affermato di voler continuare a svolgerle dopo la fine del progetto.

- I partner del progetto FRIENDS hanno contribuito alle conferenze e alle attività di networking in Austria, Belgio, Francia, Germania, Islanda, Irlanda, Italia, Kenya, Lettonia, Portogallo, Romania, Spagna, Svezia e Regno Unito, anche in altri settori quali quelle della salute e dell'economia.
- Il progetto ha sottolineato l'importanza di collaborare nelle e tra le comunità locali di apprendimento e ha rafforzato la partnership a livello nazionale ed Europeo, come punto di partenza per assicurare il proseguimento del progetto FRIENDS oltre la sua durata ufficiale e preparare una solida "Alleanza di scuole per l'inclusione e il benessere".

2.5 Brevi conclusioni

Il progetto FRIENDS ha sviluppato la formazione sulla tecnica QT/TM di un numero di studenti, insegnanti e staff tre volte maggiore rispetto a quello previsto all'inizio del progetto. Mentre le risorse del progetto sono state completamente esaurite, le richieste di attuazione nelle scuole e in altri ambiti le hanno di gran lunga superate. Ciò ha rappresentato anche uno stimolo per i partner che hanno preso parte al progetto nel cercare un sostegno da parte delle istituzioni, così da operare in sinergia con altri progetti ed ottenere una maggiore quantità di fondi governativi e privati per rispondere alle richieste crescenti anche in altri settori. Tale situazione si è presentata in Italia, con l'attuazione del progetto nelle carceri, tramite la sponsorizzazione di una Fondazione bancaria, e in relazione a giovani e migranti in Belgio.

L'implementazione del modello QT/TM nel progetto FRIENDS:

- ha dimostrato come esso è ben accolto da tutte le parti interessate, insegnanti e staff, studenti, genitori e politici;
- ha fornito molteplici esperienze che hanno confermato i benefici e l'efficacia del metodo, così come i fattori critici per il suo successo;
- ha dimostrato l'enorme potenziale di adattabilità ai diversi settori dell'istruzione (anche per bambini di giovane età) e negli ambiti del-l'educazione non formale (prigioni, migranti, sport);
- ha confermato un trend di progressiva diffusione in altre aree geografiche secondo il modello diffusivo presentato più oltre (cfr. sezione 3.1);
- ha rivelato l'attrattività del metodo QT/TM, quando tutte le condizioni necessarie, come la flessibilità dei curricula, sono rispettate.

L'attuazione del metodo QT/TM nel progetto FRIENDS, così come dimostrato da ricerche precedenti, ha dato prova non solo dei miglioramenti

di benessere – un fattore indispensabile per un ambiente di apprendimento inclusivo – ma ha anche rivelato il suo impatto positivo sugli obiettivi fondamentali di un'istruzione che favorisca l'integrazione, come migliori risultati scolastici, diminuzione della dispersione scolastica, migliore benessere e inserimento sociale in età adulta. Inoltre, ha svelato un grande potenziale nel contribuire alle Politiche nazionali per il benessere e all'Agenda Europea/Internazionale per la promozione dell'integrazione tramite l'istruzione.

3 Ricerca sul Momento di Quiete attraverso la Meditazione Trascendentale (QT/TM)

La presente sezione presenta la ricerca condotta sull'efficacia della QT/TM per la promozione di un ambiente sociale più inclusivo e armonioso, nel quale gli studenti possano operare in modo più efficace sia all'interno sia all'esterno della scuola, realizzando così l'obiettivo dell'istru-zione inclusiva. Nell'ambito di questo approccio, la QT/TM offre agli insegnanti il supporto psicologico necessario ad affrontare la crescente diversità dei propri discenti.

L'approccio di ricerca ha adottato due strumenti per la misurazione degli effetti della QT/TM nelle scuole: *i)* uno studio quantitativo basato su test psicologici, *ii)* uno studio qualitativo basato su interviste semi-strutturate.

Per quanto concerne lo studio sia quantitativo sia qualitativo, sono state selezionante diverse dimensioni psicologiche legate agli aspetti di benessere dell'istruzione inclusiva. La logica su cui poggia la selezione di queste dimensioni consiste nel fatto che nel contesto dell'istruzione inclusiva un certo numero di ostacoli – quali la disabilità, i problemi di salute, le difficoltà educative, le differenze culturali e gli ostacoli di natura economica, sociale e geografica (vedi la panoramica riguardante le minori opportunità presentata nella sezione 1) – giocano esattamente lo stesso ruolo quali fattori di benessere che hanno un impatto significativo sull'istruzione (OECD, 2017). Questa relazione può essere compresa meglio se si interpreta *«il benessere come un punto di equilibrio tra l'insieme delle risorse di cui un individuo dispone e le sfide affrontate nel corso della propria vita»* (Dodge *et al.* 2012). Questi autori riconoscono come tutti abbiano un punto fermo per il proprio benessere.

Ogni volta che il sistema in equilibrio viene stravolto da ciò che chiamano sfide (tutti gli elementi psicologici, sociali e fisici che influenzano lo stato omeostatico), tendiamo a ricercare l'equilibrio. Nel contesto dell'istruzione inclusiva potrebbero presentarsi troppe sfide connesse al minor numero di opportunità sopra indicate, mentre i giovani di talento potrebbero invece affrontare un numero di sfide considerevolmente inferiore e ciò creerebbe uno squilibrio che ostacolerebbe l'efficacia dell'apprendimento. Per affrontare tali sfide, gli individui si servono delle proprie risorse psicologiche, sociali e fisiche le quali contribuiscono a far loro riacquisire il proprio stato di benessere.

Pertanto, si può concludere che il benessere rappresenta un elemento indispensabile dell'istruzione inclusiva (cfr. anche la sezione 1) e che gli effetti misurati nel presente studio si riferiscono direttamente all'efficacia di tale istruzione.

3.1 Studio quantitativo

Gli effetti della QT/TM sono stati studiati per gli attori principali dell'istruzione inclusiva, quali gli studenti, gli insegnanti e il personale tecnico e amministrativo. Per gli studenti appartenenti alla fascia di età compresa tra i 5 e gli 11 anni sono stati impiegati test diversi da quelli utilizzati per gli studenti appartenenti alla fascia di 12-18 anni.

Minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni

Al fine di valutare il benessere di questi minori il gruppo di ricerca ha dovuto fare ricorso a questionari per maschi e femmine (cfr. tabella 3.1), rivolti ai genitori dei minori o ai loro tutori legali.

In questa fascia di età è stato condotto uno studio sperimentale con un disegno secondo metodologia cross-over su un campione di studenti italiani, il gruppo sperimentale era composto da tre classi e il gruppo di controllo invece era composto da altre due classi. Dopo circa tre mesi sono stati confrontati i risultati prima e dopo l'apprendimento della tecnica QT/TM, con un gruppo di controllo. Inoltre, uno studio quasi-sperimentale più ampio è stato condotto di un campione di minori portoghesi, belgi, italiani e inglesi di età compresa tra gli 8 e gli 11 anni.

Protocollo per gli studenti tra i 5 e gli 11 anni
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman, *et al.* (1998).
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabella 3.1 – *Test psicologici utilizzati per i minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni.*

I risultati statisticamente significativi di questi test sono sintetizzati nella tabella 3.2. I minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni hanno mostrato una riduzione significativa delle difficoltà dopo avere praticato la QT/TM per circa tre mesi, rispetto al gruppo di controllo (prime sei righe, tabella 3.2).

Il gruppo più numeroso di minori (8-11 anni) ha mostrato miglioramenti significativi in termini di comportamento (ultime due righe, tabella 3.2), migliorando le loro relazioni con gli altri e diminuendo i comportamenti dirompenti, nello specifico, i segnali esterni di tali comportamenti. I grafici 3.1, 3.2 e 3.3 illustrano in dettaglio la riduzione dei problemi relazionali dei minori, dei problemi legati al controllo sul proprio comportamento e dei comportamenti dirompenti.

In tutti i test che seguono una metodologia cross-over, le tre classi dei gruppi che hanno svolto la QT/TM hanno mostrato un miglioramento mentre le due classi rappresentanti il gruppo di controllo hanno mostrato dei peggioramenti.

Dimensione	Gruppo di controllo	Età	Effetto
Problemi emotivi	✓	5-11	↓
Problemi relazionali	✓	5-11	↓
Problemi di condotta	✓	5-11	↓
Iperattività	✓	5-11	↓
Difficoltà dei giovani	✓	5-11	↓
Problemi di controllo sul proprio comportamento	✓	5-11	↓
Comportamento dirompente	—	8-11	↓
Comportamento pro-sociale	—	8-11	↑

Tabella 3.2 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi – in termini di aumento o riduzione delle dimensioni psicologiche – dei minori di età compresa tra i 5 e gli 11 anni.*

Questo potrebbe accadere a causa dello sviluppo dell'anno scolastico, del verificarsi di eventi stressanti (come gli esami), ecc., soprattutto nelle scuole dove le sfide sono maggiori (come è successo nel caso della scuola italiana di Bolzano) rispetto alle scuole normali.

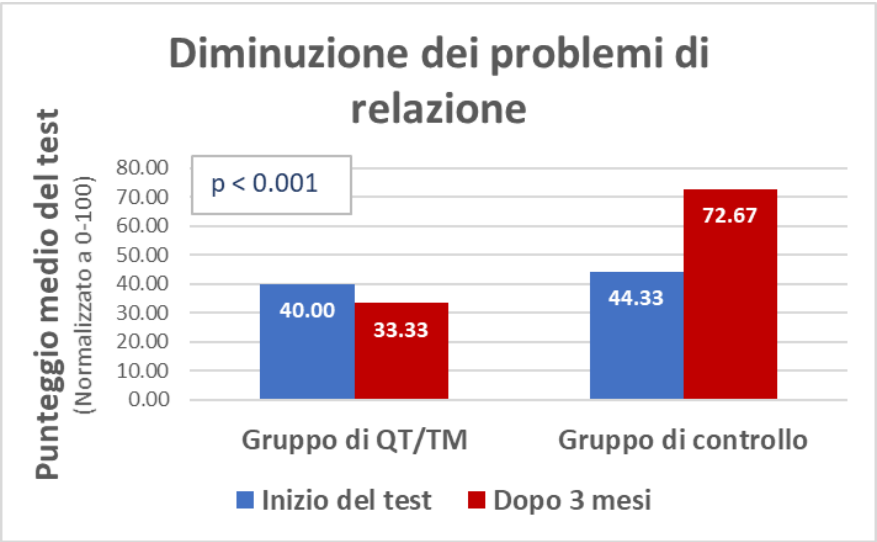


Grafico 3.1 I minori tra i 5 e gli 11 anni praticanti la QT/TM mostrano una diminuzione significativa nei problemi relazionali mentre il gruppo di controllo mostra un sostanziale aumento.

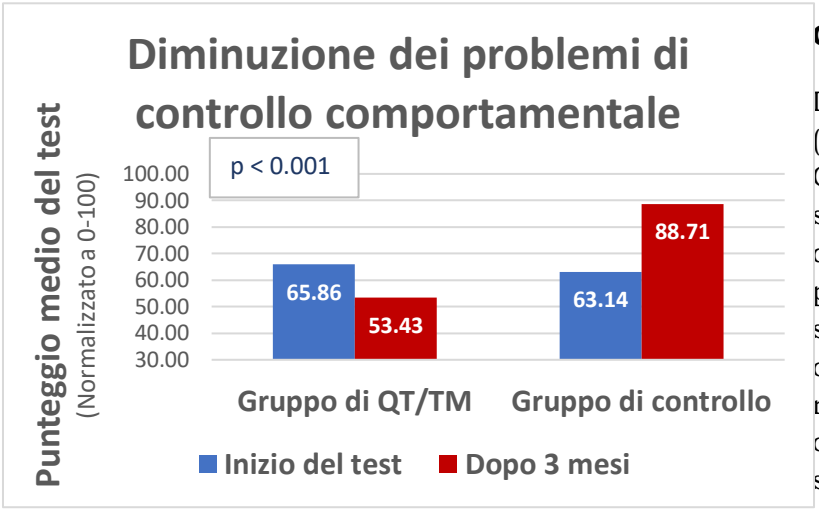


Grafico 3.2

Il campione di minori (5-11) praticanti la QT/TM mostra una significativa diminuzione nei problemi di controllo sul proprio comportamento, mentre il gruppo di controllo mostra un sostanziale aumento.

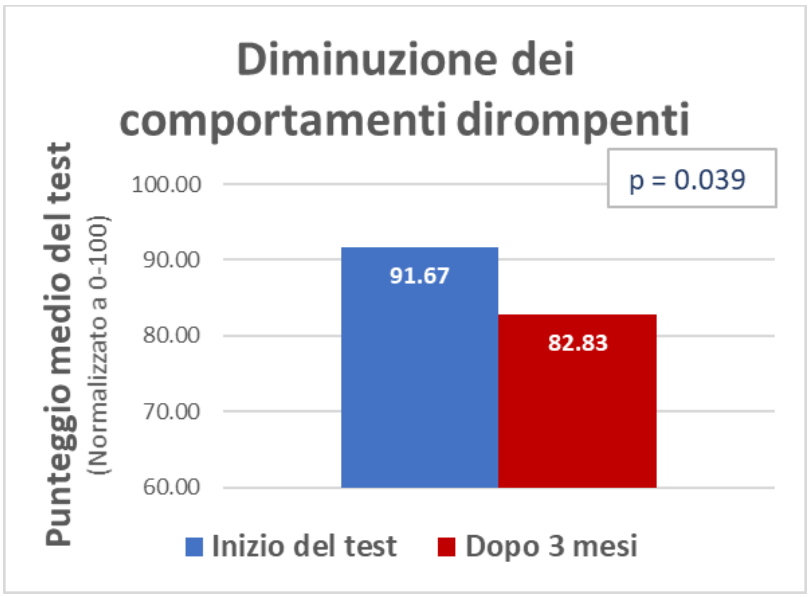


Grafico 3.3

I sintomi esterni, come i comportamenti dirompenti o aggressivi, mostrano una significativa diminuzione a seguito della partecipazione alla QT/TM di circa tre mesi.
($F_1 = 4.349, p = .039$)

Giovani di età compresa tra i 12 e i 18

Tra i diversi tipi di meditazione, la Meditazione Trascendentale ha dimostrato di essere la forma più efficace. In particolare, studi precedenti hanno evidenziato che gli adolescenti che praticano la QT/TM riducono l'incidenza dell'assenteismo scolastico, delle infrazioni delle regole e delle sospensioni, a differenza dei gruppi di controllo (Barnes, Treiber, & Johnson, 2004). Inoltre, negli studi qualitativi condotti da Rosaen & Benn (2006), gli studenti hanno riportato come la meditazione li abbia aiutati a sviluppare le proprie competenze sociali e a ridurre le proprie tendenze antisociali.

Nel presente studio è stato utilizzato un campione di giovani di età compresa tra i 12 e i 18 anni relativamente piccolo, dal momento che l'attuazione del progetto FRIENDS si è concentrata principalmente sulle

scuole elementari con bambini di 5–11 anni, per ovviare al ridotto numero di ricerche oggi disponibile per questa fascia di età. Per i risultati su un campione più grande per il gruppo composto da minori in età compresa tra i 12 e i 18 anni, si rimanda ai risultati del progetto EUROPE (cfr. Slot *et al.*, 2019). Nella presente ricerca, il livello di ansia del gruppo di adolescenti di età compresa tra i 12 e i 18 anni è stato misurato utilizzando la *Multidimensional Anxiety Scale for Children* (MASC). I risultati sono riportati nella tabella 3.3.

Dimensione	Effetto
Capacità di ripresa	↑
Paura di essere lasciati da soli	↓
Paura di venire umiliati	↓
Ansia di esibirsi davanti a un pubblico	↓
Sensazioni di tensione e impulsività	↓

Tabella 3.3 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici somministrati a giovani di 12-18 anni. Esempi dell'ansia di esibirsi davanti a un pubblico all'interno del contesto scolastico sono: sostenere degli esami, rispondere a delle domande, ecc.*

Pur utilizzando un campione più piccolo, i risultati dello studio quasi-sperimentale rivelano che questi adolescenti dopo l'apprendimento e la pratica della QT/TM mostrano dei miglioramenti significativi. Nei grafici 3.4, 3.5 e 3. 6 sono presentati alcuni risultati selezionati.

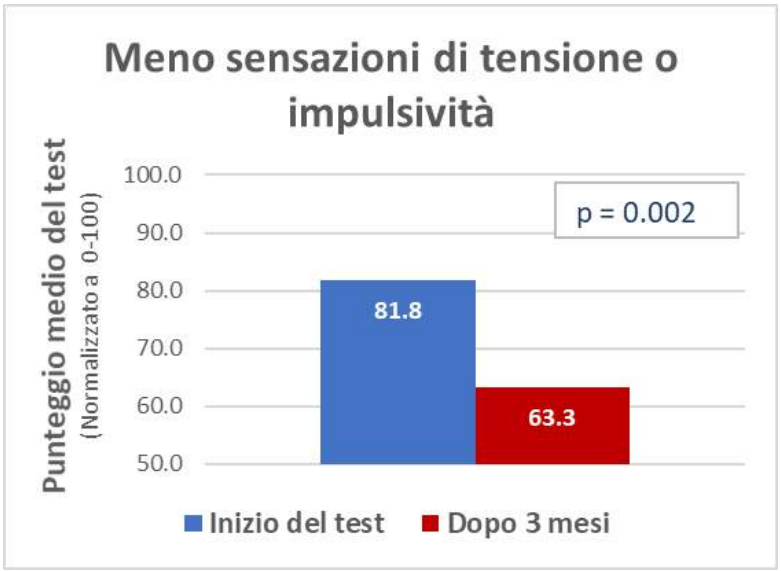
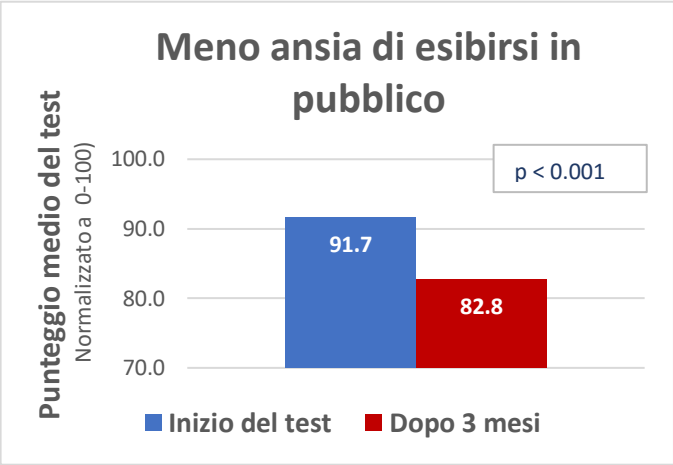


Grafico 3.4 I giovani partecipanti sembrano sentirsi meno tesi. ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$)

Grafico 3.5

I giovani partecipanti sembrano percepire meno la paura di esibirsi davanti al pubblico e di rispondere alle domande in luoghi pubblici come la classe

$(F_{(1)} = 14.55, p < .001)$.



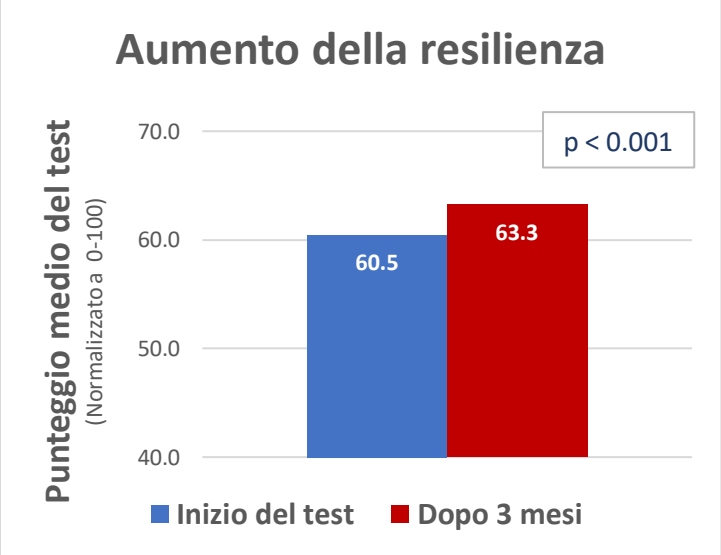


Grafico 3.6

I giovani partecipanti hanno mostrato dei punteggi più alti dopo avere praticato la QT/TM per tre mesi.

$(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$.

Questo aumento di resilienza indica, ad esempio, che i giovani molto spesso amano lavorare insieme ad altri studenti, si difendono da soli, hanno maggiore fiducia nella loro capacità di risoluzione dei problemi difficili e trovano qualcuno con cui parlare quando sentono il bisogno di chiedere aiuto.

Lo studio qualitativo mostra che gli studenti riconoscono nella QT/TM una risorsa per affrontare le avversità, lo stress e l'ansia, come anche per migliorare i loro voti e per prestare maggiore attenzione ai compiti.

Insegnanti e personale scolastico

In questo progetto, sono state valutate diverse misure riguardanti il benessere degli insegnanti e del personale scolastico (cfr. tabella 3.4), per comprendere meglio l'impatto della QT/TM come risorsa per migliorare il benessere stesso, dotando gli insegnanti e il personale tecnico e amministrativo degli strumenti necessari per affrontare la diversità che comporta l'istruzione inclusiva. Alla luce del noto stato di salute degli

insegnanti, la cui professione viene descritta come una di quelle in cui si registrano i più elevati livelli di stress e di esaurimento nervoso, con conseguenti impatti negativi per insegnanti, studenti e il sistema educativo (Herman, Reinke, & Eddy, 2020), il presente studio si è concentrato sull'osservazione dello stress, dell'ansia e dell'esaurimento nervoso. Sono stati affrontati anche i risultati positivi, come la vitalità e il benessere soggettivo.

Titolo	Autori
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 (PSS)	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)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tabella 3.4 – *Misure utilizzate nella ricerca relative al benessere degli insegnanti e del personale scolastico*

Lo stress è lo stato emotivo di un individuo causato dall'esposizione a esperienze avverse (Roberti, Harrington, & Storch, 2006). Oltre a soffrire di stress personale, gli insegnanti sperimentano l'esaurimento emotivo nel loro lavoro quando le esigenze di lavoro superano le loro risorse, contribuendo così al processo di indebolimento della salute (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). Lo stress personale degli insegnanti e l'esaurimento emotivo legato al lavoro limitano le loro capacità di fornire un costante supporto emotivo e di offrire una gestione del comportamento positiva di cui i minori necessitano per il loro positivo sviluppo sociale ed emotivo (Hamre, 2014).

I risultati qui presentati (cfr. tabella 3.5 per una sintesi in termini di aumento/diminuzione delle dimensioni psicologiche) mostrano un effetto della pratica QT/TM sull'esaurimento nervoso, stress, ansia, vitalità e benessere soggettivo degli insegnanti e del personale tecnico e amministrativo. Gli insegnanti e il personale che mettono in pratica la QT/TM mostrano una minore spersonalizzazione, che può essere descritta come un ridotto irrigidimento quando si tratta di affrontare gli altri e una maggiore capacità di facilitare il comportamento sociale. Sembrano anche percepire nella loro vita una maggiore realizzazione personale. Queste misure sono entrambe incluse all'interno di una dimensione psicologica più ampia, nota come esaurimento nervoso. Presentano anche livelli di stress e

ansia più bassi, così come una maggiore vitalità soggettiva. Per quanto riguarda il benessere soggettivo, presentano un migliore equilibrio emotivo e un aumento del proprio benessere.

Dimensione	Effetto
Connessione con gli altri	
Soddisfazione professionale generale	
Benessere soggettivo	
Valutazione positiva della propria vita	
Motivazione intrinseca	
Esaurimento emotivo	
Irrigidimento emotivo	
Stress percepito	
Livello di Ansia	

Tabella 3.5 – *Sintesi dei risultati statisticamente significativi dei test psicologici per insegnanti e personale tecnico e amministrativo*

I risultati del presente studio (cfr. figura 3.7 per i dettagli delle dimensioni selezionate) mostrano il contributo significativo della QT/TM nella riduzione dello stress, degli effetti negativi e dell'esaurimento nervoso e, al tempo stesso, nell'aumento della soddisfazione professionale, dell'ottimi-smo, degli effetti positivi e del benessere. Questi risultati osservati supportano l'attuazione della QT/TM come una misura di protezione per gli insegnanti nei confronti della loro impegnativa professione, sopratutto nel contesto di un ambiente educativo inclusivo.

In un'analisi basata su interviste, gli insegnanti fanno riferimento al fatto di sentirsi più a proprio agio con gli altri (studenti e colleghi), più cooperativi, più tranquilli e rilassati, comprendendo meglio il loro posto nel mondo. Inoltre, attribuiscono alla pratica della QT/TM il miglioramento nelle risorse degli studenti, come ad esempio l'autonomia e la capacità di concentrazione.

I risultati presentati in questa indagine risultano confermati da precedenti ricerche sulla tecnica della Meditazione Trascendentale, che hanno mostrato risultati significativi sullo stress, sulla depressione e sull'esauri-mento nervoso degli insegnanti. Elder *et al.* (2014) hanno anche osservato riduzioni significative nel gruppo che ha praticato la QT/TM rispetto al gruppo di controllo riguardo a tutte le principali variabili di risultato: stress percepito, sintomi depressivi ed esaurimento nervoso degli

insegnanti. È anche importante sottolineare che questi risultati sono in linea con quelli precedentemente osservati nel progetto EUROPE, il quale includeva diversi Paesi europei.

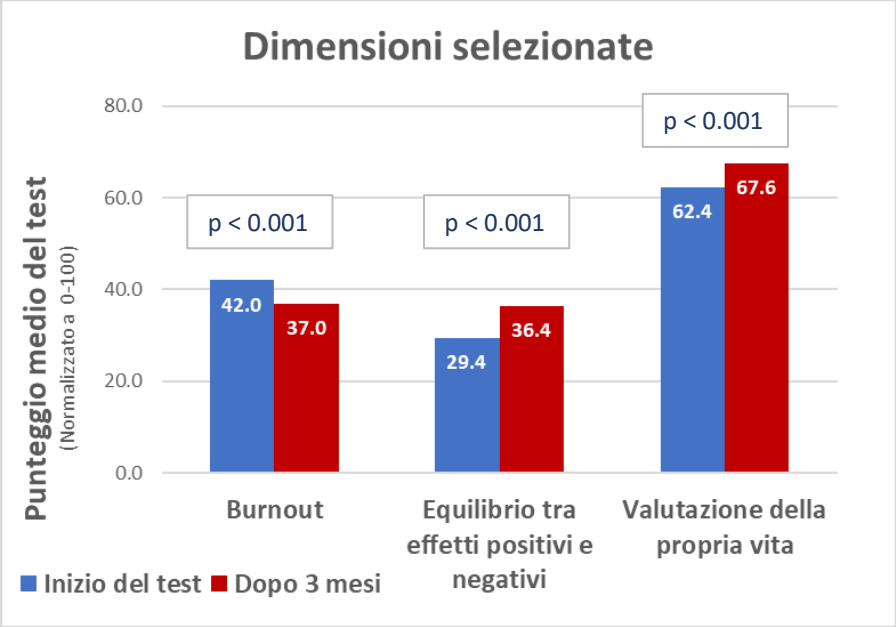


Grafico 3.7 Dopo tre mesi di QT/TM gli insegnanti e il personale hanno mostrato una significativa diminuzione nella manifestazione di esaurimento emotivo e un aumento nell'equilibrio degli effetti (meno negativi e più positivi), così come un aumento della valutazione della propria vita.

3.2 Estensione del programma oltre le scuole. La QT/TM nelle carceri

L'estensione della QT/TM è stata diretta verso il settore dell'istruzione scolastica e dell'istruzione non formale. In questo contesto il progetto comprendeva un'interessante area di espansione, particolarmente correlata alla questione dell'inclusione sociale: la riabilitazione di detenuti per i quali sono stati raccolti dati scientifici.

Al fine di testare la versatilità del programma QT/TM, inteso come politica di inclusione, è stata applicata la stessa metodologia quantitativa all'interno della Casa Circondariale di lunga permanenza di Alessandria, sia ai detenuti sia agli agenti di polizia penitenziaria. L'ambiente nelle carceri è molto stressante, vi si riscontrano alti tassi di disordini mentali, come ad esempio depressione e ansia (cfr., ad esempio, Goldberg, *et al.*, 1996; Koenig, *et al.*, 1995; Skarupski, *et al.*, 2018). I risultati (cfr. tabella 3.6) sono molto simili a quelli ottenuti con gli insegnanti e il personale scolastico. Nel grafico 3.8 viene proposta una illustrazione dettagliata del fenomeno della depressione.

Dimensione	Effetto
Equilibrio degli effetti (meno negativi e più positivi)	↑
Soddisfazione riguardo la propria vita	↑
Stress percepito	↓
Ansia	↓
Depressione	↓

Tabella 3.6 – *Risultati relativi ai detenuti e agli agenti di polizia penitenziaria dopo avere praticato la QT/TM per tre mesi all'interno di un carcere italiano.*

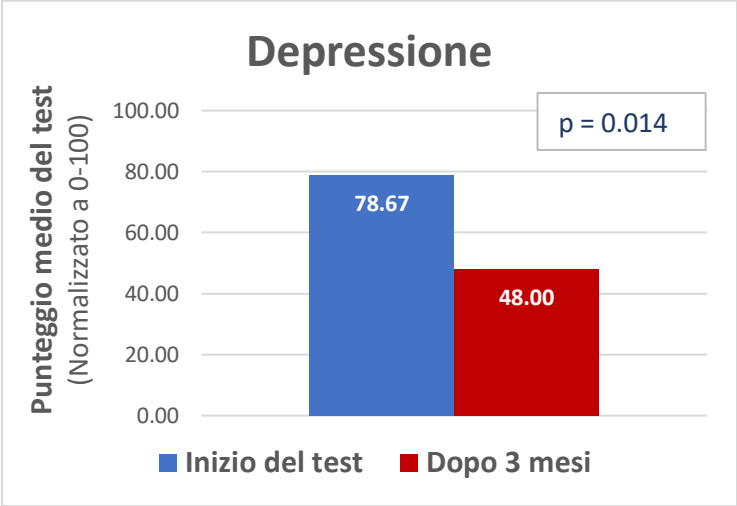


Grafico 3.8

Detenuti e agenti mostrano una significativa diminuzione dei sintomi depressivi dopo tre mesi di QT/TM.

Questi risultati confermano studi precedenti che descrivono la QT/TM come una risorsa per ridurre il trauma e lo stress percepito nei detenuti (Nidich, *et al.*, 2016).

3.3 Discussione e conclusioni

L'istruzione inclusiva non può essere vista solo come un paradigma per interpretare l'istruzione. Quale politica educativa, deve garantire che la scuola sia un ambiente che non discrimina gli studenti non appartenenti alle culture dominanti. Al giorno d'oggi, alla luce di una maggiore diversità all'interno di diverse categorie sociali, come quelle rappresentate dalla nazionalità, dall'etnia, dal genere, dalle nuove forme di famiglia, dalle disabilità specifiche degli individui, le scuole affrontano un problema. Le scuole devono garantire l'uso di misure che forniscano agli studenti le risorse necessarie per essere in grado di far fronte almeno alle avversità che emergono da questa categorizzazione, assicurando loro tutte le opportunità di svilupparsi pienamente come persona. L'adozione di misure volte a garantire un'istruzione inclusiva risulta essere sfidante dal punto di vista sia sociale, sia finanziario. Un importante fattore di successo per l'istruzione inclusiva è il benessere dei suoi principali attori: studenti, insegnanti e

personale scolastico. Promuovere il loro benessere significa dotarli delle risorse utili ad affrontare le sfide che la scuola presenta loro, in quanto ambiente multiculturale in costante cambiamento e auto-modificantesi.

Un approccio efficace a tali sfide potrebbe essere quello proposto dal programma QT/TM. Tale approccio si pone in modo neutrale sia da un punto di vista culturale che religioso, non richiedendo risorse cognitive o fisiche specifiche o capacità di lettura o scrittura, semplificando in questo modo la sua applicazione perfino con i bambini. Può essere insegnato indipendentemente dall'età dei suoi praticanti, dal livello di alfabetizzazione o da limitazioni fisiche (ad eccezione di chi presenta disabilità cognitive gravi).

L'impatto sul benessere individuale, come precedentemente esposto nella presente discussione, è molto importante. Questa ricerca supporta i risultati già ottenuti riguardo alla QT/TM secondo i quali tale approccio costituisce un'utile risorsa capace di ridurre ansia, stress ed esaurimento nervoso e di coinvolgere i suoi partecipanti nell'adozione di una posizione più calma e rilassata nel mondo, acquisendo un migliore equilibrio emotivo. In quanto risorsa facilmente utilizzabile per migliorare il grado di benessere, la QT/TM può contribuire alla creazione di una scuola e di una società più inclusiva.

Nonostante i dati empirici dimostrino che la QT/TM sia una risorsa capace di aumentare il benessere, risulta opportuno considerare ulteriormente alcuni aspetti.

L'aspetto su cui il progetto FRIENDS si è principalmente concentrato è stato quello della sua diffusione, soprattutto per dimostrare la pertinenza, le prospettive di intervento e l'impatto potenziale della QT/TM basandosi su analisi e valutazioni precedenti.

Pertanto, gli obiettivi di ricerca del progetto sono risultati limitati. Per questo motivo – considerato il carattere stimolante della ricerca socio-psicologica (in particolare RCT) nelle scuole – dal punto di vista scientifico, organizzativo e finanziario, il piano di valutazione del progetto FRIENDS si è basato su uno studio di progettazione quasi-sperimentale più leggero, mentre lo studio di progettazione sperimentale è stato limitato ai bambini di età compresa tra i 5 e gli 11 anni, una fascia di età per la quale la ricerca sul QT/TM è scarsa e ancora inesistente in Europa.

Benché i risultati dello studio condotto con un design quasi-sperimentale coincidano con quelli di un design sperimentale effettuato nel presente progetto e in altre ricerche, il primo ha minore validità interna e quindi può essere solo considerato come un supporto qualitativo allo studio sperimentale stabilito nel presente progetto e in altre ricerche esistenti.

Un altro aspetto da considerare è la stabilità a lungo termine e l'ulteriore evoluzione delle dimensioni misurate in quanto queste non possono essere determinate in un breve studio nel quale le modifiche si verificano in termini di stato (più che di livello). Per quanto riguarda la futura ricerca, sarebbe interessante valutare (ad es. attraverso misure di follow-up al di là della data di valutazione successiva al test), come la pratica della QT/TM possa trasformare nel tempo i partecipanti e indurre cambiamenti nelle caratteristiche che influenzano il comportamento.

4 Un quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche e la sua applicazione a un'implementazione di base

Questo capitolo, si occupa della definizione delle politiche come strumento di supporto nel passaggio da un progetto sperimentale a un programma permanente a favore dell'educazione inclusiva, attraverso il miglioramento del benessere degli studenti, degli insegnanti, del personale della scuola e dei genitori. Per realizzare con successo questo passaggio, è certamente utile un quadro di riferimento per l'implementazione.

4.1 Il quadro di attuazione e la sua applicazione alla definizione delle politiche

Quale quadro di implementazione utilizzare e come utilizzarlo dipende molto dal contesto. In questo caso in cui si ha a che fare con un approccio innovativo, va da sé che un quadro di riferimento che utilizza un approccio incrementale basato sulla condivisione delle esperienze, è più adatto rispetto a una "tabella di marcia" con passaggi prescrittivi. La base di questo quadro di riferimento per il disegno delle politiche è il *"Quality Implementation Framework"* (QIF) sviluppato da Meyers, Durlak e Abraham (2012) (si veda figura 4.1 con l'interpretazione offerta del QIF).

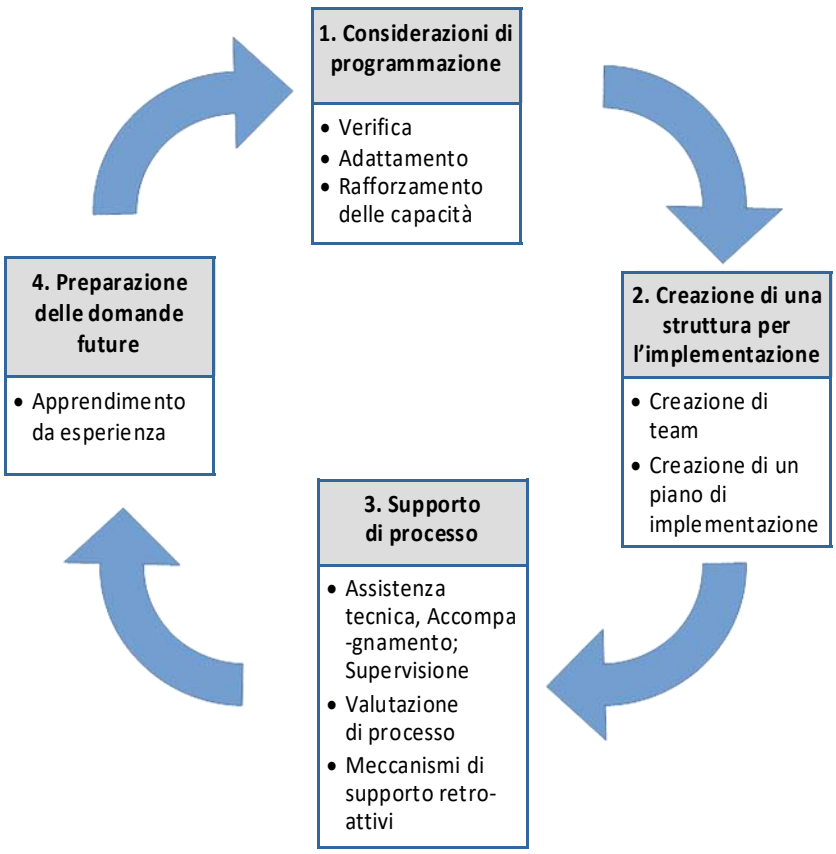


Figura 4.1 – *Il "Quality Implementation Framework" di Meyers et al. (2012). Il fondamento del quadro di implementazione della politica QT/TM.*

Data la novità del programma QT/TM in Europa, la presente versione del QIF è adattata agli scopi di questo progetto con un'enfasi specifica sulle iterazioni e sulla condivisione coordinata delle competenze, che saranno riprese più oltre in questo documento.

Approfondimento e ampliamento

Una prima considerazione è l'obiettivo del disegno delle politiche, che può essere ridefinito come un passaggio di scala dalle implementazioni sperimentali della QT/TM verso un programma permanente. L'essenza di questo "ampliamento" è l'approfondimento e l'allargamento come descritto in Bramanti e Van Assche (2019). L'attenzione si concentra su tre cambiamenti fondamentali per il processo di approfondimento:

- rendere la QT/TM parte del curriculum scolastico;
- dedicare ad essa un tempo specifico (cioè il primo e l'ultimo quarto d'ora della giornata scolastica);
- fornire un supporto permanente da parte di insegnanti e/o esperti dedicati.

Il processo di ampliamento riguarda il passaggio da una serie di casi particolari a un'applicazione generale. Tal ampliamento può comportare:

- il coinvolgimento di più studenti in una classe, di più classi, di più insegnanti, personale tecnico e amministrativo e genitori legati alla scuola;
- la diffusione del programma in più scuole nel Comune o nella regione;
- la diffusione all'interno dei Centri di Formazione per Insegnanti (CFI);
- la diffusione in diversi Paesi europei;
- la diffusione in altri settori (dallo sport, alle carceri, alla riabilitazione post-trauma).

Diversi attori

Una seconda considerazione è relativa alla varietà dei responsabili politici, ovvero gli attori nel processo di elaborazione delle politiche. Essi vanno dal livello locale (anche a livello scolastico si determinano alcuni interventi di policy) fino al livello europeo. Più in generale, si può distinguere tra attori locali, quali scuole e amministrazioni comunali (cfr. § 4.2), attori a livello distrettuale e regionale (cfr. § 4.3), e attori nazionali e internazionali (cfr. § 4.4).

A livello scolastico, la dirigente svolge certamente il ruolo più rilevante, è la "capofila". Una dirigente pienamente convinta rappresenta una risorsa

fondamentale per iniziare positivamente l'avventura del nuovo programma. La dirigente, inoltre, sarà in dialogo continuo con il suo staff dirigenziale, gli insegnanti della scuola e i genitori degli alunni.

Salendo nella gerarchia della governance scolastica, si possono incontrare coordinatori di livello distrettuale o regionale e funzionari pubblici responsabili della gestione dell'intero sistema educativo nella loro area territoriale. A seconda dei diversi schemi organizzativi nazionali, tali livelli possono avere o meno un diverso grado di autonomia nel decidere alcuni snodi fondamentali per consentire/aiutare l'avvio di nuovi programmi di QT/TM nelle scuole. In alcuni casi, essi fungono anche da ponte tra il livello locale e quello centrale.

Gli attori nazionali sono in genere le autorità di regolamentazione e i facilitatori che offrono indirizzo strategico e sostegno. Un buon esempio di questo ruolo è rappresentato dalla legge sulla flessibilità del Portogallo (legge 5908/2017) che consente alle scuole di introdurre, a determinate condizioni, un certo grado di flessibilità nel programma scolastico (fino al 25% dei contenuti). Questa legge affronta una delle barriere più profonde che ostacolano la diffusione della pratica della QT/TM.

A livello internazionale, un attore influente è, naturalmente, la Commissione Europea, che può svolgere compiti complementari a quelli nazionali. In genere, il ruolo della Commissione Europea è quello di facilitare la diffusione di nuove idee e buone pratiche. La politica dell'UE è infatti concepita per sostenere i sistemi educativi nazionali e affrontare le sfide comuni.

Il quadro politico sarà inoltre organizzato in modo diverso a livello locale rispetto al livello sovra-locale. A livello locale, il processo decisionale sarà orientato verso l'attuazione pratica della QT/TM, più incentrato sull'approfondimento, mentre a livello sovra-locale le politiche saranno più stimolanti e faciliteranno la pratica della QT/TM, più incentrate sulla diffusione della stessa.

Una rete di reti

Una terza considerazione è come differenti attori e diversi livelli gerarchici di attori possano lavorare insieme per fornire politiche efficaci in modo efficiente. Dato che la QT/TM è una novità nel panorama dell'educazione europea, c'è la necessità di condividere esperienze di approfondimento e di diffusione della pratica, seguendo il QIF come illustrato nella figura 4.1.

A livello locale, si può avere una rete di scuole o comprensori di scuole di diverso tipo – scuola materna, primaria, secondaria, professionale – che coinvolgono differenti soggetti interessati – dirigente, personale tecnico e

amministrativo, insegnanti, studenti, genitori, comunità territoriale e altri stakeholder ancora. In genere, la dirigente farà da coordinatrice di tale rete o, alternativamente, tale ruolo sarà svolto da un presidente di un comprensorio scolastico.

Tali reti elementari possono anche formare una rete di livello superiore a livello regionale e/o nazionale, coinvolgendo altri partner come università, CFI, ecc. È essenziale che, anche a questo livello, un coordinatore sia disponibile per garantire la condivisione di esperienze, strumenti, materiale e metodi.

Infine, le reti nazionali possono dar vita a una rete internazionale, a volte anche attraverso progetti finanziati dalla Commissione Europea.

Questo modello di reti di reti è familiare al campo dell'educazione, soprattutto per i temi innovativi. Un esempio noto è il tema delle ICT nell'educazione, dove esperienze pionieristiche sono iniziate circa 25 anni fa. Molto presto le scuole hanno identificato propri coordinatori ICT, che sono stati sostenuti a livello regionale/nazionale. Nel 1997 è stata fondata la European Schoolnet, una rete di 34 Ministeri dell'Istruzione di altrettanti Paesi.

Un'alternativa alla rete dei Ministeri dell'Istruzione è una rete più radicata sul territorio, cioè una rete internazionale di scuole o reti scolastiche. Un'iniziativa potenzialmente rilevante per questi progetti e che merita di essere menzionata in questo contesto è l'iniziativa "Alleanza delle scuole per l'inclusione", proposta dalla Commissione per promuovere le buone pratiche nel campo dell'apprendimento inclusivo, ad esempio l'integrazione degli alunni migranti e la diffusione di valori comuni (European Commission, 2016).

Un punto di discussione è la portata di tale rete di reti, che può essere limitata a un approccio specifico come la QT/TM o a un tema più generale come il benessere o l'educazione inclusiva. Entrambi gli approcci (specifico/generale) hanno un loro valore, presentano vantaggi e svantaggi. Ovviamente, i partecipanti ai progetti EUROPE e FRIENDS sono interessati ad una rete sulla QT/TM con le seguenti caratteristiche:

- *Missione:* sostenere gli insegnanti e gli educatori nel promuovere l'educazione degli studenti svantaggiati attraverso l'inclusione sociale, migliorare i risultati scolastici, combattere la discriminazione a tutti i livelli e prevenire il bullismo e la violenza nelle scuole, promuovere il benessere nelle scuole.
- *Stakeholder:* le scuole coinvolte nel progetto FRIENDS (oltre 40 tra singole scuole e complessi scolastici).

- *Struttura:* la struttura proposta è un gruppo di lavoro con uno/due rappresentanti di ciascuno dei Paesi coinvolti nei progetti EUROPE e FRIENDS, esteso ad altri Paesi che mostrano interesse a partecipare. Ogni scuola avrebbe come rappresentante un membro della direzione (preferibilmente la dirigente) e uno o due insegnanti come punto/i focale/i con l'impegno di (a) continuare le attività del progetto FRIENDS, (b) rappresentare la scuola (comunità educativa – studenti, insegnanti e genitori), e (c) svolgere il ruolo di raccordo con il rappresentante nazionale al quale si presenta un piano di attività e una relazione annuale.
- *Attività:* le attività sono strutturate come segue:
  — condivisione di esperienze all'interno della comunità locale di apprendimento QT/TM che coinvolge diversi stakeholder;
  — organizzazione di un incontro nazionale in ogni semestre che coinvolga tutte le scuole in cui sono rappresentati diversi stakeholder;
  — organizzazione di un incontro annuale internazionale con la partecipazione dei Paesi coinvolti.

Un modello di diffusione dell'innovazione e le implicazioni per la definizione delle politiche

Una quarta considerazione è il modo in cui l'innovazione viene diffusa e le implicazioni che ne discendono per la definizione delle politiche. Un semplice modello diffusivo può essere adattato dal lavoro di Mahajan e Peterson (1985) che definisce come ogni innovazione sociale (qui il programma QT/TM) si diffonda secondo le linee di minore resistenza. Le regolarità osservate nel processo di diffusione mostrano come inizialmente solo pochi membri del sistema sociale adottano l'innovazione in ogni periodo (nel nostro caso l'anno scolastico). Nei periodi successivi, tuttavia, un numero crescente di adozioni per periodo si verifica man mano che la diffusione esercita la sua attrattiva. Infine, la traiettoria della curva di diffusione rallenta e comincia a livellarsi, raggiungendo alla fine un tetto massimo che approssima il coinvolgimento di tutti i potenziali adottanti. Come tale, il modello mostra una curva a forma di S (sigmoide), che dipende da soli tre diversi elementi principali.

i) Il numero di potenziali adottanti (l'universo delle scuole nel territorio di riferimento);
ii) il numero di coloro che hanno già adottato (le scuole che hanno introdotto il programma QT/TM); e
iii) un "indice di imitazione" che dipende da varie cose, tra le quali, molto importanti sono le informazioni e i canali di contatto tra i potenziali adottanti.

Un modello di diffusione dell'innovazione così semplice ha implicazioni pratiche, nel senso che i responsabili politici possono migliorare il loro successo.

i) Stabilendo gli obiettivi: quanti innovatori voglio avere? quante scuole potrebbero adottare il programma QT/TM? e quante risorse dovrei mettere a disposizione di conseguenza?

ii) Influenzando l'indice di imitazione: come posso accelerare l'effetto di imitazione? Quali sono gli ostacoli che dovrei rimuovere? Quali sono le condizioni abilitanti che potrei fornire per rendere più efficace l'intervento?.

4.2 Applicazione del quadro di riferimento per l'elaborazione delle politiche all'implementazione di base

In questa sezione le attività di policy making per il livello locale vengono presentate seguendo il quadro di riferimento introdotto nella figura 4.1.

Valutazione. Questa attività riguarda la valutazione dei bisogni e dei benefici percepiti per la scuola, così come sono visti dai leader chiave e dal personale di prima linea della scuola. Tipicamente, questo include la dirigente, le persone chiave nella gestione della scuola e nell'insegnamento, così come i genitori. Non esiste però un unico modello. L'esperienza accumulata nei progetti EUROPE e FRIENDS mostra che di solito la forza trainante è la dirigente, o un insegnante molto motivato, in altri casi l'organiz-zazione dei genitori. I vantaggi della QT/TM per le parti interessate sono ben documentati in vari studi scientifici oltre che nelle evidenze raccolte anche dal progetto FRIENDS.

Tuttavia, ciò che fa la differenza è l'impatto che il programma ha tra i decisori politici e gli attuatori dell'innovazione. L'evidenza che la QT/TM è vantaggiosa, vista a livello scolastico, può essere ben diversa rispetto a livelli decisionali più elevati. Per esempio, ciò che certamente colpisce i genitori è vedere il cambiamento di comportamento e il miglioramento nei risultati dei loro figli, piuttosto che uno studio scientifico sui livelli di ansietà che mostrano un significativo miglioramento ($p=0,011$).

La QT/TM è un approccio nuovo e i miglioramenti per gli studenti si manifestano solo dopo l'inizio della pratica. Quindi, quando si introduce la QT/TM per la prima volta in una scuola, la decisione di iniziare con tale programma si basa spesso sull'esperienza esistente della dirigente, del personale tecnico e amministrativo, degli insegnanti, dei genitori, o attraverso rapporti positivi offerti da altre scuole. Ovviamente, l'opinione dei responsabili delle politiche di livello superiore – quando, sulla base ad esempio di ricerche scientifiche già esistenti, sono convinti dei vantaggi della QT/TM – influenzerà positivamente i benefici percepiti a livello scolastico.

Nell'ambito di questo compito di valutazione si deve anche considerare se e come la QT/TM debba essere adattata all'ambiente scolastico e se tutte le necessarie risorse, in primo luogo di personale e finanziarie, siano disponibili. L'obiettivo è quello di migliorare il grado di corrispondenza e la rilevanza per la scuola. I soggetti implementatori della QT/TM devono pertanto affrontare le seguenti domande:

- In che modo l'innovazione risponderà alle rilevanti esigenze percepite dalle scuole? In questo contesto si dovrebbe tenere conto dei compiti assegnati all'istruzione, come parte della società civile. Ad esempio, gli obiettivi sociali per l'istruzione includono un basso tasso di abbandono scolastico, eccellenti risultati scolastici e la preparazione alla vita adulta.
- Quali prove possono essere offerte circa il fatto che la QT/TM soddisfi queste esigenze? Le evidenze percepite saranno diverse a seconda della scuola. Ad esempio, una scuola di accoglienza per immigrati in Svezia, le scuole TEIP in Portogallo o (le scuole alternative) APS in Inghilterra avranno un apprezzamento più profondo di alcuni effetti sul benessere indotto dalla QT/TM rispetto a una scuola "normale". Quest'ultima potrebbe apprezzare maggiormente i risultati scolastici e una sostanziale riduzione dell'abbandono scolastico.
- In che misura l'implementazione della QT/TM si adatta alla scuola? vale a dire quanta "customizzazione", se necessaria, deve essere prevista? In che misura la QT/TM può essere adattata mantenendo il successo nella sua implementazione? Ovvero, quali sono le caratteristiche critiche, gli elementi essenziali, cosa si può modificare senza snaturare il programma? In questo caso si dovrà essere guidati dalle fondazioni TM non-profit per l'insegnamento della tecnica QT/TM.
- In che misura la dirigente, gli insegnanti e il personale tecnico e amministrativo comprendono cosa comporta la QT/TM? La dirigente e il suo staff hanno una visione realistica di ciò che la QT/TM può realizzare? Ci sono abbastanza insegnanti pronti e in grado di farsi mentori, di sostenere e utilizzare la QT/TM con qualità? Dovrebbe essere loro chiaro cosa è la QT/TM, quali sono i suoi benefici, come deve essere insegnata e praticata.
- Qual è il livello di ambizione che la scuola persegue nell'implementazione del programma? La QT/TM può anche essere implementata con gradualità, sebbene l'ideale sia l'approccio dell'intera scuola. Ovviamente, anche il livello di ambizione può cambiare nel tempo.

Adattamento. In collaborazione con la fondazione non-profit per l'insegnamento della QT/TM ogni scuola personalizzerà l'implementazione.

Ad esempio, mentre la QT/TM è idealmente implementata con un approccio globale alla scuola, si potrebbe scegliere di introdurla gradualmente, seguendo il processo valutativo. Ma a volte, ha senso iniziare lentamente. Se il processo non è in sintonia con gli attori che lo sperimentano, può ritorcersi contro se stesso.

Mentre l'adattamento iniziale pone le basi per l'implementazione iniziale, un successivo adattamento può avvenire anche durante il processo di implementazione, rispondendo alle sfide e alle opportunità. Allo stesso modo, quando inizia un nuovo ciclo di implementazione, gli adattamenti possono avvenire sulla base delle lezioni apprese nel/i ciclo/i precedente/i.

Strategie di sviluppo delle capacità. Mentre l'introduzione della QT/TM può essere avviata da una varietà di stakeholder, l'implementazione ha bisogno del supporto di quelli critici. Pertanto, il compito di sviluppo delle capacità include:

- assicurare che gli opinion leader e i decisori chiave siano impegnati nel processo di implementazione e siano convinti che la QT/TM porterà benefici alla scuola;
- allineare la QT/TM con la più ampia missione e i valori della scuola, ad esempio, quelli di un'educazione inclusiva;
- identificare politiche che creino incentivi per la QT/TM e/o riducano le barriere allo sviluppo della QT/TM in classe; per esempio, la scuola può avere una politica che prevede che dopo ogni periodo di vacanza venga organizzata una sessione di aggiornamento con gli studenti così che la pratica della QT/TM venga ripetutamente vivificata.
- identificare i sostenitori della QT/TM che ne rafforzeranno l'uso e che aiuteranno gli altri nell'applicazione corretta della tecnica QT/TM;
- identificare i formatori iniziali della QT/TM e verificare che ci sia sufficiente capacità di fornire il necessario addestramento e proseguire poi con il follow-up.

Non c'è quindi da stupirsi se l'esperienza dimostra ampiamente che è quasi impossibile realizzare un'implementazione di successo nella scuola senza il supporto convinto della dirigente e degli insegnanti. Durante l'erogazione del progetto si continueranno a sviluppare le capacità dei partecipanti. Ad esempio, dopo che gli insegnanti e i sostenitori ricevono la formazione QT/TM, vengono addestrati anche in ruoli di supporto, quali la conduzione di sessioni di meditazione a scuola e in classe.

Creazione di team e di un piano di implementazione. Anche se è relativamente chiaro cosa deve essere fatto per implementare la QT/TM nelle scuole, è importante determinare chi sta facendo cosa e quando. Dall'esperienza è emersa una serie di attività, ma ora è necessario definire i

compiti e le responsabilità. La più importante è quella di individuare un coordinatore QT/TM nella scuola, che sovrintenderà alle attività successive.

Assistenza, accompagnamento e supervisione. Questo compito si occupa di sostenere gli attori dell'implementazione, affrontando gli inevitabili problemi pratici una volta iniziata l'implementazione della QT/TM. Ciò che dovrebbe essere chiaramente identificato è come e da chi la dirigente, il personale direttivo, gli insegnanti, gli studenti, e i genitori ricevono assistenza, guida e follow-up. Ciò riguarda due tipi di supporto: l'assistenza, l'accompagnamento, la supervisione della pratica della QT/TM che viene offerta dall'insegnante di QT/TM che è attivo nella scuola e, in secondo luogo, l'assistenza, l'accompagnamento, la supervisione di una serie di attori di supporto per l'implementazione del QT/TM. Per esempio, una dirigente può trovarsi a rispondere ad alcune domande dei genitori. Per quest'ultima, la prima linea di supporto è ovviamente il coordinatore della QT/TM nella scuola che si occuperà dei problemi emergenti e degli eventuali rischi. I successivi livelli di supporto sono l'istruttore di QT/TM nella scuola, la fondazione TM non-profit e, infine, un centro di esperti nazionali e/o internazionali. L'assistenza, il coaching e la supervisione possono anche portare a cambiamenti nell'approccio, nella formazione supplementare e nel materiale o strumenti che possono essere utilizzati.

Valutazione delle implementazioni in corso. Tipicamente, questo compito implica guardare ai risultati e monitorare il processo di implementazione. All'interno del progetto FRIENDS sono stati utilizzati diversi metodi per valutare i risultati, tra cui: *i)* testimonianze informali (scritte e video); *ii)* ricerche qualitative con interviste strutturate; *iii)* ricerche quantitative con test psicologici e statistiche scolastiche.

Tutti i protocolli e i metodi di valutazione sono disponibili per il futuro. In secondo luogo, la valutazione del processo di implementazione sarà guidata dal coordinatore della QT/TM, che costituisce il cuore di una "comunità di apprendimento locale". La valutazione del processo di implementazione comporta l'identificazione dei punti di forza e di debolezza (potrebbe persino essere un'analisi SWOT completa). Oltre ai dati che vengono raccolti circa i risultati raggiunti, si possono anche ricercare dati sul processo di implementazione, per esempio, il numero di corsi di formazione, la regolarità della pratica, ecc.

Creazione di meccanismi di retro-azione. Oltre a raccogliere i dati del processo di implementazione nella valutazione devono essere creati adeguati meccanismi di retro-azione. Un tale sistema di riscontro dei risultati deve essere rapido, preciso e sufficientemente accurato, in modo che i successi nell'implementazione possano essere riconosciuti e che i cambiamenti per migliorare l'implementazione stessa possano essere

introdotti rapidamente. In pratica, è compito del coordinatore della QT/TM comunicare e discutere i risultati chiave con gli stakeholder, lo staff di implementazione del programma e gli operatori in prima fila. Alcuni risultati fondamentali devono essere presi in considerazione e conseguenti azioni intraprese nello spirito di un continuo miglioramento della qualità.

Imparare dall'esperienza. Le esperienze acquisite con l'implementazione del programma QT/TM saranno certamente di interesse per altre scuole. Le lezioni apprese possono includere informazioni su strategie efficaci ed inefficaci, successi e fallimenti di azioni intraprese, riflessioni sul perché, sulle condizioni facilitanti e delle barriere incontrate, su materiali e strumenti utili, ecc. I ricercatori e gli implementatori della QT/TM di altre scuole possono imparare da queste esperienze, mentre all'interno della stessa scuola ogni anno ci sono nuovi studenti che iniziano e le lezioni apprese possono suggerire modifiche per il nuovo anno scolastico. Lo strumento per eccellenza per condividere queste esperienze con gli altri è il lavoro in rete delle reti.

4.3 Implicazioni sulle politiche a livello distrettuale/regionale

Per quanto riguarda il livello distrettuale/regionale, il punto principale è l'attenzione a quelle condizioni abilitanti che permettono la continuazione dei programmi di QT/TM avviati in una molteplicità di scuole, congiuntamente all'offerta di un supporto alle molte scuole che hanno già mostrato interesse ad iniziare la QT/TM.

I principali punti operativi che il livello distrettuale/regionale potrebbe e probabilmente dovrebbe affrontare sono i seguenti cinque:

- individuare un organizzatore/coordinatore della rete regionale (o rete distrettuale per tutti i piccoli Paesi che non hanno un livello regionale);
- promuovere la formazione alla QT/TM per gli insegnanti e il personale scolastico;
- sostenere le attività di rete della "comunità locale di apprendimento";
- attivare la raccolta di fondi territoriali per accompagnare il passaggio – "phasing-in"[4] – verso la presa in carico completa del programma da parte del MdE – Ministero dell'Educazione – (cfr. paragrafo 4.4);

---

[4] Il termine *"phasing-in"* introduce il concetto di progressività degli interventi. È il passaggio dalla chiusura del progetto FRIENDS a nuovi assetti di medio-lungo periodo. La terminologia è entrata nel linguaggio corrente per la diffusione delle politiche europee di *"phasing-out"* usate per un accompagnamento "morbido" delle regioni non più eleggibili per l'accesso ai fondi comunitari a seguito di un loro miglioramento. Qui l'espressione – che viene mantenuta nella sua versione inglese – segna il passaggio in direzione opposta [NdT].

- promuovere campagne di monitoraggio e valutazione.

Verso un coordinatore della rete distrettuale/regionale

Basandosi sulle buone pratiche del progetto FRIENDS, è possibile identificare un lavoro di coordinamento collaborativo di due diversi attori abilitanti: *i)* i "Centri di formazione per l'insegnamento" (CFI) o istituzioni equivalenti; *ii)* i comitati locali delle fondazioni non-profit TM (FTM) per l'insegnamento della tecnica.

Questa struttura di coordinamento che opera a livello regionale – indipendentemente da chi svolgerà il compito – agisce come contatto di prima linea con tutte le scuole che esprimono interesse ad avviare un nuovo progetto sull'educazione inclusiva attraverso un programma di benessere come la QT/TM sviluppata nell'ambito del progetto FRIENDS. Allo stesso tempo, questo coordinatore regionale funge da punto di trasmissione per diffondere informazioni e fornire supporto alle dirigenti e agli insegnanti disposti a condividere le loro esperienze positive nell'attuazione di questo tipo di programmi.

