

---

# Oikeuden historiasta tulevaisuuden Eurooppaan

Pia Letto-Vanamo 60 vuotta

*Toimituskunta*  
Olli Mäenpää  
Dan Frände  
Päivi Korpisaari

*Kustannustoimittaja*  
Pipsa Kostamo

*Tilausosoite*  
Suomalainen Lakimiesyhdistys  
Kasarmikatu 23 A 17  
00130 Helsinki  
p. 09 6120 300  
f. 09 604 668  
toimisto@lakimiesyhdistys.fi  
www.lakimiesyhdistys.fi

Kannen kuva: Roland Meinecke / Wikimedia Commons  
Kannen suunnittelu: Heikki Kalliomaa

© Suomalainen Lakimiesyhdistys ja kirjoittajat

ISSN 1458-0446  
ISSN-L 1458-0446  
ISBN 978-951-855-338-3

Hansaprint Oy, Vantaa 2014

---

# Sisällys

Pia Letto-Vanamo 60 vuotta. Prof. Pia Letto-Vanamo's 60th Anniversary .....	VII
<i>Per Andersen – Helle Vogt</i> Vrag, hvaler og kongelig overhøjhed. Forstrandsret i nordisk middelalder .....	1
<i>Lars Björne</i> Pohjoismaiset oikeustieteelliset aikakauskirjat ja toinen maailmansota ..	15
<i>Yifeng Chen</i> Legal Formalism, Justice and the Judiciary in China .....	29
<i>Ellen Eftestøl-Wilhelmsson – Anu Bask</i> Is a Harmonised Liability System a Necessary Prerequisite for European Multimodal Transport? The Finnish Logistics Service Providers' Point of View .....	41
<i>Kaijus Ervasti</i> Neuvotteleminen konfliktinratkaisumenettelynä .....	51
<i>Dan Frände</i> Åsa Larsson och det förflutna .....	69
<i>Jaakko Husa</i> Pohjolan oikeus – yhtä perhettä? .....	77
<i>Teemu Juutilainen – Emilia Korkea-aho</i> Professio ja legitimitetti – mitä virkaa eurooppalaisella juristilla? .....	89
<i>Jukka Kekkonen</i> Oikeushistoria huipulta huipulle .....	105
<i>Päivi Korpisaari – Anette Alén-Savikko</i> Tiedonsiirrosta aktiiviseen opiskeluun – tähtäimessä laadukas viestintäoikeuden opetus .....	119
<i>Toomas Kotkas</i> Suomalainen hyvinvointivaltio ja sosiaalisten oikeuksien lyhyt historia .....	135
<i>Matti Kunnas</i> Uudistunut valvontamenettely ja sen haaste asianajajan ammattietiikalle .....	153

<i>Anna-Laura Markkanen – Hannu Nieminen</i> A Crooked Balance of Interests? Comparing Users' Rights in Printed and Electronic Books .....	163
<i>Heikki E. S. Mattila</i> Oikeudellis-kielellisen dominanssin jatkuvuudesta. Alankomaiden Itä-Intian ja itsenäisen Indonesian oikeus- ja kieliolojen tarkastelua .....	181
<i>Dag Michalsen</i> Frede Castberg and the Invention of State of Emergency in Norwegian Constitutional Law in the Twentieth Century .....	201
<i>Tuulikki Mikkola</i> Trust oikeusvertailun kohteena .....	213
<i>Kjell Å. Modéer</i> Elegi över 1938 års advokater. Om ett par advokater i finlandssvensk och svensk romanlitteratur .....	223
<i>Olli Mäenpää</i> Hallinto-oikeuden eurooppalainen kodifointi .....	239
<i>Johanna Niemi</i> Prosessioikeus ja metodin haaste .....	255
<i>Jaana Norio-Timonen</i> Harmonisaatio ja eurooppalaiset kuluttajavakuutusmarkkinat .....	261
<i>Kimmo Nuotio</i> Avustettu potilaan itsemurha ja eutanasia .....	277
<i>Elina Paunio – Suvi Sankari</i> Euroopan unionin tuomioistuin: oikeuden ja politiikan rajapinnassa ....	295
<i>Jørn Øyrehagen Sunde</i> ”Menneskerettigheter (...) stemmer med rettsfølelsens krav i vår tid”. Eit aktørperspektiv på Dei europeiske menneskerettane sin veg inn i norsk rett .....	311
<i>Kaarlo Tuori</i> Kansallinen ja ylikansallinen demokratia .....	327
<i>Kaius Tuori</i> Natseista ja emigranteista oikeustieteen historiassa .....	341
<i>Terttu Utriainen</i> Historia opettaa rikosoikeustieteilijöitä .....	359
Kirjoittajat – Authors .....	367

# Tiedonsiirrosta aktiiviseen opiskeluun – tähtäimessä laadukas viestintäoikeuden opetus

## 1 JOHDANTO

Kirjoituksemme lähtökohtana on ajatus, jonka mukaan opettaminen on suunnitelmallista ja tavoitteellista toimintaa, jolla pyritään mahdollistamaan ja edistämään opiskelijoiden oppimista. Opetuksen suunnittelu lähtee opiskelijoiden lähtötason ja oppimistavoitteiden määrittämisestä sekä opetettavan sisällön valitsemisesta. Opetus puolestaan on vuorovaikutustapahtuma, jossa toimijoina ovat sekä opettaja että opiskelijat.<sup>1</sup> Kirjoittajat kannattavat *oppimis*lähtöistä lähestymistapaa, jossa opetuksen suunnittelun kantavana periaatteena on sen pohtiminen, millä tavalla opiskelijat oppisivat parhaiten. Kirjoituksessa tarkastellaan erityisesti viestintäoikeuden opetusta Helsingin yliopiston oikeustieteellisessä tiedekunnassa.

Viestintäoikeuden opetus on ennen vuotta 2013 hoidettu yksinomaan tutkijoiden resursseilla. Tästä johtuen oppiaineen opetusta ei ole suunniteltu yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, vaan opetettava sisältö on koostunut sellaisista luentosarjoista, kursseista tai seminaareista, joita tutkijat ovat – osa vain pakollisen opetusvelvollisuutensa täyttääkseen – halunneet pitää. Opetettavat sisällöt ovat olleet lähinnä kokoelma siitä, mitä kukin on tutkinut. Viestintäoikeuteen saatiin alan ensimmäinen oppituoli – viestintäoikeuden professuuri – vuoden 2013 alusta. Tämä parantaa merkittävästi mahdollisuuksia viestintäoikeuden opetuksen laadukkaaseen, pitkäjänteiseen ja monipuoliseen suunnitteluun ja toteutukseen. Professori Pia Letto-Vanamolle kuuluu suuri kiitos siitä, että suomalainen viestintäoikeus on saanut vankan jalansijan paitsi oikeudellisessa tutkimuksessa myös Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan opetustarjonnassa. Viestintäoikeuden lahjoitusprofessuuri oli pitkälti jatkumoa sille pitkäjänteiselle työlle, jota Letto-Vanamon vuosina

---

<sup>1</sup> *Nevgi, Anne – Lindblom-Ylänne, Sari*: Opetuksen linjakuus – suunnittelusta arviointiin. Teoksessa Lindblom-Ylänne, Sari – Nevgi, Anne (toim.): Yliopisto-opettajan käsikirja. 1–2. p., Helsinki 2011, s. 138–155, s. 139 (*Nevgi – Lindblom-Ylänne 2011a*).

2002–2012 johtamissa viestintäoikeuden tutkimusprojekteissa on tehty.<sup>2</sup> Varainhankinnan lisäksi projektien tutkijat ovat saaneet Letto-Vanamolta tieteelliseen tutkimustoimintaan ja alan käytäntöihin liittyvää neuvontaa ja ohjausta, mistä haluamme omalta osaltamme kiittää. Letto-Vanamo myös ideoi ja toimitti vuonna 2004 ensi kertaa julkaistun Viestintäoikeuden vuosikirjan ja vastasi sen toimitustyöstä aina vuoteen 2013 saakka. Kirjalla on ollut oma roolinsa viestintäoikeuden vakiinnuttamisessa ja tunnetuksi tekemisessä. Lisäksi kirjan julkistamistilaisuudesta on kehittynyt innostava alan tutkijoita ja käytännön toimijoita yhteiseen ajatustenvaihtoon kokoava tilaisuus.

