

Matkailun korkeakoulutuksen henkeä etsimässä

Mia Tillonen ja Johan Edelheim

Graduate School of International Media, Communication, and Tourism Studies,
Hokkaido University, Japan

Abstract

Fifteen higher education providers in Finland offer tourism degrees. A total of 35 Finnish-, Swedish-, and English-language bachelors' and masters' degrees are on offer at universities of applied sciences, and at research-intensive universities. Many degrees resemble one another, but some show more distinct profiles, spirits, and values, based on which students are taught. Our article examines these tourism degrees using Jafari's (1990) platform-theory, and its later developments. The aim of our qualitative research is to examine what value foundations higher education of tourism in Finland have, and what kind of spirits these instill in future tourism professionals. By providing a snapshot of the current situation, our results emphasize how capitalist realism forges the degrees' business and growth mentalities, leaving ethics and spirituality in its wake. The conclusion initiates a discussion about the future of Finnish tourism higher education. In it, we ask both tourism educators and researchers questions about how they wish tourism higher education to develop in the future.

Keywords: Values, axiology, spirituality, ethics, platform-theory, higher education, tourism, Finland

Johdanto

Suomen kielen sanalla ”henki” on monta merkitystä. Anneli Räikkälä (1996) Kotimaisten kielten keskukselta on kirjoittanut Helsingin Sanomissa, että sana on alun perin tarkoittanut hengityksen aiheuttamaa ilmavirtaa, mistä se on myöhemmin laajentunut tarkoittamaan hengitysilmaa ja lopulta myös elämää itseään. Räikkälän mukaan henki-sanalla viitataan myös henkiseen elämään sekä henkiseen ilmapiiriin – kuten vaikkapa ilmaisussa koulun henki. Toisin sanoen, kuten ilma keuhkoissamme henki kulkee jokaisella tasolla, elävöittää ja pitää meidät liikkeessä. Myös korkeakouluilla ja opetussuunnitelmilla on henki. Se voi olla edellä mainittu ilmapiiri, jolloin se viittaa esimerkiksi ihmisten välisiin suhteisiin ja siihen, millaista korkeakoulussa on opiskella. Mutta toisaalta jos ajattelemme hengen kaikki tasot läpitukevana asiana, se voi näkyä esimerkiksi arvomaailmana, joka on läsnä koulutusohjelmien painotuksissa, kurssitarjonnassa sekä opetussuunnitelmissa. Tämä henki välittyy opetuksen kautta matkailun ammattilaisiin ja matkailualoihin muodostaen matkailun todellisuuden.

Tässä artikkelissa tutkimme matkailun korkeakoulutuksen henkeä tarkastelemalla, millaiselle arvopohjalle koulutusohjelmat rakentuvat. Aineistonaamme käytämme 15 korkeakoulun 35 eri matkailun koulutusohjelman opetussuunnitelmia ja niiden kurssisi-

sältöjä lukukaudelta 2020/21. John Tribe (2005) puhuessaan opetussuunnitelman tilasta (*curriculum space*) keskittyy siihen, miten tieto matkailusta rajataan opetussuunnitelman muotoon. Me puolestamme yritämme selvittää, millainen henki täyttää tämän tilan, tekeillä katsauksen opetussuunnitelmien sisältämiin erilaisiin arvoihin. Tavoitteenamme ei ole niinkään käsitellä eroja yksittäisten kurssien tasolla vaan mieltää syvemmin, millaiset arvomaailmat ohjaavat eri oppilaitosten opetussuunnitelmia ja niiden luomaa todellisuutta matkailusta. Erityisesti covid-19-pandemia on korostanut näiden pohdintojen tärkeyttä paljastamalla konkreettisesti, miten hataralla pohjalla talouskasvua korostava näkemys matkailusta on silloin, kun kasvu tai edes nykytilanteen ylläpito ei ole enää mahdollista. Pandemia on näyttänyt meille kaikille, miltä maailma voi näyttää tulevaisuudessa, kun emme enää pysty matkustamaan edullisesti ympäristön turmeltumisen takia.

Luomme aluksi katsauksen siihen, miten matkailututkimuksessa ja -koulutuksessa luodaan erilaisia todellisuuksia, totuuksia ja arvoja. Tämä osio perustuu Robert S. Hartmanin (2019) järjestelmällisen aksiologian menetelmään. Tätä seuraavassa osiossa esittelemme Jafar Jafarin (1990, 2001, 2005) koroketeorian ja sen viimeaikaista kehityssuuntaa, joissa painotetaan kestävyyttä, etiikkaa ja henkisyttä. Näitä menetelmiä yhdistellen voimme tarkastella Suomen matkailun korkeakoulutuksen tilaa sijoittamalla sen keskusteluun matkailun kehityshistoriasta ja sitä ohjaavista arvoista. Tämän jälkeen tarkastelemme koroketeorian henkistä käännettä yhteiskunnallisena ilmiönä matkailututkimuksen ja -koulutuksen näkökulmasta.

Artikkelin toisessa osassa selvitämme koroketeorian pohjalta, millaiset arvot ohjaavat suomalaisen matkailukoulutuksen opetussuunnitelmia. Esittelemme artikkelimme menetelmät eli kriittisen laadullisen sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin sekä empiirisen aineiston. Tutkimuksemme analyysin ja johtopäätökset yhdistämme kokonaisuudeksi, jossa esittelemme kerättyä dataa ja pohdimme Suomen matkailun korkeakoulutuksen nykyistä tilaa ja mahdollista tulevaisuutta.

Pandemian takia (tai vaihtoehtoisesti sen ansiosta) olemme tilanteessa, jossa on pohdittava tarkkaan, mihin suuntaan matkailua voisi viedä – haluammeko palata aikaisempaan, ylläpitää nykyistä tilannetta vai luoda jotain uutta? Tämä heijastuu myös korkeakoulutukseen, sillä uusi tilanne on pakottanut kouluttajia uusimaan kurssien sisältöjä ja opetusmenetelmiä (ks. esim. Sigala, 2021 ja Tiwari ym., 2022). Nyt on myös hyvä tilaisuus mieltää, millaisille arvoille nykyiset opetussuunnitelmat perustuvat ja millaisille arvoille ne voisivat tulevaisuudessa perustua (de Bernardi, 2022).

Matkailutiedon todellisuuksien, totuuksien ja arvojen luominen

Nuoren historiansa ansiosta matkailututkimuksesta on muodostunut mielenkiintoinen ala, joka mahdollistaa erilaisia lähestymistapoja ilmiöön nimeltä matkailu. Verrattuna historialtaan vanhempiin aloihin matkailututkimuksen ja -koulutuksen erikoispiirteenä on pidetty sen yhteyttä matkailun toimialoihin – matkailututkimuksen tietoa siis käyte-tään ja validoidaan myös tiedeyhteisön ulkopuolella (Tribe, 1997, s. 649). Sekä Suomessa että maailmalla korkeakoulutuksessa näkyy jako kahteen ryhmään, ammatillisiin ja yleis-

sivistäviin koulutusohjelmiin. Ammatillisissa koulutusohjelmissä käsitellään matkailua kauppatieteiden näkökulmasta (*tourism business studies*,) ja yleissivistävissä laajemmin eri alojen, kuten humanististen alojen, näkökulmista (*tourism studies*)¹ (Tribe, 2005, s. 52).

Tästä jaosta on keskusteltu kansainvälisesti esimerkiksi tiedon tuottamisen ja tiedonintressien näkökulmasta. Esimerkiksi Pritchard ym. (2011) ovat huomauttaneet, että siinä missä matkailua kauppatieteisiin sitova koulutus perustuu uusliberaaleihin filosofioihin (ks. myös Airey ym., 2015; Ayikoru ym., 2009) ja korostaa välineellisen sekä teknisen tiedon tärkeyttä, yleissivistävä koulutus (*tourism studies*) korostaa elämismailman tai vaihtoehtoisesti jokapäiväisen kokemuksen tietoa (s. 946)². Kuitenkin matkailua koskevassa diskurssissa puhutaan usein matkailusta elinkeinona (*industry*), mikä hämärtää muut mahdolliset keinot käsitteellistää matkailu ilmiönä (Higgins-Desbiolles, 2006).

Lähes kaikki Suomen matkailun korkeakoulutus sijoittuu ammattikorkeakouluihin, matkailun korkeakoulutusta tarjoavista viidestätoista oppilaitoksesta kolmetoista on ammattikorkeakouluja ja kaksi yliopistoa. Ammattikorkeakoulujen ja yliopistojen työnjakoa Suomen koulutusjärjestelmässä määrittää niin sanottu duaalimalli, jonka mukaan korkeakoulujen roolit on määritelty laissa. Ammattikorkeakoululain mukaan ammattikorkeakoulujen tehtävä on ”antaa työelämän ja sen kehittämisen vaatimuksiin sekä tutkimukseen, taiteellisiin ja sivistyksellisiin lähtökohtiin perustuvaa korkeakouluopetusta ammatillisiin asiantuntijatehtäviin ja tukea opiskelijan ammatillista kasvua” (Ammattikorkeakoululaki 14.11.2014/932 4 §). Yliopistojen tehtävä taas on ”edistää vapaata tutkimusta sekä tieteellistä ja taiteellista sivistystä, antaa tutkimukseen perustuvaa ylintä opetusta sekä kasvat-
taa opiskelijoita palvelemaan isänmaata ja ihmiskuntaa” (Yliopistolaki 24.7.2009/558 2 §). Ammattikorkeakouluissa siis painotetaan ammatillista ja käytännön osaamista, kun taas yliopistoissa painopiste on tutkimuksessa ja sivistystoiminnassa.

On kuitenkin tärkeää huomata, että vaikka matkailun korkeakoulutuksella on kansainvälisesti vahva kytkös elinkeinon ja kauppatieteisiin, matkailu monitieteellisenä kenttänä voisi yhtä hyvin löytää kotinsa mistä tahansa tiedeyhteisöstä: yhteiskuntatieteistä, taiteesta, luonnontieteistä tai humanistisilta aloilta, sillä kaikki ne liittyvät tavalla tai toisella matkailuun. Käytännössä tämä näkyi esimerkiksi Matkailualan verkostoyliopiston (MAVY:n) toiminnassa, jossa jäsenyliopistojen eri pääaineiden opiskelijoilla oli mahdollisuus opiskella matkailua sivuaineena. Kansainvälisesti katsottuna MAVY olikin harvinainen ja aikaansa edellä ollut luomus, joka antoi suomalaisille opiskelijoille (esimerkiksi tämän artikkelin ensimmäinen kirjoittajalle) erinomaisen perustan opiskella matkailututkimusta monista eri näkökulmista (Saukkonen ym., 2013).

Matkailun korkeakoulutuksen opetussuunnitelmia on tutkittu kansainvälisesti monista eri näkökulmista. Paljon on tutkittu sitä, miten tarkoituksenmukaiseksi eri sidosryhmät,

1 Kansainvälisesti matkailukoulutuksen ohjelmia kutsutaan usein myös nimellä matkailun liiketoiminta (*tourism management*, Pesonen, 2017), koska suuri osa koulutusta tarjoavista oppilaitoksista keskittyy nimenomaan liiketaloudellisiin seikkoihin, kuten johtamiseen tai hallintoon. Matkailun liiketoiminnalla tarkoitamme matkailukoulutusta, jossa matkailu opetusaineena yhdistetään selkeästi liiketalouteen eikä esimerkiksi laajemmin yhteiskuntaan, taiteeseen tai luonnontieteisiin. Yleissivistävistä koulutusohjelmista käytämme nimitystä matkailututkimus (*tourism studies*).

