

Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces

F. Amenduni*,
University of Bari, Italy,
amendoonia@gmail.com

M. Beatrice Ligorio**,
University of Bari, Italy,
mariabeatrice.ligorio@uniba.it

Boundaries-crossing from university to workplaces is one of the most meaningful crisis for the professional development of the young people. Students need to develop cultural tools to solve their inner conflicts typical of this phase. In this study, the Dialogical Self Theory is used, inspired by Bakhtin, to define cross-boundaries in terms of identity positions development. The Trialogical Learning Approach is applied to design collaborative activities implemented during the course, aimed at building professional objects, designed together with some companies. During the course, students are required to build and maintain e-portfolios, which we consider as the place where cross-boundaries of I-positions can be observed. One case is selected as representative of the trajectories toward the so-called trialogical position that has a professional nature and takes into account the objects built. The results show an expansion of the student identity position repertoire, including future, professional and collective positions. Furthermore, the object designed with the company is perceived as a boundary-object that supports the shift from present to future positions and from university to professional communities.

Keywords: dialogical identity, Trialogical learning, boundary-crossing, boundary objects, I-positions.

Стоя на границе: роль позиций личности при пересечении границы между университетом и будущей работой

Ф. Амандуни,
Университет Бари, Италия,
amendoonia@gmail.com

For citation:

Amenduni F., Ligorio M. Beatrice. Becoming at the borders: the role of positioning in boundary-crossing between university and workplaces. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-historical psychology*, 2016. Vol. 13, no. 1, pp. 89–104. (In Russ., abstr. in Engl.). doi: 10.17759/chp.2017130109

Для цитаты:

Амандуни Ф., Лигорио М.Б. Стоя на границе: роль позиций личности при пересечении границы между университетом и будущей работой // *Культурно-историческая психология*. 2017. Т. 13. № 1. С. 89–104. doi:10.17759/chp.2017130109

* *Francesca Amenduni*, Master student, Italy – University of Bari – Department of Educational Sciences, Psychology, Communication, Palazzo Chiaia-Napolitano. E-mail: amendoonia@gmail.com

** *Ligorio M. Beatrice*, Associate Professor, University of Bari – Department of Educational Sciences, Psychology, Communication, Palazzo Chiaia-Napolitano. E-mail: mariabeatrice.ligorio@uniba.it

Амандуни Франческа, магистр, факультет педагогических наук, психологии, коммуникации, Университет Бари, Италия. E-mail: amendoonia@gmail.com

Лигорио М. Беатриче, доцент, факультет педагогических наук, психологии, коммуникации, Университет Бари, Италия. E-mail: mariabeatrice.ligorio@uniba.it

М.Б. Лигорио,
Университет Бари, Италия,
mariabeatrice.ligorio@uniba.it

Переход границы между университетом и будущим местом работы представляет собой один из важнейших кризисов в профессиональном развитии молодых людей. Студентам необходимо совершенствовать свои культурные средства для решения внутренних конфликтов, характерных для этого этапа. В нашей работе используется теория диалогического Я, вдохновленная идеями Бахтина, для определения границ с точки зрения развития Я-позиций. Триадилогический подход к обучению применяется при планировании совместной деятельности в рамках учебного курса, направленной на создание профессиональных объектов, которые разрабатываются совместно с некоторыми компаниями. В рамках учебного курса студенты создают и ведут свои электронные портфолио, в которых можно наблюдать границы между различными Я-позициями. Был выбран один репрезентативный случай в качестве иллюстрации направления движения в сторону так называемой триадилогической позиции, имеющей профессиональную природу и учитывающей разработанные объекты. Полученные результаты указывают на расширение репертуара позиций идентичности студента, включая его будущие профессиональные и коллективные позиции. Кроме того, объект, разработанный в сотрудничестве с компанией, рассматривается как граничный объект, который обеспечивает переход между текущей и будущей позициями личности, а также переход из университета в профессиональное сообщество.

Ключевые слова: диалогическая идентичность, триадилогическое обучение, пересечение границ, граничные объекты, Я-позиции.

In English

Introduction

The crises in the job market recorded in the last decade has psychological implications in particular for young people attempting to enter the professional world with higher education [28]. It is expected universities accompany students in the transaction from education to professionalization. Unfortunately, the current economic crisis is challenging this function. Public and private employers often do not consider sufficient and satisfactory students' professional background. Consequently, students attending universities do not perceive themselves as ready to enter the job market. The feeling of transition is, therefore, accompanied by a sense of inadequacy that make the university experience a *crisis* [30]. According to Vygotsky [30], a crisis is a special period of transformation having a double nature: it supports development and transition toward new levels and, at the same time, it influences personal development. A crisis emerges from an inner contradiction and conflict. Examples of inner conflicts are those occurring when experiencing different "I-conceptions" or roles, during the transition to a new system of relationship [21]. Some researches [1; 21] investigated what types of conflicts emerge in the transition towards adulthood or workplaces. Alsop [1] has found three kinds of conflict in her study on university students: conflicts between being a university student and a professional in workplaces; conflicts between personal beliefs, skills and professional role expectations; conflicts between what is taught at university and what is experienced at the workplaces. These evidences should guide in helping students to deal with their conflicts between internal and external expectations, personal and social environments, and supporting self-development in boundary-crossing challenges. To this

aim, conflicts should not be considered as obstacles, but rather as resources for the development.

Identity as dialogical positioning

Bakhtin [5] used the metaphor of "polyphonic novel" to describe the relation between inner and social world: mental processes are created within *dialogical* language activities [24]. The inner world is in continual tension between contrary forces that Bakhtin, [5] calls "centripetal" and "centrifugal". Centripetal forces push toward unity, agreement and monologue, while the centrifugal forces seek multiplicity and disagreement. Bakhtin's metaphor of the polyphonic novel has been a source of inspiration for many dialogical approaches to the identity development; one of these is the Dialogical Self Theory (DST), formulated by Hermans [9].

Therefore, the Self emerges from a constant and continuous dialogue within oneself and with others and it can be conceived as a "polyphonic novel", a combination of various voices embodied in one. Self is not static but transformed by the internal dialogue with ourselves and with other individuals. DST acknowledges the multiplicity of the Self, preserving, at the same time, its coherence and unity [10]. Therefore, the Self is populated by different positions, called *I-position*, organized as parts of a unique structure. This organization guarantees a certain degree of coherence and continuity in the self, despite the "polyphony". As Bruner [7] suggested, people are constantly engaged in sense-making to give coherence and continuity both to their reality and their selves. This activity is shaped by narrative and self-narrative.

Hermans has conceptualized different types of I-positions. He distinguishes "internal" (e.g., I as a student, I as an athlete, I as a daughter) and "external" positions,

belonging to the extended domain of the self (e.g., my fellow students, my coach, my mother). These positions do not function in isolation; rather they are often combined in flexible ways. The external positions could be defined as the constructed and reconstructed voices of the others, created by the imagination, under the influence of the internal positions. Hermans also distinguishes also between personal (e.g. I am emphatic) and social positions (e.g. I as tutor, as teacher) that reflect social expectation and role-prescriptions.

Other types of positions are “third position”, “meta position” and “promoter position”. A “third position” emerges from the energies originating in the conflict between two positions and combines them allowing further development. A “meta-position” is described as an “observing ego” and keeps a certain distance from one or more other internal and external positions. It provides an overarching view, which allows one to consider different positions simultaneously including their relevant linkages. The “promoter position” produces and organizes a diverse range of specialized but qualitatively different positions, at the service of the development of the self as a whole. The promoter position allows the integration of other I-positions in such a way that a person is stimulated to make choice or take an action. The adult or the more capable peers described by Vygotsky [30] can be assimilated to the “promoter position” which allow the development of the self as a whole. Lijen and Kullasepp [13] applied the DST to support students in crossing the boundaries between university and workplaces taking in account their professional identities.

According to the abovementioned issues, in this paper identity development is conceptualized as re-negotiating of existent positions, as emerging of new ones from the conflicts generated at the boundaries-crossing such as the one occurring when university students are invited to enter a professional community and to act as professionals. This is not merely an internal process but involved internalization and externalization of I-positions.

Boundary objects and boundary I-positions

Boundary crossing requires students to enter onto unfamiliar territory and to face the challenge of negotiating and combining different experiences and hybrid situations to achieve novel goals [3]. Several authors [3] have drawn attention to the way in which intersections of cultural practices open up third spaces that allow negotiation of meaning and hybridity, that is, the production of new cultural forms of dialogue. In the third generation of CHAT [8], boundaries in the form of contradictions between activity systems are seen as vital forces for change and development. Hytonen and colleagues [12] underline the importance to interconnect academic and workplace to support professional identity building. They say that becoming a professional is a process of fusing theoretical and practical aspects, but these two components have traditionally been separated in educational and working life practices. Successful interconnection of academic and practical settings in training

context could provide a fruitful basis for developing expertise, professional practices and identity building.

