



**TURUN  
YLIOPISTO**

Matemaattis-luonnontieteellinen  
tiedekunta

# **Draamapedagogiikan hyödyntäminen maantieteen opetuksessa**

Artturi Saarinen

Maantiede (aineenopettaja)  
pro gradu -tutkielma  
Laajuus: 20 op

3.6.2026

Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Pääaine:** Maantiede

**Tekijä:** Artturi Saarinen

**Otsikko:** Draamapedagogiikan hyödyntäminen maantieteen opetuksessa

**Ohjaaja:** Sanna Mäki

**Sivumäärä:** 58 sivua

**Päivämäärä:** 3.6.2026

---

Draama on ollut vahvasti esillä viimeisimmässä perusopetuksen opetussuunnitelmassa ja sitä on alettu hyödyntämään kokemuksellista oppimista tukevana opetusmenetelmänä myös muissa oppiaineissa kuin äidinkiessä ja kirjallisuudessa. Draamapedagogiikkaa on sovellettu esimerkiksi uskonnon, historian ja luonnontieteiden, kuten maantieteen, opetuksessa eri koulutusasteilla alakoulusta korkeakouluihin.

Tässä tutkielmassa tavoitteena on selvittää, miten draamaa on käytetty maantieteen opetuksessa, millä tavoin se edistää maantieteen oppimista sekä millaisia haasteita draaman käyttöön opetusmenetelmänä liittyy. Tutkielmassa analysoin kahdeksaa tutkimusta, jotka käsittelevät draaman hyödyntämistä maantieteen opetuksessa. Aineistoista tarkastelin maantieteen sisältöjä, joiden opetuksessa draamaa on käytetty, sekä tutkimuksissa sovellettuja draamapedagogisia menetelmiä.

Tulosten perusteella draamaa hyödynnettiin maantieteen opetuksessa monipuolisesti erilaisten sisältöjen käsittelyssä. Erityisesti prosessidraama, roolipelaaminen, simulaatiot ja muut osallistavat menetelmät tukevat kokemuksellista, yhteistoiminnallista ja oppijalähtöistä oppimista. Draama soveltuu erityisen hyvin esimerkiksi ilmastokasvatukseen, kestävän kehityksen ja konfliktien tarkasteluun. Menetelmien avulla oppijat voivat syventää ymmärrystään ilmiöistä, tarkastella niitä useista näkökulmista sekä kehittää kriittistä ajatteluaan ja empatiakykyään. Tulokset osoittivat kuitenkin myös draamapedagogiikan rajoitteita. Haasteita aiheuttivat erityisesti monimutkaisten ilmiöiden yksinkertaistaminen, käsiteltävien aiheiden vaativuus, oppilaiden osallistuminen sekä opettajan draamapedagoginen osaaminen. Lisäksi draamamenetelmien käyttö edellyttää huolellista suunnittelua, riittäviä ajallisia resursseja ja pedagogista herkkyyttä oppimisprosessin ohjaamisessa. Haasteista huolimatta draama soveltuu hyvin maantieteen opetukseen ja tarjoaa mahdollisuuksia oppimisen monipuolistamiseen sekä oppijoiden aktiivisen osallistumisen tukemiseen. Menetelmän onnistunut hyödyntäminen edellyttää kuitenkin opettajalta pedagogista perehtyneisyyttä ja tietoista suunnittelua, jotta draamalle asetetut oppimistavoitteet voidaan saavuttaa.

---

**Avainsanat:** Maantiede, draamaopetus, kokemuksellinen oppiminen, toiminnallinen oppiminen, transformatiivinen oppiminen, roolipelaaminen, prosessidraama

Master's thesis

**Subject:** Geography

**Author:** Artturi Saarinen

**Title:** The Usage of Drama Pedagogy in Geography Education

**Supervisor:** Sanna Mäki

**Number of pages:** 58 pages

**Date:** 3.6.2026

---

Drama has been represented in the latest Finnish national core curricula for basic education and it has been used as a teaching method that supports experiential learning in addition to Finnish language and literature. Drama pedagogy has been applied in subjects like religion, history and natural sciences, like geography, at different educational levels, from primary school to higher education.

In this study my aim is to examine how drama has been used in geography education and how it promotes learning in geography and what kind of challenges are associated when using drama as a teaching method. I analyzed eight research studies about the application of drama in geography education. From the material I searched for the geography subjects where drama has been applied and the drama pedagogical methods used in the studies.

According to the findings drama is used in a variety of ways in geography education to different topics. Especially process drama, role-playing, simulations and other participatory methods support experiential, collaborative and learner-centered learning. Drama appears suitable for addressing topics such as climate education, sustainable development and conflicts. Through these methods, learners can deepen their understanding of geographical phenomena, examine issues from multiple perspectives and develop critical thinking and empathy. Findings also point out the limitations of drama pedagogy. Key challenges include the oversimplifying complex phenomena, the demanding nature of certain topics, student participation and teacher's competence in drama pedagogy. Furthermore, the effective use of drama methods requires careful planning, sufficient time resources and pedagogical sensitivity in facilitating the learning process. Despite the challenges, drama is suitable teaching method for geography education and offers valuable opportunities to diversify learning and enhance active student participation. However, its successful implementation requires pedagogical expertise and deliberate planning to ensure that the intended learning objectives are achieved.

---

**Key words:** geography, drama education, experiential learning, learning-by-doing, transformative learning, role-playing, process drama

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Teoreettinen viitekehys</b>	<b>7</b>
2.1	Draamapedagogiikka	7
2.2	Draamaopetuksen teoreettinen perusta	9
2.2.1	Draama persoonallisuuden ja ymmärryksen edistäjänä	9
2.2.2	Kokemuksellinen oppiminen	10
2.2.3	Toiminnallinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen	12
2.2.4	Transformatiivinen oppiminen	14
2.3	Draamaopetuksen menetelmät	16
2.3.1	Draamatyöskentely	16
2.3.2	Esitettävä draama, osallistava draama ja soveltava draama	17
2.3.3	Monenlaiset draaman menetelmät	19
2.4	Draamaopetus Suomen koulujärjestelmässä	21
2.5	Maantieteen opetuksen tavoitteet	23
2.5.1	Maantieteen opetuksen tavoitteet laajasti	23
2.5.2	Merkityksellinen tieto maantieteessä	26
2.5.3	Maantieteen opetuksen tavoitteet Suomen koulujärjestelmässä	27
<b>3</b>	<b>Aineistot ja menetelmät</b>	<b>33</b>
3.1	Aineisto	33
3.2	Analyysimenetelmät	35
<b>4</b>	<b>Tulokset</b>	<b>37</b>
4.1	Maantieteen opetettavat aiheet	37
4.2	Draamapedagogiikan menetelmät maantieteessä	38
4.3	Draamapedagogiikan hyödyt ja haasteet	41
<b>5</b>	<b>Keskustelu</b>	<b>44</b>
5.1	Minkälainen draama soveltuu maantieteen opetukseen?	44
5.2	Draama maantieteen oppimisen edistäjänä	46
5.3	Draaman haasteet maantieteen opetuksessa	49
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b>	<b>52</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>53</b>

# 1 Johdanto

Draamapedagogiikka on yksi pedagogiikan osa-alueista, joka on rantautunut Suomeen 2000-luvulla. Draamaa on käytetty osana opetusta jo pitkään. Draama on toiminut vaihtelevana opetusmenetelmänä, jota on sovellettu tietyissä oppiaineissa. Nimi draama antaa osviittaa siitä, että se kuuluu osaksi äidinkieltä, kirjallisuutta ja ilmaisutaitoa. Draamapedagogiikkaa voidaan kuitenkin soveltaa muihin oppiaineisiin (Dawson & Kiger Lee 2018: 17).

Draamaopetus kuuluu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden perusopetuksen opetusmenetelmiä, joita harjoitetaan niin ala-asteella kuin yläkoulun tasolla ensimmäisestä vuosiluokasta yhdeksänteen. Draama kuuluu myös osaksi taide- ja taitoaineiden valinnaisia aineita. Draama kuuluu myös laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin osana kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisutaitoa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Draama opetusmenetelmänä ei kuulu pelkästään äidinkielen opetukseen. Vuonna 2014 ilmestyneen opetussuunnitelman mukaan draama on ollut vahvasti esillä. Sana ”draama” mainittiin usean oppiaineen opetuksen tavoitteiden yhteydessä, kuten kielissä, uskonnossa ja ympäristöopissa. Viimeisimmän opetussuunnitelman mukaan kokemukselliset ja toiminnalliset työtavat antavat motivaatiota nostattavia vaikutteita. Draamapedagogisiin strategioihin kuuluu mielen ja kehon tuominen yhteen teatterin ja draaman keinoin (Dawson & Kiger Lee 2018: 17). Draamalla on tärkeä rooli oppilaan kasvun ja taitojen kehittämisessä. Draamatoiminnalla on vaikutusta oppilaan itsetuntemukseen, itsetuntoon ja luovuuteen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Vuosiluokkien 7–9 opetuksentavoitteissa mainitaan draamasta vähemmän muissa oppiaineissa kuin äidinkielessä ja kieliaineissa. Historia ja terveystieto sisältävät maininnan draamasta osana opetuksen ohjausta, eriytystä, tukea ja työtavoitteita. Biologian ja maantiedon kohdalla draamasta ei ole mitään mainintaa, vaikka draama oli aiemmin mainittu opetussuunnitelman perusteissa näitä oppiaineita edeltävässä ympäristöopissa. Ympäristöoppi kuitenkin kuuluu osaksi peruskoulun ensimmäistä kuutta luokkaa-astetta, joissa draamalla selkeä rooli opetuksen työtapana (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Vaikka viimeisimmät opetussuunnitelmat eivät sisällä draamasta mitään mainintoja työtapana, draamaa on silti sovellettu osana biologian ja maantieteen opetusta. Maantiede oppiaineena pyrkii yleissivistävään opetukseen ja opettajalta se vaatii laaja-alaisen maailmanlaajuisten

kysymysten ymmärtämistä. Väittely ja draama ovat esimerkkejä työtavoista, joilla maailmanlaajuista ymmärrystä voidaan edistää (Cantell 2011: 13). Draaman ja maantieteen kohtaaminen on tullut oman opetusharjoittelun kautta vastaan. Sain opetusharjoittelussa todistaa yhden draamapedagogisen harjoituksen liittyen pakolaisuuteen. Ilmastonmuutos on yksi maantieteen aiheista, jonka opetukseen voidaan käyttää taidekasvatuksellisia opetusmenetelmiä. Draamapedagogiikka on yksi niistä (Yli-Panula ym. 2020: 105). Maantieteen osalta tutkimusta draaman käytöstä on löytynyt, mutta ei kuitenkaan paljon. Tutkimuksia aiheeseen liittyen on tehty ympäri maailmaa. Suomessa on myös tutkittu draaman käyttöä osana maantieteen opetusta, esimerkiksi miten draamaa on käytetty opettamaan ilmastonmuutoksesta.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan, miten draamapedagogiikkaa on hyödynnetty osana maantieteen opetusta. Tutkimus pohjautuu teoriaohjaavaan sisällönanalyysiin. Analyysissä painotetaan draamapedagogiikan menetelmien käyttämistä ja sitä, minkälaista oppimista draaman menetelmillä on pyritty saavuttamaan maantieteen kontekstissa. Lisäksi tutkimuksessa kartoitetaan maantieteen aiheita, joihin draama opetusmenetelmänä sopii. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä draamapedagogiikan menetelmiä on käytetty maantieteen opetusaiheissa?
2. Millä tavalla draamapedagogiikka edistää maantieteen oppimista?
3. Mitä haasteita draamapedagogiikalla on maantieteen opetuksen näkökulmasta?

## 2 Teoreettinen viitekehys

### 2.1 Draamapedagogiikka

Draamapedagogiikka, eli draamakasvatus, on taidekasvatuksellinen ja kokemuksellinen opetusmenetelmä, jossa opetus perustuu draaman ja teatterin keinojen käyttämiseen (Laakso 2004: 50). Draamakasvatuksessa ei odoteta oppilaan osaavan näytellä eikä teatteria varsinaisesti opiskella. Teatterin kieltä ja muotoja sen sijaan opitaan draamassa (Asikainen 2003: 30). Teatteripedagogiikasta lainataan kasvatukseen lähinnä teatterillisiä keinoja (Lehtonen 2021: 19). Teatteri ja draama eivät ole toistensa synonyymejä. Teatteri nähdään yläkäsitteenä, johon liitetään mukaan draama. Draama ei ole vain näytelmä tai esitys, vaan myös opetusmenetelmä (Laakso 2004: 46).

Draamapedagogiikassa on paljon käsitteitä ja monenlaisia termejä, jotka luovat hämmennystä draaman tutkimisessa. Hyvänä esimerkkinä tästä on pedagogisen draaman käsite. Sitä voidaan tulkita sekä taiteen muodossa että kasvatuksellisessa merkityksessä. Kasvatuksellisessa merkityksessä sillä tarkoitetaan teatterin keinojen käyttämistä opetustarkoituksessa, kun taas taiteen näkökulmasta teatterin keinojen avulla luodaan kokemuksia ja saavutetaan tietoa (Heikkinen 2002: 14, 21). Draamakasvatus käsitteenä on monitahoinen ja sitä voidaan määrittää monilla tavoilla. Se voi olla tavoitteellista leikkiä, kuuntelua, pohdiskelua, oppimista, kehollista ilmaisua tai improvisaatiota. Draamakasvatukseen liittyvät myös tavat kokeilla itse asioita ja toimia vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa (Hopia 2020: 3). Draamakasvatus pitää sisällään kaiken draaman ja teatterin, jota hyödynnetään koulussa erilaisissa oppimisympäristöissä (Heikkinen 2002: 14). Draamakasvatus tarjoaa opettajille myös dynaamisen tavan innostaa oppilaita oppimaan (Dawson & Kiger Lee 2018: 15). Oppilaan persoonallisuus ja taidot kehittyvät draaman avulla. Samalla kehittyvät oppilaan itsetuntemus ja näkemykset ympäröivästä maailmasta ja ihmisistä (Hopia 2020: 3). Merkitysten etsiminen ja tulkinnat inhimillisestä elämästä toiminnan ja tarinankerronnan avulla ovat keskeistä draamassa (Asikainen 2003: 30). Draamakasvatus pitää sisällään koulussa tapahtuvan draamaopetuksen ja sen erilaiset lajityypit ja kouluun liittyvän teatteritoiminnan. Tähän liittyvät useat teatterin muodot, kuten osallistava teatteri, soveltava teatteri ja esittävä teatteri. Perusopetuksessa draamakasvatus keskittyy lähinnä osallistavaan teatteriin oman luokan kanssa (Heikkinen 2002: 17).

Draamapedagogiikan käsite on syntynyt 1900-luvulla Iso-Britanniassa. Englanniksi draamapedagogiikkaa kutsutaan nimellä ”Drama in Education” tai ”Educational drama” (Laakso 2004: 13; Heikkinen 2002: 11). Vasta 1900-luvun puolivälissä alettiin kehittämään nykyistä draamaopetusta. Keskeisiä draamaopettajia tuohon aikaan olivat Peter Slade, joka vei eteenpäin brittiläistä draamapedagogiikan kehitystä. Suomalaisille draamakasvatus tuli tietoisuuteen 1970-luvulla. Tästä voidaan kiittää niin ikään draamaopettajaa nimeltä Brian Way. Wayn teorioita ja harjoitteita omaksuttiin silloin, kun Suomen draama- ja teatteriopetuksen liitto ry, joka nykyiseltään tunnetaan nimellä FIDEA, perustettiin vuonna 1972. Merkittävä brittiläinen draaman opettaja Gavin Bolton jätti jälkensä myös Suomessa 1980-luvulla, kun hänen kirjansa ”*Towards a Theory of Drama in Education*” käännettiin suomeksi nimellä ”Luova toiminta kasvatuksessa”. Bolton kehitti eteenpäin draamakasvatuksen teoriaa ja sovelsi sitä toisen keskeisen draamakasvatuksen kehittäjän, Dorothy Heathcoten, käytäntöihin. Nämä kaksi teosta olivat 1990-luvulle asti ainoat käännetyt merkittävät draamakasvatuksen teokset (Heikkinen 2002: 12). Suomalaisessa draamakirjallisuudessa 1990-luvulle saakka on tutustuttu englantilaisten draamapedagogien teksteihin. Suomessa draamapedagoginen kirjallisuus alkoi vahvasti 2000-luvun alussa, jolloin alettiin lisäämään pohjoismaisia draamapedagogisia näkemyksiä (Asikainen 2003: 29).

Brittiläinen draamaopetus levisi niin kutsutussa neljässä aallossa. Ensimmäinen aalto sisälsi draaman pioneereja, jotka korostivat koulunäytelmien kasvattavaa merkitystä. Toinen aalto käsitti Brian Wayn ja Peter Sladen draaman, jolla kehitettiin persoonallisuutta. Kolmas aalto sisälsi Dorothy Heathcoten ja Gavin Boltonin draaman, pyrkimyksenä kehittää draaman ymmärrystä. Tämä kaksikko loi pohjan prosessidraaman kehittymiselle. Neljäs aalto oli niin kutsuttu eklektinen aalto, jossa draamapedagogi itse määrittää valikoiden draamansa suunnan (Laakso 2004: 14). 1980-luvulla draamapedagogiikassa painotettiin draaman käyttöä tiedon tuottamisessa, rakentamisessa ja ymmärtämisessä. Tällöin Heathcote ja Bolton olivat kehittäneet pedagogista draamaa Englannissa (Heikkinen 2002: 12). Painotus tarkoitti sitä, että draama on hyvä opetusmenetelmä (Laakso 2004: 46). Suomessa draamakasvatukseen liittyvää tutkimusta tehtiin 1970-luvulla vähän. Vasta 1990-luvulla draamakasvatukseen liittyvään tutkimukseen alettiin soveltamaan uusia lähestymistapoja peilaamalla anglosaksista ja brittiläistä draamakasvatuksen perinnettä (Heikkinen 2002: 12–13). Draamaopetuksen laajennettua Suomessa, se sai virallisen asemansa ilmaistutaidon oppiaineen muodossa, jota opetettiin lukiossa valinnaisena. Ilmaisutaidolla tarkoitetaan eri viestintäkeinoin, kuvallisesti

tai sanallisesti tapahtuvaa ilmaisemisen taitoa. Koska draamaa alettiin tuoda uutena opetusmenetelmänä suomalaiseen kasvatukselliseen kenttään, pedagogisen draaman kasvatuksellista ulottuvuutta laajennettiin (Laakso 2004: 14).

## 2.2 Draamaopetuksen teorettinen perusta

### 2.2.1 Draama persoonallisuuden ja ymmärryksen edistäjänä

Draaman teorettisen perustan takana ovat niin ikään brittiläiset draamaopettajat (Heikkinen 2002: 13). Suomessa draaman teorettinen puoli on saanut siis vaikutteita juuri 1990-luvulla omaksutusta englantilaisesta draamakirjallisuudesta, joita pohjoismainen draamatutkimus on kehittänyt eteenpäin (Asikainen 2003: 29). Teorioiden puolesta keskeiset brittiläiset draamapedagogit voidaan jakaa kahteen luokkaan: kehitykseen ja ymmärrykseen.

Kehityksen draamapedagogista puolta edustavat Peter Slade ja Brian Way. Sladen ja Wayn ajatukset keskittyivät yksilön oman persoonallisuuden kehittymiseen. Tätä kutsuttiin englanniksi nimellä ”*Drama for personal development*” (Laakso 2004: 14). Molemmat draamapedagogit korostivat lapsikeskeistä draamaa, mutta erityisesti Slade, joka piti lapsikeskeistä draamaa omana taiteen muotona. Sladen mukaan lapsidraama kuuluu kasvatuksellisiin tarkoituksiin eikä koulutuksena koulunäytelmille (Heikkinen 2002: 76). Way korosti draamatyöskentelyn merkitystä erityisesti osana persoonallisuuden kehittymistä. Persoonallisuuden kehittyminen perustuu persoonallisuuden avautumiseen ja omien mahdollisuuksien löytämiseen ja käyttöön (Laakso 2004: 22). Wayn menetelmät olivat enemmän harjoituspainotteisia. Tähän liittyvät aisteihin, keskittymiseen, mielikuviin, puheeseen ja tunteeseen liittyvät harjoitukset, jotka johtavat lopulta henkilökohtaiseen kasvuun (Heikkinen 2002: 76). Kasvun olennainen lähtökohta on itsetuntemuksen lisääntyminen (Laakso 2004: 22).

