



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 2 • Децембар 2022 • 189–222
УДК 37.091.12:005.963(497.11);
159.923.2.072

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202189D>
Оригинални научни рад

„БОРИМ СЕ СА ВЕТРЕЊАЧАМА”: ТЕНЗИЈЕ У ПРОФЕСИОНАЛНОМ ИДЕНТИТЕТУ НАСТАВНИКА ИЗ ПЕРСПЕКТИВЕ МОДЕЛА АГОНИСТИЧКОГ СЕЛФА*

Владимир Џиновић**

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Сања Грбић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија и

Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Одељење за психологију, Србија

Драган Весић

Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

АПСТРАКТ

У овом раду представљамо експлоративно истраживање у чијем су фокусу тензије у професионалном идентитету наставника, које смо конципирали ослањајући се на модел агонистичког селфа. У истраживању је учествовало девет наставница предметне и разредне наставе из две београдске основне школе. Истраживање смо дизајнирали као вишеструку студију случаја у којој смо као помоћну методу анализе података, добијених путем полуструктурисаног интервјуа, користили тематску анализу. Као критеријум селекције тензичних ситуација користили смо присуство једног од четири типа тензичних односа у агонистичком селфу: критичко прихватање, продуктивна тензија, акутни сукоб и трајни сукоб. Ове односе интерпретирали смо као различите начине одвијања психосоцијалне динамике и решавања психолошке тензије учесница. Селектоване ситуације смо, потом, тематски категорисали. Идентификовали смо 9 тема у вези са којима наставнице имају професионалне дилеме. Наши резултати указују на то да се иста професионална дилема у селфу наставника манифестује кроз различите типове тензичног односа, што сугерише да није довољно усмерити истраживачку пажњу на садржај наратива о професионалним

* *Напомена.* Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије (бр. уговора 451-03-68/2022-14/200018 и 451-03-68/2022-14/ 200163).

** E-mail: v.dzinovic@gmail.com

дилемама већ и на различите механизме психосоцијалне динамике путем којих се дате тензије одвијају и разрешавају. Оваквав поглед на професионалне дилеме наставника представља допринос за осмишљавање нових и унапређивање постојећих модела професионалног развоја наставника.

Кључне речи:

професионалне дилеме наставника, професионални идентитет наставника, дијалошки селф, Модел агонистичког селфа, квалитативна методологија.

■ ТЕОРИЈСКИ УВОД

Једна од најистакнутијих карактеристика професионалног идентитета је сте његова тензичност (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2008; Niessen, 2007). Доживљај себе као наставника креира се у контексту различитих вредности, професионалних захтева и улога, са којима се наставник сусреће у својој свакодневној пракси. Ови разнолики елементи искуства и значења често су међусобно супротстављени, што њихову интеграцију у кохерентан наратив о себи као наставнику чини изазовном и подложном честим променама. Истраживања показују да постоје контрадикторни захтеви у вези са традиционалном и модерном наставом, тензије између академски оријентисане образовне „идеологије” и практичних искустава у раду са ученицима, сукоб између личних уверења наставника и професионалних очекивања или између личног и професионалног идентитета (Alsup, 2008). Тензије и сукоби се посебно појачавају у транзиторним фазама наставничке каријере, као што су прелазак из ваншколског контекста (на пример, из предузећа) у образовни систем или из једног образовног нивоа у други, будући да се наставници суочавају са кризом дотадашњих улога и компетенција и изазовом да у свој професионални репертоар укључе нове улоге и компетенције (Monereo, 2019).

Емпиријски налази о сукобима у креирању доживљаја себе сагласни су са новим схватањима да је професионални идентитет непрекидно одвијајући процес интерпретирања разнородних професионалних искустава, као и преговарања и балансирања између алтернативних позиција субјективности, па је према томе динамичан (Beijaard, Meijer & Verloop, 2000; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

*Социјално порекло идентитета: друштвени дискурси
као извори тензичности идентитета*

Карактеристика професионалног идентитета наставника која суштински детерминише његову тензичност јесте његово социјално порекло. Савремена истраживања о идентитету често су обликована утицајним идејама о томе да је тензичност оног домена психичког живота, који се тиче доживљаја себе, последица сукобљености и превирања у идеолошким снагама у спољашњем свету, које се рефлектују на „унутрашњи” план (Bahtin, 1929/1984; Hermans, 1996; 2018). У сличном правцу иде Гергенов (Gergen, 1991) закључак да су супротни импулси и тенденције у поимању себе резултат засићености селфа разноврсним социјалним перспективама и праксама. У том смислу, тензичност у професионалном идентитету наставника делимично проистиче из сложености образовног система као окружења обележеног образовним дискурсима који нуде супротстављене начине осмишљавања наставничке улоге, некохерентним и променљивим образовним политикама, сучељеним интересима различитих актера, као и контрадикторним очекивањима шире заједнице.

Образовни систем Републике Србије је већ две деценије у константној транзицији и пролази кроз различите реформе (OECD, 2020). Новији трендови стављају нагласак на креативну, интерактивну наставу, тимски рад и слично, али настава се и даље одвија пре свега на традиционалан начин – усмерен на наставника (OECD, 2012). С друге стране, наставни курикулум је централизован и оставља мало простора за индивидуално прилагођавање потребама и преференцијама наставника (OECD, 2020). Такве образовне политике наставницима шаљу дуплу, контрадикторну поруку која се у наставничком селфу може пројавити као унутрашња тензија или сукоб између два вредносна система. Централни аспект те контрадикторности подразумева да се, са једне стране, декларативно подстичу креативност и иновативност самих наставника у педагошком раду, уз наглашавање значаја развоја критичког мишљења и вештина креативног решавања проблема код ученика, док се, са друге стране, успешност ученика (а последично и квалитет рада наставника) практично и даље мери учинком на тестовима знања репродуктивног типа („и онда сте ви потпуно збуњени, шта сад да радим, да ли сам ја добар наставник ако их терам да уче све по Пе-Ес-у, као што су мене, или сам добар наставник ако их пуштам да буду креативни”).

Поред супротстављених модела преношења знања и образовних исхода, у локалном образовном систему коегзистирају и неусаглашени дискурси дечје природе, васпитања и психе. Традиционалним дискурсима о култивисању дечије природе, који заговарају уздржан и строг приступ деци, супротставља се, још од краја XIX века, модерни психолошки дискурс, који свој највећи утицај на обликовање школске праксе у нашој земљи достиже са појавом стручних

сарадника у школама. Психолошки дискурс заговара праксе приближавања деци, стварања односа поверења и упознавања њихових индивидуалних разлика (Džinović, 2010). Овај сукоб се на индивидуалном плану може препознати у унутрашњим односима између психолошких, педагошких и васпитачких (и других) гласова.

Смене образовних дискурса и сукобљавање различитих друштвених вредности у контексту образовања и васпитања манифестују се кроз промене у доминантним бригама наставника (Fuller, 1969; Guillaume & Rudney, 1993; Simić, 2014). На пример, некада је младим наставницима било важно да одрже представу наставника као ауторитета, стручњака за предмет и оног ко деци испоручује готова знања, док је данас за младе наставнике много битније питање односа према ученицима и практиковање адекватних наставних пракси (Simić, 2014). Међутим, у школама у нашој земљи, као и у друштву и данас су доминантни модели наставника као ауторитета и стручњака за одређену научну дисциплину, тако да су теме које се тичу поменутих модела и даље важне за наставнике. То је видљиво кроз још увек актуелну доминацију традиционалних облика рада у којима је наставник предавач, онај ко преноси знања, а не фацилитатор и онај који усмерава знања (Džinkić i Milutinović, 2018).

Међутим, бриге наставника се мењају и током индивидуалног професионалног развоја. На пример, са искуством и годинама стажа нестају бриге око егзистенције и успостављања стручњачког ауторитета, смањују се бриге око ефикасних наставних метода, оцењивања и колега, док се брига која се тиче односа друштва према образовању и статуса наставника у друштву јавља и добија на значају (Simić, 2014). Истраживање у нашој средини, које је имало за циљ проверу Фулеровог трофазног модела наставничких брига (Fuller & Brown, 1975, према Vujisić-Živković & Vranješević, 2019), показује смену брига од оне која је усмерена на доживљај себе као ауторитета и начине превладавања различитих практичних проблема у настави, ка кризи која се тиче унапређивања образовно-васпитног процеса и когнитивне и емотивне добити за ученике (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019). Из угла модела агонистичког селфа, на који се у овом раду ослањамо, ове бриге се код конкретног наставника појављују као појединачне персонификоване идеологије, тј. гласови, који се међусобно сучељавају око управљања током свести и професионалном праксом наставника.

*Вишеструкост идентитета: тензичност конципирана
кроз теорију агонистичког селфа*

Поред ситуираности у социјалном контексту, савремене студије сугеришу да је други извор тензичности идентитета, укључујући и професионални идентитет наставника, његова инхерентна вишеструкост (Beijaard, Verloop & Vermunt,

2000). Данас многи аутори заступају становиште према коме су селф и идентитет састављени од мноштва компонената које се одликују релативном аутономијом и представљају не сасвим међусобно усаглашене репрезентације себе у разноврсним ситуацијама. Међу таквим становиштима посебно се издваја теорија дијалошког селфа, која је постала популарни оквир за истраживање наставничког идентитета (Akkerman & Meijer, 2011). Ова теорија почива на моделу проширеног, вишегласног и ка социјалном окружењу отвореног селфа, кога чини мноштво Ја-позиција, као личних перспектива које особа наизменично заузима дајући им глас и тако обезбеђујући њихово међусобно преговарање (Hermans & Hermans-Копорка, 2010; Hermans, 2018). На основу модела дијалошког селфа, Екерман и Мајер (Akkerman & Meijer, 2011) дефинишу професионални идентитет наставника као непрекидно одвијајући процес дијалога између бројних Ја-позиција који доводи до тога да се успостави релативно кохерентан доживљај себе и да се он одржи у различитим социјалним уложеним током каријере. У понуђеној дефиницији је видљиво да теорија дијалошког селфа уважава контрадикторности, сукобе и дисконтинуираност у испољавању доживљаја субјективности, али и да истовремено истиче да у селфу постоје и „централистичке силе” које омогућују да се формира целина и поред диспаратности (Hermans, 2001).

Модел агонистичког селфа настао је као разрада модела дијалошког селфа у правцу већег уважавања конститутивног значаја односа моћи у динамици вишегласног селфа (Džinović, 2022). За одређење агонистичког селфа кључно је то да се селф схвата као сусрет мноштва унутрашњих и интернализованих гласова који се међусобно боре за превласт (Džinović, 2022). Како није могуће одвојити динамику селфа од интeрперсоналних односа, али и институционализованих пракси и дискурса у које су „уроњени” интрапсихички и интерперсонални процеси, неопходно је селф посматрати као саставни део обухватније стратешке ситуације коју чине тензични односи између селфа (његових унутрашњих и интернализованих гласова) и спољашњих гласова, који су заједно уроњени у институционални и шири културни контекст (Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review). Улога социјалног контекста у креирању динамике агонистичког селфа је додатно наглашена тиме што се препознаје његов двоструки ефекат: формативни – који подразумева да је контекст извор позиција субјективности које ће бити интернализоване и идиосинкратично интeрпретиране као гласови селфа; легитимизујући – који се односи на то да контекст својим другим дискурзивним продуктима, као што су норме, процедуре и материјални објекти, активно легитимизује или делегитимизује постојеће гласове селфа.

Овај рад представља део ширег истраживања професионалног идентитета наставника у којем су, између осталих, прикупљени и анализирани подаци о наративима или значењима помоћу којих су наставници осмислили тензије у

свом професионалном доживљају себе (погледати поглавља Контекст истраживања и учесници, Прикупљање података и Процедура истраживања у наставку текста). У нашем претходном раду бавили смо се тензијама у наставничком идентитету, анализирајући их са формалног становишта, када смо их операционализовали као типове дијадних односа између гласова (Džinović, Grbić, & Vesić, in press). Глас смо дефинисали као персонификовану, озвучену и именовану идеологију која обухвата релативно кохерентан скуп вредности и оријентација за акцију. Препознали смо осам функција које гласови селфа могу имати и шест типова дијадних односа у које могу ступати. У наставку дајемо њихов кратак преглед.

Шта све глас може „радити” у нечијем селфу? Функције гласова. Идеолози су гласови који представљају сржне вредности појединца, носиоци су професионалног смисла и стога представљају окосницу професионалног идентитета. Краљевима смо назвали Идеологе које су наставнице препознале као актуелне перспективе одговорне за поучавање ученика (наставнице су их називале „Учитељ”, „Предавач”, понекад „Мотиватор”). Краљеви су централни гласови, којима се подређују бројни други гласови, али се они сами ослањају на *доминантне Идеологе*, најчешће персонификације битних људи из прошлости који су наставницама били модели (нпр. „Породични глас”, „Учитељски глас о праведности”). Краљеви имају непосредне „помагаче” – *Извршитеље* који својим практичним знањем и вештинама спроводе њихову идеологију (нпр. „Подстрекач”, „Аниматор”, „Глумац”), и *Фацилитаторе* који својом интеракцијом са спољашњим гласовима (нпр. ученицима) „припремају терен” за Краља да преузме сцену и подучи ученике (нпр. „Психолог”). Краљ, Извршитељи, Фацилитатори чине *Краљеву коалицију*. Селф наставница обухватао је и гласове чије се вредности делом разликују од њихових централних вредности персонификованих у Краљу (нпр. „Васпитач”, „Просветитељ”). Ове утицајне гласове назвали смо *Заговорницима*, и они су у стању да „натерају” Краља и његову коалицију да модификују своју интеракцију са ученицима тако да у њој остваре и оно што је Заговорницима важно. Поред ове четири групе гласова са којима се наставници снажно идентификују, налази указују и на два типа идеологија које чине део искустава и понашања наставника, али према којима постоји негативан или амбивалентан однос. Први су *Нелегитимизовани фацилитатори*, гласови који персонификују бес, социјално неприхватљива понашања и радикална уверења (нпр. „Ученици су бахати и дрски, мозгови су им испрани”), услед чега изазивају сукобе са другим гласовима, те су нелегитимизовани од стране Краљеве коалиције и доминантног Идеолога. Ипак, они својим импулсивним деловањем након интерперсоналних проблема (нпр. недисциплинованог понашања ученика) припремају сцену за то да Краљ може да изађе и настави да остварује своје циљеве (нпр. поучавање ученика; зато су ови гласови ипак фацилитатори). Други су *Протестори*, персонификације осећања исцрпљености,

фрустрације или туге (нпр. „Емотивна”), или вредносних оријентација супротстављених вредностима Краљеве коалиције (нпр. „Анђео”), који ретко успевају да управљају понашањем. Међу Протесторима, посебно су важни *Антагонисти*, који персонификују осећања бесмислености улагања труда, безвредности и размишљања о промени занимања (нпр. „Мрзовољак”, „Бунтовник”). Коначно, последње две функције гласова су *Процесни модификатори* (нпр. „Контролор”) и *Накнадни евалуатори* (нпр. „Процењивач”), персонификације процеса личне рефлексије. Они коментаришу стратешку ситуацију током или након њеног одвијања (нпр. после часа) у циљу усклађивања са личним или професионалним вредностима (нпр. „Да ли водим довољно интерактиван час?”) или осветљавања маргинализованих перспектива (нпр. „Исцрпљује ме улога Васпитача”).

Како све гласови селфа могу интересовати? Односи између гласова. Идентификација и критичко прихватање резервисани су за однос са доминантним Идеологом. Док код *идентификације* Краљ (или нпр. Заговорник) потпуно преузима читав вредносни систем доминантног Идеолога и проширује га додатним, аналогним уверењима, код *критичког прихватања* Краљ (или нпр. Нелегитимизовани фацитатор) преузима само део вредносног система доминантног Идеолога, а другом делу се супротставља (видети даље у тексту). *Тимски рад* је однос између гласова Краљеве коалиције: Извршитељ и Фацитатор делају тимски за Краља, помажући му да реализује своје циљеве. Утицајни гласови који модификују Краљеву интеракцију са спољашњим гласовима могу бити у односу *сарадње* са Краљевом коалицијом (Заговорници) или у односу *продуктивне тензије* са њом (Заговорници, Процесни Модификатори и Накнадни Евалуатори). Коначно, сви осим гласова Краљеве коалиције могу ући у *сукоб* са Краљем.

Изразито тензични односи гласова у селфу наставника

Односи у којима су тензије посебно изражене и којима ћемо се у овом раду бавити јесу критичко прихватање, продуктивна тензија и сукоб.

Критичко прихватање је комплексан однос који подразумева прихватање неких и одбацавање других елемената идеологије једног гласа. Према нашем моделу, Краљ (или Заговорник), који се развојно појавио касније, развио се кроз идентификацију са доминантним Идеологом, али је временом елаборисао свој вредносни систем прављењем „критичког отклона” од неких аспеката идеологије доминантног Идеолога („Мислим да они (бака и дека – доминантни Идеолози) то не би поднели... Времена су се променила и ја морам да играм неке улоге другачије од њих”). Критичко прихватање је, међутим, карактеристично и за однос између доминантних Идеолога и Нелегитимизованих

фацилитатора („Сећам се моје баке која ми је рекла: *Ако те не слушају... ти причај тихо*. Како да не... они реагују само на форте динамику... на нешто драматично и динамично.”). Динамика је у овом случају још комплекснија, јер подразумева крајњу идентификацију (у погледу вредносне позиције) и крајњу некомпатибилност карактеристичну за сукобе (у вези са тим како вредносну позицију треба спровести).

Продуктивна тензија омогућава истовремено остваривање двеју делимично компатибилних идеологија, тако што утицајан глас „приморава” Краља на делимичну модификацију свог наступа, како би задржао премоћ у односу на спољашње гласове. Понашање у овом случају споља изгледа кохерентно, док феноменолошки доживљај учесника ипак подразумева свест о тензичности различитих токова мишљења и делања каналисаних у обједињену, усмерену акцију („Предавач ужива кад деца учествују”, а Контролор га обуздава: „Да, али не све време и не 100%”). Зато у измењеним околностима продуктивна тензија може да прерасте у сукоб, као што је могуће да се акутни сукоб разреши поновним успостављањем продуктивне тензије.

Сукоб је манифестација најснажније тензије у динамици агонистичког селфа, јер представља однос међусобне искључивости идеологија тако да се, за разлику од продуктивне тензије, превласт једних постиже по цену супресовања¹ „опозиционих” идеологија.

