

MARJA-LIISA SWANTZ

## Oppimisen kulttuurisista ehdoista kehitystoiminnassa

Swantz, Marja-Liisa, Oppimisen kulttuurisista ehdoista kehitystoiminnassa [On the cultural conditions of learning for development]. Kirjastotiede ja informatiikka 4 (4): 100—104, 1985.

The article is an excerpt from the authoress' paper titled Transfer on Knowledge for Development, presented at the Seminar on the Cultural Dimensions of Development, Helsinki 22—26. 4. 1985, arranged by the Finnish Unesco Commission. In the article at hand it is stressed that technological development and its preconditions are not to be looked upon as evolutionary events for which the human mind has first to be developed. Different cultures stress different aspects of life. For technological learning processes mutual exchange of knowledge, of world views and ways of preception is necessary.

*Address: Department of Development studies, University of Helsinki, Luotsikatu 4 A, 00160 Helsinki, Finland.*

»Teknologian siirto» ja »tiedon siirto» (*transfer of knowledge*) ovat kehitysyhteistyön keskeisiä käsitteitä. Teknologian siirto Afrikkaan, erityisesti Tansaniaan ja Sambiaan on yksi niistä teemoista, joita tutkitaan Helsingin yliopiston kehitystutkimusinstituutissa. Margaretha von Troil on keskittynyt tiedon siirron ongelman selvittelyyn, mutta hänen tutkimustuloksensa eivät vielä ole käytettävissä. Siksi otin pitääkseni esitelmän tästä teemasta Suomen Unesco-toimikunnan 22—26. 4. 1985 Helsingissä järjestämässä Cultural Dimensions of Development -otsikoidussa seminaarissa (Swantz 1985). Esitän seuraavassa esitelmästäni teknisen tiedon oppimista koskevan jakson, jonka toivon herättävän mielenkiintoa, ehkä keskusteluakin kirjasto- ja tietopalvelukysymysten tutkijoiden piirissä.

### Paljastava terminologia

»Siirto» viittaa yksisuuntaiseen prosessiin, jossa toinen osapuoli omistaa tietoa ja toinen vas-

taanottaa sitä. Kehitysyhteistyöhön sovellettuna se tarkoittaa, että tietoja luovuttava maa ottaa siirtääkseen sen vastaanottavalle maalle. Terminologia osoittaa omalla painollaan, millaiset oletukset yhteistyön taustalla vallitsevat. Kehitysapumentaliteetti onkin asenteena peräisin viime vuosisadalta, jolloin länsimaat keksivät »völlisyytensä» sivistää Afrikkaa. Länsimaisen tiedon ja kehittyneisyyden ylivoimaisuutta pidetään tänään yhtä itsestäänselvänä kuin evolutionismin kulta-aikana.

»Tiedon siirron» käsite paljastaa myös jotain oppimisen käsittämisestä. Opetettavaa ainesta pidetään niin itsestäänselvänä, että sitä ei edes yritetä asettaa epäilyksenalaiseksi. Tehtävänä on vain saada vastaanottaja oppimaan ja omaksumaan tietoa — tavalla tai toisella. Ongelmaa nähdään vain siinä, millä tavalla yksilöt tai ryhmät voivat omaksua tietoa käyttääkseen sitä jonkin suorittamiseen, ei sen sijaan siinä, onko tieto adekvaattia tai kohdallista uudessa käyttöyhteydessä.

Vähemmän etnosentrinen lähestymistapa olisi saattanut johtaa huomion muihinkin tiedonvälityksen tapoihin ja järjestelmiin. Huomiota olisi silloin kiinnitetty siihen, että jokainen prosessi, josta asiain oppiminen muodostaa osan, on vuorovaikutteinen ts. opettaminen ja oppiminen ovat molemminpuolista toimintaa. »Tietojen vaihto» (*interchange of knowledge*) olisi parempi termi kuin »tiedon siirto» varsinkin silloin, kun kysymyksessä on oppiminen, joka tapahtuu kahden kulttuurin rajapinnassa.

Tansanian poliittisessa filosofiassa on inhimillisen kehityksen käsitteellä keskeinen asema. Se korostaa ihmisen toimijan roolia teknologisessa kehityksessä. Ihminen on sekä päämäärä että toimija, objekti ja subjekti, riippumatta siitä, onko kehitys suunniteltua vai suunnittelematonta. Vaikka kehitysprosessi käsitettäisiin siirto-operaatioksi, ihmiset ovat luonnollisestikin hyödyn saajia, mutta passiivinen vastaanotto ei kehittä »kohde»väestön luovuutta.

Paljon on keskusteltu siitä, miksi kehitysapu-elimet ja -järjestöt ovat onnistuneet huonosti yrityksissään siirtää tietoa Afrikan maihin. Enimmäkseen selittelyissä moititaan kehitysmaita siitä, että ne eivät kykene tai ovat haluttomia omaksumaan tietoa, jota niille annetaan. Vähälle on jäänyt sen pohtiminen, mitä heikkouksia piilee tiedon siirtämisen tavassa. Tämän kirjoituksen tarkoituksena on selkiinnyttää epäonnistumisen syitä tarkastelemalla asiaa uuden tiedon oppimisen näkökulmasta.

