

The wellbeing of education professionals: an exploratory study on Second-Career Teachers

Wellbeing nelle professioni educative e formative: uno studio esplorativo sugli insegnanti di seconda carriera

Daniela Frison

Università degli Studi di Firenze

OPEN ACCESS

Double blind peer review

Citation: Frison, D. (2024). Wellbeing nelle professioni educative e formative: uno studio esplorativo sugli insegnanti di seconda carriera. *Italian Journal of Educational Research*, 32, 60-72.
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p60>

Corresponding Author: Daniela Frison
Email: daniela.frison@unifi.it

Copyright: © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDuR is the official journal of Italian Society of Educational Research (www.sird.it).

Received: February 27, 2024

Accepted: June 17, 2024

Published: June 29, 2024

Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744
<https://doi.org/10.7346/sird-012024-p60>

Abstract

Numerous studies in the literature investigate working conditions and factors of stress and burnout in the teaching profession. Opposite, an overview of the literature on no-teaching educational professions shows that only a few studies investigate the low attractiveness of the profession and factors supporting or hindering the wellbeing of professionals. The paper focuses on a target audience that, while deferring to the school sector, deviates from the profile of the traditional teacher: the Second-Career Teacher (SCT). After framing the research design adopted by the *SecWell - Second Career Teachers Wellbeing* project, the paper presents the results concerning advantages, disadvantages, and barriers in entering the profession and performing it as a second career according to in-service and pre-service SCTs.

Keywords: Second-Career; Career Change; Lateral Entry; Work-Life Balance; Burnout.

Riassunto

Numerose ricerche a livello nazionale e internazionale indagano le condizioni di servizio e i fattori di stress e burnout nella professione docente. Un'esplorazione della letteratura sulle professioni educative e formative *no-teaching* mostra invece come siano ridotti gli studi che, a fronte della crisi vocazionale registrata nel settore educativo, indagano la scarsa attrattiva della professione e i fattori a supporto o ostacolanti il *wellbeing* dei professionisti. Il contributo si concentra su un target che pur rimandando al settore scolastico, si discosta dal profilo dell'insegnante tradizionale: il *Second-Career Teacher* (SCT). Dopo un inquadramento del disegno di ricerca adottato dal progetto *SecWell - Second Career Teachers Wellbeing*, il contributo presenta i risultati con riferimento a vantaggi, svantaggi e ostacoli nell'accesso alla professione e nel suo svolgimento come seconda carriera rilevate da SCT in servizio e in formazione.

Parole chiave: Seconda Carriera; Cambiamento di Carriera; Accesso Laterale; Work-Life Balance; Burnout.

1. Introduzione

L'attenzione al *wellbeing* nelle professioni educative è ormai radicata e, con particolare riferimento all'insegnamento e al benessere degli insegnanti, numerosi sono gli studi che, a partire dagli anni Novanta, si sono dedicati condizioni di servizio e ai fattori di stress e burnout nella professione docente, indagati soprattutto dalla prospettiva psicologica (French, 1993; Betoret, 2009; Brouwers & Tomic, 2000; Rudow, 1999). Meno diffusi risultano invece gli studi che si concentrano sulle professioni educative e formative *no-teaching* (Del Gobbo & Federighi, 2021; Del Gobbo & Torlone, 2022) o sul *wellbeing* di professionisti che si discostano dall'insegnante tradizionale inteso come colui o colei che accede al sistema scolastico dopo aver concluso un percorso di formazione iniziale coerente con la normativa nazionale. Il contributo, dopo una *overview* della letteratura sul *wellbeing* nelle professioni educative e formative, propone un approfondimento sulla figura dell'insegnante di seconda carriera (*Second-Career Teacher – SCT*), figura che pur rimandando al settore scolastico, si differenzia dall'insegnante di prima carriera in quanto accede alla professione dopo un'esperienza più o meno prolungata in una carriera precedente, in settori non sempre affini a quello dell'istruzione o dell'educazione (Castro & Bauml, 2009; Hunter-Johnson, 2015).

2. Wellbeing e crisi vocazionale nelle professioni educative e formative

Con riferimento al *wellbeing*, sono aumentati recentemente i documenti e i report che focalizzano l'attenzione su insegnanti e formatori.

Nel 2020, le *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro* (Consiglio dell'UE, 2020/C 193/04) avevano messo in evidenza come le innovazioni e le sfide a cui essi sono esposti “incidono non solo sulle competenze, ma anche sul [loro] benessere [...] e sull'attrattività della professione” (p. 1). Aggiornare le competenze è dunque fondamentale per promuoverne il benessere personale e professionale, la motivazione e l'autostima. Il documento identifica anche alcuni fattori ritenuti significativi nella promozione (o nella riduzione) del benessere, quali la comprensione e la gestione delle aspettative, il carico, gli ambienti e le condizioni di lavoro. Le *Conclusioni* si riferiscono anche alla rilevanza delle “relazioni con i discenti, i genitori, i pari e i dirigenti scolastici; nonché al rispetto e all'apprezzamento testimoniato dalla comunità in senso lato. Se questi elementi sono assenti o non sono vissuti in modo positivo, ciò può portare all'esaurimento fisico ed emotivo, allo stress e al burnout, incidendo sulla salute mentale e fisica” (p. 16).