L'offerta di formazione per insegnanti di TM nelle scuole

Insegnanti motivati e preparati rappresentano la "carta vincente" per il successo dei programmi orientati al benessere nelle scuole. Prima di tutto, perché sono il contatto frontale con gli studenti, accompagnano i propri studenti lungo il processo di apprendimento, sono i primi bersagli di frustrazione e stress a scuola e i primi testimoni dei progressi dei ragazzi.

L'esperienza di FRIENDS dimostra che il fatto che anche gli insegnanti meditano ha un effetto positivo sull'efficacia del programma per i loro studenti, questi ultimi sono infatti più motivati e più coinvolti.

L'idea di avere un insegnante di TM dedicato – può essere un'altro insegnante all'interno della scuola o un insegnante di TM esterno – rimane fondamentale. Le due opzioni (interna o esterna) dovrebbero essere considerate più complementari che alternative. Infatti, l'insegnante di classe formato alla QT/TM può condurre (cioè iniziare/fermare) il tempo di meditazione dei suoi studenti anche senza essere un insegnante di TM certificato. Al contrario, un insegnante di TM accreditato deve seguire la fase di formazione degli studenti e il tempo di revisione dedicato, personalmente, a ciascuno di loro durante l'anno (di solito ogni mese).

Un insegnante di TM può seguire circa 200 studenti a regime. Ogni scuola può, quindi, avere un (o più, uno ogni 200 studenti che meditano) insegnante di TM, mentre gli insegnanti di classe possono accompagnare e monitorare il tempo di meditazione due volte al giorno nella propria classe.

La fondazione non-profit TM è sicuramente responsabile della formazione degli insegnanti di TM, e il corso può essere organizzato direttamente nella scuola che partecipa al programma o, seguendo un programma di formazione permanente per gli insegnanti, dai CFI – come nel caso portoghese – o da omologhe istituzioni in altri Paesi.

Un ulteriore sforzo di coordinamento sarebbe appropriato a livello regionale, dal momento che la mobilità degli insegnanti è una caratteristica permanente che li porta a cambiare la loro posizione professionale più volte nel corso della loro carriera. La scuola, una volta avviato il programma, dovrebbe assicurarne la continuità. È pertanto essenziale prestare particolare attenzione alla disponibilità e alla mobilità degli insegnanti di QT/TM nelle diverse scuole, al fine di garantire la migliore copertura delle esigenze.

Sostenere le "comunità locali di apprendimento"

Un terzo ruolo importante per il coordinatore riguarda l'impegno dello sviluppo delle capacità del personale della scuola e il ruolo di moderatore nei confronti degli stakeholder della scuola o del cluster di scuole. I coor-dinatori regionali fungono da facilitatori per le dirigenti, gli insegnanti e i genitori, nello stabilire contatti, incontrarsi, scambiare esperienze, diffondere buone pratiche, aiutare a risolvere le sfide legate all'attuazione dei programmi per il benessere e, in ultima analisi, creare reti permanenti dei diversi attori coinvolti.

Un ulteriore possibile obiettivo, una volta raggiunta una soglia minima di visibilità, è quello di aiutare il coinvolgimento della comunità locale e dei responsabili politici a livello territoriale. Le "alleanze locali" per l'educazione inclusiva, per la realizzazione di programmi di benessere, sono state naturalmente il risultato positivo di questo ruolo di coordinamento, come testimonia il progetto FRIENDS.

È utili anche spendere qualche parola sul concetto di "learning communities", un concetto che ha conosciuto un'attenzione crescente sia nella letteratura che nell'analisi sul campo (Kilpatrick, Barre e Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich e Lieberman, 2012). Le comunità di apprendimento forniscono uno spazio e una struttura che consente alle persone di allinearsi attorno a obiettivi condivisi. Le comunità efficaci sono sia motivazionali che pratiche. Mettono in contatto persone, organizzazioni, e sistemi desiderosi di imparare e di lavorare superando le barriere che spesso esistono, mentre i partecipanti sono responsabili di un'agenda comune, delle metriche e dei risultati. Queste comunità permettono ai partecipanti di condividere i

risultati e di imparare gli uni dagli altri, migliorando così la loro capacità di perseguire progressi rapidi e significativi.

Questo è precisamente l'approccio olistico della QT/TM a livello scolastico. Nella fase di implementazione, è stata più volte sottolineata la centralità del mettere in connessione la dirigente, gli insegnanti, spesso anche il personale tecnico e amministrativo, e i genitori dei bambini che partecipano al progetto. Quando questo sforzo ha avuto successo (e nella maggioranza dei casi l'ha avuto) si è assistito alla nascita di una vera e propria comunità di apprendimento; una comunità percepita come tale anche all'esterno. Molto spesso, l'amministrazione comunale, o i politici locali, o altre istituzioni hanno apprezzato il progetto riconoscendo prima di tutto una comunità viva al lavoro.

Campagne di raccolta fondi per sostenere il "phasing in"

L'attività di raccolta fondi certamente risulta fondamentale in questa fasi di passaggio dalla fine del progetto FRIENDS al pieno coinvolgimento del MdE (cfr. sezione 4.4). Tre diverse opzioni che i coordinatori regionali potrebbero perseguire sono qui dunque suggerite.

La **prima** linea di finanziamento riguarda le fondazioni comunitarie e le istituzioni finanziarie territoriali. Molto spesso, le istituzioni locali hanno come scopo statutario quello di sostenere programmi di miglioramento sociale come il raggiungimento di obiettivi educativi e l'inclusione sociale e il benessere su base territoriale. Queste istituzioni hanno bisogno di ricevere le giuste e complete informazioni sul programma QT/TM e sulla sua efficacia per deliberare politiche basate su prove di efficacia. Inoltre, nelle esperienze raccolte nell'attuazione del programma FRIENDS, diversi comuni hanno contribuito alla realizzazione del programma QT/TM. La diffusione delle informazioni e la creazione di una rete tra le diverse amministrazioni comunali può facilitare il moltiplicarsi dei comportamenti pro-attivi per la realizzazione del programma.

La **seconda** linea di finanziamento è direttamente collegata al mercato privato. Molte aziende sono sempre più impegnate in una propria politica di responsabilità sociale d'impresa (RSI). È una tendenza in crescita e le aziende sono alla ricerca di progetti che abbiano un impatto reale. Sostenere la qualità dell'istruzione nel proprio territorio, aiutare le scuole locali a diventare più inclusive, contribuire ad un maggiore benessere di studenti e insegnanti, sono tutti obiettivi molto chiari, altamente gratificanti, rapidamente comunicabili, con un rapporto costi/benefici molto interessante. Un'informazione trasparente e orientata ai risultati verso gli imprenditori regionali potrebbe facilmente diventare una potente leva di marketing per la QT/TM, e i coordinatori regionali dovrebbero utilizzarla adeguatamente.

La **terza** linea di finanziamento rappresenta il campo d'azione più strutturato. Essa riguarda i prossimi bandi aperti nell'ambito dei Fondi strutturali europei (principalmente FSE) la cui gestione passa attraverso la programmazione regionale (livello NUTS 2). Le attività di sensibilizzazione dovrebbero includere i responsabili politici e i funzionari regionali in modo che possano dare la dovuta considerazione al programma QT/TM quale risposta all'educazione inclusiva e al benessere nelle scuole. Poiché il FSE copre tutti i Paesi europei, è certamente un campo di azione particolarmente interessante. Uno dei compiti di un coordinatore regionale è quindi quello di fare lobbying per aiutare le regioni di tutta Europa a inserire nei loro "piani operativi regionali" le possibilità di aprire dei bandi che affrontino l'educazione e il benessere inclusivo per gli studenti e gli insegnanti delle scuole.

Sono inoltre diversi i fondi europei che possono ospitare misure che sostengono un programma come la QT/TM, tra questi certamente l'Erasmus plus – che ha già finanziato i progetti EUROPE e FRIENDS – ma anche programmi che si rivolgono ai settori sanitario, assistenziale, sociale, quelli che promuovono una società inclusiva e contrastano la disuguaglianza tra bambini.

Promuovere campagne di monitoraggio e valutazione

C'è un'ultima (ma non meno importante) funzione da affrontare a livello regionale. Si tratta del monitoraggio e della valutazione (M&V) dell'attuazione dei diversi programmi nelle scuole regionali. Occorre certamente un accompagnamento scientifico a fianco delle scuole, si possono perseguire alcune economie di scala nella realizzazione di ripetute campagne di valutazione in diverse scuole, e è utile una conoscenza previa sul contesto sociale ed economico in cui la scuola opera.

Inoltre, aumentando il numero dei partecipanti (studenti, insegnanti, genitori) si assicurano risultati più solidi e una valutazione trasparente e, quindi, si offre un contributo essenziale per far crescere il ritorno sull'investimento dell'intervento. A livello regionale, sono facilmente reperibili le competenze tecniche delle università, e sotto la supervisione del coordinatore, queste competenze potrebbero offrire un utile contributo.

Inoltre, il comitato scientifico del progetto FRIENDS e il team di valutazione hanno accumulato una vasta esperienza su questo tema e potrebbero essere facilmente coinvolti in questo tipo di missioni M&V.

I benefici di questa attività di accompagnamento di M&V sono almeno triplici.

1. Permette alle scuole di misurare l'impatto dell'attuazione del programma.
2. In valutazioni ripetute, fornisce un solida traccia dei miglioramenti e dei progressi che consentono di mettere a punto il programma e permettono alle scuole di usare i loro indicatori di performance quali "numeri parlanti" per competere con le altre scuole nell'attrarre studenti, i migliori insegnanti e i fondi necessari all'implementazione. In ultima analisi, possono essere utilizzati come leva comunicativa, rendendo la scuola più attraente di fronte ai suoi diversi stakeholder.
3. Aumenta la visibilità del programma e della scuola agli occhi della comunità locale. Aiuta inoltre ad accendere i riflettori sul benessere e gli obiettivi educativi inclusivi e su come raggiungerli, chiarendo che i buoni risultati nelle scuole locali sono a portata di mano. Per quei distretti che possono contare su diverse scuole in prima linea nei programmi di benessere, questi effetti positivi di scala possono diventare una potente leva per l'intera comunità territoriale. Aumenterà l'inclusività e l'attrattività verso le famiglie con bambini, con un impatto positivo di ringiovanimento sulla struttura socio-demografica del territorio.

4.4 Implicazioni sulle politiche a livello nazionale/europeo

Quando si tratta del livello nazionale, il coinvolgimento del MdE è il punto di partenza per costruire una risposta completa al processo di diffusione e ampliamento. I punti principali che il livello nazionale/europeo potrebbe e probabilmente dovrebbe affrontare sono i seguenti cinque:

- coinvolgere il MdE come guida pro-attiva del processo e stabilire le regole per conseguire le migliori condizioni abilitanti;
- finanziare la fase di ampliamento e passare ad una linea di bilancio permanente a regime;
- creare, rafforzare e gestire una rete delle reti fino ad una possibile "Alleanza delle scuole per l'inclusione";
- raccogliere dati, confrontare le esperienze, fare un benchmarking delle buone pratiche promuovendo campagne di monitoraggio e valutazione;
- fornire un kit di strumenti a livello locale e regionale.

Esamineremo questi cinque compiti per offrire risposte operative alla gestione a livello nazionale e all'ulteriore coinvolgimento della rete europea delle esperienze maturate nei differenti Paesi.

Verso un possibile ruolo dei Ministeri europei dell'Istruzione

La funzione primaria dei responsabili politici di livello superiore è quella di offrire direzione strategica e adottare misure di sostegno. Il loro ruolo esercita il massimo impatto potenziale su due dimensioni: *i)* fornire "condizioni abilitanti" (o eliminare alcune significative barriere che ostacolano la possibilità di attuare i nuovi programmi); *ii)* offrire coordinamento attraverso un'efficace "rete di reti".

Alcune fondamentali dimensioni culturali dovrebbero guidare questo ruolo pro-attivo, generando efficacia dell'intervento di alto livello: *i)* contribuire a introdurre l'innovazione nelle scuole; *ii)* abbracciare un tipico ciclo di politiche fatto di pianificazione-attuazione-valutazione; *iii)* stabilire fondi per uno sviluppo adeguato; *iv)* condividere le esperienze, imparare da esse, e riconoscere le possibili carenze; e *v)* inserire nel sistema i "giusti incentivi".

In definitiva, questo è un compito decisamente più generale e complesso. Mentre il livello distrettuale/regionale svolge un ruolo di accompagnamento all'attuazione a livello scolastico e offre un supporto operativo alle dirigenti e alle comunità locali, questo livello nazionale/europeo esercita un ruolo di meta-coordinamento e agisce come attore abilitante sistemico.

Uno dei ruoli più essenziali degli attori nazionali è certamente quello di "stabilire le regole". Due questioni principali sono qui affrontate. La prima riguarda la flessibilità, mentre la seconda è legata alla formazione degli insegnanti di TM. Questi sono due punti essenziali in quanto rappresentano, da due punti di vista diversi, altrettanti presupposti per assicurare una corretta attuazione del programma QT/TM. Mentre il primo è una condizione abilitante che consente un giusto processo di implementazione, il secondo è la rimozione di un vincolo in quanto il numero di insegnanti di TM certificati deve crescere in sincronia con il processo di crescita e diffusione.

Le esperienze raccolte sul campo, sottolineano l'importanza di riservare due momenti di meditazione all'inizio e alla fine della giornata scolastica. La letteratura (Waters *et al.*, 2015) riporta risultati significativi circa il fatto che gli interventi degli insegnanti mostrano effetti sostanzialmente più consistenti rispetto alla stessa tecnica implementata da altri istruttori, e questo vale sia per gli effetti positivi sul benessere che sulla competenza sociale. I programmi più efficaci sono a lungo termine, due volte al giorno, attuati dagli insegnanti, ma questo significa una riprogrammazione dell'orario di classe per ricavare uno spazio da mezz'ora a quaranta minuti di QT/TM (cfr. per i dettagli la sezione 2).

Questa è proprio la "ricerca della flessibilità", una forte richiesta che viene da tutte le scuole che hanno iniziato ad implementare il programma QT/TM.

Guardando alle diverse esperienze all'interno del progetto FRIENDS, è utile riferirsi al caso portoghese come al più efficace nel garantire la flessibilità necessaria. Il Portogallo ha implementato questa flessibilità nella legge 5908/2017 *"Progetto per l'autonomia e la flessibilità del curriculum"* (PACF). Secondo questa legge, le scuole portoghesi possono, su base volontaria, modificare i programmi di studio – fino a un 25% – per promuovere un migliore apprendimento. Il PACF mira a definire i principi guida e le regole per la progettazione, l'attuazione e la valutazione del curriculum per l'istruzione primaria e secondaria in Portogallo.

Ciò che è interessante per la presente discussione è un duplice giudizio. In primo luogo, la natura volontaria della flessibilità del programma di studi ha aiutato le scuole ad implementare questa innovazione in modo incrementale; ha anche permesso di realizzare obiettivi specifici che si adattano alla popolazione studentesca e alla comunità territoriale in generale. In secondo luogo, le scuole che hanno scelto questa opzione hanno dimensionato direttamente la loro sperimentazione inserendola nel programma QT/TM.

Mentre l'esperienza portoghese si declina in una profonda riforma del programma di studi, in altri Paesi il primo passo potrebbe semplicemente essere quello di un orario flessibile per ospitare due fasce di 15 minuti in cui applicare la QT/TM.

Venendo al secondo punto – la formazione degli insegnanti di TM a scuola – la parola chiave è "sviluppo professionale continuo" (SPC). In ogni Paese europeo esiste un programma per l'apprendimento permanente.

Non si chiede al MdE fornisca direttamente la formazione per diventare un insegnante di QT/TM; questo ruolo è lasciato alle fondazioni TM non-profit. Ciò che è fortemente auspicabile è invece una procedura di accreditamento che riconosca il corso di formazione per insegnanti di QT/TM all'interno del portfolio approvato da MdE e accreditato per SPC. In Germania, il progetto FRIENDS è stato recentemente presentato a un gruppo di insegnanti e alle autorità locali nell'ambito di un programma di SPC organizzato dal CFI locale.

Il finanziamento di "programmi per il benessere"

Il tema del finanziamento di programmi e tecniche che si sono dimostrati efficaci per aumentare il benessere all'interno delle scuole – sia per gli studenti, sia per gli insegnanti – è fondamentale per la diffusione di

buone pratiche all'interno dei sistemi educativi nazionali dei diversi Paesi dell'UE.

Le tre domande fondamentali che occorre porsi nello sviluppo di un programma di finanziamento per il passaggio di scala del progetto sono: *i)* perché pagare? *ii)* chi dovrebbe pagare? e *iii)* come dimensionare il sostegno finanziario?

Il concetto centrale per capire la domanda sul "perché" si basa sull'idea della "spesa come investimento". Ciò implica considerare il benessere educativo quale forte priorità nell'agenda sociale e inclusiva e tenere presente che qualsiasi impegno finanziario in questo campo è un investimento piuttosto che un costo. Un secondo punto importante è legato ai costi del "non fare niente". Non fare nulla di fronte a un evidente bisogno è facilmente inquadrabile come prova di negligenza, irresponsabilità o inettitudine del governo (Watt, 2018; McConnell e Hart, 2019). La seconda risposta alla domanda sul "perché" è quindi che i costi del "non fare nulla" sono di un ordine di grandezza superiore ai costi di un adeguato intervento sul benessere educativo.

Per affrontare correttamente la seconda domanda – relativa al "chi" dovrebbe pagare – occorre tenere presente che, da un punto di vista economico, l'educazione inclusiva e il benessere devono essere considerati come "beni pubblici". Per citare un esempio recente, l'intergruppo parlamentare sull'economia del benessere del Regno Unito ha recentemente redatto un rapporto (APPG, 2019) che comprende *"Affrontare il benessere dei bambini nelle scuole"* in cui si spiega come il benessere scolastico debba essere preso in forte considerazione nella prossima revisione spesa pubblica per incrementarne la dotazione finanziaria.

Tenendo presente la dimensione di "bene pubblico" dell'educazione inclusiva per il benessere, si può sollevare la domanda su come diffondere il programma QT/TM in diverse scuole ampliando la scala della sua implementazione. Tra i diversi input necessari, c'è anche bisogno di soldi, e il sostegno finanziario al programma potrebbe probabilmente declinarsi secondo un duplice canale.

La **prima linea** di bilancio, a carico del MdE, copre i costi a regime dell'insegnamento scolastico della tecnica QT/TM (il salario del docente a tempo pieno di TM), più alcune spese generali di sistema, quali: *i)* le campagne di monitoraggio e valutazione; *ii)* la formazione degli insegnanti di QT/TM all'interno di percorsi di formazione professionale permanente; *iii)* la gestione di una piattaforma web na-zionale e la relativa produzione di contenuti specifici; *iv)* la partecipazione a reti europee.

La **seconda linea** di bilancio, ugualmente a carico del MdE, potrebbe essere dedicata a "bandi aperti" diretti alle scuole per l'avvio della fase pilota

del programma. Questo approccio preserva la caratteristica fondamentale della partecipazione volontaria delle scuole, in quanto il loro impegno iniziale deve essere deciso, convinto e motivato. Il finanziamento pubblico centrale potrebbe essere integrato da una partecipazione territoriale (nella forma di sponsor privati, Fondazioni bancarie e comunitarie) per aumentare la visibilità del programma e per coinvolgere i genitori nel coordinamento e nell'animazione delle loro comunità di pratica (si veda la discussione della sezione 4.3).

La terza, e ultima questione sollevata, è relativa al "come" dimensionare i fondi pubblici da destinare a questo fondamentale obiettivo. Una semplice simulazione condotta sul caso Italia può fornire qualche risposta.

Il costo annuale per studente è stimato in 250 euro per assicurare un esercizio di meditazione di lunga durata due volte al giorno. Il bilancio complessivo dipende pertanto dagli obiettivi numerici da raggiungere. Se un piano di attuazione nazionale di 5-10 anni prefigura di raggiungere l'1% delle classi, un obiettivo realistico ma ancora ambizioso – si tratta di 60.000 studenti e 6.000 insegnanti – il costo finale sarà intorno ai 15 milioni di euro annuali, pari allo 0,022% del budget totale della scuola italiana.

Chi potrebbe sostenere che spendere 2,2 centesimi per ogni 100 euro del bilancio nazionale scolastico non sia un buon affare per garantire un alto livello di benessere di studenti e insegnanti?

Creazione e potenziamento della rete di reti

L'idea di una rete di reti, così come l'idea avanzata della Commissione Europea di una "Alleanza delle scuole per l'inclusione" è stata introdotta nella sezione 4.1. Essa deve tuttavia essere creata, mantenuta e potenziata. Sicuramente il livello più alto (nazionale ed europeo) può svolgere un ruolo strumentale in questo senso. Ad esempio, il solo fatto che la Commissione abbia lanciato l'idea di tale Alleanza ha già un effetto. La semplice offerta di coprire i costi del ruolo di coordinatore e di supporto logistico ha un impatto significativo.

Si può immaginare un approccio in due fasi. Allo stato attuale, questa rete di reti può essere immaginata come un'organizzazione di secondo livello a cui parteciperà il coordinatore regionale, in presenza di un numero minimo di scuole, o un coordinatore delegato da più regioni aggregate, per garantire il raggiungimento di adeguate soglie minime di scala.

Lo scopo di questo coordinamento di rete sarà autodeterminato dal suo consiglio direttivo (espressione delle varie aggregazioni regionali che lo compongono) ma dedicherà un'attenzione specifica a due linee di azione. *i)* La prima è quella di fare pressione sulle istituzioni europee e sugli Stati nazionali per rendere sempre più efficaci le politiche per un'educazione

inclusiva e per il rafforzamento del benessere nelle scuole. *ii)* La seconda linea d'azione è quella di raccogliere informazioni ed esperienze, sistematizzarle e riflettere su di esse, per generare informazioni e retro-azioni positive che aumentino l'efficacia dei programmi nel tempo. Un ulteriore compito dell'Alleanza è quello di promuovere e coordinare a livello internazionale la ricerca valutativa sul programma (vedi sezione successiva).

A breve termine, nella fase di adeguamento, la futura Alleanza potrebbe essere anticipata dal coordinamento operativo tra i diversi coordinatori nazionali, con l'eventuale coinvolgimento delle regioni con un numero maggiore di scuole coinvolte nell'attuazione del programma.

I compiti saranno quasi identici, con un ulteriore obiettivo predominante: la creazione della citata Alleanza Europea.

Promozione di campagne di monitoraggio e valutazione

Lo sviluppo di campagne di monitoraggio e valutazione è un compito che spetta al livello di coordinamento regionale ed è già stato presentato nella precedente sezione 4.3.

Tutte le valutazioni regionali confluiranno in un'unica banca dati che potrebbe essere gestita dal coordinamento internazionale (Alliance). In una fase di consolidamento della pratica e di accumulo della reputazione e della fiducia nella tecnica della QT/TM, il mantenimento di tale banca dati – basata sull'approccio scientifico sviluppato con un ampio uso di campioni controfattuali (cfr. sezione 3) – rimane il più importante.

Questo livello di coordinamento offrirà input per politiche basate sull'evidenza e potrebbe contribuire a motivare l'investimento richiesto da un programma permanente. Le valutazioni ripetute nel tempo offriranno anche una chiara indicazione del rapporto costo-efficacia del programma QT/TM.

Un insieme di strumenti di sostegno

Tutte le azioni descritte in questa sezione richiedono e generano materiale, strumenti e know-how. È opportuno capitalizzare su tutto ciò rendendo questi strumenti accessibili come risorse per gli attori della scuola. Alcuni primi esempi sono:

- per il compito di *valutazione iniziale* nelle scuole, si potrebbe prevedere, quale materiale di supporto, testimonianze, esperienze e risultati della ricerca;
- per il compito di *creare team di implementazione*, si potrebbe pensare di quale materiale di formazione e/o linee guida gli insegnanti della

scuola avrebbero bisogno per diventare mediatori efficaci della QT/TM in classe;

- per il compito di *monitoraggio dell'implementazione* in corso, si potrebbe pensare ai risultati della ricerca dei progetti EUROPE e FRIENDS, provenienti da: *i)* la ricerca quantitativa; *ii)* la ricerca qualitativa e *iii)* le statistiche scolastiche. Inoltre, il progetto ha prodotto anche materiale che può essere riutilizzato in altre implementazioni del QT/TM: *i)* i test psicologici, tradotti nelle lingue locali; *ii)* le domande per le interviste; *iii)* i protocolli per sviluppare la ricerca valutativa. Nel toolkit potrebbero essere condivisi anche gli indicatori per l'educazione inclusiva, oltre alle coordinate dei ricercatori che sono disposti a fare o a contribuire alla ricerca, ecc;
- per la creazione di *meccanismi di riscontro e retro-azione* e l'apprendimento dalle esperienze, potrebbe essere utile una piattaforma web dove si possano trovare tutti i materiali e le linee guida e dove sia facilitato lo scambio di esperienze. La piattaforma utilizzata nel progetto FRIENDS è un candidato naturale da mantenere e valorizzare. Mentre i Paesi possono aderire ad una piattaforma nazionale nella(e) lingua(e) nazionale(i), una versione a livello europeo potrebbe tenere insieme tutte le informazioni rilevanti e lo scambio aperto di esperienze in tutta Europa. Una tale piattaforma web sarebbe vantaggiosa anche per le numerose comunità di apprendimento che hanno accompagnato l'implementazione del programma QT/TM;
- per i *ricercatori*, sarebbe molto utile un database con i dati della ricerca, in modo da poterli utilizzare per ulteriori analisi e anche per pubblicare nuovi risultati di ricerca;
- in generale, potrebbero far parte del kit di strumenti anche le coordinate delle persone da cui si potrebbe ottenere accompagnamento e supporto (ad esempio il *centro di esperti*).

4.5 Alcuni commenti conclusivi

Guardando alla vibrante e persino inaspettata esplosione di contatti in così tanti Paesi diversi, testimoniata in gran parte nell'ambito del progetto FRIENDS (cfr. sezione 2), è possibile trarre due conclusioni principali.

Prima di giungere però a queste conclusioni, è comunque utile ricordare come, dietro la tendenza all'allargamento del programma QT/TM nelle diverse scuole, emerga un chiaro processo di "diffusione dell'innovazione".

Con in mente un semplice modello di diffusione dell'innovazione (presentato nella sezione 4.1), possiamo ora tornare alle due implicazioni fondamentali.

La prima è che la QT/TM è un programma veramente stimolante e facilmente comprensibile, a qualsiasi latitudine, in circostanze molto diverse, in una varietà di contesti sociali. Ha quindi un campo di applicazione molto ampio da sfruttare e ha tutte le caratteristiche per diventare un vero e proprio programma europeo. Nel linguaggio del modello, questo significa che:

- l'innovazione è semplice, risponde ad esigenze pratiche (il benessere sia degli studenti, sia dei professori) ed è quindi facilmente comunicabile, e
- utilizza codici di comunicazione universali, il che implica che può facilmente attraversare differenze apparentemente profonde e potenzialmente problematiche: lingue, culture, contesti socio-economici, ecc.

La seconda conclusione deriva in gran parte dalla prima. Il ruolo primario delle fondazioni non-profit TM sarà innanzitutto quello di rispondere in modo appropriato alle domande e alle esigenze emergenti dei territori; quei territori che prendono coscienza della tecnica della QT/TM, fornendo formazione nella tecnica TM agli insegnanti delle scuole, assicurando la correttezza del protocollo di implementazione e offrendo supporto per preservare il giusto sforzo di meditazione da parte degli studenti.

In altre parole, sono tutti mezzi per aumentare l'indice di imitazione del modello di diffusione (cfr. sezione 4.1) da cui deriva la velocità e la completezza del processo di diffusione.

Riferimenti bibliografici

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/

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Prefácio

Neste relatório, apresentamos os resultados do projeto FRIENDS – "Fostering Resilience and Non Descrimination in Education", um esforço concertado de resposta ao apelo da Comissão Europeia a projetos com o objetivo de disseminar e ampliar as boas práticas de aprendizagem inclusiva iniciadas em particular a nível local. O projeto FRIENDS concentrou-se na promoção de educação e formação inclusivas e na promoção da educação de alunos desfavorecidos, incluindo apoio a professores, educadores e líderes de instituições de ensino para lidar com a diversidade no ambiente de ensino-aprendizagem.

Comparativamente com outras abordagens, o projeto FRIENDS estruturou-se no programa Tempo de Silêncio, baseado na Meditação Transcendental - (TS / MT) para as escolas. O projeto acrescenta alguns minutos após o início e antes do final do dia escolar, para a prática de uma técnica psicofisiológica simples e cientificamente documentada - a técnica da Meditação Transcendental. Este programa promove diretamente o bem-estar psicofisiológico dos estudantes, um indicador necessário para uma eficaz educação inclusiva.

Professores, gestores escolares, diretores, educadores e pais podem beneficiar com a leitura no que consiste este programa TS / MT e como o mesmo traz mudanças positivas na vida de estudantes e formandos, professores, funcionários e em todo o ambiente escolar. Os investigadores podem estar interessados em conhecer sobre os fundamentos científicos de como uma simples abordagem para restaurar o equilíbrio do bem-estar pode fazer a diferença na implementação da educação inclusiva. Os decisores de políticas a vários níveis - do local ao europeu, podem ter interesse nos resultados científicos deste projeto, e de como esta nova abordagem pode ser ampliada com a ajuda de diretrizes práticas.

O relatório está organizado da seguinte forma: a primeira parte tem início com uma análise de diferentes aspetos da educação inclusiva - o bem-estar como indicador essencial**,** e os desafios resultantes para os professores, estabelecendo uma linha de raciocínio a partir dessa análise para questões específicas de pesquisa. Na segunda parte são apresentadas as experiências da implementação nas escolas: as etapas, as experiências, os facilitadores e as barreiras. Na terceira parte são apresentados os

resultados do nosso próprio estudo científico, usando métodos quantitativos e qualitativos. O relatório termina com diretrizes práticas para os decisores de políticas sobre como a abordagem do programa TS / MT pode ser implementada, disseminada e ampliada.

Este relatório não poderia ter sido escrito sem as contribuições de inúmeras pessoas. Os nossos agradecimentos especiais vão para os coordenadores do projeto: Fabrizio Boldrini e Maria Rita Bracchini, os gestores de projeto Virginia Marconi e Nicoleta Susanu e todos os funcionários da Fundação Hallgarten-Franchetti. Estamos em dívida com todos os professores, diretores e gestores escolares participantes pela colaboração e apoio muito práticos na implementação; a Manuel Correia Caetano Nora pelo seu incrível trabalho junto dos Centros de Formação Contínua de Professores e decisores públicos; a Nádia Ferreira, do Ministério da Educação (PT), por fornecer as condições favoráveis; e a todos os instrutores de TS / MT que enfrentam os desafios de implementar uma nova abordagem. Os nossos agradecimentos finais dirigem-se às mais de cinquenta pessoas que trabalharam no projeto e, especialmente, a Mirta Castellaro e Stefano Mancin, pela coordenação de tantas tarefas.

Frans Van Assche, Editor

Tradução de Joana Vieira dos Santos, António Pedro Gonçalves, Paulo Côrte-Real, Fátima Espirito Santo, and Eduardo Espirito Santo.

© Editor e Autores 2020.

Acesso aberto. Esta publicação é distribuída sob os termos da Licença Não Comercial de Atribuição Criativa Comum, que permite qualquer uso, distribuição e reprodução não comercial em qualquer meio, desde que os autores e a fonte originais sejam creditados.

O apoio da Comissão Europeia à produção desta publicação não constitui um aval do seu conteúdo, que reflete unicamente o ponto de vista dos autores, e a Comissão não pode ser considerada responsável por eventuais utilizações que possam ser feitas com as informações nela contidas.

UMA NOVA ABORDAGEM PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O PROJETO FRIENDS

Autores

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 Educação inclusiva através de uma nova abordagem promotora do bem-estar

Nas últimas décadas, muitos investigadores e decisores de políticas para a educação destacaram a dupla relação entre educação inclusiva e bem-estar. Em primeiro lugar, um dos objetivos da educação inclusiva é de criar bem-estar para os estudantes, professores e funcionários, e assim fornecer a base para a inclusão social e o bem-estar geral na sociedade. Tal é por exemplo ilustrado pelo comentário geral nº. 4, no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2016, página 20). Particularmente o mesmo afirma que a educação inclusiva é para ser entendida como um direito humano, um princípio que valoriza o bem-estar de todos os alunos, um meio para alavancar outros direitos humanos e um processo para eliminar barreiras. Em segundo lugar, o bem-estar dos alunos, professores e funcionários é fundamental para a educação inclusiva e um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo que funcione adequadamente.

Neste capítulo, exploraremos mais este contexto, levando a questões concretas de pesquisa sobre a nova abordagem implementada no projeto FRIENDS, conhecido como Tempo de Silêncio, baseado na Meditação Transcendental (TS / MT). O Capítulo 2 descreve a implementação do TS / MT em várias escolas de quatro países europeus: Portugal, Itália, Bélgica e Reino Unido. O Capítulo 3 apresenta os resultados da nossa própria pesquisa, usando medidas psicológicas e instrumentos qualitativos de pesquisa. O Capítulo 4 termina com uma discussão sobre como ampliar as melhores práticas e apresenta uma estrutura de implementação dirigida aos decisores.

1.1 Educação inclusiva

A Agência Europeia para Necessidades Especiais e Educação Inclusiva (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, EASNIE - 2018) definiu a educação inclusiva como:

> *"A oferta de educação de alta qualidade nas escolas que valorizam os direitos, a igualdade, o acesso e a participação de todos os alunos."*

Esta definição baseia-se no comentário acima mencionado Nr. 4 (CRPD, 2016, página 20). Na definição de educação inclusiva, "todos os alunos" significam todo o espectro de jovens altamente talentosos a alunos com menos oportunidades. O que significa menos oportunidades neste contexto está bem delineado pela Direção Geral de Educação e Cultura (DGEAC) da Comissão.

O DGEAC (2014, página 7) descreve várias situações que impedem os jovens de acesso ao emprego, educação formal e não formal, mobilidade transnacional, processo democrático e sociedade em geral, como segue:

- *Deficiência (ou seja, participantes com necessidades especiais): jovens com deficiências mentais (intelectuais, cognitivas, de aprendizagem), físicas, sensoriais ou outras, etc.*
- *Problemas de saúde: jovens com problemas de saúde crónicos, doenças graves ou condições psiquiátricas etc.*
- *Dificuldades educacionais: jovens com dificuldades de aprendizagem, abandono escolar precoce, pessoas com baixa qualificação, jovens com baixo desempenho escolar etc.*
- *Diferenças culturais: imigrantes, refugiados ou descendentes de famílias de imigrantes ou refugiados, jovens pertencentes a uma minoria nacional ou étnica, jovens com dificuldades de adaptação linguística e inclusão cultural etc.*
- *Obstáculos económicos: jovens com baixo padrão de vida, baixa renda, dependência do sistema de assistência social, jovens em estado de desemprego de longa duração ou pobreza, jovens sem abrigo, endividados ou com problemas financeiros, etc.*
- *Obstáculos sociais: jovens que sofrem discriminação de género, idade, etnia, religião, orientação sexual, deficiência etc., jovens com habilidades sociais limitadas ou comportamentos antissociais ou de alto risco, jovens em situação precária (ex-) agressores, (ex-) adictos a drogas ou álcool, pais jovens e / ou solteiros, órfãos etc.*
- *Obstáculos geográficos: jovens oriundos de áreas remotas ou rurais, jovens que vivem em pequenas ilhas ou regiões periféricas, jovens de zonas urbanas problemáticas, jovens de áreas menos favorecidas (transporte público limitado, instalações precárias) etc.*

Hoje, um ambiente de aprendizagem inclusivo procura incluir todo o espectro de alunos, desde jovens altamente talentosos a pessoas com menos oportunidades, num único ambiente de aprendizagem, a fim de oferecer igualdade de oportunidades e promover a inclusão social na escola, na comunidade e na vida adulta. Os investigadores apontam a necessidade de educação inclusiva como um meio de prevenir o fracasso escolar (abandono escolar precoce, baixos níveis de desempenho académico e baixa transição para a vida adulta) e como um meio de alcançar um maior grau de bem-estar para todos.

1.2 Bem-estar dos alunos: um indicador obrigatório num ambiente de aprendizagem inclusiva

Embora existam muitas conceções sobre bem-estar em geral, o nosso trabalho pertence a um contexto educacional e daí decorre a definição para o bem-estar dos alunos adotada neste documento referente ao funcionamento psicológico, social e físico e às capacidades que os estudantes precisam para viver uma vida feliz e gratificante (ver também OCDE, 2017, página 78). Esta definição reconhece o direito das crianças de ter uma educação adequada, adquirindo as competências para melhorar o seu bem-estar durante os dias na escola e no futuro. De facto, diferentes autores afirmam que o bem-estar dos alunos é um objetivo em si. Heyder et al. (2020) e a Comissão Europeia (2012) referem-no como um dos objetivos educacionais. A OCDE pede aos decisores de políticas e educadores que prestem atenção ao bem-estar dos estudantes de agora, enquanto estudantes (OCDE, 2017, página 8). Huebner et al. (2004) pedem aos professores e educadores que tomem medidas preventivas a fim de melhorar o bem-estar dos alunos, em vez de ter que remediar problemas posteriormente. Eurochild (2014, página 6) defende os direitos e o bem-estar das crianças no centro de decisão de políticas para a educação.

O mais importante para uma educação inclusiva bem-sucedida é o bem-estar como indicador fundamental. A falta de bem-estar e a falta de um meio social positivo podem levar a dificuldades educacionais, até mesmo para crianças altamente talentosas (Sanden & Joly, 2003). Por outro lado, a falta de bem-estar de crianças com menos oportunidades corre mais risco, levando a um círculo vicioso, conforme destacado por Lawson. (2002, página viii, sublinhado próprio).

> *Quando o nível de bem-estar é baixo desenvolvem-se ciclos viciosos que se auto reforçam. Os índices de ciclos viciosos incluem escolas ineficazes, crianças e jovens pouco saudáveis, bairros inseguros, ambientes sociais e físicos tóxicos, sistemas familiares desestabilizados, alto nível de desemprego e problemas sociais concomitantes, como abuso de substâncias, violência doméstica, delinquência e negligência infantil.*

Isto pode ser melhor entendido quando analisamos mais de perto a definição geral de bem-estar desenvolvida por Dodge et al. (2012) que vê o bem-estar como um equilíbrio entre desafios físicos, psicológicos e sociais, de um lado, e recursos físicos, psicológicos e sociais para enfrentar esses desafios, do outro lado.

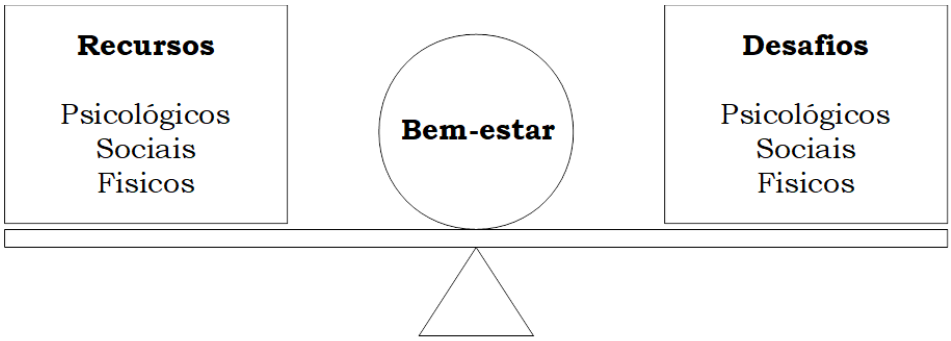


Figura 1. Definindo o bem-estar como um equilíbrio.

A partir desta definição, sobrevém que a aprendizagem eficaz envolve equilibrar os desafios educacionais com os recursos educacionais. Tomando como exemplo a taxonomia de Bloom (e seus seguidores) (Kratwohl, 2002), os desafios e recursos da figura 1.1 traduzem-se em desafios cognitivos, afetivos e psicomotores, com recursos e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras adquiridas durante a educação. Ao longo da trajetória educativa, aumentam os desafios e as competências.

No entanto, dado que os alunos possuem recursos limitados, a aprendizagem fica limitada quando os alunos enfrentam desafios adicionais, que devem ser abordados na educação inclusiva, como deficiência, problemas de saúde, dificuldades educativas, diferenças culturais, obstáculos económicos, obstáculos sociais e / ou obstáculos geográficos (consulte p.f. a visão geral de menos oportunidades, no início deste Capítulo) Os efeitos da perda de bem-estar são, por exemplo, ilustrados no relatório da OCDE (2017) sobre "Bem-estar do aluno".

- Este relatório da OCDE afirma que a motivação dos alunos para alcançar metas e a sua ambição pessoal está relacionada com o seu estatuto socioeconómico, enquanto os estudantes que estão entre os mais motivados obtêm classificações 38 pontos mais altas em ciências (o equivalente a mais de um ano de escolaridade), do que os estudantes que estão entre os menos motivados.
- Os estudantes dos países da OCDE que relataram que se sentem estrangeiros na escola obtêm classificações em média 22 pontos mais baixas em ciências do que aqueles que não relataram este sentimento.
- Nos países da OCDE, os estudantes com baixo desempenho foram mais propensos a relatar exposição a *bullying* físico, verbal e relacional.
- A ansiedade sobre os trabalhos escolares, trabalhos de casa e testes está negativamente relacionada ao desempenho em ciências, matemática e leitura.

Como conclusão geral, podemos dizer que o bem-estar tem efeitos muito significativos na educação regular; o bem-estar dos estudantes é essencial para o sucesso da educação inclusiva e são necessárias medidas para restaurar o equilíbrio do bem-estar.

Vide também Van Sanden e Joly (2003) que descrevem as boas condições para a educação inclusiva.

1.3 Promover o bem-estar dos estudantes através do Tempo de Silêncio com Meditação Transcendental TS / MT

Seguindo o modelo acima, o bem-estar dos alunos, i.e., o restaurar do equilíbrio é alcançado influenciando fatores ambientais, por um lado, e tornando os alunos mais resilientes aos desequilíbrios do bem-estar, por outro. A abordagem escolhida pelo projeto FRIENDS, i.e., o programa TS / MT, trabalha com esses fatores ambientais, enquanto que na qualidade de técnica de autoequilíbrio também influencia diretamente o bem-estar dos alunos.

Em primeiro lugar, a aplicação do TS / MT diminui os desafios sociais e mentais, como o *bullying*, violência, transtorno do défice de atenção, hiperatividade (TDAH), etc. Por exemplo, verificou-se que a aplicação do TS / MT produz uma melhoria significativa no grupo TS / MT em comparação aos grupos controle nas competências sócio emocionais após quatro meses ($p < 0{,}001$) (Valosek et al., 2019), diminuindo assim os desafios de bem-estar que dificultam a educação inclusiva. Os estudantes com TDAH apresentaram maior flexibilidade cognitiva (fluência melhorada na comunicação ($p = 0{,}017$) e padrões EEG reduzidos que caracterizam o TDAH (razão teta / beta reduzida ($p = 0{,}05$)) e melhorias significativas na capacidade de concentração, competências organizacionais e capacidade de trabalhar independentemente, felicidade e qualidade do sono na Escala Likert das observações dos pais (todos os valores de $p < 0{,}005$) (Travis, Grosswald & Stixrud, 2011).

Em segundo lugar, a aplicação do TS / MT indica melhoria substantiva do bem-estar dos alunos, que se por sua vez se reflete numa maior eficácia profissional dos professores, conforme encontrado num estudo de Elder et al. (2014), que mostra que o programa TS / MT foi eficaz na redução do sofrimento psicológico dos professores e da equipa de apoio, que trabalha numa escola terapêutica para alunos com problemas comportamentais.

Em terceiro lugar, talvez ainda mais importante seja a eficácia do TS / MT como uma técnica de autoequilíbrio para os próprios alunos. Uma meta-análise estatística independente de 146 resultados de estudos constatou que a técnica Meditação Transcendental é significativamente mais eficaz na redução da ansiedade-traço do que procedimentos de concentração ou

contemplação ou outras técnicas (p <0,005, tamanho do efeito 0,7) (Eppley, Abrams & Shear 1989). Melhoria significativa na ansiedade (p = 0,001) também foi relatada em adultos jovens por Nidich et al. (2009), juntamente com a diminuição do sofrimento psíquico (p = 0,001), depressão (p = 0,013), raiva / hostilidade (p = 0,029) e aumento da capacidade de lidar com o stress (p = 0,002). Elder et al. (2011) relataram diminuição do sofrimento psíquico, ansiedade e sintomas depressivos (todos p <0,05) em estudantes oriundos de minorias, nos EUA.

1.4 Bem-estar para professores e funcionários - uma abordagem para a escola como um todo

Criar um ambiente inclusivo de aprendizagem, lidar com a diversidade e prevenir a violência e o *bullying*, também impõe desafios aos professores, que correm o risco de esgotamento e outros problemas. Portanto, o bem-estar de professores e funcionários (por exemplo, diminuição do esgotamento emocional, depressão, angústia psicológica, ansiedade etc.) é essencial para um bom ambiente inclusivo de aprendizagem, mas ao mesmo tempo o bem-estar é de grande valor para os professores e os próprios funcionários. Assim, o bem-estar de professores e funcionários faz parte dos objetivos do projeto FRIENDS. Professores, funcionários e até pais, podem participar do programa TS / MT porque o TS / MT não tem restrição de idade e pode ser usado como uma técnica de autoequilíbrio para todas as idades. Foi demonstrado que esta abordagem para a escola como um todo é benéfica, não apenas pela mudança do ambiente escolar, mas também por facilitar a institucionalização do programa TS / MT.

1.5 Experiências, descobertas e perspetivas

O objetivo geral do projeto FRIENDS:

- adaptar, replicar numa escala mais ampla e transferir as boas práticas da aprendizagem inclusiva escolhidas, i.e., o programa TS / MT para vários países europeus, visando escolas secundárias e educação de adultos, bem como instituições educacionais não formais com frequência de estudantes oriundos de minorias, ou de estudantes com origem migrante ou desfavorecida.
- demonstrar numa escala europeia mais ampla que a aplicação do TS / MT, implementado num ambiente escolar / educacional, é uma abordagem mais eficaz para a escola como um todo, com vista a uma educação inclusiva. Isso consegue-se formando e apoiando professores, educadores e líderes para lidar com a diversidade cultural/social e fomentar a educação de alunos desfavorecidos, promovendo a inclusão social, tolerância, resiliência, melhores resultados académicos, não discriminação e respeito à diferença. Em

síntese, este programa fornece uma base via da experiência de aprofundamento da consciência do indivíduo para o desenvolvimento da sua compreensão e do diálogo intercultural, combatendo a discriminação em todos os aspetos e prevenindo o assédio moral e a violência.

Neste contexto, as questões básicas de pesquisa são: (a) o TS / MT funciona, (b) pode ser ampliado e (c) quais são as considerações em termos de políticas? Estas questões da pesquisa podem ser respondidas usando diferentes ramos da ciência, como a medicina, as neurociências, a criminologia etc. No entanto, a forma mais eficiente no contexto educacional do nosso projeto é usar testes psicológicos que possam medir dimensões centradas no bem-estar como um todo dos alunos, com um denominador comum para a implementação de educação inclusiva. Para professores e funcionários, foram escolhidas dimensões relacionadas com os desafios que advêm da educação inclusiva.

As próximas seções elaboram neste sentido: (a) fornecendo informações e relatórios sobre a implementação prática nas escolas; (b) relatando os resultados da nossa própria pesquisa; e (c) investigando o potencial de ampliação da prática do TS / MT e a sua estrutura de implementação.

2 Experiências de Implementação do TS/MT em Escolas e Centros de Formação de Professores

O programa TS / MT consiste em adicionar 10 a 15 minutos no início e no final das atividades letivas ou durante estas atividades, quando os participantes têm a oportunidade de praticar a técnica da Meditação Transcendental (MT). Pesquisas extensivas relatam um impacto geral positivo na diminuição do *stress* e da ansiedade; aumento da criatividade e da inteligência; melhoria do desempenho académico; aumento da tolerância e resiliência; níveis mais baixos de raiva e hostilidade; e diminuição da incidência de violência num amplo espectro da sociedade.

A singularidade da abordagem é que demonstra a promoção da educação inclusiva, abordando diretamente o bem-estar psicofisiológico do aluno, o que contribui para uma aprendizagem mais eficaz na sala de aula, e para a resiliência ao *stress* ambiental de todos os tipos (consulte o Capítulo 1 e 3). No final deste Capítulo, é apresentada uma introdução à estrutura de implementação, os resultados da implementação do projeto FRIENDS, as chaves para o sucesso e as atividades de expansão.

2.1 O quadro de implementação

A estrutura para implementação numa escola é descrita mais extensivamente em outras publicações (Castellaro et al. 2019), mas compreende essencialmente quatro etapas, que no projeto FRIENDS foram cruzadas com a pesquisa relatada no Capítulo 3.

Primeiro: é feito um acordo com a escola, mas antes do acordo formal, são organizadas sessões de informação com o diretor da escola e / ou a equipa de gestão. Durante estas sessões de informação, o programa TS / MT é explicado, assim como qualquer proposta de pesquisa. Após a formação personalizada do diretor, é assinada uma carta de intenções. A equipa de gestão também realiza formação em TS / MT.

Segundo: o programa QT / TM é apresentado aos professores, e dá-se a formação dos que desejem participar. Após algum tempo, os professores também recebem formação em como monitorizar a prática do programa TS / MT em contexto de sala de aula, como preparação para acompanhar a prática dos alunos. Os professores recebem, juntamente com a equipa de gestão, um programa de acompanhamento.

Terceiro: o TS / MT é apresentado aos pais e alunos, seguindo-se a formação daqueles alunos que desejem participar, tendo sido previamente obtida a respetiva permissão parental. Antes da instrução, é acordado um cronograma com a equipa de gestão da escola; são realizadas reuniões de informações com os pais. Os pais que desejarem também realizam formação.

Quarto: os alunos começam a praticar MT em contexto de sala de aula, 10/15 minutos do Tempo de Silêncio no início e no final do dia escolar. Os alunos recebem ainda um programa de acompanhamento.

A pesquisa foi realizada num subconjunto de estudantes, professores e funcionários que receberam formação. Aqueles que participaram na pesquisa foram pré testados e após cerca de três meses são pós testados com testes padronizados.

Para um subconjunto de estudantes, um grupo de controlo foi usado seguindo um protocolo do conceito experimental. Ambos os grupos - o grupo de intervenção e o grupo de controlo são pré testados com o mesmo teste. Em seguida, apenas o grupo experimental recebe a formação no QT / TM. Após cerca de três meses, os dois grupos, o grupo experimental e o grupo de controle, são testados novamente e os resultados são analisados pela equipa de avaliação.

Após cerca de três meses, o grupo de intervenção e o grupo de controlo são pós-testados. Os dados do pré e pós-teste da intervenção e do grupo controlo são analisados estatisticamente (consulte o Capítulo 3 para obter os resultados). O grupo de controlo agora pode começar com a formação no QT / TM, enquanto o grupo de intervenção recebe um programa de acompanhamento.

2.2 A implementação nas escolas Europeias

O programa TS / MT foi implementado em quatro países da Europa: Portugal, Itália, Reino Unido e Bélgica, com um total de cerca de 1800 alunos e formandos, 900 professores e funcionários e 200 pais formados no programa TS / MT. A maioria dos 1800 estudantes são crianças de escolas do primeiro ciclo. Outros 'alunos / formandos' incluíram alunos do ensino secundário, escolas de arte, migrantes da organização 'House of Colors' na Bélgica e reclusos em cumprimento de penas longas.

Um total de mais de 40 agrupamentos de escolas e escolas estiveram ativamente envolvidas no projeto e nas várias etapas da formação. A maioria das escolas envolvidas no projeto possuía uma alta percentagem de alunos desfavorecidos: socialmente desfavorecidos, pertencentes a minorias étnicas ou com antecedentes de migração, ou em certos casos, estudantes que por qualquer motivo foram excluídos do ensino regular. Como parte da atividade de expansão, outras organizações demonstraram interesse no projeto, incluindo um conservatório de música e uma universidade em Portugal, tendo aderido organizações que promovem desporto para inclusão no Reino Unido, uma organização que oferece abrigo a migrantes na Bélgica e um estabelecimento prisional para cumprimento de sentenças longas, na Itália.

Este último, em cooperação com um projeto financiado por um banco privado em Itália.

O projeto envolveu principalmente crianças dos 5 aos 11 anos, que se constituiu um grupo interessante, uma vez que as pesquisas científicas sobre bem-estar e técnicas como TS / MT dirigidas a crianças não são tão comuns em comparação com os adolescentes e jovens. Por este motivo, foi dada atenção especial a aspetos éticos e, as experiências e impressões das crianças sobre o TS / MT foram obtidas com a permissão dos pais.

Na **Bélgica**, a implementação envolveu oito escolas de Flandres, Bruxelas e Valónia, com diferentes extensões de implementação, variando desde a participação de apenas diretores e professores a uma abrangência de toda a escola, verificada em duas escolas. Nessas duas escolas, o diretor, os professores e principalmente todas as crianças, com o apoio e a permissão dos pais, bem como muitos pais, receberam formação em TS / MT. O tipo de escolas variou desde municipais e provinciais, até escolas particulares, orfanatos e uma escola CEFA (escola bilingue). A implementação incluiu também uma organização privada na área de Molenbeek, que apoia escolas com crianças com dificuldades de aprendizagem, da qual participaram o coordenador pedagógico e a sua equipa, bem como uma organização que oferece abrigo aos migrantes há mais de 15 anos, cuja formação se estendeu desde a sua fundadora, à equipa interna e migrantes.

Em **Itália**, a implementação envolveu escolas secundárias com grande percentagem de minorias étnicas e migrantes em Brescia e suas cidades vizinhas**,** na cidade de Milão, e em escolas primárias na área de Bolzano (região bilingue no norte da Itália). A pesquisa foi realizada, com um grupo de controlo na escola primária, envolvendo cinco turmas: três imediatamente formadas no programa TS / MT e duas como parte do grupo de controlo. Os bons resultados da pesquisa, relatados no Capítulo 3, confirmam as experiências informalmente expressas pelas crianças.

Esta pesquisa sobre os efeitos do TS / MT nas escolas primárias é a primeira na Europa e uma das poucas no mundo. A implementação foi ampliada também para um estabelecimento prisional para cumprimento de sentenças longas, em sinergia com uma bolsa privada inspirada no projeto FRIENDS, onde guardas e reclusos foram formados em TS / MT, tendo a pesquisa realizada utilizado os mesmos testes desenvolvidos, com bons resultados, no projeto FRIENDS, que se encontram referidos na secção 3.2.

No **Reino Unido**, um aspeto interessante da implementação foi o envolvimento de mais de sete Escolas de Provisão Alternativa (Alternative Provision Schools - APS), de ensino não regular, situadas em Essex, Lancashire, Stoke on Trent e Liverpool, nas regiões Noroeste e Sudeste de Inglaterra. Estas escolas APS acolhem alunos que foram excluídos do ensino

regular por uma variedade de razões, e cujo objetivo principal é preparar os alunos para que possam regressar o mais rápido possível ao ensino regular. Estas escolas têm uma percentagem maior de professores por aluno do que as escolas regulares, pelo que foi dada uma atenção especial ao fortalecimento e apoio aos professores e funcionários, que trabalham num ambiente de ensino muito exigente. Os professores relataram aumento da criatividade, menos *stress*, maior capacidade de resolução de problemas, enquanto o diretor-executivo relatou menos incidência de doenças e que "o ambiente calmo criado por um grande número de professores a meditar fez uma grande diferença". Para os alunos, foi usada uma abordagem diferente em estreita colaboração com a liderança e os professores da escola, para lidar com os desafios especiais que uma escola deste tipo apresenta, onde a natureza transitória da população estudantil tornava necessário um programa contínuo de ensino TS / MT.

Somente em **Portugal**, mais de 1250 estudantes receberam formação em TS / MT - cerca de 500 professores e 90 pais, envolvendo cerca de 21 agrupamentos de escolas e escolas. O projeto expandiu-se da região sul do Algarve, envolvendo escolas em Olhão, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil, etc., para a zona norte de Aveiro e Porto, para a área central da capital, Lisboa, Amadora e até à ilha da Madeira.

A Escola Dr. Alberto Iria, pioneira no projeto FRIENDS e pertencente a um programa nacional especial do Ministério da Educação para escolas em territórios desfavorecidos - TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) alcançou em 2019 os melhores resultados entre as escolas TEIP de Olhão, nos exames nacionais do 9º ano de Português e Matemática e uma das taxas mais altas da Região do Algarve entre todas as escolas.

Por implementar o TS / MT, a escola FRIENDS, Escola Dr. Alberto Iria, recebeu o selo "Escola Amiga da Criança", uma iniciativa da Confederação Nacional das Associações de Pais, da editora LeYa e do psicólogo Eduardo Sá, contando com o alto patrocínio de Sua Excelência o Presidente da República. Este selo foi concedido a mais 16 escolas na região do Algarve, entre 3.000 escolas candidatas, por apresentarem "ideias extraordinárias, para um desenvolvimento mais feliz da criança no ambiente escolar".

2.3 Chaves para uma implementação bem-sucedida em todo o país - uma mudança sistémica

Ao estudar os fatores para a integração bem-sucedida de uma abordagem inovadora como o TS / MT, é interessante estudar o caso de Portugal e aprender com a sua experiência, observando de perto alguns dos facilitadores e como capitalizá-los, bem como considerar algumas das barreiras e como superá-las.

- Os parceiros do projeto em Portugal representaram quatro grandes partes interessadas: uma associação de pais - APEJAA, um centro de formação contínua de professores, Centro de Formação Continua de Professores de Loulé, a Cooperativa Cultural Maharishi - instituição não-lucrativa para a formação do programa TS / MT, e a Universidade do Algarve. Estas organizações mantiveram uma estreita colaboração entre si, tendo cooperado com outras entidades interessadas em todo o país.
- O **Centro de Formação Contínua de Professores** (CFCP) de Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação do Litoral à Serra**,** promoveu formação em TS / MT para professores e funcionários como formação profissional credenciada para as suas carreiras, coberta financeiramente pelos fundos do Projeto FRIENDS **-** no caso do CFCP de Loulé, parceiro oficial do projeto. Esta iniciativa foi seguida por outros CFCP, e de várias autoridades locais como a Junta de Freguesia da cidade do Funchal, atraindo outros fundos públicos de apoio para a implementação do programa TS / MT.
- O envolvimento das **associações de pais** foi essencial. A APEJAA, uma associação de pais em Aveiro (norte de Portugal), desempenhou um papel importante ao envolver mais escolas, pais e associações de pais no projeto Escola das Barrocas, Colégio Homem Cristo, etc. Também desempenhou um papel importante no envolvimento do CFCP de Aveiro na formação de professores e pais e na expansão da implementação do projeto FRIENDS em toda a área da cidade de Aveiro.
- O envolvimento das partes interessadas locais foi fortemente promovido por meio de **comunidades locais de aprendizagem**. Na região do Algarve o CFCP de Loulé organizou uma primeira reunião regional presencial, juntamente com a Cooperativa Cultural Maharishi instituição não-lucrativa para a formação no programa TS / MT em Portugal, em colaboração com a Universidade do Algarve. Mais de trinta professores entusiastas reuniram-se para adquirir mais conhecimento e trocar experiências.
- O envolvimento dos **decisores políticos locais** no projeto incluiu também Municípios - como Aveiro, Albufeira, Quarteira, Funchal, Loulé, Vila do Bispo etc. - e em particular as Juntas de Freguesia, que têm sido em muitos casos decisivas para a implementação do projeto nas escolas nas áreas sob a sua tutela. Elementos de Juntas de Freguesia, assim como representantes da Direção Regional de Educação do Algarve (DGEst) do Ministério de Educação, também participaram diretamente na formação do programa TS / MT e expressaram grande apreço pela mesma.

- O projeto FRIENDS em Portugal teve uma estreita interação com o **Ministério da Educação (DGE)** - nos níveis nacional e regional. Ambos os níveis apoiaram a implementação do projeto EUROPE e FRIENDS das primeiras escolas de implementação pertencentes a um programa nacional especial do Ministério da Educação para escolas em territórios desfavorecidos - TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária). Por exemplo, o TS / MT é reconhecido como uma prática recomendada neste programa TEIP.
- Atividades importantes de consciencialização ocorreram como parte das atividades nacionais da **UNESCO**. A Escola Dr. Alberto Iria, Escola pioneira do projeto FRIENDS no Algarve é membro da Rede de Escolas Associadas da UNESCO (ASPnet). No contexto do projeto FRIENDS e do projeto EUROPE, o TS / MT foi apresentado em Portugal nos seguintes encontros, no âmbito desta Rede de escolas:
    - Encontro Regional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa, em Faro, 24 de janeiro de 2018;
    - 17º Encontro Nacional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, Colégio Luso Internacional do Porto (CLIP), no Porto, 21/22 de abril de 2018;
    - Encontro Regional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, Escola Secundária de Loulé, Dia Internacional da Tolerância, 16 de novembro de 2018;
    - Encontro Regional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, Agrupamento de Escolas do Cerco do Porto, Dia Internacional dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 2018;
    - Encontro Regional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, CED - Nossa Senhora da Conceição, Casa Pia de Lisboa, Dia Internacional da Língua Materna, 21 de fevereiro de 2019;
    - 18º Encontro Nacional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO Externato Frei Luís de Sousa, em Almada, 26/28 de abril de 2019;
    - Encontro Regional da Rede das escolas Associadas da UNESCO, Escola EB 2,3 do Caniço, Funchal, Madeira, Dia Internacional da Tolerância, 16 de novembro de 2019;
    - Encontro Regional da Rede das Escolas Associadas da UNESCO, Agrupamento de Escolas Dr. Mário Sacramento, Aveiro, Dia Internacional dos Direitos Humanos, 10 de dezembro de 2019.
- O projeto, apoiado pelas políticas de rede (consulteo Capítulo 4) do Ministério da Educação-DGE, partilhou as experiências da implementação do TS / MT com **programas governamentais** como o

TEIP, que envolve mais de 130 escolas nacionais, ou com redes como a Rede de Escolas Associadas da UNESCO.