Boundary objects are artefacts that support boundaries crossing by fulfilling a bridging function, intersecting words and practices [25]. Boundary objects have different meaning in different social worlds but, at the same time, they have a structure that is common enough to make them recognizable across these worlds [3].

To support boundary-crossing processes, it is necessary to provide the adequate resources. Paavola and Hakkarainen [16] developed a learning approach — called Trialogical Learning Approach (TLA) to reduce the gap between university education outcomes and the demands of the knowledge society, emphasizing the role of both *contamination between communities* and *boundary object*. The term “trialogical” refers to those processes where people are collaboratively and systematically developing shared, concrete “objects” together. In trialogical learning setting, students collaboratively develop new objects of inquiry, such as knowledge artefacts, practices, ideas, models, and representations. The main intent is to integrate three perspectives on learning: a) the ‘monological’ nature of learning, where emphasis is on individual knowledge and conceptual processes; b) the ‘dialogical’ perspective, inspired by Bakhtin [4], based on the role of social and material interactions [15; 20; 22]; c) the ‘trialogical’ learning including the intentional processes involved in collaboratively producing knowledge artifacts, shared and useful for the community. This latter element is the most original in this approach and it allows going beyond the traditional dichotomy between the acquisition and the participation metaphors of learning [23] by embedding both of them within the knowledge creation metaphor. The line between dialogic and trialogic is not clearly marked because dialogue is required to realize a trialogical work; the main difference consists in the focus on participation in a shared object development. TLA greatly emphasizes the cross-fertilization between education and society, conceived in terms of need to involve real stakeholders from outside the learning contexts, so to offer authentic challenges toward the development of innovative knowledge practices and “boundary-objects”. In this sense, TLA supports crossing boundaries between education and society by motivating students for a useful learning and promoting the acquisition of professional skills [18]. TLA is profoundly connected to the emergence of ICTs that can be used to transform intangible ideas to share digital boundary objects and to create easily connections between different communities. Mobile technology and social media can be used as boundary crossing tools to promote learning mechanism of identification, coordination, reflection and transformation [18].

How individual and collaborative activities around “boundary objects” are involved in the development of new I-positions in learning and boundary crossing situations is, so far, poorly studied. The mentioned researches have considered the dialectic between participants but not how I-positions develop in a situation of cross-boundaries during which boundary objects are planned and built.

The research presented in this article is specifically targeting this point considering an Italian university course where TLA has been applied.

Designing a university course to support boundary-crossing

To support cross-boundaries between university and professional world, a blended course has been purposely designed. The content is on Educational Psychology and e-learning. The course lasted 13 weeks and it was divided into two modules: six weeks for module 1 and seven weeks for module 2. Module 1 covered the curricular content, whilst module 2 was devoted to activities designed and performed together with companies operating in the e-learning market. During module 1, the teacher formed groups inspired by the Jigsaw method [2]: “expert” groups studied the same material while “Jigsaw” groups compared and combining what it was learnt in the “expert” groups. Module 1 started with a teacher’s lecture during which she proposed a so-called research question guiding the module activities. Students were required to collaboratively find an answer to such question, discussing it via web-forum and face-to-face and by building individual and group-products (e.g. conceptual maps, reports). Students were also required to perform some specific roles designed to support responsibility taken and the emergence of new I-positions. Three of

the roles tested in our experience were 1) the leader of the web-forum 2) the responsible for the realization of collaborative products and 3) the researcher of study materials. These roles could also be covered during the module 2, with the foresight to assign a role to students that did not cover it in the first module. The main aim of module 1 is to allow students to acquire the theoretical basis about e-learning.

Module 2 has a more practical nature. At the outset of this module, the teacher involved companies and entrepreneurs relevant in the field. In our case, companies active in e-learning were invited to introduce themselves, either in presence or via Skype or webinars and they proposed objects that students could build in the span time of the module. Students then choose the company they wanted to work with. The TLA guided the activities of this module through six design principles [17] described in Table 1.

Along the two modules, students were requested to maintain two kinds of e-portfolios. E-portfolio can be defined as a purposeful aggregation of digital items – ideas, evidence, reflections, feedback etc. – to show to a selected audience the evidence of a person’s learning and/or ability [6]. Students were initially introduced to e-portfolio within the platform used for the course (Forum-Community). Later, to stress the social and professional nature of the e-portfolio, students were invited to use their LinkedIn profile as an e-portfolio. In ForumCommunity, students were required to open two discussions

Table 1

The six Triological Learning Approach design principles

Design Principle	In this course
1: Organizing activities around shared “objects”	The objects are defined together with e-learning companies. Examples are: (a) An APP for job placement; (b) A serious game, addressed to school students to learn about the Italian Constitution; (c) A MOOC course about critical thinking for teachers; (d) A Storyboard for a Learning Object about leadership.
2: Supporting interaction between personal and social levels	Students can choose the company to work with, according to their inclinations and interests. Within the groups, individual responsibilities are assigned through the role-taking.
3: Fostering long-term processes of knowledge advancement	Students are supposed to figure out how their objects could be actually placed into the market.
4: Emphasizing development through transformation and reflection between various forms of knowledge and practices	The shift from module 1 to module 2 encourages the reflection upon the connection between theoretical knowledge and knowledge in practice.
5: Cross fertilization of various knowledge practices across communities and institutions	Working directly with the companies implies a strong cross-fertilization. Students are invited to participate to corporate digital environments and to participate to professional activities.
6: Providing flexible tool mediation	Many free tools are used: 1. ForumCommunity for web-forums 2. WhatsApp and Skype for organizational matters and decision making 3. Padlet for brainstorming 4. Google drive for documents sharing 5. Webinars for companies presentations 6. LinkedIn for professional e-portfolio

for each module, named Zone of Actual Development (ZAD) and Zone of Proximal Development (ZPD). In the ZAD, students focused on skills and knowledge acquired during the module. In the ZPD, students described goals, aims, skills and knowledge they would like to acquire during the subsequent module or beyond the course. Both these two sections are clearly inspired by Vygotsky's ideas [28]. The 'friend of the zone of proximal development' (friend of ZPD) is a special role played within the e-portfolio. Each student could nominate a friend of ZPD, selecting one of the peers participating to the course, based on personal sympathy and trust. The friend of ZPD is required to monitor the performance of the student by which s/he has been selected, express opinions and offer comments, tips and advices useful to support progresses in the upcoming activities.

In LinkedIn, the e-portfolio students were required to write a summary, the professional and the skills acquired during the course.

In this work, e-portfolio plays an important function for three reasons. First of all, it supports self-reflectiveness through self-narration. It also a space for the emergence of new zones of proximal development through peer dialogue and interactions. Finally, e-portfolio allows to track down the development of students' skills, the trajectories towards new positions, and the negotiation process at the borders between being a students and becoming a professional.

The research

The participants

Participation took place on a voluntary basis. Students not interested or not motivated to follow the blended course could attend only the face-to-face lectures and carried out the examination in the traditional way, based on an oral interview. Conversely, students that cannot attend the lectures could take the course by following the online activities only.

Among the 34 students that attended the course (22 females., 12 males., average age of 22,3 years) we selected the most complete e-portfolios for in depth qualitative analysis. This case well illustrates the trajectories of I-positioning at the boundaries between university and professional identity.

Aims of the study

The main research question guiding our analysis is: how working on shared objects may affect the trajectories of students' identity positions?

To answer this question, we considered e-portfolio the most suitable place, within our course, for students to describe their positioning and, consequently, to detect the emergence of new I-positions and the trajectories of cross-boundaries.

Method of analysis

Following Strijbos et al. [27] recommendations, each note has been segmented into parts that we call quotes. By quote we mean a sentence or a group of sentences having a complete and self-sustained meaning. The quote is our unity of analysis and each note could have more than one quote.

