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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

TITLE	**Support for policy reform**
PROJECT TITLE	Fostering Resilience Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools
ACRONYM	**FRIENDS**
PROJECT AGREEMENT NUMBER	Agreement n. ***2017-3341/001-001*** Project N° ***592247-EPP-1-2017-1-IT-EPPKA3-IPISOC-IN***
STATUS VERSION	Final
DOCUMENT NUMBER	FRIENDS_ D 7.1 _ Support for policy reform
DISTRIBUTION LEVEL	Open Access creative commons Creative Commons Attribution Non-commercial License
WP LEADER	P06 - Escola Secundaria de Loulé
PARTNER CONTRIBUTING TO THE DELIVERABLE	P09 - Maharishi Foundation UK (MF-UK)
AUTHORS	Alberto Bramanti Frans Van Assche
FINAL ISSUE DATE	16 December 2019
ABSTRACT	This document contains guidelines and recommendations in support to policy makers wanting to implement QT/TM in their schools in their Nations, and the tools necessary for policy reform and for further successful dissemination and exploitation.

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 the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein

1 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.

1.1 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 1.1 of our rendering of the QIF).

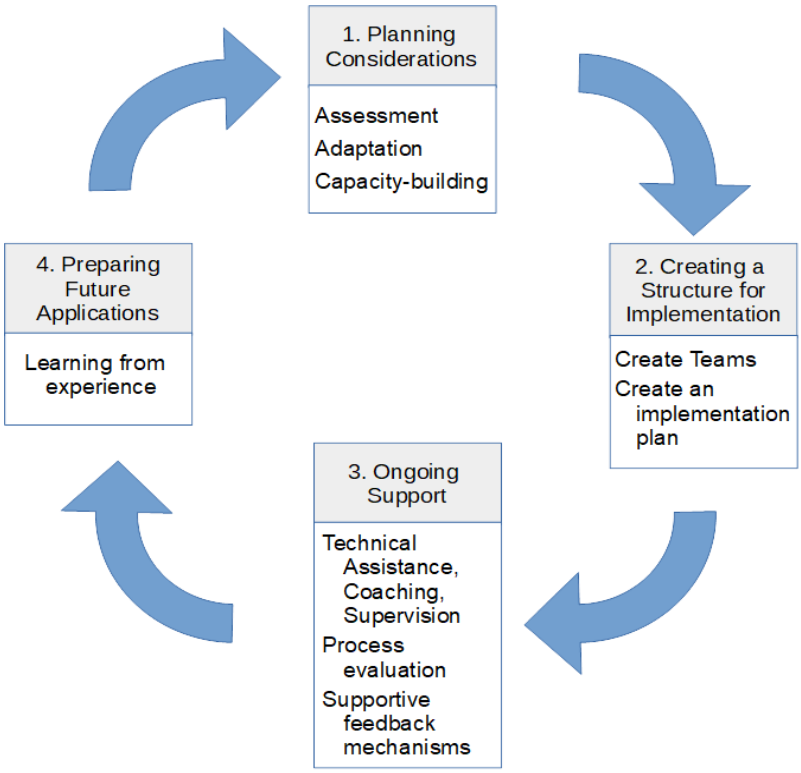


Figure 1.1. The quality implementation framework of Meyers et al. (2012), the basis of the QT/TM policy implementation framework.

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 1.1.

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?).

1.2 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 1.1.

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[1] 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.

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

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

instrument par excellence for sharing these experiences with others is the network of networks.

1.3 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 1.4);
- 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 policymakers 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[2].

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 1.4). 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. 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

[2] 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.

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 coordinator, 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.

1.4 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 of D6.9).

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 forthcoming 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 1.3).

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 1.1. 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[3].

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 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 1.3.

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

[3] 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.

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 of D6.9). 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.

1.5 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 of D6.9), 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 1.1), 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 1.1) 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.

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.

DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.

https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.

https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

1 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.

1.1 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 1.1 con l'interpretazione offerta del QIF).