Постоје краткотрајни, *акутни сукоби*, на чију појаву имају велики утицај привремене промене у односима снага између гласова у стратешкој ситуацији чији је селф део. Најчешће долази до тога да се релативно стабилан однос између Краља и Заговорника или Процесног модификатора, који су успевали да кроз продуктивну тензију или сарадњу ускладе реализацију својих идеологија упркос њиховим разликама, наруши у корист једног од њих (нпр. Краљ, Предавач потпуно занемари Процесног Модификатора, Контролора „јер је срећан кад деца учествују”, па „заборави на план и програм”), што ствара услове за расpirивање сукоба у стратешкој ситуацији („Контролор тера Предавача да се уразуми: „Доста је, Предавачу, ово није вртић. Они су дошли овде да нешто науче”). Акутни сукоби ескалирају и „увлаче” разне друге гласове у сукоб, што је такође показатељ нарушавања претходно успостављеног поретка моћи и крхог усклађивања тензија у селфу наставника.

Постоје и релативно *трајни сукоби* између гласова, који су највише карактеристични за однос Идеолога са гласовима који им кросситуационо пружају отпор – Протестора и, нарочито, Антагониста. Такође, неки аспекти образовног контекста су у трајном сукобу са појединим Идеолозима, о чему је већ било речи.

¹ Под супресијом подразумевамо такву надмоћ неког гласа над другим да је ефекат потпуно „утишавање” подређеног гласа.

Циљ истраживања

Након што смо тензије у идентитету наставника описали са становишта формалних карактеристика динамике агонистичког селфа као односе критичког прихватања, продуктивне тензије и сукоба, главни циљ нашег садашњег истраживања јесте да утврдимо најзначајније тензије у смислу садржаја или значења помоћу којих наставници осмишљавају себе као практичаре. Из тога следе наша истраживачка питања: 1. Који гласови су најчешће у односу критичког прихватања? 2. Који гласови су најчешће у односу (стабилне) продуктивне тензије? 3. Између којих гласова најчешће долази до акутних сукоба? 4. Који гласови, у смислу садржаја њихових идеологија, најчешће остају у трајном односу сукобљености?

■ МЕТОД

Истраживање чији ће резултати овде бити приказани представља део шире студије о професионалном идентитету наставника из перспективе модела агонистичког селфа. Будући да то сматрамо важним за разумевање методолошких избора и налаза које приказујемо у раду, у наставку ћемо у сажетој форми дати целовит опис прикупљања и анализе података. Притом ћемо нагласити делове који су посебно значајни за фокус овог рада, односно за анализу тензија у идентитету наставника са садржинског становишта.

Контекст истраживања и учесници

Истраживање је спроведено у две основне школе у централним деловима Београда, које су као партнери учествовале у истраживачком пројекту усмереном на подстицање имплементације иновативних наставних пракси. Наставници из поменутих школа су позвани да учествују у истраживању, које би подразумевало интервјуисање о њиховим професионалним искуствима, као и старим и новим професионалним улогама. Добровољно се пријавило девет наставница, од којих су седам предметне наставнице, а две су наставнице разредне наставе. Већина наставница предаје матерњи или страни језик. Учеснице припадају различитим категоријама према радном искуству: 1-10 (N=3), 10-20 (N=4), и >20 (N=2), што је, верујемо, допринело разноврсности њихових перспектива и богатству података.

Прикупљање података

Податке смо прикупили помоћу Интервјуа за испитивање агонистичког селфа (Agonistic Self Interview – ASI), који смо развили за потребе овог истраживања. Интервју је полуструктурисаног типа и представља операционализацију Модела агонистичког селфа (Džinović, Vesić & Grbić, 2021; Džinović, Grbić, & Vesić, 2021; Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review; Grbić, Vesić & Džinović, 2021). Први део интервјуа усмерен је на прикупљање података о структури, тј. скупу гласова који чине нечији селф и представља основ за други део интервјуа, који је усмерен на податке о динамици, тј. дистрибуцији моћи између идентификованих гласова и о типовима односа у које гласови улазе. Наставнице смо подстакли да направе графички приказ својих професионалних улога и то смо третирали као помоћну технику за подстицање елаборације о садржају идеологије гласова и њиховим релацијама.

Када је реч о структури, односно репертоару гласова, наставнице смо подстицали да наведу и образложе своје професионалне улоге, вредности, задатке, као и праксе које препознају као уобичајене у свом професионалном ангажману (нпр. „Из Ваше перспективе, шта је све важно да један наставник буде и ради? Како преферирате да организујете своје часове? Који тип наставе највише волите да држите? Како бисте именовали ту своју улогу? Присетите се једне ситуације у којој сте били такав наставник. Како је она изгледала? Која професионална улога Вам је још важна?“). Након елицитирања унутрашњих гласова, које наставници доживљавају као аутентично „њихове“, прешли смо на елицитирање „интернализираних“ гласова, који представљају персонификацију важних других (нпр. „Присетите се неке особе чије речи и понашање сте запамтили и којих се понекад присетите када припремате и реализујете наставу. Опишите тај глас.“). Коначно, замолили смо учеснице истраживања да нам опишу како виде различите актере образовног система са којима су у интеракцији, а које у нашем моделу третирамо као спољашње гласове.

Део који се односи на динамику агонистичког селфа био је усмерен на податке о доминантним гласовима спрам подређених гласова (нпр. „Које гласове препознајете као моћне, гласније од других, који успеју да остваре оно што им је важно? У којим ситуацијама се то види? Које још гласове чујете, али они не успеју да утичу на Вашу праксу? Због чега не успеју?“). Такође, у овом делу информисали смо се томе који гласови сарађују, а који су међусобно супротстављени и сукобљени (нпр. „Које Ваше улоге добро иду заједно? Имате ли пример ситуације њиховог хармоничног усклађивања?“ Који гласови улазе у *клинч*“? Како то изгледа у пракси? Како се тај окршај заврши?“). Подаци који су посебно релевантни за ово истраживање тичу се парова гласова који су из перспективе наставница неусклађени и персонификују опозитне вредности и практична усмерења.

Процедура истраживања

Интервјуисање учесница је обављено двократно. Након првог интервјуа за сваку наставницу урадили смо индивидуалну анализу података у којој смо описали репертоар гласова који чине њен професионални идентитет и типичне интеракције тих гласова у свакодневном професионалном раду. Потом смо извештај о овој индивидуалној анализи, у поједностављеној и језички прилагођеној форми, понудили датој наставници у циљу учесничке валидације и прикупљања додатних података којима бисмо тестирали наше хипотезе, разрешили недоумице и допунили дотад развијену теорију (Henwood & Pidgeon, 1992). Учесничка валидација у описаној форми реализована је у оквиру другог интервјуа, који смо са пет наставница обавили усмено, а са још четири наставнице, чији су иницијални подаци били једнозначнији, валидација је обављена писаним путем. На основу података из другог интервјуа значајно смо проширили индивидуалне извештаје, који су потом подвргнути трансверзалној анализи. Све учеснице су дале усмену сагласност да се направе аудио-записи разговора са њима. Интервјуи су трајали између 90 и 120 минута, при чему су први интервјуи изведени у школама, а други интервјуи су обављени у институцији из које долазе истраживачи. Подаци су прикупљени у периоду између априла 2019. године и фебруара 2020. године.²

Анализа података

Истраживање смо дизајнирали као вишеструку студију случаја, која омогућава коришћење података идиографског типа у циљу изградње психолошке теорије (Willig, 2013; Yin, 1994/2014). У оквиру ње смо, потом, применили тематску анализу индуктивног типа (Braun & Clarke, 2006; 2019), коју смо за потребе овог рада специфично усмерили на: 1) категоризацију типова тензичних односа у професионалном селфу наставника и 2) категоризацију према садржају или наративима које су наставнице понудиле. Први корак у категоризацији представљала је селекција ситуација које смо идентификовали као тензичне. Као критеријум селекције користили смо присуство једног од четири типа тензичних односа у датој ситуацији: критичко прихватање, продуктивна тензија, акутни сукоб и трајни сукоб. Ови типови су добијени као индуктивне категорије у нашем претходном истраживању о динамици агонистичког селфа (Džinović, Grbić, & Vesić, in press; Vesić, Džinović & Grbić, 2022). Потом смо сваку ситуацију из скупа ситуација у којима се појављује, нпр. критичко прихватање, садр-

² У то време није била формирана етичка комисија одговарајуће истраживачке установе, те није било могуће прибавити потврду да истраживање испуњава етичке стандарде за научна истраживања.

жински категоризовали, нпр. као тензију између иновативне и традиционалне наставе. Овај поступак смо понављали за сваки од четири типа тензичних односа које смо користили као критеријум селекције ситуација. На овај начин смо могли да идентификујемо које садржинске категорије (нпр. Тензија између иновативне и традиционалне наставе) се интрапсихички остварују кроз различите тензичне односе (нпр. и кроз критичко прихватање и кроз продуктивну тензију), а који типови тензија у селфу наставника се остварују кроз само једну тензичну релацију (нпр. тензија између улоге преносиоца знања и васпитачке улоге наставника увек настаје преласком сарадње ова два гласа у акутни сукоб у ситуацији решавања проблема са ученицима). Резултат анализе представља мапирање више садржинских категорија унутар сваке категорије која се односи на типове тензија измеђи гласова (Табела 1).

Генерисање садржинских категорија отпочели смо у појединачним студијама случаја, при чему је анализа сваког наредног случаја служила за валидацију, ревизију и проширење анализе претходног случаја (Yin, 1994/2014). Овај процес праћен је трансверзалном тематском анализом, која је изнедрила коначну категоризацију честих интрапсихичких тензија на узорку учесника нашег истраживања. На основу смерница које су Браун и Кларке развили за рефлексивни присуп тематској анализи (Braun & Clarke, 2019), аутори су податке заједнички анализирали тако да су систем категорија додатно елаборисали кроз сталну дискусију и сучељавање перспектива у вези са значењем и садржајем категорија. Верујемо да су такве дискусије допринеле јасноћи и уверљивости приказаних резултата. Како бисмо осигурали трансферабилност укратко смо представили различите дискурсе који актуелно обликују праксе у националном образовном контексту, а у одељку о налазима студије често смо наводили оригиналне исказе учесника, како би читатељке и читаоци могли самостално да просуде о уверљивости понуђених категорија и њихових интерпретација.

■ РЕЗУЛТАТИ

У Табели 1 приказали смо теме у вези са којима су наставници указали на амбивалентне вредности и смерове деловања. Такође, табела показује један тип или више типова тензија, дефинисаних у оквиру модела агонистичког селфа, преко којих се манифестује свака идентификована амбиваленција.

Табела 1: Како се тематски манифестују четири типа тензија у професионалном селфу наставника?

ТЕНЗИЈЕ		ТЕМЕ									
		Иновативна <i>сирам</i> традиционалне наставе	Уплив емоција у професионалну праксу <i>сирам</i> уздржаности	Мотивисаност деце <i>сирам</i> реализације планираних исхода	Поставити границе <i>сирам</i> бити пријатељ са децом	Наставник ник <i>сирам</i> васпитач	Праведност <i>сирам</i> прилагођавања критеријума	Поштовање <i>сирам</i> непоштовања ауторитета наставника	Уживање у послу <i>сирам</i> одржавања	Ученици се развијају <i>сирам</i> деца су непремнина	
Критичко прихватање	x		x								
Продуктивна тензија	x			x							
Акутни сукоб	x			x		x		x			
Трајни сукоб	x		x				x		x		

1. Тензија старих вредности и вредности новог доба: критичко прихватање

Систем сржних уверења наставника о томе како би требало да изгледа наставни процес персонификован је гласовима који у наставничком идентитету имају функцију Краља. Краљева идеологија развијена је ослањањем на вредности значајних других, најчешће колега од ауторитета, а ове вредности су у идентитету наставника персонификоване као доминантни Идеолози. Истовремено, Краљ прилагођава своја уверења и праксе савременом образовном контексту, што значи да се у неким аспектима сукобљава са вредностима доминантног Идеолога. У наставку дискутујемо о овим тачкама разилажења.

1.а. Иновативна настава спрам традиционалне наставе. Једна од централних тачака спорења Краља и доминантног Идеолога је тема иновативне наставе спрам традиционалне наставе. Стога, иако је доминантни Идеолог глас који представља окосницу вредносног система и професионалног идентитета, он није глас који пресудно обликује професионалну праксу. То значи да доминантни Идеолог никада не долази непосредно до изражаја у споља видљивој социјалној интеракцији, већ делује као „главни саветник у краљевству”. Ево примера једне од учесница:

Теин Краљ, којег је она назвала Едукатор, преузео је од Породичног гласа, доминантног Идеолога становиште о традиционалном наставнику ауторитету, као и породични наратив о борби, неодустајању и позитивној енергији као вредностима. Међутим, Едукатор препознаје генерацијске промене које захтевају нови приступ: *Тада је било потпуно другачије, па не могу да се ослоним на њих, али постоји нешто што су они утиснули у мене, вредности које сви треба да негујемо, које деца треба да науче и поштују. Бака и дека су били екстремно строги, боже сачувај колико... Едукатор није строг и крут... Ако гледате традицију - бака и дека су предавали фронтално, они су причали а деца су ћутала... Мој Едукатор мора да научи нове ствари, да прошири знање. Ја не волим да предајем фронтално, то је превазиђено и не функционише са новим генерацијама. Мислим да су се времена променила...Променио се однос деце према нама и мислим да они то не би могли да поднесу.... Зато ја морам да играм неке улоге другачије од њих”.*

1.6. *Показивање емоција: миран наступ спрам експлозивног наступа наставника.* Налик Краљу, и Нелегитимизовани фацитатор може преузети део вредносног система доминантног Идеолога, а делом му се и супротставити. Најчешће, Нелегитимизовани фацитатор персонификује бес који се у импулсивном и агресивном наступу испољава у учионици, као покушај да се одбрани водећа идеологија од недобронамерног понашања ученика. Управо због таквог наступа Нелегитимизовани фацитатор се сукобљава са традиционалним вредностима доминантног Идеолога, које се тичу достојанственог наступа наставника, уз смирен тон и стрпљење у решавању проблема са ученицима.

Теин Нелегитимизовани фацитатор, којег је она назвала Бабарога, са доминантним Идеологом, Породичним гласом, дели вредности угледног и ауторитативног наставника. Истовремено му се супротставља, пре свега око начина постизања те вредности: *Деца треба да науче да постоје нека правила, систем који ће касније морати да прате, кад одрасту... Бабарога је као лош полицајац који мора да успостави ред. Орган реда и закона... Један ученик ми је рекао: "Да сте ми ви мајка, ја бих вас се јако плашио"... Тад сам схватила да нисам била свесна свог понашања... То је било налик вулканској ерупцији. ... Сећам се моје баке, која каже: 'Знаш, ако те не слушају ти причај тихо. И онда све тише и тише, или ћути.' Ма, стварно? Ма, они једва дочекају да ти ћутиш, да би се они забављали на свој начин. Тако да они реагују само на брзе ствари. И драматичне и динамичне.*

2. Уравнотежавање сукобљених вредности: продуктивна тензија

У неким случајевима, наставници успевају да нађу начин да ускладе и истовремено реализују веома различите образовне циљеве и захтеве. За разлику од критичког прихватања када Краљ потпуно одбацује оне ставове доминантног Идеолога које сматра застарелим, у овом виду разрешења интрапсихичког конфликта Краљ је принуђен да своју интеракцију са ученицима промени тако да удовољи захтевима друге утицајне перспективе (Заговорника, Процесног модификатора или Накнадног евалуатора).

2.a. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе.* Конфликт око организовања наставе на „традиционалан” и „модеран” начин одраз је два опозитна образовна дискурса која коегзистирају у нашем образовном контексту. Када га наставници интернализују, он се појављује не само кроз сукоб Краља и доминантног Идеолога, већ и као конфликт Краља и другог актуелно утицајног гласа – Заговорника. Тада Краљ и Заговорник могу успоставити релативно стабилан однос продуктивне тензије, чији је исход то да Краљ у своју образовну праксу уноси елементе оба приступа. Ипак, наставнице из нашег истраживања ово доживљавају као напето и не сасвим усаглашено решење, упркос синтези две вредносне позиције у нови квалитет мишљења и понашања.

Минин Краљ, којег је она назвала Учитељ, персонификује традиционалне вредности: *Учитељ се залаже са ред, рад и дисциплину... Он је најстрожи, придржава се норми, све ради по правилима јер се само тако стичу знања... јер су то те старе догме како смо ми учени да учимо и да учимо друге.* Глас који је Мина назвала Просветитељ има функцију Заговорника, који подстиче модернији приступ настави: *Просветитељ их пушта да се исказују... Да се слободно изражавају, да се ослободе норми... да буду креативни, чак и превише. Ја од њих тражим да не буду мали оловни војници, него да могу да искажу све што им падне на памет. Њихов однос Мина доживљава као затегнут, али надопуњујући: Учитељ сазнаје у међувремену да треба да буде креативан... Али, Учитељ мора да ...утиче на њих да не оду превише у слободу. Ја се наддам да тако сви раде у животу, да не оду ни у једну ни у другу страну. Било би идеално кад би сви тражили да све буде присутно.*

На линији конфликта традиционално–иновативно, појављују се још два повезана, али засебна интрапсихичка сукоба, које наставнице разрешавају помоћу истог механизма: успостављањем продуктивне тензије између гласова који персонификују опозитне захтеве, чиме налазе начине да делимично реализују обе перспективе.

2.b. *Мотивисаност деце спрам остваривања планираних исхода.* Неке наставнице у први план истичу своју мотивациону улогу у професионалној пракси (Олга: „Ако час није довољно занимљив, довољно креативан... ако стално нешто ново не смишља, видеће се тај пад, ученици неће бити мотивисани за учење предмета... Ако неко није спеман да игра, скаче и пева са децом, онда му није место на овом послу”). Међутим, присутни су и гласови који истичу да је важно испунити оно што је планирано, те да је неопходно усмерити се на стицање чињеница. Већина наставница успева да пронађе оптималну меру заступљености ових супростављених приступа, због чега се они у селфу наставника најчешће појављују у форми стабилног односа између умерено тензичних субјективизација.