Successivamente, nel 2021, il Rapporto Eurydice *Insegnanti in Europa. Carriera, sviluppo professionale e benessere* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021) analizza sia il tema dell'attrattività della professione docente che quello del benessere degli insegnanti sul lavoro concentrandosi in particolare sulle possibili fonti di stress e sugli elementi che possono mitigarlo, a partire dai risultati dell'indagine TALIS 2018. Quest'ultima, oltre a rilevare che lo stress è un dato comune tra gli insegnanti europei, ci offre una panoramica sull'esperienza generale di stress sul lavoro e, in linea con quanto definito da OECD (2020) rispetto ai fattori che influiscono sulla vita professionale e personale degli/delle insegnanti, approfondisce 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 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Come risulta evidente, i documenti e i report richiamati si concentrano particolarmente sulla professione docente, enfatizzando la necessità di ambienti di lavoro sostenibili che promuovano il benessere degli/delle insegnanti e, di conseguenza, sostengano quello di studenti e studentesse (Consiglio europeo, 2020; European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, 2021; OECD, 2020).

Con l'obiettivo di ampliare il focus alle professioni educative e formative e di rintracciare studi e ricerche che a livello nazionale e internazionale indagano le dimensioni di *wellbeing* dei professionisti dell'educazione e della formazione, è stata condotta una prima esplorazione della letteratura. Dall'*overview* realizzata, è possibile rilevare come essa stia maturando concordemente all'intensificarsi di tre fenomeni, fortemente interconnessi, studiati dapprima con riferimento all'insegnamento e ora in via di esplorazione nei servizi educativi e formativi e citati in contributi riferiti al *wellbeing*. Tali fenomeni verranno di seguito indicati secondo la rilevanza quantitativa di studi e ricerche che li indagano.

Il primo fenomeno, rintracciabile nella letteratura più recente e nei report e documenti che si interro-

gano sul *wellbeing* nelle professioni educative e formative, è relativo alla progressiva e generale carenza di professionisti qualificati che sta interessando la maggior parte dei sistemi educativi in Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Tale fenomeno è descritto nei termini di *teacher shortage*. A livello extraeuropeo e in particolare nel contesto americano, il problema della carenza di personale docente cattura da oltre un trentennio l'attenzione di sociologi, economisti e pedagogisti (Birkeland & Peske, 2004; Ingersoll, 2001; Santiago, 2002; Sutch, Darling-Hammond & Carver-Thomas, 2019; Tigchelaar et al., 2014) che lo hanno indagato con l'obiettivo di comprenderlo ed esplorarne possibili piste di soluzione. Tra esse, ad esempio, rintracciamo l'introduzione di programmi di *lateral entry* per attirare professionisti/e e giovani laureati/e che colmino il gap di personale di cui soffrono alcune discipline e alcuni territori più di altri. Più recentemente, il fenomeno della carenza di personale sta interessando anche i servizi educativi, tanto da giungere a parlare di un "esodo dalla professione educativa" (Animazione Sociale, 2023; Premoli, 2022). Tuttavia, se nel settore scolastico studi e report che indagano il fenomeno non mancano, in ambito educativo e con riferimento alle professioni *no-teaching*, siamo ancora in una fase di "presa di consapevolezza" di un problema reso evidente in particolare nella fase emergenziale dovuta alla pandemia da Covid-19.

Il secondo fenomeno, spesso indagato congiuntamente al primo qui riportato, riguarda la crisi e la scarsa attrattività della professione (Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2021). Già il Report OECD (2005) *Teachers Matters. Attracting, developing and retaining effective teachers* aveva espresso evidenti preoccupazioni, riferendo come l'immagine e lo status di insegnante venga percepito come sottovalutato e scarsamente riconosciuto da parte del personale in servizio. Anche in questo caso, il fenomeno è stato ampiamente indagato con riferimento al settore scuola e agli/alle insegnanti (Balduzzi, Del Gobbo & Perla, 2018; Day et al., 2006; Fuller, Goodwyn & Francis-Brophy, 2013; Hargreaves et al., 2006; Magnoler, Notti & Perla, 2017; Mutluer & Yüksel, 2019). Se invece ci concentriamo sulle professioni *no-teaching*, nel contesto italiano, sono state esplorate la complessità e la multidimensionalità delle professioni (Del Gobbo & Torlone, 2022; Tramma, 2017), la varietà di sbocchi e contesti occupazionali in divenire (Del Gobbo & Federighi, 2021; Frison & Galeotti, 2022) e la sfida di definire percorsi formativi adeguati (Corbucci, Salerno & Stanzione, 2021; Federighi, 2018), ma sembrano mancare studi specifici recenti che, a fronte della crisi vocazionale di cui sopra, indagano la scarsa attrattività delle professioni educative e formative.

Il terzo e ultimo fenomeno cui si intende qui fare riferimento, indagato a livello internazionale e inter-settoriale, risulta ancora poco noto seppur anch'esso connesso al tema del *wellbeing in education*, come risulta dalle poche risorse disponibili. 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 diffuso mediante *Tik Tok* con riferimento ad un progressivo "allontanamento silenzioso" e ad un mancato coinvolgimento nel lavoro che sta investendo – e interrogando – sia l'ambito scolastico (Palad, 2023; Thekchangarapatt, 2023) che i servizi educativi (Bryant et al., 2023).

Lo studio dei tre fenomeni sopra citati e le ripercussioni che essi determinano nel settore educativo, rendono urgente la definizione condivisa di un framework di riferimento per il *wellbeing* nelle professioni educative e formative o, quanto meno, l'identificazione di fattori comuni e trasversali alle professioni *teaching* e *no-teaching*.