## 2 OIKEUSTIETEEN OPETUS HELSINGIN YLIOPISTOSSA JA VIESTINTÄOIKEUDEN OPETUKSEN PUITTEET

Yliopistolain 2 §:n mukaan yliopistojen yhtenä tehtävänä on antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta. Helsingin yliopiston toimintakäsikirjan (2012) mukaan yliopistolla on yhteisesti määritelty toimintafilosofia, jonka mukaan opetus ja opiskelu perustuvat tieteelliseen tutkimukseen ja opettamisessa hyödynnetään yliopistopedagogista tutkimustietoa. Helsingin yliopistossa noudatetun opetusfilosofian tarkoituksena on edesauttaa ymmärrykseen perustuvaa, syvällistä oppimista, laadukasta osaamista sekä soveltamis- ja ongelmanratkaisukykyä.

”Yliopisto kouluttaa opiskelijansa monipuolisiksi ja vastuullisiksi alansa asiantuntijoiksi. Päämääränä on opiskelijalähtöinen, syvälinen oppiminen, joka luo pohjan elinikäiselle uuden oppimiselle.”<sup>3</sup>

Laadukas yliopisto-opettaminen edellyttää, että opettaja osaa tulkita ja soveltaa yliopisto-opetuksen keskeisiä periaatteita sekä yliopistopedago-

---

<sup>2</sup> Tässä tarkoitetut viestintäoikeuden alaan luettavissa olevat tutkimusprojektit on toteutettu Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan yhteydessä toimivassa Kansainvälisen talousoikeuden instituutissa, jonka johtajana Letto-Vanamo on toiminut vuodesta 2001. Tämän kirjoituksen kirjoittajista Tiilikka aloitti viestintäoikeuden tutkijana vuonna 2003 alkaneessa projektissa ja väitteli 2007. Alén-Savikko tuli mukaan *Sananvapauden uudet ulottuvuudet* -hankkeeseen vuonna 2007 ja väitteli 2014. Tässä yhteydessä on syytä mainita myös professori Heikki Halilan merkittävä panos tiedekuntaamme saatujen lahjoitusprofessorien varainhankinnassa.

<sup>3</sup> Helsingin yliopiston toimintakäsikirja (Versio 3.4, 12.7.2012), s. 63.

gista tutkimustietoa omaan oppiaineeseensa sekä omien opiskelijoidensa tarpeisiin. Lisäksi ne on sovittava oman oppiaineen toimintatraditioon, kulttuuriin ja käytännöllisiin puitteisiin.<sup>4</sup> Tutkimukseen pohjaava opetus edellyttää opetettavan alueen, alan tai oppiaineen vahvaa hallintaa, syvällistä näkemystä tiedon tuottamisen tavoista sekä tietoa siitä, miten kysymyksessä olevaa ainetta parhaiten opitaan ja opetetaan.<sup>5</sup>

Tätä taustaa vasten voidaan todeta, että opiskelijat ovat olleet melko tyytymättömiä oikeustieteellisen tiedekunnan tarjoamaan opetukseen.<sup>6</sup> Oikeustieteen opetuksen yhtenä yleisen tason ongelmana on nähty – arvatenkin massaluennoista ja tenttimiseen perustuvasta opetustavasta johtuen – muun muassa vuorovaikutuksen puute, tiedon ”siirtämiseen” perustuva opetustapa, sisältölähtöisyys<sup>7</sup> ja opettajakeskeisyys<sup>8</sup> sekä opetusmenetelmien yksipuolisuus.<sup>9</sup> Oikeustiedettä onkin opetettu paljolti juuri perinteisenä luento-opetuksena, jossa opettaja luennoi (”siirtää”) tietoa yksisuuntaisesti opiskelijoille,

<sup>4</sup> Lahtinen, Aino-Maija – Hyytinen, Heidi – Asikainen, Henna – Lindblom-Ylänne, Sari: Johdanto: Miksi yliopisto-opettajat opiskelevat didaktiikkaa? Teoksessa Lahtinen, Aino-Maija – Lindblom-Ylänne, Sari (toim.): Yliopistodidaktiikka – esseitä yliopisto-opetuksesta tieteenaloittain. Helsinki 2013, s. ii–viii, s. iii.

<sup>5</sup> Ibid., s. iv.

<sup>6</sup> Ks. Lavikainen, Elina – Nokso-Koivisto, Aleksis: ”Pitää vain koittaa pärjätä”. Selvitys Helsingin yliopiston opiskelijoiden taloudellisesta tilanteesta ja hyvinvoinnista keväällä 2009. Kerava 2009, s. 50–51; *Ervasti, Kaijus*: Oikeustieteen opetuksen laatu opiskelijakyselyn valossa. Defensor Legis 2011, s. 805–812, s. 806–809; *Haarala-Muhonen, Anne*: Oikeustieteen ensimmäisen vuoden opiskelijoiden haasteet opiskelussa. Helsinki 2011, tiivistelmä ja s. 48–49; sekä *Ervasti, Kaijus – Ervasti, Jenni – Manninen, Elina*: Luento-opetuksen vaikutukset opiskelijoiden käsityksiin – esimerkkinä oikeussosiologia. Lakimies 2010, s. 379–409, s. 381.

<sup>7</sup> Opetuksellinen lähestymistapa voi olla *sisältölähtöinen* tai *oppimislähtöinen*: ensimmäinen viittaa opetuksen sisältöjen ja niiden välittämisen ensisijaisuuteen sekä opettajan asiantuntijaroolin ja auktoriteetin korostamiseen, jälkimmäinen viittaa oppimisen edistämisen, aktiiviseen tiedon rakentamiseen ja vuorovaikutuksellisuuden tärkeyteen opetuksessa. Ks. esim. *Postareff, Liisa – Lindblom-Ylänne, Sari – Nevgi, Anne*: Yliopisto-opettajien opetukselliset lähestymistavat ja yliopistopedagogisen koulutuksen vaikuttavuus. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 46–67, s. 46–49. Ks. myös *Nevgi, Anne – Lindblom-Ylänne, Sari – Levander, Lena*: Tieteenalakohtaiset erot opetuksellisissa lähestymistavoissa. Pedaforum 2/2009, s. 6–15, s. 7–8, <http://www.peda-forum.fi/file.php?106>.

<sup>8</sup> *Ervasti – Ervasti – Manninen* 2010, s. 381. Tutkimusten mukaan oppilas- ja oppimiskeskeinen opetus johtavat yleensä parempiin oppimistuloksiin kuin opettaja- ja sisältökeskeinen lähestymistapa. Ks. esim. *Prosser, Michael – Ramsden, Paul – Trigwell, Keith – Martin, Elaine*: Dissonance in Experience of Teaching and its Relation to the Quality of Student Learning. *Studies in Higher Education* 2003, s. 37–48 ja *Postareff – Lindblom-Ylänne – Nevgi* 2011, s. 63.