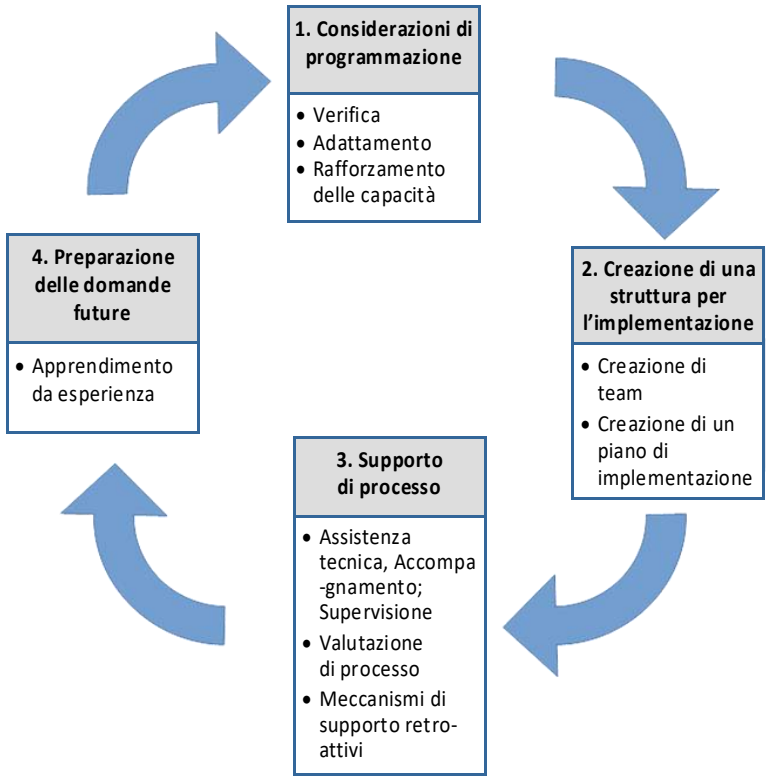


Figura 1.1 – *Il "Quality Implementation Framework" di Meyers et al. (2012). Il fondamento del quadro di implementazione della politica QT/TM.*

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. § 1.2), attori a livello distrettuale e regionale (cfr. § 1.3), e attori nazionali e internazionali (cfr. § 1.4).

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 1.1.

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?.

1.2 *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 1.1.

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'implemen-tazione 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'implementazio-ne 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'ero-gazione 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'implementa-zione 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.

1.3 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 1.4);
- 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

[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].

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 1.4). 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'in-vestimento 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.

1.4 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'ora-rio 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 1.3).

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 1.1. 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 1.3.

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*).

1.5 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, D6.9), 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 1.1), 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 1.1) 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.

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.

DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.

https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.

https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

1 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.

1.1 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 1.1 da nossa interpretação do QIF).