The quotes recorded into the e-portfolio were analyzed through content qualitative analysis [11; 19]. We first built a grid of positioning able to describe the identity trajectories. Such grid was built through several cycles of data reading and grounding and re-grouping them considering the research question, as suggested by the Grounded Theory [26]. Three researchers were involved in this phase. Two of them read the row data separately and checked the convergences and dissimilarities; to solve the latter, the third researcher was consulted by the authors of the present work. Finally, 100% of agreement was reached and the final list of positions allowed coding all the posts. The positions found were clustered into three categories: monologic, dialogic and trialogic. Monologic positions are internal positions (e.g. I think, I am a student, I want to...); dialogic positions define the relation between two or more positions (e.g. my fellow told me, the tutor said us, our group); trialogical positions concern the relation among internal or external positions and a shared object [14]. The final grid of positioning is reported in Table 2.

In analyzing the case, additional information about the student was used coming from online material, surveys and questionnaires. The narrative description of the case is based on the I-positions described in Table 2.

Carla's case.

Towards collective and professional positions

Carla¹ is 23 years old and, at the outset of the course in her LinkedIn e-portfolio, she described herself in terms of past and present positions, both connected to professional I-positions (M² – past position and M – professional position 12%; M – present position and M – professional position 31%).

Excerpt 1 *"I did an internship for CAPS (social cooperative), in a centre for people who live in extreme poverty. (...) This experience allowed me to work in a team, in which I developed my work group skills and my abilities to listen and to understand other people needs."* (LD, M1³).

In her ForumCommunity e-portfolio, she states that reflecting upon her own abilities "is not easy".

Excerpt 2: *To answer to the question "What can you do?" is not easy at all, but I will try to list skills acquired during and before this module 1* (FC, M1)

The difficulties Carla reports are common. We found that 53% of the students of our course reports similar dif-

¹ A fictional name is used to protect the student's privacy

² M: monological position; D: dialogical position; T: trialogical position

³ The data were collected from LinkedIn e-portfolio (LD) and Forumcommunity e-portfolio (FC), in the Module 1 (M1) and in the Module 2 (M2).

Grid of Positioning Categories

Monologic positions	Personal position	Personal emotions, ideas, attitude
	Student position	I as student
	Formal role	I as tutor <i>[one of the role assigned during the course]</i>
	Professional position	I as skillful, oriented to professional role
	Meta-Positioning	Reflections about the current position
	Past position	Positions in the past
	Present position	Positions in the present
	Future position	Positions in the future
Dialogical positions	Promoter Position	Giving support and suggestions to another student
	Peer otherness	Explicit or implicit reference to other students
	Teacher/tutors otherness	Explicit or implicit reference to tutors and teacher
	Professionals otherness	Explicit or implicit reference to professional tutors
Triological positions	Shared object – Personal	Interaction between a student and the object
	Shared object – intra student groups	Interaction between students of the same group and the object
	Shared object among student and future target	Reference to people that can re-use the shared object

faculties in talking about themselves at Module 1. This proves that filling an e-portfolio requires meta-reflections and the emergence of meta-positioning.

Carla describes herself through a list of “skills acquired” in the past experiences and she adds her expectations for the subsequent module.

Excerpt 3: *At the end of the course in “Educational and E-learning Psychology” I would like to develop:*

– *Specific e-learning knowledge that I can use to apply on the field*

– *The ability to design and to assess learning object*

– *To analyse real professional contexts (thanks to the company’s collaboration)*

– *To improve my work team attitude (FC, M1)*

Carla expects to acquire skills to be used outside university contexts, “on the field”. She aims to improve these skills through the (dialogic) relation with professional others “thanks to the company’s collaboration”.

Carla’s positions trajectories seem to develop along two levels: within the university contexts and after the university. These two future levels are both connected to her professional I-positions (M – future positions and M – professional positions 27 %).

During module 1, Carla’s friend of ZPD highlights the different Carla’s positions (role, professional, student, personal, past, present and future positions), as we can see in Excerpt 4.

Excerpt 4: *Carla covered these roles:*

– *Class supervisor: at the 17th of November she took notes about “learning techniques and collaborative learning online” and her notes were clear and well organized; she used picture and maps to explain the concept the best she could;*

– *Supporter for experts’ group: she always communicated with the group researcher and they both covered the “leader” role, sustaining the discussion around the research question;*

– *Discussion evaluator: she was efficient and good also in the jigsaw group (Carla’s Friend of ZPD, FC, M1)*

Carla’s friend of ZPD acts like a “promoter position” because she tries to outline the different Carla I-positions. Moreover, the friend of ZPD promotes the emergence of new professional positions (the dialogical promoter positioning and the monological professional position 24%) and future positions (the dialogical promoter positioning and the monological future position 14%). In Excerpt 5, the friend of ZPD suggests how to improve Carla’s self-branding strategies in her LinkedIn profile.

Excerpt 5 *As you can see in her “self-assessment” she covered the assigned roles in an excellent way.*

(...) Her LinkedIn profile is continuously developed and I can confirmed many of her skills.

Suggestion: It would be good to write a summary to help the readers finding important info (Carla’s Friend of ZPD, FC, M1)

Carla follows the suggestion and modifies her summary in the module 2, expanding her position’s repertoire (Excerpt 6).

Excerpt 6: *I graduated in Pedagogical High School in 2011 and I developed a strong interest in humanistic topics; (...) I decided to take this course, very different from my academic background, because I love to challenge myself in new situations and to study new topics.*

I have been developing a particular interest in e-learning field, thanks to this e-learning course that allowed me

to know virtual environments and the latest generation of software. I would like to find a job in the field of training and human resource development. (LD, M2).

In module 2, Carla includes future positions connected to Future positions and Professional positions 15%, also in LinkedIn e-portfolio. She expands further her repertoire, including trialogical positions, as it can be noticed in the following excerpt.

Excerpt 7: *I collaborated with the company to realize an App to support vocational guidance. The App's aim is to support young people in build their professional careers and to face labour market requests and change. Graduated students of University of Bari who are looking for their first job are the App's targets* (LD, M2).

In Excerpt 7, two different types of trialogical positions are retrieved: 1) Trialogical positions encompassing the company and the object (T-Shared object and D-professional otherness 30%); 2) Trialogical positions composed by the object and the future target (*young people*) (T-Shared and T-Shared object among future target 12%). These trialogical positions allow Carla to cross the boundaries between university and professional context and to create a bridge between her present and future professional positions.

In her e-portfolio in ForumCommunity (Excerpt 8), Carla describes her trajectories from past to present and future self by re-posting the Zone of Proximal Development she wrote in module 1 and adding comments and reflections about the changes she experienced.

Excerpt 8: *I re-post my ZPD of the module 1: (...) I wrote this list about a month ago and it represents what I wanted to achieve at the end of the course. And now, I am here, at the end.*

I didn't think that within three months I could developed so many different skills. I think I have achieved all my goals during Module 2 (FC, M2).

Carla not only modifies the content of her e-portfolio, but also the way she describes herself. In module 1 she posted a list of skills (Excerpt 3), while in module 2 she uses self-narrations to speak about herself (Excerpts 8 and 9). The use of self-narration in module 2 suggests Carla's attempt to re-organize her experience and to facilitate her own self-understanding.

Excerpt 9: *"We had the opportunity to work with e-learning companies and to explore the kind of reality that usually students know only out of the university context. The company's task helps the group to become a real work team. Each of us had a specific role and this aspect support the creation and development of the shared object. My group and I (Sbam⁴) have designed and App for vocational guidance, that helps users to acquire knowledge and tools to build their professional career."* (FC, M2).

In module 1, Carla described herself mainly from a monologic point of view (Excerpts 2 and 3), whilst in Excerpt 9 she mentions both her group and company's tutor. In particular, Carla wrote that the customer's task helps the group to become a "real work team" (D – professional otherness and T – Shared object 30%). In this

way, Carla explained that in her experience the "trialogical" object plays a crucial role to transform the students group in a professional group and this impacted both collective and individual Carla's positions. Indeed, Carla stated (Excerpt 10) that the creation of the object allowed her to improve professional knowledge, to develop self-confidence and to understand better the theoretical concepts studied in module 1 (D – Shared object – personal and professional position 11%). In Excerpt 10, Carla reported the skills she thinks she acquired during the course.

Excerpt 10: *Creating this product has allowed me to acquire specific skills:*

- *Good knowledge of new software to realize the App (AppyPie)*
- *Self-confidence in work and time management*
- *While we were designing the App, I realized I have acquired e-learning theories and concepts and I used them*
- *How to understand real company needs*
- *Team building: within the group we been close to each other and collaborative since the beginning, and the climate was both professional and educational* (FC, M2).