Ymmärryksen draamapedagogiikkaa edustavat puolestaan Dorothy Heathcote ja Gavin Bolton. Kaksikko on kehittänyt ja luonut ”*Drama in Education*” -liikkeen teoriaa. Heathcote on toiminut teorian käytännön harjoittajana. Bolton on vienyt Heathcoten käytäntöä eteenpäin teoriaksi. He jakoivat ymmärryksen Sladen teoriaan siitä, että draamaa tehdään kasvatuksellisessa mielessä (Heikkinen 2002: 12, 77). Heathcote ja Bolton kehittivät

työtavan, jonka pyrkimyksenä oli käsiteltävien asioiden syvälinen ymmärtäminen. Tästä kehittyi niin kutsuttu Heathcote-Bolton traditio ja sitä kautta käsite nimeltään *Drama for Understanding* (Laakso 2004: 14). Käsitettä voidaan pitää pedagogisen draaman englanninkielisenä vastikkeena ja Heathcote-Bolton traditiota sen keskeisenä toimintamuotona (Heikkinen 2002: 16). Tässä ajatuksessa on kysymys siitä, että kiinnostus kohdistuu tietoon ja pyrkimys draamalla on ymmärtää ilmiötä. Tämän mukaan draama toimii oppimisen välineenä. Tähän liittyen voidaan esittää kysymyksiä siitä, millaista ymmärrystä voidaan saavuttaa ja millä alueella oppimista tapahtuu (Laakso 2004: 18). Heathcotella ja Boltonilla oli syvällisiä ja avarampia näkemyksiä draaman metodeista. Heathcote korosti draaman kasvatustyön mahdollisuutta astua toisen henkilön asemaan. Toisen henkilön asemaan astumisesta saadaan kokemus, joka lähentelee sosiaalista todellisuutta. Hänen mukaansa myös oppiminen draamassa onnistuu parhaiten, kun opittava aihe integroidaan johonkin teemaan tai tehtävään. Boltonin mukaan draamassa opitaan sisällöstä ja sen muodosta, joka näkyy nykypäivän draamaopetuksessa. Vaikka draamaopetuksen yhteydessä näyttelemisen taidolla ei ole merkitystä, näytteleminen on Boltonin mukaan keskeinen osa draamakasvatusta. Näytteleminen on elämistä, jossa hahmotetaan sosiaalista todellisuutta (Heikkinen 2002: 77–78).

### **2.2.2 Kokemuksellinen oppiminen**

Oppiminen on luova ja aktiivinen prosessi, joka etenee konkreettisten kokemusten ja toiminnan reflektoinnin avulla. Yksi keskeisimmistä oppimisen muodoista, joka tapahtuu draamaa harjoittaen, on kokemuksellinen oppiminen (Heikkinen 2002: 92). John Deweytä pidetään draamapedagogiikan saralla keskeisenä henkilönä kokemukselliseen oppimiseen liittyen. Hän kehitti 1930-luvulla oppimiskäsityksen nimeltä ”*Learning by doing*”, jolla tarkoitetaan tekemällä oppimista (Anttila 2022). Deweyn ajatukset lopulta johtivat pragmatismien syntyyn (Asikainen 2003: 36). Pragmatismi liittyy vahvasti draamapedagogiikkaan, sillä tiedolla ja toiminnalla on kiinteä yhteys. Kaikkea inhimillistä ajattelua, tieteellistä tiedonmuodostusta ja oppimista tarkastellaan käytännön toiminnan näkökulmasta (Anttila 2022).

Deweyn oppimiskäsityksen keskeinen käsite on kokemus, joka syntyy ihmisen ja ympäristön välisestä vuorovaikutuksesta. Aktiivisella toimimisella ihminen pystyy vaikuttamaan

ympäristöönsä ja sopeuttamaan ympäristönsä omien tarpeiden mukaiseksi (Anttila 2022). Aktiivisen toiminnan, kuten keskustelun, tutkimisen ja näyttelemisen, avulla voidaan tarkastella opetettavaa ainesta luontevasti (Asikainen 2003: 36). Kokemus voi olla kasvattavaa luonteeltaan tai ei, mutta jotta se voi olla kasvattavaa, tulee yksilön toiminnan olla jatkuvasti eheä (Anttila 2022).

Kokemuksellista oppimista on vienyt eteenpäin kasvatustieteilijä David Kolb. Hänen ajatuksiensa mukaan oppiminen etenee konkreettisia kokemuksia ja toimintaa reflektoiden kohti ilmiöiden teoreettista ymmärrystä (Laakso 2004: 67). Kokemuksilla, elämyksillä ja itsereflektoinnilla on merkitys oppimisprosessissa. Oppiminen ei kuitenkaan voi tapahtua pelkästään kokemusten kautta, sillä muutoin se jäisi vaisuksi. Tähän tarvitaan reflektointia, jossa tutkitaan tietoja ja kokemuksia. Reflektoinnin avulla saavutetaan uusi ymmärtämisen taso (Heikkinen 2002: 92). Seurauksena saattaa löytyä uusia näkökulmia ja toimintatapoja. Reflektiota tehostetaan sisällyttämällä opetukseen esimerkiksi opiskelijan itsearviointeja ja palautekeskusteluja. Kaikki kokemukset eivät myöskään takaa oppimista tai oppiminen tapahtuu väistämättä, mikä sitten vahvistaa aiempia ennakkoluuloja (Anttila 2022). Kokemuksellinen oppiminen eroaa lasten ja aikuisten välillä. Lapsilla on niin kutsuttua käsittelemätöntä ”raakaa tietoa”, joka on syntynyt suhteessa ympäristöön ja lapsen omasta ymmärryksestä. Tällaista tietoa ei ole vielä nostettu tiedon tasolle. Aikuisilla kokemuksellinen oppiminen korjaa puutteita henkilökohtaisessa kokemuksellisessa tiedossa, eli se on laadultaan rekonstruktioivaa (Laakso 2004: 73). Mikäli opetus perustuisi täysin kokemukselliseen oppimiseen, opiskelijalle asetettaisiin liian suuri vastuu oppimisesta. Tämä asettaisi vaatimuksia myös opettajalle ja haasteena voidaan nähdä esimerkiksi oppijan oppimisprosessin itseohjautuvuus (Lahti 2006: 6).

Kolb kehitti kokemusperäisestä oppimisesta mallin nimeltä oppimisen syklinen malli (Anttila 2022). Ennen Kolbin mallia Dewey loi oman kokemuksellisen oppimisen mallin, joka toimi pohjana Kolbin omalle mallille. Tässä draamallinen toiminta pyrkii kokemusten jakamiseen ja sanalliseen käsittelyyn, eli reflektoidaan tapahtunutta. Tämä johtaa arviointiin, minkä jälkeen alkaa uusi sykli, jossa uudelleen jaetaan kokemuksia ja käsitellään sanallisesti draamassa tapahtunutta. Sykli päättyy siihen, kun saavutetaan päämäärä, eli se, mitä draamalla on pyritty oppimaan (Laakso 2004: 67).

Kolbin oppimisen syklinen malli koostuu neljästä vaiheesta. Ensimmäinen vaihe käsittää käytännön kokemukset, joissa etusijalla ovat henkilökohtaiset kokemukset ja tunteet (Anttila 2022). Käytännön kokemuksiin luokitellaan myös simulaatiot (Lahti 2006: 6). Toinen vaihe sisältää harkitsevan tarkkailun, eli reflektiivisen havainnoinnin, joka keskittyy tilanteiden ja kokemusten monipuoliseen reflektointiin. Kolmas vaihe pitää sisällään yleistämisen ja abstraktisen käsitteellistämisen, johon liitetään ongelmanratkaiseminen ja systemaattinen ajattelu. Neljäs vaihe on aktiivinen kokeilu, jossa käytännön toiminta sekä tilanteisiin että ihmisiin vaikuttaminen on korostettuna. Mallissa on mukana kaksi ulottuvuutta, jotka liittyvät ymmärtämiseen ja muunteluun. Ymmärtämisen ulottuvuudessa ovat kokemus ja käsitteellistäminen ääripäinä. Tähän ulottuvuuteen liitetään motivaatioon ja tiedolliseen ymmärtämiseen liittyvät asiat, esimerkiksi käsitteet, jotka auttavat meitä ymmärtämään ja tiedostamaan asioita (Anttila 2022). Tavoitteellisessa oppimisessa oppijan tehtävänä on pyrkiä tietoiseksi siitä, mitä oppija ymmärtää opitusta asiasta ja mitä taas ei (Lahti 2006: 6). Reflektio ja soveltaminen ovat muuntelun ulottuvuuden ääripäät. Sisäisen ja ulkoisen toiminnan muuntelu on tässä ulottuvuudessa keskiössä. Ajattelu tapahtuu toiminnan aikana ja sen jälkeen (Anttila 2022).

### **2.2.3 Toiminnallinen ja yhteistoiminnallinen oppiminen**

Draaman tekemisestä syntyy kokemuksellisen oppimisen lisäksi myös toiminnallista oppimista, jossa oppiminen tapahtuu nimensä mukaisesti toiminnan eli tekemisen kautta. Tämä oppimisen muoto tapahtuu luonnostaan (Savolainen ym. 2018: 165). Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa toiminnallisia menetelmiä liitetään osaksi oppilaan aktiivisuutta, konkreettista tekemistä, vastuuta ja vapautta oppimistilanteissa. Tämä koskee esimerkiksi musiikin ja käsityön oppiaineita. Toiminnallinen työskentely on oppiaineen rajat ylittävää ja tärkeää muun muassa ajattelun taitojen, oppimismotivaation ja perusopetuksen jälkeisten opintojen valintojen kannalta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opetussuunnitelma velvoittaa opettajia käyttämään opetuksellisia toiminnallisia menetelmiä, mikä puolestaan ohjaa opettajaa ottamaan enemmän roolia opetustapahtuman suunnittelemisessa. Opetustapahtuman suunnittelu edellyttää opettajalta opetussuunnitelman tulkintaa ja oppilaantuntemusta (Savolainen ym. 2018: 168).

Aisteilla ja liikkeillä on merkitys toiminnallisessa oppimisessa. Aisteihin ja liikkeisiin perustuvia motorisia taitoja ovat esimerkiksi piirtäminen, kirjoittaminen, liikkuminen tai kuunteleminen. Liikkumisella ja aktiivisuudella on positiivinen vaikutus oppimiseen (Savolainen ym. 2018: 168–169). Toiminnallinen oppiminen voidaan myös nähdä vaativana oppimisen tapana. Toiminnalliseen oppimiseen liittyvässä toiminnassa on usein mukana tehtävämäisiä asioita, jotka vaativat motorisia taitoja. Piirtäminen on esimerkki motorisesta taidosta, joka ei kaikilta suju, mikäli piirtämiseen asetetaan vaatimus. Vaatimus voi olla esimerkiksi piirtäminen tietyllä tavalla. Vaativilla motorisilla taidoilla voi olla negatiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin, kun oppija keskittyy taitojen hallitsemiseen eikä oppimisen tavoitteeseen (Skulmowski 2024: 2–3). Toiminnallinen opetus saatetaan sekoittaa kokemuksellisen oppimisen kanssa, sillä molempiin oppimisen muotoihin liittyy kokemus oppimisesta. Toiminnallinen opetus luo kokemuksen ja kokemuksellisessa oppimisessa opitaan kokemuksesta (Roberts 2012: 4).

Ryhmässä työskenteleminen on niin ikään toiminnallista kuin myös kokemuksellista oppimista. Tähän liittyy myös yhteisöllisyys oppilaiden tai opiskelijoiden välillä ja sitä kautta voidaan puhua myös yhteistoiminnallisesta oppimisesta. Tässä oppiminen tapahtuu yhdessä toisten oppilaiden kanssa, usein pienissä ryhmissä (Hellström ym 2015: 16).

Yhteistoiminnallinen oppiminen perustuu humanistiseen ja kognitiiviseen ihmis- ja oppimiskäsitykseen, jossa oppija on aktiivinen uuden tiedon tuottaja (Lahti 2006: 3, 11). Yhdessä oppimisen avulla oppilaat sitoutetaan osaksi oppimisprosessia (Hellström ym 2015: 17). Ongelman ratkaisun ja tiedollisen oppimisen lisäksi ryhmätyötaidot ja ryhmän toiminnan ja oppimisen yhteinen arviointi ovat yhteistoiminnallisessa oppimisessä oppimisen kohteena. Yhteistoiminnallinen oppimiskulttuuri auttaa oppilaita hyötymään toisten kanssa oppimisesta, työskentelyn auttamisesta ja aktiivisesta osallistumisesta (Lahti 2006: 11, 19). Oppilaiden itsetunto ja oppimistulokset paranevat yhteistoiminnallisen oppimisen kautta ja samalla myös oppilaiden opiskelumotivaatio kohoaa määrällisen ja laadullisen oppimisen kautta (Hellström ym 2015: 16). Pääpaino tällä opetusmuodolla on yhteisen asetetun tavoitteen saavuttaminen. Opettaja auttaa määrittämään yhteisen tavoitteen ryhmälle, jonka saavuttamisesta jokainen ryhmän jäsen on vastuussa (Lahti 2006: 3, 7).

Ryhmätyöskentely ei välttämättä tarkoita sitä, että siitä seuraa yhteistoiminnallista oppimista. Se, että oppilaat työskentelevät yhdessä ryhmänä, ei välttämättä tarkoita yhteistyötä tai edistä

yhteistyökykyä. Esteenä voi olla ryhmän jäsenten välinen tietämättömyys siitä, mitä tehdä, jos kyseessä on vaativa tehtävä, mikä voi johtaa ryhmän jäsenten laiskotteluun ja pieneen panostukseen (Gillies 2016: 40–41). Tällaiset sudenkuopat ryhmätyöskentelyssä voidaan välttää, mutta se edellyttää opettajalta huolellista valmistautumista ryhmätyöskentelyn järjestämiseen (Lahti 2006: 23). Yhteistoiminnallinen työskentely tarvitsee positiivista keskinäistä riippuvuutta oppimistilanteessa, mikä riippuu ryhmän jäsenten välisestä dynamiikasta. Ryhmän tulee saavuttaa tavoite yhdessä samanlaisella motivaatiolla. Yhteistoiminnallisen oppimisen onnistumiseen vaikuttavat lisäksi ryhmäläisten välinen tuki työn tekemisessä, vastuun ottaminen omasta ja toisten työskentelystä, ryhmäläisten vuorovaikutustaidot ja ryhmän kykyä prosessoida ja reflektoida oppimaansa (Gillies 2016: 40–41). Yhteistoiminnallinen oppiminen on enemmän kuin opetusmenetelmä, sillä se on myös tapa suhtautua tietoon (Lahti 2006: 3). Sosiaaliin taitoihin, jotka helpottavat ryhmän sisällä tapahtuvaa keskustelua, liittyy tiedon ja resurssien jakamista. Yksi ryhmän jäsen ei voi olla vastuussa tiedosta, materiaaleista tai taidoista, vaan panostus tulee kaikilta ryhmäläisiltä (Gillies 2016: 42–43). Tieto, jota kehitetään ryhmässä eteenpäin, on peräisin vanhasta käsityksestä, jonka päälle rakennetaan uutta tietoa uusista käsityksistä, joita muodostetaan ryhmän kanssa (Lahti 2006: 5). Ryhmän jäsenten ajatusten vaihto ja erilaisten näkökulmien harkitseminen auttaa ryhmän oppimista (Gillies 2016: 48).

## **2.2.4 Transformatiivinen oppiminen**

Transformatiivinen oppiminen, eli uudistava oppiminen, viittaa oppimiseen, joka uudistaa näkemyksiä ja tulkintoja maailmasta ja itsestämme (O'Sullivan ym. 2003). Oppimisen pyrkimyksenä on parantaa, korjata, uudistaa ja muuttaa näkemyksiä, ajatuksia ja toimintapoja ja ohjata kohti oikeudenmukaista ja kestävästä tulevaisuutta (Arbeiter & Bucar 2020: 7). Tämä oppimismuoto auttaa vastaamaan tarpeisiin, jotka liittyvät epävarmuutta maailmaa kohtaan, monimutkaisuuteen ja kestävyysaasteisiin (Myllyoja 2024: 3). Transformatiivinen kasvatus auttaa oppijoita ymmärtämään ja ennakoimaan muutoksia, hyödyntämään kriittistä ajattelua, hallitsemaan epävarmuutta, osoittamaan empatiaa ja arvostamaan monimuotoisuutta (Arbeiter & Bucar 2020: 5).

Transformatiivisen oppimisen teoria syntyi 1970-luvulla. Teorian on kehittänyt sosiologi ja aikuiskoulutuksen professori Jack Mezirow (Ephraim 2025). Hänen teoriansa mukaan kasvatuksella pyritään nopeuttamaan muutoksia, jotka liittyvät sosiaalisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä syntyneisiin ennakkokäsityksiin. Arkielämän ymmärtämisen lisääminen voi muuttaa näitä ennakkokäsityksiä (Mezirow 1997: 5–6). Transformatiivinen oppiminen alkaa Mezirowin mukaan niin kutsutusta ”disorientoivasta ongelmasta”, joka auttaa nopeuttamaan näkökulmien muutosta. Tällä tarkoitetaan kokemusta, kysymystä tai tapahtumaa, joka haastaa ihmisen aiempia käsityksiä. Se voi alkaa pienestä vieraasta näkökulmasta keskustelussa tai tärkeämmästä henkilökohtaisesta haasteesta, mikä luo epävarmuutta tiedosta ja aiheuttaa konfliktin siitä, minkä oppija kokee todelliseksi (Ephraim 2025). Tämä kannustaa pohtimaan yksilön omia näkemyksiä (Arbeiter & Bucar 2020: 8). Disorientoivan ongelman käsittelyn jälkeen seuraa kriittinen refleктоiminen. Oppija ryhtyy pohtimaan tässä kohtaa ennakkokäsityksiensä, arvojen ja uskomustensa alkuperää ja paikkansapitävyyttä. Kriittiseen refleктоintiin lukeutuu sisällön ja prosessin refleктоinti. Tämä on tärkeää, sillä transformatiivisuudessa ei ole kysymys mielipiteiden muuttumisesta, vaan myös mielipiteiden syiden tutkimisesta (Ephraim 2025). Tämä liittyy lähinnä yksilötasolla tapahtuvaan ajattelun uudistumiseen. Kriittinen refleктоinti on myös oppimisen kannalta vaativaa ja tarvitsee siksi toistuvaa ja pitkäaikaista harjoittelua (Laitinen 2019: 23,26). Kriittistä refleктоintia seuraa hyväksyntä, minkä jälkeen oppijalle avautuu ovet uusille näkökulmille. Oppija voi myös etsiä uutta tietoa ja testata uusia ideoita tai käydä vaihtoehtoisia näkökulmia läpi keskustelun, ohjattujen aktiviteettien ja lukemisen avulla. Uusia näkökulmia varten oppija tarvitsee tarpeeksi selkeyttä, joka muodostuu refleктоinnista ja tutkimisesta. Oppija päivittää lopulta ajatusmaailmaansa ja usein tekee päätöksiä tai toimia perustuen uuteen ajatteluun (Ephraim 2025).

Transformatiivinen oppiminen linkittyy vahvasti tulevaisuustutkimukseen ja taidepohjaisiin aineisiin. Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien tarkasteleminen, systemaattisen ymmärtämisen rakentuminen ja yhteiskunnallisten muutosten pyrkimys ovat esimerkkejä yhteyksistä transformatiiviseen oppimiseen. Taideaineissa puolestaan metodologia linkittyy transformatiiviseen oppimiseen ja tätä tukevat rationaaliset, keholliset ja intuitiiviset lähestymistavat (Myllyoja 2024: 3). Mezirow itse on tutkinut transformatiivista oppimista aikuiskoulutuksessa (Mezirow 1997: 5). Transformatiivinen oppiminen liittyy vahvasti myös luonnontieteisiin, kuten maantieteen piiriin. Maantieteen käsiteltävät aiheet, kuten

ilmastonmuutos, luonnonvarojen ylikulutus, biodiversiteetin heikkeneminen ja kestävä kehitys ovat transformatiiviseen opetukseen soveltuvia aiheita. Esimerkiksi ilmastonmuutoksen torjunnassa korostetaan yhteiskunnan ja kansalaisten elämäntapamuutoksia. Ilmastonmuutoksesta ja biodiversiteetin heikkenemisestä kertominen vaikuttavat meidän käsityksemme ympäröivästä luonnosta. Käsityksien muuttuminen jää kuitenkin käytännön tasolle, sillä muutokset yhteiskunnan rakenteissa ja järjestelmissä jäävät vähemmälle (Laitinen 2019: 18, 24).