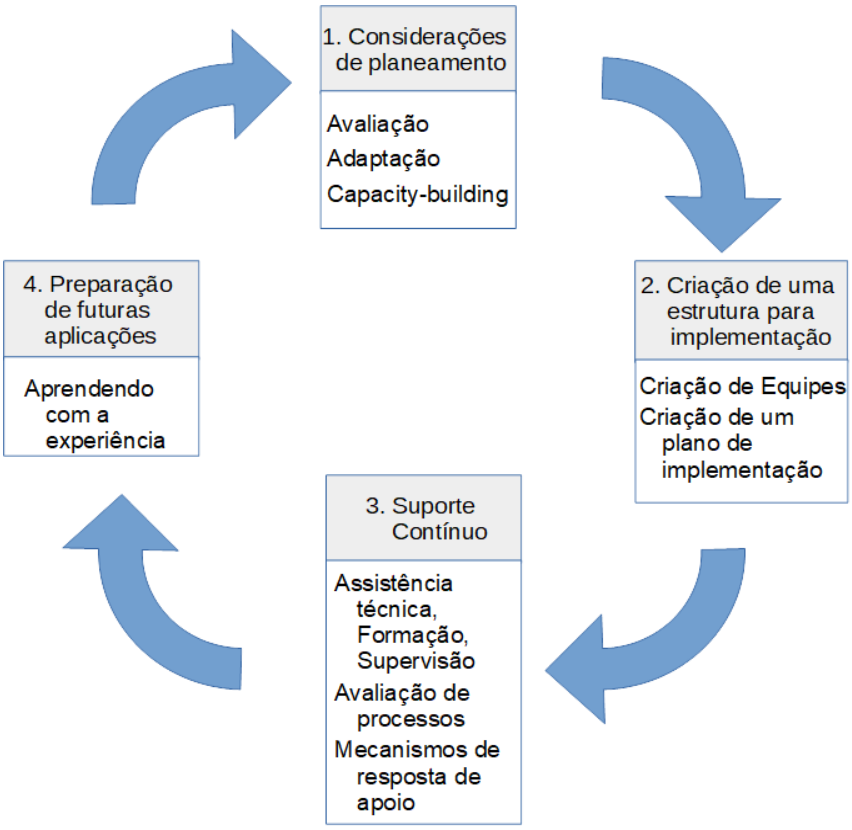


Figura 1.1. A estrutura de implementação de qualidade de Meyers et al. (2012), a base da estrutura de implementação de políticas do programa TS / MT.

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 1.1.

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?)

1.2 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 1.1.

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[5] 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 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.

1.3 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);

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

- 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 1.4);
- 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[6].

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 1.4). 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

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

claros, altamente gratificantes, 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.

1.4 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 1.3).

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 1.1. 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.[7]

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

[7] 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 como uma evolução e reestruturação das “comunidades locais de aprendizagem”, difusamente nomeadas na Diretriz.

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 1.4.

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 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.

1.5 Comentários finais

Observando a explosão vibrante e até inesperada de contatos em tantos países diferentes, amplamente testemunhada no projeto FRIENDS (consulte o capítulo 2, D6.9), 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 1.1), 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 1.1), 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.

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.

DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.

https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.

https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

1 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.

1.1 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 1.1 de nuestra representación del MIC).

