

**Tiivistelmä perusteemoista  
Helsingin kaupunginkirjaston  
Satukaravaani hankkeelle**

**Pentti Hakkarainen  
Milda Bredikyte**

**Vytauto Magnus University,  
Kaunas,  
Liettua**

**Sadut ja suullinen tarinankerronta**

Tarinamuoto (satu tai myytti) on hallitseva lasten ajattelussa kaikissa kulttuureissa: tarinan alku paljastaa konfliktin/odotukset, keskikohta muokkaa sitä ja loppu ratkaisee sen. Se tukee lasten ajattelua sekä maailman ja itsensä ymmärtämistä, koska a) sadun rakenne muistuttaa leikkiä, b) hyvä satu käsittelee yleispäteviä asioita, ja c) satu on taidetta, joka synnyttää lapsissa tunnereaktion. Tämä yllyttää lapsia tuomaan kokemuksiaan näkyviin luovassa leikissä. Tarinat ja sadut eivät kuvaa suoraan todellisuutta, vaan ilmaisevat asenteita kulttuurin arvoja kohtaan, joihin on kätkeytyä kunkin kulttuurin kannattamat käyttäytymisen ihanteet.

Eri satujen ja tarinoiden tulisi saada lasten ja aikuisten silmät loistamaan ja tuoda mieleen aikaisempia kokemuksia. Ne eivät saisi olla liian yksinkertaisia, eikä myöskään ylettömän vaikeita, vaikka parhaat sadut eivät koskaan kerrokaan kaikkea suoraan. Satu menettää kiehtovuutensa jos se paljastaa kaiken heti. Lasten pitäisi pystyä ymmärtämään tarinan tapahtumia riittävästi ja kuvittelemaan mitä voisi tapahtua seuraavaksi. Ideoiden merkityksen ja tarkoituksen tulisi avautua lapsille. Jos satu on liian abstrakti, lasten on vaikeaa samaistua sankariin ja muihin hahmoihin sekä kuvitella kerrottuja tapahtumia. Yksi neuvo on selata omia lapsuusmuistojaan: Mitkä tarinat ja sadut tekivät syvimmän vaikutuksen? Mitkä piirteet tarinassa olivat kiehtovia – henkilö(eläin)hahmot vai juoni? Mikä oli sadun tai tarinan opetus? Usein käytetty esimerkki opetuksesta ja siitä mitä tarina paljastaa ja mitä se kätkee on eläinsatu ”Heinäsiirkka ja muurahainen”. Mieltymyksiä ja mielipiteitä voi myös kysyä lapsilta suoraan.

Lapsen minäkuvan rakentaminen alkaa kolmen kehityslinjan risteyksessä: a) henkilökohtainen – mitä minä haluan tehdä, b) arkirealismi – miten toiset (aikuiset ja lapset) käyttäytyvät, ja c) kulttuurin tukemat ihanteet – miten käyttäytyä oikein moraalisesti. Leikki on lapsen keino kokeilla ja tiedostaa ideoitaan maailmasta ja itsestään sekä ratkoa niiden välisiä ristiriitoja. Hyvä, monikerroksinen teksti tarjoaa lähtökohdan muodostaa erilaisia merkityksiä, mielekkyyksiä ja suuntatumista leikissä. Tältä pohjalta aikuiset ja lapset voivat kehittää yhteisen kuvitteellisen leikkimaailman. Hyvässä tarinassa tekstin dramaattinen laatu, haastava juoni ja hyvin erilaisten tulkintojen mahdollisuus on oleellista. Usein hyvä tarina on selvästikin tarkoitettu sekä lapsille että aikuisille.

Mitä suullisessa tarinankerronnassa tulisi ottaa huomioon? Ehkä suurin ongelma on päästä eroon tekstin mekaanisesta lukemisesta. Suullinen kerronta on kokemuksen ja tunne-elämyksen

välittämistä lapsille. Parhaat kertojat eläytyvät tarinaan niin, että tarina tuntuu kuulijasta kertojan henkilökohtaiselta kokemukselta. Kertoja korostaa omaa emotionaalista elämystään ja suhtautumista tarinan tapahtumiin ja ihmissuhteisiin. Tekstin toistaminen virheettömästi ei ole pääasia suullisessa kerronnassa, vaan uppoutuminen tunnekokemukseen.