Conclusions

The aim of this study is to understand how collaborative work around shared object affects the trajectories of students' identity positions. The construction of boundary objects – defined together with companies relevant for the field of the course (namely e-learning) – has been proposed to support cross-boundaries from student/past to professional/future positions. A set of positions has been defined, based on theoretical suggestions coming from DST and the TLA, together with a deep reading of the data. Three different types of I-positions have been singled out: Monological (stressing individual perspective); dialogical (considering the collaborative dimension); and trialogical (including the shared objects). We specially looked at students' e-portfolio as places where the identity trajectory at the borders between university and workplace could emerge. One case study has been selected – as the most representative – and analysed in detail through the distribution of the I-positions.

In module 1, Carla self-descriptions contain mainly monological positions. Carla in ForumCommunity disclosed her lack of confident in talking about her skills and abilities, whereas in LinkedIn she reported professional positions related to past and present positions. Initially, she preferred to describe herself through a list of skills instead of a narrative description. Her friend of ZPD supported the emergence of dialogical positions and helped Carla in integrating different positions. In this case, the friend of ZPD acted as a "promoter position" that supported the emergence of future and professional position.

In module 2, Carla used also dialogical and trialogical positions to describe herself. LinkedIn is a profes-

⁴ This is how Carla's group was named

sional Social Network that explicitly requires reporting professional experiences and skills. The “triological object” displayed by Carla can be considered as a positive sign of her professional identity. Carla’s summary in LinkedIn included future positions connected to professional positions, together with triological positions connected to professional customers and the object’s future target.

Finally, in module 2 Carla used self-narration to point out how her student group became a “*real work team*”; this has happened through the “triangulation” be-

tween the students’ group, the company, and the object. The process of “becoming professional” concerns both her group and herself.

To conclude, we fully acknowledge that the case here describe has many limits. For instance, more research is needed to prove the solidity of our analytic method. Nevertheless, we believe our study gives an initial contribute to understand how the collaborative work around shared “boundary-object” can support students to enlarge their I-positions repertoire and to face the challenge of boundary crossing from university towards workplaces.

In Russian

Идентичность как диалогическое позиционирование

Кризис на рынке труда, отмечаемый в последние десятилетия, отразился на настроениях молодых людей, пытающихся построить свою профессиональную карьеру после окончания высшего учебного заведения [28]. От университетов ожидают оказания студентам поддержки при переходе из учебного заведения в профессиональную жизнь. К сожалению, в условиях современного экономического кризиса эта задача намного усложнилась. Государственные и частные работодатели нередко считают подготовку студентов недостаточной и неудовлетворительной. Как следствие студенты университетов сомневаются в своей готовности выйти на рынок труда. На волнения, связанные с этим переходом, накладывается ощущение некоей несостоятельности, в результате чего студенты переживают кризис [30].

Согласно Выготскому [30], кризис — это особый период преобразования, имеющий двойственную природу: он способствует развитию и переходу на новый уровень и одновременно с этим влияет на развитие личности. Источником кризиса является внутреннее противоречие и конфликт.

В качестве примеров внутренних конфликтов можно привести конфликты, связанные с различными Я-концепциями, или ролями, личности при переходе в новую систему отношений [21]. Некоторые исследователи [1; 21] изучали, какие именно типы конфликтов возникают при переходе во взрослую жизнь или в период начала профессиональной деятельности. Алсеп [1] в исследовании, посвященном студентам университетов, выявил три типа конфликтов: конфликты между статусом студента университета и статусом профессионала на своем рабочем месте; конфликты между личными убеждениями, навыками и ожиданиями от своей новой должности; конфликты между знаниями, полученными в университете, и практическим опытом работы. Эти примеры призваны помочь студентам преодолеть противоречия между их внутренними ожиданиями и реальной действительностью, их внутренним миром и социальным окружением, а также содействовать развитию личности в сложный переходный период. С этой целью конфликты следует рассматривать не как препятствия, а как возможности для дальнейшего развития.

Бахтин [5] использовал метафору «полифонического романа» для описания отношений между внутренним миром человека и его социальным окружением: духовные процессы возникают в рамках диалогической языковой деятельности [24]. Внутренний мир находится в постоянном напряжении между противоположно направленными силами, которые Бахтин [5] называет «центростремительными» и «центробежными». «Центростремительные» силы толкают в сторону единства, согласия и монолога, в то время как «центробежные» силы стремятся к множественности и разногласию.

Метафора полифонического романа Бахтина послужила источником для многих диалогических подходов к развитию идентичности; к их числу относится теория диалогического Я (Dialogical Self Theory, DST), сформулированная Хермансом [10].

Согласно Хермансу, Я (Self) возникает из постоянного и непрерывного диалога с самим собой и с другими людьми и может рассматриваться как «полифонический роман», как сочетание различных голосов, сливающихся в единое целое. Я не статично; оно преобразуется под действием нашего внутреннего диалога с самими собой и с другими личностями. В рамках теории диалогического Я признается множественность Я, которое при этом сохраняет цельность и единство [9]. Иными словами, Я включает в себя различные позиции, называемые *Я-позициями* (*I-positions*), организованными как части единой структуры. Подобная организация обеспечивает определенную степень цельности и последовательности Я, невзирая на «полифонию». Согласно Брунеру [7], люди постоянно занимаются работой над собой чтобы добиться цельности и последовательности как в окружающей их реальности, так и в своем внутреннем мире. Эта деятельность складывается из повествования и внутреннего повествования, адресованного самому себе (*self-narrative*).

Херманс выделил три различные типа Я-позиций. Он различает «внутренние» позиции (например, «Я — студент», «Я — спортсмен», «Я — дочь») и «внешние» позиции, относящиеся к более широкой области Я (например, «мои однокурсники», «мой

тренер», «моя мать»). Это не изолированные друг от друга позиции; они нередко образуют различные комбинации. Внешние позиции можно описать как построенные и перестроенные голоса других людей, созданные воображением под влиянием внутренних позиций. Кроме того, Херманс проводит различие между личными позициями (например, «Я эмпатичен») и социальными позициями (например, «Я как педагог, как учитель»), которые отражают то, чего от нас ожидает общество, и ролевые предписания.

Другие типы позиций — это «третья позиция», «метапозиция» и «позиция стимулятора (promoter position)». «Третья позиция» возникает из энергетики, которая, в свою очередь, порождается конфликтами между двумя позициями и объединяет эти позиции в целях дальнейшего развития. «Метапозиция» описывается как «наблюдающее Эго» и остается дистанцированной от одной или более других внутренних и внешних позиций. Она обеспечивает общее видение, которое позволяет нам наблюдать различные позиции одновременно, а также связи между ними. «Позиция-стимулятор» формирует и организует различные наборы специальных, но качественно различных позиций и служит целям развития Я как единого целого. Позиция-стимулятор обеспечивает объединение всех прочих Я-позиций таким образом, что это побуждает личность сделать выбор или совершить поступок. Взрослый человек или более способные сверстники, о которых пишет Выготский [30], могут способствовать «позиции-стимулятора», которая обеспечивает развитие Я как единого целого.

Лийен и Кулласепп [13] применяли теорию диалогического Я для того, чтобы помочь студентам пересечь границу между университетом и работой с учетом их профессиональной идентичности.

В свете вышеизложенного развития идентичности рассматривается в качестве согласования существующих позиций, как появление новых позиций из конфликтов, возникающих при пересечении границ, например, когда студентам университета предлагается примкнуть к профессиональному сообществу и начать свою деятельность на профессиональном поприще. Речь идет не только о сугубо внутренних процессах; при этом имеют место как интернализация, так и экстернализация Я-позиций.

Граничные объекты и граничные Я-позиции

Пересечение границы подразумевает, что студент вступает на незнакомую ему территорию и сталкивается с необходимостью согласования и сочетания различных видов опыта и разнородных ситуаций для достижения новой цели [2]. Ряд авторов [2] обращают внимание на то, как различные пересечения культурных практик образуют новое пространство, где возможно согласование и скрещивание, иными словами, создание новых культурных форм диалога. В третьем поколении культурно-исторической теории деятельности (КИТД) [8] границы в форме противоречий между различными системами дея-

тельности рассматриваются как жизненные силы, необходимые для изменения и развития. Хютонен и соавторы [12] подчеркивают важность налаживания связей между учебной средой и местом работы для успешного построения профессиональной идентичности. По их мнению, становление профессионала — это процесс слияния теоретических и практических аспектов, причем два эти компонента традиционно разделяются как в образовательных практиках, так и в ходе профессиональной деятельности. Успешное налаживание связей между учебным и практическим окружением в ходе обучения позволяет создать прочный фундамент для получения специальных знаний, развития профессиональных навыков и формирования идентичности.

