

# **Intian korkeakoulutuksen ajankohtaiset teemat**

**Riikka Aminoff**



RESEARCH UNIT FOR  
THE SOCIOLOGY OF  
EDUCATION

**Koulutussosiologian tutkimuskeskus, RUSE**

**Turun yliopisto, Turku 2011**

**ISBN: 978-951-29-4643-3**



Turun yliopisto  
University of Turku

# Sisällys

1 Johdanto .....	1
1.1 Tutkimuskysymykset, menetelmät ja aineistot .....	5
2 Intian korkeakoulujärjestelmä .....	6
2.1 Poliitikat .....	7
2.2 Hallinto .....	10
2.3 Korkeakoulut .....	13
3 Intian korkeakoulutuksen ajankohtaiset teemat .....	17
3.1 Rahoitus .....	18
3.2 Laajentaminen .....	19
3.3 Laatu .....	20
3.4 Kaupallisuus .....	23
3.5 Kansainvälisyys .....	25
3.6 Tasa-arvoisuus .....	28
3.7 Tutkimus .....	32
4 Lopuksi .....	36

# 1 Johdanto

Intian kahden viime vuosikymmenen aikana läpikäymät suuret ja nopeat taloudelliset ja ulkopoliittiset rakennemuutokset ovat yhdistäneet sen aivan uudella tavalla maailmantalouteen. Ennen itsenäistymistä vuonna 1947 Intia oli Iso-Britannian siirtomaa. Brittien Intian valloitus oli saanut alkunsa jo 1600-luvulla ja 1800-luvun alussa he hallitsivat suurta osaa Intiaa. Virallisesti maa oli brittihallinnon alla melkein 90 vuotta vuodesta 1858 vuoteen 1947. Vuonna 1885 perustettu kongressi ryhtyi ajamaan itsenäisyyttä 1900-luvun alkupuolella. Itsenäistymisen jälkeinen talouskehitys jaetaan usein kolmeen jaksoon. Kun maa oli vuosina 1947–1975 protektionistinen ja omavaraisuutta korostava, lievennettiin talouden sääntelyä vuosina 1976–1991. Vielä vuonna 1990 maan kansainväliseen kauppaan soveltuvat tuotteet oli suojeltu vientirajoituksin ja vientitariffit olivat maailman korkeimpia (Mattoo & Stern 2003,15). Talous on vähitellen avautunut, varsinkin vuonna 1991 pääministeri Manmohan Singhin johdolla tehtyjen talouspoliittisten uudistusten myötä, jolloin siirtyminen suunnittelutaloudesta markkinaehtoisen talouden suuntaan alkoi (Tamminen 2008). Vaikka kansainvälisen kaupan liberalisointi ei vielä ole Amartya Senin (2005, 100, 232) mukaan täysin toteutunut, on Intia menestynyt varsinkin tietotekniikan käyttöönotossa ja kehittämisessä. Intian tasavalta on kehittyvä valtio, jonka rikas historia ja kulttuuri toimivat tämänhetkisen ja tulevan kehityksen perustana. Intian historialliset saavutukset tieteen, filosofian, matematiikan ja tähtitieteen aloilla ovat arvoargumentteja, joita tuodaan jatkuvasti esille maan kehitystä käsittelevissä teksteissä. Intia oli myöhäinen osallistuja teollisessa vallankumouksessa, jonka nousijat olivat Länsi-Eurooppa ja Yhdysvallat (Dahlman & Utz 2005, 21). Teollistuminen jäi vaillinaiseksi. Yhdistyneiden Kansakuntien Kehitysohjelman tilastoissa Intia luokitellaan alemman keskitason valtioksi. Intian ulkopoliittinen johto on käyttänyt itsestään termiä kehitysmaa painottamalla samalla, ettei maa jää sellaiseksi. Intian vuosittainen bruttokansantuotteen pääluvunmukainen kasvu on kiihtynyt merkittävästi kolmessa vuosikymmenessä (OECD 2007, 2).

Intialla nähdään olevan edellytyksiä kehittyä moderniksi yhteiskunnaksi. Uudenlaisen talouspolitiikan lisäksi sen kotimaan markkinat kuuluvat maailman suurimpiin, työikäisen populaation kehitys on suotuisa ja keskiluokka kasvaa nopeasti. On arvioitu, että keskiluokka kasvaa vuosittain noin 40 miljoonalla henkilöllä. Nyt noin 350 miljoonan intialaisen arvioidaan kuuluvan siihen. Heistä kolmasosa on noussut köyhyydestä viimeisen kymmenen vuoden aikana (Ray 2009, 81). Intian valtion viisivuotissuunnitelmat laativan Planning Commissionin (2001)

mukaan lisäksi muun muassa olemassa oleva tieteen ja teknologian infrastruktuuri, kotimaisten yritysten tutkimus- ja kehitystoiminta, englanninkielinen korkeakoulutus ja suuri diaspora edesauttavat kehityspyrkimyksiä (Dahlman & Utz 2005, 3-4; Raj 2007, 63). Lisäksi maassa on runsaasti sekä kouluttamatonta että korkeasti koulutettua edullista työvoimaa (Cameron 2009, 221). Myös uudenlaisen ulkopoliittikan, maantieteellisen sijainnin ja alueellisen yhteistyön sekä demokraattisen poliittisen järjestelmän nähdään edesauttavan kehityspyrkimyksiä. Intian valtava koko heterogeenisine kulttuuri- ja uskontoperinteineen tekevät maasta poikkeuksellisen monipuolisen (Nussbaum 2007, 8). Suuruudella on useita epämiellyttäviä vaikutuksia kuten köyhyys, väestönkasvu ja suuret alueelliset erot. Esimerkiksi kastiin perustuva sorto ja maaviljelijöiden itsemurhat ovat ongelmia, jotka ilkkuvat maan kehittymistä moderniksi valtioksi (Basu 2007). Tapio Tammisen (2008) mukaan Intiaa tutkittaessa on hyvä pitää mielessä, että sitä voi ennen kaikkea kuvata sanoilla valtava, kirjava ja jakautunut.

B.P. Sanjayn (2002) mukaan yhteiskuntien kehitys voidaan käsittää kehittymisenä agraarista teolliseen ja edelleen palvelu- ja tietoyhteiskuntaan. Maatalous oli selkeästi Intian pääelinkeino siirtomaa-ajan loppuun asti, jolloin kolme neljäsosaa maan väestöstä työskenteli maatalouden parissa. Työväestöstä maanviljelyksen parissa työskentelevien osuus ei ole merkittävästi laskenut vuosikymmenten aikana (Parpola 2005, 209). Vuosina 1999–2000 maatalous työllisti 57 prosenttia työvoimasta (Singh 2008). Guptan (2002,4) mukaan on ennustettu, että osuus tulee laskemaan huomattavasti kahdessakymmenessä vuodessa muun muassa alan koneellistumisesta johtuen. Intian elinkeinorakenne muuttuu hitaasti ja vaillinaisesti. Palvelut ovat nousseet entistä tärkeämmäksi tuotannonalaksi. Palvelusektorin kasvu on nopeaa ja se vastaa yhä suuremmasta osasta taloudellisesta aktiviteetistä (Nissam 2009). Suurin kasvupotentiaali nähdään rahoituspalveluissa, ohjelmistotekniikassa, lääkkeissä, bio- ja nanoteknologiassa, laivanrakennuksessa, ilmailussa, tietoliikenteessä ja turismissa. Uusia työpaikkoja syntyy varsinkin terveydenhuollon ja koulutuksen aloille. Siitä huolimatta, että muun muassa lääke- ja autoteollisuus ovat menestyneet, perustuu vienti edelleenkin suhteellisen alhaisen tason teknologisiin tuotteisiin, jotka kilpailevat hinnalla (Kumar & Joseph 2007, 21).

Radhakrishnan Smithan (2006, 56) mukaan Maailmanpankin “World Development Report 1998–1999 Knowledge for Development” –raportin julkaisemisesta lähtien useat talouttaan liberalisoivat kehittyvät maat ovat innostuneet tietopohjaisesta talouskehityksestä. Knowledge for Development (K4D)-keskustelujen taustalla on pyrkimys tulla osaksi globaalia taloudellista integraatiota investoimatta perinteiseen teollisuuteen. Tietokeskeisen talouden merkityksen kasvu on johtanut

siihen, että korkeakoulutuksen ja tiedon tuottamisen strategista merkitystä pohditaan entistä enemmän. Korkeakoulutus on nostettu sekä kehittyneiden että kehittyvien maiden poliittisten prioriteettien joukkoon, sillä tieto ja osaaminen nähdään keskeisiksi kehityksen työkaluiksi ja moottoreiksi. Kehittyneet maat painottavat tiedontuottamisen etulyöntiasemaansa ja kehittyvät maat investoivat korkeakoulujärjestelmän parantamiseen. Korkeakoulutuksen käyttö talouskasvun ja kehityksen hyväksi on Markku Linnan (2006, 15) mukaan sitä määrätietoisempaa, mitä korkeammalla maan elintaso on. Intian tärkeimmät Itäaasialaiset kilpailijat investoivat parastaikaa koulutusjärjestelmiensä parantamiseen ja varsinkin laadukkaisiin yliopistoihin. Yksikään Etelä-Aasian maista ei kuitenkaan paranna väestönsä taitoja vauhdilla, joka lähitulevaisuudessa mahdollistaisi niiden ja Itä-Aasian maiden välisen välimatkan umpeen kuromisen.

Kiinan ja Intian koulutuskehitystä verrataan usein toisiinsa. Kiinan kehittäessä koulutusta kokonaisvaltaisella otteella, on Intia panostanut korkeakoulutukseen peruskoulutuksen kustannuksella (Parpola 2005, 7,10). Intiassa on enemmän yliopisto-opiskelijoita kuin Kiinassa, mutta noin 35 prosenttia Intian väestöstä on luku- ja kirjoitustaidottomia. Siitä huolimatta, että korkeakoulutukseen halutaan panostaa ja varsinkin maisteri- ja tohtoriopiskelijoiden määrää lisätä, tulisi moderneiksi yhteiskunniksi pyrkivien kehittyvien maiden panostaa sekä perus- että korkeakoulutukseen (Tilak, 2006). Samalla kun koulutuksen merkitystä korostetaan, on koulutusjärjestelmä yksi Intian vakavimmista kehityksen haasteista. Sekä perus- että korkeakoulutusta kritisoidaan runsaasti, sillä ne eivät toimi tarkoituksenmukaisesti (Béteille 2001). Intian itsenäistyttyä perustuslaissa asetettiin tavoitteeksi ilmainen, pakollinen koulutus kaikille 6–14 -vuotiaille vuoteen 1960 mennessä. Vuosikymmeniä hallitus on viivytellyt lakiehdotusta, joka toimeenpanisi oikeuden peruskoulutukseen, koska se on pelännyt käytännön seurauksia (Kumar 2009, 212). 1.4.2010 parlamentti hyväksyi “The Right of Children to Free and Compulsory Education Act” -lain, joka mahdollistaa perusoikeuden toimeenpanon (The Times of India 2010). Ilmoittautuminen ala-asteelle on yleistynyt viime vuosikymmenenä, mutta ilmoittautuminen yläasteelle ei. Koulunsa keskeyttäneiden määrä on suuri, ylä-asteella jopa 52 prosenttia (Mehrotha 2009). Viiden kouluvuoden jälkeen noin 60 prosenttia lapsista osaa lukea jonkin verran. Vuoden 2001 väestönlaskennan mukaan (Census of India 2001) luku- ja kirjoitustaito seitsemänvuotiailla ja sitä vanhemmilla oli 64,8 prosenttia. Korkein luku- ja kirjoitustaito oli Keralan ja alhaisin Biharin osavaltiossa. Samat osavaltiot ovat ensimmäisenä ja viimeisenä myös uusimassa väestönlaskennassa. Viime vuosikymmenen aikana luku- ja kirjoitustaitoisten henkilöiden määrä on lisääntynyt. Vuoden 2011 väestönlaskennan mukaan (2011, 2) luku- ja kirjoitustaito

seitsemänvuotiailla ja sitä vanhemmilla on 74 prosenttia kun se vuonna 2001 oli 65 prosenttia. (Census of India 2011).

Intialaisen peruskoulujärjestelmän on nähty olevan kriisissä (Kehälina 2009, 49). Kriisin syitä ovat opetuksen laatu, huonot oppimistulokset, yksityiskoulujen kalliit sisäänpääsymaksut, suuret luokkakoot, opettajien poissaolot, opettajien huono palkkaus, epäpätevät opettajat ja epätasa-arvoisuus. Rikkaat lapset käyvät parhaissa englanninkielisissä kouluissa, keskiluokkaiset lapset valtion tukemissa englanninkielisissä kouluissa ja köyhät lapset kunnallisissa paikalliskielisissä kouluissa (Summiya 2004). Nilekanin (2009, 90) mukaan englanninkieli nähdään toivon, tulevaisuuden ja paremman työpaikan mahdollistavana kielenä. Englanninkielisen koulutuksen kysyntä kasvaa hurjaa vauhtia ja yksityisiä englanninkielisiä kouluja perustetaan varsinkin maaseudulle ja suurkaupunkien slummeihin. Maaseudun lapsista noin yksi kolmasosa käy englanninkielistä koulua ja slummeissa niitä on jo enemmän kuin paikalliskielisiä kouluja. Epätasa-arvoisesta koulutusjärjestelmästä johtuen lasten ja nuorten mahdollisuudet jatkaa edelleen lukioon ja korkeakoulutukseen poikkeavat suuresti toisistaan.

Intian korkeakoulujärjestelmä on yksi maailman suurimmista ja Etelä-Aasian alueella Intiassa on eniten oppilaita kolmannen asteen koulutuksessa (Siddiqui 2007, 83). Kaksitasoiseen kolmannen asteen koulutusjärjestelmään kuuluu melkein 400 yliopistoa ja noin 18 000 collegea. Intia käyttää vuosittain vähän alle prosentin bruttokansantuotteestaan korkeakoulutukseen (Bikchandani & Sinha 2009). Luku on alhainen. Intian korkeakoulujärjestelmän on kuvailtu kehittyneen puolitiehen jääneestä sosialistisesta järjestelmästä puolitiehen jääneeseen kapitalistiseen järjestelmään ja sen nähdään olevan yhtä jakautunut, kuin koko yhteiskunnan. Toisessa ääripäässä ovat maailman parhaimmiston kuuluvat eliittikorkeakoulut ja toisessa yliopistot, joissa luennoitsijoilla ei edes ole alempaa korkeakoulututkintoa. Korkeakoulutuksen laatua heikentävät valtion virastojen päällekkäinen ja liiallinen säätely, yhdistävä järjestelmä (affiliating system), rahoitusasiat, opetus- ja oppimistavat, valmistuneiden taidot, luokkakysymykset ja tutkimuksen taso. Heikko ja vanhanaikainen korkeakoulujärjestelmä on Intian kehityspyrkimysten Akilleen kantapää (Altbach 2005).

## 1.1 Tutkimuskysymykset, menetelmät ja aineistot

Suomalaisissa yhteiskunnallisissa keskusteluissa intialaiset teemat jäävät usein taka-alalle siitä huolimatta, että on ensisijaisen tärkeää ymmärtää tämän nopeasti kehittyvän valtion sisäistä dynamiikkaa ja seurata sen eri-osa alueita (Käkönen 2008). Yksi tärkeistä aiheista on korkeakoulutus, sillä globalisaatio luo uusia haasteita tiedolle ja tieteelle sekä vaikuttaa voimakkaasti niiden kehitykseen ja lisää nousevien maiden tutkimisen tarvetta (Suomen Akatemia 2005). Länsimaisten korkeakoulujen ja tutkimuslaitosten kiinnostus Intiaa kohtaan lisääntyy koko ajan. Useiden maiden hallitukset vahvistavat kahdenvälistä koulutus- ja tiedeyhteistyötä esimerkiksi rakentamalla kumppanuuksia yliopistojen välille sekä perustamalla Etelä-Aasian opintoihin keskittyneitä koulutusohjelmia, verkostoja ja tutkimuskeskuksia. Viime vuosina Intiassa on vierailut ennätysmäärä länsimaisten yliopistojen edustajia allekirjoittamassa yhteisiä vaihto-ohjelma- ja tutkimushankesopimuksia paikallisten yliopistojen ja tutkimuslaitosten kanssa (Gohain 2008). Intian ulkomaankaupan vapautuminen ja panostukset tekniikkaan, lääketieteisiin ja luonnontieteisiin ovat lisänneet tiedonhalua Suomessakin. Viime vuosina meillä on kiinnostuttu Intian korkeakouluista ja tietotyöntekijöistä ja yhteistyötä on alettu vahvistamaan ja kehittämään innokkaasti.

Käsillä oleva raportti tarjoaa ajankohtaista tietoa Suomessa vähän tutkitusta aiheesta. Suomeksi Intian korkeakoulujärjestelmästä ei ole aikaisemmin kirjoitettu näin perusteellisesti. Wankheden (2007, 585) mukaan intialaisten koulutussosiologioiden kolme perinteistä tutkimusaihetta ovat koulutus ja yhteiskunta, koulutus sosiaalisena systeeminä sekä koulu sosiaalisena systeeminä. On nähty, että globalisaation ja korkeakoulujen yksityistämistrendin valossa on tarpeellisia tutkia ajankohtaisempia aiheita kuten esimerkiksi korkeakoulutuksen laatua ja kiintiöpolitiikkaa. Tässä tutkimuksessa katsotaan muun muassa kahta viimeksi mainittua ja muita intialaisen korkeakoulutuksen ajankohtaisia aiheita. Tutkimuksessa selvitetään minkälainen on intialainen korkeakoulujärjestelmä ja mitä ovat intialaisen korkeakoulutuksen ajankohtaiset kysymykset. Tutkimusaineistona käytetään monikansallisten, intialaisten ja suomalaisten organisaatioiden raportteja ja muuta dokumenttiaineistoa sekä haastattelemalla kerättyä aineistoa. Tutkimuksen perusmateriaalina toimivat intialaisten organisaatioiden kuten Planning Commissionin, Ministry of Human Resourcesin, University Grants Commissionin ja National Knowledge Commissionin politiikkadokumentit ja raportit. Lisäksi on tehty kymmenen haastattelua. Luottamuksellinen haastatteluaineisto on kerätty vuonna 2009. Haastattelut on tehnyt raportin kirjoittaja.