## **2.3 Draamaopetuksen menetelmät**

### **2.3.1 Draamatyöskentely**

Draamaopetus tapahtuu usein luokkahuoneessa, mutta se voi tapahtua luokkahuoneympäristön ulkopuolella. Draamatyöskentelyn idea on yhdessä työskentelemisessä ja ryhmän jokainen jäsen on merkityksellinen oppimisen kannalta (Hopia 2020: 3). Draamatyöskentely riippuu valituista tyyllilajeista, tavoitteista, säännöistä ja työtavoista (Heikkinen 2002: 92). Draama on laadultaan leikillistä, mutta myös vakavaa ja tavoitteellista (Draamakasvatus koulussa 2026). Draamatyöskentelyssä harjoitetaan ryhmän jäsenenä toimimista, tilan ja aistien käyttämistä, oman olemuksen hyödyntämistä ilmaisussa, äänenkäyttöä, liike- ja puheilmaisua ja oman toiminnan arvioimista (Hopia 2020: 5).

Kun opettaja lähtee ryhmänsä kanssa tekemään draamaan perustuvaa harjoitusta, tehdään yleensä ennen harjoitusta yhdessä draamasopimus (Draamasopimus s.a.). Draamasopimus on nimensä mukaisesti sopimus, joka tehdään ohjaajan ja ryhmän välillä. Sopimus voidaan tehdä joko suullisesti tai kirjallisesti. Sopimuksen tarkoituksena on antaa oppilaille tai opiskelijoille käsitys siitä, millainen draama on kyseessä. Tähän liittyvät säännöt, draaman tyyllilajit, työtavat, kommunikointitavat ja kaikki työskentelyä rajoittavat tekijät, jotka koskevat tilaa ja toimintaa (Heikkinen 2002: 89). Säännöt voivat koskea oppitunnin tarkoitusta, draaman työtapoja, rajojen sopimista, työskentelystä ryhmässä ja sitä, millä tavalla oppilas tai opiskelija voi näytellä draamassa. Draamasopimuksen avulla taataan turvallisuus ryhmässä ja annetaan mahdollisuus heittäytyä rooliin draamassa. Sääntöihin on hyödyllistä myös palata ja tarkistaa niitä draamaa suunnitellessa (Draamasopimus s.a.).

Vaikka puhutaan pelisäännöistä ja siitä, kuinka toimitaan draamassa, varsinaisia oikeita toimintatapoja ei ole, sillä kaikki tekeminen ja toimintatavat nähdään oikeina. Draamaa suunniteltaessa opettajan tulee kuitenkin huomioida sekä ohjaajan että ryhmän ominaisuudet. Tietyt harjoitukset saattavat sopia paremmin toisille ryhmille. Hyvä ryhmätuntemus auttaa suunnittelussa, mutta suunnitelmat eivät välttämättä toteudu sellaisenaan. Virheiden tekeminen kuuluu osaksi draamaa ja oppimista (Hopia 2020: 4). Draamaopetuksessa opetus perustuu vuorovaikutukseen, toiminnallisuuteen ja kokemuksellisuuteen (Marin & Swahn 2018: 3). Keho ja mieli liittyvät yhteen teatterin ja draaman harjoittamisessa (Dawson & Kiger Lee 2018: 17). Tärkeitä oppimiskohteita ovat vuorovaikutustaidot, ajatusten ilmaiseminen, sosiaaliset taidot ja tunnetaidot (Draaman opettamisesta 2026). Draama voi luoda ainutlaatuisia kokemuksia, minkä vuoksi samanlaisia kokemuksia ei välttämättä pystytä toistamaan. Draaman työtapojen tarkoituksena on synnyttää merkityksiä ja mahdollistaa osallistuminen draamatyöskentelyyn omalla tavalla ja taitotasolla (Hopia 2020: 4). Draamaopetus toimii myös hyvänä välineenä käsitellä hankalia aiheita turvallisessa ympäristössä ja yhdessä muiden draamaan osallistuvien kanssa (Toivanen ym. 2011: 62–63).

### **2.3.2 Esitettävä draama, osallistava draama ja soveltava draama**

Draama voidaan jakaa kolmeen osa-alueeseen: esitettävään draamaan, osallistavaan draamaan ja soveltavaan draamaan (Hopia 2020: 3). Esitettävässä draamassa tehdään jotakin katsottavaksi yleisölle, joka on yleensä näytelmä tai nukketeatteri (Heikkinen 2005: 76). Opetus- ja lyhytelokuvia voidaan laskea myös esitettäväksi draamaksi. Esitettävään draamaan kuuluvat käsikirjoitus, puvustus ja lavastus. (Draamakasvatus koulussa 2026). Ajatuksena on luoda draamaesitys tekstistä tai ideasta (Heikkinen 2005: 76). Esitettävä draama painottaa kolmesta osa-alueesta esityksellistä puolta, johon muissa osa-alueissa ei niinkään keskitytä. Osallistava- ja soveltava draama keskittyvät prosessin tuottamiseen (Draamakasvatus koulussa 2026).

Osallistavan draamassa aktiivisena toimijana ovat kaikki yhteisön jäsenet. Osallistavassa draamassa tavoitteena on oppia ottamaan rooli, heittäytyä toimimaan siinä sekä oppia lukemaan ja analysoimaan draamallista tekstiä. Osallistavassa draamassa oppijan roolissa ovat yksilö ja yhteisö. Tieto syntyy vuorovaikutuksessa ryhmän kanssa (Asante 2022: 17–18). Osallistavaan draamaan liittyy draamatyöpajoja ja koulutusmalleja (Draamankasvatus

koulussa 2026). Osallistavaan draamaan voidaan integroida mukaan tanssia, musiikkia, leikkejä, tarinankerrontaa ja yhteisön omia kulttuurillisia elementtejä (Asante 2022: 18–19). Prosessidraama on yksi osallistavan pedagogisen draaman muodoista. Prosessidraama on rakenteeltaan hyvin selkeä. Se rakentuu draamatarinasta, eli esitekstistä, draamasopimuksesta, yhdessä luodusta fiktiosta, vuoropuhelusta, toimintarooleista ja erilaisista draaman strategioista (Draamakasvatus koulussa 2026; Heikkinen 2002: 38). Prosessidraamassa pyritään autenttiseen draamalliseen kokemukseen ja ymmärtämään syvällisesti tapahtuman luonnetta. Tällaisen draaman kesto voi vaihdella yhdestä oppitunnista useaan (Draamakasvatus koulussa 2026). Prosessidraama etenee jaksollisesti ja draamallinen rakenne on epälineaarinen, sillä draamamaailma rakentuu aktiivisesti improvisaation kautta. Mukana tässä ovat käsikirjoittajat, ohjaajat ja katsojat. Draama tarvitsee ehdottoman järjestyksen leikin tavoin, sillä poikkeukset vaikuttavat draaman luonteeseen, pahimmillaan riistäen sen (Heikkinen 2002: 60, 69). Ohjaajat pitävät huolen draamamaailmojen luomisesta ja voivat kehittää valmiista draamatarinoiden pohjista omia versioitaan (Draamakasvatus koulussa 2026). Prosessidraamassa oppiminen nähdään oppilaan toimimisessa draaman maailmoissa. Draaman maailmoja luodaan oppimisen kannalta suotuisiksi ja näissä oppilaat voivat tutkia ilmiöitä ja asioita, analysoida ja tulkita draaman maailmoja kielen ja draaman avulla (Heikkinen 2002: 94).

Soveltavassa draamassa yhdistetään erilaisia draaman lajityyppejä. Yleisö on mukana tässä draaman lajityypissä ja yhteisökontekstissa pyritään kehittämään ymmärrystä draamasta ja teatterista (Heikkinen 2002: 18; Heikkinen 2005: 80). Soveltava draama perustuu vuorovaikutukseen ja reflektioon. Vaikka soveltavassa draamassa on mukana opetuksellista lähestymistapaa, se ei ole draaman opettamista. Soveltava draama pitää sisällään myös tarinankerronnallisia, luovuutta, leikkisyyttä ja teatterin elementtejä (Österlind & Hallgren 2025: 13–14). Soveltavan draaman tyylilajeja ovat muun muassa työpajateatteri ja forum-teatteri.

Työpajateatteri, joka tunnetaan myös nimellä TIE, eli Theatre-in-Education, on syntynyt koulun ja teatterin välisestä yhteistyöstä, jossa tarkoituksena oli teatterissa käsitellä koulussa vaikeasti opetettavia aiheita (Heikkinen 2002: 39). Tähän lukeutuvat myös historialliset tapahtumat, henkilökohtaiset ja sosiaaliset ongelmat. Työpajateatteria pidetään kognitiivisten ja tunnetaitojen kannalta edistävänä lähestymistapana, jolla on myös vaikutusta teatteriin osallistuvien henkiseen hyvinvointiin (Dewar 2025). Työpajateatteri koostuu kolmesta osasta.

Ensimmäisessä osassa koulun opettajat ja teatteriryhmä tekevät yhteistyötä. Tähän sisältyy muun muassa sisällöstä puhuminen ja työtavat. Toisessa osassa pidetään lyhyt näytelmä, jota seuraa esityksen jälkeen kolmanneksi työpaja, jossa tutkitaan keskustellen, improvisoiden ja näyttelemällä kohtauksia uudelleen (Heikkinen 2002: 39). Keskeisiä elementtejä työpajateatterissa ovat roolipelaaminen, tarinankerronta, improvisaatio ja keskusteleminen. Roolissa toimiminen auttaa asettumaan toisten asemaan rohkaisemaan empatiakykyä, tarinankerronta auttaa oppilaita artikuloimaan kokemuksiaan ja tunteitaan luovasti, improvisaatio vahvistaa ongelmanratkaisutaitoja ja keskusteleminen tarjoaa alustan reflektiolle ja henkilökohtaisten näkemysten jakamiselle (Dewar 2025).

Forum-teatteri, eli sorrettujen teatteri, on brasilialaisen draamateoreetikon ja teatterinharjoittaja Augusto Boalin luoma teatterinlaji, jossa tarkoituksena on käsitellä yhteiskunnallisia asioita teatterin välityksellä. Tämä teatterin työtapa on yleisöä osallistava, jossa yleisö vaikuttaa esittämällä vaihtoehtoja esityksen kohtauksille. Yleisöstä voidaan osallistua myös esitykseen näyttelemään, jolloin puhutaan katsoja näyttelijästä (Heikkinen 2002: 39; Hopia 2020: 47). Teatterin narratiivi on lähtöisin ongelmasta, joka voi olla keksitty tai oikea (De Haan & Kore 2014: 2). Forum-teatterin avulla voidaan tutkia yhteisön, ryhmän tai yksittäisen ihmisen ongelmia. Tässä opetellaan astumaan toisen asemaan ja katsomaan asioita eri näkökulmista. Forum-teatteriin liittyy ongelmantilanteen tarkastelun toistuvuus, eli esitettyä ongelmaa tarkastellaan uudelleen soveltaen erilaisia ratkaisuja ja tarkastellaan niiden toimivuutta ja sitä, mihin ne johtavat. Tarkoituksena ei ole etsiä oikeaa vastausta, vaan löytää toimivia ratkaisuvaihtoehtoja (Hopia 2020: 47). Forum-teatteria voidaan käyttää opetuksessa, keskustelun aloittamisen välineenä, foorumin luomista ongelmasta keskustelua varten ja muuttamaan näkemyksiä, mielipiteitä ja suhteita. Forum-teatterin arvoihin kuuluvat turvalliset tavat vaihtaa rooleja, uusien ja erilaisten oppimismahdollisuuksien luominen, empatiakyvyn luominen erilaisten mielipideryhmien välille, mielikuvituksellinen ja mielenkiintoinen kokemus ja äänen antaminen niille, joilta se puuttuu tai niille, jotka eivät voi puolustaa itseään (De Haan & Kore 2014: 2).

### **2.3.3 Monenlaiset draaman menetelmät**

Improvisaatio on yksi luovista opetusmenetelmistä, joka perustuu käsikirjoittamattomaan toimintaan. Ajatuksena on luoda samaan aikaan kun tekee, eli draaman näkökulmasta esitystä

ollaan luomassa esiintymisen hetkellä. Improvisaatioharjoituksissa yhdistyvät fyysinen liikkuminen ja suullinen toiminta, kuten roolissa toimiminen (Toivanen ym. 2011: 60). Draamakasvatuksessa improvisoinnilla pyritään etsimään merkityksiä, esimerkiksi runoudessa. Improvisaation avulla luodaan draaman maailmoja (Heikkinen 2002, 63,83). Improvisaatiolla on opetuksen näkökulmasta tunteellinen ja intellektuellinen vaikutus draaman osallistujiin, sillä menetelmänä se auttaa harjoittamaan vuorovaikutustaitoja. Improvisaatiossa ei kuitenkaan voida nojata opetuksessa pelkästään luovuuteen ja hetken mielijohteista syntyneisiin toimintatapoihin, vaan myös suunnitella improvisaatiota. Hyvälle pohjalle luotu improvisaatio mahdollistaa onnistuneen oppimistilanteen (Toivanen ym. 2011: 62–63).

Roolipelaamisen määritelmä vaihtelee. Tähän vaikuttavat tilanteet, jossa roolityöskentelyä käytetään, mutta myös emotionaaliset tai kognitiiviset näkökohdat. Roolipelaamisesta käytetään myös nimeä roolileikki. Roolipelaamisella on merkittävä rooli osallistavassa draamassa, missä yksilö ja yhteisö omaksuvat roolin. Roolipelaamisessa ajatus on esittää improvisoidusti jokin hahmo ja tämän käyttäytymistavat. Joissakin oppiaineissa, kuten biologiassa ja maantieteessä, roolipelaaminen on tapa esittää konfliktitilannetta, joissa on mukana kaksi erilaista sidosryhmää erilaisilla kiinnostuksen kohteilla ja näkemyksillä (Österlind & Hallgren 2025: 15–16). Roolipeliä varten keskitytään tiettyyn tilanteeseen ja rooli valitaan tilanteeseen suoraviivaisesti. Roolipelaaminen sisältää kolme vaihetta: oppilaiden valmistautumisen, roolipeli-istunnon ja reflektoinnin tai purkutilaisuuden. Draaman kontekstissa roolipelaamisella on taipuisa rakenne ja se keskittyy enemmän reflektiivisiin näkemyksiin kuin akateemiseen sisältöön (Österlind & Hallgren 2025: 16–17). Lapsille roolipelaamisella on merkitystä, sillä se tukee heidän mielikuvitustansa ja toimii motivaation lähteenä (Toivanen ym. 2011: 61). Roolipelaamisessa oppilas omaksuu usein jonkun roolin, joka poikkeaa hänestä itsestään, esimerkiksi uskomuksen tai asennoitumisen näkökulmasta. Oppilas myös omaksuu sisällöllisen tiedon ja käyttää hyödykseen ääntään, kehoa ja mielikuvitustaan edustaakseen esittämänsä toista (Dawson & Kiger Lee 2018: 256).

Simulaatiolla tarkoitetaan todellisuuden jäljittelemistä. Simulaatio voidaan toteuttaa esineitä hyväksi käyttäen tai erilaisilla aktiviteeteilla, joiden avulla oppilaat oppivat ja ymmärtävät niistä. Simulaatiot auttavat tunnistamaan tekijöitä, jotka kontrolloivat systeemejä tai ennustavat, miltä tulevaisuuden systeemit näyttävät. Simulaatio on innovatiivinen opetusmetodi, joka on oppijakeskeinen ja toimintaorientoitunut oppimisstrategia (Uguma &

Obiekezie 2018: 1). Se on yksi käytännöllisistä draaman menetelmistä, joka tukee aiemmin esiteltyjä oppimisen muotoja, kuten yhteistoiminnallista oppimista. Simulaatioharjoitukset ovat erityisen hyviä lisäämään ryhmän dynamiikkaa ja yhteisöllisyyttä, mikä tehostaa ryhmään kuuluvuuden tunnetta (Lahti 2006: 17). Simulaatiossa opettaja toimii mahdollistajan roolissa ja hänen tehtävänä on näyttää oppilaille oikean maailman kokemus simulaation kautta. Opettaja on enemmän auttajan roolissa kuin asiantuntijana tai tuomarina tilanteessa (Uguma & Obiekezie 2018: 1–2). Roolipelaamista ja simulaatiota voidaan hyödyntää yhdessä edellisen esimerkin mukaan, esimerkiksi konfliktitilanteessa. Konfliktitilanteessa omaksutaan roolit, eli tilanteen osapuolet, ja simuloidaan konfliktitilanteeseen liittyvä neuvottelu. Roolityöskentely simulaatiossa on laadultaan behavioristista, mikä tarkoittaa painotusta ulkoiseen käyttäytymiseen, ja mekaanista, mikä puolestaan tarkoittaa oikeiden toimintamallien harjoittamista. Kysymys simulaatiossa on roolirepertuaarin laajentamisesta arkielämää varten, missä rooli on toiminnallinen ja se rakentuu roolissa toimivan jäsenyhteisöistä ajatuksista (Asikainen 2003: 127).

Tarinankerronta on yksi keskeisimpiä draamassa esiintyviä menetelmiä, jota voidaan käyttää muun muassa prosessidraamassa ja soveltavassa draamassa. Tarinankerronta on draaman ydin ja merkityksellistä draamatyöskentelyssä (Heikkinen 2002: 76; Laakso 2004: 46). Draaman tarinankerronta perustuu toimintaan, vuoropuheluun ja selkeään rakenteeseen, jossa henkilöhahmojen tunteet ja päämäärät ovat keskiössä. Tarinassa on mukana alku, keskikohta, jossa syventyminen tarinaan ja henkilöhahmoihin tapahtuu, ja loppu (Draaman kaari 2026). Tarina voi olla fiktiota tai perustua todellisiin tapahtumiin (Österlind & Hallgren 2025: 13). Tarinankerrontatapoja ovat muun muassa soittaminen, laulaminen, tanssiminen, näyttelemine ja leikkiminen. Opettaja voi toimia roolissa tarinassa tai sen ulkopuolella ohjata toimintaa. Opettaja voi ehdottaa teemoja ja oppimisalueita draamatarinan kautta (Asikainen 2003: 30, 69, 71).

## **2.4 Draamaopetus Suomen koulujärjestelmässä**

Draamaopetus on liitettyä osaksi opettajakoulutusta ja perusopetuksen opetussuunnitelmaa (Lehtonen 2021: 19). Viimeisimmässä opetussuunnitelmassa korostettiin draamaa osana opetusta (Draaman opettamisesta 2026). Draamalla on vaikutusta oppiaineen toiminnalliseen, kokemukselliseen, elämykselliseen ja esteettiseen luonteeseen, mikä opettaa muutakin kuin

tietoa oppiaineesta. Draama antaa eväitä arjen kanssakäymistä varten ja tätä kautta oppilaiden kyky ilmaista itseään kehittyy monipuolisemmaksi (Hopia 2020: 4). Draama kuuluu osaksi äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta. Draamaa integroidaan äidinkielellä osaksi kirjallisuutta, mikä tarjoaa draamassa työskentelyä varten kuviteltuja rooleja ja tapahtumia (Draaman opettamisesta 2026). Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksen yhtenä tehtävänä on tutustuttaa oppilaat keskeisiin kulttuurisisältöihin, joihin luokitellaan muun muassa draama ja teatteritaide (Teatteritaiteen opettamisesta peruskoulussa 2021). Draamaa voidaan opettaa koulukohtaisesti valinnaisena oppiaineena (Draaman opettamisesta 2026).

Peruskoulussa teatterilla ei ole samanlaista opettavan oppiaineen asemaa, kuten esimerkiksi musiikilla ja kuvataiteella, mutta nykyiset opetussuunnitelmat ovat vahvistaneet sen asemaa (Teatteritaiteen opettamisesta peruskoulussa 2021). Draamaopetusta opetetaan peruskoulussa ensimmäisestä vuosiluokasta asti yhdeksännelle luokalle. Ensimmäisen ja toisen vuosiluokan draamaopetukseen liittyy paljon leikillistä oppimista. Tämä tapahtuu käyttäen esimerkiksi roolileikkejä ja nukkeja. Työtavat ovat näillä vuosiluokilla taitotasoltaan helppoja ja näitä integroidaan osaksi opetusta ja ajankohtaisia aiheita. Draama auttaa myös ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaita kehittämään kielellisiä, sosiaalisia ja ilmaisullisia toimintavalmiuksia. Oppilas kykenee myös draaman erilaisten taitojen avulla erottamaan toisistaan todellisuuden ja fiktion sekä tarkastelemaan tarinoiden henkilöitä ja perusrakenteita. Kolmannesta kuudenteen vuosiluokkaan draaman työtapojen käyttö laajenee hieman. Näillä vuosiluokilla oppilaat oppivat käyttämään draaman työtapoja ilmaisemaan luovuutta ja oppilaiden omia ideoita, niin kehollisesti kuin äänellisesti (Draaman opettamisesta 2026).