Александра је свог Краља именовала као Предавача, и описала га је као глас који преферира интерактивну наставу: *Зато што је Предавач срећан кад види да деца учествују. Међутим, она препознаје важност испуњавања плана и програма, што је представила гласом који је назвала Контролор (а који има функцију Процесног модификатора): Контролор је тај који води рачуна о томе да постоји ред у учионици, да се час не претвори у хаос. Он ме подсећа да увек водим рачуна о свима како бих била сигурна да су сви ученици безбедни, да нико не падне низ степенице, и слично. У односу који наставница доживљава као напет Контролор стално „обуздава“ Предавача, који лако потпадне под утицај ученика, када они покажу задовољство интерактивном наставом: Да, али не 100% и не све време. ... Контролор мора да буде константно присутан како би подсећао Предавача да не сме да пређе границе. Он мора да га регулише, да не дозволи да се изгуби ред.*

2.в. *Поставити границе спрам бити пријатељ са децом.* Дилема која је превасходно карактеристична за младе наставнице разредне наставе успоставља се дуж осе поставити границе деци спрам бити пријатељ са децом. С једне стране стоји класични образовни императив да се наставник постави као одрасла личност према ученицима и тако обезбеди њихово поштовање. С друге стране, присутна је потреба да се буде отворен, близак и пријатељски настројен. Гласови „одраслости“ снажно утичу на гласове који би у настави успоставили превише близак однос са ученицима, што за ефекат има то да наставници балансирају између дистанце и блискости са ученицима.

За Александру, младу учитељицу, глас који је она назвала Одрасли, а који врши функцију Процесног модификатора, има јако важну улогу у њеном професионалном идентитету, јер кроз тензични однос са другим гласовима омогућава наставници да одржи границе у односу са децом: *Одрасли, уствари, прати ове улоге, све време је са њима, да би их подсетио на то да границе морају да постоје. Управо због тих граница, зато што они – Педагог, Пријатељ, Предавач – воле децу и они су према деци веома отворени. Што је добро. Али, опет постоји танка нит између тога да... будемо довољно отворени, а да се зна да смо ми ипак ту неко ко је одрастао и ко успоставља неку организацију рада. И зато Одрасли јесте у тој тензији са њима, он их подсећа на то. Иначе, они би се сувише приближили деци и неће бити ауторитета никаквог.*

3. Када проблеми доведу до окршаја вредности: акутни сукоби

Тематски, акутни сукоби се најчешће тичу истих дилема које су се претходно уобичајено разрешавале кроз продуктивну тензију. Чак и у случају претходно хармоничног усаглашавања различитих вредности путем односа сарадње по-

стоји потенцијал за распламсавање конфликта. Ове односе продуктивне тензије (или сарадње) у сукоб трансформише понашање ученика, као спољашњих гласова, или их трансформишу промене у образовном контексту. Наиме, може се догодити да ученици или контекст охрабре једну перспективу на рачун друге перспективе, или подрију реализацију једне од две перспективе. Тада се накратко реализује само једна од две перспективе које су се претходно истовремено реализовале. Потом, занемарени глас улази у окршај са ојачаним гласом и ситуација се разрешава враћањем на првобитни однос продуктивне тензије (или сарадње) два гласа. Коначно, акутни сукоби могу настати између унутрашњих гласова у селфу наставника и спољашњих гласова (нпр. ученика), чиме се накнадно распламсавају унутрашњи конфликти. Ови сукоби се претежно тичу теме поштовања наставника.

3.1. Ескалација затегнутог односа: из продуктивне тензије у сукоб

3.1.а. Иновативна спрам традиционалне наставе. Као што смо претходно видели, наставнице уобичајено успевају да истовремено реализују и традиционалне и модерне образовне вредности, у једном тензичном али стабилном односу. Наши подаци показују да кад наставнице, подстакнуте променама у контексту, дају предност једном типу образовне праксе науштрб друге, убрзо се сусрећу како са интрапсихичким дилемама, тако и са оспоравањима од стране спољашњих гласова и контекста. Разрешење овог акутног сукоба између гласова који персонификују савремену и оних који персонификују традиционалну наставу проналази се у враћању у стабилан однос продуктивне тензије између њих, где се уважавају елементи обе.

Рада је свог Краља назвала Предавач, и описала га је као глас који настоји да на традиционалан начин осигура преношење чињеница: *Он даје неки коментар, неки нацрт, а Мотиватор је зачин.* Глас који је Рада назвала Мотиватор има функцију Заговорника и он заступа упорност и важност развијања критичког и дивергентног мишљења: *За мене је јако важно да мисле, да праве грешке и да кроз те грешке долазе до тога шта је тачно... Треба да науче да открију где је проблем и да га реше, како би научили да живот значи покушавати, не одустајати... Баш као у спорту, волиш то, тешко је али превазилазиш препреке, нике све лепо и занимљиво, дисциплинујеш себе, налазиш сопствену мотивацију.* Када доступност модерног уџбеника ојача Мотиватора, он привремено уђутка Предавача: *Сада пролазимо кроз нешто потпуно ново... Одабрала сам уџбеник који је пун разних инструмената и без дефиниција.* Међутим, глас који је Рада назвала Преиспитивање (а који је у функцији Накнадног евалуатора) подрива Мотиватора: *А опет, се на све то питам стално да ли ће то да дове-*

де до свих оних постигнућа који њима требају да би они уписали ту средњу школу? Родитељи чине исто: Видим да ме они опет по нечему традиционалном [процењују]... Ретко ко од родитеља да је рекао добро је, подстичемо им неко размишљање. Не, ту нема дефиниције, ту немају шта да науче, ту нема страница читава текста. Глас Реалности додаје: Тежила сам томе да то буде идеално, а знамо сви да не може, јер не зависи толико од мене, ма колико се ја упињала. Ефекат оваквих вишеструких сукоба је то да Мотиватор изгуби моћ. Након тога долази до поновног успостављања продуктивне тензије између Мотиватора и Предавача као водећег гласа у раду са ученицима: *Глас Предавача је ојачао... Мало је Предавач подценио себе.* У овом примеру је видљив феномен ескалације акутног сукоба, тако што осим Краља (Предавач) и Заговорника (Мотиватор) у сукоб улазе и евалуаторски глас (Преиспитивање), спољашњи гласови (Родитељи), као и контекст кроз наратив о немогућности да се остваре идеална очекивања.

3.1.б. *Мотивисаност деце спрам остваривања планираних исхода.* Као и у случају уравнотежавања традиционалне и модерне наставе, крхка равнотежа између фокуса на мотивисање ученика и фокуса на усвајање чињеничних знања код неких наставница бива лако нарушена, што резултира сукобом гласова који персонификују опозитне циљеве. Оваква динамика се, међутим, разрешава поновним успостављањем продуктивне тензије.

Александра нам је описала да, када ученици својим учествовањем охрабре глас Краља, којег је она назвала Предавач, он потпуно занемари потребу да реализује план рада, на којој инсистира глас који је она назвала Контролор (а који има функцију Процесног модификатора): *У том тренутку, Предавач буквално занемари Контролора. Он почне да мисли како је бољи и паметнији од њега.* Александра описује важност Контролора у тим ситуацијама: *А ми морамо да поштујемо план и програм и то неки пут нама, поготово млађима уноси нервозу. Старији и искуснији наставници знају да то нешто може да се прекочи, да не мора све да се уради, да може нешто да се надокнади. А ми некако се и даље радимо све по правилима и бојимо се, нисмо још толико стекли сигурност да можемо нешто да прескочимо, и онда се створи тензија... Када Предавачев ауторитет нестане и пређу се неке границе, Контролор му се супротстави: Доста је, Предавачу, нису у вртићу. Ово је школа. Они су овде дошли да нешто науче нешто, да стекну нова знања и ти у томе треба да им помогнеш. треба да им даш неку стратегију. Ово је довољно снажно да „тргне” Предавача, што води поновном успостављању продуктивне тензије између ових гласова, која омогућава усмеравање на план рада.*

3.2. Кварење хармоничног односа: из сарадње у сукоб

3.2.a. *Наставник спрам васпитач.* Однос између Краља који персонификује приступ усмерен на подучавање ученика и Заговорника који подстиче преношење васпитних вредности углавном је у знаку сарадње због усклађености идеологија модерног преношења знања и васпитавања младих. Међутим, када Краљ у измењеним околностима (нпр. у ситуацији инцидента) не успе да кроз уобичајено предавање оствари циљеве васпитног гласа, сарадња прераста у сукоб. Тада васпитни глас привремено склања глас усмерен на подучавање са сцене и улази у интеракцију са ученицима како би осигурао да се ученицима пренесу васпитне вредности. Након тога, поново се успоставља сарадња ова два гласа.

У Јанином случају, глас који је она назвала Учитељ има статус Краља, и он је усмерен на развој критичког мишљења: *Важно је да ученици могу да поделе своје виђење и интерпретације онога што радимо. Али не без аргумената - увек кажем: Ако вам се не допада књига или поглавље, слободно реците... али оправдајте свој став добрим аргументима.* Ова наставница има и глас који је она именовала као Васпитач: *Важно је користити часове да поучим ученике животним лекцијама... Можда је због мог предмета, али признајем да често у настави поучавам ученике васпитним вредностима.* Када Предавач у томе не успе, настаје конфликт улога: *У тренутку када видим да је то нешто [понашање ученика] неприхватљиво, у једном смислу културе, понашања, дијалога, мени оде цео час на причу са ученицима.* Постоји и ескалација овог сукоба у виду низа гласова који се супротставе Васпитачу – интернализовани глас који је Јана назвала Неки наставници поручују да треба само испредавати градиво, спољашњи глас Родитеља поручује да је једино битан образовни резултат, а глас који је Јана назвала Уморна (а који има функцију Протестора) истиче: *Та улога ме умори и исцрпи када се заиста бавим нечим што сматрам да је пре свега улога родитеља.*

3.3. Кад ученици донесу проблеме: сукоб са спољашњим гласовима и појава Нелегитимизованог фацилитатора

3.3.a. *Поштовање спрам непоштовања ауторитета наставника.* Тензије у интерперсоналним сукобима утичу на динамику селфа наставника, зато што у њима најчешће учествују Нелегитимизовани фацилитатори чији наступ даље изазива ескалацију „унутрашњих” сукоба. Најчешћи интерперсонални сукоб дешава се са ученицима, у различитим ситуацијама током часа. Сукоби са ученицима тичу се тема поштовања ауторитета наставника спрам непоштовања и неуважавања. Сукоб започиње када ученици, из перспективе наставница, пруже отпор Краљу, тако што ставе ноге на клупу, одбију да послушају наставника или користе телефон на часу, што ствара неред и утисак да деца воде глав-

ну реч. На отпор ученика појављује се Нелегитимизовани фацитатор (Теа: „Кад се нађете у том хаосу, како га свести на разумну меру? Онда се појави Бабарога која креће да виче и прети. Али, то траје 2 минута и онда опет крене хаос”). Премда краткотрајна превласт Нелегитимизованог фацитатора обезбеђује ефикасно дисциплиновање ученика, истовремено уводи овај глас у антагонизам са другим унутрашњим гласовима. У професионалном идентитету наставника на почетку каријере често се још увек није десила фрагментација Нелегитимизованог фацитатора од идеолошке позиције коју персонификују доминантни Идеолог и/или Краљ, па у том случају Краљ располаже грубим средствима како би успоставио ауторитет код ученика. О томе сведочи следећи пример.

Олга овако описује инцидент са учеником: *Дете је дигло ноге на сто, ништа није радило, одбило је да спусти ноге, да оде код педагога, директора, сматра да му нико ништа не може, и то истиче, самим тим руши и ваш ауторитет, јер ако ви ништа не предузмете ви сте угасили на том часу и у том одељењу. ... Он је рекао да неће да изађе, да он зна своја права, дакле, боље закон познаје од нас. Прво је глас који је Олга назвала Психолог покушао да уведе ред: Па добро дете на шта ће бити са тобом, шта намераваши да упишеш, је л' знаш да у средњој школи не смеш тако, да ће те истерати из школе, шта му све нисам рекла. Након пролонгираног отпора ученика, на сцену ступа глас Краља, који наставница зове Ја без маске, да директно брани сопствену позицију: Надам да твоји родитељи имају довољно новца јер треба такво биће до краја живота издржавати. Сви су се ућутали. Овај глас има елементе негативног позиционирања ученика и грубе праксе санкционисања које се код ове младе наставнице још увек нису одвојиле у посебни глас: Деца су данас заштићена као бели медведи, њима нико ништа не може, и ви не смете га истерати са часа макар вас ударио књигом. Глас који је Олга назвала Рефлексивни практичар, а који има функцију Накнадног евалуатора, након часа се супротставио Краљу: Онда сам дошла кући и преиспитивала себе да ли сам требала или нисам то да кажем. Да ли ће ово нашкодити детету? Међутим, ефективност овог грубог поступка помаже Краљу да одржи премоћ и потисне преиспитивања која подстиче Рефлексивни практичар: Онда сам схватила да је можда и добро што сам то рекла. Ја нисам таква особа, ја не могу то да трпим такво понашање, нисам тако васпитана. Ја сматрам да је то моја улога као наставника да пробам да утичем на ту децу.*

4. Непомирљиве супротности: трајни сукоби у професионалном идентитету наставника

Протестори су персонификација личних ставова и емотивних искустава наставница чији „продор” у стратешке ситуације Идеолози позиционирају као личне слабости и настоје да их потисну. Међу Протесторима највећу претњу

доносе Антагонисти, будући да они доводе у питање сржне вредности наставника и смисао бивања наставником које пресонификују Идеолози. Стога је изузетно важно за Краљеве да их склоне „са сцене”.

4.1. *Кад се огласи непожељна перспектива: сукоб са Протестором*

4.1.a. *Показивање емоција: умор и стрес - показивање умора због проблема у личном животу.* Понекад, протестори сугеришу да је и наставник људско биће, коме се дешавају различити изазови и стога може да се осети нерасположено или уморно (Олга: „Обично пред крај школске године, када смо уморни... не осећам се добро и не могу да скачем, певам и играм”). Међутим, они бивају надгласани Идеолозима који показивање емоција те врсте виде као непрофесионално понашање.

Глас који је Теа назвала Емотивац, а који има функцију Протестора, показује екстремну исцрпљеност користећи иронију: *Претходне ноћи сам скидала деци температуру 39, ма супер сам.* Међутим, Краљ, којег је Теа назвала Едукатор, одговара: *Ми не би требало да им показујемо... оно што ја доносим из свог живота, из своје породице...Колико год да сам ја уморна, то њих не треба да буде брига. То је мој проблем, не њихов. Ово је мој посао. Зашто би им причала то и покушала да им изазовем саосећање? Нема потребе за тим.* На овај начин Краљ уобичајено супресује Емотивца и потом на питање ученика: *Јесте ли добро, наставнице?*, пошто: *Види ми се умор понекад на лицу, свима се види,* Краљ одговара: *Добро сам.*

4.1.b. *Показивање емоција: умор и стрес - стрес и исцрпљеност као реакција на захтеве за сталним усавршавањем и одржањем ентузијазма.* Умор се појављује и као контраст императиву сталног усавршавања и давања максимума у раду са ученицима и стручном усавршавању. Протестори поручују да таква настојања нису добра за наставнике, јер их чине исцрпљеним и напетим, али они најчешће не успевају да модификују интеракцију Краља са ученицима и да тако прилагоде ниво сопственог залагања.

На Теином примеру видимо снажну идеологију Краља о важности непрестаног самоунапређења: *Ја сам врло самокритична, ја никад нисам задовољна и увек мислим да могу боље, а неки кажу то је добро јер човека тера да се усавршава и ради на себи.* Истовремено са њом, кроз протесторски глас, Емотивац испољава свест о цени коју она плаћа за то: *Али то није добро по мене, јер увек нађем неку ману и то ме нервира код мене.... То је мени велики стрес... Стварно је то велики притисак.* Ипак, императив самоунапређења се не доживљава као спољашња принуда, него као наслеђено и непроменљиво лично својство: *Борим*

се са тим, али таква сам. Родила ме је мајка такву, она је била таква па сам и ја, због чега глас Протестора остаје маргинализован.

4.1.в. Императив праведности спрам потребе за награђивањем ученика. Учеснице деле снажну идеологију да наставник треба да буде објективан, да све ученике третира једнако и да њихова оцена без изузетака одражава њихов ниво знања. Насупрот томе стоје Протестори који налажу наставнику да буде благ према појединим ученицима, и да им у ванредним околностима попусти.

Јасмина је млада учитељица која је на следећи начин описала позицију њеног снажног гласа који је она назвала Ниво: *Јако ми је важно да будем фер према деци, да немам никаквих миљеника. Желим да свако добије оно што заслужи. Стварно се трудим да се не огрешим ни око кога и да свако добије шансу. Глас који је Јасмина назвала Саосећајна има функцију Протестора и сугерише: ...Када би ове емоције попустиле у том смислу да превагне да можда може мало ниже (да се постави нижа лествица за неку оцену), али Ниво то ретко допушта, чак и у изазовној ситуацији када је родитељ притиска: *Саслушаћу родитеља, али нећу променити оно што сам већ проценила као ниво знања детета... Неће се догодити да, само због нечије пристрасне оцене и притиска, Ниво попусти и промени оно што је већ одлучено.**

Коначно, размотрићемо најозбиљнији вид интраиндивидуалног сукоба наставника, у којем глас Антагонисте потпуно обесмишљава професионално залагање.

4.2. Подривање осећаја професионалног смисла: сукоб са Антагонистом

4.2.а. Ужитак и испуњеност послом спрам одрађивања. Краљ у професионалном селфу наставница, који персонификује осећај испуњености, среће, ужитка и задовољства наставничким позивом (Олга: „Ја заиста ово волим да радим... Ја уживам у свом послу”), суочава се са наративом Антагонисте о томе да је узалудно улагати напор и да се наставница суочава са професионалним осујећењем, због чега се може прибећи стратегији минимизовања напора и очекивања у везу са испуњеношћу послом. Дилеми да ли бити ентузијаста или одрађивати посао доприносе негативне поруке других наставника, персонификоване као протесторски гласови, које често бивају интернализоване као угрожавајући наратив о томе какав неко не би желео да буде као наставник (Олга: „Неки би рекли: Шта ме брига? Нека га [неваспитаног ученика] мајка васпитава, гледаћу га још неколико месеци”). Када дуже преовлада Антагониста, решење које наставница разматра је напуштање професије. За појаву Антагонисте важна је промена контекста – школска институција декларативно

подстиче гајење ентузијазма у обављању наставничког позива, али изласком из тог окружења почињу да навиру мисли које угрожавају осећај испуњености и задовољства послом.