Miten suulliseen tarinankerrontaan voi valmistautua? Joskus puhutaan ”mielen teatterista” (mielikuvien muodostaminen ja kyky kuvitella mielessään) ja tarinoiden ”kesyttämistä” kerrottavaksi. Kirjoitettu tarina suositellaan muunnettavaksi mielikuvien sarjaksi, jota käytetään kertomisen runkona. Omien mielikuvien muodostamisen tärkeydestä kertoo nuoren tytön kieltäytyminen Harry Potter -elokuvasta, ”koska en halua muuttaa tarinasta luomiani mielikuvia elokuvan tarjoamiin”. Myöhemmin hän suostui elokuvan katsomiseen, mutta korosti, että ”haluan nähdä miten elokuva on teknisesti toteutettu, mutta en luovu tarinan lukemisen tuottamista mielikuvista”.

Kertomista varten suositellaan ensiksi opettelemaan tarinan juoni. Esimerkiksi Pääsiäissaarilla juoni ja tarinan käänteet oli kaiverrettu puun kappaleeseen symbolein, koska kirjoitettua kieltä ei ollut. Eri kertojien tarinat poikkesivat yksityiskohdiltaan, mutta perussanoma oli tarinoissa sama. Juonen mielikuvien muodostamisen jälkeen edetään tilanteiden ja henkilöiden kuvitteluun. Ulkoa opetellaan vain muutama lause – ehkä vain aloitus ja lopetus. Suullista tarinaa harjoitellaan ääneen sen tarkistamiseksi, onko onnistuttu aidon emotionaalisuuden tavoittelussa. Tärkeä onnistumisen kriteeri on, onko onnistuttu tilan muuntamisessa tarinan tapahtumapaikaksi, sekä mielikuvien ja tunnereaktioiden herättämisessä. Näin kertoja auttaa kuulijoitaan siirtymään arjesta tarinan maailmaan.

## **Vanhempien ja ammattikasvattajien yhteistyö**

Yhteistyön haaste on yhdessä hahmottaa mikä rooli tarinoilla ja leikillä on merkitysten ja mielekkyyden muodostamisessa lapselle. Asioiden merkitys ja mielekkyys voidaan oppia ainoastaan toiminnan/ leikin avulla. Se ei näy suoraan esineissä, vaan vasta niiden käytössä ja suhtautumisessa niihin.

Yhteiset vanhempien ja ammattilaisten kasvatustalut eivät tavallisesti johda aitoon yhteistoimintaan lasten parhaaksi. Erityisesti lasten sisäisen maailman ymmärtäminen ja yhteinen kehittäminen on vaikeaa, koska usein aikuisille oma toiminta on kasvatustyössä ensisijaista. Lisäksi vanhempien läheinen suhde lapseen ja lapsen perusteellinen tuntemus jää ammattilaisilta käyttämättä kasvatuksen lähtökohtana ja ammattilaiset eivät aina ole valmiita päästämään vanhempia keskustelemaan omasta toiminnastaan. Molempien ongelmana on aikuisten maailman paremmuuden olettaminen ja valta-aseman hyväksikäyttö.

Miten yhteistyössä päästäisiin oleellisiin sisältöihin? Olemme omissa hankkeissamme aloittaneet ammattilaisten tiimityön kehittämisestä, joka on yhteistyön perusedellytys. Kasvatustyön olemuksen syventäminen ja avoin keskustelu kasvattajien kesken on avannut kysymyksiä, kuten ”mikä on lasten kasvattamisen perimmäinen tarkoitus ja mitä voisimme tehdä toisin ja paremmin”. Itsestään selvyyskyseisen kyseenalaistaminen on herättänyt kasvattajien työn sisällöllisen motivaation ja merkityksen uudelleen.