3. Wellbeing degli/delle insegnanti di seconda carriera

Un target che, pur rimandando al settore scolastico, si discosta dal profilo dell'insegnante tradizionale, è quello del *Second-Career Teacher* (SCT). Gli/le insegnanti definiti/e di seconda carriera sono, infatti, professionisti e professioniste che entrano in classe dopo un'esperienza più o meno prolungata in settori non sempre affini a quello dell'istruzione o dell'educazione (Castro & Bauml, 2009; Hunter-Johnson, 2015; Tigchelaar et al., 2010). Nonostante la progressiva rilevanza del fenomeno (Frison, Dawkins & Breges, 2023) a livello internazionale, e così pure in Italia, la letteratura di area pedagogica e quella specifica sul *wellbeing* si focalizzano prevalentemente sui *First-Career Teachers* (FCT), ovvero coloro che accedono all'insegnamento come prima carriera, dopo aver completato un percorso tradizionale di formazione iniziale, secondo la normativa del paese di riferimento (Frison, Del Gobbo, Breges & Dawkins, 2023). Da una

analisi sistematica della letteratura sulle sfide professionali e formative incontrate dagli SCT (Frison & Funari, 2024) emerge una recente attenzione al *wellbeing* di questo peculiare target (Fütterer et al., 2023; Troesch & Bauer, 2017, 2020), a partire dall'ingresso nell'insegnamento (Bar-Tal et al., 2020; Richter et al., 2022) e fino alla transizione verso il pensionamento (Babic et al., 2022).

L'interesse verso il *wellbeing* degli SCT è legato alle evidenze che la letteratura ha raggiunto negli ultimi anni, identificando quello degli/delle insegnanti di seconda carriera come un target vulnerabile, che afferma di scontare un gap di competenze rispetto ai colleghi e alle colleghe di prima carriera (Kee, 2012; Redding & Smith, 2019) e che ha una maggiore probabilità di abbandonare la professione (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2019). La letteratura si concentra particolarmente sulla soddisfazione e sullo stress sul lavoro, oltre che sull'autoefficacia percepita (Troesch & Bauer, 2017).

4. Disegno di ricerca

L'opportunità di indagare il costrutto di *wellbeing* con gli SCT è stata offerta dal progetto SecWell – *SecWell – Second Career Teachers Wellbeing: toward non-traditional professional development strategies* (2022-2023), coordinato dall'Università di Firenze con partner le Università di Birmingham e Colonia e finanziato dalla European Universities Alliance *EUniWell – European University for Well-Being – Seed Funding Call 3*.

SecWell ha avuto l'obiettivo di indagare lo stato dell'arte del fenomeno dell'insegnamento come seconda carriera nei paesi del consorzio e di identificarne i fattori di scelta ipotizzando possibili strategie a supporto del *wellbeing* nel percorso di formazione e di *induction* dei futuri SCT e degli SCT in servizio.

Trattandosi di un tema ancora poco indagato sia a livello europeo che, in particolare, a livello nazionale, una forma di ricerca qualitativa è stata ritenuta la più idonea ad esplorare il fenomeno (Coggi & Ricchiardi, 2019; Merriam & Tisdell, 2015).

Le domande di ricerca che hanno guidato il progetto sono state le seguenti:

- Quali fattori guidano la scelta dell'insegnamento come seconda carriera?
- Quali strategie possono essere identificate a supporto del *wellbeing* degli/delle insegnanti di seconda carriera nella fase di formazione iniziale e *induction*?

4.1 Strumento

Successivamente ad una analisi sistematica della letteratura sul tema (Frison & Funari, 2024) e ad una analisi documentale di report e documenti europei e relativi ai paesi coinvolti nel progetto di ricerca – Germania, Italia e Inghilterra - è stata messa a punto una traccia di intervista semi-strutturata volta ad indagare, con SCT in servizio e studenti/studentesse futuri SCT, i principali temi emergenti dalla letteratura.

Precisamente, sono stati indagati:

- Fattori di scelta e motivazioni al cambio di carriera e all'insegnamento come seconda carriera;
- Background degli SCT in servizio e futuri SCT valorizzabile nel contesto dell'insegnamento;
- Transizione dalla prima alla seconda carriera;
- Vantaggi e svantaggi nel cambio di carriera;
- Strategie percepite come di supporto al proprio *wellbeing* nella fase di formazione iniziale e di *induction*;
- Proposta di strategie di supporto al *wellbeing* degli SCT in servizio e futuri SCT nella fase di formazione iniziale e di *induction*.

4.2 Descrizione del campione

Il gruppo di ricerca internazionale ha identificato nei tre paesi coinvolti un campione di convenienza di SCT in servizio e di studenti e studentesse futuri insegnanti di seconda carriera, nell'ambito della scuola secondaria, raggiunti mediante una tecnica di campionamento a valanga (Parker, Scott & Geddes, 2019);

Trincherò, 2002). Poiché in Italia non sono presenti, ad oggi, programmi di *lateral entry* né una chiara definizione della rilevanza quantitativa del fenomeno, il campionamento a valanga ha consentito di avviare le interviste con un numero limitato di contatti iniziali rispondenti a criteri guida. Sono stati identificati studenti/studentesse che avessero alle spalle precedenti esperienze formative e professionali e che si fossero inseriti/reinseriti nel processo formativo per entrare nell'insegnamento come insegnanti di seconda carriera e insegnanti in servizio che provenissero da esperienze professionali altre rispetto all'insegnamento.

Per quanto riguarda l'Italia, i due campioni di convenienza futuri SCT e SCT già in servizio sono stati identificati come segue. Studenti e studentesse "non tradizionali" sono stati raggiunti rivolgendosi l'invito ai frequentanti insegnamenti riconoscibili ai fine del Percorso Formativo 24 CFU (PF24) in area pedagogica e didattica. Tali insegnamenti risultavano infatti frequentati da studenti e studentesse provenienti da vari percorsi formativi oltre a studenti e studentesse interessati ad inserirsi nella Classe di Concorso A-18 in Filosofia e Scienze Umane.

Gli/le insegnanti di seconda carriera in servizio sono stati raggiunti/e a partire da contatti informali del team di ricerca, maturati nell'ambito di precedenti progetti di ricerca o di collaborazioni in essere con gli istituti scolastici.