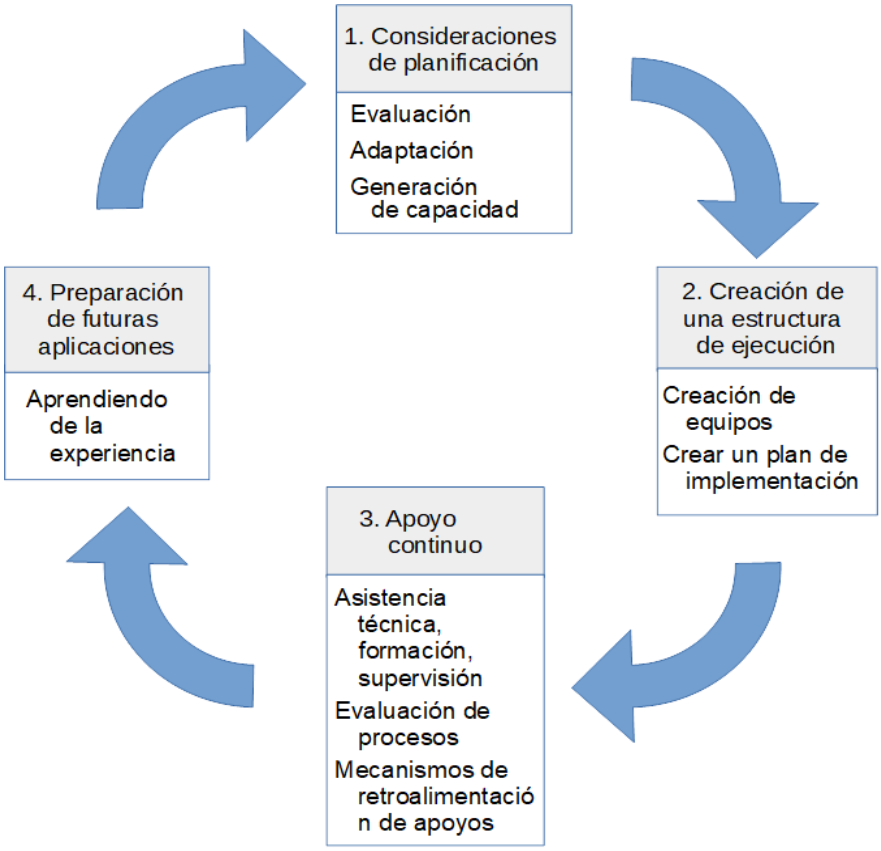


Figure 1.1. El marco de implementación de calidad de Meyers et al. (2012), la base del marco de implementación de políticas TS/MT.

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).

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 1.1.

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?).

1.2 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 1.1.

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[8] 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 al nuevo año académico. El instrumento por excelencia para compartir estas experiencias con otros es la red de redes.

1.3 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";

[8] Fortalezas, Debilidades, Oportunidades y Amenazas.

- 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 1.4);
- 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[9].

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 1.4). 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 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

[9] 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.

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.

1.4 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 1.3).

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 1.1. 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[10].

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).

[10] 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.

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 1.4.

Todas las evaluaciones regionales irían en una única base de datos que podría ser gestionada por la coordinación internacional (Alianza). En 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.

1.5 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, D6.9), 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 1.1), 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.

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*. Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.

DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.

https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.

https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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

FRIENDS

Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

1 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.

1.1 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 1.1 de notre présentation du QIF).

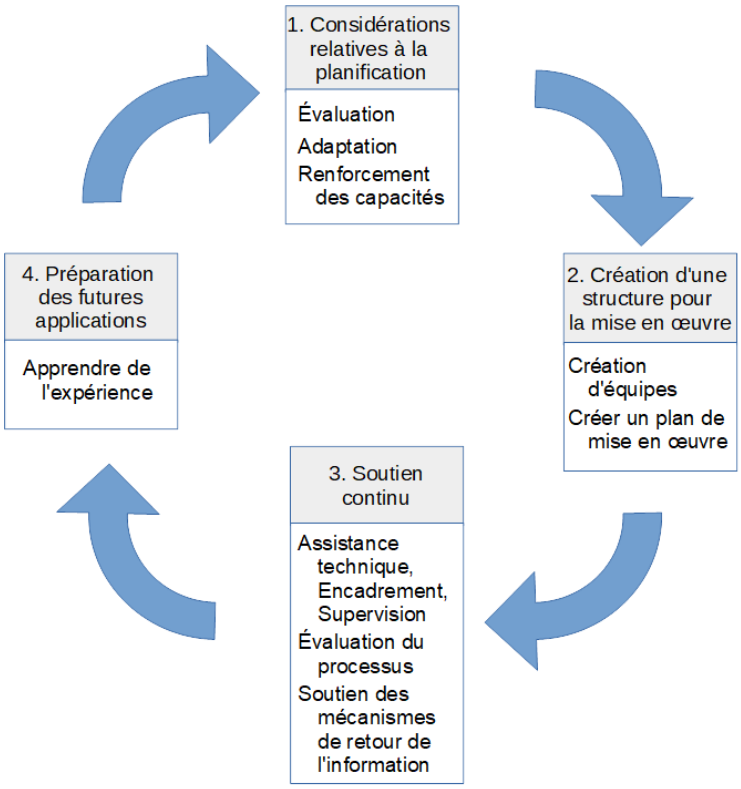


Figure 1.1. Le cadre de mise en œuvre de la qualité de Meyers et al. (2012), base du cadre de mise en œuvre de la politique TC/MT :

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 1.1.

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?)

1.2 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 1.1.

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[11] 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 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

[11] Strengths, weaknesses, opportunities, and threats (Forces, faiblesses, opportunités et menaces)

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.

1.3 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 1.4) ;
- 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[12].

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.

[12] 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.

Campagnes de collecte de fonds pour soutenir la mise en place progres**sive**

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 1.4). 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.

