

**MOTIVOIVAA MOTORISTEN PERUSTAITOJEN OPPIMISTA SEINILLE  
HYMPIEN**

**Parkour-oppimateriaali koululiikuntaan ja harrastetoimintaan**

Juho Kantola & Ville Laine

Liikuntapedagogiikan

pro gradu -tutkielma

Kevät 2020

Liikuntatieteiden tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kantola, J. & Laine, V. 2020. Motivoivaa motoristen perustaitojen oppimista seinille hyppien: parkour-oppimateriaali koululiikuntaan ja harrastetoimintaan. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma, 88 s., 1 liite.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tukea suomalaisten lasten ja nuorten liikuntataitojen, erityisesti motoristen perustaitojen kehittymistä motivoivalla tavalla parkourin oppimateriaalituotannon keinoin. Tavoitteeseen edettiin tuottamalla liikuntatieteelliseen taustakirjallisuuteen, asiantuntijahaastatteluihin ja käytännön kokemukseen perustuva sähköinen parkourin menetelmäopas Parkouropas. Opas on avoimesti käytettävissä internetosoitteessa [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi).

Taustateoriat ohjasivat vahvasti oppimateriaaliprosessia. Liikuntataitojen oppimista tarkasteltiin ekologisen dynamiikan viitekehystä, ja opetusmenetelmäksi valittiin non-lineaarinen pedagogiikka. Menetelmässä korostuu parkourille lajinomaisesti oppijoiden yksilöllisyyden huomiointi, havainnon ja toiminnan tiivis yhteys, vaihtelu harjoittelussa ja oppimisympäristön keskeinen rooli (Chow ym. 2016, 57-60). Motivaation tarkasteluun hyödynnettiin itsemääräämisteorian viitekehystä ja teoriaan sisältyviä autonomian, pätevyuden ja yhteenkuuluvuuden käsitteitä (Deci & Ryan 1985; 2000). Taustateorioiden, parkour-ammattilaisten asiantuntijahaastatteluiden, parkouria käsittelevän kirjallisuuden ja tutkielman tekijöiden oman ammattitaidon pohjalta materiaalista pyrittiin tuottamaan uskottava, lajinomainen ja helppokäyttöinen. Opas on suunnattu erityisesti niille liikunnanopettajille ja -ohjaajille, luokanopettajille, valmentajille ja muille parkourin opetuksesta kiinnostuneille, jotka eivät vielä ole perehtyneet lajiin. Oppaalla pyritään helpottamaan motivoivien ja motorisia perustaitoja kehittävien parkourtuntien opettamista.

Avainsanat: parkour, non-lineaarinen pedagogiikka, itsemääräämisteoria

## ABSTRACT

Kantola, J. & Laine, V. 2020. Sparking motivation and learning fundamental movement skills by jumping up the walls – A parkour learning material for school physical education and recreation. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 88pp., 1 appendice.

This Master's thesis was aimed to support the development of Finnish youth's athletic skills, particularly the development of fundamental motor skills in a motivating way. This was carried out by producing a learning material based on literature on sport science, expert interviews and practical knowledge. The web-based learning material is available at [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi).

Theoretical background heavily guided the production of the learning material. Ecological dynamics framework was utilised to study skill acquisition and non-linear pedagogy used as a teaching method. The method highlights features inherent to parkour like individual learning, link between action and perception, functional variability and representative learning design (Chow ym. 2016, 57-60). Self-determination theory and concepts of autonomy, competence and relatedness were used to study motivation (Deci & Ryan 1985; 2000). Based on theoretical background, parkour expert interviews, parkour-related literature and researchers' own expertise, the aim was to produce a learning material that is credible, parkour-specific and easy to use. The material is aimed especially for physical education teachers, sports instructors, coaches and other people interested in teaching of parkour who are not yet familiar with the sport. The aim of the learning material is to facilitate the teaching of fundamental motor skills in a motivating way through parkour lessons.

Keywords: parkour, non-linear pedagogy, self-determination theory

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 PARKOUR .....	4
2.1 Parkourin määritelmä .....	4
2.2 Parkourin historia .....	4
2.3 Parkourin ominaispiirteet .....	6
3 KUINKA PARKOUR SOVELTUU KOULUYMPÄRISTÖÖN?.....	9
3.1 Parkour ja opetussuunnitelma.....	9
3.1.1 Parkour motoristen perustaitojen opettajana .....	10
3.1.2 Parkourin avulla kasvattaminen.....	13
3.2 Koulu parkourin oppimisympäristönä .....	14
4 OPPIMATERIAALIN TEOREETTINEN TAUSTA .....	18
4.1 Non-lineaarinen pedagogiikka.....	19
4.1.1 Liikkuminen on seurausta kehon itseorganisoitumisesta .....	22
4.1.2 Liikkuminen perustuu ympäristön havainnointiin.....	24
4.1.3 Oppiminen on oppijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kehittymistä.....	26
4.1.4 Non-lineaarisen pedagogiikan mukainen oppiminen on tehokasta .....	27
4.1.5 Non-lineaarinen pedagogiikka parkourin opetuksessa .....	29
4.2 Itsemääräämisteoria selittää motivaation syntyä .....	33
4.2.1 Psykologisten perustarpeiden täytyminen parkourin harjoittelussa .....	34
4.2.2 Koettu autonomia .....	34
4.2.3 Koettu pätevyys .....	36
4.2.4 Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	38
4.2.5 Motivaatiojatkumo.....	40
4.2.6 Ulkoinen motivaatio .....	40
4.2.7 Sisäinen motivaatio.....	42

4.2.8 Sisäinen motivaatio liikunta-aktiivisuuden lähteenä .....	45
5 TAVOITTEET, MENETELMÄT JA KULKU.....	48
5.1 Tutkimuskysymykset.....	48
5.2 Tavoitteet .....	49
5.3 Oppimateriaalin toteutus.....	49
5.3.1 Aineistonkeruu.....	50
5.3.2 Oppimateriaalinettisivu .....	51
5.3.3 Parkourkerho .....	52
5.3.4 Videoiden kuvaaminen ja editointi.....	54
5.3.5 Liikunta-alan ammattilaisten parkourkoulutus .....	54
5.3.6 Parkourin asiantuntijafoorumi .....	55
5.3.7 Markkinointi .....	55
6 OPPAAN SISÄLTÖJEN DIDAKTINEN JA PEDAGOGINEN TARKASTELU.....	57
6.1 Rajoitteiden manipulaatio.....	57
6.2 Informaation rooli liikkeiden säätelyssä.....	58
6.3 Tarkkaavaisuuden kohde .....	59
6.4 Vaihtelu .....	59
6.5 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	60
6.6 Autonomia .....	61
6.7 Pätevyys.....	62
7 POHDINTA.....	64
7.1 Luotettavuuden tarkastelu.....	68
7.2 Jatkotutkimus.....	73
LÄHTEET .....	74
LIITTEET	

## 1 JOHDANTO

Suomalaisten nuorten liikunta-aktiivisuus romahtaa murrosiässä (Aira ym. 2013). Toinen, vähintään yhtä huolestuttava kehityssuunta on polarisoituminen, eli vähän ja paljon liikkuvien välisen eron kasvaminen, jolloin kaikkein vähiten liikkuvat ovat liikunnallisesti hyvin passiivisia. (Aira ym. 2013). Vuosikymmenten tutkimustyö on osoittanut selvän yhteyden liikunnallisen aktiivisuuden ja ihmisen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin välille. Liikunta edistää ihmisen fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista terveyttä (Biddle & Asare 2011; Bailey 2006; Hallal ym. 2006), sekä ehkäisee sairauksilta (Warburton ym. 2006). Lapsuudessa ja nuoruudessa harrastettu liikunta edesauttaa liikuntaharrastuksen jatkumista aikuisuuteen asti (Huotari 2012; Tammelin ym. 2003; Telama ym. 2005; Trost ym. 2002; Vuori ym. 2004). Koululiikunnalla voidaan vaikuttaa oppilaiden liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen, ja koululiikunnan merkitys on erityisen suuri vähän liikkuville oppilaille (Heikinaro-Johansson ym. 2008). Tämän vuoksi liikunnallisesti aktiiviseen elämäntapaan ohjaaminen on usein nähty koululiikunnan päätavoitteeksi (POPS 2014; Trost 2004).

Hyvät motoriset perustaidot luovat pohjan liikunnan harrastamiselle (Kalaja 2012, 9). Lapsuudessa hankitut motoriset perustaidot ovat yhteydessä nuoruusiän fyysiseen aktiivisuuteen (Barnett, Van Beurden, Morgan & Beard 2008a) ja voivat ehkäistä nuoruusiässä tapahtuvaa fyysisen aktiivisuuden laskua (Kalaja 2012, 59). On siis selvää, että koululiikunnan tulee pyrkiä tarjoamaan kaikille, myös liikunnallisesti passiivisille oppilaille mielekkäitä ja motorisia perustaitoja kehittäviä liikuntatunteja. Opetus- ja kulttuuriministeriön tuoreessa valtakunnallisessa koululaiskyselyssä (2016) parkour oli oppilaita eniten kiinnostava kulttuurimuoto alakoulussa, sekä toiseksi kiinnostavin kulttuurimuoto yläkoulussa. Parkour melko nuorena lajina ei ole kuitenkaan vakiinnuttanut paikkaansa koululiikunnassa tai liikunnanopettajakoulutuksessa.

Tutkimuskirjallisuudessa parkouria on käsitelty hyvin niukasti koululiikuntakontekstissa. Tähän asti julkaistussa kirjallisuudessa parkouria on usein tarkasteltu symbolisella tasolla (Aggerholm 2016). Parkouraajien liikkuminen kaupunkitilassa ja ympäristön pintojen ja rakenteiden hyödyntäminen tavoilla, johon niitä ei ole tarkoitettu, on nähty eräänlaisena sosiaalisena ja kulttuurillisena kritiikkinä (Archer 2010; Aggerholm 2016; Ameel & Tani

2015, 58-59; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Benasso 2015; Daskalaki ym. 2008; Fuggle 2008; Geyh 2006; Garfield 2012; Marshall 2010; Mould 2009, Mörtenböck 2005, Ortuzar 2009; Stapleton & Terrio 2012; Thomson 2008). Tämän lisäksi tutkimuskirjallisuudessa on korostunut parkouraajien sisäiset kokemukset (Bavinton 2007; Clegg & Butryn 2012; Kalari 2012; Saville 2008; De Martini Ugulotti 2014) ja vuorovaikutus ympäristön kanssa (Aggerholm & Larsen 2017; Ameal & Tani 2007; 2012a; 2012b; 2015; Brunner 2011; Castaner 2012; DeFreitas 2011; Pälvimäki 2011). Koululiikuntakontekstissa parkourista on julkaistu vain yksittäisiä tutkimuksia (Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014). Olemassa oleva tutkimuskirjallisuus antaa kuitenkin viitteitä, että parkourilla on potentiaalia tavoittaa myös ne, jotka usein kääntävät selkensä koululiikunnalle (Gilchrist & Wheaton 2011; Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014; Nobles ym. 2016.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin kirjatut liikunta-oppiaineen tavoitteet ovat erinomaisesti linjassa parkourin periaatteiden kanssa (POPS 2014; Laine & Kalaja 2020). Parkour on epähierarkisena vaihtoehtoliikunnan muotona monessa mielessä perinteisistä liikuntamuodoista poikkeava laji. Liikunnanopettajilla ei välttämättä ole tietotaitoa parkourin opettamisesta, ja monipuolisten parkourtuntien opettaminen voi olla haastavaa.

Parkourista opettamisesta on julkaistu aiemmin kaksi suomenkielistä pro gradu -tutkielmana tuotettua parkour-tekniikkaopasta (Kallio 2009; Ohtonen 2017). Kallion DVD-muodossa tuotettu opas on hyvin vaikeasti saatavilla, sillä edes tutkielman tekijä ei osannut tarkasti sanoa, mistä oppaan vielä löytäisi. Ohtosen oppaassa on oivallisia ideoita koulun liikuntavälineiden hyödyntämisestä parkour-opetuksessa, mutta oppaan käytettävyyys on heikko, sillä osana tutkimusprosessia ei tuotettu erillistä opasvihkoa. Oppaiden keskittyessä yksinomaan parkourtekniikoiden opetukseen niiden sovellettavuus koululiikuntaan on hyvin rajattua. Lisäksi parkourista on julkaistu suomenkielinen käsikirja “Hyppimisen lyhyt oppimäärä” (Pihlaja & Junttila 2012). Teos on yleisempi katsaus parkouriin eikä se juuri sisällä valmiita harjoituksia parkourin opetukseen koulussa. Internetissä on saatavilla runsaasti englanninkielisiä opetusvideoita ja kirjallista materiaalia, mutta oppitunnin kokoaminen niistä voi osoittautua haastavaksi ja aikaavieväksi.

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on tuottaa avoin, helppokäyttöinen ja uskottava sähköinen parkour-oppimateriaali, jota voivat hyödyntää liikunnanopettajat ja -ohjaajat,

luokanopettajat, valmentajat tai muut parkourin opetuksesta kiinnostuneet. Pyrkimys on, että opas helpottaa motivoivien ja motorisia perustaitoja kehittävien parkourtuntien opettamista. Materiaali on suunnattu etenkin kouluryhmille ja opettajille, jotka ovat vielä parkour-harrastuksen alkutaipaleella. Monet oppaan harjoitukset soveltuvat kuitenkin myös edistyneille parkour-harrastetoiminnan ryhmille. Materiaalia voi parkour-opetuskäytön lisäksi hyödyntää myös esimerkiksi muiden liikuntamuotojen alkulämmittelyissä tai osana tuntia. Nyt tuotettu materiaali ei ole aiemmista oppaista poiketen tekniikkaopas, vaan laajempi harjoitepankki. Opas on kaikkien saatavilla kokonaisuudessaan osoitteessa [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi).

Materiaaliin valittiin ja kehitettiin asiantuntijahaastatteluiden, parkouria käsittelevän kirjallisuuden ja tutkielman tekijöiden käytännön kokemuksen pohjalta harjoituksia, jotka edustavat parkourin lajikulttuuria ja ominaispiirteitä kattavasti. Harjoitukset pyrittiin valitsemaan siten, että oppilaat saisivat runsaasti motivoivia onnistumisen kokemuksia yhdessä työskennellen. Toinen harjoitteiden valintaa ohjaava tekijä oli se, että materiaalin pelit ja leikit kehittäisivät oppilaiden motorisia perustaitoja. Taitojen oppimista tarkasteltiin viimeaikaisessa taitojen oppimisen kirjallisuudessa paljon huomiota saaneen non-lineaarisen pedagogiikan viitekehysten kautta (Chow ym. 2016; Kalaja 2019). Non-lineaarinen pedagogiikka on taitojen oppimisen menetelmä, jossa korostuvat oppijoiden yksilöllisyyden huomiointi, havainnon ja toiminnan tiivis yhteys, oppimisympäristön keskeinen rooli ja vaihtelu harjoittelussa (Chow ym. 2016, 57-60). Motivaation tarkasteluun hyödynnettiin itsemääräämisteorian viitekehystä ja teoriaan sisältyviä autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden käsitteitä (Decin & Ryan 1985; 2000).

Nyt tuotettu oppimateriaali voi hyvin olla maailmanlaajuisesti ensimmäinen non-lineaarista pedagogiikkaa taustateorianä soveltava sähköinen menetelmäopas. Lopputuloksena on pyritty tuottamaan materiaali, joka yhdistää parkourin harrastuskulttuurin yhtenäiseen ja perusteelliseen oppimiskäsitykseen noudattaen samalla perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita.



## **2 PARKOUR**

### **2.1 Parkourin määritelmä**

Parkour pakenee tarkkarajaista määritelmää (Angel 2011; Bavinton 2007). Keskeistä parkourissa on harrastajan, eli traceurin, kohtaamien fyysisten, psyykkisten ja emotionaalisten esteiden ylittäminen. Tämä sisältää usein juoksemista, kiipeämistä, ylittämistä, hyppäämistä, tasapainoilua tai mitä tahansa tapaa liikkua ympäristössä. (Angel 2011, 6.) Ympäristön kaiteita, muureja ja seiniä ei nähdä esteinä, vaan ne toimivat ponnahduslautoina etenemiselle (Ameel & Tani 2012b.) Usein etenemistä parkourissa havainnollistetaan ajattelemalla se mahdollisimman suoraviivaisena etenemisenä pisteestä A pisteeseen B (Angel 2011, 6; Bavinton, 2007; Saville 2008).

Näitä yhdistäviä tekijöitä lukuun ottamatta laji on kirjallisuudessa määritelty hyvin kirjavasti. Parkour kategorisoidaan tyypillisesti urheilulajiksi, elämäntavaksi, taidemuodoksi, tiettyjen arvojen määräämäksi toiminnaksi tai kaikkien näiden yhdistelmäksi. (Bavinton 2007; Angel 2011). Bavinton (2007) määrittelee parkourin tavalla tarkastella ympäristöä, jossa tavoitteena on sulava ja esteettinen liike rakennetussa ympäristössä. Olennaista ei ole niinkään juokseminen ja hyppiminen kaupunkiympäristössä, vaan parkouraajien tapa käyttää ympäristöä tavoilla, johon sitä ei ole tarkoitettu (Bavinton 2007). Atkinson (2009) näkee parkourin laajemmin urheilullisena elämäntapana ja kulttuurina, jossa pyritään katkeamattomaan ja vaikuttavaan etenemiseen. Saville (2008) argumentoi, että parkouria ei voikaan määritellä tarkkarajaisesti, vaan se on tapa katsella ympäristöä ja vuorovaikuttaa sen kanssa. Angel (2011, 6) tarkastelee parkouria vielä laajemmin harjoittelumetodina tai tietynlaisena ajattelutapana liikkumiseen ja ympäristön havainnointiin.

### **2.2 Parkourin historia**

Parkourin voi mieltää nuoreksi lajiksi, mutta sen historiaan on mahtunut monia vaiheita. Lajin monet keskeiset ominaispiirteet juontavat juurensa parkourin syntyhetkiin, joten on tarpeen lyhyesti tarkastella parkourin historiaa. Kenties kattavimman ja tarkimman kuvauksen

parkourin alkuhetkistä esittelee Angel (2011) haastateltuaan lukuisia alkuperäisharrastajia usean vuoden aikana.

Pariisin esikaupunkialueella Lissesissä 1980 -luvun aikana ryhmä nuoria alkoi kehittää pelejä ja leikkejä tavoitteellisemmiksi harjoituksiksi, ja pian harjoitukset koettelivat nuorten fyysistä ja psyykkistä suorituskykyä. Harjoittelu oli hyvin monipuolista, ja sisälsi esimerkiksi pitkiä kestävyysuorituksia, kiipeilyhaasteita, sekä nykyparkouria rosoisempaa liikkumista kaupunkitilassa. Harjoitukset olivat vaarallisia ja vartalolle hyvin vaativia, ja vaikka nuoret välttyivät suuremmilta loukkaantumisilta, alkoivat he ajan myötä kehittää liikkeistään sulavampia ja hallitumpia. Nuoret, joita oli silloin noin 30-40 henkilöä, antoivat tuolloin elämäntavalleen nimen *l'art du déplacement*, liikkumisen taide. (Angel 2011, 28)

Inspiroivana voimana harjoittelulle oli supersankarisarjakuvien ja animesarjojen lisäksi erään nuoren isä, Raymond Belle, joka oli saanut nuorena sotilaskasvatuksen. Belle oli harjoitellut armeijan esteradalla, ranskaksi “*parcours du combattant*”, josta parkour myöhemmin sai nykyisen nimensä. Bellen aikuisvuosien elämänfilosofiaan palomiehenä kuului ajatus mielen ja kehon vahvistamisesta muiden auttamiseksi. (Angel 2011, 10-24, Atkinson 2009.) Raymond Bellen poika David kavereineen omaksui harjoitteluunsa samankaltaisen filosofian. (Angel 2011, 20)

1990 -luvun loppupuolella aktiivisesti harjoitteleva ryhmä oli kutistunut yhdeksään jäseneseen, ja *l'art du déplacement* muistutti jo hyvin paljon sitä, mitä parkour on tänä päivänä. Näkemuserot johtivat kuitenkin ydinryhmän hajaantumiseen varsin pian. David Belle otti etäisyyttä Yamakasin harjoittamaan *l'art du déplacementiin* nimeämällä metodinsa parkouriksi. Hän korosti isänsä filosofian mukaan harjoittelun hyödyllisyyttä ja funktionaalisuutta siinä missä *l'art du déplacement* korosti oikean mielentilan saavuttamista harjoittelussa. (Angel 2011, 12-32.) Sébastien Foucan halusi viedä lajia suuntaan, joka korostaisi enemmän luovuutta ja ilmaisua. Vuonna 2003 julkaistussa Foucanin tähdittämässä dokumentissa *Jump London* parkourin rinnalle esitettiin termi freerunning, joka myöhemmin muotoutui kilpailullisemmaksi ja temppujen näyttävyyttä korostavaksi lajiksi. (Aggerholm & Larsen 2016; Angel 2011, 32; Archer 2010; Clegg & Butryn 2012; O’Loughlin 2012).

Parkourin viimevuosien kehitystä on leimannut kaupallistuminen ja institutionaalistuminen. Parkourkurseja, ohjaajakoulutuksia ja asiantuntija- ja esiintymispalveluja tarjoavat yritykset,

sekä viranomaisten kanssa yhteistyössä suunnitellut parkourpuistot ovat tulleet osaksi lajia (Torvinen & Harinen 2015, 50; Gilchrist & Wheaton 2011; Ameel & Tani 2015, 63; 2012). Vuonna 2012 tehdyn selvityksen mukaan 70% parkourin harrastajista kuului parkouryhdistykseen Suomessa (Liikanen 2015, 104). Vuonna 2018 Suomen Parkour ry valittiin Suomen Olympiakomitean täysjäseneksi, eli se on parkourin virallinen lajiliitto Suomessa (Suomen Parkour ry 2020). Kansainvälinen voimisteluliitto valmistelee parkouria viralliseksi kilpalajiksi lukuisten parkourjärjestöjen voimakkaasta vastustuksesta huolimatta, ja pyrkii tuomaan parkourin olympialajiksi Pariisin olympialaisiin 2024. (Fédération Internationale de Gymnastique 2017; Winters 2017; Butler 2017).

Suomeen parkour rantautui noin vuonna 2003, ja samana vuonna alkunsa sai myös kansallinen parkouryhdistys, Suomen Parkour ry. Kuten yhdistyksen nettisivuilta käy ilmi (Suomen Parkour ry 2017), noudattelee suomalainen harrastajayhteisö vahvasti alkuperäisen parkourin arvoja ja periaatteita. Opetustoiminta on ollut etenkin viime vuosina keskeinen osa suomalaista harrastuskulttuuria, ja parkour-opetusta järjestäviä tahoja on kymmeniä eri puolilla Suomea (Suomen Parkour ry 2018).

### **2.3 Parkourin ominaispiirteet**

Parkour mielletään usein nuorisokulttuuriseksi lajiksi, jossa kaupunkitilassa harjoittelun lisäksi keskeistä on harjoittelun avoimuus ja luovuus, sääntöjen puute ja jatkuva uudistuminen (Itkonen 2012). Tyypillinen parkouraja välttelee ohjattuja, organisoituja, järjestelmällisiä, autoritäärisiä, kilpailullisia ja kuluttaja-keskeisiä järjestelmiä ja ympäristöjä (Atkinson 2009). Yhtymäkohdat muiden nuorisokulttuuristen lajien, kuten skeittaamisen, freestyle -laskettelun tai katutanssin kanssa lähes poikkeuksetta tunnustetaan kirjallisuudessa, mutta toisinaan näihin tehdään kuitenkin selvä ero. Clegg ja Butryn (2012) väittävät parkourajien filosofian kehon ja mielen vahvistamisesta sekä muiden auttamisesta erottavan parkourin monista muista nuorten suosiossa olevista liikuntamuodoista. Parkouriin ei liitetä samanlaista yhteiskunnallista vastarintaa, mikä usein on kiinteä osa nuorisokulttuureja (Atkinson 2009; Clegg & Butryn 2012; Ameel & Tani 2012a). Harrastajat ovat tuoneet haastatteluissa ja kyselyissä toistuvasti esille harrastamisen vastuullisuuteen liittyvien kysymysten tärkeyden, ja vastuuttoman toiminnan seuraukset koko parkouryhteisölle ymmärretään. Ympäristössä pyritään liikkumaan jälkiä jättämättä ja meteliä välttämällä. (Angel 2011, 113; Ameel & Tani 2012a; 2015, 60; Atkinson 2009; Clegg & Butryn 2012; Rannikko 2015, 67). Vastavuoroisesti

Ameel & Tanin (2012a) tutkimuksessa suomalaiset parkouraajat kokivat ihmisten suhtautumisen lajiin olevan yleisesti positiivista, ja ristiriitatilanteet kumpusivat usein tietämättömyydestä. On kuitenkin huomattava, että parkouraajat saattavat haastatteluissa esittää ihanteita, jotka eivät välttämättä aina vastaa todellisuutta. (Ameel & Tani 2012a.) Esimerkiksi Britanniassa harrastajien jatkuvat yhteenotot poliisin ja vartijoiden kanssa (Gilchrist & Wheaton 2011) ovat johtaneet eriasteisiin parkouraamisen kieltoihin kaupunkialueilla (Blakeley 2009; West Sussex County Times 2016).

Kenties nämä yksittäiset tapaukset, sekä mediassa levinneet kuvat ja videot katoilla hyppivistä harrastajista, ovat saaneet aikaan sen, että parkour mielletään usein extreme-lajiksi (Bavinton 2011; Miller & Demoiny 2008). Parkouria käsittelevässä kirjallisuudessa vaarallisen extreme-lajin piirteet eivät kuitenkaan ole näkyvissä. Harrastajat ovat tuoneet toistuvasti esiin sen, että turhia riskejä vältetään harjoittelussa. Pitkäjänteinen harjoittelu maan tasossa tehdyissä ympäristöissä tuo varmuutta tekemiseen ja valmistaa vaativammissa ympäristöissä tehtäviin suorituksiin. (Aggerholm ja Larsen 2016; Clegg & Butryn 2012; Gilchrist & Wheaton 2011; Miller & Demoiny 2008; Saville 2008.)

Yksi keskeinen piirre parkourissa on tiivis, leikinomainen vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Ameel & Tani 2012b; Angel 2011, 142; Bavinton 2007; Brunner 2011; Clegg & Butryn 2012; Kelley 2011; O'Grady 2012) Tähän liittyy myös kokemus yhteydestä ja ykseydestä ympäristön kanssa (Clegg & Butryn 2012). Ympäröivään arkkitehtuuriin ja luonnon ympäristöihin muodostuu uudenlainen kehollinen ja emotionaalinen suhde, jossa esimerkiksi harjoituspaikan purku-uhka aiheuttaa harrastajille huolta. (Ameel & Tani 2015, 59.) Kirjallisuudessa mainitaan usein myös niin kutsuttu parkourkatse (parkour vision), joka on eräänlainen ajattelutavan muutos tai tapa tarkastella ympäristöä parkourin harrastamisen näkökulmasta. Muurit, aidat ja seinät eivät ole enää esteitä, vaan mahdollisuuksia liikkumiseen. (Angel 2011, 107; Ameel & Tani 2012a; 2012b; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Brunner 2011; Clegg & Butryn 2012; Fuggle 2008; Kidder, 2012; Saville 2008.) Ortuzar (2009) esittää, että parkouraajat eivät näe kaupunkia samalla tavalla rakennusten muodostamana kokonaisuutena, vaan kaiteiden, seinien, aitojen, ovien ja muurien sirpaleina, jotka voi koota yhteen liikkeen avulla. Parkouraajien liikettä ympäristössä kuvaillaan kirjallisuudessa laajalla kirjolla adjektiiveja: virtaava, sulava, kevyt, vaivaton, pysäyttämätön, tehokas, lentävä, luonnollinen (Aggerholm & Larsen 2016; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Clegg & Butryn 2012; De Freitas 2011; Ortuzar 2009). Etenemistä on myös verrattu

esimerkiksi pakenemiseen tai veden virtaamiseen (Atkinson 2009; Bavinton 2007; Clegg & Butryn 2012).

Koululiikunnassa parkourin kaikki mainitut ominaispiirteet tuskin näyttäytyvät oppilaalle. Ympäristönä tunneilla on usein liikuntasali, ja yksittäiset liikuntatunnit tuskin avaavat lajin filosofiaa aloittelevalle harrastajalle. Kuitenkaan mitään varsinaista perustelua ei ole, miksi parkour koululiikuntamuotona ja kaduilla vapaasti harrastettavana lajina eroaisivat merkittävästi toisistaan. Parkour on laji, joka näyttäytyy varsin eri tavalla aloittelijalle ja kokeneelle harrastajalle (Angel 2011, 6). Olennainen ero ei välttämättä olekaan koululiikunta kontekstina, vaan harrastajan kokemustaso. Tähän asti julkaistuissa interventiotutkimuksissa, joissa parkour on viety koululiikuntaan, opetusmenetelmiksi on valittu menetelmiä, jotka ovat mahdollistaneet parkourille luonteenomaisen vapauden, autonomian ja vuorovaikutteisuuden (Fernández-Río & Suarez 2014). Niin ikään tämän tutkielman myötä syntynyt parkouropas hyödyntää opetusmenetelmiä ja harjoitteita, joissa oppilailla on vapautta yhdessä kehitellä erilaisia ratkaisuja ja haastaa itseään sopivasti. Kenties merkittävin ero parkourin koululiikuntamuodon ja vapaa-ajan harrastamisen välillä on toiminnan omaehtoisuus. Omaehtoisesti parkouria harrastavat oppilaat ovat valmiiksi motivoituneita harrastamiseen, mutta koululiikunnassa on otettava huomioon oppilaiden ennakkokäsitykset lajista ja erilainen motivaatio harjoitteluun. Oppilaiden motivointia harjoitteiden valinnalla ja ympäristöjen luomisella käsitellään tarkemmin luvussa neljä.

### **3 KUINKA PARKOUR SOVELTUU KOULUYMPÄRISTÖÖN?**

#### **3.1 Parkour ja opetussuunnitelma**

Liikunnan opetuksen tehtävä summautuu kahteen tehtävään: kasvattaa oppilaita liikkumaan ja kasvattaa oppilaita liikunnan avulla (POPS 2014). Tässä luvussa tarkastelemme, kuinka parkour soveltuu koululiikuntamuodoksi. Arvioimme, mitä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä liikunnanopetuksen tavoitteita parkourin avulla voidaan kehittää.

Suomessa peruskoulujen päivittäistä työtä ohjaa paikallinen opetussuunnitelma, joka laaditaan valtakunnallisen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta (POPS 2014, 9). Opetussuunnitelman perusteissa liikunnan oppiaineen tehtävänä on vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin tukemalla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista toimintakykyä sekä myönteistä suhtautumista omaan kehoon. Tärkeänä pidetään liikuntatunteihin liittyviä positiivisia kokemuksia ja liikunnallisen elämäntavan tukemista. Kehollisuus, fyysinen aktiivisuus ja yhdessä tekeminen korostuvat oppitunneilla. Opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että koululiikunta tarjoaa mahdollisuuksia iloon, keholliseen ilmaisuun, osallisuuteen, sosiaalisuuteen, rentoutumiseen, leikinomaiseen kisailuun ja ponnisteluun sekä toisten auttamiseen. (POPS 2014, 502.) Parkour monipuolisena fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia osa-alueita kehittävänä liikuntamuotona sekä parkourin filosofia kehon ja mielen vahvistamisesta ja toisen auttamisesta täsmäävät hyvin opetussuunnitelman perusteissa esiintyviin liikunnanopetuksen tehtäviin.