2 Nykyinen tilanne, jossa korkeakoulut joutuvat kilpailemaan opiskelijoista, tutkijoista ja rahoituksesta, saattaa ohjata tutkimusta ja opetusta markkinoiden haluamaan suuntaan, ja myös matkailun koulutuksessa näkyy vahva sitoutuminen siihen, että ohjelmat ovat relevantteja sekä opiskelijoille että mahdollisille työnantajille (Ayikoru ym., 2009).

kuten kouluttajat, opiskelijat tai elinkeinoharjoittajat, kokevat koulutuksen (Kim & Jeong, 2018). Eri sidosryhmien välisiä eroja on usein korostettu, ja erot on esitetty myös haasteina koulutuksen onnistumiselle (Mei, 2019). Joissakin tutkimuksissa on keskitytty tiettyihin maihin (esim., Boyle, 2015; Fidgeon, 2010; Sezerel & Tonus, 2017), kun taas toisissa on verrattu erilaisia matkailun korkeakoulutusohjelmia toisiinsa (Leung ym., 2018; Oktadiana & Chon, 2017). Slaughter ym. (2003) ovat tutkimuksessaan kuvanneet Suomen tapahtumakoulutuksen tilaa, ja tämä onkin yksi harvoista ulkomailla julkaistuista tutkimuksista, joissa tutkimuskohteena on ollut maamme koko matkailun korkeakoulukenttä, sekä ammattikorkeakoulut että MAVY. Dredge ym. (2012) ovat nimenneet opetussuunnitelmien sisäisen kahtiajaon voimakentäksi (*force field*), joka liikkuu kahden voiman välillä: taidot (*techne*) ja tieto (*episteme*). He ovat korostaneet molempien tärkeyttä todeten, että opiskelijat tarvitsevat valmistuessaan käytännön viisautta (*phronesis*) (Dredge ym., 2012). Useimmissa tutkimuksissa on keskitytty joko opetussuunnitelmien olemukseen sinänsä, eli ontologiaan, tai vastaavasti opetussuunnitelmien sisältöön, eli niiden epistemologiaan. Aksiologiaa ei ole käsitelty muissa tutkimuksissa, joten tutkimuksemme paikkaa tätä aukkoa.

Kuten Keith Hollinshead ym. (2009) ovat todenneet, matkailu itsessään on maailmaa luova voima. Myös matkailututkimus ja -koulutus osallistuvat tähän luodessaan tietynlaista todellisuutta sekä mikro- että makrotasolla. Täten korkeakoulutus tilanteesta riippuen joko ohjaa tai rajoittaa sitä, mihin suuntaan matkailu alana mahdollisesti kehittyy. Sitä ei siis tule käsitellä vain opetussuunnitelmien kurssisisältöjen vaan laajemmin tiedon tuottamisen näkökulmasta – eli tulee kiinnittää huomiota siihen, mitkä asiat otamme esille ja mitkä jätämme ulkopuolelle tai jopa piilotamme (Tribe, 2005). Opiskelijat valmistuvat matkailun kursseilta mukanaan erilaisia näkökulmia, asenteita ja kompetensseja (Tribe, 2002, s. 340), jotka taas puolestaan viitoittavat sekä alan ammattilaisten että matkailijoiden käytäntöjä. Siksi on tärkeää tarkastella kriittisesti sitä, millaista matkailua ja millaisia maailmoja me tutkimuksellamme ja opetuksellamme luomme: Miten matkailutiedon todellisuudet, totuudet ja arvot luodaan? Miten nämä edelleen muovaavat matkailun tieteel-listä kenttää sekä opiskelijoita, jotka valmistuvat koulutuksesta ja siten luovat tietynlaista näkemystä matkailusta laajalle yleisölle?

Tarkastelemalla matkailun ontologiaa, epistemologiaa ja aksiologiaa perusteita voimme saada selville, miksi matkailun korkeakoulutus ja tutkimus on eri korkeakouluissa sijoitettu eri tiedeyhteisöihin. *Ontologia* tutkii ymmärrystämme siitä, mikä jokin ja sen olemus on. *Epistemologia* kysyy, millä perusteella hyväksymme, että jokin on totta ja edustaa tietoa. *Aksiologia* puolestaan tutkii, miten toteamme jonkin asian arvon ja millä tavoin koemme sen arvokkaaksi – joko itsessään tai välillisesti. Ja vastaavasti se, mihin tiedeyhteisöihin matkailun koulutus ja tutkimus on sijoitettu, ilmentää varsinkin korkeakoulujen päättäjien tieteellisiä perusolettamuksia.

Aloitetaan käytännön esimerkillä. Vuonna 2013 julkaistiin Soile Veijolan toimittama *Matkailututkimuksen lukukirja*, johon kirjoittajina osallistuivat Lapin yliopiston matkailututkimuksen oppiaineen sen aikaiset henkilökunnan jäsenet. Kirja oli kaksoissokko-arvioitu, joten kaikki sen luvut arvioitiin ennen julkaisemista ulkopuolisten asiantuntijoi-

den voimin. Päättämällä, mitkä aihealueet otetaan mukaan, muodostettiin kirjan ontologia eli sen tieteellinen olemus.

Länsimaisessa perinteessä aloitetaan peruskäsitteistä ja niiden jälkeen laajennetaan ymmärrystä tarkennetummalla ja kehittyneemmällä tiedolla. Luvun ensimmäinen lause tai ensimmäiset lauseet muodostavat luvun tiedeperustan. Esimerkiksi kirjan toinen luku, Marjo Kilpijärven ja Seppo Ahon kirjoittama ”Toimialana matkailu”, alkaa lauseella: ”Matkailu on kasvava ja dynaaminen taloudellinen toimiala” (s. 30). Jos tätä lyhyttä lausetta tarkastellaan ontologisesti, voimme todeta sen alkavan toteamuksella, mikä matkailun olemus on. Alkutoteamusta seuraa neljä väittämää. Näin lukijalle annetaan rajat, joiden sisällä luku käsittelee matkailua, ja samalla luodaan luvun todellisuus. Sekä mainittu lause että kirja kokonaisuudessaan ovat myös esimerkkejä epistemologiasta – ne ovat ”totuusväittämiä”, jotka muodostavat luotettavaa tietoa, jonka pohjalle voidaan luoda yhä uutta tietoa.

Edellä mainittu lause kuvaa myös aksiologisia valintoja. Kirjassa nostetaan esille teemoja, joita arvostetaan joko niiden itsensä takia tai siksi, että niiden oletetaan olevan arvokkaita jollekin toiselle. Kilpijärven ja Ahon lause liittyy toimialoihin ja siten talouteen ja elinkeinoin, joiden yhteydessä korostetaan erityisesti kasvua, dynaamisuutta ja taloutta. Tämä on selkeä esimerkki arvovalinnasta, sillä lause olisi yhtä hyvin voinut korostaa matkailun maantiedettä tai vaihtoehtoisesti säännöstöä ja lakeja. Se olisi voinut myös korostaa matkailua osana kulttuuriympäristöä tai mitä tahansa muuta tiedeperustaa.

Tutkimalla lausetta ”Matkailu on kasvava ja dynaaminen taloudellinen toimiala” todetaan siis se valittu todellisuus, jonka rajoissa lukijan odotetaan pysyvän kyseisessä luvussa. Ja koska lause esiintyy vertaisarvioidussa oppikirjassa, sen oikeellisuus on myös taattu – kirjoittajat siis tarjoavat lukijalle totuutta valitussa todellisuudessa. Sijoittamalla tämä luku heti johdannon jälkeen ja aloittamalla tällä nimenomaisella lauseella on lisäksi tehty selkeitä arvovalintoja: tämä todistetusti oikea tieto todellisuudesta on arvokasta, ja siksi se kerrotaan heti alkuun.

Robert S. Hartman (2019) esittää järjestelmällisen aksiologian arvoteoriassaan, että arvolla on kolme hierarkkista tasoa. Ensinnäkin asia voi olla *sisäisesti (intrinsic)* arvokas – eli se on arvokas itsensä takia. Toiseksi se voi olla *ulkoisesti (extrinsic)* arvokas – eli se on arvokas siksi, että se luo arvoa jollekin toiselle asialle, jolla puolestaan on sisäinen arvo. Tai kolmanneksi se voi olla *systemisesti (systemic)* arvokas – eli arvokas ohjaavana ideana sisäisille tai ulkoisille arvoille. Selkokielellä asian voisi kuvata niin, että suurin arvo on kaikella elämällä, sen jälkeen seuraavat teot ja esineet, jotka edesauttavat elämää sen eri muodoissa, ja viimeisenä tulevat ohjaavat ideat, jotka hyödyttävät elämää tai sitä edistäviä tekoja ja esineitä. Esimerkiksi ihmisen terveys on arvokkaampi kuin lääke, joka voi pitää ihmisen terveenä, ja lääke taas on tärkeämpi kuin pelkkä ohje, joka kertoo, miten pysytään terveenä tai miten lääkettä käytetään.

Tarkastelemalla matkailun tieteenfilosofia perusteita voimme ymmärtää, miksi matkailukoulutus ja -tutkimus on eri korkeakouluissa sijoitettu eri tiedeyhteisöihin. Koulutuksen esittelyistä ja opetussuunnitelmista voidaan nähdä, miten henkilökunta ymmärtää matkailun tieteenalana, miten totuus ilmenee henkilökunnalle (sekä niille sidosryhmil-

le, jotka toimivat opetussuunnitelman toimeksiantajina), ja minkä asioiden oppimista ja ymmärtämistä pidetään arvokkaana tuleville matkailukoulutuksen ammattilaisille. Toki tässä on kyse myös ”muna vai kana” -syy-seuraussuhteesta. Henkilökunnan jäsenet ovat nimittäin jo ennen hakeutumistaan tiettyyn oppiaineeseen luoneet oman arvoperustansa ja jatkavat sekä kehittävät sen perusteella uutta tietoa. Samoin rekrytoidessaan uutta henkilökuntaa esimiehet tekevät myös arvovalintoja: mitkä ovat tehtävät, jotka pitää tehdä, mitä tietotaitoa niitä varten tarvitaan ja ketkä ylipäättään soveltuvat tähän yhteisöön?

Matkailun koroketeoria

Vaikka arvot ovat olennainen osa sekä matkailua että sen tutkimusta, niiden huomioiminen ja tarkastelu on verrattain uusi suuntaus matkailututkimuksessa. Tämä johtuu matkailun monialaisuudesta – jotkut alat ovat olleet avoimempia moraalisten kysymysten käsitteilylle kuin toiset (Caton, 2012, s. 1909). Tässä osiossa käsittelemme Jafar Jafarin (1990, 2001, 2005) koroketeorian (*platform theory*)³ ja sen viimeaikaisten kehityskulkujen kautta matkailututkimuksen paradigmojen kehitystä ja sitä, miten matkailun tieteellistyessä myös arvokysymykset on nostettu esille.