1.4 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, D6.9).

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 1.3).

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 1.1. 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[13].

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 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.

[13] 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.

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 1.4.

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 plate-forme 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.

1.5 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, D6.9), 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 1.1), 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 1.1) d'où découlent la rapidité et l'accomplissement du processus de diffusion.

.

References

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

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.
DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.
https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.
https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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

FRIENDS

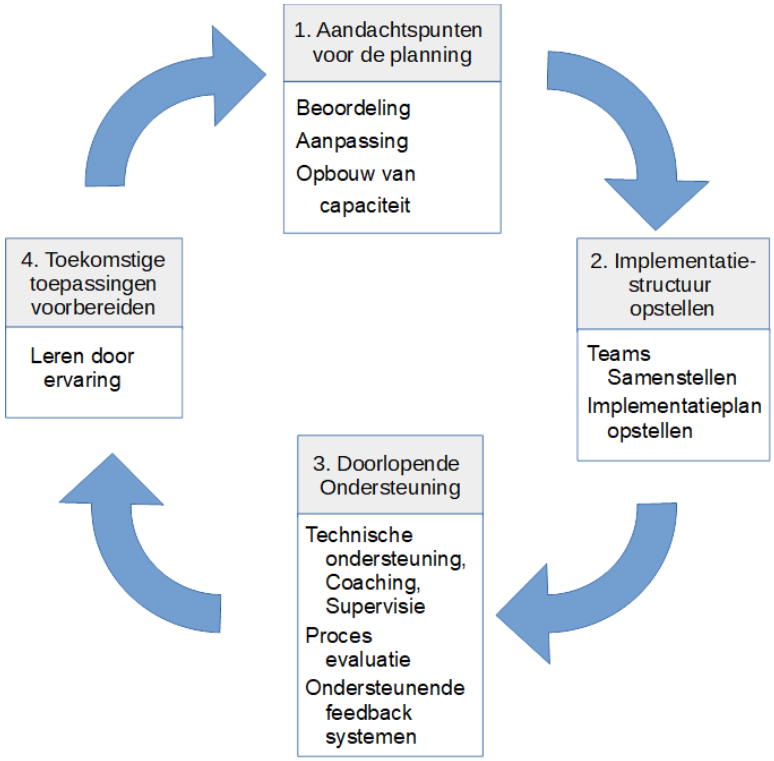
Fostering Resilience-Inclusive Education and Non-Discrimination in Schools

1 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.

1.1 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 1.1 voor onze weergave van het QIF).



Figuur 1.1. 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 1.1.

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?).

1.2 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 1.1.

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.[14]

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

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

1.3 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);

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

- 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 1.4);
- 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.[15]

[15] 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.

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 1.4). Wij stellen daarom drie verschillende opties voor die regionale coördinatoren zouden kunnen nastreven.

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

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.

1.4 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 - D6.9, 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 1.3).

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 1.1 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.[16]

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.

---

[16] 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.

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 1.4 gepresenteerd.

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

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

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

Een ondersteunende toolkit

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

- voor de *eerste beoordelingstaak* op scholen zou men verslagen, ervaringen en onderzoeksresultaten als ondersteunend materiaal kunnen laten zien;
- voor de *taak van de samengestelde teams* voor implementatie, zou men kunnen denken aan opleidingsmateriaal en/of richtlijnen voor leraren die efficiënte moderators van ST/TM in het klaslokaal willen worden;
- voor de *actuele implementatietaak* zou men kunnen denken aan de onderzoeksresultaten van de FRIENDS- en EUROPA-projecten die afkomstig zijn van het kwantitatieve onderzoek, het kwalitatieve onderzoek en de schoolstatistieken. Daarnaast leverde het project ook materiaal op dat hergebruikt kan worden in andere ST/TM implementaties: de psychologische tests, vertaald in de lokale taal, de interviewvragen, de protocollen hoe het onderzoek in te zetten. In de toolkit kunnen ook indicatoren voor inclusief onderwijs worden gedeeld. Of onderzoekscoördinatoren die bereid zijn bij te dragen aan het onderzoek, enz.;
- voor het *ontwikkelen van feedbacksystemen en het leren door ervaringen* is een webplatform met alle materialen en richtlijnen zeer geschikt. Hier kan men gemakkelijk ervaringen uitwisselen. Het platform dat wordt gebruikt in het FRIENDS-project is een logische kandidaat om te gebruiken,