<sup>9</sup> *Bärlund, Johan*: Oikeustieteen opettaminen yliopistossa. Teoksessa Lahtinen et al. 2013, s. 66–77, s. 72.

vaikka tutkimusten perusteella tiedetään, että tämä johtaa helposti pinta- eikä syväsuuntautuneeseen oppimiseen.<sup>10</sup> *Opettajan* aktiivisuutta korostava behavioristinen oppimisen näkemys on perinteisesti ollut korkeakoulu-opetuksessa yleinen pitkälti selkeytensä vuoksi: sekä opettajan että opiskelijan työ muuttuu haastavammaksi, kun opiskelijalle annetaan oppimisprosessissa aktiivisempi rooli ja kun käytetään nk. aktivoivia opetusmenetelmiä.<sup>11</sup>

Esimerkiksi pienryhmätyöskentelyn ja siihen liittyvän sosiaalisen vuorovaikutuksen etuna voidaan kuitenkin nähdä oppimisen käsitteen kehittyminen ja laajentuminen: oppiminen ei ole vain tiedon vastaanottamista ja säilömistä, vaan tiedon *rakentaminen* korostuu. Erityisesti *ongelmia ratkaisevassa* ryhmässä opiskelijat voivat myös kehittää luottamusta omiin kykyihinsä, ja onnistunut ryhmätyö parantaa opiskelijoiden uskoa itseensä tiedon arvioitsijoina ja tietäjinä.<sup>12</sup> Lisäksi pienryhmätyöskentelyn epämuodollinen ilmapiiri mahdollistaa paremman vuorovaikutuksen opettajan ja opiskelijoiden välillä. Usein tämä johtaa myös innostavaan ilmapiiriin. Välitön palautteenanto on myös mahdollista.<sup>13</sup>

Ryhmätyöskentelyä voidaan tarkastella myös nk. *yhteistoiminnallisen oppimisen* periaatteiden valossa.<sup>14</sup> Yhteistoiminnallinen oppiminen on mielekästä ja antoisaa, jos ryhmässä opiskelu rakennetaan siten, että opiskelijat kokevat pääsevänsä laadukkaampiin oppimistuloksiin *yhdessä tekemällä*. Yliopisto-opettajan tulee luoda sellainen oppimisympäristö, että se tukee yhteistoimintaa (vrt. kilpailutilanne, jossa tietoa ei haluta jakaa muille). Lisäksi ryhmätyöskentely sinänsä opettaa vuorovaikutustaitoja, ja oppiminen syvenee ja rikastuu, kun opiskelija saa vastakaikua ja uusia ajatuksia vertaisiltaan.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Oppimisen lähestymistavat jaetaan usein pintasuuntautuneeseen, syväsuuntautuneeseen sekä strategiseen tai systemaattiseen lähestymistapaan, joka voi yhdistyä sekä pinta- että syväsuuntautuneeseen lähestymistapaan. Lähestymistavoista oppimiseen (*approaches to learning*) ja niiden merkityksestä oppimisessa ks. esim. *Lindblom-Ylänne, Sari – Mikkonen, Johanna – Heikkilä, Annamari – Parpala, Anna – Pyhälto, Kirsi*: Oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 70–99, s. 90–94. Karkeasti jakaen *pintasuuuntautunut* lähestymistapa tarkoittaa tiedon toistamista ilman selkeitä tavoitteita, kun taas *syväsuuntautunut* lähestymistapa viittaa ymmärtämiseen, aktiiviseen rakentamiseen sekä kriittiseen analyysiin (mts. 90–91). Ks. myös *Lindblom-Ylänne, Sari – Niemi-Kiesläinen, Johanna*: Success in the examination of procedural law. *Retfaerd: Nordisk Juridisk Tidsskrift* 2/2003, s. 59–70, s. 59–60.

<sup>11</sup> *Nevgi, Anne – Lindblom-Ylänne, Sari*: Oppimisen teoriat. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 194–236, s. 202–203 (*Nevgi – Lindblom-Ylänne* 2011b).

<sup>12</sup> Tästä *Lahtinen, Aino-Maija – Pehkonen, Leila*: 'Seeing things in a new light': conditions for changes in the epistemological beliefs of university students. *Journal of Further and Higher Education* 2013, s. 397–415.

<sup>13</sup> *Repo-Kaarento, Saara*: Yhteistoiminnallinen oppiminen ja ryhmäopetus. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 280–299, s. 288.

<sup>14</sup> Näistä tarkemmin *Repo-Kaarento* 2011, s. 280.

<sup>15</sup> *Repo-Kaarento* 2011, s. 283–284 ja s. 288. Ryhmätyöskentelyn esteistä *ibid*.



Mielenkiintoista on, että opetuksellisissa lähestymistavoissa on havaittu tieteenalakohtaisia eroja: Nevgin, Lindblom-Ylänteen ja Levanderin tutkimuksen mukaan nk. kovilla tieteenaloilla painottuu tiedon välittäminen ja opettajan toiminta, kun taas nk. pehmeillä tieteenaloilla painopiste on opiskelijan toiminnassa ja käsitteellisessä muutoksessa.<sup>16</sup>

Oikeustieteellisessä tiedekunnassa on viime aikoina lisätty syväsuuntautunutta oppimista edesauttavaa pienryhmäopetusta ja tiedon soveltamiseen liittyvää opetusta. Myös aktivoivien opetusmenetelmien, kuten tapaus- ja ongelmalähtöisen opetuksen, käyttäminen on joissakin oppiaineissa yleistynyt.<sup>17</sup>

Opetusteknologian käyttö ei toistaiseksi ole ollut kovin yleistä, mutta verkkoalustoja, kuten Moodlea, käytetään jonkin verran.<sup>18</sup> Aktivoivista opetusmenetelmistä esimerkiksi ongelmalähtöinen opetus (ja varsinainen *PBL*-menetelmä<sup>19</sup>) sopivat mainiosti oikeustieteen opetukseen. Ongelmalähtöisyydessä on kysymys vaiheittain etenevästä oppimisesta ja opiskelumenetelmästä, jossa ”oppimisprosessi lähtee liikkeelle opiskelijaryhmälle annetusta ongelmasta”.<sup>20</sup> Toisaalta tapauksiin perustuva opetusmenetelmä (*case*-menetelmä) on kehitetty alun perin juuri oikeustieteen opetukseen.<sup>21</sup>

<sup>16</sup> *Nevgi – Lindblom-Ylänne – Levander* 2009, s. 6. Tieteenalojen luokittelu pohjaa etenkin Biglanin (1973) ja Becherin (1989, 1994) kehittämään nelijakoon, jossa nk. kovia puhtaita (*hard pure*) tieteitä ovat esim. fysiikka ja matematiikka, kova soveltava (*hard applied*) esim. lääketiede, pehmeitä puhtaita (*soft pure*) esim. historia ja sosiologia sekä pehmeä soveltava (*soft applied*) esim. kasvatustiede (ibid., s. 8–9). Kiinnostava kyllä, oikeustiede ei näyttäisi yksioikoisesti sijoittuvan minkään yksittäisen kentän alaisuuteen. Ks. *Biglan, Anthony*: Relationships between subject matter characteristics and the structure and output of university departments. *Journal of Applied Psychology* 1973, s. 204–213; *Becher, Tony*: Academic tribes and territories: Intellectual inquiry and the culture of disciplines. 2nd edition. Suffolk 1989 ja *Becher, Tony*: The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education* 1994, s. 151–161.

<sup>17</sup> Myös *Bärlund* (2013, s. 72) katsoo, että tarvitaan monipuolisempia opiskelumuotoja, kuten pienryhmätyöskentelyä. Näin aktivoitaisiin opiskelijoiden yhteistyökykyä, argumenttaatiotaitoa sekä kirjallisia että suullisia esiintymistaitoja, luovaa ongelmanratkaisukykyä ja kriittisyyttä.

<sup>18</sup> Esimerkiksi esineoikeudessa on käytössä ns. *take home exam*, jossa hyödynnetään Moodlea. Laadukkaasta verkko-opetuksesta ks. esim. *Nevgi, Anne – Löfström, Erika – Evälä, Annika* (toim.): Laadukkaasti verkossa. Helsinki 2005, <http://www.helsinki.fi/ktl/julkaisut/lv/laadukkaastiverkossa.pdf>.

<sup>19</sup> Tästä enemmän *Tiilikka, Päivi*: Ongelmalähtöisen oppimisen edut ja haasteet oikeustieteen opetuksessa. Edilex 2012, <http://www.edilex.fi/artikkelit/9172>.

<sup>20</sup> *Lindblom-Ylänne, Sari – Nieminen, Juha – Iivanainen, Antti – Nevgi, Anne*: Ongelmalähtöinen oppiminen ja *case*-menetelmä. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 262–279, s. 263.

<sup>21</sup> Ibid., s. 262.