- A implementação do projeto de **Autonomia e Flexibilidade Curricular**[21] portuguesa, que fornece autonomia às escolas para gestão de parte do currículo, foi fundamental para superar a 'barreira do currículo'; por exemplo, como incluir o TS / MT no currículo.
- Como parceira líder de avaliação do projeto, a Universidade do Algarve - UAlg, com a colaboração dos outros parceiros do projeto, tomou as medidas necessárias para que a **pesquisa continue**, em Portugal e na Europa: por exemplo, levando a efeito os testes a alunos, professores e funcionários, com base nas experiências e nos protocolos desenvolvidos no projeto FRIENDS.
- Os sucessos da formação em Centros de Formação Contínua de Professores durante o projeto formam a base para **alcançar a sustentabilidade** da formação no TS / MT em diferentes Centros de Formação Contínua de Professores no futuro. De facto, após o término do projeto, cursos de formação para esta primeira etapa de implementação, incluindo professores e funcionários das escolas, serão cobertos por muitos CFCPs que já solicitaram fundos de apoio.

2.4 Colaborações emergentes do projeto e ampliação da prática do TS / MT.

Várias colaborações e novas iniciativas ampliando as atividades surgiram do projeto FRIENDS.

- A 'House of Colors' em Turnhout - **Bélgica**, um parceiro associado que oferece abrigo aos migrantes há mais de 15 anos e que trabalha também em apoio e coordenação com as autoridades públicas locais, juntou-se ao projeto e expandiu a sua participação envolvendo novos jovens em Bruxelas, que também receberam a formação no TS / MT**.** Este parceiro mantém-se em rede com diferentes organizações que implementaram o programa TS / MT.
- Os parceiros do projeto FRIENDS também colaboraram com a “House of Colors” no contexto do projeto "Together we stand", cofinanciado pelo **corpo de solidariedade da UE** para se reconectar com os migrantes que, ao longo do tempo, entraram em contato com a “House of Colors”, oferecendo-lhes formação no TS / MT através do projeto FRIENDS. Esta colaboração continuará no contexto do projeto "Tools

---

[21] https://dre.pt/home/-/dre/107636120/details/maximized

for Living", que está a organizar uma conferência focando abordagens para a superação de trauma e Transtorno de Stress Pós-Traumático (PTSD), incluindo a aplicação do programa TS / MT.

- Foram estabelecidas redes entre parceiros do projeto, escolas e parceiros associados, gerando novas ideias para colaboração na expansão do projeto por exemplo, expandindo a abordagem do projeto no **Quénia**, com a formação de um dos participantes, na pequena vila da "House of Colors."
- Um dos nossos parceiros do Reino Unido partilhou os resultados do projecto FRIENDS como uma contribuição para a preparação de novas directrizes nacionais sobre bem-estar social e emocional nas escolas primárias e secundárias pelo Instituto Nacional de Excelência em Saúde e Cuidados (**NICE - National Institute for Health and Care Excellence**) no Reino Unido.
- Em Itália, como em todos os outros países implementadores, o interesse e implementação nas escolas foi muito além do que poderia ser custeado com os recursos do projeto FRIENDS. Isso impulsionou os implementadores, em Itália e nos restantes países, a procurarem mais apoio institucional e atuar em sinergia com outros projetos.
- Em parceria com uma das escolas de implementação na área de Brescia (Itália) e a Fundação "Dominato Leonense" e o município de Leno, foi organizado um evento intitulado: "Tchau, tchau, *bullying* - **aqui vem o Quiet Time / TM para a sala de aula**". O projeto europeu FRIENDS foi apresentado na íntegra à comunidade de Leno, instituições, pais, professores e municípios vizinhos.
- A difusão do TS / MT nas escolas da **região de Friuli Venezia Giulia**, em Itália, foi facilitada pelo município de Città di Sacile, chamando a atenção da rede Città Sane (Cidades Saudáveis) da Organização Mundial da Saúde que publicou um artigo sobre TS / MT.
- Em colaboração com o projeto FRIENDS, o Carcere Senza Stress (Prisão Sem Stress), um programa baseado no Tempo de Silêncio com a Meditação Transcendental, foi implementado para guardas e reclusos num **estabelecimento prisional para cumprimento de sentenças longas**, no norte da Itália, no âmbito do projeto "S-cateniamo la mente!" financiado pela chamada "Libero Reload 2018" e promovida pela Associação "A Buon Diritto Onlus." O projeto foi financiado pela fundação do banco "Fondazione San Paolo". Foram utilizados o protocolo de pesquisa e os testes do projeto FRIENDS e a pesquisa alimentará a base de dados do FRIENDS (consulteo Capítulo 3). Após esta implementação, foram organizadas duas conferências para apresentar o projeto: a primeira conferência teve lugar no interior do estabelecimento prisional implementador, com a participação do diretor, cerca de 50 reclusos, guardas e um representante do setor

prisional da província. A segunda conferência foi organizada na mesma área, num estabelecimento prisional destinado a cumprimento de sentenças curtas, com a participação do diretor e dos reclusos, guardas e professores da área. Ambas as conferências deram seguimento a muitos artigos na imprensa e a um comunicado de imprensa. Isto deu origem ao segundo projeto, desta vez iniciado com recursos privados, dirigido a reclusos de um estabelecimento prisional para cumprimento de sentenças curtas, graças ao apoio entusiástico do diretor, levando a um crescente interesse de em outras regiões.

- O projeto expandiu-se para **Espanha**, na área de Valladolid, onde uma escola deu os primeiros passos da implementação do programa TS / MT com a formação de professores e funcionários. No momento da redação deste artigo, a formação dos estudantes está agendada para começar em breve. Para a sua pesquisa, o projeto adotou o protocolo de pesquisa FRIENDS. O resultado irá ser incluído na Base de Dados FRIENDS.
- As notícias do projeto espalharam-se até à **Islândia**. O Diretor do Departamento de Artes de uma Escola perto de Reiquiavique acompanhou o progresso do projeto FRIENDS e começou a implementá-lo na sua própria escola, tendo aprendido 50 funcionários (metade do número total da escola), incluindo quatro membros do órgão de gestão e 65 alunos. Atualmente existem planos para ensinar mais alunos no próximo período letivo. O diretor da escola de implementação relatou numa entrevista televisiva que os custos com cuidados de saúde de professores e funcionários da escola (que vinham aumentando constantemente ano após ano) caíram repentinamente de cerca de 45 milhões de coroas (2017) para 15 milhões no ano em que a maioria dos professores foi formada no TS / MT (2018). Referiu ainda que não poderia explicar essa queda repentina, exceto via da aplicação do TS / MT!
- Inspirada no projeto FRIENDS, foi organizada em Cluj, **Roménia**, uma Conferência Internacional sobre Educação, intitulada: “Educação Sem Stress”. Participaram na conferência 200 especialistas no campo da educação, incluindo profissionais do setor, educadores, decisores políticos, diretores de escolas, setor público e privado, professores, alunos e pais. Um dos tópicos centrais da conferência foi a experiência e a pesquisa do projeto FRIENDS, apresentada por diretores, professores, pais e investigadores do nosso projeto. Após a conferência, três escolas deram início aos primeiros passos de implementação do programa TS / MT.
- Tem havido um interesse crescente das escolas na **Alemanha** em participar do projeto FRIENDS, implementando o Programa TS / MT.

A formação de professores e alunos de uma escola já início, e uma segunda escola, com uma percentagem muito elevada de estudantes provenientes de minorias étnicas, está agora a planear a sua implementação. O protocolo de pesquisa e os testes do projeto FRIENDS, com tradução oficial em língua alemã, foram utilizados para o estudo.

- A adoção do projeto FRIENDS começou na **Letónia** por meio da iniciativa de uma mãe muito dinâmica, a qual trabalha como produtora de vídeo e coordenadora de comunidades de aprendizagem da Letónia. Após negociações e reuniões com representantes do Departamento de Educação, Juventude e Desporto do município de Riga, foi aprovada a implementação do programa TS / MT. Os passos seguintes foram reunir-se com professores e pais e prosseguir com a implementação do programa TS / MT, conforme descrito nos passos do projeto FRIENDS.
- O projeto organizou **sessões práticas comuns de TS / MT** em diferentes escolas da Europa, conectadas por uma hiperligação de vídeo. Essas sessões foram muito divertidas e as escolas relataram querer dar-lhes continuidade após o final do projeto.
- Os parceiros do projeto FRIENDS contribuíram para Conferências e atividades em rede na Alemanha, Áustria, Bélgica, Espanha, França Irlanda, Itália, Islândia, Quénia, Letónia, Portugal, Reino Unido, Roménia e Suécia também em diferentes áreas como Saúde e Parcerias estratégicas.
- O projeto realçou a importância de se trabalhar em conjunto, com comunidades locais de aprendizagem e reforçou parcerias a nível local, nacional e europeu, que são um passo em frente para a continuidade do projeto FRIENDS. Estas parcerias abrem o caminho para o desenvolvimento do projeto para além de seu alcance oficial, em direção a uma aliança de escolas inclusivas via do bem-estar.

2.5 Conclusões

O projeto FRIENDS formou 3 vezes mais o número de alunos, professores e funcionários do que o previsto no início do projeto. Embora os recursos do projeto tenham sido levados até ao limite, a procura pela sua aplicação nas escolas e em outras áreas foi ainda maior. Esta procura incentivou todos os parceiros de implementação a procurar apoio institucional, atuar em sinergia com outros projetos, obter novos fundos governamentais e privados para satisfazer ao máximo a crescente solicitação de implementação, também em expansão em novos setores, como tem sido o caso da expansão nas prisões em Itália, pela mão de uma bolsa privada de uma fundação, e no apoio a migrantes e jovens na Bélgica.

A implementação do programa TS / MT no projeto FRIENDS:

- demonstrou ser bem recebida por todas as partes interessadas, incluindo professores e funcionários, alunos, pais e decisores públicos.
- forneceu uma imensa riqueza de experiências confirmando os benefícios, bem como a eficácia do método de implementação e os seus fatores críticos de sucesso.
- mostrou o seu grande potencial de adaptabilidade a diferentes sistemas de educação, por exemplo – incluindo os alunos do ensino básico, e ainda em contextos não formais de aprendizagem (prisão, migrantes, desportistas).
- demonstrou o potencial de ampliar a abordagem a outras áreas geográficas.
- revelou a qualidade de autopromoção do TS / MT, se uma massa crítica for atingida e as condições limite como a flexibilidade do currículo forem cumpridas.

A implementação do programa TS / MT no projeto FRIENDS, na sequência de pesquisas anteriores, fornece evidências não apenas de melhorias no bem-estar - um indicador necessário para um ambiente inclusivo de aprendizagem, mas também mostram o impacto positivo nos próprios objetivos da educação inclusiva, como maior desempenho académico, menor abandono escolar precoce e melhoria do bem-estar e inclusão social na vida adulta, mostrando o potencial de contribuir para as políticas nacionais e para a Agenda Europeia / Internacional para a promoção da inclusão pela educação, consignados nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

3 Pesquisa Tempo de Silêncio com Meditação Transcendental (TS/MT)

Nesta secção apresentamos a pesquisa feita na eficiência do Tempo de Silêncio com meditação transcendental para aumentar um ambiente social, com mais suporte, inclusão e mais harmonioso, onde os estudantes poderão funcionar de forma mais eficiente tanto dentro e fora das escolas – na essência, uma educação inclusiva. Como parte desta abordagem, TS/MT fornece aos professores o suporte psicofisiológico que eles necessitam para lidar com o aumento da diversidade dos seus alunos.

A investigação utilizou dois instrumentos para medir o efeito do TS/MT na escola: (1) testes psicológicos quantitativos: (2) uma entrevista semiestruturada.

Para ambas as abordagens, quantitativa e qualitativa, foram medidas dimensões psicológicas relacionadas com o bem-estar, entendido como um aspeto central para a educação inclusiva. Suportam a escolha destas dimensões um conjunto de barreiras identificadas no contexto da educação inclusiva, isto é, incapacidades, problemas de saúde, dificuldades educacionais, diferenças culturais, obstáculos económicos, sociais e/ou geográficos (ver o overview na secção 1) são precisamente os fatores de bem-estar que têm um forte impacto na educação (OCDE, 2017). Esta relação pode ser entendida como percebendo o bem-estar como um ponto de equilíbrio entre os recursos disponíveis e os desafios que o indivíduo enfrenta na vida (ver Dodge et al., 2012). Estes autores reconhecem que todos os indivíduos têm um ponto de bem-estar. Sempre que o sistema é desequilibrado, pelo que denominam desafios (todos os elementos psicológicos, sociais e físicos que afetam a homeostasia), tendem a procurar novamente o equilíbrio. No contexto da educação inclusiva, poderão existir vários desafios relacionados com as poucas oportunidades acima referidas, bem como desafios para alunos extremamente talentosos, em que o desequilíbrio surge pela limitação do seu sucesso. Para enfrentar esses desafios, os indivíduos utilizam os seus recursos psicológicos, sociais e fisiológicos que os ajudam a recuperar o seu bem-estar.

Podemos então concluir que o bem-estar é um ingrediente da educação inclusiva (ver também secção 1) e que os efeitos medidos nos nossos estudos o relacionam diretamente com a eficiência dessa inclusão educativa.

3.1 Estudo quantitativo

Os efeitos do TS/MT foram investigados nos atores primários da educação inclusiva: estudantes, professores e outros profissionais do

ensino. Para os estudantes, os testes foram adaptados às idades dos 5 aos 11 anos e dos 12 aos 18 anos.

Crianças dos 5 aos 11 anos

Para avaliar o bem-estar nestas idades tão jovens, 5 a 11 anos, o grupo de avaliação teve que utilizar questionários de hétero-resposta (ver tabela 3.1), a ser respondido pelos pais ou encarregados de educação.

Dentro dos limites de idade, um estudo experimental com um desenho pré-pós teste com grupo experimental, foi conduzido numa amostra de estudantes Italianos. Foi utilizado um grupo de controlo com *delay*, sendo que três turmas constituíram o grupo experimental inicial e duas turmas o grupo de controlo (a quem foi dada posteriormente a possibilidade de aprender a técnica). Após três meses, os resultados das medidas recolhidas foram comparados com o ponto de partida do próprio grupo e com os resultados do grupo de controlo. Em adição, um estudo mais alargado de natureza quasi-experimental foi conduzido numa amostra composta por crianças entre os 8 e os 11 anos, provenientes de Portugal, Bélgica, Itália e Reino Unido.

Protocolo de estudantes entre os 5 e os 11 anos
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabela 3.1. Testes psicológicos utilizados na amostra de crianças entre os 5 e os 11 anos de idade.

Os resultados estatisticamente significativos estão sumarizados na tabela 3.2. As crianças com idades entre os 5 e os 11 anos diminuíram de forma significativas as suas dificuldades, após praticarem QT/TM após três meses, quando comparado o grupo de controlo.

O grupo mais alargado de crianças, com idades entre os 8 e os 11 anos melhorou de forma significativa (as últimas duas linhas) a sua relação com os outros e diminuiu a ocorrência de comportamentos diruptivos, especificamente nos sinais exteriorizados desses comportamentos. Mais detalhes podem ser encontrados noutro documento (ver outros documentos do projeto FRIENDS), mas como as ilustrações das figuras 3.1, 3.2 e 3.3, pode ser observado uma diminuição na falta de controlo de problemas e nos comportamentos disruptivos. Em todos os testes, com um desenhado pré-pós teste com grupo de controlo, as turmas com TS/MT mostram uma melhoria nos indicadores, enquanto as turmas de controlo mostraram

deterioração. Isto poderá ser explicado pela evolução do ano escolar, com a ocorrência de eventos stressores, como o caso do período de avaliações finais, especialmente em escolas em que os desafios sejam maiores (como o caso particular desta escola Italiana), do que em escolas regulares.

Dimensões	Grupo de controlo	Idade	Efeito
Problemas emocinoais	x	5-11	↓
Problemas relacionais	x	5-11	↓
Problemas de conduta	x	5-11	↓
Hiperatividade	x	5-11	↓
Dificuldades	x	5-11	↓
Controlo de problemas de conduta	x	5-11	↓
Comportamentos disruptivos	-	8-11	↓
Comportamentos pró-sociais	-	8-11	↑

Tabela 3.2. Sumário – em termos de diminuição ou aumento – das pontuações nas dimensões psicológicas medidas nas crianças entre os 5 e os 11 anos.

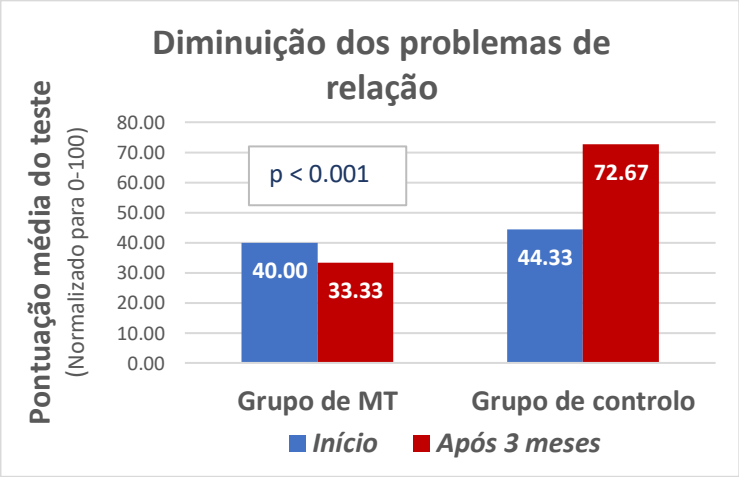


Figura 3.1. As crianças com idades entre os 5 e os 11 anos de idade que praticaram TS/MT mostram uma diminuição significativa nos problemas relacionais, enquanto o grupo de controlo aumenta os seus indicadores.

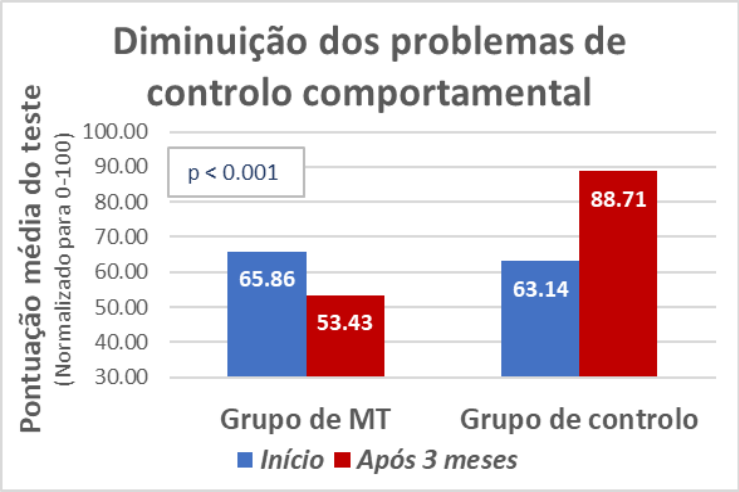


Figura 3.2. A amostra de crianças (5 aos 11 anos) que praticou TS/MT mostra uma diminuição significativa na dificuldade em controlar o comportamento, enquanto o grupo de controlo mostra um aumento substancial.

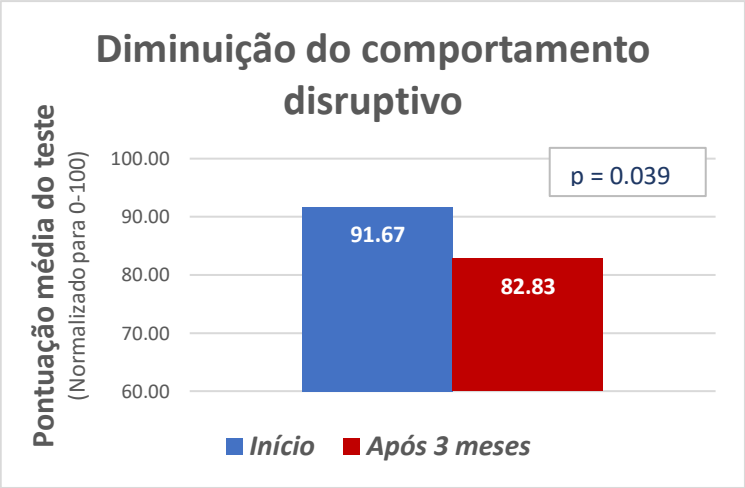


Figura 3.3. Sintomas externos, como comportamentos disruptivos ou agressivos, mostram uma redução significativa após a prática de QT/TM ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Crianças dos 12 aos 18 anos

Dos vários tipos de meditação, a Meditação Transcendental tem provado ser a mais eficaz. Especificamente, vários estudos prévios, demonstraram que os adolescentes que praticam TS/MT reduzem a incidência de absentismo escolar, infrações às regras ou suspensões, em contraste com os grupos de controlo (Barnes, Treiber, & Johnson, 2004). De forma similar, Rosaen e Benn (2006) num estudo qualitativo reportam que os estudantes consideram que a meditação os ajudou terem mais competências sociais e a acalmar as suas tendências antissociais.

No nosso estudo, utilizamos uma amostra relativamente pequena de crianças entre os 12 e os 18 anos, já que a implementação do projeto FREINDS focava-se essencialmente em escolas básicas, que abrangem as idades dos 5 aos 11 anos, dado o parco corpo de investigação nestas idades. Para resultados numa amostra maior no grupo de 12-18 anos deverão ser

consultados os resultados do projeto EUROPE (Slot et al., 2019). Na nossa investigação, a ansiedade foi medida através do MASC – Escala multi-dimensional de ansiedade para crianças. Os resultados são apresentados na tabela 3.3.

Dimensões	**Efeito**
Resiliência	↑
Ansiedade de separação	↓
Medo da humilhação/rejeição	↓
Ansiedade de desempenhos em público	↓
Tensão/inquietude	↓

Tabela 3.3. Sumário dos resultados estatisticamente significativos nas dimensões psicológicas medidas nas crianças com idades entre os 12 e os 18 anos. Ansiedade desempenho em público no contexto escolar poderá ser responder a questões colocadas pelo professor, apresentar trabalhos, etc.

Apesar de usarmos uma amostra mais pequena, os resultados do estudo quasi-experimetnal revela que estes adolescentes mostram resultados significativos de melhorias, após aprenderem e praticarem QT/TM. As ilustrações selecionadas 3.4, 3.5 e 3.6.

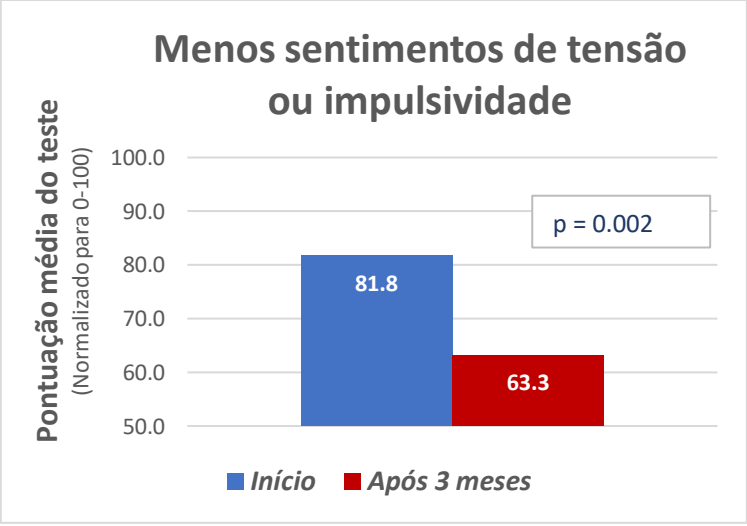


Figura 3.4. Os participantes parecem apresentar ou sentir menos tensão ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

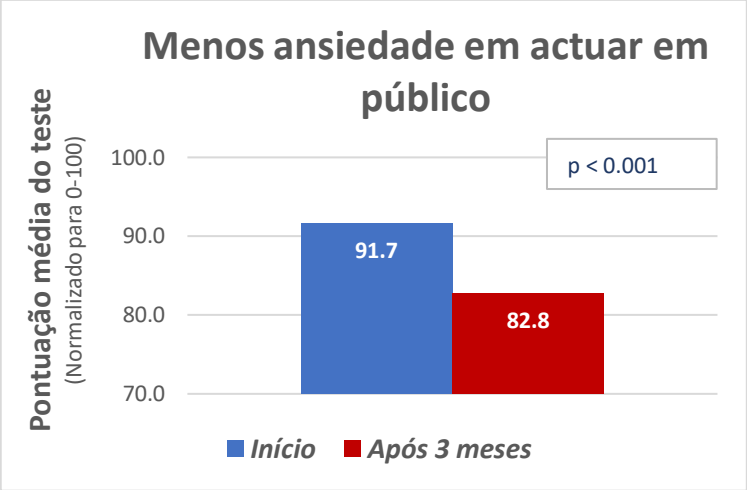


Figura 3.5. Os participantes parecem apresentar uma menor ansiedade de desempenhos públicos, como acontece numa sala de aula ($F_{(1)} = 14.55, p < .001$).

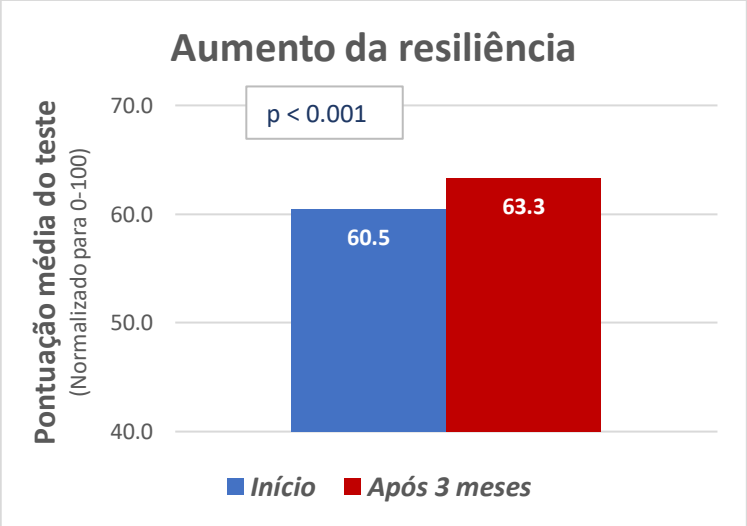


Figura 3.6. Os participantes apresentam scores mais elevados de resiliência após 3 meses de QT/TM $(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$.

Este aumento na resiliência indica, por exemplo, que a criança poderá ter maior prazer em trabalhar com outras crianças, maior capacidade para defender os seus direitos, maior confiança na sua capacidade para solucionar problemas difíceis e maior facilidade em procurar outros para falar sobre as suas necessidades.

O estudo qualitativo mostrou que os estudantes reconhecem o QT/TM como um recurso para lidar com a adversidade, stress e ansiedade, além de ajudar na melhoria das suas classificações e foco nas suas tarefas.

Professores/Funcionários

Neste projeto, foram utilizadas várias medidas que focam o bem-estar de professores e outros profissionais do ensino (ver tabela 3.4), selecionadas para melhor compreender o impacto do TS/MT como um recurso para melhorar o bem-estar e, simultaneamente, avaliá-la para lidar com a

diversidade que surge com a educação inclusiva. Em razão da atual condição de saúde dos professores, descrita como uma das profissões com maior nível de stress e burnout, o que implica diversos resultados adversos para os professores, estudantes e para o sistema educativo (Herman, Reinke, & Eddy, 2020), o nosso estudo focou-se em observar o stress, ansiedade e burnout. Os resultados positivos, tais como vitalidade subjetiva e bem-estar subjetivo também foram alvo de análise.

Titulo	Referências
Satisfação com o trabalho	MacDonald & MacIntyre, 1997.
Inventário de Burnout de Maslach	Maslach & Jackson, 1981.
Escala de Vitalidade Subjetiva	Ryan & Frederick, 1997.
Motivação Intrínseca, parte da Teoria de Auto-Determinação	Overviews of the theory are found in Ryan & Deci, 2000, and in Deci & Ryan, 1985 and 2000.
Escala de Stress Percebido	Cohen, Kamarck, & Mermelstein, 1983.
PANAS - Escala de Afeto Positivo e Negativo	Watson, Clark, & Tellegen, 1988.
Escala de Satisfação com a Vida	Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985.
STAI- Inventário de Ansiedade Traço e Estado	Spielberger, Gorsuch, Lushene, Vagg, & Jacobs, 1983.
Escala de Bem-estar subjetivo de Ryff (PWB, Ryff, 1989)	Springer, & Hauser, 2006; Ryff, & Keyes, 1995; and Ryff, 1989.

Tabela 3.4. Medidas relacionadas com o bem-estar dos professores e funcionários, utilizadas no estudo.

O stress é um estado emocional individual causado pela exposição a experiências adversas (Roberti, Harrington, & Storch, 2006). Além de sofrerem stress pessoal, os professores experienciam exaustão emocional no seu local de trabalho quando as exigências da função excedem os seus recursos, o que contribui para deteorização da sua saúde (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). O stress dos professores e a exaustão emocional associada ao seu trabalho limitam as suas capacidades para fornecer de forma consistente o suporte emocional e a gestão positiva de comportamentos que as crianças necessitam para o seu desenvolvimento socio emocional adequado (Hamre, 2014).

Os nossos resultados (ver tabela 3.5 para uma apresentação sumária da direção dos mesmos) mostram um efeito da prática TS/MT no burnout, stress, ansiedade, vitalidade subjetiva e bem-estar subjetivo dos professores e funcionários. Estes parecem apresentar menor indicadores de

despersonalização, o que poderá ser descrito como apresentando menores atritos a lidar com os outros e facilitando o comportamento social. Também parecem sentir maior realização pessoal. Ambas as medidas incluem uma dimensão psicológica mais lata conhecida como burnout. Também apresentam valores inferiores nas dimensões de stress e ansiedade, bem como um aumento da sua vitalidade subjetiva. Relativamente ao bem-estar subjetivo, apresentam um melhor balanço emocional e um aumento no seu bem-estar.

Dimensão	**Efeito**
Ligar-se aos outros	↑
Satisfação no trabalho	↑
Bem-estar subjetivo	↑
Avaliação positiva da sua vida	↑
Motivação intrínseca	↑
Exaustão emocional	↓
Despersonalização	↓
Stress percebido	↓
Ansiedade Traço	↓

Tabela 3.5. Sumário dos resultados estatisticamente significativos nas dimensões psicológicas medidas nos professores e funcionários.

Os resultados no nosso estudo (ver figura 3.7 para detalhes nas dimensões selecionadas) mostram contributos significativos do TS/MT para diminuir o stress percebido, os afetos negativos, e o burnout, bem como aumentar a satisfação com o trabalho, afetos positivos e bem-estar. Estes resultados suportam o TS/MT como uma das medidas de proteção para os professores e funcionários poderem enfrentar os desafios colocados pela sua profissão e pelos ambientes sociais, especialmente, no campo da educação inclusiva.

Numa análise baseada em entrevistas, os professores referem estar mais à-vontade com os outros (estudantes e colegas), mais cooperativos, calmos e relaxados, compreendendo melhor o seu lugar no mundo. Também atribuem a melhoria dos recursos dos estudantes, como autonomia e foco, à prática de TS/MT.

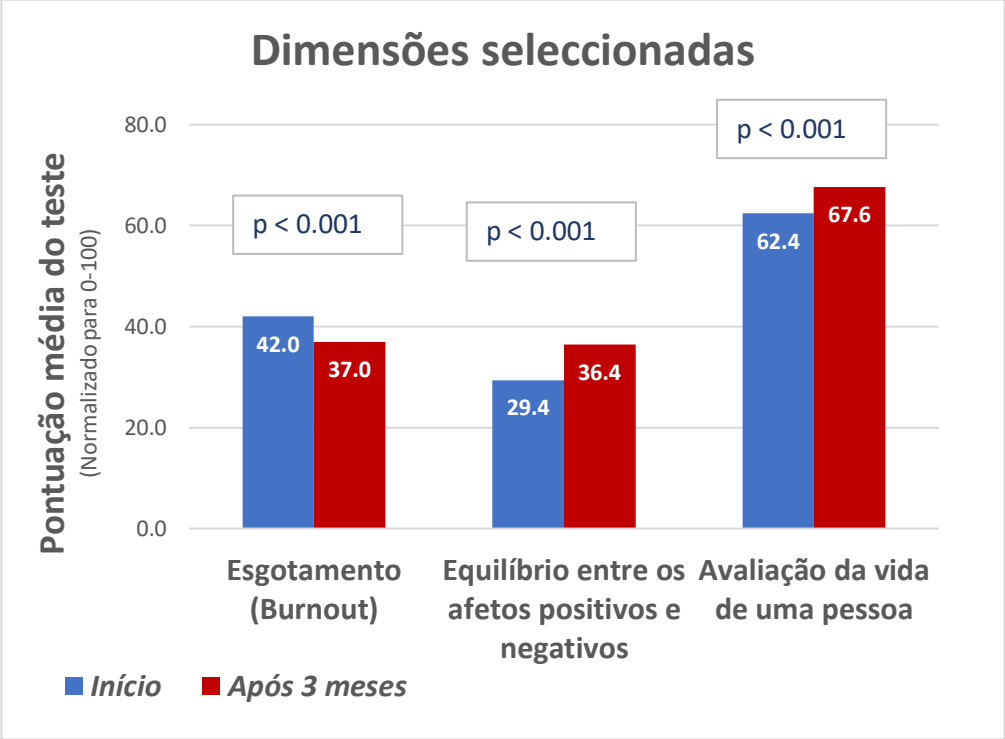


Figura 3.7. Após três meses de prática de TS/MT os professores e funcionários mostram um decréscimo significativo na exaustão emocional e uma melhoria no equilíbrio entre os afetos positivos e negativos, bem como uma melhoria na avaliação da sua vida.

Os nossos resultados foram corroborados por estudos anteriores com a técnica de Meditação Transcendental, que mostram resultados significativos no stress, depressão e burnout (Eldel et al., 2014). Elder e colaboradores (2014) também observaram reduções significativas no grupo TS/MT, quando comparado com o grupo de controlo, nas principais dimensões: stress percebido, sintomatologia depressiva, e burnout. É ainda de salientar que estes resultados estão em linha com os observados no projeto EUROPE, que incluiu diferentes países europeus.

3.2 Além das escolas – TS/MT em contexto prisional

A ampliação do TS / MT foi direcionada ao setor escolar e de educação não formal. Nesse contexto, o projeto também incluiu uma área interessante de expansão muito relacionada à inclusão social: a reabilitação de prisioneiros para os quais também foram recolhidos dados científicos. Para testar a versatilidade do TS / MT como uma política inclusiva, a mesma metodologia quantitativa foi aplicada a um ambiente prisional, tanto a prisioneiros quanto a guardas prisionais. O contexto de uma prisão é muito stressante, com altas taxas de perturbações de saúde mental, como depressão e ansiedade para ambos os grupos (ver, por exemplo, Goldberg et al., 1996; Koenig et al., 1995; Skarupski, et al., 2018). Os resultados (ver

tabela 3.6) foram muito semelhantes aos encontrados com professores e funcionários. Um gráfico detalhado para depressão é apresentado na fig. 3.8.

Equilíbrio afetivo	↑
Satisfação com a vida	↑
Stress percebido	↓
Ansiedade	↓
Depressão	↓

Tabela 3.6. Resultados para prisioneiros e guardas prisionais após a prática de QT/TM durante três meses, num ambiente prisional em Itália.

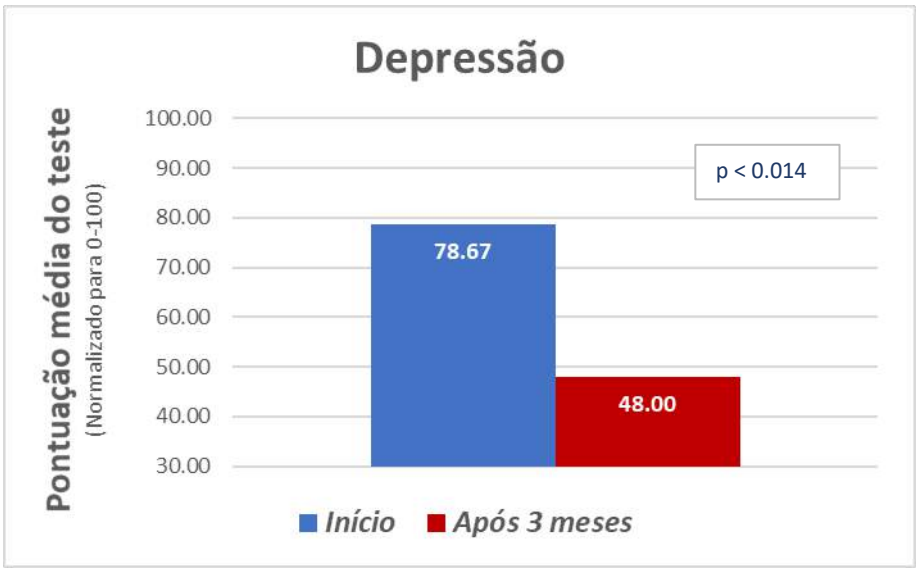


Figura 3.8. Sintomatologia depressiva em prisioneiros e guardas prisionais antes e após a prática de QT/TM.

3.3 Discussão e conclusões

A educação inclusiva não pode ser vista apenas como um paradigma para interpretar a educação. Como política educacional, deve garantir que a escola seja um ambiente que não discrimine estudantes que não são incluídos em culturas dominantes. Atualmente, à luz de uma diversidade maior em várias categorias sociais, como nacionalidade, etnia, género, novas formas de família, além das deficiências específicas dos indivíduos, as escolas enfrentam uma nova problemática. As escolas precisam garantir a utilização de medidas que forneçam aos alunos os recursos necessários

para, pelo menos, lidar com ou enfrentar as adversidades que surgem dessa categorização, garantindo-lhes todas as oportunidades de desenvolver-se como pessoa.

Tomar medidas para garantir uma educação inclusiva parece ser social e financeiramente desafiador. Um importante fator de sucesso para a educação inclusiva é o bem-estar dos principais atores: estudantes, professores e funcionários. Promover o seu bem-estar implica fornecer recursos para lidar com os desafios que a escola, como um ambiente multicultural, em constante mudança e autoconstrutivo, apresenta para estes.

Uma abordagem eficaz para esses desafios pode ser o programa TS / MT. O TS / MT é cultural e religiosamente neutro, não exige recursos cognitivos ou físicos específicos, nem capacidade de aprender / escrever, facilitando a aplicação, mesmo em crianças pequenas. Com exceção das deficiências cognitivas graves, pode ser ensinado independentemente da idade, alfabetização ou restrições físicas.

A nossa investigação apoia resultados anteriores do TS/MT por ser um recurso útil para:

- reduzir a ansiedade, stress, depressão e esgotamento;
- aumentar a resiliência, vitalidade, realização pessoal e bem-estar subjetivo, no que respeita ao campo do comportamento e da relação interpessoal, o qual é particularmente relevante para os objetivos da nossa candidatura e para a relação entre bem-estar e inclusão;
- promover menos endurecimento ao lidar com os outros e facilitar o comportamento social (para os professores), e comportamentos menos perturbadores, diminuição dos problemas de relacionamento e regulação comportamental das crianças/jovens (para os alunos);
- adotar uma atitude mais calma e descontraída no mundo, com um melhor equilíbrio emocional.

Portanto, o impacto no bem-estar individual, como documentado anteriormente nesta discussão, é relevante. Como um recurso simples e fácil para melhorar o bem-estar, o TS/MT pode contribuir para uma escola e sociedade mais inclusiva.

Apesar das evidências empíricas do acima exposto, alguns aspetos precisam de mais considerações.

O foco principal do projeto FRIENDS foi a ampliação, em particular para demonstrar a relevância, as ações prospetivas e o impacto potencial do TS / MT, com base em análises e trabalhos de avaliação anteriores. Portanto, os objetivos de pesquisa do projeto eram limitados. Por esse motivo, e considerando a natureza desafiadora da pesquisa sociopsicológica (especialmente ECR) nas escolas de uma perspetiva científica,

organizacional e de financiamento, o plano de avaliação do projeto FRIENDS foi baseado n um estudo de projeto quase-experimental mais leve, enquanto o estudo do desenho experimental foi limitado a crianças de 5 a 11 anos de idade, uma amostra sobre a qual a investigação sobre TS / MT é escassa e inexistente na Europa.

Embora o estudo de projeto quase-experimental esteja em linha nos seus resultados com o estudo experimental realizado no nosso projeto e em outras investigações, o primeiro possui menor validade interna e, portanto, só pode ser considerado como suporte às evidências do estudo experimental estabelecido, neste projeto e noutras pesquisas existentes.

Outra consideração é a estabilidade a longo prazo e a evolução adicional das dimensões medidas, uma vez que elas não podem ser determinadas num breve estudo em que ocorrem modificações nas medidas de estado. Como pesquisas futuras, seria interessante avaliar (por exemplo, através de medições de acompanhamento além da data da avaliação pós-teste), como a prática de TS / MT modifica estas dimensões ao longo do tempo e como isso pode implicar mudanças em características mais disposicionais, como características-traço.

4 Uma estrutura de formulação de políticas e as suas aplicações numa implementação alargada

Neste capítulo, abordaremos a formulação de políticas como um instrumento facilitador na mudança de um projeto experimental para um programa permanente que promova a educação inclusiva, melhorando o bem-estar de alunos, professores, funcionários e pais. No sentido de realizar esta mudança com êxito, a criação de uma estrutura de implementação é o mais apropriado.

4.1 A estrutura de implementação e a sua aplicação na formulação de políticas

A estrutura de implementação a adotar e como usá-la depende muito do seu contexto. No caso, quando estamos em face de uma nova abordagem, escusado será dizer que uma estrutura que usa uma abordagem progressiva baseada na partilha de experiências é mais adequada do que um plano com etapas prescritas.

A base da nossa estrutura para a formulação de políticas é a estrutura de implementação da qualidade (QIF), desenvolvida por Meyers, Durlak e Abraham (2012) (ver figura 4.1 da nossa interpretação do QIF).

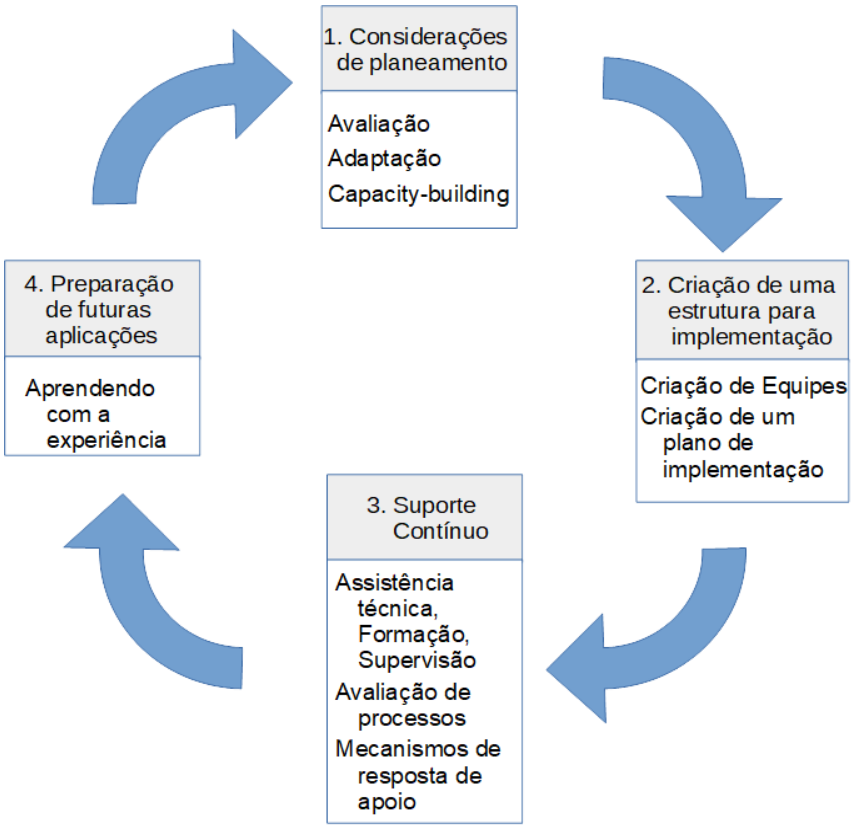


Figura 4.1. A estrutura de implementação de qualidade de Meyers et al. (2012), a base da estrutura de implementação de políticas do programa TS / MT.

Dada a novidade do programa TS / MT na Europa, a versão do QIF é adaptada aos nossos propósitos, com ênfase nas interações e na partilha coordenada de experiências, que serão explicadas mais adiante neste documento.

Aprofundamento e ampliação

Uma primeira consideração é o objetivo da formulação de políticas, que pode ser definida como ampliação das implementações experimentais do programa TS / MT para um programa permanente. A essência dessa expansão é aprofundar e ampliar, conforme descrito em Bramanti e Van Assche (2019). Para o processo de aprofundamento, procuramos três mudanças fundamentais:

- tornar o programa TS / MT parte do currículo escolar;
- dedicar um horário específico para o programa, isto é, os primeiros e os últimos quinze minutos das atividades letivas;
- Oferecer apoio permanente a todos os grupos de interesse envolvidos.

O processo de expansão pretende passar de várias instâncias específicas para uma aplicação generalizada. Poderá ser realizado através do/a:

- envolvimento de mais alunos numa turma, mais turmas, mais professores, funcionários e pais, numa determinada escola;
- difusão para mais escolas numa região ou país;
- difusão para centros de formação de professores;
- difusão para diferentes países da Europa;
- difusão noutras áreas (ligadas à educação e / ou juventude).

Diferentes atores

Uma segunda consideração é a variedade de decisores de políticas, ou seja, os atores no processo de formulação de políticas. Estes variam desde o nível local até ao nível europeu. Mas de um modo geral podemos distinguir entre atores locais (escolas e municípios), atores nos níveis distrital e regional e atores nacionais e internacionais.

Ao nível da escola, o diretor desempenha o papel mais relevante, pois é o "líder do jogo". Um diretor determinado é um ativo essencial para iniciar positivamente a aventura do novo programa. O diretor normalmente estará em diálogo com a sua equipa administrativa, professores e pais.

Subindo na hierarquia de administração das escolas, podemos encontrar coordenadores de nível distrital ou regional ou funcionários públicos encarregados da gestão de todo o sistema educacional na sua área. De acordo com os diferentes esquemas organizacionais nacionais, eles

podem ou não dispor de um grau diferente de autonomia na decisão de alguns pontos centrais para permitir / ajudar o início de novos programas de TS / MT nas escolas. Em alguns casos atuam como uma ponte entre o nível local e o central.

Os atores nacionais são tipicamente reguladores e facilitadores, dando orientação e apoio. Um bom exemplo é a aplicação do Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular em Portugal (Despacho nº 5908/2017), o que permite às escolas a flexibilidade no currículo sob certas condições. Este Programa constitui-se como uma medida para suprimir uma das barreiras mais profundas para a expansão da aplicação do TS / MT.

A nível internacional, um ator influente é a Comissão Europeia que pode no seu nível executar tarefas complementares às nacionais. Normalmente o papel da Comissão Europeia é ser um facilitador como disseminador de novas ideias e boas práticas. A política da UE visa apoiar os sistemas nacionais de educação e enfrentar desafios comuns.

A estrutura de formulação de políticas será preenchida de maneira diferente no nível local e depois no nível não local. A nível local, a formulação de políticas será direcionada para a implementação prática do programa do TS / MT, mais focada no aprofundamento, enquanto no nível não local as políticas serão mais estimulantes e facilitadoras da prática do programa TS / MT, mais focadas na expansão.

Uma rede de redes

Uma terceira consideração tem a ver como os diferentes atores e níveis de atores trabalham juntos para fornecer políticas eficazes e de forma eficiente. Dado que o programa TS / MT é inovador na educação europeia, é necessário partilhar experiências de aprofundamento e ampliação da prática, descrito no QIF, conforme ilustrado na figura 4.1.

Ao nível local, podemos ter uma rede de escolas ou grupos de escolas de diferentes tipos: jardins-de-infância, escolas primárias, escolas secundárias, escolas profissionais que envolvem várias partes interessadas - diretor, funcionários, professores, alunos, pais, comunidade e outros. Normalmente um diretor de um agrupamento será ou designará o coordenador desta rede.

Estas redes elementares podem formar uma rede de nível superior a nível regional e/ou nacional, envolvendo parceiros adicionais, como universidades, centros de formação de professores, etc. É essencial que também nesse nível, um coordenador esteja disponível para garantir que experiências, ferramentas, materiais e métodos sejam partilhados.

Finalmente, as redes nacionais podem formar uma rede internacional, às vezes como resultado de projetos financiados ou cofinanciados através da Comissão Europeia.

Este modelo de redes de redes é familiar ao campo da educação, especialmente para temas inovadores. Um exemplo conhecido é o tema das TIC na educação, onde o pioneirismo começou há 25 anos. Rapidamente escolas e agrupamento de escolas tiveram os seus coordenadores de TIC, que foram apoiados a nível regional / nacional. Em 1997, foi fundada a European Schoolnet, uma rede de 34 Ministérios da Educação.

Uma alternativa a uma rede de Ministérios da Educação é uma rede com maior proximidade, ou seja, uma rede internacional de escolas ou redes de escolas. Uma iniciativa particularmente relevante para estes projetos e que vale a pena mencionar neste contexto é a "**Aliança de escolas para a inclusão"**, uma iniciativa da Comissão, para promover boas práticas na área da aprendizagem inclusiva, por exemplo, integração de alunos migrantes e transmissão de valores comuns (Comissão Europeia - 2016).

Um ponto de discussão é o âmbito dessa rede de redes, que pode ser limitada a uma abordagem específica, como o programa TS / MT, ou a um tema mais geral, como bem-estar ou educação inclusiva. Ambas as abordagens (gerais/específicas) têm o seu valor, vantagens e desvantagens. Obviamente, os participantes do projeto FRIENDS e EUROPE estão interessados em participar numa rede de TS / MT com as seguintes características:

- Missão: apoiar professores, educadores para promover a educação de alunos desfavorecidos através da inclusão social, melhorando os resultados escolares, combatendo a discriminação em todos os níveis e prevenindo o *bullying* e a violência nas escolas.
- *Intervenientes***:** as 40 escolas e grupos de escolas envolvidas no projecto.
- *Estrutura*: a estrutura é composta por um grupo de trabalho com um / dois representantes de cada um dos países envolvidos no projeto EUROPE e FRIENDS alargada a outros países que demonstrem interesse em participar. Cada escola teria como representante, um membro da direção/gestão (preferencialmente o diretor) e um ou dois professores como ponto focal com o compromisso de (a) continuar as atividades do projeto FRIENDS, (b) representar a escola (comunidade educativa - alunos, professores e pais) e (c) ser a ligação com o representante nacional ao qual é enviado um plano de atividades e um relatório anual.
- *Atividades*: as atividades estão estruturadas da seguinte forma:

- Partilhar experiências dentro da comunidade local de aprendizagem do programa TS / MT envolvendo diferentes partes interessadas;
- Organizar uma reunião nacional em cada semestre, envolvendo todas as escolas em que diferentes partes interessadas estão representadas;
- Organizar uma reunião internacional anual com a participação dos países envolvidos.

Um modelo de difusão da inovação e as implicações para a formulação de políticas

Uma quarta consideração tem a ver como a inovação é difundida e as implicações para a formulação de políticas. Um entendimento da difusão da inovação pode ser obtido com o trabalho de Mahajan e Peterson (1985), que modela como qualquer inovação social (aqui o programa TS / MT) se dissemina ao longo das linhas de menor resistência. A regularidade observada no processo de difusão mostra que inicialmente apenas alguns membros do sistema social adotam a inovação em cada período (no nosso caso, o ano letivo). Nos períodos subsequentes, no entanto, um número crescente de adoções por período ocorre à medida que a difusão exerce a sua atração. Finalmente, a trajetória da curva de difusão diminui e começa a estabilizar-se, atingindo um limite superior e aproximando-se do envolvimento de todos os possíveis adotantes. Como tal, o modelo exibe uma curva em forma de S (sigmoide), mas depende de apenas três elementos principais diferentes.

i. número de potenciais aderentes (o universo das escolas no território de referência);
ii. número de pessoas que já adotaram (as escolas que introduziram o programa TS / MT); e
iii. um "índice de imitação" que depende de várias coisas, entre as quais, e muito importantes são as informações e os canais de contato entre os possíveis aderentes.

Um modelo tão simples de difusão da inovação tem implicações práticas no sentido de que os formuladores de políticas podem melhorar o seu sucesso através do:

i) estabelecimento das metas (quantos inovadores eu quero ter? Quantas escolas poderiam adotar o programa TS / MT? e quantos recursos eu devo disponibilizar em conformidade?); e
ii) influenciando o índice de imitação (como posso acelerar o efeito de imitação? Quais são os obstáculos que devo remover? Quais

são as condições que eu poderia proporcionar para tornar a intervenção mais eficaz?)

4.2 Aplicação da estrutura de formulação de políticas à implementação de base

Nesta secção, apresentamos as tarefas de elaboração de políticas para o nível local, seguindo a estrutura conforme descrita na figura 4.1.

Avaliação. Esta tarefa consiste em avaliar as necessidades e benefícios percebidos pela escola, conforme observados pelos principais líderes e professores da linha de frente da escola. Normalmente isso incluiria o diretor, professores-chave na gestão e ensino nas escolas, bem como os pais. Não há um padrão único. A nossa experiência nos projetos FRIENDS e EUROPE mostra que geralmente a força motriz é o diretor, ou um professor muito motivado, e em outros casos as associações de pais. Em raras situações, poderia ser um ou mais alunos. Os benefícios do TS / MT para as partes interessadas estão bem documentados em vários estudos científicos.

No entanto, o que faz a diferença é aquilo que é transmitido de forma sensível pelos decisores e impulsionadores da inovação. Como tal, a evidência de que o programa TS / MT é benéfico face às solicitações ao nível da escola pode ser considerada bem diferentemente em relação aos níveis mais elevados na elaboração de políticas. Por exemplo, as evidências que melhor sensibilizam os pais são as que dizem respeito a alterações de comportamento observadas e melhores resultados escolares dos filhos, mais do que um dado estudo científico que demonstra uma melhoria significativa ($p = 0,011$) na ansiedade-traço.

O TS / MT é uma abordagem inovadora e as melhorias para os alunos só têm lugar após o início da prática. Consequentemente, ao introduzir o programa TS / MT numa escola, a decisão de começar com o TS / MT geralmente baseia-se na experiência do diretor, equipa de gestão, professores, pais, ou em relatórios positivos de outras escolas. Obviamente, a opinião dos formuladores de políticas de nível superior, quando familiarizados com os benefícios do programa TS / MT com base, por exemplo, em pesquisas científicas existentes, influenciará positivamente os benefícios apercebidos ao nível das escolas.

Nesta tarefa de avaliação, também precisamos verificar se e como o TS / MT deve ser adaptado ao ambiente escolar e se todos os recursos, principalmente pessoas e finanças, estão disponíveis. O objetivo é melhorar o ajuste e a relevância para as escolas. Os implementadores de TS / MT devem formular as seguintes perguntas:

- De que maneira a inovação atenderá às importantes necessidades percebidas pelas escolas? Neste contexto, a missão da educação, como parte da sociedade, deve ser levada em consideração. Por exemplo, os objetivos sociais da educação passam pela diminuição do abandono escolar precoce, por excelentes resultados escolares e preparação para a vida adulta.
- Que evidência pode ser dada de que o TS / MT atende a estas necessidades? A evidência percebida será diferente, dependendo da escola. Por exemplo, uma escola de acolhimento de migrantes na Suécia, escolas TEIP em Portugal ou escolas alternativas de ensino na Inglaterra terão uma apreciação mais profunda de alguns efeitos sobre o bem-estar do TS / MT do que uma escola de ensino regular, e uma escola regular pode ter uma maior apreciação dos efeitos sobre os resultados escolares e a redução do abandono escolar.
- De que forma a implementação do programa TS / MT se encaixa na escola, ou seja, quanta adaptação é necessária, se for necessária? Até que ponto o TS / MT pode ser adaptado e ainda ter uma implementação bem-sucedida, - i.e., quais são as características críticas, os elementos essenciais, e o que é que pode ser adaptado? Aqui, a orientação tem de ser emanada a partir das instituições de ensino do programa TS / MT.
- Até que ponto o diretor, professores e funcionários entendem o que implica o programa TS / MT? O diretor, professores e funcionários têm uma visão realista do que o programa TS / MT pode realizar? E existem professores suficientes prontos e capazes de patrocinar, apoiar e usar o programa TS / MT com qualidade? Deve ficar claro para a Direção da Escola o que é o programa TS / MT, quais os benefícios, como é instruído e como é praticado.
- Qual é o nível de ambição da implementação na escola? O programa TS / MT pode ser implementado de forma mais ou menos extensiva, sendo o ideal uma abordagem completa da escola. Mas às vezes faz sentido começar devagar. Se o processo não for confortável, pode ter efeitos contrários aos esperados. Obviamente, o nível de ambição pode mudar ao longo do tempo.

Adaptação. Em colaboração com a instituição sem fins-lucrativos de ensino do programa TS / MT, uma dada escola daria luz verde à implementação. Por exemplo, enquanto o programa TS / MT é idealmente implementado como abordagem para a escola como um todo, pode-se querer consegui-lo passo a passo, após uma dada avaliação. Embora a adaptação inicial pressuponha o cenário para a implementação inicial, a adaptação também pode ocorrer durante o processo de implementação, respondendo a diferenciados desafios e oportunidades. Da mesma forma, quando um novo

ciclo de implementação começa as adaptações podem ocorrer com base nas lições apercebidas no(s) ciclo(s) anterior(es.)

Estratégias de capacitação. Embora a introdução do TS / MT possa ser iniciada por uma diversidade de partes interessadas, a implementação precisa do apoio das partes críticas. Portanto, a tarefa de capacitação envolve:

- garantir que os principais líderes de opinião e decisores estejam envolvidos no processo de implementação e reconheçam que o programa TS / MT beneficiará a escola;
- alinhar o programa TS / MT com a missão e os valores mais amplos da escola**,** por exemplo, cidadania; educação inclusiva.
- identificar políticas que criam incentivos para o programa TS / MT e / ou reduzem barreiras à aplicação do programa TS / MT em contexto de sala de aula**,** por exemplo, a escola pode ter uma política de que após cada período de férias, seja organizada uma sessão de atualização com os alunos, de modo que a prática de TS / MT seja reavivada.
- identificar monitores e facilitadores do programa TS / MT que auxiliarão a sua implementação e apoiarão outros intervenientes na aplicação adequada do programa TS / MT;
- identificar os formadores para a implementação do programa TS / MT e verificar se há capacidade suficiente para fornecer a formação inicial e em seguida, o acompanhamento.

Por conseguinte, não é de admirar que a experiência demonstre que é literalmente impossível ter uma implementação escolar bem-sucedida sem o apoio do seu diretor e dos professores. Durante o projeto, a capacitação continuará. Por exemplo, depois da Direção da Escola e dos professores receberem a formação no TS / MT, são formados em funções de apoio e de como monitorizar sessões de meditação na escola em contexto de sala de aula.

Criar equipas de implementação e um plano de implementação. Embora seja relativamente claro o que se faz necessário para implementar o TS / MT nas escolas, é importante determinar quem irá fazer o quê e quando. Uma certa sequência de atividades emergiu da experiência, mas agora as tarefas e responsabilidades devem ser definidas. O mais importante é designar um coordenador do programa TS / MT na escola, que coordenará as tarefas subsequentes abaixo.

Assistência, formação, supervisão. Essa tarefa está relacionada com o suporte aos atores da implementação, abordando inevitáveis problemas práticos assim que a implementação do TS / MT começar. O que deve ser claramente identificado é como e de quem o diretor, a equipa de gestão, os

professores, os alunos, os pais obtêm assistência, orientação e acompanhamento. Trata-se de dois tipos de apoio: assistência, formação, supervisão da prática de TS / MT, que é dada pelo Instrutor de TS / MT ativo na escola e, em segundo lugar, assistência, formação, supervisão de vários atores no apoio à implementação do TS / MT. Por exemplo, um diretor pode ser confrontado com algumas perguntas de alguns pais. A primeira linha de apoio ao diretor é obviamente o coordenador designado de apoio ao programa TS / MT da escola, que abordará questões e riscos. Os próximos níveis de suporte são o instrutor de TS / MT na escola, a organização sem fins lucrativos do programa TS / MT e, finalmente, um centro de especialistas nacional ou internacional. A assistência, formação e supervisão podem resultar em mudanças na abordagem, formação adicional e materiais ou ferramentas didáticas a serem utilizados.

Avaliação de implementações em curso. Normalmente esta tarefa envolve a visualização dos resultados obtidos e do processo de implementação. No projeto FRIENDS foram usadas diferentes maneiras de avaliar os resultados, incluindo testemunhos informais (escritos e em vídeo), pesquisa qualitativa usando entrevistas estruturadas, pesquisa quantitativa usando testes psicológicos e estatísticas da escola. Os protocolos e métodos de avaliação estão disponíveis para o futuro. Idealmente, os indicadores e métodos de avaliação são compartilhados entre as implementações, mas podem variar de acordo com as circunstâncias. Por exemplo, nem todas as escolas em toda a Europa têm as mesmas estatísticas escolares. Segundo, a avaliação do processo de implementação será normalmente coordenada pelo coordenador do programa TS / MT, que está no centro de uma comunidade local de aprendizagem. A avaliação do processo de implementação envolve a identificação de pontos fortes e fracos ou pode ser uma análise SWOT[22] completa. Além dos dados que podem ser coletados sobre os resultados, podem ser coletados dados sobre o processo de implementação, por exemplo, o número de formações, a regularidade da prática etc.