2016 vuoden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaan fyysisen toimintakyvyn arviointia on kohdistettu motorisiin perustaitoihin, kun vielä 2004 vuoden opetussuunnitelman perusteissa oppilaan liikkumista arvioitiin pääasiassa lajitaitojen kautta (POPS 2004, 250; POPS 2014, 502). Liikunnanopetuksen kohdistaminen lajitaitojen ulkopuolelle antaa mahdollisuuksia monipuolistaa opetuksen sisältöjä. 7. luokkalaisten tehdyssä tutkimusinterventiossa selvitettiin, voiko liikunnallisten perustaitojen oppimista tehostaa opetussuunnitelmalla, jossa painotetaan motorisia perustaitoja liikuntalajien sijaan. Tutkimusinterventiossa analysoitiin 7. vuosiluokkalaisten muutoksia motorisissa perustaidoissa, itse raportoidussa fyysisessä aktiivisuudessa ja koululiikuntaa kohtaan

koetussa motivaatiossa. Tutkimus osoitti, että yläkoulussa tulisi tehostaa motoristen perustaitojen opetusta. (Kalaja 2012.)

### 3.1.1 Parkour motoristen perustaitojen opettajana

Motorinen oppiminen tarkoittaa harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä liikesarjaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin potentiaalissa tuottaa liikkeitä (Jaakkola 2016; Schmidt & Lee 2005, 302). Motoriset perustaidot ovat taitoja, joita ihminen tarvitsee arkielämän motorisista haasteista selviämiseen (Lasten ja nuorten liikunnan asiantuntijaryhmä 2008, 62). Motoristen perustaitojen suhteen 1-2 luokilla pääpaino on motoristen perustaitojen oppimisessa, 3-6 luokilla motoristen perustaitojen vakiinnuttamisessa ja 7-9 luokilla motorisia perustaitoja hyödynnetään ja sovelletaan eri liikuntamuotojen ja -lajien kautta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.)

Motoriset perustaidot jaetaan tasapaino-, liikkumis- ja käsittelytaitoihin. Motoristen perustaitojen kehittyminen on varhaislapsuuden tärkeimpiä kehitystehtäviä (Malina ym. 2004, 195). Lapsen tulisi oppia motoriset perustaidot jo ennen kouluikää, jotta lapsi voi selvitä koulunkäyntiin liittyvistä motorisista haasteista (Gallahue ym. 2012). Lapsi voi kuitenkin oppia motorisia perustaitoja myös myöhemmin kehityksessään, mikäli ympäristö kannustaa ja tukee kyseisten taitojen kehittymistä. (Jaakkola 2013, 174-175.)

TAULUKKO 1 Motoristen perustaitojen lähtökohdat Gallahuen ja Donnelyn (2003, 54) mukaan.

TASAPAINOTAIDOT	LIKKUMISTAIDOT	KÄSITTELYTAIDOT
Taivuttaminen	Käveleminen	Heittäminen
Venyttäminen	Juokseminen	Kiinniottaminen
Kiertäminen	Hyppääminen	Potkaiseminen
Kääntäminen	Kinkkaaminen	Pyydyttäminen

Keinuminen	Hyppääminen rytmissä	Lyöminen
Ylösalaiset asennot	Laukkaaminen	Lyöminen ilmasta
Kehon kieriminen	Liukuminen	Pomputtaminen
Alastulo / pysähtyminen	Loikkaaminen	Vierittäminen
Väistäminen	Kiipeäminen	Potkaiseminen ilmasta
Tasapainoilu		

Tasapainotaidoiksi kutsutaan liikkeitä, jotka tapahtuvat oman pituus- tai poikittaisakselin ympäri vartalon ollessa paikallaan ja joissa pyritään tasapainon ylläpitämiseen siirryttäessä paikasta toiseen (Numminen 1996, 24). Tasapainotaidot jaetaan paikallaan tarvittavaan staattiseen tasapainoon ja liikkeessä tapahtuvaan dynaamiseen tasapainoon (Gallahue & Donnelly 2003, 56; Numminen 1996, 24). Gallahuen ja Donnellyn (2003, 54) mukaan tasapainotaitoja ovat taivuttaminen, venyttäminen, kiertäminen, kääntyminen, keinuminen, ylösalaiset asennot, kehon kieriminen, alastulo / pysähtyminen, väistäminen ja tasapainoilu. Tasapainotaidot antavat perustan muiden motoristen perustaitojen kehittymiselle, koska tasapaino on osana kaikkea kehon hallintaa (Gallahue & Donnelly 2003, 53).

Liikkumistaitoja ovat taidot, joiden avulla siirrytään paikasta toiseen (Numminen 1996, 26). Liikkumistaitoja Gallahuen ja Donnellyn (2003, 54) mukaan ovat käveleminen, juokseminen, hyppääminen, kinkkaaminen, hyppääminen rytmissä, laukkaaminen, liukuminen, loikkaaminen ja kiipeäminen. Liikkumistaitojen kehittyessä ja jalostuessa taitoja voidaan käyttää eri urheilulajiessa (Gallahue & Donnelly 2003, 57). Liikkumistaidot eivät kehity automaattisesti, vaan taitojen kehittyminen vaatii kannustavan, harjoitteluun mahdollistavan ja ohjaavan ympäristön (Gallahue & Donnelly 2003, 447).

Käsittelytaidot voidaan jakaa hienomotorisiin ja karkeamotorisiin käsittelytaitoihin. Hienomotorisia käsittelytaitoja ovat esimerkiksi kengännauhojen solmiminen ja saksilla leikkaaminen. (Gallahue & Donnelly 2003, 57; Numminen 1996, 26.) Karkeamotoriset



käsittelytaidot ovat taitoja, joissa voimaa tuotetaan välineeseen tai otetaan vastaan välineestä. Nämä karkeamotoriset välineenkäsittelytaidot ovat tärkeitä monien liikuntapelien kannalta. (Gallahue & Donnely 2003, 57.) Gallahuen (2003, 54) mukaan käsittelytaitoihin kuuluvat heittäminen, kiinniottaminen, potkaiseminen, pyydystäminen, lyöminen, lyöminen ilmasta, pomputtaminen, vierittäminen ja potkaiseminen ilmasta. Karkeamotoristen käsittelyteitojen kehittyminen luo perustan hienomotoristen taitojen kehittymiselle, koska raajoissa tapahtuva kehitys etenee vartaloa lähellä olevista osista kauempana oleviin osiin (Numminen 1996, 31).

Parkour on loistava liikuntamuoto motoristen perustaitojen kehittämisessä, sillä parkourin liikkumisen peruselementeissä (Strafford 2018 ym 2018; Edwardes 2010) ja motoristen perustaitojen lähtökohdissa (Gallahue & Donnely 2003) on paljon yhtäläisyyksiä. Parkour myös yhdistää eri liikuntalajeja, sillä parkourin liikkeiden lähteinä ovat osittain olleet monet eri liikuntalajit kuten voimistelu, yleisurheilu, armeijan esteratakilpailut, itsepuolustuslajit, kiipeily, trikkaus, akrobatia ja katutanssi (Pihlaja & Juntila 2012, 12).

Edwardes (2010) jaottelee parkourin kuuteen liikkumisen peruselementtiin: juoksemiseen, hyppäämiseen, kiipeämiseen, tasapainoiluun, äänettömyyteen sekä tuntumaan/herkkyyteen. Juokseminen kevyestä hölkästä, pitkän matkan juoksuun ja nopeisiin pyrähdyksiin on kaiken liikkeen lähtökohta. Puolestaan hypyille yhteistä on kyky ponnistaa jaloilla ja ylittää jonkinlainen este. Hyppyjä voi tehdä paikaltaan tai juoksuvauhdista, yhdellä tai kahdella jalalla. Myös laskeutumiset ovat osa hyppyjä. Kiipeäminen taas kehittää koko vartalon voimaa hyödyllisellä tavalla ja on tärkeä osa monia liikkeitä. Hyvää tasapainoa puolestaan tarvitaan kaikkeen liikkumiseen. Parkourissa tasapainotaidot konkretisoituu kapeilla pinnoilla ja kaiteilla kävellessä, hypätessä sekä esteitä ylittäessä ja laskeuduttaessa. Äänetön liikkuminen kertoo ruumiin hallinnasta. Kehonhallinta paranee kun liikkeet ovat tarkkoja ja äänettäviä. Tällöin myös lihakset tekevät enemmän töitä. Tuntuma merkitsee parkouriajan liikkeiden fyysistä herkkyyttä, kykyä liikkua hallitusti, sulavasti ja tarkasti. Se on taitoa yhdistää ruumiin liikkeet ympäristöön. (Strafford ym. 2018; Edwardes 2010, 18-19.)

Castanerin ja Anduezan (2012) tapaustutkimuksessa analysoitiin vapaan liikkumisen aikana käytössä olevia motorisia taitoja kahdessa luonnollisessa yhteydessä, lasten (6-8 vuotiaiden) liikkumista leikkikentillä ja parkour harrastajien (19-25 vuotiaiden) liikkumista kaupunkiympäristössä. Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli tarkkailla kuinka motoriset taidot syntyvät spontaanisti näissä kahdessa ympäristössä. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että

motorisia perustaitoja kuten liikkumis-, tasapaino-, ja käsittelytaitoja ja niiden yhdistelmiä esiintyi molemmissa ympäristöissä, ja motorinen käyttäytyminen oli hyvin samantyyppistä molempien ryhmien välillä. Molemmissa ympäristöissä liikkumisessa havaittiin luovuutta ja sulavuutta. Myös liikkeen aloitusten ja pysähtymisen vuorottelua havaittiin molemmissa yhteyksissä. (Castaner & Andueza, 2012.) Leikkejä ja parkourin elementtejä yhdistämällä voidaan luoda motorisia perustaitoja monipuolisesti kehittäviä parkourliikuntatunteja.

### **3.1.2 Parkourin avulla kasvattaminen**

Opetussuunnitelman perusteiden mukaan liikunnan avulla kasvamisen osatekijöihin kuuluu toisia kunnioittava vuorovaikutus, vastuullisuus, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen, tunteiden tunnistaminen ja säätely, sekä myönteisen minäkäsityksen kehittyminen. (POPS 2014.) Parkour nähdään harrastajien keskuudessa liikuntamuodon lisäksi elämäntapana, jota ohjaa tietty ”henki” tai filosofia (Pihlaja & Juntila 2012, 13). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainituilla liikunnan avulla kasvamisen osatekijöillä ja parkourhengellä on vahvasti yhtäläisyyksiä.

Edwardesin (2010) mukaan parkourhengen yksi hyve on toisten auttaminen. Liikunnan opetuksen kasvatustehtävän mukaista toisten kunnioittamista ja vastuullisuutta voidaan parkourin avulla opettaa harjoitteilla, joissa auttaminen ja kannustaminen ovat avainasemassa. Oppilas voi esimerkiksi auttaa toista esteen ylittämässä tai kannustaa luokkatoveriaan olemalla staattisessa lihaskuntoasennossa toisen suorittaessa haastavaa tehtävää. Yhteiset huudot, kuten ”aloitetaan yhdessä! Lopetetaan yhdessä!” opettavat kannustavaan ilmapiiriin. (Gadea & Jacobs 2016.) Lisäksi vastuullisuutta ja parkourin filosofiaa liikkumisesta jälkiä jättämättä voidaan opettaa muun muassa kokoamalla ja purkamalla yhdessä liikuntatunnilla käytettävä välineistö. Vastuullisuus ympäristöä kohtaan kasvaa kun harjoituspaikka jätetään jopa parempaan kuntoon, kuin se ennen harjoitusta oli. (Angel 2011, 113; Ameel & Tani 2012a; 2015, 60; Atkinson 2009; Clegg & Butryn 2012; Rannikko 2015, 67). Toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta voidaan edistää oppilaslähtöisillä menetelmillä, joissa oppilaat luovat välineistä parkour -ratoja ja keksivät omia liikkeitä ja opettavat niitä luokkatovereilleen. Ulkoympäristössä oppilaat voivat valita omia harjoittelupaikkoja ja arvioida niiden turvallisuutta ja käytettävyyttä. Samalla yhteistyö-, neuvottelu-, ja johtamistaidot kehittyvät. (Gadea & Jacobs 2016.)

Liikunnan avulla kasvamisen osatekijät, pitkäjänteinen itsensä kehittäminen sekä tunteiden tunnistaminen ja säätely, osuvat hyvin yhteen parkourfilosofian kanssa, sillä Edwardes (2010) mukaan itsekuri, keskittyminen, päättäväisyys, pelonhallinta, nöyryys, omien rajojen tunnistaminen ja itsensä koetteleminen ovat parkourfilosofian osatekijöitä (Edwardes 2010, 143). Parkourliikuntatunneilla itsensä henkistä hallintaa ja omien rajojen tiedostamista voidaan opettaa esimerkiksi niin, että oppilaalle annetaan valittavaksi eritasoisia suorituspaikkoja ja tehtäviä (Strafford ym. 2018). Oppilaille on kuitenkin tärkeää tuoda opetuksessa ilmi, että parkouriin ei kuulu turha riskien ottaminen ja toisten keskinäinen vertailu vaan ennemminkin toisten kannustaminen. Oppilaita kannustetaan asettamaan itselleen tavoitteita ja vertaamaan tekemistään omaan lähtötasoon. Pelonhallintaa ja päätöksentekokykyä voidaan opettaa haastamalla oppilaita tarpeeksi haastaviin, mutta saavutettavissa oleviin tehtäviin. Oppilas voi esimerkiksi mitata maassa matkan, jonka hän pystyy hyppäämään. Tämän jälkeen hän uskaltaa helpommin hypätä laatikolta laatikolle. (Gadea & Jacobs 2016.)

Merkittävä liikunnan avulla kasvamisen osatekijä on oppilaan myönteisen minäkäsityksen kehittyminen (POPS 2014, 502). Grabowskin ja Thomsenin (2015) interventio antaa viitteitä siitä, että parkour on toimiva keino minäkuvan parantamiseen. Tutkimuksessa havaittiin, että lapsi tai nuori saattaa parkouratessaan tehdä asioita, joihin hän ei uskonut pystyvänsä. Etenkin vähemmän liikunnallisten lasten ja nuorten käsitykset omasta liikkumisesta voi muuttua myönteisempään suuntaan, mikä puolestaan parantaa osallisuuden tunnetta kouluyhteisöissä.

Opetussuunnitelman perusteissa arviointia on kohdistettu motoristen perustaitojen arvioinnin lisäksi yrittämiseen, ratkaisujen tekoon ja omien fyysisten ominaisuuksien itsearviointiin. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppitunnin lopuksi aikaa on hyvä jättää pohdintaa ja itsearviointia varten. Oppilaat voivat arvioida omaa toimintaa ja antaa positiivista palautetta kaverille. He voivat myös pohtia, kuinka tunnilla opittuja arvoja pystytään soveltamaan liikuntatuntien ulkopuolella lasten ja nuorten elämässä. (Gadea & Jacobs 2016.)

### **3.2 Koulu parkourin oppimisympäristönä**

Koulun oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen ja opiskeluun käytettäviä tiloja ja paikkoja, välineitä, palveluja ja materiaaleja sekä yhteisöjä ja toimintakäytäntöjä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30). Fyysisellä oppimisympäristöllä

tarkoitetaan rakennuksia ja niiden rakennusosia ja teknisiä järjestelmiä sekä koulun välitöntä lähiympäristöä välituntipihoineen, liikennealueineen, liikunta-alueineen ja lähimetsineen. (Opetushallitus) Oppilaita ohjataan toimimaan vastuullisesti ja turvallisesti eri oppimisympäristöissä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 29-30.) Koululiikunnassa kehoitetaan hyödyntämään koulun liikuntatiloja, lähiliikuntapaikkoja ja luontoa monipuolisesti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 502). Kun tarkastelemme koulua ja sen oppimisympäristöjä parkourin näkökulmasta, asettuvat koulun piha, koulun lähiympäristö, sisäliikuntatilat välineineen ja muut sisätilat uuteen valoon.

Nuori Suomi Ry:n asiantuntijaryhmän vuonna 2008 teettämän selvityksen mukaan liikuntasali löytyi lähes kaikista kouluista ja sen kunnon arvioitiin olevan hyvä pääosassa kouluista (Ruokonen ym. 2009, 14-16). Koulun liikuntasalin muovaaminen salin rakenteista ja välineistöstä parkourympäristöksi vaatii kuitenkin kekseliäisyyttä. Varsinaisia koulun liikuntasalien suunnitteluohjeita ei ole olemassa (Räsänen 2002), joten liikuntasalien välineistö vaihtelee koulukohtaisesti. Tyypillisiä kouluissa olevia voimistelutelineitä ovat permanto, matto, penkki, puomi, puolapuut, köydet, renkaat, rekki, nojapuut ja minitrampoliini (Ojanaho ym. 2003, 30). Mattoja on käytössä erikokoisia ja -muotoisia. Niitä voi käyttää muun muassa turvallisina alustoina ja hyppytelieinä. (Virkkunen 2000, 33.) Liikuntasaleja voidaan kalustaa myös aputelineillä kuten erilaisilla korokkeilla, penkeillä ja levyillä. Rasiinasta kestävästä laituristyroksista valmistettuja korokkeita voi käyttää muun muassa hyppytelieinä. (Tervo ym. 2007, 320.) Lisäksi saleissa voi hyödyntää lava- ja katsomorakenteita sekä seiniä. Steppilaudat ja esimerkiksi vanteet ovat myös toimivia välineitä parkourin harjoitteluun. (Pihlaja & Junttila 2012, 31.) Oppimateriaalin nettisivun *rataideat*-osiossa annetaan konkreettisia, kuvallisia ohjeita liikuntasalien välineistön hyödyntämiseen parkourin opetuksessa.

Koulun piha ja lähiliikuntaympäristöt ovat usein hyvin sovellettavissa parkour-liikuntatuntien pitoon. Koulupiha koostuu erilaisista rakenteellisista elementeistä ja sen toiminnallista jäsennöintiä määrää turvallisuuden, terveellisuuden, viihtyisyyden ja kasvattamisen vaatimukset. Koulupihaa rajaa usein aidat, ja maaolosuhteiden mukaan tarvitaan erilaisia portaita, maavalleja ja tukimuureja. Viheralueiden lisäksi alueita varataan juoksupihalle, penkeille ja katoksille. Välituntiympäristöissä tarvitaan toiminnan tueksi monipuolisesti erilaisia kalusteita ja varusteita. Kuntoilutelineet, rekit, pallo- ja pelikentät sekä alakouluissa kiipeilytelineet, puomit, keinut, palloseinät ja liukumäet ovat merkittävä osa koulupihoja.

(Tapaninen 1999, 97-100.) Kalusteiden ja varusteiden täytyy noudattaa turvamääräyksiä. Tontilla tulisi olla mahdollisuuksien mukaan läheinen yhteys luontoon. Lisäksi kouluajan ulkopuolinen toiminta koulupihoilla on hyvä ottaa pihasuunnittelussa huomioon. (Opetusministeriö 2002, 75)

Nuori Suomi Ry:n asinatuntijaryhmän selvityksen mukaan yläkoulupihojen liikuntaolosuhteet ovat kuitenkin huonot. Selvityksen mukaan koulupihoilta löytyy yleisimmin pallokenttä ja jonkinlainen koripalloteline. Yleisimpiä toimintavälineitä ovat kiipeilyteline ja keinut, joita löytyy noin kolmasosasta yläkouluja. Skeittiparkeja ja sählypelikenttiä oli vain alle viidesosassa yläkouluja. (Ruokonen, Norra, Suhonen & Karvinen 2009, 14-16.)

De Freitas (2011) nostaa artikkelissaan esiin mielenkiintoisen näkökulman siitä, voitaisiinko koulurakennuksen merkitys määrittää parkourin avulla uudelleen. Koulu ei olisi rajoitteinen ja erillinen tila, jossa koulutus sijaitsee, vaan koulurakennus nähtäisiin avaruudellisena tilana, jossa oppilailla olisi fyysinen suhde koulurakennukseen. Tällaisessa näkökulmassa on hyvä kuitenkin edetä koulun toimintasääntöjen mukaan, niin että oppilailla säilyy turvallinen opiskeluympäristö.

Perusopetuslaki määrää, että jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 1998). Parkourilla on vaarallisen lajin leima, joten on syytä tarkastella riskejä parkourin ottamisesta osaksi koululiikuntaan. Kouluissa parkourin opettamista tulee lähestyä, niin että opiskelija kokee toiminnan ja ympäristön turvallisenä. Koulussa parkourin harjoittelua lähestytään aloittelijan näkökulmasta. Esitämme seuraavaksi turvallisuusseikkoja, jotka tulee ottaa huomioon parkour-liikuntatunnin pitämisessä:

Turvallisuusseikat käydään oppilaiden kanssa yhteisesti läpi aloituspiirissä. Oppilaille painotetaan, että suorittaminen tapahtuu oman taitotason mukaan ja tehtävissä edetään helposta vaikeampaan. Toisia kunnioittava ja auttava parkourhenki vähentää turhia riskinottoja sekä ohjaa kaverin avustamiseen. Monipuolinen lämmittely vähentää loukkaantumisriskiä ja parantaa suorituskykyä. Liukastumisriskin välttämiseksi parkourataan joko pitävillä kengillä tai avojaloin. Opettaja tarkistaa ja testaa parkour-radat ennen suorittamista. Opettaja tarkistaa, että rekit ja tolpat on lukittu oikein, esteet eivät kaadu tai luista normaalissa käytössä, suorituspaikoilla on riittävästi tilaa ja tarvittavilla paikoilla on patjat pehmentämässä horjahtamista ja alastuloja. Suorituspaikat käydään yhdessä läpi ja

tarvittavat ohjeet tulee olla selkeästi esillä. Korkeisiin paikkoihin, joissa loukkaantumiseriski kasvaa, ei mennä, ja laskeutumista harjoitellaan eri alustoilla. Opettajan tulee myös käydä läpi toimintamalli vahingon sattuessa. (Ohtonen 2017.)

#### 4 OPPIMATERIAALIN TEOREETTINEN TAUSTA

Tämä oppimateriaali rakentuu kahden teoreettisen viitekehysten varaan. Materiaalin pedagogisena mallina on non-lineaarinen pedagogiikka. Mallissa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisesti oppijan, ympäristön ja tehtävän vuorovaikutuksena (Chow ym. 2015, 51). Toinen oppimateriaalin taustateoria on Decin & Ryanin (1985; 2000; 2002, 5-8; 2011) itsemääräämisteoria, joka on viitekehys motivaatioon ja ihmisen hyvinvointiin. Itsemääräämisteoria ja non-lineaarinen pedagogiikka ovat lisäksi kiinteästi kytköksissä toisiinsa, ja osaltaan täydentävät toisiaan (Renshaw, Oldham, Bawden 2012).

Oppimateriaalia luodessa on tärkeää, että materiaalin perustana on selkeä oppimiskäsitys (Järjestötoiminnan tuki 2018), ja sitä tukevat pedagogiset mallit. Non-lineaarinen pedagogiikka on Suomessa vielä suhteellisen tuntematon viitekehys taitojen oppimiseen, eikä kattavaa suomenkielistä julkaisua aiheesta ole tietävästi vielä tehty. Toisaalta non-lineaarisen pedagogiikan periaatteiden ymmärtäminen edellyttää menetelmän taustateorioiden ymmärtämistä.

Oppimateriaalia laatiessa teoria yhdistyy käytäntöön hyvin konkreettisella tavalla. Parhaimmillaan teoria antaa perustellun selityksen sille, miksi hyväksi havaitut harjoitteet ovat niin motivoivia ja oppimisen kannalta tehokkaita. Vahva painotus teoriaan ei kuitenkaan tarkoita, että kokemuseräistä tietoa tulisi väheksyä. Kuten Chow ym. (2015, 45) toteavat, kun toimivaksi havaituilla toimintatavoilla on vahva teoreettinen tuki, on selkeiden oppimistavoitteiden ja kehittymisen seuraaminen tehokkainta. Tämän luvun pyrkimyksenä on siten tarkastella itsemääräämisteorian ja non-lineaarisen pedagogiikan periaatteita ja taustateorioita kattavasti ja käytännön esimerkkeihin peilaten. Kuten seuraavista luvuista käy ilmi, oppimateriaaliin valitut viitekehykset soveltuvat erityisen hyvin parkourin opetustilanteiden tarkasteluun, suunnitteluun ja toteutukseen, sillä niiden keskiössä ovat monet parkourille ominaiset piirteet.

## 4.1 Non-lineaarinen pedagogiikka

Non-lineaarinen pedagogiikka juontaa nimensä siitä, että oppiminen on yleensä epäsuora prosessi (Chow ym. 2016, 46). Perinteinen, lineaarinen pedagogiikka lähtee ajatuksesta, että taito kehittyy suoraviivaisesti harjoittelun määrän myötä. On selvää, että harjoittelun määrän ja taidon oppimisen välillä on selvä yhteys, mutta todellisuudessa oppimisprosessi on harvoin täysin lineaarinen (Chow ym. 2011).

Vaikka liikuntatieteellisessä kirjallisuudessa puhutaan lineaarisesta ja non-lineaarisesta pedagogiikasta, on kuitenkin selvää, että kaikki ihmisen liikkuminen ja kaikki oppimistilanteet ovat todellisuudessa nonlineaarisia systeemejä. Luonnontieteissä non-lineaarille systeemille ominaista on, että systeemissä tapahtuva muutos ei ole välttämättä suorassa suhteessa muutoksen aiheuttaneeseen syyhyn. Toisaalta yksittäinen muutos systeemiin voi aiheuttaa useita seurauksia. (Chow 2016, 51.) Tätä voidaan havainnollistaa juoksuvauhtia ottavalla keihäänheittäjällä: Lineaarissa systeemissä juoksuvauhdin lisääminen vaikuttaisi lineaarisesti keihään lähtönopeuteen, joten paras tekniikka olisi juosta niin kovaa kuin vain pääsisi. Koska keihäänheitto on kuitenkin non-lineaarinen systeemi, juoksuvauhdin lisääminen ei välttämättä siirry keihään lähtönopeuteen, ja sillä on useita seurauksia heittotekniikkaan. Non-lineaarinen pedagogiikka tunnistaa oppimistilanteen non-lineaarisena, jatkuvassa muutoksessa olevana systeeminä, jossa oppijaan vaikuttaa useita yhtäaikaista muuttujia. Oppimistilanteen tunnistaminen non-lineaariseksi systeemiksi antaa opettajalle paremmat lähtökohdat rakentaa oppimisympäristöjä, jotka tukevat oppijan itsenäistä oppimista etsimisen, oivaltamisen ja kokeilemisen kautta. (Chow 2016, 51; Davids ym. 2008, 99.)

Non-lineaarisessa pedagogiikassa oppiminen nähdään jatkuvana vuorovaikutuksena ympäristön, oppijan ja tehtävän välillä (Chow ym. 2015, 53). Mallissa ajatellaan, että oppija pyrkii jatkuvasti etsimään itselleen tehokkainta mahdollista ratkaisua ympäristön ja tehtävän asettamat reunaehdot huomioiden. Jos oppijan tavoitteena on esimerkiksi ylittää muuri, hän arvioi omat kykynsä suhteessa ympäristön olosuhteisiin, esimerkiksi muurin korkeuteen ja pintamateriaaliin, ja valitsee itselleen sopivimman liikemallin. Jos tehtävää muutetaan esimerkiksi siten, että muuri tulee ylittää ilman, että asettaa jalkaa muurin päälle, joutuu oppija jälleen arvioimaan itselleen sopivimman ratkaisun muurin yli pääsemiseksi. Hänen



tulee arvioida muun muassa raajojensa pituus, liikkuvuus, ketteryys ja ponnistusvoima, ja suhteuttaa ne tehtävän vaatimuksiin. Huomattavaa on, että tämä arviointi tapahtuu suurimmaksi osaksi implisiittisesti, eli oppijan tiedostamatta. Oppijan tarkkaavaisuus on todennäköisesti muurissa ja sen yli pääsemisessä. Non-lineaarisisessa pedagogiikassa tyypillistä onkin oppimisprosessin yksilöllisyys, oppimisen ja liikkeiden säätelyn implisiittisyys, sekä tarkkaavaisuuden kohteen oleminen kehon ulkopuolella. (Chow ym. 2016, 57-60; Seifert & Davids 2017.) Tämä eroaa perinteisestä, lineaarisesta pedagogiikasta, jossa tyypillistä on usein ennalta ohjeistettu suoritustekniikka, liikkeen tietoinen säätely, ja tarkkaavaisuuden kohteen oleminen kehon sisällä, esimerkiksi raajojen liikeradoissa. Tutkimuskirjallisuudessa on viitteitä siitä, että motoristen taitojen implisiittisen oppiminen on eksplisiittistä oppimista tehokkaampaa ja oppimistulokset pysyvämpiä (Masters ym. 2008; Maxwell ym. 2001; Shea ym. 2001).

Keskeistä non-lineaarisisessa pedagogiikassa on myös se, että oppimisessa olennaista on päämäärä, ei itse liike tai suoritustekniikka. Samaa päämäärään voi olla siis useita eri reittejä. Toisaalta tämä myös tarkoittaa usein sitä, että suoritusten välillä saattaa olla suurtakin vaihtelua. Toisaalta suoritusten välisellä vaihtelulla nähdään funktionaalinen rooli: yksilöllisesti tehokkainta liikeratkaisua haetaan erilaisten toistojen, yrityksen ja erehdyksen kautta. Tämän nähdään kehittävän oppijan kykyä tuottaa parhaiten soveltuva liikeratkaisu myös olosuhteiden muuttuessa. (Chow ym. 2016, 57-60.) Nämäkin ominaispiireet eroavat selvästi lineaarisesta pedagogiikasta, jossa pyritään toistamaan tiettyä suoritustekniikkaa ja välttämään suoritusten välistä vaihtelua.

Nämä non-lineaarisen pedagogiikan ominaispiirteet asettavat selvät raamit sille, miten luodaan tehokas oppimistilanne. Koska oppija tekee liikeratkaisut ympäristöstään tekemien havaintojen myötä, tulisi harjoittelutilanteen edustaa oikeata suoritustilannetta. (Chow ym. 2016, 57.) Tämän vuoksi esimerkiksi joukkuepeleissä on syytä suosia suljettujen tekniikkaharjoitusten sijasta pienpelejä, jossa oppija voi havainnoida muiden pelaajien liikettä. Vastaavasti parkourtunnilla ei ole mielekäästä käyttää paksuja patjoja alastuloalustoina. Kun harjoittelutilanne edustaa oikeaa suoritustilannetta, mahdollistetaan se, että oppija voi hyödyntää ympäristöstään tulevaa informaatiota liikkeen säätelyyn. Samaa tekniikkaharjoitusta toistamalla ei opi huomioimaan liikkumistaan suhteessa muihin pelaajiin, ja paksu patja alastulossa antaa vääränlaista informaatiota alastulon onnistumisesta.

Non-lineaarinen pedagogiikka myös asettaa opettajan hieman erilaiseen rooliin tyypilliseen lineaarisen pedagogiikkaan verrattuna. Opettajan tehtävä on oikeaan suoritustapaan ohjeistuksen ja korjaavan palautteen antamisen sijasta mahdollistaa oppijalle ympäristö, jossa oppija kokeilee erilaisia liikeratkaisuja. Tehokas työkalu tähän on tehtävän ja ympäristön manipuloiminen (Chow ym. 2016, 59). Jos oppija on kehittänyt hyvän suoritustekniikan lantion korkuisen muurin ylittämiseen, voi opettaja ohjata kokeilemaan ylitystä hartian korkuisesta muurista ja ohjeistaa käyttämään jalkaa esteen päällä.