## 2 Intian korkeakoulujärjestelmä

Etelä-Aasia on muinaisen Indusjoenlaakson sivilisaation kehto ja Intiassa tieteellisen ja älyllisen oppineisuuden perinne on erityisen vahva. Intian tieteen ja erityisesti geometrian ja matematiikan kukoistus alkoi Gupta-kaudella, 400-luvulla. Korkeakoulutuksen kehityksen voi jakaa viiteen aikakauteen, jotka ovat muinainen, keskiaikainen, kolonialistinen, postkolonialistinen ja nykyaikainen. Muinaisen, niin kutsutun vedalaisen ajanjakson Intiassa oli kaksi koulutusjärjestelmää; brahmaaninen uskonnollisten arvojen sääntelemä ja buddhistinen eittunnuksellinen. Muinaisen ajan Nalanda, Taxila ja Vikramsila -yliopistot kuuluivat maailman vanhimpien uskonnon ja filosofian oppimisen keskuksien joukkoon. Näihin yliopistoihin saapui oppilaita eri puolilta Intiaa sekä Koreasta, Kiinasta, Burmasta, Ceylonista, Tiibetistä ja Nepalista. Myöhemmin näiden yliopistojen rinnalle ilmestyivät keskiaikaiset islamilaiset Madrasahat eli colleget ja yliopistot. Hinduja ja muslimien uskonnollisissa ja filosofisissa kouluissa kirjallisuus oli sanskritin-, arabian- ja persiankielistä. Länsimainen koulutus saapui maahan brittiläisten myötä. Ensimmäisiä länsimaista opetusta antavia korkeakouluja oli vuonna 1817 perustettu Hindu College, jonka nimi muutettiin myöhemmin Presidency Collegeksi, sekä vuonna 1818 perustettu Serampore College. Intialaisessa korkeakoulujärjestelmässä colleget ovat olleet olemassa ennen yliopistoja. Ensimmäinen yliopisto, joka alkoi tarjota maisteritason koulutusta, oli Kalkutan yliopisto. Kalkutan yliopiston mallia seurasivat myös sitä vanhemmat Bombay University, University of Madras, Panjab University ja University of Allahabad sekä myös University of Dhaka, Banaras Hindu University, Andhra University, University of Mysore, Lucknow University, Osmania University, Patna University ja Annamalai University (Singh 2004, 131).

Aluksi länsimainen koulutus ei saanut valtion eikä kansan tukea, mutta pikkuhiljaa Intian urbaani eliitti alkoi kiinnostua länsimaisesta koulutuksesta, koska sen nähtiin olevan väylä brittihallinnon arvovaltaisiin työpaikkoihin. Perinteisen intialaisen korkeakoulutusjärjestelmän koettiin olevan vanhanaikainen, monopolisoitunut ja uskonnollinen kun taas brittihallinnon korkeakoulutuksen moderni, maallinen ja tieteellisesti suuntautunut. Intialaisen korkeakoulutuksen ideologia on muuttunut ajan kuluessa. Siirtomaa-ajan korkeakoulutus koulutti ”hyviä kansalaisia”. Sitä seuraava postkolonialistinen, nationalistinen ajattelu painotti valtion rakentamista tieteen ja teknologian avulla, ajan argumenttina oli ”sosiaalista hyvää valtion puolesta”. Koulutus oli yhteiskunnallisen kehityksen tärkeimpiä yksittäisiä tekijöitä. Koulutus edisti vapauden, sosialismin, sekularismin, demokratian ja samanarvoisuuden päämääriä (Planning Commission 2006). Tämän hetkinen



diskurssi on ”kouluttaa nuoria niin, että heidän taitonsa vastaavat markkinoiden vaatimuksia”. Korkeakoulutus nähdään sekä jonakin, joka vahvistaa yksilöiden tietoja, taitoja ja arvoja, että sosiaalisen muutoksen välineenä (Powar 1995, 43).

## 2.1 Poliitikat

Tutkittaessa Intian korkeakoulutusta on tärkeää olla tietoinen koulutuksen kehitykseen vaikuttaneista historiallisista ja poliittisista dokumenteista (Haastateltava 1, 2009). Merkittävimmät dokumentit ovat Mountstuart Elphinstonen muistio, Lord Thomas Macaulayn muistio, Sir Charles Woodin raportti, Sergeant raportti, Radhakrishna Commission raportti sekä Kothari Commissionin koulutussuosituksat. Intian nykyisen korkeakoulujärjestelmän juuret ovat Mountstuart Elphinstonen vuoden 1823 muistiossa, jossa kannustettiin eurooppalaisia tieteitä opettavien englanninkielisten korkeakoulujen perustamiseen (Choudhary 2008; Scharfe 2002, 319). Orientalistien ja anglistien välinen debatti siitä, rakennetaanko korkeakoulujärjestelmä brittiläisten vai intialaisten perinteiden mukaan, päättyi niin, että se päätettiin modernisoida brittiläiseksi Macaulayn muistion mukaan. Lord Thomas Macaulay oli siirtomaa-ajan Council of Educationin johtaja, jonka vuoden 1835 koulutusmuistioon, *Minute on Indian Education*in, suhtaudutaan usein kriittisesti. Muistiossa painotetaan muun muassa, että korkeakoulutuksessa englannin kieli on tarpeellisempi kuin persian tai arabian kielet ja että oppiminen tapahtuu paremmin passiivisen hankinnan ja ulkoaopettelun kuin ongelmanratkaisun kautta. Koulutuksen sisällössä tuli ottaa etäisyyttä kotoperäiseen oppimiseen; siinä painotettiin länsimaista tietoa ja sopeutettiin intialaiset brittien tulkintoihin maan historiasta ja perinteistä. Suma Chitniksen (2002) mukaan seurauksena oli, että Intia oli useilla aloilla pitkään riippuvainen eurooppalaisesta ja pohjoisamerikkalaisesta tiedosta. Siirtomaa-aikana korkeakoulutuksen oli tarkoitus palvella brittiläisten taloudellisia, poliittisia ja hallinnollisia intressejä ja korkeakouluista tuli valmistua englantia puhuvaa eliittiä imperiumin johtoon (VijayRaghavan 2008). Macaulayn tavoitteena oli luoda Intiaan luokka, joka toimi hallitsijan ja hallittujen eli Rajn ja kansan välissä. Tämä luokka oli intialainen vereltään, mutta englantilainen tiedolliselta kasvatukseltaan. Macaulayn lapsiksi kutsuttiin henkilöitä, joiden vanhemmat ovat intialaisia, mutta jotka seurasivat asenteiltaan kolonialisteja (Hemming 2009).

Sir Charles Woodsin raportti vuodelta 1854, jota on kutsuttu Intian englantilaisen koulutuksen Magna Cartaaksi, suositteli korkeakoulutuksen uudelleenorganisointia. Se johti Kalkutan, Bombayn ja Madrasin, Lontoon yliopiston mallin mukaan laadittujen yliopistojen perustamiseen vuonna

1857. Näiden yliopistojen myötä brittiläiset vaikutteet sekoittuivat paikalliseen tieteelliseen kulttuuriin. Raportissa ehdotettujen korkeakoulutusjärjestelmän muutoksien myötä kiistelty affiliaatiomalli rantautui Lontoon yliopistosta Intiaan. Affiliaatiomalli on korkeakoulutuksen organisoinnin malli, jossa yliopistot laativat opetussuunnitelmat, järjestävät kokeet ja ilmoittavat koetulokset, mutta eivät tarjoa opetusta. Opetus tapahtui yliopistoihin affilioituneissa collegeissa (Altbach 2009c).

Intian itsenäistyttyä maan uudet johtajat ryhtyivät uudistamaan perimäänsä kolonialistista korkeakoulujärjestelmää. Vuosien varrella Intian valtio ja University Grants Commission ovat asettaneet useita komissioita ja komiteoita työstämään koulutusasioita. Ensimmäinen yritys laatia kansallinen koulutuspolitiikka oli Central Advisory Board of Educationin vuoden 1944 Sergeant-raportti. Seuraavan raportin laati vuonna 1948 nimitetty Radhakrishnan Commission, jota on kutsuttu myös University Education Commissioniksi. Radhakrishnan Commissionin raportissa painotettiin, että koulutuksen tulee perustua intialaiseen kulttuuriperintöön ja arvoihin ja että sen tulee olla tiedeperustaista (Powar 1995, 38, 39). Siinä suositeltiin korkeakoulujärjestelmän uudelleenrakentamista, jotta se vastaisi senhetkistä tieteellisiä, teknologisia ja sosioekonomisia tarpeita. Vuonna 1948 Central Advisory Board of Education hyväksyi suurimman osan Radhakrishnan Commissionin raportin suosituksista ja ehdotti University Grants Commissionin perustamista. Virallisesti se perustettiin kuitenkin vasta vuonna 1956 (University Grants Commission 2009). Kolmannen ja tärkeimmän hallitusta koulutusasioiden kehityksessä neuvovan dokumentin on laatinut Kothari Commission, jota on kutsuttu myös Education Commissioniksi. Vuonna 1964 keskushallinto nimitti Dr. D. S. Kotharin johtaman komitean laatimaan uudet koulutuspoliittiset linjaukset. Komitean ”Recommendation on Educationia” pidetään edelleenkin perusteellisimpana tutkielmana Intian perus- ja keskiasteen koulutukseen ja sitä kutsutaan Intian koulutuksen raamatuksi (Haastateltava 10, 2009). Siinä tavoitteeksi asetetaan yhteinen koulujärjestelmä, Common School System. Yhteinen koulujärjestelmä on vanhempien maksukyvyistä riippumaton, kaikki lapset sisällyttävä ja kaikille samanlaatuista koulutusta tarjoava koulujärjestelmä.

Intian ensimmäinen, Ministry of Human Resouces Developmentin laatima, vuoden 1968 kansallinen koulutuspolitiikka (National Policy on Education) perustuu Kothari Commissionin raporttiin. Koulutusjärjestelmän uudistaminen, koulutusmahdollisuuksien lisääminen, koulutuksen laadun parantaminen, tiede- ja teknologiakehitys sekä moraalisten ja sosiaalisten arvojen ja yhteisöllisyyden tunteen kehittäminen ovat esimerkkejä sen teemoista (Government of India 1968,

38). Mohanty Jagannathin (1993, 55) mukaan siinä käsitellään seitsemäätoista koulutuksen keskeistä erikoispiirrettä. Ne ovat ilmainen ja pakollinen koulutus, opettajien statuksen ja palveluehtojen parantaminen, kielet eli alueelliset kielet, hindi, sanskrit ja englanti, koulutusmahdollisuuksien tasapainottaminen, lahjakkuuksien tunnistaminen, työkokemus kansallisessa palveluksessa, tiedekoulutus ja tutkimus, maatalous- ja teollisuuskoulutus, kirjojen tuotanto, koejärjestelmä, toisen asteen koulutus, yliopistokoulutus, osa-aikainen opiskelu, aikuisopiskelu, opiskelijoiden fyysisen terveyden edistäminen, uusien yliopistojen perustaminen ja yliopistojen ja tutkimuskeskusten välisen yhteistyön lisääminen (Government of India 1968, 43).

Vuonna 1985 nähtiin, että vuoden 1968 koulutuspolitiikan toimeenpanossa oli epäonnistuttu ja että maa oli sellaisessa taloudellisessa ja teknologisessa kehitysvaiheessa, että tarvittiin uusi kansallinen koulutuspolitiikka. Uusi koulutuspolitiikka laadittiin vuonna 1986 ja sen mukaan (Government of India 1986, 3) vuoden 1968 koulutuspolitiikan merkittävimmät saavutukset olivat maankattava 10 + 2 + 3 koulurakenne (katso tarkemmin s. 13) sekä tutkimuskeskusten perustaminen jatko-opiskelijoille ja tutkijoille. Myös vuoden 1986 koulutuspolitiikassa, kuten edellisissäkin politiikoissa, puhutaan korkeakoulutuksen uudelleenjärjestämisestä ja samanarvoisuuden edistämisestä. Lisäksi siinä ehdotetaan affiliaatiojärjestelmän purkamista, collegejen autonomian lisäämistä ja yliopistoissa tehtävän tutkimuksen tukemista. Samanarvoisuuden edistämällä viitataan niiden ryhmien tarpeiden huomioimiseen, joilla ei aikaisemmin ole ollut mahdollisuuksia kouluttautua kuten esimerkiksi naisten, luku- ja kirjoitustaidottomien aikuisten ja tiettyjen kastien ja heimojen jäsenten. Vuoden 1986 koulutuspolitiikan painopiste oli työvoiman taitojen ja arvojen kehittämisessä. Vuoden 1986 politiikka on tämänhetkinen virallinen koulutuspolitiikka. Vuonna 1990 perustettiin Ramamurti Committee tarkastamaan vuoden 1986 koulutuspolitiikkaa. Komitean analyysin tuloksia arvioi Janardhana Committee, joka myös teki omat suosituksensa. Central Advisory Board of Education viimeisteli niitä ja muokkasi sen jälkeen vuoden 1986 koulutuspolitiikkaa. Tämän parannellun, vuonna 1992 julkaistun koulutuspolitiikan ”Revised National Policy on Educationin” painopisteitä ovat koulutuslaitosten infrastruktuurin parantaminen, kurssien uudelleensuunnittelu, opettajien kouluttaminen, tutkimuksen vahvistaminen, tehokkuuden parantaminen sekä valtio- ja osavaltiotason koordinaatorakenteiden luominen (Sharma 2002, 47).

Sujit Kumar Choudharyn (2008) mukaan varsinkin vuoden 1986 politiikassa identifioitiin tärkeitä ongelmia, mutta reformien toimeenpanossa ei ole onnistuttu. Kaikkein tärkeintä olisi ollut saada toimintaan jo vuonna 1964 ehdotettu yhteinen koulujärjestelmä Common School System. Ideologisella tasolla ajatusta yhteisestä koulujärjestelmästä on tuettu vuosikymmeniä, mutta sen

laatimisessa on epäonnistuttu. Syyttävät sormet osoittavat kohti muutosvastaista keskiluokkaa ja poliittisen johdon tahdon puutetta (Summiya 2004). Koulutus on niitä poliittisia kysymyksiä, jotka kuuluvat niin kutsutulle Concurrent Listille. Se tarkoittaa, että keskushallinnon ja osavaltiohallintojen täytyy luoda politiikka yhteisten neuvottelujen kautta. Poliitikanteko on haastavaa varsinkin kun keskus-, ja osavaltiohallintoja hallitsevat eri puolueet. Intiassa ei ole selkeää ja johdonmukaista pitkän tähtäimen politiikkaa korkeakoulutukselle eikä laajaa kokonaisnäkökulmaa aihealueeseen. Korkeakoulutuksesta ei myöskään ole olemassa luotettavaa tietoa, joka helpottaisi poliitikantekoa (Agarwal 2009, 404, 449). Uusimman korkeakoulupoliittisen ajattelun on nähty perustuvan National Knowledge Commissionin raportteihin, yhdenteentoista viisivuotissuunnitelmaan (Eleventh Five Year Plan 2007–2012) sekä vuonna 2009 julkaistuun Yash Pal –raporttiin. Korkeakoulutus on yksi Intian merkittävimmistä ajankohtaisista poliittisistä kiistanaiheista (Nilekani 2009, 8).

## **2.2 Hallinto**

Intian liittotasavalta rakentuu 29 osavaltiosta ja kuudesta liittovaltion alueesta. Hallinnon helpottamiseksi liittovaltioalueita on muutettu osavaltioiksi, kuten viimeksi tehtiin Delhin kanssa vuonna 2009 (Haub & Sharma 2006). Osavaltiot ja liittovaltioalueet jakautuvat edelleen noin 600 alueeseen, joiden alla on 5500 aluetta. Maan hallinto rakentuu Union tai Central State ja Local Council Governmenteistä sekä kylien Panchayati Rajsta. Tässä liittovaltiojärjestelmässä hallituksen toiminta on jaettu keskus- ja osavaltiotasolle (Palekar 2008). Liittotasavallan lainsäädäntövaltaa käyttää kaksikamarinen ala- ja ylähuoneesta koostuva parlamentti Sansad (Kehälinna 2009, 9). Liittotasavallan parlamentin lisäksi osavaltioilla on omat, vaaleilla valittavat lainsäädäntö- ja toimeenpanoelimet. Usean kehittyvän maan korkeakouluhallinto toimii niin kutsutun postkolonialistisen mallin mukaan. Maria Pinton (1995, 4) mukaan Intian omalaatuinen yhteistoiminnallinen federalismi näkyy koulutuksen hallinnossa. Jagannathin (1993, 55) mukaan ennen vuotta 1976 koulutusasiat kuuluivat ainoastaan osavaltioiden hallintovastuun alle, mutta vuoden 1976 perustuslain uudistuksen jälkeen hallintovastuu jakautui keskushallituksen ja osavaltiohallitusten kesken. Vuoden 1991 taloudellisten reformien jälkeen osavaltioiden päätöksentekovaltaa on jälleen lisätty, jonka seurauksena niiden poliittinen kehitys on alkanut etäännyä liittotasavallan ratkaisusta (Kehälinna 2009, 9). Useita kansallisen tason politiikkakysymyksiä on alettu johtaa enenevässä määrin osavaltiotasolta ja pääpuolueet ovat tulleet

entistä riippuvaisemmiksi osavaltioiden päätöksistä. Näkemuserot osavaltioiden välillä voivat olla suuria, erityisesti koulutukseen liittyvissä kysymyksissä (Käkönen 2008).

Ministry of Human Resources Developmentillä on merkittävin ja laaja-alaisin vastuu koulutuksen ja korkeakoulutuksen hallinnosta ja suunnittelusta. Se koostuu kahdesta osastosta, jotka ovat koulunkäynti ja luku- ja kirjoitustaito sekä korkeakoulutus. Ministeriön Bureau of Planning tekee paljon yhteistyötä Education Division of the Planning Commissionin kanssa (Pinto 1995, 6). Education Division of the Planning Commission lähettää viisivuotissuunnitelmien koulutusaiheet Ministry of Human Resources Developmentille ja osavaltioiden koulutusosastoille, jotka työstävät niitä ennen kuin lähettävät ne takaisin. Myös vuonna 1920 perustetulla organisaatiolla nimeltään Central Advisory Board of Education, on ohjaava rooli korkeakoulutuksen menettelytapojen ja ohjelmien kehittämisessä ja valvonnassa. Central Advisory Boardiin kuuluvat asiantuntijat tapaavat vuosittain, jolloin he arvioivat keskushallinnon ja osavaltiohallintojen koulutuspolitiikat ja antavat kehitysehdotuksia.