Kaiken kaikkiaan tavoitteena on monimutkaisten ja monitasoisten kokonaisuuksien hahmottaminen ja ymmärtäminen sekä sen oivaltaminen, ettei yksiselitteisiä ratkaisuja useinkaan ole. Opettaja on tällöin pikemminkin tuutori, oppimisprosessin ohjaaja ja vuorovaikutuksen tukija, motivaattori sekä lähteille opastaja.<sup>22</sup> Ns. tutkiva oppiminen ylipäänsä soveltuu hyvin syväsuuntautuneeseen oppimiseen: se edesauttaa teorian ja käytännön yhdistämistä sekä opettaa sietämään moniselitteisyyttä ja epävarmuutta.<sup>23</sup> Lonka, Pyhältö ja Lipponen toteavatkin, että parhaimmillaan yliopisto-opetus muistuttaa tutkimusprosessia.<sup>24</sup>

Massaluentojen ja laajojen tenttien käyttämiseen pääasiallisina opetusmuotoina vaikuttaa muun muassa se, että tiedekunnassamme on vain vähän opettajia verrattuna opiskelijoiden määrään, joten pienryhmäopetukseen ei riitä opettajia.<sup>25</sup> Lisäksi suomalainen oikeustieteen maisterin tutkinto on ns. virkatutkinto ja kelpoisuusvaatimus, mikä asettaa omat vaatimuksensa opetettaville sisällöille. Toisaalta ongelmalähtöinen pienryhmäopiskelu voi ohjata opiskelijaa tehokkaampien oppimismenetelmien käyttämiseen muilla kursseilla ja muualla opinnoissa.<sup>26</sup> Myös ryhmässä oppimista ylipäänsä, tai nk. yhteistoiminnallista oppimista, voisi lisätä, vaikka mahdollisuudet laajojen tenttialueiden oppimiseen yksinomaan ryhmätyöskentelyn avulla olisivat rajalliset. Minkään yksittäisen menetelmän ylikorostaminen sinänsä ei ole itseisarvoista, vaan kaiken kaikkiaan kysymys on aina kussakin tilanteessa pedagogisesti perusteltujen ja tarkoituksenmukaisten ratkaisujen kartoittamisesta ja valitsemisesta käytettävissä olevien resurssien ja muiden mahdollisuuksien mukaan.

Opetuksen suunnittelun pohjatessa konstruktiivisen linjakkuuden (*constructive alignment*) periaatteeseen kaikkien opetuksen osatekijöiden (tavoitteet, menetelmät, arviointi) tulee olla linjassa keskenään eli tukea toisiaan ja vaikuttaa samansuuntaisesti.<sup>27</sup> Kun kaiken yliopisto-opetuksen

---

<sup>22</sup> Ibid., s. 267.

<sup>23</sup> Lonka, Kirsti – Pyhältö, Kirsi – Lipponen, Lasse: Tutkimalla oppimassa – tutkiva oppiminen yliopistossa. Teoksessa Lindblom-Ylänne – Nevgi 2011, s. 254–261, s. 254 ja 260–261.

<sup>24</sup> Ibid., s. 254.

<sup>25</sup> Helsingin yliopistoa koskevan arviointiselvityksen mukaan oikeustieteellisen tiedekunnan opiskelija/opettaja -suhdeluku vuonna 2007 oli 27. Ks. Saari, Seppo – Frimodig, Minna (toim.): Leadership and management of Education. Helsinki 2009, s. 229, [http://www.helsinki.fi/laatu\\_ja\\_arviointi/pdf/evaluation\\_of\\_education\\_2007-2008.pdf](http://www.helsinki.fi/laatu_ja_arviointi/pdf/evaluation_of_education_2007-2008.pdf). Tuoreempaa tietoa ei ole saatavilla.

<sup>26</sup> Tiilikka 2012, s. 13.

<sup>27</sup> Tästä Nevgi – Lindblom-Ylänne 2011a, s. 139–152. Linjakkuus viittaa siihen, että kaikki opetukseen liittyvät osatekijät edistävät opiskelijoiden kognitiivisesti korkeatasoiseen ja syvälliseen

keskeisenä tavoitteena voitaneen pitää tieteellisen ajattelutavan kehittymistä<sup>28</sup>, tämän tulee näkyä myös opetusmenetelmien valitsemisessa. Nähdäksemme panostus tutkivaan oppimiseen perustuvaan ja/tai ongelmalähtöiseen pienryhmäopiskeluun voi edesauttaa oppimista sekä opiskelijoiden tietokäsitysten<sup>29</sup> kehittymistä. Yksi tai kaksi ongelmalähtöistä pienryhmäkurssia ei kuitenkaan vielä riitä tietokäsitysten pysyvän muutoksen aikaansaamiseksi: tämä edellyttää tiedollisten käsitysten haastamista useilla kursseilla ja opiskelun eri vaiheissa. Myös opettajan rooli monimuotoisen oppimisympäristön rakentajana, oppimisprosessin tukijana ja emotionaalisen tuen tarjoajana sekä yleinen opetus- ja oppimiskulttuuri ovat tärkeitä oppimiseen ja tiedollisten käsitysten rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä.<sup>30</sup>

Opettajan tehtävänä on oppimisen suunnittelu, ohjaaminen, seuraaminen ja arviointi. Lisäksi aktivoivat menetelmät ja ryhmätyö asettavat omat vaatimuksensa. Esimerkiksi oikeustieteen opiskelijoiden oppimisesta tehdyn tutkimuksen mukaan parhaiten menestyneessä opiskelijapienryhmässä opiskelijat osallistuivat tasapuolisemmin ja aktiivisemmin keskusteluun kuin kahden huonommin menestyneen opiskelijaryhmän jäsenet.<sup>31</sup> Tämän vuoksi opettajan tulee tukea pienryhmän työmäärän tasaista jakautumista ja jokaisen opiskelijan mahdollisuutta ja toisaalta myös velvollisuutta saada ilmaista käsityksensä opeteltavista asioista. Näihin seikkoihin voi vaikuttaa myös esimerkiksi yksilöllistä vastuuta edellyttävillä työskentelytavoilla<sup>32</sup> ja opintosuorituksen arviointitavalla.

Menetelmien ohella yhtenä tärkeänä kokonaisuutena linjakkaassa opetuksessa ja oppimisessa onkin arviointi ja palaute.<sup>33</sup> Tämä on myös vahvasti

---

ymmärryksen tähtävää osaamista. Opetusmenetelmät, oppimistavoitteet, arviointikäytännöt ja -kriteerit rakennetaan siten, että jokainen niistä tukee merkityksiä etsivää ja syväsuuntautunutta oppimista ja syvällistä ymmärrystä. Ibid., s.138, Biggsiin (1996) viitaten. Ks. *Biggs, John*: Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education* 32, s. 347–504.

<sup>28</sup> *Tynjälä, Päivi*: Toimittajalta. *Pedaforum* 2/2009, s. 5, <http://www.peda-forum.fi/file.php?106>.

<sup>29</sup> Käsitys tiedon varmuudesta, yksinkertaisuudesta, alkuperäisyydestä ja oikeutuksesta ja toisaalta edistyneimpinä uskomuksina tiedon näkökulmallisuus, suhteellisuus ja arvioitavuus sekä lisääntynyt kyky luottaa omaan ajatteluun; ks. *Lahtinen – Pehkonen* 2012.

<sup>30</sup> Ibid., s. 15–16.

<sup>31</sup> *Lindblom-Ylänne, Sari – Pihlajamäki, Heikki – Kotkas, Toomas*: What makes a student group successful? Student-student and student-teacher interaction in a problem-based learning environment. *Learning environments research* 2003, s. 59–76.

<sup>32</sup> *Repo-Kaarento* 2011, s. 281.