Ai soggetti contattati, in fase iniziale, è stata richiesta, in primo luogo, la disponibilità ad essere intervistati e, in secondo luogo, a raccomandare altri SCT che potenzialmente potessero essere disponibili a prendere parte alla ricerca (Parker, Scott, & Geddes, 2019).

Le interviste semi-strutturate sono state condotte da ciascun partner in lingua madre tra settembre 2022 e febbraio 2023 e a tutti/e gli/le intervistati/e è stata richiesta autorizzazione alla registrazione.

Il gruppo di ricerca ha raggiunto complessivamente 27 studenti/studentesse e 27 SCT distribuiti nei diversi paesi come indicato in Tabella 1.

Paese	SCTs	Studenti/ Studentesse	Totale
Inghilterra	6	8	14
Germania	10	11	21
Italia	11	8	19
	27	27	54

Tabella 1. SCT e studenti/studentesse intervistati/e per paese

Sui tre paesi, la maggior parte degli intervistati erano donne, sia SCT (20 su 27) che studenti (15 su 27). Gli SCT avevano un'età compresa tra i 30 e i 65 anni, con un'età media, per paese, tra i 42 anni (in Inghilterra) e i 48 anni (in Italia). Gli studenti avevano un'età compresa tra i 23 e i 47 anni, con un'età media, per paese, tra i 32 (in Inghilterra) e i 38,5 (in Italia).

Il campione italiano ha visto coinvolti 11 SCT (8 donne e 3 uomini) con un'età pari a minimo 30 e massimo 65 anni e 8 studenti/studentesse (6 donne e 2 uomini) con un'età media pari a minimo 33 e massimo 47 anni.

Un dato interessante è il numero di anni trascorsi nella prima carriera, prima di entrare come studente o come insegnante, nel settore dell'istruzione. Il numero medio di anni nella prima carriera è di 15,3 in Germania (massimo 35) e di 12,8 in Italia (massimo 36). Per quanto riguarda l'Inghilterra, invece, i valori sono più bassi, con una media di 6,5 anni trascorsi in precedenti carriere (massimo 16). Il numero di anni nelle carriere precedenti è più basso per gli studenti di Inghilterra e Germania rispetto agli studenti italiani, con un numero medio di anni nella prima carriera di 12,9 (con un minimo di 5 e un massimo di 26 anni). Per gli SCT in servizio, il periodo medio è di 12,8 anni (con un minimo di 2 e un massimo di 36 anni).

Con riferimento al campione italiano, emerge che 4 SCT su 11 non avevano mai avuto esperienze in ambito educativo/formativo prima di entrare nell'insegnamento mentre tutti gli studenti e le studentesse intervistate arrivavano da percorsi ed esperienze precedenti affini. A riguardo va segnalato che 4 lavoravano già come educatori/educatrici e 1 come insegnante di Scuola Primaria.

In relazione alla specifica situazione italiana e alla normativa riguardante il contesto nazionale per l'accesso alla professione docente, un altro dato interessante, relativo esclusivamente agli/alle insegnanti in servizio, si riferisce al numero di anni di servizio pre-ruolo e in ruolo. Gli SCT intervistati hanno lavorato

in media 5,9 anni come insegnanti precari, da un minimo di 1 ad un massimo di 15 anni. Tutti gli 11 SCT intervistati erano insegnanti di ruolo da una media di 3,9 anni, con un minimo di 1 e un massimo di 14 anni nel ruolo. Di questi, 11, 6 erano in anno di prova (5 presso la Scuola Secondaria di Secondo Grado e 1 presso la Scuola Secondaria di Primo Grado).

Si riporta di seguito l'afferenza alle classi di concorso degli insegnanti in servizio intervistati (Tabella 2).

	Classe di Concorso di provenienza
1	Scuola Primaria
1	AD02 Sostegno Scuola Secondaria di II GRADO - Area Umanistica
1	A-10 Discipline Grafico-Pubblicitarie
1	A-12 Discipline letterarie nell'istruzione secondaria di I e II grado
1	A-14 Discipline plastiche, scultoree e scenoplastiche
1	A-26 Matematica
1	A-28 Matematica e Scienze
1	A-41 Scienze e Tecnologie Informatiche
1	A-46 Scienze Giuridico-Economiche
2	AB24 Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado
11	

Tabella 2 . Classi di concorso di provenienza dei SCTs in servizio intervistati

Così come le classi di concorso in cui sono abilitati/e gli/le insegnanti di seconda carriera coinvolti/e, anche le carriere professionali precedenti all'ingresso nel settore dell'istruzione sono le più varie, come di seguito indicato: libero professionista nel settore comunicazione, store manager, operatrice telefonica/com-messa, storico dell'arte libero professionista, segretaria, interprete, operatrice turistica, libero professionista presso uno studio di ingegneria, informatico e programmatore, agronoma, progettista e project manager.

4.3 Analisi dei dati

L'analisi di contenuto qualitativa *computer-assisted* è stata condotta con il software Atlas.ti attraverso un processo di codifica a posteriori del testo (Strauss & Corbin, 1998; Tarozzi, 2008; Trincherò & Robasto, 2019).

Trattandosi di un progetto internazionale che si è configurato come *International Research Collaboration* (Bond, Marín & Bedenlier, 2021; Dawkins, 2023; Yao, 2021), l'analisi di contenuto ha messo i ricercatori di fronte ad alcune sfide metodologiche. Tre ricercatori (uno per paese) hanno letto preliminarmente tutte le trascrizioni e hanno evidenziato i passaggi chiave nella lingua madre procedendo poi alla traduzione in lingua inglese dei testi integrali. Successivamente, i testi sono stati caricati nel software come documenti primari (PDoc) organizzati in 3 diversi Progetti (Inghilterra, Germania, Italia) e due Gruppi di Documenti per ciascun progetto (Studenti e SCT). Il processo di codifica ha previsto l'assegnazione congiunta dei codici (*code*) ai testi e poi l'aggregazione dei codici in gruppi di codici (*code-group*). I codici e i gruppi di codici sono stati rivisti interamente dai ricercatori inglesi insieme ai ricercatori italiani e tedeschi per essere certi che la traduzione in lingua inglese fosse corretta e coerente e per "isolare" peculiarità proprie di ciascun paese (come, ad esempio, la distinzione ruolo e pre-ruolo limitata al contesto italiano).