Граничные объекты — это искусственно создаваемые средства, облегчающие переход через границу, выполняющие функцию переходных мостов между словом и делом [25]. Граничные объекты имеют разное значение в различных социальных окружениях, однако при этом они имеют немало общего в своей структуре, что позволяет узнавать их независимо от окружения [2].

Для облегчения перехода через границу необходимо обеспечить соответствующие средства и возможности. Паавола и Хаккарайнен [17] разработали особый подход к обучению, называемый Триалогическим подходом к обучению (ТПУ), для сокращения разрыва между университетским образованием и потребностями общества, основанного на знаниях, тем самым подчеркивая роль как *взаимовлияния различных сообществ*, так и *граничных объектов*.

Термин «триалогический» подразумевает процесс, в ходе которых люди совместно и систематически разрабатывают общие конкретные «объекты» в сотрудничестве друг с другом. В триалогической учебной среде студенты совместно разрабатывают новые объекты исследования, такие как предметы, знания, практики, идеи, модели и представления. Основная задача — объединить три точки зрения на процесс обучения: а) «монологический» характер обучения, в котором главную роль играют собственные знания и мыслительная деятельность; б) «диалогическая» точка зрения, предложенная Бахтиным [4] и основанная на роли социального и материального взаимодействия [15; 20; 22]; в) триалогическое обучение, которое включает в себя намеренные действия, направленные на совместное создание предметов знания, общих и полезных для всего сообщества.

Последний элемент — это наиболее оригинальная составляющая этого подхода, которая позволяет выйти за рамки традиционной дихотомии между метафорами образования как усвоения чего-либо и соучастия в чем-либо [23], объединив их в рамках метафоры образования как создания знания (the knowledge creation metaphor). Разделительная линия между диалогической и триалогической точками зрения не слишком отчетлива, поскольку диалог подразумевает триалогическую работу; основное различие заключается в том, какая именно роль отводится при этом участию в разработке совместного объекта.

ТПУ уделяет огромное внимание взаимному обогащению образования и общества, понимаемого в контексте необходимости привлекать к учебному процессу заинтересованных лиц извне, тем самым предлагая решать реальные задачи и развивать инновационные практики получения знаний и создания «границных объектов». С этой точки зрения ТПУ поддерживает переход через границу между учебным заведением и общественной жизнью, побуждая студентов к усвоению полезных знаний и к приобретению профессиональных навыков [18]. ТПУ тесно связан с появлением информационных технологий, которые могут использоваться для преобразования неосознанных идей в общедоступные цифровые граничные объекты и для налаживания связей между различными сообществами. Мобильные технологии и социальные сети также могут использоваться в качестве инструментов пересечения границ для поддержки учебных механизмов идентификации, координации, рефлексии и трансформации [18].

Вопрос о том, каким образом индивидуальная и коллективная работа с «границными объектами» связана с развитием новых Я-позиций в различных ситуациях обучения и пересечения границ, до сих пор плохо изучен. В упомянутых нами работах рассматривалась диалектика сторон, но не то, как различные Я-позиции развиваются в ситуации пересечения границы, когда проектируются и создаются граничные объекты.

Исследование, представляемое ниже, направлено на изучение именно этого вопроса, с учетом учебного курса в итальянском университете, где ТПУ применяется на практике.

Разработка университетского курса для упрощения пересечения границы между образованием и работой

Для облегчения перехода из университета в профессиональную жизнь был специально разработан смешанный курс. Содержание курса касалось педагогической психологии и компьютерных средств обучения. Продолжительность курса составила 13 недель, и он был разделен на два модуля: Модуль 1 длился шесть недель, Модуль 2 — семь недель. В Модуле 1 изучалась обязательная учебная программа, а Модуль 2 был посвящен деятельности, которая была запланирована и осуществлялась совместно с компаниями, работающими на рынке компьютерных средств обучения.

В рамках Модуля 1 преподаватель формировал группы по «методу головоломки (the Jigsaw method¹)» [2]: «экспертные группы» изучали один и тот же материал, а группы «собираателей головоломки» сравнивали и объединяли то, что изучалось в «экспертных группах». Модуль 1 начинался

с лекции преподавателя, в ходе которой студентам предлагался так называемый вопрос для исследования, который определял дальнейшую работу в рамках модуля. Студенты должны были совместно найти ответ на этот вопрос, обсуждая его на интернет-форуме или друг с другом, а также создавая индивидуальные и групповые продукты (например, концептуальные схемы, доклады). Кроме того, студенты должны были выполнять определенные роли, разработанные для повышения их ответственности и появления новых позиций личности. Три роли, опробованные в рамках нашего эксперимента, это: 1) модератор интернет-форума; 2) ответственный за изготовление совместных продуктов; 3) ответственный за изучение учебного материала. Эти роли также использовались и в Модуле 2; их должны были играть те студенты, которые не выполняли эти роли в рамках Модуля 1. Основной целью Модуля 1 было дать возможность студентам приобрести теоретическую базу знаний о компьютерных средствах обучения.

Модуль 2 имел более практический характер. В самом начале преподаватель привлекал профильные компании и предпринимателей. В нашем случае речь шла о компаниях, работающих на рынке компьютерных средств обучения, которым мы предложили рассказать о себе либо очно, либо через Skype, либо при помощи вебинаров, а эти компании, в свою очередь, предложили объекты, которые студенты должны были построить в рамках учебного модуля. Затем студенты выбирали компанию, с которой они хотели бы работать. ТПУ направлял работу в рамках этого модуля в соответствии с шестью принципами планирования [17], которые представлены в табл. 1.

В ходе изучения обоих модулей студенты должны были вести специальные электронные портфолио. Электронное портфолио можно охарактеризовать как целенаправленное собрание цифровых (digital) материалов — идей, примеров, рефлексий, отзывов и т. п. — с целью предъявления определенной аудитории свидетельств получения человеком знаний и/или навыков [6]. Изначально студенты знакомились с созданием электронного портфолио на платформе, используемой для целей учебного курса (ForumCommunity). Затем, чтобы подчеркнуть социальный и профессиональный характер электронного портфолио, студентам было предложено использовать в этом качестве свои профили на LinkedIn.

В ForumCommunity студенты должны были открыть два обсуждения по каждому модулю, которые получили название Зоны актуального развития (ЗАР) и Зоны ближайшего развития (ЗБР). В ЗАР студенты были сосредоточены на навыках и знаниях, приобретаемых в ходе изучения модуля. В ЗБР студенты описывали цели, задачи, навыки и знания, которые

¹ Групповой метод обучения, разработанный в 1970-е гг. американским психологом Эллиотом Аронсоном; на русском языке не имеет общепринятого названия, в частности используются следующие словосочетания: «метод мозаики», «мозаичный метод», «групповой пазл». — *Прим. ред.*

Шесть принципов планирования в рамках триалогического подхода к обучению

Принцип планирования	Деятельность в ходе учебного курса
1. Организация деятельности вокруг общих «объектов»	Объекты выбираются совместно с компаниями, работающими на рынке компьютерных средств обучения. Например: а) приложение для размещения информации о трудоустройстве; б) серьезная игра для школьников по изучению Итальянской Конституции; в) курс MOOC (Массовые открытые онлайн-курсы), посвященный развитию критического мышления у преподавателей; г) наглядная презентация, посвященная учебному объекту на тему лидерства
2. Содействие налаживанию связей между личным и общественным уровнями	Студенты выбирают компанию, с которой они будут работать, в соответствии со своими склонностями и интересами. В группах происходит распределение обязанностей в форме назначения различных ролей
3. Развитие способности использования знаний для долгосрочного планирования	Студенты должны представить себе, как разработанные ими объекты можно разместить на рынке
4. Усиление развития благодаря изменению и рефлексии над различными формами знаний и практического опыта	Переход от Модуля 1 к Модулю 2 заставляет задуматься над связью между теоретическими и практическими знаниями
5. Взаимное обогащение за счет обмена знаний между различными сообществами и учреждениями	Работа напрямую с компаниями предполагает взаимное обогащение. Студентов приглашают участвовать в корпоративном виртуальном общении, а также в профессиональной деятельности компании
6. Возможность использования различных инструментов для обмена информацией	Можно использовать целый ряд бесплатных инструментов: ForumCommunity для интернет-форумов; WhatsApp и Skype для улаживания организационных вопросов и принятия решений; Padlet для осуществления «мозгового штурма»; Google drive для обмена документами; Вебинары для представления компаний; LinkedIn для создания профессиональных электронных портфолио

они хотели бы приобрести в результате изучения следующего модуля или за рамками учебного курса. Оба раздела, безусловно, были вдохновлены идеями Выготского [28]. «Друг из зоны ближайшего развития» («друг из ЗБР») – это была специальная роль, реализуемая в рамках электронного портфолио. Каждый студент должен был назначить друга из ЗБР, выбрав для этого одного из своих однокурсников, исходя из личной симпатии и доверия. Друг из ЗБР должен был следить за успехами выбравшего его/ее студента, высказывать свои мнения и оставлять комментарии, подсказки и полезные советы на будущее.