Myös vuonna 1953 muodollisesti perustettu University Grants Commission on merkittävä korkeakouluhallinnosta vastaava virasto. Vuonna 1956 hyväksytyssä University Grants Commission Act -laissa sille määriteltiin keskeinen asema. Sillä on keskushallinnon perustuslaillinen mandaatti koordinoida korkeakoulutusta ja määrittellä sen standardit (Sabharwal 2007, 45). Ministry of Human Resources Development ja University Grants Commission tekevät runsaasti yhteistyötä. University Grants Commission toimii linkkinä ja neuvonantajana Ministry of Human Resources Developmentin, Planning Commissionin ja osavaltioiden korkeakoulujen välissä. Vaikka sen perustehtävä on koordinoida korkeakoulutuksen kehitystä sekä definioida ja ylläpitää standardeja ja kehitystavoitteita, on siitä vuosien mittaan muodostunut keskushallinnon avustava käsi myös yliopistojen rahoitustarpeiden arvioinnissa ja rahoituksen myöntämisessä. University Grants Commissionin ohjaus ulottuu hallinto-ohjauksesta ohjaukseen, joka liittyy opetusohjelmiin ja opetuksessa käytettävään kirjallisuuteen. Lisäksi se laatii korkeakoulutuksen politiikkadokumentit Planning Commissionin viisivuotissuunnitelmiin. University Grants Commission on erilainen kuin monien muiden maiden samantapaiset virastot, sillä sillä on kahdenlaista valtaa; sekä yllämainittua koordinaatio- ja määrittelyvaltaa että valtaa jakaa varoja. University Grants Commissionia on kritisoitu siitä, että se on vastuussa liian monista yliopistoille itselleen kuuluvista asioista.

Maan kolmannen asteen koulutusta johtaa yllämainittujen virastojen lisäksi kuusitoista liittovaltiotasosta ammatillista neuvostoa (professional councils). Nämä keskushallinnon toimesta perustetut, lakimääräiset ammatilliset neuvostot tunnustavat kursseja, edistävät kiinnostusta ammatilliseen koulutukseen ja myöntävät stipendejä. Suurin ammatillisista neuvostoista on vuodesta 1945 lähtien toiminut teknisen ja kaupallisen alan ammatillinen neuvosto All India Council for Technical Education. Sen asemaa vahvistettiin vuonna 1988 erityislilla, jonka myötä se sai oikeudet alojensa koulutuksen suunnitteluun, kehittämiseen, laajentamiseen sekä normien ja standardien valvontaan (Kehälinna 2009, 51, 53). All India Council for Technical Educationia on moitittu korruptoituneeksi ja politisoituneeksi elimeksi, eikä sen toiminta herätä paljoakaan luottamusta (Singh 2004, 55). Loput viisitoista ammatillista neuvostoa ovat Bar Council of India, Indian Nursing Council, Medical Council of India, National Council on Teacher Education, Pharmacy Council of India, Distance Education Council, Indian Council of Agricultural Research, Dental Council of India, Bar Council of India, Central Council of Homeopathy, Central Council for Indian Medicine, Council of Architecture, Rehabilitation Council, National Council for Rural Institutes ja Distance Education Council. Yllä mainittujen liittovaltiotasolla toimivien toimijoiden lisäksi jokaisessa osavaltiossa on State Council of Higher Education (UNESCO 2008).

Useat intialaisen korkeakoulujärjestelmän säätelymekanismeista ovat brittiläisen siirtomaavallan ajan perintöä eikä niitä ole kehitetty ja uudistettu ajanmukaisiksi (Ministry of Human Resource Development 2009b, 45). Philip Altbachin (2009c) mukaan Intian korkeakoulutuksen hallintorakenne on hämmentävä, sillä sitä ei ole kehitetty suunnitelmallisesti. Korkeakouluhallintoa kuvaillaan sanoilla keskitetty, monikerroksinen, jäykkä ja epätasainen. Monikerroksisessa hallintojärjestelmässä vastuu on jakautunut useiden toimijoiden välille. Koordinaatio on monimutkaista ja haastavaa, koska osallisena on niin monia ministeriöitä, virastoja, neuvostoja ja niitä konsultoivia elimiä. Eri virastoilla on usein poikkeavat näkemykset korkeakoulutuksen säätelystä ja kehittämisestä. Sen lisäksi, että hallinnoivia virastoja on liian monta, poikkeavat niiden säädökset suuresti toisistaan, sillä ne on laadittu eri aikoina ja eri lainsäätäjien toimesta. Esimerkiksi University Grants Commissionin vastualueet eivät tule laillistetuksi muiden säätelevien virastojen asetuksissa. Lisäksi säätelevät virastot tekevät liian vähän yhteistyötä keskenään, mikä tarkoittaa sitä, että esimerkiksi eri alojen sisäänottomekanismit ja tutkintojen pituudet voivat erota suuresti toisistaan. Mikään virastoista ei vastaa toimijoiden välisen yhteistyön koordinaatiosta.

Ministry of Human Resource Developmentin (2009b, 55) mukaan Intian korkeakoulutuksen labyrinttimäinen ja byrokraattinen säätelyjärjestelmä tulisi muuttaa tarkoituksenmukaisemmaksi. Philip Altbachin (2009b) mukaan puhetta siitä, että vanhat, säätelevät organisaatiot tullaan lakkauttamaan ja korvaamaan yhdellä uudella virastolla on ollut. On ehdotettu, että University Grants Commissionin ja ammatilliset neuvostot voisi korvata yhdellä ainoalla virastolla, joka yhdistäisi eri tiedonalat ja mahdollistaisi kokonaisnäkökulman korkeakoulutukseen. Tällainen uusi elin (super body), jonka nimeksi tulisi National Commission for Higher Education and Research, olisi ministeriön alla toimiva yhtenäinen ja läpinäkyvästi toimiva elin, joka olisi yksin vastuussa korkeakoulutuksesta. National Knowledge Commission on suositellut, että maahan tulisi perustaa riippumaton organisaatio korkeakouluasioille: Independent Regulatory Authority for Higher Education. Intialaisen korkeakoulutuksen asiantuntija, National Institute of Educational Planning and Administrationissa työskentelevä professori Jandhyala B.G. Tilak suhtautuu kriittisesti National Knowledge Commissionin ehdotukseen Independent Regulatory Authority for Higher Educationin perustamisesta, sillä se tarkoittaisi sitä, että jo olemassa olevien University Grants Commissionin ja ammatillisten neuvostojen rooleja supistettaisiin. Hänen mielestään uusien organisaatioiden perustamisen asemesta tulisi vahvistaa jo olemassa olevia (Tilak 2007).

### **2.3 Korkeakoulut**

Suomalaisen ja intialaisen korkeakoulutuksen historialliset juuret ovat erilaiset. Kun suomalainen järjestelmä perustuu saksalaiseen humboldtilaiseen järjestelmään, perustuu moderni intialainen korkeakoulujärjestelmä angloamerikkalaiseen perinteeseen. Intialainen korkeakoulujärjestelmä on rakennettu brittiläisen mallin mukaan, jossa tutkintojärjestelmä on kolmiportainen BA (kandidaatti), MA (maisteri) ja PhD (tohtori). Jotkut teknillisen ja kauppatieteellisen alan koulutuslaitokset on rakennettu yhdysvaltalaisen eliittikoulujärjestelmän mukaan. Tällöin mallia on otettu muun muassa Harvardista ja Massachusetts Institute of Technologysta. Brittiläisessä järjestelmässä kandidaattitutkinnon saa kolmessa tai neljässä vuodessa. Maisteritutkintoon kuuluu kaksi vuotta ja tohtorintutkintoon vähintään kolme vuotta lisää opintoja (Grundström & Lahti 2005, 73). Korkeakouluun voi hakea niin kutsutun Twelfth Standardin jälkeen. Maan koulurakenne on 10 + 2 + 3, jossa peruskoulutus (primary education) kestää 8 vuotta, keskiaste (secondary education) 2 vuotta, toinen keskiaste (senior secondary education) 2 vuotta, korkeampi koulutus (higher education) 2 - 3 vuotta ja jatko-opinnot (postgraduate education) 2 vuotta. Jatko-opinnoista puhuttaessa tarkoitetaan Suomessa ylemmän eli maisteritasoisen korkeakoulututkinnon jälkeisiä

tohtoritason opintoja. Sen sijaan useissa maissa jatko-opiskelijaksi lasketaan BA-tutkinnon (kandidaatti) suorittanut, maisteritason opintoja tekevä opiskelija. Myös Intiassa alemmat korkeakouluopinnot (undergraduate studies) viittaavat kandidaattitason opintoihin ja jatko-opinnot (postgraduate studies) maisterinopintoihin (Centre for International Mobility 2008).

Intian korkeakoulutusta antavien laitosten määrä on kasvanut viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana. Vuonna 1951 yliopistoja oli 28 kappaletta, vuonna 1992 150 kappaletta ja vuonna 2007 369 kappaletta. Vuonna 1951 collegeja oli 578 kappaletta, vuonna 1992 5000 kappaletta ja vuonna 2007 18 064 kappaletta (Government of India 1986,18; Choudhary 2008). Varsinkin 1950- ja 1960-luvut olivat korkeakoulutuksen kukoistuksen vuosikymmeniä. Kun Intia pyrki hyvinvointivaltioksi, perustettiin uusia yliopistoja ja otettiin vastuun silloisten yksityisten laitosten ylläpidosta. Vuosina 1960–1980 Intia oli taloudellisen pysähtyneisyyden tilassa. Valtio ei enää rahoitusvaikeuksien takia pystynyt perustamaan uusia yliopistoja ja tästä lähtien julkisten laitosten määrän kasvu on ollut vähäistä. Intiassa korkeakoulutuksen kolme avainpaikkaa ovat college, yliopisto ja tutkimuslaitos. Jotkut sijoittavat myös ammattikorkeakoulut (polytechnics) korkeakoulutukseen kuuluviksi, virallisesti ne kategorisoidaan korkeakoulutusjärjestelmään kuulumattomiksi. Colleet vastaavat alemmasta korkeakoulutuksesta (Altbach 2009c). Ne ovat yliopistojen alla toimivia koulutusyksiköitä, jossa voi opiskella yhteistyöyliopiston myöntämän kandidaatintutkinnon. Collegen toiminta voi olla joko keskushallinnon (aided) tai osavaltiohallinnon rahoittamaa (aided) tai omarahoitteista (unaided) (Planning Commission 2008b, 22, 33).

Tällä hetkellä yliopistoja on noin 380 kappaletta (Planning Commission 2008b, 22). Joidenkin lähteiden mukaan niitä on jopa 430 kappaletta. Yliopistot voi jakaa kuuteen eri kategoriaan jotka ovat State Funded University, Institution Established under State Legislation, Deemed to be University, Central University, Private University ja Institute of National Importance. Mehrothan (2009) mukaan suurin osa yliopistoista toimii osavaltiohallinnon alla. Osavaltiohallinnon alla olevia State Funded Universityjä on 216 kappaletta. Riippuvaisuus osavaltion rahoituksesta tekee State Funded Univeristyistä haavoittuvaisia. Ne voivat kuitenkin vastaanottaa myös University Grants Commissionin rahoitusta. Toinen osavaltiohallinnon vastuulla oleva korkeakoululaitostyyppi on Institutions Established under State Legislation. Ne ovat korkeakouluja, jotka palvelevat erityisryhmiä kuten esimerkiksi maantieteellisesti haastavilla alueilla asuvia nuoria.

Deemed to be University statuksen saaneita yliopistoja on 110 kappaletta. Deemed to be University on eräänlainen itsehallintostatus, joka on myönnetty tietyt standardit täyttävälle korkeatasoisesti



toimiville instituuteille ja laitoksille (Kehälina 2009, 51). Ne ovat enimmäkseen yhden tiedekunnan yliopistoja tai erikoistuneita tutkimuslaitoksia, jossa on suhteellisen pieni opiskelijamäärä. Niillä on sama akateeminen status ja samat etuoikeudet kuin yliopistoilla. Niiden toiminta voi olla keskus- tai osavaltiohallintorahoitteista (aided) tai omarahoitteista (unaided). Näistä laitoksista 25 saa tukea University Grants Commissionilta ja loppujen rahoituslähteitä ovat ministeriöt tai säätiöt. Kun Deemed to be University-status otettiin käyttöön kolmisenkymmentä vuotta sitten, myönnettiin se ainoastaan erityisen loistaville koulutus- ja tutkimuslaitoksille. 1980-luvulla politiikkaa muutettiin hieman ja termin käyttöä lisättiin. Statuksen alkuperäinen käyttöajatus oli jalo, kun menestyvät korkeakoululaitokset saivat yliopistojen etuoikeudet menettämättä erityisluonnettaan ja autonomiaansa (Ministry of Human Resources Development 2009, 36). Pikkuhiljaa ja etenkin viimeaikoina kriteerit statuksen saannille ovat muuttuneet. Statuksen käyttö on lisääntynyt huomasti eivätkä uudet Deemed Universityt saa statusta alkuperäisistä syistä. Hieman vastaavasti kuin aikoinaan loistaville yliopistoille myönnettiin Deemed University statuksia, puhutaan nyt siitä, että erinomaisesti toimivia collegeja muutettaisiin yliopistoiksi (Haastateltava 4, 2009).

Arvostetuilla Central Universityillä, joita on 24 kappaletta, on hyvät toimintapuitteet, sillä niiden toiminta on keskushallinnon rahoittamaa. Niiden tarkoitus on muun muassa pienentää alueellista epätasapainoa ja edistää kansallista integraatiota. Intian valtio suunnittelee kehittävänsä niistä jatkokoulutukseen ja tutkimukseen suuntautuneita yliopistoja, jotka ylennetään niin sanotuiksi Centers of Excellence -laitoksiksi (Planning Commission 2006, 19). Maassa on myös yksityisiä yliopistoja, jotka voi jakaa edelleen alakategorioihin Private Deemed Universities, Private Universities Under State ja Other Private Universities. Myös maan avointen yliopistojen verkostoa kehitetään koko ajan ja tällä hetkellä niitä on kymmenisen kappaletta.

Institutes of National Importance –tyyppisiä, ”kansallisesti merkittäviä” korkeakouluja ei luokitella yliopistoiksi. Ne ovat pieniä ja korkeatasoisia korkeakoululaitoksia, joissa tehdään myös tutkimusta (Murigendra et al. 2007, 567). Instituuttien toimintaa rahoittaa keskushallinto. Institutes of National Importance kategoriaan kuuluvat Indian Institutes of Technology, Indian Institutes of Managementit, Indian Institute of Science, Indian Institute of Information Technology, National Institute of Technology, National Institute of Fashion Technology, National Institute of Design, National Institute of Pharmaceutical Education and Research, Indian Statistical Institute, Medical Institutes, sekä muutama muu korkeakoulu. Ne ovat maan korkeakoulujärjestelmän kruununjalokiviä, joiden on tarkoitus tarjota maailmanluokan korkeakoulutusta (Choudhary 2008).

Ne ovat itsehallinnollisia elimiä, joiden opetussuunnitelmiin tai rahoitukseen eivät University Grants Commission tai muut korkeakoulutuksen hallintoviranomaiset ole saaneet puuttua. Niihin on erittäin vaikea päästä opiskelemaan, vain noin yksi prosentti hakijoista tulee valituksi. Opiskelupaikkaa ei voi saada lahjomalla. Institutes of National Importance korkeakouluista kansainvälisesti tunnetuimpia ovat Indian Institutes of Technology, joita on 15 kappaletta, Indian Institutes of Managementit, joita on 9 kappaletta ja Indian Institute of Science.

Ensimmäiset Indian Institute of Technology (IIT) ja Indian Institute of Managementit (IIM) perustettiin 1950 ja 1960 -luvulla yhteistyössä saksalaisten, venäläisten, isobritannialaisten ja yhdysvaltalaisen teknillisten eliittikorkeakoulujen kanssa. Jokaista instituuttia tuki eri maa ja niiden henkilökunta muodostui Intian ja kyseisen maan parhaimmistosta. Pawan Agarwalin (2007) mukaan Indian Institute of Technologyjen ja Indian Institute of Managementtien yhteistyö ulkomaisten laitosten kanssa toi niihin uusia opetussuunnitelmia ja kulttuuria, jotka eivät valitettavasti levinneet maan muihin yliopistoihin. Vaikka muu korkeakoulujärjestelmä rapistui, ei niiden tason ei annettu laskea (Friedman 2007, 136). Ne ovat pysyneet akateemisen erinomaisuuden keskuksina keskinkertaisten korkeakoululaitoksien joukossa ja niillä on ollut ratkaiseva rooli työvoiman kehittämisessä ja tutkimusohjelmissa (Gupta 2008). Muutaman vuosikymmenen ajan niiden jatko-opiskelijoiden määrää on lisätty (Krishna & Chandra 2009, 40). Indian Institute of Technology ja Indian Institute of Managementit nostetaan kaikissa Intian korkeakoulutusta ja tutkimusta käsittelevissä selvityksissä esimerkeiksi uutta tietoa tuottavista korkeakouluista, joissa tarjotaan korkeatasoista tutkijakoulutusta ja tehdään laadukasta tutkimusta. Siitä huolimatta, että ne kategorisoidaan maan parhaiksi tutkimusta tekeviksi korkeakouluiksi ja niiden toimintaa kuvaillaan huipputasoisiksi, ei jokaisen laatu todellisuudessa ole huippua. Kirsten Boundin (2007, 16) mukaan niiden tutkimus ei ole erityisen tuotteliasta, vaan ne ovat menestyneet opiskelijoiden laadukkuuden ansiosta.

Institute of Technology (IIT), joita on 15 kappaletta sijaitsevat seuraavissa kaupungeissa (perustamisvuosi suluissa): Kharagpur (1950), Mumbai (1958), Chennai (1959), Kanpur (1959), Delhi (1961), Guwahati (1994), Rorkee (2001), Bhubaneswar (2008), Gandhinagar (2008), Hyderabad (2008), Patna (2008), Punjab (2008), Rajasthan (2008), Indore (2009) ja Mandi (2009). Niiden perustaminen pohjautui ajatukseen, ettei Intian tulevaisuuden vauraus ole niinkään riippuvainen pääomasta kuin teknologiasta. Intian informaatioteknologia-alueen menestyksen nähdäänkin juontuvan muun muassa pitkäaikaisesta tekniseen koulutukseen panostamisesta. IITeissä voi opiskella teknologian, informaatioteknologian, talouden, lääketieteen,

kaupunkisuunnittelun, oikeustieteen, muotoilun ja merenkulun aloja. Kaikkiin opintoihin sisältyy humanististen ja yhteiskuntatieteellisten aineiden opiskelu. IIT-korkeakoulumallissa yhdistyvät laadukas opetus, vahva tiedepohja ja käytännön harjoittelu. Alueelliseen kehittämiseen osallistuminen sekä teollisuusyhteistyö ovat osa niiden toimintaa ja niiden yhteyteen on perustettu Industrial Research and Consultancy -toimistoja (Krishna & Chandra 2009, 13). IITt ovat erittäin arvostettuja sekä kansallisesti että kansainvälisesti ja ne ovat tuoneet huomiota intialaiselle tekniselle lahjakkuudelle. Aikaisemmin koulutus näissä kouluissa nähtiin lippuna pois Intiasta, mutta nyt entistä suurempi osa niistä valmistuneista jää maahan (Smitha 2006, 15). Ennen jopa yksi neljästä valmistuneesta lähti Yhdysvaltoihin töihin (Friedman 2007, 136).