### Länsimaisen tiedon ylivertauisuus

Erityisesti teknillisen koulutuksen saaneet ovat yleisesti sitä mieltä, että kehitystaso määrittäytty teknologisen kehityksen asteen kautta. Ugandassa 1950-luvulla työskennellyt Frank Musgrove on tämän näkökannan edustaja. Hän hyökkää antropologien edustamia oppimiskäsityksiä vastaan pitäen niitä varsinaisen vanhakantaisina (Musgrove 1982). Hänen mielestään antropologit painottaessaan perinteen merkitystä edustavat niin staattisia käsityksiä, etteivät ne edistä lainkaan nykyaikaista kehitystä.

Ei Musgrove suinkaan ole ainoa, joka katsoo, että teknologisessa kehityksessä kysymykseen tulee vain siirtäminen; tämä sillä perusteella, että länsimainen tieteellinen ajattelu on rationaalisuudessaan muihin tiedon muotoihin nähden ylivertaista. Tämän näkökannan mukaan kehitys vaatii korkeatasoista teknistä harjaantumista ja se saavutetaan vain opettelemalla. Jos tätä strategiaa noudatetaan, se merkitsee perinteen muotojen

hylkäämistä: perinteen katsotaan vain estävän nykyaikaista oppimista. Sitä parempi mitä pikemmin afrikkalaiset autetaan nykyaikaan, pois omasta perinteestään.

Musgrove arvostaa kaupunkikulttuuria, koska teknistyminen tapahtuu siinä nopeammin kuin maaseudun oloissa. Monet ekonomistit ja teknisten ammattien edustajat ovat Musgroven linjoilla. Tällä ajattelutavalla on tietysti oikeutuksensa, jos kehitystä tarkastellaan vain tavoitellun lopputuloksen kannalta.

Länsimaisen tieteellisen perinnön avoin eurosentrisyys ja ihannoiti ei kuitenkaan kestä sellaisten Aasian oppineiden kuin Susantha Goonatilaken (1982) kritiikissä: Tieteen länsimaisuuden ajatus hylkää Keski-Idän ja Idän kulttuureihin perustuvan oppineisuuden. Musgroven antropologiakritiikin taas hyväksyvät ne, jotka haluavat hylätä Euroopan keskiluokkaiset arvot ja ihannoida toista ääripäätä, lukutaidottomuutta. Musgroven käsitykset lukutaidon merkityksestä ovat kuitenkin sisäisesti ristiriitaisia.

### Oppimisen länsimainen testaaminen

Musgrove (1982) tukeutuu käsityksissään todistusaineistoon, joka puolestaan perustuu oppimista koskeviin etnosentrisiin kehityskäsityksiin. Hänen lähdeaineistossaan käytettiin kulttuurisidonnaisia testejä sen osoittamiseksi, että tietty ajattelun tyyppi on heikommin kehittynyt kuin jokin muu tyyppi. Moskovan valtionyliopiston tutkijat testasivat lukutaidottomia ja vasta lukemaan oppineita. Koetilanteessa testattavia pyydettiin valitsemaan neljästä esineestä ne kolme, jotka kuuluvat samaan kategoriaan. Lukutaidottomat valitsivat sahan, kirveen ja puupölkyn, kun taas lukutaitoiset valitsivat puupölkyn sijasta lapion. Tätä tulosta tutkijat ovat kerta toisensa jälkeen käyttäneet todisteena siitä, että lukutaidottomilla ei ole kykyä luokitella työvälineitä ja että he hahmottavat asioita lähtien konkreettisista tilanteista, joissa työ tehdään. Sitä ei mainita kenen eduksi testi rakennettiin (ks. myös Luria 1971, Helkaman 1975, s. 62, siteeraamana). On kyseenalaista tehdä johtopäätöksiä kokonaisten kansojen psyykkisestä kehittyneisyydestä tällaisen aineiston perusteella.

Jäljittäessään mihin suuntaan lukutaito ja tieteellisen tiedon oppiminen kehittävät ajattelua psykologit ovat poikkeuksetta käyttäneet länsimaissa kehitettyjä testejä. Ne tietenkin suosivat länsimaistuneita testattavia, koska ne perustuvat käsitykseen, että henkilön on kyettävä reagoimaan teknisesti kehittyneille läntisille yhteiskun-

nille ominaisiin rationaalisuuden vaatimuksiin. Tällainen otaksuma ei pitäisi paikkaansa edes Japanin tai Kaukoidän teknologiassa tai teknologisessa järjestelmässä.

Asiayhteydet, joissa abstrakteja kategorioita käytetään vaihtelevat suuresti. Se helppous, jolla afrikkalainen käsittelee sukulaisuuskategorioita, jättää länsimaalaisen toiseksi — haeskelemaan ymmärryksen pilkahnasta luokituksen käsittämiseksi (Swantz 1984, s. 27). Ei muiden kulttuurien ihmisiltä puutu abstrahoinnin kyky, he vain käyttävät kykyään muihin tarkoituksiin kuin me.