La codifica testuale ha permesso: 1) l'analisi statistica descrittiva delle frequenze delle *quotation*, dei *code* e dei *code-group* complessivi, suddivisi per paese e suddivisi per target (studenti futuri SCT e SCT in servizio); 2) la descrizione narrativa dei *code-group*, con un focus specifico su quelli prevalenti, e dei *code* con maggior numero di *quotation* spiegate.

La Tabella 3 mostra i 14 gruppi di codici che includono i 170 codici e le 1115 citazioni selezionate complessivamente sui tre paesi e per entrambi i sotto-target: SCTs in servizio e studenti/studentesse im-

pegnati nella formazione iniziale o in programmi di *lateral entry*. Poiché l'analisi complessiva è stata condotta in lingua inglese, si è ritenuto di mantenere e riportare qui i gruppi di codici e i codici in inglese.

Code-groups	Codes (all countries)	Quotations (all countries)
SCTs Background/Background toward SCTs	15	175
Motivations	8	124
Factors of choice	9	123
Advantages as an SCT/Advantages as a future SCT	8	100
Support strategies in the induction phase	8	88
Barriers in accessing the teaching profession	9	83
Skills gap as an SCT/Skills gap as a future SCT	8	79
Proposals	9	77
Disadvantages as a SCT/Disadvantages as a future SCT	6	64
Professional identity	7	50
Support strategies during the ITE	8	47
Crucial events	4	46
Differences between non-traditional students and students	7	32
Transition	4	27

Tabella 3. Gruppi di codici e numero di codici e citazioni per gruppo di codici

Con particolare riferimento al *wellbeing* degli SCT in servizio e dei futuri SCT, oggetto del presente contributo, si riportano di seguito i codici relativi ai gruppi di codici maggiormente collegati ai fattori protettivi o a quelli ostacolanti il *wellbeing* con riferimento ai soggetti italiani. Ciascuna tabella di seguito riportata, per ciascun codice, mostra la frequenza complessiva sui tre paesi e sui due target considerati (SCT e studenti/studentesse) e la frequenza dei codici suddivisa per SCT italiani e studenti/studentesse italiani/e su quella complessiva.

In Tabella 4, si riportano i codici afferenti al gruppo *barriers* con riferimento agli ostacoli incontrati nell'accesso alla professione insegnante e alla formazione che lo consente.

Code group: Barriers								
code	Totals (all countries)		Italy SCTs			Italy Students		
	Codes	Codes %	Codes	% per all countries (raw-relative)	% per Italy (co- column-relative)	Codes	% per all countries (raw-relative)	% per Italy (co- column-relative)
Limited/no recognition of prior experiences	18	21,43%	4	22,22%	20,00%	5	27,78%	20,83%
Difficult management of study-work-life balance	17	20,24%	3	17,65%	15,00%	7	41,18%	29,17%
Doubts about self-efficacy	10	11,90%	3	30,00%	15,00%	5	50,00%	20,83%
Management of bureaucratic aspects	10	11,90%	3	30,00%	15,00%	1	10,00%	4,17%
Lack of guidance	7	8,33%	3	42,86%	15,00%	1	14,29%	4,17%
Lack of online courses	6	7,14%	2	33,33%	10,00%	4	66,67%	16,67%
Time gap between initial discipline degree and training to teach	6	7,14%	1	16,67%	5,00%	0	0,00%	0,00%
Difficult access to competitions	5	5,95%	1	20,00%	5,00%	0	0,00%	0,00%
Lack of recognition of the non-traditional student category	5	5,95%	0	0,00%	0,00%	1	20,00%	4,17%
Totals	84	100,00%	20		100,00%	24		100,00%

Tabella 4. Gruppo di codici: *barriers* (ostacoli)

Il campione italiano cita tra gli ostacoli, in particolare, un limitato o nullo riconoscimento e valorizzazione delle esperienze precedentemente maturate (*Limited/no recognition of prior experiences*), aspetto rilevato sia dagli SCT in servizio sia da studenti e studentesse.

Una studentessa evidenzia “in tutta franchezza, ho visto che avevo già cinque anni di università [alle spalle], già trentacinque anni io, non mi avrebbero convalidato il percorso universitario da educatore quindi avrei dovuto rifare tutto non me la sentivo”. Con riferimento all’esperienza professionale maturata, valorizzabile nel contesto scolastico, una SCT sottolinea di essersi resa conto che “non mi veniva riconosciuto quello che io faccio. Non potevo insegnare quello che in realtà io sapevo fare”.

Accanto al limitato riconoscimento dei saperi e delle competenze pregresse, insegnanti in servizio ma soprattutto studenti e studentesse futuri insegnanti di SC, evidenziano le difficoltà di *study-work-life balance* tanto da giungere a maturare dubbi rispetto alla propria *self-efficacy*. A riguardo un intervistato – SCT in servizio - evidenzia “prima non sapevo se sarei stato capace di fare questo mestiere. Avevo un po’ di dubbi perché erano passati così tanti anni dalla mia università [...] non riuscivo a capire in quel momento se sarei stato bravo” e un altro sempre già in servizio, aggiunge “non lo so, la vedevo difficile quindi non mi ero neanche mai iscritto alle liste, insomma delle supplenze, non mi ci ero nemmeno mai avvicinato, la vedevo un po’ complicata”.