За Теу је болна тачка несразмерност између количине њеног улагања у наставнички позив, који је подстакнут идеологијом њеног Краља, Едукатора и финансијске надокнаде за уложени труд: *Ја јако волим свој посао и радим преко норме. Али, онда се појави Мрзовољак (Антагониста): Зашто толико радиш? Колико те плаћају? После 13 година на овом послу, радим 100% а плаћају ме 75%. Понекад се питам: "Боже, зашто си одлучила да будеш наставник?"... Моје колеге кажу: "Колико си плаћена, толико ради". Али ја никад нећу тако радити. Мрзим реченицу: Колико пара, толико музике. Не желим никад да изгубим ентузијазам, а ако га изгубим... отићи ћу да перем судове. Праћу судове на миру, да ме нико не притиска. ...Али, Мрзовољак није ту кад предајем, ја га оставим испред учионице... Кад ме дохвати, брзо га отерам.*

4.2.б. Ученици се успешно развијају спрам неспремни су за развој целокупне личности. Наставнице често као своју мисију наводе *свеукупни развој ученика*, што представља најзначајнији „плод” наставничког рада. У питању је наратив о важности буђења заинтересованости код деце и подстицању њихове креативности, о томе да их треба научити да мисле, охрабривати ученике да слободно износе своје мишљење и подстицати их на самосталан рад, чиме се доприноси и укупном развоју њихове личности (Јана: „Треба због давања нових идеја, ослобађања, да износе своје мишљење... То доприноси и развијању личности самог ученика”). Када ове вредности буду подривене, привремено преовлада осећај бесмислености улагања труда (Биса: „Тај моменат незаинтересованости и те благе учмалости, што каже Домановић, то ми је онако најтеже”). Антагонисти појачавају потребу да се напусти професија, зато што није могуће остварити циљеве због којих и постоји образовање.

У Радином случају глас који је она назвала Мотиватор има функцију снажног Заговорника чији је задатак да инспирише ученике и подстакне упорност: *Буди упоран, мењај се, пронађи решење, не одустај, не тражи кривицу за тренутни неуспех, покушавај...ја сам ту да помогнем... дам ветар у леђа. Међутим, глас који је Рада именовала као Глас Реалности има функцију Антагонисте, јер негативно позиционира ученике и шаље дефетистичке поруке: *Али данашњу децу треба носити на леђима, а не давати им ветар у леђа, заједно са родитељима (ужом и широм породицом)... Није нам лако. Себе преиспитујем да ли ја то могу да променим, приближим, мада све више у данашње време ми се то чини узалудним и претераним са моје стране.**

4.3. Како контекст одржава трајне сукобе у професионалном селфу наставника?

4.3.a. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе: Интерактивне методе.* Наставнице експлицитно указују на утицај образовног система на наставну праксу. Истичу да образовни систем својим бирократским приступом спутава њихове тежње да наставу учине иновативнијом, креативнијом и да код ученика подстакну критичко мишљење. Део наставница опажа образовни систем као извор контрадикторних подстицаја, што додатно потпирује интрапсихичке тензије. С једне стране, легитимизује иновативне и креативне праксе кроз иновативне уџбенике, нове наставне предмете и кроз увођење обавезне примене кооперативног и искуственог учења, док с друге стране и даље охрабрује традиционалан приступ постојећим планом и програмом и инсистирањем на администрацији (Теа: „Све је то лепо, али је много тешко спровести у нашем систему, зато што ми нисмо Америка. Мислим да се многи осећају анксиозно у овом систему”).

Мина је артикулисала распопућеност наставника у актуелном образовном систему: *Разочарана сам јер се не мења ништа, опет се враћамо на старо и то је један погубан систем и за наставника и за ученика. С једне стране, на папиру вас терају да будете креативни, а онда вас терају да они на неким тестовима проверавају њихова знања где они морају да знају неке чињенице и где није битно како мисле него битне су чињенице... и онда сте ви потпуно збуњени, шта сад да радим, да ли сам ја добар наставник ако их терам да уче све по П.С-у као што су мене, или сам добар наставник ако их пуштам да буду креативни. И ту се неки као баланс, мало једно, мало друго, а онда то на крају не личи ни на шта... После целе приче смањиће администрацију... опет се све враћа на старо, опет је најбитније да овде пише, онде пише, а шта ћеш ти да радиш уопште није битно.* Тада се појављује глас који је Мина назвала Бунтовник, а који има функцију Антагонисте: *Ал' сам дигла руке, немам живаца да се нервирам, да се борим, свако прича своју причу, углавном људи који никада нису ушли у учионицу... Од кад сам почела да радим све остало вуче назад, онда, што каже Ђопић, о тврду ледину... на крају, ја као неки Дон Кихот, шта сад ја изигравам овде. То је тужно.*

4.3.b. *Иновативна настава спрам традиционалне наставе: инклузивна настава.* Други извор тензија изазваних контекстом представља инклузивна настава као манифестација иновативних тенденција у систему образовања. Систем вреднује наративе о потреби да сва деца буду прихваћена, активна и да добију прилику да остваре своје потенцијале, али из перспективе наставница постоје и аргументи да ученици који похађају наставу по посебном програму не успевају да се социјално интегришу, а да, у домену остваривања образовних исхода, остатак одељења испашта.

Мина је упутила озбиљне критике начину на који је инклузивно образовање системски имплементирано: *Мислим да та деца – много примера смо имали у нашој пракси – колико год се ми трудили, остајали, не могу да направим друга у школи, зато што су друга деца пред пријемни страшно сурова. Не можете тражити од детета који има 7, 8, 9 година да разуме да је друго дете другачије, да је агресиван зато што је другачији, да је он посебан. Прво та деца пате, друга ствар, наставник не може да се посвети неком одељењу од 30 ученика. Онда ту губе деца која су можда напреднија, коме сте исто потребни... Сувише је мало времена. И мислим да су ту сви на губитку, и остали ученици, и тај ученик, и напредни ученици, наставник који ту нешто.*

4.3.v. *Поштовање спрам непоштовања ауторитета наставника.* Коначно, наставнице су проблематизовале питање наставничког ауторитета и угледа. Раније је идеал био бити наставник који својим строгим приступом, али уз праведност и квалитетан рад, заслужује да буде поштован и да га ученици воле, чиме обезбеђује смисао за своје залагање. Међутим, овакав наратив о себи је изазовно одржавати због угрожености угледа и обезвређености наставничке професије. Као што се из примера може видети оваква свест о неповољним аспектима наставничке професије, који су контекстуално условљени, снажно легитимизује антагонистички глас, који онда додатно доводи у питање смисао даљег бављења послом.

Ивона дискутује о променама у осећају вредности и угледа, чега је свесна и што је јасно изражено у пракси: *За мене ауторитет никад није био неко ко виче, ко је ...груб. За мене је ауторитет неко ко са мало речи оставља велики утисак и увек зна у правом тренутку да каже праву ствар....То су били људи који су имали неку харизму, нешто у себи што није ароганција него нека можда једноставност, самим тим и савршеност... Глас који је она назвала Скептик, а који има улогу Антагонисте, аргументује: Али, када ...дете које не зна шта говори каже неке најружније ствари о професији којом се бавите, којој сте посвећени, волите то што радите и онако, да кажем, саспе у лице такве неке небулозе, онда просто ставиш прст на чело и кажеш: Чекај, стани. За овај новац који добијам, да ли вреди радити и трудити се ако доживљавам оно што доживљавам? То је опште стање саме земље, што је страшно.*

■ ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧЦИ

Као што смо видели наставнице се у вези са различитим образовним вредностима и праксама неретко осећају „располућено”. Ове амбиваленције се, према поставкама агонистичког модела селфа, у виду тензичних односа између различитих професионалних улога, тј. *гласова*, појављују и задржавају у професионалном идентитету наставника. Теме у вези са којима смо идентификовали

тензије у сагласју су са налазима ранијих студија, а новина коју доносимо је *идентификација различитих начина одвијања и разрешавања* ових тензија у професионалном идентитету наставника. Стога, у дискусији се пре свега осврћемо на доприносе примене модела агонистичког сефа на разумевање тензија у наставничком идентитету. Наиме, четири типа тензичних односа између супротстављених перспектива, којима смо се у овом раду бавили, могу се посматрати као различити начини одвијања психосоцијалне динамике и решавања психолошке тензије у професионалном доживљају себе, од којих неки омогућавају оријентисану акцију наставника у свакодневној професионалној пракси, а други су манифестација привремене професионалне дезоријентисаности. Друга новина јесте то да се, како налази нашег истраживања показују, иста професионална дилема у селфу наставника појављује кроз различите типове тензичног односа, што значи да су је различити наставници решавали на донекле другачије начине.

Посматрајући из перспективе нашег модела, када постоји стабилан поредак моћи манифестован кроз критичко прихватање, продуктивну тензију и трајне сукобе, стварају се услови за релативно кохерентно и јасно усмерено понашање наставника. Међутим, када није могуће ућуткати неке гласове или успоставити тензични склад између њих, долази до унутрашњег несклада и професионалне дезоријентисаности, који се манифестују кроз акутне сукобе и јачање антагонистичких гласова.

У том смислу, *критичко прихватање* означава опредељеност наставника за једну перспективу, уз свесност о друштвеним и културним променама које су изискивале измештање из традиционалних улога и начина рада. Тематски најчешћа тензија у професионалном идентитету наставника, која се манифестује како кроз критичко прихватање, тако и кроз друге тензичне форме, јесте супротстављеност између традиционалне и иновативне наставе. Учесталост овог налаза сугерише да је ова тема континуирани извор дилема у изградњи професионалног идентитета наставника (Alsop, 2008). Манифестовање ове теме кроз однос критичког прихватања између развојно старијег и млађег гласа упућује на то да је дошло до апропријације „судара” два друштвена дискурса – оног који је обликовао ранију образовну праксу и оног који представља иновативни поглед на образовање. У форми критичког прихватања тензија између традиционалне и иновативне наставе се појављује код наставника који заузимају критички однос према старијим праксама и упућују на важност интерактивне наставе, анимирања ученика и разумевања њихових психолошких диспозиција и варијабилности. Кроз механизам критичког прихватања се разрешава и дилема у вези са испољавањем емоција, у којима је дискурс неопходности „драматичних и динамичних” форми ангажовања ученика превладао над идеалом мирноће и уздржаности приликом управљања часом, којим су се руководиле раније генерације практичара.

За разлику од критичког прихватања у којем се елементи које наставници виде као застареле искључују из професионалне праксе, *продуктивна тензија* представља усаглашавање и истовремену реализацију релативно разноликих вредносних оријентација. Налаз да се дилема традиционалне спрам иновативне наставе испољава и на овај начин сугерише да се, спрам групе наставница, које „пресецају” традиционална уверења и начине рада, издвајају и наставнице које покушавају да свој рад „удесе” према критеријумима два опозитна вредносна система. С једне стране, ту је уверење да је добар наставник онај који на часу демонстрира компетентно владање материјом, а на другој страни чује се важност подстицања ученика да кроз критички дијалог вођен наставником-ментором и друге облике интерактивног учења развијају потребне компетенције. Субјективни осећај нехармоничног уклапања супротности присутан је и у оквиру повезаних дилема у чијем је фокусу мотивисање ученика спрам усмеравања на реализовањ плана и програма и блискости спрам граница са ученицима. Онда се продуктивна тензија може посматрати као механизам помоћу којег се на индивидуалном плану „мире” међусобно неусаглашени образовни циљеви и критеријуми квалитета рада наставника који су понуђени на нивоу образовног система (OECD 2012; 2020).

Акутни сукоби. Налази, међутим, указују на стално појављивање ситуација у којима се непомирљивости појачавају и у којима долази до „преваге” на једну страну, односно до распиривања акутних сукоба у којима, накратко, превагу однесу „модерни” приступи у раду и фокус на поспешивање интерактивности и креативности ученика. Акутни сукоби се појављују и у односу између гласова који се старају да ученицима пренесу знање и васпитачких гласова, који су углавном у складној сарадњи унутар наставничког селфа, што је подржано контекстом основне школе као образовноваспитне установе. Ипак, нарастајући васпитни и лични проблеми ученика чине васпитну улогу наставника све значајнијом, на рачун улоге преносиоца знања. Ова промена контекста све више легитимизује гласове који персонификују васпитну улогу наставника и тиме доприноси појави акутних сукоба између две иначе добро усклађене улоге наставника. Међутим, интегрални део акутног сукоба јесте његова ескалација која ствари враћа на првобитно стање. Наиме, сукоб два гласа где, на пример, победи глас модерне наставе, подстиче то да се други гласови селфа, али и други реални актери у образовном систему (родитељи, други наставници), супротставе новини. С једне стране, то указује на то да на интрапсихичком плану постоји отпор да се уруши претходни поредак ствари у селфу, који је обезбеђивао „крхку” равнотежу у односима снага између утицајних гласова. С друге стране, реакција других образовних актера на привремено увођење иновација упућује на тешкоћу остваривања промена у пракси наставника, уколико се за то не обезбеди системска подршка (OECD, 2020).

Трајни сукоби. Трајни сукоби су одраз немогућности наставница да „помире” различитости и да пронађу начин да их интегришу у оквиру сопствене образовне праксе. Стога, наша је претпоставка да се, за разлику од продуктивне тензије која подразумева мирење различитих тенденција у сингуларну акцију, јасно усмерена акција у овом случају постиже тако што неки гласови трајно делегитимизују и ућуткују гласове који су некохерентни са њима.

Трајно непожељне перспективе персонификоване су Протесторима и Антагонистима. Као што смо видели, учеснице доследно наглашавају непожељност уплива емоционалних садржаја у сопствену професионалну праксу, што потврђује контраверзни и недовољно легитимизовани статус емоција у професионалном идентитету наставника (Džinović, 2010; Hargeaves, 1998). Могуће је да се из перспективе наставника, као стручњака и ауторитета, која је и данас преовлађујућа (Jerković, према Simić 2014), емоционалност сагледава као одсуство објективности и слабост коју треба превазићи како би се појединац остварио као наставник. Кроз трајно делегитимзовање протесторских гласова решава се и дилема у вези са праведним и непристрасним оцењивањем, тако да индивидуално прилагођавање критеријума остаје резервисано само за ретке и специфичне околности. Далеко су више угрожавајући сукоби са антагонистичким гласовима, који указују на борбу за одржавање професионалног смисла. Наставнице су у дилеми у вези са дOMETИМА СВОГ УТИЦАЈА, када се боре против осећаја узалудности сопствених напора. Такође, преиспитују интринзичку испуњеност задацима које намеће наставнички позив, борећи се да одрже ентузијазам у сусрету са гласовима који легитимизују минимално улагање напора.

Коначно, наставнице експлицитно реферишу на „зараћене” и непомирљиве аспекте контекста, од којих је један инсистирање на појединим аспектима модерне наставе насупрот непремостивим практичним препрекама, а други је драматично системско опадање угледа и поштовања наставника. Ове дилеме полако се помаљају са стицањем професионалног стажа (Simić, 2014), при чему делује да се реторика у вези са немогућношћу наставника да остваре утицај на ученике временом заоштрава, чему потенцијално доприноси јачање свести о лошем статусу наставничке професије. Ове све снажније контекстуалне тензије представљају манифестацију све интензивнијег нарушавања јасног поретка моћи између различитих дискурса у образовном контексту, што се онда рефлектује и на професионални идентитет наставника. То доприноси антагонистичким перспективама у вези са наставничким позивом и продубљује дилеме учесница у вези са напуштањем професије, што захтева озбиљна системска решења.

Према тензије није могуће превазићи, „управљање” њима омогућава да се подстакну позитивне промене у наставничком идентитету. Бел и Гилберт (Bell & Gilbert, 1994, према Vujišić-Živković & Vranješević, 2019) посматрају професионални развој наставника као процес у коме долази до личног, професионалног и социјалног развоја, при чему један аспект развоја није могуће остварити без осталих аспеката. Резултати представљени у овом раду, као и у раду о формалним карактеристикама тензија (Džinović, Grbić, & Vesić, in press) дају смернице за осмишљавање фацитаторских интервенција у динамику која је у основи како агонистичког селфа, тако и социјалних интеракција са којима је агонистички селф тесно повезан. Програми засновани на нашим смерницама директно би циљали на лични, али ништа мање и на професионални и социјални развој, с обзиром на то да модел агонистичког селфа представља оквир за разумевање широког обима функционисања појединца. С тим у вези, осмишљавање ефективних начина да се ојача продуктивна тензија између значајних идеолога води ка превенцији снажних акутних сукоба у доживљају професионалног селфа наставника. Налази нашег испитивања указују на то да је, када је о овом типу тензије реч, важно системски подржати наставнике тако да могу да интегришу васпитне вредности и праксу у свакодневни педагошки рад, будући да наставнице то препознају као потребну и истовремено недовољно практично препознату улогу наставника, али и у увођењу образовних иновација које би биле одрживе у контексту који и даље великим делом поспешује традиционални приступ образовању.

С друге стране, појачавање тензије тако што се јача утицај протестора на водеће идеологе води ка уважавању емоција у наставној и васпитној пракси, као и постављању одрживијих стандарда личног постигнућа, што су значајне стратегије за превенцију сагоревања. Програми професионалног развоја који би били усмерени на јачање вештина саморегулације наставника и који би се заснивали на свести о ограниченим ресурсима и, последично, бољем планирању и ограничавању личног улагања, могли би бити унапређени на основу сазнања добијених у нашем раду. Посматрајући из перспективе теорије агонистичког селфа, то би значило следеће: поспешивање развоја и јачања позиција попут гласа која је једна наставница назвала „Опуштено и без присиле”, који представља снажну антитежу гласу „Амбициозност” који заговара непрекидно залагање „до задње капи крви”. Овакве интервенције би садржале и ублажаваће осећаја кривице или професионалне неадекватности, који према искуствима учесница нашег истраживања, често прате дискусије о препознавању личних ограничења и потребе за заштитом властитог благостања. За наставнике би било важно да повежу праксу балансираног професионалног улагања са дугорочним одржањем квалитета своје наставне праксе.

Коначно, подстицање наставника да проналазе и испробавају нове начине одбране идеолога, који су упоришта професионалног смисла, утицало би на стишавање сукоба са гласовима који персонификују угрожавајуће доживљаје професионалног безнађа. Ово би значило усмеравање наставника на: а) ослањање на подршку колега у изазовним ситуацијама и на позитивне поруке добијене од колега; б) подстицање да се присете конкретних позитивних искустава са ученицима и призивање ситуација када су се осећали професионално компетентним; в) ангажовање нових ресурса који се односе на одржање професионалног ентузијазма и осећаја испуњености кроз осмишљавање нових гласова у репертоару који би имали функцију извршитеља или фацитатора оних идеолога чија је идеологија суштински важна за наставнике и г) активности које представљају превенцију генерализације малог броја непријатних искустава за читаву професионалну праксу, која би ојачала антагонистичке гласове.