Yläkoulussa draamaopetus antaa oppilaille mahdollisuuden käyttää monipuolisesti opittuja työtapoja. Mukaan integroidaan ajankohtaisia aiheita, teemoja ja kirjallisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Draaman kautta oppilaat oppivat tarkastelemaan, tulkitsemaan ja arvioimaan kuvitteellisten roolihahmojen pyrkimyksiä, tarinoiden teemoja ja tyylejä (Draaman opettamisesta 2026). Viimeisimmässä peruskoulun opetussuunnitelmassa korostetaan draaman käyttämistä osana toiminnallisten, kokemuksellisten ja elämyksellisten oppimisympäristöjen luomisessa. Tämä koskee muita oppiaineita, kuten uskontoa, historiaa, yhteiskuntaoppia, luonnontieteitä, elämäntutkimustietoa ja kieliä. Suomen kielen ja kirjallisuuden opetuksen tavoitteissa yksi vuorovaikutustilanteesta toimimisen tavoite sisältää maininnan draamasta keinoista osana viestintää ja esitystilanteita, joissa oppilasta ohjataan ilmaisemaan itseään (Perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteet 2014).

Draamakasvatusta voi opiskella korkeakoulutasolla esimerkiksi Jyväskylän ja Helsingin yliopistossa. Opinnoissa tutkitaan draaman ja teatterin keinoja kasvatus- ja opetustyössä sekä draamaa taideaineena erilaisissa oppimisympäristöissä. Opinnot soveltuvat opettajille, varhaiskasvatuksen opettajille, nuorisotyöntekijöille, teatterissa toimiville ja aikuiskasvattajille ja kouluttajille. Jyväskylän yliopiston draamakasvatuksen tarjonnassa perusopinnoissa saa valmiudet käyttämään draamaa ja sen tarjoamia työtapoja työssä. Perusopinnoissa käydään läpi muun muassa draamakasvatuksen perusteita, dramaturgiaa, esitettävää draamaa, soveltavaa draamaa ja draamaopettajuuteen kasvamista. Aineopinnoissa syvennyttään draaman erilaisiin lajityyppeihin, dramaturgiseen ajatteluun ja tutkimuksellisiin näkökulmiin. Aineopintojen opiskeltavat aiheet liittyvät muun muassa draamaopettajan työhön, draamakasvatuksen historiaan, draaman käsikirjoittamiseen, improvisaatioon ja prosessidraamaan (Draamakasvatus avoimessa yliopistossa 2026).

## **2.5 Maantieteen opetuksen tavoitteet**

### **2.5.1 Maantieteen opetuksen tavoitteet laajasti**

Maantiede on laaja oppiaine ja se ulottuu fyysistä- ja sosiaalisista tieteistä humanistisiin ja taidepohjaisiin aineisiin. Maantieteen metodinen, epistemologinen ja ontologinen laajuus tuo haasteensa siihen, mitä voidaan opettaa maantieteessä ja miksi. Tällä on ollut vaikutusta siihen, minkälainen opetussuunnitelma muodostuu maantieteeseen (Hammond ym. 2025: 383). Maantieteen tärkeimpiä teemoja ja käsitteitä ovat paikka, tila, ympäristö, kestävyys ja vuorovaikutus. Nämä käsitteet auttavat oppilaita selittämään ilmiöitä, ymmärtämään syy-seuraussuhteita ja tarkastelemaan maantieteen ilmiöihin liittyviä muutoksia eri aikaväleillä. Maantieteessä maailmaa pyritään ymmärtämään laajasti ja kokonaisena, eli tieteenalan maailmankuva on holistinen. Kokonaisuuden muodostavat lukuisat paikat, ihmiset ja ympäristö yhdessä. Näitä kaikkia tutkitaan ja analysoidaan myös yhdessä. Kokonaisuutta voidaan analysoida myös yhteiskuntatieteiden ja humanististen tieteiden avulla (Learning in geography 2026). Opetussuunnitelmat vaihtelevat maailmanlaajuisesti perinteiden sekä kulttuuristen ja poliittisten syiden vuoksi. Maailmanlaajuisesta vertailusta on hankala tehdä näistä syistä, mutta kansallinen vertailu auttaa ymmärtämään, miten maantieteen opetussuunnitelma

on rakennettu. Kansallisessa vertailussa voidaan verrata, millä tavalla opetuksen tavoitteet ovat muodostettu ja mitä aiheita halutaan painottaa maantieteen opetuksessa (Hammond ym. 2025: 384).

Oppiaineen keskeisenä tavoitteena on kehittää oppilaan maantieteellistä ajattelua, joka saa oppilaan esittämään kysymyksiä, tulkitsemaan ilmiöitä, keräämään ja analysoimaan tietoa ja tekemään johtopäätöksiä. Oppilas oppii myös kyseenalaistamaan maantieteellistä ajattelua ja sitä, miksi maailma on juuri sellainen kuin se on (Learning in geography 2026). Oppiaine pitää sisällään elementtejä tutkivasta oppimisesta, sillä kysymyksiä esittämällä ja ilmiötä tutkien voidaan saavuttaa yhteisöllisen tiedon tuottamista. Maantieteen opetuksessa käsitellään paljon maailmanlaajuisia ongelmia, joita ovat esimerkiksi ilmastonmuutos ja ympäristöongelmat, mutta myös paikallisia ongelmia, kuten nälänhätää ja kuivuutta, jotka kytkeytyvät myös globaaleihin prosesseihin. Yksi tutkivan oppimisen vaiheista on ongelman asettaminen, eli maantieteen opettamisen tapauksessa asetettu ongelma on oppiaineen sisällä käsiteltävä maailmanlaajuinen ongelma. Tiedon tuottaminen ei ole pelkästään asiantuntijoiden tehtävä, sillä tietoa voi tuottaa kuka tahansa, joka ei ole asiantuntija. Asiantuntijuus on kuitenkin välttämätön elementti, jopa edellä mainitussa ongelman asettamisessa (Salovaara 2004).

Maailmanlaajuisestikin korostetaan maantieteellisten taitojen ja menetelmien käyttöä, sillä maantiede on myös taito- ja menetelmäaine. Kartan lukeminen ja paikkatietosovellusten käyttäminen nähdään oleellisena osana maantieteen opetusta, jonka hyödyntäminen kantautuu myös arkielämään. Kenttätutkimustöiden tekeminen antaa oppilaille myös mahdollisuuden kokea maantieteellisen työskentelemisen ja sitä kautta kerätä tietoa, analysoida ja löytää vastauksia (Learning in geography 2026).

Ympäristön ja ihmisen välisen suhteen ymmärtäminen nähdään keskeisenä tavoitteena maantieteessä. Opetus auttaa oppilaita ymmärtämään luonnon ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen tärkeyden sekä erilaisia näkemyksiä, jotka liittyvät esimerkiksi ympäristökysymyksiin. Vuorovaikutus luonnon kanssa tukee ihmiselämän fyysisiä ja henkistä puolta. Ihmisten, luonnon ja erilaisten paikkojen välisten vuorovaikutuksen piirteet ovat jatkuvassa muutoksessa (Learning in geography 2026). Ympäristön ja ihmisen väliseen suhteeseen vaikuttavat globaalikasvatus ja siihen vahvasti liittyvä kestävä kehitys. Koulutuksessa korostetaan globaalia vastuuta ja aktiivista kansalaisuutta, johon liittyvät

esimerkiksi ihmisoikeus-, tasa-arvo-, kulttuurienvälinen ja kestävä kehitystä edistävä kasvatus. Globaalikasvatus pyrkii elämäntapaan, jossa yhdistyvät globaalivastuu, maailmankansalaisen etiikka, moniarvoisuus ja mediakriittisyys (Cantell 2011: 4–5). Globaalikasvatuksessa voidaan nostaa esiin kaksi keskeistä maantieteen opetettavaa aihetta: ilmastonmuutos ja kestävä kehitys. Kestävä kehitys ja kestävyys ovat keskeisiä teemoja globaalikasvatuksessa. Kestävyys on samalla tavoite, mutta myös ajattelutapa, jolla päästään tavoitetta kohti. Jotta ymmärtäisimme syitä, jotka eivät tue kestävyyttä tai heikentävät sitä, vaatii ympäristöllisten prosessien ymmärtämistä. Tähän liittyvät ihmisten toimet ja näihin liittyvät taloudelliset, sosiaaliset ja poliittiset syyt. Ilmastonmuutos on yksi kestävyyyteen vaikuttavista syistä ja se kuuluu osaksi kestävyyskasvatusta (Learning in geography 2026). Globaalikasvatuksessa nuorille avautuu näkemyksiä ilmastonmuutokseen liittyen, jolloin aihetta on helpompaa käsitellä. Ilmastonmuutoksen ulottuvuus on laaja, minkä vuoksi on tärkeää, että oppilaat ymmärtävät ilmiön ekologisia, sosiaalisia ja taloudellisia vaikutuksia (Tiensuu 2019).

Digitalisaatio on noussut esiin puhuttaessa koululaitoksen ja opetuksen tulevaisuudesta. Maantieteen kannalta opetussuunnitelmiin on tuotu digitalisaatioon liittyviä innovaatioita, mikä on lisännyt kouluopetuksen panostamista digitalisaatioon ja geomedian hyödyntämiseen (Tani 2017: 214–215). Digitalisaatio luo mahdollisuuksia yhteisölliseen oppimiseen ja tiedon luomiseen. Tähän liittyy erilaisten opiskelu- ja tietoympäristöjen hyödyntäminen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019). Digitalisaatio on lisännyt maantieteen opetuksessa sähköisten paikkatietosovellusten käyttämistä (Tani 2017: 215). Samassa yhteydessä on noussut esiin termi nimeltä geomedia. Geomedialla tarkoitetaan paikkaan tai alueeseen sidottua informatiivista mediaa (Hynynen ym. 2022: 241). Geomedia esittää maantieteessä tilaa digitaalisesti, esimerkiksi videoilla, kuvilla, uutisilla ja diagrammeilla (Tani 2017: 215; Hynynen ym. 2022: 243). Geomedian avulla maantieteessä voidaan esittää kuvia paikoista, kulttuureista ja tapahtumista, mitkä sitten vaikuttavat maailman hahmottamiseen ja synnyttävät käsityksiä maailman alueista. Uutisista ja julkaisuista saattaa välittyä vääristynyttä tietoa ja käsityksiä alueista, minkä vuoksi maantieteen opetukseen liittyy medialukutaidon korostaminen. Kriittistä geomedialukutaitoa liittyy korkeamman tason ajattelun taitoihin ja se kehittyy maantieteen opetuksessa tiedon analysoinnin, tulkinnan ja tiedonhankinnan yhteydessä (Hynynen ym. 2022: 241, 243).

## 2.5.2 Merkityksellinen tieto maantieteessä

Maantieteen opetuksessa on viime vuosina korostunut merkityksellisen tiedon (*powerful knowledge*) käsite (Virranmäki ym. 2019: 103). Maantieteen opetuksen professori David Lambert on tarkastellut tutkimuksissaan merkityksellistä tietoa laajasta näkökulmasta. Hänen mukaansa merkityksellinen tieto on esimerkiksi aineistopohjaista, abstraktia, dynaamista ja teoreettista, ja se toimii osana ajattelun järjestelmää oppijan ja opettajan suorien kokemusten taustalla (Stoltman ym. 2015: 3). Lambert kuitenkin korostaa, ettei kyse ole pelkästään opetus suunnitelman sisällöistä, vaan siitä, millä tavoin maantiede voi rakentua merkitykselliseksi tiedoksi. Tämä herättää kysymyksen siitä, voidaanko opettajien käsityksiä maantieteestä pitää merkityksellisen tiedon muotona.

Monet opettajat ovat pyrkineet kasvattamaan oppilaista aktiivisia kansalaisia sekä vahvistamaan heidän maantieteellistä tietoisuuttaan (Virranmäki ym. 2019: 103, 117). Tämä näkyy myös Suomen lukion opetus suunnitelman perusteissa, joiden mukaan maantieteen opetuksen tavoitteena on tukea opiskelijan kasvua vastuulliseksi ja sivistyneeksi kansalaiseksi. Tavoitteena on, että opiskelija oppii ymmärtämään ympäröivää maailmaa sekä ihmisen ja luonnon välistä vuorovaikutusta (Lukion opetus suunnitelman perusteet 2019).

Tieto on maantieteessä keskeinen osa oppijan kasvua vastuuntuntoiseksi toimijaksi. Yhtä tärkeää on tiedon liittäminen osaksi laajempia kokonaisuuksia, jolloin maailman ilmiöitä voidaan ymmärtää syvällisemmin. Merkityksellinen tieto tarjoaa myös uusia tapoja ajatella ja tarkastella maailmaa, ja näitä ajattelutapoja voidaan edelleen kehittää (Virranmäki ym. 2019: 105). Keskeistä on lisäksi rohkaista oppilaita yhdistämään merkityksellistä maantieteellistä tietoa osaksi maantieteellisten ilmiöiden tarkastelua (Virranmäki 2022: 5).

David Lambert ei halunnut määritellä merkityksellistä tietoa pelkästään teemojen ja sisältöjen avulla. Hän esitteli kolme tasoa, jotka tekisivät maantieteellisestä tiedosta merkityksellistä (Tani ym. 2020: 5). Ensimmäinen taso liittyy kuvailevaan, mutta syvälliseen maailman tuntemukseen (Virranmäki 2022: 24). Tarvitaan maantieteellistä tietoa, joka liittyy maapallon alueisiin ja luonnon- ja ihmismaantieteellisiin ilmiöihin liittyvään perustietoon (Tani ym. 2020: 5). Toinen taso liittyy kriittiseen konseptuaaliseen tietoon (Virranmäki 2022: 24). Tässä tasossa tarvitaan suhteellista tietoa, jonka ymmärtäminen vaatii maantieteellistä ajattelua.

Tähän liittyy ajatus ymmärtää paikallisen ja maailmanlaajuisen tason toisiinsa kytkeytyminen ja kyky tarkastella luonnon ja ihmisen vuorovaikutusta sekä paikan ja tilan suhteita (Tani ym. 2020: 5). Kolmanteen tasoon liittyy taipumus ajatella vaihtoehtoisten sosiaalisten, ympäristöllisten ja taloudellisten tulevaisuuksien tilallisessa kontekstissa (Virranmäki 2022: 24). Tämä edellyttää hahmottamaan vaihtoehtoisia tulevaisuuksia ja kriittistä ajattelun taitoa (Tani ym. 2020: 5).

Lambertin näkemyksiä on kuitenkin kritisoitu merkityksellisen tiedon puutteellisesta identifioinnista (Virranmäki 2022: 25). Kritiikkiä on syntynyt myös merkityksellisen tiedon keskusteluissa käsitteellisyydestä ja käsitteen määrittelyn eroista suhteessa oppiaineeseen. Alaric Maude on kehittänyt eteenpäin merkityksellisen tiedon tyyppiä luomalla viisi merkityksellisen tiedon tasoa kolmen sijaan. Hänen mukaansa kyse ei ole opetuksen sisältöjen listaamisesta vaan siitä, millaista ajattelua voidaan edistää maantieteellisen merkityksellisen tiedon avulla (Tani ym. 2020: 5). Mauden merkityksellisen tiedon tyypit tarjoavat opiskelijoille uusia tapoja ajatella maailmasta, merkityksellisiä analysoimisen, ymmärtämisen ja selittämisen tapoja, keinoja analysoida ja arvioida omaa tietämystä, mahdollistaa kansallisten ja maailmanlaajuisen aiheiden seuraamisen ja osallistumisen niistä keskusteluun ja tietoon maailmasta. Tähän liittyvät kaikki moninaisuudet ympäristöistä, ihmisistä ja kulttuureista (Virranmäki ym. 2019: 106; Virranmäki 2022: 26).

### **2.5.3 Maantieteen opetuksen tavoitteet Suomen koulujärjestelmässä**

Maantieto ja maantiede nähdään Suomessa luonnontieteisiin kuuluvana oppiaineena biologian kanssa, jonka kanssa se on aineena läheinen. Muissa pohjoismaissa, kuten Ruotsissa, maantieto ja maantiede nähdään enemmän yhteiskunnallisena tieteenä esimerkiksi historian ja uskonnon lisäksi. Maantieto on integroitu alakoulussa osaksi ympäristöoppia, jossa on mukana biologiaa, kemiaa, fysiikkaa ja terveystietoa (Hammond ym. 2025: 387–388; Tani 2017: 212). Koulumaantieteen tavoitteisiin ja sisällöllisiin painotuksiin vaikuttaa se, mielletäänkö maantiede luonnontieteeksi vai ihmistieteeksi (Tani 2017: 212). Alakoulussa ja yläkoulussa maantiedettä kutsutaan maantiedoksi. Maantiedettä käytetään oppiaineen nimenä lukiossa ja yliopistossa. Perusopetuksen maantieteen opetuksen tavoitteita esitellään taulukkomuodossa (Taulukko 1, 2 & 3). Lukion maantieteen opetuksen tavoitteista mainitaan lyhyesti näiden ohessa.