In merito alle difficoltà di *study-work-life balance*, una studentessa evidenzia come “fare l’università mentre si lavora e poi dare gli esami... cioè uno stress”.

Altri aspetti citati tra gli ostacoli sia dagli studenti che dagli SCT in servizio rimandano alla mancanza di un supporto orientativo verso la professione insegnante (*Lack of guidance*). Risulta difficile per gli insegnanti e gli aspiranti SCT orientarsi nella normativa, comprendere come accedere alle Classi di Concorso e alla professione e sbrigare le procedure burocratiche e amministrative associate (*Management of bureaucratic aspects*).

Un altro gruppo aggrega codici che rimandano ai vantaggi sperimentati dagli SCT o prefigurati dai futuri SCT legati al cambio di carriera (Tabella 5).

Code group: Advantages								
code	Totals (all countries)		Italy SCTs			Italy Students		
	Codes	Codes %	Codes	% per all countries (raw-relative)	% per Italy (co- column-relative)	Codes	% per all countries (raw-relative)	% per Italy (co- column-relative)
Link with the world of work	20	20,00%	4	20,00%	20,00%	0	0,00%	0,00%
Work-life balance	20	20,00%	5	25,00%	25,00%	3	15,00%	17,65%
Theory-practice connection	16	16,00%	2	12,50%	10,00%	2	12,50%	11,76%
Autonomy	14	14,00%	3	21,43%	15,00%	3	21,43%	17,65%
Aware choice	14	14,00%	5	35,71%	25,00%	3	21,43%	17,65%
Wider preparation	7	7,00%	1	14,29%	5,00%	1	14,29%	5,88%
Prior knowledge on didactics	6	6,00%	0	0,00%	0,00%	5	83,33%	29,41%
Progress faster due to previous experience	3	3,00%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
Totals	100	100,00%	20		100,00%	17		100,00%

Tabella 5. Gruppo di codici: *advantages* (vantaggi)

SCT e studenti/studentesse italiani citano in particolar modo il *work-life balance* garantito dalla professione insegnante insieme all’autonomia nel proprio lavoro (*autonomy*). Un insegnante di seconda carriera in servizio evidenzia: “È come se ci fossero due pesi e due misure quando sei stato fuori. Quello che c’è nella scuola è più tollerabile perché fuori è peggio” e una seconda sottolinea il raggiungimento di un “equi-

librio tra il mio essere professionista, tutto quello che mi ero costruita strada facendo e la mia vita privata”. Un terzo aggiunge che “il vantaggio è apprezzare il fatto che, grazie a questo nuovo lavoro, riesco a poter dedicare energie anche in altri ambiti [...] quindi interessi e passioni, cose extra-lavoro”.

L'autonomia nel proprio lavoro è un altro aspetto che viene messo in evidenza, sia in termini di flessibilità dei propri tempi professionali (“hai molta libertà”) sia in termini di autonomia nella “visione” del proprio lavoro (“a scuola, è vero che ci sono tante cose che non vanno, tante dinamiche sbagliate e ingiuste, quello che vuoi, però la verità è che quando entri in classe e sei tu con loro, tu hai un'autonomia, la possibilità di essere incidente, nel loro percorso di crescita che, fondamentalmente, non ti può togliere nessuno se non te stesso”).

Un altro aspetto comune, sia agli SCT in servizio che a studenti e studentesse, è il riconoscere che la decisione di avviarsi alla carriera di docente sia avvenuta in modo più consapevole (*aware choice*), dopo aver esplorato e sperimentato anche altre professioni, come evidenziano chiaramente due tra le citazioni aggregate dal codice: “la seconda carriera è stata una scelta, nel senso che ho fatto una prova e ho scelto” e “[questo lavoro] l'ho scelto, l'ho davvero scelto perché mi piace e vorrei continuare a farlo al meglio”. Accanto alla consapevolezza nella scelta della seconda carriera, gli intervistati e le intervistate si mostrano consapevoli anche in merito alle connessioni con il mondo del lavoro (*Link with the world of work*) che spesso li distinguono dagli insegnanti di prima carriera, potendo beneficiare del network e delle collaborazioni sviluppate durante le esperienze precedenti e potendo valorizzare tali collegamenti nella didattica o nel supporto orientativo offerto agli alunni.

Gli insegnanti di seconda carriera italiani, inoltre, sembrano concentrarsi maggiormente sui vantaggi del cambio di carriera piuttosto che sugli svantaggi, com'è visibile dalla Tabella 6.

Code Group: Disadvantages								
code	Totals (all countries)		Italy SCTs			Italy Students		
	Codes	Codes %	Codes	% per all countries (raw-relative)	% per Italy (co- lumn-relative)	Absolute	Row-relative	Column-relative
Excessive workload (potential burnout)	21	32,81%	6	28,57%	50,00%	2	9,52%	25,00%
Lower salary	11	17,19%	2	18,18%	16,67%	2	18,18%	25,00%
No disadvantages	11	17,19%	4	36,36%	33,33%	2	18,18%	25,00%
Bureaucracy management	9	14,06%	0	0,00%	0,00%	0	0,00%	0,00%
Negative perception of profession	8	12,50%	0	0,00%	0,00%	1	12,50%	12,50%
Lack of flexibility	4	6,25%	0	0,00%	0,00%	1	25,00%	12,50%
Totals	64	100,00%	12		100,00%	8		100,00%

Tabella 6. Gruppo di codici: *disadvantages* (svantaggi)