Criar mecanismos de resposta. Além de coletar dados do processo de implementação na avaliação, devem ser criados mecanismos adequados de resposta. Este sistema de resposta precisa de ser rápido, preciso e suficientemente específico para que os sucessos na implementação possam ser reconhecidos e as mudanças para melhorar a implementação possam ser rapidamente adotadas. Na prática, é tarefa do coordenador do programa de TS / MT comunicar e discutir as principais descobertas com as partes

---

[22] *Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats*: Pontos fortes, pontos fracos, oportunidades e ameaças.

interessadas, com a equipa de implementação e com os profissionais *da linha de frente*. Certas descobertas importantes precisam ser abordadas e as ações devem ser tomadas com um espírito de melhoria da qualidade.

Aprender com a experiência. As experiências obtidas com a implementação do programa TS / MT certamente serão de interesse para outras escolas. As lições aprendidas podem incluir informações sobre estratégias ineficazes e eficazes, sucessos e falhas da tarefa, reflexões sobre as razões pelas quais, facilitadores e barreiras, materiais e ferramentas foram úteis, etc. Investigadores e implementadores de TS / MT em outros locais podem aprender com estas experiências, enquanto no interior do mesmo ambiente escolar todos os anos há novos alunos e as lições aprendidas podem ser transferidas para o novo ano letivo. O instrumento por excelência para a partilha destas experiências com outras pessoas/organizações é a rede de redes.

4.3 Implicações políticas para o nível distrital / regional

No que diz respeito ao nível distrital / regional, o ponto principal é a atenção prestada às condições que possibilitam a continuação do programa de TS / MT iniciado numa multiplicidade de escolas, em conjunto com muitas escolas que já demonstraram interesse em começar com o programa TS / MT.

Os principais pontos operacionais que o nível distrital / regional poderia e provavelmente deveria abordar são os cinco seguintes:

- identificar um organizador / coordenador da rede regional (ou rede distrital de todos os pequenos países que não possuem um nível regional);
- promover a formação/profissionalização de instrutores de TS / MT para professores e funcionários da escola;
- apoiar atividades de rede da "comunidade local de aprendizagem";
- ativar a captação de recursos territoriais para acompanhar a passagem de "introdução gradual" para uma completa implementação do programa pelo Ministério da Educação (ver secção 4.4);
- promover ações de monitorização e avaliação.

Para um coordenador da rede distrital / regional

Com base nas boas práticas do projeto FRIENDS, podemos identificar um trabalho de coordenação colaborativa de dois intervenientes diferentes: i) "Centros de Formação" (CFCPs) ou instituições equivalentes; ii) os comités de instituições locais de ensino de MT (CEMT.)

Independentemente de quem faz o trabalho, essa estrutura de coordenação que opera a nível regional, atua como um contato dianteiro com todas as escolas que manifestem interesse em iniciar um novo projeto de educação inclusiva através do programa de bem-estar TS / MT já desenvolvido no quadro do projeto FRIENDS. Ao mesmo tempo, esse coordenador regional atua como um centro de divulgação e serviço de informação de apoio aos diretores e professores que desejem partilhar as suas experiências na implementação deste tipo de programas.

Disponibilização de formação de instrutores de MT

Professores motivados e preparados representam o "trunfo" para o sucesso dos programas de bem-estar nas escolas. Primeiro, porque eles são o contato inicial com os alunos, acompanham os alunos durante o processo de aprendizagem, são os primeiros alvos de frustração e *stress* na escola e as primeiras testemunhas do progresso dos alunos.

A experiência do projeto FRIENDS mostra que o facto de os professores estarem a meditar também tem um efeito positivo na eficácia do programa nos seus alunos, pois os últimos ficam mais motivados e envolvidos.

A ideia de haver um professor de MT dedicado - seja professor da escola ou um professor externo de MT **-** permanece fundamental. As duas opções (interna e externa) devem ser consideradas como mais complementares do que alternativas. De facto, um professor com a devida formação pode conduzir (isto é, iniciar / terminar) o tempo de meditação dos seus alunos, sem ser um professor externo/certificado de MT. Por outro lado, um professor certificado de MT precisa acompanhar a fase de formação dos alunos e o tempo destinado ao seu acompanhamento personalizado, a cada um deles, ao longo de todo o ano letivo.

Cada professor da MT pode acompanhar 200 alunos no estado estacionário. Cada escola pode ter um (ou mais de um para cada 200 alunos que meditam) instrutor/professor de MT, enquanto os professores nas suas respetivas turmas podem acompanhar e monitorizar os tempos de meditação duas vezes diariamente.

A entidade responsável pelo Ensino da MT em cada país é definitivamente a instituição responsável por ministrar a formação para instrutores ou professores de MT, e o Curso pode ser organizado diretamente na escola que participa no programa, ou de acordo com algum programa permanente de formação de professores, pelos CFCPs, como na experiência Portuguesa, ou por diferentes instituições similares de outros países.

Algum esforço de coordenação adicional deve ser apropriado ao nível regional, pois sabemos que a mobilidade dos professores é uma característica permanente, fazendo com que eles sejam transferidos do local

profissional várias vezes na carreira. A escola precisaria garantir a sua continuidade assim que o programa fosse iniciado. Assim sendo, é essencial prestar atenção específica à disponibilidade e mobilidade dos professores do programa TS / MT nas diferentes escolas, a fim de garantir a melhor cobertura das necessidades.

Apoiar as comunidades locais de aprendizagem

Ao coordenador cabe um terceiro papel importante: lidar com o esforço de capacitação e moderação em relação às diferentes partes interessadas na vida da escola.

Os coordenadores regionais atuam como facilitadores para que diretores, professores e pais estabeleçam contatos, se reúnam, troquem experiências, divulguem boas práticas, ajudem na solução de desafios relacionados com a implementação dos programas de bem-estar e, finalmente, no estabelecimento de redes permanentes dos diferentes atores envolvidos.

Um outro objetivo possível, uma vez atingido um limiar mínimo de visibilidade, é de ajudar o envolvimento da comunidade local e dos formuladores de políticas no seu nível territorial. A formulação de "**Alianças locais para a educação inclusiva"**, serviria para a concretização de oferta de serviços e programas de bem-estar, que naturalmente acrescem como resultado benéfico deste papel de coordenação, como testemunhado pelo projeto FRIENDS.

Precisamos de dedicar algumas palavras ao conceito de "comunidades de aprendizagem", um conceito que tem mobilizado uma atenção crescente na literatura e na análise de terreno (Kilpatrick, Barre e Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich e Lieberman, 2012). **As comunidades de aprendizagem** fornecem um espaço e uma estrutura para as pessoas se alinharem em torno de um objetivo partilhável. Comunidades eficazes são tanto aspiracionais quanto práticas. Conectam pessoas, organizações e sistemas que desejem aprender e trabalhar além das fronteiras, mantendo os seus membros responsáveis por uma agenda, métricas e resultados comuns. Estas comunidades permitem que os participantes partilhem resultados e aprendam uns com os outros, melhorando assim sua capacidade de alcançar um progresso mais rápido e significativo[23].

---

[23] Os benefícios decorrentes de uma comunidade de aprendizagem que funciona bem são múltiplos. A comunidade de aprendizagem conecta pessoas, estabelece metas e mede o progresso coletivo,

Esta é precisamente a abordagem holística do programa TS / MT ao nível da escola. Na fase de implementação, enfatizamos muitas vezes a centralidade de reunir o diretor, os professores, geralmente também a equipa e os pais das crianças participantes no projeto. Quando este esforço é bem-sucedido (na verdade, o que acontece na maioria das vezes), testemunhamos o nascimento de uma comunidade de aprendizagem real **-** uma comunidade apercebida como tal, mesmo vista de fora.

Muitas vezes a administração municipal, autarcas ou outras instituições apreciam o projeto quando lhe reconhecem a existência de uma comunidade viva a funcionar.

Campanhas de captação de recursos para apoiar a implementação gradual

A atividade de captação de recursos pode ser crítica neste ponto de inflexão gradual, desde o final do projeto FRIENDS até o envolvimento total do ME (consulte a secção 4.4). Sugerimos, portanto, três opções diferentes que os coordenadores regionais poderiam seguir:

A **primeira** linha de financiamento considera fundações comunitárias e instituições financeiras territoriais. Com bastante frequência, as instituições locais têm como escopo estatutário o apoio a programas de desenvolvimento local, reforço social, como rendimento escolar, inclusão social e bem-estar, numa base territorial. Essas instituições precisam receber informações corretas e abrangentes sobre o programa TS / MT e da sua eficácia para deliberar políticas com base em evidências. Além disto, nas experiências reunidas na implementação do programa FRIENDS, vários municípios também contribuíram para a realização do programa TS / MT.

A divulgação de informações e o estabelecimento de uma rede de diferentes administrações municipais podem facilitar a multiplicação da atenção proactiva na implementação do programa.

A **segunda** linha de financiamento está diretamente relacionada com o mercado privado. Muitas empresas estão cada vez mais comprometidas com a sua política de responsabilidade social corporativa (RSE). É uma tendência crescente que as empresas procurem projetos com impacto real. E apoiar a qualidade da educação no seu território, ajudando as escolas locais a tornarem-se mais inclusivas, contribuindo para um maior bem-estar de alunos e professores, são objetivos muito claros, altamente gratificantes,

---

possibilita a aprendizagem partilhada, acelera o progresso em direção ao impacto em escala e às vezes, apoia a liderança distribuída.

rapidamente comunicáveis, com *ratio* e relação custo / benefício muito interessantes.

Informações transparentes e orientadas para resultados junto de empreendedores regionais**,** podem facilmente tornar-se uma poderosa alavanca de *marketing* para o programa TS / MT, e os coordenadores regionais devem usá-las adequadamente.

A **terceira** linha de financiamento é o campo de ação mais estruturado. Refere-se aos próximos convites abertos nos Fundos Estruturais Europeus (principalmente FSE), cuja gestão passa pela programação regional (nível NUTS 2). Assim, as atividades de conscientização devem incluir formuladores de políticas e funcionários regionais, para que possam dar as devidas considerações ao programa TS / MT como resposta à educação inclusiva e ao bem-estar nas escolas. Como o FSE cobre todos os países europeus, é certamente uma área de ação particularmente interessante. Uma das tarefas de um coordenador regional é de exercer influência para ajudar as regiões da Europa a colocar nos seus "planos operacionais regionais" as opções viáveis para abrir candidaturas que abordem a educação inclusiva e o bem-estar dos alunos e professores nas escolas. Além disto, diferentes fundos europeus podem acolher medidas de apoio a um programa como o TS / MT, incluindo o Erasmus +, e programas voltados para o setor da Saúde, promovendo uma sociedade inclusiva, contrariando a desigualdade das crianças nos bancos da escola.

Promoção de ações de monitorização e avaliação

Há uma última, mas não menos importante função a ser abordada a nível regional. Falamos de monitorização e avaliação (M&A) da implementação dos diferentes programas nas escolas regionais. Precisamos de um aconselhamento científico junto às escolas **–** podemos ser bem-sucedidos com a economia de escala na realização de diferentes campanhas de avaliação em várias escolas, e por último, precisamos de ter uma ideia focada no contexto social e económico em que a escola opera.

Além disto, quando aumentamos o número de participantes (alunos, professores, pais), estamos a assegurar resultados mais robustos e avaliação transparente e daí - oferecemos uma contribuição essencial para aumentar o retorno do investimento da intervenção. A nível regional, podem ser facilmente encontradas competências técnicas das universidades e, sob a supervisão do coordenador, essas competências podem oferecer contribuições úteis.

Além disso, o comité científico do projeto FRIENDS e a equipa de avaliação reuniram uma extensa experiência sobre este tema e podem ser facilmente envolvidos neste tipo de missão de M&A.

Os benefícios desta atividade de M&A são de pelo menos três tipos:

1. Permitem que as escolas tenham uma avaliação do impacto do programa implementado.
2. Em avaliações repetidas, fornecem um histórico de melhorias e avanços, permitindo o aprimoramento do programa e permitindo que as escolas usem os seus indicadores de desempenho em referência a outras escolas**,** pelos alunos, pelos melhores professores e pelos fundos. Por fim, podem ser usados como uma alavanca de comunicação, tornando a escola mais atraente diante dos diferentes intervenientes relevantes.
3. Aumenta a visibilidade do programa e da escola aos olhos da comunidade local. Ajuda a destacar as metas de bem-estar e da educação inclusiva, como alcançá-las, deixando claro que os bons resultados nas escolas locais estão à disposição. Para os distritos que podem contar com várias escolas na linha da frente de programas de bem-estar, esses efeitos positivos de escala podem tornar-se uma poderosa alavanca para toda a comunidade territorial. Aumentará a inclusão e a atratividade para famílias com crianças, com um impacto rejuvenescedor positivo na estrutura sociodemográfica da área.

4.4 Implicações nas políticas a nível nacional / europeu

Ao lidar com o nível nacional, o envolvimento do ME é o ponto de partida para criar uma resposta abrangente ao processo de expansão. Os principais pontos que o nível nacional / europeu poderia e provavelmente deveria abordar são os seguintes cinco:

- Estimular o ME como liderança proactiva do processo e definir as regras para alcançar as melhores condições facilitadoras;
- financiar a fase de expansão e avançar com uma linha orçamental permanente e de forma estável;
- criar, reforçar e gerir uma rede de redes até uma possível "Aliança de escolas para a inclusão";
- recolha de dados, confronto de experiências, aferindo boas práticas de apoio ao monitoramento e avaliação de campanhas;
- proporcionar um conjunto de ferramentas para os níveis local e regional.

Examinaremos essas cinco tarefas para oferecer respostas viáveis ao envolvimento a nível nacional e ao envolvimento adicional da experiência da rede europeia de países.

Rumo a um possível papel dos ministérios da educação europeus

A principal função dos formuladores de políticas de alto nível é dar orientação e tomar medidas de apoio. O seu papel exerce o máximo impacto potencial em duas dimensões: i) fornecer "condições facilitadoras" (ou eliminar algumas barreiras significativas que dificultam a possibilidade de implementar novos programas); ii) oferecer coordenação através de uma "rede de redes" eficaz.

As principais dimensões culturais devem orientar esse papel pró-ativo, resultando na eficácia da intervenção de alto nível: i) ajudar a introduzir inovação nas escolas; ii) abraçar um ciclo político positivo típico feito de planeamento-implementação-avaliação; iii) estabelecer fundos para um desenvolvimento apropriado; iv) partilhar experiências, aprendendo com elas e reconhecendo possíveis deficiências; e v) colocar os "incentivos certos" no sistema.

Definitivamente, esta é uma tarefa mais geral e complexa. Enquanto a camada distrital / regional desempenha um papel no acompanhamento da implementação no nível das escolas e oferece apoio operacional aos diretores e comunidades locais, o segmento nacional / europeu exerce um papel de meta-coordenação e atua como um agente sistémico de capacitação.

Um dos papéis mais essenciais dos atores nacionais é certamente "estabelecer as regras". Abordamos aqui duas questões principais. A primeira tem a ver com a necessidade de lidar com a **flexibilidade**, enquanto que a segunda está relacionada com a **formação de professores de MT**. Estes são dois pontos essenciais, pois representam, de dois pontos de vista diferentes, várias condições prévias para garantir uma implementação adequada do programa TS / MT. Enquanto a primeira é uma condição que permite o processo de implementação correto, a segunda é a remoção de uma restrição potencial, pois o número de professores certificados de MT deve crescer em sincronia com a ampliação.

As experiências reunidas no terreno enfatizam a importância de preservar dois turnos de meditação no início e no final do dia escolar. A literatura relacionada (Waters et al., 2015) relata resultados significativos sobre as intervenções realizadas pelos professores que mostram efeitos substancialmente mais consistentes do que outros instrutores, e isto é verdade tanto para os efeitos positivos no bem-estar quanto na competência social. Os programas mais eficazes são de longo prazo, duas vezes por dia, implementados pelos professores, mas isto significa um reagendamento do horário das aulas para dar espaço de meia hora a quarenta minutos de TS / MT (veja detalhes no capítulo 2).

Esta é precisamente a "busca da flexibilidade", uma forte solicitação de todas as escolas que começaram a implementar o programa TS / MT.

Analisando as diferentes experiências do projeto FRIENDS, referimos o caso Português como o mais eficaz para garantir a flexibilidade necessária, implementando a flexibilidade no Despacho nº 5908/2017 "Projeto de autonomia e flexibilidade curricular" (PAFC). De acordo com esta lei, as escolas portuguesas podem, de forma voluntária, gerir o currículo, integrando práticas que promovam uma melhor aprendizagem.

O PAFC tem como objetivo definir os princípios e regras orientadores para a formulação, implementação e avaliação do currículo do ensino primário e secundário em Portugal.

O que é interessante para a presente discussão é uma dupla apreciação. Primeiro, a natureza voluntária da flexibilidade curricular, que ajudou as escolas a implementar esta inovação de forma progressiva e também permitiu alcançar objetivos específicos que se encaixam na população estudantil específica e na comunidade educativa em geral. Em segundo lugar, as escolas que escolhem esta opção dimensionaram diretamente o seu ajuste de experimentação no programa TS / MT.

Enquanto a experiência portuguesa lida com uma profunda reforma do currículo, em outros países, o primeiro passo talvez permita um horário flexível para acomodar dois intervalos do programa TS/MT.

Chegados agora ao segundo ponto – a formação do professor de MT**,** a palavra-chave é a "Formação profissional contínua" (FPC). Em todos os países europeus, existem outros programas para a aprendizagem ao longo da vida. Não estamos a solicitar ao ME que patrocine diretamente a formação de professores de TS / MT pois esse papel é reservado para as instituições não-lucrativas nacionais da MT. O que é extremamente necessário é um procedimento de credenciamento que reconheça o Curso de Formação TS / MT para Professores de escolas no quadro do portfólio aprovado pelo ME e credenciado para FPC. Além disto, na Alemanha, o projeto FRIENDS foi recentemente apresentado a um grupo de professores e autoridades locais como parte de um programa de CFCP organizado pelo CF local.

Financiamento de programas de bem-estar

O tema do financiamento dos programas e técnicas que provaram ser bem-sucedidos no aumento do bem-estar nas escolas - tanto em termos académicos como em professores e alunos - é central na difusão de boas práticas nos sistemas educacionais nacionais dos diferentes países da UE.

Ao desenvolver um esquema financeiro para ampliar o projeto, responderemos a três perguntas básicas: **porquê** pagar? **quem** deve pagar? E **como** podemos dimensionar o apoio financeiro?

O conceito central para entender **a pergunta "porquê"** repousa na ideia de "despesa como investimento". Significa considerar o bem-estar educacional como uma forte prioridade na agenda social e inclusiva, - e tendo em mente que qualquer compromisso financeiro neste campo é mais um investimento do que um custo. Um segundo ponto importante está relacionado ao custo de "não fazer nada". Não fazer nada diante de uma necessidade evidente é facilmente enquadrado como evidência de negligência, irresponsabilidade ou inaptidão do governo (Watt, 2018; McConnell e Hart, 2019). Portanto, a segunda resposta à "pergunta do porquê" - é que os custos de "não fazer nada" são de uma ordem de magnitude superior aos custos de uma intervenção adequada no bem-estar educacional.

Para abordar corretamente **a questão "quem"**, devemos ter em mente que, do ponto de vista económico, educação inclusiva e o bem-estar devem ser considerados "bens públicos". Para citar um exemplo, o grupo de trabalho parlamentar sobre economia do bem-estar, composto por todos os partidos do Reino Unido, elaborou recentemente um relatório incluindo "Abordagem ao bem-estar das crianças nas escolas" (ver relatório da APPG, 2019), explicando como o bem-estar deve ser levado em conta nos próximos orçamentos do governo.

Tendo em mente a "publicidade" da educação inclusiva para melhorar o bem-estar, podemos levantar a questão: como difundir e disseminar o programa TS / MT em várias escolas, ampliando a fase de expansão? Entre os diversos contributos necessários, também precisamos de recursos financeiros e o apoio financeiro provavelmente pode ter um canal duplo.

A **primeira linha do orçamento** provém do ME, que cobre o custo e o funcionamento do ensino do programa TS / MT, além de algumas despesas gerais do sistema, como campanhas de monitorização e avaliação, formação de professores de TS / MT em ações de formação profissional contínua, gestão de uma plataforma de acesso à *Internet* nacional e produção de conteúdos com participação em redes europeias.

A **segunda linha do orçamento** poderia ser dedicada a "linhas abertas" ou convites direcionados às escolas para dar início à fase piloto do programa. Esta abordagem preserva a característica fundamental da participação voluntária das escolas, pois o seu envolvimento inicial deve ser decidido, convicto e motivado. O financiamento público central poderia ser complementado pela participação no desenvolvimento local (na forma de patrocinadores privados, fundações, instituições financeiras e comunitárias) a fim de aumentar a visibilidade do programa e envolver os pais estimulando a coordenação e animação das suas comunidades de prática (ver discussão na secção 4.3).

A **terceira** e última questão levantada é a **questão "como"**, que trata do dimensionamento dos fundos públicos a serem dedicados a esse objetivo fundamental. Aqui apenas relatamos os resultados da simulação, mas outros resultados do projeto FRIENDS elaboram uma simulação possível com mais detalhes.

Estimamos um custo anual de € 250 por aluno para garantir de forma duradoura o exercício de meditação, duas vezes por dia. Para dimensionar o orçamento geral, precisamos definir as metas numéricas a serem alcançadas. A simulação - realizada nos casos italiano e português - analisa uma "escola padrão", com menos de 250 alunos e 26 professores por escola.

Se pretendermos alcançar - dentro de um plano nacional de implementação de 5 a 10 anos - 1% das escolas (uma meta realista, mas ainda assim ambiciosa), isso significa 64.000 estudantes e 6.400 professores no caso italiano e 14.000 estudantes e 1.400 professores no caso Português. O custo final será próximo dos 16 ME ou 0,035% do orçamento total da educação em Itália e 3,5 ME ou 0,053% em Portugal.

Quem poderia argumentar que gastar 3,5 cêntimos (ITA) ou 5,3 cêntimos (PT) por cada € 100 dos custos escolares não é um bom investimento para garantir um alto nível de bem-estar dos alunos e professores?

Criar e aperfeiçoar a rede de redes

A ideia de uma rede de redes, bem como a ideia da Comissão de uma "Aliança de escolas para inclusão" foi introduzida na secção 4.1. No entanto, precisa de ser criada, mantida e aperfeiçoada. Certamente, nos níveis mais elevados (nacional e europeu) pode desempenhar um papel instrumental nesse sentido. Por exemplo, o fato de a Comissão simplesmente lançar a ideia de uma **"Aliança de escolas para inclusão"** já tem um efeito. O simples fornecimento de logística e os meios para preencher o papel de coordenador custam pouco, mas têm um impacto significativo. Podemos imaginar uma abordagem em duas etapas.

No estado estacionário, esta rede de redes pode ser essencial para o bom funcionamento de uma Aliança de escolas para inclusão, como já mencionado na Comunicação "Melhorando e modernizando a educação", adotada a 7 de dezembro de 2016 pela Comissão Europeia.[24]

---

[24] As diretrizes para os candidatos à ação-chave 3 “Apoio à reforma de políticas. Inclusão social através da educação, formação e juventude”. no convite à apresentação de propostas EACEA / 07/2017, salientaram esta referência. Ao longo do documento, é possível interpretar esta “Aliança” referida

Além disto, podemos imaginar um **segundo nível** de organização em que os coordenadores regionais irão participar - na presença de um número mínimo de escolas, ou de coordenadores delegados por várias regiões agregadas, para garantir a obtenção de representação de escala adequada.

O objetivo dessa coordenação de rede será autodeterminado pelo seu conselho (expressão das várias agregações regionais que a compõem), mas dedicará atenção específica a duas linhas de ação. O **primeiro** é fazer *lobby* com instituições e estados-nações europeus para tornar cada vez mais eficazes as políticas de educação inclusiva e fortalecer o bem-estar nas escolas. A **segunda** linha de ação é recolher informações e experiências, sistematizá-las e refletir sobre elas, para gerar respostas positivas que aumentarão a eficácia dos programas ao longo do tempo. Uma tarefa adicional para a Aliança é promover e coordenar a nível internacional a pesquisa de avaliação sobre o programa (veja a próxima secção).

A curto prazo, na fase inicial, a futura Aliança poderá ser antecipada pela coordenação operacional entre os diferentes coordenadores nacionais, com o possível envolvimento das regiões com um número maior de escolas envolvidas na implementação do programa.

As tarefas serão quase as mesmas, com um objetivo predominante: a criação da mencionada Aliança Europeia.

Promoção da monitorização e avaliação de campanhas

O desenvolvimento de avaliações de monitorização e avaliação é uma tarefa para o nível de coordenação regional e já foi apresentado na secção 4.4.

Todas as avaliações regionais fluirão para um único banco de dados que poderá ser gerido pela coordenação internacional (Alliance). Numa fase de consolidação da prática e de acúmulo de reputação e confiança da técnica do programa TS / MT, a manutenção desse banco de dados - com base na abordagem científica desenvolvida com o uso extensivo de amostras contra factuais (ver capítulo 3)**,** permanece a mais importante.

Este nível de coordenação oferecerá contributos para as políticas baseadas em evidências e pode ajudar a motivar o investimento exigido por um programa permanente.

Avaliações repetidas ao longo do tempo também oferecerão uma palavra

---

como uma evolução e reestruturação das "comunidades locais de aprendizagem", difusamente nomeadas na Diretriz.

clara sobre a relação custo-benefício do programa TS / MT.

Um conjunto de ferramentas de suporte

Todas as ações descritas neste capítulo requerem e geram material, ferramentas e *know-how.* Podemos tirar proveito deste trabalho tornando tudo acessível como recursos para todos usarem. Alguns exemplos:

- para a tarefa de avaliação inicial nas escolas, pode-se prever testemunhos, experiências e resultados de pesquisa como material de apoio;
- para a tarefa de criação de equipas de implementação, pode-se prever qual o material de formação e / ou as diretrizes necessárias para os professores das escolas se tornarem instrutores eficazes do programa TS / MT em contexto de sala de aula.
- para a tarefa de monitorização da implementação em curso, podem-se considerar os resultados da pesquisa dos projetos FRIENDS e EUROPE provenientes da pesquisa quantitativa, da pesquisa qualitativa e das estatísticas das escolas. Além disto, o projeto produziu também material que pode ser reutilizado noutras implementações do programa TS / MT: o teste psicológico, traduzido no idioma local, as perguntas da entrevista, os protocolos de aplicação da pesquisa. No conjunto de ferramentas também podem ser compartilhados indicadores para a educação inclusiva, as coordenadas de pesquisadores que estão dispostos a fazer ou contribuir para a pesquisa, etc.
- para criar mecanismos de resposta e aprender com as experiências, uma plataforma de acesso à *Internet* onde todos os materiais e diretrizes podem ser encontrados e onde a troca de experiências é facilitada e pode ser útil. A plataforma usada no projeto FRIENDS é uma candidata natural a ser mantida e melhorada. Embora os países possam aderir a uma plataforma nacional no(s) idioma(s) nacional (ais), uma versão a nível europeu pode reunir todas as informações relevantes e o intercâmbio aberto de experiências em toda a Europa. Essa plataforma de acesso à Internet seria ao mesmo tempo benéfica para as numerosas comunidades de aprendizagem que têm acompanhado a implementação do programa TS / MT;
- para os investigadores um banco de dados com dados de pesquisa seria muito útil, de forma a que os investigadores possam usá-los para análises adicionais e também para publicar novos dados de pesquisa;
- em geral, as coordenadas gerais de entidades das quais se pode obter apoio (por exemplo, o centro de especialistas) e o apoio / experiência

humana que se pode obter, também podem fazer parte do conjunto de ferramentas.

4.5 Comentários finais

Observando a explosão vibrante e até inesperada de contatos em tantos países diferentes, amplamente testemunhada no projeto FRIENDS (consulte o capítulo 2), podemos tirar duas conclusões principais.

Antes de chegar a estas conclusões, é útil recordar como, por detrás da tendência crescente do programa TS / MT em diferentes escolas, surge um processo claro de "difusão da inovação".

Com um modelo de difusão de inovação em mente (consulte a secção 4.1), agora podemos voltar às duas implicações fundamentais.

A **primeira** é a constatação de que o TS / MT é um programa genuinamente estimulante e facilmente compreensível, em qualquer latitude, sob circunstâncias muito diferentes, numa variedade de contextos sociais. Por esta razão possui um campo aberto a explorar e possui todas as características para se tornar um programa genuinamente europeu. Na linguagem do modelo de difusão isto significa que:

i) a inovação é simples, responde a necessidades práticas (o bem-estar das crianças e dos adolescentes) sendo, portanto, facilmente comunicável; e

ii) usa códigos de comunicação universal, o que implica que pode facilmente atravessar diferenças aparentemente profundas e potencialmente problemáticas: idiomas, culturas, contextos socioeconômicos etc.

A **segunda** conclusão deriva em grande parte da primeira. O papel principal das instituições não-lucrativas responsáveis pelo programa TS / MT será em primeiro lugar, o de responder de maneira adequada às questões e necessidades emergentes dos territórios. Estes territórios que tomam conhecimento do programa TS / MT, fornecem formação de MT para os professores das escolas, asseguram a correção no protocolo de implementação e oferecem apoio para preservar a meditação correta dos alunos.

Por outras palavras, todos constituem meios para aumentar o índice de imitação do modelo de difusão (consulte a secção 4.1), do qual derivam a velocidade e a integridade do processo de difusão.

References

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/

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Prefacio

En este informe presentamos los resultados del proyecto FRIENDS, un esfuerzo concertado en respuesta a la convocatoria de proyectos de la Comisión Europea con el objetivo de difundir y ampliar las buenas prácticas sobre aprendizaje inclusivo iniciadas en particular a nivel local. El proyecto FRIENDS se centró en promover la educación y la formación inclusivas y fomentar la educación de los alumnos desfavorecidos, también mediante el apoyo a profesores, educadores y líderes de instituciones educativas para abordar la diversidad en el entorno de aprendizaje.

En comparación con enfoques más intelectuales, el proyecto FRIENDS contó con en el programa Tiempo de Silencio, basado en la Meditación Trascendental (TS / MT) para las escuelas. Éste añade unos minutos después del comienzo y antes del final del día escolar para la práctica de una técnica psicofisiológica simple científicamente documentada: la técnica de Meditación Trascendental. Este programa promueve directamente el bienestar psicofisiológico de los estudiantes, un ingrediente necesario para una educación inclusiva efectiva.

Los profesores, el personal administrativo, los directores, los educadores y los padres pueden beneficiarse al leer en qué consiste el programa TS / MT y de qué forma trae cambios positivos a las vidas de los alumnos y otros estudiantes, profesores, personal y a todo el ambiente escolar. Los investigadores pueden estar interesados en leer sobre la base científica de cómo un enfoque simple para restablecer el equilibrio del bienestar puede marcar la diferencia en la implementación de la educación inclusiva. Los responsables de la formulación de políticas a todos los niveles, desde el nivel local hasta el nivel europeo, pueden beneficiarse al leer sobre los resultados científicos de este proyecto, y también cómo este enfoque novedoso puede ser ampliado con la ayuda de directrices prácticas para implementadores y formuladores de políticas.

El informe está organizado de la siguiente manera. El informe comienza con un análisis de los diferentes aspectos de la educación inclusiva, con el bienestar como ingrediente esencial, y los desafíos resultantes para los profesores, mientras establece una línea de razonamiento a partir de este análisis para preguntas específicas de investigación. En segundo lugar, presentamos las experiencias de implementación en las escuelas: los pasos, las experiencias, los facilitadores y las barreras. En tercer lugar, se presentan

los resultados de nuestro propio estudio científico, utilizando métodos cuantitativos y cualitativos. El informe finaliza con pautas prácticas para los responsables de la formulación de políticas sobre cómo el enfoque TS / MT puede ser implementado, difundido y ampliado.

Este informe no podría haber sido escrito sin las contribuciones de mucha gente. Nuestro agradecimiento especial a los coordinadores del proyecto: Fabrizio Boldrini y Maria Rita Bracchini, a nuestros gestores del proyecto Virginia Marconi y Nicoleta Susanu, y a todo el personal de la Fundación Hallgarten-Franchetti. Estamos en deuda con todos los profesores, los directores y el personal administrativo de las escuelas participantes por la colaboración práctica y el apoyo en la implementación; a Manuel Correia Caetano Nora por su increíble trabajo con los Centros de Formación Docente y los responsables políticos; a Nádia Ferreira del Ministerio de Educación (PT) por proporcionar las condiciones favorables; y a todos los instructores de TS / MT que se han enfrentado a los desafíos de implementar un enfoque novedoso. Nuestro último agradecimiento a las más de cincuenta personas que trabajaron en el proyecto y especialmente a Mirta Castellaro y Stefano Mancin por coordinar tantas tareas.

Frans Van Assche, Editor

Traducido por Guergana Tsenova e Ivaylo Haralampiev, ACCESOphia, España. Título original: "*A novel approach to the implementation of inclusive education – the FRIENDS project*"

© The Editor and the Authors 2020.

Open Access Acceso abierto Este documento se distribuye bajo los términos de la Licencia de Atribución no comercial de Creative Commons, que permite cualquier uso, distribución y reproducción no comercial en cualquier medio, siempre que se acrediten los autores y la fuente originales.

El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación de los contenidos que reflejan únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

THE UN ENFOQUE NOVEDOSO PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

EL PROYECTO FRIENDS

Autores

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 Educación inclusiva a través de un enfoque novedoso que fomenta el bienestar

En las últimas décadas, muchos investigadores y formuladores de políticas han resaltado la doble relación entre educación inclusiva y bienestar. En primer lugar, uno de los objetivos de la educación inclusiva es crear bienestar para los estudiantes, los docentes y el personal y, por lo tanto, proporcionar la base para la inclusión social y el bienestar general en la sociedad. Este último es, por ejemplo, ilustrado por el comentario general Nº. 4 sobre el artículo 24 del Convenio sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD, 2016, página 20). En particular, este comentario general afirma que la educación inclusiva debe entenderse como un derecho humano, un principio que valora el bienestar de todos los alumnos, un medio para hacer realidad otros derechos humanos y un proceso para eliminar las barreras. En segundo lugar, el bienestar de los estudiantes, profesores y personal es fundamental para la educación inclusiva y un entorno de aprendizaje inclusivo que funciona correctamente.

En esta sección exploramos más estos antecedentes, lo que lleva a preguntas de investigación concretas sobre el enfoque novedoso implementado en el proyecto FRIENDS, conocido como Tiempo de Silencio basado en la Meditación Trascendental (TS/MT). La Sección 2 explica la implementación de TS/TM en varias escuelas en cuatro países europeos: Portugal, Italia, Bélgica y el Reino Unido. La sección 3 presenta los resultados de nuestra propia investigación utilizando medidas psicológicas, así como instrumentos de investigación cualitativa. La sección 4 concluye con una discusión sobre cómo ampliar esta práctica recomendada y presenta un marco de implementación para los responsables políticos.

1.1 Educación inclusiva

La Agencia Europea para Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (AENEEI - 2018) ha definido la educación inclusiva como:

> *"La provisión de educación de alta calidad en las escuelas que valoran los derechos, la igualdad, el acceso y la participación de todos los alumnos".*

Esta definición se basa en el comentario Nº. 4 (CDPD, 2016, página 20). En esta definición de educación inclusiva, "todos los alumnos" significa el espectro completo desde jóvenes altamente talentosos hasta alumnos con menos oportunidades. La Dirección General de Educación y Cultura (DGEC) de la Comisión detalla muy bien lo que significa **menos oportunidades** en este contexto. DGEC (2014, página 7) describe una serie de situaciones que impiden que los jóvenes participen en el empleo, la educación formal y no formal, la movilidad transnacional, el proceso democrático y la sociedad en general:

- *Discapacidad (es decir, participantes con necesidades especiales): jóvenes con discapacidades mentales (intelectuales, cognitivas, de aprendizaje), físicas, sensoriales u otras, etc.*
- *Problemas de salud: jóvenes con problemas de salud crónicos, enfermedades graves o trastornos psiquiátricos, etc.*
- *Dificultades educativas: jóvenes con dificultades de aprendizaje, alumnos que abandonan la escuela prematuramente, personas menos calificadas, jóvenes con bajo rendimiento escolar, etc.*
- *Diferencias culturales: inmigrantes, refugiados o descendientes de familias de inmigrantes o refugiados, jóvenes pertenecientes a una minoría nacional o étnica, jóvenes con dificultades de adaptación lingüística e inclusión cultural, etc.*
- *Obstáculos económicos: jóvenes con baja calidad de vida, bajos ingresos, dependencia del sistema de bienestar social, jóvenes en situación de desempleo o pobreza de larga duración, jóvenes sin hogar, endeudados o con problemas financieros, etc.*
- *Obstáculos sociales: jóvenes que enfrentan discriminación por género, edad, origen étnico, religión, orientación sexual, discapacidad, etc., jóvenes con habilidades sociales limitadas o conductas antisociales o de alto riesgo, jóvenes en situación precaria, (ex-) delincuentes, (ex-) drogadictos o toxicómanos, padres jóvenes y/o solteros, huérfanos, etc.*
- *Obstáculos geográficos: jóvenes de zonas remotas o rurales, jóvenes que viven en islas pequeñas o en regiones periféricas, jóvenes de zonas urbanas problemáticas, jóvenes de zonas menos atendidas (transporte público limitado, instalaciones deficientes), etc.*

Hoy, un entorno de aprendizaje inclusivo busca incluir el espectro completo de alumnos, desde jóvenes con mucho talento hasta aquellos con menos oportunidades, en un único entorno de aprendizaje, con el fin de proporcionar oportunidades de igualdad y fomentar la inclusión social en la escuela, la comunidad y la vida adulta. Los investigadores señalan la necesidad de una educación inclusiva como medio para prevenir el fracaso escolar (abandono escolar temprano, bajos niveles de rendimiento académico y una transición deficiente a la edad adulta) y como medio para lograr un mayor grado de bienestar para todos.

1.2 El bienestar de los estudiantes: requisito para un entorno de aprendizaje inclusivo

Si bien existen muchas concepciones sobre el bienestar en general, nuestro trabajo se remite a un contexto educativo y, por lo tanto, la definición de bienestar de los estudiantes adoptada en este documento se refiere al *funcionamiento y las capacidades psicológicas, sociales y físicas que los estudiantes necesitan para vivir una vida feliz y plena* (ver también OCDE, 2017, página 78). Esta definición reconoce el derecho de los niños a tener

una educación adecuada, adquiriendo las habilidades para mejorar su bienestar durante sus días en la escuela y en el futuro. De hecho, diferentes autores afirman que el bienestar de los estudiantes es un objetivo en sí mismo. Heyder et al. (2020) y la Comisión Europea (2012) se refieren a éste como uno de los objetivos *educativos*. La OCDE hace un llamamiento a los responsables políticos y educadores para que presten atención al bienestar de los estudiantes *ahora*, mientras son estudiantes (OCDE, 2017, página 8). Huebner et al. (2004) instan a los profesores y educadores a tomar medidas preventivas para mejorar el bienestar de los estudiantes en lugar de tener que resolver los problemas una vez surgidos. Eurochild (2014, página 6) aboga por que los derechos y el bienestar de los niños estén en el centro de la formulación de políticas.

Sin embargo, lo más importante para lograr que la educación inclusiva tenga éxito es que el bienestar sea un *requisito* para la educación inclusiva. Si bien la falta de bienestar y participación pueden conducir a dificultades educativas incluso para niños con mucho talento (Sanden y Joly, 2003), el bienestar está en mayor riesgo para los niños con menos oportunidades lo que lleva a un círculo vicioso, como se destaca por Lawson (2002, página viii, subrayado propio).

> *Cuando el bienestar es bajo, se desarrollan círculos viciosos que se potencian mutuamente. Las manifestaciones de estos círculos viciosos incluyen escuelas ineficaces, niños y jóvenes con carencias de salud, barrios inseguros, entornos física y socialmente tóxicos, grupos familiares desestructurados, alto nivel de desempleo y dificultades de orden social que ocurren en forma simultánea, tales como abuso de sustancias adictivas, violencia doméstica, delincuencia, abuso y negligencia infantil.*

Esto se puede entender cuando observamos más de cerca la definición general de bienestar desarrollada por Dodge et al. (2012) que ve el bienestar como un equilibrio entre los *desafíos* físicos, psicológicos y sociales, por un lado, y los *recursos* físicos, psicológicos y sociales para enfrentar esos desafíos, por otro lado.

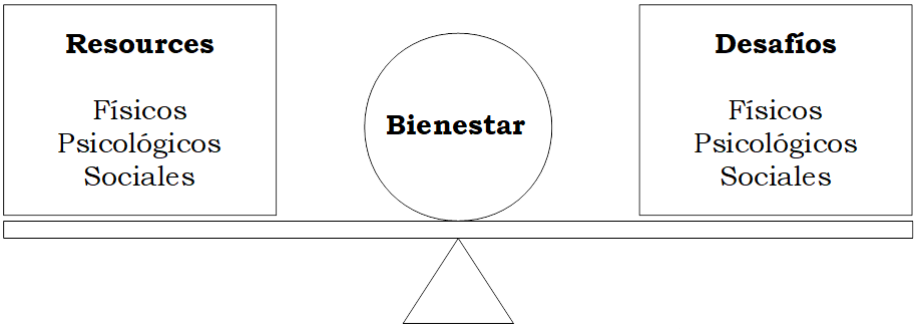


Figura 1. Definiendo el bienestar como un equilibrio.

De esta definición se deduce también que el aprendizaje efectivo implica equilibrar los desafíos educativos con los recursos educativos. Tomando

como ejemplo la taxonomía de Bloom (y sus seguidores) (Kratwohl, 2002), los retos y recursos de la figura 1.1 se traducen en retos cognitivos, afectivos y psicomotores con recursos y habilidades cognitivas, afectivas y psicomotoras adquiridas durante la educación. A lo largo de la trayectoria educativa, aumentan los desafíos y las habilidades.

Sin embargo, dado que los alumnos tienen recursos limitados, el aprendizaje se verá afectado cuando se enfrentan a demasiados desafíos adicionales que deben abordarse en la educación inclusiva como discapacidad, problemas de salud, dificultades educativas, diferencias culturales, obstáculos económicos, obstáculos sociales y/u obstáculos geográficos (ver la descripción general de menos oportunidades anteriormente en esta sección). Los efectos de la pérdida de bienestar se ilustran, por ejemplo, en el informe de la OCDE (2017) sobre "Bienestar del estudiante".

- Este informe de la OCDE establece que la motivación de logro y la ambición personal de los estudiantes están relacionadas con su estatus socioeconómico, mientras, los estudiantes que se encuentran entre los más motivados obtienen 38 puntos más en ciencias (el equivalente a más de un año de escolaridad) que los estudiantes que están entre los menos motivados.
- Estudiantes de todos los países de la OCDE que informaron que se sienten como un/a outsider en la escuela obtienen 22 puntos menos en ciencias, en promedio, que aquellos que no lo informaron.
- En todos los países de la OCDE, los alumnos de bajo rendimiento tenían más probabilidades de informar sobre exposición a bullying físico, verbal y relacional.
- La ansiedad por el trabajo escolar, las tareas y las pruebas se relaciona negativamente con el rendimiento en ciencias, matemáticas y lectura.

Como conclusión general, podemos decir que, mientras el bienestar (o su falta) tiene efectos muy significativos en la educación regular, *el bienestar de los estudiantes es esencial para que la educación inclusiva tenga éxito* y se requieren medidas para restablecer un equilibrio de bienestar. Ver también Van Sanden y Joly (2003) que describen las buenas condiciones para la educación inclusiva.

1.3 Realización del bienestar de los estudiantes a través de Tiempo de Silencio basado en la Meditación Trascendental (TS/ MT)

Siguiendo el modelo anterior, la realización del bienestar de los estudiantes (es decir, restablecer el equilibrio del bienestar) se logra al influir en los factores ambientales, por un lado, y al hacer que los estudiantes sean más resilientes a los desequilibrios de bienestar, por otro lado. El enfoque elegido para el proyecto FRIENDS, es decir, TS/MT, trabaja en estos factores

ambientales, pero, como técnica de autoequilibrio, también influye directamente en el bienestar de los estudiantes.

En primer lugar, TS/MT disminuye los desafíos sociales y mentales como el acoso escolar, la violencia, el TDAH, etc. Por ejemplo, se descubrió que TS/MT produce una mejora significativa en el grupo de TS/MT, en comparación con los grupos de control, en las competencias socioemocionales después de cuatro meses ($p < .001$) (Valosek et al., 2019), disminuyendo así los desafíos de bienestar que obstaculizan la educación inclusiva. Los estudiantes con TDAH mostraron una mayor flexibilidad cognitiva (fluidez de letras mejorada ($p = .017$) y patrones de EEG reducidos que caracterizan el TDAH (relación theta / beta reducida ($p = .05$)), así como mejoras significativas en la capacidad de concentración, habilidades organizacionales, capacidad para trabajar independientemente, la felicidad y la calidad del sueño, de acuerdo a las observaciones de los padres según la escala de Likert (todos los valores $p < .005$) (Travis, Grosswald y Stixrud, 2011).

En segundo lugar, TS/MT proporciona recursos que mejoran el bienestar, por ejemplo, para los estudiantes, al hacer que los profesores sean más efectivos, de acuerdo a un estudio de Elder et al. (2014) que muestra que TS/MT fue eficaz para reducir la angustia psicológica en los profesores y el personal de apoyo que trabajaban en una escuela terapéutica para estudiantes con problemas de conducta.

En tercer lugar, quizás aún más importante es la efectividad de TS/MT como una técnica de autoequilibrio para los propios estudiantes. Un meta análisis estadístico de 146 resultados de estudios independientes encontró que la técnica de Meditación Trascendental es significativamente más efectiva para reducir la ansiedad rasgo que los procedimientos de concentración o contemplación, u otras técnicas ($p < .005$, tamaño del efecto 0.7) (Eppley, Abrams y Shear, 1989). Nidich et al. (2009) también reportaron mejoras significativas en la ansiedad ($p = .001$) en adultos jóvenes, junto con disminuciones en la angustia psicológica ($p = 0.001$), depresión ($p = 0.013$), ansiedad/hostilidad ($p = 0.029$) y mayor capacidad de afrontamiento ($p = 0.002$). Elder et al. (2011) informaron una disminución de la angustia psicológica, la ansiedad y los síntomas depresivos (todos $p < .05$) en estudiantes de grupos minoritarios en los E. U.

1.4 Bienestar para profesores y personal: un enfoque para toda la escuela

Crear un ambiente de aprendizaje inclusivo, lidiar con la diversidad y prevenir la violencia y el bullying también plantea desafíos para los profesores que corren el riesgo de tener burnout y otros problemas. Por lo tanto, el bienestar de los profesores y el personal (p. ej., la disminución del agotamiento emocional, la depresión, la angustia psicológica, la ansiedad, etc.) es esencial para el buen funcionamiento de un entorno de aprendizaje inclusivo, pero a la vez el bienestar es de gran valor para los profesores y el personal en sí. De ahí que el bienestar de los profesores y el personal sea parte de los objetivos del proyecto FRIENDS. Los profesores y el personal e incluso los padres pueden participar en el programa TS/MT porque TS/ MT no tiene restricción de edad y puede usarse como una técnica de autoequilibrio para cualquiera. Se ha demostrado que este enfoque es beneficioso para toda la escuela, no solo al cambiar el clima escolar sino también al facilitar la institucionalización del programa TS/MT.

1.5 Experiencias, hallazgos y perspectivas

El objetivo principal del proyecto FRIENDS era:

- adaptar, replicar a una escala más amplia y transferir las buenas prácticas elegidas sobre aprendizaje inclusivo (es decir, TS/MT) a varios países europeos, dirigiéndose a escuelas secundarias y educación de adultos, así como a instituciones educativas no formales con estudiantes de grupos minoritarios, desfavorecidos o migrantes, y
- demostrar a una escala europea más amplia que el TS/MT, implementado en un entorno escolar/educativo, es el enfoque más eficaz para promover la educación inclusiva en toda la escuela. Esto se logra mediante la capacitación y el apoyo a profesores, educadores y líderes para tratar con la diversidad y fomentar la educación de los alumnos desfavorecidos a través de la promoción de la inclusión social, la tolerancia, la resiliencia, el buen rendimiento académico, la no discriminación y el respeto por la diversidad. En conjunto, este programa proporciona la base para desarrollar la comprensión y el diálogo intercultural, combatir todas las formas de discriminación y prevenir el bullying y la violencia.

En este contexto, las preguntas básicas de la investigación son: (a) funciona TS/MT, (b) puede tener un mayor alcance y (c) ¿cuáles son las consideraciones políticas? Estas preguntas de investigación pueden responderse utilizando diferentes ramas de la ciencia como la medicina, la neurociencia, la criminología, etc. Sin embargo, la forma más eficiente en el contexto educativo de nuestro proyecto es utilizar pruebas psicológicas que puedan medir

aspectos centrados en el bienestar como denominador común para implementar la educación inclusiva para los estudiantes. Para los profesores y el personal, se han elegido aspectos relacionados con los desafíos que conlleva proporcionar educación inclusiva.

Las siguientes secciones detallan esto al: (a) proporcionar una visión e informar sobre la implementación práctica en las escuelas, (b) informar sobre los resultados de nuestra propia investigación, y (c) investigar el potencial de lograr un mayor alcance de la práctica Tiempo de Silencio / MT con un marco de implementación para formuladores de políticas.

2 Experiencias con la implementación de TS / MT en escuelas y centros de formación docente

El programa TS/MT consiste en agregar 10-15 minutos al comienzo y al final de la jornada escolar o laboral cuando los participantes tienen la oportunidad de practicar la técnica de Meditación Trascendental (MT). Amplios estudios de investigación informan sobre un impacto positivo general en la disminución del estrés y la ansiedad; el aumento de la creatividad y la inteligencia; la mejora del rendimiento académico; el aumento de la tolerancia y la resiliencia; la reducción de los niveles de ira y hostilidad; y la disminución en la incidencia de la violencia en un amplio espectro de la sociedad.

La singularidad de este enfoque radica en el hecho de que promueve la educación inclusiva al abordar directamente el bienestar psicofisiológico del estudiante lo que contribuye a un aprendizaje más efectivo en el aula y a la resiliencia al estrés ambiental de todo tipo (ver secciones 1 y 3). En el resto de esta sección, se presenta una introducción al marco de implementación, los resultados de implementación del proyecto FRIENDS, las claves del éxito y las actividades de ampliación.

2.1 El marco de implementación

El marco para la implementación en una escuela se describe más ampliamente en otra parte (Castellaro et al.2019), pero esencialmente comprende cuatro pasos, que en el proyecto FRIENDS se han entrelazado con la investigación suministrada en la sección 3.

Primero, se lleva a cabo un acuerdo con la escuela, pero antes del acuerdo formal, se organizan sesiones de información con el director de la escuela y/o todo el equipo directivo. Durante esta sesión informativa, se explica el programa TS/MT, así como cualquier investigación propuesta. Después de que el director reciba formación personal, se firma una carta de intención. El equipo directivo también recibe capacitación en TS/MT.

En segundo lugar, el programa TS/MT se presenta a los profesores, seguido de la capacitación de los profesores que desean participar. Después de un tiempo, los profesores también reciben formación sobre cómo supervisar la práctica del programa TS/MT en el aula en preparación para la práctica de los estudiantes. Los profesores junto con el equipo de gestión reciben un programa de seguimiento.

Tercero, TS/MT se presenta a los padres y los estudiantes seguido de la formación de aquellos estudiantes que quieren recibir la capacitación y para quienes se ha obtenido el permiso de los padres. Antes de la instrucción, se acuerda un horario con el equipo directivo de la escuela; se llevan a cabo reuniones de información con los padres. Los padres que lo desean, también reciben la formación.

Cuarto, los estudiantes comienzan a practicar MT en su clase en los 10/15 minutos de Tiempo de Silencio al comienzo y al final de la jornada escolar. Los alumnos reciben un programa de seguimiento.

La investigación se realizó en un subconjunto de estudiantes, profesores y personal que recibieron la capacitación. Los que participaron en la investigación son evaluados previamente y posteriormente, aproximadamente tres meses después con pruebas estandarizadas.

Para un subconjunto de estudiantes, se utilizó además un grupo de control, siguiendo un protocolo de diseño experimental. Ambos grupos, el grupo de intervención y el grupo de control se evaluan previamente con la misma prueba. Luego, sólo el grupo experimental recibe el entrenamiento TS/MT. Después de aproximadamente tres meses, ambos grupos, el grupo experimental y el grupo de control, se vuelven a evaluar y el equipo de evaluación investiga los resultados.

Después de aproximadamente tres meses, el grupo de intervención y el grupo de control se someten a una prueba posterior. Los datos de la prueba previa y posterior de la intervención y el grupo de control se analizan estadísticamente (ver los resultados en la sección 3). El grupo de control ahora puede comenzar con la formación TS/MT, mientras el grupo de intervención recibe un programa de seguimiento.

2.2 La implementación en las escuelas europeas

El programa TS/MT se implementó en cuatro países de Europa: Portugal, Italia, Reino Unido y Bélgica con un total de aproximadamente 1800 alumnos y aprendices, 900 maestros y personal escolar y 200 padres formados en el programa TS/MT. La mayoría de los 1800 alumnos y aprendices eran niños de escuelas primarias. Otros "estudiantes / aprendices" incluían estudiantes de escuelas secundarias, escuelas de arte, migrantes con la organización "House of Colours " en Bélgica y presos de larga duración.

Un total de más de 40 grupos de escuelas y centors de enseñañza han participado activamente en el proyecto y en los diversos pasos de formación. La mayoría de las escuelas en el proyecto tenían un alto porcentaje de estudiantes desfavorecidos: socialmente desfavorecidos, pertenecientes a minorías étnicas o de origen inmigrante o, en ciertos casos, estudiantes que por alguna razón habían sido expulsados de la educación general. Como parte de la actividad de ampliación se unieron otras organizaciones, incluyendo un conservatorio de música, una universidad en Portugal, organizaciones que promueven los deportes para la inclusión en el Reino Unido, una organización que ofrece refugio a migrantes en Bélgica y una prisión para condenados a penas largas en Italia. Este último en cooperación con un proyecto hermano financiado por un banco privado en Italia.

El proyecto involucró principalmente a niños pequeños, de 5 a 11 años, como un grupo de edad interesante, dado que la investigación de campo sobre el bienestar y las técnicas como TS/MT para niños pequeños no está tan extendida como para los adolescentes. Debido a esto, se prestó especial atención a los aspectos éticos y con el permiso de los padres se obtuvieron las experiencias e impresiones de los niños sobre TS/MT.

En **Bélgica**, la implementación involucró a ocho escuelas de Flandes, Bruselas y Valonia, con una cobertura de implementación diferente, que varía desde la participación de sólo el director y los profesores hasta un enfoque para toda la escuela en dos colegios. En estos dos colegios, el director, los profesores y principalmente todos los niños pequeños, con el apoyo y el permiso de sus padres y además de muchos padres, recibieron formación en TS/MT. El tipo de escuela variaba desde escuelas municipales y provinciales hasta escuelas privadas, un orfanato y una escuela de formación dual. La implementación incluyó también una organización privada que apoya escuelas con "niños difíciles", con el coordinador de Educación y su equipo trabajando en el área de Molenbeek, y una organización que ofrece refugio a los migrantes desde hace más de 15 años, con su fundador, personal y migrantes participantes.

En **Italia**, la implementación involucró escuelas secundarias con un gran porcentaje de minorías étnicas y migrantes en Brescia y sus pueblos aledaños y en la ciudad de Milán; y escuelas primarias en el área de Bolzano (región bilingüe en el norte de Italia). La investigación se realizó, con un grupo de control en la escuela primaria, con 5 clases: 3 inmediatamente capacitados en el programa TS/MT y 2 como parte del grupo de control. Los buenos resultados de la investigación, reportados en la sección 3, confirman las experiencias de los niños expresadas informalmente. Esta investigación sobre los efectos de TS/MT en las escuelas primarias es la primera en Europa y una de las pocas en el mundo. La implementación se amplió también a una prisión con condenas largas , en sinergia con una subvención privada inspirada en el proyecto FRIENDS, donde los guardias y reclusos fueron formados en TS/MT y la investigación se realizó utilizando las mismas pruebas desarrolladas en el proyecto FRIENDS, con buenos resultados proporcionados en la subsección 3.2.

En **Reino Unido**, un aspecto interesante de la implementación ha sido la participación de más de siete Escuelas Alternativas ubicadas en Essex, Lancashire, Stoke on Trent y Liverpool, las regiones del Noroeste y Sudeste de Inglaterra. Estas Escuelas Alternativas acogen a estudiantes que por varias razones han sido excluidos por la educación general y su objetivo principal es preparar a los estudiantes para poder regresar a la educación general lo antes posible. Estas escuelas tienen un mayor porcentaje de profesores por alumno que las escuelas regulares, por lo tanto, se ha prestado especial atención al fortalecimiento y apoyo de los docentes y el personal que trabaja en un entorno educativo muy exigente. Los profesores informaron sobre un

aumento en la creatividad, menos estrés, una mayor capacidad de resolución de problemas, mientras que el director informó sobre una menor incidencia de enfermedades y que "la atmósfera tranquila creada por la gran cantidad de personal meditando ha marcado una gran diferencia". Para los estudiantes, se utilizó un enfoque diferente en estrecha colaboración con la administración y el personal de la escuela, para hacer frente a los desafíos especiales que presenta una escuela alternativa, donde la naturaleza transitoria del alumnado hacía que fuera necesario tener un programa continuo de enseñanza TS/MT.

Sólo en **Portugal**, más de 1250 estudiantes recibieron capacitación TS/MT, alrededor de 500 profesores y 90 padres, y cerca de 21 grupos de escuelas y colegios, mientras que al mismo tiempo una universidad y un conservatorio de música han participado en la implementación. El proyecto se expandió desde la región sureña del Algarve, involucrando escuelas en Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil, etc., al área norte de Aveiro y Oporto, al área central de la capital, Lisboa, Amadora, y hasta la Isla de Madeira.

Dr. Alberto Iria School, colegio pionero del proyecto FRIENDS y perteneciente a un programa nacional especial del Ministerio de Educación portugués para escuelas en territorios desfavorecidos - TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria) logró en 2019 los mejores resultados entre las escuelas TEIP en Olhão, en exámenes nacionales de portugués y matemáticas y una de las tasas más altas de la región del Algarve entre todas las escuelas.

Por implementar TS/MT, la escuela de FRIENDS, Escola Alberto Iria, recibió el *premio Child Friendly School*, una iniciativa de la Confederación Nacional de Asociaciones de Padres, la editorial LeYa y el psicólogo Eduardo Sá, y contando con el alto patrocinio de Su Excelencia el Presidente de la República. Este sello fue otorgado a 17 de las 3000 escuelas participantes por "ideas extraordinarias, para un desarrollo más feliz del niño en el ambiente escolar".

2.3 Claves para una implementación exitosa en todo el país: un cambio sistémico

Cuando se estudian los factores para una incorporación exitosa de un enfoque innovador como TS/MT, es interesante estudiar el caso de Portugal y aprender de su experiencia mientras se observan más de cerca algunos de los habilitadores y cómo capitalizarlos, así como algunas de las barreras y cómo superarlas.

- Los socios del proyecto en Portugal representaron a cuatro partes interesadas principales: una organización de padres, un centro de formación de docentes, la organización benéfica TS/MT y una

universidad. Estas organizaciones tuvieron una estrecha colaboración entre ellas y trabajaron con otras partes interesadas en todo el país.