TAULUKKO 2 Non-lineaarisen ja lineaarisen pedagogiikan eroavaisuuksia

	Non-lineaarinen pedagogiikka	Lineaarinen pedagogiikka
1	Harjoittelutilanne muistuttaa suoritustilannetta	Suljetut tekniikkaharjoitukset tyypillisiä
2	Opettaminen ympäristöä ja tehtävää manipuloimalla	Oikeaan suoritustekniikkaan ohjeistus ja palautteen anto
3	Huomio liikkeen lopputuloksessa	Huomio oikeassa suoritustekniikassa
4	Suoritusten välisellä vaihtelulla funktionaalinen rooli	Suoritusten välinen vaihtelu ei-toivottavaa
5	Oppiminen usein implisiittistä	Oppiminen usein eksplisiittistä
6	Tarkkaavaisuus kehon ulkopuolella	Tarkkaavaisuus kehon sisällä
7	Liikkuminen seurausta ympäristön havainnoinnista	Suljetut harjoitteet ja mielikuvaharjoittelu tyypillistä

Non-lineaarisen pedagogiikan oppimiskäsitys perustuu kahteen teoriaan: dynaamisten systeemien teoriaan ja ekologiseen psykologiaan (Renshaw ym. 2009). Dynaamisten systeemien teoria selittää ihmisen kykyä itseorganisoitua ja muodostaa tavoitteen mukaista liikettä. Ekologinen psykologia puolestaan vastaa siihen, kuinka ihminen havainnoi ja hyödyntää ympäristöstä tulevaa informaatiota säädelläkseen liikkumistaan. Seuraavissa luvuissa tutustutaan tarkemmin siihen, kuinka nämä taustateoriat luovat pohjan non-

lineaarisen pedagogiikan oppimiskäsitykselle ja ominaispiirteille erityisesti parkourin opetuksen näkökulmasta.

#### **4.1.1 Liikkuminen on seurausta kehon itseorganisoitumisesta**

Ihmisen keho ja mieli ovat äärimmäisen monimutkainen kokonaisuus, jonka jokainen osa vaikuttaa toisiin hienovaraisilla tavoilla. Osasten tarkastelu yksittäin ei ota huomioon osien vuorovaikutusta toistensa kanssa, eikä niitä siksi ole kovin mielekästä tarkastella erikseen. (Clarke & Crossland 1985 Davidsin ym. 2008, 30 mukaan) Tätä tapaa tarkastella luonnollisia ilmiöitä vuorovaikutteisena kokonaisuutena kutsutaan dynaamisten systeemien teoriaksi. Kuten kävelemään oppiva lapsi tai aurassa lentävä lintuparvi osoittavat, näillä kompleksisilla systeemeillä on kuitenkin taipumus itseorganisoitua, eli toimia tarkoituksenmukaisesti ympäristössään (Davids ym. 2008, 35).

Nikolai Bernstein (1967) pohti tätä samaa itseorganisoitumisen ilmiötä ihmisen liikkumisessa, ja esitti niin kutsutun vapausasteiden ongelman. Kuinka ihminen osaa koordinoida vartalonsa, käsivartensa ja sormiensa lihaksia niin, että ne aikaansaavat halutun lopputuloksen, esimerkiksi esineeseen tarttumisen? Hän esitti, että ihminen rajoittaa vapausasteiden määrää luomalla kehonosien välille eräänlaisia kiinteitä linkityksiä, jotka helpottavat taidon oppimista alkuvaiheessa. (Bernstein 1967.) Tangon päällä tasapainoileva aloitteleva harrastaja jäykistää nilkkansa, polvensa ja lantionsa, mutta taidon karttuessa hän oppii säätelemään nivelkulmiaan joustavasti, jotta pysyisi tasapainossa mahdollisimman hyvin (Davids ym. 2008, 45). Tätä kehonosien yhteistyötä liiketavoitteen saavuttamiseksi kutsutaan metastabiiliteetiksi (Kelso & Engström 2006, 103). Ihmiskehon metastabiiliteetti mahdollistaa sen, että liiketavoitteen saavuttamiseen on lukuisia eri keinoja, jolloin vaihtelu suoritusten välillä saattaa olla suurta (Davids ym. 2008, 88).

Keskeinen piirre non-lineaarisessa pedagogiikassa onkin runsas vaihtelu harjoittelussa. Toisin kuin perinteisessä, lineaarisessa pedagogiikassa, jossa vaihtelu suoritusten välillä nähdään epätoivottavana "taustameluna", joka viestii suorituskyvyn epätasaisuudesta, non-lineaarisessa pedagogiikassa vaihtelulla on keskeinen rooli. Kun oppijan suorituksissa on vaihtelua, hän voi löytää uusia liikemalleja ja soveltaa niitä joustavasti muuttuvissa tilanteissa (Chow ym. 2016, 50.) Tätä kykyä löytää erilaisia liikeratkaisuja kehon eri osia käyttäen vaihtelevissa tilanteissa kutsutaan degeneraatioksi (degeneracy) (Davids ym. 2008, 48).

Parkouraja kykenee ylittämään muurin ja jatkamaan juoksua ylityksen jälkeen samalla tavalla, vaikka olisikin ponnistanut muurille eri etäisyydeltä. Toisaalta yhdenlainen tekniikka ylittää muuri ei välttämättä toimi korkeampaan tai leveämpään muuriin. Jos oppija on päässyt harjoittelutilanteessa tutkimaan vapaasti erilaisia tapoja ylittää muuri, hän osaa luultavasti soveltaa jotain oppimaansa liikeratkaisua uudessa ympäristössä. Bernstein kuvaili tätä taitoharjoittelun mallia osuvasti sanomalla sen olevan “toistoja ilman toistoja” (Bernstein ym. 2014, 421). Non-lineaarisisessa pedagogiikassa ei siis toisteta tiettyä liikemallia, vaan toistetaan koko ongelmanratkaisuprosessia (Chow ym. 2016, 89). Keskeistä ei ole tapa, millä ratkaisuun päästään, vaan itse lopputulos.

Vaihtelu suoritusten välillä ei ole ominaista ainoastaan harjoittelun alkuvaiheessa, vaan sitä on havaittavissa myös taitavilla suorittajilla. Huomattavaa on, että vaikka harjoittelun myötä suoritukset yleensä yhdenmukaistuvat (Schmidt 1985), suoritusten sisällä saattaa olla suurtakin vaihtelua (Davids ym. 2008, 50). Bootsman ja van Wieringenin (1990) pöytätennispelaajilla tehdyssä tutkimuksessa esimerkiksi havaittiin, että taitavilla pelaajilla kämmenlyönnin alkuvaiheessa suoritusten välinen vaihtelu oli suurta. Vaihtelu oli seurausta pelaajien sopeutumisesta erilaisiin pallon palautuksiin, ja juuri ennen pallon osumahetkeä mailaan suoritukset yhdenmukaistuivat. (Bootsma & van Wieringen 1990.) Lyönnin alkuvaiheen vaihtelu oli siis seurausta kehon itseorganisoinnista parhaan mahdollisen palautuslyönnin takaamiseksi. Vastaavanlaisia havaintoja on tehty maahockeyssä (Burgess-Limerick ym. 1991), koripallossa (Button ym. 2003), käsipallossa (Wagner ym. 2012) jonglöörauksessa (Beek 1989) ja esineisiin tarttumisessa (Marteniuk ym. 1990). Taitava suorittaja osaa siis huomioida suoritustilanteen muodostamat reunaehdot, esimerkiksi lähestyvän pingispallon suunnan ja nopeuden, ja koordinoida kehon ja raajojen asentoa tilanteen vaatimalla tavalla parhaaseen lopputulokseen pääsemiseksi (Davids ym. 2008, 92). Kokenut parkouraja osaa siis todennäköisesti aloittelijaa paremmin tunnistaa omat kykynsä suhteessa ympäristön ja tehtävän reunaehtoihin, ja ylittää siksi muurin varsin eri tavalla kuin aloitteleva harrastaja.

Newell (1986) luokittelee nämä reunaehdot tai “rajoitukset” (constraints) oppijan, ympäristön ja tehtävän muodostamiin rajoituksiin. Rajoitteet voivat olla fyysisiä tai informaation rajoituksia. (Newell 1986). Oppijan rajoituksia ovat sisäiset ominaisuudet, kuten geenit, pituus, paino, kehon mittasuhteet, taitotaso, motivaatio, ja tunnetila. On siis huomattavaa, että jokainen oppija lähestyy oppimistilannetta omista lähtökohdistaan käsin. Ympäristön

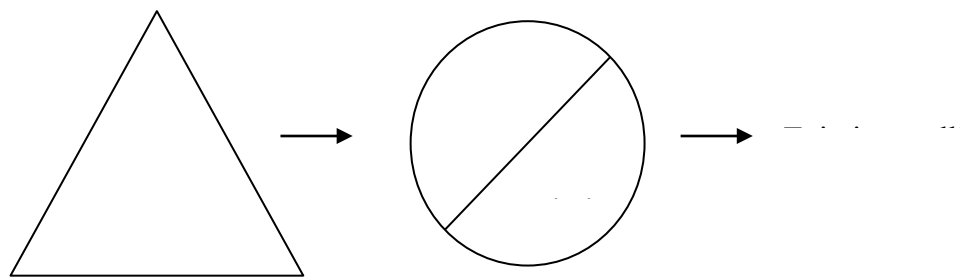
rajoitukset ovat kehon ulkopuolisia, ja ne voivat olla fyysisiä tai sosiaalisia. Fyysisiä rajoituksia ovat esimerkiksi painovoima, valon määrä, lämpötila, säätila tai ympäristön rakenteet. Sosiaalisia rajoituksia voivat olla ryhmän motivaatioilmasto, perheen tuki ja tekemiselle asetetut odotukset, arvot ja normit. Tehtävän rajoitukset liittyvät toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin ja sääntöihin. Niitä voivat olla esimerkiksi pelialueen koko, verkon korkeus, pelivälineet tai alastulotason etäisyys ponnistusalueesta. (Davids ym. 2008, 40-41). Taitojen oppiminen tapahtuu aina näiden kolmen rajoituksen muodostamassa, jatkuvasti muuttuvassa kokonaisuudessa (Davids ym. 2008, 42).

Dynaamisten systeemien teoria tarjoaa alustan non-lineaarisen pedagogiikan oppimiskäsitykselle. Ihminen on kompleksi neurobiologinen kokonaisuus, jolla on taipumus itseorganisoitua tehtävän suorittamiseksi. Liikkuminen on seurausta kehon itseorganisoitumisesta, ja suuri vaihtelu suoritusten välillä nähdään keskeiseksi osaksi oppimisprosessia. Oppiminen on kontekstisidonnaista, ja se tapahtuu aina oppijan, ympäristön ja tehtävän muodostamien reunaehtojen sisällä. (Davids ym. 2008, 51-52) Dynaamisten systeemien teoria ei kuitenkaan selitä sitä, miten ihminen perustaa liikkumisensa aina ympäristönsä tekemiinsä havaintoihin tehtävän suorittamiseksi. Siihen näkökulman tarjoaa non-lineaarisen pedagogiikan toinen kulmakivi, ekologinen psykologia.

#### **4.1.2 Liikkuminen perustuu ympäristön havainnointiin**

Miten kerrostalon katolla seisova parkouraja tietää, että hänen hyppynsä riittää pudotuksen yli viereisen talon katolle? Miksi parkouraja on edes kiivennyt katolle tarkastelemaan hengenvaarallista loikkaa? Miten ympäristöstä kerätty informaatio ylipäänsä vaikuttaa ihmisen liikkumiseen ja toimintaan? Ekologinen psykologia tarkastelee informaation kulkemista havaitsijan ja ympäristön välillä erityisesti liittyen tilanteisiin, jossa havaitsija havainnoi, suunnittelee ja toteuttaa tarkoituksenmukaista toimintaa ympäristössään (Kugler ym. 1980). Ekologinen psykologia korostaa ympäristöstä aistittavan visuaalisen (näkö), haptisen (tunto) ja akustisen (ääni) informaation merkitystä ihmisen toiminnassa ja liikkeiden säätelyssä (Davids ym. 2008, 56). Ihminen havaitsee tätä ympäristöstä tulvivaa informaatiota, ja säätelee liikkumistaan havaitsemansa informaation avulla. Liikkuessa ympäristöstä aistittava informaatio kuitenkin muuttuu, joten liikkeiden säätely perustuu jatkuvaan havaintojen ja sitä seuraavan toiminnan kehään. (Chow ym. 2016, 30; Davids ym. 2008, 40.) Ekologisen psykologian keskeinen kehittäjä James Gibson (1979) kuvasi tätä havainto-

toimintakehän syklistä luonnetta sanomalla, että “meidän tulee havaita, jotta voisimme liikkua, mutta meidän tulee myös liikkua, jotta voisimme havaita” (Gibson 1979, 223). Havaintojen ja toiminnan kiinteän yhteyden vuoksi niitä ei siksi ole mielekäästä tarkastella erillisinä prosesseina (Davids ym. 2008, 78). Non-lineaarisen pedagogiikan keskeinen piirre onkin, että oppiminen tapahtuu aina kiinteässä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, ja harjoittelutilanteen tulisi siksi edustaa oikeaa suoritustilannetta. (Pinder ym. 2011). Englanniksi tätä periaatetta kuvataan termillä *representative learning design* (Chow y. 2016, 57).



KUVIO 1. Toiminta perustuu yksilön, tehtävän ja ympäristön vuorovaikutukseen ja havainnon ja toiminnan kehään. (Davids ym. 2008, 40).

Harjoitteluympäristö näyttäytyy erilaisille oppijoille eri tavoin. Metrin korkuinen muuri voi ohjata eri ihmisiä eri tilanteissa esimerkiksi kiertämään muurin, kiipeämään sen päälle tai hyppäämään sen yli. Näitä ympäristön kutsuja toimintaan sanotaan tarjoumiksi (affordance) (Fajen & Turvey 2003; Fajen ym. 2009; Gibson 1979 Davidsin ym. 2008, 63 mukaan; Withagen ym. 2012). Muuri saa kaikissa yksilöissä aikaan jonkinlaista toimintaa, mutta toiminta voi eri ihmisillä olla hyvinkin erilaista. Tarjoumat ovat siis luonteeltaan sekä objektiivisia (saa aikaan toimintaa), että subjektiivisia (toiminta eroaa yksilöiden välillä). Se, miten ihminen päättää toimia, riippuu ihmisen ominaisuuksista, kuten raajojen pituudesta, kehitystasosta, aiemmista kokemuksista tai mielentilasta. (Davids ym. 2008, 63-64; Chow ym. 2016, 31.) Tarjoumat ovat siten myös vuorovaikutteisia ja tilannesidonnaisia (Chow ym. 2016, 30). Harjoittelun ja kokemuksen myötä ihminen oppii lukemaan ympäristöään aiempaa paremmin, ja kehon itseorganisoituminen tapahtuu ympäristön vaihtelevat olosuhteet monipuolisemmin huomioiden (Davids ym. 2008, 64; Araújo ym. 2006). Toiminta ja liikkuminen ei siis perustu vain ennalta opittuihin liikemalleihin, vaan toiminta on seurausta

ympäristöstä kerätystä aistitiedosta, ja toiminta mukautetaan tähän toimintaympäristöön (Warren 2006). Kokenut tekijä havaitsee ympäristön tarjoumia tarkemmin ja mukauttaa toimintansa tehokkaammin erilaisiin olosuhteisiin. Esimerkiksi kaikkein kokeneimmat koripalloilijat oppivat tarkkailemaan eteen tulevan vastustajan silmien liikettä. Silmien liikettä seuraamalla he pystyvät päättämään, mihin selän takana olevat omat joukkuekaverit ovat sijoittuneet. (Davids ym. 2008, 64.) Vastaavasti kokenut parkouraaja osaa ennakoida esteen pitävyyden nopealla vilkaisulla ilmalennon aikana ja mukauttaa alastuloasentoaan kerätyn informaation perusteella.

Jos palataan alun kysymyksiin katolle kiivenneestä parkouraajasta, voidaan todeta ekologisen psykologian antavan vastauksia parkouraajan toimintaan. Kerrostalojen kattojen väli voi olla erittäin kokeneelle parkouraajalle kutsu toimintaan eli tarjouma. Parkouraaja on satoja, ellei tuhansia vastaavan pituisia hyppyjä maan tasolla tehdessään oppinut arvioimaan ympäristön visuaalista, haptista ja akustista informaatiota – etäisyyksiä, pintamateriaalien pitävyyttä ja tuulen suuntaa – niin luotettavasti, että hypyn jääminen vajaaksi on äärimmäisen epätodennäköistä. Hän on oppinut havainnoimaan jatkuvasti muuttuvaa ympäristöä ja koordinoimaan toimintaansa sen mukaan, joten askelten sovittaminen ennen lähestyvää katon reunaa ei tuota vaikeuksia. Toisaalta edes yllättävä tapahtuma, kuten äkillinen tuulenpuuska tai tielle kiitävä lintu ei vaarantaisi suoritusta, sillä parkouraaja luottaa kehonsa kykyyn itseorganisoitua eli mukautua ympäristön muuttuviin olosuhteisiin. Kuten Savelsbergh & Bootsma (1994) esittävät, onnistuneeseen suoritukseen vaaditaan oikea-aikainen kontakti ympäristön tai objektin kanssa oikealla voimakkuudella ja oikeaan suuntaan. Parkouraaja on oppinut vuosien harjoittelun tuloksena hyödyntämään lihaksiinsa varastoitunutta energiaa tehokkaasti, joten hän luottaa hypyn vievän riittävän pitkälle. Samaan tapaan kuin purjelautailija on oppinut hyödyntämään tuulta, parkouraaja osaa alastullessaan käsitellä pudotuksen potentiaalienergiaa ja muuntaa osan energiasta juoksuvauhdiksi pyörittämällä rollitekniikalla. Ekologisen psykologian näkökulmasta taitavuus on siis kykyä hyödyntää ympäristön energiaa ja informaatiota tarkasti ja tehokkaasti (Davids ym. 2008, 57-58).

#### **4.1.3 Oppiminen on oppijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kehittymistä**

Dynaamisten systeemien teoria ja ekologinen psykologia muodostavat pohjan ekologiselle dynamiikalle, joka on non-lineaarisen pedagogiikan oppimiskäsityksen keskiössä (Chow ym.

2016, 29). Nimensä mukaisesti ekologinen dynamiikka tarkastelee dynaamisia systeemejä, kuten ihmistä, vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa (Araújo ym. 2006).

Kuten motorisista perustaidoista puhuttaessa todettiin, motorisella oppimisella tarkoitetaan “harjoittelun aikaansaamaa kehon sisäistä tapahtumasarjaa, joka johtaa pysyviin muutoksiin potentiaalisissa tuottaa liikkeitä” (Jaakkola 2016; Schmidt & Lee 2005, 302). Oppimisen myötä suoritukset paranevat, yhdenmukaistuvat, niiden pysyvyys paranee ja ne ovat paremmin sovellettavissa erilaisissa ympäristöissä (Jaakkola 2016; Schmidt & Wrisberg 2004, 11). Vaikka tämä määritelmä pitää sinällään paikkansa, ekologisessa dynamiikassa oppiminen on ennen kaikkea oppijan ja ympäristön välisen vuorovaikutuksen kehittymistä ja tehostumista (Araújo & Davids 2011). Oppijaa ei siis voi erottaa oppimiskontekstista, vaan oppiminen on aina sidonnaista siihen ympäristöön, jossa oppiminen tapahtuu – näkökulma, joka usein jää perinteisissä oppimisen määritelmässä huomioimatta (Davids ym. 2012; Zelaznik 2014). Ekologisessa dynamiikassa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena muutoksena oppijan liikkumistaipumuksissa, eli oppijan sisäisen dynamiikan muutoksena. Uuden taidon oppiminen ei siis tarkoita ainoastaan tietyn liikemallin omaksumista, vaan se muokkaa laajemminkin oppijan motorista käyttäytymistä ja koordinaation taipumuksia eri tilanteissa. (Chow ym. 2016, 46.) Oppiminen nähdään siten myös hyvin yksilöllisenä prosessina (Chow ym. 2016, 4). Parkouritunnilla harjoiteltu seinäponnistus ei ole siis erillinen ohjelma oppijan aivoissa, vaan kontekstisidonnainen valmius vuorovaikuttaa uudella tavalla ympäristön pystypintojen kanssa. Tunnin jälkeen oppija alkaa nähdä seinät eri tavalla kuin ennen – liikkumista rajoittavien esteiden sijaan ne ovat mahdollisia ponnistusalueita. Toisaalta seinäponnistuksen harjoittelu kehittää koordinaatiota, tarkkuutta ja tasapainoa myös muissa seinäponnistusta muistuttavissa liikkeissä, kuten yhden jalan ponnistuksessa tai polvennostossa.

Ekologinen dynamiikka näkee ihmisen nonlineaarisenä dynaamisena systeeminä, joka etsii ympäristössään tarkoituksenmukaisia tapoja toimia (Chow ym. 2016, 6). Harjoittelu aikaansaa hyvin kokonaisvaltaisen muutoksen oppijan tavassa vuorovaikuttaa ympäristönsä kanssa, ja oppiminen tarkoittaa tämän vuorovaikutuksen muutosta aiempaa monipuolisemmaksi ja tehokkaammaksi.

#### **4.1.4 Non-lineaarisen pedagogiikan mukainen oppiminen on tehokasta**



Viimeisimmät non-lineaarista pedagogiikkaa ja perinteisiä opetusmenetelmiä vertailevat tutkimukset antavat vahvoja viitteitä siitä, että non-lineaarisen pedagogiikan mukaan toteutetut oppimistilanteet ovat taitojen oppimisen kannalta tehokkaampia. Nathanin ym. (2017) 56 malesialaiselle 13-23 -vuotiaalle oppilaalle toteuttamassa kvasikokeellisessa tutkimuksessa verrattiin non-lineaarista pedagogiikkaa ja lineaarista pedagogiikkaa sulkapallon nelinpelin opetuksessa. Non-lineaarisen pedagogiikan mukaan harjoitellut ryhmä pärjasi viiden viikon intervention jälkeen paremmin taktisessa päätöksenteossa, pelipaikalle palaamisessa, sekä isku- ja pudotuslyönnissä. Práxedesin ym. (2018) 19 alle 12-vuotiaalle jalkapallon harrastajalle tehdyssä tutkimuksessa non-lineaarisen pedagogiikan mukaisesti harjoitellut ryhmä pärjasi 14 harjoituskerran jälkeen paremmin päätöksenteossa ja syöttämisessä, mutta pallon kuljettamisessa verrokkiryhmään eroa ei ollut. Non-lineaarinen pedagogiikka on osoittautunut tehokkaammaksi myös 1v1 -tilanteissa ja päätöksenteossa jalkapallossa (Roberts 2019), sekä syöttämisessä ja kuljettamisessa futsalissa (Pizarro ym. 2019). Näyttöä on myös siitä, että non-lineaarinen pedagogiikka ohjaa etsimään yksilöllisesti parhaita liikeratkaisuja. Leen ym. (2014) 24 9-10 -vuotiaalle tytölle toteuttamassa interventiotutkimuksessa harjoiteltiin tenniksen kämmenlyöntiä. Neljän viikon intervention jälkeen non-lineaarisen pedagogiikan mukaan harjoitellut ryhmä tuotti enemmän erilaisia liikeratkaisuja ollen kuitenkin yhtä tarkka perinteisesti harjoitelleen ryhmä kanssa.

Non-lineaarisen pedagogiikan mukainen opetus vaikuttaa myös olevan perinteisiä opetustyyplejä motivoivampaa. Moyn ym. (2016) 54 australialaiselle liikunnanopettajaopiskelijalle toteuttamassa toimintatutkimuksessa opetettiin aitajuoksua kerta non-lineaarisen pedagogiikan mukaan, ja toinen kerta perinteisillä opetusmenetelmillä. Non-lineaarisen pedagogiikan mukaisesti harjoitellulta kerralta raportoitiin lomakekyselyssä enemmän sisäistä motivaatiota ja itseohjautuvuutta, sekä pätevyyden, autonomian, yhteenkuuluvuuden, viihtyvyyden ja parhaansa yrittämisen kokemuksia. Vaikutusta ei ollut sillä, oliko non-lineaarinen opetuskerta ennen vai jälkeen perinteisellä tyylillä toteutettua opetusta.

Kiinnostavaa on myös, että non-lineaarisen pedagogiikan mukainen opetus vaikuttaa edistävän luovaa päätöksentekoa liikunnassa. Richardin ym. (2018) tutkimuksessa 140 neljäsluokkalaista kahdeksasta peruskoulusta jaettiin satunnaisesti non-lineaarisen pedagogiikan mukaisesti harjoitelleeseen koeryhmään ja verrokkiryhmään. Kolmen

kuukauden intervention jälkeen koeryhmän lapset ajattelivat verrokkiryhmää luovemmin, ja liikkuvat sujuvammin ja joustavammin.

Tuoreimpien tutkimusten valossa non-lineaarinen pedagogiikka vaikuttaa olevan tehokas ja motivoiva menetelmä taitojen oppimiseen. Non-lineaarinen pedagogiikka ohjaa tutkimaan erilaisia liikeratkaisuja luovasti ja joustavasti, ja sopii siten erityisen hyvin parkourin opetukseen. Tutkimustietoa on vielä verrattain vähän, mutta tähän asti saadut tulokset ovat hyvin linjassa non-lineaarisen pedagogiikan teoriataustasta tehtyjen johtopäätösten kanssa. Ainakin alustavasti näyttää siis siltä, että menetelmän teoriatausta on sopuoinnussa käytännön kanssa.

#### **4.1.5 Non-lineaarinen pedagogiikka parkourin opetuksessa**

Kuten aiemmat kappaleet ovat osoittaneet, non-lineaarisen pedagogiikan periaatteet ovat hyvin linjassa parkourin oppimisen kanssa. Omaehtoinen parkourin harjoittelu, jossa kohdataan jatkuvasti erilaisia esteitä eri ympäristöissä, edustaa hämmästyttävän hyvin non-lineaarisen pedagogiikan mukaista taitoharjoittelua. Ympäristön jatkuvasti vaihtuvat tarjoumat, eli muurit, kaiteet, kivet ja seinät, aikaansaavat liikkumisen. Harrastaessa kokeillaan erilaisia liikeratkaisuja, eikä yhtä oikeaa suoritustekniikkaa ole, vaan huomio on liikkeen lopputuloksessa. Jokainen harrastaja lähestyy harjoittelua omien kykyjensä ja ominaisuuksiensa kautta. Harrastajien kohtaamien erikokoisten ja -muotoisten esteiden myötä vaihtelu suoritusten välillä on suurta, ja kaikki harjoittelu tapahtuu oikeassa suoritussympäristössä. Liikkumishaasteita etsiessä ja kokeillessa tarkkavaisuus on kehon ulkopuolella, ja oppiminen tapahtuu implisiittisesti eli oppijan tiedostamatta. Parkourtunnilla koululiikunnassa on syytä pitää nämä samat parkourin ja non-lineaarisen pedagogiikan jakamat periaatteet keskeisesti läsnä. Luvussa 6 tarkastellaan yksityiskohtaisesti, miten jotkin oppimateriaaliin valitut harjoitteet edustavat toisaalta parkourin harjoittelukulttuurin, toisaalta non-lineaarisen pedagogiikan ja itsemääräämisteorian piirteitä. Tässä luvussa perehdytään yleisellä tasolla non-lineaarisen pedagogiikan mukaan rakennettujen parkourtuntien periaatteisiin ja tunnin suunnittelun lähtökohtiin.

Non-linearisessa pedagogiikassa opettajan rooli on olla ensisijaisesti oppimisen suunnittelija, jonka tehtävä on luoda erilaisia tarjoumia sisältävä havaintomotorinen ympäristö (perceptual-motor landscape), joka aikaansaa monipuolista, tarkoituksenmukaista liikettä (Davids ym.

2008, 108; 2012). Tarjoumat saavat aikaan erilaista toimintaa eri ihmisissä, joten opettajan yksi tehtävä on rakentaa tarjoumat vastaamaan tehtävien tavoitteita eri oppilaille (Chow ym. 2016, 31). Oppimisympäristössä on siis syytä olla mahdollisimman monipuolisesti eri kokoisia ja muotoisia, korkeita ja matalia, tukevia ja huojuvia, kovia ja pehmeitä esteitä. Ympäristöä rakentaessa on myös tärkeää ottaa huomioon eritasoiset oppijat: Korkealle asetettu rekkitanko saattaa kutsua hyväkuntoista oppilasta tekemään leukoja, mutta heikompikuntoinen saattaa tarttua tarjoumaan vasta, jos suorituksen tukena on pitkä vastuskuminauha.

Non-lineaarisessa pedagogiikassa keskeinen termi “representative learning design” viittaa siihen, että harjoittelutilanteen tulisi muistuttaa suoritustilannetta (Chow ym. 2016, 94). Vaikka parkour mielletään kaduille kuuluvaksi lajiksi, parkourissa ei ole yhtä standardoitua suoritussympäristöä. Harjoitteluympäristöksi käy siten koulun liikuntasali tai pihapiiri, metsä tai uimahallin rappuset. Voidaan kuitenkin ajatella, että jotta koulussa tehty parkourin harjoittelu siirtyisi omaehtoiseen harjoitteluun, on parkourtunteja syytä pitää ulkona. Näin oppilaat voivat jäädä harjoittelemaan parkourtunneilla opittuja taitoja vielä koulupäivän jälkeen. Toisaalta sisäliikunnan parkourtunteja suunniteltaessa on hyvä huomioida, ettei kaikkia pintoja tai alastuloalueita ole syytä pehmustaa paksuilla patjoilla. Kuten aiemmin on mainittu, paksulle patjalle harjoiteltu alastulotekniikka ei välttämättä sovellu ulkoympäristöön. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö patjoja voisi käyttää parkourin opetuksessa. Patjoja luovasti hyödyntämällä voi mahdollistaa havaintomotorisesti monipuolisia harjoituksia ja lisätä harjoitteluun motivoivaa vaihtelua.

Yksi taitojen oppimisen kannalta tärkeä piirre on, että parkourtunti mahdollistaa oppijalle riittävästi vaihtelua suoritusten välillä. Osaltaan tähän ohjaa monipuolinen harjoitteluympäristö, mutta oppimista voidaan monipuolistaa myös tehtävän reunaehtoja tai “rajoitteita” muokkaamalla (Davids ym. 2008, 157). Tehtävän rajoitteiden muuttaminen ohjaa oppijat keksimään ja kokeilemaan erilaisia liikeratkaisuja. Jos tavoitteena on oppia esimerkiksi heilahdusta rekkitangon avulla esteeltä toiselle, lähtö- ja alastuloalustojen etäisyyksiä muuttamalla voidaan vaikuttaa heilahduksen korkeuteen. Rekkitangon korkeutta muuttamalla voidaan ohjata heilumista eri asennoissa: suorassa, polvet koukussa tai pienessä kippurassa. Rajoittamalla heilahdusten lukumäärää ennen otteen irrottamista tangosta puolestaan ohjataan tehokkaaseen vauhdinottoon. Huomattavaa on, että jokainen oppija on erilainen, ja saman tehtävän rajoituksella voi olla hyvin erilaisia vaikutuksia eri oppijoille

(Chow ym. 2016, 19). Alastuloalustan siirtäminen kahden metrin päähän rekkitangosta voi innostaa toisen kokeilemaan heilahdusta täysillä ja toisen jättämään heilahduksen väliin.

Non-lineaarisisessa systeemissä pienillä muutoksilla voi olla suuri vaikutus lopputulokseen, ja yksittäinen muutos voi aikaansaada useamman vaikutuksen (Chow ym. 2016, 135). Parkour-rataa kulkiessa esimerkiksi sääntö, että toisen käden täytyy olla selän takana, muuttaa parkouraajan mahdollisia liikeratkaisuja tuoden täysin uudenlaista haastetta tasapainoiluun, hyppäämiseen, kiipeämiseen ja esteiden ylittämiseen tai alittamiseen. Pienellä yksittäisellä muutoksella voidaan siis saada oppija kokeilemaan ja kehittämään uudenlaisia liikkumistapoja ja liikeratkaisuja (Chow ym. 2016, 135).