Alcuni codici riferiti ad esempio alla gestione della burocrazia nella professione (*bureaucracy management*) o alla percezione negativa e al mancato riconoscimento della professione (*negative perception of the profession*) o ancora alla scarsa flessibilità nel lavoro (*lack of flexibility*) sono per nulla o limitatamente citati dagli insegnanti italiani. Gli SCT italiani in servizio evidenziano tuttavia un eccessivo carico di lavoro, fattore potenziale di burnout (*excessive workload - potential burnout*) che viene indicato anche dagli studenti e dalle studentesse futuri SCT. Una in particolare sottolinea “cioè uno stress, già lavorare veramente con coscienza nella scuola è impegnativo al massimo, metti anche il carico degli esami, della frequenza universitaria, uno va in burnout, dovrebbe tutelarsi da questo punto di vista, tutelarsi da un carico eccessivo”. Un'insegnante in servizio, con riferimento al carico, evidenzia che “è una causa di disagio fortissimo” e un altro precisa “[gli insegnanti] si dovranno riunire i pomeriggi a fare queste cose, chiamare genitori, fargli fare firmare, c'è tantissimo lavoro dietro, tantissimo e quindi dici: caspita, davvero non hai una vita! Il sabato e la domenica, ma poi correggi i compiti... quindi comunque è faticoso”.

Seppur meno frequentemente, anche il riferimento ad un salario inferiore rispetto a quello percepito nella precedente carriera viene citato sia da insegnanti già in servizio che da quelli che aspirano al cambio di carriera, consapevoli di una riduzione stipendiale accettata a fronte di una gestione vita-lavoro riconosciuta come più sostenibile. Un insegnante di seconda carriera in servizio evidenzia “io ero abituato a degli stipendi che, sì vero, lavoravo tanto, ma erano degli stipendi, che per il ruolo che ricoprivo, erano comunque molto diversi” e un'altra prosegue “quindi c'è uno svantaggio economico nella scuola poi, insomma, all'epoca ero relativamente giovane, non proprio giovanissima però all'aspetto economico non ci ho pensato, perché venivo da un lavoro comunque pagato con uno stipendio abbastanza basso”.

3. Discussione e conclusioni

Nell'ambito del progetto *SecWell*, il presente contributo si è concentrato su ostacoli, vantaggi e svantaggi identificati dai soggetti intervistati con riferimento alla scelta dell'insegnamento come seconda carriera e al processo di transizione dalla prima alla seconda carriera, con una particolare attenzione ai fattori identificati come facilitazione o ostacolo al proprio *wellbeing*. Ricordiamo che il target di riferimento, oltre ad insegnanti di seconda carriera già in servizio, è costituito da studenti e studentesse adulti, con esperienze professionali alle spalle, che hanno deciso di riprendere il percorso formativo con l'obiettivo di inserirsi nel sistema scolastico come insegnanti di scuola secondaria, di primo o secondo grado.

Uno degli aspetti che è emerso maggiormente come vantaggio percepito dal cambio di carriera è l'equilibrio tra la vita personale e la vita professionale, aspetto fortemente sottolineato dal report Eurydice come fattore centrale per la promozione di benessere nella professione insegnante (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Gli intervistati e le intervistate in formazione, futuri SCT, evidenziano come la transizione venga appesantita da una difficile gestione di studio, lavoro e vita personale. Si tratta infatti di studenti e studentesse adulti e lavoratori/lavoratrici che, mantenendo in essere il proprio lavoro, riprendono gli studi per entrare nell'insegnamento. La difficile conciliazione *study-work-life* viene riconosciuta come fattore di stress di complessa gestione da parte degli interessati e come fattore che potrebbe indurre gli stessi ad abbandonare il percorso. Ad aggravare tale situazione è la ridotta o nulla valorizzazione e riconoscimento delle conoscenze e delle competenze acquisite nella carriera precedente (*limited/no recognition of prior experiences*), elemento sottolineato sia dagli studenti – che intraprendono un percorso ex-novo o riprendono un percorso precedentemente interrotto – sia dagli insegnanti in servizio, che pur avendo maturato competenze rilevanti negli anni di prima carriera non le vedono riconosciute né per l'accesso nell'insegnamento né, spesso, una volta entrati a scuola. Ricordiamo a tale proposito che, laddove esistono programmi di *lateral entry*, essi hanno proprio l'obiettivo di attrarre professionisti che facciano fronte alla carenza di personale qualificato, che riguarda in particolare alcuni ambiti disciplinari (es. le STEM), colmando le ridotte o nulle competenze metodologiche-didattiche ma valorizzando anche competenze disciplinari e di connessione con il mondo del lavoro maturate nella prima carriera e quindi già possedute.

Se da un lato, la conciliazione *study-work-life* emerge come elemento critico nella fase di transizione verso la seconda carriera, essa rappresenta però una delle motivazioni principali al cambio stesso. A fronte di un riconoscimento economico inferiore, autonomia, flessibilità e migliore gestione della vita personale e familiare accanto a quella professionale sono tra gli aspetti riconosciuti come più favorevoli rispetto ad altre professioni. La gestione del *workload* emerge tuttavia come criticità rilevante, sia nella fase di formazione, tanto da mettere in dubbio la propria auto-efficacia, sia nella fase di ruolo, tanto da parlare di potenziale burnout.

A tale proposito, le *Conclusioni del Consiglio sui docenti e i formatori europei del futuro* (Consiglio dell'UE, 2020/C 193/04) avevano posto l'accento sulla necessità di potenziare competenze che consentano di gestire adeguatamente aspettative e carico e di interagire in modo proficuo con gli ambienti professionali e le condizioni di lavoro, aspetto che sicuramente tocca anche coloro che, tra gli intervistati, costituiscono una rappresentanza di educatori/educatrici che hanno o stanno abbandonando i servizi educativi per entrare nella scuola.

