

Well-being of adult continuing education professionals: reflections and research pathways

Well-being dei professionisti dell'adult continuing education: riflessioni e piste di ricerca

Daniela Frison^a

^a *Università degli Studi di Firenze*, daniela.frison@unifi.it

Abstract

The effects of adult and continuing education (ACE) on the mental health and well-being of adults who engage in continuing education programmes have been the focus of studies and research for some years now, and the benefits of such involvement have been investigated with reference above all to the socio-economic dimension. On the other hand, attention to well-being in the educational and training professions, including ACE professionals, is still starting and is extremely recent. Starting from document analysis and the exploration of a recent literature, the contribution intends to offer a reflection on challenges and potential avenues for research on the well-being of ACE professionals.

Keywords: well-being; workload; professionalisation; professional development.

Sintesi

Le ricadute dell'adult and continuing education (ACE) sulla salute mentale e sul benessere di adulti che si impegnano in programmi di continuing education sono al centro di studi e ricerche già da alcuni anni e i benefici di tale coinvolgimento sono stati più volte indagati e resi evidenti con riferimento soprattutto alla dimensione socio-economica. D'altra parte, l'attenzione al benessere nelle professioni educative e formative, compresi i professionisti ACE, è ancora agli inizi ed è estremamente recente. A partire da un'analisi documentale e dall'esplorazione di una letteratura recente, il contributo intende offrire una riflessione in termini di sfide e potenziali piste di ricerca sul tema del well-being dei professionisti dell'ACE.

Parole chiave: well-being; carico professionale; professionalizzazione; sviluppo professionale.

1. Introduzione

Le ricadute dell'*adult and continuing education* (ACE) sulla salute mentale e sul benessere di adulti che si impegnano in programmi di *continuing education* (CE) sono state protagoniste, recentemente, di studi e ricerche volti ad indagare i benefici di tale coinvolgimento. Seppur si tratti di un ambito di studio non particolarmente fiorente, i benefici della partecipazione alla CE sono stati esplorati da molteplici prospettive. Ne sono state indagate le ricadute sulla situazione socio-economica e sull'*employability* e affermato il ruolo che essa riveste per il benessere e la felicità degli adulti coinvolti (Field, 2009a; 2009b) così come ne sono stati indagati i benefici sulla salute e sulla vita familiare (Schuller, Preston, Hammond, Bassett-Grundy & Bynner, 2004). Gli studi che si sono concentrati sulla relazione dell'apprendimento in età adulta con la salute mentale e il benessere, evidenziano come proprio il benessere possa essere considerato come uno dei risultati più rilevanti della partecipazione a programmi di CE. Ne derivano, infatti, una visione positiva del futuro e una maggiore autoefficacia (Field, 2009a; 2009b) che si traducono concretamente in livelli più elevati di impegno sociale e civico e in una maggiore resilienza di fronte alle criticità della vita (Argyle & Martin, 1991).

Molti autori hanno evidenziato, già dalla fine degli anni Novanta e primi anni Duemila, come i professionisti della CE rilevassero e fossero consapevoli della sua importanza per il benessere personale sostenendo fermamente che il loro lavoro potesse contribuire a far sentire le persone meglio con sé stesse e con la propria vita (Aldridge & Lavender, 2000; McGivney, 1999; West, 1995).

Nonostante gli studi sul tema non siano particolarmente numerosi, l'attenzione da essi dimostrata al benessere dei e delle partecipanti a programmi di *continuing education* risulta ormai trentennale. Ad essa non corrisponde, invece, una presa in considerazione del benessere dei professionisti del settore, dimensione che solo recentemente e per lo più occasionalmente, è stata osservata ed indagata. Proprio per supportare e approfondire questo interesse ancora embrionale per il benessere dei professionisti del settore educativo e formativo, con particolare riferimento alla *adult and continuing education*, il contributo intende interrogarsi sulle motivazioni che rendono tale dimensione, particolarmente oggi, post-pandemia, estremamente rilevante, e offrire una riflessione in termini di sfide e potenziali piste di ricerca sul tema del well-being dei professionisti dell'ACE.