onderhouden en verbeteren. Hoewel landen een nationaal platform in de nationale taal kunnen behouden, zou een versie op Europees niveau (in het Engels) alle relevante informatie en open uitwisseling van ervaringen in heel Europa kunnen bevatten. Een dergelijk webplatform zou ook zinvol zijn voor de talrijke leergemeenschappen die de implementatie van het ST/TM-programma hebben begeleid;

- voor onderzoekers zou een database met onderzoeksgegevens het meest nuttig zijn, zodat ze deze gegevens kunnen gebruiken voor verdere analyse en aanvulling van nieuwe onderzoeksdata;
- er kan een algemeen expertisecentrum worden opgericht waar deskundigen beschikbaar zijn ter ondersteuning van deelnemers en belanghebbenden. Dit zou ook deel uit kunnen maken van de toolkit.

Afsluitende opmerkingen

Kijkend naar de levendige en zelfs onverwachte toename van contacten in zoveel verschillende landen, zoals beschreven in het FRIENDS-project (zie hoofdstuk 2, D6.9), 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 1.1) 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 1.1) 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.

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*, Ch. 3: 43-56.

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.

EESC (2019), *The Finnish EU presidency programme presented at EESC. Sustainability and wellbeing top priorities*. European Economic and Social Committee, Press Release, n. 35.

European Commission (2012), *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN — Downloaded 17/02/2019.

European Commission (2013), *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage.* Commission Recommendation of 20 February 2013/112, Brussels.

https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2013/112/oj — Downloaded 26 November 2019.

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

Kilpatrick S., Barret M. & Jones T. (2003), *Defining Learning Communities*. Discussion Paper n. 1, CRLRA DP series, University of Tasmania.

Layard R. (2017), *Measuring Wellbeing in Schools*. Evidence to the Education and Health Committees on Children and young people's mental health. The role of education inquiry. UK Parliament, London.

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

McConnell and Hart (2019). Inaction and public policy: understanding why policymakers 'do nothing'. *Political Sciences*, n. 52 (pp. 645-661).

McLaughlin C. (2015), ed., *The connected school. Design for well-being.* National Children's Bureau, Pearson, London.

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, May 2012.
DOI 10.1007/s10464-012-9522-x

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

NCTE (2011), *Communities of Practice. A Policy Research Brief*. National Council of Teachers of English, London.
https://secure.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/CC/0212nov2011/CC0212Policy.pdf

OECD (2018), *Curriculum flexibility and autonomy in Portugal. An OECD Review*. OECD, Paris.

Roger E.M. (1995), *Diffusion of Innovations*. Fourth Edition, The Free Press, New York.

Soriano V. (2014), *Five Key Messages For Inclusive Education. Putting Theory into Practice*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Odense and Brussels.

Stirling S., Emery H. (2016), *A whole school framework for emotional well-being and mental health.* National Children's Bureau, London.
https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/field/attachment/NCB%20School%20Well%20Being%20Framework%20Leaders%20Resources%20FINAL.pdf — Downloaded 15 January 2020.