Tältä pohjalta vanhempia on vedetty mukaan yhteistyöhön esim. "Iltalampun valossa" -menetelmän käyttöön, joka on avannut aivan uuden ja odottamattoman näkökulman lapsen kokemusmaailmaan. Menetelmän ydin on, että iltasadun sijaan äiti (tai isä) käy keskusteluja lapsen kanssa kuvakorteista, joissa on kuvattu lapsen kriittisiä elämäntilanteita eläinhahmojen avulla. Vanhempi kirjoittaa yhteenvedon käydystä keskustelusta ja lähettää sen lapsen mukana kasvattajille. Unta edeltävässä siirtymävaiheessa lapsi herkistyy luotaamaan sisäistä maailmaansa ja kertoo projektiivisista kuvista omia sisäisiä tuntojaan. Kasvattajat eivät juuri koskaan saa selville tällaisia asioita lasten kokemusmaailmasta. Usein kasvattajilla ei ole sopivia menetelmiä tämän tiedon käyttöön kasvatustyössä. Usein kuultu vastaus vanhempien kysymykseen: Miten päivä sujui päiväkodissa, on: "Ihan hyvin". Mutta jotkut lapset "kelaavat" päivän tapahtumat ennen nukahtamista. Voikin osoittautua, että "ihan hyvin" ei anna oikeaa kuvaa lapsen kiusaamisesta, hiekan sotkemisesta hiuksiin ja monesta muusta iljettävyydestä.

Käytännössä kokeiltu ammattikasvattajien ja vanhempien yhteistyön muoto on aikuisten ja lasten yhteisen leikkimaailman suunnittelu ja toteuttaminen. Leikkirooliin astuminen ja roolin uskottava toteuttaminen yhdessä lasten kanssa on aikuisille vaikeaa, mutta välttämätöntä, jos haluamme ymmärtää syvällisemmin lapsia ja vetää lapset leikin/tarinan juonten sisällölliseen jalostamiseen. Muuten leikin teeman ja sisällön erottaminen on monelle leikin tutkijallekin tuntematon asia, vaikka se on digitaalisten pelien suuri ongelma. Juoni tuotetaan leikkiin roolien avulla improvisoiden yhteisinä tekoina tarinoiden logiikkaa käyttäen. Aikuisten on siis unohdettava faktat ja turvaututtava mielikuvitukseen. Usein juoni paljastuu leikkijöille vasta jälkikäteen leikin loputtua. Mutta kaikki uuden luominen perustuu mielikuvitukseen.

## **Leikkimaailma**

Leikkimaailma -termiä on ryhdytty käyttämään lasten ja aikuisten yhteisestä roolileikistä, jonka juonikehykseksi useimmiten on valittu joku klassinen satu tai tarina. Sadun roolihahmot siirtyvät leikkiin suullisen tarinan kerronnan, sadun ääneen lukemisen, tapahtumien dramatisoinnin tai digitalisoidun materiaalin katsomisen kautta. Aikuisten välittämään kehykseen voidaan liittää tapahtumia ja roolihahmoja muista tarinoista kulloistenkin tarpeiden mukaisesti. Leikkimaailman jatkumoa pidetään yllä viikoittain tapahtuvalla yhteisen leikin toteutuksella koko lukukauden ajan tai pitempäänkin. Aikuiset havainnoivat (videoivat) ja arvioivat kunkin leikkipäivän saavutukset ja leikkijuonen jatkamisen suuntaviivat. Arvioinnin perusteella suunnitellaan mielellään lasten kanssa yhdessä juonen kehittelyä eteenpäin vieviä tapahtumia, törmäys tai yllätys seuraavaa leikkipäivää varten. Tavallisesti nämä uudet tilanteet dramatisoidaan roolihahmojen välisiksi jännitteiksi ja ratkaisuiksi. Idea on kuljettaa leikkimaailma tapahtumia tilanteeseen, josta juonen eteneminen on mahdotonta ilman tapahtumat pysäyttäneen ongelman hahmottamista ja ratkaisemista.

Eräässä eri-ikäisten lasten leikkimaailmassa yhdistettiin onnistuneesti lasten teatteriretki ja leikkimaailman tapahtumat. Lapset ja aikuiset matkustivat naapurikaupungin teatteriin katsomaan "Mestaritonttu" -esitystä. Satu oli myös

Leikkimaailman kehystarina. Esityksen päätyttyä pääroolin esittäjä jatkoi: "Olemme saaneet tietää, että jotkut katsojista ovat ennenkin vierailleet "Satumaan" leikkimaailmassa. Nyt on yllättäen

ilmennyt joitakin ongelmia ”Satumaan” asukkaiden yhteistoiminnassa. Voisivatko leikkimaailman lapset auttaa meitä ongelmien selvittämisessä. (Lapset huutavat olevansa valmiita). Minulla on tässä kuossa tarkka kuvaus tilanteista. Voisiko joku ryhmän lapsista hakea sen?”. Lapset ratkoivat kolmen viikon ajan Mestaritontun ongelmia (kasvattajien suunnittelema) ja tämän jälkeen seikkailu leikkimaailmassa saattoi jatkua.