2. Quanto ci si sta occupando del well-being dei professionisti dell'ACE?

Prima di tutto, è importante ricordare, riprendendo Field (2009b), che "*the concept of well-being is a notoriously difficult one. It is hard to is therefore not easy to operationalise for research purposes*" (p. 176). A 15 anni dall'affermazione dell'autore, poco è cambiato e un framework chiaro a cui fare riferimento per definire il well-being dei professionisti in ambito educativo e formativo, è ancora in via di studio e di sviluppo (Hascher & Waber, 2021). Del resto, va evidenziato che è l'attenzione stessa al benessere, in generale, ad essere recente. Il primo contributo sul tema può essere fatto risalire alla definizione di salute offerta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) che, nel 1946, si riferiva ad uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, in contrapposizione alla mera assenza di malattie o infermità (OMS, 1946). Tuttavia, è solo negli anni Ottanta che il costrutto di well-being viene portato all'attenzione della ricerca scientifica e tra i primi ad alimentarla ritroviamo Diener (1984) e i suoi lavori sul *subjective well-being*.

Va riconosciuto che, nell'ambito delle professioni educative, formative e di cura, ve ne

sono alcune che più di altre sono state interessate da studi e ricerche volte proprio ad indagarne i fattori promotori di benessere o i fattori ostacolanti, causa di stress e burnout. L'attenzione al well-being di professionisti e professioniste di questi settori è indubbiamente collegato ai contesti di lavoro in cui operano, caratterizzati da un alto livello di coinvolgimento emotivo e da forti richieste interpersonali (Goian, 2014).

Pensiamo, ad esempio, agli studi ormai consolidati relativi al benessere degli insegnanti, con particolare riferimento alle condizioni di servizio e ai suddetti fattori di stress e burnout nella professione, indagati soprattutto dalla prospettiva psicologica (Betoret, 2009; Brouwers & Tomic, 2000; French, 1993; Rudow, 1999). Le ricerche sul tema si sono sviluppate a tal punto da essere accorpate all'interno di una specifica categoria ossia il *Teacher Well-Being* (TWB) ormai riconosciuto come una questione cruciale per la scuola e per la società (Hascher & Waber, 2021). Tuttavia, la diffusione di studi focalizzati sul corpo insegnante pare spesso guidata da una logica piuttosto accettata nel discorso scientifico secondo cui gli insegnanti che si sentono bene a scuola sono, di conseguenza, buoni insegnanti. Anche nel caso del settore dell'insegnamento, tuttavia, nonostante il fiorire di studi sul tema, le evidenze empiriche sono ancora limitate (Branand & Nakamura, 2017; Hascher & Waber, 2021).

Un altro target a cui la ricerca scientifica ha rivolto la propria attenzione è quello delle educatrici e degli educatori zero-sei, che a livello internazionale ritroviamo però ancora una volta situato all'interno della grande cornice degli studi sul benessere degli insegnanti (*pre-school teachers*) (Cumming, 2017; Hall-Kenyon, Bullough, MacKay & Marshall, 2014). L'attenzione al well-being di educatrici ed educatori della fascia zero-sei è legata ad un aumento a livello internazionale dei livelli di turnover nei servizi, correlati a retribuzioni basse, mancanza di supporto e difficoltà nella gestione della classe (Mahmood, 2013; Rusby, Jones, Crowley & Smolkowski, 2012).

La stessa cornice accoglie anche gli studi sui *Second-Career Teachers* (SCT) ossia professionisti e professioniste che entrano in classe dopo un'esperienza più o meno prolungata in settori spesso non affini a quello dell'istruzione o dell'educazione (Castro & Bauml, 2009; Frison & Funari, 2024; Tigchelaar, Brouwer & Vermunt, 2010). Sebbene la maggior parte degli studi sugli insegnanti si focalizzi su coloro che possono essere definiti *di prima carriera*, i SCT costituiscono un target di interesse per la prospettiva del well-being (Fütterer, van Waveren, Hübner, Fischer & Sälzer, 2023; Troesch & Bauer, 2017; 2020) a causa di una vulnerabilità dovuta al gap di competenze di cui soffrono rispetto ai colleghi e alle colleghe che accedono all'insegnamento subito dopo aver completato un percorso tradizionale di formazione iniziale (Kee, 2012; Redding & Smith, 2019) che può portare a situazioni di stress e burnout e ad una maggiore probabilità di abbandono della professione (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019).