Peruskoulun viimeisimmän opetussuunnitelman mukaan maantiedon tehtävä oppiaineena on rakentaa oppilaan maailmankuvaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Oppilaiden maailmankuvaa rakennetaan seuraamalla ajankohtaisia aiheita, niin läheltä kuin kaukaa maailmalta, ja liitetään ne osaksi maantiedon opetusta. Maantieto pyrkii aktivoimaan oppilasta toimimaan vastuullisemmin arjessa, kun oppiaineessa käsitellään luonnon ja ihmisen toiminnan vuorovaikutusta ja pyritään ymmärtämään maantieteellisiä syy- ja seuraussuhteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lukion viimeisimmän opetussuunnitelman mukaan maantiede tarkastelee luonnon, ihmisen ja yhteiskunnan ilmiöitä ja vuorovaikutusta. Perusopetuksen oppiaineen tavoitteiden tavoin oppiaineen tehtävänä on avartaa opiskelijan maailmankuvaa ja kehittää valmiuksia ymmärtämään paikallisia, alueellisia ja maailmanlaajuisia ilmiöitä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Maantiedon opetuksessa huomioidaan oppilaiden henkilökohtainen elämismaailma ja pyritään vahvistamaan oppilaan valmiuksia kestävästä kehitystä edistäviin toimintatapoihin. Maantiedolla tarjotaan oppilaille kokemuksia erilaisissa oppimisympäristöissä, joissa oppilaat voivat tehdä havaintoja ja tutkimuksia. Tieto- ja viestintäteknologiaa käytetään maantiedon opetuksessa monipuolisesti, mikä edistää oppilaiden yhdenvertaisuutta ja tasa-arvoa oppimisessa. Osallistumis- ja vaikuttamistaitojen kehittyminen maantiedon kautta auttaa oppilaita eteenpäin kohti kansalaisaktiivisuutta (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Maantieteen opetus lukiossa ohjaa opiskelijaa havaitsemaan muuttuvaan maailmaan vaikuttavia tekijöitä, muodostamaan näkemyksiä perustellusti, ottamaan kantaa muutoksiin, jotka liittyvät esimerkiksi lähialueisiin ja ympäristöihin. Geomedialla on vahva rooli maantieteen opetuksessa lukiossa. Tämän monipuolinen käyttö tukee opiskelijan maantieteellistä ajattelua syventävästi, tiedon hankintaa, tulkintaa, analysointia ja visuaalista esittämistä. Perusopetuksen tavoin opiskelijat ohjataan aktiivisiksi toimimaan ihmisten ja luonnon hyvinvoinnin edistämiseksi. Kriittinen ajattelu ja maailmankuvan rakentuminen kehittyvät ajankohtaisia uutisia käsitellessä. Pyrkimys on kasvattaa opiskelijasta sivistynyt ja vastuullinen kansalainen (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Maantieteen opetuksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 voidaan jakaa kolmeen osaan: maantieteelliseen tietoon ja ymmärrykseen, maantieteellisiin taitoihin ja maantieteen asenne- ja arvotavoitteisiin (Taulukko 1, 2 & 3). Kaiken kaikkiaan maantiedon opetuksen tavoitteisiin kuuluu kolmetoista tavoitetta. Tavoitteisiin liittyviä sisältöalueita on kuusi. Maantieteellisen

tiedon ja ymmärryksen tavoitteet ohjaavat oppilasta tutkimaan luonnontieteellisiä ilmiöitä, ihmismaantieteellisiä ilmiöitä, ymmärtämään erilaisia kulttuureita, elinkeinoja ja ihmisten elämää ja kannustamaan oppilasta pohtimaan ihmisen toiminnan ja luonnonympäristön välistä vuorovaikutusta. Kestävyys nousee esiin neljännessä tavoitteessa, sillä oppilaille opetetaan luonnonvarojen kestävästä käytöstä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Taulukkoihin on lisätty myös tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet ja laaja-alainen osaaminen. Tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa S1 käsittää maapallon karttakuvan ja alueet, S2 ajankohtaisen muuttuvan maailman, S3 elämän perusedellytykset maapallolla, S4 muuttuvat maisemat ja elinympäristöt, S5 ihmiset ja kulttuurit maapallolla ja S6 kestävän elämäntavan ja luonnonvarojen kestävä käytön. Laaja-alaisessa osaamisessa L1 tarkoittaa ajattelua ja oppimaan oppimista, L2 kulttuurista osaamista, vuorovaikutusta ja ilmaisua, L3 itsestä huolehtimista ja arjen taitoja, L4 monilukutaitoa, L5 Tieto- ja viestintäteknologian osaamista, L6 työelämätaitoja ja yrittäjyyttä ja L7 osallistumista, vaikuttamista ja kestävän tulevaisuuden rakentamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Taulukko 1. Maantieteellisen tiedon ja ymmärryksen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Maantieteellinen tieto ja ymmärrys</b>		
T1 tukea oppilaan jäsenytneen karttakuvan rakentumista maapallosta	S1-S6	L1, L4, L5
T2 ohjata oppilasta tutkimaan luonnonmaantieteellisiä ilmiöitä sekä vertailemaan luonnonmaisemia Suomessa ja muualla maapallolla	S1-S4, S6	L4, L5
T3 ohjata oppilasta tutkimaan ihmismaantieteellisiä ilmiöitä ja kulttuurimaisemia sekä ymmärtämään erilaisia kulttuureita, elinkeinoja ja ihmisten elämää Suomessa ja maapallon eri alueilla	S1-S6	L2, L4
T4 kannustaa oppilasta pohtimaan ihmisen toiminnan ja luonnonympäristön välistä vuorovaikutusta sekä ymmärtämään luonnonvarojen kestävä käytön merkitys	S1-S6	L7

Tiedon ja ymmärryksen tavoitteiden vastine lukiossa on maantieteellinen ajattelu. Siinä keskeistä on opiskelijan elämykset ja kokemukset, jotka lisäävät kiinnostusta oppiaineeseen ja maantieteen tapaan tutkia ja hahmottaa maailmaa. Tavoitteisiin lukeutuu maantieteellisen osaamisen käyttäminen osana arkea, työtä ja opiskelua, maantieteellisten käsitteiden käyttäminen täsmällisesti, näkemyksien perustelu ja syventää paikan nimistön ja maailman karttakuvan hallitsemista. Kestävän elämäntavan lisäksi nostetaan esiin kiertotalous, joka pyrkii luonnonvarojen kestäväan käyttöön. Maantieteelliset ilmiöt ja prosessit kuvataan lyhyesti yhtenä tavoitteena. Tarkoitus tässä tavoitteessa on ymmärtää luonnon- ja ihmismaantieteellisiä prosesseja ja ilmiöitä sekä ymmärtää näiden välistä vuorovaikutusta (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Taulukko 2. Maantieteellisten taitojen tavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Maantieteelliset taidot</b>		
T5 ohjata oppilasta kehittämään maantieteellistä ajattelutaitoa sekä kykyä esittää maantieteellisiä kysymyksiä	S1-S6	L1
T6 ohjata oppilasta kehittämään tilatajua sekä symboleiden, mittasuhteiden, suuntien ja etäisyyksien ymmärrystä	S1-S6	L4, L5
T7 ohjata oppilasta harjaannuttamaan arkielämän geomediataitoja sekä lukemaan, tulkitsemaan ja laatimaan kartoja ja muita malleja maantieteellisistä ilmiöistä	S1-S6	L5, L6
T8 ohjata oppilasta kehittämään maantieteellisiä tutkimustaitoja	S1-S6	L1
T9 harjaannuttaa oppilasta havainnoimaan ympäristöä ja siinä tapahtuvia muutoksia sekä aktivoita oppilasta seuraamaan ajankohtaisia tapahtumia omassa lähiympäristössä, Suomessa ja koko maailmassa	S1-S6	L4
T10 tukea oppilasta kehittämään vuorovaikutus- ja ryhmätyötaitoja sekä argumentoimaan ja esittämään selkeästi maantieteellistä tietoa	S1-S6	L2
T11 ohjata oppilasta vaalimaan luontoa, rakennettua ympäristöä ja niiden monimuotoisuutta sekä vahvistaa oppilaan osallistumisen ja vaikuttamisen taitoja	S1-S6	L7

Maantieteellisiin taitoihin liittyvät tavoitteet ohjaavat oppilaita kehittämään tärkeitä taitoja, joista ensimmäisinä maantieteellistä ajattelua ja maantieteellisten kysymysten esittämistä (Taulukko 2). Tähän liittyy oppilaan kyky käyttää geomediataitoja hyödykseen. Oppilaan tavoitteena on tulkita, lukea ja laatia karttoja sekä malleja maantieteeseen liittyvistä ilmiöistä. Tutkimustaidot kehittyvät geomedian tutkimisen yhteydessä. Oppilaat kykenevät havainnoimaan ympäristöä kuvien ja videoiden välityksellä. Havainnoinnit kantautuvat oppilaiden arkielämään ja ajankohtaisia asioita seurataan lähiympäristöstä, valtion ja koko maailman tasolta. Maantieteellisiin taitoihin kuuluvat myös vuorovaikutus, ryhmätyötaidot, argumentointi ja maantieteellisen tiedon selkeä esittäminen. Vaikuttaminen ja oppilaan osallistuminen nähdään ensiaskelina kansalaisvaikuttamiseen, missä oppilas alkaa suhtautumaan ympäristöön ja luontoon vaalivasti (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Lukiossa maantieteellisten taitojen tavoitteiden vastineena voidaan pitää maantieteellisiä taitoja ja soveltamista. Maantieteellisiin taitoihin kuuluu maiseman ja arkiympäristöjen tulkinta, kyky havainnoida ihmisten hyvinvointia eri aluetasoilla, pohtia ja arvioida ratkaisuja ympäristön ja ihmisen toiminnan aiheuttamiin muutoksiin. Taidoissa korostetaan käyttämään maantieteellistä tietoa ja hyödyntämään geomeediaa monipuolisesti. Peruskoulussa keskitytään geomeediaan arkielämän osalta, mutta lukiossa geomeediassa edellytetään tiedon hankkimisen, esittämisen ja arvioimisen kannalta monipuolista osaamista. Opiskelija saa myös valmiudet toimia kantaaottavasti ja edistää kestäväää tulevaisuutta aktiivisena maailmankansalaisena (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

Taulukossa 3 on kuvattuna maantieteen opetuksen asenne- ja arvotavoitteet. Lukion opetussuunnitelman perusteista tämä osio puuttuu, mutta siihen liittyviä tavoitteita on huomioitu maantieteellisten taitojen ja soveltamisen osiossa. Arvotavoitteisiin kuuluu oppilaan aktiivinen kansalaisuus, johon maantiedon opetus pyrkii antamaan tukea alueellisen identiteetin ja moninaisuuden arvostamiseen. Asennetavoitteissa on keskeistä toimia vastuullisesti, sitoutua kestäväään elämäntapaan ja kunnioittaa ihmisoikeuksia, luontoa ja kulttuureita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Taulukko 3. Maantiedon opetuksen asenne- ja arvotavoitteet vuosiluokilla 7–9 (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014)

Opetuksen tavoitteet	Tavoitteisiin liittyvät sisältöalueet	Laaja-alainen osaaminen
<b>Maantiedon asenne- ja arvotavoitteet</b>		
T12 tukea oppilasta kasvamaan aktiiviseksi, vastuullisesti toimivaksi ja kestävään elämäntapaan sitoutuneeksi kansalaiseksi	S1-S6	L7
T13 ohjata oppilasta arvostamaan alueellista identiteettiään sekä luonnon, ihmistoiminnan ja kulttuurien moninaisuutta sekä kunnioittamaan ihmisoikeuksia kaikkialla maailmassa	S1-S6	L3, L7

Opetussuunnitelma esittää maantiedon oppimisympäristöihin ja työtapoihin liittyviä tavoitteita vuosiluokilta 7–9. Tähän sisältyvät monipuoliset oppimisympäristöt, jotka löytyvät niin koulun sisältä kuin sen ulkopuolelta. Niihin lukeutuvat kenttäretket luonnossa ja rakennetussa ympäristössä, sähköiset oppimisympäristöt ja paikkatiedon käyttäminen. Työtapoihin liittyen pelillisyydellä on vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja tutkimuksellinen lähestymistapa tukee maantieteellisen ajattelun kehitystä ja kehittää ongelmanratkaisutaitoja. Työtapojen valintaan vaikuttavat oppilaiden elämismaailma, kansainvälisyys ja yhteistyö koulun ulkopuolisten tahojen kanssa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Oppilaan oppimisen arviointi suhteutetaan asetettuihin maantiedon tavoitteisiin. Arvioinnin kohteena ovat oppilaiden tiedollinen osaaminen ja maantieteen taidot, joihin luokitellaan geomediataidot ja kriittisen ajattelun taidot. Lisäksi maantiedolle ominaisten välineiden ja tieto- ja viestintäteknologian käyttämisen taitoa arvioidaan (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Lukiossa maantieteen arvioinnin keskeisiä kohteita ovat maantieteellinen ajattelu, maantieteellisten ilmiöiden ja prosessien ymmärtäminen ja maantieteellisten taitojen soveltaminen ja osaaminen. Arvioinnissa huomioidaan opiskelijan kykyä analysoida, ymmärtää, soveltaa, arvioida, esittää ja havainnollistaa maantieteellistä tietoa erilaisissa tilanteissa. Arvioitaviin taitoihin kuuluvat geomediataidot, luku- ja tulkintataidot ja graafiset esittämistaidot. Opiskelija voi osoittaa arvioitavaa osaamistaan myös esitelmien ja tutkielmien avulla (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019).

### 3 Aineistot ja menetelmät

#### 3.1 Aineisto

Tutkimuksessa käytetään aineistona kahdeksaa tieteellisistä julkaisua, jotka keskittyvät draamapedagogiikkaan ja sen soveltamiseen osana maantieteen opetusta. Aineiston valinta perustui käytettyihin draaman menetelmiin, menetelmien liittämiseen osaksi maantieteen opetusta ja tieteellisen julkaisun ilmestymisvuoteen. Aineiston pieni määrä johtuu aineiston rajauksesta ja siitä, että tutkimusta on tehty aiheesta vähän. Pieni määrä aineistoa vaikuttaa myös toteutettavaan analyysiin työmäärään.

Aloitin aineisto hakemisen käyttämällä draamaa ja maantiedettä hakutermeinä. Kävin lävitse useita artikkeleita esitteleviä sivuja, kuten Google Scholaria, Terraa ja Web of Sciencea. Hakusanoilla löytyi muutamia artikkeleita, jotka eivät kuitenkaan käsitelleet draamaa varsinaisesti maantieteen opetuksessa. Haittaavana tekijänä aineiston etsimisessä oli saavutettavuus. Osa potentiaalisista aineistoartikkeleista vaati lupaa päästä käsiksi artikkeliin tai artikkelista oli tarjolla vain abstraktikatkelma. Tutkielman kannalta suosin artikkeleita, joihin on vapaa pääsy. Jotta aineistoa löytyi enemmän, minun tarvitsi laajentaa aineiston hakua muutamalla kehoitteella ja hakutermeillä. Käytin aineiston määrittämiseen tekoälypohjaisia hakukoneita, jotka olivat Keenious, 2026 versio, ja Scopus AI, Elsevier 2026 versio. Aineiston valikointiin vaikutti pitkälti se, löysikö tekoäly julkaisun, jossa mainitaan draama osana maantieteen opetusta. Valtaosa tutkielmani aineistosta löytyi hakutermeillä ”Drama in geography” ja ”Drama education in geography” Viimeiset aineistot löytyivät käyttämällä ”Role-playing” -hakusanaa draaman ja maantieteen opetuksen lisäksi. Avainsanat, joita olen käyttänyt tekoälypohjaisessa hakukoneessa etsiessäni tutkielmani lähteitä ovat seuraavat:

”Drama in geography”

”Dramapedagogy in geography”

”Drama Education in geography”

”Drama in geography teaching”

”Role-playing in geography teaching”

Taulukko 4. Tutkielman aineisto

Kirjoittajat	Artikkelin nimi	Julkaisu- vuosi	Julkaisusarja
Roberto Belloni	Role-playing international intervention in conflict areas: Lessons from Bosnia for Northern Ireland education	2008	International Studies Perspectives
Becky Becker, Camille L. Bryant, Andrea Frazier & Amanda Rees	Integrating theatre and geography to develop spatial thinking in youth	2015	Theatre Symposium
Anna Lehtonen	Drama as an interconnecting approach for climate change education	2021	Kasvatustieteellisiä tutkimuksia
Juliano Borba, Michelle Bonatti, Leonardo Medina, Katharina Löhr, Crystal Tremblay, Jutta Gutberlet & Stefan Sieber	Climate change education through drama and social learning: Playful inquiry for building extreme weather events adaptation scenarios	2024	Journal of Adult and Continuing Education (JACE)
Rachel Turner-King & Bobby Smith	Confronting the messy complexities of the climate crisis through drama education and applied theatre	2024	The Journal of Applied Theatre and Performance
Lev Horodyskyj, Tara Lennon & Roberto Greco	Sustainable states: a role-playing game for sustainability education	2024	Journal of International Geoscience
Julia Fries	Drama as a resource for transformative learning in sustainability education	2025	International Journal of Sustainability in Higher Education
Dima Aikaterini, Kotsidis Konstantinos & Stylianos Lafazanis Ioannis	Drama education and artificial intelligence in sixth grade geography lessons: An approach to cultivating critical thinking	2026	International Journal of Didactical Studies

Rajasin aineiston 2000-luvulla ilmestyneisiin julkaisuihin, mikä karsi pois mahdollista aineistoa. Aineiston rajauksessa en ottanut huomioon päättyvää ajanjaksoa, eli huomioidin kaikki 2000-luvulla ilmestyneet julkaisut. Vanhin aineisto on vuodelta 2008 ja uusin artikkeli on ilmestynyt maaliskuussa 2026. Aineiston rajauksessa en keskittynyt luokka-asteisiin, sillä maantieteen aihepiirit ovat lähes samanlaisia yläkoulun maantiedon ja lukion maantieteen kanssa. Tarkastelun kohteena ovat yleisesti kaikki luokka-asteet, joissa opetetaan maantietoa tai maantiedettä. Suurin osa aineiston artikkeleista liittyy yläkoulutason maantiedon opetukseen, mutta mukana on myös alakoulun maantietoa ja yliopiston maantieteen opetusta. Aineiston kahdeksasta tutkimuksesta seitsemän on tieteellisiä artikkeleita ja yksi on väitöskirja, joka on Anna Lehtosen (Taulukko 4).

## 3.2 Analyysimenetelmät

Tuloksia varten esitän tutkimuksista löytämäni draamapedagogiset menetelmät ja maantieteen opetettavat aiheet taulukkomuodossa. Tulokset esitän kolmessa osassa. Ensimmäisessä osassa on taulukoituna maantieteen opetettavat aiheet, kohderyhmä, eli luokka-aste, jolle maantieteen opetus kohdistui ja tutkimuksen alkuperämaa. Tarkoituksena on esittää, missä maantieteen opetuksen aihealueissa draamaa on käytetty. Toisessa osassa esitellään kaikki tutkimuksissa esiintyneet draamapedagogiset menetelmät. Tähän lasketaan kaikki draama toiminta. Tarkoituksena on tässä osassa esittää, mitkä draamapedagogiset menetelmät olivat eniten edustettuja ja mitä taas käytettiin vähiten. Kolmannessa osassa esitellään tutkimuksissa esiintyneet draamapedagogiikan vahvuudet ja heikkoudet. Tulosten esittämisen yhteydessä pyritään vastaamaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Toiseen ja kolmanteen tutkimuskysymykseen vastataan keskustelu osiossa.

Aineiston analysoinnissa käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä analysointimenetelmänä. Lähestyin aineistoa teoreettisen viitekehyksen kautta. Aineiston luokittelua varten käytin viitekehystä draaman menetelmiä, joita pyrin tunnistamaan aineistosta. Tieteellisten julkaisujen läpikäyntiä varten käytin samaa Google Sheets -pohjaa, johon taulukoin artikkelit. Taulukkoon merkitsin tuloksien koontia helpottaakseni kouluasteen ja ikäluokan. Mikäli kouluastetta ei tutkimuksessa mainittu, lisäsin taulukkoon tutkimukseen osallistuvien ikäryhmän. Kaikissa artikkeleissa ei mainittu tarkkaan oppilaiden lukumääriä, mutta suurimpaan osaan aineistoa sain merkittävää tiedon. Tutkimukseen osallistuneiden lukumääriä ei esitetä tuloksissa.

Taulukkoon merkitsin tulosten esittämisen tueksi draamapedagogiset menetelmät, jotka esiintyivät tutkimuksissa ja maantieteen opetusaiheen, johon draamaa sovellettiin. Analysointi alkoi johdonmukaisesti lukemalla artikkelit läpi. Tämän jälkeen poimin artikkeleista draamapedagogiset menetelmät, joita on hyödynnetty tutkimuksissa. Menetelmien tunnistamisessa olen käyttänyt apuna teoreettista viitekehystä. Viitekehyksessä kuvataan draaman erilaisia muotoja, kuten esitettävää draamaa, soveltavaa draamaa, osallistavaa draamaa ja muita menetelmiä, kuten roolipelaamista ja improvisaatiota. Artikkeleista etsin käytetyt menetelmät menetelmien kuvauksista. Helpottaakseni artikkelien analysointia, etsin hakusanojen avulla tutkimuksessa käytettyjä menetelmiä englanniksi. Esimerkkejä

käyttämistäni hakusanoista ovat ”role-play”, ”improvisation”, ”applied drama”, ”theatre”, ”simulation”, ”story” ja pelkkä ”play”.

Draamapedagogisen menetelmien selvittämisen jälkeen kirjasin ylös, miten kyseistä draamapedagogista menetelmää on käytetty opettamaan maantieteen aihe. Tähän kuuluu kaikkien draamamenetelmien tarkka kuvaaminen. Tämän jälkeen tarkastellaan aineiston oppimisen vaikutuksia ja selvitetään, millaista oppimista saavutetaan ja miten kyseinen draamapedagoginen menetelmä edistää oppimista maantieteessä. Vahvuuksien lisäksi tunnistetaan myös draamapedagogisten menetelmien heikkoudet maantieteen opetuksessa. Lopuksi vahvuuksia ja heikkouksia verrataan maantieteen opetuksen tavoitteisiin: Mitä maantieteen oppimisen tavoitteita draaman avulla voidaan saavuttaa ja mitä ei?

Tekoälyä on käytetty tutkielmassa kielenhuoltamisessa tutkielman lopullisen version viimeistelyssä. Kielenhuoltoa varten käytin ChatGPT:n GPT-5.5 mallin ilmaisversiota. Kielenhuoltoa on erityisesti käytetty sujuvoittamaan kieltä keskusteluosiossa ja jonkin verran maantieteen merkityksellisen tiedon kappaleessa. Kielenhuoltaminen tekoälyn avulla tuli suosituksena graduohjaajaltani sujuvoittamaan tekstiä ja minimoimaan kieliopillisia virheitä.