Jafar Jafarin koroketeoria on varmasti tuttu matkailututkimukseen perehtyneille. Teoriassaan Jafari seuraa matkailututkimuksen ja -koulutuksen kehityshistoriaa, eli miten ja millaisessa tilanteessa matkailu sekä siihen liittyvä tieto ja tutkimus ovat kehittyneet 1950-luvulta lähtien. Alkuperäisessä teoriassaan hän on nimennyt neljä koroketta: puolestapuhuva (*advocacy*), varoittava (*cautionary*), sopeutuva (*adaptancy*) ja tietoon perustuva (*knowledge-based*). Jafarin mukaan korokkeet eivät ole toisiaan poissulkevia tai korvaavia, vaan ne ovat olemassa samanaikaisesti (2001, s. 29). 1950-luvulta lähtien matkailun nähtiin olevan taloudellista hyötyä ajava myönteinen ilmiö (puolestapuhuva) ja koulutuksessa painotettiin pääasiassa työllistymistä ja käytännöntaitoja. 1960-luvulta lähtien alettiin kiinnittää huomiota myös matkailun kielteisiin puoliin, kuten sen ympäristöllisiin sekä sosiokulttuurisiin haittoihin (varoittava). Siihenastiset koulutuksen ja opetussuunnitelmien suuntaukset sirpaloituivat, sillä ammatillisia taitoja painottavien koulutusohjelmien rinnalle nousi refleктоiva näkökulma, jossa pyritään rohkaisemaan opiskelijoita ja tulevaisuuden toimijoita kriittiseen ajatteluun (Barkathunnisha ym., 2017, s. 177).

Voidaan sanoa, että puolestapuhulla ja varoittavalla korokkeella huomio kiinnittyi matkailun vaikutuksiin – tai haittoihin – kun taas 1980-luvulla pyrittiin löytämään vaihtoehtoisia muotoja matkailun kehitykselle. Näin syntyi sopeutuva koroke, jolla pyrittiin siihen, että sekä matkailun vastaanottava puoli että vierailijat hyötyisivät matkailusta. (Jafari, 2001, s. 29–31). Koulutuksessa alettiin ottaa huomioon matkailun rooli yhteisössä ja ympäristössä sekä erilaisten matkailijoiden piirteet (Airey, 2008).

1990-luvulla taas alettiin kiinnittää huomiota matkailututkimukseen tieteenalana ja pyrittiin luomaan sille oma tieteellinen pohja. Kiinnostus suuntautui kokonaisvaltaisesti

3 Jafarin alkuperäisessä englanninkielisessä teoriassa käytetyn sanan *platform* voi kääntää suomeksi esimerkiksi sanoilla ”tasanne” tai ”laituri”. Laituri sopisi matkailututkimuksen kontekstiin, mutta päätimme käyttää käännöstä *koroke*, koska aikakaudesta ja korokkeesta riippuen korostuvat erilaiset arvot ja asenteet – ne ikään kuin nousevat korokkeelle sulkematta pois aiempia kehityssuuntia.

matkailun rakenteeseen – ei vain sen muotoihin tai vaikutuksiin – sekä siihen, miten matkailu on tieteellistetty eli miten sitä tutkitaan ja opetetaan. Tällöin alettiin myös muodostaa yleisiä kansallisia ja kansainvälisiä suuntaviivoja matkailun opetussuunnitelmille; tästä esimerkkinä Bolognan prosessi Euroopassa (Munar, 2007). Tietoon perustuvan korokkeen koulutuksessa painottui kokonaisvaltainen näkemys matkailusta ja yhteistyö eri alojen välillä (Barkathunnisha ym., 2017).

Vuonna 2005 Jafari ehdotti mielipidekirjoituksessaan viidettä eli julkista koroketta (*public outreach*). Kun tieteeseen pohjautuvalla korokkeella matkailututkimus oli sisänpäinkääntynyttä, viidennellä korokkeella sen tulisi aktiivisesti levittäytyä omien rajojensa ulkopuolelle (Jafari, 2005). Todellisuudessa viidenneksi korokkeeksi on kuitenkin Jafarin ehdottaman korokkeen sijaan hyväksytty laajemmin Jim MacBethin ehdottama kestävyyskoroke (Macbeth, 2005). Macbeth kritisoi Jafarin teoriaa sen vanhanaikaisuudesta, sillä se ei ota huomioon päätöksenteon etiikkaa eikä kestävää kehitystä, joiden vaikutusta matkailuun ja matkailututkimukseen ei voida ohittaa (2005, s. 964). Täten hän ehdottaa teoriaan viidettä ja kuudetta eli kestävyys ja etiikan koroketta, joiden kautta tutkijat ja teoreetikot voivat tuoda esille omat filosofiset lähtökohtansa (2005, s. 973).

Kestävä kehitys on noussut paradigmaksi ei vain tutkimuksessa vaan laajemminkin yhteiskunnassa 1990-luvun loppupuolelta lähtien. Korkeakoulutuksessa tämä näkyy kestävyys sisällyttämisessä opetussuunnitelmiin ja esimerkiksi kestävä matkailun pedagogiikassa (Jamal ym., 2011). Toisaalta se on myös kiistanalainen ja poliittinen käsite, joka keskusteluun osallistujan eettisestä asemasta riippuen sisältää myös useita arvoja (2005, s. 967). Macbethin mukaan tulevaisuuden tarpeisiin sopivaa tutkimusta, suunnittelua ja kehitystä varten tutkijoiden, konsulttien, suunnittelijoiden, poliitikkojen ja kehittäjien tulisi matkailun yhteiskunnallisessa edistämässä ymmärtää omaan asemaansa liittyvä etiikka ja osallistua aktiivisesti siihen liittyvään keskusteluun – tarvitaan eettisesti reflektointia tietentekoa (2005, s. 963). Matkailuun osallistuvien täytyy siis ymmärtää ja kyseenalaistaa heidän omat eettiset ja moraaliset asemansa ja asenteensa. Etiikasta on keskusteltu myös matkailun korkeakoulutuksen parissa, ja esimerkiksi John Tribe (2002) on ehdottanut filosofisen toimijan (*philosophic practitioner*) lähestymistapaa, jossa opiskelijat eivät opi vain käytännötaitoja vaan myös reflektoidaan ja arvioimaan kriittisesti omia toimiaan elinkeinon lisäksi esimerkiksi yhteiskunnan tai ympäristön näkökulmasta.

Macbethin edustaman niin sanotun moraalisen käänteen (Caton, 2012) kautta tutkijat ovat kääntyneet sisäänpäin ja alkaneet pohtia tiedon tuottamista ja tutkimusta itseään (Tribe, 1997). Myös esimerkiksi David Airey on todennut, että matkailukoulutuksen tutkimus alana on kypsynyt matkailualan kartoittamisesta tai työvoiman kouluttamisesta laajempaan keskusteluun siitä, minkälaiselle tietopohjalle ala perustuu ja miten se on kehittynyt (Airey, 2008). Myös se, että matkailun koulutuksessa pyritään ottamaan esiin muitakin kuin elinkeinon kaipaamia välineellisiä arvoja tai ylipäättään kyseenalaistamaan tähänastista arvomaailmaa, voidaan nähdä osana tällaista liikehdintää.

Matkailukoulutuksen henkinen käänne

Moraalisen käänteen vanavedessä matkailukoulutuksessa on tapahtumassa myös henkinen käänne. Tämä näkyy tiedontuottamisen ja arvomaailman reflektiossa, mutta myös siinä, että koulutuksessa painotetaan opiskelijan omantunnon ja vastuuntunnon laajentamista sekä ymmärrystä yhteydestä suurempaan kokonaisuuteen. Barkathunnisha ym. (2018) ovatkin ehdottaneet matkailukoulutukseen seitsemättä eli henkisyiden koroketta (*spirituality-based platform*). Heidän mukaansa matkailun korkeakoulutusta ohjaavan tiedon tulisi olla holistista ja siihen tulisi sisältyä matkailun moraaliset, sosiaaliset, taloudelliset ja henkiset ulottuvuudet (Barkathunnisha ym., 2018, s. 2). Henkisyiden korokkeen kautta opiskelijan on tarkoitus löytää henkilökohtainen merkitys sekä aktiivisesti osallistua hyvinvoivan maailman luomiseen (emt., s. 8–9). Tätä koroketta ohjaavat vahvasti uushenkisyiden ideat hyvinvoinnista ja holismista, jotka ovat levinneet uskonnon kentältä yhä laajemmin yhteiskuntaan.

Uushenkisyiden käsitteellä viitataan nykyuskonnollisuuden erilaisiin muotoihin ja käytäntöihin sekä kulttuuriseen suuntaukseen, joissa haetaan inspiraatiota monien eri uskontojen ja katsomusten käsitysten ja rituaalien piiristä (Ramstedt & Utriainen, 2017). Tommy Ramstedtin ja Terhi Utriaisen mukaan uushenkisyiden ilmaantuminen on liitetty vastakulttuurin nousuun 1960- ja 1970-luvuilla, jolloin länsimaisen kulttuurin kaksinaismoralismia sekä kaupallistumista kritisoiitiin ja perinteistä yhteiskuntajärjestelmää, sen arvoja ja instituutioita kyseenalaistettiin. Uushenkisyys ammentaa vastakulttuurin arvoista, kuten individualismista, aitouden etsinnästä sekä demokratiasta, ja sen keskiössä on yksilöllinen kasvu ja kokemus (Ramstedt & Utriainen, 2017, s. 214). Uskontotieteilijä Paul Heelas (2006) on todennut, että henkisyys näkyy paitsi holistisia tuotteita ja palveluita tarjoavan niin sanotun holistisen miljööön myös laajemmin esimerkiksi koulutuksen alalla. Koulutuksen alalla on painotettu sitä, että opetuksen ammattilaisten on vastattava myös opiskelijoiden henkisen kasvun tarpeisiin (Heelas, 2006, s. 48). Täten henkisyys voidaan nähdä laajempaan yhteiskunnallisena suuntauksena tai ilmapiirinä, ei pelkästään uskonnollisena liikkeenä.