- El **Centro de Formación Docente** (CFD) de Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra - organizó una formación en TS/MT para profesores y personal como formación profesional acreditada en su carrera, y cubierta financieramente por los fondos del proyecto FRIENDS, en el caso del CFD de Loulé, socio oficial del proyecto. Esta iniciativa fue seguida por otros CFDs que obtuvieron otros fondos públicos de apoyo para la implementación de TS/MT.
- La participación de **las asociaciones de padres** fue esencial. APEJAA, una asociación de padres en Aveiro (norte de Portugal), desempeñó un papel importante al involucrar a escuelas, padres y asociaciones de padres adicionales en el proyecto (Barrocas, Homen Christo, etc.). También jugó un gran papel al involucrar al CFD de Aveiro en la capacitación de profesores y padres, y en la expansión de la implementación del proyecto FRIENDS en todo el área de Aveiro y más allá (Olhao, Quarteira, etc.)
- La participación de las partes interesadas locales fue fuertemente fomentada a través de **las comunidades locales de aprendizaje**. En la región del Algarve (PT), el CFD de Loulé organizó una primera reunión regional presencial junto con la organización benéfica TS/MT en Portugal y en colaboración con la Universidad del Algarve. Más de treinta profesores entusiastas se reunieron para adquirir más conocimiento e intercambiar experiencias.
- La participación de **los responsables políticos locales** en el proyecto incluyó también municipios, como Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal en Madeira, Loulè, Villa do Bispo, etc., y en particular los Consejos Parroquiales, que en muchos casos han sido fundamentales para la implementación del proyecto en las escuelas de las áreas bajo su supervisión. Los miembros del Consejo Parroquial de los Municipios, así como los representantes de la Dirección General Regional del Algarve (DGEst) del Ministerio de Educación, también participaron directamente en la formación del programa TS/MT y expresaron su gran agradecimiento por el curso.
- El proyecto FRIENDS en Portugal tuvo una estrecha interacción con **el Ministerio de Educación** (DGE), a nivel nacional y regional. Ambos niveles apoyaron la implementación de los proyectos EUROPE y FRIENDS desde las primeras escuelas participantes que pertenecen a un programa nacional especial del Ministerio de Educación portugués para escuelas en territorios desfavorecidos: TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria). Por ejemplo, TS/MT es reconocido como una mejor práctica dentro de este programa TEIP.
- Se realizaron importantes actividades de sensibilización como parte de las actividades nacionales de la **UNESCO**. La escuela pionera del proyecto

FRIENDS en Algarve es miembro de la Red de Escuelas Asociadas de la UNESCO (ASPnet). En el contexto del proyecto FRIENDS y el proyecto EUROPE, TS/MT se ha presentado en Portugal en:

  - 3er Encuentro Regional UNESCO ASPnet en Faro
  - XVII Reunión Nacional de UNESCO ASPnet en Oporto
  - 4a Reunión regional - Día Internacional de la Tolerancia, de UNESCO ASPnet en Loulé
  - Día Internacional de los Derechos Humanos, 10 de diciembre, Oporto
  - Encuentro Regional de ASPnet en Lisboa
  - 18º Encuentro Nacional de UNESCO ASPnet en Almada
  - Reunión regional de UNESCO ASPnet en Funchal (isla de Madeira)

- El proyecto, apoyado por las políticas de redes (ver sección 4) del Ministerio de Educación-DGE, compartió las experiencias de la implementación de TS/MT con **programas gubernamentales** como el TEIP, que involucra a más de 130 escuelas a nivel nacional, o con redes como las Escuelas de la UNESCO.
- La "**Ley de flexibilidad**" portuguesa, que proporciona la autonomía de la escuela sobre parte del plan de estudios, fue fundamental para superar la "barrera del plan de estudios"; es decir, cómo encajar TS/MT en el plan de estudios.
- Como socio líder en temas de evaluación del proyecto, la Universidad del Algarve (UALG), con la colaboración de los otros socios del proyecto, tomó las medidas necesarias para que **la investigación continúe, en Portugal y más allá**: es decir, evaluando a estudiantes, profesores y personal sobre las experiencias y los protocolos desarrollados en el proyecto FRIENDS.
- Los éxitos de la capacitación en los Centros de Formación Docente durante el proyecto forman la base para **lograr la sostenibilidad** de la formación TS/MT en diferentes Centros de Formación Docente en el futuro. De hecho, después del final del proyecto, los cursos de formación para este primer paso de implementación, incluidos los profesores y el personal, serán cubiertos por muchos CFDs que ya han solicitado fondos de apoyo.

2.4 Colaboraciones que surgen del proyecto y ampliación de la práctica TS /MT.

Varias colaboraciones y nuevas iniciativas para ampliar las actividades surgieron del proyecto FRIENDS.

- House of Colours en Turnhout - **Bélgica**, un socio que ofrece refugio a los migrantes desde hace más de 15 años y que trabaja también en apoyo y coordinación con las autoridades públicas locales, se unió al proyecto y amplió su participación con nuevos jóvenes en Bruselas, también formados en TS/MT y está trabajando en red con diferentes escuelas que

implementan el programa TS/ MT en Portugal.

- Los socios del proyecto FRIENDS también colaboraron con House of Colours en el contexto de su proyecto "Together We Stand" cofinanciado por **el Cuerpo de solidaridad de la UE** para volver a conectar con los migrantes que con el tiempo habían estado en contacto con House of Colours y ofrecerles la capacitación en TS/MT a través del proyecto FRIENDS. La colaboración continuará en el contexto del proyecto "Herramientas para vivir" que está organizando una conferencia que aborda los enfoques sobre el trauma y el trastorno de estrés postraumático (TEPT), incluyeno TS/MT.
- Se han establecido redes entre los socios del proyecto; las escuelas y los socios han ido generando nuevas ideas para futuras colaboraciones y la expansión del proyecto; por ejemplo, expandiendo el enfoque del proyecto en **Kenia**, con la capacitación en el pequeño pueblo de uno de los participantes de House of Colors.
- Uno de nuestros socios del Reino Unido compartió los resultados del proyecto FRIENDS como contribución a la preparación de nuevas directrices nacionales sobre el bienestar social y emocional en las escuelas primarias y secundarias por parte del **National Institute for Health and Care Excellence (NICE)** en Reino Unido.
- En Italia, como en todos los demás países implementadores, surgió el interés de **muchas más escuelas** que las que se podrían incorporar sólo con los recursos del proyecto FRIENDS. Esto también ha servido de impulso en Italia y en todos los países de implementación para buscar más apoyo institucional y para actuar en sinergia con otros proyectos.
- En colaboración con una de las escuelas implementadoras en el área de Brescia (Italia), y la Fundación Dominato Leonense y la Municipalidad de Leno, se organizó un evento titulado: "Adiós estrés, adiós bullying - **Aquí viene Tiempo de Silencio/MT en el aula**" . El proyecto europeo FRIENDS se presentó en su totalidad a la comunidad de Leno, instituciones, padres, profesores y municipios vecinos.
- La difusión de TS/MT en las escuelas de la **región de Friuli Venezia Giulia** en Italia ha sido facilitada por el municipio de Città di Sacile, incluso llamando la atención de la red Città Sane (Ciudades Saludables) de la Organización Mundial de la Salud publicando un artículo sobre TS/MT.
- En colaboración con el proyecto FRIENDS, Carcere Senza Stress, un programa basado en Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental, se implementó para guardias y reclusos en una **prisión con condenas largas** en el norte de Italia dentro del proyecto "S-cateniamo la mente!" financiado por Libero Reload 2018 promovida por la Asociación A Buon Diritto Onlus. El proyecto ha sido financiado por la fundación del banco "Fondazione San Paolo". Se han utilizado el protocolo de investigación y las pruebas del proyecto FRIENDS, y la investigación se utilizará en la

base de datos FRIENDS (ver sección 3). Tras esta implementación, se organizaron dos conferencias para presentar el proyecto: la primera dentro de la prisión de implementación, con la participación del director, unos 50 reclusos, guardias y un representante de la provincia - sector carcelario; y la segunda conferencia se organizó en la prisión para reclusos con condenas cortas, en el mismo área, con la participación del director, presos, guardias y profesores de escuela del área. Ambas conferencias fueron seguidas por muchos artículos en la prensa y un comunicado de prensa. Esto dio origen al segundo proyecto que comenzó casi de inmediato, con fondos privados, con presos de la prisión con condenas cortas y un creciente interés en nuevas regiones, promovido con el gran apoyo del director.

- El proyecto se expandió en **España**, en el área de Valladolid, donde una escuela comenzó con los primeros pasos de implementación del programa TS/MT con la capacitación de profesores y personal. En el momento de escribir, la capacitación para estudiantes está planificada para comenzar pronto. Para su investigación, el proyecto ha adoptado el protocolo de investigación del proyecto FRIENDS. El resultado será incluido en la base de datos de FRIENDS.
- La noticia del proyecto se ha extendido hasta **Islandia**. El jefe del Departamento de Artes en una escuela cerca de Reykjavik, ha seguido el progreso del proyecto FRIENDS y comenzó a implementarlo en su propia escuela al enseñar a 50 empleados (la mitad del número total en la escuela), incluidos cuatro miembros de la junta y 65 estudiantes. Hay, en el momento de escribir, planes para enseñar a más estudiantes el próximo trimestre. El director de la escuela implementadora comentó en una entrevista televisiva que los costes por enfermedad entre los profesores y el personal de la escuela (que habían ido aumentando constantemente año tras año durante varios años) habían bajado repentinamente desde los 45 millones de coronas (2017) a los 15 millones en el año en que la mayoría de los profesores recibieron capacitación en TS/MT (2018). Dijo que no podía explicar esta caída repentina y que no sea por TS/MT.
- Inspirada en el proyecto FRIENDS, se organizó una Conferencia Internacional sobre Educación en Cluj, **Rumanía**, titulada: Educación sin estrés. 200 expertos en el campo de la educacion asistieron a la conferencia, incluidos profesionales en el ámbito de la educación, educadores, encargados de formular políticas, directores de escuelas, sector público y privado, docentes, estudiantes y padres. Uno de los temas centrales de la conferencia fue la experiencia e investigación del proyecto FRIENDS presentado por directores, profesores, padres e investigadores de nuestro proyecto. Después de la conferencia, tres escuelas comenzaron con los pasos iniciales para la implementación de TS/MT.
- Ha habido un creciente interés por parte de escuelas en **Alemania** para

participar en el proyecto FRIENDS e implementar el Programa TS/MT. La capacitación e instrucción de profesores y estudiantes en una escuela ya comenzó, y una segunda escuela, con un porcentaje muy alto de estudiantes de minorías étnicas, está planeando ahora la implementación. El protocolo de investigación y las pruebas (con traducción oficial en alemán) del proyecto FRIENDS se han utilizado para la investigación.

- La puesta en marcha del proyecto FRIENDS comenzó en **Letonia** a través de las actividades de una madre activa, trabajando en la producción de videos y coordinadora de comunidades de aprendizaje para Letonia. Después de varias negociaciones y reuniones con representantes del Departamento de Educación, Juventud y Deportes del Ayuntamiento de Riga, la implementación del programa TS/MT fue aprobada. Los siguientes pasos fueron reunirse con profesores de escuelas y padres, y proceder con la implementación del Programa TS/MT tal como se ha elaborado en el proyecto FRIENDS.
- El proyecto organizó **sesiones comunes de TS/MT** en diferentes escuelas de Europa conectadas por video. Estas sesiones fueron muy divertidas y las escuelas comentaron que querían continuar después del final del proyecto.
- Los socios del proyecto FRIENDS contribuyeron con conferencias y actividades de trabajo en red (también en otros sectores, como la salud y los negocios) en Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Islandia, Irlanda, Italia, Kenia, Letonia, Portugal, Rumania, España, Suecia y Reino Unido, también en los diferentes sectores como Salud y Empresa.
- El proyecto ha enfatizado la importancia de trabajar juntos como comunidades locales de aprendizaje y ha estado fortaleciendo el partenariado, a nivel local, nacional y europeo, como un paso básico que prevé la continuación del proyecto FRIENDS más allá de su duración oficial y allanando el camino en la dirección de una alianza de escuelas para la inclusión y el bienestar.

2.5 Conclusiones

El proyecto FRIENDS formó a más de tres veces el número previsto al inicio de estudiantes, profesores y personal. Si bien los recursos del proyecto se utilizaron hasta acabarse, la demanda de implementación en las escuelas y otras áreas fue aún mayor. Sin embargo, esto también ha sido un impulso para que todos los socios de implementación buscaran apoyo institucional, y actuaran en sinergia con otros proyectos, obteniendo nuevos fondos gubernamentales y privados, para cumplir en la medida de lo posible con la creciente solicitud de implementación que también se expande en nuevos sectores, como ha sido el caso de la expansión en las cárceles en Italia, a través de una subvención de una fundación privada, y en el campo de la juventud y los migrantes en Bélgica.

La implementación de TS/TM en el proyecto FRIENDS

- ha demostrado ser bien recibido por todas las partes interesadas, incluidos los profesores y el personal, los estudiantes, los padres y los responsables políticos.
- ha proporcionado una gran cantidad de experiencias que confirman los beneficios, así como la efectividad del método de implementación y sus factores críticos de éxito.
- ha demostrado su gran potencial de ser adaptable a diferentes sistemas de educación (por ejemplo, también para niños de corta edad) y a entornos de aprendizaje no formal (prisión, migrantes, deportes).
- ha demostrado el potencial de ampliar el enfoque a otras áreas geográficas.
- ha revelado la calidad del TS/MT de "venderse solo", si se logra una masa crítica y se cumplen las condiciones básicas, como la flexibilidad del plan de estudios.

La implementación de TS/MT en el proyecto FRIENDS, así como la investigación anterior, proporciona evidencia no solo de mejoras en el bienestar, un ingrediente requerido de un entorno de aprendizaje inclusivo, sino que también muestra el impacto positivo en los objetivos mismos de la educación inclusiva, incluidos mejores logros logro académicos, menor abandono escolar temprano y mejor bienestar e inclusión social en la vida adulta, mostrando el potencial para contribuir a las Políticas Nacionales y a la Agenda Europea/Internacional para la promoción de la inclusión a través de la Educación.

3 Investigación Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental (TS/MT)

Esta sección presenta la investigación realizada sobre la efectividad de Tiempo de Silencio con Meditación Trascendental para fomentar un entorno social más solidario, inclusivo y armonioso, donde los estudiantes puedan funcionar de manera más efectiva dentro y fuera de la escuela, la esencia de la educación inclusiva. Como parte de este enfoque, TS/MT proporciona a los profesores el apoyo psicofisiológico que necesitan para lidiar con la creciente diversidad de alumnos.

El enfoque de investigación utilizó dos instrumentos para medir los efectos de TS/MT dentro de las escuelas: (1) un estudio cuantitativo utilizando pruebas psicológicas, (2) un estudio cualitativo utilizando entrevistas semiestructuradas y

Tanto para el estudio cuantitativo como para el cualitativo, se han seleccionado diferentes dimensiones psicológicas relacionadas con los aspectos de bienestar de la educación inclusiva. La razón detrás de la selección de estas dimensiones es que hay una serie de barreras identificadas en el contexto de la educación inclusiva, por ejemplo, discapacidad, problemas de salud, dificultades educativas, diferencias culturales, obstáculos económicos, obstáculos sociales y/u obstáculos geográficos (ver la descripción general de menos oportunidades en la sección 1) son exactamente los mismos factores de bienestar que tienen un profundo impacto en la educación (OCDE, 2017). Esta relación puede entenderse cuando se ve *el bienestar como un punto de equilibrio entre el conjunto de recursos de un individuo y los desafíos que se enfrentan en la vida*. Ver Dodge et al. 2012. Estos autores reconocen que todos tienen un nivel estable para el bienestar. Cada vez que el sistema se ve afectado por lo que denominaron desafíos (todos los elementos psicológicos, sociales y físicos que afectan el estado homeostático), tendemos a buscar el equilibrio. En el contexto de la educación inclusiva, puede haber demasiados desafíos relacionados con las menos oportunidades mencionadas anteriormente, así como muy pocos desafíos para estudiantes altamente talentosos y entonces aparece un desequilibrio que dificulta el aprendizaje exitoso. Para hacer frente a esos desafíos, las personas usan sus recursos psicológicos, sociales y físicos que les ayudan a recuperar su bienestar.

Por lo tanto, podemos concluir que el bienestar es un ingrediente esencial de la educación inclusiva (ver también la sección 1) y que los efectos medidos en nuestros estudios se relacionan directamente con la efectividad de la educación inclusiva.

3.1 Estudio cuantitativo

Se investigaron los efectos de TS/MT para los actores principales de la educación inclusiva: estudiantes, docentes y personal. Para los estudiantes, se utilizaron diferentes pruebas según el grupo de edad: de 5 a 11 años y de 12 a 18 años.

Niños 5-11

Para evaluar el bienestar en estas edades tempranas, de 5 a 11 años, el grupo de investigación tuvo que confiar en cuestionarios de respuestas heterogéneas (ver tabla 3.1), para ser respondidos por los padres o tutores legales de los niños.

Dentro de este rango de edad, se realizó un estudio experimental con un diseño cruzado en una muestra de estudiantes italianos, siendo el grupo experimental tres clases y el grupo de control otras dos clases. Después de aproximadamente tres meses, los resultados se compararon, antes y después de aprender TS/MT, con un grupo de control. Además, se realizó un estudio cuasi-experimental más grande en una muestra de niños portugueses, belgas, italianos e ingleses, de 8 a 11 años.

Protocolo para alumnos de 5 a 11 años
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tabla 3.1. Pruebas psicológicas utilizadas para niños de 5 a 11 años.

Los resultados estadísticamente significativos de las pruebas se resumen en la tabla 3.2. Los niños de 5 a 11 años mostraron una disminución significativa de las dificultades después de practicar TS/MT durante aproximadamente tres meses, en comparación con el grupo de control (ver las primeras cinco filas).

El grupo más grande de niños de 8 a 11 años mostró mejoras significativas en el comportamiento (ver las dos últimas filas) mejorando su relación con los demás y una disminución en la conducta disruptiva, más específicamente en los signos externos de estos comportamientos. Se pueden encontrar más detalles en otro lugar[1], pero como ilustración, las figuras 3.1, 3.2 y 3.3 representan detalles de la disminución de los problemas de relación

[1] Consultar varios resultados del proyecto en https://friends-project.eu/

de los niños, la disminución de los problemas de control del comportamiento y la disminución de la conducta disruptiva.

Dimensión	Grupo de control	Edad	Efecto
Problemas emocionales de los niños	x	5-11	↓
Problemas de relación social de los niños	x	5-11	↓
Problemas de conducta de los niños	x	5-11	↓
Hiperactividad de los niños	x	5-11	↓
Dificultades de los niños	x	5-11	↓
Problemas de control del comportamiento de los niños	x	5-11	↓
Comportamiento perturbador de los niños	-	5-11	↓
Conducta prosocial de los niños	-	5-11	↑

Tabla 3.2. Resumen, en términos de aumento o disminución de las dimensiones psicológicas, de resultados estadísticamente significativos para niños de 5 a 11 años de edad.

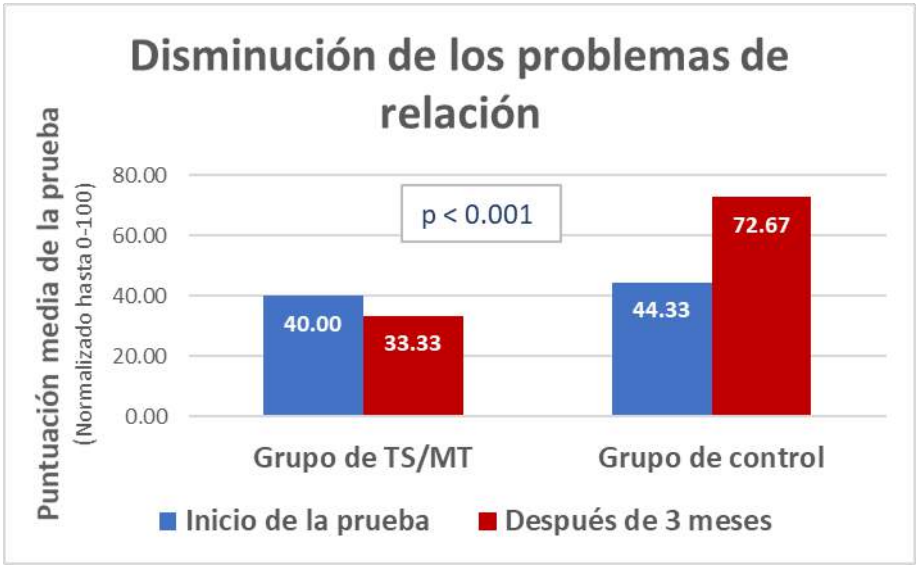


Figura 3.1. Los niños de 5 a 11 años que practican TS/MT muestran una disminución significativa en los problemas de relación, mientras que el grupo de control muestra un aumento sustancial.

En todas las pruebas con un diseño cruzado, las tres clases del grupo TS/MT mostraron una mejora, mientras que las dos clases del grupo de con-

trol mostraron un deterioro. Esto podría suceder debido a la evolución durante el año escolar, la ocurrencia de acontecimientos estresantes (como exámenes), etc., especialmente en las escuelas donde los desafíos son mayores (como fue el caso en esta escuela italiana) que en las escuelas regulares.

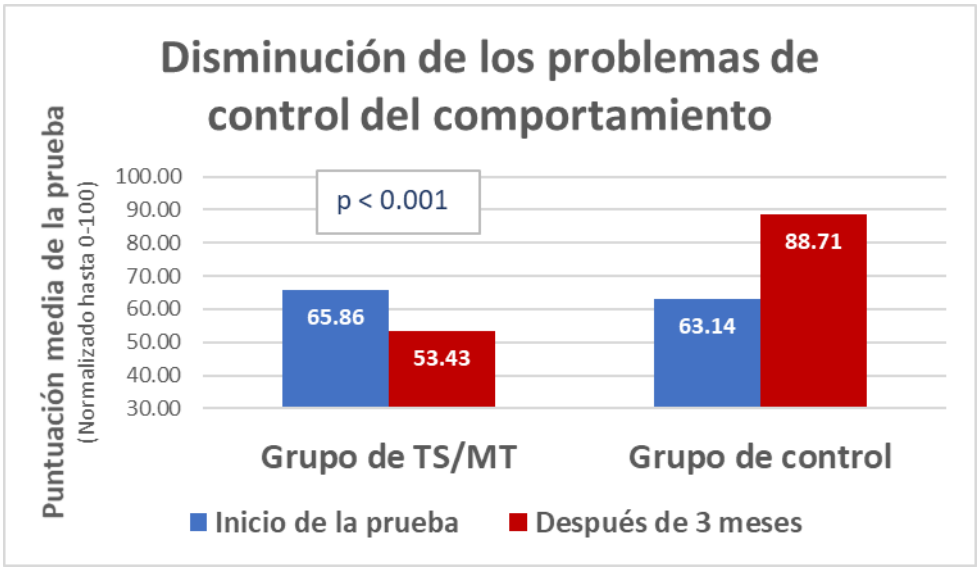


Figura 3.2. La muestra de niños (5-11) que practican TS/MT muestra una disminución significativa en los problemas de control del comportamiento, mientras que el grupo de control muestra un aumento sustancial.

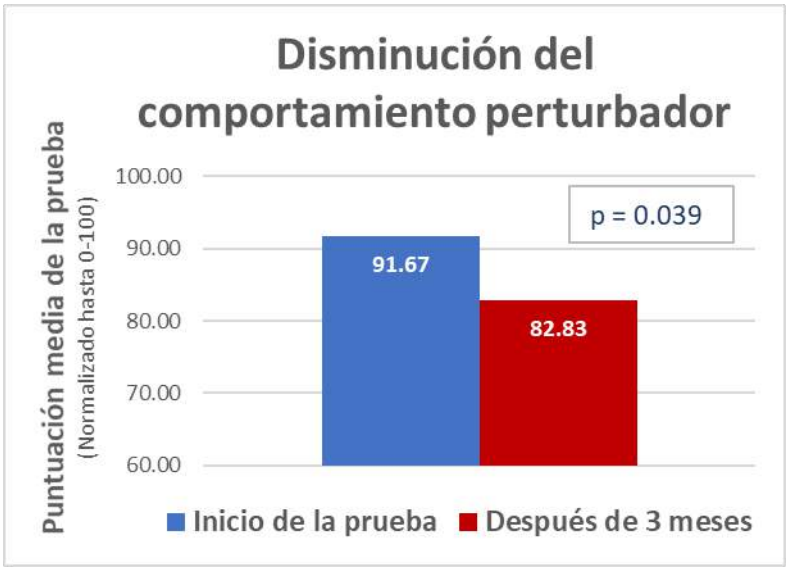


Figura 3.3. Los síntomas externos, como la conducta disruptiva o agresiva, muestran una disminución significativa después de practicar TS/MT durante aproximadamente tres meses; ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Niños de 12 a 18 años

De los distintos tipos de meditación, la Meditación Trascendental ha demostrado ser la más eficiente. Específicamente, estudios previos demostraron que los adolescentes que practican TS/MT redujeron la incidencia de absentismo escolar, infracciones de reglas y suspensiones, en contraste con los grupos de control (Barnes, Treiber y Johnson, 2004). Del mismo modo, en el estudio cualitativo de Rosaen y Benn (2006), los estudiantes informaron que la meditación les había ayudado a ser más hábiles socialmente y a calmar sus tendencias antisociales.

En nuestro estudio utilizamos una muestra relativamente pequeña de niños de entre 12 y 18 años, ya que la implementación del proyecto FRIENDS se centró principalmente en las escuelas primarias con niños de 5 a 11 años, teniendo en consideración la pequeña cantidad de investigaciones disponible hoy para este grupo de edad. Para los resultados de una muestra más grande para el grupo de edad de 12 a 18 años, nos referimos a los resultados del proyecto EUROPE (ver Slot et al. - 2019). En nuestra investigación, la ansiedad para el grupo de adolescentes de 12-18 años se midió utilizando la Escala de Ansiedad Multidimensional para Niños (MASC). Los resultados se dan en la tabla 3.3.

Dimensión	**Efecto**
Resiliencia	↑
Miedo a quedarse solo	↓
Miedo a ser humillado	↓
Ansiedad por actuar en público (por ejemplo, responder a las demandas en el aula)	↓
Sentimientos de tensión e impulsividad	↓

Tabla 3.3. Resumen de resultados estadísticamente significativos de las pruebas psicológicas para niños de 12 a 18 años. La ansiedad por actuar en público en el contexto escolar es, por ejemplo: exámenes, responder a preguntas, etc.

A pesar de utilizar una muestra más pequeña, los resultados del estudio cuasi-experimental revelan que estos adolescentes muestran mejoras significativas, después de aprender y practicar TS/MT. Las ilustraciones seleccionadas se muestran en las figuras 3.4, 3.5 y 3. 6.

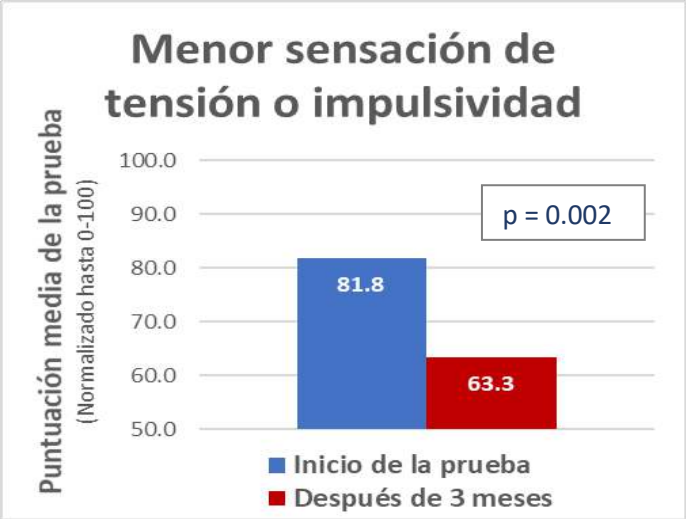
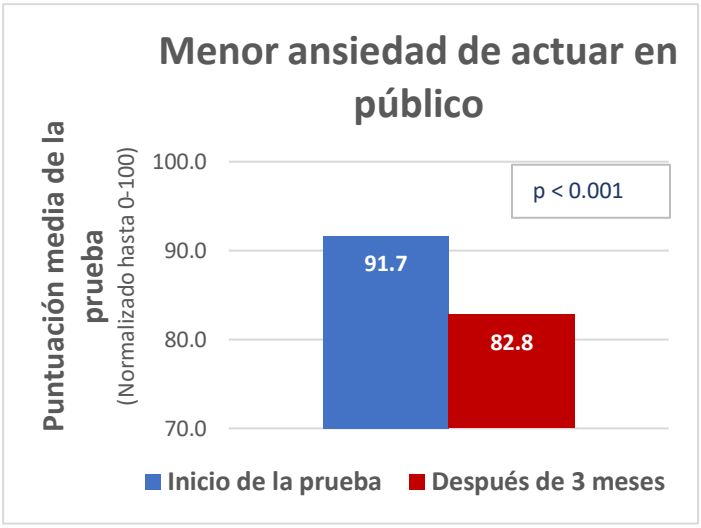


Figura 3.4. Los niños participantes parecen presentar menos sentimientos de tensión o impulsividad ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

Figura 3.5. Los niños participantes también parecen presentar menos miedo a actuar en público y responder a las demandas en entornos públicos, como el aula ($F_{(1)} = 14.55, p < .001$).



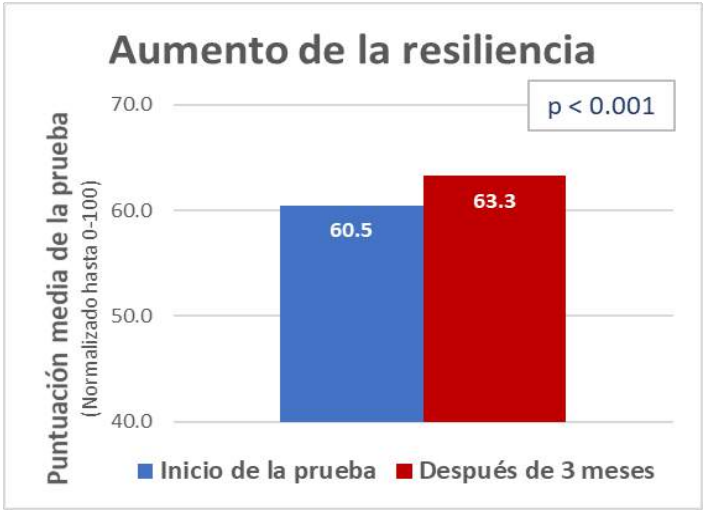


Figura 3.6. Los niños participantes mostraron un aumento en la Resiliencia después de 3 meses de TS/MT ($F_{(1)}$ =16.95, p<.001).

Este aumento de la resiliencia indica, por ejemplo, que los niños disfrutan trabajando junto con otros estudiantes más a menudo, se defienden por sí mismos con mayor frecuencia, confían más en su capacidad para resolver problemas difíciles y, finalmente, encuentran más a menudo a alguien a quien recurrir cuando necesitan ayuda.

El estudio cualitativo muestra que los estudiantes valoran TS/MT como un recurso para hacer frente a la adversidad, el estrés y la ansiedad, así como para la mejora de sus calificaciones y conseguir una mayor concentración en las tareas.

Profesores/Personal

En este proyecto se evaluaron varias medidas relacionadas con el bienestar de los docentes y el personal de la escuela (ver tabla 3.4) para comprender mejor el impacto de TS/MT como recurso para mejorar el bienestar y de esta manera dotar a los docentes y al personal de mejores herramientas para lidiar con la diversidad propia de la educación inclusiva. Teniendo en cuenta el estado de salud de los profesores, cuya profesión se encuentra entre las que cuentan con los niveles más altos de estrés y burnout, lo que genera muchos efectos adversos para los profesores, los estudiantes y el sistema educativo (Herman, Reinke y Eddy, 2020), nuestro estudio se enfocó en observar el estrés, la ansiedad y el burnout. También se abordaron los efectos positivos como la vitalidad y el bienestar subjetivo.

Título	Referencias
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.

Tabla 3.4. Medidas relativas al bienestar de los docentes y el personal escolar, utilizadas en la investigación.

El estrés es el estado emocional de un individuo causado por la exposición a experiencias adversas (Roberti, Harrington y Storch, 2006). Además de sufrir estrés personal, los profesores experimentan agotamiento emocional en su trabajo cuando las exigencias laborales exceden sus recursos, lo que contribuye al proceso de deterioro de la salud (Lazarus, 2006; Schaufeli, 2017). El estrés personal de los docentes y el agotamiento emocional relacionado con el trabajo limitan sus habilidades para brindar un apoyo emocional sólido y un manejo del comportamiento positivo que los niños necesitan para su desarrollo socioemocional positivo (Hamre, 2014).

Nuestros resultados (ver tabla 3.5 para obtener un resumen en términos de aumento/disminución de las dimensiones psicológicas) muestran un efecto de la práctica TS/MT sobre el burnout, el estrés, la ansiedad, la vitalidad y el bienestar subjetivo de los profesores y el personal. Los profesores y el personal que practican TS/MT muestran menos trato impersonal, lo que puede describirse como blindarse menos cuando se trata con los demás, facilitando el comportamiento social. También parecen sentirse más realizados en su vida personal. Ambas medidas están incluidas en una dimensión psicológica más amplia, conocida como burnout. Asimismo, presentan niveles más bajos de estrés y ansiedad, así como un aumento en la vitalidad subjetiva. Con respecto al bienestar subjetivo, presentan un mejor equilibrio emocional y un aumento del bienestar.

Dimensión	**Efecto**
Conexión con los demás	↑
Satisfacción general del trabajo	↑
Equilibrio entre los efectos positivos y negativos	↑
Evaluación positiva de la vida de uno mismo	↑
Motivación intrínseca.	↑
Agotamiento emocional	↓
Endurecimiento emocional.	↓
Estrés percibido	↓
Ansiedad de rasgo	↓

Tabla 3.5. Resumen de los resultados estadísticamente significativos de las pruebas psicológicas para docentes y personal.

Los resultados de nuestro estudio (ver la figura 3.7 para detalles de las dimensiones seleccionadas) muestran una contribución significativa de TS/MT para disminuir el estrés, los sentimientos negativos y el burnout, y al mismo tiempo, para aumentar la satisfacción laboral, el optimismo, los sentimientos positivos y el bienestar. Estos resultados observados respaldan la implementación de TS/MT como una medida de protección para los profesores frente a su desafiante profesión y entornos, especialmente en el contexto de un entorno educativo inclusivo.

En un análisis basado en entrevistas, los profesores describen cómo se sienten más a gusto con los demás (estudiantes y compañeros de trabajo),

más cooperativos, más tranquilos y relajados, comprendiendo mejor su lugar en el mundo. También atribuyen a la práctica de TS/MT mejoras en los recursos de los estudiantes, como la autonomía y la concentración.

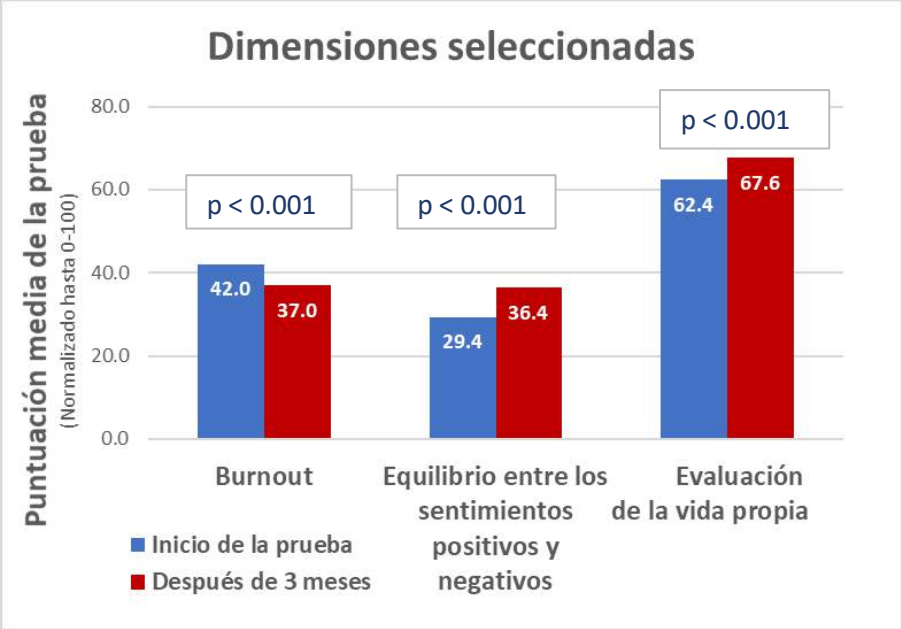


Figura 3.7. Después de tres meses de TS/MT, los profesores y el personal mostraron una disminución significativa en el agotamiento emocional (burnout) y un aumento en el equilibrio de los sentimientos (menos sentimientos negativos y más positivos), así como un aumento en la evaluación de la vida de cada uno.

Nuestros hallazgos en esta investigación han sido corroborados por estudios previos sobre la técnica de Meditación Trascendental, que ha mostrado resultados significativos sobre el estrés, la depresión y el burnout de los profesores (Elder et al., 2014). Elder y otros (2014) también observaron reducciones significativas en el grupo de TS/MT en comparación con los grupos de control para todas las principales variables del resultado: estrés percibido, síntomas depresivos y burnout de los profesores. Cabe resaltar que estos resultados también están en línea con los resultados observados anteriormente en el Proyecto EUROPE, incluyendo diferentes países europeos.

3.2 Lograr un alcance más allá de las escuelas: TS/MT en las cárceles

Un mayor alcance del TS / MT se dirigió a la escuela y al sector de la educación no formal. En este contexto, el proyecto también incluyó un área de expansión interesante, muy relacionada con la inclusión social: la rehabilitación de presos para la que también se recopilaron datos científicos.

Para probar la versatilidad de TS/MT como política inclusiva se aplicó la misma metodología cuantitativa al ambiente penitenciario, tanto a los reclusos como a los funcionarios de prisiones. El contexto de una cárcel es

muy estresante, con altas tasas de trastornos mentales como depresión y ansiedad para ambas partes (ver, por ejemplo, Goldberg, et al., 1996; Koenig, et al., 1995; Skarupski, et al., 2018). Los resultados (ver tabla 3.6) fueron muy similares a los encontrados con los profesores y el personal de las escuelas. Un gráfico para la depresión se presenta en la fig. 3.8.

Dimensión	**Efecto**
Balance de efectos (menos efectos negativos y más efectos positivos)	↑
Satisfacción vital	↑
Estrés percibido	↓
Ansiedad	↓
Depresión	↓

Tabla 3.6. Resultados para reclusos y oficiales después de practicar TS/MT durante tres meses en un ambiente penitenciario en Italia.

Estos resultados corroboran estudios previos que describen el TS/MT como un recurso para reducir el trauma y el estrés percibido en los reclusos (Nidich, et al., 2016).

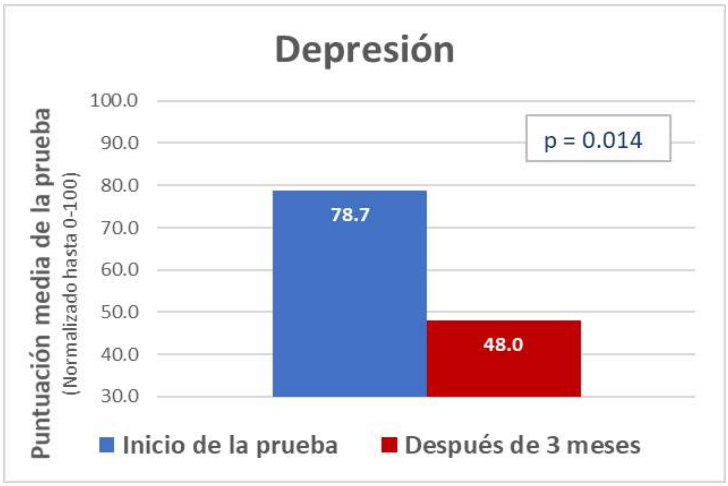


Figura 3.8. Los reclusos y los funcionarios de prisiones mostraron una disminución significativa de los síntomas de depresión después de tres meses de TS/MT.

3.3 Discusión y conclusiones

La educación inclusiva no puede verse sólo como un paradigma para interpretar la educación. Como política educativa debe garantizar que la escuela sea un entorno no discriminatorio para los estudiantes que no están incluidos en las culturas dominantes. Hoy en día, a la luz de una mayor

diversidad en varias categorías sociales, como la nacionalidad, el origen étnico, el género, las nuevas formas de familia, junto con las discapacidades específicas de cada individuo, las escuelas enfrentan un problema. Las escuelas deben garantizar el uso de medidas que brindan a los estudiantes los recursos para, al menos, ser capaces de superar o enfrentar la adversidad que surge de esta categorización, garantizándoles todas las oportunidades para desarrollarse plenamente como personas.

Tomar medidas para garantizar una educación inclusiva parece ser un desafío social y financiero. Un factor de éxito importante para la educación inclusiva es el bienestar de los principales actores: estudiantes, profesores y personal. Promover su bienestar implica proporcionarles recursos para hacer frente a los desafíos que les presenta la escuela como un entorno multicultural, en constante cambio y que se construye a sí mismo.

Un enfoque efectivo para estos desafíos puede ser el programa TS/MT. TS/MT es cultural y religiosamente neutral, no exige recursos cognitivos o físicos específicos, ni capacidad de aprendizaje/escritura, por lo que es fácil de aplicar, incluso para niños pequeños. Con excepción de las discapacidades cognitivas severas, se puede enseñar independientemente de la edad, la alfabetización o las limitaciones físicas.

El impacto en el bienestar individual, como se documentó anteriormente en esta discusión, es relevante. Nuestra investigación respalda los hallazgos anteriores que definen el TS/MT como un recurso útil para reducir la ansiedad, el estrés y el burnout, y para favorecer una actitud más tranquila y relajada en el mundo, con un mejor equilibrio emocional. Como un recurso simple y fácil para mejorar el bienestar, TS/MT puede contribuir a una escuela y sociedad más inclusivas.

A pesar de la evidencia empírica que respalda el TS/MT como un recurso para mejorar el bienestar, algunos aspectos necesitan mayor consideración.

El objetivo principal del proyecto FRIENDS fue incrementar el alcance, en concreto, apuntando a demostrar la relevancia, las acciones prospectivas y el impacto potencial de TS/MT a partir del trabajo previo de análisis y evaluación. Por lo tanto, los objetivos de investigación del proyecto eran limitados. Por esta razón y considerando la naturaleza desafiante de la investigación socio-psicológica (especialmente ECA) en las escuelas desde una perspectiva científica, organizativa y financiera, el plan de evaluación del proyecto FRIENDS se basó en un estudio de diseño *cuasi-experimental* más liviano, mientras que el estudio de diseño *experimental* se limitó a niños de 5 a 11 años, un grupo de edad para el cual la investigación sobre TS/MT es escasa en el mundo e inexistente en Europa.

Si bien el estudio de diseño cuasi-experimental coincide en sus hallazgos con el estudio de diseño experimental realizado en nuestro proyecto y en

otras investigaciones, el primero tiene menos validez interna y, por lo tanto, sólo puede considerarse como *un respaldo* a la evidencia del estudio experimental establecido en este proyecto y en otras investigaciones existentes.

Otra consideración es la estabilidad a largo plazo de las dimensiones medidas y su evolución posterior, ya que estas no pueden determinarse en un estudio corto donde se producen modificaciones en las medidas de estado (más que en las medidas de rasgo). Como investigación futura, sería interesante evaluar (por ejemplo, a través de un seguimiento más allá de la fecha de evaluación posterior a la prueba), cómo la práctica de TS/MT impacta en los participantes con el tiempo y cómo puede implicar cambios en características de rasgo.

4 Un marco de formulación de políticas y su aplicación a la implementación en terreno

En esta sección, abordamos la formulación de políticas como un instrumento habilitador en el cambio de un proyecto experimental a un programa permanente que promueve la educación inclusiva al mejorar el bienestar de los estudiantes, profesores, personal y padres. Para realizar un cambio de este tipo con éxito, un marco de implementación resulta muy útil.

4.1 El marco de implementación y su aplicación a la formulación de políticas

Qué marco de implementación usar y cómo usarlo depende mucho del contexto. En nuestro caso, al tratarse de un enfoque novedoso, sobra decir que un marco que utiliza un enfoque incremental basado en el intercambio de experiencias, es más adecuado que una hoja de ruta con pasos preestablecidos. La base de nuestro marco para la formulación de políticas es el marco de implementación de calidad (MIC) desarrollado por Meyers, Durlak y Abraham (2012) (ver la figura 4.1 de nuestra representación del MIC).

Dada la novedad de TS/MT en Europa, nuestra versión de MIC está adaptada para nuestros propósitos con énfasis en las iteraciones y el intercambio coordinado de experiencias, que se explicará más adelante en este documento.

Profundización y expansión

Una primera consideración es el objetivo de la formulación de políticas que se puede definir como ampliar las implementaciones experimentales de TS/MT a un programa permanente. La esencia de esta ampliación es profundizar y expandir, tal y como se describe en Bramanti y Van Assche (2019). Para el proceso de profundización estamos buscando tres cambios fundamentales:

- hacer que el TS/MT forme parte del plan de estudios;
- dedicarle un tiempo específico (es decir, los primeros y últimos quince minutos del día escolar);
- proporcionar apoyo permanente por parte de profesores y/o consejeros comprometidos.

El proceso de expansión se refiere a pasar de una serie de instancias particulares a una aplicación general. Esto podría ser:

- involucrar a más estudiantes en una clase, involucrar más clases, involucrar a más profesores, personal y padres en cada escuela;
- difusión a más escuelas en una región o país;
- difusión a centros de formación del profesorado;
- difusión a diferentes países de Europa;

- difusión a otros sectores (relacionados con la educación y/o la juventud).

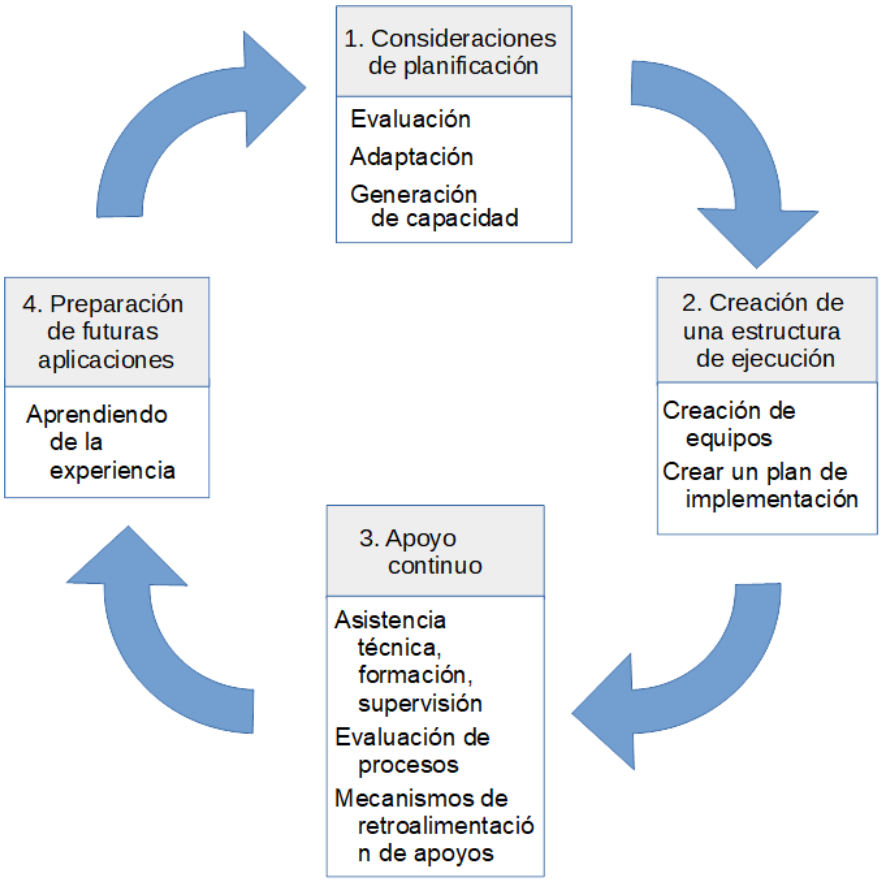


Figure 4.1. El marco de implementación de calidad de Meyers et al. (2012), la base del marco de implementación de políticas TS/MT.

Diferentes actores

Una segunda consideración es la variedad de formuladores de políticas, es decir, los actores en el proceso de formulación de políticas. Van desde el nivel local (incluso a nivel escolar tenemos políticas) hasta el nivel europeo. En términos generales, podemos distinguir entre actores locales (escuelas y municipios), actores a nivel distrital y regional, y actores nacionales e internacionales.

A nivel escolar, el director juega el papel más relevante, es el "líder del juego". Un director completamente convencido es un activo clave para comenzar positivamente la aventura del nuevo programa. El director normalmente estará en diálogo con su personal administrativo, los profesores y los padres.

Más arriba en la jerarquía de la administración de escuelas, podemos encontrarnos con coordinadores a nivel regional o distrital, o funcionarios

públicos a cargo de la gestión de todo el sistema educativo en su área. De acuerdo con los diferentes esquemas organizacionales nacionales, pueden o no tener un diferente grado de autonomía al decidir algunos puntos centrales para permitir/ayudar al inicio de nuevos programas de TS/MT en las escuelas. En algunos casos, actúan como puente entre el nivel local y el central.

Los actores nacionales suelen ser reguladores y facilitadores que brindan directrices y apoyo. Un buen ejemplo es la ley de flexibilidad en Portugal (ley 5908/2017) que permite a las escuelas tener flexibilidad en el plan de estudios bajo ciertas condiciones. Esto aborda una de las barreras más profundas para incrementar el alcance de la práctica de TS/MT.

A nivel internacional, un actor influyente es, por supuesto, la Comisión Europea, que a nivel europeo puede realizar tareas complementarias a las nacionales. Habitualmente, el papel de la Comisión Europea es facilitar, así como difundir las nuevas ideas y buenas prácticas. La política de la UE está diseñada para apoyar los sistemas educativos nacionales y abordar desafíos comunes.

El marco de formulación de políticas se diseñará de manera diferente a nivel local que a nivel no local. A nivel local, la formulación de políticas se dirigirá hacia la implementación práctica del TS/MT, más enfocada en la profundización, mientras que a nivel no local las políticas serán más inspiradoras y facilitadoras de la práctica de TS/MT, más enfocadas en la expansión.

Red de redes

Una tercera consideración es cómo los diferentes actores y niveles de actores trabajan juntos para proporcionar políticas efectivas de manera eficiente. Dado que el TS/MT es novedoso en la educación europea, existe la necesidad de compartir experiencias de profundización y expansión de la práctica, mientras se sigue el MIC según se muestra en la figura 4.1.

A nivel local, podemos tener una red de escuelas o grupos de escuelas de diferentes tipos: jardines infantiles, escuelas primarias, escuelas secundarias, escuelas vocacionales, que involucra a varias partes interesadas: director, personal, profesores, estudiantes, padres, la comunidad, entre otros. Normalmente, un director o presidente de un grupo de escuelas será o asignará el coordinador de dicha red.

Estas redes sencillas pueden formar una red superior a nivel regional y/o nacional, involucrando socios adicionales como universidades, centros de formación del profesorado, etc. Es esencial que, también a este nivel, exista un coordinador que asegure que las experiencias, herramientas, materiales y métodos sean compartidos.

Finalmente, las redes nacionales pueden formar una red internacional, a veces como resultado de proyectos financiados por la Comisión Europea.

Este modelo de redes de redes es habitual en el ámbito de la educación, especialmente para temas innovadores. Un ejemplo conocido es el tema de las TIC en la educación donde los pioneros comenzaron hace unos 25 años. Muy pronto, las escuelas y los grupos de escuelas tenían sus coordinadores de TIC que recibían apoyo a nivel regional/nacional. En 1997, se fundó European Schoolnet, una red de 34 Ministerios de Educación.

Una alternativa a una red de Ministerios de Educación es una red más vinculada al trabajo de campo, es decir, una red internacional de escuelas o redes escolares. Una iniciativa particularmente relevante para estos proyectos y que vale la pena mencionar en este contexto es la **Alianza de escuelas para la inclusión**, una iniciativa de la Comisión para promover buenas prácticas en el área del aprendizaje inclusivo, por ejemplo, integrar a los alumnos migrantes e impartir valores comunes (Comisión Europea - 2016).

Un punto de discusión es el alcance de dicha red de redes, que puede limitarse a un enfoque específico como el TS/MT o un tema más general como el bienestar o la educación inclusiva. Ambos enfoques (general/específico) tienen su valor, ventajas y desventajas. Obviamente, los participantes en el proyecto FRIENDS y EUROPE están interesados en tener una red de TS/MT con las siguientes características:

- *Misión:* apoyar a los profesores, educadores para promover la educación de los estudiantes desfavorecidos a través de la inclusión social, mejorar los resultados escolares, combatir la discriminación en todas sus formas y prevenir el bullying y la violencia en las escuelas.
- *Partes interesadas:* las 40 escuelas y grupos de escuelas que participan en el proyecto.
- *Estructura:* la estructura propuesta es un grupo de trabajo con uno/dos representantes de cada uno de los países involucrados en el proyecto EUROPE y FRIENDS, extendido a otros países que muestran interés en participar. Cada escuela tendría como representante un miembro de la gerencia (preferiblemente el director) y uno o dos profesores como punto (s) focal (es) con el compromiso de (a) continuar las actividades del proyecto FRIENDS, (b) representar a la escuela (comunidad educativa - estudiantes, profesores y padres), y (c) ser el enlace con el representante nacional a quien entrega un plan de actividades e informe anual.
- *Actividades:* las actividades están estructuradas de la siguiente manera:
    - Compartir experiencias dentro de la comunidad de aprendizaje del TS/MT local, involucrando a diferentes partes interesadas;

- Organización de una reunión nacional cada semestre involucrando a todas las escuelas donde están representadas diferentes partes interesadas;
- Organización de una reunión internacional anual con la participación de los países involucrados.

Un modelo de difusión de la innovación y las implicaciones para la formulación de políticas.

Una cuarta consideración es cómo se difunde la innovación y las implicaciones para la formulación de políticas. Se puede obtener un entendimiento acerca de cómo opera la difusión de la innovación a partir del trabajo de Mahajan y Peterson (1985) que modela cómo cualquier innovación social (en nuestro caso, el programa TS/MT) se propaga por las vías de menor resistencia. La regularidad observada en el proceso de difusión muestra que inicialmente sólo unos pocos miembros del sistema social adoptan la innovación en cada período (en nuestro caso, el año académico). En períodos posteriores, sin embargo, se produce un número creciente de adopciones por período a medida que la difusión vaya ejerciendo su influencia. Finalmente, la trayectoria de la curva de difusión se ralentiza y comienza a aplanarse, llegando por último a un techo superior que se aproxima a la participación de todos los posibles adoptantes. Como tal, el modelo exhibe una curva en forma de S (sigmoidea) pero depende de sólo tres diferentes elementos principales.

i) El número de posibles adoptantes (el universo de escuelas en el territorio de referencia);

ii) el número de los que ya han adoptado (las escuelas que han introducido el programa TS/MT); y

iii) un "índice de imitación" que depende de varios factores, entre los que son especialmente importantes la información y los canales de contacto entre los posibles adoptantes.

Un modelo de difusión de la innovación tan simple tiene implicaciones prácticas en el sentido de que los responsables políticos pueden mejorar su éxito al:

i) establecer los objetivos (¿cuántos innovadores quiero tener? ¿cuántas escuelas podrían adoptar el programa TS/MT? y ¿consecuentemente, cuántos recursos se deberían poner a disposición?; y

ii) influir en el índice de imitación (¿cómo puedo acelerar el efecto de imitación? ¿cuáles son los obstáculos que debo eliminar? ¿cuáles son las condiciones facilitadoras que podría proporcionar para que la intervención sea más efectiva?).

4.2 *Aplicación del marco de formulación de políticas a la implementación en terreno*

En esta subsección presentamos las tareas de formulación de políticas para el nivel local siguiendo el marco presentado en la figura 4.1.

Evaluación. Esta tarea consiste en evaluar las necesidades y los beneficios percibidos para la escuela en opinión de los líderes clave y del personal de primera línea de la escuela. Por lo general, esto incluiría al director, personas clave en la gestión y enseñanza de la escuela, así como a los padres. No existe un patrón único. Nuestra experiencia en los proyectos FRIENDS y EUROPE muestra que, por lo general, la fuerza impulsora es el director o un profesor muy motivado, en otros casos es la organización de padres. En raras ocasiones, sería uno o varios estudiantes. Los beneficios del TS/MT para las partes interesadas están bien documentados en varios estudios científicos.

Sin embargo, lo que marca la diferencia es lo que *resuena* con los que toman las decisiones e impulsan la innovación. Así, la evidencia de que el TS/MT es beneficioso que se busca determinar a nivel escolar puede ser bastante diferente a la buscada a los niveles más altos de la formulación de políticas. Por ejemplo, la evidencia que resuena con los padres es ver el cambio en el comportamiento y los mejores resultados de sus hijos, más que un estudio científico sobre la ansiedad rasgo que muestra una mejora significativa ($p = 0.011$).

TS/MT es un enfoque novedoso y los progresos para los estudiantes sólo se notan una vez iniciada la práctica. Por lo tanto, cuando el TS/MT se introduce recientemente en una escuela, la decisión de comenzar con TS/MT a menudo se basa en la experiencia previa del director, el personal, el profesor, los padres o mediante informes positivos de otras escuelas. Obviamente, la opinión de los formuladores de políticas de alto rango, cuando están convencidos de los beneficios de TS/MT basados, por ejemplo, en investigaciones científicas existentes, influirá positivamente en los beneficios percibidos a nivel escolar.

Dentro de esta tarea de evaluación, también debemos analizar si el TS/MT debe adaptarse al entorno escolar y de qué manera, y si los recursos requeridos, principalmente las personas y las finanzas, están disponibles. El objetivo es mejorar el encaje del programa y su relevancia para la escuela. Los implementadores del TS/MT deben abordar las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera la innovación abordará las importantes necesidades percibidas por las escuelas? En este contexto, debe tenerse en cuenta el mandato de la educación, como parte de la sociedad. Por ejemplo, los objetivos sociales para la educación incluyen una baja tasa de abandono escolar temprano, excelentes logros académicos y preparación para la vida adulta.

- Qué evidencia de que el TS/MT cumple con estas necesidades se puede entregar? La evidencia percibida será diferente en función de la escuela. Por ejemplo, una escuela de acogida de inmigrantes en Suecia, las escuelas TEIP en Portugal o las escuelas de provisión alternativa en Inglaterra, tendrán una apreciación más profunda de algunos efectos del TS/MT sobre el bienestar que una escuela regular, mientras que una escuela regular podría tener una mayor apreciación de los logros académicos y la reducción de la deserción escolar.
- Qué tan bien encaja la implementación del TS/MT en la escuela; es decir, ¿cuánta adaptación se requiere, si es el caso? ¿Hasta qué punto se puede adaptar el TS/MT y seguir teniendo una implementación exitosa, es decir, ¿cuáles son las características críticas, los elementos esenciales, qué se puede adaptar? Aquí uno se guiaría por las organizaciones benéficas de enseñanza del TS/MT.
- ¿Hasta qué punto el director, los profesores y el personal entienden lo que implica el TS/MT? ¿El director, los profesores y el personal tienen una visión realista de lo que el TS/MT puede lograr y hay suficientes profesores preparados y capaces de patrocinar, apoyar y usar el TS/MT con calidad? Deben tener claro qué es el TS/MT, cuáles son los beneficios, cómo se enseña y cómo se practica.
- ¿Cuál es el nivel de ambición de la implementación en la escuela? El TS/MT se puede implementar en varios grados, el ideal es un enfoque para toda la escuela. Pero a veces tiene sentido empezar despacio. Si el proceso no es cómodo, puede ser contraproducente. Obviamente, el nivel de ambición puede cambiar con el tiempo.

Adaptación. En colaboración con la organización benéfica de enseñanza del TS/MT, la escuela personalizaría la implementación. Por ejemplo, mientras que el TS/MT se implementa idealmente con un enfoque para toda la escuela, uno podría desear hacerlo paso a paso, después de la evaluación. Si bien la adaptación inicial prepara el escenario para la implementación inicial, la adaptación también puede ocurrir durante el proceso de implementación, en respuesta a los desafíos y oportunidades. Del mismo modo, cuando comienza un nuevo ciclo de implementación, pueden ocurrir adaptaciones sobre la base de las lecciones aprendidas en el (los) ciclo (s) anterior (es).

Estrategias para el desarrollo de capacidades. Si bien la introducción al TS/MT puede ser iniciada por una variedad de partes interesadas, la implementación necesita el apoyo de los agentes críticos. Por lo tanto, la tarea de desarrollo de capacidades implica:

- Asegurar que los principales líderes de opinión y los responsables de la toma de decisiones participen en el proceso de implementación y estén convencidos de que el TS/MT beneficiará a la escuela;
- alinear el TS/MT con la misión y los valores más amplios de la escuela, por ejemplo, la educación inclusiva;

- identificar políticas que establezcan incentivos para el TS/MT y/o reduzcan las barreras para el TS/MT en el aula; por ejemplo, la escuela puede tener como política después de cada período vacacional organizar una sesión de puesta al día con los estudiantes y, de esta manera, retomar la práctica del TS/MT.
- identificar a embajadores del TS/MT que abogarán por su uso y apoyarán a otros para practicar correctamente el TS/MT;
- identificar a los instructores del TS/MT y verificar que haya suficiente capacidad para proporcionar la capacitación inicial y el seguimiento posterior.

Por lo tanto, no es sorprendente que la experiencia demuestre que es prácticamente imposible tener una implementación exitosa en toda la escuela sin el apoyo del director y los profesores. El desarrollo de capacidades continuará durante el proyecto. Por ejemplo, después de recibir formación en TS/MT, los profesores y consejeros están capacitados para desempeñar papeles de apoyo como dirigir sesiones de meditación en la escuela y el aula.

Creación de equipos de implementación y un plan de implementación. Si bien es relativamente claro lo que se debe hacer para implementar el TS/MT en las escuelas, es importante determinar quién está haciendo qué y cuándo. Una cierta secuencia de actividades surgió desde la experiencia, pero ahora deben definirse tareas y responsabilidades. Lo más importante es asignar un coordinador de TS/MT en la escuela, que coordinará las tareas que siguen abajo.

Asistencia, coaching, supervisión. Esta tarea está relacionada con apoyar a los actores de la implementación, abordando problemas prácticos inevitables una vez iniciada la implementación del TS/MT. Lo que debe identificarse claramente es cómo y de quién el director, el personal administrativo, los profesores, los estudiantes y los padres obtienen asistencia, orientación y seguimiento. Esto se refiere a dos tipos de apoyo: asistencia, coaching, supervisión de la práctica del TS/MT brindadas por el profesor de TS/MT que está activo en la escuela y, en segundo lugar, la asistencia, coaching, supervisión de varios actores de apoyo para la implementación del TS/MT. Por ejemplo, un director puede tener que enfrentar ciertas preguntas de los padres. Para esto último, la primera línea de apoyo es obviamente el coordinador del TS/MT en la escuela que abordará los problemas y riesgos. Los siguientes niveles de apoyo son el instructor del TS/MT en la escuela, la organización benéfica del TS/MT y, finalmente, un centro de expertos nacional o internacional. La asistencia, el coaching y la supervisión pueden dar como resultado cambios en el enfoque, capacitación adicional y material o herramientas que se pueden usar.