## 4 Tulokset

### 4.1 Maantieteen opetettavat aiheet

Tulosten perusteella tutkimusten maantieteen opetus on suuntautunut enimmäkseen yliopistoon (Taulukko 5). Yliopisto esiintyi kouluasteena neljässä tutkimuksessa. Alakoulu ja yläkoulu puolestaan esiintyivät kumpikin kolmessa tutkimuksessa. Vain yhdessä tutkimuksessa ei määritetty kouluastetta, mutta tutkimuksessa määritettiin kuitenkin osallistujien määrä ja osallistujien tausta. He olivat korkeakouluopiskelijoita ja nuoria aikuisia (Fries 2025). Beckerin ja Lehtosen tutkimuksissa esiintyi useampi kuin yksi kouluaste. Viisi kahdeksasta tutkimuksesta on tehty Euroopassa ja loput Amerikassa. Tutkimuksista kaksi on peräisin Iso-Britanniasta.

Taulukko 5. Tutkimuksissa esiintyneet maantieteen opetusaiheet, opetuksen kohderyhmä ja valtio, jossa tutkimus on tehty

Tutkimus	Kouluaste/Ikäryhmä	Maantieteen opetusaihe	Valtio
Belloni	Yliopisto	Konfliktit	Iso-Britannia
Becker ym.	Alakoulu & yläkoulu	Pääilmansuunnat, tila	Yhdysvallat
Lehtonen	Alakoulu, yläkoulu, lukio & yliopisto	Ilmastokasvatus	Suomi
Borba ym.	Yliopisto	Ilmastonmuutos, sään ääri-ilmiöt (kuivuus ja tulvat)	Paraguay
Turner-King & Smith	Yläkoulu	Ilmastokriisin opetus, paikka	Iso-Britannia
Horodyskyj ym.	Yliopisto	Kestävä kehitys, kestävät valtiot, ympäristöongelmat	Brasilia
Fries	Ei määritetty	Kestävä kehitys	Ruotsi
Aikaterini ym.	Alakoulu	Kestävä kehitys, paikan identiteetti	Kreikka

Maantieteen opetettavat aiheet keskittyivät pääosin ilmastonmuutokseen ja yleisesti ilmastokasvatuksen piiriin. Tähän liittyvät ilmastonmuutoksen oheisilmiöt, kuten sään ääri-ilmiöt ja ilmastokriisiin suuntaaminen paikalliseen keskittymiseen. Kaiken kaikkiaan

kolmessa tutkimuksessa keskityttiin ilmastonmuutoksen opetukseen. Ilmastonmuutoksen lisäksi kestävä kehitys esiintyi kolmessa tutkimuksessa opetuksen aiheena. Tämän ohella kestävyysliikkeen liittyviä ongelmia, kuten ympäristöongelmia, on käsitelty Horodyskyjin tutkimuksessa. Kestävyysliikkeen laskettiin mukaan myös kestävät valtiot, joita kutsuttiin tutkimuksessa nimellä ”Sustainable states”. Tämä esiintyi tutkimuksessa opetuksellisena roolipelinä (Horodyskyj ym. 2024). Muita maantieteen opetettavia aiheita olivat konfliktit ja maantieteen perusteet, joihin luokitellaan pääilmansuunnat, tilan ja paikan käsitteet. Paikkaa ja paikan identiteettiä käsiteltiin opetusaiheena kahdessa tutkimuksessa.

Maantieteen opetusaiheet on valittu tutkimuksiin luonnonmaantieteellisistä ja ihmismaantieteellisistä aiheista. Ilmastonmuutos on kuitenkin aihe, jota voidaan lähestyä luonnonmaantieteellisestä ja ihmismaantieteellisestä näkökulmasta. Sään ääri-ilmiöiden käsittely on esimerkki tällaisesta kahtia jaosta. Kuivuutta ja tulvia voidaan käsitellä luonnollisina ilmiöinä, esimerkiksi selittämään niiden syntytapoja, tai ihmismaantieteellisesti katastrofeina ja millaista toimintaa ihmiset harjoittavat näiden sään ääri-ilmiöiden vallitessa. Ilmastokasvatuksesta puhuminen luokitellaan ihmismaantieteen piiriin, sillä näkökulma on ihmiskeskeinen. Konfliktit ja kestävä kehitys ovat myös ihmismaantieteen opetuksen aiheita. Taulukosta voidaan päätellä, että maantieteen osa-alueista edustetuin on ihmismaantieteen aiheet ja näihin aiheisiin on sovellettu draamaa. Luonnonmaantiede on kuitenkin edustettuna ilmastonmuutoksen, sään ääri-ilmiöiden ja ympäristöongelmien perusteella. Tutkimusten opetusaiheissa oli mukana myös aiheita, kuten paikka ja tila, joita ei voida jakaa luonnonmaantieteeseen tai ihmismaantieteeseen kuuluvaksi.

## 4.2 Draamapedagogiikan menetelmät maantieteessä

Draamapedagogiset menetelmät on kerätty tutkimusten analysoimisesta tutkimusten menetelmäosioista ja kappaleista, joissa mainitaan draaman työtavat (Taulukko 6). Suurin osa tutkimuksista käytti hyödykseen useampaa kuin yhtä draamapedagogista menetelmää, mutta vain yksi tutkimus hyödynsi vain yhtä draamapedagogista menetelmää. Kaiken kaikkiaan erilaisia draamapedagogisia menetelmiä esiintyi kaksitoista kappaletta.

Taulukko 6. Tutkimuksissa esiintyneet draamapedagogiset menetelmät

Tutkimus	Draamapedagoginen menetelmä
Belloni	Roolipeli, Simulaatio
Becker ym.	Simulaatio, Prosessidraama
Lehtonen	Draamatyöpajat: Prosessidraama, roolityöskentely, forum-teatteri, improvisaatioharjoitukset ja reflektiivinen draamaprosessi
Borba ym.	Draamatyöpajat: Roolipeli, forum-teatteri, improvisaatio, kuvateatteri, tarinankerronta ja leikki
Turner-King & Smith	Improvisaatio, pelit, osallistava teatteri ja yhteisöllinen tarinankerronta
Horodyskyj ym.	Roolipeli
Fries	Draamatyöpajat: Soveltava draama, roolipeli ja draamainterventiot
Aikaterini ym.	Tarinankerronta, roolipelaaminen, improvisaatio, keholliset ja dialogiset draamaharjoitukset

Roolissa toimiminen, johon liitetään roolipelaaminen ja roolityöskentely, oli aineistossa yleisin draaman menetelmä. Tutkimuksissa draamaharjoituksiin edellytettiin roolin ottamista. Bellonin tutkimuksessa politiikan opiskelijat ottivat useita rooleja liittyen konfliktin sovittelu tilaisuuteen (Belloni 2008). Lehtosen tutkimuksessa roolityöskentely keskittyi fiktiiviseen ympäristökonferenssiin. Roolin ottaneiden tehtävänä oli esittää syviä näkemyksiä ja keskustella ilmastonmuutoksesta ryhmien kanssa (Lehtonen 2021). Borban tutkimuksessa roolissa työskentely keskittyi toisen asemaan astumiseen ja kuvittelemaan sään ääri-ilmiön vallitsemalla alueella olosuhteita. Horodyskyjin tutkimuksessa roolipelaaminen oli keskeinen menetelmä. Roolipelissä opiskelijat omaksuivat kuvitteellisten kestävien valtioiden edustajien roolit ja näiden tehtävät, kuten päätöksen tekemisen (Horodyskyj ym. 2024). Friesin tutkimuksessa roolissa toimiminen liittyi toisen näkökulmaan eläytymiseen ja omaksua rooli tulevaisuuden henkilöltä, joka haastattelee toista henkilöä. Roolissa toimiminen auttaa ymmärtämään aihetta ja tehostamaan yksilön ajattelua ja mielikuvitusta (Fries 2025). Aikaterinin tutkimuksessa roolin omaksuminen nähtiin keinona tehostaa oppilaiden kriittistä ajattelua liittyen tekoälyn luomiin harjoituksiin maantieteen opetuksessa ja ymmärtämään monimutkaisia ilmiöitä maantieteen sisältä (Aikaterini ym. 2026).

Tarinankerrontaa ja improvisaatiota hyödynnettiin tutkimuksissa toisiksi eniten draamapedagogisista menetelmistä. Molemmat draamapedagogiset menetelmät esiintyivät Borban, Turner-Kingin ja Smithin tutkimuksissa osana draamatyöpajoja sekä Aikaterinin tutkimuksessa tekoälyn luomina draamaharjoituksina. Borban tutkimuksessa improvisaatio toimi näytelmän luomisen välineenä sään ääri-ilmiöitä käsitteleville näytelmille. Improvisaation lähteenä käytettiin puisia laatikoita, joiden sisällöstä tuli päätellä, mihin sään ääri-ilmiöön ne sopivat. Laatikon sisällöstä tuli improvisoida tarina, josta muodostettiin näytelmä (Borba ym. 2024). Turner-Kingin ja Smithin tutkimuksessa improvisaatio ja tarinankerronta näkyivät tapoina tarkastella ilmastokriisiä. Improvisaatiota hyödynnettiin tutkimuksessa osana kehon ja tilan tutkimista, paikallisten ja globaalien suhteiden havainnollistamista ja tunteiden ja ristiriitojen ilmaisemista. Tarinankerrontaa hyödynnettiin yhteisöllisenä tapana käsitellä ilmastokriisiä. Tähän liitettiin henkilökohtaisia kokemuksia, jotka rakentuivat devising-prosessien kautta nuorten kertomuksista identiteettiä, paikkaan ja tulevaisuuteen liittyen (Turner-King & Smith 2024). Aikaterinin tutkimuksessa improvisaatio ja tarinankerronta liittyivät draamaharjoituksiin, jotka muodostettiin tekoälyn avulla. Tarinankerronnasta oppilaiden tuli tulkita kriittisesti eettisiä dilemmoja, väärään tietoon perustuvia skenaarioita ja ongelmanratkaisun haasteita ja kyseenalaistaa väittämiä. Tämä menetelmä auttoi oppilaita visualisoimaan monimutkaisia tilanteita, muodostamaan vaihtoehtoisia näkökulmia ja muodostaa järkeileviä argumentteja. Improvisaatio menetelmänä näkyi tutkimuksessa keskustelujen luomisen välineenä, vahvistavana tekijänä analysoivaan ja refleктоivaan ajatteluun ja vaihtoehtojen esittäjänä tekoälyn luomille ongelmanratkaisu tilanteille (Aikaterini ym. 2026).

Simulaatio esiintyi kahdessa tutkimuksessa draamapedagogisen menetelmänä. Bellonin tutkimuksessa simulaation kohteena oli konfliktitilanteen simuloiminen. Tarkoituksena oli simuloida mahdollisimman todenmukainen konfliktitilanne, joka sisältää osapuolten väliset keskustelut sekä konfliktin sovittelutilanteen (Belloni 2008). Beckerin tutkimuksessa simulaatiota hyödynnettiin osana naapuruston hahmottamista, jossa apuna käytettiin legoista rakennettuja mallinnuksia tilasta, ympäristöstä ja rakenteista (Becker ym. 2015).

Soveltavaa draamaa, jonka alalajiksi lasketaan forum-teatteri, esiintyi myös kahdessa artikkelissa. Lehtosen tutkimuksessa forum-teatteria hyödynnettiin osana kestävämmän tulevaisuuden opetusta. Opiskelijat osallistuivat improvisaatioihin, joissa tilanteita muutettiin

osallistujien ehdotusten mukaan. Tämä toimi käytännön esimerkkinä siitä, miten ihmisen toimintaa voitaisiin muuttaa (Lehtonen 2021). Borban tutkimuksessa esiintyi myös forum-teatterin keinoja sään ääri-ilmiöihin liittyvissä draamaharjoitteissa. Tässäkin hyödynnettiin improvisaatiota osana näytelmän kulun muuttamista. Näytelmä voitiin keskeyttää yleisön pyynnöstä ja esittää näytelmään idea suullisesti. Näyttelijä voitiin korvata ja muille hahmoille jäi tilaa vaikuttaa interaktioon vapaasti (Borba ym. 2024). Soveltavan draaman menetelmiä nähtiin myös vallitsevasti Friesin tutkimuksessa. Nämä nähtiin osana draamatyöpajaa, johon kuului lämmittelyharjoituksia, roolissa työskentelyä ja kuvitteellisten ”mitä jos” -maailmojen luomista. Soveltavilla draaman menetelmillä pyrittiin kehittämään draamapajojen osallistujien transformatiivista oppimista (Fries 2025).

### 4.3 Draamapedagogiikan hyödyt ja haasteet

Tulosten perusteella tutkimuksista löytyi kattavasti hyötyjä ja haasteita draamapedagogiikan käyttämisestä maantieteen opetuksessa (Taulukko 7). Keskeisimmät tutkimuksista nousseet draamapedagogiikan hyödyt olivat vaikutukset aktiiviseen osallistumiseen ja kokemuksellisen oppimisen edistäminen. Aktiivinen osallistuminen on vahvassa osassa roolipelaamisen ja simulaation draamapedagogisissa menetelmissä, joita käytettiin Horodyskyjin ja Bellonin tutkimuksissa. Draamantyöpajoissa, joita järjestettiin esimerkiksi Borban tutkimuksessa, aktiivinen osallistuminen oli työpajojen harjoitusten onnistumisen kannalta tärkeää. Kokemuksellinen oppiminen tehostui kokemalla maantieteellisiä ilmiöitä tekemisen kautta, esimerkiksi tilan kokeminen Beckerin tutkimuksessa, ilmastonmuutoksesta oppiminen yhteisen toiminnan avulla Lehtosen tutkimuksessa ja ilmiöihin liittyvä tiedon kriittinen analysointi Aikaterinin tutkimuksessa.

Empatian kehittyminen oli aktiivisen osallistumisen ja kokemuksellisen oppimisen edistämisen lisäksi yksi esille nousseista draamapedagogiikan hyödyistä. Empatiakyvyn kehittyminen nousi hyödyksi kolmessa tutkimuksessa. Empatia kyvyn kehittyminen näkyi muun muassa Bellonin tutkimuksessa, jossa opiskelijat pohtivat vastakkaisen ryhmän tavoitteita ja näkemyksiä, joista he eivät välttämättä olleet samaa mieltä. Tällä oli vaikutusta opiskelijoiden ymmärrykseen konfliktien osapuolia kohtaan (Belloni 2008).

Taulukko 7. Tutkimuksissa esiintyneiden draamapedagogisten menetelmien hyödyt ja haasteet

Tutkimus	Hyödyt	Haasteet
Belloni	Syvällinen ymmärtäminen, empatian kehittyminen, aktiivinen osallistuminen, kriittisen ajattelun kehittyminen	Ajankäyttö, osallistuminen, roolissa toimimisen vaikeus, yksinkertaistaminen, opettajan osaaminen
Becker ym.	Tilallisen ajattelun kehittyminen, kokemuksellinen oppiminen, ongelmanratkaisutaitojen vahvistuminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen, motivaation lisääntyminen	Roolissa toimimisen vaikeus, ajankäyttö, arvioinnin vaikeus, opettajan osaaminen
Lehtonen	Kokonaisvaltainen oppiminen, empatian kehittyminen, vaikeiden tunteiden käsittely, kokemuksellinen oppiminen	Osallistuminen, opettajan osaaminen, ajankäyttö, vaikeiden tunteiden herääminen, turvallisen ilmapiirin merkitys
Borba ym.	Aktiivinen osallistuminen, ongelmanratkaisutaitojen vahvistuminen, näkökulmien hahmottaminen, yhteistoiminnallinen ja sosiaalinen oppiminen	Aiheen monimutkaisuus, opettajan osaaminen, ajankäyttö, arvioinnin vaikeus, osallistuminen, tieteellisen tarkkuuden ylläpitäminen
Turner-King & Smith	Monimutkaisten ja ristiriitaisten kysymysten käsittely, omien kokemusten tuominen esille, tilan luominen tunteille, yhdessä oppiminen	Aiheen laajuus, ilmastoahdistuksen riski, nuorten vastuuttaminen, opettajan osaaminen, kulttuurinen ja sosiaalinen moninaisuus
Horodyskyj ym.	Syvällinen ymmärtäminen, näkökulmien hahmottaminen, aktiivinen osallistuminen, kokemuksellinen oppiminen, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittyminen	Harjoitteen monimutkaisuus, ajankäyttö, oppimisen painopisteen kohdistuminen muuhun kuin olennaiseen, roolissa toimimisen vaikeus
Fries	Vaikeiden kestävyysaasteiden käsittely, yhteisöllisyys, kehollinen oppiminen, transformatiivinen oppiminen, empatian kehittyminen	Harjoitteen epämukavuus, ajankäyttö, turvallisen ilmapiirin merkitys, osallistuminen, draaman hyödyllisyyden epäileminen
Aikaterini ym.	Aktiivinen osallistuminen, motivaation lisääntyminen, kehollinen ja kokemuksellinen oppiminen, empatia ja argumentointi kykyjen kehittyminen, kriittisen ajattelun kehittyminen	Tutkimuksen otoskoko, opettajan osaaminen, tutkijoiden läsnäolon vaikutus oppilaisiin

Tutkimuksista nousi esiin lukuisia muita hyötyjä, jotka esiintyivät korkeintaan kahdesti tutkimuksissa. Draamapedagogiikka on auttanut ymmärtämään tutkimuksissa syvällisemmin maantieteen käsiteltävää aihetta, tehostanut kriittistä ajattelua ja ongelmanratkaisutaitoja maantieteen aiheita kohtaan, auttanut hahmottamaan näkökulmia, motivoimaan oppimaan maantieteestä ja käsittelemään vaikeita aiheita. Vaikeiksi aiheiksi luokitellaan esimerkiksi Friesin tutkimuksessa esiintyneet kestävyysaasteet ja Lehtosen tutkimuksessa esiintyneet

ilmastonmuutokseen liittyvät epävarmuudet ja ilmastoahdistus. Tutkimuksissa on myös ilmennyt kehitystä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidoissa, mitkä ovat tärkeitä maantieteellisiä taitoja. Tutkimuskohtaisia hyötyjä löytyi myös. Esimerkiksi Beckerin tutkimuksessa draamapedagogiikka on auttanut kehittämään tilallista ajattelua, Lehtosen tutkimuksessa puolestaan kokonaisvaltaista oppimista ilmastonmuutokseen liittyen ja Friesin tutkimuksessa transformatiivista oppimista.

Tulosten perusteella keskeisin haaste draamapedagogiikan käyttämisestä tutkimuksissa liittyi ajankäyttöön ja opettajan osaamiseen. Ajankäyttöön lasketaan mukaan kaikki aika, joka kuluu draaman suunnittelemiseen ja toteutukseen. Simulaation ja roolipelaamiseen liittyvissä draamanharjoituksissa ajankäyttö näyttää olevan keskeinen ongelma, sillä ajankäyttöön liittyvät haasteet näkyivät Horodyskyjin ja Bellonin tutkimuksissa. Prosessidraama, jota hyödynnettiin muun muassa Beckerin ja Lehtosen tutkimuksessa, vie aikaa sen toteutuksessa ja oppimisprosessin rakentamisessa. Opettajan osaamiseen liittyvillä haasteilla tarkoitetaan opettajan kykyä hallita draaman menetelmiä, suunnitella ja ohjata draamaa. Tähän luetaan mukaan myös opettajan epävarmuus roolistaan, joka ilmeni Turner-Kingin ja Smithin tutkimuksessa. Epävarmuus koski ilmastokriisin opetusta ja sitä, mitä nuorille voidaan opettaa ilman, että heitä kuormitettaisiin eettisellä vastuulla. Aiheen laajuus vaikutti myös siihen, että monimutkaista aihetta on syytä tutkia yhdessä (Turner-King & Smith 2024).

Tutkimuksissa draamaharjoitukseen osallistuminen ja roolissa toimimisen vaikeus nähtiin myös keskeisenä haasteena. Tämä näkyi tutkimuksissa osallistumisen vaihtelevuutena. Jotkut eivät osallistu draamaharjoitukseen yhtä aktiivisesti kuin toiset. Esimerkiksi Bellonin tutkimuksessa valtaosa opiskelijoista osallistui aktiivisesti konfliktien simulaatioharjoitukseen ja piti sitä hyödyllisenä välineenä syvälliseen ymmärtämiseen, mutta Lehtosen tutkimuksessa osa oppilaista ei kokenut improvisaatiota kovin luontevaksi, minkä vuoksi osallistuminen ja motivaatio olivat vaihtelevia (Lehtonen 2021). Muita esiin tutkimuksissa esiin nousseita haasteita olivat esimerkiksi turvallisen ilmapiirin merkitys, oppimisen arvioinnin vaikeus, kulttuurinen ja sosiaalinen moninaisuus ja monimutkaisten ilmiöiden yksinkertaistaminen.