Erilaiset sanalliset ohjeistukset ovat tehtävän rajoitusten muokkaamisen ohella toinen tapa tarkoituksenmukaisen toiminnan aikaansaamiseen ja funktionaalisen vaihtelun lisäämiseen. Tavoiteltavaa on, että oppijan rooli olisi mahdollisimman aktiivinen ja autonominen. Tämä voidaan saavuttaa esimerkiksi oppimista ohjaavilla kysymyksillä. (Chow ym. 2016, 135.) Kysymyksillä voidaan saada suoritusten välille vaihtelua: “Voitko näyttää mahdollisimman monta erilaista tapaa ylittää este yhtä kättä käyttäen?” Toisaalta kysymyksillä voi ohjata oppimisprosessissa pidemmällä olevia oppijoita esimerkiksi tunnistamaan suoritusten välisiä eroja: “Miten ylitys muuttuu, jos ponnistat toisella jalalla?” Oppijan voi ohjata myös tekemään havaintoja omasta liikkumisestaan. Ohjeistamalla havainnoimaan ja minimoimaan alastulosta syntyvän äänen voi ohjata liikelaajuudelta suurien ja hallittujen alastulojen tekemiseen. Liikkumista suuntaavia ohjeita voi siis antaa ilman, että suoraan osoittaa, miten oppijan tulisi koordinoita kehonsa ja raajansa. Jos oppija ei tangossa heiluessaan vie jalkojaan riittävän korkealle heilahduksen ääriasennoissa, voi tavoitekorkeuteen asettaa merkin, johon oppijan pitää jalallaan osua.

Toisin kuin lineaarisessa pedagogiikassa, non-lineaarisisessa pedagogiikassa oppijoiden suorituksista ei suoraan anneta korjaavaa palautetta. Koska non-lineaarisisessa pedagogiikassa toiminta on seurausta sensorisen informaation pohjalta tehdyistä havainnoista, ja erilaisilla, vaihtelevilla suorituksella nähdään funktionaalinen rooli, ei puhuta palautteesta, vaan yleisemmin informaatiosta (Chow ym. 2016, 103). Informaatiota tarjoamalla tarkoitus ei olekaan korjata oppijan vääriä liikemalleja, vaan ohjata oppijaa tutkimaan erilaisia liikeratkaisuja, joita hän ei välttämättä itsenäisellä harjoittelulla kokeilisi (Chow ym. 2016, 122). Informaatiolla tarjoamalla tai rajoittamalla voidaan myös lisätä vaihtelua suoritusten

välillä ja helpottaa tai vaikeuttaa liikkeen suorittamista (Chow ym. 2016, 103). Esimerkiksi silmät kiinni tasapainoilu kehittää sisäkorvan tasapainoelintä, kun tasapainoa ei voi säädellä visuaalisen informaation perusteella. Vastaavasti tangossa heiluvalla oppilaalla voi sanoa äänimerkillä, missä heilahduksen vaiheessa tangosta olisi sopivin päästää irti, jotta lentäisi mahdollisimman pitkälle.

Vaikka oppimista ohjataan pääsääntöisesti kysymyksillä, ja informaation tai tehtävän rajoituksia muokkaamalla, ei se kuitenkaan tarkoita, ettei etenkin aloittelevaa oppijaa voisi ohjeistaa sanallisesti. Tällöinkin on kuitenkin hyvä suosia ohjeistusta, jossa oppijan tarkkaavaisuus pysyy kehon ulkopuolella. (Chow ym. 2016, 129.) Sen sijaan, että tarkkuushyppyä harjoittelevalla oppilaalla sanoisi, että “vie kädet vartalon etupuolelle koukkuun alastulon tasapainottamiseksi”, voi käyttää leikkisää mielikuvaa “kuvittele alastulossa asento, jossa syöt hampurilaista”. Kun oppija on omaksunut karkean version liikkeestä, on tulevissa ohjeistuksissa kuitenkin syytä keskittyä suoritusasennon sijasta liikkeen tavoitteeseen: “Kiinnitä huomiota siihen, että jätät alastulossa tasapainoon” tai “alastulon molemmin puolin on laavaa” (Chow ym. 2016, 129). Opettajan luultavasti tekee mieli antaa aloittelevalla oppijalle “oikoreitti” oikeaan suoritustekniikkaan muutaman ydinkohdan muodossa. Usein oppimisen kannalta hyödyllisintä on kuitenkin antaa oppijalle non-lineaarisen pedagogiikan periaatteiden mukaisesti reilusti aikaa etsiä erilaisia liikeratkaisuja yrityksen ja erehdyksen kautta. Epäonnistumiset tulee nähdä oppimisprosessiin kuuluvana tutkimusmatkana. (Chow ym. 2016, 130; Seifert & Davids 2017.) Mikäli tehtävä on oppilaalle liian haastava, harjoituksen osiin pilkkomisen sijasta parempi on keksiä yksinkertaistettu versio liikkeestä tai etsiä helpompi ympäristö liikkeen suorittamiseen. Tällöin säilytetään havainnon ja toiminnan välinen yhteys liikkeen säätelyssä, tarkkaavaisuuden kohde pysyy kehon ulkopuolella ja oppiminen on implisiittistä. (Seifert & Davids 2017.)

Hyvä oppimiskokonaisuus rakentuu selkeistä tavoitteista ja tavoitteita tukevista opetusmenetelmistä. Non-lineaarinen pedagogiikka tarjoaa erinomaisen alustan motivoivien ja tarkoituksenmukaisten parkourtuntien pitämiseen. On kuitenkin syytä muistaa, kuten minkä tahansa opetusmenetelmän tai pedagogisen mallin kohdalla, että menetelmä on opettajan työkalu. Tämä tarkoittaa osaltaan sitä, ettei opettajan ole syytä kokonaan hylätä non-lineaarisen pedagogiikan ulkopuolisia opetustapoja parkourin opetuksessa. Lineaariset, opettajajohtoiset menetelmät voivat olla tietyissä opetustilanteissa käytännöllisempia ja

tarkoituksenmukaisempia. Näin ollen myös tässä oppimateriaalissa osa harjoitteista ei edusta tiukasti non-lineaarista toteutustapaa.

Kuten tässä luvussa on kuvattu, non-lineaarinen pedagogiikka on poikkeuksellisen hyvin soveltuva menetelmä motivoivien parkourtuntien opettamiseen. Koululiikunnan tehtävän, eli liikunnalliseen elämäntapaan kasvattamisen, kannalta olisikin ensiarvoisen tärkeää, että koululiikunnassa järjestetyt parkourtunnit olisivat hauskoja ja motivoivia kaikille oppilaille. Erityisen kiinnostavaa onkin, että non-lineaarinen pedagogiikka linkittyy monitahoisesti sisäisen motivaation syntymistä selittävään itsemääräämisteoriaan (Renshaw ym. 2012). Seuraavassa luvussa tarkastellaan sitä, miten parkourin ja non-lineaarisen pedagogiikan erityispiirteet tukevat sisäistä motivaatiota täyttämällä ihmisen autonomian, pätevyyden ja yhteenkuuluvuuden tarpeet.

#### **4.2 Itsemääräämisteoria selittää motivaation syntyä**

Motivaatio on kaiken ihmisen toiminnan perusta. Se toimii toisaalta toiminnan alkuun panevana voimana ja energian lähteenä, toisaalta se suuntaa käyttäytymistämme ja ohjaa toimintaamme. (Roberts & Treasure 2012.) Motivaation voi ajatella usein vastaavan kysymykseen miksi. Miksi oppilas herää kouluun joka aamu? Miksi jalkapallotunti koululiikunnassa tuntuu loputtoman pitkältä, mutta suunnistustunti vilahtaa hetkessä ohi? Motivaatio näkyy oppilaan tekemisessä toiminnan voimakkuutena, pysyvyytenä ja tehtävien valintana. Motivoitunut oppilas jaksaa yrittää pidempään ja sitoutuneemmin, ja valikoi itselleen sopivan haastavia tehtäviä, jolloin myös suoritusten laatu on parempi. (Roberts & Treasure 2012.) Motivaatiota on tutkittu pitkään, ja pelkästään erilaisia motivaatioteorioita on yli 30 (Roberts 2001). Tuoreimmissa motivaatiota käsittelevissä teorioissa motivaatiota tarkastellaan sosiaalis-kognitiivisena prosessina, eli motivaation nähdään olevan yksilön kognitiivisten tekijöiden sekä sosiaalisen ympäristön yhteisvaikutusta (Liukkonen & Jaakkola 2013, 145; Roberts & Treasure 2012; Spray ym. 2006).

Tässä tutkielmassa motivaatiota lähestytään Decin & Ryanin (1985; 2000; 2002, 5-8; 2011) itsemääräämisteorian näkökulmasta. Itsemääräämisteoria näkee yksilön proaktiivisena toimijana, jolla on synnynnäinen taipumus rakentaa ehjä minäkuva, eli näkemys omasta itsestään. Tämä persoonallisuuden rakentuminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten ja ryhmien välillä. Sosiaalinen ympäristö ja sen luomat

olosuhteet voivat joko tukea tai estää näitä ihmisen luontaisia henkilökohtaisen kasvun taipumuksia. Teorian keskiössä on kolme ihmiseen sisäänrakennettua psykologista perustarvetta, joita ihminen pyrkii tyydyttämään vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Nämä perustarpeet ovat koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus. Perustarpeiden täyttäminen on välttämätöntä ihmisen luontaisten kasvuprosessien toiminnalle, sosiaaliselle kehitykselle ja psykologiselle hyvinvoinnille. (Deci & Ryan 1985; 2000; 2002, 5-8; 2011.) Lukuisat tutkimukset ovat myös vahvistaneet nämä yhteydet perustarpeiden täyttämisen ja ihmisen hyvinvoinnin välillä (Ng ym. 2012). Se, miten perustarpeet täyttyvät, määrittävät myös ratkaisevasti sen, millaiseksi ihmisen motivaatio tekemistä kohtaan muodostuu. (Deci & Ryan 2000; 2002, 8; 2011.) Kun liikuntatunti on rakennettu siten, että se täyttää riittävän hyvin oppilaan autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeet, oppilas kokee olevansa kyvykäs, jaksaa yrittää kovempaa, ja viihtyy liikuntatunnilla paremmin (Liukkonen & Jaakkola 2013, 147).

#### **4.2.1 Psykologisten perustarpeiden täytyminen parkourin harjoittelussa**

Motivaatiosta parkourin harjoittelussa ei ole toistaiseksi olemassa lainkaan julkaistua tutkimuskirjallisuutta. Parkourista on kuitenkin tehty lukuisia etnografisia tutkimuksia (Aggerholm & Larsen 2016; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Clegg & Butryn 2012; Kalari 2012; Saville 2008), muita lajin harrastajien haastatteluihin perustuvia laadullisia tutkimuksia (Angel 2011; Ameal & Tani 2007; 2012a; 2012b; 2015; Gilchrist & Wheaton 2011; Rannikko 2015), sekä koululiikuntaan tehtyjen parkour-interventioiden yhteydessä tehtyjä haastattelututkimuksia (Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014). Tämän lisäksi motivaatiota on tutkittu laajemmin monissa lajeissa, kuten rullalautailussa tai kiipeilyssä, joissa on parkourin kanssa samankaltaisia elementtejä. Tutkimuskirjallisuutta kokoamalla ja yhdistelemällä on mahdollista tarkastella, tai vähintään muodostaa perusteltu arvio siitä, miten itsemääräämisteorian kolme psykologista perustarvetta – koettu autonomia, koettu pätevyys ja koettu yhteenkuuluvuus – täyttyvät parkourin harjoittelussa.

#### **4.2.2 Koettu autonomia**

Koettu autonomia tarkoittaa yksilön mahdollisuutta vaikuttaa ja säädellä omaa toimintaansa. Yksilö kokee autonomiaa, mikäli hänellä on tunne siitä, että hän pystyy tehdä itse omaa toimintaansa koskevia valintoja arvojensa ja mieltymystensä pohjalta. (Deci & Ryan 2000).

Kun toiminnassa koetaan riittävästi autonomiaa, ihminen kokee tekemisen eräänlaiseksi itseilmaisun muodoksi, jolloin tekeminen tuntuu itsessään arvokkaalta. Tällöin ihminen on aloitteellinen tekemisen suhteen myös silloin, kun siihen vaikuttaa ulkoisia tekijöitä. (Deci & Ryan 2002, 8; Maarten & Ryan 2013.) Runsaasti autonomiaa on esimerkiksi parkourtunnilla, jossa oppilaat saavat valita harjoituspaikan, keksiä sääntömuutoksia harjoitukseen, tai kehittää itse pelin. Tällöin oppilas saattaa esimerkiksi jatkaa harjoittelua sateen yllättäessä, sillä harjoittelu koetaan niin merkitykselliseksi, ettei sateen tuoma epämiellyttävyyks ole riittävä syy harjoittelun lopettamiseen.

Autonomian merkitystä liikuntamotivaatioon on tutkittu viimeisen kymmenen vuoden ajan runsaasti. Opettajan tai valmentajan autonomiaa tukevien työtapojen, kuten vastuun antamisen tai oppilaiden osallistamisen tuntien suunnitteluun, on todettu lisäävän oppilaiden motivaatiota liikuntaa kohtaan (Mageau & Vallerand 2003; Standage 2005). Runsaan kokemus autonomiasta on myös yhteydessä parempaan koettuun fyysiseen pätevyyteen (Wallhead & Ntoumanis 2004), sekä korkeampaan liikunta-aktiivisuuteen liikuntatunneilla (Aelterman 2012). Autonomian tärkeyttä koululiikunnassa korostaa se, että runsaan autonomian kokeminen liikuntatunneilla on yhteydessä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden intentioon (Hagger ym. 2003) ja vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuteen (Chatzisarantis ym. 1997). Tämä yhteys autonomian ja vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden välillä on havaittu oppilaan kulttuuritaustasta tai kansallisuudesta riippumattomaksi (Hagger ym. 2005).

Lisääntynyt autonomia voi näkyä motivoituneemman toiminnan lisäksi tehokkaampana oppimisena. Autonomian vaikutusta oppimiseen seikkailuliikunnassa tutkittiin Yhdysvalloissa 1229 nuorta käsittäneessä tutkimuksessa. Luontoliikuntaa sisältävillä seikkailuliikuntakursseilla autonomian lisäämisen todettiin vaikuttavan positiivisesti oppilaiden johtamis- ja erätaitoihin, sekä oppilaiden kokemuksiin oppimisesta. (Sibthorp ym. 2008.)

Autonomia on myös usein syy harrastamiselle. 15-18 -vuotiaat rullalautailun harrastajat mainitsivat vapauden Seifertin & Heddersonin (2010) etnografisessa tutkimuksessa yhdeksi merkittäväksi nautinnon lähteeksi harjoittelussa. Autonomian ja vapauden kokeminen nähtiin niin tärkeäksi, että harrastajat hylkäsivät pelkän ajatuksen valmentajista tai koulutuksista rullalautailussa. (Seifert & Hedderson 2010.) Myös Bealin (1995) analyysi rullalautailusta



nosti autonomian ja vapauden käyttää ympäröivää kaupunkitilaa merkittäväksi voimaantumisen lähteeksi.

Autonomialla vaikuttaa olevan samankaltainen keskeinen rooli myös parkourin harrastajien keskuudessa. Parkourin harrastajat nostavat usein vapauden keskeiseksi teemaksi parkourin harjoittelussa (Angel 2011 16, 33; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Saville 2008; Gilchrist & Wheaton 2011). Parkourin harjoittelu on usein rinnastettu lapsen autonomiseen leikkiin (Ameel & Tani 2012b; Angel 2011, 142; Brunner 2011; Bavinton 2007; Clegg & Butryn 2012; Kelley 2011; O’Grady 2012), ja osuvasti Castañer ym. (2012) havaitsivat kokeneiden parkourharrastajien liikkumisessa selviä yhtymäkohtia lapsen spontaanin leikin kanssa tehtyään motorisen käyttäytymisen analyysin molemmille ryhmille. Cleggin ja Butrynin (2012) fenomenologisessa tutkimuksessa harrastajat näkivät ympäristön ikään kuin leikkikenttänä, joka mahdollistaa tutkimusmatkailun ja seikkailun ympäristössä (Clegg & Butryn 2012). Koululiikuntaan tehdyissä parkourinterventiossa lapset ovat nostaneet usein esiin kokemuksen siitä, että tunneilla kohdatut haasteet pystyttiin suorittamaan eri tavoilla, ja silti tehdä ne oikein. Myös vaikeustason pystyi päättää harjoituksissa itse. (Grabowski & Thomsen 2014; Fernández-Río & Suarez 2014.)

#### **4.2.3 Koettu pätevyys**

Koetulla pätevyydellä tarkoitetaan yksilön kokemusta omista kyvyistään. Ihminen on jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, ja koettelee kykyjensä riittävyttä kohtaamiensa tehtävien ja haasteiden parissa. (Shavelson & Bolus 1982; Deci & Ryan 1985, 27). Ihmisellä on luontainen tarve osoittaa pätevyyttä, ja tämä ajaa ihmisen kokeilemaan hänen kykyjään vastaavia tehtäviä (Deci & Ryan 2002). Ihmisen yleinen itsearvostus muodostuu hierarkisesti pätevyyden eri osa-alueista. Näitä osa-alueita ovat sosiaalinen pätevyys, tunnepätevyys, älyllinen pätevyys ja fyysinen pätevyys, ja jokainen näistä osa-alueista jakautuu vielä eriytyneimpiin pätevyyden alueisiin. Pätevyysalueet koetaan sillä tavalla itsenäisesti, että ihmiset antavat erilaisia painotuksia osa-alueille, ja siten niiden merkitys itsearvostukseen voi vaihdella. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Ihminen voi myös kokea itsensä päteväksi esimerkiksi älyllisesti, vaikkei kokisikaan pätevyyttä fyysisesti tai sosiaalisesti (Fox 1997).

Kasvatuksellisesti lohdullista on, että pätevyyden osoittaminen jollakin alueella voi rakentaa yksilön yleistä itsearvostusta (Liukkonen & Jaakkola 2013). Ihminen osallistuu mielellään aktiviteetteihin, joissa kokee pätevyyttä, joten saman harrastuksen parissa olevilla voi olla hyvin erilaisia motiiveja osallistumiseen. Klint & Weissin (1987) tutkimuksessa selvitettiin 8-16 -vuotiaiden yhdysvaltalaisen voimistelun harrastajien osallistumismotiiveja. Harrastajilla, jotka kokivat fyysistä pätevyyttä, taitojen oppiminen ja joukkuehenki korostuivat harrastamisen motiiveina. Korkeaa sosiaalista pätevyyttä kokevat harrastajat puolestaan korostivat kaverisuhteiden merkitystä harrastamisen motiivina. Toisaalta matalaa sosiaalista pätevyyttä kokevat harrastajat motivoituivat parhaiten harrastuksen tuomista haasteista, jännityksestä, toiminnasta ja kilpailusta. Pätevyyden kokemisella vaikuttaa olevan myös yhteys itsetunnon rakentumiseen. 95 kalliokiipeilijää käsittäneessä tutkimuksessa yksittäisellä kiipeilyreissulla oli merkittävä vaikutus yksilöiden itsetuntoon, mikäli kiipeilijä koki pätevyyttä reissulla. (Iso-Ahola ym. 1989.)

Autonomian tapaan koetun pätevyyden on osoitettu vaikuttavan oppilaiden liikuntamotivaatioon koululiikunnassa. Pätevyyden kokemukset koululiikunnassa ovat yhteydessä fyysiseen aktiivisuuteen liikuntatunneilla, intention olla fyysisesti aktiivinen myös vapaa-aikana (Taylor ym. 2010), sekä aktiivisempaan koulun ulkopuoliseen liikunnan harrastamiseen (Carroll & Loumidis 2001; Taylor ym. 2010; Wallhead & Buckworth 2004). Koettu pätevyys myös nousi yhdeksi merkittäväksi fyysisen aktiivisuuden kanssa korreloivaksi tekijäksi laajassa fyysisen aktiivisuuden korrelaatioita selvittävässä kirjallisuuskatsauksessa (Sallis ym. 2000). Riittävä koettu pätevyys voidaan siis nähdä yhtenä liikunnallisen elämäntavan omaksumisen keskeisenä tekijänä (Wallhead & Buckworth 2004).

Toistaiseksi koululiikuntaan tehdyt parkourinterventiot ovat käyttäneet oppilaslähtöisiä opetusmenetelmiä, joissa avoimesti rakennetut harjoitukset ovat mahdollistaneet eri taitotasolle sopivia haasteita (Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014.). Autonomian voidaan ajatella olevan yhteydessä pätevyyden kokemuksiin parkourissa siten, että harrastajalla on aina mahdollisuus valita taitotasolleen sopiva haaste. Interventioissa yhteistä on ollut se, että ilon ja pätevyyden kokemuksia on ollut kaikilla, myös yleensä koululiikunnasta vetäytyvillä oppilailta (Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014). Grabowskin ja Thomsenin (2014) interventiossa parkour-tunnit innostivat jopa oppilaita, jotka eivät yleensä osoittaneet motivaatiota mitään koulutyötä kohtaan. Tämän

oppimateriaalin kannalta on hyvin kannustavaa, että parkourtunnilla on potentiaalia tavoittaa myös yleensä koululiikunnasta vetäytyvät oppilaat.

Toisaalta Fernández-Río & Suarezin (2014) interventiossa oppilaat myös kokivat pelon tuntemuksia. Pelolla on voimakas yhteys pätevyyden kokemuksiin (Conroy 2002). Dingle & Kiewa (2006) tutkivat naisopiskelijoiden pelon, itsevarmuuden ja pätevyyden kokemusten yhteyksiä melontakurssille osallistumiseen. Pelon tuntemukset, etenkin epäonnistumisen ja itsensä nolaamisen, mutta myös fyysisen vamman pelko, vähensivät itsevarmuutta ja sitä kautta myös pätevyyden kokemuksia. (Dingle & Kiewa 2006.) Conroy, Willow & Metzlerin (2002) mukaan pelon taustalla on tunne siitä, että epäonnistuessaan ihminen joutuu kohtaamaan sen tosiasian, ettei hän ole niin pätevä kuin kuvitteli olevansa. Näin ihminen joutuu uudelleenarvioimaan itsearvostustaan (self-estimate). (Conroy, Willow & Metzler 2002.) Vaihtoehdoisen näkökulman pelkoon tuo pelon tuntemuksia parkourin harjoittelussa tutkinut Saville (2008). Saville ensinnäkin korostaa, että pelko parkourin harjoittelussa ei synny tarpeettomasta riskinotosta. Hän ei näe pelkoa tyypilliseen tapaan negatiivisena asiana, vaan eräänlaisena harjoittelukumppanina, joka auttaa ymmärtämään pelon moninaisuutta ja jopa nauttimaan pelottavista hetkistä. (Saville 2008.) Pelko on nähty parkouria käsittelevässä kirjallisuudessa myös laajemmin hyvin luontevana ja erottamattomana osana harjoittelua. Pelon hallittu kohtaaminen voi olla osa fyysistä ja psykologista kasvua (Clegg & Butryn 2012), ja ahdistavat haasteet parkouriharjoituksissa voivat auttaa ymmärtämään myös oman mielen, uskomusten ja kykyjen rajoja (Atkinson 2009). Koululiikuntaan tehdyssä parkourinterventiossa lajin yhteisöllinen luonne helpotti pelon tuntemusten käsittelyä (Fernández-Río & Suarez 2014).

#### **4.2.4 Koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Sosiaalinen yhteenkuuluvuus tarkoittaa ihmisen kokemusta ryhmään kuulumisesta. Ihminen kokee sosiaalista yhteenkuuluvuutta, kun hänellä on turvallinen olo ryhmässä, jossa kokee olevansa hyväksytty (Baumeister & Leary 1995; Ryan & Deci 2007). Yhteenkuuluvuus näkyy molemminpuolisena välittämisenä, läheisyyden ja kiintymyksen kokemusten kaipuuna sekä pyrkimyksenä saada positiivisia kokemuksia ryhmässä toimimisesta (Deci & Ryan 2000; 2009). Autonomian ja pätevyyden kokemusten tapaan ihmisellä on luontainen taipumus ja tarve yhteenkuuluvuuden kokemiseen (Deci & Ryan 2002; Baumeister & Leary 1995).

Sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemukset vaikuttavat myös merkittävästi liikuntamotivaation muodostumiseen. Yhteenkuuluvuuden kokemukset ovat yhteydessä kovempaan yrittämiseen (Taylor ym. 2010), parempaan viihtymiseen liikuntatunneilla (Cox ym. 2008), sekä parempaan terveyteen liittyvään elämänlaatuun (Standage & Gillison 2007). Perheen ja kavereiden sosiaalinen tuen on lisäksi todettu lisäävän nuorten fyysistä aktiivisuutta (Sallis ym. 2000).

Yhteisöllisyys on keskeinen osa nuorten suosimia lajeja (Piispa 2013), ja usein myös merkittävä syy harrastukseen osallistumiseen (Allen 2003; Jeon & Ridinger 2006). Allenin (2003) tutkimuksessa selvitettiin 100 lukioikäisen tytön sosiaalisia tavoiteorientaatioita sekä yhteenkuuluvuuden merkityksiä urheiluharrastukseen osallistumiselle. Merkittävimpiä sosiaalisia syitä osallistumiseen olivat kaverisuhteiden vahvistaminen, oman sosiaalisen aseman heijastaminen kavereiden keskuudessa, sekä tunnistetuksi tuleminen kaveripiirissä. Nämä osallistumisen sosiaaliset tavoiteorientaatiot olivat myös merkittäviä viihtyvyyden ja kiinnostuksen syitä harrastukseen osallistumisessa. Tutkimus antoi tosin viitteitä myös siitä, että ilman harrastajan riittävää fyysistä pätevyyttä yhteenkuuluvuuden kokemukset voivat jäädä ohuiksi. (Allen 2003.) Riittävän pätevyyden osoittaminen siis ymmärrettiin eräänlaisena yhteenkuuluvuuden kokemisen ehtona. Tutkimuksessa ei eritelty urheilulajeja, joihin tytöt osallistuivat, joten johtopäätös ei ole yleistettävissä kaikkiin lajeihin.

Tutkimuskirjallisuuden valossa yhteisöllisyys on merkittävä osa myös parkourin harjoittelua. Yhteisöllisyys ja vuorovaikutus koetaan keskeisiksi asioiksi harjoittelussa, ja ne ovat myös merkittävä motivaation lähde ja syy harrastamiseen. Harrastajayhteisö tuo paitsi turvaa ohikulkijoiden katseilta, myös tukee oppimista ja kehittymistä. (Aggerholm ja Larsen 2016; Clegg & Butryn 2012.) Parkouryhteisöt koetaan avoimiksi uusille ja eri-ikäisille harrastajille, aloittelijoille, naisille ja etnisille ryhmille (Gilchrist & Wheaton 2011; Ortuzar 2009). Yhteisöt koetaan tiiviiksi ja epähierarkisiksi. (Clegg & Butryn 2012; Grabowski & Thomsen 2014; 2015) Vastuullisuus, yhteistyö, kannustaminen ja oman osaamisen jakaminen korostuvat kilpailullisuuden sijaan, sekä yrittäminen ja asenne kyvykkyyden sijaan (Ameel & Tani 2012a; Gilchrist & Wheaton 2011). Harjoittelu tapahtuu harvoin yksin, vaan joko pienemmässä kaveriporukassa, tai suuremmilla jameilla, jotka kokoavat harrastajia lähialueilta yhteen (Clegg & Butryn 2012).

Koululiikuntaan tehdyissä interventioissa oppilaiden kokemuksista nousivat esiin harjoittelun solidaarisuus, luokkatovereiden auttaminen ja yhdessä tekeminen. Nämä koettiin voimakkaammin, kuin monissa muissa koululiikuntalajeissa. Sukupuoli tai taitotaso ei vaikuttanut tunneilla viihtymiseen (Grabowski & Thomsen 2014; Fernández-Río & Suarez 2014). Fernández-Ríon ja Suarezin tutkimuksessa (2014) kiintoisa havainto oli myös spontaani yhteistyö taitotasoltaan erilaisten oppilaiden välillä.

#### **4.2.5 Motivaatiojatkumo**

Toinen itsemääräämisteorian keskeinen malli on motivaation näkeminen jatkumona. Toisessa päässä on motivaation täydellinen puuttuminen eli amotivaatio, ja toisessa päässä syvintä motivaatiota edustava sisäinen motivaatio. (Liukkonen & Jaakkola 2013). Näiden välissä on ulkoinen motivaatio, joka jaetaan ulkoiseen säätelyyn, pakotettuun säätelyyn, tunnistettuun säätelyyn ja integroituun säätelyyn (Deci & Ryan 2000). Tätä mallia kutsutaan motivaatiojatkumoksi (Liukkonen & Jaakkola 2013).

Motivaation alinta tasoa edustaa amotivaatio, joka kuvaa tilannetta, jossa ihminen ei koe minkäänlaista motivaatiota tekemistä kohtaan. Tällöin ihmisen toiminta on täysin ulkoapäin ohjailtua, eikä ihminen näe mitään syytä toimintaan osallistumiseen. Toimintaan liittyy tällöin usein negatiivisia tuntemuksia, kuten apatiaa, avuttomuutta tai apeutta. (Deci & Ryan 1985, 31; Vallerand 2001.)

#### **4.2.6 Ulkoinen motivaatio**

Ulkoisessa motivaatiossa toimintaa ohjaavat edelleen ulkoiset tekijät, mutta toimintaan liittyy eri tasoisia tekemisen alulle panevia syitä ja arvoja. Tällöin toimintaan saatetaan osallistua vapaaehtoisesti, vaikkei toiminta itsessään olisi välttämättä mielekäästä. (Vallerand 2001.) Toiminnan itsemääräytymisen mukaan ulkoinen motivaatio jaetaan neljään ulkoisen säätelyn tasoon (Vallerand 2001).

Ulkoisen säätelyn tasolla toimintaa ohjaavat ulkoiset tekijät, kuten palkkiot ja rajoitukset. Ulkoista säätelyä kuvaa esimerkiksi tilanne, jossa oppilas osallistuu liikuntatunnille vain miellyttääkseen liikunnanopettajaa. Pakotetun säätelyn tasolla ihminen alkaa sisäistää syitä toimintaan osallistumiseen, mutta ei kuitenkaan viihdy toiminnan parissa. Tämä näkyy usein

esimerkiksi syyllisyyden tuntemuksina, mikäli ihminen jättäytyy pois toiminnasta. Pakotetusta säätelystä on kyse esimerkiksi silloin, kun oppilas osallistuu liikuntatunnille aktiivisesti vain sen takia, ettei kokisi syyllisyyttä laiskottelusta. Tunnistetun säätelyn tasolla toimintaan ryhtymistä ohjaavat jo sisäiset tekijät. Tällöin toiminta nähdään arvokkaaksi ja tärkeäksi ihmiselle, vaikkei tekeminen välttämättä olisi kovin mielekästä. Tunnistettua säätelyä kuvaa esimerkiksi tilanne, jossa oppilas kerää rastit juosten koheentaakseen kuntoaan, vaikkei pitäisi suunnistuksesta. Integroidun säätelyn tasolla toiminnasta on tullut kiinteä osa ihmisen persoonallisuutta, eikä toiminnasta pois jättäytyminen ole ihmiselle vaihtoehto. Integroitua säätelyä kuvastaa esimerkiksi tilanne, jossa nuori toimii aktiivisesti kaikilla liikuntatunneilla, koska kokee liikunnan tärkeäksi osaksi elämäänsä, vaikkei hän pitäisi kaikista liikuntatunneista. (Vallerand 2001; Vallerand & Ratelle 2002.)

Tutkimuskirjallisuudessa ulkoisella motivaatiolla tarkoitetaan usein ulkoisen motivaation jatkumon ensimmäistä tasoa, eli ulkoista säätelyä. Ulkoinen motivaatio voi usein olla riittävä toiminnan alkuunpaneva voima, mutta pitkällä aikavälillä harvoin toimiva ratkaisu. Ulkoisen motiivin poistuessa usein myös toiminta lakkaa. (Vansteenkiste & Deci 2003.) Myös sitoutuminen toimintaan on heikkoa, mikäli motivaatio rakentuu ulkoisten tekijöiden varaan (Vallerand & Ratelle 2002).