В электронных портфолио на LinkedIn студенты должны были написать аннотацию и описать профессиональные знания и навыки, приобретенные ими за время учебного курса.

В этой работе электронное портфолио играет важную роль по трем причинам. Во-первых, оно поощряет к размышлениям над собой через рассказ о себе. Во-вторых, оно создает площадку для появления новых зон ближайшего развития через диалог и взаимодействие с однокурсниками. В-третьих, электронное портфолио позволяет отслеживать развитие навыков студентов, траектории движения в сторону новых позиций, а также процесс согласования уже существующих позиций на границе между статусом студента и статусом профессионала.

Описание исследования

Участники. Участие в исследовании было добровольным. Студенты, которые не изъявили интереса и желания пройти смешанный курс обучения, могли посещать очные лекции и сдавали экзамен традиционным способом, в форме устной беседы. Студенты, которые не имели возможности посещать лекции, могли проходить обучение дистанционно, через Интернет.

Из 34 студентов, проходивших курс (22 девушки, 12 молодых людей, средний возраст – 22,3 года), мы выбрали студентов с наиболее полными электронными портфолио для углубленного качественного анализа. Приведенный пример хорошо иллюстрирует траектории движения позиции личности на границе между университетской и профессиональной идентичностью.

Цели исследования. Основным вопросом исследования, который определил ход нашей аналитической работы, было то, как работа над общими объектами влияет на траектории движения позиций идентичности студента. Для ответа на этот вопрос мы сочли электронное портфолио наиболее подходящим местом для описания студентами своих позиций и, как следствие, для обнаружения новых Я-позиций и траекторий движения на границе между университетом и работой.

Методика анализа. В соответствии с рекомендациями Стрийбоса и др. [27] каждая заметка (note) разделялась на фрагменты, которые мы называли сообщениями (quotes). Под сообщением мы понимали предложение или группу предложений, обладающие полным и самодостаточным значением. Сообщение — это наша единица анализа, при этом каждая заметка могла содержать более одного сообщения.

Сообщения, записанные в электронном портфолио, исследовались с применением метода качественного анализа содержания (content qualitative analysis) [11; 19]. Вначале мы построили матрицу позиций для описания траекторий идентичности. Матрица была составлена в ходе нескольких циклов изучения, обоснования и перегруппировки данных с учетом исследуемого вопроса, в соответствии с обоснованной теорией (the Grounded Theory) [26]. На этом этапе работали три исследователя. Двое изучали необработанные данные отдельно друг от друга и сравнивали свои точки зрения, выявляя согласия или расхождения во мнениях; для разрешения последних автор настоящей работы советовался с третьим исследователем. Наконец, после достижения полного согласия во мнениях и составления окончательного списка позиций мы перешли к кодированию по всем пунктам. Выявленные позиции были сгруппированы

в три категории: монологические, диалогические и триалогические. Монологическими являются внутренние позиции (например, «Я думаю», «Я — студент», «Я желаю...»); диалогические позиции определяют отношения между двумя или более позициями (например, «Друг сказал мне», «Наставник сказал нам, нашей группе»); триалогические позиции касаются отношений между внутренними и внешними позициями и общим объектом [14].

Окончательная матрица позиций представлена в табл. 2.

При анализе выбранного примера использовалась дополнительная информация о студенте на основании сведений, собранных через Интернет, при помощи опросов и анкетирования. Нарративное описание этого случая основано на Я-позициях, представленных в табл. 2.

Случай Карлы.

Движение в направлении коллективных и профессиональных позиций

Карла², 23 года, в самом начале курса в своем электронном портфолио на LinkedIn описала себя с точки зрения прошлой и текущей позиций (отрывок 1),

Таблица 2

Матрица категорий позиций

Монологические позиции	Личная позиция	Личные эмоции, идеи, отношение к чему-либо
	Позиция студента	Я — студент
	Формальная роль	Я — наставник (одна из ролей, которую студенты играли во время учебного курса)
	Профессиональная позиция	Я — опытный, ориентированный на профессиональную деятельность
	Метапозиция	Рефлексии о текущей позиции
	Прошлая позиция	Позиция, которую я занимал(а) в прошлом
	Текущая позиция	Позиция, которую я занимаю в настоящем времени
	Будущая позиция	Позиция, которую я буду занимать в будущем
	Позиция-стимулятор	Поддержка и советы для другого студента
Диалогические позиции	Внешнее окружение — однокурсники	Явная и подразумеваемая отсылка к другим студентам
	Внешнее окружение — преподаватель/наставник	Явная и подразумеваемая отсылка к наставникам и преподавателю
	Внешнее профессиональное окружение	Явная и подразумеваемая отсылка к наставникам из числа профессионалов
	Общий объект — личность	Взаимодействие между студентом и объектом
Триалогические позиции	Общий объект — внутри групп студентов	Взаимодействие между студентами внутри группы и объектом
	Общий объект для студентов и будущей целевой аудитории	Отсылка к людям, которые также смогут повторно использовать общий объект

² Вымышленное имя, используемое для сохранения анонимности студентки.

каждая из которых была связана с профессиональными Я-позициями (М³ — прошлая позиция и М — профессиональная позиция — 12 %; М — текущая позиция и М — профессиональная позиция — 31 %).

Отрывок 1: «Я проходила практику в CAPS (социальный кооператив), в центре для людей, живущих в крайней нищете. (...) Это был опыт работы в команде, где я смогла развить навыки коллективной работы, а также умение слушать других и понимать их потребности» (LD, M1⁴).

В своем электронном портфолио на ForumCommunity она пишет, что рефлексировать над собственными способностями «нелегко» (отрывок 2).

Отрывок 2: «Ответить на вопрос "На что ты способен?" совсем непросто, но я попытаюсь перечислить навыки, которые я приобрела до и после этого Модуля 1» (FC, M1).

Трудности, о которых пишет Карла, отмечаются у многих. Мы обнаружили, что 53% студентов нашего курса пишут о том, что сталкиваются с такими же трудностями, пытаюсь рассказать о себе в рамках Модуля 1. Это доказывает, что заполнение электронного портфолио требует метарефлексии и появления метапозиции.

Карла описывается себя через список «приобретенных навыков» в результате своего прошлого опыта, а также добавляет свои ожидания от следующего учебного модуля (отрывок 3).

Отрывок 3: «В конце курса "Педагогическая психология и компьютерные средства обучения" я хотела бы:

— приобрести специальные знания в области компьютерных средств обучения, которые я смогла бы применить на практике;

— приобрести умение планировать и оценивать учебный объект;

— приобрести умение анализировать реальные условия работы (благодаря сотрудничеству с компанией);

— развить навыки работы в коллективе» (FC, M1).

Карла ожидает приобрести навыки, которая она сможет использовать вне стен университета, «на практике». Она планирует развить эти навыки благодаря (двусторонним) отношениям с другими профессионалами «благодаря сотрудничеству с компанией».

Представляется, что траектории развития позиций Карлы проходят на двух уровнях: в университете и после окончания университета. Оба будущих уровня связаны с профессиональными Я-позициями (М — будущие позиции и М — профессиональные позиции — 27 %).

В рамках Модуля 1 друг Карлы из ЗБР отмечает различные позиции Карлы (ролевая, профессиональная, студенческая, личная, прошлая, настоящая и будущая позиции; см. отрывок 4).

Отрывок 4: «Карла играет следующие роли:

— учебного методиста (Class supervisor): 17 ноября она писала о "методиках обучения и совместном обучении через Интернет", и ее заметки были четкими

и хорошо организованными; она использовала иллюстрацию и схемы чтобы лучше объяснить свои идеи;

— помощника экспертной группы: она постоянно общается с исследователем из этой группы, и они оба играют роль "лидеров", обсуждая изучаемый вопрос;

— эксперта по оценке дискуссии: она также эффективно и хорошо работала в составе группы "головоломки"» (друг Карлы из ЗБР, FC, M1).