Evaluación de implementaciones en curso. Por lo general, esta tarea implica observar los resultados y el proceso de implementación. Dentro del proyecto FRIENDS se han utilizado diferentes formas de evaluar los resultados, incluidos los testimonios informales (escritos y en vídeo), la investigación cualitativa mediante entrevistas estructuradas, la investigación cuantitativa mediante pruebas psicológicas y las estadísticas escolares. Los protocolos y métodos de evaluación están disponibles para el futuro. Lo ideal sería que los indicadores y métodos de evaluación se compartieran entre las distintas aplicaciones, pero pueden variar según las circunstancias. Por ejemplo, es posible que no todas las escuelas de Europa tengan las mismas estadísticas escolares.En segundo lugar, la evaluación del proceso de implementación generalmente será coordinada por el coordinador de TS/MT, la persona clave en una comunidad de aprendizaje local. La evaluación del proceso de implementación implica la identificación de fortalezas y debilidades (podría ser un análisis DAFO[2] completo). Además de los datos sobre los resultados, se pueden recopilar datos sobre el proceso de implementación, por ejemplo, el número de capacitaciones, la regularidad de la práctica, etc.

Creación de mecanismos de retroalimentación. Además de recopilar datos del proceso de implementación en la evaluación, se deben crear mecanismos de retroalimentación adecuados. Dicho sistema de retroalimentación debe ser rápido, preciso y lo suficientemente específico para que los éxitos en la implementación puedan ser reconocidos y los cambios necesarios para mejorarla puedan realizarse prontamente. En la práctica, es tarea del coordinador de TS/MT comunicar y discutir los hallazgos clave con las partes interesadas, el personal de implementación y los practicantes de primera línea. Ciertos hallazgos clave deberán abordarse y aplicarse seguidamente medidas en una lógica de mejora de la calidad.

Aprendiendo de la experiencia. Las experiencias obtenidas de la implementación del programa TS/MT sin duda serán de interés para otras escuelas. Las lecciones aprendidas pueden incluir información sobre estrategias ineficaces y efectivas, éxitos y fracasos de las tareas, reflexiones sobre los motivos, facilitadores y barreras, materiales y herramientas útiles, etc. Los investigadores y los implementadores de TS/MT en otros lugares pueden aprender de estas experiencias, mientras en el mismo entorno escolar cada año hay nuevos estudiantes y las lecciones aprendidas se pueden extrapolar

[2] Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas.

al nuevo año académico. El instrumento por excelencia para compartir estas experiencias con otros es la red de redes.

4.3 Implicaciones políticas a nivel distrital/regional

Con respecto al nivel distrital/regional, el punto principal es la atención prestada a aquellas condiciones propicias que permiten la continuación de los programas de TS/MT iniciados en una multiplicidad de escuelas, junto con muchas escuelas que ya han mostrado interés en comenzar con el TS/MT.

Los principales puntos operativos que el nivel distrital/regional podría y probablemente debería abordar son los siguientes cinco:

- identificar un organizador/coordinador de la red regional (o red distrital para todos los países pequeños que no cuentan con un nivel regional);
- promover la capacitación de profesores de TS/MT para profesores y personal escolar;
- apoyar las actividades de networking de la "comunidad local de aprendizaje";
- activar la recaudación de fondos territoriales para acompañar el paso de la “introducción gradual” hacia la aceptación completa del programa por parte del Ministerio de Educación (ver sección 4.4);
- promover el monitoreo y la evaluación.

Hacia un coordinador de la red distrital/regional

Sobre la base de las buenas prácticas del proyecto FRIENDS, podemos identificar un trabajo de coordinación colaborativa de dos actores habilitadores diferentes: *i)* "Centros de formación de profesores" (CFP) o instituciones equivalentes; *ii)* los comités locales de organizaciones benéficas de enseñanza de MT (OBEMT).

Esta estructura de coordinación que opera a nivel regional, independientemente de quién haga el trabajo, actúa como un contacto inicial con todas las escuelas que expresan interés en comenzar un nuevo proyecto sobre educación inclusiva a través de un programa de bienestar como el TS/MT desarrollado dentro del proyecto FRIENDS. Al mismo tiempo, este coordinador regional actúa como un punto de difusión para propagar información y brindar apoyo a los directores y profesores dispuestos a compartir su experiencia positiva en la implementación de este tipo de programas.

Ejecución de la formación MT para profesores

Los profesores motivados y preparados representan la "gran baza" para el éxito de los programas orientados al bienestar en las escuelas. En primer lugar, debido a que son el contacto inicial con los estudiantes, y además acompañan a sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje, son los

primeros objetivos de frustración y estrés en la escuela y los primeros testigos del progreso de los niños.

La experiencia de FRIENDS muestra que el hecho de que los profesores también estén meditando tiene un efecto positivo en la efectividad del programa en sus estudiantes, los estudiantes están más motivados e involucrados.

La idea de tener en la escuela a una profesora de MT dedicada - ella puede ser otra profesora dentro de la escuela o una maestra externa de MT - sigue siendo fundamental. Las dos opciones (interna frente a externa) deberían considerarse más complementarias que alternativas. De hecho, el profesor de clase capacitado puede realizar (es decir, iniciar / detener) el tiempo de meditación de sus alumnos también sin ser un formador certificado de MT. En contraste, un formador acreditado de MT debe seguir la fase de capacitación de los estudiantes y el tiempo de revisión dedicado, personalmente, a cada uno de ellos a lo largo del año (generalmente cada mes).

Un profesor de escuela de MT puede realizar el seguimiento a 200 estudiantes en estado estable. Por lo tanto, cada escuela puede tener un maestro de MT (o más, uno por cada 200 estudiantes de meditación), mientras que los profesores de clase pueden acompañar y monitorear el tiempo de meditación de su clase dos veces al día.

La organización benéfica de formacion de MT definitivamente se encarga de impartir la capacitación de los profesores de MT, y el curso puede organizarse directamente en la escuela que participa en el programa o, según algún programa de capacitación permanente para profesores, por los CFDs como en la experiencia portuguesa, o por diferentes instituciones en otros países.

Algún esfuerzo de coordinación adicional sería apropiado a nivel regional, ya que sabemos que la movilidad de los docentes es una característica permanente, lo que hace que cambien su ubicación profesional varias veces en su carrera. La escuela necesitaría asegurar la continuidad, una vez que se haya iniciado el programa. Por lo tanto, es esencial prestar atención específica a la disponibilidad y movilidad de los profesores TS/MT en las diferentes escuelas para garantizar la mejor cobertura de las necesidades.

Apoyar a las comunidades locales de aprendizaje.

Un tercer papel importante para el coordinador se refiere al esfuerzo de capacitacón y el papel moderador hacia los interesados en las escuelas. Los coordinadores regionales actúan como facilitadores para que los directores, profesores y padres establezcan contactos, se reúnan, intercambien experiencias, difundan buenas prácticas, ayuden a resolver los desafíos relacionados con la implementación de los programas de bienestar y, en última instancia, establezcan redes permanentes de diferentes actores involucrados

Una posible meta adicional una vez que se haya alcanzado un umbral mínimo de visibilidad, es ayudar a la participación de la comunidad local y los responsables políticos en ese nivel territorial. **Las "alianzas locales" para la educación inclusiva**, que ofrecen programas de bienestar, naturalmente han sido el resultado beneficioso de esta función de coordinación, como lo atestigua el proyecto FRIENDS.

Necesitamos dedicar algunas palabras al concepto de "comunidades de aprendizaje", un concepto que ha experimentado una atención en rápido crecimiento tanto en la literatura como en el análisis de campo (Kilpatrick, Barre y Jones, 2003; Watkins, 2005; Mindich y Lieberman, 2012). **Las comunidades de aprendizaje** proporcionan un espacio y una estructura para que las personas se alineen en torno a un objetivo compartido. Las comunidades efectivas son a la vez aspiracionales y prácticas. Conectan a personas, organizaciones y sistemas que están interesados por aprender y trabajar más allá de las fronteras, al tiempo que hacen responsables a los miembros sobre una agenda, métrica y resultados comunes. Estas comunidades permiten a los participantes compartir resultados y aprender unos de otros, mejorando así su capacidad de lograr un progreso rápido pero significativo[3].

Este es precisamente el enfoque holístico de TS/MT a nivel escolar. En la fase de implementación, enfatizamos muchas veces, la centralidad de reunir al director, los profesores, a menudo también el personal y los padres de los niños que participan en el proyecto. Cuando este esfuerzo fue exitoso (de hecho, sucedió la mayoría de las veces) fuimos testigos del nacimiento de una verdadera comunidad de aprendizaje; una comunidad percibida como tal incluso afuera. Muy a menudo, la administración municipal, los políticos locales u otras instituciones han apreciado el proyecto reconociendo en primer lugar una comunidad viva en el trabajo.

Campañas de recaudación de fondos para apoyar la "introducción gradual"

La actividad de recaudación de fondos podría ser crítica en este punto de "inflexión" gradual desde el final del proyecto FRIENDS hasta la plena participación del Ministerio de Educación (ver subsección 4.4). Por lo tanto, sugerimos tres opciones diferentes que los coordinadores regionales podrían seguir.

La **primera** línea de financiamiento encara las fundaciones comunitarias y las instituciones financieras territoriales. Con bastante frecuencia, las

---

[3] Los beneficios derivados de **una comunidad de aprendizaje** que funciona bien son múltiples. La comunidad de aprendizaje conecta a las personas, establece objetivos y mide el progreso colectivo, permite el aprendizaje compartido, acelera el progreso hacia el impacto a escala y, a veces, apoya el liderazgo distribuido.

instituciones locales tienen un compromiso estatutario para apoyar programas de mejora social, como los logros educativos y la inclusión social y el bienestar sobre un área territorial. Estas instituciones necesitan recibir la información correcta y completa sobre el programa TS/MT y su eficacia para deliberar sobre políticas basadas en evidencias. Además, en las experiencias reunidas en la implementación del programa FRIENDS, varios municipios también han contribuido a la realización del programa TS/MT.

La difusión de información y el establecimiento de una red de las diferentes administraciones municipales pueden facilitar la multiplicación de la atención proactiva hacia la implementación del programa.

La **segunda** línea de financiación está directamente relacionada con el mercado privado. Muchas empresas están cada vez más comprometidas con su política de responsabilidad social corporativa (RSC). Es una tendencia creciente que las empresas están buscando proyectos que tengan un impacto real. En este sentido apoyar la calidad de la educación en su territorio, ayudar a las escuelas locales a ser más inclusivas y contribuir a un mayor bienestar de estudiantes y profesores, son objetivos muy claros, altamente gratificantes, rápidamente comunicables, con una relación coste/beneficio muy interesante. La información transparente y orientada a los resultados a cara de los empresarios regionales podría convertirse fácilmente en un poderoso instrumento de marketing para TS/MT, y los coordinadores regionales deberían usarlos adecuadamente.

La **tercera** línea de financiación es el campo de acción más estructurado. Se refiere a las próximas convocatorias abiertas dentro de los Fondos Estructurales Europeos (principalmente el FSE) cuya gestión pasa por la programación regional (nivel NUTS 2). Por lo tanto, las actividades de sensibilización deben incluir a los responsables políticos y los funcionarios regionales para que puedan tener debidamente en cuenta TS/MT como respuesta a la educación inclusiva y el bienestar en las escuelas. Como el FSE abarca todos los países europeos, es sin duda un área de acción particularmente interesante. Una de las tareas de un coordinador regional es presionar para ayudar a las regiones de Europa a poner en sus "planes operativos regionales" las opciones viables para abrir convocatorias que aborden la educación inclusiva y el bienestar de los estudiantes y profesores en las escuelas.

Además, varios fondos europeos diferentes pueden albergar medidas que apoyen un programa como TS/MT, incluido Erasmus plus, y programas que aborden el sector de la salud, fomenten una sociedad inclusiva y contrasten la desigualdad de los niños.

Promoción del monitoreo y la evaluación

Hay una última (pero no menos importante) función que ser abordada a nivel regional. Estamos hablando de monitoreo y evaluación (M&E) de la

implementación de los diferentes programas en las escuelas regionales. Necesitamos un asesoramiento científico junto con las escuelas, podemos obtener algunas economías de escala al llevar a cabo diferentes campañas de evaluación en varias escuelas, y necesitamos tener una idea centrada en el contexto social y económico en el que opera la escuela.

Además, cuando aumentamos el número de participantes (estudiantes, profesores, padres) estamos asegurando resultados más sólidos y una evaluación transparente y, por lo tanto, brindamos una contribución esencial para aumentar el retorno de la inversión de la acción. A nivel regional, las competencias técnicas de las universidades se encuentran fácilmente, y bajo la supervisión del coordinador, estas competencias podrían ofrecer contribuciones útiles.

Además, el comité científico del proyecto FRIENDS y el equipo de evaluación han reunido una amplia experiencia sobre este tema y podrían participar fácilmente en este tipo de misión de M&E.

Los beneficios de esta actividad de M&E acompañante son al menos triples.

1 Permite a las escuelas tener un impacto medido del programa implementado.

2 En evaluaciones repetidas, ofrece un historial de mejoras y progresos, lo que permite el ajuste detallado del programa y permite a las escuelas usar sus indicadores de desempeño como "números que hablan" para competir con otras escuelas por los estudiantes, los mejores profesores y los fondos. En última instancia, se pueden usar como un instrumento de comunicación que hace que la escuela sea más atractiva frente a sus diferentes partes interesadas.

3 Aumenta la visibilidad del programa y la escuela a los ojos de la comunidad local. Ayuda a destacar los objetivos de bienestar y educación inclusiva y cómo alcanzarlos, dejando en claro que los buenos resultados en las escuelas locales están al alcance de la mano. Para aquellos distritos que pueden contar con varias escuelas en la primera línea de los programas de bienestar, estos efectos de escala positiva pueden convertirse en una palanca poderosa para toda la comunidad territorial. Aumentará la inclusión y el atractivo para las familias con niños, con un impacto rejuvenecedor positivo en la estructura sociodemográfica del área.

4.4 Implicaciones políticas para el nivel nacional / europeo

Cuando se trata con el nivel nacional, la participación del Ministerio de Educación es el punto de partida para construir una respuesta integral al proceso de ampliación. Los principales puntos que el nivel nacional/europeo podría y probablemente debería abordar son los siguientes cinco:

- involucrar al Ministerio de Educación como un líder proactivo del proceso y establecer las reglas para alcanzar las mejores condiciones posibles;
- financiar la fase de ampliación y avanzar en una línea presupuestaria permanente en el estado estable;
- crear, reforzar y administrar una red de redes hasta una posible "Alianza de escuelas para la inclusión";
- recopilación de datos, comparación de experiencias, evaluación comparativa de buenas prácticas que respaldan las campañas de monitoreo y evaluación;
- proporcionando un juego de herramientas a nivel local y regional.

Revisaremos estas cinco tareas para ofrecer respuestas viables a la participación del nivel nacional y la mayor participación de la red europea de la experiencia de los países.

Hacia un posible papel para los Ministerios de Educación europeos

La función principal de los formuladores de políticas de nivel superior es dar dirección y tomar medidas de apoyo. Su papel ejerce el máximo impacto potencial en dos dimensiones: i) proporcionar "condiciones propicias" (o eliminar algunas barreras importantes que obstaculizan la posibilidad de implementar nuevos programas); ii) ofrecer coordinación a través de una efectiva "red de redes".

Las principales dimensiones culturales deberían guiar este papel proactivo, resultando en la efectividad de la intervención de alto nivel: i) ayudando a introducir innovación en las escuelas; ii) adoptar un ciclo típico de política positiva hecho de planificación-implementación-evaluación; iii) establecer fondos para un desarrollo apropiado; iv) compartir experiencias, aprender de ellas y reconocer posibles deficiencias; y v) poner los "incentivos correctos" en el sistema.

Definitivamente, esta es una tarea más general y compleja. Si bien la capa distrital/regional desempeña un papel en el acompañamiento de la implementación a nivel de las escuelas y ofrece apoyo operativo para los directores y las comunidades locales, esta capa nacional/europea ejerce un papel de metacoordinación y actúa como un actor habilitador sistémico.

Uno de los roles más esenciales de los actores nacionales es sin duda "establecer las reglas". Abordamos aquí dos cuestiones principales. El primero tiene que lidiar con la **flexibilidad**, mientras que el segundo está relacionado con **la capacitación de los profesores de MT**. Estos son dos puntos esenciales, ya que representan, desde dos puntos de vista diferentes, las condiciones previas para asegurar una implementación adecuada del programa TS/MT. Mientras que la primera es una condición habilitadora que

permite el proceso de implementación correcto, la segunda es la eliminación de una posible restricción, ya que el número de profesores certificados de MT debe crecer en sincronía con la ampliación.

Las experiencias reunidas en el campo enfatizan la importancia de preservar dos espacios de meditación al comienzo y al final del día escolar. La literatura (Waters et al., 2015) informa resultados significativos de que las intervenciones realizadas por los docentes muestran efectos sustancialmente más consistentes que otros instructores y esto es cierto tanto para los efectos positivos sobre el bienestar como para la competencia social. Los programas más efectivos son a largo plazo, dos veces al día, implementados por profesores de escuela, pero esto significa una reprogramación del horario de clases para dejar espacio de media hora a cuarenta minutos para TS/MT (ver detalles en la sección 2).

Esta es precisamente la "búsqueda de flexibilidad", una petición fuerte proveniente de todas las escuelas que han comenzado a implementar el programa TS/MT.

Mirando las diferentes experiencias dentro del proyecto FRIENDS, nos referimos al caso portugués como el más efectivo para asegurar la flexibilidad necesaria, implementando esta flexibilidad en la ley 5908/2017 "Proyecto de autonomía y flexibilidad curricular" (PAFC). De acuerdo con esta ley, las escuelas portuguesas pueden, de forma voluntaria, gestionar el currículo integrando prácticas que promueven un mejor aprendizaje.

El PAFC tiene como objetivo definir los principios rectores y las reglas para el diseño, implementación y evaluación del plan de estudios para la educación primaria y secundaria en Portugal.

Lo interesante para la presente discusión es un doble juicio. En primer lugar, la naturaleza voluntaria de la flexibilidad del currículo, que ayudó a las escuelas a implementar esta innovación de manera incremental; también permitió cumplir objetivos específicos que se ajustan a la población estudiantil en particular y a la comunidad en general. En segundo lugar, las escuelas que eligen esta opción dimensionaron directamente su ajuste de experimentación en el programa TS/ MT.

Si bien en la experiencia portuguesa se trata de una reforma profunda del plan de estudios, en otros países, el primer paso tal vez permita un horario flexible para acomodar dos espacios de Tiempo de silencio y MT.

Llegando ahora al segundo punto, la capacitación de los profesores de escuela en MT, la palabra clave es "desarrollo profesional continuo" (DPC). En todos los países europeos, existe algún programa para el aprendizaje permanente. No estamos pidiendo que el Ministerio de Educación proporcione directamente la capacitación para convertirse en un maestro de TS/MT; este papel se deja a las organizaciones benéficas nacionales de MT. Lo que se necesita es un procedimiento de acreditación que reconozca el

curso de capacitación TS/MT para profesores de escuela dentro de la cartera aprobada por el Ministerio de Educación y acreditada para el DPC. Asimismo, en Alemania, el proyecto FRIENDS se presentó recientemente a un grupo de docentes y autoridades locales como parte de un programa de DPC organizado por el TTC local.

Financiación de "programas de bienestar"

El tema de la financiación de programas y técnicas que han demostrado ser exitosos para aumentar el bienestar dentro de las escuelas, tanto en académicos como en profesores, es fundamental para difundir las buenas prácticas dentro de los sistemas educativos nacionales de diferentes países de la UE.

Al desarrollar un esquema financiero para ampliar el proyecto, responderemos a tres preguntas básicas: ¿**por qué** pagaríamos ?, ¿**quién** debería pagar ?, y ¿**cómo** podemos dimensionar el apoyo financiero?

El concepto central para entender **la pregunta del "por qué"** se basa en la idea del "gasto como inversión". Esto significa considerar el bienestar educativo como una prioridad importante en la agenda social e inclusiva y tener en cuenta que cualquier compromiso financiero en este campo es una inversión más que un costo. Un segundo punto importante está relacionado con los costos de "no hacer nada". No hacer nada frente a una necesidad evidente se enmarca fácilmente como evidencia de negligencia, irresponsabilidad o ineptitud del gobierno (Watt, 2018; McConnell y Hart, 2019). Entonces, la segunda respuesta a la "pregunta del por qué" es que los costos de "no hacer nada" son un orden de magnitud más alto que los costos de una intervención adecuada sobre el bienestar educativo.

Para abordar correctamente **la pregunta de "quién"**, debemos tener en cuenta que desde un punto de vista económico, la educación inclusiva y el bienestar deben considerarse como "bienes públicos". Para nombrar un ejemplo reciente, el grupo parlamentario de todos los partidos del Reino Unido sobre economía del bienestar redactó recientemente un informe que incluye "Abordar el bienestar de los niños en las escuelas" (ver el informe de APPG, 2019) explicando cómo se debe tener en cuenta el bienestar en el próximo gasto del gobierno.

Teniendo en cuenta la "publicidad" de la educación inclusiva para mejorar el bienestar, podemos plantear la cuestión: ¿cómo difundir y divulgar el programa TS/MT en varias escuelas aumentando la fase de ampliación? Entre los muchos recursos diferentes requeridos, también necesitamos el dinero, y el apoyo financiero probablemente podría considerarse enfocando a dos vías.

La **primera línea presupuestaria** es del Ministerio de Educación. Cubre el costo y la ejecución de la enseñanza escolar de TS/MT más algunos

gastos generales del sistema (como el seguimiento y la evaluación de campañas, la formación de profesores de escuela en TS/MT dentro de las rutas de formación vocacional permanente, la gestión de una plataforma web nacional y la realización de contenidos específicos, participación en redes europeas).

La **segunda línea presupuestaria** podría dedicarse a "convocatorias abiertas" dirigidas a las escuelas para comenzar la fase piloto del programa. Este enfoque conserva la característica fundamental de la participación voluntaria de las escuelas, ya que su compromiso inicial debe ser decidido, asumido y motivado. La financiación pública central podría complementarse con la participación territorial (en forma de patrocinadores privados, fundaciones bancarias y comunitarias) para aumentar la visibilidad del programa e involucrar a los padres que ayuden a coordinar y animar a sus comunidades de práctica (ver discusión en la subsección 4.3).

La tercera y última pregunta que se plantea es la de "cómo" abordar el dimensionamiento de los fondos públicos para este objetivo esencial. Aquí, para ser breves, informamos sólo de los resultados finales de una simulación más detallada cuyos resultados están disponibles en el proyecto FRIENDS.

Estimamos un coste anual por estudiante de 250 euros para asegurar un ejercicio de meditación de larga duración dos veces al día. Para dimensionar el presupuesto global, necesitamos establecer los objetivos numéricos a alcanzar. La simulación - realizada en los casos de Italia y Portugal - considera a una "escuela estándar" de poco menos de 250 estudiantes y 26 profesores por escuela.

Si nos proponemos alcanzar - en un plan nacional de aplicación de 5 a 10 años - el 1% de las escuelas (un objetivo realista pero aún ambicioso), eso significa 64.000 estudiantes y 6.400 profesores en el caso italiano y 14.000 estudiantes y 1.400 profesores en el caso portugués. El coste final será cercano a los 16 millones o el 0,035% del presupuesto total de la escuela italiana y de 3,5 millones o el 0,053% en Portugal.

¿Quién podría argumentar que gastar 3,5 centavos (IT) o 5,3 centavos (PT) por cada 100 euros de los costos de la escuela no es un buen negocio para asegurar un alto nivel de bienestar de los estudiantes y los maestros?

Crear y mejorar la red de redes

La idea de una red de redes y la idea de la Comisión de una "Alianza de escuelas para la inclusión" se introdujo en la subsección 4.1. Sin embargo, ésta necesita ser creada, mantenida y mejorada. Ciertamente, el nivel más alto (nacional y europeo) puede desempeñar un papel instrumental al hacerlo. Por ejemplo, el hecho de que la Comisión simplemente lance la idea de "Alianza de escuelas para la inclusión" ya tiene efecto. Simplemente proporcionar la logística y los medios para facilitar el papel de coordinador no

tanto pero tienen un impacto significativo. Podemos imaginar un enfoque de dos pasos.

En el estado estable, esta red de redes puede ser esencial para el buen funcionamiento de una **Alianza de escuelas para la inclusión**, como ya se mencionó en la Comunicación sobre "Mejorar y modernizar la educación" adoptada el 7 de diciembre de 2016 por la Comisión Europea[4].

Además, podemos imaginar una organización de **segundo nivel** donde el nivel regional son los coordinadores que participarán, en presencia de un número mínimo de escuelas, o coordinadores delegados por varias regiones agregadas, para asegurar el logro de umbrales de escala mínima adecuados .

El propósito de esta coordinación de la red será autodeterminado por su junta directiva (expresión de las diversas agregaciones regionales que lo componen), pero dedicará atención específica a dos líneas de acción. Una **primera** es presionar las instituciones europeas y los Estados-nación para hacer cada vez más efectivas las políticas de educación inclusiva y para fortalecer el bienestar en las escuelas. La **segunda** línea de acción es recopilar información y experiencias, sistematizarlas y reflexionar sobre ellas, para generar retroalimentación positiva que aumenten la efectividad de los programas con el tiempo. Otra tarea para la Alianza es promover y coordinar a nivel internacional la investigación evaluativa sobre el programa (ver la siguiente subsección).

A corto plazo, en la fase de ajuste, la futura Alianza podría anticiparse mediante la coordinación operativa entre los diferentes coordinadores nacionales, con la posible participación de aquellas regiones con un mayor número de escuelas involucradas en la implementación del programa.

Las tareas serán casi las mismas, con un objetivo adicional predominante: la creación de la mencionada Alianza Europea.

Promoción de campañas de monitoreo y evaluación

El desarrollo de la evaluación y la valoración es una tarea para el nivel de coordinación regional y ya se ha presentado en una subsección 4.4.

Todas las evaluaciones regionales irían en una única base de datos que podría ser gestionada por la coordinación internacional (Alianza). En

---

[4] Las Directrices para los solicitantes de la Acción clave 3 “Apoyo a la reforma de políticas. Inclusión social a través de la educación, la formación y la juventud ” en la convocatoria de propuestas EACEA / 07/2017, han destacado esta referencia. A lo largo del documento, es posible interpretar esta "Alianza" referida como una evolución y reformulación de las "comunidades de aprendizaje locales" nombradas difusamente en la Guía.

una fase de consolidación de la práctica y la acumulación de reputación y confianza en la técnica TS/MT, el mantenimiento de dicha base de datos, basada en el enfoque científico desarrollado con el uso extensivo de muestras corroboradas (ver sección 3), sigue siendo lo más importante importante.

Este nivel de coordinación ofrecerá aportes para políticas basadas en la evidencia y podría ayudar a motivar la inversión requerida por un programa permanente.

Las evaluaciones repetidas a lo largo del tiempo también ofrecerán una clara evidencia sobre la rentabilidad del programa TS/MT.

Un juego de herramientas de apoyo

Todas las acciones descritas en esta sección requieren y generan material, herramientas y know-how. Podemos capitalizar esto haciendo que todo sea accesible como recursos para que otros los usen. Algunos ejemplos:

- para la tarea de evaluación inicial en las escuelas, uno podría prever testimonios, experiencias y resultados de investigación como material de apoyo;
- para la tarea de crear equipos de implementación, uno podría pensar qué material de capacitación y/o pautas necesitarían los profesores de la escuela para convertirse en moderadores efectivos de TS/MT en el aula;
- o bien la tarea de evaluación de implementación en curso, uno podría pensar en los resultados de la investigación de los proyectos FRIENDS y EUROPE provenientes de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa y las estadísticas escolares. Además, el proyecto produjo también material que se puede reutilizar en otras implementaciones de TS/MT: la prueba psicológica, traducida al idioma local, las preguntas de la entrevista, los protocolos sobre cómo utilizar la investigación. En el conjunto de herramientas también se podrían compartir indicadores para la educación inclusiva, las coordenadas de los investigadores que estén dispuestos a hacer o contribuir a la investigación, etc .;
- para la *creación de mecanismos de retroalimentación y la tarea de aprender de las experiencias,* podría ser útil una plataforma web donde se puedan encontrar todos los materiales y pautas y donde se facilite el intercambio de experiencias. La plataforma utilizada en el proyecto FRIENDS es un candidato natural para ser mantenido y mejorado. Si bien los países pueden optar por tener una plataforma nacional en el idioma o idiomas nacionales, una versión a nivel europeo podría mantener junta toda la información relevante y el intercambio abierto de experiencias en Europa. Tal plataforma web sería al mismo tiempo beneficiosa para las numerosas comunidades

de aprendizaje que han acompañado la implementación del programa TS/MT;

- para los investigadores, una base de datos con datos de la investigación sería la más útil, de modo que puedan usar estos datos para un análisis adicional y también para publicar nuevos datos de investigación;
- en general, las coordenadas generales de las personas de las cuales se podría obtener apoyo (por ejemplo, el centro de expertos) y qué apoyo/ experiencia humana se podría obtener, también podrían ser parte del conjunto de herramientas.

4.5 Comentarios finales

Al observar la explosión vibrante e incluso inesperada de contactos en tantos países diferentes, en gran parte testificada dentro del proyecto FRIENDS (ver sección 2), podemos sacar dos conclusiones principales.

Sin embargo, antes de llegar a estas conclusiones, es útil recordar cómo, detrás de la tendencia cada vez mayor del programa TS/MT en diferentes escuelas, surge un proceso claro de "difusión de la innovación".

Con un modelo de difusión de la innovación en mente (ver subsección 4.1), ahora podemos volver a las dos implicaciones fundamentales.

El **primero** es que TS/MT es un programa realmente estimulante y fácilmente comprensible, en cualquier latitud, bajo circunstancias muy diferentes, en una variedad de contextos sociales. Por lo tanto, tiene un campo abierto para explotar y tiene todas las características para convertirse en un programa genuinamente europeo. En el lenguaje del modelo de difusión, esto significa que:

i) la innovación es simple, responde a unas necesidades prácticas (el bienestar de los niños), por lo tanto, es fácilmente comunicable, y

ii) utiliza códigos de comunicación universal que implica que puede cruzar fácilmente diferencias aparentemente profundas y potencialmente problemáticas: idiomas, culturas, contextos socioeconómicos, etc.

La **segunda** conclusión deriva en gran medida de la primera. El papel principal de las organizaciones benéficas TS/MT será, ante todo, responder de manera adecuada a las preguntas y necesidades emergentes de los territorios; aquellos territorios que toman conciencia de la técnica TS/MT, brindando capacitación a los profesores de escuela de MT, asegurando la corrección en el protocolo de implementación y ofreciendo apoyo para preservar el esfuerzo correcto de meditación por parte de los estudiantes.

Referencias

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/

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Préface

Dans ce rapport, nous présentons les résultats du projet FRIENDS, un travail concerté en réponse à l'appel à projets de la Commission Européenne, dont l'objectif est de diffuser et d'étendre les bonnes pratiques en matière d'apprentissage inclusif, initiées en particulier au niveau local. Le projet FRIENDS s'est focalisé sur la promotion de l'éducation et de la formation inclusives ainsi que sur l'encouragement de l'éducation des élèves défavorisés. Le projet soutient notamment les enseignants, les éducateurs et les responsables d'établissements scolaires à gérer la diversité de l'environnement éducatif.

Par rapport à des approches plus intellectuelles, le projet FRIENDS s'est appuyé sur le programme du Temps Calme basé sur La Méditation Transcendantale (TC/MT) pour les écoles. Le Temps Calme consiste à ajouter quelques minutes au début et à la fin de la journée scolaire pour la pratique d'une technique psycho-physiologique simple et scientifiquement documentée : la technique de la Méditation Transcendantale. Ce programme favorise directement le bien-être psycho-physiologique des élèves, un ingrédient indispensable pour une éducation inclusive efficace.

Les enseignants, le personnel d'encadrement éducatif, les directeurs, les éducateurs et les parents peuvent aussi bénéficier du programme du TC/MT et de la manière dont il apporte des changements positifs dans la vie des élèves et de tous les autres acteurs de terrain ainsi que dans l'atmosphère de l'école dans son ensemble. Par ailleurs, les chercheurs peuvent être intéressés par les fondements scientifiques de la manière dont une approche simple visant à rétablir l'équilibre du bien-être peut faire la différence dans la mise en œuvre de l'éducation inclusive. De même, les responsables politiques à tous les niveaux (du niveau local jusqu'au niveau européen) peuvent tirer profit des résultats scientifiques du projet, ainsi que de la manière dont cette nouvelle approche peut être mise en œuvre à l'aide de lignes directrices pratiques qui leurs sont destinées.

Ce rapport est organisé comme suit. Il commence par une analyse des différents aspects de l'éducation inclusive - dont le bien-être est élément essentiel - et des défis qui en résultent pour les enseignants. De plus, il établit un raisonnement à partir de cette analyse vers des questions de recherche spécifiques. Deuxièmement, nous présenterons les expériences de mise en œuvre dans les écoles : les étapes, les expériences, les facilitateurs et les obstacles. Troisièmement, nous présenterons les résultats de nos propres études scientifiques qui utilisent des méthodes quantitatives et qualitatives.

Le rapport se termine par des lignes directrices pratiques à l'intention des responsables politiques sur la manière dont l'approche du TC/MT peut être mise en œuvre, diffusée et étendue.

Ce rapport n'aurait pu être rédigé sans la contribution de beaucoup de personnes. Nous remercions tout particulièrement les coordinateurs du projet : Fabrizio Boldrini et Maria Rita Bracchini, nos responsables de projet Virginia Marconi et Nicoleta Susanu, ainsi que tout le personnel de la Fondation Hallgarten-Franchetti. Nous sommes redevables à tous les enseignants, les directeurs et l'encadrement scolaire des écoles participantes pour leur collaboration pratique et leur soutien lors de la mise en œuvre ; Manuel Correia Caetano Nora pour son incroyable travail avec les centres de formation des enseignants et les responsables politiques ; Nádia Ferreira du Ministère de l'Education (PT) pour avoir fourni les conditions favorables ; et à tous les professeurs de TC/MT confrontés aux défis de la mise en œuvre de cette approche novatrice. Nos derniers remerciements vont aux plus de cinquante personnes qui ont travaillé sur le projet et en particulier à Mirta Castellaro et Stefano Mancin pour avoir coordonné de nombreuses tâches.

Frans Van Assche, rédacteur en chef

Traduit par Thierry et Charly Quéheille. Titre original : "*A novel approach to the implementation of inclusive education – the FRIENDS project*"

© Le rédacteur en chef et les auteurs - 2020.

OPEN ACCESS

creative commons

Accès libre. License Creative Commons BY-NC-SA 3.0.
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 3.0

Commission européenne

Le soutien de la Commission européenne à la production de cette publication ne constitue pas une approbation du contenu, qui reflète uniquement le point de vue des auteurs, et la Commission ne peut pas être tenue responsable de toute utilisation qui pourrait être faite des informations qu'elle contient.

UNE APPROCHE NOUVELLE À L'IMPLÉMENTATION DE L'ÉDUCATION INCLUSIVE

LE PROJET FRIENDS

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 L'éducation inclusive à travers une nouvelle approche favorisant le bien-être

Au cours des dernières décennies, de nombreux chercheurs et responsables politiques ont mis en évidence la double relation entre l'éducation inclusive et le bien-être. Premièrement, l'un des objectifs de l'éducation inclusive est de développer le bien-être des élèves, des enseignants et du personnel et ainsi, de jeter les bases de l'inclusion sociale et du bien-être général dans la société. Ce dernier est, par exemple, illustré par commentaire général n°4 dans l'article 24 de la Convention relative aux Droits des Personnes handicapées (CRPD, 2016, page 20). En particulier, ce commentaire général affirme que l'éducation inclusive doit être comprise comme un droit humain, un principe qui valorise *le bien-être* de tous les apprenants un moyen pour concrétiser de nouveaux droits de l'homme et élaborer un processus pour éliminer les obstacles. Deuxièmement, le bien-être des élèves, des enseignants et du personnel est essentiel pour une éducation inclusive et un environnement d'apprentissage inclusif fonctionnant correctement.

Dans ce chapitre, nous explorons ce contexte plus en profondeur, conduisant à des questions de recherche concrètes concernant la nouvelle approche mise en œuvre dans le projet FRIENDS, connue sous le nom de Temps-Calme basée sur la Méditation Transcendantale (TC/MT). Le chapitre 2 détaille l'implémentation du TC/MT dans plusieurs écoles de quatre pays Européens : le Portugal, l'Italie, la Belgique et le Royaume-Uni. Le chapitre 3 présente les résultats de nos propres recherches en utilisant des mesures psychologiques ainsi que des instruments de recherche qualitative. Le chapitre 4 se termine par une discussion sur la manière d'étendre cette bonne pratique et présente un cadre de mise en œuvre pour les décideurs politiques.

1.1 L'éducation inclusive

L'Agence Européenne pour les Besoins Spéciaux et l'Education Inclusive (EASNIE - 2018) a défini l'éducation inclusive comme :

> *« l'offre d'une éducation de haute qualité dans les écoles qui valorisent les droits, l'égalité, l'accès et la participation de tous les apprenants. »*

Cette définition se fonde sur le commentaire susmentionné N°4 (CRPD, 2016, page 20). Dans cette définition de l'éducation inclusive, le terme «tous les apprenants» désigne l'éventail complet des jeunes très talentueux jusqu'aux élèves avec moins d'opportunités. La Direction Générale de l'Education et de la Culture (DGEAC) de la Commission a bien expliqué ce que signifie "**moins d'opportunités**" dans ce contexte. La DGEAC (2014, page 7) décrit un certain nombre de situations empêchant les jeunes de participer à l'emploi, à *l'éducation formelle et non formelle*, à la mobilité transnationale, au processus démocratique et à la société dans son ensemble, comme suit :

- *Handicap (c'est-à-dire : des participants ayant des besoins spécifiques) : des jeunes ayant des déviences mentales (intellectuelles, cognitives, d'apprentissage), physiques, sensorielles, ou d'autres handicaps, etc.*
- *Problèmes de santé : des jeunes souffrant de problèmes de santé chroniques, de maladies graves ou de troubles psychiatriques, etc.*
- *Difficultés éducatives : des jeunes avec des difficultés d'apprentissage, un décrochage scolaire, des personnes peu qualifiées ou des jeunes avec des mauvais résultats scolaires, etc.*
- *Différences culturelles : des immigrés, réfugiés ou descendants de familles d'immigrés ou de réfugiés, des jeunes appartenant à une minorité nationale ou ethnique, des jeunes ayant des difficultés d'adaptation linguistique et d'intégration culturelle, etc.*
- *Obstacles économiques : des jeunes avec un faible niveau de vie, de faibles revenus, dépendants du système de protection social, des jeunes en chômage de longue durée ou en situation de précarité, sans-abris, endettés ou en difficulté financière, etc.*
- *Obstacles sociaux : des jeunes, victimes de discrimination en raison de leur sexe, de leur âge, de leur appartenance ethnique, leur religion, de leur orientation sexuelle, de leur handicap… Des jeunes aux compétences sociales limitées ou aux comportements antisociaux ou à haut risque, des jeunes en situation de précarité (ex-)délinquants, (ex-)toxicomanes ou alcooliques, des jeunes vivant dans une famille monoparentale ou orphelins, etc.*
- *Obstacles géographiques : des jeunes vivant dans des zones éloignés ou rurales, des petites îles ou dans des régions périphériques, dans des zones urbaines à problèmes, des zones moins bien desservies (transports publics limités, infrastructures médiocres) etc.*

Aujourd'hui, un environnement d'apprentissage inclusif cherche à inclure tout l'éventail des élèves, depuis les jeunes les plus talentueux jusqu'à ceux qui ont moins de capacités, dans un environnement d'apprentissage unique, afin de leur assurer une chance égale et de favoriser l'inclusion sociale à l'école, dans la communauté et dans la vie d'adulte. Les chercheurs soulignent la nécessité d'une éducation inclusive comme moyen de prévenir l'échec scolaire (abandon scolaire précoce, faibles résultats scolaires et mauvaise transition vers l'âge adulte) et comme moyen d'atteindre un niveau de bien-être plus élevé pour tous.

1.2 Le bien-être des élèves : ingrédient indispensable d'un environnement d'apprentissage inclusif

Tandis qu'il existe en général de nombreuses conceptions du bien-être, notre travail se rapporte à un contexte éducatif et, par conséquent, la défi-

nition du bien-être des élèves adoptée dans ce document se réfère *au fonctionnement et aux capacités psychologiques, sociales et physiques dont les élèves ont besoin afin de vivre une vie heureuse et épanouissante* (voir aussi OCDE, 2017, page 78). Cette définition reconnaît le droit des enfants à recevoir une éducation appropriée, à acquérir les compétences nécessaires pour améliorer leur bien-être pendant leur scolarité et dans l'avenir. En effet, différents auteurs affirment que le bien-être des élèves est un objectif en soi. Heyder et al. (2020) et la Commission Européenne (2012) le désigne comme un des objectifs de l'éducation. L'OCDE appelle les responsables politiques et les éducateurs à préoccuper du bien-être des élèves, *dès maintenant, alors* qu'ils sont encore étudiants (OCDE, 2017, page 8). Huebner et al. (2004) appellant les enseignants et les éducateurs à prendre des mesures préventives afin d'améliorer le bien-être des élèves, plutôt que de devoir remédier aux problèmes après leur apparition. Eurochild (2014, page 6) plaide pour que les droits et le bien-être des enfants soient au cœur de l'élaboration des politiques.

Cependant, le plus important pour réussir à realiser l'éducation inclusive est que bien-être soit un ingrédient nécessaire à l'éducation inclusive. Alors que le manque de bien-être et d'implication peut entraîner des difficultés éducatives même pour les enfants très talentueux (Sanden et Joly, 2003) le bien-être des enfants est plus menacé pour les enfants ayant moins de possibilités, ce qui conduit à un cercle vicieux comme le souligne Lawson (2002, page viii, propre soulignement).

> *Lorsque le niveau de bien-être est bas, des cycles vicieux se développent et se renforcent mutuellement. Les indicateurs de ces cycles vicieux comprennent des écoles inefficaces, des enfants et des jeunes en mauvaise santé, des quartiers dangereux, des environnements sociaux et physiques toxiques, des systèmes familiaux déstabilisés, un taux de chômage élevé et des groupes de problèmes sociaux concomitants tels que la toxicomanie, la violence domestique, la délinquance ainsi que la maltraitance et la négligence envers les enfants.*

Cela peut être compris lorsque nous examinons de plus près la définition générale du bien-être développée par Dodge et al. (2012) qui considère le bien-être comme un équilibre entre les défis physiques, psychologiques et sociaux d'une part et les ressources physiques, psychologiques et sociales pour relever ces défis d'autre part (voir figure 1.1).

De cette définition découle également qu'un apprentissage efficace implique d'équilibrer les défis éducatifs avec les ressources éducatives. Prenant comme exemple la taxonomie de Bloom (et de ses disciples) (Kratwohl, 2002), les défis et les ressources de la figure 1.1 se traduisent par des défis cognitifs, affectifs et psychomoteurs avec des ressources et des compétences cognitives, affectives et psychomotrices acquises pendant l'éducation. Au cours du cursus scolaire, les défis et les compétences augmentent.

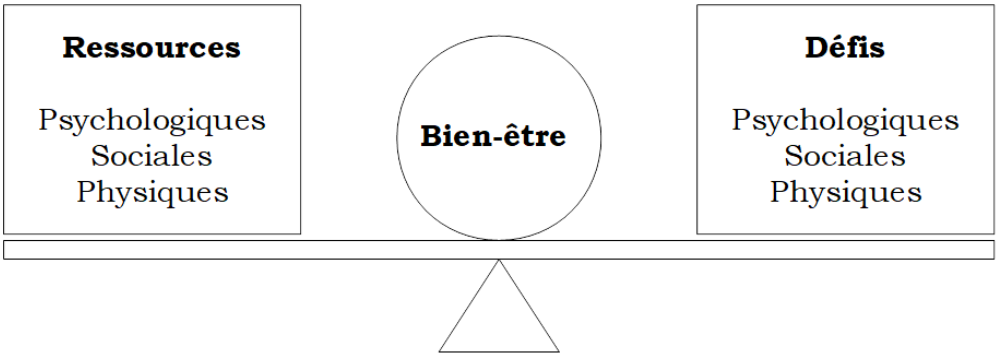


Figure 1.1. Définition du bien-être comme un équilibre.

Cependant, étant donné que les apprenants ont des ressources limitées, l'apprentissage souffre lorsqu'ils sont confrontés à des défis supplémentaires qui doivent être abordés dans l'éducation inclusive, tels que le handicap, les problèmes de santé, les difficultés d'apprentissage, les différences culturelles, les obstacles économiques, les obstacles sociaux et/ou des obstacles géographiques (voir plus haut l'aperçu des opportunités réduites). Les effets de la perte de bien-être sont, par exemple, illustrés par le rapport de l'OCDE (2017) sur le "Bien-être des étudiants».

- Ce rapport de l'OCDE indique que la motivation des élèves à réaliser leurs ambitions personnelles est liée à leur statut socio-économique. C'est ainsi que les élèves parmi les plus motivés obtiennent 38 points de plus en sciences (l'équivalent de plus d'un an de scolarité) que les élèves parmi les moins motivés.
- Les élèves des pays de l'OCDE qui ont déclaré se sentir exclus à l'école obtiennent en moyenne 22 points de moins en sciences que ceux qui ne l'ont pas déclaré.
- Dans les pays de l'OCDE, les élèves peu performants étaient plus susceptibles de déclarer être exposés à des brimades physiques, verbales et relationnelles.
- L'anxiété liée au travail scolaire, aux devoirs et aux tests est liée négativement à la performance en sciences, en mathématiques et en lecture.

En conclusion générale, nous pouvons dire que si le bien-être - ou contraire son manque - a des effets très importants sur l'éducation ordinaire, *le bien-être des élèves est essentiel au succès de l'éducation inclusive* et des mesures visant à rétablir un équilibre du bien-être sont nécessaires. Voir également Van Sanden et Joly (2003) décrivant les bonnes conditions d'une éducation inclusive.

1.3 Réaliser le bien-être des élèves grâce au Temps Calme basé sur la Méditation Transcendantale (TC/MT)

Selon le modèle ci-dessus, la réalisation du bien-être des élèves (c'est-à-dire le rétablissement de l'équilibre du bien-être) est obtenue en influençant les facteurs environnementaux d'une part et en rendant les élèves plus résistants aux déséquilibres du bien-être d'autre part. L'approche choisie par le projet FRIENDS, le TC/MT, travaille sur ces facteurs environnementaux, mais en tant que technique d'auto-équilibrage, il influence également directement le bien-être des étudiants.

Premièrement, le TC/MT diminue les défis sociaux et mentaux tels que l'intimidation, la violence, le TDAH, etc. Par exemple, après quatre mois, le TC/MT a révélé une amélioration significative dans le groupe TC/MT par rapport aux groupes témoins concernant des compétences socio-émotionnelles ($p < 0,001$) (Valosek et al., 2019), diminuant ainsi les problèmes de bien-être qui entravent l'éducation inclusive. . Les étudiants atteints de TDAH ont montré une plus grande flexibilité cognitive (amélioration de la fluidité des lettres ($p = 0,017$) et une réduction des schémas EEG caractérisant le TDAH (réduction du rapport thêta / bêta ($p = 0,05$)) et des améliorations significatives de la capacité de concentration, des capacités organisationnelles, de la capacité à travailler de façon indépendante et du bonheur ainsi que de la qualité du sommeil sur l'échelle de Likert et sur les observations des parents (toutes les valeurs $p < .005$) (Travis, Grosswald & Stixrud, 2011).

Deuxièmement, le TC / MT fournit de meilleures ressources de bien-être, par exemple pour les étudiants, en rendant les enseignants plus efficaces, comme le révèle une étude (Elder et al. 2014) qui montre que le TC / MT a été efficace pour réduire la détresse psychologique des enseignants et du personnel encadrant travaillant dans une école thérapeutique pour des élèves avec des problèmes comportementaux.

Troisièmement, l'efficacité du TC / MT en tant que technique d'auto-équilibrage pour les étudiants eux-mêmes est peut-être même encore plus importante. Une méta-analyse statistique de 146 résultats d'études indépendantes a révélé que la technique de Méditation Transcendantale est significativement beaucoup plus efficace pour réduire l'anxiété que des techniques de concentration, de contemplation ou d'autres ($p < .005$, taille d'effet 0,7) (Eppley, Abrams & Shear, 1989). Une amélioration significative de l'anxiété ($p = 0,001$) a également été rapportée chez de jeunes adultes (Nidich et al. 2009), avec une diminution de la détresse psychologique ($p = 0,001$), de la dépression ($p = 0,013$), de la colère et/ou de l'hostilité ($p = 0,029$) et une capacité d'adaptation accrue ($p = 0,002$). Elder et al. (2011) a signalé une diminution de la détresse psychologique, de l'anxiété et des symptômes dépressifs (tous $p < 0,05$) chez les élèves issues de minorités aux États-Unis.

1.4 Le bien-être des enseignants et du personnel - une approche globale de l'école

La création d'un environnement d'apprentissage inclusif, la gestion de la diversité et la prévention de la violence et de l'intimidation posent également des défis aux enseignants qui risquent le surmenage et d'autres problèmes. Par conséquent, le bien-être des enseignants et du personnel (par exemple, suite à la diminution de l'épuisement émotionnel, de la dépression, de la détresse psychologique et de l'anxiété, etc.) est essentiel pour le bon fonctionnement de l'environnement scolaire inclusif, mais en même temps, le bien-être est d'une grande valeur pour les enseignants et le personnel eux-mêmes.

Dès lors, le bien-être des enseignants et du personnel fait partie des objectifs du projet FRIENDS. Les enseignants, le personnel et même les parents d'élèves peuvent participer au programme TC / MT, car celui-ci n'est soumis à aucune restriction d'âge et peut être ainsi utilisé comme une technique d'auto-équilibrage à tout âge. Une telle approche globale de l'école s'est avérée bénéfique, non seulement en modifiant le climat de l'école, mais également en facilitant l'institutionnalisation du programme du TC / MT.

1.5 Expériences, résultats et perspectives

L'objectif général du projet FRIENDS était :

- d'adapter et de reproduire à grande échelle ainsi que d'étendre la bonne pratique choisie en matière d'apprentissage inclusif (soit le TC/MT) dans divers pays Européens, en ciblant les écoles secondaires et l'éducation des adultes, ainsi que les établissements d'enseignement non formel accueillant des élèves issus de minorités ou de milieux défavorisés ou des migrants, etc.
- de démontrer à une échelle européenne plus large que le TC/MT, mis en œuvre dans un environnement scolaire / éducatif, est une approche des plus efficaces pour promouvoir l'éducation inclusive. Ceci est réalisé en formant et en soutenant les enseignants, les éducateurs et les responsables pour qu'ils puissent gérer la diversité et favoriser l'éducation des élèves défavorisés en promouvant l'inclusion sociale, la tolérance, la résilience, l'amélioration des résultats scolaires, la non-discrimination et le respect de la diversité. Pris dans son ensemble, ce programme constitue la base pour développer la compréhension et le dialogue interculturels, lutter contre les discriminations de toutes sortes et prévenir les brimades et la violence.

Dans ce contexte, les questions de recherche fondamentale sont : (a) le TC/MT fonctionne-t-il ? (b) peut-il être étendu ? (c) et quelles sont les considérations politiques ? Ces questions de recherche peuvent trouver leur réponse en utilisant différentes branches de la science telles que la médecine,

les neurosciences, la criminologie, etc. Toutefois, la manière la plus efficace dans le contexte éducatif de notre projet est d'utiliser des tests psychologiques qui peuvent mesurer les dimensions centrées sur le bien-être en tant que dénominateur commun pour la mise en œuvre de l'éducation inclusive pour les étudiants. Pour les enseignants et le personnel, les dimensions liées aux défis qui accompagnent la mise en place de l'éducation inclusive ont été choisies.

Les chapitres suivantes développent ce point en : (a) fournissant un aperçu et un rapport sur la mise en œuvre pratique dans les écoles, (b) en rendant compte des résultats de nos propres recherches, et (c) en étudiant le potentiel d'expansion de la pratique du TC/MT avec un cadre de mise en œuvre pour les décideurs politiques.

2 Expériences de la mise en œuvre du TC / MT dans les écoles et les centres de formation des enseignants

Le programme du TC / MT consiste à ajouter 10 à 15 minutes au début et à la fin de la journée scolaire ou de la journée de travail pendant lesquelles les participants ont la possibilité de pratiquer la technique de Méditation Transcendantale (MT). Des études approfondies indiquent un impact globalement positif sur la diminution du stress et de l'anxiété sur l'augmentation de la créativité et de l'intelligence, sur l'amélioration des résultats scolaires, sur l'augmentation de la tolérance et de la résilience, sur la diminution des niveaux de colère et d'hostilité et sur la diminution de l'incidence de la violence dans un large spectre de la société.

Le caractère unique de cette approche est qu'elle favorise l'éducation inclusive en abordant directement le bien-être psycho-physiologique de l'élève, ce qui contribue à un apprentissage plus efficace en classe et à une meilleure résilience au stress environnemental de tous types (voir le chapitre 1 et 3). Dans la suite de ce chapitre, on trouvera une introduction au cadre de mise en œuvre, les résultats de cette mise en œuvre du projet FRIENDS, les clés du succès et les activités d'expansion.

2.1 Le cadre de mise en œuvre

Le cadre de mise en œuvre dans une école est décrit plus en détails ailleurs (Castellaro et al. 2019) mais il comprend essentiellement quatre étapes qui ont été combinées dans le projet FRIENDS avec les recherches rapportées dans 3.

Premièrement, un accord est conclu avec l'école, mais avant l'accord formel, des séances d'informations sont organisées avec le directeur de l'école et / ou l'équipe de direction au complet. Au cours de cette séance d'information, le programme du TC / MT est expliqué ainsi que toutes les recherches proposées. Après que le directeur ait reçu son formation personnelle, une lettre d'intention est signée. Puis l'équipe d'encadrement est à son tour également initiée au TC / MT.

Deuxièmement, le programme du TC / MT est présenté aux enseignants. Il est suivi de la formation des enseignants qui souhaitent y participer. Après un certain temps, les enseignants sont également formés à la manière de contrôler la pratique en classe du TC / MT afin de se préparer au préalable à la pratique des élèves. Enfin, les enseignants et l'équipe d'encadrement reçoivent ensemble un programme de suivi.

Troisièmement, le TC / MT est présenté aux parents et aux élèves, par la suite les élèves qui veulent apprendre la technique et qui ont reçu l'autorisation des parents, sont initiés.

Avant l'instruction, un calendrier est convenu avec la direction de l'école ; des réunions d'information ont lieu avec les parents. Les parents qui le souhaitent reçoivent également la formation.

Quatrièmement, les élèves commencent à pratiquer la MT en classe au cours des 10 ou 15 minutes de Temps Calme au début et à la fin de la journée scolaire. Les étudiants reçoivent un programme de suivi.

La recherche a été effectuée sur un échantillon d'élèves, d'enseignants et du personnel ayant reçu la formation. Ceux qui ont participé à l'étude suivent un pré-test et après environ trois mois un post-test avec des tests standardisés.

Un autre sous-ensemble d'étudiants - un groupe témoin - a été testée suivant un protocole de conception expérimentale. Les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin sont testés au préalable avec le même test. Ensuite, seul le groupe expérimental reçoit la formation au TC / MT. Après environ trois mois, les deux groupes, le groupe expérimental et le groupe témoin, sont à nouveau testés et les résultats sont analysés par l'équipe d'évaluation.

Les données du pré- et du post-test du groupe expérimental et du groupe témoin sont analysées statistiquement (voir chapitre 3 pour les résultats). Le groupe témoin peut alors commencer la formation du TC / MT, tandis que le groupe expérimental reçoit un programme de suivi.

2.2 La mise en œuvre dans les écoles Européennes

Le programme du TC / MT a été mis en œuvre dans quatre pays en Europe : le Portugal, l'Italie, le Royaume-Uni et la Belgique avec un total d'environ 1800 élèves et autres participants, 900 enseignants et personnel scolaire ainsi que 200 parents qui ont été initiés à la technique du TC / MT. La majorité des 1800 élèves et des personnes initiées étaient des enfants d'écoles primaires. Les autres « étudiants / participants » comprenaient des étudiants d'écoles secondaires, d'écoles d'art, des migrants de l'association «La Maison des Couleurs» en Belgique et des détenus condamnés à de longues peines.

Au total, plus de 40 groupes d'écoles et d'établissement scolaires ont participé activement au projet et aux différentes étapes de la formation. La plupart des écoles du projet comptaient un haut pourcentage d'élèves défavorisés : socialement défavorisés, appartenant à des minorités ethniques ou issus de l'immigration ou dans certains cas, des élèves qui, pour quelque raison que ce soit, ont été exclus de l'enseignement général. Dans le cadre de l'expansion du projet, d'autres organisations s'y sont jointes, notamment un conservatoire de musique, une université au Portugal, des organisations préconisant l'inclusion par le sport au Royaume-Uni, une association offrant un refuge aux migrants en Belgique et un centre de détention de longue

durée en Italie. Ce dernier a agi en coopération avec un projet jumelé financé par une banque privée italienne.

Le projet impliquait principalement des jeunes enfants, âgés de 5 à 11 ans, en tant que groupe cible vu que la recherche sur le terrain concernant le bien-être et les techniques telles que le TC / MT pour jeunes enfants n'est pas aussi répandue que pour les adolescents. Pour cette raison, une attention particulière a été accordée aux aspects éthiques. Ainsi, l'expérience et les impressions des enfants sur le TC / MT ont été obtenues avec l'autorisation des parents.

En **Belgique**, la mise en œuvre a concerné huit écoles de Flandre, de Bruxelles et de Wallonie, avec une couverture de réalisation différente, allant de la participation du seul directeur et des enseignants à une approche globale de l'école dans deux écoles. Dans ces deux écoles, le directeur, les enseignants et la plupart des jeunes enfants, avec le soutien et l'autorisation de leurs parents ainsi que de nombreux parents eux-mêmes ont reçu la formation au TC / MT. Le type d'écoles variait entre les d'écoles provinciales et municipales, les écoles privées, l'internat d'un orphelinat et une école CEFA (école d'apprentissage professionnel). L'implémentation comprenait également une organisation privée soutenant les écoles accueillants des enfants difficiles, avec son coordinateur éducatif et son équipe travaillant dans la région de Molenbeek et une organisation proposant un logement aux migrants depuis plus de 15 ans, avec son fondateur, son personnel et les migrants participants.

En **Italie**, la mise en œuvre a impliqué des écoles secondaires avec un pourcentage élevé de migrants et de minorités ethniques à Brescia et dans les villes environnantes ainsi que dans la ville de Milan et des écoles primaires dans la région de Bolzano (région bilingue du nord de l'Italie). L'étude a été menée, avec un groupe témoin dans une école primaire, impliquant 5 classes dont 3 ont été immédiatement formées au TC / MT et les 2 autres ont été utilisées comme groupe témoin. Les bons résultats de la recherche, présentés dans le chapitre 3, confirment les expériences exprimées de manière informelle par les enfants. Cette recherche sur les effets du TC / MT dans les écoles primaires est la première en Europe et l'une des rares au monde. La mise en œuvre a été également étendue à une prison pour peines de longues durées, en complément avec une subvention privée inspirée du projet FRIENDS, où les gardiens et les détenus ont été formés au TC / MT. L'étude a été conduite avec les mêmes tests développés lors du projet FRIENDS, avec de bons résultats présentés dans la section 3.2.

Au **Royaume-Uni**, un aspect intéressant de la mise en œuvre a été la participation de plus de sept écoles de Formation Alternative (APS) situées dans l'Essex, le Lancashire, Stoke on Trent et à Liverpool, les régions du nord-ouest et du sud-est de l'Angleterre. Ces APS accueillent des étudiants qui, pour diverses raisons, ont été exclus de l'enseignement ordinaire. Leur

objectif principal est de préparer les étudiants à réintégrer l'enseignement ordinaire, dès que possible. Ces écoles ont un pourcentage d'enseignants par élève plus élevé que les écoles ordinaires. De plus, une attention particulière a été accordée au renforcement et au soutien des enseignants et du personnel qui travaillent dans un environnement d'enseignement très exigeant. Les enseignants ont signalé une augmentation de la créativité, une diminution du stress, une plus grande capacité à résoudre les problèmes, tandis que le directeur a signalé une diminution des maladies et que «*l'atmosphère calme générée par un grand nombre de membres du personnel méditant a fait une grande différence».* Pour les élèves, une approche différente a été utilisée en étroite collaboration avec la direction et le personnel de l'école, pour faire face aux défis particuliers que présente une école APS, où la nature transitoire de la population étudiante rend nécessaire un programme continu d'enseignement au TC / MT.

Au **Portugal**, plus de 1250 étudiants ont été initiés au TC / MT, environ 500 enseignants et 90 parents, dans environ 21 groupes d'écoles et d'établissements scolaires, tandis que dans le même temps une université et un conservatoire de musique ont participé à la mise en œuvre. Le projet s'est étendu de la région du Sud de l'Algarve, impliquant des écoles à Olhao, Faro, Loulé, Quarteira, Albufeira, Almancil, etc. à la zone Nord d'Aveiro et Porto, à la zone centrale de la capitale Lisbonne, Amadora jusqu'à l'Île de Madère.