Parkour on laji, jossa vaikuttaa olevan hyvin vähän ulkoisia motivaation lähteitä. Lajissa ei kilpailla, jaeta palkintoja, tai seurata pisteitä (Matthews). Toki näkymättömiä ulkoisen motivaation lähteitä, kuten vertaisten hyväksyntä ja ihailu, halu pysyä hyvässä kunnossa, tai muut motivaation ulkoisen säätelyn tasot voivat vaikuttaa toiminnan taustalla. Voidaan kuitenkin olettaa, että selkeiden ulkoisten motiivien puuttuminen saa aikaan sen, että parkourin harrastajan motivaatio todennäköisesti ei ole ulkoisesti säädeltyä. Vansteenkisteä ja Deciä mukaillen (2003) voidaan ajatella, että mikäli parkourin harrastaminen itsessään ei enää tuota iloa, loppuu harrastaminen luultavasti kokonaan ulkoisten motiivien puuttuessa.

Mielenkiintoinen, lukuisissa tutkimuksissa tehty havainto on, että ulkoisilla palkinnoilla on sisäistä motivaatiota heikentävä vaikutus. Sisäisesti motivoitunut toiminta saattaa siis muuttua ulkoisesti motivoituneeksi, mikäli toiminnasta on odotettavissa palkinto. (Deci, Koestner & Ryan 1999.) Etenkin kilpailut voivat uhata harrastamisen motiivien säilymistä sisäisinä (Vallerand ym. 1987). Toisaalta Cerasolin ym. (2014) meta-analyysi osoitti, ettei ulkoisten palkintojen ja sisäisen motivaation suhde ole välttämättä niin yksinkertainen, ja nämä kaksi

eivät välttämättä ole toisiaan poissulkevia asioita. Parkouria käsittelevässä kirjallisuudessa kilpailut on kuitenkin usein nähty negatiivisena asiana, ja niiden on pelätty korruptoivan parkourin keskeiset arvot, sekä lisäävän loukkaantumiseriskiä (Angel 2011, 164; O’Loughlin 2012). Grabowskin & Thomsenin (2014) koululiikuntaan tehdyssä interventiotutkimuksessa leikkimielinen kilpailu lisäksi heikensi oppilaiden mielestä tunnin ilmapiiriä.

Tässä oppimateriaalissa parkouria käsitellään ei-kilpailullisena lajina. Angelin (2011) ja O’Loughlinin (2012) mukaisesti uskomme oppilaiden loukkaantumiseriskin kasvavan, jos heti ensimmäisillä harjoituskerroilla on oppilaiden välinen kilpailullinen asetelma. Toisaalta tämä myös antaisi väärän kuvan lajista, jossa on pohjimmiltaan kyse itsensä kehittämisestä ja ympäristön huomioimisesta. Parkourin olisi lisäksi tärkeää näyttäytyä koululiikunnan kilpailullisen lajikirjon joukossa ei-kilpailullisena vaihtoehtona. On hyvin mahdollista, että Grabowski & Thomsenin (2014) havainto siitä, että parkour innosti myös yleensä vetäytyviä oppilaita, perustui osaltaan juurikin parkourin ei-kilpailulliseen luonteeseen. Myös kilpailemisesta pitävillä oppilaille motivaatio harjoitteluun saattaisi muuttua sisäisestä ulkoiseksi, jos painopiste yhdessä harjoittelusta ja toisten tukemisesta vaihdettaisiin kilpailulliseen asetelmaan (Deci ym. 1999). Huomioitavaa on kuitenkin, että kaiken kilpailullisuuden pois pyyhkiminen ei ole mikään itsetarkoitus. Tässä oppimateriaalissa leikkimielistä kilpailullisuutta esiintyy monissa lämmittelypeleissä ja harjoituksissa, mutta se on usein ryhmänä muita ryhmiä vastaan. Kilpailu ei ole koskaan harjoitusten itsetarkoitus, eikä se ole normatiivista, joten suorituksia koskaan pisteytetä, arvioida tai mitata. Toiminta myös jatkuu, joten huomio ei ensimmäiseksi tulleessa oppilaassa, vaan itse toiminnassa. Esimerkiksi ”presipeili”-leikissä (hyppytarkkuutta ja tasapainoa kehittävä versio klassikkopeli ”peiliestä”) oppilaan päästyä tasajalkahypyillä peilin luokse, hänestä tulee peili ja toiminta jatkuu, tai ”sairaan nopee” –pelissä (tavoitteena on polttaa muita pelaajia koskemalla heidän jalkapöytänsä) pelistä pudonneet oppilaat aloittavat välittömästi uuden pelin muiden pudonneiden oppilaiden kanssa.

#### **4.2.7 Sisäinen motivaatio**

Sisäinen motivaatio on motivaation korkein ja autonomisin taso, jossa toimintaan osallistutaan toiminnan itsensä vuoksi. Tällöin toimintaa ja siihen ryhtymistä eivät säätele ulkoiset tekijät, kuten palkinnot tai rangaistukset, vaan toimintaan osallistutaan sen tuottaman ilon ja positiivisten tunnekokemusten vuoksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Sisäisesti motivoitunut

ihminen kokee, että hän kontrolloi itse toimintaansa, ja jaksaa harjoitella, vaikka kohtaisikin vastoinkäymisiä (Pelletier ym. 2001; Liukkonen & Jaakkola 2013; Deci & Ryan 2000).

Sisäinen motivaatio jaetaan joskus kolmeen eriytyneeseen muotoon, vaikka valtaosassa tutkimuskirjallisuutta se käsitetään yhtenäisenä käsitteenä (Vallerand 2001). Nämä kolme muotoa ovat sisäinen motivaatio tiedon lisäämiseen, sisäinen motivaatio tavoitteiden saavuttamiseen ja sisäinen motivaatio virikkeiden kokemiseen (Vallerand ym. 1989). Sisäinen motivaatio tiedon lisäämiseen syntyy halusta oppia, tutkia ja ymmärtää enemmän. Tästä voi olla kyse esimerkiksi silloin, kun oppilas viettää välituntinsa koulupihan uusia harjoittelupaikkoja etsimällä ja netin opasvideoita katsomalla. Sisäinen motivaatio tavoitteiden saavuttamiseen syntyy harjoittelusta, joka tähtää tavoitteen saavuttamiseen tai esimerkiksi itsensä ylittämiseen. Keskeistä tässä kuitenkin on se, että tavoitteen saavuttamiseen johtava harjoittelu itsessään on miellyttävää ja palkitsevaa, ei niinkään lopputulos. Tästä sisäisen motivaation muodosta on kyse esimerkiksi silloin, kun oppilas yrittää suorittaa keksimäänsä haastavaa hyppyä kymmeniä kertoja nauttien jokaisesta yrityksestä. Sisäisessä motivaatiossa virikkeiden kokemiseen ihminen nauttii toiminnan tuottamista miellyttävistä tuntemuksista. Tähän voi liittyä erilaiset esteettiset tai jännittävät tuntemukset, flow-tila tai huippukokemukset. (Vallerand 2001.) Tätä motivaation muotoa edustaa esimerkiksi tilanne, jossa oppilas juoksee leikkileneeltä toiselle vauhdikkaita liikkeitä suorittaen etenemiseensä täydellisesti uppoutuneena.

Psykologiset perustarpeet, eli koettu pätevyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus, liittyvät kiinteästi sisäisen motivaation syntyyn. Mikäli perustarpeet täyttyvät toiminnassa, muodostuu ihmisen motivaatio positiiviseksi, ja toiminta koetaan sisäisesti motivoivaksi (Deci & Ryan 2000; Standage ym. 2005). Motivaatio voi myös muuttua ulkoisesta sisäiseksi, mikäli ihminen toimii riittävän pitkään ympäristössä, jossa perustarpeet tulevat tyydyttyiksi. Tätä kutsutaan motivaation sisäistymiseksi. (Liukkonen & Jaakkola 2013.) Esimerkiksi oppilas, joka on käynyt liikuntatunneilla vain sen vuoksi, että on pakko, saattaa alkaa viihtymään liikuntatunneilla opettajan vaihtumisen ja uusien opetusmenetelmien myötä. Kaikilla perustarpeilla ei ole yhtä merkittävä vaikutus motivaation muodostumiseen, mutta tutkimuksissa on saatu ristiriitaisia tuloksia siitä, minkä vaikutus on merkittävin (Kowal & Fortier 2000; Standage ym. 2003; Ntoumanis 2001). Standagen ym. 2003 tutkimuksessa pätevyydellä ja yhteenkuuluvuudella oli autonomiaa suurempi vaikutus sisäisen motivaation. Toisaalta nimenomaan autonomian on todettu olevan ratkaiseva tekijä sisäisen motivaation



kannalta (Murcia ym. 2009; Ward ym. 2008), ja jopa edellytys koetun pätevyyden motivaatiota edistävillä vaikutuksilla. (Fisher 1978; Ryan 1982; Deci & Ryan 2000). Kaikilla perustarpeilla on kuitenkin merkittävä vaikutus sisäisen motivaation muodostumiseen, ja tarkemmat johtopäätökset vaatisivat kaikkien kolmen perustarpeen yhtäaikaista tutkimista (Van den Berghe ym. 2014).

Motivaation laadusta parkourin harjoittelussa tai koululiikuntaan tehdyissä interventioissa ei löydy tällä hetkellä julkaistua tutkimuskirjallisuutta. Jotain johtopäätöksiä voidaan kuitenkin tehdä tarkastelemalla parkourin kaltaisia elämäntapaurheilun muotoja. Jeonin ja Ridingerin (2009) 139:lle purjelautailun harrastajalle toteutetussa kyselytutkimuksessa sisäisellä motivaatiolla oli ulkoisia motivaation lähteitä huomattavasti suurempi merkitys lajiin sitoutumisessa. Hurme & Rantala (1997) totesivat tutkielmassaan ulkoisten motiivien olevan vähiten motivoivia asioita extreme-urheiluun osallistumisessa. Seifertin ja Heddersonin (2010) etnografisen tutkimuksen mukaan rullalautailun harrastajat ovat sisäisesti motivoituneita, ja tämä näkyy mielihyvän kokemuksina, itsevarmuutena, rentoutena ja vapauden tunteina harrastuksen parissa. Matthews'n julkaisematon ja metodologisesti heikkolaatuinen kyselytutkimus motivaation laadusta vähintään kaksi vuotta parkouria harrastaneilla antaa edelleen viitteitä siitä, että motivaatio parkourin harrastamisessa on sisäistä. Internetkyselynä toteutetussa tutkimuksessa sisäisen motivaation kolme eri osaluuetta – sisäinen motivaatio tiedon lisäämiseen, sisäinen motivaatio tavoitteiden saavuttamiseen ja sisäinen motivaatio virikkeiden kokemiseen – olivat kaikki selvästi ulkoisia motivaation lähteitä merkittävämpiä syitä harrastukseen osallistumiseen. (Matthews.)

Vaikka metodologisesti päteviä tutkimuksia motivaatiosta parkourissa ei ole, voidaan Deci & Ryaniin (2000) viitaten ajatella, että mikäli kaikki kolme psykologista perustarvetta täyttyvät, muodostuu motivaatio tekemistä kohtaan todennäköisesti sisäiseksi (ks. myös Standage ym. 2005). Parkouria käsittelevän tutkimuskirjallisuuden valossa parkourin harjoittelulla vaikuttaa olevan erinomainen potentiaali täyttää autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden psykologiset perustarpeet. Lajille ominainen, lähes rajoittamaton vapaus (Angel 2011 16, 33; Atkinson 2009; Bavinton 2007; Saville 2008; Gilchrist & Wheaton 2011), näkyy koettuna autonomiana. Suuri määrä autonomiaa puolestaan mahdollistaa harrastajalle sopivan tasoisten haasteiden etsimisen, joka voi johtaa pätevyyden kokemuksiin. Parkourin yhteisöllinen ja inklusiivinen luonne (Clegg & Butryn 2012; Gilchrist & Wheaton 2011; Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Ortuzar 2009) puolestaan mahdollistaa koetun

yhteisöllisyyden kokemisen. Näitä parkourin motivaatiota tukevia ominaispiirteitä on pyritty korostamaan tämän oppimateriaalin harjoitteiden valinnassa, kuten aiemmissa kappaleissa on esitetty. Tavoitteena on, että opettaja yhdessä oppilasryhmän kanssa ja oppimateriaalia hyödyntäen kykenee muodostamaan parkour-liikuntatunneille fyysisen ja sosiaalisen ympäristön, jossa kaikilla kolmella perustarpeella on potentiaali täyttyä. Mikäli ympäristö on oppilaan autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tarpeita tukeva, on hyvin mahdollista, että oppilas on tunnilla sisäisesti motivoitunut (Deci & Ryan 2000).

#### **4.2.8 Sisäinen motivaatio liikunta-aktiivisuuden lähteenä**

Sisäisen motivaation yhteyksiä liikunta-aktiivisuuteen ja liikunnan parissa viihtymiseen on tutkittu viimeisen 15 vuoden aikana runsaasti etenkin koululiikunnassa. Sisäinen motivaatio koulun liikuntatunneilla näkyy lisääntyneinä kyvykkyyden kokemuksia, kovempaa yrittämisenä, aktiivisempaa osallistumisena, suurempaa fyysisenä aktiivisuutena sekä parempaa keskittymisenä ja viihtymisenä (Ferrer-Caja & Weiss 2000; Hagger & Chatzisarantis 2007; Ntoumanis 2005; Sas-Nowosielski 2008; Standage ym. 2005; Vallerand 1997; Vierling ym. 2007). Sisäisesti motivoituneet oppilaat todennäköisemmin valitsevat valinnaisia liikunnan kursseja (Ntoumanis 2005), ja heillä on positiivisempi suhtautuminen fyysistä aktiivisuutta kohtaan (Vierling ym. 2007). Sisäisen motivaation kokeminen koulun liikuntatunneilla on myös yhteydessä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuden intentioon (Standage ym. 2003) sekä vapaa-ajan liikunta-aktiivisuuteen (Hagger & Chatzisarantis 2011). Sisäinen motivaatio on myös yhteydessä pidempään harrastuksessa pysymiseen (Calvo ym. 2010).

Mikäli oppilaan toiminta on sisäisesti motivoitunutta, saattaa oppilas kokeilla jännittäviä tehtäviä liikuntatunnilla, ja näin poistaa ennakkoluuloja uusia liikuntaharrastuksia kohtaan (Robazza ym. 2006). Robazza & Bortolin (2005) tutkimuksessa italialaiset lukio-opiskelijat (n=84) osallistuivat 12 tunnin akrobatiajaksoon, jossa harjoiteltiin monipuolisesti akrobaattisia liikuntataitoja, kuten trampoliinihyppyjä, köysikiipeilyä ja käsinseisontaa. Interventio vähensi jännittäviin harjoituksiin liittyvää välttelevää käyttäytymistä ja paransi asenteita harjoituksia kohtaan. Myöhemmin tehty samankaltainen interventio toiselle koeryhmälle osoitti (Robazza ym. 2006) että interventio paransi asenteita paitsi akrobaattisia harjoituksia, myös yleisemmin vapaa-ajan seikkailullista liikuntaa kohtaan. Seikkailuliikunnaksi käsitettiin lajit, kuten surffausta, vuorikiipeilyä tai lumilautailu. (Robazza ym. 2006) Ceciliani ym. (2008) tekivät samansuuntaisia havaintoja 10-11 vuotiaille

italialaisille oppilaille tehdyn 10 opetuskerran interventioista kiipeilyssä. Interventio muokkasi ennakoasenteita kiipeilyä kohtaan ja aikaansai kiipeilyyn liittyviä positiivisia tunteita. Koululiikunnassa koetut jännittävät kokemukset näyttävät siis vähentävän jännittävien liikuntasuoritusten välttelyä niin koulussa kuin vapaa-ajalla, ja lisäävät miellyttäviä tunteita harjoituksia kohtaan (Robazza & Bortoli 2005). Parkouritunti koululiikunnassa voisi siis parhaimmillaan rohkaista oppilasta koittamaan hänelle vieraita liikuntamuotoja vapaa-ajalla, ja siten ohjata oppilasta liikunnalliseen elämäntapaan.

Robazzan ym. (2007) myöhempi tutkimus tosin osoitti, että oppilaat suhtautuivat varsin eri tavoin akrobatiajaksoon. Jännittävien tilanteiden välttelyyn taipuvaisten oppilaiden suhtautuminen koululiikuntaan parani, mutta muutos ei ulottunut suhtautumiseen vapaa-ajan seikkailuliikuntaa kohtaan. (Robazza ym. 2007.) Edellytyksenä sille, että interventioilla on saatu positiivisia vaikutuksia, vaikuttaa olevan se, että harjoittelu on mielekästä ja sisäisesti palkitsevaa (Cogan & Brown 1999; Robazza & Bortoli 2006). Kun oppilaalla on merkityksellinen syy harjoitukseen osallistumiselle ja riittävästi mahdollisuuksia vaikuttaa harjoituksen kulkuun, koetaan harjoittelu itselle tärkeäksi ja tyytyväisyys liikuntatunteja kohtaan kasvaa. (Wang ym. 2007). Yhdessä tekeminen ja kaverit myös auttavat jännittävien tilanteiden kohtaamisessa (Fernández-Río & Suarez 2014). Jännityksen ja pelon tunteita aikaansaavissa koululiikuntalajeissa on siis ensiarvoisen tärkeää, että oppilaan psykologiset perustarpeet tulevat täytettyä ja toiminta on sisäisesti motivoivaa.

Oppilaan sisäinen motivaatio koululiikunnassa on yhteydessä lukiin liikunta-aktiivisuuden kannalta myönteisiin tekijöihin, ja sillä on kauaskantoisia vaikutuksia oppilaan liikunnallisen elämäntavan muodostumisessa. Liikunnalliseen elämäntapaan kasvattaminen ei ole vain Opetussuunnitelmassa määritelty tavoite (POPS 2014, 433), vaan kansanterveydellinen kulmakivi. On siis selvää, että opettajan tulee pyrkiä siihen, että liikuntatunnit ympäristönä mahdollistaisivat sisäisesti motivoivien kokemusten syntymisen. Oppilaalla tulee olla riittävästi autonomiaa päättää, millä tavalla hän osallistuu harjoituksiin, tunti tulee taata jokaiselle oppilaalle pätevyyden kokemuksia, ja tunnin ilmapiiri on oltava sellainen, että se mahdollistaa sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemisen.

Kuten edellä kuvattiin, parkourin ominaispiirteet asettuvat luontevasti Decin & Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteorian kolmen psykologisen perustarpeen – autonomian, pätevyyden ja sosiaalisen yhteenkuuluvuuden – kokonaisuuteen. On siis perusteltua ajatella, että parkour

lajinomaisesti opettuna näyttäytyy oppilaalle koululiikunnassa sisäisesti motivoivana liikuntamuotona, jossa itseään pääsee haastamaan sopivalla tavalla yhdessä muiden kanssa. Merkittävä kysymys kuitenkin on, kuinka hyvin parkourille ominaiset piirteet tulevat esille liikunnanopettajan opettamalla parkourtunnilla. Yksi tämän materiaalin keskeisimpiä tavoitteita olikin kuroa umpeen tätä eroa omaehtoisen harrastamisen ja koulussa tehtävän parkourin välillä.

## **5 TAVOITTEET, MENETELMÄT JA KULKU**

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmä on oppimateriaaliprosessin hallinta liikuntatieteelliseen taustakirjallisuuteen ja asiantuntijahaastatteluihin perustuen. Menetelmän luotettavuuden tarkasteluun hyödynsimme laadullisen tutkimusperinteen luotettavuuden arvioinnin menetelmiä. Oppimateriaalin laatiminen metodina pakenee kuitenkin perinteisiä laadullisen tutkimuksen menetelmäluokituksia, eikä kirjallisuudesta löytynyt juuri kuvauksia tutkimusprosessin kulusta. Työskentelyyn suuntaviivoja haimme laadullisten tutkimusmenetelmien kirjallisuudesta ja aiemmin laadituista oppimateriaaligraduista, erityisesti Salmisen (2016) luomasta sirkuksen menetelmäopas -tutkielmasta.

Tämä pro gradu -tutkielma koostuu tästä kirjallisesta työstä, sekä internet-sivuston muotoon laaditusta oppimateriaalista, joka sijaitsee osoitteessa [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi). Kirjallisen osuuden tarkoituksena on taustoittaa oppimateriaalin syntyä ja tavoitteita, kuvata oppimateriaalin laatimisen työvaiheita, pohtia tavoitteiden toteutumista ja tarkastella prosessin luotettavuutta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen tekemisen vaiheet on kirjoitettu selkeästi ja tarkasti, jotta lukija voi tehdä oman arvionsa tutkimuksen johdonmukaisuudesta (Coolican 2014). On perusteltua sanoa, että menetelmällisesti poikkeavan tutkielman tapauksessa prosessin vaiheiden tarkan kuvaamisen tärkeys korostuu entisestään.

### **5.1 Tutkimuskysymykset**

Oppimateriaalia laatiessa tutkimuskysymysten asettaminen ei ole aivan yksioikoista, sillä kysymyksiin ei välttämättä saada vastausta tutkielman myötä. Toisaalta McNiffin (1996) mukaan laadullisessa toimintatutkimuksessa, johon oppimateriaaliprosessin hallinta on jokseenkin vertailukelpoinen, tutkimuskysymykset usein tarkentuvat tutkimusprosessin aikana (McNiff ym. 1996). Tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymykset tarkentuivat prosessin aikana, kun tutkijoiden ymmärrys aiheesta tarkentui asiantuntijahaastatteluiden ja aineiston . Oppimateriaalin toteuttamista ohjasivat seuraavat kysymykset:

1. Kuinka toteuttaa motivoivia parkourtunteja koululiikunnassa?

2. Kuinka oppilaan motorisia perustaitoja voidaan kehittää parkourin avulla koululiikunnassa?
3. Miten koulun lähiympäristöjä, liikuntatiloja ja liikuntavälineitä voidaan hyödyntää parkourin opetuksessa?

## **5.2 Tavoitteet**

Tutkimuskysymysten lisäksi laadimme oppimateriaalia koskevat tavoitteet, jotka ohjasivat materiaalin tuottamista. Siinä missä tutkimuskysymykset ohjasivat prosessin yleisiä periaatteita, tavoitteet olivat konkreettisempia suuntaviivoja materiaalin tuotantoon ja harjoitteiden valintaan. Asetimme oppimateriaalille seuraavat tavoitteet:

Oppimateriaalin harjoitteet motivoivat mahdollisimman monia, myös liikunnasta vähemmän kiinnostuneita oppilaita.

Harjoitteet kehittävät motorisia perustaitoja.

Oppimateriaali on lajinomainen, eli harjoitteissa esiintyy mahdollisimman monia parkourin ominaispiirteitä ja arvoja.

Oppimateriaali on selkeä, intuitiivinen ja helppokäyttöinen myös opettajille, jotka eivät ole perehtyneet lajiin.

Oppimateriaali noudattaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainittuja osaamis- ja työskentelytavoitteita.

Harjoitteet on sovellettavissa eri-ikäisille ja -tasoisille oppilaille alakoulusta lukioon.

Harjoitteet pystytään toteuttamaan tavallisissa kouluympäristöissä.

Harjoitteet saavat aikaan runsaasti fyysistä aktiivisuutta.

Oppimateriaali innostaa opettajia kokeilemaan ja soveltamaan yhteistyössä tehtäviä harjoitteita myös muihin lajeihin.

## **5.3 Oppimateriaalin toteutus**

Tämän pro gradu -tutkielman oppimateriaali koostuu parkourharjoitteista, peleistä ja tekniikoista liikuntasali- ja pihaympäristöissä. Materiaalipaketin muodostumiseen vaikutti valittu taustateoria, aiemmin luodut parkouropaat ja kirjallisuus aiheesta, parkourammattilaisten konsultointi, tutkielman tekijöiden oma harrastus- ja ohjaajatausta, sekä liikuntapedagoginen koulutus. Jotain uutta liikunnanopetuksessa -Facebook-ryhmässä

kysyttiin, mitä opettajat toivoisivat parkour-oppimateriaalilta. Uusista harjoitusideoista ja peleistä keskusteltiin kahdessa Jyväskylässä järjestetyssä parkourin asiantuntijafoorumissa, johon kutsuttiin paikallisia kokeneita harrastajia ja ohjaajia. Harjoitteita testattiin ja muokattiin osana tutkielmaa varten järjestetyssä parkourkerhossa, sekä oppimateriaalin pohjalta syntyneessä liikunta-alan ammattilaisten parkourkoulutuksessa. Kerhoista, sekä koulutuksesta pidettiin päiväkirjaa, johon kirjattiin käytännön työssä havaittuja kehityskohtia. Lopputuloksena muodostui kaikille avoin ja ilmainen [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi) -sivusto, jota laatimaan palkattiin Karenon Oy. Videot oppimateriaaliin kuvattiin itse kahtena eri kuvauspäivänä. Kuvauspäivien ja nettisivujen laatimisen kuluja kattamaan saatiin noin 1500 euron suuruinen tuki Suomen Parkour ry:ltä osana Opetus- ja kulttuuriministeriön tukemaa Parkouria koululaisille -hanketta.

### **5.3.1 Aineistonkeruu**

Oppimateriaalin harjoitteiden valinta ja kehitys aloitettiin kartoittamalla alan asiantuntijoiden näkemyksiä ja kokemuksia parhaista ja lajinomaisimmista parkourharjoitteista, jotka soveltuisivat koululiikuntaan. Tämän lisäksi perehdyttiin olemassa oleviin menetelmäoppaisiin ja internetaineistoihin. Haastatteluiden ja internet-aineistonkeruun tarkoituksena oli lisätä tutkijoiden yleistä tietämystä aiheesta, jotta harjoitteiden kehittäminen valitun taustateorian suuntaviivojen mukaan olisi sujuvampaa. Haastatteluiden pohjalta ei ollut aikomus tehdä yksityiskohtaisia johtopäätöksiä, joten haastatteluiden tarkalle litteroinnille tai syntyneiden muistiinpanojen sisällönanalyysille ei nähty tarvetta.

Haastattelut toteutettiin puolistrukturoituina teemahaastatteluina (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018; Patton 2002), jossa esitetyillä kysymyksillä ei ollut tarkkaa muotoa, ja haastateltavat kertoivat vapaasti omin sanoin ajatuksia käsiteltävästä aiheesta. Haastatteluihin pyydettiin kokeneita harrastajia ja valmentajia myös ulkomailta, sillä parkour on lajina ja kulttuurina hyvin kansainvälinen (Angel 2011). Noin tunnin pituiset haastattelut pidettiin ulkomaalaisten osalta Skypessä, ja suomalaisen osalta kasvotusten. Haastatteluista tehtiin haastattelutilanteen yhteydessä muistiinpanot. Menetelmänä käytettiin referoivaa litterointia, jossa haastateltavien antamat vastaukset jäsenneltiin ranskalaisilla viivoilla muistiinpainoiksi. Referoivassa litteroinnissa litteroijalla on suuri rooli, koska hän päättää mikä haastattelussa on huomion arvoista (Aineistohallinnan käsikirja 2020). Muistiinpanoja kertyi noin kahdeksan A4 -arkin verran. Haastatteluiden muistiinpanoista tehtiin silmämääräistä vertailevaa analyysiä, mutta

tarkemmalle teemoittelulle ei nähty tarvetta. Haasteltavina oli Jesse Danger Movement Creativesta New Yorkista Yhdysvalloista, Austin Lutz APEX Denveristä, John Hall Access Parkourista Skotlannista ja Ville Leppänen Parkour Akatemiasta Turusta. Lisäksi oppimateriaalin toteuttamiseen ja menetelmiin tutkielman ohjaaja Harri Rintala antoi vinkkejä tapaamisessa, josta tehtiin muistiinpanot referoivasti litteroiden. Muistiinpanoja kertyi noin kahden A4 -arkin verran.

Ainoistenkeruussa hyödynnettiin myös olemassa olevia sähköisiä materiaaleja. Parkourharjoitteita etsittiin internetistä löytyvistä parkourmateriaaleista Google-hakukoneen avulla monipuolisilla hakusanayhdistelmillä. Varteenotettavimmat löydetty materiaalit olivat Ryan Fordin ja Amos Rendaon laatima maksullinen “ParkourEdu” -sivusto (2020) ja Jonathan ja Thomas Tappin “Tapp Brothers Online Parkour Academy”. Lisäksi teemahaastatteluiden pohjalta saimme käyttööme “Parkour Akatemian ohjaajien pelikirjaston” ja Austin Lutzin laatima “Youth Parkour Games Manualin”. Lisäksi harjoitteita tiedusteltiin Movement Games -Facebook-ryhmästä. Niistä harjoitteista, jotka olivat yhteneviä materiaalin tuottamista ohjaavien tavoitteiden kanssa, talletettiin tarkat muistiinpanot Google Docs -dokumenttiin harjoitteiden myöhempää testaamista varten.

Toiveita parkour-oppimateriaalin sisällöistä kerättiin “Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa” -Facebookryhmästä tekemällä ryhmän sivulle julkaisu. Julkaisu keräsi 21 kommenttia. Kommentteista jäseneltiin toistuvat teemat muistiinpanoihin Google Docs -dokumenttiin. Vinkit ratojen suunnitteluun ja eriytettävyyden toistui neljässä kommentissa, ja kuvalliset ohjeet liikkeiden suorittamiseen kahdessa kommentissa. Lisäksi mainittiin vinkit olemassa olevien välineiden hyödyntämiseen ja ulkona harjoitteluun. Tämän lisäksi tutuilta opettajilta kerättiin toiveita suullisesti, ja näistä toiveista tehtiin muistiinpanot referoivasti litteroiden.

### **5.3.2 Oppimateriaalinettisivu**

Videoista ja kirjallisesta sisällöstä koostuva oppimateriaali koottiin omaksi nettisivuksi. Nettisivun osoitteeksi valitsimme [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi). Rekrytoimme sivujen tekijän Jyväskylän yliopiston ja Jyväskylän ammattikorkeakoulun sähköpostilistoilta. Halusimme ammattitaitoisen nettisivujen tekijän, joka pystyy muokkaamaan sivuja antamamme palautteen mukaan. Lähtökohtana oli saada sivuista miellyttävän näköiset, helppokäyttöiset ja



toimivat. Tärkeää oli tehdä sivuista sellaiset, että me pystyisimme lisäämään oppimateriaalia myös omatoimisesti. Useista tarjouksista nettisivujen tekijäksi valikoitui Karenon Oy:n Tiitus Kareno. Kävimme nettisivujen muokkausvaiheessa useita keskusteluja sivujen ulkoasusta ja toimivuudesta. Tiitus myös opasti meidät sivujen päivittämiseen. Nettisivuprosessin aikana keräsimme palautetta ohjaajilta ja opettajilta sivun asetteluista ja sisällöistä.

Nettisivujen etusivu kertoo kuvien ja tekstin avulla selkeästi, että kyseessä on ilmainen parkourvideokirjasto opetus- ja harrastuskäyttöön. Etusivulla kerrotaan myös lyhyesti, mitä parkour on ja miksi videokirjastoa kannattaa käyttää. Etusivulta pääsee näppärästi videokirjaston neljään osioon: lämmittelyt, harjoitukset, rataideat ja esimerkkitunnit. Lämmittelyt ja harjoitukset -osioista avautuu katseluvalikko, jossa on suomenkielisellä otsikolla varustettuja videoita harjoitteista. Videoita voi katsella suoraan, minkä lisäksi jokaiselle videolle on oma sivunsa, jossa harjoitteet on selitetty myös tekstimuodossa. Lisäksi jokaisen videon sivulta näkee pelaajamäärän, keston ja vaativuustason. Sivuilta näkee myös, mitä liikkumisen ja toimimisen osa-alueita harjoitus kehittää. Harjoitukset sivulta käyttäjä voi valita videoita myös käyttötarkoituksen mukaan. Filttereitä ovat lämmittely, pelit, tekniikka, haaste, luovuus ja yhteistyö. Parhaimmillaan videokirjasto on ohjaajan aikaa säästävä työväline. Ohjaaja voi esimerkiksi laittaa pyörimään videon tabletille, jonka oppilaat omatoimisesti katsovat ennen varsinaista toimintaa.