<sup>33</sup> Arvioinnista tarkemmin ks. esim. *Lindblom-Ylänne, Sari – Nevgi, Anne – Hailikari, Telle – Wager, Maaret*: Oppimisen arvioinnin teoriaa ja käytäntöä. Teoksessa *Lindblom-Ylänne – Nevgi* 2011, s. 156–191.

emotionaalisesti latautunut osa yliopisto-opintoja: palaute ja arviot osaa-  
misesta vaikuttavat opiskelijan motivaatioon sekä käsityksiin itsestään  
tulevana asiantuntijana.<sup>34</sup> Arvioinnilla ymmärretään tavallisesti opiskelijan  
suoritusten (tentit, tehtävät) arvostelua.<sup>35</sup> Arviointi voidaan jakaa *sum-*  
*matiiviseen* ja *formatiiviseen menetelmään*, jotka parhaassa tapauksessa  
täydentävät toisiaan: edellinen kohdistuu oppimisen lopputulokseen sekä  
osaamisen tasoon ja kattavuuteen, jälkimmäisellä on kehityksellinen ja op-  
pimista edistävä tavoite ja arviointia tehdään koko opiskeluprosessin ajan  
(esimerkiksi oppimispäiväkirjoin).<sup>36</sup>

Palautteenanto voidaan kuitenkin hahmottaa myös kokonaisvaltaiseksi  
viestintäjärjestelmäksi, jossa yksisuuntainen päätöspalaute tai arvosana on  
(vain) osa: esimerkiksi Jaakkola toteaa, että palautteenannon tulee olla eri-  
tyisen keskeisellä sijalla nk. diskursiivisten tuotosten (esim. tekstit, kuvat,  
joiden ei voida sanoa olevan absoluuttisesti oikein tai väärin<sup>37</sup>) käsittelyssä  
ja arvioinnissa. Tällaisten töiden laadukkuus (”hyvyys”) on relatiivista ja  
tulokset aina epätäydellisiä. Töiden laatu voi myös olla vahvasti sidoksissa  
esimerkiksi asianomaisen alan ammatillisen yhteisön tietyn ajankohdan  
arvoihin. Jaakkola puhuukin ”pedagogisesta kritiikistä”, joka edellyttää  
referenssikseen aina tietynlaista keskustelukulttuuria ja tulkintayhteisöä.  
Pedagoginen kritiikki on ihanteellisimmillaan monisuuntaista ja moniulot-  
teista: mahdollisia referenssiyhteisöjä ja palautteen muotoja ovat mm. opet-  
tajapalaute, vertaispalaute, itsearviointi ja ammattilaispalaute.<sup>38</sup> Tällainen  
”pedagogisen kritiikin” käsite sopii nähdäksemme mainiosti yhteen tutkivan  
oppimisen mallin ja siihen sisältyvän tietokäsityksen kanssa.

---

<sup>34</sup> *Nevgi – Lindblom-Ylänne* 2011a, s. 149–150. Sattumanvaraisuuden ja mielivallan ko-  
kemusten välttämiseksi opetuksen suunnittelussa tulee avata ja selvittää arviointikriteerit.  
Ks. *ibid.*, s. 151.

<sup>35</sup> *Ibid.*, s. 149.

<sup>36</sup> *Lindblom-Ylänne – Nevgi – Hailikari – Wager* 2011, s. 156–157.

<sup>37</sup> *Jaakkola* toteaa, kuinka esim. kieliopillinen rakenne tai matemaattinen laskutehtävä voi  
olla joko oikein tai väärin. Ks. *Jaakkola, Maarit*: Pedagoginen kritiikki edellyttää harkittuja  
opetusviestinnällisiä ratkaisuja. *Pedaforum* 2/2009, s. 18–23, s. 18, [http://www.peda-forum.  
fi/file.php?106](http://www.peda-forum.fi/file.php?106). Jaakkola tarkastelee journalistisia tekstejä.

<sup>38</sup> *Ibid.*, s. 18–19, 21. Ks. erityisesti kuvio 1: *ibid.*, s. 21. Jaakkola myös painottaa, että  
tuotosten *oppimis- ja laatutavoitteet* eivät saisi jäädä implisiittiselle oletustasolle: opettajan  
tulee olla tietoinen niistä arvoista, joihin hän laatukäsityksensä perustaa, ja nuo arvot tulee  
tehdä näkyviksi. Ks. *ibid.*, s. 18, 20.

### 3 VIESTINTÄOIKEUDEN ASEMA OIKEUSTIETEEN MAISTERIN TUTKINNOSSA

Viestintäoikeus on tiedekunnassamme vapaaehtoinen valinnainen oppiaine. Tämän vuoksi oikeusnotaarin tai oikeustieteen maisterin tutkinnolle asetetut tavoitteet eivät vaikuta viestintäoikeuden opetuksen suunnitteluun tai sisältöön samassa määrin kuin pakollisissa oppiaineissa.<sup>39</sup>

Viestintäoikeuden näkökulmaa kuvaa hyvin se, että viestintä- ja informaatio-oikeuden opetusta tai sitä sivuavaa opetusta on annettu oppiaineen oman opetuksen lisäksi myös hallinto-oikeuden, kauppaoikeuden ja kansainvälisen oikeuden valinnaisissa opinnoissa.<sup>40</sup> Viestintäoikeudessa on alkoi tammikuussa 2013 oppiaineen ensimmäinen graduprojekti, mikä mahdollistaa myös lahjakkaiden ja innostuneiden opiskelijoiden ”rekrytoinnin” jatko-opiskelijoiksi ja turvaa siten myös tulevaisuuden tutkimuspotentiaalia. Viestintäoikeuden valinnaisuudesta johtuen opetettavat ryhmät ovat pienehköjä; noin 12–40 opiskelijan suuruisia. Tämä mahdollistaa sekä perinteisen luento-opetuksen että aktivoivien opetusmenetelmien hyödyntämisen. Vapaaehtoisuudesta johtuen opiskelijat ovat kenties jonkin verran pakollista massaluentokurssia motivoituneempia, vaikka joukossa toki on aina myös niitä, jotka ovat osallistuneet viestintäoikeuden opetukseen vain esimerkiksi sen vuoksi, että opetuksen ajankohta on sopiva. Toisaalta vapaaehtoisena valinnaisena oppiaineena viestintäoikeus joutuu kuitenkin ”kilpailemaan” opiskelijoista, joilla on paljon valinnanvaraa sen suhteen, mitä opintoja he sisällyttävät valinnaisiin opintoihinsa. Viestintäoikeuden tematiikka on osoittautunut opiskelijoita kiinnostavaksi, ja oppiaine houkuttelee myös lähtötasoltaan ja tietopohjaltaan viestinnän oikeudellisiin kysymyksiin suuntautuneita opiskelijoita.

<sup>39</sup> Ks. *Nevgi – Lindblom-Ylänne* 2011a, s. 139.

<sup>40</sup> Riku Neuvonen: Informaatio- ja viestintäoikeus (8 op), Anniina Huttunen: IT-oikeuden harjoitusseminaari (6 op) ja Jens Kremer: Legal Aspects of Cyberspace, Cyberwar and Cybersecurity (4 op).

## 4 VIESTINTÄOIKEUDEN TUTKIMUS OPETUKSEN PERUSTANA

Oikeudellista normistoaineistoa voidaan jäsentää oikeudenaloiksi eri perusteilla, ja eri oikeudenalat saattavat olla lomittaisia tai päällekkäisiä. Sama normisto voidaan liittää useaan eri oikeudenalaan, jotka on muodostettu toisistaan poikkeavilla perusteilla.<sup>41</sup> Näin muodostunut eri oikeudenalojen kokonaisuus on pikemminkin eräänlainen kudusrakenne kuin sektoreittain erillisiksi oikeudenaloiksi jakautuneita lohkoja.<sup>42</sup> Viestintäoikeus tutkimus- alana on luonteeltaan ulospäin avautuva ja kiinteässä vuorovaikutussuhteessa nk. ”perinteisiin” oikeudenaloihin.<sup>43</sup> Perinteisen staattisen systematiikan ohella oikeutta voidaan tutkia eri näkökulmista, ja staattisen systematiikan rinnalla toimii dynaaminen systematiikka.<sup>44</sup> Viestintäoikeus laajassa merkityksessä voidaan mieltää sellaiseksi näkökulmaksi oikeuden tutkimukseen, jossa *viestinnän alaan tavalla tai toisella kuuluvat oikeudelliset ongelmat ovat keskiössä*.<sup>45</sup> Viestintäoikeuskin on kiistatta ottanut paikkansa oikeustieteellisen tutkimuksen ja opetuksen kentällä, ja se jatkaa kehittymistään ajankohtaisena tutkimusalana ja oppiaineena.<sup>46</sup>

<sup>41</sup> *Tuori, Kaarlo*: Oikeudenalajaotus – strategista valtapeliä ja normatiivista argumentaatiota. Lakimies 2004, s. 1169–1224, s. 1220.