Esimerkiksi ”Kultainen avain” leikin kehittämisohjelmassa on järjestetty aikuisten ja lasten yhteisiä tapahtumia ja kokemuksia saduista ja leikistä erillään. Arviointimme mukaan tähän on päädytty, koska aikuisten ja lasten yhteisen leikkimaailman rakentamista molempien osapuolten kehittämisen keinona ei ole ymmärretty. Aikuiset käyttävät kyllä satuja ja tarinoita lasten leikin virittämisen keinona, mutta eivät itse uskalla astua leikin maailmaan ja toteuttaa kaksoisrooliaan juonen käännteiden virittäjänä ja oman roolihahmon toteuttajana. Toteuttamiimme leikkimaailmoin verrattuna tästä ohjelmasta näyttäisi puuttuvan leikkimaailmaa edeltävä lasten vapaan leikin jakso, jonka perusteella asetetaan koko ryhmän yhteisen leikin ja kunkin lapsen yksilölliset kehitystavoitteet. Leikkimaailma on lähinnä juonellisen leikin vaiheessa, siis esikouluikässä toteutettava aikuisten ja lasten yhteinen toiminta.

Leikkimaailma pyrkii rakentamaan leikistä kiehtovan vuorovaikutteisen juonellisen kokonaisuuden, jossa yhteisesti tuotetaan juonisisältö. Aikuisilla on siinä kaksitasoinen tehtävä: 1) suunnitella uusia leikin käännteitä juonen kehittämiseksi, ja 2) jokaisen lapsen leikkimaailmaan osallistumisen hienovarainen auttaminen yksilöllisten kehitystavoitteiden saavuttamiseksi. Valittu tarinakehys ei vielä ole leikkimaailman juonisisältö. Se syntyy vasta roolivuorovaikutuksessa, johon aikuiset osallistuvat. Rooli on aikuisen työväline, jonka avulla pyritään vaikuttamaan lapsen mielikuvitukseen ja aloitteisuuteen leikissä (seurailijasta leikin ideoijaksi). Mutta leikkimaailmassa aikuisen vaikuttaminen ei voi olla lasta pakottavaa opettamista. Se on pikemminkin avoin kutsu lapsille hyväksyä aikuisen roolihahmon esitys ja reagoida siihen oman roolin ”vastauksella”. Tätä kutsun ja vastauksen kokonaisuutta on sanottu luovaksi yhteiseksi teoksi, jossa on aina vähintään kaksi ihmistä. Olemme kuvanneet sitä yleisesti myös elämän harjoitteluksi leikissä.

## **Lapsen kehitys ja vertaissuhteet**

Jotkut filosofit puhuvat antropologisesta katastrofista etenevän ympäristökatastrofin lisäksi. Tällä tarkoitetaan lapsen kehityspotentiaalin kehittämisen laiminlyömistä ja moraalien taantumista. Yhteisyyden sijaan ”kehittämisen” kohteena ovat yksilöiden arjen taidot. Tarinallisuuden ja leikin (leikkimaailman) avulla tapahtuva lapsen kehityksen tuottaminen edellyttää kehityksen käsitteen ja kasvatuskäytäntöjen muuttamista.

Peruskysymys on mitä ymmärrämme kehityksellä? Viime vuosisadan alkupuolella esitettiin väite, että lapsen kehitys ei tarkoita mitä tahansa näkyviä muutoksia, vaan psykologisten prosessien kokonaisuuden laadullisia muutoksia. Esimerkiksi muistamisen muutokset erillään muista prosesseista ei ole vielä kehitystä. Tästä päädyttiin päätelmään, että prosessien väliset suhteet kokonaisuutena voivat ainoastaan kuvata kehitystä. Jos rajaamme tarkastelun kapeammaksi kadotamme kehityksen. Toinen radikaali ajatus oli, että kehityksen muutokset tuotetaan aluksi ihmisten vuorovaikutuksessa ja sen jälkeen yksilöt voivat ne omaksua. Tämä ajatuskulku on vaikuttanut yrityksiin hahmottaa leikin kehitys esim. yhteisten leikkitekojen ja