Toinen kuuluisa Institute of National Importance -tyyppinen korkeakouluryhmä on Indian Institute of Management (IIM). IIMiä on 9 kappaletta ja ne sijaitsevat seuraavissa kaupungeissa (perustamisvuosi suluissa): Ahmedabad (1961), Kalkutta (1961), Bangalore (1973), Lucknow (1984), Koznikode (1996), Indore (1998), Shillong (2008), Ranchi (2010) ja Rohtak (2010). IIMEiden on tarkoitus kouluttaa johtajia Intian talouden eri aloille. IIMät tarjoavat maisteritason koulutusta, joka vastaa kansainvälisesti tunnettua Master of Business Administration (MBA)-tutkintoa sekä fellowship-ohjelmia, jotka vastaavat tohtorinopintoja. Kolmas kuuluisa Institute of National Importance -tyyppinen korkeakouluryhmä on vuonna 1909 perustettu, Bangalossa sijaitseva Indian Institute of Science (IISC). Se on kategorisoitu Premier Research Institute of Higher Learning -laitokseksi, koska siellä tehdään laadukkaana pidettyä tutkimusta (Altbach 2005). Indian Institute of Sciencellä on viitisenkymmentä laitosta molekyylibiologiasta johtamiseen. Sen tiedekuntarakenne on jaettu luonnontieteisiin ja insinööritaitoihin. Luonnontieteiden alla voi opiskella esimerkiksi biokemiaa, mikrobiologiaa, matematiikkaa ja fysiikkaa ja insinööritaitojen alla johtamista, avaruustiedettä ja tietojenkäsittelyoppia. Indian Institute of Sciencessä annetaan ainoastaan jatkokoulutusta ja siellä työskentelee noin parituhatta tutkija-opiskelijaa yli neljänsadan opetushenkilökuntaan kuuluvan henkilön kanssa (Bound et al. 2006, 22–25).

### **3 Intian korkeakoulutuksen ajankohtaiset teemat**

Tietoisuus Intian korkeakoulutukseen liittyvistä haasteista on korkea ja korkeakoulujärjestelmää kritisoidaan runsaasti (Altbach 2009a; Ministry of Human Resource Development 2009b, 48). Korkeakoulujärjestelmää on uudistettu ensimmäisestä (First Five Year Plan 1951–1956)

viisivuotissuunnitelmasta lähtien. Useat eri asiantuntijakomiteat ovat analysoineet korkeakoulutuksen tilaa, laatineet katsauksia siitä sekä tehneet suosituksia muutoksista, mutta reformien toimeenpanossa ei ole onnistuttu. Uudistusehdotukset ovat usein kaatuneet poliitikkojen, byrokraattien ja yliopistolaisten vastustukseen. Korkeakoulujärjestelmän nähdään olevan hiljaisessa kriisissä, jonka juuret ovat syvällä. Vuosien varrella otetuista positiivisista askeleista huolimatta korkeakoulutus on edelleen yhtä jakautunut kuin koko yhteiskunta. Intian nopeasti kasvavan keskiluokan odotukset lastensa tulevaisuuden ja korkeakoulutuksen suhteen ovat kasvaneet eikä korkeakoulujärjestelmä vastaa heidän odotuksiaan. Korkeakoulujärjestelmän kehittäminen, parantaminen ja sen tason nostaminen on erittäin haasteellista, sillä monia tarpeellisia perusuudistuksia on laiminlyöty (Basu 2006,1; Stella 2002,1). Seuraavaksi jatkamme korkeakoulutuksen ajankohtaisten kysymysten parissa, jotka liittyvät rahoitukseen, laajentamiseen, laatuun, kaupallisuuteen, kansainvälisyyteen, syrjimättömyyteen ja tutkimukseen.

### **3.1 Rahoitus**

Rahoitukseen liittyvät kysymykset ovat yksi ajankohtaisista korkeakoulutuksen kehittämisen keskustelunaiheista. Yksi rahoitukseen liittyvä teema on valtion korkeakoulutukseen käyttämät varat. Intian valtio käyttää alle prosentin bruttokansantuotteesta korkeakoulutukseen (Bikchandani & Sinha 2009). Tarve on paljon suurempi. Korkeakoulutukseen käytettävää rahoitusta kuvailaan sanoilla riittämätön, epätasainen, epäsäännöllinen ja jäykkä. Kun melkein yksi kolmasosa korkeakouluista ei saa lainkaan valtion rahoitusta ja jäljelle jäävistä noin puolet on oikeutettu keskushallinnon rahoitukseen, saavat muutamat Central Institutionit epäoikeudenmukaisen paljon taloudellista tukea (Agarwal 2007; Chitnis 2002). Nilekanin (2009, 320) mukaan viimeisen viidenkymmenen vuoden aikana tapahtunut korkeakoululaitosten kasvun määrä ”piilottaa enemmän kuin näyttää”, sillä korkeakoulutukseen käytettävien julkisten varojen määrä on vähentynyt 1960-luvulta lähtien. Opintomaksuja ei ole nostettu ja tulojen kartuttamisväylät, kuten tutkimuksen tekeminen, siirrettiin yliopistojen ulkopuolisiin tutkimuslaitoksiin. Viimeaikoina ajatus, että hallituksesta riippumattomista lähteistä tulevan rahoituksen osuutta lisättäisiin, on ollut usein esillä. Monet intialaisen korkeakoulutuksen asiantuntijat eivät allekirjoita ajatusta, vaan toivovat julkisten resurssien lisäämistä. National Knowledge Commissionin suositusten jälkeen korkeakoulutukseen on budjetoitu enemmän rahaa kuin aikaisemmin. Yhdennessätoista viisivuotissuunnitelmassa (2007–2012) on panostettu korkeakoulutukseen enemmän kuin missään aikaisemmista

viisivuotissuunnitelmista (Mehrotha 2009). Nilekanin (2009, 326) mukaan rahoituksen lisääminen on vain väliaikainen laastari, sillä investoinnit ilman reformeja ovat hyödyttömiä.

Toinen rahoitukseen liittyvä aihe on, mille koulutusasteelle niukkoja varoja kohdennetaan. Postkolonialistisena aikakautena varoja on kohdennettu enimmäkseen kolmannen asteen koulutukseen, vaikka hetkittäin on panostettu enemmän peruskoulutukseen. Tällä hetkellä korostetaan Abrahamin (2000,1) mukaan sekä peruskoulutuksen että korkeakoulutuksen merkitystä. Senin (2005, 393) mukaan Intian kaltaisessa maassa peruskoulutuksen laiminlyönti ja korkeakoulutuksen laajentaminen on paitsi ristiriitaista ja epäoikeudenmukaista myös syy siihen, ettei Intia ole pystynyt tarttumaan taloudellisiin mahdollisuuksiin esimerkiksi Korean tai Kiinan tavoin. Lisäksi korkeakoulutuksen laatu kärsii epätasaisesta peruskoulutuksesta. Kolmas rahoitukseen liittyvä teema on osavaltioiden väliset erot. Vaikka korkeakoulutukselle on yhtäläinen, koko maan kattava politiikka, on osavaltioille annettu autonomia kehittää korkeakoulutusta omien tarpeittensa mukaan. Kansallisten politiikkalinjausten vastaanottamisen kapasiteetti vaihtelee suuresti, riippuen osavaltion kehityksen tasosta ja byrokratian sekä korruptoituneisuuden määrästä. Korkeakoulutukseen käytetty rahoitus osavaltioiden kokonaisbudjetista vaihtelee suuresti. Takapajuisissa osavaltioissa, joissa on korkea luku- ja kirjoitustaidottomuus, panostetaan enemmän peruskoulutukseen. Edelläkävijä-osavaltiot ovat kehittäneet osavaltionsa korkeakoulutusta mahdollisimman paljon.

### **3.2 Laajentaminen**

Myös korkeakoulujärjestelmän laajentaminen ja korkeakoulutettujen määrän lisääminen ovat ajankohtainen aihe. Vaikka korkeakoululaitoksia on valtava määrä, on luku pieni verrattuna maan asukasluukuun. Yhdeksänkymmentäluvulta lähtien korkeakoulutuksen kysyntä on lisääntynyt ja yksityisen, varsinkin teknisen ja ammatillisen koulutuksen palveluntarjoajien määrä kasvanut. Kasvua on tapahtunut siitä huolimatta, että uusimmassa koulutuspolitiikassa vuodelta 1986 edelleen painotetaan, kuten vuoden 1968 versiossakin, pikemmin olemassa olevien laitosten laajentamista kuin uusien perustamista. Tämänhetkisen hallituksen agendalla olevan yliopistomäärän kasvattamisen taustalla ovat J. Thomas Ratchfordin & William A. Blanpiedin (2008) mukaan National Knowledge Commissionin vuosina 2005–2008 tekemät ehdotukset. Yhdennessätoista viisivuotissuunnitelmassa (Eleventh Five Year Plan 2007–2012) tavoitteeksi on asetettu, että maahan perustetaan lisää keskushallinnon rahoittamia korkeakoululaitoksia (Mehrotha 2009).

Suunnitelmissa on muun muassa kolmenkymmenen uuden Central Universityn ja kolmensadanseitsemänkymmenen collegen, kahdeksan International Institute of Technologyn, seitsemän International Institute of Managementin ja kahden Indian Institutes of Science Education and Researchin perustaminen. Uusien laitosten perustamisen lisäksi hallituksen suunnitelmissa on uudistaa olemassa olevia laitoksia ja lisätä niiden kapasiteettia (Rediff 2008; VijayRaghava 2008; The Hindu 2008). Korkeakoululaitosten määrän lisäämisehdotuksia vastaan on esitetty runsaasti kritiikkiä. Kriitikot näkevät, ettei ole järkevää perustaa uusia korkeakouluja, ennen kuin surkea peruskoulutusjärjestelmä on saatu toimivaksi.

Korkeakoulujen määrän lisäämisen lisäksi yhdennessätoista viisivuotissuunnitelmassa (Eleventh Five Year Plan 2007–2012) esitetään tavoite lisätä korkeakoulutettujen määrää, sillä korkeakoulutukseen osallistuvia 18–23-vuotiaita on liian vähän (Aruchami 2003, 17). Tällä hetkellä korkeakoulutukseen osallistuu 11 prosenttia 18–23-vuotiaiden ikäryhmistä (World Bank 2008a, 1). Luku pyritään nostamaan 15 prosenttiin vuoteen 2015 mennessä (Mehrotha 2009; National Knowledge Commission 2006, 4; Rediff, 2007). Euroopan maissa luku vaihtelee 40 prosentista 60 prosenttiin ja niin sanotuissa Aasian Tiikereissä, johon kuuluvat Etelä-Korea, Hongkong, Singapore ja Taiwan, luku vaihtelee 33 prosentista 55 prosenttiin. Phil Batyn (2009, 32) mukaan ministeri Kapil Sibal on suunnitellut kolmea toimenpidettä korkeakoulutettujen määrän lisäämiseksi. Ensimmäinen on köyhistä lähtökohdista tulevien nuorten avustaminen korkeakoulutuksen pariin, toinen on lainsäädännön muuttaminen houkuttelevammaksi ulkomaisille, yksityisille korkeakoulupalvelujen tarjoajille ja kolmas on brain-gain-politiikka, jonka avulla maahan houkutellaan opiskelijoita ja tutkijoita ulkomailta. (Baty 2009, 32.)

### **3.3 Laatu**

Intian pyrkiessä kilpailemaan globalisoituneessa taloudessa, on korkeakoulutuksen laatu entistä tärkeämpää. Tähän mennessä maa on pärjännyt keskinkertaisella korkeakoulujärjestelmällä, koska koulutettujen määrä on suuri, mutta kilpailun kovetessa on collegejen, yliopistojen ja tutkimuskeskusten laatua parannettava (Altbach 2005). Laadusta puhuttaessa viitataan yleensä niin kutsutun yhdistävän rakenteen toimimattomuuteen, siihen kuinka valtion kontrolli vaikuttaa yliopistojen toiminnan laatuun, korkeakoulujen välisiin laatueroihin sekä vanhanaikaisiin opetus- ja oppimistapoihin, jotka vaikuttavat sekä opetuksen, että valmistuneiden laatuun. Sillä, että keskushallinto tai osavaltiohallinto kontrolloi korkeakouluja tiukasti, on nähty olevan negatiivinen

vaikutus korkeakoulujen ja etenkin yliopistojen toiminnan laatuun. Keskus- tai osavaltiohallinnon poliittinen sekaantuminen yliopistojen henkilökuntavalintoihin, opetussuunnitelmiin ja tutkimuksen tekoon on arkipäivää (Pylee 1999, 61). Pikkuhiljaa yliopistot ovat kehittyneet itsehallinnollisista yksiköistä valtion byrokraattisen kontrollin ja politisoinnin kohteiksi, jotka kärsivät autonomian puutteesta. Yleisesti ottaen sellaiset korkeakoulut, joiden toimintaan osavaltiohallinto puuttuu mahdollisimman vähän, toimivat laadukkaammin (Haastateltava 3, 2009).

Toinen laatuun kytkeytyvä teema liittyy yhdistävään rakenteeseen (affiliating system). Suurin osa maan korkeakouluista toimii tämän mallin mukaan. Yhdistävä rakenne yhdistää yliopistot ja colleget. Yhdistävä yliopisto päättää opintojen sisällöstä, järjestää kokeita keskitetysti ja myöntää todistukset. Sen sisarcolleget vastaavat opetuksesta. Suurimmilla yhdistävillä yliopistoilla voi olla jopa sata affilioitunutta sisarcollegea (Stella 2002,1). Sisarcolleget liittyvät yhteistyöyliopistoon maantieteellisin perustein. Esimerkiksi eteläintialaisen, Karnatakan osavaltiossa sijaitsevan, Bangaloren kaupungin alueella on noin 35 collegea, joista kaikki on liitetty osaksi Bangaloren yliopistoa (Haastateltava 6, 2009c). Muut Karnatakan colleget on liitetty osaksi niitä maantieteellisesti lähellä sijaitsevia yliopistoja. Valtaosa korkeakouluissa opiskelevista opiskelee affilioituneissa collegeissa, joista useat ovat kaoottisia paikkoja (Pylee 1999, 62). Yhdistävän rakenteen alkuperäinen ajatus oli, että colleget ovat yliopistojen toiminnan edustajia, mutta järjestelmä on epäonnistunut kaikin tavoin. Rakenteella on negatiivisia vaikutuksia sekä collegejen että yliopistojen toiminnan laatuun ja sen nähdään olevan vanhanaikainen, jäykkä ja akateemisen autonomian puutteen johdosta kuin tukahduttava pullonkaula (Agalwal 2008, 14). Rakenteen on sanottu johtaneen korkeakoulutuksen politisoitumiseen, joka on tuonut mukanaan korruptiota, nepotismia ja poliittista opportunistia ja jonka vaikutukset ulottuvat esimerkiksi sisäänpääsyprosesseihin ja henkilökuntavalintoihin. Tyypillisiä akateemisen korruption muotoja ovat sisäänpääsyyn ja tutkintojen myöntämiseen liittyvä lahjonta. Viimeaikoina University Grants Commission on tehnyt ehdotuksen siitä, että affilioituneiden collegejen enimmäismäärä olisi viisikymmentä (Rediff 2007). Yhdistävän rakenteen purkamisesta on puhuttu vuosikymmeniä, mutta mitään ei ole tapahtunut.

Kolmas laatuun liittyvä teema on korkeakoulujen ja varsinkin yliopistojen väliset suuret laatuero. Korkeakoulujärjestelmässä on epätavallisen pieni korkeatasoinen osa pyramidin huipulla ja loppu korkeakouluista on laadultaan vaatimattomia. Toisessa ääripäässä ovat korkeatasoiset eliittikoulut ja toisessa yliopistot, joissa luennoitsijoilla ei ole edes alempaa korkeakoulututkintoa. Maassa on valtava kysyntä laadukkaasta korkeakoulutuksesta ja parhaat laitokset säännöstelevät sisäänpääsyä

tiukasti. Esimerkiksi Indian Institutes of Technologyjen valtakunnalliseen sisäänpääsykokeeseen pyrkii vuosittain enemmän kuin 300 000 nuorta, joista noin 3 000 otetaan sisään eri puolella maata sijaitseviin instituutteihin (Ghosh 2006). Yleisesti ottaen sisäänpääsykokeiden, kuten esimerkiksi valtakunnallisten All India Entrance Examien tai muiden vastaavien kokeiden ongelma on se, että ne eivät testaa älykkyyttä, tietoa tai taitoja, vaan kykyä vastata kysymyksiin. Vähävaraisimmilla nuorilla ei ole samoja mahdollisuuksia valmistautua parhaiden korkeakoulujen kokeisiin (Agarwal 2007). Syrjintään liittyvää ongelmaa on yritetty lieventää esimerkiksi University Grants Commission Remedial Coaching Schemen avulla, jonka puitteissa parannetaan scheduled castes (SC) ja scheduled tribes (ST) vähemmistöryhmiin kuuluvien nuorten kielellisiä ja akateemisia taitoja parannetaan sekä valmennetaan heitä kokeita varten. Se, että arvosanojen merkitys sisäänpääsulle arvostettuihin korkeakouluihin on kasvanut, on johtanut siihen, että lapsia on entistä nuorempina alettu kouluttaa yksityisesti (Haastateltava 6, 2009).

Myös opetuksen laatu ja korkeakouluista valmistuneiden taso ovat laatuun liittyviä teemoja. Traditionaalinen intialaisen koulutuksen suullinen perinne näkyy edelleen modernissa koulutuksessa. Perinteisesti opettaja oli tiedon lähde eikä tiedon hakemiseen muista lähteistä kannustettu. Tiedonhaku oli passiivista ja perustui ulkolukuun (Scharfe 2002, 321). Vielä tänä päivänä jopa yliopistotasolla oppimiskäsitys voi olla ulkoa opettelu, eikä opiskelijoita kannusteta itsenäiseen ajatteluun, luovuuteen ja ymmärrykseen. Opetussuunnitelmat ovat pysyneet muuttumattomina vuosikymmeniä (Mehrotha 2009). Korkeakoulujen johtoa ja opetushenkilökuntaa kuvaillaan epämotivoituneeksi, tehottomaksi, muutosvastaiseksi, byrokratian ympäröimäksi sekä ”todellisuudesta etäännyneeksi”, mutta poliittisesti vaikutusvaltaiseksi akateemiseksi yhteisöksi (Agarwal 2008). Koulutusala käsitetään vahvasti ”valtion toimeksi” ja opettajat kokevat olevansa byrokraatteja, eivätkä opetusalan ammattilaisia. Opetushenkilökuntaa kritisoidaan siitä, että he eivät ole kiinnostuneita avoimen kommunikatiivisesta ja vuorovaikutteisesta opettamisesta. Opettajien kykyjen parantaminen ja opettamisen nykyaikaistaminen ovat ajankohtaisia korkeakoulutuksen laatuun liittyviä haasteita (Haastateltava 6, 2009).