Myös matkailututkimuksessa ja -koulutuksessa on havaittavissa arvomaailmojen muutos. Matkailukoulutuksen käänne henkisyteen voidaan nähdä eettisen korokkeen jatkumona sekä vastaliikkeenä uusliberaaleja arvoja ja näennäisesti elinkeinon tarpeita painottavalle koulutukselle⁴. John Tribe (1997) on huomauttanut, että on nähtävissä kaksi kilpailevaa paradigmaa – toinen painottaa materialistisia arvoja ja talouskasvua, toinen ei-materiaalisia, itsensä toteuttamiseen liittyviä arvoja. Näissä paradigmoissa esimerkiksi luonto voidaan nähdä joko resurssina tai arvokkaana itsessään, kun taas ihmisen luontosuhde voidaan nähdä joko hallitsevana tai harmoniaa tavoittelevana (Tribe, 1997, s. 654). Edellinen, talouskasvua painottava paradigma on ollut koulutuksen parissa dominoiva, mutta myös vaihtoehtoinen paradigma on saamassa yhä enemmän tuulta purjeisiinsa aina-

⁴ Esimerkiksi Wilks ja Hemsworth ovat Portugalin oppilaitosten hospitality management -ohjelmien tutkimuksessaan todenneet, että teknisiä taitoja painottavat ohjelmat eivät todellisuudessa vastaa työntajien odotuksiin. Työntajat painottavat erityisesti henkilökohtaisia ominaisuuksia ja ihmistenvälisiä kompetensseja, ja tekniset kyvyt nähdään monesti vähemmän tärkeinä (Wilks & Hemsworth, 2011).

kin matkailukoulutuksen tutkijoiden parissa. Tästä esimerkkinä voidaan pitää Pritchardin ym. (2011) avausta niin sanotusta toiveikkaasta turismista (*hopeful tourism*), jonka tavoite on laajempi muutos matkailututkimuksessa ja -opetuksessa, ja täten myös matkailun tiedontuotannossa. He painottavat sitä, että matkailun oppiminen ja koulutus ovat transformatiivisia tekoja (*transformative acts*) ja että matkailun tiedontuotannon tulisi pyrkiä kestävämmän ja reilumman maailman luomiseen. Toiveikkaan matkailun toimintatavoite on ”muuttaa tapamme nähdä, olla, tehdä ja osallistua matkailun maailmoihin; itsen ja muiden emansipaatio ja transformaatio; vähentää epätasa-arvoa ja luoda kestävämpi maailma” (Pritchard ym., 2011, s. 951).

Aiemmin mainitut Barkathunnisha ym. (2018) ovat samoilla linjoilla Pritchardin ym. (2011) kanssa puhuessaan henkisyiden näkökulman sisällyttämisestä matkailun pedagogiikkaan. Heidän mukaansa sekulaarin opetuksen kontekstissa henkisyyteen kuuluu ”opiskelijan tunne yhteydestä ja suhteesta ihmiskuntaan, ympäristöön ja laajempaan universumiin elämän jokaisella osa-alueella” (Barkathunnisha ym., 2018, s. 3). Heidän mukaansa henkisyyteen keskittyvä matkailun korkeakoulutus pohjautuu moraaliin ja eettisiin asenteisiin ja käsityksiin siitä, kuinka matkailun tulisi kehittyä vaikuttaakseen ympäristöllisiin ja sosiaalisiin muutoksiin. Toisaalta henkisyys mahdollistaa opiskelijoiden sisäisen kehityksen sekä yhteyden muihin ja kehittää näin globaalia ymmärrystä, myötätuntoa ja huolenpitoa (emt., s. 13). Myös Edelheim ym. (2022) puhuvat kirjassaan henkisyydestä matkailun kontekstissa erityisesti holismin eli kokonaisvaltaisuuden näkökulmasta. Matkailukoulutuksen kontekstissa henkisyydessä on kyse tilasta, jossa luomme merkityksiä ja pyrimme etsimään elämän tarkoitusta, tietoisuutta itsestä ja yhteyttä johonkin suurempaan ja autenttisempaan – siis kokemuksesta yhteydestä sekä itsestä että ympärillä oleviin ihmisiin ja ympäristöön (Edelheim ym., 2022, s. 7–8). Edelheim ym. huomauttavat myös, että holismissa on kyse ontologisesta näkökulmasta koulutukseen; huomioon otetaan se, että koulutus tapahtuu useita todellisuuksia käsittävässä yhteisössä ja että näitä todellisuuksia tulee arvostaa ja jakaa koulutusympäristössä (2022, s. 7–8).

Edellä mainituissa avauksissa painotetaan opiskelijan ymmärrystä yhteydestä johonkin suurempaan – ympärillä oleviin ihmisiin, luontoon tai universumiin. Samalla painottuu myös yksilön oma henkinen kasvu ja ymmärrys. Tässä voimme nähdä kääntymisen pois kovista arvoista, joita tähänastisen matkailukoulutuksen katsotaan heijastaneen, ja sen sijaan pehmeiden arvojen sekä muutoksen tavoittelun nostamisen esiin. Myös kielen tasolla näkyy uushenkisyyden vaikutus: siinä missä Pritchard ym. (2011) ammentavat avauksessaan henkisyyden diskurssista käyttäen sellaisia käsitteitä kuin pyhä, transsendentaalinen ja rakkaus (*the sacred, transcendental, love*), Barkathunnisha ym. (2018) painottavat ympäristön lisäksi opiskelijoiden henkistä kasvua, myötätuntoa ja huolenpitoa. Nämä ilmaukset henkivät matkailukoulutuksen arvomaailman muutosta mutta myös sitä, että henkisyys ja sen sisältämät arvot ovat levinneet laajemmin uskonnolliselta sekulaarille kentälle, kuten tutkimuksen ja opetuksen pariin. Tämän voidaan nähdä liittyvän siihen, että uskonnolliset käsitteet, ideat ja symbolit irtautuvat alkuperäisistä konteksteistaan ja muuttuvat kult-

tuuriseksi resurssiksi, joita käytetään myös uskonnon ulkopuolella, kuten James Beckford (2003) on yhteiskunnallisiin liikkeisiin liittyen huomauttanut.

1970-luvun huoli matkailun vaikutuksista ympäristöön synnytti 1980-luvulla liikkeen, jossa matkailun toimintatapoja alettiin miettiä uudelleen. Nykyinen ilmastokriisi ja covid-19-pandemia ovat osoittaneet tarpeen matkailun sekä matkailututkimuksen ja -koulutuksen kriittiseen uudelleenarviointiin (Edelheim ym., 2022). Kirjoittajat kuten Pritchard ym. (2011), Barkathunnisha ym. (2018) ja Edelheim ym. (2022) edustavat lähestymistapaa, jossa painotetaan sitä, että matkailututkimuksen ja -opetuksen tulisi olla (osittain uushenkisten) arvojen ohjaamaa. Vaikka osa heidän teeseistään on idealistisia, heidän avauksensa tuo esiin arvojen aseman tutkimuksessa, koulutuksessa ja laajemmin tiedontuotannossa. Usein arvot ovat näkymättömissä – ne piilevät opetussuunnitelmien ja kurssiesittelyiden rivien välissä. Silti ne ohjaavat erilaisia päätöksiä kuten henki ihmistä. Ne täyttävät opetussuunnitelman tilan (Tribe, 2005) ja luovat tietynlaista todellisuutta ja käsitystä matkailusta. Herää kysymys: millaiset arvot ja käsitys matkailusta ohjaavat Suomen matkailun korkeakoulutusta?

Aineisto ja menetelmät

Edellä esitellyt kansinväliset tutkimukset osoittavat, että matkailukoulutuksessa on tapahtunut henkinen käänne, tai ainakin sen, että tällaiselle käännteelle nähdään olevan tarvetta. Kysymys kuuluukin: mikä on Suomen korkeakoulujen matkailun koulutuksen tila? Jafarin (1990, 2001, 2005), Macbethin (2005) ja Barkathunnishan ym. (2018) koroketeoriaa käyttäen luomme katsauksen suomalaisten oppilaitosten nykytilanteeseen. Analysoimalla opetussuunnitelmia ja kurssien esittelytekstejä pyrimme selvittämään, millaisiin arvoihin perustuen matkailua Suomessa opetetaan. Vaikka opetussuunnitelmista ja kurssien esittelyteksteistä ei käy ilmi, mitä luokahuoneissa ja luentosaleissa todellisuudessa tapahtuu, voimme silti oppilaitosten aikeita ja lupauksia tarkastelemalla löytää ne arvot, jotka oppilaitoksia ohjaavat.

Artikkelimme aineisto on osa laajempaa tutkimusta, joka sisältää kaikki viisi Pohjoismaata eli yhteensä sata koulutusohjelmaa EQF-tasoilla 5, 6 ja 7. Nämä tasot tarkoittavat selkokielellä alemmaa (EQF6 - Bachelor) ja ylempää (EQF7 - Master) korkeakoulututkintoa. EQF5 ei enää näy Suomen korkeakoulujärjestelmässä; se on verrattavissa entiseen opistotason tutkintoon. Muiden Pohjoismaiden korkeakoulujen tarjoamat yksi- tai puolitavoittiset sertifikaatti- tai diplomitutkinnot kuuluvat tähän kategoriaan (Munar, 2007). Aineistoa kerätessämme haimme aluksi jokaisen maan virallisista hakuportaaleista kaikki ne korkeakoulut, jotka tarjosivat kriteerimme täyttäviä koulutusohjelmia. Tämän jälkeen siirryimme jokaisen korkeakoulun virallisille verkkosivuille, joilta keräsimme varsinaisen aineistomme. Täten kaikki materiaali on kokonaisuudessaan julkisesti haettavissa⁵. Keräsimme kaikkien koulutusohjelmien tiedot Excel-taulukoihin. Loimme erilliset taulukot jokaiselle maalle ja maataulukkojen sisälle erilliset koulutusohjelmisivut. Taulukoihin keräsimme tiedot siitä, mihin tiedekuntaan tai osaamisalaan ohjelmat kuuluivat, mitä

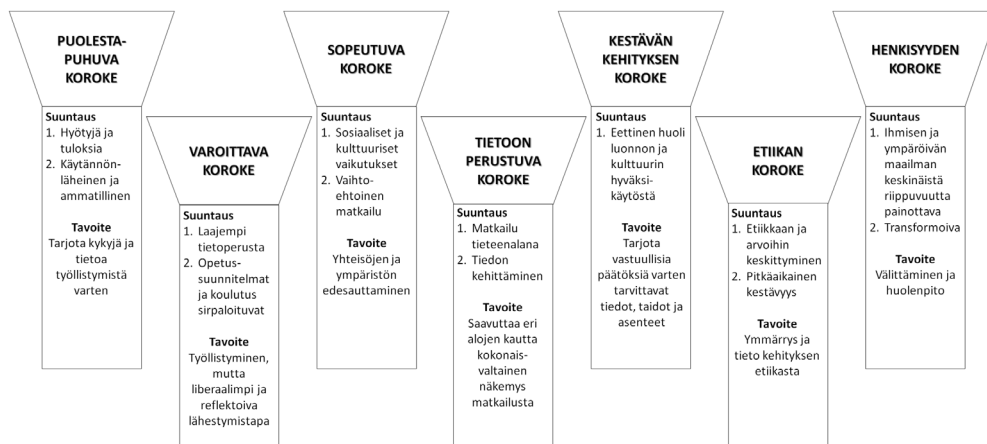
⁵ Lähetimme sähköpostiviestejä kollegoille kyseisistä korkeakouluista löytääksemme hakemamme tiedot. Saimme lähes aina nopean ja ystävällisen vastauksen, ja usein myös linkin, jonka kautta haettu tieto oli tarjolla.

ohjelmien strategiset kehykset sisälsivät (mm. koulutusohjelmaesittelyt, rakenteet, osaamistavoitteet sekä uramahdollisuudet), opetuskielet ja kaikki pakolliset ja vapaavalintaiset kurssit. Keräsimme myös kurssien nimet, osaamistavoitteet ja opetusmenetelmät, jotta voisimme analysoida tarkemmin, minkälaiset arvot toimivat opetussuunnitelmien perustana⁶.