Препознајемо два начелна типа ограничења овог рада. Једно које се тиче узорка и друго које се тиче методе прикупљања података. Када је о узорку реч, ограничење рада представља то што су у истраживању учествовале само наставнице, па нема поређења са искуствима наставника. Такође, представнице наставница разредне наставе биле су учитељице које имају мање од пет година радног искуства, док је стаж наставница предметне наставе у узорку био већег распона. Потом, у овом истраживању у обзир нису узети други потенцијално релевантни подаци о учесницама, попут податка о њиховом претходном професионалном образовању за професију *наставник*. На крају, истраживање је спроведено у основној школи, те остаје отворена могућност да би се динамика професионалног идентитета организовала око другачијих тема уколико би се усмерили на средњошколске наставнике. Када је о методолошком ограничењу реч, истраживање се ослања само на податке добијене путем полуструктурисаног интервјуа, при чему је изостала независна анализа карактеристика образовног система којом бисмо боље осветлили улогу контекста у манифестовању и разрешавању уочених тензија код наставника. Даље, с обзиром на то да промена радног искуства мења наставничке бриге (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019; Simić, 2014), можемо поставити питање да ли се такође мења и тематика око које се организује динамика, што би се могло проверити кроз лонгитудинална истраживања. На пример, могло би се проверавати да ли је за учитеље и наставнике почетнике карактеристичнија динамика која се тиче дисциплинских питања и питања одржавања ауторитета, што би се препознало кроз учесталију појаву Нелегитимизованих фацитатора, док би се уз промену искуства динамика померила ка питањима квалитета, смисла и добити за ученике, што би се препознало кроз чешће присуство наратива Антагонисте. Будући да је ово истраживање експлоративног типа, потребна су додатна истраживања која би валидирала и продубљивала налазе о мапираним типовима тензија.

Надамо се да би овакви истраживачки напори били корисни за осмишљавање програма професионалног развоја наставника и за јачање њихове професионалне мотивације, уз ослањање на поставке модела агонистичког селфа.

КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- 📖 Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 308–319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- 📖 Alsup, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New York: Taylor & Francis.
- 📖 Bakhtin, M. (1929/1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- 📖 Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- 📖 Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 📖 Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. DOI:10.1080/2159676X.2019.1628806
- 📖 Džinkić, O. & Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 129–149. DOI:10.19090/zop.2018.27.129-149
- 📖 Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja*. Institute for Educational Research, Belgrade.
- 📖 Džinović, V. (2022). The Multiple Self: Between Sociality and Dominance. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 199–217. DOI: <https://doi.org/jqkq>
- 📖 Džinović, V., Vesić, D. & Grbić, S. (2021). The power relations between the voices of the self as strategies of self-regulation: The case of teacher professional behavior. Paper presented at *XXVII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology"* (Belgrade, May 13th–16th 2021, Book of abstracts). (p. 43). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web http://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2021/05/KNJIGA-REZIMEA-2021_f.pdf
- 📖 Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (2021). Me against myself: Introduction to agonistic self methodology for improving well-being (workshop). In I. Janković, & M. Spasić Šnele (Eds.), *17th International Conference „Days of applied psychology“ – Psychology in the function of the well-being of the individual and society* (Niš, September 24th–25th 2021, Book of Abstracts) (pp. 75–76). University of Niš: Faculty of Philosophy. Retrieved from: <https://www.psihologijanis.rs/dpp/arhiva/DPP2021.pdf>
- 📖 Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (in press). Defining the Self in Terms of Power, Plurality and Social Embeddedness – the Model of the Agonistic Self. *Culture & Psychology*.
- 📖 Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- 📖 Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- 📖 Grbić, S., Vesić, D., & Džinović, V. (2021). Model agonističkog selfa: oblici razvoja i promene. U Džinović, V., & Nikitović, T. (ur.), *The XXVI scientific conference "Educational Research and School Practice" - Qualitative research through disciplines and contexts: Elaboration of similarities and differences (Belgrade, 12-13th of March, 2021, Book of Abstracts)* (pp. 79–82). Belgrade: Institute for Educational Research and Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web <https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/Zbornik-2021.pdf>
- 📖 Grbić, S., Džinović, V. & Vesić, D. (under review). Don't worry, we all hear voices: Mapping constellations via the Model of the Agonistic Self methodology. *Qualitative Research in Psychology*.

- Guillaume, A. M. & Rudney, G. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90015-9)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Henwood, K. L. & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97–111. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243–281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Konopka, A. (Eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of the identity of the teacher. Analysis of a case of professional transition. *Learning, Culture & Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Niessen, T. (2007). *Emerging epistemologies. Making sense of teaching practice*. Maastricht University: Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved August 12, 2022 from the World Wide Web: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=11066>.
- OECD. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- OECD. (2012). *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia: (Serbian version)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264185777-sr>
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Vesić, D., Džinović, V. & Grbić, S. (2022). The Agonistic Self Model: Stability and transition of teacher identity. Paper presented at XXVIII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology" (March 31st–April 3rd 2022, Book of abstracts). (p. 85). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy.
- Vujisić-Živković, N. & Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 13–23. DOI: 10.5937/inovacije1903013V
- Yin, R. K. (1994/2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Willig, K. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.

Примљено 12.08.2022; Прихваћено за штампу 22.11.2022.



Journal of the Institute for Educational Research
Volume 54 • Number 2 • December 2022 • 189–222
UDC 37.091.12:005.963(497.11);
159.923.2.072

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2202189D>
Original research paper

“I AM TILTING AT WINDMILLS”: TENSIONS IN TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY FROM THE PERSPECTIVE OF THE MODEL OF THE AGONISTIC SELF*

Vladimir Džinović**

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

Sanja Grbić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

University of Belgrade, Faculty of Philosophy, Department of Psychology, Serbia

Dragan Vesić

Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia

ABSTRACT

In this paper, we present an exploratory study on tensions in teacher professional identity based on the Model of Agonistic Self. The sample comprised nine class and subject teachers employed at two primary schools in Belgrade. The research was conceived as a multiple-case study in which thematic analysis was used as an auxiliary method for analyzing the data obtained via a semi-structured interview. The criterion for the selection of tense situations was the presence of one of the four types of tense relations in the agonistic self: acceptance with critique, productive tension, acute conflict, and permanent conflict. These relations were interpreted as different forms of psychosocial dynamics and ways of resolving psychological tension among participants. Subsequently, we thematically categorized the selected situations. We identified nine themes in relation to which our participants had professional dilemmas. Our findings indicate that the same professional dilemma within a teacher's self can manifest itself in different kinds of tense relations. This suggests that it is not sufficient to direct research attention towards the content of the narratives about professional dilemmas, but that it is also necessary to explore different mechanisms of psychosocial dynamics through which these tensions develop and get resolved.

* *Note.* This research was funded by the Ministry of Education, Science, and Technological Development of the Republic of Serbia (Contract. No. 451-03-68/2022-14/200018 and 451-03-68/2022-14/ 200163).

** E-mail: v.dzinovic@gmail.com

This perspective on teachers' professional dilemmas represents a contribution to the creation of new models and the refinement of existing models of teacher professional development.

Key words:

teachers' professional dilemmas, teacher professional identity, dialogical self, Model of the Agonistic Self, qualitative methodology.

■ INTRODUCTION

One of the key features of professional identity is found in its tense nature (Akkerman & Meijer, 2011; Alsup, 2008; Niessen, 2007). A sense of self as a teacher is developed in the context of different values, professional demands, and roles found within everyday teaching practice. These diverse elements of experience and meaning are often conflicting, which makes their integration into a coherent narrative about oneself as a teacher rather challenging and prone to frequent changes. Research has revealed the existence of contradictory demands in relation to traditional and modern teaching methods, tensions between the academically oriented educational ideology and practical experiences in the classroom, and conflicts between teachers' personal beliefs and professional expectations or between teachers' personal and professional identities (Alsup, 2008). Tensions and conflicts are particularly amplified in transitory phases of a teacher's career, such as a transition from a non-educational context (e.g., a company) into the education system or from one education level to another. In such situations, teachers experience a crisis in terms of their former roles and existing competencies and face the challenge of including new roles and competencies into their professional repertoire (Monereo, 2019).

Empirical findings on conflicts in the creation of a sense of self are aligned with the new understanding of professional identity as a continuous, never-ending process of interpretation of diverse professional experiences as well as negotiation and balancing between alternative positions of subjectivity, all of which makes the process dynamic (Beijaard, Meijer & Verloop, 2000; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010).

The Social Origins of Identity: Social Discourses as Sources of Identity Tensions

A characteristic of professional identity that decisively determines its tense nature is its social origin. Contemporary research on identity has often been shaped by influential ideas proposing that the tension in the domain of mental life concerning the sense of self stems from turmoil and conflicts between ideological forces in the outside world, which reflect on the person's inner world (Bakhtin, 1929/1984;

Hermans, 1996; 2018). Gergen (1991) similarly concludes that opposing impulses and tendencies in self-conceiving arise as a result of the self being saturated with diverse social perspectives and practices. In this sense, the tension in teacher professional identity partially stems from the complexity of the education system as a context characterized by educational discourses that offer opposing ways of conceiving the role of a teacher, incoherent and changeable education policies, conflicting interests of different actors, and contradictory expectations of the wider community.

For two decades, the education system of the Republic of Serbia has been in constant transition and undergoing various reforms (OECD, 2020). Even though the latest trends place an emphasis on creative and interactive methods, teamwork, and similar solutions, the traditional, teacher-centered approach is still dominant (OECD, 2012). On the other hand, the curriculum is centralized and leaves little room for individual adjustments in accordance with teachers' needs and preferences (OECD, 2020). Such education policies send a dual, contradictory message, which can manifest itself in the form of internal tension or a conflict between two value systems within a teacher's self. The central aspect of this contradiction is reflected in the fact that on the one hand, policies declaratively encourage teacher creativity and innovativeness in pedagogical work, with an emphasis on the significance of the development of critical thinking and creative problem-solving skills among students, while on the other hand, student success (and consequently, the quality of teachers' work) is still measured by achievement on factual knowledge tests ("And then you are completely confused, you wonder what you should do, whether you are a good teacher if you make them learn by the book, the same way you had to learn, or if you are a good teacher if you let them be creative").

In addition to opposing models of knowledge transfer and learning outcomes, the local education system is characterized by the coexistence of discordant discourses of children's nature, upbringing, and psyche. Traditional discourses on the cultivation of children's nature advocate a reserved and strict relationship with children. Since the end of the 19th century, they have been opposed by the modern psychological discourse, which reached its peak influence on the shaping of school practice in our country following the appointment of school counselors. The psychological discourse speaks in favor of bringing the practice closer to children, forming trust-based relationships, and recognizing students' individual differences (Džinović, 2010). At the individual level, this conflict can be observed in the internal relationships between psychological, pedagogical, and educational (and other) voices.

Shifts and clashes between different social values in the context of education and upbringing manifest themselves in changes in teachers' main concerns (Fuller, 1969; Guillaume & Rudney, 1993; Simić, 2014). For example, young teachers used to strive to maintain the image of a teacher as an authority figure, an expert on the subject, and a person who imparts knowledge, while young teachers today attribute

greater importance to their relationships with students and the implementation of adequate teaching practices (Simić, 2014). However, in our schools and society, the models of teachers as authority figures and experts in particular scientific fields still persist, which is why themes related to the abovementioned models remain important to teachers. This can also be observed in the enduring prevailment of traditional teaching practices in which the teacher is the lecturer and the one who imparts knowledge instead of being a facilitator who guides the process of knowledge construction (Džinkić & Milutinović, 2018).

Teachers' concerns likewise change during individual professional development. For example, years of work experience lessen concerns about livelihood and being considered an expert authority as well as concerns about the effectiveness of teaching methods, grading, and colleagues, but what grows is concern related to society's attitude towards education and teachers' status in society (Simić, 2014). A study conducted in Serbia that aimed to verify and validate Fuller's three-phase model of teacher concerns (Fuller & Brown, 1975, cited in Vujisić-Živković & Vranješević, 2019) showed a shift in concerns, from the ones related to a teacher's sense of self as an authority figure and ways of overcoming practical problems in the classroom to concerns pertaining to the improvement of the process of education and upbringing and cognitive and emotional benefits for students (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019). From the perspective of the Model of Agonistic Self, in an individual teacher, these concerns manifest themselves as discrete, personified ideologies, that is, voices that struggle over influence on the teacher's stream of consciousness and professional practice.

Identity Multiplicity: Tension Conceived from the perspective of the Model of the Agonistic Self

Apart from the social context, contemporary studies have suggested that another source of tension in identity in general and teacher professional identity in particular lies in its inherent multiplicity (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000). Nowadays, many authors advocate the approach according to which the self and identity comprise a multitude of components that are relatively autonomous and constitute somewhat discordant representations of the self in different situations. Within this approach, the dialogical self theory has been particularly influential and it has become a popular framework for research on teacher identity (Akkerman & Meijer, 2011). This theory is based on a model of the expanded, multivoiced self that is open to the social environment and composed of a multitude of I-positions as personal perspectives that the person alternately adopts, thus endowing each of them with a voice and allowing for their mutual negotiations (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans, 2018). Based on the dialogical self model, Akkerman and Meijer (2011)

define teacher professional identity as an unfolding dialogue between numerous I-positions that leads to the establishment of a relatively coherent sense of self and its maintenance in different social investments over the course of a teacher's career. This definition shows that the dialogical self theory acknowledges contradictoriness, conflicts, and discontinuity in the expression of a sense of subjectivity, while simultaneously emphasizing the presence of 'centralist forces' within the self that allow for the formation of a whole in spite of disparities (Hermans, 2001).

The Model of Agonistic Self emerged as an elaboration of the dialogical self model in the direction of a greater acknowledgement of the constitutive role of power relations in the dynamics of the multivoiced self (Džinović, 2022). What defines the agonistic self is that the self is seen as an encounter of numerous internal and internalized voices struggling for prevailment (Džinović, 2022). Since it is impossible to separate the dynamics of the self from interpersonal relations as well as institutionalized practices and discourses in which intrapsychic and interpersonal processes are embedded, it is necessary to recognize the self as a part of a wider strategic situation comprising tense relations between the self (its internal and internalized voices) and external voices, which are together embedded in the institutional and wider cultural contexts (Džinović, Grbić & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review). The role of the social context in the shaping of the dynamics of the agonistic self is additionally emphasized by the recognition of its dual effect: formative – which implies that the context is a source of positions of subjectivity to be internalized and idiosyncratically interpreted as voices of the self; and legitimizing – which pertains to the active legitimization or delegitimization of the existing voices of the self by the context's discursive products, such as norms, procedures, and material objects.

This study is a part of a wider research on teacher professional identity, within which we collected and analyzed data including but not limited to narratives or meanings teachers used to conceptualize tensions in their professional sense of self (see Research Context and Participants, Data Gathering, and Research Procedure). In our previous work, we explored tensions in teacher identity, analyzing them from a formal point of view and operationalizing them as types of dyadic relations between voices (Džinović, Grbić & Vesić, in press). The concept of *voice* was defined as a personified, voiced, and named ideology that encompasses a relatively coherent set of values and action orientations. We identified eight functions that voices of the self can perform and six types of dyadic relations in which they can engage. What follows is a brief overview of these functions and relations.

What can a voice do within a person's self? Voice functions. Ideologues are voices that represent an individual's core values and personify professional purpose, thus representing the cornerstone of professional identity. Kings are Ideologues that teachers recognize as the current perspectives responsible for teaching students (in interviews, teachers named them the Teacher, the Lecturer, and sometimes, the

Motivator). Kings are the central voices that prevail over numerous other voices, while they themselves rely on *dominant Ideologues*, which most commonly personify important people from the past that teachers saw as role models (e.g., the Family voice, the Teacher Fairness voice). Kings have direct assistants called *Executors* that use their practical knowledge and skills to implement the ideology of their King (e.g., the Encourager, the Animator, the Actor) and *Facilitators* that use their interactions with external voices (e.g., students) to set the scene for the King to take over and educate students (e.g., the Psychologist). The King, Executors, and Facilitators constitute the *King's Coalition*. Teachers' self also encompasses voices whose values differ from their central values personified in the King (e.g., the Upbringer, the Enlightener). We labeled these influential voices as *Advocates*, due to their ability to force the King and its coalition to modify their interactions with students and realize goals that are important to Advocates. In addition to these four groups of voices with which teachers strongly identified, our findings revealed the presence of two types of ideologies that personify aspects of their experiences and behavior, but towards which teachers have a negative or ambivalent attitude. The first type includes *Illegitimate Facilitators*, voices that personify anger, socially unacceptable behavior, and radical beliefs (e.g., "Students are insolent and brash, their brains are washed out."), causing conflicts with other voices, which is why they are delegitimized by the King's Coalition and the dominant Ideologue. Still, their impulsive actions after experiencing interpersonal problems (e.g., students' undisciplined behavior) set the scene for the King to reappear and continue realizing its goals (e.g., teaching students; which is why we identified these voices as Facilitators). The other type includes *Protestors*, personifications of the feelings of exhaustion, frustration, and sadness (e.g., the Emotional) or value orientations that clash with the values of the King's Coalition (e.g., the Angel), which rarely manage to seize control over teachers' behavior. Particularly important Protestors are *Antagonists*, which personify the sense of pointlessness of investing efforts, worthlessness, and thinking about a career change (e.g., the Grumpy, the Rebel). Finally, the last two voice functions include *Process Modifiers* (e.g., Controller) and *Subsequent Evaluators* (e.g., the Evaluator), which represent personifications of the process of personal reflection and comment on the strategic situation during or after it takes place (e.g., after class). Subsequent evaluation may be aimed at harmonization with personal or professional values (e.g., "Is the class sufficiently interactive?") or bringing marginalized perspectives to the fore (e.g., "The role of the Upbringer leaves me exhausted.").

What kinds of interactions exist between the voices of the self? Relations between voices. Identification and acceptance with critique are reserved for relations with the dominant Ideologue. In the case of *identification*, the King adopts the entire value system of the dominant Ideologue and expands it to include additional, analogous beliefs. On the other hand, in *acceptance with critique*, the King (or, e.g., the Illegitimate Facilitator) adopts only a part of the dominant Ideologue's value system and opposes

its other aspects (see below). *Team work* is the relation type found among voices that belong to the King's Coalition: the Executor and the Facilitator act as a team in favor of the King, helping it realize its goals. The relation between the King's Coalition and influential voices that modify the King's interaction with external voices can be that of *cooperation* (Advocates) or *productive tension* (Advocates, Process Modifiers, and Subsequent Evaluators). Finally, all voices apart from the members of the King's coalition can come into *conflict* with the King.