Друг Карлы из ЗБР выступает в роли «стимулятора», пытаясь выделить различные позиции личности Карлы. Кроме того, ее друг из ЗБР способствует появлению новых профессиональных позиций (диалогическая позиция стимулятора и монологическая профессиональная позиция — 24%) и будущих позиций (диалогическая позиция стимулятора и монологическая будущая позиция — 14%). В отрывке 5 ее друг из ЗБР подсказывает Карле, как она могла бы улучшить стратегию своего представления в профиле на LinkedIn.

Отрывок 5: «Как мы могли видеть из ее "самооценки", она отлично справляется со своей ролью.

(...) Ее профиль на LinkedIn постоянно пополняется, и я могу подтвердить, что она реально приобрела многие из указанных навыков.

Совет: Было бы неплохо составить краткую аннотацию, чтобы читателям было проще находить важную информацию» (друг Карлы из ЗБР, FC, M1).

Карла последовала совету и внесла изменения в свою аннотацию в Модуле 2, расширив перечень своих позиций (отрывок 6).

Отрывок 6: «Я закончила Педагогический институт в 2011 году и очень заинтересовалась вопросами гуманистической психологии. (...) Я решила пройти этот курс, который сильно отличается от ранее полученных мною знаний, потому что я люблю ставить перед собой новые задачи и изучать новые темы. Я особенно заинтересовалась компьютерными средствами обучения, и благодаря этому курсу я смогла изучить виртуальную среду и новейшие программы. Я хотела бы найти работу в области образования и развития человеческих ресурсов» (LD, M2).

В Модуле 2 Карла добавляет позиции, связанные с будущими позициями и профессиональными позициями, — 15 %, также в электронное портфолио на LinkedIn. Она еще больше расширяет их список, добавляя триалогические позиции, как следует из отрывка 7.

Отрывок 7: «Я сотрудничала с компанией по разработке приложения в поддержку профессиональной ориентации. Цель этого приложения — помочь молодым людям в построении их профессиональной карьеры, соответствовать требованиям рынка труда и учитывать происходящие на нем изменения. Выпускники Университета Бари, которые впервые ищут работу, являются целевыми пользователями этого приложения» (LD, M2).

В отрывке 7 можно обнаружить два разных типа триалогических позиций: 1) триалогические пози-

³ М: монологическая позиция; D: диалогическая позиция; Т: триалогическая позиция.

⁴ Данные были собраны из электронных портфолио на LinkedIn (LD) и Forumcommunity (FC), в рамках Модуля 1 (M1) и Модуля 2 (M2).

ции, объединяющие компанию и объект (триалогический общий объект и диалогическое внешнее профессиональное окружение — 30%); 2) триалогические позиции, состоящие из объекта и будущей целевой аудитории («молодые люди»; триалогический общий объект и триалогический общий объект с будущей целевой аудиторией — 12 %). Эти триалогические позиции позволяют Карле пересечь границу между университетом и профессиональной средой и навести мосты между ее текущей позицией и будущими профессиональными позициями.

В своем электронном портфолио на ForumCommunity (отрывок 8) Карла описывает свои траектории движения от прошлого к настоящему и к будущему, повторно опубликовав зону ближайшего развития, которую она разработала в Модуле 1, и добавив комментарии и размышления о произошедших с ней переменных.

Отрывок 8: *«Я повторно выложила свою ЗБР из Модуля 1: (...) Я составила этот список около месяца назад, и в нем указано то, чего я хотела добиться в конце курса. И вот этот момент наступил. Я не могла подумать, что за три месяца смогу развить столько разных навыков. Я думаю, что достигла всех своей целей, поставленных в Модуле 2»* (FC, M2).

Карла изменила не просто содержание своего электронного портфолио, но также способ представления самой себя. В Модуле 1 она опубликовала список навыков (отрывок 3), в то время как в Модуле 2 она использует словесное описание для рассказа о себе (отрывки 8 и 9). Использование самонаратива в Модуле 2 указывает на попытку Карлы упорядочить свой опыт, чтобы лучше понимать саму себя.

Отрывок 9: *«Мы получили возможность сотрудничать с компаниями по разработке компьютерных средств обучения и познакомиться с особым миром, который студенты знают только из университетских программ. Задача, поставленная перед нами компанией, помогла группе стать настоящей рабочей командой. Каждый из нас играл определенную роль, и это помогло нам в создании и разработке общего объекта. Мы с моей группой (Sbat⁵) написали приложение для профессиональной ориентации, которая поможет его пользователям получить знания и инструменты, необходимые для построения их профессиональной карьеры»* (FC, M2).

В Модуле 1 Карла описывает себя в основном с монологической точки зрения (отрывки 2 и 3), в то время как в отрывке 9 она упоминает и свою группу, и свою компанию-наставника. В частности, Карла пишет о том, что решение прикладной задачи помогло их группе стать «настоящей рабочей командой» (D — Внешнее профессиональное окружение и T — Общий объект — 30 %). Таким образом, Карла дала понять, что в ее случае «триалогический» объект сыграл ключевую роль в преобразовании группы студентов в группу профессионалов и повлиял как

на коллективные, так и на индивидуальные позиции Карлы. Так, Карла отмечает (отрывок 10), что создание этого объекта позволило им получить новые профессиональные знания, стать более уверенными в себе и лучше понять теоретические основы, изученные в Модуле 1 (D — Общий объект — личная и профессиональная позиция — 11%). В отрывке 10 Карла пишет о навыках, которые она приобрела в ходе этого учебного курса.

Отрывок 10: *«Создание этого продукта позволило мне приобрести специальные навыки:*

— хорошее знание программ для создания приложения (AppyPie);

— уверенность в ходе работы и умение планировать время;

— когда мы разрабатывали приложение, я лучше поняла приобретенные теоретические знания о компьютерных средствах обучения и использовала их;

— я стала понимать требования реальной компании;

— создание рабочего коллектива — в группе мы работали плечом к плечу с самого начала, и обстановка была одновременно рабочей и учебной» (FC, M2).

Выводы

Целью нашего исследования было понять, как именно коллективная работа над общим объектом влияет на траектории изменения позиций идентичности студента. Создание граничных объектов, определенных совместно с профильной компанией (компьютерные средства обучения), предлагалось для поддержки переходов от студенческих/прошлых к профессиональным/будущим позициям. Был задан некий набор позиций на основании теоретических идей, почерпнутых из теории диалогического Я и ТПУ, с углубленным изучением данных. Мы выделили три разных типа Я-позиций: монологические (сосредоточенные на самой личности); диалогические (учитывающие коллективное измерение) и триалогические (включающие общие объекты). Мы рассматривали электронные портфолио студентов как точки, откуда могут возникать траектории развития идентичности на границе между университетом и будущей работой. Был выбран один случай для исследования — наиболее репрезентативный, он был подробно проанализирован на предмет распределения позиций личности.

В Модуле 1 описание Карлой самой себя содержит в основном монологические позиции. На ForumCommunity Карла обнаруживает недостаточную уверенность в себе, рассказывая о своих навыках и умениях, в то время как на LinkedIn она рассказывает о профессиональных позициях в связи с прошлыми и настоящими позициями. Изначально она предпочла описывать себя при помощи списка навыков вместо повествовательного описания. Ее друг из ЗБР поддержал появление диа-

⁵ Так называлась группа, в которой училась Карла.

логических позиций и помог Карле связать друг с другом различные позиции. В этом случае друг из ЗБР действовал в качестве «позиции-стимулятора», поспособствовав появлению будущих и профессиональных позиций.

В Модуле 2 Карла использует также диалогические и триалогические позиции для описания самой себя. LinkedIn — это профессиональная социальная сеть, которая в явной форме требует описания профессионального опыта и навыков пользователя. «Триалогический объект», представленный Карлой, можно рассматривать как положительный знак ее профессиональной идентичности. Аннотация Карлы на LinkedIn содержит будущие позиции, связанные с профессиональными позициями, вместе с триалогическими позициями, связанными с профессиональными заказчиками и будущей целевой аудиторией ее объекта.

Наконец, в Модуле 2 Карла использует повествовательное описание о себе, чтобы подчеркнуть, как студенты ее группы стали «настоящей рабочей командой»; это произошло благодаря «триангуляции» между студентами группы, компанией и объектом. Процесс «становления профессионалом» касается как ее группы, так и ее самой.

В завершение мы хотели бы отметить, что полностью отдаем себе отчет в том, что описанный здесь случай имеет ряд ограничений. Например, необходимо более подробное исследование для обоснования нашего аналитического метода. Тем не менее мы полагаем, что наше исследование вносит первый вклад в понимание того, как коллективная работа с общим «граничным объектом» позволяет студентам расширить репертуар Я-позиций и справиться с задачей перехода через границу между университетом и будущей работой.