Paradigma, jonka sisälle tutkimus asettuu, on kriittisen teorian ja tulkinnallisen yhteiskuntatieteen yhdistelmä (Jennings, 2010, s. 60). Tarkoituksemme on kuvailla yhtä todellisuutta ja samalla hyväksyä se, että muut tutkijat, jotka tutkivat samaa aineistoa toisessa paradigmassa, päätyisivät erilaisiin johtopäätöksiin. Tämä ei tarkoita antautumista suhteellisuudelle vaan enemmänkin rehellistä arviointia paradigmamme perusteista. Sekä kriittisessä teoriassa että tulkinnallisessa yhteiskuntatieteessä huomioidaan tutkimuksen arvopohjaisuus (Macbeth, 2005), mikä siis eroaa positivistisen tutkimuksen pyrkimyksestä arvovapauteen (Liburd, 2013).

Valitsimme artikkelimme menetelmät eli kriittisen laadullisen sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin sekä käytännöllisistä että tieteellisistä syistä. Käytännöllisyys liittyy datamäärän laajuuteen (yhteensä 35 ohjelmaa, jokaisessa keskimäärin 44 kurssia) ja heterogeenisyyteen (kolme opetuskieltä, ammattikorkeakouluja/yliopistoja, alemman/ylemmän tason tutkintoja, valinnaisia/pakollisia kursseja) sekä pyrkimykseen luoda kattava näkemys kokonaisuudesta, joka normaalisti esiintyy sirpaleisena. Tieteellisesti päädyimme kahteen menetelmään pystyäksemme hyödyntämään laajaa aineistoa (Hillman & Radel, 2018). Kokosimme ja analysoimme erityisesti esittelytekstien avauslauseita, osaamistavoitteita ja niiden keskeisiä teemoja (Manning & Cullum-Swan, 1994). Laadullisessa sisällönanalyysissä totesimme, mitä koulutusohjelmat korostivat, millaisia sanoja käytettiin, millaisia opetusmenetelmiä esiintyi – ja tärkeimpänä kysymyksenä: miksi tietyt osaamistavoitteet, urat, yhteistyökumppanit ja esimerkit on mainittu? Viimeksi mainittuja kysymyksiä koskevat johtopäätökset ovat tietysti meidän tutkijoiden tekemiä, eikä niissä ole vain toistettu alkuperäistä dataa. Käytimme kriittistä laadullista sisällönanalyysia määrällisen sisällönanalyysin sijaan (Saukko, 2003) juuri siksi, että tämä oikeuttaa meitä raportoimaan niin sanottua rivien välistä löytyvää tietoa. Peilasimme opetussuunnitelmien osaamistavoitteita Barkathunnishan ym. (2018) taulukkoon, johon tutkijat ovat koonneet seitsemän korokkeen erikoispiirteet matkailukoulutuksen näkökulmasta. Lopulta kokosimme Barkathunnishan ym. (2018) pohjalta taulukon korokkeiden suuntauksista ja opetuksen tavoitteista (kuva 1). Hartmanin (2019) aksiologisen hierarkian mukaan karkeasti jaoteltuna kahden ensimmäisen korokkeen tavoitteet edustavat järjestelmällisiä arvoja, seuraavat kaksi ovat enimmäkseen ulkoisia arvoja, ja kolme viimeistä liittyvät sisäisiin arvoihin – siihen, miten elämää itseään huomioidaan ja arvostetaan.

6 Aineiston kehykset asetettiin aluksi perustuen Aireyn ym. (2015) määritelmään TH&E-koulutuksen aloista: matkailu (tourism), vieraanvaraisuus (hospitality) sekä tapahtuma (event). Näiden kolmen lisäksi aloihin sisältyvät ”hotelli-”, ”ravintola-”, ”ateria-”, sekä ”gastronomian” alat. Niihin eivät sisälly ”vapaa-ajan”, ”erä-”, ”ravitsemuksen”, ”ruokateknologian”, ”urheilun”, ”opastamisen”, ”palveluiden”, ”palvelumuotoilun”, ”kuljetuksen”, tai ”logistiikan” alat, ellei ohjelma selkeästi ollut verrattavissa muihin TH&E-ohjelmiin. Esimerkkinä tästä ovat Suomen restonomiohjelmat, joiden nimikkeessä sana ”palvelu” on yleisesti käytössä, mutta todellisuudessa ohjelmien sisällä painotetaan TH&E-alojen kokonaisuuksia.



Kuva 1 Eri korokkeiden korkeakoulutuksen keskeiset suuntaukset ja tavoitteet

Koulutusohjelmien esittelyt ja osaamistavoitteet

Koulutusohjelmien yleisesittelyt

Jokaisen koulutusohjelman verkkosivuilta löytyy lyhyehkö esittely, jossa kerrotaan ohjelman erityispiirteet, annetaan mielikuva sen sisällöstä ja usein mainitaan myös lopputulos. Esittelyt ovat tiiviitä, lyhyimmillään 48 sanaa, pisimmillään 555 sanaa, keskimääräinen pituus on 162 sanaa. Esittelytekstit eroavat toisistaan monella tavalla; ne on laadittu kunkin oppilaitoksen omien ohjeiden ja määräysten mukaan, ja niiden tarkoitus on luoda nopeasti ymmärrettävä yleiskuva koulutusohjelmasta ja siitä, miten se eroaa kyseisen oppilaitoksen muista ohjelmista sekä saman tyypisistä ohjelmista muissa oppilaitoksissa. Yleisesittelyt ovat erinomainen kohde tutkia koulutusohjelmaa muovaavia arvoja. Kuten kaikki korkeakouluissa tuotettavat yleiset tekstit tämäkin on niin sanottu taistelukenttä (Dredge ym., 2012), jossa eri sidosryhmien edustajat pyrkivät tuomaan esille omia intressejään, koska niiden koetaan olevan tärkeitä. Tämä tärkeyden määrittely liittyy toiminnalliseen aksioologiaan – henkilöt ja ryhmät, joilla on valtaa päättää ohjelmien esittelystä, luovat samalla kuvan myös arvomaailmoistaan.

Yleisesittelytekstejä on kirjoitettu sekä me-muodossa (ensimmäinen persoona), sinä-muodossa (toinen persoona) että kolmannessa persoonassa, ja usein on käytetty useampaa kuin yhtä muotoa. Persoonamuodoilla luodaan eriasteista läheisyyttä lukijaan tai hallitaan tekstin uskottavuutta (Currie, 1998). Ensimmäisen ja toisen persoonan käyttäminen luo läheisyyttä ja tuttavallisuutta; ne koetaan subjektiivisiksi mutta samalla rennoiksi. Joka viidennessä esittelystä käytettiin ensimmäisen persoonan muotoa, ja suurin osa näistä teksteistä oli englanninkielisiä. Toki kaikki ensimmäisen persoonan tekstit olivat yhdistelmiä, joissa myös toisen persoonan tai kolmannen persoonan muotoja esiintyi – mikäkin tutkituista ohjelmista ei keskittynyt puhumaan ainoastaan itsestään. ”Opintosi meillä valmistavat sinua työelämän haasteisiin” on esimerkki ensimmäisen ja toisen

persoonan yhdistelmästä, joka pyrkii luomaan yhteyttä hakijan ja oppilaitoksen välillä (Bennett & Barkensjo, 2005). Saman esimerkin toisen persoonan käyttö on tyypillinen markkinointikeino, jonka tavoitteena on osallistaa lukija ja rakentaa uskottavuutta brändilupaukselle (Cruz ym., 2017). Osallistamisen tavoitteena on opetusohjelman hengen luominen. Puhumalla sinusta ja minusta luodaan mielikuva läheisyydestä, joka koetaan lämpimäksi ja välittäväksi.

Kahdessa kolmasosassa esittelyistä käytettiin toisen persoonan muotoa. Tekstien kohderyhmä on siis tuotu esiin melko selvästi. Lupaukset siitä, mitä opiskelija tulee tavoittamaan opinnoissaan, oli esitetty paikoitellen yllättävänkin suoraan. Esimerkiksi ”saat itsevarmuutta palvelualan johtamiseen ja kehittämiseen” on lupaus, joka kuluttajansuojan mukaan pitäisi toteutua. Mutta entä jos valmistunut opiskelija ei tunnekaan saaneensa itsevarmuutta? Toki myös kolmannen persoonan muotoa oli käytetty yhtä usein kuin toisen persoonan muotoa. Suuri osa näistäkin teksteistä keskittyi ”opiskelijaan” tai siihen, mitä ”hän” tulee oppimaan opinnoissa. Toiset taas viittasivat ”ohjelmaan”, ”opiskeluun” tai ”matkailuun”. Esimerkiksi näin todettiin eräessä esittelyssä: ”koulutuksessa opiskelija oppii erityisesti, miten matkailualalla tehdään kannattavaa liiketoimintaa”. Käyttämällä kolmatta persoonaa pyritään objektivisuuteen, joka koetaan totuudenmukaiseksi, ja näin pyritään luomaan luotettavuutta (Chang ym., 2019). Siinä missä ensimmäisen ja toisen persoonan muodot luovat mielikuvan lämpimästä ja läheisestä koulun hengestä, kolmannen persoonan muoto henkii tehokkuutta ja rationaalisuutta – henki, joka varmasti puhuttelee joidenkin hakijoiden arvomaailmaa.

Koulutusohjelmaesittelyjen jakaminen eri korokkeille (ks. taulukko 1) osoittaa selvästi arvot, jotka ohjaavat Suomen matkailun korkeakoulutuksen kenttää. Suurin ryhmä (40 % kaikista ohjelmista) edustaa edelleen puolestapuhuvaa koroketta ja toiseksi suurin ryhmä (26 %) sopeutuvaa koroketta. Muutama ohjelma oli kokonaisuudessaan hyvin lähellä puolestapuhuvaa koroketta, mutta muutama sana tai lause viittasi siihen, että koulutuksessa esiintyy myös sopeutuvaa ajattelutapaa, esimerkiksi näin: ”opintojesi kantavina teemoina ovat matkailualan yrittäjäyys ja yritystoiminta, laatu ja turvallisuus sekä kestävä kehitys”. Toinen, englanninkielinen ohjelma taas esiteltiin näin: ”XX is not only about making money; we aim to make tourism better. Better for tourism businesses, better for tourists, better for the environment and better for local communities.” Molemmat näistä esittelyistä painottuivat puolestapuhuvaan korokkeeseen mutta muistuttivat lopuksi, että maailmassa muukin kuin raha voi olla tärkeää. Nämä esimerkit kuvaavat täten erinomaisesti kirjoittajien arvoja.