Volendo uscire dalla cornice del benessere degli insegnanti, un ambito affine a quello educativo che possiamo rintracciare nella letteratura internazionale è quello del benessere dei *social workers*. Anche in questo caso, molte ricerche si sono concentrate sugli effetti negativi della professione, con particolare riferimento al burnout e agli elevati livelli di stress vissuti dai lavoratori e dalle lavoratrici (Coyle, Edwards, Hannigan, Fothergill & Burnard, 2005; Kim & Stoner, 2008).

Solo occasionale è invece il riferimento al benessere dei professionisti dell'ACE. Goian (2014) evidenzia come i professionisti del settore siano particolarmente vulnerabili e come strategie di supporto possano svolgere un ruolo chiave nell'attenuare gli effetti negativi del burnout favorendo l'aumento di autostima e promuovendo la loro capacità di affrontare i problemi incontrati sul posto di lavoro. Tra le principali fonti di stress, così come per gli

insegnanti, rintracciamo anche per i professionisti e le professioniste dell'adult education, la gestione delle relazioni sul lavoro e l'eccessivo carico (Finlayson, 2005). Le problematiche rilevate nel settore hanno guidato la realizzazione del progetto *WELNESS – Skills for true wellbeing* (Goian, 2014) che ha coinvolto a livello europeo professionisti impiegati presso centri di educazione permanente, università della terza età, associazioni, e biblioteche. Dal progetto sono emersi come principali ostacoli sia fattori interni (stress, stanchezza, competenze insufficienti) che esterni, legati alla gestione del lavoro e dei gruppi di beneficiari, aggravati da scarsa stabilità lavorativa, da un eccessivo sforzo per far fronte agli incarichi professionali e da una gravosa gestione della scarsa motivazione dei partecipanti ai percorsi. Sono emersi invece, come punti di forza, la flessibilità, le opportunità di sviluppo e la capacità di influenzare positivamente coloro che intraprendono percorsi di ACE (ibidem). Gli ostacoli rintracciati da Goian (ibidem) sono comuni ad un altro studio condotto più recentemente, sempre con specifico riferimento a professionisti dell'ACE nel Regno Unito (Rasheed-Karim, 2020).

Ciò che risulta interessante, negli studi citati, è che la letteratura rintracciata per la costruzione dell'inquadramento teorico-metodologico prende sempre come riferimento ricerche condotte con insegnanti della scuola primaria o secondaria.

Questo limite viene confermato anche dall'analisi di report e documenti europei e internazionali. Con riferimento al benessere dei professionisti del settore educativo e formativo, possiamo citare le *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro* (Consiglio dell'UE, 2020). Il documento fa riferimento sia ai *docenti*, ossia coloro che possiedono la qualifica di docente conformemente alle legislazioni nazionali, sia ai *formatori*, ossia coloro che svolgono attività connesse alla formazione in un istituto di istruzione o formazione o sui luoghi di lavoro. Il riferimento esplicito è ai docenti dell'istruzione generale o superiore, iniziale o continua, ai professionisti dell'educazione e cura della prima infanzia e ai formatori degli adulti. Le Conclusioni evidenziano la necessità di aggiornare le competenze di tali professionisti chiamati ad affrontare molteplici sfide. Con particolare riferimento ai formatori degli adulti, tali sfide rimandano al lavoro con gruppi di discenti eterogenei che richiedono non solo una preparazione in termini di strategie e metodi di insegnamento diversificati ed efficaci, ma anche competenze orientative e di riconoscimento e convalida delle competenze acquisite tramite l'apprendimento non formale e informale. Inoltre, i formatori degli adulti sono chiamati a collaborare con le organizzazioni e i datori di lavoro e a lavorare con flessibilità e capacità organizzative utili a gestire un lavoro a tempo parziale o come freelance (Consiglio dell'UE, 2020). Tali sfide richiedono un'attenzione mirata alla promozione del benessere personale e professionale, al potenziamento della motivazione e dell'autostima. Tra i fattori riconosciuti come promotori di benessere, vengono citati la comprensione e la gestione delle aspettative professionali, il carico lavorativo, gli ambienti e le condizioni di lavoro.