I limiti dello studio risultano evidenti trattandosi di uno studio qualitativo che ha raggiunto un gruppo circoscritto di SCT o futuri SCT e che procedendo secondo un campionamento a valanga ha raggiunto

verosimilmente insegnanti particolarmente motivati, che, come anticipato, hanno scelto consapevolmente e raggiunto faticosamente il cambio di carriera. Gli elevati livelli di motivazione sono stati resi evidenti anche dalla disponibilità e dal desiderio di condividere la propria esperienza di SCT sentendosi riconosciuti come tali. Seppur con i limiti descritti, la ricerca ha esplorato un fenomeno ancora poco indagato a livello sia internazionale che nazionale e ha ampliato il focus sul *wellbeing* dagli insegnanti tradizionali agli insegnanti di seconda carriera con l'obiettivo di allargarlo ulteriormente ai professionisti dell'educazione e della formazione.

Bibliografia

- Animazione Sociale (2023) (Ed.). Documento base dell'Agora delle educatrici e degli educatori (25-27 maggio) Arginare l'esodo dalla professione educativa. https://www.animazione sociale.it/documenti/schede/documento_base_agora_delle_educatrici_e_degli_educatori.pdf
- Babic, S., Mairitsch, A., Mercer, S., Sulis, G., Jin, J., King, J., ... & Shin, S. (2022). Late-career language teachers in Austria and the UK: Pathways to retirement. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103686.
- 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*, 18(2), 1-8. doi: <https://doi.org/10.13128/formare-23774>
- Bar-Tal, S., Chamo, N., Ram, D., Snapir, Z., & Gilat, I. (2020). First steps in a second career: Characteristics of the transition to the teaching profession among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 43(5), 660-675.
- 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, 45-68.
- Bond, M., Marín, V., & Bedenlier, S. (2021). International Collaboration in the Field of Educational Research: A Delphi Study. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), 190-213. doi: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2021.7.614>
- 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.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- 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. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3699>
- 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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ858726>
- Coggi, C. & Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci.
- 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))
- Corbucci, M., Salerni, A., & Stanzione, I. (2021). Professioni educative a confronto nella complessità: quali percorsi formativi e lavorativi?. *Lifelong Lifewide Learning*, 17(38), 258-281.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers; stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32, 601-616.
- Del Gobbo, G., & Federighi, P. (2021). *Professioni dell'educazione e della formazione: orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia*. Firenze: EditPress.
- Del Gobbo, G., & Torlone, F. (2022). I professionisti non-teaching dell'educazione e della formazione. *Pedagogia oggi*, 20(2), 018-026.
- Dawkins, J. D., (2023). Working together: International Research Collaboration in SecWell. In D., Frison, J.D., Dawkins, & A. Bresges, (eds by), *Teaching as a second career. Non-traditional pathways and professional development strategies for teachers* (pp. 147-152). Lecce: Pensa MultiMedia.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- French, N. (1993). Elementary teacher stress and class size. *Journal of Research and Development in Education*, 26, 66-73.
- Federighi, P. (2018). The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(3), 19-36.
- Frison, D., Dawkins, J. D., & Bresges, A. (2023) (eds by). *Teaching as a second career. Non-traditional pathways and professional development strategies for teachers*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frison, D., Del Gobbo, G., Bresges, A., & Dawkins, D. J. (2023). Second-Career Teachers: First reflections on non-traditional pathways toward the teaching profession. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), 210-218. https://doi.org/10.7346/-fei-XXI-01-23_26
- 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), 342-355.
- Frison, D., & Galeotti, G. (2022). Emerging working contexts in adult learning and continuing education. Initial findings from an exploratory research among professionals. *CQIIA Rivista*, 37, 85-96.
- Fuller, C., Goodwyn, A., & Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching*, 19(4), 463-474.
- 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, 103942.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., et al. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession*. Research Report RR755. DfES.
- Hunter-Johnson, Y. (2015). Demystifying the Mystery of Second Career Teachers' Motivation to Teach. The Qualitative Report, 20(8), 1359-1370. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2267>
- Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Yao, B. (2021). International Research Collaboration: Challenges and Opportunities. *Journal of Diagnostic Medical Sonography*, 37(2), 107-108. doi:10.1177/8756479320976130
- Kee, A.N. (2012). Feelings of preparedness among alternatively certified teachers. *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/0022487111421933>
- Krueger, K. (2022, August 23). Who is Quiet Quitting For? *The New York Times* <https://www.nytimes.com/2022/08/23/style/quiet-quitting-tiktok.html>
- Magnoler, P., Notti, A. M., & Perla, L. (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P., & Martin, C. (2001). Teaching young children: perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, 33-46.
- Mutluer, Ö., & Yüksel, S. (2019). The social Status of teaching profession: A phenomenological study. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), 183-203.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD Publications. <https://www.oecd.org/education/school/-34990905.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2020). *Teachers' Well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213. [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2020\)1/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2020)1/En/pdf)
- Palad, J.P. (2023). *Are we addressing quiet quitting in the education sector?*. doi: 10.13140/RG.2.2.35399.47529
- Parker, C., Scott, S., & Geddes, A. (2019). Snowball sampling. *SAGE research methods foundations*. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/>
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo, www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678/
- 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.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C., & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704.
- 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.
- Santiago, P. (2002). *Teacher demand and supply: Improving teaching quality and addressing teacher shortages*. Parigi: OCSE.

- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding Teacher Shortages: An Analysis of Teacher Supply and Demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), Special Issue.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Carocci.
- Tigchelaar, A. E., Brouwer, C. N., & Vermunt, J. D. (2010). Tailor-made: towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, 5(2), 164-183. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002>
- Thekkechangarapatt, M. (2023). Quite Quitting in the Education Sector: Enumeration of three Cases. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research*, 9(5), 83-88.
- Tramma, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, 15(2), 107-120.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di Ricerca Educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trincherò, R. & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Mondadori Education spa. Milano. ISBN 9788861846241, pp. 1- 138.
- 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, 3067.