Koroke	<i>Puolestapuhuva</i>	<i>Varoittava</i>	<i>Sopeutuva</i>	<i>Tietoon perustuva</i>	<i>Kestävän kehityksen</i>	<i>Etiikan</i>	<i>Henkisyyden</i>	<i>Puuttuu</i>
Yhteensä	14 (40 %)	0 (0 %)	9 (26 %)	5 (14 %)	4 (11 %)	1 (3 %)	0 (0 %)	2 (6 %)

TAULUKKO 1 Suomen matkailun korkeakoulutuksen jako korokkeisiin

Yksikään ohjelma ei sijoittunut varoittavalle tai henkisyiden korokkeelle. Varoittavasta korokkeesta ei löydy esimerkkejä todennäköisesti siksi, että sopeutuvan ja kestäväen kehityksen korokkeet ovat pitkälti ”perineet” varoittavan korokkeen ajatusmaailman. Henkisyiden koroke puolestaan on niin uusi, ettei moni edes tiedä sen olemassaolosta, puhumattakaan siitä, että oma ajatusmaailma olisi muuttunut sen mukaiseksi. Henkisyiden korokkeen arvot eivät myöskään ehkä vielä vastaa sitä, mitä korkeakoulut uskovat mahdollisten opiskelijoidensa haluavan opiskella. Kahden ohjelman koroketta ei pystytty määrittelemään, koska esittelytekstit olivat niin yleisiä ja keskittyivät lähinnä ohjelman antamaan pätevyYTEEN. Nämä molemmat olivat ylempään ammattikorkeakoulun tutkinto-ohjelmia.

Suomen matkailukorkeakoulutuksen kentällä on kolme oppilaitosta, jotka esittelevät tutkintonsa melko selvästi muista poikkeavalla tavalla. Näiden kolmen joukosta löytyivät kaikki neljä kestäväen kehityksen ja ainoa eettisen korokkeen ohjelma. Kaakkois-Suomen ammattikorkeakoulun (XAMK) molemmat ohjelmat (alempi ja ylempi restonomitutkinto) korostivat kestäväen kehityksen olevan koulutuksen keskiössä. Alempaa tutkintoa kuvattiin seuraavasti: ”Opit ymmärtämään, miten vastuullisuuden osa-alueet kytkeytyvät ilmastonmuutokseen ja miten voit pienentää matkailun ja ravitsemispalvelujen hiilijalanjälkeä.” Tämä on piristävän avokatseinen ilmaisu, kun otetaan huomioon se, että varsinkin nuoret ovat tutkitusti enemmän huolissaan ilmastonmuutoksesta kuin vanhemmat sukupolvet (Royne ym., 2011). Jyväskylän ammattikorkeakoulu (JAMK) korosti molemmissa (suomen- ja englanninkielisessä) alemman restonomin koulutusohjelmissaan samoja arvoja. Esittelyssä todettiin muun muassa näin: ”Tutkinto-ohjelmassa edistetään YK:n kestäväen kehityksen tavoitteita ja sen mukaisia toimintamalleja osana kilpailukykyistä palveluliiketoimintaa.” Kaikista tutkituista 35 ohjelmasta vain Jyväskylän ammattikorkeakoulun ohjelmissa edes mainittiin YK:n kestäväen kehityksen tavoitteet. Lapin yliopiston toinen englanninkielinen maisterinohjelma puolestaan erottui vahvalla eettisellä panostuksella. ”[T]ourism can be a component of community development [...] On the other hand, tourism can bring unwanted and unintended pressures that have negative outcomes for community structures and the environment”. Yhteisöt, ihmiset ja luonto toimivat esittelyn pääaineiksina, matkailu ja ”ala” ovat toissijaisia.

Mainittakoon lopuksi myös LAB-ammattikorkeakoulun suomenkielinen matkailuresonomiohjelma; se oli ainoa, jonka esittelyssä mainittiin covid-19-pandemia, joka parasta aikaa mullistaa maailmaamme ja varsinkin matkailualoja: ”Koronapandemian vaikutusten myötä matkailu-, ravintola- ja tapahtuma-alan palvelut tarvitsevat uutta näkemystä, ennakkoluulotonta kehittämisotetta ja rohkeutta. Tunnistatko itsesi?” Oli yllättävää, että vain yksi 35:stä ohjelmasta mainitsi asian, joka varmasti on jokaisen hakijan mielessä – covid-19 oli kuitenkin ollut osa todellisuuttamme jo melkein vuoden verran silloin, kun keräsimme artikkelin dataa. Pieni katsaus eri ohjelmien sivustoille puoli vuotta myöhemmin osoitti, että tilanne ei ollut muuttunut. Herääkin kysymys, pyrkivätkö koulutusohjelmista vastuussa olevat henkilöt peittämään epätoivotun tiedon, koska se ”pelottaisi” hakijoita hakemasta? Vai eivätkö he itse tiedosta pandemian mullistavaa vaikutusta? Kumpikaan

syy ei kuulosta erityisen avokatseiselta, ja siksi LAB-ammattikorkeakoulun esimerkillinen teksti loistaa aineistosta vieläkin kirkkaammin.

Osaamistavoitteet

Osaamistavoitteista pystymme tarkemmin näkemään, millaisia taitoja opiskelijoiden ajattellaan tarvitsevan opinnoissa ja työelämässä sekä millaista matkailua oppilaitokset ylipääntään tavoittelevat ja luovat. Monesta opetussuunnitelmasta löytyi vähintään kahteen korokkeeseen liittyviä mainintoja, mikä vahvistaa Jafarin huomion siitä, että korokkeet eivät ole toisiaan poissulkevia vaan niissä korostuu useampi kuin yksi kehityssuunta. Sijoittaessamme koulutusohjelmia eri korokkeille pohdimme mainintojen suhdetta kokonaisuuteen. Esimerkiksi vaikka kestävä kehitys olisikin mainittu syventävien opintojen osaamistavoitteena tai erikoistumisvaihtoehtona, ohjelmaa ei ole laskettu kestävä kehityksen korokkeelle, koska sen ei nähty olevan koulutusohjelmaa kokonaisuudessaan ohjaava arvo.

Kuten kävi ilmi jo yleisesittelyistä, suuri osa koulutusohjelmista pohjautui ensimmäiseen eli matkailun puolestapuhuvaan korokkeeseen. Tämä koroke näkee matkailun pääasiassa taloudellista hyötyä ajavana ilmiönä, ja sen pääasiallinen tavoite on työvoiman kouluttaminen. Tällaisissa koulutusohjelmissä on vahvasti esillä matkailun liiketaloudellinen puoli, ja niissä korostetaan ammatillisten taitojen opettamista työllistymisen ollessa pääasiallisena tavoitteena. Toisaalta monessa opetussuunnitelmassa korostettiin myös opiskelijoiden kykyä yhdistää teoriaa ja käytäntöä sekä soveltaa oppilaitoksessa oppimiaan taitoja työelämässä. Taidoista esimerkiksi tiedonhankinta, kriittiset analysointitaidot ja oman oppimisen reflektointi nousivat esiin. Näin oppilaitokset perustelevat koulutusohjelmansa arvon sekä oikeuttavat opetussuunnitelmiansa olemassaolon työelämän tarpeisiin viitaten.

Puolestapuhuvan korokkeen arvojen lisäksi monen koulutusohjelman osaamistavoitteissa nousivat esiin myös kestävä kehityksen ja eettisen korokkeen arvot, joita esiintyi noin joka toisen koulutusohjelman (18 koulutusohjelmaa, 11 oppilaitosta) esittelytekstissä. Seuraavassa käsittelemme näitä teemoja osaamistavoitteissa ja opiskelijoiden taidoissa.

Tavoitteena kestävyys

Kestävyyteen on alettu viime aikoina kiinnittää huomiota myös matkailukoulutuksen ja -pedagogian konteksteissa (esimerkiksi Boyle ym., 2015; Jamal ym., 2011; Mínguez ym., 2021; Moscardo, 2015). Vaikka kestävyden korokkeelle asettuvia koulutusohjelmia oli yhteensä vain neljä, kestävyys esiintyi eri yhteyksissä yhteensä 12 koulutusohjelman osaamistavoitteissa.

Kestävyydestä puhuttiin suhteessa liiketoimintaan ja yleisemmin matkailuun toimialana sekä osana koulutusta. Se esitettiin usein liike- ja yritystoiminnan attribuuttina, esimerkiksi kestävä ja kannattavana liiketoimintana tai kestävien ja taloudellisten ratkaisujen etsimisenä. Toisaalta sitä tarkasteltiin myös laajemmin osana kestävä kehitystä, esimerkiksi kestävä kehityksen periaatteiden noudattamisena tai toimialan kestävä kehityksenä. Kestävyys oli myös liitetty erityisesti matkailuun ilmiönä, esimerkiksi ottaen huomioon matkailun kestävyden ulottuvuudet ja niiden soveltamisen käytännössä töissä, kehittämisessä ja suunnittelussa. Joissakin koulutusohjelmissä kestävyys oli otettu koulu-

tuksen keskiöön, joissakin taas ainoastaan yhdeksi näkökulmaksi. Yhden koulutusohjelman osaamistavoitteissa kestävyys esitettiin sekä mahdollisuutena että haasteena, mikä kuvaa kestävyuden moniulotteisuutta.

Vaikka kestävyys oli läsnä monessa esittelytekstissä, useimmiten niistä ei käynyt ilmi, miten kestävyteen todellisuudessa pyritään tai mihin se konkreettisesti viittaa – onko kyse esimerkiksi ekologisesta, taloudellisesta vai sosiaalisesta ja kulttuurillisesta kestävyydestä? Huolestuttavaa nykytilanteen kannalta on myös se, että kestävyttä tai kestävästä kehitystä ei löytynyt jokaisen matkailun korkeakoulutusta tarjoavan oppilaitoksen koulutusohjelman osaamistavoitteista⁷.

Tavoitteena vastuullisuus

Vastuullisuus kytkeytyy vahvasti kestävästä kehityksen käsitteeseen (García-Rosell 2017). Se esiintyi 13 koulutusohjelman osaamistavoitteissa kahdessa merkityksessä. Ensimmäinen, vaikka se oli jaoteltu sosiaaliseen, ekologiseen, taloudelliseen, kulttuuriseen ja poliittiseen vastuullisuuteen (Veijola ym. 2013, s. 21), esittelyteksteissä mainittiin vastuu pääasiassa vain vastuullisena liiketoimintaosaamisena, toiminta- ja suunnittelumalleina tai ratkaisuina. Täten vastuullisuus näkyi pyrkimyksenä matkailupalvelujen vastuulliseen tuottamiseen, johtamiseen ja laajemmin yritysten yhteiskuntavastuuseen (*corporate social responsibility, CSR*). Vain kahden koulutusohjelman osaamistavoitteista löytyi maininta sosiaalisesta ja ympäristöllisestä vastuusta alalla. Toiseksi vastuu näkyi opiskelijan tai ammattilaisen itsensä piirteinä, esimerkiksi kyvyssä ottaa vastuuta työstä tai opinnoista (kuusi ohjelmaa). Työtä kohtaan tulee olla vastuullinen asenne, jonka kasvattaminen on esimerkiksi työharjoittelun tavoite. Opiskelijan oletetaan kantavan vastuuta omasta toiminnastaan ja sen seurauksista. Vastuu ei kuitenkaan liity pelkästään työhön vaan myös opintoihin. Tällöin vastuuta tulee kantaa paitsi oman myös muiden oppimisesta esimerkiksi ryhmätöissä.