Altri report e documenti rintracciabili a livello europeo si concentrano ancora una volta sul benessere degli insegnanti (Consiglio dell'UE, 2020; EC, 2018; 2021). È il caso del *Rapporto Eurydice Insegnanti in Europa. Carriera, sviluppo professionale e benessere* (EC, 2021) che analizza il tema del benessere degli insegnanti sul lavoro concentrandosi in particolare sulle possibili fonti di stress e sugli elementi che possono mitigarlo. Punto di partenza per tale riflessione è costituito dai risultati dell'indagine Talis 2018. L'indagine, oltre a mettere in evidenza come lo stress sia un dato comune tra gli insegnanti europei, offre una panoramica sull'esperienza generale di stress sul lavoro ed esplora tre dimensioni: l'impatto che il lavoro di insegnante ha sulla salute mentale, l'impatto sulla salute fisica, e l'equilibrio tra lavoro e vita personale (EC, 2021). Ancora una volta, quindi, il riferimento

è agli insegnanti e al contesto scolastico.

3. Perché è importante occuparsi del well-being dei professionisti dell'ACE, oggi?

La limitatezza degli studi e delle ricerche empiriche condotte con riferimento al well-being dei professionisti dell'ACE rappresenta indubbiamente un primo stimolo ad approfondire questa pista di ricerca. Ma anche altri fenomeni possono essere presi in considerazione a supporto di tale necessità.

Primo fra essi, il fenomeno della carenza di personale che sta interessando recentemente il settore educativo e formativo, tanto da parlare, di fronte al numero di posizioni scoperte e di servizi socioeducativi costretti alla chiusura per mancanza di personale, di un “esodo dalla professione educativa” (Animazione Sociale, 2023; Premoli, 2022). Il fenomeno, resosi evidente in particolare nella fase emergenziale dovuta alla pandemia da Covid-19, ha coinvolto soprattutto quei servizi ad alta complessità come quelli residenziali (Premoli, 2022) ma ne sappiamo ancora poco in termini di dati e di cause. Se il quadro è ancora poco chiaro per i servizi socioeducativi, lo è ancora meno per i professionisti dell'ACE difficilmente inquadrabili e collocabili in un'ampia varietà di servizi e organizzazioni.

Accanto a questo primo fenomeno estremamente attuale, possiamo citarne un secondo, indagato a livello internazionale e intersettoriale, anch'esso poco noto ma connesso al tema del *well-being in education*: si tratta del fenomeno delle “grandi dimissioni” (Coin, 2021) e della sua versione “soft”, come l'ha definita Krueger (2022) riferendosi al *quite quitting*, neologismo che rimanda ad un progressivo “allontanamento silenzioso” e ad un mancato coinvolgimento nel lavoro che sta investendo e interrogando sia l'ambito scolastico (Palad, 2023; Thekkechanganarapatt, 2023) che i servizi educativi (Bryant et al., 2023). Poiché le dimensioni e le criticità professionali che minano il benessere dei professionisti dell'ACE sono in linea con quelle rilevate per educatori ed educatrici zero-sei, insegnanti e social workers identificati tra gli interessati dal fenomeno, un approfondimento relativo all'ACE si rivela ancora una volta necessario.