## 5 Keskustelu

### 5.1 Minkälainen draama soveltuu maantieteen opetukseen?

Tulosten perusteella maantieteen opetukseen soveltuvat erityisesti osallistavat ja kokemukselliset draamapedagogiset menetelmät. Tällaiset menetelmät mahdollistavat maantieteellisten ilmiöiden tarkastelun aktiivisen toiminnan, yhteistoiminnallisen työskentelyn ja näkökulmien vaihtamisen kautta, jolloin oppiminen rakentuu kokemusten, reflektion ja vuorovaikutuksen varaan. Havainto on linjassa Deweyn ja Kolbin kokemuksellisen oppimisen teorian kanssa, jonka mukaan tieto rakentuu toiminnan ja kokemusten käsittelyn kautta eikä pelkästään valmiita sisältöjä omaksumalla (Anttila 2022; Heikkinen 2002: 92). Tulokset osoittavat, että draama soveltuu erityisesti sellaisiin maantieteen sisältöihin, joissa korostuvat ihmisen ja ympäristön välinen vuorovaikutus, yhteiskunnalliset konfliktit, kestävä kehitys sekä moninäkökulmaisten ilmiöiden tarkastelu. Lisäksi draamaa voidaan hyödyntää myös maantieteen keskeisten peruskäsitteiden, kuten tilan, paikan ja ilmansuuntien, opetuksessa. Aineiston perusteella erityisesti prosessidraama, improvisaatio, simulaatiot ja roolipelaaminen tukevat kokemuksellista, toiminnallista ja yhteistoiminnallista oppimista sekä luovat edellytyksiä transformatiiviselle oppimiselle.

Tulokset osoittavat myös, että tietyt draamapedagogiset menetelmät näyttävät soveltuvan erityisen hyvin tiettyihin maantieteen sisältöalueisiin. Kestävää kehitystä käsittelevissä tutkimuksissa korostui roolipelaaminen, kun taas ilmastonmuutosta ja ilmastokasvatusta tarkastelevissa tutkimuksissa yleisimpiä menetelmiä olivat osallistava draama ja erityisesti prosessidraama. Näiden lisäksi käytettiin improvisaatiota sekä soveltavan draaman menetelmiä, kuten forum-teatteria. Konfliktien käsittelyssä puolestaan korostuivat roolityöskentely ja simulaatiot, jotka mahdollistavat erilaisten toimijoiden näkökulmien tarkastelun turvallisessa oppimisympäristössä. Aineiston perusteella draamaa on sovellettu erityisesti ihmismaantieteen aiheisiin, vaikka myös luonnonmaantieteelliset sisällöt ovat edustettuina. Esimerkiksi ilmastonmuutos sijoittuu sekä luonnon- että ihmismaantieteen rajapinnalle, mutta aineistossa sitä lähestyttiin pääasiassa kestävän kehityksen, yhteiskunnallisten vaikutusten ja ihmisen toiminnan näkökulmista.

Roolipelaamisen ja simulaatioiden käyttö ilmastonmuutoksen ja konfliktien opetuksessa viittaa siihen, että maantieteellisiä ilmiöitä pyritään ymmärtämään eläytymisen ja

kokemuksellisen osallistumisen kautta pelkän tiedollisen omaksumisen sijaan. Tämä on erityisen merkityksellistä silloin, kun käsiteltävät ilmiöt ovat moniulotteisia ja abstrakteja. Esimerkiksi ilmastonmuutos sisältää laajoja luonnontieteellisiä, yhteiskunnallisia ja poliittisia ulottuvuuksia, minkä vuoksi sen hahmottaminen voi olla oppijoille haastavaa (Borba ym. 2024). Draama tarjoaa mahdollisuuden lähestyä tällaisia ilmiöitä konkreettisemmin ja oppijan kokemukseen kiinnittyvällä tavalla. Bellonin (2008) tutkimuksessa konfliktisimulaatio perustui opiskelijoiden huolelliseen taustatyöhön sekä heidän omiin kokemuksiinsa Pohjois-Irlannin poliittisista jännitteistä. Oppiminen rakentui tällöin tiedollisen perehtymisen, henkilökohtaisten kokemusten ja roolissa toimimisen yhdistelmänä. Tulos tukee käsitystä siitä, että draama voi syventää ymmärrystä ilmiöiden inhimillisistä, yhteiskunnallisista ja poliittisista ulottuvuuksista tavalla, johon pelkkä tiedollinen opetus ei välttämättä kykene.

Osallistava draama ja erityisesti prosessidraama näyttävät soveltuvan maantieteen opetukseen hyvin, koska niiden keskeisenä tavoitteena ei ole esityksen tuottaminen vaan ilmiön tutkiminen ja ymmärtäminen. Tämä vastaa Boltonin ja Heathcoten kehittämää *Drama for Understanding* -ajattelua, jossa draama nähdään ensisijaisesti oppimisen välineenä eikä taiteellisenä lopputuloksena (Laakso 2004: 46). Näkemys on yhteensopiva myös maantieteen opetuksen tavoitteiden kanssa, joissa korostuvat syy–seuraussuhteiden ymmärtäminen, kokonaisvaltaisen maailmankuvan rakentaminen sekä paikallisten ja globaalien ilmiöiden tarkastelu (Learning in geography 2026). Samoin soveltava draama soveltuu maantieteen opetukseen, sillä se yhdistää osallistumisen, kokemuksellisuuden ja yhteisen tiedonrakentamisen elementtejä. Forum-teatterin käyttöä käsittelevissä tutkimuksissa opiskelijat tarkastelivat vaihtoehtoisia toimintatapoja ja tulkintoja erilaisissa tilanteissa. Esimerkiksi Borban ym. (2024) tutkimuksessa opiskelijat pohtivat erilaisia tapoja kuvata sään ääri-ilmiöiden keskellä elävän ihmisen kokemuksia sekä arvioivat esityksessä käytettyjen symbolien merkityksiä. Tällainen työskentely kannustaa oppijoita tarkastelemaan ilmiöitä useista näkökulmista ja rakentamaan ymmärrystä yhteisen keskustelun kautta.

Aineistossa esityskeskeinen draama jäi vähäiseen rooliin, mikä saattaa viitata siihen, ettei sitä pidetä yhtä tarkoituksenmukaisena maantieteen opetuksen tavoitteiden näkökulmasta. Maantieteen opetuksessa keskeistä on ilmiöiden ymmärtäminen, yhteiskunnallinen pohdinta ja kriittisen ajattelun kehittäminen, kun taas esityskeskeisessä draamassa huomio voi kohdistua enemmän näyttämiseen ja esityksen valmistamiseen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteivätkö draamatyöskentelyyn liittyvät vuorovaikutus- ja ilmaisutaidot olisi merkityksellisiä

myös maantieteessä. Vuorovaikutus kuuluu keskeisiin laaja-alaisen osaamisen tavoitteisiin ja tukee maantieteellisen ymmärryksen rakentumista yhteistoiminnallisissa oppimistilanteissa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta tiedon rakentuminen tapahtuu usein vuorovaikutuksessa muiden kanssa, jolloin draama tarjoaa luontevan ympäristön yhteiselle tiedonrakentamiselle.

Tulokset viittaavat lisäksi siihen, että draamapedagogiikalla on potentiaalia tukea transformatiivista oppimista. Erityisesti kestävään kehitykseen ja ilmastonmuutokseen liittyvissä harjoituksissa oppijoita kannustettiin tarkastelemaan omia näkemyksiään, arvioimaan arvojaan kriittisesti ja asettumaan toisten ihmisten asemaan. Tällainen toiminta vastaa Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaa, jossa oppiminen nähdään prosessina, jossa yksilö arvioi uudelleen omia oletuksiaan ja maailmankuvaansa (Ephraim 2025; Arbeiter & Bucar 2020: 8). Draaman merkitys ei siten rajoitu pelkästään tiedolliseen oppimiseen, vaan se voi edistää myös syvempää maailmankuvan ja ajattelutapojen muutosta, mikä on keskeinen tavoite erityisesti kestävyys- ja kansalaiskasvatuksessa.

## 5.2 Draama maantieteen oppimisen edistäjänä

Tulosten perusteella draama voi edistää maantieteen oppimista monipuolisesti tukemalla käsitteellistä ymmärtämistä, kriittistä ajattelua, empatiakyvyn kehittymistä sekä oppimismotivaatiota. Erityisesti prosessidraama näyttyy tehokkaana välineenä sellaisten maantieteellisten sisältöjen oppimisessa, joiden ymmärtäminen edellyttää abstraktien käsitteiden, kokemusten ja toiminnan yhdistämistä.

Prosessidraama koettiin aineistossa tehokkaaksi välineeksi tilallisen ajattelun oppimiseen. Beckerin ym. (2015) tutkimuksessa oppilaat osallistuivat useisiin prosessidraamaharjoituksiin, joissa tilaa hyödynnettiin aktiivisen ja kokemuksellisen toiminnan välineenä. Draama edisti oppilaiden tilallista hahmottamista ja mahdollisti syvällisemmän ymmärryksen tilan ja paikan käsitteistä. Tulos on merkittävä, sillä tila ja paikka muodostavat maantieteen keskeisen käsitteellisen perustan, mutta ne voivat näyttäytyä oppijoille abstrakteina ja vaikeasti hahmotettavina ilmiöinä. Draamapedagogiikka mahdollistaa näiden käsitteiden liittäminen oppilaiden omiin kokemuksiin ja keholliseen toimintaan, jolloin oppimisesta tulee konkreettisempaa (Aikaterini ym. 2026).

Havainto tukee kokemuksellisen oppimisen teoriaa, jonka mukaan oppiminen rakentuu kokemuksen, toiminnan ja reflektion välisessä vuorovaikutuksessa (Anttila 2022; Heikkinen 2002: 92). Beckerin ym. (2015) tutkimuksessa oppilaat eivät ainoastaan oppineet maantieteellisiä käsitteitä, vaan he myös kokivat ja havainnoivat niitä omassa toiminnassaan. Samalla harjoitukset lisäsivät tietoisuutta muista maantieteen perusteista, kuten ilmansuunnista. Tulosta voidaan tarkastella myös draamapedagogiikan näkökulmasta, jossa oppiminen nähdään kokonaisvaltaisena prosessina, johon osallistuvat samanaikaisesti keho, tunteet ja ajattelu. Kehollisuuden ja kokemuksellisuuden onkin todettu vahvistavan oppimismotivaatiota ja sitoutumista oppimisprosessiin (Dawson & Kiger Lee 2018: 17).

Tulokset osoittavat lisäksi, että draama tukee haastavien ja moniulotteisten maantieteellisten aiheiden käsittelyä. Erityisesti ilmastonmuutoksen, ilmastokriisin ja konfliktien opetuksessa korostuivat kokemukselliset ja osallistavat menetelmät. Lehtosen (2021) tutkimuksessa tällaisia menetelmiä hyödynnettiin vastauksena ilmastonmuutokseen liittyvien vaikeiden ja tunteita herättävien aiheiden käsittelyyn. Havainto on perusteltu, sillä ilmastonmuutos kuuluu maantieteen laajimpiin ja monimutkaisimpiin ilmiöihin, joiden ymmärtäminen edellyttää luonnontieteellisten, yhteiskunnallisten ja eettisten näkökulmien yhdistämistä (Borba ym. 2024). Pelkkä luento-opetus tai tiedon omaksuminen ei välttämättä riitä tukemaan tällaisen ilmiön kokonaisvaltaista ymmärtämistä.

Draamaharjoitukset näyttävät tukevan myös kriittisen ajattelun kehittymistä, mikä on keskeinen tavoite sekä maantieteen opetuksessa että globaalikasvatuksessa. Ilmastonmuutosta käsittelevissä harjoituksissa oppijat tarkastelivat erilaisia näkökulmia, arvoja ja tunteita sekä pohtivat ilmastonmuutokseen liittyvää epävarmuutta ja ristiriitaisia tulkintoja. Turner-Kingin ja Smithin (2024) mukaan tällaiset tunteelliset ristiriidat voivat liittyä niin henkilökohtaisiin arvoihin kuin tieteelliseen epävarmuuteenkin. Draama tarjoaa turvallisen ympäristön näiden kysymysten käsittelyyn, koska se mahdollistaa näkökulmien tarkastelun roolien ja kuvitteellisten tilanteiden kautta.

Tuloksia voidaan tarkastella myös transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Mezirowin mukaan oppiminen voi johtaa yksilön ajattelutapojen ja maailmankuvan muutokseen silloin, kun hän arvioi kriittisesti omia oletuksiaan ja käsityksiään (Ephraim 2025). Ilmastonmuutosta käsittelevät draamaharjoitukset näyttävät tarjoavan tähän mahdollisuuden, sillä niiden avulla oppilaat voivat tarkastella omia näkemyksiään uudesta näkökulmasta sekä rakentaa aiempaa syvempää ymmärrystä ympäristöön liittyvistä kysymyksistä. Tällainen oppiminen tukee

samalla globaalikasvatuksen tavoitteita, joissa korostuvat vastuullinen toiminta, osallisuus ja kyky tarkastella maailmanlaajuisia haasteita monipuolisesti (Cantell 2011: 4).

Empatiakyvyn kehittyminen nousi yhdeksi merkittävimmistä draamapedagogisista hyödyistä maantieteen opetuksessa. Konfliktisimulaatiot auttoivat ymmärtämään konfliktien taustalla vaikuttavia syitä, osapuolten näkökulmia sekä konfliktien sovitteluun liittyviä käytäntöjä. Simulaatiot lisäsivät oppijoiden aktiivista osallistumista, kriittistä ajattelua ja kykyä tarkastella samaa ilmiötä useasta näkökulmasta. Samalla ne kehittivät empatiakykyä, sillä oppijat pääsivät eläytymään konfliktin eri osapuolten asemaan ja tarkastelemaan tilanteita heidän näkökulmistaan.

Bellonin (2008) mukaan konfliktisimulaatiot auttavat hahmottamaan kansainvälisiä suhteita ja alueellisia kysymyksiä konkreettisella tavalla. Tulosta voidaan tarkastella kokemuksellisen oppimisen näkökulmasta, sillä oppiminen rakentuu aktiivisen osallistumisen ja kokemusten reflektoinnin kautta. Lisäksi simulaatiot tukevat yhteistoiminnallista oppimista, koska niiden onnistuminen perustuu vuorovaikutukseen, neuvotteluun ja yhteiseen tiedonrakentamiseen (Gillies 2016). Lahti (2006: 17) korostaa, että vuorovaikutuksella ja keskustelulla on merkittävä vaikutus ryhmadynamiikkaan ja ryhmään kuulumisen kokemukseen, mikä osaltaan tukee oppimisprosessia.

Kestävän kehityksen oppimisessa draama näyttää mahdollistavan kestävyyshaasteiden tarkastelun henkilökohtaisemmasta näkökulmasta. Draaman elämyksellisyys auttaa yhdistämään ympäristöön ja ilmastoon liittyvät kysymykset oppijoiden omiin kokemuksiin, jolloin ilmiöt eivät näyttäydy pelkästään kaukaisina tai abstrakteina ongelmina. Samalla kestävyteen liittyviä huolia, epävarmuutta ja tunteita voidaan käsitellä turvallisesti osana oppimisprosessia. Friesin (2025) mukaan fyysisen ja emotionaalisen kokemuksen yhdistäminen voi vahvistaa oppimista, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen aineistossa. Tulosta voidaan pitää merkittävänä erityisesti kestävyyskasvatuksen näkökulmasta, sillä kestävyyshaasteiden ymmärtäminen edellyttää tiedollisen oppimisen lisäksi myös tunteiden, arvojen ja asenteiden käsittelyä.

Motivaation lisääntyminen nousi aineistossa esiin yhtenä draaman keskeisistä vahvuuksista. Erityisesti pelilliset ja roolipelaamiseen perustuvat menetelmät näyttivät lisäävän kiinnostusta maantieteellisiä sisältöjä kohtaan. Horodyskyjin ym. (2024) tutkimuksessa kestävään kehitykseen liittyvä roolipeli aktivoi oppijoita tarkastelemaan ympäristöön, luonnonvaroihin

ja yhteiskunnalliseen päätöksentekoon liittyviä kysymyksiä aktiivisesti. Roolipelaaminen sitoutti oppijat osaksi oppimisprosessia ja vahvisti yhteistyötaitoja sekä vuorovaikutusta. Havainto tukee draamapedagogista käsitystä oppijasta aktiivisena tiedon rakentajana eikä pelkästään tiedon vastaanottajana (Lahti 2006: 3). Samalla tulos vahvistaa kokemuksellisen oppimisen näkemystä siitä, että oppiminen syvenee, kun oppija osallistuu aktiivisesti toimintaan ja reflektoi kokemuksiaan osana oppimisprosessia.

### 5.3 Draaman haasteet maantieteen opetuksessa

Vaikka draamapedagogiikka tarjoaa maantieteen opetukseen osallistavia, kokemuksellisia ja oppilaslähtöisiä työskentelytapoja, tulokset osoittavat, ettei menetelmä ole virheetön.

Draaman soveltuvuuteen vaikuttavat sekä menetelmälliset että pedagogiset tekijät, minkä lisäksi kaikki maantieteen sisällöt eivät näyttäisi hyötyvän draamallisesta lähestymistavasta samalla tavoin. Aineiston perusteella draamaa on käytetty erityisesti ilmastonmuutoksen, kestävän kehityksen, konfliktien ja maantieteen peruskäsitteiden opetuksessa, mutta samalla tutkimuksissa nousi esiin useita menetelmän käyttöä rajoittavia tekijöitä.

Tulosten perusteella draamapedagogiikan keskeisimmät haasteet liittyvät oppilaiden osallistumiseen, opettajan osaamiseen, ajankäyttöön sekä oppimisen arviointiin. Vaikka draamassa ei lähtökohtaisesti edellytetä näyttelijäntaitoja ja toiminta perustuu yhteisesti sovittuihin pelisääntöihin, eivät kaikki oppijat koe menetelmää luontevaksi. Esimerkiksi Lehtosen (2021) tutkimuksessa improvisaatio oli oppilaille vieras työskentelymuoto, mikä vaikutti heidän osallistumiseensa ja toimintaansa harjoituksissa. Havainto viittaa siihen, ettei toiminnallinen tai kokemuksellinen oppiminen välttämättä sovi kaikille oppijoille samalla tavalla. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa oppija nähdään aktiivisena toimijana, mutta käytännössä aktiivinen osallistuminen edellyttää riittävää turvallisuuden tunnetta ja valmiutta heittäytyä oppimistilanteeseen (Heikkinen 2002: 92). Jos oppija kokee menetelmän epämiellyttävänä tai vieraana, kokemuksellisen oppimisen edellytykset voivat heikentyä.

Oppilaiden osallistumiseen vaikuttavat myös opeteltava aihe sekä ryhmän toimintaan liittyvät tekijät. Bellonin (2008) konfliktisimulaatiossa osa opiskelijoista osallistui aktiivisemmin kuin toiset, mikä voi osittain selittyä roolien erilaisilla vaatimuksilla. Tulosta voidaan tarkastella yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta, jossa oppiminen rakentuu aktiivisen

vuorovaikutuksen ja yhteisen osallistumisen varaan. Mikäli osa ryhmän jäsenistä jää passiiviseen rooliin, yhteistoiminnallisen oppimisen tavoitteet eivät välttämättä toteudu täysimääräisesti. Ryhmän toiminnan kannalta keskeisiä tekijöitä ovat luottamus, psykologinen turvallisuus ja toimiva ryhmädynamiikka. Savolaisen ym. (2018: 175) mukaan myös ryhmän koolla voi olla vaikutusta draamatyöskentelyn onnistumiseen, sillä pienemmissä ryhmissä osallistuminen ja vuorovaikutus ovat usein helpommin hallittavissa. Tulokset korostavatkin turvallisen oppimisympäristön merkitystä, mikä on myös draamasopimuksen keskeinen tavoite.

Opettajan osaaminen näyttäytyy aineiston perusteella yhtenä merkittävimmistä draaman onnistumiseen vaikuttavista tekijöistä. Draamapedagogiikka ei ole menetelmä, joka voidaan ottaa käyttöön ilman huolellista suunnittelua, vaan se edellyttää opettajalta pedagogista osaamista, ohjaustaitoja sekä ymmärrystä draaman mahdollisuuksista ja rajoituksista. Savolaisen ym. (2018: 168) mukaan opettajalta vaaditaan myös opetussuunnitelman tavoitteiden tulkintaa ja niiden yhdistämistä draamalliseen työskentelyyn. Tämä havainto tukee draamapedagogiikan näkemystä opettajasta oppimisprosessin ohjaajana, jonka tehtävänä on rakentaa oppimista tukeva ja turvallinen toimintaympäristö (Heikkinen 2002; Laakso 2004).