References

1. Alsup J. Teacher identity discourses. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006, pp. 51–77.
2. Aronson E., Stephan C., Sikes J., Blaney N., Snapp M. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, 1978.
3. Akkerman S. F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 2011. Vol. 81(2), pp. 132–169.
4. Bakhtin M.M. The dialogic imagination: Four essays. *University of Texas Press*, 2010. Vol. 1, pp. 41–83.
5. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's Poetics. Emerson C. (ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
6. Baxter P., Jack S. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 2008. Vol. 13(4), pp. 544–559.
7. Bruner J. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 1991. Vol. 18, pp. 1–21.
8. Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. *Learning and instruction*, 1995. Vol. 5(4), pp. 319–336.
9. Hermans H.J. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 2001. Vol. 7(3), pp. 243–281.
10. Hermans H.J. The dialogical self in education: Introduction. *Journal of Constructivist Psychology*, 2013. Vol. 26(2), pp. 81–89.
11. Holsti O.R. Content Analysis. *The handbook of social psychology*, 1968. Vol. 2.
12. Hytönen K., Palonen T., Lehtinen E., Hakkarainen K. Between two Advisors: Interconnecting Academic and Workplace Settings in an Emerging Field. *Vocations and Learning*, 2016, pp. 1–27.
13. Leijen Ä., Kullasepp K. Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education. *International Journal of Dialogical Science*, 2013. Vol. 7(1), pp. 67–86.
14. Ligorio M.B., Amenduni F., Sansone N. Designing blended university courses for transaction from academic learning to professional competences. In G. Di Gesu (Ed.), *Seemingly borderless. Teaching online courses in higher education*. Springer Editor. (submitted).

Литература

1. Alsup J. Teacher Identity Discourses. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 51–77.
2. Akkerman S.F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects // *Review of Educational Research*. 2011. Vol. 81(2). P. 132–169.
3. Aronson E., Stephan C., Sikes J. et al. The Jigsaw Classroom. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc., 1978.
4. Bakhtin M.M. The Dialogic Imagination: Four Essays. University of Texas Press, 2010. Vol. 1. P. 41–83.
5. Bakhtin M. Problems of Dostoevsky's Poetics / C. Emerson (Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
6. Baxter P., Jack S. Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers // *The Qualitative Report*. 2008. Vol. 13(4). P. 544–559.
7. Bruner J. The narrative construction of reality // *Critical Inquiry*. 1991. Vol. 18. P. 1–21.
8. Engeström Y., Engeström R., Kärkkäinen M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities // *Learning and Instruction*. 1995. Vol. 5(4). P. 319–336.
9. Hermans H.J. The dialogical self in education: Introduction // *Journal of Constructivist Psychology*. 2013. Vol. 26(2). P. 81–89.
10. Hermans H.J. The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning // *Culture and Psychology*. 2001. Vol. 7(3). P. 243–281.
11. Holsti O.R. Content Analysis // *The Handbook of Social Psychology*. 1968. Vol. 2. P. 596–692.
12. Hytönen K., Palonen T., Lehtinen E. et al. Between two advisors: interconnecting academic and workplace settings in an emerging field // *Vocations and Learning*. 2016. P. 1–27.
13. Leijen Ä., Kullasepp K. Unlocking the potential of conflicts: A pilot study of professional identity development facilitation during initial teacher education // *International Journal of Dialogical Science*. 2013. Vol. 7(1). P. 67–86.
14. Ligorio M.B., Amenduni F., Sansone N. Designing blended university courses for transaction from academic learning to professional competences / G. Di Gesu (Ed.) // *Seemingly Borderless. Teaching Online Courses in Higher Education*. Springer Editor. (submitted)

15. Mäkitalo Å. Professional learning and the materiality of social practice. *Journal of Education and Work*, 2012. Vol. 25(1), pp. 59–78.
16. Paavola S., Hakkarainen K. The knowledge creation metaphor –an emergent epistemological approach to learning. *Science & Education*, 2005. Vol. 14(6), pp. 535–557.
17. Paavola S., Hakkarainen K. From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A trialogical approach to CSCL. *Proceedings of the 9th international conference on Computer supported collaborative learning, International Society of the Learning Sciences*, 2009. Vol. 1, pp. 83–92.
18. Paavola S., Hakkarainen K. Trialogical approach for knowledge creation. *Knowledge creation in education, Springer Singapore*, 2014, pp. 53–73.
19. Riff D., Lacy S., Fico F. Analyzing media messages: Using quantitative content analysis in research. Routledge, 2014.
20. Rogoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford University Press, 1990.
21. Rubtsova O.V. Adolescent Crisis and the Problem of Role Identity. *Cultural-Historical Psychology*, 2012. Vol. 1, pp. 2–7.
22. Salomon G. (Ed.), Distributed Cognitions: psychological and educational considerations. New York: Cambridge University Press, 1993.
23. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational researcher*, 1998. Vol. 27(2), pp. 4–13.
24. Shotter J., Billig M. A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them. *Bakhtin and the human sciences*, 1998, pp. 13–29.
25. Star S.L. The structure of ill-structured solutions: heterogeneous problem-solving, boundary objects and distributed artificial intelligence. *Distributed artificial intelligence*, 1989. Vol. 2, pp. 37–54.
26. Strauss A., Corbin J. Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Sage Publications, Inc. 1998.
27. Strijbos J.W., Martens R.L., Prins F.J., Jochems W.M. Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 2006. Vol. 46(1), pp. 29–48.
28. Tsekeris C., Ntali E., Koutrias A., Chatzoulis A. Boomerang kids in contemporary Greece: young people's experience of coming home again. *Hellenic Observatory European Institute*, 2007. Vol. 108, pp. 11–36
29. Vygotsky L.S. Mind in society: The development of higher psychological processes. *Harvard university press*, 1978, pp. 79–92
30. Vygotsky L.S. The problem of age (M. Hall, Trans.). *The collected works of LS Vygotsky*, 1998. Vol. 5, pp. 187–205.
15. Mäkitalo Å. Professional learning and the materiality of social practice // *Journal of Education and Work*. 2012. Vol. 25(1). P. 59–78.
16. Paavola S., Hakkarainen K. From meaning making to joint construction of knowledge practices and artefacts: A trialogical approach to CSCL // *Proceedings of the 9th International Conference on Computer Supported Collaborative Learning, International Society of the Learning Sciences*. 2009. Vol. 1. P. 83–92.
17. Paavola S., Hakkarainen K. The knowledge creation metaphor –an emergent epistemological approach to learning // *Science and Education*. 2005. Vol. 14(6). P. 535–557.
18. Paavola S., Hakkarainen K. Trialogical approach for knowledge creation // *Knowledge Creation in Education*. Springer Singapore. 2014. P. 53–73.
19. Riff D., Lacy S., Fico F. Analyzing Media Messages: Using Quantitative Content Analysis in Research. N.Y., L.: Routledge, 2014. 205 p.
20. Rogoff B. Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context. Oxford University Press, 1990.
21. Rubtsova O.V. Adolescent crisis and the problem of role identity // *Cultural-Historical Psychology*. 2012. Vol. 1. P. 2–7.
22. Salomon G. Distributed Cognitions: Psychological and Educational Considerations. N.Y.: Cambridge University Press, 1993. 277 p.
23. Sfard A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // *Educational Researcher*. 1998. Vol. 27(2). P. 4–13.
24. Shotter J., Billig M. A Bakhtinian psychology: From out of the heads of individuals and into the dialogues between them // *Bakhtin and the Human Sciences*. 1998. P. 13–29.
25. Star S.L. The structure of ill-structured solutions: heterogeneous problem-solving, boundary objects and distributed artificial intelligence // *Distributed Artificial Intelligence*. 1989. Vol. 2. P. 37–54.
26. Strauss A., Corbin J. Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. L.: Sage Publications, Inc., 1998. 312 p.
27. Strijbos J.W., Martens R.L., Prins F.J. et al. Content analysis: What are they talking about? // *Computers and Education*. 2006. Vol. 46(1). P. 29–48.
28. Tsekeris C., Ntali E., Koutrias A., et al. Boomerang kids in contemporary Greece: young people's experience of coming home again // *Hellenic Observatory European Institute*. 2007. Vol. 108. P. 11–36.
29. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard university press, 1978. P. 79–92.
30. Vygotsky L.S. The problem of age /M. Hall, trans.) // *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. 1998. Vol. 5. P. 187–205.