Entrambi i fenomeni citati ne richiamano un terzo ossia la scarsa attrattività della professione (EC, 2021), fenomeno anche in questo caso ampiamente indagato con riferimento al settore scolastico e alla ridotta attrattività e riconoscimento della professione insegnante (Balduzzi, Del Gobbo, & Perla, 2018; Mutluer & Yüksel, 2019) ma che pare ancora inesplorato con riferimento alle professioni educative e formative, sebbene un tale approfondimento sia anch'esso sollecitato dalle problematiche legate alla carenza di personale e alle dimissioni dai servizi.

4. Conclusioni

La limitatezza degli studi a disposizione, la rilevanza dei fenomeni citati e l'impatto che essi possono registrare nell'ampio settore educativo e formativo e, più specificamente, con riferimento all'ACE, rendono dunque urgente la definizione condivisa di un framework sul well-being dei professionisti dell'educazione e della formazione, distinto dal costruito di Teacher Well-Being (TWB) ormai riconosciuto e sufficientemente definito.

Si possono già intercettare tre fasi chiave nelle quali è necessario intervenire con la consapevolezza di quali possano essere i fattori promotori di benessere e quelli ostacolanti

nelle professioni educative e formative e con uno specifico focus sui professionisti dell'ACE:

- durante la fase di formazione iniziale e nei processi di professionalizzazione, per lavorare sulle aspettative, sulle prospettive implicite e sulle prefigurazioni professionali e per contribuire a costruire, nei processi di formazione, *well-being skills* che accompagnino i professionisti nella gestione delle sfide messe in evidenza dagli studi e dai documenti sopra citati;
- prima della formazione iniziale, in fase di orientamento, promuovendo approcci formativi all'orientamento fortemente connessi con il mondo del lavoro e le sue richieste, per accompagnare alla conoscenza di professioni e servizi meno noti a chi prosegue il proprio percorso di studi nell'ambito dell'educazione e della formazione;
- successivamente alla formazione iniziale, nei processi di selezione del personale per accompagnare le organizzazioni nella costruzione di modelli di selezione e di leadership che tengano conto dei fattori benefici e ostacolanti che, pur nei limiti evidenziati, la ricerca ci ha restituito fino ad oggi.

Si auspica dunque un'attenzione crescente ai processi di professionalizzazione dei professionisti dell'ACE che tenga conto anche dell'importante sviluppo di *well-being skills* e ancor prima della necessaria definizione di un framework di riferimento per il *well-being* dei professionisti dell'educazione e della formazione.

Riferimenti bibliografici

- Aldridge, F., & Lavender, P. (2000). *The Impact of Learning on Health*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Animazione Sociale (Ed.). (2023). *Documento base dell'Agorà delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio). Arginare l'esodo dalla professione educativa*. https://www.animazionesociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_dell_e_educatrici_e_degli_educatori.pdf (ver. 30.06.2024).
- Argyle, M., & Martin, M. (1991). The psychological causes of happiness. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 77–100). Pergamon Press.
- Balduzzi, L., Del Gobbo, G., & Perla, L. (2018). Working in the school as a complex organization. Theoretical perspectives, models, professionalism for the Secondary School. *Form@re - Open Journal per la Formazione in Rete*, 18(2), 1–8. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-23774> (ver. 30.06.2024).
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45–68.
- Branand, B., & Nakamura, J. (2017). The well-being of teachers and professors. In L. G. Oades, M. F. Steger, A. Delle Fave & J. Passmore (Eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of the psychology of positivity and strengths-based approaches at work* (pp. 466–490). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2),

239–253.