Opetuksen laadun lisäksi korkeakouluista valmistuneiden taso on haaste (Kumar et al.1997). Useilla sektoreilla on työvoimapula, mutta valmistuneiden taidot eivät vastaa työelämän tarpeita. Esimerkiksi valmistuneista insinööreistä vain noin neljännes pystyy työskentelemään modernien IT-yritysten palveluksessa ilman uudelleen koulutusta (Nousjoki 2007). Usein työllistymisen haasteena on myös puutteellinen englanninkielentaito, sillä moni, varsinkin alemmista yhteiskuntaluokista tuleva, mutta lahjakas nuori aloittaa englanninkielen opiskelun vasta collegessa. Lisäksi melkein 90



prosenttia korkeakouluopiskelijoista opiskelee alempaa korkeakoulututkintoa. Tämä tarkoittaa, että yritysten on haasteellista löytää sopivaa henkilökuntaa esimerkiksi luoviin kehitystehtäviin.

Intialaisen korkeakoulutuksen painotus on perinteisesti ollut humanistisilla tieteenaloilla (Haastateltava 8, 2009). Tämä perinteinen painotus on murtumassa ja ammatillista, erityisesti teknistä koulutusta arvostetaan entistä enemmän. Martha Nussbaum (2007, 298) on huolestunut siitä, että lähiaikojen ideologinen kehitys on johtanut siihen, etteivät keskiluokkaiset vanhemmat ohjaa lapsiaan tekemään humanistisia koulutusvalintoja. Kapea fokus teknisessä koulutuksessa ja samanaikainen humanististen- yhteiskunta ja taiteellisten tieteiden syrjäyttäminen voi muodostua ongelmaksi, sillä laaja sivistyneisyys ja kriittinen ajattelukyky rakentuvat moniulotteisten koulutuskokonaisuuksien avulla. Nayyar Deepakin (2007) mukaan perinteinen liberaali älyllinen perinne on korvautumassa kiinnostuksella käytännönläheisiin pääaineisiin. Suurin osa julkisesti rahoitetuista collegeista antaa opetusta perinteisissä aineissa ja ammatillisesti ja teknisesti suuntautuneita opintopaikkoja niissä on todella vähän (Agarwal 2009, 432). Kysyntä ja tarjonta eivät kohtaa ja järjestelmä on epäsuotuisa alempien yhteiskuntaluokkien näkökulmasta.

Arvis Panagariyan (2008, 1) mukaan Intian korkeakoulujärjestelmä tarvitsee täydellisen muodonmuutoksen, jotta työmarkkinoille saataisiin laadukasta työvoimaa. Vielä haastavammaksi tilanteen tekee se, että sen lisäksi, että korkeakouluista valmistuneiden taidot eivät vastaa työmarkkinoiden tarpeita, on korkeakoulutettujen työttömyys yleistä (Kehälina 2009, 27). Vaikka monilla aloilla on puutetta sopivista ja pätevistä henkilöstä, ei edes parhaista korkeakouluista valmistuneita nuoria pystytä työllistämään, sillä korkeakoulutus ei ole yhteydessä työmarkkinoihin. Monet intialaisen korkeakoulutuksen asiantuntijat ihmettelevät, miksi maahan suunnitellaan perustettavan runsaasti uusia yliopistoja, kun edes olemassa olevista yliopistoista valmistuneille ei riitä koulutusta vastaavia työpaikkoja.

### **3.4 Kaupallisuus**

Useissa kehittyvissä maissa yksityisten korkeakoulujen määrä on kasvanut 1960-luvulta lähtien. Intiassa ilman valtion rahoitusta toimivien yksityisten laitosten määrä on lisääntynyt 1980-luvulta lähtien. Vuodesta 1990 lähtien valtio on tehnyt rakenteellisia reformeja, jotka ovat mahdollistaneet yksityisten toimijoiden lisääntymisen (Jayaram 2004). Usha Devin (2009a) mukaan yksityisten korkeakoulujen lisääntyminen on ollut viime vuosikymmeninä nopeaa siitä huolimatta, että

järjestelmä ei ole täysin avoin yksityiselle rahoitukselle. Kasvua rajoittavalle politiikalle on suuri kysyntä eikä yksityisille korkeakouluille ole vielä kehitetty asianmukaista valvontajärjestelmää. Osavaltioilla on oikeus sallia yksityisten korkeakoulujen toiminta, mutta niiden tulee toimia University Grants Commissionin valvonnan alaisuudessa (Kehälinna 2009, 54). Mehrothan (2009) mukaan yksityisiä korkeakoululaitoksia on perustettu varsinkin Maharashtran osavaltioon sekä etelän osavaltioihin kuten Andra Pradeshiin, Tamil Naduun ja Karnatakaan. Uudet yksityiset laitokset ovat lähinnä ammatillisesti suuntautuneita kouluja jossa voi opiskella tekniikkaa, johtamista ja lääketieteitä (Agarwal 2007). On arvioitu, että jopa 85 prosenttia alemmista tekniikan alan korkeakoulututkinnoista suoritetaan yksityisissä laitoksissa (Froumin et al. 2007, 143). Agarwalin (2007) mukaan melkein 30 prosenttia oppilasmäärästä on kirjoilla yksityisissä korkeakoululaitoksissa.

Yksityisten korkeakoulujen määrän kasvu tuo mukanaan sekä mahdollisuuksia että haasteita. Ensinnäkin yksityisten korkeakoulujen nähdään vastaavan käytännönläheisen korkeakoulutuksen kasvavaan kysyntään ja niissä tarjotut opinnot vastaavat usein paremmin sekä opiskelijoiden, että työmarkkinoiden tarpeita (Agarwal 2008). Tämä on tärkeää Intialle, joka on pitkään kärsinyt aivovuodosta. Toiseksi yksityiset koulut luovat kilpailua korkeakoulumarkkinoille. Kilpailu voi kasvattaa akateemista autonomiaa ja parantaa edelleen korkeakoulutuksen laatua, jolloin useamman lahjakkaan nuoren odotetaan jäävän kotimaahan opiskelemaan. Suurimman yksityiseen korkeakoulutukseen liittyvän haasteen on nähty olevan, ettei se tavoita erilaisista taustoista lähtöisin olevia nuoria. Yksityisten koulujen ei tarvitse ottaa vastaan vähemmistövarauksien turvin opiskelevia kiintiöopiskelijoita ja niiden lukukausimaksut ovat usein korkeita (Kannan 2008). Korkeiden lukukausimaksujen periminen on vastoin kansallista koulutuspolitiikkaa, jossa painotetaan sosiaalista oikeudenmukaisuutta. Joissakin osavaltiossa on sääntöjä yksityisten korkeakoulujen lukukausimaksuista, esimerkiksi etteivät ne saa ylittää jotain tiettyä summaa. Tulevaisuudessa vähemmistövaraukset tulevat mitä todennäköisimmin koskemaan myös yksityisiä korkeakouluja (Haastateltava 6, 2009). Epäoikeudenmukaisuuden lisäksi haasteena on myös, mihin suuntaan korkeakoulutuksen koulutuksen ja tutkimuksen sisältö, ideologiat ja motiivit kehittyvät yksityisen rahoituksen kasvun myötä.

### 3.5 Kansainvälisyys

Korkeakoulutuksen kaupallistumisen lisäksi korkeakoulutuksen kansainvälisyys on aihe, joka usein liitetään keskusteluihin globalisaatiosta ja korkeakoulutuksesta. Intiassa keskustelun voi löyhästi jakaa kahteen teemaan: opiskelijoiden liikkuvuus ja kansainvälisen yhteistyön lisääminen ja ulkomaisten koulutuspalveluja tuottavien korkeakoulujen kiinnostus Intiaa kohtaan. Intia on Kiinan ohella suurin opiskelijoiden vientimaa ja aivovuoto on haaste Intialle. Perinteisesti ylempään keskiluokkaan kuuluvat nuoret ovat lähteneet maisteri- ja tohtoripintoihin ulkomaille, mutta viimeaikoina ulkomailta opiskelu on yleistynyt myös alemman korkeakoulutuksen osalta. Mehrothan (2009) mukaan syynä on tyytymättömyys Intian korkeakoulutuksen laatuun. Vuonna 2008 noin 200 000 intialaista opiskeli ulkomailta (Altbach 2009c). Intialaiset vastavalmistuneet, opiskelijat, jatko-opiskelijat ja tutkijat ovat perinteisesti lähteneet vaihtoon tai töihin Iso-Britanniaan, Kanadaan, Yhdysvaltoihin ja Venäjälle. Nyt suosituiksi kohteiksi ovat nousseet lisäksi Australia, Uusi-Seelanti, Singapore ja Kiina. Yhdysvallat on maisteriopiskelijoiden ja Iso-Britannia alemmaa korkeakoulututkintoa suorittavien suosituin kohdema (Cameron 2009, 221). Elämänlaadun parantuessa Intiassa on Yhdysvaltojen vetovoiman kuitenkin nähty vähentyvän. On puhuttu jopa käänteisestä aivovuodosta tuhansien Yhdysvalloissa asuvien korkeakoulutettujen intialaisten muuttaessa takaisin Intiaan (Wadhwa et al. 2009).

1970-luvulla Intiassa opiskelu kiinnosti ulkomaalaisia opiskelijoita 1980 ja 1990 luvuilla kiinnostus hiipui, mutta on taas viime aikoina ollut kasvamaan päin. Sekä hallituksen että korkeakoulujen tavoitteena on kansainvälisten yhteyksien ja ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisääminen, sillä kansainvälistymisen nähdään sekä rikastuttavan akateemista miljööttä, että parantavan korkeakoulujen taloutta (National Knowledge Commission 2007a, 41). Ulkomaalaisten opiskelijoiden määrän lisäämisen haaste on korkeakoulujärjestelmän vanhanaikaisuus, byrokraattisuus ja joustamattomuus. Vuonna 2008 Intiassa oli noin 20 000 ulkomaalaista opiskelijaa. Yli 95 prosenttia ulkomaalaisista opiskelijoista tulee Aasian ja Afrikan maista. Eniten opiskelijoita tulee Sri Lankasta, Nepalista, Bangladeshista ja Bhutanista (Altbach 2009c). Aasialaisten ja afrikkalaisten opiskelijoiden lisäksi jonkin verran opiskelijoita tulee Yhdysvalloista, Venäjältä, Kiinasta ja Lähi-idän maista. Ulkomaalaiset opiskelevat mieluiten metropoleissa kuten Delhissä, Mumbaissa, Chennaiassa ja Punessa sekä maan läntisissä ja eteläisissä osissa, joiden sosiaalinen ja kulttuurinen ilmapiiri on miellyttävien (Bhalla 2005). Ulkomaalaiset tulevat Intiaan opiskelemaan edullisen englanninkielisen koulutuksen vuoksi. Englanti on Intian parhaimpien korkeakoulujen kieli ja tieteelliset julkaisut ovat pääosin englanninkielisiä (Tenhunen & Säävälä

2007, 155). Englanninkielinen korkeakoulutus nähdään kansainvälisten yhteyksien lujittamisen ja kasvattamisen suurimmaksi mahdollisuudeksi.

Promotion of Indian Higher Education Abroad -ohjelman ja Intian suurlähetystöissä toimivien koulutukseen erikoistuneiden lähetystöavustajien avulla maata markkinoidaan kannattavana opiskelukohteena (Planning Commission 2006, 15). Ohjelman kohdemaat sijaitsevat Lähi-idässä, Afrikassa ja Etelä-Aasiassa. Intian näkökulmasta merkittäviä kansainvälistä yhteistyötä helpottavia valtuustoja ovat Indo-French Council, Indo-Japan Council, Indo-Brazil Council ja Indo-US Forum for Science and Technology. Kuten opiskelijoiden kohdalla, myös tutkimusyhteistyön puolella kilpailu parhaista intialaisista asiantuntijoista on kovaa ja monilla mailla on erityisiä vaihto-ohjelmia intialaisille. Varsinkin briteillä on kunnianhimoisia suunnitelmia maiden välisen tutkimusyhteistyön vahvistamiseksi. Tavoitteena on luoda yhteisiä tutkimushankkeita, tuoda intialaistutkijoita Englantiin ja viedä englantilaistutkijoita Intiaan sekä tukea satoja vaihto-oppilaita. Korkeakoulutuspalvelujen vienti Intiasta ulkomaille kasvaa varsinkin maihin kuten Nepal, Malesia ja Dubai. Intialaisista korkeakouluista esimerkiksi Indira Gandhi Open Universityllä, joka on maailman neljänneksi suurin korkeakoulutusta tarjoava laitos, on toimintaa Lähi-idässä ja Itäisessä Afrikassa. Intian laadukkaimpien tutkimuslaitosten ja yliopistojen arjessa talouden avautumisen ja globalisaation vaikutukset ovat alkaneet näkyä niin, että niille tulee entistä enemmän kyselyitä laitoksien laajentamisesta ja kampusten perustamisesta ulkomaille, varsinkin Kaukoitään ja Lähi-itään (Haastateltava 3, 2009). Myös heille tulevien vaihto-oppilaiden määrä on kasvanut.

Toinen Intian korkeakoulutuksen kansainvälistymisen teema, joka usein liitetään keskusteluihin globalisaatiosta ja korkeakoulutuksesta on ulkomaisten, kansainvälisiä korkeakoulutuspalveluja tarjoavien korkeakoulujen kiinnostus Intiaa kohtaan. Intia on maailman suurin yksittäinen korkeakoulutuksen markkina-alue, jossa on lisäksi valtava laadukkaan korkeakoulutuksen kysyntä. Viimeaikoina markkinavetoiset transnationaaliset koulutuspalveluja tarjoavat toimijat ovat kasvattaneet toimintaa varsinkin Aasian alueella. Intiassa näiden toimijoiden toiminnan tarjonnan kasvu on verrattain uusi ilmiö, siitä huolimatta, että Philip Altbachin (2008) mukaan on olemassa muutamia syitä sille, miksi ne halaavat Intian korkeakoulumarkkinoille. Yksi syy on niiden halu kansainvälistyä ja tässä yhteydessä Intia on keskeinen yhteistyökumppani sekä koulutuksellisesti, että taloudellisesti. Toiseksi, monet toimijat haluavat maksimoida tuottonsa minimaalisilla investoinneilla. Tämä voi olla mahdollista maassa, jossa englanninkieliselle korkeakoulutukselle on valtava kysyntä. Kolmanneksi, joidenkin maiden, kuten esimerkiksi Englannin, Australian ja Yhdysvaltojen kansalliset politiikkalinjaukset määrittävät, että niiden tulee saada tuottoa

korkeakoulutuspalvelujen viennistä. Stellan (2002, 2) mukaan brittiläiset, yhdysvaltalaiset, australialaiset, uusseelantilaiset ja kanadalaiset ovat aktiivisimpia edistämään koulutuspalvelujen vientiä Intiaan.

Intiassa on jo vuosia keskusteltu markkinoiden avaamisesta kansainväliselle kilpailulle ja ulkomaisten korkeakoulujen toiminnan sallimisesta. Sisään pääsyesteet Intian korkeakoulumarkkinoille olivat aikaisemmin vielä korkeammat kuin tällä hetkellä. Nyt ulkomaalaisten palveluntarjoajien toiminta on hyväksytympää, sillä niiden nähdään täydentävän paikallista tarjontaa (Unesco 2004, 13; Froumin et al. 2007, 143). Vuonna 2008 noin 150 ulkomaisella laitoksella oli erilaisia yhteisiä, pääosin ammatillisia ohjelmia intialaisten laitosten kanssa (Altbach 2009c). Vaikka ulkomaisten korkeakoulutuspalveluntarjoajien on sallittu perustaa kampuksia maahan vuodesta 2006 lähtien, ei niitä ole perustettu yhtään. Toiminnassa on ainoastaan kaksi franchising-oikeudella toimivaa laitosta. Syitä on monia; maassa ei ole ulkomaisten toimijoiden toiminnan laadun takaavaa eikä sitä valtuuttavaa järjestelmää, poliittisia suuntaviivoja, määräyksiä eikä lakeja. Ulkomaisten toimijoiden edellytetään noudattavan hallituksen palkkapolitiikkaa ja se on yksi syy tulijoiden vähyydelle (Nousjoki 2007). Parhaille ulkomaisille toimijoille autonomia on tärkeä asia. Monet etsivät sopivia tontteja mielenkiintoisilta alueilta odottaessaan, että Intian korkeakoulupolitiikka muutettaisiin sallivammaksi.

Usein kehittyvien maiden ongelma on, ettei arvovaltaistenkaan ulkomaisten toimijoiden tarjoama koulutus välttämättä ole yhtä laadukasta kuin kotimaassa. Joidenkin palvelut ovat hyvälaatuisia, mutta niiden odotetaan kilpailevan pikemmin määrällä kuin laadulla. Tähän mennessä maahan on tuotu lähinnä kaupallisia tuotteita kuten tekijänoikeuksilla suojattuja kursseja. Joissain tapauksissa ulkomainen korkeakoulu myy tutkintojensa franchising-oikeuden yksityiselle intialaiselle korkeakoululle. Vaikka tämänkaltaisia tutkintoja ei virallisesti tunnisteta Intiassa, on niille suuri kysyntä. Kaikesta huolimatta oppilasmäärät ulkomaalaisissa tutkinto-ohjelmissä kasvavat, muun muassa siksi, että niiden ohjelmat ovat markkina-orientoituneita ja joustavia. Myös niiden etä- ja virtuaaliopiskeluohjelmat ovat suosittuja.

Edellisten hallitusten poliittinen kanta ulkomaalaisten toimijoiden suhteen on ollut epäilevä, mutta Union Minister of Ministry of Human Resources Development Kabil Sibal on luvannut avata markkinat ulkomaisille yliopistoille. University Grants Commissionilla ja National Knowledge Commissionilla on erilaiset näkemykset rajat ylittävästä korkeakouluyhteistyöstä. University Grants Commissionin käsitys on, että fokus tulisi olla uusien kansallisten laitosten perustamisessa ja julkisen

rahoituksen lisäämisessä. National Knowledge Commission taas painottaa, että Intia tarvitsisi sekä uudet, tarkoituksenmukaisemmat maahantulopolitiikkalinjaukset että vähemmän säännöstellyn kehyksen, joka rohkaisisi useampia, sekä intialaisia että ulkomaalaisia yksityisiä korkeakouluja perustamaan uusia kouluja (National Knowledge Commission 2006a, 5). Myös taloudellisen yhteistyö- ja kehitysjärjestö OECDn (2007,11) mielestä Intian korkeakoulumarkkinat voisi avata useammille toimijoille, kunhan toimintaa säädellään tarkoituksenmukaisesti ja opiskelijoiden lainaohjelmia laajennetaan. Intian korkeakoulutuksen kansainvälistyminen on kehitysvaiheessa ja sääntelymekanismeille on suuri tarve (Prakash 2008, 283). Philip Altbachin (2009a; 2008) mukaan Intia tarvitsee läpinäkyvän politiikan ja vahvan sääntelykehyksen ulkomaisille toimijoille, jotta se voisi kansainvälistyä luovuttamatta akateemista itsenäisyyttään. Samalla hän muistuttaa, että on muitakin tapoja kansainvälistyä, kuin ulkomaalaisten palveluntarjoajien päästäminen maahan, kuten esimerkiksi yhteisiä kursseja sekä opiskelija- ja tutkijavaihto-ohjelmia. Deepakin (2007) mukaan kehittyvien maiden tulisi muodostaa oma kansainvälistymisen agenda, jonka avulla vältetään vaarat ja otetaan mahdollisuudet haltuun.