Aineistossa nousi esiin myös draaman vaatima ajallinen panostus. Erityisesti simulaatiot ja roolipelit edellyttävät valmistelua, taustatiedon hankkimista, harjoittelua sekä yhteistä purkukeskustelua. Draaman käyttö voi siten olla huomattavasti aikaa vievämpää kuin perinteinen opettajajohtoinen opetus. Lisäksi oppimisen arviointi voi muodostua haasteelliseksi. Kokemuksellisen oppimisen keskeinen osa on yksilöllinen kokemus, jonka vaikutuksia ei aina ole helppo havaita tai mitata. Tämän vuoksi opettajan voi olla vaikea arvioida, missä määrin oppimistavoitteet ovat toteutuneet. Pelkkä osallistuminen ei myöskään automaattisesti johda oppimiseen, vaan kokemusten käsittely ja reflektio ovat välttämättömiä oppimisprosessin kannalta (Heikkinen 2002: 92). Tämä vastaa Kolbin kokemuksellisen oppimisen mallia, jossa kokemusta seuraava reflektio on keskeinen osa tiedon rakentumista (Laakso 2004: 67).

Tulokset osoittavat myös, että draamaharjoitusten oppimistulokset voivat joskus poiketa alkuperäisistä tavoitteista. Horodyskyjin ym. (2024) tutkimuksessa Sustainable States -roolipelin tavoitteena oli tarkastella ympäristöongelmia ja kestävä kehityksen ratkaisuja, mutta osa opiskelijoista keskittyi valtopolitiikkaan ja konfliktien tarkasteluun. Tämän

seurauksena osa osallistujista koki turhautumista, koska yhteinen tavoite jäi taka-alalle. Havainto osoittaa, että draamaharjoituksissa oppijoiden huomio voi kiinnittyä muihin kuin opettajan suunnittelemiin sisältöihin. Yhteistoiminnallisen oppimisen näkökulmasta tilanne on ongelmallinen, sillä yhteinen tiedonrakentaminen edellyttää jaettua tavoitetta ja sitoutumista yhteiseen tehtävään (Lahti 2006: 3, 7).

Aihealueiden näkökulmasta haasteita aiheuttaa erityisesti käsiteltävien ilmiöiden monimutkaisuus. Ilmastonmuutos on tästä hyvä esimerkki, sillä siihen liittyy samanaikaisesti luonnontieteellisiä, yhteiskunnallisia, taloudellisia ja poliittisia ulottuvuuksia. Tällaisen ilmiön käsittely draaman avulla voi johtaa väistämättä tiettyyn yksinkertaistamiseen. Aineistossa ilmastonmuutoksen opetukseen liittyvissä tutkimuksissa nousi esiin huoli siitä, että ilmiö voidaan esittää liian suoraviivaisesti, jolloin draamasta saattaa tulla moralisoivaa tai liian yksinkertaistavaa. Turner-Kingin ja Smithin (2024) tutkimuksessa myös tutkijat itse kuvasivat kokevansa epävarmuutta ilmastokriisin laajuuden edessä. Vaikka draama voi tarjota välineitä aiheen käsittelyyn, se ei poista ilmiön monimutkaisuutta. Samankaltainen ongelma näkyy konfliktien käsittelyssä, sillä todelliset konfliktit ovat usein huomattavasti monisyisempiä kuin opetuksessa toteutetut simulaatiot.

Tuloksia voidaan tarkastella myös transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Vaikka draaman tavoitteena voi olla oppijoiden näkökulmien laajentaminen ja kriittinen reflektio, on olemassa riski, että voimakkaasti ohjattu tai yksinkertaistettu draamaharjoitus johtaa aidon pohdinnan sijasta ennalta määrättyihin johtopäätöksiin. Tällöin oppijan oma kriittinen arviointi jää vähäiseksi eikä transformatiivisen oppimisen keskeinen tavoite, eli omien oletusten uudelleenarviointi, toteudu aidosti (Ephraim 2025).

Aineistossa nousi esiin myös tutkimuskentän rajallisuus. Joissakin tutkimuksissa otoskoot olivat pieniä tai tutkimusjaksot lyhyitä, mikä rajoittaa tulosten yleistettävyyttä. Esimerkiksi Aikaterinin ym. (2026) tutkimus kesti vain kaksi kuukautta ja osallistujamäärä oli verrattain pieni. Tämän esimerkin perusteella voidaan tehdä alustavia päätelmiä draaman mahdollisuuksista maantieteen opetuksessa, mutta pitkäaikaisista oppimisvaikutuksista tarvitaan edelleen lisää tutkimusta. Erityisesti olisi tärkeää tutkia, miten draamapedagogiikan vaikutukset näkyvät oppijoiden maantieteellisessä ajattelussa, kriittisessä ajattelussa ja kestäväyyteen liittyvissä asenteissa pitkällä aikavälillä.

## 6 Johtopäätökset

Draamapedagogiikka soveltuu monipuolisesti maantieteen opetukseen ja tarjoaa perinteisille opetusmenetelmille vaihtoehdon. Maantieteen ilmiöitä voidaan käsitellä oppilaita osallistavalla tavalla, jossa tiedollinen oppiminen yhdistyy vuorovaikutukseen, eläytymiseen ja reflektioon. Draama tukee monia oppimisen muotoja, kuten kokemuksellista, toiminnallista, yhteistoiminnallista ja transformatiivista oppimista, joita maantieteessä voidaan saavuttaa. Draama soveltuu hyvin osaksi ilmastonmuutoksen, kestävän kehityksen ja konfliktien opetusta. Näitä ilmiöitä voidaan lähestyä useista näkökulmista ja lisätä oppilaiden ymmärrystä ja empatiaa. Draamapedagogisista menetelmistä maantieteen opetuksen tavoitteita tukevat esimerkiksi roolipelaaminen, prosessidraama ja simulaatiot, sillä näissä korostuu syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen, kokonaisuuksien hahmottaminen ja maailmanlaajuisten ilmiöiden tarkastelu. Draamapedagogiikalla ei ainoastaan ole merkitystä maantieteen sisältöjen oppimisen kannalta, vaan draaman avulla kehittyvät myös kriittinen ajattelu, kyky tarkastella yhteiskunnallisia kysymyksiä erilaisista näkökulmista, vuorovaikutustaidot ja yhteistyötaidot.

Vaikka draamapedagogiikasta onkin hyötyä vaihtoehtona perinteiselle opetukselle, se ei sovi aivan kaikkeen maantieteessä eikä draama ole menetelmänä virheetön. Maantieteessä on monimutkaisia aiheita, joiden yksinkertaistaminen haittaa ilmiöiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä. Mukana on käytännön haasteita, kuten oppilaiden osallistuminen, aiheen vaikeus ja ennen kaikkea: saako se aikaiseksi oppimista. Jos opettaja aikoo hyödyntää draamaa opetusmenetelmänä, tulee opettajan valmistautua draamaan perusteellisesti, jotta se takaisi onnistuneen oppimiskokemuksen, jossa toiminnallisuus kohtaa opetettavat sisällöt pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Tämä edellyttää opettajan pedagogista osaamista, kykyä ohjata ryhmää ja suunnitella draamaharjoitusta. Jatkokouluttautumisen mahdollisuus on olemassa, mikäli opettaja haluaa laajentaa pedagogista osaamistaan.

## Lähteet

- Aikaterini, D., Kotsidis, K. & Lafazanis, I. S. (2026) Drama education and artificial intelligence in sixth grade geography lessons: An approach to cultivating critical thinking. *International Journal of Didactical Studies* 7(2) e37844.  
<https://doi.org/10.33902/ijods.202637844>
- Anttila, E. (2022) Kokemuksellinen oppiminen: Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa. Taideyliopiston teatterikorkeakoulu. 17.5.2022.  
<https://disco.teak.fi/anttila/kokemuksellinen-oppiminen/> Viitattu 7.5.2026.
- Arbeiter, J. & Bucar, M. (2020) Transformative Education: Bridging Education for Change. 1–30. DOI:[10.13140/RG.2.2.30182.96322](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.30182.96322)
- Asante, E. (2022) From Theory to Practice: The Process of Participatory Theatre in Community Development. *Journal of Social Science Studies*, 9(1), 14–24.  
<https://doi.org/10.5296/jsss.v9i1.19467>
- Asikainen, S. (2003) Prosessidraaman kehittäminen museossa, 3–187. Joensuun yliopistopaino, Joensuu  
<https://erepo.uef.fi/server/api/core/bitstreams/6f6acb7a-e188-45c1-b794-4a0f473390a7/content>
- Becker, B., Bryant, C. L., Frazier, A. & Rees, A. (2015) Integrating Theatre and Geography to Develop Spatial Thinking in Youth. *Theatre Symposium* 23(1) 67–80.  
 DOI:[10.1353/tsy.2015.0007](https://doi.org/10.1353/tsy.2015.0007)
- Belloni, R. (2008) Role-playing international intervention in conflict areas: Lessons from Bosnia for Northern Ireland Education. *International Studies Perspectives* 9(2) 220–234. <https://doi.org/10.1111/j.1528-3585.2008.00328.x>
- Borba, J., Bonatti, M., Gutberlet, J., Medina, L., Löhr, K., Sieber, S. & Tremblay, C. (2024) Climate change education through drama and social learning: Playful inquiry for building extreme weather events adaptation scenarios. *Journal of Adult and Continuing Education* 1–19. <https://doi.org/10.1177/14779714241227833>
- Cantell, H. (2011). Maantieteen opetus globaalin ymmärryksen edistäjänä. *Terra* 123: 1, 3–15.  
<https://terra.journal.fi/article/view/106835>

- Dawson, K. & Kiger Lee, B. (2018) *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. The University of Chicago Press, Chicago.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt>
- De Haan, L. & Kore, D. (2014) *Art for Art's Sake: An Introduction to the Use and Value of Forum Theatre*. Route 9, 1–5.  
<https://www.teh.net/documents/46/Art-for-ART-FORUM-THEATRE-Route-9.pdf>
- Dewar, P. (2025) *Understanding the Role of Theatre-in-Education in Promoting Emotional Well-being*. Reflect Productions GY. 18.8.2025.  
<https://reflectproductionsgy.co.uk/blog/understanding-the-role-of-theatre-in-education-in-promoting-emotional-well-being> Viitattu 9.5.2026.
- Draamakasvatus avoimessa yliopistossa (2026) Jyväskylän yliopisto.  
<https://www.jyu.fi/fi/avoim-yliopisto/opinnot/draamakasvatus-avoimessa-yliopistossa>  
 Viitattu 13.5.2026
- Draamakasvatus koulussa (2026) Opetushallitus.  
<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/yhteisollisyys> Viitattu 11.5.2026
- Draaman kaari (2026) Elokuvapolku.  
<https://elokuvapolku.kavi.fi/alapolku/draaman-kaari-alku-keskikohta-loppu/> Viitattu 12.5.2026
- Draaman opettamisesta (2026) POPS2016-tukimateriaali.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/draaman-opettamisesta> Viitattu 9.2.2026.
- Draamasopimus (s.a.). Labra. Teatterimuseo.  
<https://www.teatterimuseo.fi/oppimateriaalit/labra/draamasopimus.html> Viitattu 24.3.2026.
- Ephraim, N. (2025) *Understanding Transformative Learning Theory*. 21.7.2025.  
<https://adiutor.co/blog/understanding-transformative-learning-theory/> Viitattu 9.5.2026
- Fries, J. (2025) *Drama as a resource for transformative learning in sustainability education*. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 26(9), 412–426.  
 DOI:[10.1108/IJSHE-10-2024-0756](https://doi.org/10.1108/IJSHE-10-2024-0756)
- Gillies, R. (2016) *Cooperative learning: Review of Research and Practice*. *Australian Journal of Teacher Education* 41(3) 39–54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Hammond, L., Healy, G., Bladh, G. & Tani, S. (2025) *Reflecting on the powers, possibilities and constraints of geography curricula in England, Finland and Sweden*. *Journal of Curriculum Studies*, 57, 382–401. <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2420366>

- Heikkinen, H. (2002) Draaman maailmat oppimisalueina: draamakasvatuksen vakava leikillisuus. 11–152. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4006-5>
- Heikkinen, H. (2005) Draamakasvatus – opetusta, taidetta, tutkimista! Minerva Kustannus Oy.
- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. (2015) Yhdessä oppiminen: Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet, 15–30. Intokustannus. Helsinki [https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/pom-opinnot/y/hmjplaspoyokjphi1:file/download/dcfa63c9f83004ab5881971a39ae247e0355c03f/Yhdess%C3%A4\\_oppiminen\\_2015\\_15-30.pdf](https://peda.net/jyu/okl/ryhmat/multilete-2018/multilete/pom-opinnot/y/hmjplaspoyokjphi1:file/download/dcfa63c9f83004ab5881971a39ae247e0355c03f/Yhdess%C3%A4_oppiminen_2015_15-30.pdf)
- Hopia, J. (2020) Draamaa! käsikirja. 1–72. Kuopio <https://peda.net/kuopio/yhteiset-hankkeet/peh2/draamaa-kasikirja-on-ilmestynyt/draamaa-kasikirja.pdf:file/download/ed5baa0befdc7cb192f42cc49585c2f63360870c/draamaa%21%20k%C3%A4sikirja.pdf>
- Horodyskyj, L., Lennon, T. & Greco, R. (2024) Sustainable states: a role-playing game for sustainability education. *Journal of International Geoscience Episodes*, 47(4), 767–773. <https://doi.org/10.18814/epiiugs/2024/02404s07>
- Hynynen, L., Nylén, T., Hirvensalo, V., Lammi, P. & Muukkonen, P. (2022) Maantieteen opettajien näkemyksiä geomediasta ja geomediaopetuksesta. *Terra*, 134(4), 241–252. <https://doi.org/10.30677/terra.120326>
- Laakso, E. (2004) Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* (238), 13–230. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1771-1>
- Lahti, M. (2006) Yhteistoiminnallista oppimista opettelemassa. Kehittämishankeraportti 05 2006, 1–43. Jyväskylä [https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19664/TMP\\_objres.133.pdf?sequence=1](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/19664/TMP_objres.133.pdf?sequence=1)
- Laitinen, E. (2019) Transformatiivinen oppiminen ekososiaalisen sivistymisen mahdollistajana. *Ammattikasvatuksen Aikakausikirja*, 20(5), 16–38. <https://journal.fi/akakk/article/view/84515>
- Learning in Geography (2026) Victorian curriculum.

- <https://victoriancurriculum.vcaa.vic.edu.au/the-humanities/geography/introduction/learning-in-geography> Viitattu 13.4.2026
- Lehtonen, A. (2021) Drama as an interconnecting approach for climate change education. Helsinki studies in Education (118) 1–89. Helsingin Yliopisto  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-7445-1>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (2019). Opetushallitus, Helsinki.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- Marin, A. & Swahn, S. (2018). Kokeillaan itse: Opas draaman työtapojen käyttöön yläkouluopetuksessa. Kuopion kaupunki  
[https://peda.net/kuopio/muu-toiminta/kulttuuripolku/kokeillaanitse/kiody:file/download/0c6e472e45ec29410d42d1c5881c39aa0c5131f3/Kokeillaan\\_itse.pdf](https://peda.net/kuopio/muu-toiminta/kulttuuripolku/kokeillaanitse/kiody:file/download/0c6e472e45ec29410d42d1c5881c39aa0c5131f3/Kokeillaan_itse.pdf)
- Mezirow, J. (1997) Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74 5–12. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.  
<https://www.ecolas.eu/eng/wp-content/uploads/2015/10/Mezirow-Transformative-Learning.pdf> Viitattu 9.5.2026
- Myllyoja, J. (2024) Applying drama methods in foresight: Supporting futures agency and creating in depth futures knowing. *Futures* 156, 1–12.  
<https://doi.org/10.1016/j.futures.2023.103305>
- O’Sullivan, E., Morrell, M., & O’Connor, M. A. (2002) Expanding the Boundaries of Transformative Learning. *Essays on Theory and Practice*. Palgrave, New York.  
<https://doi.org/10.1007/978-1-349-63550-4>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) Opetushallitus, Helsinki.  
[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Roberts, J. W. (2012) Beyond learning by doing: Theoretical Currents in Experiential Education 1–11. Routledge ISBN-978-0-4158-8207-1
- Salovaara, H. (2004) Oppimisen teoriasta tukea tieto- ja viestintätekniiikan pedagogiseen käyttöön.  
[http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku\\_6/tutkiva\\_oppiminen.htm](http://tievie.oulu.fi/verkkopedagogiikka/luku_6/tutkiva_oppiminen.htm) Viitattu 12.5.2026

- Savolainen, F., Jyrkiäinen, A. & Eskola, J. (2018) Toiminnallinen opetus opettajan arjessa. *Aikamme kasvatustieteet: vain muutos on pysyvää? – 14 Eläytymismenetelmätutkimusta* 165–186. Tampere <https://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201901161080>
- Skulmowski, A. (2024) Learning by Doing or Doing Without Learning? The Potentials and Challenges of Activity-Based-Learning. *Educational Psychology Review* 36,28 1–26 <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09869-y>
- Stoltman, J., Lidstone, J., & Kidman, G. (2015). Powerful knowledge in geography: IRGEE editors interview Professor David Lambert, London Institute of Education, October 2014. *International Research in Geographical and Environmental Education* 24(1) 1–5. <https://doi.org/10.1080/10382046.2015.987435>
- Tani, S. (2017) Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin muutos. *Terra*, 129(4), 211–222. <http://hdl.handle.net/10138/307782>
- Tani, S., Cantell, H. & Hilander, M. (2020) Ylioppilaskokeet ja maantieteen merkityksellinen tieto. *Terra*, Vuosikerta 132(1), 3–16. <https://doi.org/10.30677/terra.82739>
- Teatteritaiteen opettamisesta peruskoulussa (2021) Draamakoulussa. 7.11.2021 <https://draamakoulussa.com/2021/11/07/teatteritaiteen-opettamisesta-peruskoulussa/> Viitattu 10.5.2026
- Tiensuu, E. (2019) Tämän takia ilmastonmuutoksesta kannattaa hypätä kestävä kehityksen laajempaan tarkisteluun. *Gloaalikasvatus*. 6.9.2019. <https://gloaalikasvatus.fi/blogit-ja-artikkelit/blogit/taman-takia-ilmastonmuutoksesta-kannattaa-hypata-kestavan-kehityksen-laajempaan-tarkisteluun/> Viitattu 12.5.2026
- Toivanen, T., Komulainen, K. & Ruismäki, H. (2011) Drama education and improvisation as a resource of teacher student’s creativity. *Procidea – Social and Behavioral Sciences* 12 60–69. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.010>
- Turner-King, R. & Smith, B. (2024) Confronting the messy complexities of the climate crisis through drama education and applied theatre. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance* 29(2) 238–258. <https://doi.org/10.1080/13569783.2024.2352116>
- Uguma, V.U. & Obiekezie, E.O. (2018) Simulation and Dramatization Teaching Methods and Students’ Academic Performance in English Language. *Advances in Multidisciplinary & Scientific Research Journal*, 4(2), 1–10. DOI: [10.22624/AIMS/V4N2P1](https://doi.org/10.22624/AIMS/V4N2P1)
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K., & Rusanen, J. (2019) Powerful knowledge and the significance of teaching geography for inservice upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and*

*Environmental Education* 28(2) 103–117.

<https://doi.org/10.1080/10382046.2018.1561637>

Virranmäki, E. (2022) Geography's ability to enhance powerful thinking skills and knowledge. *Nordia Geographical Publications*, 51(1) 1–79.

<<https://nordia.journal.fi/article/view/113997/67201>>

Yli-Panula, E., Jeronen, E., Koskinen, S. & Vesterkvist, S. (2020) Biologian ja maantieteen opetuksessa käytettävät ilmastonmuutoksen opetusmenetelmät. *Ainedidaktikka* 4(3) 102–124. <https://doi.org/10.23988/ad.98284>

Österlind, E. & Hallgren, E. (2025) Introducing applied drama for learning in higher education. *Sustainability Teaching for Impact*, 13–14. DOI:[10.4324/9781003496359-3](https://doi.org/10.4324/9781003496359-3)