<sup>42</sup> Nuotio kuvaa osuvalla kudusrakenne-termillä oikeusjärjestystä ja oikeusjärjestelmää. Ks. *Nuotio, Kimmo*: Onko oikeusjärjestyksen pirstoutuminen väistämätöntä? Teoksessa Viljanen, Veli-Pekka: Oikeudenalojen rajat ja rajattomuus. Uusikaupunki 2002, s. 3–24, s. 13. Nuotio kuvaa oikeusjärjestystä – ainakin instituutioiden tasolla tarkasteltuna – verkostomaiseksi rakenteeksi, jolle täyden systematiikan aikaansaaminen on oikeastaan mahdottomuus. Ks. *ibid.*, s. 22.

<sup>43</sup> Ns. suppeasta, sisäänpäin kääntyvästä ja ulospäin avautuvasta, vuorovaikutussuhteisesta oikeudenalan tarkastelusta ks. *Pöyhönen, Juha*: Kohti uutta varallisuus oikeutta. Lakimies 1997, s. 527–560 varallisuus oikeudellisen järjestelmän osalta ja *Määttä, Tapio*: Monitieteisyys ympäristöoikeudessa – oikeustieteen sisäiset ja ulkoiset yhteydet oikeustieteellisen tutkimuksen haasteena. Oikeus 2000, s. 333–355, s. 335–336 ympäristöoikeuden osalta.

<sup>44</sup> Ks. esim. *Saarenpää, Ahti*: Oikeusinformatiikka. Teoksessa Haavisto, Risto (toim.): Oikeusjärjestys 2000, 2005, s. 1–82, s. 6, <http://lipas.uwasa.fi/ktt/talousoikeus/it/oikeusinformatiikka12005.pdf>; sekä *Alén-Savikko, Anette*: Yhteisillä taajuuksilla? Ajatuksia viestintäoikeuden tutkimuksesta, sen kehityksestä sekä suhteesta viestinnän ja viestintäpolitiikan tutkimukseen. Teoksessa Tiilikka, Päivi (toim.): Sananvapaus puntarissa. Viestintäoikeuden vuosikirja 2013. Helsinki 2014, s. 57–86, s. 74.

<sup>45</sup> Ks. esim. *Tiilikka, Päivi*: Sananvapaus ja yksilön suoja: lehtiartikkelin aiheuttaman kärsimyksen korvaaminen. WSOYpro, Helsinki 2007, s. 77 ja *Alén-Savikko* 2014, s. 61.

<sup>46</sup> Ks. myös *Alén-Savikko* 2014, s. 74.

Viestintäoikeudellinen tutkimus ja opetus edellyttävät eri (perinteisen systematiikan mukaisesti) oikeudenaloihin kuuluvien normien soveltamista sekä eri oikeudenaloille sijoittuvien sääntöjen ja periaatteiden keskinäisten painoarvojen määrittämistä. Opiskelijalta vaaditaan näin ollen kykyä hahmottaa ja soveltaa monien ja itselleen ehkä (vielä) vieraiden oikeudenalojen normistoja ja yleisiä oppeja eri oikeudenalojen leikkauspisteissä. Viestintäoikeuden opettajan kannalta haastavaa on se, että opiskelijoiden erilaisten oikeudenalojen substanssitetia koskevat pohjatiedot vaihtelevat.<sup>47</sup>

Esimerkiksi blogi- tai lehtikirjoituksen aiheuttaman kärsimyksen korvaaminen edellyttää vahingonkorvaus-, rikos- ja valtiosääntöoikeuden soveltamista, koska näin aiheutettu kärsimys korvataan vahingonkorvauslain mukaan pääsääntöisesti vain silloin, kun se on aiheutettu tietäntyyppisellä rangaistavaksi säädetyllä teolla (ks. VahL 5:6.1). Perus- ja ihmisoikeusulottuvuus puolestaan tuo soveltamistilanteeseen Euroopan ihmisoikeussopimuksen ja sitä tulkitsevan Euroopan ihmisoikeustuomioistuimen ratkaisukäytännön huomioon ottamisen.

Opetuksen kannalta viestintäoikeuden suuntautuminen monille oikeudenaloille ja eurooppalaistuminen merkitsevät ennen kaikkea sitä, että opiskelijoiden on opittava etsimään, tulkitsemaan ja soveltamaan eri oikeudenalojen sekä eurooppaoikeudellista lähdeaineistoa ja ymmärrettävä kunkin oikeuslähteen painoarvo. Tämä edellyttää kykyä hahmottaa esimerkiksi perus- ja ihmisoikeusliitännäiset ratkaisutilanteet ja rohkeutta tehdä tarvittaessa jopa kansallisen lain sanamuodon vastaisia tulkintasuosituksia. Näiden kriittistä ja analyttistä ajattelutapaa edellyttävien valmiuksien kehittämiseksi osa viestintäoikeuden opetuksesta on syytä antaa tutkivien ja ongelmalähtöisin menetelmin pienryhmissä tai muutoin tiedonhankintaa ja ongelmanratkaisukykyä kehittävin tavoin.

Myös yhteiskunnan yleinen oikeudellistumiskehitys vaikuttaa siihen, millaisia valmiuksia oikeustieteen opiskelijat tulevana asiantuntijoina tarvitsevat ja miten niitä tulisi opettaa. Oikeudellistumiskehityksellä tarkoitetaan oikeudellisen sääntelyn lisääntymistä ja sen merkityksen vahvistumista yhteiskunnassa, mikä ilmenee etenkin säännösten määrän kasvamisena, oikeudellisen sääntelyn kohteena olevien asioiden lisääntymisenä ja oikeudellisten ratkaisuperusteiden voimistumisena ristiriita- ja ongelma-

<sup>47</sup> Opiskelijoiden tietotasoa voidaan kartoittaa esimerkiksi testillä tai tietotasoa voidaan varmistaa alkutentillä. Ks. Nyman, Petra – Kanerva, Kaisa: Opijan tiedonkäsittelyjärjestelmän huomioiminen laadukkaan verkko-opetuksen suunnittelussa. Teoksessa *Nevgi et al.* 2005, s. 95–108, s. 99.

tilanteissa.<sup>48</sup> Yhteiskunnan oikeudellistumiseen ovat vaikuttaneet etenkin yhteiskunnallinen ilmapiiri sekä ihmis- ja perusoikeuksien merkityksen vahvistuminen ja yksilön oikeuksien korostaminen.<sup>49</sup>

Oikeudellisen sääntelyn lisääntyminen ja oikeuslähteiden monipuolistuminen ovat osaltaan vaikuttaneet uusien näkökulmien ja/tai oikeudena-  
lojen, kuten viestintäoikeuden, syntymiseen, kehitykseen ja merkityksen kasvuun.<sup>50</sup> Samalla Suomen oikeusjärjestyksen kansainvälistymiseen ja eurooppalaistumiseen liittyvä oikeuslähteiden lisääntyminen on pakottanut pohtimaan uusien oikeuslähteiden asemaa perinteisessä oikeuslähteopissa.<sup>51</sup> Myös itsesääntelyn ja eri ammattialojen tapaohjeiden sekä erilaisen *soft law*-tyyppisen aineiston asema ja merkitys on herättänyt oikeuslähteopillista keskustelua.<sup>52</sup> Kaiken kaikkiaan oikeudellisten ongelmien kansainvälistymisen ja yhteiskunnan monimutkaistumisen tulee myös heijastua opetukseen, sillä näiden ilmiöiden vuoksi nykyinen oikeudellinen todellisuus on hyvin erilainen kuin silloin, kun oikeustieteen opetusta ryhdyttiin toteuttamaan pitkälti massaluentojen ja kirjatenttien kautta.<sup>53</sup> Esimerkiksi oikeusvertailun merkitys korostunee myös viestintäoikeudessa, minkä tulee heijastua myös opetukselle asetettaviin vaatimuksiin.