Tavoitteena eettisyys

Eettisyys ja eettinen osaaminen mainittiin kolmen oppilaitoksen koulutusohjelman tavoitteissa. Esimerkiksi Kajaanin ammattikorkeakoulussa (KAMK) eettinen osaaminen oli oma kategoriansa korkeakoulun yleisissä kompetensseissa. Tavoitteissa mainittiin palveluiden ja tuotteiden sekä oman toiminnan eettisyys. Tärkeinä arvoina esiintyivät esimerkiksi ammattieettiset periaatteet, erilaisten toimijoiden huomioonottaminen sekä tasa-arvo. Eettisessä osaamisessa korostettiin yhteiskunnallista vaikuttamista eli oman osaamisen hyödyntämistä eettisiin arvoihin perustuen. Tämä viittaa ei vain eettiseen vaan mahdollisesti myös henkisyuden korokkeeseen, sillä opiskelijat oppivat kriittistä ajattelua, muiden huomioonottamista sekä yhteyttä johonkin suurempaan.

Tavoitteena kansainvälisyys ja monikulttuurisuus

Kansainvälisyys ja monikulttuurisuus ovat ajankohtaisia aiheita korkeakoulutuksessa, mikä näkyy myös aineistossamme – kansainvälisyys esiintyi 23:n ja monikulttuurisuus yhdeksän koulutusohjelman tavoitteissa. Yhteiskuntatieteissä monikulttuurisuus viittaa

⁷ Lisähuomiona voidaan mainita myös, että sana ”ympäristö” ei useinkaan viittaa luontoon vaan toiminta-, oppimistai työympäristöön.

esimerkiksi menettelytapoihin, joita monikulttuurisissa yhteiskunnissa toteutetaan monimuotoisuutta koskevien kysymysten käsittelyssä; kansainvälisyys taas liitetään useimmiten politiikkaan, liiketalouteen ja erilaisiin kansainvälisiin sopimuksiin (Ollila & Saarinen 2013, s. 16–20). Aineistossa näkyi samanlainen suuntaus. Kansainvälisyys liittyi usein matkailuun toimialana, monikulttuurisuus taas Suomen työ- ja opiskeluyhteisöön.

Kansainvälisyys esiintyi esimerkiksi kansainvälisenä liiketoimintana, alan kehityksessä ja trendeissä, kansainvälisissä työympäristöissä sekä asiakkaisissa ja kyvyssä toimia heidän kanssaan. Toisaalta se esiintyi myös yksilön ammatillisena piirteenä, esimerkiksi kieli- taidossa. Monikulttuurisuus taas liittyi kykyyn tehdä yhteistyötä eritaustaisten ihmisten kanssa sekä työ- ja opiskeluympäristöön. Erityisesti kansainvälisissä englanninkielisissä ohjelmissa mainittiin monikulttuurinen opiskeluympäristö, joka muodostuu erimaalaisista ja -taustaisista opiskelijoista. Tämä nähdään niin sanottuna monikulttuurisuuden harjoituskenttänä, ja oppilaitokset uskovat sen valmistavan tulevaan työuraan. Sanna-Mari Renforsin (2021) mukaan kansainvälistäminen Suomen matkailun korkeakoulutuksessa on pirstaloitunutta ja aiheesta tulisi organisaatio- ja koulutusohjelmatasolla luoda yhteinen näkemys. Mielestämme tämän näkemyksen ei tulisi kattaa vain käytännön toteuttamista vaan tulisi pohtia myös sitä, millaisen arvon annamme asialle – minkä takia kansainvälisyys ja monikulttuurisuus nähdään tärkeinä opiskelijoille? Ovatko ne arvokkaita vain liiketalouden tai työllistymisen näkökulmasta vai laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa?

On myös muistettava, että kansainvälisyys ja monikulttuurisuus herättävät erilaisia mielikuvia ja tulkintoja. Kansainvälisyys liitetään ulkomaihin, vaihto-opiskeluun ja kansainväliin verkostoihin, monikulttuurisuus taas viittaa tilanteeseen Suomessa. Tilanteesta riippuen käsitteet saattavat johtaa myös toiseuttamiseen – esimerkiksi monikulttuurisuuden käsite ohjaa helposti huomion kulttuuriin taustoihin ja eroihin (Muukkonen, 2017). Rivien välistä on mahdollista lukea, että kansainvälisyys nähdään arvokkaana esimerkiksi työmahdollisuuksien tai verkostoitumisen muodossa eli tulevaisuuden näkökulmasta. Monikulttuurisuutta taas ei itsessään pidetä arvona, vaan tavoitteena on oppia työskentelemään ja johtamaan monikulttuurista ympäristöä – eli kyseessä on asia, johon tulee sopeutua ja olla valmistautunut.

Kohti mielekkäämpiä vaihtoehtoja

Tutkimme artikkelissamme matkailun korkeakoulutuksen henkeä – erityisesti arvomaailmoja, joille matkailukoulutuksen opetussuunnitelmat Suomessa rakentuvat, ja oppilaitosten välisiä eroja. Analyysin tuloksena voimme todeta, että vaikka opetussuunnitelmien ja pedagogiikan tutkimuksissa on puhuttu eettisestä ja henkisestä korokkeesta, emme löytäneet näitä vastaavia arvoja monestakaan koulutusohjelmasta. Aksiologisen hierarkian näkökulmasta hyvin pieni osa Suomen nykyisestä matkailun korkeakoulutuksesta keskittyy sisäisiin arvoihin. Useimmat koulutusohjelmat keskittyvät systeemiin arvoihin. Toiseksi eniten on ulkoisiin arvoihin keskittyviä ohjelmia. Syynä voi olla se, että opetussuunnitelmien taustalla olevat arvot toistavat alalla jo vallitsevia arvoja, jotka ovat puolestaan vahvasti sitoutuneet elinkeinoon. Tästä havainnosta voisi tietysti todeta, että ”niinhän se on, se on

realiteetti”. Mutta mihin esimerkiksi kestävyys ja vastuullisuus viittaavat talouskasvua tavoittelevan hengen täyttäessä opetussuunnitelmat? Ovatko ne vain koristesanoja, vai johdatavko ne ikuisen kasvun ja kannattavuuden myytin uudelleenarviointiin?

Vaikka matkailututkimuksessa on viime aikoina alkanut nousta esille vaihtoehtoisia degrowth-paradigmoja (*degrowth paradigms*, esimerkiksi Fletcher ym. 2019; Hall, 2009; Hall ym., 2021), niiden parissa ei ole keskusteltu vielä tarpeeksi matkailun korkeakoulutuksesta. Kuten analyysimme osoitti, korkeakoulutuksen arvomaailmaa olisi myös syytä tarkastella kriittisemmin. Uskomme, että esimerkiksi henkisyiden korokkeen tarjoamat näkökulmat – transformoiva oppiminen, ymmärrys yhteydestä suurempaan kokonaisuuteen sekä omien toimintojen vaikutusten pohtiminen syvällisellä tasolla – voisivat olla hedelmällinen lähtökohta arvojen uudelleenarviointiin matkailun korkeakoulutuksen kontekstissa.

Kestävyys ja ympäristökysymykset ovat tärkeitä erityisesti opiskelemaan hakevalle nuorelle sukupolvelle. Näiden opiskelijoiden arvomaailma ei aina ole yhteneväinen liike-talouden kovien arvojen tai uusliberaalien filosofoiden kanssa. Miten koulutusohjelmat ja matkailualat laajemmin vastaavat opiskelijoiden tarpeisiin ja huoliin ilmastonmuutoksesta ja maapallon tulevaisuudesta? Vaihtoehtoisia yhteiskuntamalleja on olemassa, ja matkailukouluttajat, jotka eivät koe nykyistä kasvukeskeistä mentaliteettia mielekkääksi, voisivat esimerkiksi rakentaa Oxfordin talousprofessori Kate Raworthin donitsitalouteen perustuvia kursseja. Donitsitalouden idean voi kiteyttää Raworthin (2017) sanoilla: ”Terve talous on suunniteltava kukoistamaan, ei kasvamaan”. Toinen vaihtoehto on Jauhiaisen ja Mäki-sen (2017) ”osallisuustalous”, joka on rakennettu suomalaisen yhteiskunnan näkökulmasta.

Kaikessa opetuksessa ja tutkimuksessa tulisi tiedostaa niiden taustalla olevat arvot, koska juuri ne määräävät, miten ja millaista matkailun todellisuutta me luomme. Tässä artikkelissa keskityimme opetussuunnitelmien henkeen, mutta tiedämme, että esittelytekstien analyysi ei kerro suoraan, miten opetus käytännössä vastaa opetussuunnitelmien aikeita ja lupauksia. Jatkossa tulisikin tutkia, miten opetussuunnitelmien henki ja sen sisältämät arvot välittyvät käytännössä – sekä tutkimuksessa että opetuksessa, luokkahuoneiden sisällä ja opiskelijoiden astuessa sieltä ulos. Koska jos korkeakouluissa ja opetussuunnitelmissa vallitseva henki on kauttaaltaan sama, eikö se johda myös yksipuoliseen käsitykseen matkailusta? Ja jos opetussuunnitelmien tarkoitus on kouluttaa ja kasvattaa matkailun ammattilaisia, tuleeko matkailu alana koskaan muuttumaan, jos he tuntevat vain yhdenlaisen todellisuuden?

Lähdeluettelo

Airey, D. (2008). Tourism Education Life Begins at 40. *Téoros*, 27–1, 27–32.

Airey, D., Tribe, J., Benckendorff, P., & Xiao, H. (2015). The Managerial Gaze: The Long Tail of Tourism Education and Research. *Journal of Travel Research*, 54(2), 139–151. <https://doi.org/10.1177/0047287514522877>

Ammattikorkeakoululaki. (2014). *Ammattikorkeakoululaki 2014/932*. Annettu Helsingissä 14.11.2014. Saatavilla verkossa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2014/20140932>