Liikunnanopettajien palautteen perusteella teimme myös rataideat-osion, jossa yleisimmille liikuntasalin välineille on kehitetty mahdollisimman monta ideaa ja käyttötarkoitusta parkour radan rakentamiseen. Välineistä mukana on boxit ja pukit, köydet, patjat, puolapuut, puomi, rekki, renkaat, seinä, trampetti, värilaatat ja voimistelupenkit. Ohjaajat ja oppilaat voivat selkeiden videoiden avulla suunnitella ja toteuttaa koulun välineistöstä erilaisia parkour-ratoja. Esimerkkitunnit-sivulla on kolme sovellettavissa olevaa tuntikokonaisuutta 45-, 75- ja 90 minuutin liikuntatunneille. Lisäksi sivulla on lyhyesti yleisiä ohjeita ja periaatteita oppituntien pitämiseen ja ratojen rakentamiseen liittyen. Nettisivuilla on myös taustaa-sivu sekä yhteydenotto ja palaute -sivu. Taustaa-sivulla kerrotaan, mitä varten videokirjasto on luotu ja ketä projektin taustalla on. Yhteydenotto ja palaute -sivulla vierailijat voivat antaa vapaamuotoista palautetta ja kehittämisideoita sekä esittää kysymyksiä harjoitteista.

### **5.3.3 Parkourkerho**

Pidimme kevään 2018 aikana viikoittaista parkouriltapäiväkerhoa Jyväskylän normaalikoulun alakoulussa 3. - 6. luokan oppilaille. Ryhmä koostui noin 20:stä aktiivisesta kerholaisesta. Kävijämäärät vaihtelivat kolmesta 28:aan. Aluksi kerho oli suunnattu 5. -6. luokan oppilaille, mutta vähäisen kävijämäärän vuoksi laajensimme ikähaarukkaa 3. - 4. luokkalaisiin. Kerhon kesto oli 45 minuuttia. Ennen kerhon alkua valmistelimme salia noin 15 minuuttia. Parkourkerhon tarkoituksena oli testata parkourharjoitteita autenttiossa ympäristössä, jolloin harjoitteiden kehittäminen, valitseminen ja niiden muovaaminen oppimateriaalin tavoitteiden suunnassa olisi helpompaa. Halusimme myös saada palautetta harjoitteista suoraan lapsilta. Parkourkerhon lisäksi harjoitteita kokeiltiin samantyyppisesti Suomen Parkour ry:n järjestämänä lajikokeilupäivänä 15.-16.2.2018 Kuokkalan koulussa Lempäälässä.

Jokainen kerho alkoi alkupiirillä, jossa kerroimme päivän harjoituksista ja kyselimme hieman kuulumisia. Seuraavaksi oli parkouraiheinen alkulämmittely, josta sovelsimme muutamaa eri variaatiota. Alkulämmittelyn jälkeen oli tekniikkaosio tai pistetyöskentely. Tämän jälkeen seurasi parkour-rata, liikkeitä yhdistävä parkour-peli tai esimerkiksi oman parkourpisteen rakentaminen. Jokainen kerhokerta päättyi loppupiiriin, jossa lapset saivat kertoa edeltävästä tunnista mukavia sekä kehitettäviä asioita. Tämän jälkeen salin välineet siivottiin yhdessä omille paikoilleen.

Parkourkerho toimi asiantuntijahaastatteluista ja internetaineistosta kerättyjen harjoitteiden testausalustana. Pyrimme varioimaan pelejä ja leikkejä tutkielmassa käytettyjen teoreettisten viitekehysten mukaan. Suurin osa harjoitteista oli muunnelmia kerätystä aineistosta. Vain harjoitteet "väistely" ja "ylityshaaste" kehitettiin pääsääntöisesti itse, vaikka niihinkin tutkijat ovat takuulla tiedostamattaan ottaneet vaikutteita muista harjoitteista. Samaa harjoitetta kokeiltiin ja jatkokehitettiin usein useammalla kerhokerralla.

Pidimme kerhotoiminnasta päiväkirjaa, johon kirjoitimme ajatuksia siitä, mikä oli toimivaa, mikä ei toiminut ja miten harjoitetta voisi kehittää. Myös lasten palautteet ja kommentit kirjoitettiin muistiin. Muistiinpanoja kertyi Google Docs -dokumenttiin noin kuuden A4 -arkin verran. Kerholaisten palautteet vaihtelivat. Yleensä mukavinta oli "kaikki" ja välillä jokin tietty harjoite. Kehitettävää palautetta saimme vähemmän. Jokin harjoite saattoi olla "tylsä" tai "vaikea". Harjoitteiden valitseminen ja kehittäminen jäi kuitenkin pääasiassa omien havaintojen ja muistiinpanojen varaan. Muistiinpanoja jäseneltiin keskustelun lomassa teemoittain, mutta tarkemmalle sisällönanalyysille ei nähty tarvetta.

### **5.3.4 Videoiden kuvaaminen ja editointi**

Videot kuvattiin kahtena kuvauspäivänä. Ensimmäisellä kuvauskerta pidettiin 14.9.2018 ulkona Jyväskylän Yliopiston ja normaalikoulun pihapiirissä ja jälkimmäinen 3.3.2019 sisällä Jyväskylän normaalikoulun alakoulun liikuntasalissa. Kuvattavat rekrytoitiin tuttavaperheistä ja Jyväskylän Parkour Akatemian harrasteryhmistä. Kuvauksiin osallistuneiden vanhemmat allekirjoittivat kuvauslupalapun, jossa oli myös ohjeita kuvauksiin valmistautumiseen. Kuvattaville tarjottiin eväitä kuvausten aikana tai kuvauspäivän päätteeksi, ja kuvauksista sai palkinnoksi leffalipun. Jälkimmäiseen kuvauspäivään pyydettiin lisäksi avustajaksi parkourharrastaja Joonas Purastie. Kuvauksia varten laadittiin kuvakäsikirjoitukset ja kuvausten aikataulu, joita noudatettiin kuvauspäivänä kuitenkin tilanteen mukaan joustuen. Videot kuvattiin Panasonic GH5 -kameralla 4K-resoluutiolla ja editoitiin Adobe Premiere Pro, sekä Adobe After Effects -ohjelmilla.

### **5.3.5 Liikunta-alan ammattilaisten parkourkoulutus**

Kevään 2018 aikana pilotoitiin liikunta-alan ammattilaisille suunnattua parkourkoulutus. Koulutukseen osallistui liikunnanopettajia, luokanopettajia, liikunnanohjaajia, sekä muita parkourista kiinnostuneita liikunta-alan ammattilaisia. Kaksiosaiset koulutukset järjestettiin 26.4 ja 3.5 Jyväskylän kristillisellä koululla sekä 17.5 ja 24.5 Jokiniemen koululla Vantaalla. Lisäksi syksyllä 2018 järjestettiin koulutukset Porvoossa, Jyväskylässä, Joensuussa, Naantalissa ja Järvenpäässä ja keväällä 2019 yksi koulutus Järvenpäässä. Kevään 2018 koulutuksissa järjestimme koulutuksen tilavaraukset ja käytännön järjestelyt itse, mutta seuraavissa koulutuksissa järjestelyistä vastasi koulun vastuuhenkilö. Mainostimme koulutusta sosiaalisessa mediassa videoiden avulla sekä teimme suoramarkkinointia sähköpostin ja puhelimen välityksellä. Suomen Parkour Ry maksoi palkkaa 25 euroa tunnilta koulutusten pitämisestä, ja kustansi koulutuksista aiheutuneet matka- ja majoituskulut.

Koulutuksessa esiteltiin erilaisia parkouraiheisia pelejä ja harjoituksia, kehitettiin omia parkouraitoja, harjoiteltiin parkourratojen rakentamista koulun liikuntavälineillä, pohdittiin ratojen ja harjoitteiden soveltamista ja eriyttämistä, sekä mietittiin, kuinka koulun pihaa voi hyödyntää parkourin opetuksessa. Eri osioiden välillä käytiin keskusteluja, ja opettajien

kommentteja harjoituksista kuunneltiin, ja kehitysideat kirjattiin kursorisesti ylös. Koska kouluttaja oli pilottikoulutuksia lukuunottamatta koulutuksissa yksin, ei tarkempien muistiinpanojen tekeminen ollut mahdollista.

### **5.3.6 Parkourin asiantuntijafoorumi**

Syksyn 2018 ja kevään 2019 aikana kutsuimme jyvaskyläläisiä kokeneita parkour-asiantuntijoita keskustelemaan parkourista ja pro gradu -tutkielmastamme. Ensimmäisellä tapaamiskerralla 22.8.2018 foorumiin osallistuneilta kerättiin ideoita erilaisista parkouraiheisista harjoitteista ja peleistä. Kevään tapaamiskerralla 18.4.2019 tutkielman taustateorian keskeisimmät periaatteet esitettiin, ja aiheesta käytiin keskustelua. Tapaamisista tehtiin muistiinpanot referoivasti litteroiden. Muistiinpanoja kertyi yhden A4 -arkin verran.

### **5.3.7 Markkinointi**

Oppimateriaalin valmistuttua sitä markkinoitiin opettajille “Jotain todella uutta liikunnanopetuksessa” sekä “Alakoulu aarreaitta” -Facebook-ryhmissä. Liikunta-alan ammattilaisten parkourkoulutukseen osallistujille myös ilmoitettiin materiaalin valmistumisesta sähköpostitse. Liito-lehden numeroon 4/2019 kirjoitettiin yhdessä Jyväskylän yliopiston työelämäprofessori Sami Kalajan kanssa juttu parkourista, ja tekstin lopussa oli maininta parkouropaasta. Parkouropasta esiteltiin lisäksi esityspisteellä Kisakalliassa järjestetyssä “Third Scientific Conference on Motor Skill Acquisition” -taitokonferenssissa 13.-15.11.2019 ja parkourdemon yhteydessä LIITO ry:n liikunnanopettajapäivällä Rovaniemellä 31.1-2.2020.



Kuva 1 Opasta päästiin esittelemään myös Sheffield Hallam Universityn professori Keith Davidsille.

## 6 OPPAAN SISÄLTÖJEN DIDAKTINEN JA PEDAGOGINEN TARKASTELU

Tähän oppimateriaaliin pyrittiin valitsemaan harjoituksia, joka säilyttäisivät toisaalta parkourille ominaisen vapaan harjoittelun kulttuurin, ja toisaalta olisivat riittävän helposti lähestyttäviä ja motivoivia myös oppilaille, jotka eivät ole aiemmin kokeilleet parkouria. Tarkastelemme tuotettua materiaalia taustateorioiden näkökulmasta. Monet harjoituksista on otettu sellaisenaan parkourharrastajapiireistä. Se viestii osaltaan siitä, kuinka parkourin harrastuskulttuuri on linjassa non-lineaarisen pedagogiikan kanssa.

### 6.1 Rajoitteiden manipulaatio

Non-lineaarisen pedagogiikan tapaan opettajan tehtävä on mahdollistaa oppijoille ympäristöjä, joissa he kokeilevat erilaisia liikeratkaisuja määrättyjen rajoitteiden ja omien kykyjensä puitteissa. Tehtävän manipuloiminen, kuten eritasoisten esteiden asettelu tai eritasoisten rajoitteiden asettaminen ohjaa oppijaa erilaisiin liikeratkaisuihin. (Chow ym. 2016, 59.) Oppimateriaalin yksi keskeinen harjoitus, *ylityshaaste*, ilmentää hyvin rajoitteiden manipulaatiota motoristen taitojen opettelussa. Harjoituksessa oppilaat keksivät pareittain erilaisia ylitystapoja eri kokoisten esteiden yli. Esteet voivat olla peräkkäin tai sekalaisessa järjestyksessä. Ylitystapoja keksitään valmiiksi määrättyjen tehtävän rajoitteiden puitteissa. Rajoitteita ovat esimerkiksi: kaksi kättä saa osua esteeseen, esteen ylitys kylki edellä tai vapaavalintainen ylitys. Jokaiseen kohtaan kehitetään vähintään kaksi erilaista ylitystapaa. Oppija lähestyy oppimistilannetta taas omien rajoitteiden kuten pituuden tai taito-ominaisuuksien kautta. Tällöin kaksi fyysisesti ja taidollisesti eritasoista oppijaa voi päätyä toisistaan eroaviin liikeratkaisuihin, mutta molemmat voivat onnistua suorituksessa. Ylityshaasteessa oppiminen on monipuolista, sillä se antaa kymmenen erilaista rajoitetta kokeiltavaksi (kts. Davids ym. 2008, 157). Se myös ohjaa oppilaita kehittämään omia rajoituksia. Rajoitteita manipuloimalla ympäristöstä aistittava informaatio muuttuu, jolloin oppilaat päätyvät erilaisiin liikeratkaisuihin. Oppimateriaalimme antaa useita ideoita ja rohkaisee monipuolisten ratojen rakentamiseen, mutta runsas harjoitteluympäristön ja rajoitteiden vaihtelevuus jää ohjaajan luovuuden ja ammattitaidon varaan.

## 6.2 Informaation rooli liikkeiden säätelyssä

Taustateorioissamme nostamme esiin informaation roolin liikkeiden säätelyssä. Korjaavan palautteen sijaan, informaatiota tarjoamalla ja rajoittamalla oppilasta kannustetaan erilaisten liikeratkaisuiden kokeilemiseen (Chow ym. 2016, 103). Antaako oppimateriaalimme riittävästi työkaluja tämäntyyppiseen informaation käyttöön? Mielestämme informaation käyttö tulee oppimateriaalissa kauttaaltaan vaivihkaisesti esille. Esimerkiksi rataideat -osiossa lähes jokainen mallivideo vaikuttaa siihen, minkälaisia liikeratkaisuja oppilaat tekevät. Esimerkiksi kumisilla värilaatoilla ohjataan hypyn pituutta ja tarkkuutta sekä esteiden ja välineiden eri etäisyydet, korkeudet ja materiaalit ohjaavat monipuolisiin liikeratkaisuihin. Myös opasmateriaalin eri pelit kuten *Apua apua rapu syö kissaa-*, *Flow-* ja *Seuraa johtajaa -pelit* tarjoavat oppilaan liikkuesa jatkuvasti muuttuvaa informaatiota monipuolisen ympäristön kautta. Sanallisen informaation käytön esimerkit jäävät oppimateriaalissa kuitenkin vähäiseksi. Esimerkkitunneissa radalla liikkumisen ideoissa yhtenä kohtana on pyytää oppilaita liikkumaan äänettömästi. Tällöin oppilaan huomio ohjataan kuuntelemaan liikkumisesta kuuluvia ääniä, jolloin liikkuminen on luultavasti pehmeämpää. Tämän tyyppisiä ideoita huomion kiinnittämistä eri aisti-informaation lähteisiin oppaassa olisi saanut olla runsaammin.

Non-lineaarisen pedagogiikan mukaan harjoittelutilanteen tulisi muistuttaa suoritusilannetta (Chow Ym. 2016, 94). Suoritusilanteen mukainen harjoittelu tulee hyvin esiin *20s runissa*, *flow -pelissä* ja *seuraa johtajaa -pelissä*. Peleissä toiminta on parkouria eli itse tavoiteltua toimintaa. Lisäksi toiminta tapahtuu todellisissa suoritusympäristöissä. Oppimateriaalissa suoritusympäristöjen pyrittiin esittelemään niin, että harjoitusympäristöt muistuttaisivat varsinaisia parkoursuoritusympäristöjä. Materiaalissa liikuntasalivälineet asetellaan saliin monipuolisesti demostroimaan kaupunkiympäristössä esiintyviä eri haasteisia muureja, kaiteita ja seiniä. Voidaan ajatella, että sisällä pidetyt parkourtunnit ja harjoitteet valmistavat omaehtoiseen harjoitteluun ulkona. Pidimme tärkeänä, että non-lineaarisen pedagogiikan periaatteiden mukaan ympäristön rajoitteet ohjaa toimintaa tavoiteltuun suuntaan kuten pehmeään alastulotekniikkaan. Tämän vuoksi oppimateriaalissa pehmeät alastulopatjat on korvattu ohuemmillä, nurmikentän kovuutta vastaavilla patjoilla tai patjat on jätetty kokonaan pois. Esimerkiksi *rolliradassa* annetaan oppilaalle mahdollisuus kokeilla pehmeämmän alustan lisäksi rollia ohuella jumppamatolla tai salin lattialla. Suoritusilanteen autenttisuuteen

vastaa myös se, että puolet peleistä on kuvattu ulkona. Halusimme ottaa turvallisuuskulman huomioon harjoitteissa. Materiaalin harjoitteet ei tämän vuoksi ohjaa korkeisiin suorituspaikkoihin vaan esimerkiksi rataideoissa esitellään kaiteen päällä tasapainoilua lattian tasosta puoleen metriin. Esimerkiksi *maa on laavaa* -mielikuvalla voidaan luoda toimintaympäristö, joka ohjaa vastaavaan toimintaan, jota korkealla tapahtuva toiminta vaatisi.

### **6.3 Tarkkaavaisuuden kohde**

Oppimisen ja liikkeiden säätelyn implisiittisyys ja tarkkaavaisuuden kohteen oleminen kehon ulkopuolella ovat tyypillistä non-lineaarissa pedagogiikassa (Chow ym. 2016, 57-60; Seifert & Davids 2017). Nämä piirteet tulevat hyvin esiin *rolliradassa*. Harjoituksessa rakennetaan erilaisista alustoista ja esteistä rata, jossa tehdään rolleja. Radalla rollin voi tehdä esimerkiksi pehmeällä tai kovemmalla alustalla, vanteen läpi, pallo kädessä tai ylämäkeen. Lisäksi voidaan asettaa erilaisia haasteita, kuten rata edetään pysähtymättä tai tavoitteena on pyörähtää mahdollisimman monta kertaa radan aikana. Kun lineaarisessa pedagogiikassa rolli ohjattaisiin oikean suoritustekniikan eli tietyn liikemallin avulla, kuten raajojen ja pään asennon tietoisella ohjaamisella, non-lineaarisen pedagogiikan mukainen monipuolinen rollirata itsessään ohjaa kohti toivottua päämäärää eli tässä tapauksessa pehmeää ja sulavaa pyörähdystä. Oppija hakee tehokkainta liikeratkaisua erilaisten toistojen ja yritysten ja erehdysten kautta (Chow ym. 2016, 57-60). Esimerkiksi lapaluun kolahtaminen alustaan saattaa vähentyä radan eri kierroksilla, kun oppija tiedostamatta muuttaa liikkeen säätelyä pyörähdysten aikana välttääkseen kovan kosketuksen. Rolliradalla harjoittelun edessä yksilön oppii tiedostamatta mukauttamaan liikeratkaisujaan suhteessa ympäristöön ja tehtävään.

### **6.4 Vaihtelu**

Yksi non-lineaarisen pedagogiikan erityispiirre on vaihtelun näkeminen funktionaalisenä oppimisen osatekijänä, joka on parkourille ominaista luonnostaan. Erilaiset ja vaihtelevat esteet ohjaavat monipuoliseen liikkumiseen. Vaihtelua ja monipuolisuutta on siten parkourissa luonnostaan poikkeuksellisen paljon verrattuna moniin muihin liikuntalajeihin. Oppimateriaalin esimerkkitunneissa annamme vinkkejä hyvän radan periaatteista. Ohjeissa korostuu radan monipuolisuus. 20s runi, seuraa johtajaa- ja flowpelissä oppilaat tutkivat



koulun pihan ympäristöjä vapaasti, jolloin oletettavaa on, että he kohtaavat erilaisia ympäristöjä ja päätyvät sitä kautta erilaisiin liikeratkaisuihin. Ylityshaasteessa ohjeistetaan kehittämään kaksi erilaista ylitystekniikkaa ennen seuraavaan tehtävään siirtymistä. Myös ympäristöt ohjeistetaan tekemään monipuolisiksi käyttämällä eri korkuisia esteitä. Lämmittelyhippa “Apua apua, rapu syö kissaa” -pelissä pelialueelle kasataan erilaisia esteitä, joten neljällä raajalla joutuu muokkaamaan liikkumista monipuolisessa ympäristössä. Oppimateriaali siis ohjaa vaihtelevaan liikkumiseen kauttaaltaan.

Nostamme teoriaosiossa esiin, että parkourin opetuksessa ei tule kokonaan pois sulkea non-linearisen pedagogiikan ulkopuolisia menetelmiä. Useissa tilanteissa oppimista voi nopeuttaa ratkaiseva vihje kuten opettamalla rolli pyörähdyksenä olkapään yli kuperkeikan sijaan. Tämän vuoksi rollirata -videon alussa näytetäänkin yksi mahdollinen suoritustekniikka, jonka oppilaat voivat katsoa esimerkkinä hyvästä suorituksesta.

## **6.5 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Itsemääräämisteorian osa-alue, koettu sosiaalinen yhteenkuuluvuus, välittyy vahvasti oppimateriaalin harjoitusten yhteistoiminnallisessa luonteessa. Yhteenkuuluvuutta on pyritty edistämään tämän materiaalin tuotannossa ensisijaisesti harjoitteiden valinnalla. Lähes kaikki materiaalin harjoitukset tehdään pareittain tai ryhmissä, jossa oppilailta edellytetään yhteistyötä. Oppimateriaalin videoista välittyy iloinen yhdessä toimiminen ja kaverin auttaminen. Yhteenkuuluvuudessa merkittävää on molemminpuolinen välittäminen, läheisyyden ja kiintymyksen kokemukset ja positiiviset kokemukset ryhmässä toimimisesta. (Deci & Ryan 2000; 2009). *Ihmiskoneet* -pelissä nämä osa-alueet tulevat hyvin esiin. Pelissä rakennetaan pienissä ryhmissä erilaisia muodostelmia annettujen rajoitusten mukaan ja edetään maaliin. Pelissä läheisyyden ja kiintymyksen kokemukset psyykkisiä ja fyysisiä. Jokaisen rooli koneen osana on merkittävä, jolloin on voidaan helposti saavuttaa oppilaiden molemminpuolinen välittäminen. Sääntö siitä, että koneen osat tulee olla kytköksissä toisiinsa, voi terveellä tavalla vastata fyysisiin läheisyyden kokemuksiin; peli voi parhaimmillaan olla oppilaan harvoja kokemuksia, jossa hän voi kokea fyysisesti olevansa osa ryhmää. Samalla tulee kuitenkin muistaa, että oppilas voi kokea tilanteen myös ahdistavana. *Seuraa johtajaa-* ja *flow -peleissä* yhteenkuuluvuus välittyy sitä kautta, että oppilaat tekevät perässä toistensa keksimiä ja suorittamia parkourliikkeitä. Parhaimmillaan peleistä muodostuu

”jami”- ja ”sessari”-tyylisiä tilanteita, joissa yhteenkuuluvuutta ilmaantuu yhdessä suoritetuista liikkeistä, toisen kannustamisesta, neuvomisesta ja auttamisesta.

On myös hyvä pohtia, tuleeko parkourharjoitteiden aina tarjota sosiaalisen yhteenkuuluvuuden kokemuksia. Parkour haastavana lajina vaatii pitkäjänteistä kehon ja mielen vahvistamista, missä toisten läsnäolo voi joskus olla suoritusta haittaava tekijä. Parkourtunneilla tulee siis antaa mahdollisuus myös yksin tekemiseen. Tähän vastaa hyvin muun muassa oppimateriaalimme *parkour videopeli*, jossa oppilaat tekevät määriteltäviä temppuja ja haasteita erilaisissa ympäristöissä ja maailmoissa. Tällöin työskentely voi olla toisten huomion sijaan itsensä voittamista. *Parkour videopelin* lisäksi *rollirata* ja *ylityshaaste* sekä *rataideat* -osion temput mahdollistavat yksin harjoittelun vaikkapa koulupäivän jälkeen.

## 6.6 Autonomia

Oppimateriaalin mukaisella parkourtunnilla oppilaat kokevat autonomiaa monella tapaa. Koetun autonomian kannalta on tärkeää, että yksilö pystyy tekemään omaa toimintaansa koskevia valintoja arvojensa ja mieltymystensä pohjalta (Deci & Ryan 2000). Tässä oppimateriaalissa autonomiaa on pyritty korostamaan monella tavalla. Useimmissa materiaaliin valituissa harjoituksissa ja peleissä oppilailla on mahdollisuus vaikuttaa esimerkiksi pelin sääntöihin, suorituspaikkoihin tai etenemistapoihin. Opetustavat materiaalissa ovat hyvin oppilaslähtöisiä, ja opettajan rooli on yleensä harjoituspaikan luomisessa ja toiminnan käynnistämisessä. Oppilaille jää siis aikaa itse kokeille ja kehitellä oman tyylistä liikkumista. Oppimateriaalin harjoituksissa liikkuminen on vapaata eikä tarkkoja suoritusmalleja ole, vaan oppilaat hakevat non-lineaarisen pedagogiikan mukaisesti omia liikeratkaisuja. Lisäksi useissa harjoituksissa oppilaalla on rooli pelin kehittäjänä, liikkumistavan valitsijana tai radan rakentajana. Edellä mainituissa *ylityshaaste*-harjoitteessa oppilas kokee autonomiaa omien liikeratkaisujen kautta. Haasteessa rajoitteena on esimerkiksi: pyörähdä ympäri ylityksen aikana. Samaan lopputulokseen, esteen ylittämiseen pyörähtämällä, päästään usean eri liikeratkaisun kautta. Oppilas voi määrätä vaikeustason itse muun muassa valitsemalla eri korkuisen suorituspaikan. Oppilaalla säilyy autonomian tunne annetusta rajoitteesta huolimatta.

*Seuraa johtajaa*-, *20s runi*- ja *flow-peleissä* oppilaat kehittelevät omia liikkeitä eri ympäristöissä. Peleissä ohjaajan laittaa toiminnan alulle, mutta liikeratkaisut jäävät pääasiassa

oppilaiden varaan. Parhaimmillaan tämän tyyppisissä harjoituksissa oppilaat kokevat vahvaa autonomiaa, mutta toisinaan omien liikeratkaisujen kehittäminen ja niiden näyttäminen toisille voi ahdistaa. Liikkuminen voi jäädä yksipuoliseksi, jos oppilaan liikepankki on vähäinen.

Toisaalta autonomia on keskeisessä roolissa materiaalin käytössä myös laajemmin, sillä opettajalle on jätetty tilaa rakentaa parkour-oppitunnit koulun puitteet ja oppilasryhmä huomioiden. Peleissä ja harjoituksissa on usein "Lisätietoa opettajalle" -kohta, jossa annetaan ideoita harjoituksen edelleen kehittämiseksi tai eriyttämiseksi. *Esimerkkitunnit*-osiossa annetaan vinkkejä radan rakentamiseen oppilaiden kanssa. Parkourratojen ja -pisteiden suunnitteleminen ja rakentaminen oppilaslähtöisesti lisää autonomiaa, ja ideoita ratojen rakentamiseen saa oppaan *rataideoista*. Vastuun määrä on hyvä suhteuttaa oppilasryhmään, jolloin hyvä oppilaantuntemus korostuu. Rata voidaan rakentaa pohjapiirroksen mukaan, jokaiselle ryhmälle voidaan antaa rakennettavaksi yksi osa radasta annetun välineen mukaan tai radan osa voidaan rakentaa teeman tai liikkumistyylin mukaan. Liikkuminen voi olla mielekästä jo sen takia, että sitä tehdään itse rakentamalla radalla.

Vähäisempää autonomiaa oppilaat kokevat todennäköisesti *presipeilissä*, *evoluutiopelissä* ja *väistelyssä*, joissa toimintaa määrää tarkemmat säännöt. Toisaalta voidaan pohtia, onko autonomian rooli merkittävä tämän tyyllisissä lämmitelypeleissä, joissa tärkeää on saada toiminta nopeasti käyntiin ja toiminna kesto on lyhyt?

## 6.7 Pätevyys

Pätevyyden kokemukset kulminoituvat oppimateriaalin harjoituksissa ajatukseen siitä, että oppilas voi valita kaikessa liikkumisessa taitotasolleen sopivia haasteita. Ihmisen luontainen tarve osoittaa pätevyyttä ajaa ihmisen kokeilemaan hänen kykyjään vastaavia tehtäviä (Deci & Ryan 2002). Tämän oppimateriaalin kehitystyössä on pyritty takaamaan, että myös kaikkein passiivisimmilla oppilailla olisi pätevyyden kokemuksia liikuntatunnilla. Harjoituksissa ja radoissa korostetaan vapautta edetä omalla tyylillä ja omia vahvuuksia hyödyntäen, eli harjoitteet ovat eräällä tavalla itseään eriyttäviä. Materiaalia hyödyntäviä opettajia kannustetaan tekemään eritasoisia suorituspaikkoja, ja eriyttämiseen annetaan kuvallisia vinkkejä rataideat -osiossa. Harjoituksissa oppilailla on lisäksi usein aikaa kokeilla tehtäviä omaan tahtiin. Hyvinä esimerkkeinä tästä nousevat *ylityshaasteen* ja *rolliradan*

monipuoliset suorituspaikat ja liikkumistyyli. Yhteisten esimerkkien kautta konkretisoituu se, kuinka non-lineaarisen pedagogiikan piirteet suoritusten välisestä vaihtelusta sekä suorituspaikkojen monipuolisuudesta ja itsemäärämisteorian autonomian ja pätevyyden osa-alueet nivoutuvat vahvasti yhteen. *Ylityshaasteen* ja *rolliradan* lisäksi hyvänä esimerkkinä sopivan haasteen valinnassa toimii *parkour videopeli*. Peliä voidaan varioida niin, että oppilaat valitsevat eri maailmoista itselleen sopivia tehtäviä, ilman edellisen haasteen suorittamispakkoa. Pätevyyden kokemuksia parannetaan useilla suorituspaikoilla ja pienryhmä- sekä pariharjoitteilla, jolloin toisten yritysten ja erehdysten tarkkailu jää vähäiseksi.

Pätevyyden kokemiselle kolauksen voi antaa *flow-* ja *seuraa johtajaa -pelit*, joissa oppilaan tulisi suorittaa toisten oppilaiden näyttämiä liikkeitä. Heikommalle oppilaalle toisen oppilaan tekemä liike saattaa olla liian haastava, jolloin pätevyyden kokemus voi kääntyä päinvastaiseksi. Jotta oppimateriaalin harjoitukset tarjoavat mahdollisimman paljon pätevyyden kokemuksia, ryhmien ja parien muodostamisessa tarvitaan vahvaa oppilaantuntemusta ja opettajan pelisilmää.

## 7 POHDINTA

Tämän tutkielman päätarkoituksena oli luoda helppokäyttöinen oppimateriaali motivoivien ja monipuolisten parkourliikuntatuntien opettamisen avuksi. Tavoitteeseemme etenimme perehtymällä lajikohtaiseen ja pedagogiseen taustakirjallisuuteen ja videomateriaaleihin, konsultoimalla alan kansainvälisiä ammattilaisia, sekä järjestämällä parkouriltapäiväkerhoa ja ohjaajakoulutuksia. Tiedon syventyessä ja keräämämme palautteen lopputuloksena muodostui helppokäyttöinen harjoitevideoista koostuva [www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi) -nettisivu, joka on niin opettajien ja ohjaajien, kuin harrastajien vapaassa käytössä.