leikkivuorovaikutuksen avulla. Näin on yritetty hahmottaa miten yhteinen kuvittelu alkaa äidin ja lapsen alkavassa yhteisessä leikissä, etenee vanhempien sisarusten kanssa tapahtuvaan kuvitteluun ja päättyy kuviteltuihin leikkitekoihin vertaissuhteissa. Näissä hahmotelmissa lapset ovat olleet 1 – 4 vuotiaita, mutta leikkijuonta ja yhteistä kuvittelua kehittävä roolileikki voi yleensä alkaa vasta neljän vuoden iästä.

Leikin tuotaman kehityksen edellytykseksi on jo vuosisadan ajan mainittu eri-ikäisten leikkijöiden ryhmät, jolloin leikkitaitojen hajonta on päivähoiton vertaisryhmiä laajempi. Aikuisten ja lasten yhteisen leikkimaailman yhtenä tehtävänä on ollut leikkitaitojen laajentaminen ryhmässä. Esimerkiksi kokeiluissamme aikaisempina vuosina leikkimaailmoin osallistuneet lapset (nyt 10 – 14 vuotta) ovat toteuttaneet rooleja samassa rakennuksessa meneillään olevassa leikkimaailmassa ja rakentaneet sen vaatimia mielikuvitusympäristöjä. Lisäksi olemme muodostaneet leikkimaailmakokeiluja varten eri-ikäisten lasten ryhmiä, joissa ikäjakautuma on ollut neljästä kahdeksaan vuoteen. Näin on luotu ryhmiä, joissa on mahdollista oppia toisilta lapsilta yhteisiä tehtäviä ratkoessa. Kaikkien lasten tavoitteena on ollut koulu- ja oppimisvalmiuksien parantaminen. Leikin avulla oppiminen on tähdännyt yleisten valmiuksien (esim. suunnitelmien laatiminen, suhteiden havaitseminen, toisten ymmärtäminen, ongelmien havaitseminen ja ratkaiseminen, ideoiden kehittäminen) parantamiseen, joita ihminen tarvitsee kaikissa elämäntilanteissa.

Mielenkiitoinen havainto eri-ikäisten lasten ja aikuisten yhteisistä leikkimaailmoista on seuraava: Kun lapset saivat vapaasti muodostaa pienryhmiä leikkimaailman ongelmien ratkaisemiseksi, ryhmistä ei tullutkaan saman ikäisten ja yhtä taitavien porukoita, vaan eri-ikäisten lasten pienryhmiä. Esimerkiksi lukemisen osaaminen ei ollut lapsille ryhmään pääsemisen kriteeri tai nuorimpien joustava mielikuvitus teki heistä haluttuja pienryhmän jäseniä mielikuvitusmaailmassa.

## The unit of pretend play

Another precondition for pretend social role-play is indicated in the analysis of self-development of the child as a result of the crisis at three years. According to Vygotsky the crisis “me-self” at three creates potential subject of (play) activity. The child starts to separate own and others’ actions from each other, see consequences of own actions and follow rules in actions. They are essential in role interaction of play.

A problem in the analysis of development is that development as a whole is not visible and observable. We can observe tendencies or prerequisites and conditions, but not direct facts of development. We cannot use the classic causality from natural sciences in the analysis of development. Facts are a result of interpretation. *Slobodcikov et al. (2000)* proposes that we should use four types of determination in the construction of the object of development: causal, goal-oriented, value-oriented and sense-oriented. Different types of determination together form the genuine situation of development.

There are not many attempts to define and use unit of development in children’s pretend play. Vygotsky proposed imaginary situation and transition from pretending to rules of play. D. B. El’konin (1989) preferred play roles and role relations instead of imaginary situations as the developmental core of social pretend play. B. D. El’konin has elaborated further his father’s proposal for general unit of joint actions (*sovokupnoe deistvie*). D. El’konin formulated the general idea as follows: “I act in a certain way in order to organize, to prepare the action of another. With one hand I hold the nail, with another I hammer. Two hands – like two humans” (El’konin, 1989, p. 518. my translation). El’konin jr. (1989) underlines orientation character of joint actions. Action of a person orients action of a second. He calls this “action on action” (El’konin 1989, 28). An unavoidable conclusion is that play action is a general model of human joint action. From the point of unit at least two persons has to be included and the first person’s action is finished only after the second person accepts the offered orientation and continues play from the position of own play character. El’konin jr. and Elkoninova have elaborated from this basis a two-step model of play analysis.