### **3.6 Tasa-arvoisuus**

Intian monimutkainen, laajalle levinnyt ja tiiviisti toisiinsa punoutunut yhteiskunnan vähäosaisempien sosiaalinen ja taloudellinen syrjintä on kestänyt modernisaation sekä taloudelliset ja poliittiset muutokset. Syrjintä jatkuu edelleen entistä mutkikkaampana yhdistyneenä rakenteellisiin epäoikeudenmukaisuuden muotoihin, jotka liittyvät esimerkiksi taloudellisiin ja koulutuksellisiin mahdollisuuksiin. Tietotyön merkityksen kasvaessa koulutus ja varsinkin korkeakoulutus nähdään entistä keskeisempänä keinona parantaa sosioekonomista statusta. Tämän vuoksi keskustelut positiivisesta syrjinnästä, syrjimättömyydestä, varauksista ja kiintiöistä ovat poliittisesti erittäin ajankohtaisia (Ghosh 2006). Käsitettä inclusive, joka tarkoittaa ketään syrjimätön, käytetään runsaasti yhteiskunnallisten, myös koulutukseen liittyvien keskustelujen yhteydessä. Se yhdistetään sosialismin, pluralismin ja demokratian periaatteisiin, joita pyritään korostamaan myös taloudellisen kasvun aikana (Haastateltava 8, 2009). Inclusive-termillä viitataan sisällyttämiseen, syrjimättömyyteen, sallivuuteen, oikeudenmukaisuuteen ja siihen, että kaikki on yhteydessä toisiinsa. Holistista näkökulmaa halutaan alleviivata poliittisesti, taloudellisesti, sosiaalisesti, kulttuurisesti ja uskonnollisesti kirjavan yhteiskunnan koossapysymisen avaimena (Deshpande 2009). Krishna Kumarin (2005,108) mukaan positiivisen syrjinnän politiikka perustuu ajatukseen yhtäläisistä mahdollisuuksista, joka intialaisessa kontekstissa on ilmaus valtion

sitoutumisesta samanarvoisuuteen. Korkeakoulupoliittisissa keskusteluissa painotetaan, että korkeakoulutuksen tulee olla syrjimätöntä. Syrjimättömyydellä viitataan vähäosaisten osallistumismahdollisuuksien parantamiseen. Linjaus tukee perinteistä näkemystä, jonka mukaan kaikkien pääsy korkeakouluun on tärkeämpää kuin koulutuksen laatu.

Varaukset (reservations) ovat perustuslakiin asetettu yhteiskunnan vähempiosaisten, kuten alempiin kasteihin, tiettyihin heimoihin ja takapajuisiin luokkiin kuuluvien henkilöiden koulutukseen ja työelämään osallistumisen mahdollisuuksien parantamisen muoto. Niiden on tarkoitus kasvattaa sosiaalista moninaisuutta. Varaus tarkoittaa, että tietty prosenttimäärä opiskelu- ja työpaikoista on varattu vähäosaisille henkilöille. Varausta tulee soveltaa kaikissa valtion virastoissa sekä keskushallinnon- että osavaltiohallintojen vastuun alla olevissa korkeakouluissa, lukuun ottamatta niin kutsuttuja minority institutioneja. Varauksien käyttö vaihtelee hieman osavaltioittain, mutta niiden ylärajaksi on asetettu 50 prosenttia. Se, ketkä lasketaan kuuluviksi mihinkin vähemmistöryhmään, vaihtelee osavaltiosta toiseen kuten myös se, mitä etuja tietyt vähemmistöryhmät saavat (Haastateltava 7, 2009). Tämä tarkoittaa sitä, että tietyt vähemmistöryhmät voivat olla oikeutettuja tiettyihin etuihin yhdessä osavaltiossa, mutta eivät toisessa.

Korkeakoulutuksessa varaus pannaan käytäntöön kiintiöiden (quotas) avulla. 1950-luvulla Intian perustuslakiin ehdotettiin säännöksiä 22,5 prosentin kiintiövarauksista valtion rahoittamiin korkeakoululaitoksiin scheduled castes (SC) ja scheduled tribes (ST) ryhmien jäsenille. Kiintiövaraussäännöksiä oli alun perin tarkoitus olla voimassa kymmenen vuotta, mutta varauskäytäntö on jatkunut näihin päiviin asti. Lyhytaikaisesta poliittisesta korjaustoimenpiteestä on muodostunut patenttiratkaisu ja sen käyttöä on ulotettu entistä useampaan kohteeseen (Gupta 2008). Vuonna 2005 Ministry of Human Resource Development ehdotti Mandal Commissionin suositusten mukaan 27 prosentin lisävarausta muille takapajuisille ryhmille (other backward classes, OBC). Se tuli voimaan keskushallinnon rahoittamiin koulutuslaitoksiin kesäkuussa 2007 (Sabharwal 2007, 354). Tällä hetkellä varaukset, jotka kattavat kaikki kolme ryhmää eli SC (15 %), ST (7,5 %) ja OBC (27 %) nousevat yhteensä 49,5 prosenttiin. SC ja ST kiintiöt ilmoitetaan usein yhteislukuna 22,5 prosenttia. Varaus ja sen kiintiö tarkoittavat, että tiettyihin ryhmiin kuuluvien henkilöiden on mahdollista päästä opiskelemaan korkeakouluun, vaikka heidän arvosanat eivät täyttäisikään sisäänpääsyvaatimuksia. Varauskiintiöt, jotka ovat numeerisia ja laaditaan suhteessa vähäosaisten ryhmän jäsenten määrään, ovat käytössä kaikissa valtion tukea toimintaansa vastaanottavissa korkeakoululaitoksissa. Myös sellaisissa tapauksissa, joissa valtio omistaa osan yksityisestä

korkeakoulusta, käytetään kiintiötä suhteessa tukiosuuteen. Aikaisemmin kiintiövaraus koski ainoastaan opiskelijoita, hallintohenkilökuntaa ja alinta akateemista tasoa (niin kutsuttu entry level) eli opettajaksi tai assistenteiksi pyrkiviä, mutta vuodesta 2008 lähtien sitä on laajennettu myös lehtoreiden ja apulaisprofessoreiden nimittämiseen. Jossain tutkimusinstituuteissa ainoastaan noin 35 prosenttia viroista on vapaasti haettavana, loput on kiintiöity eri vähemmistöryhmien edustajille. Käytännössä kun vakanssi aukeaa, päättää korkeakoulun hallintohenkilökunta tuleeko se kiintiövarauskategoriaan vai avoimeen kategoriaan (Haastateltava 4, 2009).

Positiivisen syrjinnän politiikkaa kritisoidaan runsaasti. Peruskoulutuksen ja kiintiöiden välinen ongelmallinen suhde on tärkein korkeakoulutuksen kiintiökeskusteluihin liittyvä tema. Peruskoulujärjestelmä, jossa parempiosaiset lapset käyvät yksityisissä englanninkielisissä kouluissa ja huonompiosaiset valtion kansankielisissä kouluissa on epätasa-arvoinen ja syy korkeakoulukiintiön käytölle. Esimerkiksi harva köyhän osavaltion maaseudulta kotoisin oleva nuori pystyy kilpailemaan korkeakouluopintopaikasta urbaanin keskiluokkaisen nuoren kanssa. André Béteillen (2007) mukaan kiintiöiden käyttö korkeakouluissa ja varsinkin yliopistoissa ja tutkimuslaitoksissa jakaa vahvasti mielipiteitä. Jotkut näkevät, että ansioiden, ei sosiaalisen rakenteen, tulisi olla etusijalla opiskelija- ja henkilökuntavalinnoissa. Toiset taas ovat sitä mieltä, että yliopistojen tulisi olla entistä syrjimättömämpiä ja että kiintiöt pitäisi ulottaa entistä useammalle vähemmistöryhmälle. Yksi intialaisten yliopistojen ja tutkimuslaitosten suurin haaste on näiden kahden erilaisen tavoitteen yhdistäminen, eli kuinka luoda tiukat standardit akateemiselle toiminnalle ja tehdä samalla toiminnasta ei vain periaatteellisesti, vaan myös käytännössä sosiaalisesti syrjimätöntä (Béteille 2007). Kiintiöjärjestelmä asettaa vastakkain laadun ja oikeudenmukaisuuden. Ajatus heikoimpien ryhmien auttamisesta on hieno, mutta pitkällä aikavälillä tämänhetkisen järjestelmän voi nähdä olevan haitallinen muun muassa koska opiskelijoiden laatu vaikuttaa edelleen tutkimuksen laatuun (Haastateltava 2, 2009).

Kriitikoiden mukaan kiintiöt ovat yksi korkeakoulutuksen huonon suorituskyvyn, akateemisten standardien laskun ja aivovuodon syy. Vaikka kaikille samantasoisien peruskoulutuksen tarjoaminen on korkeakoulutuksen ja edelleen tutkimuksen laadun parantamisen avain, on kehityksen suunta ollut syrjimättömyyspolitiikan ulottaminen yhä useampiin korkeakouluihin. Esimerkiksi keskushallinnon hallinnoimissa Indian Institutes of Technologyissa on sekä kiintiövaraukset, että lievennyksiä todistusvaatimukseen (Ministry of Human Resource Development 2009a). Indian Institutes of Technologyissa kiintiövarauksia on käytetty SC- ja ST -ryhmille vuodesta 1973 ja vuodesta 2008 lähtien varauksia on laajennettu koskemaan myös OBCeitä. Asha Guptan (2008)



mukaan Indian Institutes of Technologyjen henkilökunta ja nykyiset sekä entiset opiskelijat ovat kehityksestä huolissaan, sillä yhä vaativammalle tasolle ulottuvien varauksien nähdään heikentävän sekä opetuksen että tutkimuksen laatua.

Korkeakouluille haasteelliseksi kiintiöpolitiikan tekee myös se, että sen käytöstä määräävät ulkopuoliset poliittiset auktoriteetit. Yliopistot ja tutkimuslaitokset eivät pysty vaikuttamaan, vaan ainoastaan reagoimaan hallituksen opiskelijoiden sisäänpääsy- ja henkilökunnan virkaannimittämiskiintiövaatimukseen, jotka ovat poliittisen vaihtokaupan tulos. Béteille (2007) peräänkuuluttaa vaihtoehtoisia, nykyistä joustavampia ja itsenäisempiä tapoja ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä ja edistää sosiaalista monimuotoisuutta korkeakouluissa numeeristen kiintiöiden sijaan. Kiintiöjärjestelmä herättää myös erilaisia epäoikeudenmukaisuuden tunteita. Huono-osaisemmat kokevat, että on epärealistista, etteivät kiintiöt ole käytössä yksityisissä korkeakoululaitoksissa, joissa opintojen painopiste on käytännönläheisempi kuin julkisissa korkeakouluissa (Haastateltava 4, 2009). Toisenlaisia epäoikeudenmukaisuuden tunteita voivat kokea ne, jotka eivät ole oikeutettuja erityiskohteluun. Heidän suunnaltaan on kuulunut toivomuksia siitä, että kiintiöt muutettaisiin sekä perhekohtaisiksi, että kertaluontoisiksi. Perhekohtaisuudella tarkoitetaan alkuperäistä, yhden perheenjäsenen tukemisen ideaa. Kertaluontoisuudella viitataan siihen, että vähemmistön edustajan tulisi saada ainoastaan yksi mahdollisuus. Tällä hetkellä sama henkilö voi esimerkiksi päästä ensin opiskelemaan kiintiöllä ja saada sen jälkeen vielä työpaikan kiintiöllä. Sitä, että varaus on elinikäinen, on kritisoitu runsaasti. Kun vähemmistön edustaja on kerran varauksen avulla parantanut tilannettaan, esimerkiksi koulutustasoaan, tulisi hänen sen jälkeen seisoa omillaan (Haastateltava 7, 2009). Kiintiöjärjestelmää on myös mahdollista väärinkäyttää, vaikka sen arvioidaan olevan harvinaista. Henkilö voi esimerkiksi kirjata itsensä jonkin vähemmistön jäseneksi saadakseen varausetuja.

Kahden National Knowledge Commissionin asiantuntijajäsenen ero komissiosta toukokuussa 2006 nosti korkeakoulujen kiintiökeskustelun huomion keskiöön. Kummatkin asiantuntijat vastustivat hallituksen ehdotusta kiintiöjärjestelmän laajentamisesta ja OBC -varauksien ulottamista laadukkaasti toimiviin Central University –yliopistoihin. Ensimmäinen National Knowledge Commissionista eronnut asiantuntija oli Delhi Centre for Policy Researchin johtaja Dr. Pratap Bhanu Mehta. Hänen mielestään kiintiöpolitiikka on illuusiopolitiikkaa, totuutta kaunisteleva järjestelmä, jonka avulla ei pystytä oikeasti vaikuttamaan marginalisoitujen ryhmien tilanteeseen (Mehta 2006). Hän vastustaa varauksien lisäämistä, koska kiintiöt ovat haasteellisia sosiaalisen oikeudenmukaisuuden, taloudellisen hyvinvoinnin ja tietoperustaisen yhteiskunnan kehityksen

kannalta ja ne lisäävät korkeakoulujärjestelmän politisoitumista. Toinen National Knowledge Commissionista eronneista asiantuntijoista oli Delhi Universityn sosiologian emeritusprofessori, sosiaalisen eriarvoisuuden tutkija Dr André Béteille. Hän vastustaa varauksien lisäämistä, koska näkee, ettei samaan aikaan ole mahdollista sekä nostaa akateemista laatua, että lisätä kiintiöopiskelijoita (Béteille 2006). Siitä, onko positiivisen syrjinnän politiikka oikeutettu ja oikeasti vaikuttava tapa nostaa heikompien ryhmien statusta, keskustellaan runsaasti (Altbach 2009c; Haastateltava 9, 2009). Kriitikoiden näkökulmasta varausjärjestelmä on vahvistanut kastieroja ja että ilman sitä erot olisivat jo hävinneet. Lisäksi varausjärjestelmä ei loppujen lopuksi tavoita kaikkien köyhimpiä kansalaisia. Kaikesta huolimatta varauskiintiöiden nähdään edelleen olevan paras keino parantaa vähemmistöjen opiskelu-, työnsaanti- ja osallistumismahdollisuuksia, sillä ne ovat läpinäkyviä sekä edullisia toteuttaa ja valvoa. Ghoshin (2006) mukaan korkeakoulutuksessa varauskiintiöt ovat edelleen tarpeellisia, vaikka ne eivät ole täydellinen instrumentti pitkäaikaisen syrjinnän korjaamiseen. Tulevaisuudessa on löydettävä tasapaino oikeudenmukaisuuden ja laadun välillä. Toisaalta järjestelmän purkaminen aiheuttaisi suuria sosiaalisia jännitteitä ja juuri tämänkaltaisten kannustavien järjestelmien nähdään mahdollistavan Intian hengissä selviytymisen.

### **3.7 Tutkimus**

Tämän otsikon alla katsotaan kolmea tutkimukseen liittyvää teemaa jotka ovat tutkimusyliopistot, tutkimuksen laatu ja akateeminen ura. Tutkimusyliopistot ovat yliopistoja, joiden toiminnassa yhdistyvät opetus ja tieteellinen tutkimus. Tutkimusyliopistojen merkityksen yhteiskuntien taloudelliselle ja sosiaaliselle edistykselle, tieteen kansainvälistymiselle ja tietoyhteiskuntakehitykselle on nähty olevan suuri (Altbach 2009d). Tutkimusyliopistot ovat tärkeä yhteiskunnallisten keskustelujen aihe varsinkin niiden kehittyvien maiden kehityssuunnitelmissa, jotka ovat ilmaisseet halunsa kehittyä tietotalouksiksi (Collins & Sanyal 1995, 263). Maailmanlaajuisesti tutkimusyliopistoja on verrattain vähän ja kehittyvissä maissa vielä vähemmän. Vaikka maailmassa on useita muunlaisia korkeakoulutuksen ja akateemisen tutkimuksen järjestämisen malleja, nähdään tutkimusyliopistot kaikkialla johtavana ja vahvana korkeakoulumuotona. Tutkimusintensiiviset yliopistot kehittyivät Länsi-Euroopassa ja niissä pohjoisamerikkalaisissa yliopistoissa, joilla on brittitausta. Valtaosassa kehittyneistä maista tutkimuskeskukset ovat kiinteä osa yliopistoja, sillä opiskelijoiden, opetushenkilökunnan ja

tutkijoiden kanssakäymisen nähdään olevan ensiarvoisen tärkeää akateemisen kulttuurin kannalta (Dadhich 2004). Intian malli on toisenlainen.

Rakenteellisesti intialaisessa korkeakoulujärjestelmässä college, yliopisto ja tutkimuslaitos on laadittu toimimaan erikseen ja niillä on harvoin vahvoja yhteyksiä toisiinsa (Centre for Study of Culture and Society 2009). Alemmat korkeakouluopinnot on sijoitettu affilioituneiden collegejen yhteyteen ja myös yliopistot ja tutkimuslaitokset toimivat toisistaan riippumatta. Intiassa ajateltiin itsenäistymisen jälkeen, että tutkimusta tulisi tehdä yliopistojen ulkopuolella ja maahan luotiin useita kansallisia, itsenäisiä tutkimuslaitoksia. Suurin osa kansallisista tutkimuslaitoksista on alun perin yksityisten säätiöiden perustamia. Säätiö oli aktiivisesti perustusvaiheessa mukana, esimerkiksi lahjoittaen omistansa maa-alueen laitoksen käyttöön ja järjestämällä tarvittavan infrastruktuurin. Tutkimuslaitoksen vakiinnutettua asemansa rahoitusvastuu siirtyi asianomaiselle ministeriölle tai University Grants Commissionille. Yliopistot ovat keskittyneet opettamiseen ja lähinnä 1950–1970 -luvulla perustetut kansalliset tutkimuslaitokset tutkimukseen. Poikkeuksiakin on. Esimerkiksi muutamissa Central Universityissä sekä opetetaan, että tutkitaan ja joidenkin arvioiden mukaan noin kahdessakymmenessä prosentissa yliopistoista tehdään jonkinlaista tutkimusta (Haastateltava 3, 2009). Valtaosa maan akateemisista tutkijoista työskentelee kansallisissa tutkimuslaitoksissa (Dahlman & Dutz & Goel 2007, 74).