Oppimateriaalin toteuttamista ohjasi kolme tutkimuskysymystä. Tutkielma ei kuitenkaan raportissa yksiselitteisesti anna suoria vastauksia kaikkiin esitettyihin tutkimuskysymyksiin, sillä tutkimusta ei toteutettu millään perinteisellä koeasetelmaan tms. viittaavalla tavalla. Sen sijaan tutkimus tarjoaa valitun metodin kautta pikemminkin vahvasti tutkimuskirjallisuuteen, asiantuntijahaastatteluihin ja käytännön kokemukseen perustuvia ehdotuksia tutkimuskysymyksiin. Tutkimusmenetelmänä sovellettu oppimateriaaliprosessin hallinta on monella tapaa poikkeuksellinen ja ei-vakiintunut pro gradu -tutkielman tutkimusmenetelmä. Nyt toteutettu tutkielma on siten edelleen jonkinasteista pioneerityötä siitä, miltä liikuntatieteellisen tiedekunnan pro gradu -tutkielma voi näyttää, tarjoten merkittävän uuden tavan välittää liikuntatieteellinen tutkimustieto opetuskäytäntöjen kehittämiseen, joka on yksi keskeisimmistä liikuntapedagogiikan pääaineen tehtävistä.

Ensimmäisellä tutkimuskysymyksellä pyrimme selvittämään, kuinka toteuttaa motivoivia parkourtunteja koululiikunnassa. Motivaation tarkasteluun hyödynsimme Deci & Ryanin (1985; 2000) itsemääräämisteoriaa. Itsemääräämisteorian psykologiset perustarpeet koettu pätevyys, autonomia ja yhteenkuuluvuus ovat edellytys sisäisen motivaation syntymiselle (Deci & Ryan 1985; 2000). Tähän oppaaseen on pyritty valitsemaan monipuolisia, helposti eriytettäviä, yhteisöllisiä ja paljon valinnanvapautta sisältäviä pelillisiä harjoitteita. Nämä elementit ovat myös melko luontevasti läsnä parkourin ominaispiirteissä. Laji, jossa ei lähtökohtaisesti kilpailla, vaan harjoitellaan vapaamuotoisesti yhdessä, voi tarjota pätevyyden kokemuksia myös liikunnallisesti passiivisemmille oppilaille (Grabowski & Thomsen 2014; 2015; Fernández-Río & Suarez 2014; Mullan, Albinson & Markland 1997). Non-lineaarille

pedagogiikalle ominaisesti materiaaliin päätyi harjoitteita, joissa yksilöllisyys, vaihtelevuus ja monipuoliset ja autenttiset harjoitteluympäristöt ovat keskiössä. Näiden erityispiirteiden voi niin ikään ajatella vahvistavan oppilaiden sitoutumista ja sisäistä motivaatiota harjoittelua kohtaan.

Toisaalta koululiikunnasta usein vetäytyvät oppilaat saattavat vieroksua parkourin vauhdikkuutta ja akrobaattisia elementtejä. Pelon tuntemuksia ei ole mielekästä kokonaan poistaa oppimistilanteesta, sillä turvallisessa ilmapiirissä koetulla pelolla voi olla myös motivaatiota lisäävä ja kasvatuksellinen rooli (Robazza ym. 2006; Saville 2008). Paljon jääkin kiinni opettajan tavasta toteuttaa parkourtunti erilaiset oppijat huomioiden. Nyt tuotetulla materiaalilla on pyritty antamaan opettajille työkaluja motivoivien liikuntatuntien opettamiseen oppijoiden yksilölliset tarpeet huomioiden.

Toisella tutkimuskysymyksellä halusimme selvittää, kuinka oppilaan motorisia perustaitoja voidaan kehittää parkourin avulla koululiikunnassa. Gallahue & Donnelyn (2003) motoristen perustaitojen luokituksen liikkumis- ja tasapainotaidot tulevat vahvasti esiin jo lajin luonteen kautta, sillä parkourissa liikutaan äärimmäisen monipuolisilla tavoilla eri ympäristöissä. Ainoastaan välineenkäsittelytaitoja ei juuri parkour-oppitunneilla kehitetä, mutta niitä opitaan toisaalta reilusti koululiikunnan palloilutunneilla. Oppimateriaaliin valituissa leikeissä erilaisia liikkumistapoja esitellään runsaasti, ja monipuolisten ympäristöjen rakentamiseen annetaan vinkkejä rataideat -osiossa.

Motoristen perustaitojen oppiminen on tehokasta non-lineaarisen pedagogiikan mukaisesti toteutetuilla tunneilla (Chow ym. 2015; Lee ym. 2014; Gray 2018; Nathan, Salimin & Shahril 2017). Parkour istuu luontevasti non-lineaarisen pedagogiikan erityispiirteisiin, ja menetelmän elementit ovat vahvasti läsnä tässä oppimateriaalissa. Harjoitteissa ohjataan rakentamaan monipuolinen parkouralue, jolloin jo ympäristö ohjaa haastamaan liikkumis- ja tasapainotaitoja monipuolisesti. Tehtäviä, rajoitteita ja ympäristöjä muokkaamalla oppija ohjataan kokeilemaan erilaisia liikeratkaisuja, jolloin harjoittelu on vaihtelevaa. Tarkkaavaisuuden kohteen ollessa ympäristössä ja tehtävän vaatimuksissa oppiminen on implisiittistä. Laajalti tunnustettu teoreettinen viitekehys ja tuorein tutkimusnäyttö viittaa siihen, että näitä elementtejä sisältävä taitoharjoittelu on perinteisiä menetelmiä tehokkaampaa (Chow ym. 2015; Lee ym. 2014; Gray 2018; Nathan, Salimin & Shahril 2017).

Toisaalta oppimateriaalissa on myös harjoitteita, jotka eivät täysin noudata non-lineaarisen pedagogiikan kulmakiviä. Non-lineaarinen pedagogiikka onkin materiaalissa tavalla, jolla mallin kehittäjätkin sitä luonnehtivat: työkaluna, joka ei ole vastaus kaikkeen (Chow 2016; Renshaw, Davids, Newcombe & Roberts 2019, 9).

Kolmannella tutkimuskysymyksellä pyrimme selvittämään, miten koulun lähiympäristöjä, liikuntatiloja ja liikuntavälineitä voidaan hyödyntää parkourin opetuksessa. Yhtenä vastauksena tähän liitimme materiaaliin parkourpelien ja -leikkien lisäksi rataideat-osion, jossa on ideoita tyypillisten koulun liikuntavälineiden hyödyntämisestä parkour-ratojen ja toimintapisteiden toteutukseen. Osio ei ole kaiken kattava, mutta se antaa suuntaa sellaiselle tarkastelutavalle, joka rohkaisee opettajaa kokeilemaan välineitä monipuolisella ja luovalla tavalla. Materiaalin videoista noin puolet on kuvattu ulkona ja puolet sisällä. Pyrimme tällä viestimään sitä, että motivoivan parkourympäristö voi löytyä niin koulupihan kiipeilytelineestä, kivimuurista kuin rakennetusta liikuntasaliympäristöstä.

Aikaisemmista suomenkielisistä parkouropaista poiketen tässä oppimateriaalissa parkouropetusta lähestytään vahvasti parkourpelien ja -leikkien kautta. Nyt luotu ilmainen internet-pohjainen oppimateriaali on aiempiin suomenkielisiin DVD- tai kirjamuotoon tehtyihin oppaisiin verrattuna helpommin saavutettavissa. Aikaisemmat suomenkieliset materiaalit ovat oppaita, joissa sisältö painottuu vahvasti parkourtekniikoiden opetukseen (ks. Kallio 2009, Ohtonen 2017, Pihlaja & Junttila 2012). Nyt toteutettu oppimateriaali koostuu sivustolle upotetuista harjoitevideoista, joiden keskiössä on yhteistyö, itseohjautuvuus ja motoristen perustaitojen kehittäminen motivoivien pelien ja leikkien avulla. Harjoitteiden valinnassa on huomioitu perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitut liikunnanopetuksen tavoitteet, jossa keskeistä on lajirajat ylittävä motoristen perustaitojen opettelu ja positiiviset liikuntakokemukset. Erona aiemmin tuotettuihin oppaisiin tämän oppimateriaalin pohjana on vahva non-lineaarista pedagogiikasta ja itsemäärämisteoriasta koostuva teoriatausta. Aikaisempiin parkourista tehtyihin pro gradu -tutkielmiin (Kallio 2009, Ohtonen 2017) peilaten yhteistä työssämme on koulun liikuntavälineiden hyödyntäminen, sekä kuvaus lajista ja sen historiasta.

Kävijätietolaskurin perusteella parkouropas.fi -sivuston käyttöaste on ollut varsin hyvä. Google Analytics -raportin mukaan vuoden 2020 maaliskuuhun mennessä sivustolla oli

käynyt yli 2300 vierailijaa. Kuukauden aikana sivustolla vierailee keskimäärin 163 kävijää yhden päivän kävijähuipun ollessa 459 kävijää 27. elokuuta 2019.

Nettisivu ja videot vastaavat tämän päivän tarpeisiin, sillä materiaaliin pääsee käsiksi älypuhelimien tai tabletin kautta nopeasti ja materiaali on myös oppilaiden käytettävissä niin koulussa kuin vapaa-ajalla. Videot voivat olla hyvä apu esimerkiksi pistetyöskentelyssä liikuntatunnilla. Pelien ohjeet ovat sekä tekstinä että videoina, joten opettaja voi myös tulostaa leikkien ohjeet käyttötarpeen mukaan. Pelien ideat pystytään selkeiden videoiden ansiosta ymmärtämään myös ilman kielitaitoa, mikä mahdollistaa videoiden käyttämisen esimerkiksi 2 -opetusryhmissä. Videoiden ja nettisivun ansiosta materiaalin markkinointi esimerkiksi eri sosiaalisen median kanavissa on helppoa. Tabletin tai älypuhelimien käyttö liikuntatunnilla voi myös jo itsessään olla oppilaita motivoivaa. Harjoitukset oppaaseen on valittu siten, että parkourtuntien ohjaaminen onnistuu ilman ohjaajan omaa parkourkokemusta. Leikit ja pelit on sovellettavissa myös muille liikuntatunneille esimerkiksi alku- tai loppuverryttelyinä.

Materiaalin harjoitteet ottavat hyvin huomioon vähemmän liikunnasta kiinnostuneet oppilaat. Kaikkiin harjoitteisiin voi osallistua oman taitotason mukaan. Esimerkiksi materiaalin lämmittelypeleissä oppilaiden taitoerot eivät tule selkeästi esiin, jolloin heikompi oppilas voi saada peleissä pätevyyden kokemuksia. Myös muissa harjoitteissa oppilas voi valita itselleen sopivimpia liikeratkaisuja, joka edesauttaa onnistumisen kokemusten syntyä. Toisaalta esimerkiksi flow-peli ja seuraa johtajaa -peli voi ajaa oppilaan tilanteeseen, jossa hän ei osaa tai uskalla tehdä kaverin näyttämää liikettä. Pelien ohjeistuksessa onkin tärkeä tehdä selväksi, että liikkeet suoritetaan oman taitotason mukaan ja kaverin näyttämän liikkeen voi halutessaan suorittaa omalla, itselle luontevalla tyylillä.

Tutkielman yhtenä rajoitteena näemme sen, että työ ei sisällä ”perinteistä” kokeellista tutkimusasetelmaa, vaan monet tutkielman ratkaisuista perustuvat taustakirjallisuuden, asiantuntijahaastatteluiden ja käytännön havaintojen synteettiseen havainnointiin. perustuvia oletuksia. Parkourista koulukontekstissa on hyvin vähän tutkimusta ylipäänsä, ja olemassa oleva tutkimus on yksinomaan laadullista. Näin ollen myös parkourin tehokkuus motivaatioon ja taitojen oppimiseen perustuu teorioiden tarkastelusta ja muiden liikuntamuotojen tutkimustuloksista tehtyihin johtopäätöksiin. Oppaan sovellettavuus heikkenee, mikäli koulussa on rajalliset liikuntavälineet tai suppea lähiliikuntaympäristö. Myös materiaalin pedagoginen luonne voidaan nähdä rajoitteena. Non-lineaarisen pedagogiikan periaatteiden



mukaan harjoitteissa ei anneta valmiita vastauksia oikeista suoritustekniikoista, jolloin opettaja voi kokea epävarmuutta opettamisessa (Moy ym. 2019; Sloan 2017). Selkeätä tekniikkaopasta tai parkourtekniikoiden nimiä etsivä opettaja saattaa siten pettyä. Non-lineaariseen pedagogiikkaan kuuluu teorian nimen mukaisesti ajatus siitä, että oppiminen on non-lineaarinen ja usein aikaa vievä prosessi. Ehtivätkö oppilaat aina saavuttaa oivalluksia liikkumisessa ja kokea onnistumisen kokemuksia lyhyiden liikuntatuntien aikana?

Yhtenä tavoitteena materiaalille oli, että materiaalin harjoitteita pystyy soveltamaan eri tasoille ja eri ikäisille alakoulusta lukioon. Demoryhmä ja oppaan videoissa esiintyvät oppilaat koostuivat kuitenkin vain alakoulun oppilaista. Riskinä on, että yläkoulun tai lukion oppilaat kokevat videot ja harjoitteet tämän vuoksi liian lapsellisina.

Parkour on laji, jonka perusolemus voi olla vaikea ymmärtää mediaa seuraamalla (Bavinton 2011). Lajin ymmärtää helposti yksittäisten temppujen harjoitteluksi – eräänlaiseksi vapaammaksi muodoksi telinevoimistelusta. Tällöin kuitenkin menetetään suuri osa siitä, mikä tekee parkourista liikuntamotivaation kannalta poikkeuksellisen lajin. Nyt luodussa menetelmäoppaassa parkourille ominaiset vapauden, leikinomaisuuden ja yhteisöllisyyden piirteet on pyritty säilyttämään valitsemalla ja kehittämällä harjoitteita, joissa korostuvat yhteistyö, autonomia, yksilöllisyys, vaihtelevuus ja oppimisympäristön keskeinen rooli. Tämä oppimateriaali on työkalu opettajille, jotka haluavat toteuttaa motivoivia, lajinomaisia ja motorisesti kehittäviä parkourtunteja koululiikunnassa. Parhaimmillaan parkour on osana koululiikuntaa vähentämässä nuorten liikuntatottumusten polarisaatiota ja lisäämässä liikuntaaktiivisuutta niin koululiikunnassa kuin vapaa-ajalla.

## **7.1 Luotettavuuden tarkastelu**

Oppimateriaaliprosessin hallinta on opinnäytetyönä tai akateemisena tekstinä varsin poikkeuksellinen. Tästä seuraa havaintojemme pohjalta kaksi huomionarvoista asiaa: Luotettavuuden tarkasteluun ei ole aivan suoria työkaluja, mutta samalla luotettavuuden tarkastelun merkitys korostuu. Koska oppimateriaalin luomisella on kuitenkin monia yhtymäkohtia laadullisen tutkimuksen tekemiseen, voidaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin laadittuja käsitteitä hyödyntää oppimateriaaliprosessin luotettavuuden tarkasteluun. Käsitteet eivät kaikissa tapauksissa täysin istu tämän oppimateriaalin luotettavuuden tarkasteluun, mutta ne ovat parhain saatavilla oleva työkalu.

Lähtökohtana laadullisessa tutkimuksessa on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija on keskeinen tutkimusväline ja pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse (Eskola & Suoranta 1998.) Keskeistä tämän tutkimuksen tutkimusprosessissa oli tutkijoiden kaksi erilaista subjektiviteettia: Ville on kokenut parkourharrastaja ja hän on toiminut ohjaajana eri parkourjärjestöissä yli kymmenen vuotta. Perspektiiviä on laajentanut harrastusmatkat Eurooppaan, Pohjois-Amerikkaan ja Kiinaan, joissa hän on tutustunut useisiin parkourammattilaisiin ympäri maailmaa. Lukuisat keskustelut ovat syventäneet hänen käsityksiään parkourin harrastamisesta ja ohjaamisesta. Juho on syventynyt parkouriin vasta tämän tutkimusprosessin kautta. Hänen monipuolinen liikuntataustansa ja osaaminen skeittaamisessa, palloilussa, sirkuksessa ja kestävyyslajeissa antaa avaraa ja objektiivista otetta parkourin tarkasteluun motoristen taitojen, turvallisuuden, pelillistämisen ja osallistamisen kannalta. Juholle liikkumisen kulmakivi on aina ollut sisäinen motivaatio ja omaehtoisuus. Yhteisenä subjektiviteettina tutkijoilla on liikuntapedagogiikan oppinnot Jyväskylän yliopistossa. Opinnot ovat lisänneet tietämystä liikunta-alasta ja lasten ja nuorten liikunta-aktiivisuuden kehityksestä, sekä liikkumisen nykytilasta Suomessa.

Oppimateriaaliprosessin luotettavuuden tarkasteluun sovellamme Lincolnin ja Cuban (1985) neljää luotettavuuden kriteeriä. Kriteerit ovat uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistuvuus (confirmability). On hyvä huomioida, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä suomenkielisessä kirjallisuudessa käsitteet ovat saaneet monenlaisia tulkintoja ja käännöksiä (Sarajärvi & Tuomi 2018).

Uskottavuus (credibility) kertoo aineiston totuudenmukaisuudesta. Uskottavuus Eskolan ja Suorannan mukaan tarkoittaa sitä, vastaavatko tutkijan käsitteellistykset ja tulkinnat tutkittavien käsityksiä. Tässä oppimateriaalin luontiprosessissa uskottavuutta käsitellään siinä kontekstissa, edustaako tutkijoiden käsitykset parkourista kansainvälisen parkouryhteisön ja tutkimuskirjallisuuden käsityksiä parkourista. Onko parkour tutkielmassa oikeasti parkouria? Edustavatko oppimateriaaliin valitut harjoitteet parkouria ja aikaansaavatko valitut harjoitteet toimintaa ja käyttäytymistä, jotka ovat linjassa parkourin periaatteiden kanssa?

Materiaaliin päätyneet pelit ja harjoitukset valittiin useiden asiantuntijoiden haastattelujen ja eri puolilla maailmaa tuotetun materiaalin pohjalta. Monet oppaaseen valituista harjoitteista

on sellaisia, joita parkourharrastajat tekevät hyvin samanlaisessa muodossa ympäri maailmaa. Toisella tutkijalla Villellä on kokemusta ja ymmärrystä pitkältä ajalta lajin kansainväliseltä kentältä, ja käsitys parkourin lajikulttuurista on laaja. Toisaalta haastatteluita käytiin alueellisesti kuitenkin melko rajatusti pohjois-amerikkalaisten, skotlantilaisen ja suomalaisten harrastajien kanssa. Esimerkiksi Keski- tai Etelä-Euroopassa parkourilla on vahvat juuret, mutta näiden harrastajien kanssa ei tehty haastatteluita. Siitä, kuinka uskottavaksi oppilaat kokevat harjoitteet, ei tämän tutkielman puitteissa saada tietoa. Demoryhmäläisten palaute jäi suppeaksi, eikä materiaalia hyödyntäviltä opettajilta ole kerätty kattavaa palautetta. On siis haastavaa sanoa, kuinka hyvin demoryhmäläisten käsitykset parkouraiheisista peleistä ja harjoituksista vastaavat tutkijoiden käsityksiä parkourista. Siirrettäessä parkour kouluympäristöön tekeminen ei välttämättä tunnu niin autenttiselta. Kun kaupunkitilan luonnollisen kova ympäristö asfaltialustoineen ja betonimuureineen vaihtuu pehmeisiin mattoihin ja esteisiin, liikkumisen luonne muuttuu. Parkourin tarkkarajaista määritelmää pakeneva luonne kyllä mahdollistaa hyvin monenlaiset tulkinnat lajista, mutta trampetilta hypätty voltti pehmeälle patjalle voi tuntua melko etäiseltä kaiulta Pariisin esikaupunkialueen rosoisista muureista.

Siirrettävyys (transferability) kertoo tulosten siirrettävyydestä toiseen kontekstiin (Eskola & Suoranta 1998). Tutkijan on kuvattava aineistoa riittävästi, jotta tutkimustuloksia voidaan soveltaa eri konteksteihin (Lincoln & Cuba 1985; Tynjälä 91). Hyvän materiaalin peruseriaate on se, että harjoitteet ovat siirrettävissä helposti oppimateriaalista käytännön työhön.

Oppaassa panostettiin siihen, että videot olisivat selkeitä ja niiden siirrettävyys eri ympäristöihin olisi mahdollisimman helppoa. Harjoituksissa ei ole vaatimuksia tietyille välineille, vaan perusajatuksena on lajinomaisesti se, että itse sopeudutaan olemassaolevaan ympäristöön. Harjoitukset on pyritty valitsemaan niin, että ne soveltuvat eri tasoille ja eri ikäisille ryhmille, sillä harjoitusten vaikeusastetta voi säätää pienillä muutoksilla. Videoissa on ohjeet tekstinä, mutta videot on pyritty tekemään niin, että pelin idean ymmärtää myös pelkän videokuvan perusteella. Tällöin oppilaiden on helppo sisäistää harjoitteet kielitaidosta riippumatta. Internetsivupohjaisena materiaalina oppilaat voivat palata harjoituksiin myös koulupäivän jälkeen omilla laitteillaan. Näin harjoitteet voivat siirtyä myös oppilaiden omaehtoiseen liikkumiseen. Monet harjoitteista vaativat tosin useamman osallistujan, joten yksin tehtävään harjoitteluun opas tarjoaa melko rajallisesti ideoita.

Lincolnin & Cuban (1985) *dependability* -käsite on suomalaisessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä kirjallisuudessa käsitelty eri näkökulmista. Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan varmuus (*dependability*) merkitsee tutkijan ennakko-oletusten huomioon ottamista. Merkittävä varmuutta lisäävä tekijä tutkimuksessamme on tutkijoiden kaksi eri subjektiviteettia, joita avattiin luvun alussa. Tynjälän (1991) suomennos *tutkimustilanteen arviointi* (*dependability*) viittaa taas siihen, että tutkijan tulee ottaa huomioon sekä ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, että tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät (Lincoln & Cuba 1985; Tynjälä 1991).

Merkittävä ulkoista vaihtelua aiheuttava tekijä tämän oppimateriaalin käyttämisessä liittyy opettajan ennakkotietoihin parkourista. Vahvuutena materiaalissa on se, että opettajan ei itse tarvitse tuntea lajia perusteellisesti, sillä harjoitukset ohjaavat itsessään lajinmukaiseen toimintaan. Toisaalta opettajan ymmärrys lajista on ehdottomasti eduksi, sillä materiaali on rakennettu siten, että opettaja voi melko vapaamuotoisesti hyödyntää sitä. Oppimateriaalia hyödyntävät opettajat opettavat todennäköisesti siten hyvin vaihtelevan tasoisia parkourtunteja. Tutkimusprosessista itsestään vaihtelua aiheuttavia tekijöitä on lukuisia. Keskeisin tekijä lienee se, minkä kriteerien mukaan harjoitukset valittiin materiaaliin, ja kuinka perusteellinen taustaselvitys erilaisista lajiharjoitteista tehtiin. Harjoitteiden valintaa ohjaavat kriteerit valittiin perusteellisen motivaatioon, taitojen oppimiseen ja parkouriin liittyvän taustakirjallisuuden perehtymisen pohjalta. Kriteerit on avattu tämän tutkielman menetelmäosiossa. Tutkijana jouduimme nöyrytymään siihen, että kaikenkattavaa selvitystä olemassa olevasta materiaalista olisi täysin mahdoton tehdä. Haastattelimme kuitenkin asiantuntijoilta kolmesta eri maasta ja perehdyimme olemassaolevaan internetaineistoon perusteellisesti.

Vahvistuvuus (*confirmability*) tarkoittaa sitä, että tulkinnot saavat tukea toisista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 1998). Koska parkouria on tutkittu vielä melko vähän, hyödynsimme muissa liikuntamuodoissa tehtyjä tutkimuksia johtopäätösten tekemiseksi. Huomionarvoista on, kuten tässä tutkielmassa on moneen kertaan todettu, että parkour on monella tavalla poikkeuksellinen laji. Muissa liikuntalajeissa tehdyt tutkimukset eivät siten ongelmitta sovellu parkourin tarkasteluun. Akateemiset tutkimukset edustavat kuitenkin parasta saatavilla olevaa tietoa, ja eri lajeissa tehtyjä tutkimuksia vertailemalla voidaan rakentaa melko vakuuttava

kokonaiskuva siitä, miten liikuntatieteellisen tutkimuksen trendit taipuvat parkourin tarkasteluun.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös kommunikatiivisen validiteetin käsitteillä (Booth 1992, 65-67). Kommunikatiivinen validiteetti pitää sisällään sisäisen ja ulkoisen ulottuvuuden. Sisäinen kommunikatiivinen validiteetti viittaa siihen, kuinka alan edustajat ymmärtävät tutkimuksen (Booth 1992, 65-67). Oppimateriaalin käyttäjiä ovat ensisijaisesti liikunnanopettajat ja -ohjaajat. Materiaali on pyritty tekemään niin, että tavallisen liikunta-alan ohjaajakoulutuksen saanut pystyy ilman lisäkoulutuksia vetämään turvallisia ja matalan kynnyksen parkourtunteja. Oppimateriaalin selkeät ohjevideot ja helposti ymmärrettävät harjoitteet palvelevat tätä tarkoitusta. Siitä, kuinka opettajat ymmärsivät ja tulkitsivat materiaalia, ei tässä tutkielmassa saatu tietoa. Ulkoinen kommunikatiivisen validiteetin ulottuvuus puolestaan viittaa siihen, että tutkimuksen tulokset ja johtopäätökset tulisi olla vakiintuneita laajemmalla tutkimuksen kentällä ja siten niiden tulee olla siirrettävissä tutkimusyhteisöön (Booth 1992, 65-67). Non-lineaarinen pedagogiikka on pedagogisena työkaluna vielä uusi ja vähäisesti käytössä. Tuotettu materiaali onkin eräänlaista tienraivausta, ja vielä on mahdoton sanoa, jalkautuuko non-lineaarinen pedagogiikka suomalaiseen liikunnanopetukseen. Tutkielman taustateoriat ovat kuitenkin vakiintuneita tuoreimmassa taidon oppimisen tutkimuskentässä. Tässä tutkielmassa on yksi ensimmäisistä kattavista suomenkielisistä katsauksista non-lineaarisen pedagogiikkaan, ja nähtäväksi jää tämän työn kontribuutio opetusmenetelmän laajempaan käyttöasteeseen.

Tutkielma sisältäessä alaikäisistä kuvattuja videotallenteita eettiset kysymykset nousivat esiin osana tutkimusprosessia. Kuvattavien huoltajille lähetettiin kirje (LIITE 1), jossa kerrottiin kuvauspäivästä ja videomateriaalin käyttötarkoituksesta. Huoltajat allekirjoittivat kuvausluvan ja kaikilta kuvattavilta edellytettiin kuvausluvan saamista. Haastateltaville asiantuntioijille kerrottiin, että heidän ehdottamat harjoitukset ja videot voivat tulla osaksi oppimateriaalia. Lähde, josta harjoite saatiin, kirjattiin ylös, mutta oppimateriaalissa lähteet eivät ole näkyvissä. Kuten perinteisille pihaleikeille tai -peleille, parkourharjoitteille luonteenomaista on, että niiden todellista alkuperää on mahdotonta jäljittää.

Tutkimuksemme yksi luotettavuutta parantava tekijä on tutkimuksen pitkä työaika. Kahden ja puolen vuoden kuluessa aiheeseen on ehditty perehtyä huolellisesti ja katsoa kokonaisuutta

hieman kauempaa. Toisaalta vaarana on ollut punaisen langan kadottaminen ja liian laajan materiaalin luominen.

## **7.2 Jatkotutkimus**

Tämän tutkielman tavoitteena oli tuottaa oppimateriaali, jonka avulla opettajat voisivat suunnitella ja toteuttaa motivoivia ja motorisia perustaitoja kehittäviä parkourliikuntatunteja. Tutkielman menetelmäksi valittiin oppimateriaaliprosessin hallinta, jolloin tutkielmaan ei sisällynyt varsinaista tutkimusta. Parkourtuntien vaikutuksista motivaatioon tai taidon oppimiseen tämä tutkielma ei siten tarjonnut muuta kuin taustakirjallisuuteen, asiantuntijahaastatteluihin ja käytännön kokemukseen perustuvaa spekulatiivista tietoa. Tarpeellista olisi selvittää, saavutetaanko oppaan avulla suunnitelluilla tunneilla tutkielmalle asetettuja tavoitteita. Oppimateriaalin soveltuvuutta koululiikuntaan olisi tarpeellista selvittää niin oppilaan, kuin opettajan näkökulmasta. Tämän tutkielman kirjallisuuskatsauksessa vähäiselle tarkastelulle jäivät monet parkourille ominaiset osa-alueet kuten pelon kohtaaminen, itsetuntemuksen ja minäpystyvyyden tunteiden kehittyminen, sekä luovuus parkourissa. Jatkossa voitaisiin tutkia, kuinka näitä osa-alueita voidaan kehittää parkourin avulla liikuntatunneilla. Parkouroppaasta annetussa palautteessa toivottiin, että nettisivulla olisi myös laadukas tekniikkaopas parkourliikkeistä. Tulevaisuudessa oppaaseen voitaisiinkin lisätä lajitaito-osio, mikäli sisällön tuottamiseen saadaan rahoitus. Lähes kaikki parkourista julkaistu tutkimuskirjallisuus on kvalitatiivista, joten tärkeää olisi tuottaa myös kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin toteutettuja parkouria käsitteleviä tutkimuksia, vaikkapa em. itsetuntemuustutkimusten suunnassa. Parkouria on tutkittu vähäisesti koululiikuntakontekstissa ylipäätään, eikä oppilaiden kokemuksista ole kuin hyvin vähän tutkimustietoa. Tarpeellista olisi toteuttaa tutkimuksia parkourista koululiikunnassa erilaisin tutkimusmenetelmin. Olemassa oleva tutkimusnäyttö antaa vahvoja viitteitä siitä, että parkourilla on erinomainen potentiaali saavuttaa myös ne liikunnallisesti passiiviset oppilaat, jotka tyypillisesti vetäytyvät koululiikunnasta.

## LÄHTEET

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H., Van, d. B., De Meyer, J. & Haerens, L. 2012. Students' objectively measured physical activity levels and engagement as a function of between-class and between-student differences in motivation toward physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 34 (4), 457-480.
- Aggerholm, K. & Højbjerg Larsen, S. 2017. Parkour as acrobatics: An existential phenomenological study of movement in parkour. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 9 (1), 69-86.
- Aineistonhallinnan käsikirja. Kvalitatiivisen datatiedoston käsittely. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.  
<https://www.fsd.tuni.fi/aineistonhallinta/fi/kvalitatiivisen-datan-kasittely.html> (Viitattu 19.03.2020.)
- Aira, T., Kannas, L., Tynjälä, J., Villberg, J. & Kokko, S. 2013. Liikunta-aktiivisuuden väheneminen murrosiässä. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2013:3.
- Allen, J. B. 2003. Social motivation in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 25 (4), 551-567.
- Ameel, L. & Tani, S. 2012a. Parkour: Creating loose spaces? *Geografiska Annaler: Series B, Human Geography*. 94 (1), 17-30.
- Ameel, L. & Tani, S. 2012b. Everyday aesthetics in action: Parkour eyes and the beauty of concrete walls. *Emotion, Space and Society* 5 (3), 164-173.
- Ameel, L. & Tani, S. 2015. Parkour ja kaupunkitilan haltuunotto. Teoksessa P. Harinen, V Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.) *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli*. Jyväskylä: Waasa Graphics, 58-64.
- Angel, 2011. *Ciné Parkour. A cinematic and theoretical contribution to the understanding of the practice of parkour*. Brunel University.
- Araújo, D., Davids, K., & Hristovski, R. 2006. The ecological dynamics of decision making in sport. *Psychology of sport and exercise* 7(6), 653-676.
- Araújo, D., & Davids, K. 2011. Talent development: From possessing gifts to functional environmental interactions. *Talent Development & Excellence*, 3(1), 23-25.
- Archer, N. 2010. Virtual poaching and altered space: Reading parkour in french visual culture. *Modern & Contemporary France* 18 (1), 93-107.