- Ayikoru, M., Tribe, J., & Airey, D. (2009). Reading Tourism Education. Neoliberalism Unveiled. *Annals of Tourism Research*, 36(2), 191–221. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2008.11.001>
- Barkathunnisha, A. B., Lee, D., Price, A., & Wilson, E. (2018). Towards a spirituality-based platform in tourism higher education. *Current Issues in Tourism*, 22(17), 2140–2156. <https://doi.org/10.1080/13683500.2018.1424810>
- Barkathunnisha, A. B., Lee, D., & Price, A. (2017). Transcending towards a spirituality-based platform in tourism higher education: A contemplation of the pedagogical implications. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 21, 174–184. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2016.11.003>
- Beckford, J. A. (2003). Social Movements as Free-floating Religious Phenomena. Teoksessa R. K. Fenn (toim.), *The Blackwell Companion to Sociology of Religion* (s. 229–248). Blackwell Publishing.
- Bennett, R., & Barkensjo, A. (2005). Relationship quality, relationship marketing, and client perceptions of the levels of service quality of charitable organisations. *International Journal of Service Industry Management*, 16(1), 81–106. <https://doi.org/10.1108/09564230510587168>
- Boyle, A. (2015). *Space for sustainability? From curriculum to critical thinking in Australian tourism higher education*. Southern Cross University.
- Boyle, A., Wilson, E., & Dimmock, K. (2015). Transformative Education and Sustainable Tourism: The Influence of a Lecturer's Worldview. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 15(3), 252–263. <https://doi.org/10.1080/15313220.2015.1059303>
- Caton, K. (2012). Taking the moral turn in tourism studies. *Annals of Tourism Research*, 39(4), 1906–1928. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.05.021>
- Chang, Y., Li, Y., Yan, J., & Kumar, V. (2019). Getting more likes: the impact of narrative person and brand image on customer-brand interactions. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 47(6), 1027–1045. <https://doi.org/10.1007/s11747-019-00632-2>
- Cruz, R. E., Leonhardt, J. M., & Pezzuti, T. (2017). Second Person Pronouns Enhance Consumer Involvement and Brand Attitude. *Journal of Interactive Marketing*, 39, 104–116. <https://doi.org/10.1016/j.intmar.2017.05.001>
- Currie, M. (1998). *Postmodern Narrative Theory*. Macmillan Press.
- de Bernardi, C. (2022). Values, emancipation, and the role of knowledge in tourism education. A critical realist perspective. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, saatavilla verkossa. <https://doi.org/10.1080/15313220.2021.2015052>
- Dredge, D., Benckendorff, P., Day, M., Gross, M. J., Walo, M., Weeks, P., & Whitelaw, P. (2012). The philosophic practitioner and the curriculum space. *Annals of Tourism Research*, 39(4), 2154–2176. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2012.07.017>
- Edelheim, J., Joppe, M., & Flaherty, J. (toim.). (2022). *Teaching Tourism: Innovative, Values-based Learning Experiences for Transformative Practices*. Edward Elgar.
- Fidgeon, P. R. (2010). Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review? *Tourism Management*, 31, 699–723. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2010.05.019>
- Fletcher, R., Murray Mas, I., Blanco-Romero, A., & Blázquez-Salom, M. (2019). Tourism and degrowth: an emerging agenda for research and praxis. *Journal of Sustainable Tourism*, 27(12), 1745–1763. <https://doi.org/10.1080/09669582.2019.1679822>
- García-Rosell, J.-C. (2017). Vastuullinen matkailu. Teoksessa J. Edelheim & H. Ilola (toim.), *Matkailututkimuksen avainkäsitteet* (s. 229–234). Lapland University Press.
- Hall, C. M. (2009). Degrowing Tourism: Décroissance, Sustainable Consumption and Steady-State Tourism. *Anatolia*, 20(1), 46–61. <https://doi.org/10.1080/13032917.2009.10518894>
- Hall, C. M., Lundmark, L., & Zhang, J. J. (toim.) (2021). *Degrowth and Tourism: New Perspectives on Tourism Entrepreneurship, Destinations and Policy*. Routledge.

- Hartman, R. S. (2019). *Five Lectures on Formal Axiology*. Izzard Ink Publishing Company.
- Heelas, P. (2006). Challenging secularization theory: the growth of "New Age" spiritualities of life. *Hedgehog Review*, 8(1/2), 46.
- Higgins-Desbiolles, F. (2006). More than an "industry": The forgotten power of tourism as a social force. *Tourism Management*, 27(6), 1192–1208. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2005.05.020>
- Hillman, W., & Radel, K. (toim.). (2018). *Qualitative methods in tourism research*. Channel View Publications.
- Hollinshead, K., Ateljevic, I., & Ali, N. (2009). Worldmaking Agency–Worldmaking Authority: The Sovereign Constitutive Role of Tourism. *Tourism Geographies*, 11(4), 427–443. <https://doi.org/10.1080/14616680903262562>
- Jafari, J. (1990). Research and scholarship: The basis of tourism education. *Journal of Tourism Studies*, 1, 33–41.
- Jafari, J. (2001). Scientification of tourism. Teoksessa V. Smith & M. Brent (toim.), *Hosts and guests revisited: Tourism issues of the 21st century* (s. 28–41). Cognizant.
- Jafari, J. (2005). Bridging Out, Nesting Afield: Powering a new platform. *Journal of Tourism Studies*, 16(2), 1–5.
- Jamal, T., Taillon, J., & Dredge, D. (2011). Sustainable tourism pedagogy and academic-community collaboration: A progressive service-learning approach. *Tourism and Hospitality Research*, 11(2), 133–147. <https://doi.org/10.1057/thr.2011.3>
- Jauhiainen, A., & Mäkinen, J.-H. (2017). *Hyvinvointivaltion vastaisuus*. Like Kustannus.
- Joutsenvirta, M., Hirvilammi, T., Ulvila, M. & Wilén, K. (2019). *Talous kasvun jälkeä*. Gaudeamus.
- Jennings, G. R. (2010). *Tourism Research* (2 ed.). John Wiley & Sons Australia.
- Kilpijärvi, M., & Aho, S. (2013). Toimialana matkailu. Teoksessa S. Veijola (toim.), *Matkailututkimuksen lukukirja* (s. 30–42). Lapland University Press.
- Kim, H. J., & Jeong, M. (2018). Research on hospitality and tourism education: Now and future. *Tourism Management Perspectives*, 25, 119–125. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2017.11.025>
- Leung, X. Y., Wen, H., & Jiang, L. (2018). What do hospitality undergraduates learn in different countries? An international comparison of curriculum. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 22, 31–41. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2018.01.001>
- Liburd, J. J. (2013). *Towards the Collaborative University - Lessons from Tourism Education and Research*. University of Southern Denmark.
- Macbeth, J. (2005). Towards an ethics platform for tourism. *Annals of Tourism Research*, 32(4), 962–984. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2004.11.005>
- Manning, P. K., & Cullum-Swan, B. (1994). Narrative, Content, and Semiotic Analysis. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 463–477). Sage Publications.
- Mei, X. Y. (2019). Gaps in tourism education and workforce needs: attracting and educating the right people. *Current Issues in Tourism*, 22(12), 1400–1404. <https://doi.org/10.1080/13683500.2017.1402870>
- Mínguez, C., Martínez-Hernández, C., & Yubero, C. (2021). Higher education and the sustainable tourism pedagogy: Are tourism students ready to lead change in the post pandemic era? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 29, 100329. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100329>
- Moscardo, G. (2015). The Importance of Education for Sustainability in Tourism. Teoksessa G. Moscardo & P. Benckendorff (toim.), *Education for Sustainability in Tourism. A Handbook of Processes, Resources, and Strategies* (s. 1–21). https://doi.org/10.1007/978-3-662-47470-9_1

- Munar, A. M. (2007). Is the Bologna Process Globalizing Tourism Education? *The Journal of Hospitality Leisure Sport and Tourism*, 6(2), 68–82. <https://doi.org/10.3794/johlste.62.164>
- Muukkonen, P. (2017). Moninaisuus, monikulttuurisuus vai kansainvälisyys? *Terra*, 129(1), 1–2.
- Oktadiana, H., & Chon, K. (2017). Why do we teach what we teach? Perspectives from Asia's hospitality and tourism program directors. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 17(4), 281–299. <https://doi.org/10.1080/15313220.2017.1396945>
- Ollila, A., & Saarelainen, J. (2013). Johdanto: Euroopassa, sen rajoilla ja ulkopuolella. Teoksessa A. Ollila & J. Saarelainen (toim.), *Kosmopoliittisuus, monikulttuurisuus, kansainvälisyys: Kulttuurihistoriallisia näkökulmia* (s. 9–30). k&h, Turun yliopisto.
- Pesonen, J. (2017). Matkailun liiketoiminta. Teoksessa J. Edenheim & H. Ilola (toim.), *Matkailututkimuksen avainkäsitteet* (s. 125–131). Lapland University Press.
- Pritchard, A., Morgan, N., & Ateljevic, I. (2011). Hopeful tourism. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 941–963. <https://doi.org/10.1016/j.annals.2011.01.004>
- Ramstedt, T., & Utriainen, T. (2017). Uushenkisyys. Teoksessa R. Illman, K. Ketola, R. Latvio, & J. Sohlberg (toim.), *Monien uskontojen ja katsomusten Suomi* (s. 213–223). Kirkon tutkimuskeskus.
- Raworth, K. (2017). *Doughnut Economics - Seven Ways to Think like a 21st-Century Economist*. Random House Business.
- Renfors, S.-M. (2021). Lecturers' perceptions of the Internationalization of the Curriculum in Finnish higher tourism education. *Matkailututkimus*, 17(1), 26–45. <https://doi.org/10.33351/mt.99234>
- Royne, M. B., Levy, M., & Martinez, J. (2011). The Public Health Implications of Consumers' Environmental Concern and Their Willingness to Pay for an Eco-Friendly Product. *Journal of Consumer Affairs*, 45(2), 329–343. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2011.01205.x>
- Räikkälä, A. (1996, December 17). Henki ja henkilö. *Helsingin Sanomat*. Saatavilla verkossa <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000003585672.html>
- Saukko, P. (2003). *Doing Research in Cultural Studies - An introduction to classical and new methodological approaches*. SAGE Publications.
- Saukkonen, P., Honkanen, A., & Ritola-Pesonen, U. (2013). Multidisciplinary tourism studies in Finland—Can a minor subject steer career development? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 13, 260–265. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2012.08.001>
- Sezerel, H., & Tonus, H. Z. (2017). Chapter 57 - Logic of Education in the Tourism Management Undergraduate Programs in Turkey: Analysis of Institutional Websites. Teoksessa R. Efe, R. Penkova, J. A. Wendt, K. T. Saparov, & J. G. Berdenov (toim.), *Developments in Social Sciences* (pp. 719–729). St. Kliment Ohridski University Press.
- Sigala, M. (2021). Rethinking of Tourism and Hospitality Education When Nothing Is Normal: Restart, Recover, or Rebuild. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 45(5), 920–923. <https://doi.org/10.1177/109634802110102058>
- Slaughter, L., Reid, S., & Arcodia, C. (2003). Event Management Education in Finland. Convention & Expo Summit, InterContinental Grand Stanford Hong Kong. <http://hdl.handle.net/10072/47929>
- Tiwari, P., Séraphin, H., & Chowdhary, N. R. (2020). Impacts of COVID-19 on tourism education: analysis and perspectives. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 21(4), 313–338. <https://doi.org/10.1080/15313220.2020.1850392>
- Tribe, J. (1997). The indiscipline of tourism. *Annals of Tourism Research*, 24(3), 638–657. [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(97\)00020-0](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(97)00020-0)
- Tribe, J. (2002). The philosophic practitioner. *Annals of Tourism Research*, 29(2), 338–357. [https://doi.org/10.1016/S0160-7383\(01\)00038-X](https://doi.org/10.1016/S0160-7383(01)00038-X)

- Tribe, J. (2005). Tourism, Knowledge and the Curriculum. Teoksessa D. Airey & J. Tribe (toim.), *An International Handbook of Tourism Education*. <https://doi.org/10.4324/9780080458687>
- Veijola, S. (toim.). (2013). *Matkailututkimuksen lukukirja*. Lapland University Press.
- Wilks, D., & Hemsworth, K. (2011). Soft skills as key competencies in hospitality higher education: Matching demand and supply. *Tourism & Management Studies*, (7), 131–139.
- Yliopistolaki. (2009). *Yliopistolaki 2009/558*. Annettu Helsingissä 24.7.2009. Saatavilla verkossa <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20090558>