Tense relations between voices within a teacher's self

When it comes to relations in which tensions are particularly pronounced, in the focus of this paper are acceptance with critique, productive tension, and conflict.

Acceptance with critique is a complex relationship that involves the acceptance of some and the rejection of other elements of a voice's ideology. According to our model, the King, which appears later in development, develops through identification with the dominant Ideologue, but elaborates its value system over time by critically distancing itself from some aspects of the dominant Ideologue's ideology ("I think that they [grandma and grandpa – dominant Ideologues] would not take it... Times have changed and I have to take on roles that are different from theirs"). However, acceptance with critique is also characteristic of relationships between dominant Ideologues and Illegitimate Facilitators ("I remember my grandma telling me: "If they do not listen to you... speak in a low voice." Yeah, right... they only respond to forte dynamics... something dramatic and dynamic."). In this case, the dynamics are even more complex, as they involve both complete identification (in terms of the value position) and the utter incompatibility that characterizes conflicts (in terms of how the value position should be implemented).

Productive tension allows for the simultaneous implementation of two partially compatible ideologies. Namely, an influential voice forces the King to partially modify its performance in order to maintain prevailment in relation to external voices. In this case, behavior is perceived as coherent on the outside, while participants' phenomenological experience still involves the awareness of the tension between different streams of thought and action that are channeled into a joint, directed activity ("The Lecturer loves it when children participate", while the Controller restrains it: "Yes, but not all the time and not 100%"). Thus, if the circumstances change, productive tension can shift to a conflict the same way that an acute conflict can be resolved through the reestablishment of productive tension.

A *conflict* is a manifestation of the highest tension in the dynamics of the agonistic self, as it represents a relation between ideologies characterized by mutual exclusivity. It differs from productive tension in that prevailment comes at the price of suppressing¹ opposing ideologies.

There are short-term, *acute conflicts*, whose emergence is greatly influenced by temporary changes in the power balance between voices within the strategic situation in which the self is found. Most often, such conflicts are the result of the breakdown of the relatively stable relationship between the King and the Advocate or the Process Modifier, voices that previously managed to harmonize the realization of their ideologies through productive tension or cooperation, in spite of their differences. The outcome of this relationship breakdown is always favorable for one of the parties (e.g., the King, which the teacher named the Lecturer completely neglects the Process Modifier named the Controller, “because of being happy that the children are participating”, thus “forgetting about the syllabus and the curriculum”), which leads to the escalation of the conflict within the strategic situation (“The Controller forces the Lecturer to be reasonable: “That is enough, Lecturer, this is not a kindergarten. They have come here to learn”). Acute conflicts escalate and pull other voices into the conflict, which is another indicator of the undermining of the previously established order of power and the frail harmonization of tensions within the teacher’s self.

There are also relatively *permanent conflicts* between voices, which are primarily characteristic of relationships between the Ideologue and voices that resist it cross-situationally, including the Protestor and particularly the Antagonist. Likewise, some aspects of the educational context are in permanent conflict with certain Ideologues, as noted previously.

Research Aim

After describing tensions in teacher identity from the perspective of formal aspects of the dynamics of the agonistic self (as relations of acceptance with critique, productive tension, and conflict), we come to the goal of the present study. The aim of this paper pertains to determining the most significant tensions in teacher professional self in terms of their content, i.e. concrete discordances that characterize teacher identity and everyday professional practice. Accordingly, we formulated the following research questions: 1. Which voices most commonly enter relations of acceptance with critique? 2. Which voices habitually form relationships characterized by (stable) productive tension? 3. Which voices most frequently come into acute conflicts? 4. Which voices stay in permanent conflict in terms of the contents of their ideologies?.

¹ In this paper, suppression denotes the kind of prevailment of one voice over another that results in the complete silencing of the suppressed voice.

■ METHOD

Research whose results are presented in this paper constitutes a part of a wider study on teacher professional identity from the perspective of the Model of Agonistic Self. Since we consider it crucial for understanding the methodological choices and findings presented in this paper, we here provide a brief but comprehensive description of data gathering and analysis processes, emphasizing segments that are particularly important for the present paper, that is, the analysis of tensions within teacher identity in terms of the content of these tensions.

Research context and participants

The research was conducted in two primary schools in the central areas of Belgrade, which participated as partners in a research project directed at encouraging the implementation of innovative teaching practices. Teachers employed at the aforementioned schools were invited to participate in the research, which involved interviewing them about their professional experiences and old and new professional roles. Nine teachers volunteered to participate, including seven subject teachers and two class teachers. Most participants taught Serbian or a foreign language. They belonged to different categories in terms of years of work experience: 1-10 (N = 3), 10-20 (N = 4), and > 20 (N = 2). We believe this contributed to the diversity of their perspectives and the richness of data.

Data gathering

We gathered data using the Agonistic Self Interview (ASI), which we developed for the purpose of this research. This semi-structured interview represented an operationalization of the Model of Agonistic Self (Džinović, Vesić & Grbić, 2021; Džinović, Grbić & Vesić, 2021; Džinović, Grbić & Vesić, in press; Grbić, Džinović & Vesić, under review; Grbić, Vesić & Džinović, 2021). The first part of the interview focused on gathering data on the structure, that is, the set of voices of a person's self, thus laying the foundation for the second part of the interview, which collected data on the dynamics, that is, the distribution of power between the identified voices and the types of relations the voices entered. Teachers were asked to produce a graphical representation of their professional roles, which constituted an auxiliary technique used to encourage teachers to elaborate on the contents of voices' ideologies and relations.

When it comes to the structure or the repertoire of voices, teachers were encouraged to list and describe their professional roles, values, duties, and practices that they recognized as common in their professional engagement (e.g., “From your perspective, what is important for a teacher to be and do? How do you like to organize your lessons? What teaching method do you prefer? How would you name this role? Try to recall a situation in which you were this kind of a teacher. What did it look like? Could you name another professional role that is important to you?”). After eliciting their internal voices, which teachers felt were authentically theirs, we moved on to eliciting internalized voices, which represented personifications of respected others (e.g., “Think of a person whose words or behavior you remember and sometimes call to mind when you are preparing or teaching a class. Describe this voice.”). Finally, we asked our participants to describe their perceptions of different actors in the education system with whom they interacted, which our model labels as external voices.

The segment related to the dynamics of the agonistic self focused on data about dominant versus subordinate voices (e.g., “Which voices do you recognize as powerful, louder than others, and successful in realizing goals that are important to them? Which situations reveal this? What other voices are present but do not manage to influence your practice? What prevents them from exerting influence?”). Furthermore, in this segment, we learned which voices cooperated and which ones opposed one another or entered conflicts (e.g., “Which of your roles go well together? Can you recall a situation exemplifying their harmonious accord? Which voices are at each other’s throats? What does this look like in practice? How does this confrontation end?”). Data of particular relevance to this research pertained to voice pairs that teachers perceived as discordant and personifying opposite values and practical orientations.

Research Procedure

Participants were interviewed twice. After the first interview, we analyzed data for each teacher individually and described the voice repertoires in their professional identities and typical interactions between those voices in everyday work situations. A simplified and linguistically adapted report on the individual analysis was given to each teacher for the purposes of participant validation and collection of further data that would allow us to test our hypotheses, resolve dilemmas, and elaborate the existing theory (Henwood & Pidgeon, 1992). The described participant validation was encompassed by the second interview, in which five teachers participated orally, while four teachers whose initial data were less ambiguous provided their responses in written form. Based on the data obtained in the second interview, we significantly expanded individual reports, which were then transversally analyzed.

All participants verbally consented to audio recording conversations with them. The interviews lasted between 90 and 120 minutes, with the first interview conducted at teachers' respective schools and the second interview conducted at the institution to which the researchers were affiliated. Data were collected between April 2019 and February 2020.²

Data Analysis

The research was conceived as a multiple-case study, which allowed for the use of idiographic data for the purpose of formulating a psychological theory (Willig, 2013; Yin, 1994/2014). We conducted a reflexive inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2006; 2019). For the purpose of this paper, the analysis was specifically directed at producing: 1) a categorization of types of tense relations within teacher professional self; and 2) a categorization based on content or narratives offered by teachers. The first step in the categorization process was the selection of situations that we identified as tense. The selection criterion was the presence of one of the four types of tense relations in the given situation: acceptance with critique, productive tension, acute conflict, and permanent conflict. These types were obtained as inductive categories in our previous research on the dynamics of the agonistic self (Džinović, Grbić & Vesić, in press; Vesić, Džinović & Grbić, 2022). In the following step, we performed a content-based categorization of all situations within each tension type, (e.g. acceptance with critique), and formed categories such as the *tension between innovative and traditional teaching*. This procedure was repeated for each of the four types of tense relations used for situation selection. This allowed us to determine which content-based categories (e.g., the tension between innovative and traditional teaching) were intrapsychically manifested through different tense relations (e.g., through both acceptance with critique and productive tension) and which types of tensions within a teacher's self were only realized through a single tense relation (e.g., the tension between the role of the knowledge imparter and the upbringing role of a teacher always arose in situations in which teachers encountered problems with students, with the cooperation between these two voices turning into an acute conflict). The analysis resulted in the mapping of multiple content-based categories within each four types of tension between voices (Table 1).

² At the time, the relevant research institution did not have an ethics committee, which made it impossible to obtain a confirmation that the research met the ethical standards for scientific research.

The process of generating content-based categories started in individual case studies, with the analysis of each subsequent case serving to validate, revise, and expand the analysis of the previous case (Yin, 1994/2014). This process was followed by a transversal thematic analysis, which yielded the final categorization of common intrapsychic tensions which will be further presented. In line with Braun and Clarke's reflexive approach (Braun & Clarke, 2019), the authors engaged in joint data analysis and further elaborated the category system through constant discussions and exchange of perspectives on categories' contents and meanings. We believe that these discussions contributed to the clarity and plausibility of the presented results. To ensure transferability, we decided to briefly present different discourses shaping the current practices in the national educational context and frequently cite original participant statements in the Results section, in order to allow readers to independently assess the plausibility of the isolated categories and their interpretations.

■ RESULTS

Table 1 shows the themes in relation to which teachers pointed to ambivalent values and courses of action. Likewise, the table shows one or more types of tension, defined within the Model of Agonistic Self, through which each of the identified ambivalences are manifested.

Table 1: How the Four Types of Tension Thematically Manifest in Teacher Professional Self

TENSIONS		THEMES								
		Innovative Vs. Traditional Teaching	Letting Emotions Permeate the Professional Practice vs. Being Reserved	Motivating Students Vs. Achieving the Planned Outcomes	Setting Boundaries Vs. Being Friends With Children	Teacher Vs. Upbringer	Fairness Vs. Adjusting the Criteria	Respect Vs. Disrespecting the Teacher's Authority	Enjoyment in Work Vs. Minimal Effort	Students Are Developing vs. Children Are Unprepared
Acceptance With Critique	x		x							
Productive Tension	x			x						
Acute Conflict	x			x		x		x		
Permanent Conflict	x		x				x		x	x

1. The Tension Between Old Values and the Values of the New Age: Acceptance with Critique

The system of a teacher's core beliefs on what the education process should be like is personified in the voices that perform the function of the King in the teacher's identity. The King's ideology is developed by relying on the values of respected others, mainly colleagues of authority. In the teacher's identity, these values are personified in the dominant Ideologues. At the same time, the King adjusts its beliefs and practices to suit the contemporary educational context, which means that it opposes some aspects of the dominant Ideologue's values. What follows is a discussion on these points of divergence.

1.a. Innovative vs. Traditional Teaching. One of the central points of divergence between the King and the dominant Ideologue is the theme of innovative versus traditional teaching. Therefore, although the dominant Ideologue is a voice that represents the cornerstone of a teacher's value system and professional identity, it is not the voice that decisively shapes the professional practice. This means that the dominant Ideologue never comes to the fore in the externally visible social interaction, but rather acts as "the chief advisor in the kingdom". What follows is an example from the narrative of one of the participants.

Tea's King, which she calls the Educator, relies on the Family voice as the dominant Ideologue and adopts its perspective of a traditional teacher as an authority figure as well as the family narrative on endurance, perseverance, and positive energy as the key values. However, the Educator recognizes generational changes that necessitate a new approach: *It was completely different then, so I cannot rely on them, but they left an imprint, passed on values that we should all foster, that children should learn and uphold. Grandma and grandpa were extremely strict, unbelievable so... the Educator is not strict or stern... If you look at the tradition – grandma and grandpa taught frontally, they talked and children were quiet... My Educator needs to learn new things, expand its knowledge. I do not enjoy teaching frontally, it is an antiquated method and it does not work with the new generation. I think that times have changed... Children have a different attitude towards us and I do not think that they could take it... So I have to take on roles that are different from theirs".*

1.b. Showing Emotions: Composed vs. Explosive Teacher Behavior. The Illegitimate Facilitator is similar to the King in that it can adopt a part of the dominant Ideologue's value system while partially opposing it. Most commonly, the Illegitimate Facilitator personifies anger that is expressed through impulsive and aggressive behavior in the classroom, as an attempt to defend the dominant ideology from what teacher perceives as an malevolent student behavior. Due to resorting to such behavior, the Illegitimate Facilitator comes into conflict with the traditional values personified in

the dominant Ideologue, which pertain to teachers' dignified behavior, soft tone, and patience in resolving problems with students.

Tea's Illegitimate Facilitator, which she calls the Boogeyman, shares the values of a respectable and authoritative teacher with the dominant Ideologue, the Family voice. At the same time, it opposes the Family voice, primarily in terms of the ways these values should be fostered: *Children need to learn that there are rules, a system that they need to follow when they grow up... the Boogeyman is like the bad cop who needs to maintain order. An enforcer of law and order... A student told me "If you were my mother, I would be so scared of you"... It was then that I realized I was not aware of my behavior... It was like a volcanic eruption... I remember my grandma telling me: 'You know, if they do not listen to you, speak in a low voice. Keep lowering your voice or stop speaking.' Oh, really? They cannot wait for me to stop speaking, so they could have their fun. They only respond to things that are fast. And dramatic and dynamic.*

2. Balancing Conflicting Values: Productive Tension

In some cases, teachers manage to find a way to harmonize and simultaneously realize markedly different educational goals and demands. Unlike in acceptance with critique, where the King completely rejects the dominant Ideologue's views that it finds outdated, in this form of resolution of an intrapsychic conflict, the King is forced to change its interaction with students in order to meet the demands of another influential perspective (the Advocate, the Process Modifier, or the Subsequent Evaluator).

2.a. Innovative vs. Traditional Teaching. The conflict over organizing classes in a traditional or modern way is a reflection of two opposing educational discourses that coexist in our educational context. When teachers internalize it, it emerges not only as the conflict between the King and the dominant Ideologue, but also as the conflict between the King and another influential voice – the Advocate. Then the King and the Advocate can establish a relatively stable relationship of productive tension, which results in the King incorporating elements of both approaches into its teaching practice. Still, our participants found this to be a tense and not entirely harmonious solution, in spite of the synthesis of the two value positions into a new quality of thinking and behavior.

Mina's King, which she calls the Teacher, personifies traditional values: *The teacher advocates order, hard work, and discipline... It is the strictest voice, it follows the norm, does everything by the rules because that is the only way to acquire knowledge... because those are the old dogmas, that is how we were taught to learn and how we were taught to teach others.* The voice that Mina calls the Enlightener performs the function of the Advocate, which encourages the adoption of a more modern approach

to teaching: *The Enlightener lets them express themselves... They can express themselves freely and break free from the norms... they can be creative, even too much. I ask them not to be little tin soldiers, but to say anything that comes to their minds.* Mina perceives the relationship between these voices as tense, but complementary: *In the meantime, the Teacher finds out that it needs to be creative... But the Teacher has to... influence them and make sure they do not abuse their freedom. I hope this is what everybody does in life, not going into either of the extremes. It would be ideal if everybody asked for everything to be present.*

The line of conflict between the traditional and the innovative is where two other interrelated but separate intrapsychic conflicts arise, which teachers resolve using the same mechanism: by establishing relations of productive tension between voices personifying opposing demands. This allows them to partially realize both perspectives.

2.b. Motivating Students vs. Achieving the Planned Outcomes. Some teachers emphasize their motivational role in the professional practice (Olga: “If the lesson is not interesting enough, creative enough... if you do not try to think of something new all the time, you can see this drop, children are not motivated to learn the subject... There is no place in this line of work for people who are not prepared to dance, jump, and sing with the children.”). However, there are also voices that emphasize the importance of achieving the planned goals and the need to focus on memorizing facts. Most teachers manage to strike the optimal balance between these opposing approaches, which is why their relation in a teacher’s self mostly takes the form of a stable relationship between two moderately tense subjectivizations.

Aleksandra calls her King the Lecturer and describes it as a voice that prefers interactive teaching: *Because the Lecturer is happy when children participate.* However, she recognizes the importance of adhering to the syllabus and the curriculum and this awareness is manifested in the voice she calls the Controller (which performs the function of the Process Modifier): *The Controller is the one who maintains order in the classroom and makes sure the class does not turn chaotic. It reminds me to always take care of everyone so I can be sure that all students are safe, no one falls down the stairs, and so on.* In the relationship that the teacher perceives as tense, the Controller constantly restrains the voice of the Lecturer, which is easily influenced by students when they show that they enjoy interactive learning: *Yes, but not 100% and not all the time. ... The Controller needs to be constantly present to remind the Lecturer not to cross boundaries. It needs to regulate, make sure order is maintained.*

2.c. Setting Boundaries vs. Being Friends with Children. A dilemma that is particularly common among young class teachers is established along the axis of setting boundaries versus being friends with children. On the one hand, there is the classic educational imperative that requires the teacher to act as an adult in relationships with students and thus gain their respect. On the other hand, there is the need to be open, close, and friendly. The voices of maturity exert great influence on the voices that would establish overly close relationships with students, which results in teachers striking a balance between being distant and having close relationships with students.