Myös yhteiskunnallinen muutos vahvistaa uusien oikeuden tutkimusalojen tärkeyttä ja tukee niiden olemassaoloa.<sup>54</sup> Viestintäoikeus voidaan

<sup>48</sup> *Tarasti, Lauri*: Yhteiskunnan oikeudellistuminen. Defensor Legis 2002, s. 575–585, s. 575. *Engströmin* mukaan ”(poliittisten) ongelmien pukemisesta oikeudelliseen muotoon sekä tähän liittyvästä uusien oikeudellisten instituutioiden luomisesta ja toimivallan kasvattamisesta on tullut tunnustettu yhteiskunnallinen ilmiö”. Ks. *Engström, Viljam*: Oikeudellistumisen monimuotoisuudesta – esimerkki ihmisoikeuksien valvonnasta. Oikeus 2012, s. 539–553, s. 539. Oikeuden politisoitumisesta ja politiikan oikeudellistumisesta, ks. *Neuvonen, Riku*: Sananvapaus, joukkoviestintä ja sääntely. Helsinki 2005, s. 107–108 ja oikeudellistumiskehityksestä *Korhonen, Rauno*: Sähköinen asiointi ja viestintä. Teoksessa Tuominen, Tomi (toim.): Oikeus tänään. 2. p. Lapin yliopisto 2014, s. 21–130, s. 21–22.

<sup>49</sup> *Tarasti* 2002, s. 581.

<sup>50</sup> *Viljanen* 2002, s. III. Esimerkkeinä voidaan mainita urheiluoikeus sekä bio- ja lääkintäoikeus.

<sup>51</sup> Kimmo Nuotio on arvellut kansainvälistymisen vahvistaneen ”oikeuspositivistista” ajatustapaa samalla kun kansallisen oikeuden kehityksessä on tullut aikaisempaa enemmän tilaa ja tarvetta yleisille opeille ja perusoikeuksille. Ks. *Nuotio, Kimmo*: Oikeuslähteet ja yleiset opit. Lakimies 2004, s. 1267–1291, s. 1267.

<sup>52</sup> Joukkoviestinnän itsesääntelystä *Huovinen, Sakari*: Yhteisääntely ja itsesääntely – julkisen vallan tehtäviä muuttavat sääntelykeinot: yksityisen ja julkisen muuttuva suhde. Lakimies 2006, s. 1206–1224; sekä *Huovinen, Sakari*: Journalismin itsesääntely jäänyt ajastaan jälkeen. Teoksessa Viestintäoikeuden vuosikirja 2009. Helsinki 2010, s. 25–50.

<sup>53</sup> *Bärlund* 2013, s. 69.

<sup>54</sup> *Saarenpää* 2005 s. 8, *Alén-Savikko* 2014, s. 78.



jopa mieltää muutosten oikeustieteeksi: se on tutkimusala, joka reagoi yhteiskunnallisiin muutoksiin ja ottaa niihin kantaa.<sup>55</sup> Etenkin tieto- ja verkkoyhteiskuntakehitys sekä erilaiset uusmediateemat ovat monimutkais-taneet nk. ”perinteisen” mediaoikeuden (ts. joukkoviestinnän oikeudellisen tutkimuksen) tutkimuskenttää ja -ongelmia. Esimerkiksi konvergenssi-kehitys tarkoittaa, että sama viestintäväline voi toimia sekä joukko- että kohdeviestinnän välittäjänä eikä yleisöä tai viestinnän laatua voi ennalta tyhjentävästi määrittellä.<sup>56</sup> Tämä tarkoittaa entistä suurempia haasteita myös viestintäoikeuden opetukselle.

Muutoksista puhuttaessa korostuu viestintäoikeuden rooli moni- tai poikkitieteellisenä tutkimusalana. Kun keskiössä on viestinnän kenttä oikeuden toimintaympäristönä, tuota kenttää ja sen muutosta koskevaa tieteellistä tietoa voidaan poikkitieteellisellä tutkimusotteella tuoda osaksi viestintäoikeudellista analyysia. Oikeustieteilijä voi nimittäin kohdata sellaisia ongelmia, joita lainoppi yksistään ei kykene käsittelemään tai joista se ei edes ole kiinnostunut – vaikka lainoppi onkin välttämätön osa viestintäoikeuden harjoittajan työkalupakkia.<sup>57</sup> Muunlaiset tieteenalat menetelmiseen ovat kenties välittömämmin yhteydessä yhteiskunnallisiin ongelmiin, niiden taustaan ja yhteiskunnalliseen muutokseen.<sup>58</sup> Muiden tieteenalojen tutkimustuloksien ja menetelmin oikeuden analyysi monipuolistuu. Esimerkiksi journalismin tutkimus voi toimia joukkoviestintään kohdistuvan viestintäoikeudellisen tutkimuksen apuna. Henkilötietojen suojaan tietoverkoissa kohdistuva oikeustutkimus puolestaan voi hyötyä esimerkiksi sosiaalipsykologisesta ihmisten verkkokäyttäytymiseen kohdistuvasta tutkimuksesta sekä tietojenkäsittelytieteen avulla tehdyistä käyttöjäänalyseista.

Edellä kuvattu oikeuslähteiden monikerroksisuus ja hierarkkisuus (it-sesäntelystä ihmisoikeussopimuksiin) sekä toisaalta laveus (eri oikeudenalojen normit ja tulkinnat) ja yhteydet muihin tieteenaloihin asettavat

<sup>55</sup> Vrt. *Saarenpää* 2005, s. 4 informaatio-oikeudesta. Saarenpää viittaa etenkin informaatio- ja sittemmin verkkoyhteiskuntakehitykseen, digitaaliseen toimintaympäristöön ja oikeusvaltion sekä ihmis- ja perusoikeuksien merkityksen korostumiseen (ibid., s. 6–8). Ks. myös *Alén-Savikko* 2014, s. 78.

<sup>56</sup> *Rosendahl, Riikka*: Joukkoviestin oikeudellisena käsitteenä – Tutkijan ajatuksia tutkimuskohteestaan. Teoksessa *Viestintäoikeuden vuosikirja* 2006. Helsinki 2007, s. 1–18, s. 4; ja *Alén-Savikko* 2014, s. 76.

<sup>57</sup> *Alén-Savikko* 2014, s. 78–79.

<sup>58</sup> Ks. myös esim. *Woodard, Calvin*: The Limits of Legal Realism: An Historical Perspective. A Symposium in Honor of Hardy C. Dillard: Legal Education. *Virginia Law Review* 1968, s. 689–739, s. 732, <http://www.jstor.org/stable/1071729>.

viestintäoikeuden opetukselle omanlaisiaan vaatimuksia. Opettajan on tuettava opiskelijoita kokonaisuuksien jäsentämisessä sekä perus- ja ihmis-oikeuskonfliktien tunnistamisessa, ohjattava relevanttien oikeuslähteiden äärelle sekä autettava ymmärtämään niiden merkitys ja painoarvo. Lisäksi on tutustuttava viestinnän kenttään oikeuden toimintaympäristönä, osattava etsiä siitä tutkimustietoa ja tarvittaessa soveltaa ja tuoda tuota tietoa oikeudelliseen kontekstiin.<sup>59</sup>

Koska lait ja oikeuskäytäntö muuttuvat, ja koska viestinnän kenttä teknologioineen ja sosiaalisine medioineen on erittäin dynaaminen toimintaympäristö, ei voida tyytyä vain kulloinkin vallitsevan oikeustilan ulkoa opetteluun, vaan on yhä tärkeämpää osata löytää, soveltaa ja analysoida tietoa sekä asettaa ja ratkaista viestintäoikeudellisia ongelmia. Mielestämme tutkimisen ja ongelmanratkaisun kautta tapahtuva oppiminen on viestintäoikeuden opetuksessa erityisen hyödyllistä ja välttämätöntä. Ensinnäkin oikeusnormien soveltaminen auttaa ymmärtämään käsitteitä ja sitä, miten lait käytännössä ”toimivat”.<sup>60</sup> Tutkimiseen ja ongelmanratkaisuun tukeutuva oppiminen kuitenkin myös kehittää opiskelijoiden päättely- ja argumentaatiotaitoja sekä analyyttistä ajattelutapaa.<sup>61</sup> Kaikki tämä on tarpeen dynaamisen tutkimusalan ja kehittyvän oppiaineen opiskelussa. Viestintäoikeuden opetuksessa pienryhmätyöskentelyä onkin sovellettu esimerkiksi oikeustapauspohdinnoissa (ks. *case*-menetelmästä edellä). Kiperien tapausten käsitteleminen ja eri osapuolten näkemysten argumentointi ovat osoittautuneet pidetyksi menetelmäksi, jonka avulla sääntely ja tulkintaperiaatteet jäävät hyvin mieleen ja kokonaisuus tulee ymmärrettäväksi.