An interesting attempt to study functions of play is the research group of developmental studies at UCLA focusing on collaborative construction of pretend (Howes et al., 1992). The research group proposed three developmental stages of social pretend play before four years of age. At each age period a main function among others was proposed. The group proposed the following functions: “Mastery of the communication of meaning in social pretend play is a central function of social pretend play in the toddler period. We will then suggest expressing and exploring issues of control and compromise is a new and salient function of social pretend play in the early preschool period. Finally following Gottman and Bretherton’s model, we argue that emotional mastery or exploring issues of intimacy and trust is the major function of social pretend play in older children” (Howes et al, 1992, p. 5).

Communication of meaning and other functions of social pretend play were studied in three contexts: 1) Joint construction of pretend in mother-child dyads (communication of meaning), 2) Collaborative pretend of siblings (control and compromise), and 3) Joint pretend with peers (intimacy and trust). Some general concepts of cultural-historical psychology (e.g. the zone of proximal development and play as dominant activity) were introduced in the study as possible frame of development. But qualitative difference between the zones in play or problem-solving

context was not shown. Developmental effect of play is associated with emotional and motivational sphere in Vygotsky's play article and the zone in joint problem-solving situations has cognitive character. The unit of development is different in Vygotsky's definition of ZPD in problem solving and play - separate psychological functions in problem solving and psychological systems in play (Hakkarainen & Bredikyte 2008, Bredikyte 2011)

How play develops children?

In order to answer the question of the title we have to enlarge it and explain how psychological development is understood in cultural-historical psychology? El'koninova et al. (2015, 16) picked three tenets from Vygotsky characterizing general hypotheses: 1) Development is only possible by adopting and making personal cultural experience of humankind, which is not available in a ready form. Models of ideal actions are not visible in cultural objects. They are hidden in cultural ideal forms. 2) Mediating and supporting development takes place in joint activities of adults and children, and 3) Psychological development happens as qualitative jumps from natural forms of psychological functions to cultural forms of higher mental functions. With cultural tools the child masters his behavior (self-regulation) and he becomes conscious willing subject.

Vygotsky's lecture on play concentrated on socio-dramatic pretend play because his criterion of developmental play form was contradiction between visual and sense field. In other word ideas guide play process, not just present situation (visual field). Elaboration of cultural-historical play theory has transformed Vygotsky's primary contradiction to tension between ideal and real (or present) form of acting. The tension is closely connected to mediation of culture, mutual tension and transitions between ideal and real forms. Play development and development in play are closely intertwined with language development in cultural-historical theory.

First generation of scientists in cultural-historical tradition understood ideal (cultural) forms as ready-made cultural products like political truths of Soviet system. For them the task of mediation was just to present and move ideals to children. B. D. El'konin (1994) demonstrated that ideal forms cannot be moved to children without giving them real shape. Ideal forms are rather hard problems to adult mediators and children than any directly usable models. A study of Zaporozhets' team member demonstrated this using simple design. She offered to five-year-old children two types of puppets: beautiful, but morally corrupted and less beautiful, but morally ideal toy. Moral characteristics and appealing to moral qualities could not change children's preferences – they systematically selected beautiful puppet as a toy for play ( 1986).

The quality of play narratives is very important when we try to evaluate what and how play mediates from surrounding culture. Essential criterion in the evaluation of quality is what ideal forms are present in play narratives and how attractive they are for children. By ideal forms we are referring to models of relating, values, and behaviors, which present culture supports in daily life. Ideal models and ideas in culture all the time clash with real culture of the child. The basic tension can be characterized as how things should or could be and what things are really like. Such factors as officially approved behavior, ideals of behavior, doing things, relating with others may be evaluated in daily life of the child.