- Bryant, D., Yazejian, N., Jang, W., Kuhn, L., Hirschstein, M., Hong, S. L. S., ... & Wilcox, J. (2023). Retention and turnover of teaching staff in a high-quality early childhood network. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 159–169.
- Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2019). The trouble with teacher turnover: How teacher attrition affects students and schools. *Education Policy Analysis Archives*, 27(36).
- Castro, A. J., & Bauml, M. (2009). Why now? Factors associated with choosing teaching as a second career and their implications for teacher education programs. *Teacher Education Quarterly*, 36(3), 113–126.
- Coin, F. (2021). *Le grandi dimissioni, il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- Consiglio dell'Unione Europea (2020). *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro 2020/C 193/04*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX:52020XG0609(02)) (ver. 30.06.2024).
- Coyle, D., Edwards, D., Hannigan, B., Fothergill, A., & Burnard, P. (2005). A systematic review of stress among mental health social workers. *International Social Work*, 48(2), 201–211.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45, 583–593.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- EC. European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EC. European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Field, J. (2009a). *Well-being and happiness*. National Institute of Adult Continuing Education.
- Field, J. (2009b). Good for your soul? Adult learning and mental well-being. *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 175–191.
- Finlayson, M. (2005). Teacher Stress in Scotland. *Education Journal*, 83.
- French, N. K. (1993). Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research & Development in Education*, 26(2), 66–73.
- Frison, D., & Funari, C. (2024). L'insegnamento come seconda carriera: fattori di scelta e sfide professionali. Risultati da un'analisi sistematica della letteratura. *Q-Times Webmagazine*, XVI(1), 341–355.
- Fütterer, T., van Waveren, L., Hübner, N., Fischer, C., & Sälzer, C. (2023). I can't get no (job) satisfaction? Differences in teachers' job satisfaction from a career pathways perspective. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103–942.
- Goian, C. (2014). Transnational wellbeing analysis of the needs of professionals and learners engaged in adult education. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 142,

380–388.

- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 42(3), 153–162.
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411.
- Kee, A. N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38.
- Kim, H., & Stoner, M. (2008). Burnout and turnover intention among social workers: Effects of role stress, job autonomy and social support. *Administration in Social Work*, 32(3), 5–25.
- Krueger, K. (23 agosto 2022). Who is Quiet Quitting For?. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/08/23/style/quiet-quitting-tiktok.html> (ver. 30.06.2024).
- Mahmood, S. (2013). “Reality shock”: New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154–170.
- McGivney, V. (1999). *Informal Learning in the Community: A Trigger for Change and Development*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). The social Status of teaching profession: A phenomenological study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183–203.
- OMS. Organizzazione Mondiale della Sanità (1996). *Constitution of the World Health Organization*. <https://www.who.int/about/governance/constitution> (ver. 30.06.2024).
- Palad, J. P. C. (2023). *Are we addressing quiet quitting in the education sector?*.
- Premoli, S. (2 maggio 2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. *Vita.it*. <https://www.vita.it/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/> (ver. 30.06.2024).
- Rasheed-Karim, W. (2020). The effect of stressful factors, locus of control and age on emotional labour and burnout among further and adult education teachers in the UK. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 15(24), 26–37.
- Redding, C., & Smith, T. M. (2019). Supporting early career alternatively certified teachers: Evidence from the beginning teacher longitudinal survey. *Teachers College Record*, 121(11), 1–32.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rusby, J. C., Jones, L. B., Crowley, R., & Smolkowski, K. (2012). Associations of caregiver stress with working conditions, caregiving practices, and child behaviour in homebased childcare. *Early Child Development and Care*, 183(11), 1589–1604.
- Schuller, T., Preston, J., Hammond, C., Bassett-Grundy, A., & Bynner, J. (2004). *The*

Benefits of Learning: the impacts of formal and informal education on social capital, health and family life. London: Routledge.

- Tigchelaar, A., Brouwer, C., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164–183.
- Thekkechangarapatt, M. (2023). Quite Quitting in the Education Sector: Enumeration of three Cases. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 9(5), 83–88.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2017). Second career teachers: Job satisfaction, job stress, and the role of self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 67, 389–398.
- Troesch, L. M., & Bauer, C. E. (2020). Is teaching less challenging for career switchers? First and second career teachers' appraisal of professional challenges and their intention to leave teaching. *Frontiers in psychology*, 10, 30–67.
- West, L. (1995). Beyond fragments: Adults, motivation and higher education. *Studies in the Education of Adults*, 27(2), 133–156.