- Atkinson, M. 2009. Parkour, anarcho-environmentalism, and poiesis. *Journal of Sport and Social Issues* 33 (2), 169-194.
- Bailey, R. 2006. Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Barnett, L.M., E. van Beurden, P.J. Morgan, and J.R. Beard. 2008a. Perceived sports competence mediates the relationship between childhood motor proficiency and adolescent physical activity and fitness. A longitudinal assessment. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity* 5: 40
- Bavinton, N. 2007. From obstacle to opportunity: Parkour, leisure, and the reinterpretation of constraints. *Annals of Leisure Research* 10 (3-4), 391-412.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. 1995. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin* 117(3), 497.
- Beal, B. 1995. Disqualifying the official: An exploration of social resistance through the subculture of skateboarding. *Sociology of sport journal*, 12(3), 252-267.
- Beek, P. J. 1989. Timing and phase locking in cascade juggling. *Ecological Psychology* 1(1), 55-96.
- Benasso, S. 2015. Giardini gobi is our spot! when parkour meets genoa. *Modern Italy* 20 (3), 285-294.
- Bernstein, N. A. 1967. *The co-ordination and regulation of movements*. London: Pergamon Press.
- Bernstein, N. A., Latash, M. L. & Turvey, M. T. 2014. *Dexterity and its development*. Psychology Press.
- Biddle S. J. H. & Asare, M. 2011. Physical activity and mental health in children and adolescents: a review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*. doi: 10.1136/bjsports-2011-090185
- Blakeley, C. 2009. Council and Police Take Action on Freerunners in Moreton. Viitattu 26.2.2017. <https://chrisblakeley.com>
- Booth, S. 1992. Learning to program: A phenomenographic perspective. *Acta Universitatis Gothoburgensis*. Göteborg.
- Bootsma, R. J. & Van Wieringen, P. C. 1990. Timing an attacking forehand drive in table tennis. *Journal of experimental psychology: Human perception and performance* 16(1), 21.
- Brunner, C. 2011. Nice-looking obstacles: Parkour as urban practice of deterritorialization. *Art & Society* 26 (2), 143-152.



- Burgess-Limerick, R., Abernethy, B. & Neal, R. J. 1991. Experience and backswing movement time variability: A short note concerning a serendipitous observation. *Human Movement Science* 10(6), 621-627.
- Butler, N. 2017. FIG target Paris 2024 for parkour Olympic inclusion but opposition to plan remains. Viitattu 27.4.2018. <https://www.insidethegames.biz/articles/1057613/fig-target-paris-2024-for-parkour-olympic-inclusion-but-opposition-to-plan-remains>
- Button, C., Macleod, M., Sanders, R., & Coleman, S. 2003. Examining movement variability in the basketball free-throw action at different skill levels. *Research quarterly for exercise and sport* 74(3), 257-269.
- Castañer, M. Andueza, J., Sánchez-Algarra, P & Anguera, M. T. 2012. Extending the analysis of motor skills in relation to performance and laterality. Teoksessa O. Camerino, M. Castaner & T. Anguera (toim.) *Mixed Methods Research in the Movement Sciences: Case Studies in Sport, Physical Education and Dance*. Abingdon: Routledge, 119-131.
- Calvo, T., C., Carvelló, E., Jiménez, R., Iglesias, D., & Murcia, J. 2010. Using Self-Determination Theory to Explain Sport Persistence and Dropout in Adolescent Athletes. *The Spanish Journal of Psychology* 13(2), 677-684.
- Carroll, B. & Loumidis, J. 2001. Children's perceived competence and enjoyment in physical education and physical activity outside school. *European Physical Education Review* 7 (1), 24-43.
- Cerasoli, C. P., Nicklin J. M. & Ford, M. T. 2014. Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin* 140(4), 980-1008.
- Cecilian, A., Bardella, L., Grasso, M. L., Zabatoni, A., & Robazza, C. 2008. Effects of a physical education program on children's attitudes and emotions associated with sport climbing. *Perceptual and motor skills*, 106(3), 775-784.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. 2016. *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction*. 1. Pinos. Abingdon: Routledge.
- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. 2011. Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems. *New Ideas in Psychology* 29(2), 189-200.
- Clarke, D. D., Crossland, J. 1985. *Action systems: An introduction to the analysis of complex behaviour*. London: Methuen Publishing.
- Clegg, J. L. & Butryn, T. M. 2012. An existential phenomenological examination of parkour and freerunning. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health* 4 (3), 320-340.

- Cogan, N. & Brown, R. I. F. 1999. Metamotivational dominance, states and injuries in risk and safe sportsfn2. *Personality and Individual Differences* 27 (3), 503-518.
- Coolican, H. 2014. *Research methods and statistics in psychology*. New York: Psychology Press.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. 2002. Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of applied sport psychology*, 14(2), 76-90.
- Cox, A. E., Smith, A. L. & Williams, L. 2008. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health* 43 (5), 506-513.
- Daskalaki, M., Stara, A. & Imas, M. 2008. The 'Parkour organisation': Inhabitation of corporate spaces. *Culture and Organization* 14 (1), 49-64.
- Davids, K. W., Button, C., & Bennett, S. J. 2008. *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*.ampaign, IL: Human Kinetics.
- Davids, K., Araújo, D., Hristovski, R., Passos, P., & Chow, J. Y. 2012. Ecological dynamics and motor learning design in sport. Teoksessa Hodges, N., & Williams, A. M. (toim.) *Skill acquisition in sport: Research, theory and practice*. Routledge. 112-130.
- Deci, E. L., Koestner, R. & Ryan, R.M. 1999. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin* 125(6), 627-668.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. *Perspectives in Social Psychology*.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 (4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. 2002. *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. 2011. *Self-Determination Theory*. Teoksessa P. Van Lange, A. Kruglanski & E. Higgins (toim.) *Handbook of Theories of Social Psychology: Collection: Volumes 1 & 2*. London: Sage Publications, 416-437.
- De Martini Ugolotti, N. 2015. Climbing walls, making bridges: Children of immigrants' identity negotiations through capoeira and parkour in turin. *Leisure Studies* 34 (1), 19-33.
- De Freitas, E. 2011. Parkour and the built environment: Spatial practices and the plasticity of school buildings. *JCT (Online)* 27 (3), 209-220.

- Dingle, P., & Kiewa, J. 2006. Links between kayaking, fear, confidence and competence: Factors affecting women's participation in paddling in a tertiary outdoor education course. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 10(1), 46-53.
- Edwardes, D. 2010a. *Parkourin käsikirja*. Suomentanut Ilka Helo. Helsinki: Nemo.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*, 174–187.
- Fajen, B. R., Riley, M. A., & Turvey, M. T. 2009. Information, affordances, and the control of action in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 40(1), 79.
- Fajen, B. R., & Turvey, M. T. 2003. Perception, categories, and possibilities for action. *Adaptive Behavior*, 11(4), 276-278.
- Fédération Internationale de Gymnastique. 2017. First meeting, first key decisions from the new FIG Executive Committee. Viitattu 15.5.2017. <http://www.fig-gymnastics.com/site/figNews/view?id=1739#>
- Fernández-Río, J. & Suarez, C. 2016. Feasibility and students' preliminary views on parkour in a group of primary school children. *Physical Education and Sport Pedagogy* 21 (3), 281-294.
- Ferrer-Caja, E. & Weiss, M. R. 2000. Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71 (3), 267-279.
- Fisher, C. 1978. The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance* (21), 273–288.
- Fogelholm, M. 2011.
- Fox, K. 1997. The physical self and the processes in self-esteem development. Teoksessa K. Fox (toim.) *The physical self. From motivation to well-being*. Champaign, IL: Human Kinetics, 111-139.
- Fuggle, S. 2008. Discourses of subversion: The ethics and aesthetics of capoeira and parkour. *Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research* 26 (2), 204-222.
- Gadea, L. & Jacobs, M. 2016. Using Parkour for Teaching Personal and Social Responsibility: Implications for Practitioners. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 87(8), 56-58.
- Gallahue, D.L. & Donnelly, F. 2003. *Developmental physical education for all children*. 4. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Gallahue, D., Ozmun, J. & Goodway, J. 2012. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. 7th ed. New York: McGraw-Hill.

- Garfield, L. 2012. Dreaming of Infrastructure: Architecture as Control and Parkour as Rebellion. *Intertext*, 20(1), 17.
- Geyh, P. 2006. Urban Free Flow: A Poetics of Parkour. *M/C Journal* 9 (3). Viitattu 10.4.2016. <http://journal.media-culture.org.au/0607/06-geyh.php>.
- Gibson, J. J. 2014. The ecological approach to visual perception: classic edition. Psychology Press.
- Gilchrist, P. & Wheaton, B. 2011. Lifestyle sport, public policy and youth engagement: Examining the emergence of parkour. *International Journal of Sport Policy and Politics* 3 (1), 109-131.
- Grabowski, D. & Thomsen, S. 2014. Parkour as Health Promotion in Schools: A Qualitative Study Focusing on Aspects of Participation. *World Journal of Education* 6(4).
- Grabowski, D. & Thomsen, S. 2015. Parkour as Health Promotion in Schools: A Qualitative Study on Health Identity. *World Journal of Education* 5(3).
- Gray, R. 2018. Comparing cueing and constraints interventions for increasing launch angle in baseball batting. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 7(3), 318–332.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. 2011. Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Journal of Science and Medicine in Sport* 14(1), 52.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Barkoukis, V., Wang, C. K. J. & Baranowski, J. 2005. Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology* 97 (3), 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L. D., Culverhouse, T & Biddle, S. 2003. The Processes by Which Perceived Autonomy Support in Physical Education Promotes Leisure-Time Physical Activity Intentions and Behavior: A Trans-Contextual Model. *Journal of Educational Psychology* 95, 784-795.
- Heikinaro-Johansson, P. Varstala, V. & Lyyra, M. 2008. Yläkoululaisten kiinnostus koululiikuntaan ja kiinnostuksen yhteydet vapaa-ajan liikunnan harrastamiseen. *Liikunta & tiede* 45 (6), 31-37.
- Hurme, T., & Rantala, M. 1997. Vaarallisten urheilulajien viehätyks.
- Iso-Ahola, S. 1989. Perceived competence as a mediator of the relationship between high risk sports participation and self-esteem. *Journal of Leisure Research* 21 (1), 32.
- Itkonen, H. 2012. Nuorten Liikkumisen Muuttuvat Muodot, Tilat Ja Tavoitteet. Teoksessa *Liikunnan areenat : Yhteiskuntatieteellisiä kirjoituksia liikunnasta ja urheilusta*, 157-174.

- Jaakkola, T. 2016. Taidon oppiminen rakentuu havainnon, toiminnan ja ympäristön vuorovaikutukselle. *Liikunta & tiede* 53 (2–3), 32-39.
- Jeon, J. H. & Ridinger, L. L. 2009. An examination of sport commitment of windsurfers. *Journal of Sport Behavior* 32 (3), 325.
- Järjestötoiminnan tuki. 2018. Tee oppimateriaalia. [http://jarjestotuki.tjs-opintokeskus.dev2.kehatieto.fi/tyovalineet/tuota\\_toimivaa\\_oppimateriaalia\\_oppimateriaalia.html#onko\\_oppimateriaalin\\_valmistamisen\\_eri\\_tyovaiheille\\_laadittu\\_aikataulu](http://jarjestotuki.tjs-opintokeskus.dev2.kehatieto.fi/tyovalineet/tuota_toimivaa_oppimateriaalia_oppimateriaalia.html#onko_oppimateriaalin_valmistamisen_eri_tyovaiheille_laadittu_aikataulu). Viitattu 17.2.2018.
- Kalaja, S. 2012. Fundamental Movement Skills, Physical Activity, and Motivation toward Finnish School Physical Education A Fundamental Movement Skills Intervention. *Studies in sport, physical education and health* 183. 2012.
- Kalaja, S. 2017. Non-lineaarisen pedagogiikan lyhyt oppimäärä. <http://www.valmennustaito.info/taito/non-lineaarisen-pedagogiikan-lyhyt-oppimaara/>. Viitattu 6.2.2019
- Kalari, T. 2012. Parkour fyysisenä minuuden performanssina. Etnografinen tutkimus parkourharrastajien fyysisestä itsensä esittämisestä. Tampereen yliopisto. Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Pro Gradu -tutkielma. Viitattu 20.4.2017. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/83921/gradu06174.pdf?sequence=1>
- Kallio, J. 2009. Parkourin opettaminen. Opetusvideo parkourin tekniikoiden opettamisesta sisä- ja ulkotiloissa. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kelley, M. 2011. Moving like a kid again: an analysis of Parkour as free-form adult play WWU Masters Thesis Collection. 165. Viitattu 20.4.2017 <http://cedar.wvu.edu/wwuet/165>
- Kelso, J. S., Engstrom, D. A. 2006. The complementary nature. Cambridge: MIT press.
- Kidder, J. L. 2012. Parkour, the affective appropriation of urban space, and the real/virtual dialectic. *City & Community* 11, 229.
- Klint, K. A. & Weiss, M. R. 1987. Perceived competence and motives for participating in youth sports: A test of harter's competence motivation theory. *Journal of Sport Psychology* 9 (1), 55-65.
- Kowal, J. & Fortier, M. S. 2000. Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71 (2), 171-181. Lehtonen, K. 2012. Nuorten harrasteliikunnan kehittäminen 1999-2007. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2012:2.

- Kugler, P.N., Kelso, J.A.S. & Turvey, M.T. 1980. On the Concept of Coordinative Structures as Dissipative Structures: I. Theoretical Lines of Convergence. *Advances in Psychology* 1, 3–47.
- Laine, V. & Kalaja, S. 2019. Pitäisikö kouluissa hyppiä enemmän seinille? *LIITO-lehti* 4/2019, 30-32.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K., & Button, C. 2014. Nonlinear pedagogy: an effective approach to cater for individual differences in learning a sports skill. *PloS one*, 9(8).
- Liikanen, V. 2015. Institutionaalistumisia vaihtoehtolajeissa. Teoksessa P. Harinen, V Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.) *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli*. Jyväskylä: Waasa Graphics, 103-108.
- Liukkonen, J. Jaakkola, T. 2013. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa Jaakkola, T. Liukkonen, J. Sääkslahti, A. (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, s. 144-166.
- Nobles, J., Staniford, L. & Gately, P. 2016. Action Research in the Design, Development and Delivery of a Sustainable, School-based, Health Promotion Intervention for Children and Young People. Viitattu 15.3.2017. <http://eprints.leedsbeckett.ac.uk/2293/>
- Numminen, P. 1996. *Kuperkeikka varhaiskasvatuksen liikunnan didaktiikkaan*. Helsinki: Lasten keskus.
- Maarten, V. Ryan, R. 2013. On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration* 23(3), 263–280.
- Mageau, G. & Vallerand, R. 2003. The coach-athlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Sciences* 21, 881-954.
- Malina, R., Bouchard, C. & Bar-Or, O. 2004. Growth, maturation, and physical activity. 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Marshall, B. 2010. Running across the rooves of empire: Parkour and the postcolonial city. *Modern & Contemporary France* 18 (2), 157-173.
- Marteniuk, R. G., Leavitt, J. L., MacKenzie, C. L., & Athenes, S. 1990. Functional relationships between grasp and transport components in a prehension task. *Human Movement Science* 9(2), 149-176.
- Masters, R. S. W., Poolton, J. M., Maxwell, J. P., & Raab, M. 2008. Implicit motor learning and complex decision making in time-constrained environments. *Journal of motor behavior*, 40(1), 71-79.

- Matthews, B. Motivation in Parkour: A self-determination theory approach. Julkaisematon tutkimus. Viitattu 29.4.2017. <http://nzparkour.co.nz>
- Maxwell, J. P., Masters, R. S. W., Kerr, E., & Weedon, E. 2001. The implicit benefit of learning without errors. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 54(4), 1049-1068.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. 1996. *You and your action research project*. London: Routledge
- Miller, J. R. & Demoiny, S. G. 2008. Parkour: A new extreme sport and a case study. *The Journal of Foot and Ankle Surgery* 47 (1), 63-65.
- Mould, O. 2009. Parkour, the city, the event. *Environment and Planning D: Society and Space* 27 (4), 738-750.
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. 2016. The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(5), 517-538.
- Moy, B., Renshaw, I., Davids, K., & Brymer, E. 2019. Preservice teachers implementing a nonlinear physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(6), 565-581.
- Mullan, E., Albinson, J. & Markland, D. 1997. Children's perceived physical competence at different categories of physical activity. *Pediatric Exercise Science* 9 (3), 237.
- Murcia, M., Coll, J. & Pérez, L. 2009. Self-Determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movement*. 10(1), 5-11
- Mörtenböck, P. 2005. Free running and the hugged city. *Thresholds* (30), 88-93.
- Nathan, S., Salimin, N., & Shahril, M. I. 2017. A comparative analysis of badminton game instructions effect of non-linear pedagogy and linear pedagogy. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(6S), 1258-1285.
- Newell, K. M. 1986. Constraints on the development of coordination. *Motor development in children: Aspects of coordination and control*, 34, 341-360.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L. & Williams, G. C. 2012. Self-determination theory applied to health contexts. *Perspectives on Psychological Science* 7 (4), 325-340.
- Nipuli, S. 2011. Urheilu murroksessa - Katsaus järjestelmiin ja malleihin kilpaurheilun takana. *Liikunta & tiede* 48 (2-3), 4-9.
- Ntoumanis, N. 2001. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology* 71 (2), 225.

- Ntoumanis, N. 2005. A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444–453.
- Ojanaho, M., Pehkonen, M. & Penttinen S. 2003. *Sportfolio: Liikunnan opettamisen aapinen*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- O'Loughlin, A. 2012. A door for creativity – art and competition in parkour. *Theatre, Dance and Performance Training* 3 (2), 192-198.
- Opetusministeriö 2002. Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27. Opetusministeriö.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Valtakunnallinen koululaiskysely: Lisää harrastetunteja ja omatoimista harrastamista koulupäivään. Viitattu 30.4.2017. [www.minedu.fi](http://www.minedu.fi)
- Opetushallitus. 2019. Fyysinen turvallisuus. Viitattu 15.3.2019. [www.opetushallitus.fi](http://www.opetushallitus.fi)
- Opetushallitus. 2015. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ortuzar, J. 2009. Parkour or l'art du déplacement: A Kinetic Urban Utopia. *TDR: The Drama Review* 53(3), 54-66.
- Patton, M. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. CA: Sage Publications.
- ParkourEdu. <https://parkouredu.org/>. Viitattu 21.3.2020.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Brière, N. M. 2001. Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion* 25 (4), 279-306.
- Perusopetuslaki 29§. 1998. (30.12.2013/1267).
- Pihlaja, P., & Junttila, J. 2012. *Parkour: Hyppimisen lyhyt oppimäärä*. Keuruu: Otavan kirjapaino OY.
- Piispa, M. 2013. Huipulle vai hivin vuoksi–mikä 2000-luvun suomalaisnuoria liikuttaa. Teoksessa Harinen, Päivi & Rannikko, Anni (toim.) *Nuorisotutkimusseura*. 13-16.
- Pinder, R. A., Davids, K., Renshaw, I., & Araújo, D. 2011. Representative learning design and functionality of research and practice in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 33(1), 146-155
- Pizarro, D., Práxedes, A., Travassos, B., del Villar, F., & Moreno, A. 2019. The effects of a nonlinear pedagogy training program in the technical-tactical behaviour of youth futsal players. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14(1), 15-23.



- Práxedes, A., Del Villar, F., Pizarro, D., & Moreno, A. 2018. The impact of nonlinear pedagogy on decision-making and execution in youth soccer players according to game actions. *Journal of human kinetics*, 62(1), 185-198.
- Rannikko, A. 2015. Vaihtoehtoliikunnan ääni ja äänettömyys - neuvotteluja kaupunkitilan äänimaisemista. Teoksessa P. Harinen, V Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.) *Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli*. Jyväskylä: Waasa Graphics, 65-70.
- Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. 2019. *The constraints-led approach: Principles for sports coaching and practice design*. Routledge.
- Renshaw, I., Davids, K. W., Shuttleworth, R., & Chow, J. Y. 2009. Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching. *International Journal of Sport Psychology*, 40(4), 540-602.
- Renshaw, I., Oldham, A. R., & Bawden, M. 2012. Nonlinear pedagogy underpins intrinsic motivation in sports coaching. *The Open Sports Sciences Journal* 5, 88-99.
- Richard, V., Lebeau, J. C., Becker, F., Boiangin, N., & Tenenbaum, G. 2018. Developing Cognitive and Motor Creativity in Children Through an Exercise Program Using Nonlinear Pedagogy Principles. *Creativity Research Journal*, 30(4), 391-401.
- Robazza, C. & Bortoli, L. 2005. Changing students' attitudes towards risky motor tasks: An application of the IZOF model. *Journal of Sports Sciences* 23 (10), 1075-1088.
- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. & Bertollo, M. 2006. "I wouldn't do it; it looks dangerous": Changing students' attitudes and emotions in physical education. *Personality and Individual Differences* 41 (4), 767-777.
- Robazza, C., Bortoli, L., Carraro, A. & Bertollo, M. 2007. Approach-avoidance individual differences in changing students' responses to physical education. *Perceptual and Motor Skills* 104 (3), 937-946.
- Roberts, G. 2001. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Teoksessa G. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics. 1-50.
- Roberts, S. J., Rudd, J. R., & Reeves, M. J. 2019. Efficacy of using non-linear pedagogy to support attacking players' individual learning objectives in elite-youth football: A randomised cross-over trial. *Journal of sports sciences*, 1-11.
- Roberts, G. C., & Treasure, D. 2012. *Advances in motivation in sport and exercise*. Human Kinetics.
- Ruokonen, R., Norra, J., Suhonen, P. & Karvinen, H. 2009. *Yläkoulujen liikuntaolosuhteet*

- valtakunnallinen selvitys. Nuori Suomi ry.
- Ryan, R. 1982. Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology* (43), 450–461.
- Räsänen, J. 2002. Vitikkalan koulun liikuntasalin pedagoginen suunnittelu. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. & Taylor, W. 2000. A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 32 (5), 963.
- Salminen, S. 2016. Liikuttavan luovaa sirkusta lapsille ja nuorille. Kohti omatoimista liikunnan ja taiteen tekemistä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Savelsbergh, G. J., & Bootsma, R. J. 1994. Perception-action coupling in hitting and catching. *International journal of sport psychology* 25 (3), 331-343.
- Saville, S. J. 2008. Playing with fear: Parkour and the mobility of emotion. *Social & Cultural Geography* 9 (8), 891-914.
- Sas-Nowosielski, K. 2008. Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human Movement*, 9, 134-141.
- Schmidt, R. 1985. The Search For Invariance In Skilled Movement Behavior. *Research Quarterly. American Alliance for Health, Physical Education and Recreation* 56(2), 188-200.
- Schmidt, R. A. & Lee, T. D. 2005. *Motor control and learning: behavioral emphasis*. 4 th ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Seifert, L., & Davids, K. (2017). Ecological dynamics: a theoretical framework for understanding sport performance, physical education and physical activity. In *First Complex Systems Digital Campus World E-Conference 2015* (pp. 29-40). Springer, Cham.
- Seifert, T. & Hedderson, C. 2010. Intrinsic motivation and flow in skateboarding: An ethnographic study. *Journal of Happiness Studies* 11 (3), 277-292.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. 1982. Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology* 74 (1), 3-17.
- Shea, C. H., Wulf, G., Whitacre, C. A., & Park, J. H. 2001. Surfing the implicit wave. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*, 54(3), 841-862.
- Sibthorp, J., Paisley, K., Gookin, J. & Furman, N. 2008. The pedagogic value of student autonomy in adventure education. *Journal of Experiential Education* 31 (2), 136-151.

- Sloan, S. 2007. An investigation into the perceived level of personal subject knowledge and competence of a group of pre-service physical education teachers towards the teaching of secondary school gymnastics. *European Physical Education Review* 13 (1), 57-80.
- Spray, C. M., Wang C. J., Biddle, S.J., Chatzisarantis, N.L. & Warburton, V. 2006. An experimental test of self-theories of ability in youth sport. *Psychology of Sport & Exercise* 7 (3), 255-267.
- Standage, M., Duda, J., Ntoumanis, N. 2003. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology* 95 (1), 97-110.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. 2005. A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology* 75, 411-433.
- Standage, M. & Gillison, F. 2007. Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise* 8 (5), 704-721.
- Stapleton, S. & Terrio, S. 2012. Le Parkour: Urban Street Culture and the Commoditization of Male Youth Expression. *International Migration* (50), 18–27.
- Strafford, B. W., Van Der Steen, P., Davids, K., & Stone, J. A. 2018. Parkour as a donor sport for athletic development in youth team sports: insights through an ecological dynamics lens. *Sports medicine-open*, 4(1), 21.
- Suomen Parkour Ry. SPY:n historia. Viitattu 16.3.2020. <https://parkour.fi/historia/>
- Suomen Parkour Ry. Ohjattu parkour-toiminta Suomessa. Viitattu 27.4.2018. <http://www.parkour.fi/harrastaminen/90-2/>
- Suomen Parkour Ry. Yhdistyksen näkemyksiä parkourista. Viitattu 4.3.2017. <http://www.parkour.fi/yhdistys/nakemyksia/>
- Tapaninen, R. 1999. Koulupiha fyysisenä ympäristönä. Teoksessa Elo, P., Grönholm, I., Järnefelt, H., Linnanmäki, S., Melanko, K. & Rainio, P. (toim.) *Oma koulu – tutki ja opi*. Opetushallitus. Museovirasto. Painorauma.
- Tapp Brothers Online Parkour Academy. <http://learnmoreparkour.com/>. Viitattu 21.3.2020
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M. & Spray, C. M. 2010. Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology* 32 (1), 99-120.

- Tervo, E., Pehkonen, M. & Kalaja, T. 2007. Telinevoimistelu. Julkaisussa Heikinaro-Johansson P. & Huovinen T. (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylä: WSOY, 311-330.
- Thomson, D. 2008. Jump city: parkour and the traces. *South Atlantic Quarterly* 107 (2), 251.
- Torvinen, P. & Harinen, P. 2015. Virtuaalivertaisuus ja lajisosialisaatio. Internet vaihtoehtoliikuntaharrastukseen liittyvän tiedonjakamisen ja sosiaalisen oppimisen maailmana. Teoksessa P. Harinen, V Liikanen, A. Rannikko & P. Torvinen (toim.) Liikutukseen asti. Vaihtoehtoliikunta, nuoruus ja erottautumisen mieli. Jyväskylä: Waasa Graphics, 48-55.
- Trost, S. G., Owen, N., Bauman, A. E., Sallis, J. F. & Brown, W. 2002. Correlates of adults' participation in physical activity: review and update. *Medicine and science in sports and exercise*, 34(12), 1996-2001.
- Trost, S. G. 2004. School physical education in the post-report era: An analysis from public health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 318-337.
- Vallerand, R. J. 1997. A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in sport and exercise. Teoksessa G. C. Roberts (toim.) *Advances in motivation in sport and exercise*.ampaign, IL: Human Kinetics, 263-320.
- Vallerand, R. J., Blais, M.R., Brière, N.M & Pelletier, L.G. 1989. Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME)/Construction and validation of the Motivation toward Education Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement* 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1987. 12 Intrinsic Motivation in Sport. *Exercise & Sport Sciences Reviews* 15(1), 389-426.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. 2002. Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. Teoksessa E.L. Deci & R. M. Ryan (toim.) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press, 37-63.
- Van Den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D. & Haerens, L. 2014. Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy* 19 (1), 97-121.
- Vansteenkiste, M. & Deci, E. L. 2003. Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion* 27 (4), 273-299.
- Vierling, K. K., Standage, M., & Treasure, D. C. 2007. Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 795-817.

- Virkkunen, A. 2000. *Kouluvoimistelusta kehonhallintaan*. Helsinki: Edita.
- Wagner, H., Pfusterschmied, J., Klous, M., von Duvillard, S. P., & Müller, E. 2012. Movement variability and skill level of various throwing techniques. *Human movement science* 31(1), 78-90.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The role of physical education in the promotion of youth physical activity. *Quest* 56 (3), 285-301.
- Wallhead, T. L. & Ntoumanis, N. 2004. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 23 (1), 4-18.
- Wang, C. K. J., Ang, R. P., Teo-Koh, S. & Kahlid, A. 2004. Motivational predictors of young adolescents' participation in an outdoor adventure course: A self-determination theory approach. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 4 (1), 57-65.
- Ward, J., Wilkinson, C., Graser, S. V. & Prusak, K. A. 2008. Effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27 (3), 385-398.
- Warburton, D. E. R., Nicol, C. W. & Bredin, S. S. D. 2006. Health benefits of physical activity: the evidence. *CMAJ : Canadian Medical Association Journal*, 174(6), 801–809. <http://doi.org/10.1503/cmaj.051351>
- Warren, W. H. 2006. The dynamics of perception and action. *Psychological review* 113(2), 358.
- West Sussex County Times. 2016. Parkour to be banned from Horsham town centre. Viitattu 11.4.2017. <http://www.wscountytimes.co.uk>
- Winters, M. 2017. FIG to continue move into parkour despite Tokyo 2020 rejection. Viitattu 21.3.2020. <https://www.insidethegames.biz/articles/1051358/fig-to-continue-move-into-parkour-despite-tokyo-2020-rejection>.
- Withagen, R., De Poel, H. J., Araújo, D., & Pepping, G. J. 2012. Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology* 30(2), 250-258.
- Zelaznik, H. N. 2014. The past and future of motor learning and control: What is the proper level of description and analysis?. *Kinesiology Review*, 3(1), 38-43.

# LIITTEET

## LIITE 1 Kuvauslupa



**Suomen Parkour ry**

### Kuvauslupa

Suomen Parkour ry tekee parkourin opettamiseen keskittyvää nettisivustoa ([www.parkouropas.fi](http://www.parkouropas.fi)), johon tulee videoita ja kuvia erilaisista parkouriharjoitteista. Sivustoa voivat hyödyntää käyttää monipuolisesti esimerkiksi parkourin harrastajat, parkouriohjaajat ja liikunnanopettajat. Sivusto on osa Ville Laineen ja Juho Kantolan tekemää pro gradu -tutkielmaa.

Sivustoa varten keräämme vapaaehtoisia kuvauksiin. Kuvauksissa lapset tekevät ryhmässä erilaisia harjoitteita ja parkouraiheisia pelejä, ja kuvaamme lasten harjoittelua.

Kuvaaja on parkourin harrastaja ja liikuntapedagogiikan opiskelija Ville Laine. Ville on toiminut videoalan yrittäjänä 4 vuotta, ja kuvannut lukuisia lasten liikuntatapahtumia ja -leirejä. Kuvauksissa ohjeita antaa niin ikään liikuntapedagogiikan opiskelija Juho Kantola.

Palkkioksi osallistujat saavat leffalipun, ja kuvauksissa tarjotaan herkkuevättä!

Jos mahdollista, pukeudu värikkäisiin vaatteisiin, joissa on mukava parkourata.

Kuvausten tuotoksia saatetaan hyödyntää myöhemmin myös Suomen Parkour ry:n toiminnasta tiedottamisessa. Kuvia ja videoita saatetaan julkaista parkouropas.fi -sivuston ja Suomen Parkour ry:n Youtube -kanavan lisäksi muilla liikunnanopetuksen oppimateriaaleja kokoavilla sivustoilla (esim. <https://sporttipankki.com/>).

Kuvauspäivä pidetään **sunnuntaina 3.3 Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen liikuntasalissa osoitteessa Pitkäkatu 8.**

### Kuvausten ajankohta:

**9-12 v klo 10-12.**

**13-17v klo 12-16**

### Kiitos paljon ja nähdään kuvauksissa!

\_\_ Lapsi saa osallistua kuvauksiin.

Lapsen nimi: \_\_\_\_\_

Huoltajan nimi: \_\_\_\_\_

Huoltajan allekirjoitus: \_\_\_\_\_

Päivämäärä: \_\_\_\_ . \_\_\_\_ . \_\_\_\_

Huoltajan puhelinnumero: \_\_\_\_\_

**Lisätietoja antaa:**

Ville Laine

p. 0440777191

vlaine8@gmail.com