Children meet these formations e.g. in folk tales and stories as ideal forms of behavior of the heroes (the hero altruistically wants to help people in need in classic fairy tales). The model of behavior presented in affective ideal form may be adopted in individual development and transformed into real (natural) form of individual psyche and consciousness. Developing subject is engaged in permanent struggle between ideal and real forms of acting. He accepts some forms and rejects others. From real forms new ideal forms may be produced. Zinchenko (1996) uses a metaphor of Mandelstam who writes that culture and its ideal forms are figuratively described as

inviting force and a subject is free to accept invitation or reject it. A child accepts invitation depending, which form (ideal or real) is more attractive. If a subject accepts invitation of ideal form 'act of development' may happen (El'konin 1994). Act of development is a term concretely describing how development happens.

How an ideal form is transformed to real one? Vygotsky claimed that ideal form has concrete bearers, which may function as mediators in the development of real forms. He named three types of mediators: an *adult* (in joint activity with the child), *sign* and *word*. Zinchenko (1996) added to this list *symbol* and *myth* from the analysis of Losev and *sense* from Shpet.

We have reported in our earlier publications how children behaved in solving realistic problems met in a narrative environment (Rumpeltiltskin play world, Hakkarainen 2008). Children accepted a realistic task associated with imaginative environment and demanding solutions in order to continue events of the story line. This demonstrates how they differentiate solutions in a miraculous tales and in real world. In tale solutions are achieved by magic without explaining what tools, methods and processes are used. Realistic problems met in narrative environment were solved in classroom and solutions used to solve narrative problems (turning upside down rooms back to normal position). El'koninova (2001) has emphasized in her analysis how tales underline motivational strivings of heroes to help other people and act for the common good. She called these tales as 'the school of willing'.

Members of El'konin family have elaborated Vygotsky's ideas of children's cultural development in play. One conclusion about historical development of cultural-historical play theory was presented by El'koninova. Vygotsky focused on consciousness development and Kharkov group led by Leontiev tried to explain play as an activity. Different objects were studied in these schools: need and motivation as a line of consciousness development (Vygotsky) and operational-technical aspects as structural elements of play activity (Leontiev) (El'koninova 2015). D. B. El'konin (1972) combined these two aspects as successive periods of each stage of leading activity (also pretend play).

General study of the role of ideal and present forms (of behavior) has inspired to formulate a two-step model of pretend role-play. We might call it "invitation – response" -model [vyzov – otvet]. Challenge can be presented as story line of classic fairy tale, which is used as inspiration for joint play. The model (El'koninova et al. 2015) is constructed in three stages:

- 1) Defining ideal form of storyline – roleplay
  - A. Subjectivity of a hero of folk tales is interpreted from his initiatives. Meaning (sense) of human actions is presented in comprehensible for child format as hero's actions. The child feels hero's initiative due to *soperezhivanie* (living through other's emotions). Meaning of hero's actions is presented in two steps (invitation/challenge – response).
  - B. It is necessary to construct storyline – roleplay following two-step model "invitation/challenge – response" in order to make ideal form understandable to children.
  - C. Meaningfulness of play actions is constructed in general on the basis of two-step model. It is not limited to storyline – roleplay, only.

## 2) Mediating child development in play

Storyline – roleplay can be produced through adult – child joint play, which supports children's initiatives and their feeling of own actions. Adults should not prevent children's free play and at the same stimulate children's self-definition aiming at use of two-step model. Adult mediation supports children's initiatives if it 1) polarizes play space (play takes place in opposite environments), 2) the child is helped to define his place in play



space, 3) the child is helped to try different emotions and play actions. Child's self-evaluation is enhanced through understanding meaning of own play actions. The child needs time for feeling his actions.

3) Evaluating the mastery of own behavior

It is supposed that live process of play creates feeling of sense. Child elaborates storyline in order to feel (perezhivanie) human relations in play. It is further supposed that sense exists if feeling through takes the form of two-step model "invitation/challenge – response".

The model elaboration is based on D.B. El'konin's (1978) separation of the theme and content of advanced pretend roleplay (roleplay developing storyline). Children's play may be e.g. "family" play, but the quality of this play can be decided from the level of relations between role characters. The highest level presupposes children's elaboration of the content, which can be seen in the storyline of play. This is the background for the term "storyline – roleplay". The challenge of this play is joint creation of storyline through each role by all participants. Here we have to decide what is the appropriate level of the play unit: the creation of joint storyline or constructing role characters in turns. D. B. El'konin (1989) did not accept the last alternative.