L'école Dr. Alberto Iria, pionnière du projet FRIENDS et appartenant à un programme national spécial du Ministère Portugais de l'Education à l'intention des écoles des zones défavorisés - TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria) a obtenu en 2019 les meilleurs résultats parmi les écoles TEIP d'Olhão, aux examens nationaux en portugais et en mathématiques ainsi que le lus haut score de la région d'Algarve parmi toutes les écoles.

Concernant la réalisation du TC / MT, cette école a reçu le prix de l'Ecole Amie des Enfants, une initiative de la Confédération nationale des associations de parents d'élèves, de la maison d'édition LeYa et du psychologue Eduardo Sá sous le haut patronage de Son Excellence le Président de la République. Ce prix a été décerné à 17 écoles sur les 3 000 participantes pour «des idées extraordinaires, pour un développement plus heureux de l'"enfant en milieu scolaire».

2.3 Clés d'une mise en œuvre réussie à l'échelle nationale - un changement systémique

Lorsque l'on étudie les facteurs de la réussite de l'intégration d'une approche innovante telle que le TC / MT, il est intéressant de considérer le cas du Portugal et de tirer les leçons de son expérience tout en examinant de plus près certains des catalyseurs et comment les capitaliser, ainsi que certains des obstacles et comment les surmonter.

- Les partenaires du projet au Portugal sont représentés par quatre acteurs majeurs : une association de parents d'élèves, un centre de formation des enseignants, l'association caritative du TC / MT et une université. Ces organisations collaboraient étroitement entre elles et avec d'autres participants à travers le pays.
- Le **Centre de Formation des Enseignants** (CFE) de Loulé - Escola Secundária de Loulé / Centro de Formação Do Litoral à Serra - a organisé une formation au TC / MT pour les enseignants et le personnel en tant que formation professionnelle accréditée pour leur carrière et financée par les fonds du Projet FRIENDS, dans le cadre du CFE de Loulé, partenaire officiel du projet. Cette initiative a été suivie par d'autres CFE attirant d'autres fonds publics de soutien pour la réalisation du TC / MT.
- La participation **des associations de parents d'élèves** a été essentielle. L'APEJAA, une association de parents d'élèves d'Aveiro (Nord du Portugal), a joué un rôle clef dans l'implication d'autres écoles, de parents et d'associations de parents d'élèves dans le projet (Barrocas, Homen Christo, etc.). Elle a également joué un rôle important en impliquant le CFE d'Aveiro dans la formation des enseignants et des parents et en étendant la mise en œuvre du projet FRIENDS à toute la région d'Aveiro et au-delà (Olhao, Quarteira etc.)
- La participation des acteurs locaux a été fortement encouragée par le biais **des communautés locales d'apprentissage**. Dans la région de l'Algarve (PT), une première réunion régionale en face-à-face a été organisée par le CFE de Loulé avec l'association caritative du TC / MT au Portugal et en collaboration avec l'Université d'Algarve. Plus d'une trentaine d'enseignants motivés se sont réunis afin d'acquérir plus de connaissances et d'échanger leurs expériences.
- L'implication **des responsables politiques locaux** dans le projet comprenait également des Municipalités - telles que Barrocas, Albufeira, Quarteira, Funchal à Ma-deira, Loulè, Villa do Bispo, etc.- et en particulier des Conseils Paroissiaux qui ont dans de nombreux cas, joué un rôle déterminant dans la mise en œuvre du projet dans les écoles des zones sous leur supervision. Des membres du Conseil Paroissial des Municipalités, ainsi que des représentants de la direction Générale Régionale d'Algarve (DGEst) du Ministère de l'Éducation, ont également participé directement à la formation du programme du TC / MT et ont exprimé leur grande satisfaction à l'égard de ce cours.
- Le projet FRIENDS au Portugal était en interaction étroite avec **le Ministère de l'Éducation** (DGE) – aux niveaux national et régional. Les deux niveaux ont apporté leur soutien à la mise en œuvre des projets EUROPE et FRIENDS depuis les premières écoles impliquées appartenant à un programme national spécial du Ministère de l'Education portugais pour

les écoles des territoires défavorisés - TEIP (Territorio Educativo de Intervencao Prioritaria). Par exemple / D'ailleurs, le TC / MT est reconnu comme une meilleure / bonne pratique dans ce programme TEIP.

- D'importantes activités de sensibilisation ont eu lieu dans le cadre des activités nationales de l'UNESCO. L'école pionnière du projet FRIENDS à Algarve est membre du Réseau des Ecoles Associées de l'UNESCO (réSEAU). Dans le cadre du projet FRIENDS et du projet EUROPE, le TC / MT a été présenté au Portugal lors de :
    - la 3ème réunion régionale du réSEAU de l'UNESCO, à Faro,
    - la 17 ème réunion nationale du réSEAU de l'UNESCO à Porto
    - la 4ème réunion régionale - Journée Internationale de la Tolérance, du réSEAU de l'UNESCO à Loulé
    - la Journée Internationale des Droits de l'Homme, le 10 décembre, à Porto
    - la reunion régionale du réSEAU à Lisbonne
    - la 18e réunion nationale du réSEAU de l'UNESCO, à Almada
    - la réunion régionale du réSEAU de l'UNESCO à Funchal (île de Madère)
- Le projet, soutenu par les politiques de mise en réseau (voir chapitre 4) du Ministère de l'Éducation-DGE, a partagé les expériences de mise en œuvre de TC / MT avec des **programmes gouvernementaux** tels que le TEIP, qui implique plus de 130 écoles au niveau national ou avec des réseaux tels que le réSEAU de l'UNESCO.
- La «**loi sur la flexibilité**» portugaise, qui accorde à l'école l'autonomie pour une partie du programme, a contribué à surmonter « l'obstacle du programme éducatif», à savoir comment intégrer le TC / MT dans le programme scolaire ?
- En tant que partenaire principal de l'évaluation du projet, l'Université d'Algarve (UALG), avec la collaboration des autres partenaires du projet, a pris les mesures nécessaires pour que la recherche se poursuive au Portugal et ailleurs : c'est-à-dire tester les étudiants, les enseignants et le personnel sur la base des expériences et des protocoles développés dans le cadre du projet FRIENDS.
- Les succès de la formation dans les centres de formation des enseignants au cours du projet constituent la base pour **réaliser la viabilité** de la formation du TC / MT dans différents centres de formation des enseignants à l'avenir. En effet, après la fin du projet, les cours de formation pour cette première étape de mise en œuvre, incluant les professeurs et le personnel des écoles seront couverts par de nombreuses CFE qui ont déjà demandé des fonds de soutien.

2.4 Les collaborations émergeantes du projet et l'expansion de la pratique du TC / MT.

Le projet FRIENDS a donné lieu à plusieurs collaborations et à de nouvelles initiatives visant à intensifier les activités.

- La 'House of Colours' (Maison des Couleurs) à Turnhout - **Belgique**, partenaire associé, a rejoint le projet. Depuis plus de 15 ans, la 'House of Colours' offre un refuge aux migrants et travaille également en soutien et en coordination avec les pouvoirs publics locaux. La 'House of Colours' a élargi sa participation en impliquant de nouveaux jeunes à Bruxelles, également formé au TC / MT et et qui travaillent en réseau avec différentes écoles appliquant le programme du TC / MT au Portugal.
- Les partenaires du projet FRIENDS ont également collaboré avec la 'House of Colours' dans le cadre de leur projet «Together we stand» cofinancé par **le corps de solidarité de l'UE** pour renouer avec les migrants qui avaient été en contact avec la Maison des Couleurs et de leur offrir la formation du TC / MT par le biais de FRIENDS. La collaboration se poursuivra dans le cadre du projet «Tools for Living» qui organise une conférence sur les approches des traumatismes et du stress post-traumatique (SSPT) en y incluant le TC / MT.
- Des réseaux entre les partenaires du projet, les écoles et les partenaires associés ont été établis, générant de nouvelles idées de collaboration pour l'expansion du projet ; par exemple, étendre l'approche du projet au **Kenya**, avec la formation au petit village d'un des participants à la 'House of Colours'.
- Un de nos partenaires au **Royaume-Uni** a partagé les résultats du projet FRIENDS comme contribution à la préparation de nouvelles directives nationales sur le Bien-être Social et Emotionnel dans les écoles Primaires et Secondaires par l'Institut National pour la Santé et l'Excellence des Soins (NSES) au Royaume-Uni.
- En **Italie**, comme dans tous les autres pays concernés par la mise en oeuvre, l'intérêt est venu de **beaucoup plus d'écoles** que celles qui pouvaient être financées par les seules ressources du projet FRIENDS. Cela a également incité l'Italie et tous les pays concernés à rechercher davantage de soutien institutionnel et à agir en synergie avec d'autres projets.
- En partenariat avec l'une des écoles de l'implémentation dans la région de Brescia (Italie), la Fondation Dominato Leonense et la Municipalité de Leno, un événement intitulé : «Bye stress, bye bullying - **Voici venu le Temps Calme / MT en classe** » a été organisé. Le projet Européen FRIENDS a été présenté intégralement à la population de Leno, aux institutions, aux parents, aux enseignants et aux municipalités voisines.

- La diffusion du TC / MT dans les écoles de **la région Frioul-Vénétie Julienne** en Italie a été facilitée par la municipalité de Città di Sacile, attirant même l'attention du réseau Città Sane (les Villes Saines) de l'Organisation Mondiale de la Santé publiant un article sur le TC / MT.
- En collaboration avec le projet FRIENDS, Carcere Senza Stress (Prison Sans Stress), un programme basé sur le TC / MT, a été mis en œuvre pour les gardiens et les détenus **d'une prison pour longues peines** dans le Nord de l'Italie, dans le cadre du projet "S-cateniamo la mente!" financé par l'appel Libero Reload 2018 et promu par l'Association A Buon Diritto Onlus. Le projet a été financé par la fondation bancaire «Fondazione San Paolo». Le protocole de recherche et les tests du projet FRIENDS ont été utilisés tandis que ces études alimenteront la base de données FRIENDS (voir chapitre 3). Suite à cette mise en œuvre, deux conférences ont été organisées pour présenter le projet : la première au sein de la prison impliquée avec la participation du directeur, d'une cinquantaine de détenus, des gardiens et d'un représentant de la province du secteur pénitentiaire et la deuxième conférence a été organisée dans une prison pour des peines de courtes durées, dans la même zone, avec la participation du directeur, des détenus, des gardiens et des enseignants de la zone. Les deux conférences ont été suivies par de nombreux articles dans la presse et d'un communiqué de presse. Cela a donné naissance à un deuxième projet déjà en cours, financé par des fonds privés, avec des détenus de la prison pour peines courtes. Nous relevons par ailleurs un intérêt croissant par de nouvelles régions, grâce au grand soutien du directeur.
- Le projet s'est étendu en **Espagne**, dans la région de Valladolid où une école a commencé avec les premières étapes de la mise en œuvre du TC / MT, c'est à dire la formation des enseignants et du personnel. Au moment de la rédaction du présent document, la formation des étudiants devrait bientôt commencer. Concernant cette recherche, le projet a adopté le protocole d'étude de FRIENDS. Les résultats alimenteront la base de données de FRIENDS.
- La nouvelle du projet s'est répandue jusqu'en Islande. Le chef du Département des Arts d'une école proche de Reykjavik a suivi le développement du projet FRIENDS et a commencé à le mettre en œuvre dans sa propre école en enseignant la technique à 50 membres du personnel (la moitié du nombre total de l'école) dont quatre membres du conseil d'administration et 65 élèves. À l'heure où nous écrivons ces lignes, il est prévu de l'enseigner à davantage d'étudiants au prochain semestre.

Le directeur de l'école qui a mis en œuvre le projet a déclaré dans une interview télévisée que les coûts liés aux maladies des enseignants et du personnel de l'école (coûts qui augmentaient régulièrement d'année en année depuis plusieurs années) avaient soudainement chuté, passant d'environ 45 millions de couronnes (en 2017) à 15 millions en 2018. C'est l'année au cours de laquelle la plupart des enseignants ont été formés au TC / MT. Il a déclaré à ce propos qu'il ne pouvait pas expliquer cette baisse soudaine, autrement que par le TC / MT !

- Inspirée par le projet FRIENDS, une Conférence Internationale sur l'Éducation a été organisée à Cluj, en **Roumanie**, intitulée : Éducation Sans Stress. La conférence a réuni 200 experts dans le domaine de l'éducation, notamment des professionnels du milieu scolaire, des éducateurs, des responsables politiques, des directeurs d'école, des représentants des secteurs public et privé, des enseignants, des élèves et des parents. L'un des thèmes centraux de la conférence a été les expériences et les études menées par le projet FRIENDS présentées par les directeurs, les enseignants, les parents et les chercheurs de notre projet. Après la conférence, trois écoles ont commencé les premières étapes de la mise en œuvre du TC / MT.
- Les écoles allemandes manifestent un intérêt croissant pour participer au projet FRIENDS et mettre en œuvre le programme du TC / MT. La formation et l'instruction des enseignants et des élèves ont déjà commencé dans une école. Une deuxième école, avec un pourcentage très élevé d'élèves issus de minorités ethniques, planifie actuellement de débuter la mise en œuvre. Le protocole de recherche et les tests (avec traduction officielle en allemand) du projet FRIENDS ont été utilisés pour l'étude.
- L'adoption du projet FRIENDS a débuté en **Lettonie** grâce notamment aux activités d'une mère active, travaillant dans la production de vidéos et coordinatrice de communautés d'apprentissage en Lettonie. Après des négociations et des réunions avec des représentants du Département de l'Education, de la Jeunesse et des Sports du *Conseil Municipal de Riga,* ils ont approuvé la mise en œuvre du programme du TC / MT. Les prochaines étapes consistèrent à rencontrer les enseignants, les parents et de procéder à la réalisation du TC / MT tel qu'élaboré dans le projet FRIENDS.
- Le projet a organisé **des sessions de pratiques communes du TC / MT** dans différentes écoles à travers l'Europe connectées par liaison vidéo. Ces sessions furent très amusantes et les écoles ont indiqué vouloir continuer après la fin du projet.
- Les partenaires du projet FRIENDS ont participé à des conférences et à des activités de mise en réseau (également pour d'autres secteurs tels que la santé et les affaires) en Autriche, en Belgique, en France,

en Allemagne, en Islande, en Irlande, en Italie, au Kenya, en Lettonie, au Portugal, en Roumanie, en Espagne, en Suède et au Royaume-Uni.

- Le projet a souligné l'importance de travailler ensemble en tant que communautés locales d'apprentissage et a renforcé les partenariats aux niveaux local, national et Européen, comme étape fondamentale à la poursuite du projet FRIENDS au-delà de sa durée officielle et ouvrant la voie à une alliance des écoles pour l'inclusion et le bien-être.

2.5 Conclusions

Le projet FRIENDS a formé plus de trois fois plus d'étudiants, d'enseignants et de personnel que prévu au début du projet. Alors que les ressources du projet ont été utilisées au maximum, les demandes d'implémentation dans les écoles et dans d'autres domaines sont encore plus importantes. Cependant, cela a incité également tous les partenaires de la mise en œuvre à rechercher un soutien institutionnel, à agir en synergie avec d'autres projets et à obtenir de nouveaux fonds gouvernementaux et privés afin de répondre autant que possible à la demande croissante d'implémentation. Notons que la demande s'étend également à de nouveaux secteurs, comme cela a été le cas pour l'expansion du projet dans les prisons en Italie grâce à la subvention d'une fondation privée et dans le domaine de la jeunesse et des migrants en Belgique.

L'implémentation de TC / MT dans le projet FRIENDS

- a été bien accueillie par toutes les parties prenantes, notamment les enseignants et le personnel, les élèves, les parents d'élèves et les responsables politiques.
- a fourni une richesse d'expériences confirmant les avantages ainsi que l'efficacité de la méthode de mise en œuvre et ses facteurs critiques de succès.
- a démontré son grand potentiel d'adaptabilité à différents systèmes d'éducation (par exemple pour les enfants en bas âge) et à des contextes d'apprentissage non formel (prison, migrants, sports).
- a démontré qu'il était possible d'étendre cette approche à d'autres zones géographiques.
- a révélé la qualité du TC / MT à se diffuser par lui-même si une masse critique est atteinte et si les conditions limites telles que la flexibilité du programme scolaire sont remplies.

La mise en œuvre du TC / MT dans le projet FRIENDS ainsi que les études antérieures fournissent des preuves non seulement quant à l'amélioration du bien-être, un ingrédient requis pour un environnement d'apprentissage inclusif, mais elles démontrent également l'impact positif sur les objectifs mêmes de l'éducation inclusive comme la réussite scolaire, la baisse du décrochage scolaire, l'amélioration du bien-être et l'inclusion sociale dans la vie adulte. De plus, elles attestent du potentiel à contribuer aux politiques

nationales, Européennes et Internationales pour la promotion de l'inclusion par l'Education.

3 Recherche sur le programme temps calme avec la méditation transcendantale (TC/MT)

Ce chapitre présente les recherches effectuées sur l'efficacité de la méditation transcendantale pour la mise en place d'un environnement social plus favorable, plus inclusif et plus harmonieux, où les élèves peuvent agir plus efficacement à l'école et en dehors, ce qui est l'essence même de l'éducation inclusive. Dans le cadre de cette approche, TC/MT fournit aux enseignants le soutien psycho-physiologique dont ils ont besoin pour faire face à une diversité accrue d'apprenants.

L'approche mise en place par la recherche a utilisé deux instruments de mesure des effets du TC/MT dans les écoles : (1) une étude quantitative utilisant des tests psychologiques, (2) une étude qualitative utilisant des entretiens semi-structurés.

Pour l'étude quantitative, ainsi que pour l'étude qualitative, plusieurs dimensions psychologiques liées aux aspects de bien-être de l'éducation inclusive ont été sélectionnées. Le choix de ces dimensions se justifie par le fait qu'un certain nombre de facteurs identifiés comme obstacles dans le contexte de l'éducation inclusive (par exemple le handicap, les problèmes de santé, les difficultés éducatives, les différences culturelles, les obstacles économiques, les obstacles sociaux et/ou géographiques, cf. l'aperçu des possibilités réduites dans le chapitre 1) sont en fait les mêmes facteurs de bien-être qui ont un impact profond sur l'éducation (OCDE, 2017). Cette relation peut être comprise lorsque l'on considère le bien-être comme un point d'équilibre entre le réservoir de ressources d'un individu et les défis rencontrés dans la vie - voir Dodge et al. 2012.

Ces auteurs reconnaissent que chacun a un point de référence pour le bien-être. Chaque fois que le système est perturbé par ce qu'ils ont appelé des défis (tous les éléments psychologiques, sociaux et physiques qui affectent l'état homéostatique), nous avons tendance à rechercher l'équilibre. Dans le contexte de l'éducation inclusive, il peut y avoir trop de défis liés à la réduction des possibilités mentionnée plus haut, ainsi que trop peu de défis pour les étudiants très talentueux, et un déséquilibre semble alors entraver la réussite de l'apprentissage. Pour faire face à ces défis, les individus utilisent leurs ressources psychologiques, sociales et physiques qui les aident à retrouver leur bien-être.

Nous pouvons donc conclure que le bien-être est un ingrédient essentiel de l'éducation inclusive (voir également le chapitre 1) et que les effets mesurés dans nos études sont directement liés à l'efficacité de l'éducation inclusive.

3.1 Étude quantitative

Les effets du programme TC/MT ont été étudiés pour les principaux acteurs de l'éducation inclusive : les étudiants, les enseignants et le personnel. Pour les élèves, des tests différents ont été utilisés pour le groupe d'âge 5-11 ans et pour le groupe d'âge 12-18 ans.

Enfants de 5 à 11 ans

Pour évaluer le bien-être de ces jeunes enfants, âgés de 5 à 11 ans, le groupe de recherche a dû recourir à des questionnaires avec réponses hétérogènes (voir tableau 3.1), auxquels devaient répondre les parents ou les tuteurs légaux des enfants.

Dans cette tranche d'âge, une étude expérimentale avec un plan croisé a été menée sur un échantillon d'écoliers italiens, le groupe expérimental étant composé de trois classes et le groupe témoin de deux autres classes. Après environ trois mois, les résultats ont été comparés, avant et après l'apprentissage du TC/MT, avec un groupe de contrôle. En outre, une étude quasi-expérimentale de plus grande envergure a été menée sur un échantillon d'enfants portugais, belges, italiens et anglais âgés de 8 à 11 ans.

Protocole pour les étudiants de 5 à 11 ans
Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), Goodman et al., 1998.
DESSA MINI: Devereux Student Strengths Assessment-Min. Naglieri, LeBuffe, & Shapiro, 2011 and 2014.

Tableau 3.1. Tests psychologiques utilisés pour les enfants âgés de 5 à 11 ans.

Les résultats statistiquement significatifs de ces tests sont résumés dans le tableau 3.2. Les enfants âgés de 5 à 11 ans ont montré une diminution significative des difficultés après avoir pratiqué le TC/MT pendant environ trois mois, par rapport au groupe de contrôle (voir les six premières lignes).

Le groupe plus important d'enfants âgés de 8 à 11 ans a montré des améliorations significatives de son comportement (voir les deux dernières lignes), améliorant sa relation avec les autres, et une diminution des comportements perturbateurs, plus spécifiquement dans les signes extérieurs de ces comportements. D'autres détails peuvent être trouvés ailleurs[1], mais, à titre d'illustration, les figures 3.1, 3.2 et 3.3 montrent les détails de la diminution des problèmes relationnels des enfants, de la diminution des

[1] Voir https://friends-project.eu/ pour les résultats additionnels.

problèmes de contrôle comportemental et de la diminution des comportements perturbateurs. Dans tous les tests croisés, les trois classes du groupe TC/MT ont montré une amélioration, tandis que les deux classes du groupe de contrôle ont montré une détérioration. Cela peut être dû à l'évolution de l'année scolaire, à la survenue d'événements stressants (tels que les examens), etc., en particulier dans les écoles où les défis sont plus importants (comme c'est le cas dans cette école italienne) que dans les écoles ordinaires.

Dimension	Groupe témoin	Age	Effet
Problèmes émotionnels des enfants	x	5-11	↓
Problèmes relationnels des enfants	x	5-11	↓
Problèmes de comportement des enfants	x	5-11	↓
Hyperactivité des enfants	x	5-11	↓
Difficultés des enfants	x	5-11	↓
Problèmes des enfants à contrôler leur comportement	x	5-11	↓
Comportement perturbateur des enfants	-	8-11	↓
Comportement prosocial des enfants	-	8-11	↑

Tableau 3.2. Résumé - en termes d'augmentation ou de diminution des dimensions psychologiques - des résultats statistiquement significatifs pour les enfants de 5 à 11 ans.

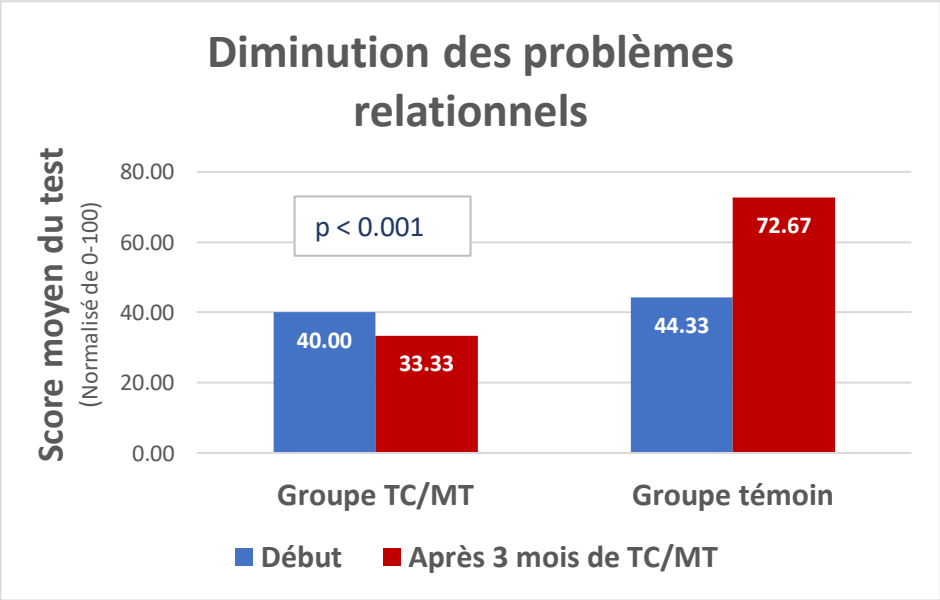


Figure 3.1. Les enfants âgés de 5 à 11 ans pratiquant le TC/MT montrent une diminution significative des problèmes relationnels, alors que le groupe de contrôle montre une augmentation substantielle.

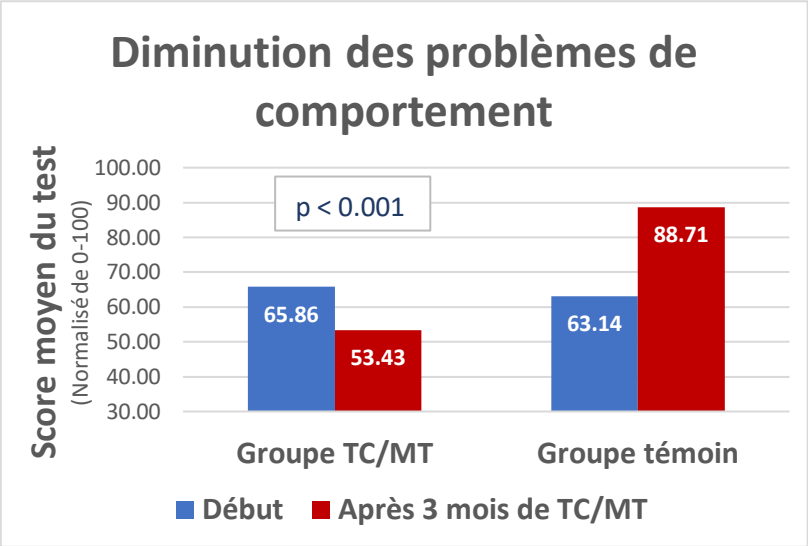


Figure 3.2. L'échantillon d'enfants (5-11 ans) pratiquant le TC/MT montre une diminution significative des problèmes de contrôle du comportement, alors que le groupe témoin montre une augmentation substantielle.

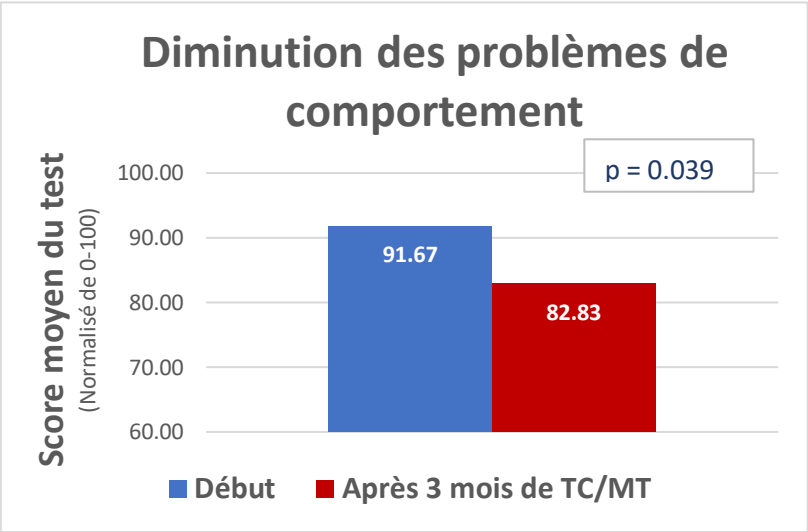


Figure 3.3. Les symptômes externes, comme les comportements perturbateurs ou agressifs, sont en diminution significative après avoir pratiqué le TC/MT pendant environ trois mois ($F_1 = 4.349, p = .039$).

Enfants de 12 à 18 ans

Parmi plusieurs types de méditation, la méditation transcendantale s'est avérée la plus efficace. Plus précisément, des études antérieures ont démontré que chez les adolescents pratiquant le TC/MT l'absentéisme scolaire, les infractions au règlement et les suspensions, diminuaient contrairement aux groupes de contrôle (Barnes, Treiber et Johnson, 2004). De même, dans l'étude qualitative de Rosaen et Benn (2006), les étudiants ont indiqué que la méditation les avait aidés à être plus compétents socialement et à calmer leurs tendances antisociales.

Dans notre étude, nous avons utilisé un échantillon relativement restreint d'enfants âgés de 12 à 18 ans, puisque la mise en œuvre du projet FRIENDS s'est principalement concentrée sur les écoles primaires avec des

enfants âgés de 5 à 11 ans, compte tenu du petit nombre de recherches disponibles aujourd'hui sur ce groupe d'âge. Pour les résultats sur un échantillon plus important pour le groupe d'âge 12-18 ans, nous nous référons aux résultats du projet EUROPE (voir Slot et al. - 2019). Dans notre recherche, l'anxiété du groupe des adolescents âgés de 12 à 18 ans a été mesurée à l'aide de l'échelle d'anxiété multidimensionnelle pour les enfants (MASC). Les résultats sont présentés dans le tableau 3.3.

Dimension	**Effet**
La résilience	↑
La peur d'être laissé seul	↓
La peur d'être humilié	↓
L'anxiété de se produire en public (par exemple, prendre la parole devant la classe)	↓
Sentiments de tension et d'impulsivité	↓

Tableau 3.3. Résumé des résultats statistiquement significatifs des tests psychologiques pour les enfants de 12 à 18 ans. L'anxiété liée au fait de se produire en public dans le contexte scolaire est par exemple : examens, réponses aux questions, etc.

Malgré l'utilisation d'un échantillon plus petit, les résultats de l'étude quasi-expérimentale révèlent à nouveau que ces adolescents montrent des améliorations significatives, après avoir appris et pratiqué le TC/MT. Les figures 3.4, 3.5 et 3.6 présentent une sélection d'illustrations.

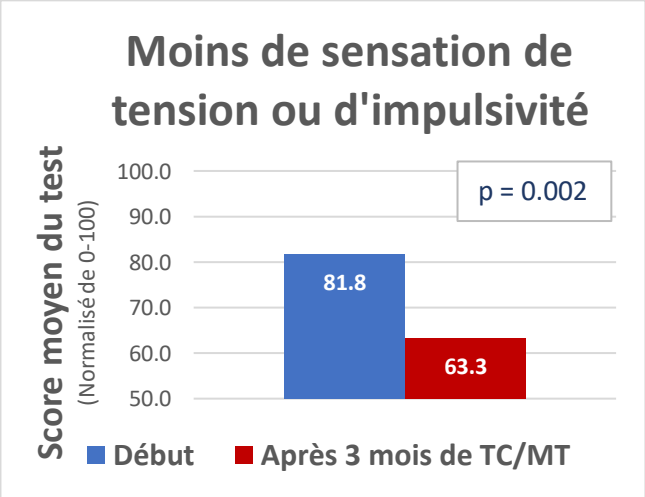


Figure 3.4. Les enfants participants se sentent moins tendus ou moins à cran ($F_{(1)} = 10.84, p = .002$).

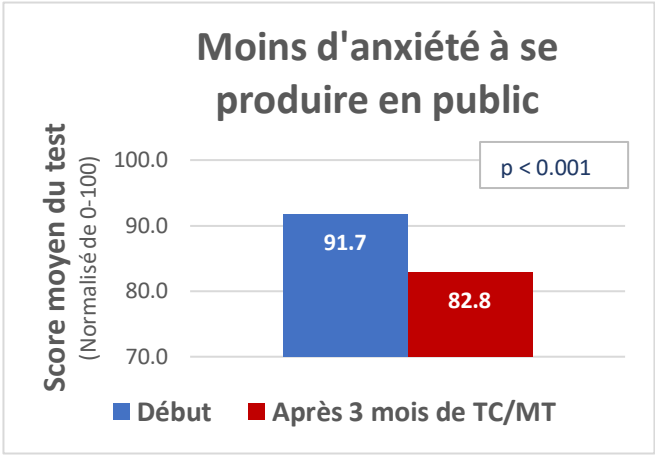


Figure 3.5. Les enfants participants semblent également avoir moins peur de se produire en public et de répondre aux demandes dans des lieux publics, comme une salle de classe ; $(F_{(1)} = 14.55, p < .001)$.

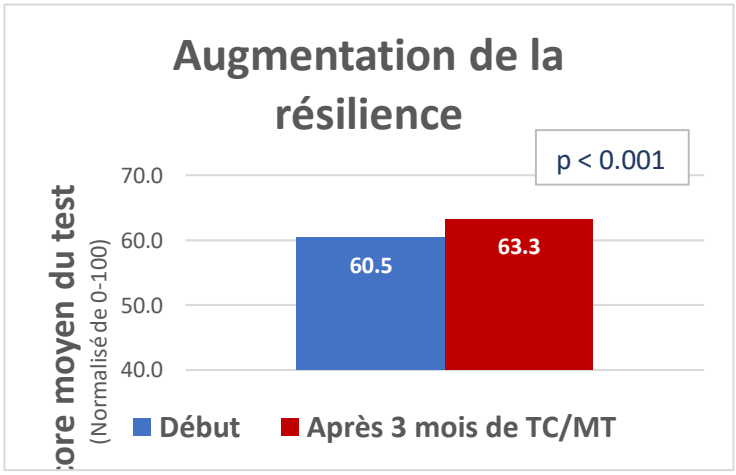


Figure 3.6. Les enfants participants ont obtenu des scores plus élevés après 3 mois de TC/MT ; $(F_{(1)} = 16.95, p < .001)$. Cette augmentation de la résilience indique par exemple que les enfants aiment plus souvent travailler avec d'autres étudiants, se défendent plus souvent, ont plus confiance en leur capacité à résoudre des problèmes difficiles, et enfin, trouvent plus souvent quelqu'un à qui parler lorsqu'ils ont besoin d'aide.

L'étude qualitative montre que les étudiants reconnaissent le TC/MT comme une ressource pour faire face à l'adversité, au stress et à l'anxiété, tout en améliorant leurs notes pour se concentrer davantage sur les tâches à accomplir.

Enseignants/ Personnel

Dans ce projet, plusieurs mesures concernant le bien-être des enseignants et du personnel scolaire (voir tableau 3.4) ont été prises en compte

afin de mieux comprendre l'impact du programme TC/MT en tant que moyen d'améliorer le bien-être, et de mieux équiper les enseignants et le personnel pour faire face à la diversité qui accompagne l'éducation inclusive. À la lumière de l'état de santé des enseignants, décrits comme l'une des professions où les niveaux de stress et d'épuisement sont les plus élevés, entraînant de nombreux résultats négatifs pour les enseignants, les élèves et le système éducatif (Herman, Reinke et Eddy, 2020), notre étude s'est concentrée sur l'observation du stress, de l'anxiété et de l'épuisement. Les résultats positifs, tels que la vitalité et le bien-être subjectif, ont également été abordés.

Titre	Références
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.

Tableau 3.4. Mesures concernant le bien-être des enseignants et du personnel scolaire, utilisées dans la recherche.

Le stress est l'état émotionnel d'un individu causé par l'exposition à des expériences négatives (Roberti, Harrington et Storch, 2006). En plus de subir un stress personnel, les enseignants sont épuisés émotionnellement dans leur travail lorsque les exigences de celui-ci dépassent leurs ressources, ce qui contribue au processus de dégradation de la santé (Lazarus, 2006 ; Schaufeli, 2017). Le stress personnel des enseignants et l'épuisement émotionnel lié au travail limitent leur capacité à fournir un soutien émotionnel cohérent et à gérer le comportement positif dont les enfants ont besoin pour leur développement socio-affectif (Hamre, 2014).

Nos résultats (voir tableau 3.5 pour un résumé en termes d'augmentation/diminution des dimensions psychologiques) montrent un effet de la

pratique TC/MT sur le burnout, le stress, l'anxiété, la vitalité et le bien-être subjectif des enseignants et du personnel. Les enseignants et le personnel qui pratiquent le TC/MT montrent une dépersonnalisation moindre, que l'on peut décrire comme ayant moins de durcissement dans les relations avec les autres et facilitant le comportement social. Ils semblent également ressentir une plus grande réalisation personnelle dans leur vie. Ces deux mesures s'inscrivent dans une dimension psychologique plus large, connue sous le nom de « burnout ». Les enseignants et le personnel présentent également des niveaux de stress et d'anxiété plus faibles, ainsi qu'une augmentation de la subjectivité vitale. En ce qui concerne le bien-être subjectif, ils font état d'un meilleur équilibre émotionnel et d'une augmentation de leur bien-être.

Dimension	**Effet**
Connexion avec les autres	↑
Satisfaction professionnelle générale	↑
Le bien-être subjectif	↑
Evaluation positive de la vie	↑
Motivation intrinsèque.	↑
Épuisement émotionnel	↓
Durcissement émotionnel.	↓
Stress perçu	↓
Traits d'anxiété	↓

Tableau 3.5. Résumé des résultats statistiquement significatifs des tests psychologiques pour les enseignants et le personnel.

Les résultats de notre étude (voir figure 3.7 pour le détail de certaines dimensions) montrent que le TC/MT contribue de manière significative à la réduction du stress, des effets négatifs et de l'épuisement professionnel, tout en augmentant la satisfaction professionnelle, l'optimisme, les effets positifs et le bien-être. Ces résultats observés soutiennent la mise en œuvre du TC/MT en tant que mesure de protection des enseignants vis-à-vis de leur profession et de leur environnement difficile, en particulier dans le contexte d'un environnement éducatif inclusif.

Dans une analyse basée sur des entretiens, les enseignants font référence à la façon dont ils se sentent plus à l'aise avec les autres (étudiants et collègues), plus coopératifs, plus calmes et détendus, comprenant mieux

leur place dans le monde. Ils attribuent également l'amélioration des ressources des élèves, telles que l'autonomie et la concentration, à la pratique du TC/MT.

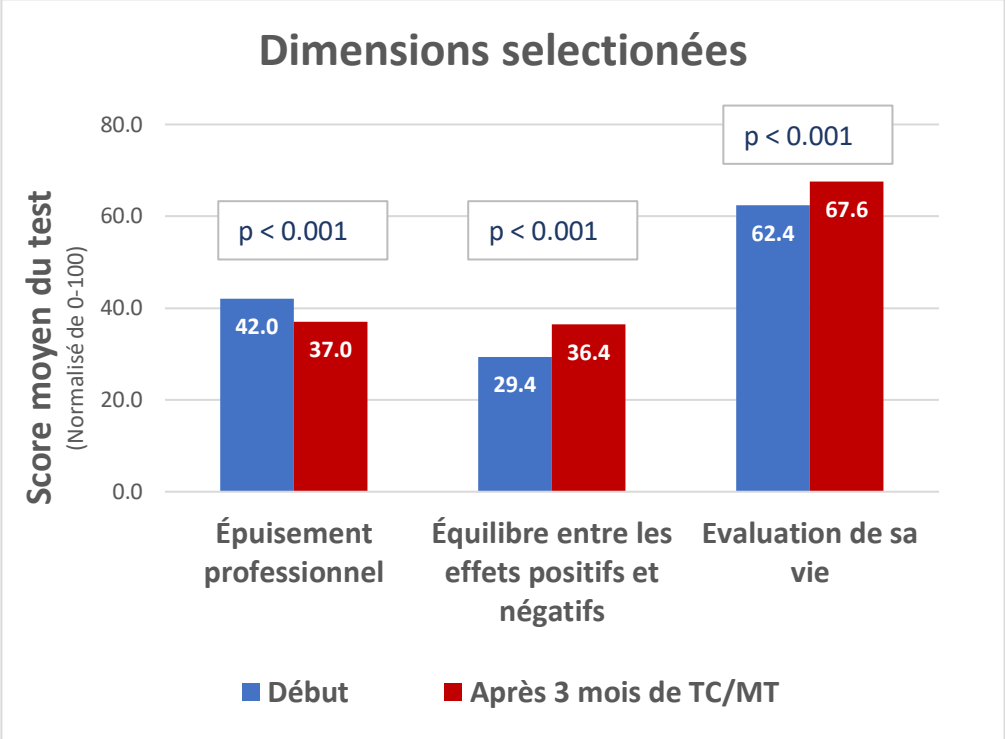


Figure 3.7. Après trois mois de TC/MT, les enseignants et le personnel ont montré une diminution significative de l'épuisement émotionnel (burnout) et une augmentation de l'équilibre des affects (moins d'affects négatifs et plus d'affects positifs) ainsi qu'une augmentation de l'évaluation de sa vie personnelle.

Nos conclusions dans cette enquête ont été corroborées par des recherches antérieures sur la technique de la méditation transcendantale, qui a montré des résultats significatifs sur le stress, la dépression et l'épuisement des enseignants (Elder et al., 2014). Elder et ses collègues (2014) ont également observé des réductions significatives dans le groupe TC/MT par rapport aux groupes contrôle pour toutes les principales variables : stress perçu, symptômes dépressifs et épuisement professionnel des enseignants. Il est également important de souligner que ces résultats sont conformes aux résultats observés précédemment dans le cadre du projet EUROPE incluant différents pays européens.

3.2 Extension au-delà des écoles - TC/MT dans les prisons

Le programme TC/MT s'est élargi au secteur de l'éducation scolaire et non formelle. Dans ce contexte, le projet a également inclus un domaine intéressant très lié à l'inclusion sociale : la réhabilitation des prisonniers (pour laquelle des données scientifiques ont également été collectées).

Pour tester la polyvalence de TC/MT en tant que politique d'inclusion, la même méthodologie quantitative a été appliquée à un environnement carcéral, aussi bien aux détenus qu'aux agents pénitentiaires. Le contexte d'une prison est très stressant, avec des taux élevés de troubles de santé mentale tels que la dépression et l'anxiété pour les deux groupes (voir par exemple Goldberg, et al., 1996 ; Koenig, et al., 1995 ; Skarupski, et al., 2018). Les résultats (voir tableau 3.6) étaient très similaires à ceux obtenus avec les enseignants et le personnel. La figure 3.8 présente un graphique détaillé sur la dépression.

Dimension	**Effet**
Equilibre des influences (moins d'influences négatives et plus d'influences positives)	↑
Satisfaction de la vie	↑
Le stress perçu	↓
Anxiété	↓
Dépression	↓

Tableau 3.6. Résultats pour les détenus et les agents pénitentiaires après avoir pratiqué le TC/MT pendant trois mois dans un environnement carcéral en Italie.

Ces résultats confortent les études précédentes, qui décrivent le TC/MT comme une source de réduction des traumatismes et du stress perçu chez les détenus (Nidich, et al., 2016).

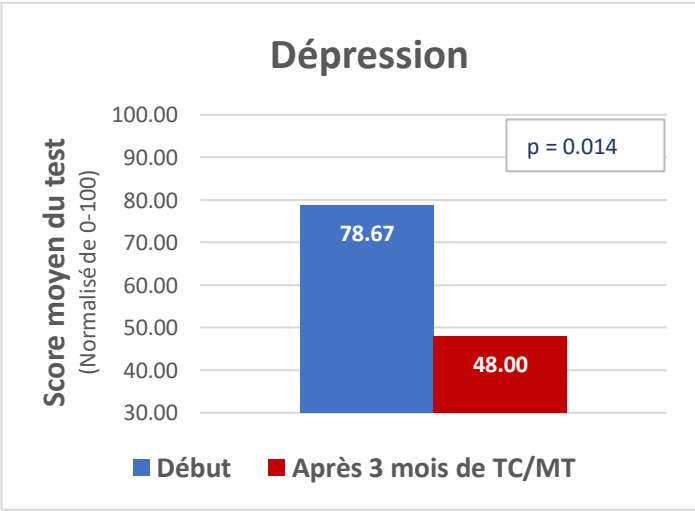


Figure 3.8. Les détenus et les agents pénitentiaires ont montré une diminution significative des symptômes de dépression après trois mois de TC/MT.

3.3 Discussion et conclusions

L'éducation inclusive ne peut être considérée uniquement comme un point de vue, un simple paradigme pour interpréter l'éducation. C'est une réelle politique éducative garantissant que l'école est un environnement sans discrimination pour les élèves n'appartenant pas aux cultures dominantes. Aujourd'hui, les écoles sont confrontées au problème d'une plus grande diversité dans des catégories sociales, telles que : la nationalité, l'ethnie, le sexe, les nouvelles formes de familles, ainsi que les handicaps spécifiques des individus. Les écoles doivent garantir aux élèves les ressources nécessaires pour pouvoir faire face aux difficultés qui découlent de cette catégorisation, et leur assurer toutes les possibilités de s'épanouir pleinement en tant que personne.

Prendre des mesures pour assurer une éducation inclusive est un défi social et financier. Un important facteur de réussite de l'éducation inclusive est le bien-être des principaux acteurs : les élèves, les enseignants et le personnel. Promouvoir leur bien-être implique de leur fournir les ressources nécessaires pour faire face aux défis posés par l'école en tant qu'environnement multiculturel, en constante évolution.

Le programme TC/MT s'est montré une approche efficace pour relever ces défis. Ce programme est culturellement et religieusement neutre, il n'exige pas de ressources cognitives ou physiques spécifiques, ni de capacité d'apprentissage ou d'écriture, même pour les jeunes enfants, ce qui en facilite l'application. À l'exception des handicaps cognitifs graves, il peut être enseigné indépendamment de l'âge, du niveau d'alphabétisation ou des contraintes physiques.

L'impact sur le bien-être individuel, tel que documenté plus haut dans cette discussion, est pertinent. Nos recherches confirment les conclusions antérieures selon lesquelles le TC/MT est une ressource utile pour réduire l'anxiété, le stress et l'épuisement professionnel, et pour s'engager de façon plus calme et plus détendue dans le monde, avec un meilleur équilibre émotionnel. En tant que ressource simple et facile pour améliorer le bien-être, le TC/MT peut contribuer à une école et une société plus inclusive.

Avec ces preuves empiriques qui soutiennent le TC/MT en tant que ressource pour améliorer le bien-être, quelques aspects doivent être examinés plus avant.

Le projet FRIENDS s'est principalement focalisé sur une adaptation du TC/MT en milieu fragilisé, pour en démontrer la pertinence et l'impact positif potentiel dans l'éducation inclusive, ceci en s'appuyant sur des analyses et

des travaux d'évaluation antérieurs. Par conséquent, les objectifs de recherche du projet étaient limités. Pour cette raison et compte tenu de la nature difficile de la recherche socio-psychologique dans les écoles (en particulier les RCT) d'un point de vue scientifique, organisationnel et financier, le plan d'évaluation du projet FRIENDS était basé sur une étude de conception quasi-expérimentale plus légère, tandis que l'étude de conception expérimentale était limitée aux enfants âgés de 5 à 11 ans, une population pour laquelle la recherche sur le TC/MT est rare et inexistante en Europe.

Bien que les conclusions de l'étude de conception quasi-expérimentale concordent avec celles de l'étude de conception expérimentale (réalisée dans le cadre de notre projet et d'autres recherches), la première a une validité interne moindre. À cause de cela, elle peut seulement être considérée comme étayant les preuves de la seconde étude tout comme les autres recherches existantes.

Une autre considération est la stabilité à long terme et l'évolution future des dimensions mesurées, car celles-ci ne peuvent être déterminées dans une étude courte où l'on est plus dans les mesures d'un état que d'une dynamique.

Dans le cadre de recherches futures, il serait intéressant d'évaluer (par exemple par des mesures de suivi au-delà de la date d'évaluation post-test) comment la pratique du TC/MT évolue chez les participants au fil du temps et comment elle peut impliquer des changements ayant des caractéristiques plus dispositionnelles (Ndt : en psychologie, relatif aux dispositions, aux traits de caractère).

4 Un cadre d'élaboration de politiques et leur application à une mise en œuvre sur le terrain.

Dans ce chapitre, nous aborderons l'élaboration des politiques comme un instrument permettant de passer d'un projet expérimental à un programme permanent promouvant l'éducation inclusive en améliorant le bien-être des élèves, des enseignants, du personnel et des parents. Ainsi, pour réussir cette transition, un cadre de mise en œuvre de ces politiques est essentiel.

4.1 Le cadre de mise en œuvre et son application à l'élaboration des politiques.

Le cadre de mise en œuvre à utiliser et la manière de l'utiliser dépendent beaucoup du contexte. Dans notre cas où nous avons affaire à une approche novatrice, il va sans dire qu'un cadre réglementaire qui ferait usage d'une approche graduelle basée sur le partage d'expérience est bien plus approprié qu'une simple feuille de route sur laquelle seraient prescrites les différentes étapes.

La base de notre cadre d'élaboration des politiques est le cadre de mise en œuvre de la qualité (QIF) élaboré par Meyers, Durlak et Abraham (2012) (voir la figure 4.1 de notre présentation du QIF).

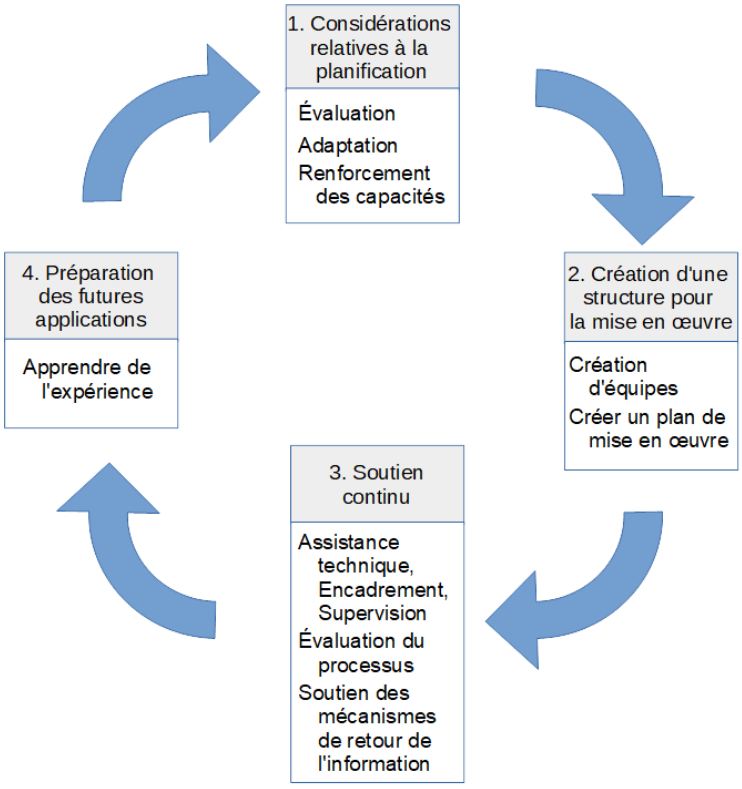


Figure 4.1. Le cadre de mise en œuvre de la qualité de Meyers et al. (2012), base du cadre de mise en œuvre de la politique TC/MT :

Étant donné la nouveauté du programme Temps Calme – Méditation Transcendantale (TC/MT) en Europe notre version du cadre de réalisation qualitative est adaptée à nos objectifs en insistant sur les répétitions et le partage d'expériences coordonnées, qui seront expliqués plus loin dans ce document.

Approfondissement et extension

La première chose à considérer est l'objectif premier de l'élaboration des politiques qui peut être défini par l'extension de la mise en œuvre du programme expérimental Temps Calme – Méditation Transcendantale au rang de programme permanent. L'essence de cette transposition à une plus grande échelle est caractérisée par l'approfondissement et l'extension, comme décrit dans Bramanti and Van Assche (2019). Pour le processus d'approfondissement nous recherchons trois changements fondamentaux :

- Intégrer le programme Temps Calme – Méditation Transcendantale dans le programme scolaire
- Dédier un temps spécifique et précis à son exécution (les premières et dernières 15 minutes de la journée scolaire)
- Assurer un soutien permanent par des enseignants et /ou des conseillers spécialisés.

En ce qui concerne le processus d'élargissement, il s'agit de passer d'un nombre de cas particuliers à une application générale. Et cela via :

- L'implication de plus d'étudiants dans une classe, l'implication de plus de classes, de plus d'enseignants, de personnel éducatif et de parents liés à une école.
- La diffusion à un plus grand nombre d'écoles dans une région ou dans un pays
- La diffusion dans des centres de formation d'enseignants
- La diffusion dans divers pays d'Europe
- La diffusion dans d'autres secteurs (relatifs à l'éducation et/ou à la jeunesse).

Les différents acteurs

Une deuxième chose à considérer est la variété de décideurs politiques, c'est-à-dire les acteurs du processus d'élaboration des politiques. Ils vont du niveau local (même au niveau scolaire, nous avons des politiques) jusqu'au niveau européen. Mais d'une manière générale, nous pouvons distinguer les acteurs locaux (écoles et municipalités), les acteurs de niveau départemental et régional ainsi que des acteurs nationaux et internationaux.

Au niveau de l'école, le directeur joue le rôle le plus important. Il est "le meneur de jeu". Entièrement convaincu il est un atout majeur pour bien commencer l'aventure de ce nouveau programme. Il sera régulièrement

amené à dialoguer avec son personnel d'encadrement, les enseignants et les parents.

Au-delà de la hiérarchie de la gouvernance de l'école, on rencontre des coordinateurs de niveau départemental ou régional ou des fonctionnaires responsables de la gestion de tout le système éducatif dans leur zone. En fonction des différents schémas nationaux d'organisation, ces derniers auront ou non un certain degré d'autonomie pour décider sur des points essentiels pour permettre/aider au lancement du nouveau programme Temps Calme – Méditation Transcendantale dans les écoles. Dans certains cas, ils agiront comme un pont entre le niveau local et le niveau central.

Les acteurs nationaux sont habituellement des régulateurs et des médiateurs qui donnent des directives et apportent leur soutien. La loi de flexibilité au Portugal (loi 5908/2017), autorisant sous certaines conditions, les écoles à avoir plus de flexibilité dans leur programme d'études, en est un bon exemple. Cette loi s'attaque à l'un des obstacles les plus importants à l'extension de la pratique du Temps Calme – Méditation Transcendantale.

Au niveau international, la Commission Européenne est bien sûr un acteur influent qui peut, au niveau européen, confier des missions complémentaires aux acteurs nationaux. D'ordinaire, le rôle de la Commission Européenne est de se présenter en médiateur ainsi qu'en diffuseur de nouvelles idées et de bonnes pratiques. La politique de l'UE est conçue pour soutenir les systèmes nationaux et répondre aux défis courants.

Le cadre d'élaboration des politiques sera rempli différemment selon qu'il s'agisse du niveau local ou non-local. Au niveau local, l'élaboration des politiques sera orientée vers une mise en œuvre pratique du programme Temps Calme – Méditation Transcendantale, davantage axée sur l'approfondissement, alors qu'au niveau non-local les politiques consisteront à stimuler et faciliter la pratique du TC/MT, d'avantage axée sur l'élargissement.

Un réseau de réseaux

La troisième chose à considérer est de savoir comment les différents acteurs et niveaux d'acteurs travaillent ensemble pour fournir des politiques performantes et d'une façon efficace. Étant donné que le programme TC/MT est tout à fait nouveau aux yeux de l'éducation européenne, il est nécessaire de partager les expériences d'approfondissement et d'élargissement de la pratique, tout en suivant le cadre de mise en œuvre qualitative ainsi que décrit dans le schéma 4.1.

Au niveau local, nous pouvons avoir un réseau d'écoles et de groupes d'écoles de différents types (école maternelle, écoles primaires, secondaires, professionnelles), impliquant diverses parties prenantes (la direction, le personnel l'encadrement, les enseignants, les élèves, les parents, la société et autres). De manière générale, la direction d'un groupe sera ou nommera le/la coordinateur-trice d'un tel réseau.

De tels réseaux élémentaires peuvent constituer un réseau de niveau supérieur au niveau régional et/ou national, impliquant des partenaires supplémentaires tels que des universités, des centres de formation des enseignants, etc. Il est essentiel qu'à ce niveau également un coordinateur soit disponible pour assurer le partage des expériences, des outils, du matériel et des méthodes.

Enfin, les réseaux nationaux peuvent former un réseau international, quelquefois grâce à des projets financés par la Commission Européenne.

Ce modèle de réseaux de réseaux est bien connu dans le domaine de l'éducation, en particulier pour les thématiques novatrices. Le thème des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans l'éducation dont les pionniers commencèrent il y a environ 25 ans en est un exemple bien connu. Très vite des écoles et des groupes d'écoles disposèrent de leurs coordinateurs TIC qui étaient soutenus tant au niveau régional que national. Puis en 1997, le Réseau Européen d'Ecoles, un réseau de 34 ministères de l'éducation, fut fondé.

Un réseau d'autant plus pragmatique (un réseau international d'écoles) représenterait une alternative à un réseau de ministères de l'éducation. Une initiative de la Commission, L'alliance des Ecoles pour l'Intégration, consistant en la promotion de la bonne conduite dans le domaine de l'apprentissage inclusif (intégration d'élèves migrants et transmission de valeurs communes – Commission Européenne 2016), représente une initiative particulièrement importante pour ces projets et qui vaut la peine d'être mentionnée dans ce contexte.

Une alternative à un réseau de ministères de l'Education est un réseau plus proche de la base, c'est-à-dire un réseau international d'écoles ou de réseaux d'écoles. Une initiative particulièrement pertinente pour ces projets et qui mérite d'être mentionnée dans ce contexte est l'initiative de la Commission, « Alliance des Ecoles pour l'Intégration », consistant à promouvoir les bonnes pratiques dans le domaine de l'apprentissage inclusif (intégration d'élèves migrants et transmission des valeurs communes (Commission Européenne 2016),

Un point de discussion est la portée d'un tel réseau de réseaux, qui peut se limiter à une approche spécifique telle que le programme TC/MT ou à un thème plus général tel que le bien-être ou l'éducation inclusive. Les deux approches (générale et spécifique) ont toutes deux leur valeur, leurs avantages et leurs inconvénients. De toute évidence, les participants aux projets EUROPE et FRIENDS souhaitent disposer d'un réseau sur TC/MT répondant aux caractéristiques suivantes :

- **Mission** : aider les enseignants, les éducateurs à promouvoir l'éducation des élèves défavorisés par l'inclusion sociale, l'amélioration des résultats scolaires. Améliorer les résultats scolaires, la lutte contre la

discrimination à tous les niveaux et la prévention des brimades et de la violence à l'école.

- **Parties impliquées:** les 40 écoles et groupes d'écoles participant au projet.
- **Structure** : la structure proposée consiste en un groupe de travail avec un ou deux représentants venant de chaque pays impliqué dans les projets FRIENDS et EUROPE ainsi que d'autres pays qui montrent de l'intérêt pour y participer. Chaque école aurait comme représentant un membre de la direction (de préférence le/la directeur-trice) ainsi que un ou deux enseignants comme personnes de référence pour (a) continuer les activités du projet FRIENDS, (b) représenter l'école (communauté éducative – élèves, enseignants et parents) et (c) constituer un lien avec le représentant national à qui l'on soumet un plan des activités et un bilan annuel.
- **Activités** : Les activités sont structurées comme suit :
    - Partage des expériences au sein de la communauté locale d'apprentissage TC/MT impliquant les diverses parties impliquées.
    - Organisation d'une réunion nationale chaque semestre impliquant toutes les écoles où les différents acteurs sont représentés.
    - Organisation d'une réunion internationale annuelle avec la participation des pays impliqués.

Un modèle de diffusion des innovations et l'implication pour l'action politique

La quatrième chose à considérer est la manière dont l'innovation est diffusée et ses répercussions sur l'action politique. Une compréhension de la diffusion de l'innovation peut être acquise grâce aux travaux de Mahajan et Peterson (1985) qui modélisent la manière dont l'innovation sociale (ici le programme TC/MT) se répand selon le principe de moindre résistance. La régularité observée dans le processus de diffusion montre qu'initialement seuls quelques membres du système social adoptent l'innovation à chaque période (dans notre cas, l'année scolaire). Cependant, lors de périodes ultérieures, un nombre croissant d'adoptions du projet par période se produit à mesure que la diffusion exerce son attrait.

Enfin, la trajectoire de la courbe de diffusion diminue et commence à se stabiliser pour finalement atteindre un plafond supérieur approchant la réelle implication de tous les adoptants potentiels. De cette façon, le modèle présente une courbe en forme de S (sigmoïde) mais dépend seulement de trois éléments principaux différents.

i) Le nombre d'adoptants potentiels (l'univers des écoles dans le territoire de référence).

ii) Le nombre de ceux qui ont déjà adopté (les écoles qui ont lancé le programme TC/MT).

iii) Un « index d'imitation » qui dépend de plusieurs choses, parmi lesquelles les voies d'information et de contact entre les potentiels adoptants sont très importantes.

Un modèle de diffusion de l'innovation si simple a des retombées pratiques dans le sens où les décideurs politiques peuvent améliorer leurs succès:

i) En établissant des cibles (combien d'innovateurs je veux avoir ? Combien d'écoles pourraient adopter le programme TC/MT ? Et quelles ressources devrais-je donc mobiliser ?) ; et
ii) En influençant l'index d'imitation (comment puis-je accélérer l'effet d'imitation ? Quels sont les obstacles que je devrais supprimer ? Quelles sont les conditions propices que je devrais fournir pour rendre l'intervention plus performante?)

4.2 Application du cadre d'élaboration des politiques à la mise en œuvre sur le terrain :

Dans cette section, nous présenterons les tâches de l'élaboration des politiques au niveau local selon la structure présentée dans le schéma 4.1.

Évaluation. Cette tâche consiste à évaluer les besoins et les bénéfices ressentis par l'école tels qu'ils seront perçus par leurs principaux dirigeants et leur équipe de terrain. D'ordinaire, il s'agit du directeur, des personnes clés dans la gestion et l'enseignement de l'école ainsi que des parents. Il n'y a pas de modèle unique. Notre expérience dans les projets FRIENDS et EUROPE nous montre que la force motrice est généralement le directeur, un professeur très motivé et dans d'autres cas, l'organisation des parents. Dans de rares cas, il s'agira d'un ou plusieurs élèves. Les avantages du programme TC/MT pour les participants sont bien documentés dans diverses études scientifiques.