Travis F, Grosswald S, & Stixrud W R (2011). *ADHD, Brain Functioning, and Transcendental Meditation practice.* Mind & Brain, the Journal of Psychiatry 2011 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 2019 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*, in Involvement of Children and Teacher Style, Leuven University Press, page 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

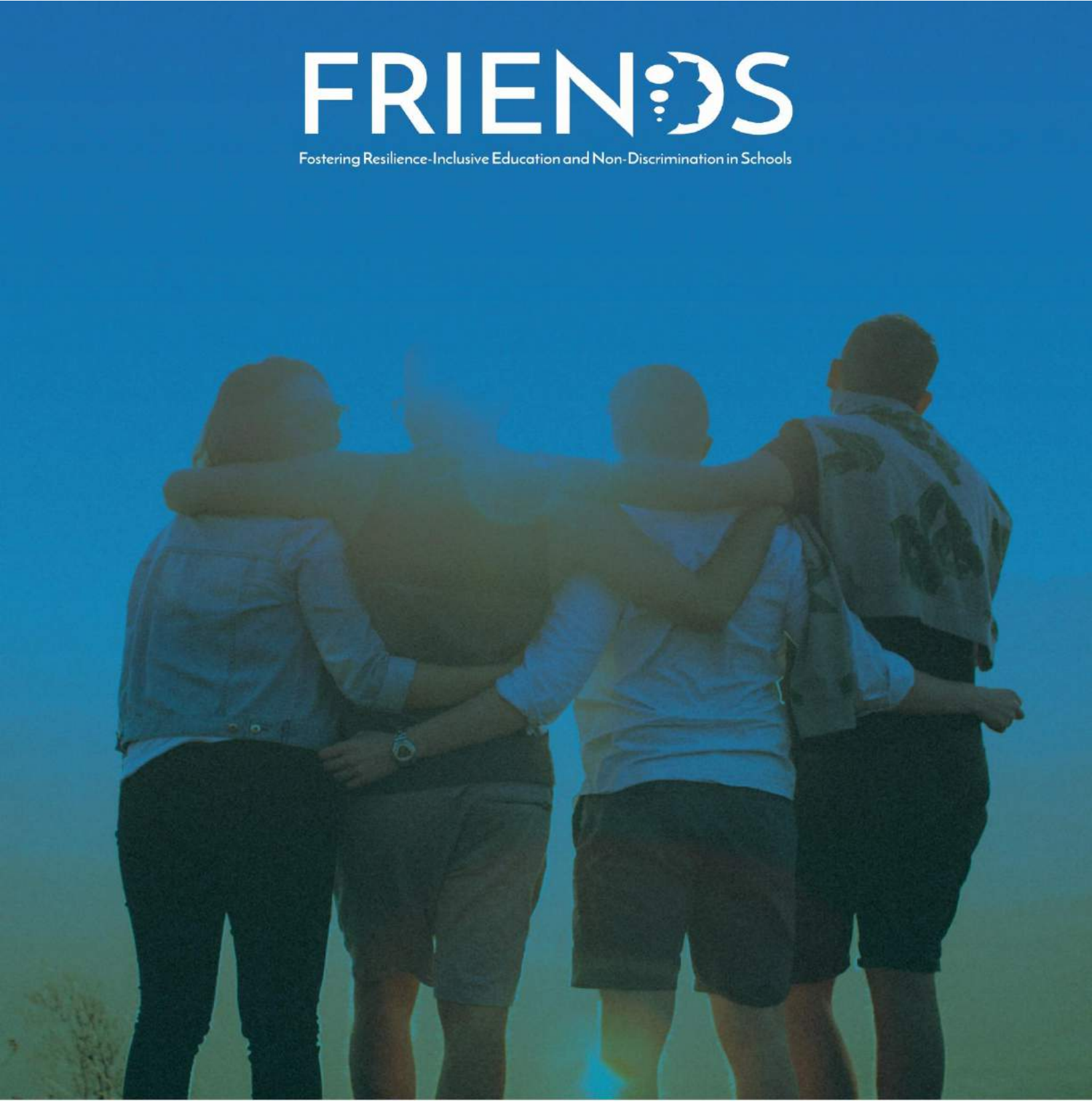
Watkins C (2005). *Classrooms as Learning Communities. What's in it for schools?* Routledge, Abingdon, Oxon.

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/

Wenger-Trayner E. & B. (2015), *Communities of practice. A brief introduction.*
http://frailtyicare.org.uk/making-it-happen/community-of-practice/ — Downloaded 15 January 2020.

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.