Toinen tutkimukseen liittyvä teema on tutkimuksen laatu. Opetuksen ja tutkimuksen jakautuminen eri laitoksiin on Mehrothan (2009) mukaan yksi Intian korkeakoulutuksen ajankohtaisimmista keskustelunaiheista. Yliopistojen roolia korkeakoulujärjestelmässä on kritisoitu runsaasti. Siirrettäessä tutkimuksen teko pois yliopistoista sivuutettiin se tosiasia, että opetus ja tutkimus rikastuttavat toisiaan (Banerjee 2007; National Knowledge Commission 2006a, 4.) Eriytetyssä mallissa sekä kandidaatti- että maisteritason opiskelijat jäävät vaille kokeneempien tieteentekijöiden vaikutusta. Alempien ja ylempien, sekä myös ylempien ja tohtoritason korkeakouluopintojen eriyttäminen on johtanut maan korkeakoulujärjestelmän älylliseen aliravitsemukseen ja akateemiseen slummiutumiseen (Ministry of Human Resources Development 2009b, 25). Akateemisen opetuksen ja tutkimuksen heikko taso ovat Intian korkeakoulujärjestelmän suurimpien haasteiden joukossa. Ne eivät itsenäistymisen jälkeen ole kehittyneet samalla tavalla kuin monissa kehittyneissä maissa (Heitzman & Warden 1996, 366).

Opetuksen ja tutkimuksen eri laitoksiin jakautumisen lisäksi löytyy runsaasti muitakin tekijöitä, jotka vaikuttavat heikentävästi tutkimuksen tasoon. Niitä ovat muun muassa tieteellisten

tutkimusmenetelmien kehittymättömyys, tutkimuksen tekoa hankaloittava byrokratia ja monimutkaiset säännöt, politisoitunut rekrytointi, tutkijoiden huono palkkataso sekä vastuuvollisuuden ja rahoituksen puute (Sharma 2002, 99–102). Akateeminen vapaus on akateemisen järjestelmän läpäisevä virallinen politiikka, mutta todellisuudessa byrokratia sekä uskonnolliset ja etniset seikat vaikuttavat vahvasti kaikkeen (Altbach 2009c). Virat jaetaan usein pikemmin poliittisiin, kuin ansiollisiin perusteisiin ja esimerkiksi rehtoria palkattaessa uskonnollisella taustalla voi olla merkitystä (Gayathridevi 2009). Niin kutsuttu virassapysymisoikeus johtaa myös siihen, että akateeminen kilpailu ja liikkuvuus ovat vähäistä. Virkaylennys riippuu enemmän virkavuosien määrästä, kuin opetuksen laadusta tai panoksesta oppiaineen kehittämiseen (Gore 1994, 153). Pula hyvistä ja motivoituneista opettajista ja tutkijoista on suuri; jopa 20–30 prosenttia luennoitsijoiden ja professorien viroista on täyttämättä. Tutkimusohjelmat keskittyvät usein aiheisiin, jotka ovat lähialueellisesti, mutta eivät maanlaajuisesti, puhumattakaan kansainvälisesti relevantteja (Powar 1995, 44). Heikko tutkimuskapasiteetti heijastaa suurempia institutionaalisia rajoitteita ja Intiassa onkin vain muutama tutkimuslaitos, jolla on vahva kansainvälinen asema (Dougherty & Herd 2008, 19).

Useat intialaiset korkeakoulutusta säätelevät organisaatiot ovat ilmaisseet mielipiteensä tästä rakenteellisesta ongelmasta. University Grants Commission haluaa edistää tutkimuksen tekoa yliopistoissa ja National Knowledge Commissionin (2006a, 4) mukaan yliopistoista tulisi tehdä uudestaan tutkimuksen keskipisteitä. Parliamentary Standing Committee on Human Resources Development suosittelee tutkimuksen ja opetuksen yhdistämistä ja yliopistojen tieteellisen perustan vahvistamista (Planning Commission 2006,12). Pääministeri Manmohan Singh on ilmaissut halunsa palauttaa tutkimus osaksi yliopistojen toimintaa ja kehottaa niitä varaamaan osan kasvavista korkeakoulutusinvestoinneista tutkimukseen (Gill 2008). Suunnitelmista ja puheista huolimatta mitään ei luultavasti tapahdu eikä muutoksesta ole edes vakavasti otettavia suunnitelmia. Asiantuntijat ovat arvioineet, ettei tämänhetkistä mallia tulla muuttamaan, koska muutos olisi sen verran suuri ja kallis (Haastateltava 1, 2009; Haastateltava 3, 2009). Altbach (2009c) näkee, että on erittäin epätodennäköistä, että Intiaan kehittyisi kansainvälisesti kilpailukykyisiä tutkimusyliopistoja ainakaan muutamaan vuosikymmeneen.

Kolmas tutkimukseen liittyvä teema on akateeminen ura. Intiassa korkeakoulutuksen polku alkaa yleensä niin, että kahdennentoista luokan jälkeen opiskellaan kolme vuotta kestävä kandidaatin tutkinto collegessa ja sen jälkeen siirrytään yliopistoon jatkotutkintoa eli maisterintutkintoa varten. Jotkut yliopistot ovat lanseeranneet ”integroidun ohjelman”, jossa voi viiden vuoden aikana

opiskella sekä kandidaatiksi että maisteriksi. Yleensä jatko-opintoihin ei kuulu pakollisena pro gradu -tutkielman kirjoittaminen eli maisteriksi valmistuminen ei edellytä pro gradu -tutkielman kirjoittamista. Joissain yliopistoissa sen kirjoittaminen on mahdollista, mutta se ei ole kovin suosittua. Ne, jotka ovat kiinnostuneita tutkielman kirjoittamisesta, voivat osallistua M. Phil Program -ohjelmaan, joka on viime vuosikymmenen aikana levinnyt nopeasti maan yliopistolaitoksiin (Haastateltava 6, 2009). M. Phil Program -ohjelma perustettiin, koska nähtiin, että väitöskirjojen taso kärsi siitä, että tohtorinkoulutettavilla on liian vähän kosketusta tutkimuksen tekoon. Vuoden kestävän M. Phil -ohjelman puitteissa kirjoitetaan tutkielma ja sen ideana on edistää tutkimuskulttuuria tutustuttamalla opiskelijat tutkimusmenetelmiin ja tieteelliseen kirjoittamiseen ennen mahdollisia tohtorinopintoja. M. Phil ohjelmaan osallistuvat ovat yleensä kiinnostuneita tutkimuksen teosta ja akateemisesta urasta.

Osa yliopistoista maisteriksi valmistuneista pyrkii tohtorikoulutettavaksi ilman pro gradu -tutkielmaa tai M. Phil -ohjelmataustaa, sillä tutkimuslaitoksessa ura voi alkaa myös vuoden kestävällä, M. Phil -ohjelmaa vastaavalla tutkimuksen tekoon perehdyttämisellä. Tällöin tohtorikoulutettavat aloittavat väitöskirjan parissa toisena opiskeluvuotena. Myös muutamia poikkeuksia yllä kuvatuista mahdollisuuksista löytyy. Esimerkiksi yhdessä Intian arvostetuimmista yliopistoista, Jawaharlal Nehru Universityssä, tohtorikoulutettavaksi ei voi pyrkiä, jos ei ole kirjoittanut pro gradu-tutkielmaa. Joissain yliopistoissa taas voi jatkaa opiskelua maisterista tohtoriksi niin kutsuttuna Direct PhD –Scholarina. Vaikka tutkimusinstituutit eivät yleisesti ottaen tarjoa alempia korkeakoulututkintoja, ovat esimerkiksi Indian Institute of Science Bangalore ja SN Bose National Centre for Basic Science Kolkata aloittaneet lupaavien kandidaattitason opiskelijoiden kouluttamisen tutkijanuraa silmälläpitäen. Usein parhaat yliopistoista tai tutkimuslaitoksista valmistuneet tutkimusurasta kiinnostuneet maisterit suuntaavat katseensa ulkomaille (Indian Academy of Sciences 1994). Tästä johtuen puolet eliittiyliopistojen jatkokoulutusohjelmista kelpuuttaa opiskelijoikseen muissa kuin huippulaitoksissa ”huonommin” koulutettuja opiskelijoita. Väitöskirjojen taso on huolestuttava ja niiden laatua kontrolloidaan hyvin eri lailla eri laitoksissa. Yhdestä laitoksesta oppiarvon voi saada puolessatoista vuodessa kun toisesta valmistuminen kestää viisi vuotta tai pidempään (Agarwal 2009, 279).

University Grants Commission ja Council of Scientific and Industrial Research vastaavat kansallisen tason National Eligibility Test –kokeesta. Kokeen avulla ratkaistaan ketkä saavat valtion Junior Research Fellowship –apurahan, jonka turvin voi opiskella tutkimuslaitoksessa tai yliopistossa. Tutkimuslaitokset ovat usein rakennettu siten, että kokopäiväiset tohtorinkoulutettavat

sekä opiskelevat että asuvat kampuksella (Haastateltava 5, 2009). Valtion apuraha kattaa juuri ja juuri nämä kustannukset. On arvioitu, että noin 25–30 prosenttia tutkimuslaitosten tohtorikoulutettavista ei ole kiinnostunut tutkimuksen tekemisestä (Haastateltava 8, 2009). Jotkut hakevat tohtorikoulutettaviksi, koska eivät saa haluamaansa työpaikkaa muualta. Toisia motivoivat apurahavuosien tuoma taloudellinen turva ja kolmansiä tohtorintutkinnon tuoma sosiaalinen status (Haastateltava 5, 2009a). Jos tohtoriksi valmistuva jää yliopistoon lehtoriksi tai apulaisprofessoriksi, koostuvat hänen tehtävänsä pääasiassa opetuksesta. Jos hän siirtyy tutkimuskeskukseen, on tutkimuksen teko päätehtävä. Noin 35 prosenttia collegeissa ja yliopistoissa kokopäiväistä työtä tekevistä akateemisista työntekijöistä on tohtoreita (Altbach 2009c). Yleisesti ottaen heidän palkkansa on vaatimaton, mutta mahdollistaa keskiluokkaisen elämäntavan. Työsuhde on usein kokopäiväinen ja pysyvä. Osaavien tutkijoiden ja tiedon tuottajien puute näkyy vähäisenä korkealaatuisen tutkimuksen tuotantona. Lisäksi moniin kehittyneisiin maihin verrattuna Intiasta puuttuu melkein täysin postdoktoraalinen kulttuuri, jossa keskeinen tutkimus on tohtorien tekemää (Indian Academy of Sciences 1994, 11).

## 4 Lopuksi

Intia on kontrastien maa, maaseudulla elämä on hyvin perinteistä ja suurkaupungeissa voi elää kuten missä tahansa maailman metropoleista. Osa Intiasta kehittyy nopeasti, mutta samalla maassa on esimerkiksi maailman suurin määrä peruskoulun keskeyttäneitä lapsia. Intian talouskasvu on ollut nopeaa, varsinkin vuoden 1991 taloudellisen avautumisen jälkeen. Tietokeskeisen talouden merkityksen kasvu on johtanut siihen, että inhimillisten resurssien; väestön taitojen, korkeakoulutuksen ja tiedon tuottamisen merkitystä pohditaan strategisesti ympäri maailmaa. Intiassa korkeakoulutus on nostettu poliittisten prioriteettien joukkoon, sillä sen nähdään olevan yksi kehityksen moottoreista. Korkeakoulutus käsitetään sekä jonakin, joka vahvistaa ihmisten tietoja, taitoja ja arvoja, että sosiaalisen muutoksen välineenä. Koulutuksen ja varsinkin korkeakoulutuksen nähdään olevan entistä keskeisempi keino parantaa sosioekonomista asemaa. Tämän vuoksi keskustelut positiivisesta syrjinnästä, syrjimättömyydestä, varauksista ja kiintiöistä ovat poliittisesti erittäin ajankohtaisia. Yksi Intian korkeakoulutuksen merkittävimmistä tulevaisuuden haasteista onkin, kuinka parantaa koulutuksen laatua uhraamatta tasa-arvoa.

Intian korkeakoulutuksen historiasta ja nykytilasta on kirjoitettu jonkin verran, hyvin usein kriittiseen sävyyn. Yksi modernin korkeakoulutuksen kehityksen suurimmista haasteista oli kielen vaihtaminen sanskritista englanniksi. Kun aikaisemmin koulutettiin ”hyviä kansalaisia”, on tämän hetkinen diskurssi ”kouluttaa nuoria niin, että heidän taitonsa vastaavat markkinoiden vaatimuksia”. Intian korkeakoulujärjestelmä on yksi maailman suurimmista, mutta se on vanhanaikainen ja sen laatua kritisoidaan jatkuvasti. Korkeakoulujärjestelmää on uudistettu ensimmäisestä viisivuotissuunnitelmasta lähtien, mutta ehdotettujen reformien toimeenpanossa ei ole onnistuttu. Tässä raportissa tarkasteltiin korkeakoulujärjestelmän historian lisäksi sen hallintoa, politiikkaa ja rakennetta sekä ajankohtaisia aiheita. Ajankohtaisiksi aiheiksi nousi seitsemän eri teemaa. Ne ovat rahoitus, laajentaminen, laatu, kaupallisuus, kansainvälisyys, syrjimättömyys ja tutkimus. Alan asiantuntijoiden mukaan intialaista korkeakoulututkimusta tehdään aivan liian vähän. Käsillä oleva raportti avaa mahdollisuuksia jatkaa aiheiden parissa. Intian korkeakoulutuksen ajankohtaisimpia tutkimusaiheita ovat kaupallisuus, korkeakoulutuksen kansainvälistymispyrkimykset sekä akateeminen ammatti ja sen haasteet.

## Lähteet

### Kirjallisuus

Agarwal, Pawan (2009): *Indian Higher Education. Envisioning the Future*. Sage: New Delhi.

Aruchami, M (2003): “Private Initiatives and Quality Imperatives in Higher Education”. Teoksessa *Privatization of Higher Education*. Toimittanut Seenat Shafi. Association of Indian Universities, New Delhi.

Cameron, Fraser (2009): “India and the EU: A Long Road Ahead”. Teoksessa *Indian Foreign Policy in a Unipolar World*. Toimittanut Harsh Pant. Routledge, New Delhi.

Collins, Joyce E. & Sanyal, Bikas C. (1995): “Management of Research and Links with the Economy”. Teoksessa *Higher Education in India – in Search of Quality*. Toimittanut Panda, S.K & Powar, K.B. Association of Indian Universities, New Delhi.

Friedman, Thomas L (2007): *Litteä Maailma. 2000-luvun lyhyt historia*. Otava, Helsinki.

Froumin, Isak; Divakaran, Shanthi; Tan, Hong & Savchenko, Yevgeniya (2007): “Strengthening Skills and Education Innovation”. Teoksessa *Unleashing India’s innovation. Toward Sustainable and Inclusive Growth*. Toimittanut Mark A. Dutz. World Bank, Washington D.C.

- Gore, M.S. (1994): *Indian Education: Structure and Process*. Rawat Publication, New Delhi.
- Heitzman, James & Warden, Robert (1996): *India. A Country Study*. Area Handbook Series. Federal Research Division Library of Congress. U.S. Government Office, Washington D.C.
- Jagannath, Mohanty (1993): *Dynamics of Higher Education in India*. Deep & Deep Publication, New Delhi.
- Jayaram, N. (2004): "Higher Education in Indian. Massification and Change". Teoksessa *Asian Universities: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*. Toimittanut Philip G. Altbach & Toru Umakoshi. The Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Kumar, Krishna (2009): *Education and Democracy in India*. Sangam Books, London.
- Kumar, Krishna (2005): *Political Agenda of Education: A Study of Colonialist and Nationalist Ideas*. Sage Publications, New Delhi.
- Mattoo, Aaditya & Stern, Robert (2003): *India and the WTO*. A copublication of The World Bank and Oxford University Press, Washington.
- Nilekani, Nandan (2009): *Imagining India. The idea of a Renewed Nation*. The Penguin Press, New York.
- Nussbaum, Martha C. (2007): *The Clash Within. Democracy, Religions, Violence and India's Future*. Harvard University Press, London.
- Parpola, Asko (2005): *Intian kulttuuri*. Otava, Helsinki.
- Palekar, Sa (2008): *Indian Government & Politics*. ABD Publishers, Delhi.
- Pinto, Maria R. (1995): "Federalism in Indian Higher Education". Teoksessa *Higher Education in India – In Search of Quality*. Toimittanut Panda, S.K & Powar, K.B. Association of Indian Universities, New Delhi.
- Powar, Krishnapratap Bhagwantrao (1995): "Higher Education in India". Teoksessa *Higher Education in India – in Search of Quality*. Toimittanut Panda, S.K & Powar, K.B. Association of Indian Universities, New Delhi.
- Prakash, Ved (2008): "Internalization of Higher Education: The Indian Context". Teoksessa *Policy Forum No. 20 Accreditation and the Global Higher Education Market*. Toimittanut Gudmund Hernes & Michaela Martin. International Institute for Educational Planning. UNESCO, Paris.
- Pylee, MV (1999): "Reforming Higher Education". Teoksessa *Effectiveness and quality in Higher Education*. Toimittanut Negi, Usha Rai & Bhalla, Veena. Association of Indian Universities, New Delhi.
- Sabharwal, Gopa (2007): *India Since 1947. The Independent Years*. Penguin Books, New Delhi.
- Sanjay, B.P. (2002): "Opportunities and Risks for India in the Knowledge Society". Teoksessa *Networking Knowledge for Information Societies*. Teoksessa *Institutions & Interventions*.



- Toimittanut Robin Mansell, Rohan Samarajiva & Amy Mahan. Delft University Press. Haettu 5.6.2008: <http://irne.net/resources/netknowledge/sanjay.pdf>
- Scharfe, Hartmut (2002): *Education in Ancient India*. Brill, Leiden
- Sen, Amartya (2005): *Moniääninen Intia. Kirjoituksia historiasta, kulttuurista ja identiteetistä*. Basam Books, Helsinki.
- Sharma, R.C. (2002): *National Policy on Education and Programme of Implementation*. Mangal Deep Publication, Jaipur.
- Siddiqui, Anjum (2007): *India and South Asia. Economic Developments in the Age of Globalization*. M.E. Sharpe INC, London.
- Singh, Amrik (2004): *Fifty Years of Higher Education in India. The Role of the University Grants Commission*. Sage, New Delhi.
- Smitha, Radhakrishnan (2006): *“Global Indians” and the Knowledge Economy: Gender and the Making of a Middle-Class Nation*. UMI Dissertation Services, ProQuest: Ann Arbor. Doctoral Dissertation. University of California, Berkeley.
- Tenhunen, Sirpa & Säävälä, Minna (2007): *Muuttuva Intia*. Edita, Helsinki.
- Wankhede, G. G. (2007): “Sociology of Education”. Teoksessa *National Council of Educational Research Sixth Survey of Educational Research 1993-2000*. Volume II. National Council of Educational Research, New Delhi.