Néanmoins, ce qui fait la différence, c'est ce qui résonne chez les décideurs et les meneurs de l'innovation. Ainsi, les preuves recherchées au niveau de l'école que le TC/MT est bénéfique peuvent être très différentes de celles recherchées aux niveaux supérieurs de prise de décision politique. Par exemple, les preuves qui trouvent un écho auprès des parents sont le changement de comportement et l'amélioration des résultats de leurs enfants, plutôt qu'une étude scientifique sur l'anxiété montrant une amélioration significative ($p=0,011$).

Le programme TC/MT est une démarche novatrice et les améliorations pour les élèves n'apparaissent seulement qu'après sa mise en pratique. De fait, lorsque le programme TC/MT est introduit dans une nouvelle école, la décision de commencer avec le TC/MT est souvent basée sur l'expérience du directeur, du personnel éducatif, des enseignants et des parents ou sur des

témoignages positifs de la part d'autres écoles. Assurément, l'opinion des décideurs politiques de plus haut niveau - lorsqu'ils sont convaincus des bienfaits du programme TC/MT sur la base par exemple de recherches scientifiques existantes - influencera de façon positive les bienfaits perçus au niveau de l'école.

Dans le cadre de cette tâche d'évaluation, nous nous devons également de vérifier si et comment le programme TC/MT devrait être adapté à l'environnement de l'école et si toutes les ressources – dans un premier temps, humaines, puis financières – sont mobilisées, l'objectif étant d'améliorer la compatibilité et l'applicabilité à l'école. Ceux qui sont chargés d'implémenter le programme TC/MT se doivent de répondre aux questions suivantes :

- De quelles manières l'innovation répondra-t-elle à l'importance des besoins perçus par l'école? Dans ce contexte, la responsabilité de l'éducation, partie intégrante de la société, doit être prise en compte. Par exemple, les objectifs sociétaux en matière d'éducation comprennent un faible taux d'abandon scolaire précoce, d'excellents résultats scolaires et la préparation à la vie adulte.
- Quelles sont les preuves que le programme TC/MT répond à ces besoins? La perception des preuves sera différente selon l'école. Par exemple, une école accueillant des migrants en Suède, les écoles TEIP au Portugal ou encore les écoles alternatives en Angleterre, auront une meilleure appréciation sur les effets de bien-être du programme TC/MT qu'une école ordinaire, alors qu'une école ordinaire pourrait avoir une meilleure appréciation des résultats scolaires et de la réduction des abandons.
- Dans quelle mesure la mise en œuvre du TC/MT est-elle adaptée à l'école, c'est-à-dire quel est le degré d'adaptation nécessaire, le cas échéant ? A quel point le programme TC/MT peut-il être adapté tout en étant mis œuvre avec succès, c'est-à-dire quels sont les éléments cruciaux, essentiels qui peuvent être adaptés ? Dans ce cas, on s'inspirera des associations caritatives d'enseignement du TC/MT.
- Dans quelle mesure, le directeur, les enseignants et le personnel éducatif comprennent-ils ce que le programme TC/MT implique? Le direction, les enseignants et le personnel éducatif ont-ils une vision réaliste de ce que le programme TC/MT peut accomplir et y-a-t'il suffisamment d'enseignants prêts et aptes à promouvoir, soutenir et utiliser de façon compétente le programme TC/MT? Cela doit être clair pour eux en quoi consiste réellement le programme TC/MT, quels en sont les avantages et comment il doit être enseigné et pratiqué.
- Avec quel niveau d'ambition une école veut-elle mettre en place le programme ? Le TC/MT peut être mis en place à différents degrés, l'idéal étant une approche globale de l'école. Mais il est parfois judicieux de commencer lentement. Si le processus n'est pas confortable, il peut

se retourner contre vous. Bien sûr, le niveau d'ambition peut changer dans le temps.

Adaptation. En collaboration avec l'association caritative d'enseignement du TC/MT, une école personnaliserait la mise en œuvre. Par exemple, alors que le TC/MT est idéalement mis en œuvre comme une approche globale de l'école, on pourrait souhaiter le faire étape par étape, après l'évaluation. Si l'adaptation initiale prépare le terrain pour la mise en œuvre initiale, l'adaptation peut également avoir lieu pendant le processus de mise en œuvre, en fonction des défis et des opportunités. De même, lorsqu'un nouveau cycle de mise en œuvre commence, les adaptations peuvent se faire sur la base des enseignements tirés du ou des cycles précédents.

Stratégies de renforcement des capacités. Bien que l'introduction du TC/MT puisse être initiée par une variété de parties prenantes, la mise en œuvre a besoin du soutien des parties prenantes les plus importantes. Par conséquent, la tâche de renforcement des capacités implique :

- s'assurer que les principaux leaders d'opinion et responsables sont engagés dans le processus de mise en œuvre et sont convaincus que le TC/MT sera bénéfique pour l'école ;
- aligner le TC/MT sur la mission et les valeurs plus larges de l'école, par exemple l'éducation inclusive ;
- identifier les politiques qui incitent au TC/MT et/ou réduisent les obstacles au TC/MT en classe ; par exemple, l'école peut avoir une politique selon laquelle, après chaque période de vacances scolaires, une session de rafraîchissement pour les étudiants est organisée de telle sorte que la pratique du TC/MT soit à nouveau animée ;
- identifier des *avocats* du TC/MT qui plaideront en faveur de son utilisation et qui aideront les autres à l'appliquer correctement ;
- identifier les formateurs au TC/MT et vérifier qu'il existe une capacité suffisante pour assurer la formation initiale ainsi que le suivi.

Il n'est donc pas étonnant que l'expérience montre qu'il est presque impossible de réussir la mise en œuvre dans une école entière sans le soutien du directeur et des enseignants. Au cours du projet, le renforcement des capacités se poursuivra. Par exemple, une fois que les enseignants et les conseillers ont reçu la formation au TC/MT, ils sont formés à des rôles de soutien tels que l'animation de sessions de méditation à l'école et en classe.

Création d'équipes de mise en œuvre et d'un plan de mise en œuvre. Bien que ce qui doit être fait pour mettre en œuvre le TC/MT dans les écoles soit relativement clair, il est important de déterminer qui fait quoi et quand. Une certaine séquence d'activités a émergé de l'expérience, mais il convient maintenant de définir les tâches et les responsabilités. Le plus important est d'assigner un coordinateur TC/MT dans l'école, qui coordonnera les tâches qui en découlent.

Assistance, encadrement et supervision. Cette tâche consiste à soutenir les acteurs de la mise en œuvre, en abordant les inévitables problèmes pratiques de la réalisation du TC/MT. Ce qui doit être clairement identifié, c'est comment et de qui le directeur, le personnel de gestion, les enseignants, les élèves, les parents obtiennent de l'aide, des conseils et un suivi. Cela concerne deux types de soutien : l'assistance, le coaching, la supervision de la pratique du TC/MT qui est donnée par l'enseignant de TC/MT actif dans l'école et ensuite l'assistance, le coaching, la supervision d'un certain nombre d'acteurs de soutien pour la mise en œuvre du TC/MT. Par exemple, un directeur d'école peut être confronté à certaines questions de la part des parents. Pour ces derniers, la première ligne de soutien est évidemment le coordinateur TC/MT de l'école qui s'occupera des problèmes et des risques. Les niveaux de soutien suivants sont le professeur du TC/MT de l'école, l'organisation caritative du TC/MT et enfin un centre d'expertise national ou international. L'assistance, l'encadrement et la supervision peuvent entraîner des changements dans l'approche, une formation supplémentaire, et du matériel ou des outils qui peuvent être utilisés.

Évaluation des mises en œuvre en cours. En général, cette tâche consiste à examiner les résultats ainsi que le processus de mise en œuvre. Dans le cadre du projet FRIENDS, différentes méthodes d'évaluation des résultats ont été utilisées, notamment des témoignages informels (écrits et vidéo), des recherches qualitatives au moyen d'entretiens structurés, des recherches quantitatives au moyen de tests psychologiques et des statistiques scolaires. Les protocoles et les méthodes d'évaluation sont disponibles pour l'avenir. Dans l'idéal, les indicateurs et les méthodes d'évaluation sont appliqués par les différentes mises en œuvre, mais ils peuvent varier en fonction des circonstances. Par exemple, toutes les écoles d'Europe n'ont pas forcément les mêmes statistiques scolaires. Deuxièmement, l'évaluation du processus de mise en œuvre, sera généralement coordonnée par le coordinateur du TC/MT qui est au cœur d'une communauté d'apprentissage locale. L'évaluation du processus de mise en œuvre implique l'identification des forces et des faiblesses (ou il peut s'agir d'une analyse SWOT[2] complète). En plus des données qui peuvent être collectées sur les résultats, des données peuvent être recueillies sur le processus de mise en œuvre, par exemple, le nombre de formations, la régularité de la pratique, etc.

Créer des mécanismes de retour d'information. Outre la collecte de données sur le processus de mise en œuvre dans le cadre de l'évaluation, il convient de créer des mécanismes de retour d'information appropriés. Un tel système de retour d'information doit être rapide, précis et suffisamment spécifique pour que le succès de la mise en œuvre soit reconnaissable et que

[2] Strengths, weaknesses, opportunities, and threats (Forces, faiblesses, opportunités et menaces)

des changements visant à améliorer la mise en œuvre puissent être apportés rapidement. Concrètement, il incombe au coordinateur du TC/MT de communiquer et de discuter des principales conclusions avec les parties prenantes, le personnel chargé de la mise en œuvre et les praticiens de première ligne. Certains résultats clés devront être abordés et des mesures devront être prises dans un esprit d'amélioration de la qualité.

Tirer les leçons de l'expérience. L'expérience acquise lors de la mise en œuvre du programme du TC/MT intéressera certainement d'autres écoles. Les leçons apprises peuvent comprendre des informations sur les stratégies inefficaces et efficaces, les succès et les échecs de certaines tâches, des réflexions sur les raisons, les difficultés et les obstacles, le matériel et les outils utiles, etc. Les chercheurs et les responsables de la mise en œuvre du programme du TC/MT ailleurs peuvent tirer des enseignements de ces expériences, pendant que dans le même cadre scolaire, chaque année, il y a de nouveaux élèves et de nouvelles leçons à tirer. L'instrument par excellence pour partager ces expériences avec d'autres est le réseau des réseaux.

4.3 Implications politiques au niveau du district/de la région

Au niveau des districts/régions, le point essentiel est l'attention accordée aux conditions permettant la poursuite des programmes du TC/MT lancés dans une multitude d'écoles, ainsi que dans de nombreuses écoles qui ont déjà manifesté leur intérêt pour le TC/MT.

Les principaux points opérationnels que le niveau du district/de la région pourrait et devrait probablement aborder sont les cinq suivants :

- identifier un organisateur/coordinateur du réseau régional (ou du réseau de district pour tous les petits pays qui n'ont pas de réseau régional) ;
- promouvoir la formation au TC/MT pour les enseignants et le personnel scolaire ;
- soutenir les activités de mise en réseau de la "communauté locale d'apprentissage" ;
- l'activation de la collecte de fonds au niveau territorial pour accompagner le passage à la "mise en place progressive" vers la reprise complète du programme par le Ministère de l'Education (voir section 4.4) ;
- promouvoir le suivi et l'évaluation des évaluations.

Vers un coordinateur du réseau district/régional

En s'appuyant sur les bonnes pratiques du projet FRIENDS, nous pouvons identifier un travail de coordination collaboratif de deux acteurs habilitants différents :

i) les "Centres de Formation à l'Enseignement" (CFE) ou des institutions équivalentes ; ii) les comités locaux des associations caritatives d'enseignement de la MT.

Cette structure de coordination opérant au niveau régional - indépendamment de qui fait le travail - agit comme un contact initial avec toutes les écoles qui expriment un intérêt à démarrer un nouveau projet sur l'éducation inclusive à travers un programme de bien-être tel que le TC/MT développé dans le cadre du projet FRIENDS. En même temps, ce coordinateur régional agit comme un point de diffusion pour propager l'information et pour fournir un soutien aux directeurs et aux enseignants désireux de partager leur expérience positive dans la mise en œuvre de ce type de programme.

La formation des enseignants à la MT

Des enseignants motivés et préparés représentent « l'atout majeur" pour le succès des programmes de bien-être dans les écoles. Tout d'abord, parce qu'ils sont le premier contact avec les élèves qu'ils accompagnent tout au long de leur cursus scolaire. De plus, ils sont les premières cibles de la frustration et du stress à l'école et les premiers témoins des progrès des enfants.

L'expérience de FRIENDS montre que le fait que les enseignants méditent a un effet positif sur l'efficacité du programme et sur leurs élèves. Ceux-ci sont plus motivés et impliqués.

L'idée d'avoir un enseignant de MT dévoué – ce peut être un enseignant de l'école ou un enseignant de MT extérieur – reste fondamentale. Les deux options (interne et externe) devraient être considérées comme complémentaires plutôt qu'alternatives. En fait, l'enseignant formé peut diriger (c'est-à-dire démarrer et arrêter) les temps de méditation de ses élèves, même sans être un professeur de MT certifié. En revanche, un enseignant de MT accrédité doit suivre la phase de la formation et de suivi des élèves et le tmeps consacré. Ainsi, il consacre du temps, personnellement, à chacun d'entre eux tout au long de l'année (généralement tous les mois).

Un professeur de MT peut suivre 200 élèves en temps plein. Chaque école peut donc avoir un ou plusieurs professeurs de MT (1 pour 200 élèves méditants) enseignant de MT, tandis que les enseignants scolaires peuvent accompagner et suivre le temps de méditation en classe deux fois par jour.

L'organisation caritative de la formation à la MT est chargée de la formation des enseignants à la MT et à son suivi. Le cours peut être organisé directement dans les écoles participantes au programme ou, selon un programme de formation permanente pour les enseignants, comme dans l'expérience portugaise, par les CFE ou par différentes institutions dans d'autres pays.

Un effort de coordination supplémentaire devrait être fournit au niveau régional, car nous savons que la mobilité des enseignants est un critère permanent, qui les amène à changer de lieu professionnel plusieurs fois dans leur carrière. L'école devrait assurer la continuité, une fois que le programme a été lancé. Il est donc essentiel d'accorder une attention particulière à la disponibilité et à la mobilité des enseignants des écoles du TC/MT dans les différentes écoles afin de garantir la meilleure couverture des besoins.

Soutenir les communautés locales d'apprentissage

Un troisième rôle important pour le coordinateur concerne le renforcement des capacités et du rôle de modérateur vis-à-vis des acteurs scolaires. Les coordinateurs régionaux jouent le rôle de médiateurs auprès des directeurs, des enseignants et des parents pour établir des contacts, des rencontres, échanger des expériences, diffuser les bonnes pratiques, aider à résoudre les problèmes liés à la mise en œuvre des programmes de bien-être et, finalement, établir des réseaux permanents avec les différents acteurs impliqués.

Un autre objectif possible, une fois qu'un seuil minimum de visibilité est atteint, est de favoriser la participation de la communauté locale et des décideurs politiques à un niveau territorial. **Les "alliances locales" pour l'éducation inclusive**, qui mettent en œuvre des programmes de bien-être, ont naturellement été le résultat bénéfique de ce genre de coordination, comme en témoigne le projet FRIENDS.

Nous devons consacrer quelques mots au concept de **"communautés d'apprentissage"**, un concept qui a fait l'objet d'une attention croissante tant dans la littérature que dans les analyses de terrain (Kilpatrick, Barre et Jones, 2003 ; Watkins, 2005 ; Mindich et Lieberman, 2012). **Les communautés d'apprentissage** offrent un espace et une structure permettant aux personnes de s'harmoniser autour d'un objectif commun. Les communautés efficaces sont à la fois génératrices d'ambitions et pratiques. Elles mettent en relation des personnes, des organisations et des systèmes désireux d'apprendre et de travailler au-delà des frontières, tout en responsabilisant les membres par rapport à un programme, des critéres et des résultats communs. Ces communautés permettent aux participants de partager les résultats et d'apprendre les uns des autres, améliorant ainsi leur capacité à réaliser des progrès rapides mais significatifs[3].

---

[3] Les avantages découlant d'une communauté d'apprentissage qui fonctionne bien sont multiples. La communauté d'apprentissage relie les gens, elle fixe des objectifs et mesure les progrès collectifs, elle permet un apprentissage partagé, elle accélère les progrès vers un impact à l'échelle, et parfois elle soutient un leadership distribué.

C'est précisément l'approche holistique du TC/MT au niveau de l'école. Dans la phase de mise en œuvre, nous avons souligné à plusieurs reprises le caractère fondamental de la mise en relation entre le directeur, les enseignants, souvent aussi le personnel et les parents d'élèves participant au projet. Lorsque cet effort a été couronné de succès (en fait, c'était la plupart du temps), nous avons assisté à la naissance d'une véritable communauté d'apprentissage ; une communauté perçue comme telle même de l'extérieur. Bien souvent, l'administration municipale, ou les politiciens locaux, ou d'autres institutions ont apprécié le projet en reconnaissant tout d'abord une communauté vivante au travail.

Campagnes de collecte de fonds pour soutenir la mise en place progressive

L'activité de collecte de fonds pourrait être cruciale dans ce tournant "progressif » entre la fin du projet FRIENDS et la pleine participation du Ministère de l'Education (voir section 4.4). Nous suggérons donc trois options différentes que les coordinateurs régionaux pourraient suivre.

Le premier levier de financement concerne les fondations communautaires et les institutions financières territoriales. Très souvent, les institutions locales ont pour mission statutaire de soutenir des programmes d'amélioration sociale tels que la réussite scolaire, l'inclusion sociale et le bien-être sur une base territoriale. Ces institutions doivent recevoir des informations correctes et complètes sur le programme du TC/MT et sur son efficacité afin de pouvoir présenter des politiques fondées sur des preuves. En outre, dans les expériences recueillies lors de la mise en œuvre du programme FRIENDS, plusieurs municipalités ont également contribué à la réalisation du programme du TC/MT.

La diffusion d'informations et la mise en réseau des différentes administrations municipales peuvent faciliter la génération d'une attention proactive à l'égard de la mise en œuvre du programme.

Le deuxième levier de financement est directement lié au marché privé. De nombreuses sociétés sont de plus en plus engagées dans des politiques de responsabilités sociales d'entreprises (RSE). Les entreprises sont de plus en plus à la recherche de projets ayant un impact réel. Et soutenir la qualité de l'éducation sur leur territoire, aider les écoles locales à devenir plus inclusives, contribuer à un meilleur bien-être des élèves et des enseignants, sont autant d'objectifs très clairs et gratifiants, rapidement communicables, avec un rapport coût/bénéfice très intéressant. Des informations transparentes et axées sur les résultats à l'intention des entrepreneurs régionaux pourraient facilement devenir un puissant levier de communication pour le TC/MT et les coordinateurs régionaux devraient les utiliser de manière adéquate.

Le troisième levier de financement est le domaine d'action le plus structuré. Il concerne les prochains appels d'offres au sein des Fonds Structurels Européens (principalement le FSE) dont la gestion passe par la programmation régionale (niveau NUTS 2). Par conséquent, les activités de sensibilisation devraient inclure les responsables politiques et les fonctionnaires régionaux afin qu'ils puissent accorder l'attention nécessaire au TC/MT en tant que technique à l'éducation inclusive et au bien-être dans les écoles. Comme le FSE couvre tous les pays européens, il s'agit certainement d'un domaine d'action particulièrement intéressant. L'une des tâches d'un coordinateur régional est de pousser les régions d'Europe à mettre en place des "plans opérationnels régionaux" : les options réalisables pour lancer des appels d'offres concernant l'éducation inclusive et le bien-être des élèves et des enseignants.

En outre, plusieurs fonds européens différents peuvent accueillir des mesures soutenant un programme comme le TC/MT, y compris Erasmus + et des programmes concernant le secteur de la santé favorisant une société inclusive, luttant contre les inégalités des enfants.

Promouvoir le suivi et l'évaluation

Il y a une dernière fonction (mais non la moindre) à traiter au niveau régional. Il s'agit du suivi et de l'évaluation (S&E) de la mise en œuvre des différents programmes dans les écoles régionales. Nous avons besoin d'un conseil scientifique aux côtés des écoles. Ainsi nous pouvons réaliser des économies d'échelle en menant différentes campagnes d'études dans plusieurs écoles et nous devons avoir une idée précise du contexte social et économique dans lequel l'école fonctionne.

En outre, lorsque nous augmentons le nombre de participants (élèves, enseignants, parents), nous garantissons des résultats plus probants et une évaluation transparente. Par conséquent, nous apportons une contribution essentielle à l'augmentation du retour sur investissement de l'intervention. Au niveau régional, les compétences techniques des universités sont faciles à trouver et sous la supervision du coordinateur, ces compétences peuvent apporter des contributions utiles.

Par ailleurs, le comité scientifique du projet FRIENDS et l'équipe d'évaluation ont acquis une grande expérience sur ce thème et pourraient facilement être impliqués dans les missions de suivi et de recherches (S&E).

Les avantages de cette activité d'accompagnement des S&E sont au moins triple :

1. Elle permet aux écoles d'avoir un impact quantifié du programme mis en œuvre.
2. Dans le cas des évaluations répétées, elles permettent de faire le bilan des améliorations et des progrès réalisés. De plus, cela permet d'affiner le programme et de permettre aux écoles d'utiliser leurs indicateurs de

performance - comme des "chiffres parlants" - dans la concurrence entre écoles pour les élèves, les meilleurs enseignants et les fonds. En outre, ils peuvent être utilisés comme un levier de communication rendant l'école plus attrayante pour les différentes parties prenantes.

3. Elle augmente la visibilité du programme et de l'école aux yeux de la communauté locale. Ainsi contribue-t-elle à mettre en lumière les objectifs de bien-être et de l'éducation inclusive et la manière de les réaliser, en montrant clairement que de bons résultats sont à portée de main des écoles locales. Pour les quartiers qui comptent plusieurs écoles prioritaires des programmes de bien-être, ces effets d'échelle positifs peuvent devenir un puissant levier pour l'ensemble de la communauté territoriale. Pour finir, elle renforcera l'inclusion et l'attrait pour les familles avec des enfants, ce qui aura un impact positif de rajeunissement sur la structure sociodémographique de la zone.

4.4 Implications politiques pour le niveau national et Européen

Au niveau national, l'implication du ministère de l'éducation est le point de départ de l'élaboration d'une réponse globale au processus d'élargissement. Les 5 principaux points à aborder au niveau national et Européen pourraient et devraient être les suivants :

- impliquer le Ministère de l'Education en tant que meneur proactif du processus et fixer les règles pour atteindre les meilleures conditions possibles ;
- financer la phase d'expansion et passer à une ligne budgétaire permanente dans la régime permanent ;
- la création, l'application et la gestion d'une organisation de réseaux jusqu'à une éventuelle "Alliance des écoles pour l'inclusion" ;
- la collecte de données, la confrontation des expériences, l'évaluation comparative des bonnes pratiques, le soutien au suivi et à l'évaluation des campagnes ;
- fournir une boîte à outils aux niveaux local et régional.

Nous passerons en revue ces cinq tâches afin d'apporter des réponses concrètes à l'engagement du niveau national et à l'implication accrue du réseau européen des expériences nationales.

Vers un rôle possible pour les Ministères Européens de l'Education

La fonction première des responsables politiques de haut niveau est de donner des directives et de prendre des mesures de soutien. Leur rôle exerce un impact potentiel maximal sur deux dimensions : i) fournir des "conditions favorables" (ou éliminer certains obstacles importants qui entravent la mise en œuvre de nouveaux programmes) ; ii) offrir une coordination par le biais d'un "réseau de réseaux" efficace.

Les principales dimensions culturelles devraient guider ce rôle proactif, ce qui se traduira par l'efficacité de l'intervention de haut niveau : i) aider à introduire l'innovation dans les écoles ; ii) adopter un cycle politique positif typique fait de planification, de mise en œuvre et d'évaluation ; iii) constituer des fonds pour un développement approprié ; iv) partager les expériences, en tirer des enseignements et reconnaître les éventuelles lacunes ; et v) introduire les "bonnes incitations" dans le système.

Manifestement, il s'agit d'une tâche plus générale et plus complexe. Alors que le niveau local/régional joue un rôle dans l'accompagnement de la mise en œuvre au niveau des écoles, et offre un soutien opérationnel aux directeurs d'école et aux communautés locales, le niveau national/européen exerce un rôle de méta-coordination et agit comme un acteur systémique habilitant.

L'un des rôles les plus essentiels des acteurs nationaux est certainement de "fixer les règles". Nous abordons ici deux questions principales. La première concerne **la flexibilité**, tandis que la seconde est liée à **la formation des professeurs MT**. Ce sont deux points essentiels car ils représentent deux points de vue différents, autant de conditions préalables pour assurer une bonne mise en œuvre du programme de TC/MT. Alors que la première est une condition favorable permettant le bon processus de mise en œuvre, la seconde est de lever des obstacles potentiels, car le nombre d'enseignants de MT certifiés doit augmenter en même temps que la mise à l'échelle.

Les expériences recueillies sur le terrain soulignent l'importance de conserver deux temps de méditation au début et à la fin de la journée scolaire. La documentation (Waters et al., 2015) fait état de résultats significatifs selon lesquels les interventions des enseignants du projet ont des effets nettement plus cohérents que celles des autres instructeurs, et ce tant pour les effets positifs sur le bien-être que pour la compétence sociale. Les programmes les plus efficaces sont ceux qui sont mis en œuvre par les enseignants, deux fois par jour, sur le long terme. Toutefois, cela implique un réaménagement de l'horaire de la classe afin de disposer d'une demi-heure à quarante minutes de TC/MT (voir plus de détails au chapitre 2).

C'est précisément la "recherche de la flexibilité", une demande forte de toutes les écoles qui ont commencé à mettre en œuvre le programme du TC/TM.

En examinant les différentes expériences au sein du projet FRIENDS, nous considérons que le cas portugais est le plus efficace pour assurer la flexibilité nécessaire, en mettant en œuvre cette flexibilité dans la loi 5908/2017 "Projet pour l'autonomie et la flexibilité des programmes" (PACF). Selon cette loi, les écoles portugaises peuvent, sur une base volontaire, gérer le programme scolaire en intégrant des pratiques qui favorisent un meilleur apprentissage.

Le PACF vise à définir les principes directeurs et les règles pour la conception, la mise en œuvre et l'évaluation du programme scolaire pour l'enseignement primaire et secondaire au Portugal.

Pour la présente discussion, il est intéressant de considérer deux aspects. Tout d'abord, la nature volontaire de la flexibilité du programme d'études qui a aidé les écoles à réaliser cette innovation de manière progressive. Elle a également permis d'atteindre des objectifs spécifiques qui correspondent à la population étudiante en particulier et à la communauté au sens large. Deuxièmement, les écoles qui ont choisi cette option ont directement adapté leur expérimentation en fonction du programme du TC/MT.

Alors que l'expérience portugaise porte sur une réforme en profondeur du programme scolaire, dans d'autres pays, la première étape permettra peut-être d'établir un horaire flexible permettant d'aménager deux créneaux au Temps Calme / MT.

Pour en venir maintenant au deuxième aspect - la formation des enseignants en matière de MT - le mot clé est "Formation Professionnelle Continue" (FPC). Dans chaque pays européen, il existe un programme d'apprentissage continu. Nous ne demandons pas que le Ministère de l'Education fournisse directement la formation pour devenir un enseignant de TC/MT; ce rôle est laissé aux organisations caritatives nationales de MT. Ce dont nous avons grandement besoin, c'est d'une procédure d'accréditation qui reconnaisse le cours de formation au TC/MT pour les enseignants dans le cadre du portefeuille approuvé par le Ministère de l'Education et accrédité pour le FPC. En Allemagne également, le projet FRIENDS a récemment été présenté à un groupe d'enseignants et aux autorités locales dans le cadre d'un programme de FPC organisé par le CFE local.

Financement des "programmes de bien-être".

Le sujet des programmes et des techniques de financement qui se sont révélés efficaces pour améliorer le bien-être dans les écoles - tant chez les universitaires que chez les enseignants - est essentiel pour diffuser les bonnes pratiques au sein des systèmes éducatifs nationaux des différents pays de l'UE.

Lors de l'élaboration d'un programme de financement visant à développer le projet, nous répondrons à trois questions fondamentales : **pourquoi** payer, **qui** doit payer et **comment** adapter le soutien financier ?

Le concept de base pour comprendre **la question du "pourquoi"** repose sur l'idée de "la dépense comme investissement". Cela signifie qu'il faut considérer le bien-être éducatif comme une importante priorité dans l'agenda de l'inclusion social. De plus, nous devons garder à l'esprit que tout engagement financier dans ce domaine est un investissement plutôt qu'un coût. Un deuxième point important est lié aux coûts de "ne rien faire". Ne rien faire

face à un besoin évident est facilement présenté comme une preuve de négligence, d'irresponsabilité ou d'inaptitude de la part du gouvernement (Watt, 2018 ; McConnell et Hart, 2019). Ainsi, la deuxième réponse à la "question du pourquoi" est que les coûts de "ne rien faire" sont d'un ordre de grandeur supérieur aux coûts d'une intervention appropriée sur le bien-être éducatif.

Pour répondre correctement à la question **"qui",** nous devons garder à l'esprit que, d'un point de vue économique, l'éducation inclusive et le bien-être doivent être sont considérés comme des "biens publics". Pour citer un exemple récent, le groupe parlementaire britannique multipartite sur l'économie du bien-être a récemment rédigé un rapport intitulé "Tackling children's wellbeing in schools" (voir le rapport de l'APPG, 2019) qui explique comment le bien-être devrait être pris en compte dans les prochaines dépenses publiques.

En gardant à l'esprit « la médiatisation » de l'éducation inclusive pour l'amélioration du bien-être, nous pouvons soulever le point suivant : comment diffuser et disséminer le programme du TC/MT dans plusieurs écoles en élargissant la mise à l'échelle ? Parmi les nombreux apports nécessaires, nous avons également besoin de d'argent et le soutien financier pourrait probablement prendre une double voie.

La première ligne budgétaire provient du Ministère de l'Education. Elle couvre le coût de fonctionnement de l'enseignement scolaire du TC/MT, en plus certaines dépenses générales du système (telles que le suivi et l'évaluation des campagnes, la formation des enseignants au TC/MT dans le cadre des filières de formation professionnelle permanente, la gestion d'une plateforme web nationale et la production de contenus spécifiques, ainsi que la participation aux réseaux européens).

La deuxième ligne budgétaire pourrait être consacrée aux "appels ouverts" adressés aux écoles pour le lancement de la phase pilote du programme. Cette approche préserve la caractéristique fondamentale de la participation volontaire des écoles, car leur engagement initial doit être décidé, convaincu et motivé. Le financement public central pourrait être complété par une participation territoriale (sous la forme de sponsors privés, de banques et de fondations communautaires) afin d'accroître la visibilité du programme et d'impliquer les parents dans la coordination et l'animation de leurs communautés de pratique (voir l'explication au point 4.3).

La troisième et dernière question soulevée, est celle du **"comment"** concernant le calcul des fonds publics à consacrer à cet objectif fondamental. Nous ne présentons ici que les résultats de la simulation, mais d'autres éléments du projet FRIENDS exposent plus en détail une éventuelle simulation.

Nous estimons le coût annuel par élève à 250 € pour assurer durablement la pratique de la méditation deux fois par jour. Pour calculer le budget

global, nous devons fixer les objectifs quantitatifs à atteindre. La simulation - réalisée sur les cas italien et portugais - porte sur une "école standard" d'un peu moins de 250 élèves et de 26 enseignants par école.

Si nous nous fixons pour objectif d'atteindre - dans un plan national de mise en œuvre de 5 à 10 ans - le 1% des écoles (un objectif réaliste mais assez ambitieux), soit 64 000 élèves et 6 400 enseignants dans le cas italien et 14 000 élèves et 1 400 enseignants dans le cas portugais. Le coût final sera proche de 16 millions € soit 0,035 % du budget total de l'école italienne et de 3,5 millions € soit 0,053 % au Portugal.

Qui pourrait affirmer que dépenser 3,5 centimes (IT) ou 5,3 centimes (PT) pour chaque 100 euros de frais scolaires n'est pas une bonne affaire pour assurer un bien-être élevé des élèves et des enseignants ?

Création et renforcement du réseau de réseaux

L'idée d'un réseau de réseaux ainsi que l'idée de la Commission d'une "**Alliance des écoles pour l'inclusion**" ont été introduites dans la section 4.1. Toutefois, elle doit encore être créée, maintenue et renforcée. Le niveau politique le plus élevé (national et européen) peut certainement jouer un rôle déterminant à cet égard. Par exemple, le fait que ce soit la Commission qui ait émis l'idée d'une "Alliance des écoles pour l'inclusion" a déjà un effet. Le simple fait de fournir la logistique et les moyens de remplir le rôle de coordinateur ne coûte pas tant que cela, mais a un impact significatif. Nous pouvons imaginer une approche en deux temps.

En régime permanent, ce réseau de réseaux peut être essentiel pour le bon fonctionnement d'une Alliance des écoles pour l'inclusion comme déjà mentionné dans la communication "Améliorer et moderniser l'éducation" adoptée le 7 décembre 2016 par la Commission Européenne[4].

En outre, on peut imaginer une organisation **de second niveau** où le niveau régional est le coordinateur qui participera - en présence d'un nombre minimum d'écoles - ou encore des coordinateurs délégués par plusieurs régions regroupées, pour assurer la réalisation de seuils d'échelle minimums adéquats.

La finalité de cette coordination en réseau sera définie par son conseil d'administration (expression des différents groupements régionaux qui la

---

[4] Les lignes directrices à l'intention des demandeurs de l'action clé 3 " *Support for policy reform. Social inclusion through education, training and youth*" dans l'appel à propositions EACEA/07/2017, ont souligné cette référence. Dans l'ensemble du document, il est possible d'interpréter cette "Alliance" comme une évolution et un recadrage des "communautés locales d'apprentissage" nommées de manière diffuse dans le guide.

composent), mais consacrera son attention à deux lignes d'action en particulier. **Une première** est le lobbying auprès des Institutions Européennes et des États pour rendre de plus en plus efficaces les politiques d'éducation inclusive et de renforcement du bien-être dans les écoles. **La deuxième ligne** d'action consiste à collecter des informations et des expériences, à les systématiser et à y réfléchir, afin de générer des retours d'information positifs qui permettront d'accroître l'efficacité des programmes au fil du temps. Une autre tâche de l'Alliance consiste à promouvoir et à coordonner au niveau international l'étude évaluative sur le programme (voir section suivante).

À court terme, dans la phase d'ajustement, la future Alliance pourrait être précédée par une coordination opérationnelle entre les différents coordinateurs nationaux, avec la participation éventuelle des régions comptant le plus grand nombre d'écoles impliquées dans la mise en œuvre du programme.

Les tâches seront presque identiques, avec un autre objectif prédominant : la création de l'Alliance européenne mentionnée.

Promouvoir le suivi et l'évaluation des campagnes

L'élaboration de la surveillance du suivi et d'évaluation est une tâche qui incombe au niveau de la coordination régionale et a déjà été présentée dans la section 4.4.

Toutes les évaluations régionales seront intégrées dans une base de données unique qui pourrait être gérée par la coordination internationale (l'Alliance). Dans une phase de consolidation de la pratique et l'augmentation de la réputation et de la fiabilité de la technique du TC/MT. La maintenance d'une telle base de données - fondée sur l'approche scientifique développée avec la l'utilisation extensive d'échantillons contrefactuels (voir chapitre 3) - reste la plus importante.

Ce niveau de coordination apportera des contributions aux politiques fondées sur des données probantes et pourrait contribuer à motiver l'investissement requis pour un programme permanent.

Des évaluations répétées dans le temps permettront également d'avoir une idée précise de la rentabilité du programme du TC/MT.

Une boîte à outils de soutien

Toutes les actions décrites dans ce chapitre nécessitent et génèrent du matériel, des outils et du savoir-faire. Nous pouvons en tirer profit en rendant tout cela accessible comme ressources à utiliser par d'autres. Voici quelques exemples :

- pour la tâche *d'évaluation initiale* dans les écoles, on pourrait prévoir des témoignages, des expériences et des résultats de recherche comme matériel de support ;

- pour la tâche de *création d'équipes de mise en œuvre*, on pourrait réfléchir au matériel de formation et/ou aux lignes directrices dont les enseignants auraient besoin pour devenir des modérateurs efficaces du TC/MT en classe ;
- pour le *suivi de la mise en œuvre en cours*, on pourrait penser aux résultats des recherches des projets FRIENDS et EUROPE provenant de la recherche quantitative, de la recherche qualitative et des statistiques scolaires. En outre, le projet a également produit du matériel qui peut être réutilisé dans d'autres mises en œuvre du TC/MT : le test psychologique, traduit dans la langue locale, les questions d'entretiens, les protocoles à utiliser pour faire la recherche. La boîte à outils pourrait également contenir des indicateurs communs pour l'éducation inclusive, les coordonnées des chercheurs qui sont prêts à faire ou à contribuer à la recherche, etc. ;
- pour la *création de mécanismes de retour d'information et l'apprentissage à partir des expériences*, il pourrait être utile de créer une plateforme internet où l'on pourrait trouver tous les matériaux et les lignes directrices et où l'échange d'expériences est facilité. La plateforme utilisée dans le cadre du projet FRIENDS serait un candidat légitime pour maintenir et améliorer cette plateforme internet. Si les pays peuvent adhérer à une plate-forme nationale dans leur(s) langue(s) nationale(s), une version au niveau européen pourrait rassembler toutes les informations pertinentes et permettre un échange ouvert d'expériences dans toute l'Europe. Une telle plate-forme web serait en même temps bénéfique aux nombreuses communautés d'apprentissage qui ont accompagné la mise en œuvre du programme du TC/MT ;
- pour les chercheurs, une base de données contenant des données de recherche serait très utile, de sorte qu'ils puissent utiliser ces données pour des analyses plus approfondies et aussi pour publier de nouvelles données de recherches ;
- en général, les coordonnées globales des personnes auprès desquelles on pourrait obtenir un soutien (exemple : le centre d'experts) et le soutien humain/expertise que l'on pourrait obtenir, pourraient également faire partie de la boîte à outils.

4.5 Commentaires finaux

En observant la flambée vibrante et même inattendue des contacts dans tant de pays différents, dont témoigne largement le projet FRIENDS (voir chapitre 2), nous pouvons tirer deux conclusions principales.

Avant d'en arriver à ces conclusions, il est toutefois utile de rappeler comment, derrière la tendance à l'élargissement du programme du TC/MT dans différentes écoles, un processus clair de "diffusion de l'innovation"

émerge. En gardant à l'esprit le modèle de diffusion de l'innovation (voir section 4.1), nous pouvons maintenant revenir sur les deux implications fondamentales.

La **première** est que le TC/MT est un programme véritablement stimulant et facilement compréhensible, à n'importe quelle latitude, dans des circonstances très différentes, dans des contextes sociaux variés. Il dispose donc d'un large champ d'action à exploiter et présente toutes les caractéristiques pour devenir un programme véritablement européen. Autrement dit :

i) l'innovation est simple, elle répond à des besoins pratiques (le bien-être des enfants) et est donc facilement communicable, et

ii) elle utilise des codes de communication universels, ce qui implique qu'elle peut facilement dépasser des différences apparemment profondes et potentiellement problématiques : langues, cultures, contextes socio-économiques, etc.

La **deuxième** conclusion découle en grande partie de la première. Le rôle principal des organisations caritatives du TC/MT sera avant tout de répondre de manière appropriée aux questions et aux besoins émergents des territoires. Territoires qui s'éveillent à la technique du TC/MT en assurant la formation des enseignants des écoles à la MT, en veillant à la correction du protocole d'application et en offrant leur soutien pour préserver la bonne pratique de la méditation chez les étudiants.

En d'autres termes, ces implications sont toutes des moyens d'augmenter l'index d'imitation du modèle de diffusion (voir section 4.1) d'où découlent la rapidité et l'accomplissement du processus de diffusion.

.

5 References

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/

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

Voorwoord

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

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.

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.

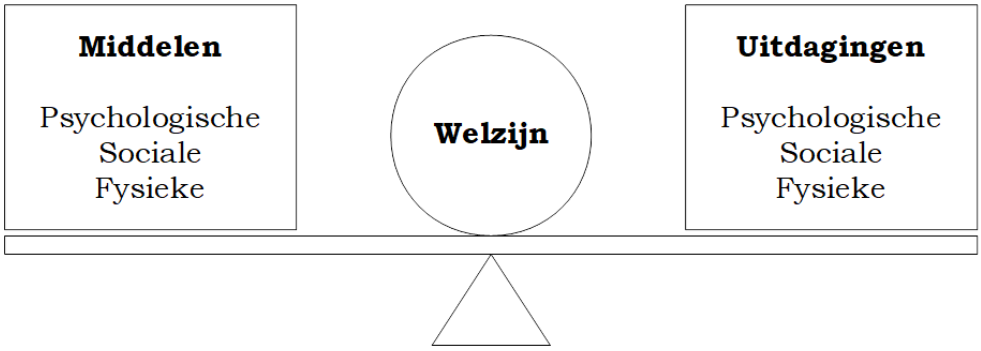
Er zijn veel opvattingen over welzijn in het algemeen bestaan. In ons onderzoek heeft welzijn betrekking op een onderwijscontext. Daarom verwijst de definitie voor het welzijn van studenten in dit document naar *het psychologische, sociale en fysieke functioneren en de capaciteiten die studenten nodig 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 psychomotorische *middelen en vaardigheden* om cognitieve, affectieve en psychomotorische *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 volwassenenonderwijs, 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**en** 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 coördinator 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).

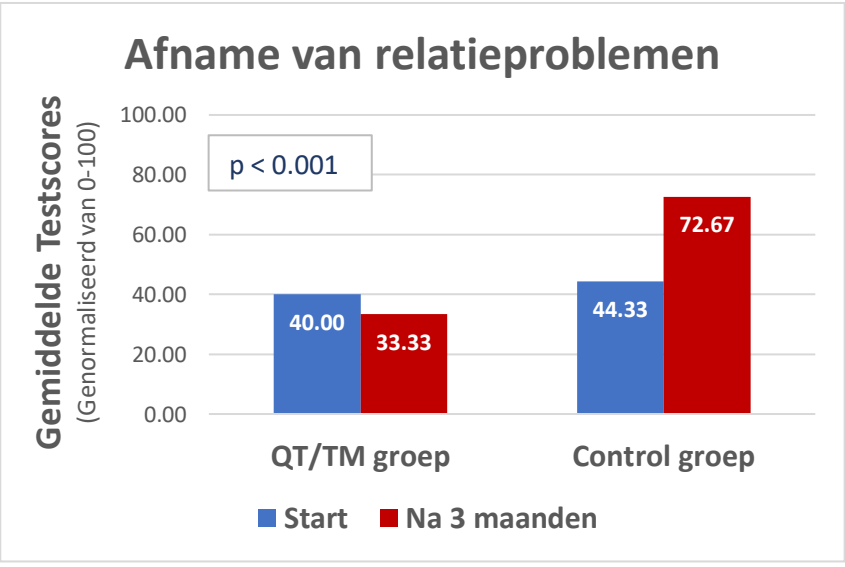
De grotere groep leerlingen van 5-11 jaar vertoonde significante gedragsverbeteringen (zie laatste twee rijen) waardoor hun relatie met anderen verbeterde en verstorend gedrag afnam, dit laatste betreft vooral externaliserende problemen waar ook de omgeving last van heeft. Verdere details zijn elders[1] 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

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

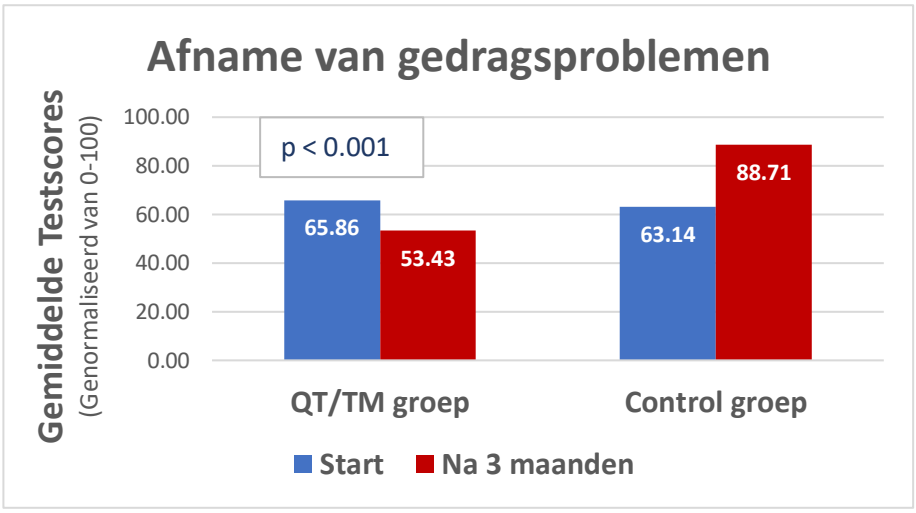
van de ST/TM-groep een verbetering, terwijl de twee klassen van de controlegroep verslechtering vertoonden. Dit zou kunnen gebeuren als gevolg van de ontwikkeling in een schooljaar, stressvolle gebeurtenissen (zoals examens) en dergelijke, vooral in scholen waar de uitdagingen groter zijn dan in reguliere scholen (zoals het geval was in de participerende Italiaanse school).

Dimensie	**Controlegroep**	**Leeftijd**	**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	↑

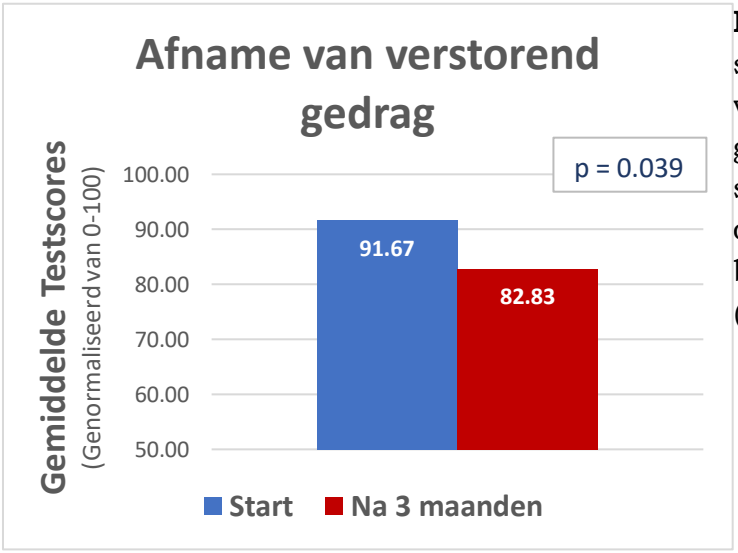
Tabel 3.2. Samenvatting van statistisch significante resultaten van het effect van ST/TM voor de gemeten psychologische dimensies bij kinderen van 5-11 jaar; weergegeven met een groene pijl (toename), blauwe pijl (afname). In de kolom 'controlegroep' wordt aangegeven of er een controlegroep was.



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.

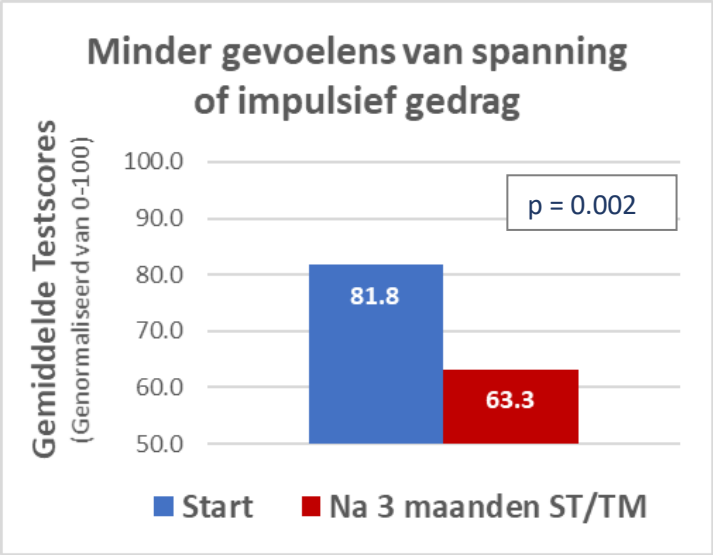
In onze studie gebruikten we een relatief kleine steekproef van leerlingen in de leeftijd van 12-18 jaar oud, omdat het FRIENDS-project met

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	↓

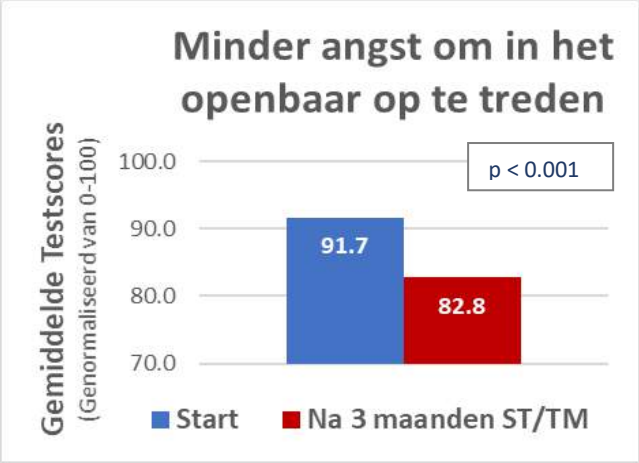
Tabel 3.3. Samenvatting van statistisch significante resultaten van de psychologische tests voor kinderen van 12-18 jaar. Angst voor optreden in het openbaar in de school context is bijvoorbeeld: examens, het beantwoorden van vragen in de klas, enz.

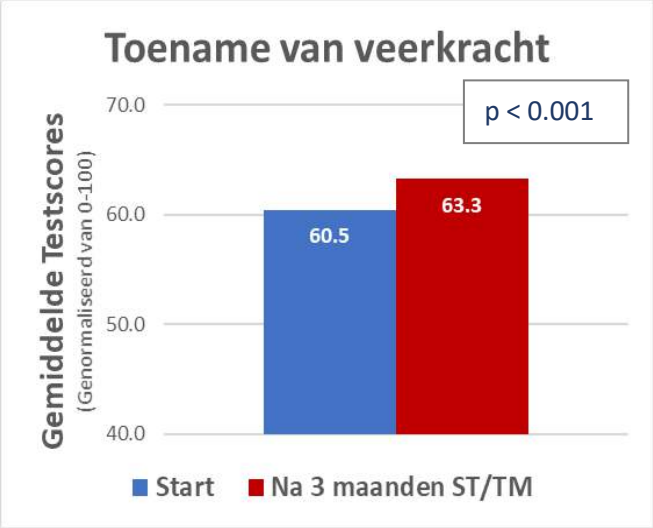
Ondanks het gebruik van een kleinere steekproef, blijkt uit de resultaten van de quasi-experimentele studie dat deze adolescenten significante verbeteringen vertonen na het leren en beoefenen van ST/TM. Een selectie van de bevindingen wordt ter illustratie weergegeven in de figuren 3.4, 3.5 en 3.6.



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).

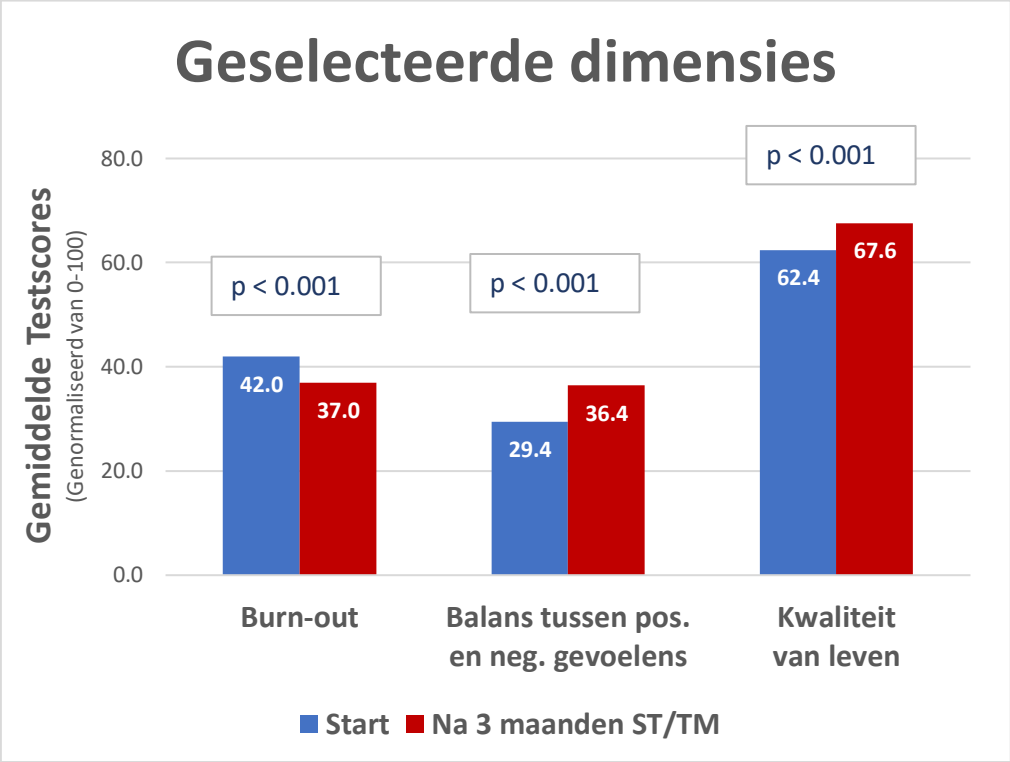
Onze resultaten tonen een effect aan van de ST/TM-praktijk op Burn-out, Stress, Angst, Vitaliteit en Subjectief Welzijn van leraren en personeel. Zie tabel 3.5 voor een samenvatting van toename/afname van psychologische dimensies. Docenten en personeel die ST/TM beoefenen, vertonen minder depersonalisatie, 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

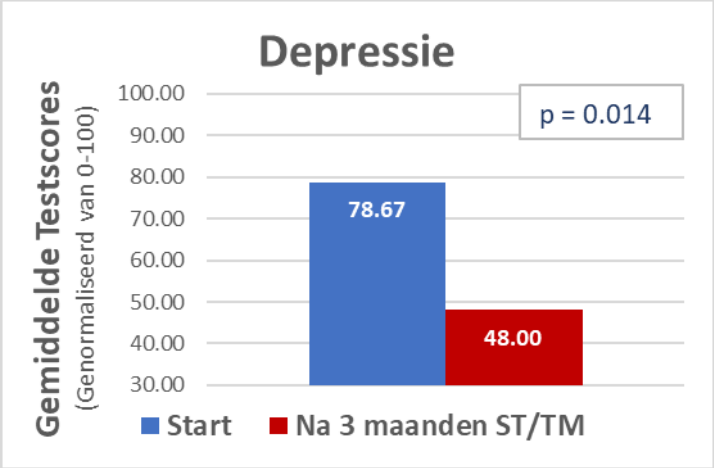
De opschaling van ST/TM was gericht op de formele en niet-formele onderwijssector. In deze context omvatte het project ook een interessant uitbreidingsgebied dat sterk verband houdt met sociale inclusie: de rehabilitatie van gevangenen waarvoor ook wetenschappelijke analyses werden verzameld.

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.

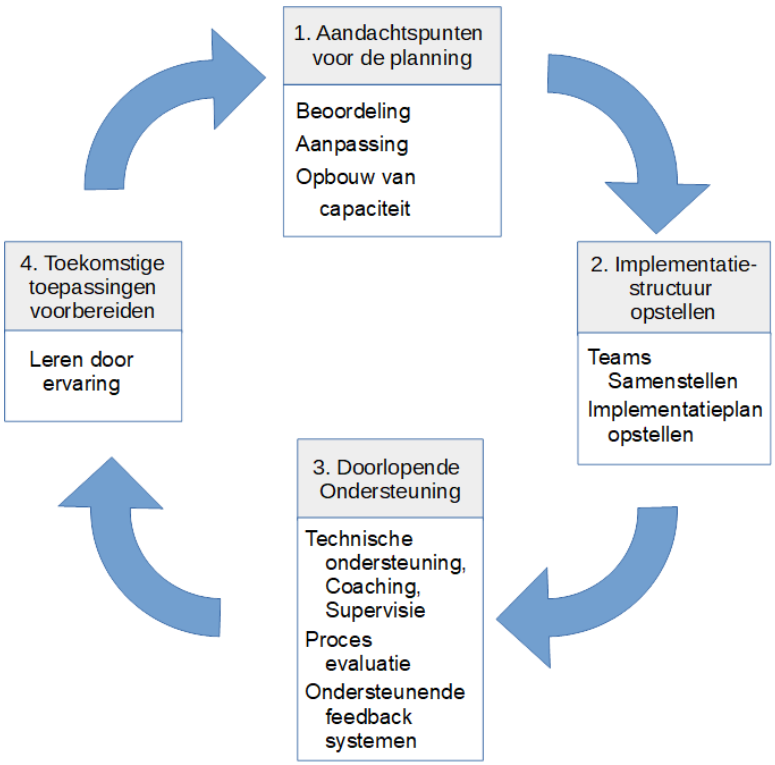
Een andere overweging is de stabiliteit van resultaten op lange termijn en de verdere ontwikkeling van de gemeten psychologische dimensies. Immers, binnen een kortdurende studie kan niet worden bepaald of modificaties plaatsvinden als momentopname of als permanente verandering. Voor toekomstig onderzoek 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 coördinatoren 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

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

nieuwe schooljaar. Het instrument bij uitstek voor het delen van deze ervaringen is het samenwerkingsverband van netwerken.

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

---

[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.

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.

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. Financiële 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 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

---

[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.

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

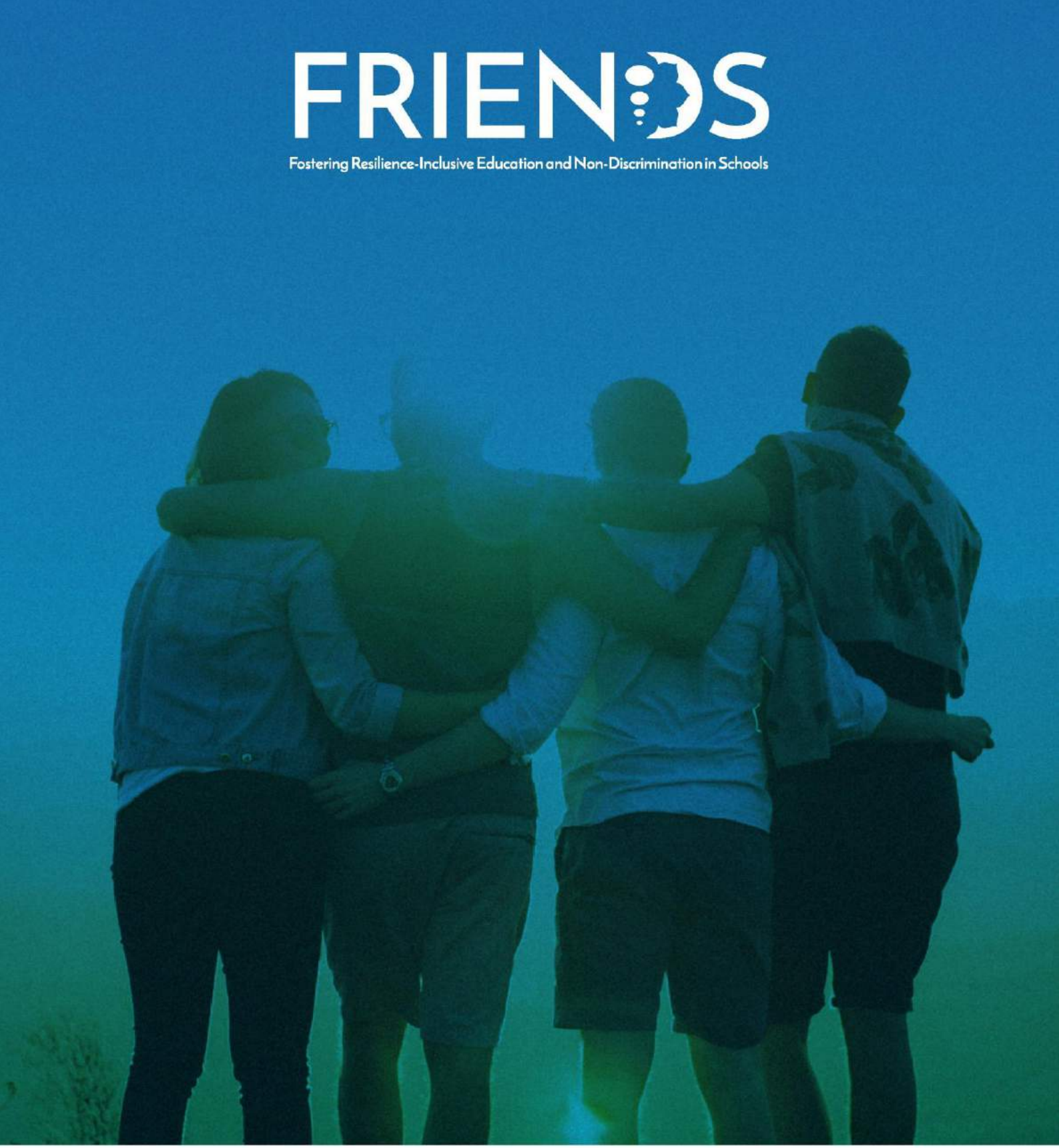
Watkins C. (2005), *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools*? Routledge, Abingdon, Oxon.

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.