Aleksandra, who is a young teacher, recognizes a voice she calls the Adult, which performs the function of the Process Modifier. This voice has a crucial role in her professional identity, since its tense relations with other voices help the teacher maintain boundaries in her relationships with children: *Actually, the Adult monitors these roles, follows them all the time in order to remind them that boundaries need to exist. Particularly because of these boundaries, because they – the Pedagogue, the Friend, and the Lecturer – love children and they are extremely open to children. Which is good. But again, it is a thin line between... being open while at the same time making it clear that we are the adults and the ones who organize work in the classroom. The Adult has these tense relationships with them and reminds them of that. Otherwise, they would get too close to children and lose all authority.*

3. When Problems Lead to a Clash of Values: Acute Conflicts

Thematically speaking, acute conflicts most often revolve around the same dilemmas that used to be commonly resolved through productive tension. Even in the case of previous harmonization of different values through cooperation, there is still a potential for conflict. What transforms these relations of productive tension (or cooperation) into a conflict is the behavior of students as external voices or a change in the educational context. Namely, students or the context can support one perspective at the expense of the other or undermine the realization of one of the two perspectives. What follows is a brief period marked by the actualization of only one of the two perspectives that were previously simultaneously realized. Then the neglected voice enters a conflict with the reinforced voice and the situation is resolved by reverting to the previous relationship of productive tension (or cooperation) between the two voices. Finally, acute conflicts can arise between internal voices in a teacher's self and external voices (e.g., students), which further fuels internal conflicts. These conflicts predominantly concern the theme of respect for the teacher.

3.1. *Escalation of a Tense Relation: From Productive Tension to Conflict*

3.1.a. *Innovative vs. Traditional Teaching.* As shown previously, our participants usually managed to simultaneously foster both traditional and modern educational values, with a tense but stable relationship between them. Our results revealed that when teachers were influenced by changes in the context and when they gave preference to modern approach at the expense of the older one, they soon began to struggle with intrapsychic dilemmas and contestations from external voices and the conservative aspects of the context. The resolution of this acute conflict between voices personifying contemporary methods and voices personifying traditional teaching was found in reverting to a stable relationship of productive tension between them, wherein elements of both perspectives were adopted.

Rada calls her King the Lecturer and describes it as a voice that strives to ensure the acquisition of factual knowledge by applying traditional methods: *It provides an outline, a framework, and the Motivator is the spice.* The voice that Rada calls the Motivator performs the function of the Advocate and it emphasizes persistence and the importance of developing critical and divergent thinking: *To me, it is crucial that they think, make mistakes, and use those mistakes to reach the right conclusion... They need to learn to identify problems and solve them so they could understand that life is all about trying and not giving up... It is like sports, you like what you do, it is hard but you overcome obstacles, not everything is lovely and fun, you discipline yourself and find your own source of motivation.* When the availability of a modern textbook strengthens the Motivator, it temporarily silences the Lecturer: *Now, we are going through something completely new... I chose a textbook that is filled with various instruments and contains no definitions.* However, the voice that Rada calls the Reexamination (which performs the function of the Subsequent Evaluator) undermines the Motivator: *And yet, I keep asking myself whether it could yield all the achievements they need to enroll in secondary school.* Parents do the same: *I can see that they are [judging me against] something traditional... Very few parents have said that it is good that we are encouraging them to think. No, there are no definitions, there is nothing to learn, there is barely a page full of text.* The voice of Reality chimes in: *I tried to make it ideal, but we all know that is impossible, because it is not all up to me, no matter how hard I tried.* As a result of these multiple conflicts, the Motivator loses power, which leads to the reestablishment of productive tension with the Lecturer as the main voice in the teacher's work with students: *The voice of the Lecturer grows stronger... The Lecturer underestimated itself a bit.* In this example, we can observe the phenomenon of acute conflict escalation, with the conflict involving not only the King (the Lecturer) and the Advocate (the Motivator), but also the voice of the evaluator (the Reexamination), external voices (Parents), and the context through the narrative of inability to fulfill the ideal expectations.

3.1.b. *Motivating Students vs. Achieving the Planned Outcomes.* As in the case of striking a balance between traditional and modern teaching, the fragile balance between focusing on student motivation and focusing on the acquisition of factual knowledge is easily disturbed in some teachers, which results in a conflict between voices personifying opposing goals. However, this dynamic is resolved by reverting to productive tension.

Aleksandra points out that when students participate, they encourage the voice of the King, which she calls the Lecturer, to completely neglect the need to achieve lesson goals, which are of paramount importance to the voice she calls the Controller (which performs the function of the Process Modifier): *This is when the Lecturer literally ignores the Controller. It starts to think that it is better and smarter than the Controller.* Aleksandra highlights the importance of the voice of the Controller in such situations: *We need to adhere to the syllabus and the curriculum, which sometimes causes anxiety, especially for us, younger teachers. Older and experienced teachers know that they can skip something, that not everything has to be done, that it is possible to catch up with the curriculum. And we still somehow do everything by the rules and we are afraid, we are still not confident enough to skip something and this causes tension...* When the Lecturer loses authority and boundaries are crossed, the Controller opposes the Lecturer: *That is enough, Lecturer, this is not a kindergarten. They have come here to learn, to acquire new knowledge and you are here to help them achieve that, give them a strategy to follow.* This comment is powerful enough to make the Lecturer 'come to its senses', which leads to the reestablishment of the relation of productive tension between these voices, which allows the teacher to focus on the lesson plan.

3.2. *The Collapse of Harmonious Relations: From Cooperation to Conflict*

3.2.a. *Teacher vs. Upbringer.* The relationship between the King, which personifies the approach focusing on educating students, and the Advocate, which encourages teaching children social and moral values, mostly takes the form of cooperation, due to the compatibility between the ideologies of modern knowledge transfer and the upbringing of children. However, when the changed circumstances (e.g., an incident) prevent the King from realizing the goals of the upbringing voice during a regular lesson, this cooperation turns into a conflict. The upbringing voice temporarily forces the knowledge imparting voice off the stage and interacts with students in order to ensure that they adopt social and moral values. Once the issue is resolved, the two voices resume their cooperation.

In Jana's case, the voice she calls the Teacher has the status of the King and it focuses on the development of critical thinking: *It is important for students to be able to share their views and interpretations of what we do in class. But not without arguments – I always say: If you do not like a book or a chapter, feel free to tell me... but provide good arguments to justify your opinion.* This teacher also has a voice that she named the Upbringer: *It is important to use classes to teach children life lessons... Maybe it is due to the nature of my subject, but I admit that I often use classes to teach them social and moral values.* When the Lecturer fails to impart values, a conflict between the roles arises: *When I see that it is something [student behavior] unacceptable, in terms of manners, behavior, dialogue, I spend the entire class talking to students.* This conflict can escalate, with multiple voices opposing the Upbringer – the internalized voice that Jana named Some Teachers claims that she should just teach the lesson, the external voice of Parents says that only learning outcomes are important, and the voice that Jana named the Tired (which performs the function of the Protestor) emphasizes that: *This role leaves me tired and exhausted as I actually do something that I believe is primarily the role of a parent.*

3.3. *When Students Cause Problems: Conflicts With External Voices and the Appearance of the Illegitimate Facilitator*

3.3.a. *Respect vs. Disrespecting the Teacher's Authority.* Tensions in interpersonal conflicts influence the dynamics of a teacher's self because they most often involve Illegitimate Facilitators, whose performance leads to the escalation of internal conflicts. Most common interpersonal conflicts involve students and arise in different situations during class. Conflicts with students pertain to the theme of respecting the teacher's authority versus disrespect and unappreciation. They arise when students, from the perspective of the teacher, oppose the King by sitting with their feet on the desk, refusing to listen to the teacher, or using their phones in class, which leads to chaos and leaves the impression that children are in charge. Students' resistance is met with the appearance of the Illegitimate Facilitator (Tea: "When you find yourself in this chaos, how do you reduce it to an acceptable level? Then the Boogeyman appears and starts shouting and threatening them. But this lasts for two minutes and the class slides back into chaos."). Although the short-term prevailment of the Illegitimate Facilitator ensures efficient disciplining of students, it simultaneously antagonizes other internal voices. In professional identities of inexperienced teachers, it is common that the Illegitimate Facilitator has not yet been fragmented from the ideological position personified in the dominant Ideologue and/or the King, which is why the King is the one that holds the harsh tools for making students respect the teacher's authority. This can be seen in the following example.

This is how Olga describes an incident with a student: *The child was sitting with his feet on the desk, he refused to do anything, sit properly, or go to the principal's or pedagogue's office, thought that he was untouchable and explicitly stated that, thus undermining my authority, because if I fail to react, I have no hope of getting anywhere, both in terms of the lesson and with students in that class... He said that he would not go out, that he knows his rights, thinking that he knows the law better than we do.* First, the voice that Olga calls the Psychologist tries to establish order: *My dear child, what will you amount to, what secondary school do you plan to enroll in, do you know that you cannot behave like this in secondary school, you will be expelled, I told him all sorts of things.* After the student's prolonged resistance, the voice of the King, which the teacher calls I Without a Mask, takes the stage and directly defends its position: *I hope that your parents have enough money, because they will have to finance a creature like you for the rest of their lives. Everybody went silent.* This voice has the elements of the negative positioning of students and the harsh practice of sanctioning, which have not yet developed into separate voices in this young teacher: *Today, children are protected like polar bears, they are untouchable, you cannot make them leave the class even if they hit you with a book.* The voice Olga calls the Reflexive Practitioner, which performs the function of the Subsequent Evaluator, confronts the King after class: *Then I came home and asked myself whether it was wrong to say that. Would it harm the child?* However, the effectiveness of this harsh act helps the King preserve its prevailment and repress reexaminations encouraged by the Reflexive Practitioner: *Then I realized that maybe it was good that I said that. I am not that kind of a person, I cannot tolerate such behavior, that is not how I was raised. I believe that it is my role as a teacher to try to influence those kids.*

4. Irreconcilable Opposites: Permanent Conflicts in Teacher Professional Identity

Protestors are personifications of teachers' personal attitudes and emotional experiences whose appearance in strategic situations Ideologues position as personal weaknesses to be suppressed. Among Protestors, Antagonist represents the greatest threat, since it brings teachers' core values into question, along with the professional purpose which is personified in Ideologues. Therefore, it is crucial for the King to force it off the stage.

4.1. *The Emergence of an Undesirable Perspective: The Conflict with the Protestor*

4.1.a. *Showing Emotions: Fatigue and Stress - Experiencing fatigue due to problems in personal life.* Sometimes, Protestors state that teachers are human beings who can encounter various challenges, which can leave them tired or in a bad mood. (Olga: “Usually, at the end of the academic year, when we are tired... I do not feel well and I cannot jump, sing, and dance.”). However, they get overpowered by Ideologues who see showing emotions of this kind as unprofessional behavior.

The voice Tea calls the Emotional, which performs the function of the Protestor, expresses extreme exhaustion using irony: *I have spent the whole night trying to reduce my kids' fever of 39 degrees, sure, I feel awesome.* However, the King, the voice Tea calls the Educator, retorts: *We should not show them that... what I experience in my personal and family life... No matter how tired I may be, I should not expect them to care. That is my problem, not theirs. This is my job. Why should I tell them that and try to make them sympathize? There is no need for that.* This way, the King usually suppresses the Emotional and later, when a student asks: *Are you alright, teacher?*, since: *My face sometimes shows that I am tired, it happens to everyone*, the King responds: *I am fine.*

4.1.b. *Showing Emotions: Fatigue and Stress - Stress and exhaustion as reactions to demands for continuous professional development and constantly high levels of enthusiasm.* Fatigue emerges as an antithesis to the imperative of continuous professional development and investing maximum effort into educating students and improving one's teaching practice. Protestors state that such aspirations are not good for teachers, since they cause them to feel exhausted and tense, but they usually fail to modify the King's interaction with students and adjust the level of personal investment.

Tea's narrative offers a good example of the King's strong ideology pertaining to the importance of constant self-improvement: *I am highly self-critical, I am never satisfied and I always feel that I could do better, which some people say is good because it makes you improve and work on yourself.* At the same time, the Emotional as the Protestor reveals her awareness of the price she pays for that: *But it is not good for me, because I keep finding flaws and that is what I do not like about me... I find it extremely stressful... Really, the pressure is huge.* Still, the imperative of self-improvement is not perceived as externally imposed but as an inherited and unchangeable personal characteristic: *I try to fight it, but that is just who I am. I was born that way, my mom was like that and so am I*, which is why the voice of the Protestor remains marginalized.

4.1.c. *The Fairness Imperative vs. the Need to Reward Students.* The teachers in our sample shared a strong ideology prescribing the objectivity of teachers, equal treatment for all students, and grades that always accurately reflect students' knowledge levels. On the other hand, there were Protestors that required teachers to be lenient with some students, under extraordinary circumstances.

Jasmina is a young teacher and she offers the following description of the position of her powerful voice, which she calls the Level: *It is extremely important to me to be fair to children and not to have any favorites. I want all children to get what they deserve. I really try not to give anyone a lower grade and I make sure everyone gets a chance.* The voice Jasmina calls the Compassionate performs the function of the Protestor and suggests: *...these emotions could make me consider lowering it a bit (the threshold for a particular grade), but the Level rarely allows it, even in a challenging situation in which she is pressured by a parent: I will listen to what the parent has to say, but I will not change what I already determined was the child's knowledge level... It could never happen, someone's biased opinion or pressure could never make the Level give in and change what has already been decided.*

Finally, we come to the most serious form of intraindividual conflict among teachers, in which the voice of the Antagonist makes professional efforts seem completely futile.

4.2. *The Undermining of the Sense of Professional Purpose: The Conflict With the Antagonist*

4.2.a. *Enjoyment in Work and a Sense of Fulfillment vs. Minimal Effort.* The King in a teacher's professional self, which personifies the sense of fulfillment, happiness, satisfaction, and enjoyment in teaching (Olga: "I really love what I do... I enjoy my work.") is confronted by the narrative of the Antagonist, which sends the message that it is pointless to invest efforts and that the teacher is professionally thwarted, which may make it appealing to resort to the strategy of minimal effort and minimal expectations in terms of finding fulfillment in work. The dilemma between being an enthusiast and investing as little effort as possible gets worse under the influence of negative messages from other teachers, personified as Protestor voices, which often become internalized as a threatening narrative on the kind of teacher one would not want to be (Olga: "Some would say: Why should I care? Let his [undisciplined student's] mother teach him how to behave, I only have to put up with him for a few more months"). In cases of prolonged prevailment of the Antagonist, teachers consider a career change as a possible solution. Crucial to the appearance of the Antagonist is a change in the context – the school declaratively fosters enthusiasm for teaching, but when teachers leave this environment, they are troubled with thoughts that diminish the sense of fulfillment and job satisfaction.

What Tea finds defeating is the imbalance between the amount of effort she invests in her job as a teacher, which is a result of the ideology of her King, the Educator, and the financial reward for her efforts: *I really love my job and I work more than I have to*. But then, the Grumpy (the Antagonist) appears: *Why do you work so hard? How much are they paying you? After 13 years of teaching experience, I work 100% and I get paid 75%. Sometimes I wonder: "God, why did you even decide to become a teacher?"... My colleagues say: "You should only work as much as you are paid." But I will never work that way. I hate that saying: You get what you pay for. I never want to lose my enthusiasm, but if I do... I will get a job as a dishwasher. I will do the dishes in peace, with no pressure... But the Grumpy is not present when I teach, I leave it outside the classroom... When it grabs hold of me, I quickly make it go away.*

4.2.b. Students Are Successfully Developing vs. Students Are Unprepared for the Overall Personality Development. Teachers often described their mission as *overall student development*, which they found to represent the most significant fruit of a teacher's labor. The narrative in question pertains to the importance of engaging children and encouraging their creativity, teaching them how to think, encouraging them to speak their mind and work independently, which contributes to the overall development of their personality (Jana: "To come up with new ideas and become liberated, they need to share their thoughts... This also contributes to students' personality development."). When these values are undermined, what arises is a temporary sense of pointlessness of investing efforts (Bisa: "This lack of interest and mild lethargy, in Domanović's words, this is what I find most defeating."). Antagonists amplify the need for a career change, as it seems impossible to realize the main goals of education.

In Rada's case, the voice she calls the Motivator performs the function of an influential Advocate whose goal is to inspire students and motivate them to be persistent: *Be persistent, change, find the solution, do not give up, do not seek blame for the current failure, keep trying... I am their helper... wind beneath their wings*. However, the voice Rada named the Voice of Reality performs the function of the Antagonist by negatively positioning students and sending defeatist messages: *But with today's children, it is not enough to be the wind beneath their wings, you need to carry them on your back, together with their parents (and grandparents and cousins) ... Teachers do not have it easy... I often wonder if I can change that, help them understand the subject better, but nowadays, all my efforts seem futile and excessive.*

4.3. How Does Context Fuel Permanent Conflicts in Teacher Professional Self?

4.3.a. *Innovative vs. Traditional Teaching: Interactive methods.* Teachers explicitly highlighted the influence of the education system on the teaching practice. They emphasized that the education system's bureaucratic approach stifled their efforts to implement more innovative and creative methods and encourage students to think critically. Some teachers perceived the education system as a source of contradictory demands, which heightened intrapsychic tensions. On the one hand, it legitimized innovative and creative practices through modern textbooks, new subjects, and mandatory application of cooperative and experiential learning approaches. On the other hand, it still fostered the use of the traditional approach, with its insistence on administration and the existing syllabus and curriculum (Tea: "It is all good and well, but it is extremely hard to implement in our system because we do not live in America. I think that many people in this system suffer from anxiety").

Mina articulated how teachers feel torn in the current education system: *I am disappointed because nothing changes, we go back to the old system, which was detrimental to both teachers and students. On the one hand, they declaratively require you to be creative, but then make you accept their tests that they use to assess student knowledge, where children need to know some facts and it does not matter what they think, only the facts matter... and then you are completely confused, you wonder what you should do, whether you are a good teacher if you make them learn by the book, the same way you had to learn, or if you are a good teacher when you let them be creative. And you try to strike a balance, a bit of this, a bit of that, and in the end, you get something that makes absolutely no sense... After they said they would reduce the administration... everything goes back to the way it was, what is important is what is written here or there and what you actually do does not matter at all.* Then enters the voice that Mina calls the Rebel, which performs the function of the Antagonist: *But I have given up, I cannot be bothered anymore, I cannot fight anymore, everyone insists on something different and these are mostly people who have never set foot in a classroom... Ever since I began teaching, everything has been pulling us back and in Čopić's words, we hit the cold, hard ground.... in the end, I am like Don Quixote and I wonder what I am even trying to do here. That is sad.*

4.3.b. *Innovative vs. Traditional Teaching: Inclusive education.* Another source of tensions stemming from the context is found in inclusive education as a manifestation of innovative tendencies in the education system. The system values narratives about the need for all children to be accepted, included, and allowed to reach their full potential. However, from the teacher perspective, there are arguments that students in special education programs do not manage to become socially integrated and that there are negative effects on the learning outcomes of the rest of the class.