## **Artikkelit**

- Agarwal, Pawan (2008): “Indian Higher Education at the Crossroads”. *International Higher Education*. Number 51, Spring 2008, 14–15.
- Agarwal, Pawan (2007): “Higher Education in India: Growth, Concerns and Change Agenda”. *Higher Education Quarterly*. Volume 61, No. 2, April 2007, 197–207.
- Altbach, Philip G. (2009a): “India: The Inevitable Consequences of the Open Door in Higher Education”. *International Higher Education South Asian Developments*. No. 56, Summer 2009.
- Altbach, Philip G. (2009b): “Take time to get it right”. *Times Higher Education*. No. 1904, July 2009.
- Altbach, Philip G (2009c): “The Giants Awake: Higher Education Systems in China and India”. *Economic & Political Weekly*. Volume 44, No. 23, June 2009, 39–51.
- Altbach, Philip G. (2009d): “Peripheries and Centers: Research Universities in Developing Countries”. *Asia Pacific Educational Review*. Vol. 10, Nr. 1, March 2009, 16–27.

- Altbach, Philip G. (2008): “Indian Higher Education Internationalization: Beware of the Trojan Horse”. *International Higher Education*. No. 53, Fall 2008, 18–20.
- Altbach, Philip G. (2005): “India: World Class Universities?”. *International Higher Education*. No. 40, Summer 2005, 18–20.
- Basu, Alaka Malwade (2007): “Are Millennium Development Goals Relevant for Academic Research?”. *Economic & Political Weekly*. Volume 42. No. 42, October 2007, 4235–4238.
- Béteille, André (2007): “Universities at the Crossroads”. *Current Science*. Vol. 92, No. 4, February 2007. Haettu 15.9.2009: <http://www.ias.ac.in/currsci/feb252007/441.pdf>
- Béteille, André (2001): “Teaching and Research”. *The Hindu Online Collection*. Haettu 15.9.2009: <http://www.hinduonnet.com/thehindu/2001/11/01/stories/05012523.htm>
- Bhalla, Veena (2005): “International Students at Indian Universities”. *International Higher Education*. No. 41, Fall 2005, 3–4.
- Bikchandani, Sanjeev & Sinha Jaynt (2009): “Freeing Higher Education. A series of measures is needed to stave off the crisis”. *Business Standard*. August 26, 2009. Haettu 26.8.2009: <http://www.business-standard.com/india/news/sanjeev-bikchandanijayant-sinha-freeing-higher-education/08/21/350154/>
- Chitnis, Suma (2002): “Higher Education in India – Seriously Challenged”. *International Higher Education*. Spring 2002. Haettu 29.4.2009: <http://connectedconference.org/pdf/research/HIgher%20Education%20in%20India-%20Seriously%20Challenged-Intl%20Higher%20Edu.pdf>
- Choudhary, Sujit Kumar (2008): “Higher Education in India: a Socio-Historical Journey from Ancient Period to 2006-2007”. *Journal of Educational Enquiry*. Vol. 8, No.1, 50–72.
- Dadhich, Naresh (2004): “Indian Science Experiment”. *Economic and Political Weekly*. Vol. 30, No. 21, May 2004, 2181–2184.
- Deepak, Nayyar (2007): “Globalisation: What Does it Mean for Higher Education?”. *Economic & Political Weekly*. Vol. 42, No. 50, December 15, 30–35.
- Gill, John (2008): “Premier Calls for Focus on Research”. *The Times Higher Education Supplement*. No.1844, May 2008.
- Ghosh, Jayati (2006): “Case for Caste-based Quotas in Higher Education”. *Economic and Political Weekly*. Vol. 41, No. 24, June 2006, 2428–2432.
- Gupta, Asha (2008): “Caste, Class and quality at the Indian Institutes of Technology”. *International Higher Education*. No 53, Fall 2008. Haettu 24.4.2009: [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number53/p20\\_Gupta.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number53/p20_Gupta.htm)

- Gohain, Manash Pratim (2008): "A Passage to India". *Times of India*. 7<sup>th</sup> of July 2008. Haettu 7.7.2008: [www.timesofindia.com](http://www.timesofindia.com)
- Haub, Carl & O.P. Sharma (2006): "India's Population Reality: Reconciling Change and Tradition". *Population Bulletin*. Vol. 61, No.3, September 2006.
- The Hindu (2008): "UGC to Recast Affiliation System". *The Hindu Online Edition*.  
Haettu 6.3.2008: <http://www.hindu.com/2008/02/17/stories/2008021759290300.htm>
- Hemming, Mia (2009): "Britannia kaappasi vallan Intiassa koulutusjärjestelmällä – vai menettikö sen?". *Tieteessä tapahtuu*, 27 (1): 35–37.
- Kannan, Kasturi (2008): "Higher Education: The Underbelly of Privatisation". *India Together*.  
Haettu 12.2.2009: <http://www.indiatogether.org/2008/nov/edu-highered.htm>
- Kumar, S; Sehgal YP; Khilnani, S; Pak, AK. & Goel, AK. (1997): "An Approach for the Development of Human Resources in the Field of Science and Technology in India". *Journal of Scientific & Industrial Research*. Vol 56, No. 8.
- Mehrotha, Santosh (2009): "Indian Higher Education: Time for a Serious Rethink". *International Higher Education*. No. 56, Summer 2009, 5–6.
- Nousjoki, Joesetta (2007): "It-ihme sisältä päin". *Kehitys-Utveckling*. 1/2007. Haettu 3.4.2008: <http://global.finland.fi/public/?contentid=87207&contentlan=1&culture=fi-FI>.
- Ratchford, J.Thomas & Blanpied, William A. (2008): "Path for the Future for Science and Technology in China, India and the United States". *Technology in Society*. 30/2008. Haettu 4.7.2008: [www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)
- Rediff (2008): "Huge Higher Education Investment in 11th plan: President". *Rediff India Abroad*. February 2008. Haettu 20.7.2008: <http://www.rediff.com///money/2008/feb/25plan.htm>
- Rediff (2007): "UGC Chairman on Plans to Improve Higher Education". *Rediff India Abroad*. November 2007. Haettu 20.7.2008: <http://www.rediff.com///money/2007/nov/06inter.htm>
- Summiya, Yasmeen (2004): "Swelling Support for Common Schools". *India Together*. November 2008. Haettu: [www.indiatogether.org/2004/jul/edu-kothari.htm](http://www.indiatogether.org/2004/jul/edu-kothari.htm)
- Suomen Akatemia (2005): "Suomen Akatemia aloittaa yhteistyön Intian tiedeorganisaatioiden kanssa". *Digibusiness.fi*. Elokuu 2005. Haettu 3.7.2008: <http://www.digibusiness.fi/portal/news/digibusiness-uutisia/?id=6579&area=10>
- Tamminen, Tapio (2008): "Erilaistuva Intia". *Tieteessä tapahtuu*, 26 (3-4): 13–19.
- The Times of India (2010): "From Today, every child has a right to education". *The Times of India*. 1.4.2010. Haettu: 1.6.2010: <http://timesofindia.indiatimes.com/india/From-today-every-child-has-a-right-to-education/articleshow/5749632.cms>

- Tilak, Jandhyala B.G. (2007): "Knowledge Commission and Higher Education". *Economic and Political Weekly*. Vol. 42, No.8, February 2007, 630–633.
- VijayRaghavan, K (2008): "Knowledge and Human Resources: Educational Policies, Systems and Institutions in a Changing India". *Technology in Society*. 30/2008. Haettu 4.7.2008: [www.elsevier.com/locate/techsoc](http://www.elsevier.com/locate/techsoc)
- Wadhwa, Vivek; Gereffi, Garry & Salkever, Alex (2009): "The American Brain Drain and Asia". *The Asia-Pacific Journal*. Vol. 42, No. 8, April 2009.

## Raportit

- Bound, Kirsten (2007): "India: The Uneven Innovator. The Atlas of Ideas: Mapping the new Geography of Science". Demos, London.
- Bound, Kirsten; Leadbeater, Charles; Miller, Paul & Wilsdon, James (2006): "The New Geography of Innovation: India, Finland, Science and Technology". Sitra Reports 71. Edita, Helsinki.
- Dahlman, Carl, & Dutz, Mark A. & Goel, Vinod K. (2007): "Creating and Commercializing Knowledge. Unleashing India's innovation Toward Sustainable and Inclusive Growth". World Bank, South Asia Region.
- Dahlman, Carl & Utz, Anuja (2005): "India and the Knowledge Economy. Leveraging Strengths and Opportunities. An Overview". Report of the Finance and Private Sector Development Unit of the World Bank's South Asia Region and World Bank Institute. World Bank, Washington D.C.
- Gupta, Dr. S. P. (2002): "Report of the Committee on India Vision 2020". Planning Commission Report. Government of India, New Delhi. Haettu 28.5.2008: [http://www.planningcommission.gov.in/reports/genrep/pl\\_vsn2020.pdf](http://www.planningcommission.gov.in/reports/genrep/pl_vsn2020.pdf)
- Grundström, Elina & Lahti, Vesa-Matti (2005): "Intia-ilmio ja Suomi". Sitran Intia-ohjelman taustaselvitys. *Sitran raportteja 53*. Edita Prima, Helsinki.
- Kehälinna, Heikki (2009): "Ihmeellinen Intia. Uusi talous – vanhat ongelmat". Globalisaation uusi järjestys, työmaana maailma, julkaisusarja n:o 12. Akavan Suomen ammattiliitojen solidaarisuuskeskukselta tilaama raportti. Akava, Helsinki.
- Linna, Markku (2006): "Suomi, Aasia ja kansainvälinen yhteistyö". Opetusministeriön Aasia-toimintaohjelma. Opetusministeriön julkaisuja 2006:9. Yliopistopaino, Helsinki.
- Ministry of Human Resource Development (2009): "An Interim Report for the Government by the Yash Pal Committee, The Committee to Advise on Renovation and Rejuvenation of Higher

- Education". Government of India Ministry of Human Resource Development, New Delhi. Haettu 14.8.2009 <http://www.hindu.com/nic/yashpalcommitteereport.pdf>
- National Knowledge Commission (2007): "National Knowledge Commission Report to the Nation 2007". Government of India. Haettu 28.5.2008:  
<http://knowledgecommission.gov.in/downloads/report2007/eng/Report07.pdf>
- National Knowledge Commission (2006): "National Knowledge Commission Note on Higher Education 29<sup>th</sup> November 2006". Government of India. Haettu 10.3.2008:  
[www.knowlegdecommission.gov.in/downloads/recommendation/higher.asp](http://www.knowlegdecommission.gov.in/downloads/recommendation/higher.asp)
- Planning Commission (2008a): "Eleventh Five Year Plan 2007-2012. Volume 1 Inclusive Growth". Planning Commission, Government of India, New Delhi.
- Planning Commission (2008b): "Eleventh Five Year Plan 2007-2012. Volume II Social Sector". Planning Commission, Government of India, New Delhi.
- Planning Commission (2006): "Eleventh Five Year Plan 2007-2012. Draft Report of Working Group on Higher Education". Government of India, New Delhi. Haettu 28.5.2008:  
[http://www.planningcommission.gov.in/aboutus/committee/wrkgrp11/wg11\\_hgedu.pdf](http://www.planningcommission.gov.in/aboutus/committee/wrkgrp11/wg11_hgedu.pdf)
- Planning Commission (2001): "India Knowledge Superpower. Strategy for Transformation". Task Force Report. Planning Commission, Government of India, New Delhi.
- Tilak, Janhyala B.G. (2006): "Post Elementary Education, Poverty and Development in India". National University of Educational Planning and Administration, New Delhi.
- Unesco (2004): "Final Report of the Meeting of Higher Education Partners at the World Conference on Higher Education in Paris 23-25 June 2003". Haettu 14.4.2008:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001352/135213e.pdf>

## **WWW-sivut**

- Banerjee, Sudeep (2007): "What Ails Higher Education in India?" Speech at 4th annual convocation of Manit, Bhopal. Haettu 15.5.2008:  
<http://www.rediff.com/money/2007/apr/20guest.htm>
- Centre for International Mobility (2008): "Jatko-opiskelu eri maissa". Haettu 24.7.08: [www.cimo.fi](http://www.cimo.fi)
- Centre for Study of Culture and Society (2009): "Higher Education Cell". Haettu 15.5.2009: <http://www.cscsarchive.org/irps/irp.2007-07-29.6937802083>
- Census of India (2011): Census of India (2011): "State of Literacy". Haettu 14.4.2011:  
[http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/data\\_files/Final%20PPT%202011\\_chapter6.pdf](http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/data_files/Final%20PPT%202011_chapter6.pdf)

- Census of India (2001): "Census Data 2001 India at a Glance Number of Literates and Literacy Rate". Haettu 11.5.2009:  
[http://www.censusindia.gov.in/Census\\_Data\\_2001/India\\_at\\_glance/literates1.aspx](http://www.censusindia.gov.in/Census_Data_2001/India_at_glance/literates1.aspx)
- Ministry of Human Resources Development (2009a): "Overview Education of scheduled castes, scheduled tribes and other minorities". Government of India, Ministry of Human Resources Development, Department of Higher Education, New Delhi. Haettu 23.4.2009:  
[www.education.nic.in](http://www.education.nic.in)
- Panagariya, Arvis (2008): "India the Emerging Giant". Speech at the Global Economy and Development Event, Washington DC 14.2.2008. Haettu 10.3.2008:  
<http://www.brookings.edu/>
- University Grants Commission (2009): "Genesis". Haettu 25.2.2009:  
<http://www.ugc.ac.in/about/genesis.html>
- Stella, Anthony (2002): "Institutional Accreditation in India". International Higher Education newsletter. Center for International Higher Education Boston College. Haettu 29.4.2008:  
<http://www.search.bc.edu/>
- World Bank (2008a): "South Asia Regional Brief 2008". Haettu 6.5. 2008:  
<http://www.worldbank.org.in/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/SOUTHASIAEXT/INDIAEXTN/0,,contentMDK:21459547~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:295584,00.html>
- Unesco (2008): "Profile of Education India". Haettu 5.6.2008:  
<http://www.ibe.unesco.org/countries/india.htm>

## **Haastattelut**

- Haastateltava 1 (2009): *Haastattelu 14.1.2009*, Institute of Social and Economic Change, Bangalore, India.
- Haastateltava 2 (2009): *Haastattelu 25.7.2009*, Institute of Social and Economic Change, Bangalore, India.
- Haastateltava 3 (2009): *Haastattelu 20.7.2009*, Tata Institute of Social Sciences, Mumbai, India.
- Haastateltava 4 (2009): *Haastattelu 22.7.2009*, International Institute for Population Studies, Mumbai, India.
- Haastateltava 5 (2009): *Haastattelu 12.1.2009*, Institute of Social and Economic Change, Bangalore, India.

Haastateltava 6 (2009): *Haastattelu 19.1.2009*, Institute of Social and Economic Change Bangalore, India.

Haastateltava 7 (2009): *Haastattelu 15.7.2009*, International Institute for Population Studies, Mumbai, India.

Haastateltava 8 (2009): *Haastattelu 18.1.2008*, Institute of Social and Economic Change, Bangalore, India.

Haastateltava 9 (2009): *Haastattelu 15.7.2009*, International Institute for Population Studies, Mumbai, India.

Haastateltava 10 (2009): *Haastattelu 20.7.2009*, Tata Institute of Social Sciences, Mumbai, India.

### **Puheet, esitelmät ja luennot**

Deshpande, R.S. (2009): *Luento 13.1.2009, Research Design*. Institute of Social and Economic Change & Nordic Center in India International Course on Methods and Applications in Social Science Research. Institute for Social and Economic Change, Bangalore.

Devi, Usha (2009a): *Luento 7.1.2009, Ethical Issues in Social Science Research*. Institute of Social and Economic Change & Nordic Center in India International Course on Methods and Applications in Social Science Research. Institute for Social and Economic Change, Bangalore.

Gayathridevi, K.G. (2009b): *Luento 7.1.2009, Social Science in India*. Institute of Social and Economic Change & Nordic Center in India International Course on Methods and Applications in Social Science Research. Institute for Social and Economic Change, Bangalore.

Käkönen, Jyrki (2008): *Luento syksy 2008, India in the World Politics – luentosarja*. Turun yliopiston Itä-Aasian tutkimus- ja koulutuskeskus, Turku

Singh, R.B. (2008): *Luento 20.11.2008, Inclusive Development in India*. Turun yliopisto, Turku.

### **Paperit**

Abraham, Itty (2000): "International Trends". Paper presented at "Unviable Universities, a Symposium on the Crisis in Higher Education". Haettu 15.5.2008 <http://www.india-seminar.com/2000/494.htm>

Dougherty, Sean & Herd, Richard (2008): "Improving Human Capital Formation in India". OECD Economics Department Working Papers, No. 625, OECD Publishing.

Indian Academy of Sciences (1994): “University Science Education”. Initiatives by the Indian Academy of Sciences. Haettu 5.6.2008: [http://ias.ac.in/initiat/sci\\_ed/report\\_dim.html](http://ias.ac.in/initiat/sci_ed/report_dim.html).

Krishna, V.V. & Chandra, Nimesh (2009): “Knowledge Production and Knowledge Transfer: A Study of Two Indian Institutes of Technology (IIT, Madras and IIT, Bombay)”. Asia Research Institute Working Paper Series No. 121. ARI, Singapore.

### **Politiikkalinjaukset**

Government of India (1986): “National Policy on Education, 1986 as modified in 1992”. Government of India Department of Education Ministry of Human Resource Development, New Delhi.

Government of India (1968): “National Policy on Education”. Government of India Department of Education Ministry of Human Resource Development, New Delhi.

OECD (2007): “Economic Survey of India”. *Policy Brief*. Haettu 22.7.2008: <http://www.oecd.org/dataoecd/17/52/39452196.pdf>

### **Kirjeet**

Béteille, André (2006): *Dr Andre Béteille’s letter of resignation from the National Knowledge Commission*. Written 24<sup>th</sup> May 2006. Haettu 15.9.2009: [www.indiatogether.org/2006/may/opi-nkcreSIGN.htm#bet](http://www.indiatogether.org/2006/may/opi-nkcreSIGN.htm#bet)

Mehta, Pratap Bhanu (2006): *Dr Pratap Bhanu Mehta’s letter of resignation from the National Knowledge Commission*. Written 24<sup>th</sup> May 2006. Haettu 15.9.2009: [www.indiatogether.org/2006/may/opi-nkcreSIGN.htm#bet](http://www.indiatogether.org/2006/may/opi-nkcreSIGN.htm#bet)