---

<sup>59</sup> Vertailun vuoksi on mainittava, että erityisesti *Juha Karhu* on korostanut toimintaympäristön (ja kokonaisjärjestelyn) merkitystä (varallisuus)oikeudellisessa tulkinnassa. Tästä *Pöyhönen, Juha*: Uusi varallisuus-oikeus. 2. painos. Helsinki 2003.

<sup>60</sup> *Martin, Fiona*: Using a modified problem based learning approach to motivate and enhance student learning of taxation law. *The Law Teacher* 2003, s. 55–75, s. 60–61 lähteineen.

<sup>61</sup> *Liddle, Margaret*: Legal problem solving. *Law Teacher* 2004, s. 55–79, s. 78.

## 5 MILTÄ NÄYTTÄÄ VIESTINTÄOIKEUDEN OPETUKSEN TULEVAISUUS?

Oppimiseen vaikuttavat monet tekijät, kuten oppimisympäristö, muistin toiminta, motivaatiotekijät, itseluottamus, usko omiin kykyihin sekä lähestymistapa oppimiseen.<sup>62</sup> Myös itsesäätelytaidoilla on tärkeä merkitys opiskelijan oppimisessa.<sup>63</sup> Opettaja ei suinkaan yksin kontrolloi kaikkia oppimisen osatekijöitä, vaan opiskelijalla on vastuu omasta oppimisestaan. Kuitenkin esimerkiksi heikko motivaatio voi muuttua innostukseksi ja oppimishaluksi innostavan opetuksen myötä, ja opettaja voi mahdollistaa erilaiset oppimisen tavat. Opettaja voi myös kannustavalla ja positiivisella suhtautumistavalla kohottaa opiskelijoiden uskoa omiin kykyihinsä. Hän voi omalta osaltaan parantaa oppimistuloksia luomalla turvallisen ja vuorovaikutteisen oppimisympäristön<sup>64</sup> ja pyrkiä noudattamaan linjakkaan opetuksen periaatteita määriteltessään oppimistavoitteet, valitessaan opetetavan sisällön, arviointikeinot ja opetusmenetelmät. Myös ymmärrettävän ja tarpeeksi konkreettisen sekä mahdollisimman avoimeen kriteeristöön nojaavan palautteen antaminen edesauttaa oppimista.<sup>65</sup>

Viestintäoikeuden opetuksessa pyritään tarjoamaan laadukasta tutkimukseen perustuvaa opetusta. Teoreettiset oppimissisällöt kytketään tällöin mielekkäällä tavalla käytäntöön.<sup>66</sup> Elävästä elämästä onkin suhteellisen helppo

<sup>62</sup> Tarkemmin esim. *Lindblom-Ylänne – Mikkonen – Heikkilä – Parpala – Pyhältö* 2011, s. 70–96.

<sup>63</sup> Itsesäätelystä ks. *Nicol, David – Macfarlane-Dick, Debra*: Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education* 2006, s. 199–218, s. 2 ja 4–15. Oikeustieteen opiskelijoiden oppimiseen vaikuttavista tekijöistä ks. *Haarala-Muhonen* 2011, tiivistelmä (ei sivunumeroa) ja s. 46–48.

<sup>64</sup> Opiskelijan kohtaamisesta ja hyvästä oppimisilmapiiristä ks. *Numminen, Ava – Talvio, Markus*: Hyvä oppimisilmapiiri ja opiskelijan kohtaaminen. Teoksessa *Lindblom-Ylänne – Nevgi* 2011, s. 123–136.

<sup>65</sup> *Weaverin* tutkimuksen mukaan opiskelijat eivät kokeneet hyötyvänsä palautteesta, joka oli liian yleistä tai heikkoa, ei ohjannut oikeaan suuntaan tai oli negatiivista tai ei liittynyt arviointikriteereihin. Hyödylliseksi koettiin palaute, joka liittyi suoraan arvioitavaan työhön ja arviointikriteereihin ja joka annettiin tarpeeksi aikaisin. Ks. *Weaver, Melanie*: Do students value feedback? Student perceptions of tutors' written responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2006, s. 379–394.

<sup>66</sup> Ks. *Lindblom-Ylänne, Sari – Pohjonen, Soile*: Vuorovaikutustaidot – menestyvän juristin salaisuus? *Oikeus* 2001, s. 192–201, s. 193; *Martin* 2003, s. 55 ja 58; *Nieminen, Liisa*: Monitieteisyys ja kriittisyys oikeustieteen opinnoissa: opetuksen kehittämismahdollisuuksien pohdintaa. *Oikeus* 2006, 35(3) s. 413–424, s. 415 ja *Ervasti* 2011, s. 811. Valtaosa opiskelijoista kehittää työelämävalmiuksiaan käytännön työtehtävissä opiskelun ohella.

poimia mieleenpainuvia käytännön esimerkkejä, joiden avulla asioita voi lähestyä opiskelijoiden tietopohjasta ja kokemusmaailmasta käsin ja joiden avulla asiat on helpompi ymmärtää. Tiedon hankkimis- ja soveltamistaidolla ylipäättään on tärkeä merkitys, koska lait, oikeuskäytäntö ja toimintaympäristö muuttuvat, eikä opiskeluaikana opittu tieto välttämättä ole ajantasaista valmistuttaessa.<sup>67</sup>

On myös muistettava, että vaikka laadukkaan opetuksen perustana kiistatta on opettajan oma asiantuntijuus (ja tutkijuus) sekä hankittu pedagoginen osaaminen, oppimislähtöisyyteen liittyy myös innostus opetusta kohtaan sekä halu jatkuvasti kehittyä opettajana.<sup>68</sup>

Kuten edellä on kerrottu, viestintäoikeus sai ensimmäisen oppituolinsa vuoden 2013 alusta. Kun professuuri on nyt vakituisesti täytetty, ovat mahdollisuudet oppiaineen opetuksen pitkäjänteiseen kehittämiseen parantuneet. Opetussisältöjä ja erilaisten kurssien pitämistä eri lukuvuosina voidaan nyt suunnitella pidemmissä jaksoissa aikaisemman määräaikaisista työsuhteista johtuneen lyhyen aikavälin (noin yksi vuosi) suunnittelun sijaan. Tämä mahdollistaa uusien kurssien suunnittelun ja toteutuksen esimerkiksi siten, että opetettavat sisällöt eivät ole joka vuosi samoja, vaan vaihtelevat esimerkiksi kahden vuoden jaksoissa. Näin opiskelijat voivat halutessaan osallistua useille erilaisille viestintäoikeuden kursseille opintojensa aikana.

Aikaisempi yksinomaan tutkijoiden opetukseen perustunut opetustapa johti väistämättä siihen, että kukin tutkija opetti lähinnä sitä, mitä itse on tutkinut, eikä opetuksen suunnittelua siten tehty oppiaineen ydinalueanalyysiin perustuvista oppimistavoitteista tai opetuksen monipuolisuudesta kumpuavista lähtökohdista käsin saati pedagogista tarkoituksenmukaisuutta painottaen. Pitkäjänteisemmän opetuksen suunnittelun lisäksi myös viestintäoikeutta tai sitä sivuavia kursseja eri oppiaineissa opettavien opettajien yhteistyön lisäämisellä voidaan parantaa opetuskokonaisuutta. Myös viestintäoikeuden ja ns. perinteisten oikeudenalojen yhteisiä kursseja ja seminaareja kannattaisi kokeilla. Esimerkiksi rikoslain yleisiä oppeja voisi opiskella sananvapausrikosten kautta. Samalla tavoin vahingonkorvausoikeudellisia taikka perus- ja ihmisoikeuksiin kytkeytyviä oppisisältöjä voitaisiin opiskella viestintäoikeudellisissa kontekstissa.

<sup>67</sup> Ks. *Martin* 2003, s. 55.

<sup>68</sup> *Postareff – Lindblom-Ylänne – Nevgi* 2011, s. 49.