Mina harshly criticized the way inclusive education was systemically implemented: *I think that these children – we have had plenty of examples in our practice – no matter how much we tried and how long we stayed, they cannot make friends at school, because other children are terribly cruel before entrance exams. You cannot expect a child who is 7, 8, 9 years old to understand that another child is different, that this child is aggressive because of being different, that this child is special. First of all, these children suffer, and second of all, teachers cannot devote attention to all 30 students in a class. This negatively affects students who may be more advanced, who need us, too... There is very little time. I think that everybody loses here, including other students and this student and more advanced students and the teacher who is trying to do something here.*

4.3.c. *Respect vs. Disrespecting the Teacher's Authority.* Finally, teachers problematized the issue of teacher authority and reputation. Before, the ideal teacher was strict but fair and maintained high teaching quality, thus earning the love and respect of students, which made the teacher's efforts purposeful. However, it is difficult for teachers to preserve this narrative about themselves, due to their diminished reputation and the devaluation of the teaching profession. The following example shows how teachers' awareness of these unfavorable aspects of the social context strongly legitimizes the voice of the Antagonist, which reinforces teachers' doubts about the purpose of remaining a teacher.

Ivona discusses a change in the sense of worth and teachers' reputation, of which she is aware: *I never saw authority figures as people who shout, who are... harsh. To my mind, an authority figure is someone who can leave a strong impression by saying little and always says the right thing at the right time... Such people are charismatic and possess something that is not arrogance but a kind of simplicity, perhaps, perfection in simplicity... The voice she calls the Skeptic has the role of the Antagonist and offers the following argumentation: But when... children who do not know what they are talking about say the most horrible things about your profession, the job to which you are dedicated, the job you love, and just, how to put it, spout nonsense to your face, you simply stop and think to yourself: Wait a minute. For the money I earn, is it worth working hard and investing effort just to go through what I am going through? This is the general state of the country, which is just horrible.*

■ DISCUSSION AND CONCLUSIONS

Our results showed that teachers often felt torn between different educational values and practices. According to the Model of Agonistic Self, these ambivalences in the form of tense relations between different professional roles or *voices* appear and persevere within teacher professional identity. The identified themes are in line with the results of previous studies, with the novelty being the *identification of different ways these tensions develop and get resolved* in teacher professional identity. Therefore, in this section, we first focus on the contributions of the Model of Agonistic Self to the understanding of tensions within teacher identity. Namely, the four types of tense relations that we explored in this paper could be observed as different ways in which the psychosocial dynamics unfold and psychological tensions are defused in teachers' professional sense of self. Some of these ways allow for teachers' oriented action in everyday professional practice, while others are manifestations of temporary professional disorientation. Another novelty lies in the finding that one and the same professional dilemma within the self can manifest itself in different types of tense relations, meaning that different teachers solve the same dilemma in somewhat different manners.

From the perspective of our model, when there is a stable order of power manifested in acceptance with critique, productive tension, and permanent conflicts, conditions are met for the teacher's relatively coherent and clearly directed behavior. However, when it is impossible to silence some voices or establish a tense agreement between them, this leads to internal discord and professional disorientation, which manifest themselves in acute conflicts and the strengthening of antagonistic voices.

In this sense, *acceptance with critique* signifies teachers' favoring of one perspective, with an awareness of social and cultural changes that engendered a shift away from traditional roles and methods. Thematically speaking, the tension between traditional and innovative teaching is the most common tension in teacher professional identity and it manifests itself in acceptance with critique as well as other forms of tension. The frequency of this finding indicates that this theme is a continuous source of dilemmas in the development of teacher professional identity (Alsup, 2008). The manifestation of this theme through the relation of acceptance with critique between developmentally older and developmentally younger voices suggests the appropriation of the collision between two social discourses – the one that shaped the old research practice and the one that represents an innovative view of education. In the form of acceptance with critique, the tension between traditional and innovative teaching arises in teachers who have a critical attitude towards older practices and highlight the importance of interactive teaching, animating students, and understanding their psychological dispositions and variabilities. The mechanism of acceptance with critique also allows for the resolution of dilemmas related to showing emotions, in which the discourse of the need for “dramatic and dynamic”

ways of grabbing students' attention overpowers the ideal of composure and restraint in class management that guided the earlier generations of practitioners.

Unlike acceptance with critique, in which teachers remove elements they deem outdated from their professional practice, *productive tension* represents the matching and simultaneous realization of relatively distinct value orientations. The finding that this was one of the ways the dilemma of traditional versus innovative teaching manifested itself among our participants suggests that in addition to teachers that reject traditional beliefs and methods, there are teachers who strive to adjust their teaching to meet the criteria of the two opposing value systems. On the one hand, there is the belief that a good teacher demonstrates a great command of the content in class, while on the other hand, there is the awareness of the importance of encouraging students to develop the necessary competencies through critical dialogue guided by the teacher-mentor as well as other forms of interactive learning. The subjective feeling pertaining to a lack of harmony between the joined opposing elements was also observed within dilemmas relating to teachers' focus on motivating students versus adhering to the syllabus and the curriculum and closeness versus boundaries in relationships with students. Therefore, productive tension can be observed as a mechanism through which an individual teacher can harmonize discordant educational goals and teaching quality criteria set at the level of the education system (OECD 2012; 2020).

Acute conflicts. However, findings indicate that teachers constantly face situations in which irreconcilabilities are amplified and one side overpowers the other, that is, acute conflicts arise and result in the brief prevailment of "modern" teaching methods and the emphasis on encouraging interactivity and student creativity. Acute conflicts can also occur in relations between voices that focus on imparting knowledge and voices devoted of upbringing. In our study, these voices usually cooperated well within each teacher's self, which was supported by the context of primary schools as institutions dedicated to education and upbringing. Still, students' increasingly common disciplinary and personal problems made teachers' upbringing role more significant, at the expense of the role of a knowledge imparter. This change of context additionally legitimized voices personifying teachers' upbringing role, which contributed to the occurrence of acute conflicts between two otherwise compatible teacher roles. However, the integral part of an acute conflict is its escalation, which allows for the reversion to the original relation type. For example, if the conflict between traditional and modern teaching results in the prevailment of the voice personifying modern methods, this encourages the other voices of the self and other real-life actors in the education system (e.g., parents and other teachers) to oppose this novelty. On the one hand, this suggests that at the intrapsychic level, there is resistance to the undermining of the pre-established order in the self, which allowed for the fragile power balance between influential voices. On the other hand, the way other actors in the education system react to the temporary

implementation of innovative solutions points to difficulties in introducing changes into the teaching practice in the absence of adequate systemic support (OECD, 2020).

Permanent conflicts. Permanent conflicts reflect teachers' inability to reconcile differences and find a way to integrate them into their teaching practice. Therefore, our assumption is that unlike in productive tension, which involves the merger of different tendencies into singular action, in this case, conditions for clearly directed action are met when some voices permanently delegitimize and silence voices that are incompatible with them.

Permanently undesirable perspectives are personified in Protestors and Antagonists. Our participants consistently emphasized the undesirability of letting emotions permeate their professional practice, which is in line with the controversial and insufficiently legitimized status of emotions in teacher professional identity (Džinović, 2010; Hargeaves, 1998). It is possible that from the enduringly dominant perspective of teachers as experts and authority figures (Jerković, cited in Simić 2014), emotionality is seen as a lack of objectivity and a weakness that an individual needs to overcome in order to become a good teacher. The permanent delegitimization of the voices of Protestors also allows for the resolution of dilemmas related to fair and impartial grading, leaving individual criteria adjustments reserved for rare and unique circumstances. Far more damaging are conflicts with the voices of Antagonists, which are indicators of teachers' struggle to preserve a sense of professional purpose. Our participants highlighted dilemmas related to the extent of their influence, arising when they fought against the feeling that all their efforts were in vain. Likewise, they questioned their sense of intrinsic fulfillment stemming from meeting the demands of their work and struggled to remain enthusiastic when faced with voices that legitimized investing minimal effort.

Finally, our participants explicitly referred to warring and irreconcilable aspects of the context. These included the insistence on certain aspects of modern teaching in spite of insurmountable practical obstacles and the dramatic systemic diminishment of respect for teachers and teachers' reputation. These dilemmas slowly develop as teachers gain professional experience (Simić, 2014). It would seem that the rhetoric on teachers' inability to exert influence on students tightens over time, which is potentially supported by the increasing awareness of the poor status of the teaching profession. These growing contextual tensions represent manifestations of the increasingly intense undermining of the well-established power balance between different discourses within the educational context, which consequently reflects on teacher professional identity. This encourages agonistic perspectives on the teaching profession and reinforces teachers' dilemmas related to a career change, thus calling for comprehensive systemic solutions.

Although tensions cannot be abolished, managing them allows for positive changes in teacher identity. Bell and Gilbert (1994, cited in Vujisić-Živković & Vranješević, 2019) see teacher professional development as a process involving personal, professional, and social development, wherein one aspect of development is not possible without the others. The results presented in this paper as well as our paper on formal characteristics of tensions (Džinović, Grbić & Vesić, in press) provide guidelines for devising interventions in the dynamics that lie at the foundation of both the agonistic self and social interactions to which the agonistic self is closely related. Programs based on our guidelines would directly and equally focus on personal, professional, and social development, considering that the Model of Agonistic Self constitutes a framework for understanding a broad spectrum of individual functioning. Devising effective solutions for heightening the productive tension between significant Ideologues could lead to the prevention of intense acute conflicts in a teacher's sense of professional self. Our findings indicate that in the case of this form of tension, it is important to systemically aid teachers in the integration of upbringing values and practices into everyday pedagogical work, having in mind that our participants identified this as a necessary but insufficiently practically recognized teacher role, as well as in the introduction of innovations that would be sustainable in the given context, which still mainly fosters the traditional approach to education.

On the other hand, the heightening of productive tension through the amplification of Protestors' influence on the dominant Ideologues leads to the acknowledgment of emotions in the practice of education and upbringing and the establishment of more sustainable standards of personal achievement, which constitute crucial strategies for the prevention of burnout. Our findings could contribute to the improvement of professional development programs, which would be directed at strengthening teacher's self-regulation skills and based on an awareness of limited resources, thus ensuring that teachers' personal investment is better planned and appropriately limited. From the perspective of the Model of the Agonistic Self, this would result in the development and strengthening of positions such as the voice one teacher named the Relaxed and Force-Free, which represents a strong antithesis to the voice of Ambitiousness, which advocates relentless effort "to the last breath". Such interventions would also focus on assuaging the feelings of guilt and professional inadequacy, which our participants highlighted as common in discussions on recognizing personal limitations and the need for ensuring personal wellbeing. It would be highly beneficial for teachers to combine the practice of balanced professional investment with long-term maintenance of teaching quality.

Finally, if teachers were encouraged to discover and try out new ways of defending Ideologues that represent professional purpose, this would help defuse conflicts with voices that personify the harmful sense of professional despair. This would involve encouraging teachers to: a) rely on colleagues' support in challenging situations as well as positive messages from colleagues; b) remind themselves of specific positive experiences with students and evoke situations in which they felt professionally competent; c) engage new resources for the maintenance of professional enthusiasm and a sense of fulfillment by enriching the repertoire with new voices that would perform the functions of Executors or Facilitators of the Ideologues whose ideologies encompass teachers' core values; and d) invest time in activities that prevent the generalization of a small number of unpleasant experiences to the entire professional practice, which would reinforce the voices of Antagonists.

We recognize two main limitations of this paper, with one concerning the sample and the other pertaining to the data gathering method. In terms of the sample, the limitation is reflected in the exclusive participation of female teachers, with no comparison with the experiences of male teachers. Likewise, the representatives of class teachers had fewer than five years of work experience, while subject teachers' work experience had a much broader range. Furthermore, this research did not take into account any other potentially relevant information about participants, such as data on their educational background and previous training for the teaching profession. Finally, the research was conducted at primary schools. It is possible that the dynamics of teacher professional identity would be organized around different themes if the sample included secondary school teachers. In terms of methodological limitations, the research exclusively relied on data obtained via a semi-structured interview and did not include an independent analysis of the characteristics of the education system, which could have provided a better insight into the role of the context in the manifestation and resolution of the identified tensions in teachers' identities. Furthermore, considering that teachers' concerns change with experience (Vujisić-Živković & Vranješević, 2019; Simić, 2014), it would be reasonable to assume that the themes around which the dynamics are organized likewise change, which could be verified in longitudinal research. For example, future research could determine whether the dynamics in the identities of inexperienced class and subject teachers are organized around disciplinary issues and the maintenance of authority, which would be evident in the more frequent appearance of Illegitimate Facilitators, while greater experience would shift the towards issues related to quality, purpose, and benefits for students, which would manifest itself in the more common presence of the narrative of the Antagonist. Having in mind that this was an exploratory study, further research is necessary to validate and further elaborate on the findings on the mapped tension types. We hope that these research efforts could help in the creation of teacher professional development programs and the improvement of teachers'

professional motivation, relying upon the foundations of the Model of the Agonistic Self.

REFERENCES

- 📖 Akkerman, S. F. & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education* 27(2), 308–319. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- 📖 Alsup, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New York: Taylor & Francis.
- 📖 Bakhtin, M. (1929/1984). *Problems of Dostoevsky's poetics*. University of Minnesota Press.
- 📖 Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764. DOI:10.1016/S0742-051X(00)00023-8
- 📖 Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- 📖 Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. DOI:10.1080/2159676X.2019.1628806
- 📖 Džinkić, O. & Milutinović, J. (2018). Ideje konstruktivizma u savremenoj školskoj praksi [Ideas of constructivism in contemporary school practice]. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 27, 129–149. DOI:10.19090/zop.2018.27.129-149
- 📖 Džinović, V. (2010). *Poslušnošću do znanja [Obedience to knowledge]*. Institute for Educational Research, Belgrade.
- 📖 Džinović, V. (2022). The Multiple Self: Between Sociality and Dominance. *Journal of Constructivist Psychology*, 35(1), 199–217. DOI: <https://doi.org/jqkp>
- 📖 Džinović, V., Vesić, D. & Grbić, S. (2021). The power relations between the voices of the self as strategies of self-regulation: The case of teacher professional behavior. Paper presented at XXVII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology" (Belgrade, May 13th–16th 2021, Book of abstracts). (p. 43). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web http://empirijskaistrazivanja.org/wp-content/uploads/2021/05/KNJIGA-REZIMEA-2021_f.pdf
- 📖 Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (2021). Me against myself: Introduction to agonistic self methodology for improving well-being (workshop). In I. Janković, & M. Spasić Šnele (Eds.), 17th International Conference „Days of applied psychology“ – Psychology in the function of the well-being of the individual and society (Niš, September 24th–25th 2021, Book of Abstracts) (pp. 75–76). University of Niš: Faculty of Philosophy. Retrieved from: <https://www.psihologijanis.rs/dpp/arhiva/DPP2021.pdf>
- 📖 Džinović, V., Grbić, S. & Vesić, D. (in press). Defining the Self in Terms of Power, Plurality and Social Embeddedness – the Model of the Agonistic Self. *Culture & Psychology*.
- 📖 Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal* 6(2), 207–226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- 📖 Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- 📖 Grbić, S., Vesić, D., & Džinović, V. (2021). Model agonističkog selfa: oblici razvoja i promene [The model of the Agonistic Self: Forms of development and change]. U Džinović, V., & Nikitović, T. (ur.), *The XXVI scientific conference "Educational Research and School Practice" - Qualitative research through disciplines and contexts: Elaboration of similarities and differences (Belgrade, 12-13th of March, 2021, Book of Abstracts)* (pp. 79–82). Belgrade: Institute for Educational Research and Institute of Psychology, Faculty of Philosophy, University of Belgrade. Retrieved November 1, 2022 from the World Wide Web <https://www.ipisr.org.rs/images/pdf/Zbornik-2021.pdf>

- Grbić, S., Džinović, V. & Vesić, D. (under review). Don't worry, we all hear voices: Mapping constellations via the Model of the Agonistic Self methodology. *Qualitative Research in Psychology*.
- Guillaume, A. M. & Rudney, G. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65–80. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90015-9](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90015-9)
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Henwood, K. L. & Pidgeon, N. F. (1992). Qualitative research and psychological theorizing. *British Journal of Psychology*, 83(1), 97–111. DOI: 10.1111/j.2044-8295.1992.tb02426.x
- Hermans, H. J. M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119(1), 31–50. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.1.31>
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & psychology*, 7(3), 243–281. DOI: 10.1177/1354067X0173001
- Hermans, H. J. M. (2018). *Society in the Self: A Theory of Identity in Democracy*. Oxford University Press.
- Hermans, H. J. M. & Hermans-Konopka, A. (Eds.). (2010). *Dialogical self theory: Positioning and counter-positioning in a globalizing society*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Monereo, C. (2019). The role of critical incidents in the dialogical construction of the identity of the teacher. Analysis of a case of professional transition. *Learning, Culture & Social Interaction*, 20, 4–13. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.002>
- Niessen, T. (2007). *Emerging epistemologies. Making sense of teaching practice*. Maastricht University: Unpublished Doctoral Dissertation. Retrieved August 12, 2022 from the World Wide Web: <http://arno.unimaas.nl/show.cgi?fid=11066>.
- OECD. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- OECD. (2012). *Strengthening Integrity and Fighting Corruption in Education: Serbia: (Serbian version)*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264185777-sr>
- Simić, N. (2014). *Nastavničke brige i načini njihovog prevazilaženja* (Doktorska disertacija). [Teacher Concerns and Coping Mechanisms (Doctoral thesis)]. Univerzitet u Beogradu: Filozofski fakultet.
- Sutherland, L., Howard, S. & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 455–465. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.006>
- Vesić, D., Džinović, V. & Grbić, S. (2022). The Agonistic Self Model: Stability and transition of teacher identity. Paper presented at XXVIII Scientific Conference "Empirical Studies in Psychology" (March 31st–April 3rd 2022, Book of abstracts). (p. 85). University of Belgrade: Institute of Psychology, Laboratory for Experimental Psychology, Faculty of Philosophy.
- Vujišić-Živković, N. & Vranješević, J. (2019). Konceptualizacija i istraživanje profesionalnog razvoja nastavnika [Conceptualization and research of professional development of teachers]. *Inovacije u nastavi*, 32(3), 13–23. DOI: 10.5937/inovacije1903013V
- Yin, R. K. (1994/2014). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE.
- Willig, K. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. Open University Press.