### Antropologin näkökulma

Teknologian oppimiseen kuuluu sekä käytännöllistä järkeä että abstraktia ajattelua. Siksi ajattelumallien sekä käytännöllisen ja teoreettisen tiedon opettaminen ja oppiminen vuorovaiikutuksellisen prosessina veisi ihmisiä pitemmälle tavoiteltaessa teknologista kehitystä. Yritettäessä siirtää »teknologiaa» Suomesta Afrikkaan tarvitaan myös sen ymmärtämistä, miten suomalainen ja afrikkalainen ajattelutapa eroavat toisistaan ja miten jotkin herätteet johtavat täysin erilaiseen vastakaikuun.

Antropologin tehtävänä on korostaa oppimistapahtuman merkitystä teknisessä kehitysprosessissa. Teknillisen koulutuksen saaneilla on taipumus jäykkiin ajatusrakennelmiin, jotka heijastuvat heidän käyttäytymiseensä ja kielelliseen koodiinsa. Se osoittaa pikemminkin konkreettisuutta kuin taipumusta abstrahointiin.

Tunnettu sosiaalipsykologi Basil Bernstein (1971) luokitti teknikot, poliisit, sotilasvirkamiehet ja Lontoon alempien sosiaalikerrostumien koululaiset ryhmäksi, jolle on ominaista rajoittunut puheilmaisun koodi. Mary Douglas (1971) meni vielä pitemmälle osoittaessaan, miten tämä rajoittuneisuus ilmenee myös maailmankuvassa ja henkilön fyysisessä ympäristössä mm. siten, että asuintilan ja vaateparren käytölle on ominaista tietty kaavamaisuus. Bernsteinin ja Douglasin tulosten perusteella voidaan päätellä, että ankan hierarkisen työnjaon piirissä toimivien ihmisten ammattikieli ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat samalla tavalla heidän puheensa ja ajattelunsa alaan ja rakenteeseen kuin henkilöillä, jotka elävät virikeköyhässä ja ahtaasti strukturoidussa ympäristössä.

On varsin selvää, että vähälle koulutukselle jääneiden suorituskyvyn alue on kapeampi kuin pitkän muodollisen koulutuksen saaneilla. Eiköhän tästä voida tehdä se johtopäätös, että rajoitettua koodia ei sinänsä voida pitää kulttuurityy-

pistä johtavana erona, vielä vähemmän kulttuurin kehitysasteiden välisenä erona. Suppeassakin ympäristössä on sosiaalisten ja kielellisten rakenteiden jäykkyyden asteisiin perustuvia kulttuurisisiä eroja.

Nykyaikainen tekninen kehitys vaatii sen tavoitteisiin kehitettyä mieltämistä. Musgrove painottaa, että lukutaito tukee abstraktia ja loogista ajattelua sekä muistamista ja että ne ovat teknologian edellytyksiä. Loogisen ajattelun ja myös abstraktin ajattelun kehittyminen riippuu kuitenkin käyttöyhteyksistä. Lukutaito on ilmeisen tärkeä sen loogisuuden lajin kehittymisen kannalta, jota teknologisessa kehityksessä tarvitaan (Musgrove 1982, s. 26; Goody & Watt 1963, s. 329), mutta muistin kytkeminen lukutaitoon edustaa etnosentristä ajattelutapaa perustuessaan kirjoitettuna olevan muistin yhteiskäytön ideaan.

Lukutaidottomilla afrikkalaisilla on hallussaan kirjoittamaton muistivaranto, jonka hallinnan lukutaitoinen menettää joutuessaan riippuvuussuhteeseen muistiin kirjoitetusta. Kirjalliseen viestintään totunut henkilö tarvitsee kynän ja paperia merkitäkseen muistettavat asiat muistiin. Yhdyn niihin antropologeihin ja filosofeihin, jotka katsovat, että lukutaidottomilla on sekä loogisuutta että rationaalisuutta, joka on mukautettu heidän elämänsä ja olosuhteisiinsa; ne vain eivät ole yhteismitallisia sen loogisuuden ja rationaalisuuden kanssa, jonka *homo economicus* tai *homo technicus* on kehittänyt teollisille yhteiskunnille spesifeissä talousjärjestelmissä (Gellner 1982, Horton 1982).

En toki yritä seppelöidä lukutaidottomuutta. Olen opettanut aikuisia lukemaan ja nähnyt miten lukemaan oppiminen on avannut heille ovet toiseen todellisuuteen. Myös opettaja oppii jotain oppimisprosessista, jossa tajutaan miten merkki saa uuden merkityksen ja miten kokonainen maailma muita merkityksiä avautuu. Kun eräs maasainainen yht'äkkiä oivalsi, että viiden sentin kolikossa numerolla 5 on merkitys ja että viidenkymmenen sentin kolikossa sillä on toinen merkitys, kaikki kolikot, joita hän oli taiten hoitanut ja joille hän oli antanut nimet, saivat uuden merkityksen. Jokainen kolikko ilmaisi itse arvonsa kohollaan olevin kirjoitusmerkein. Lukemalla noita merkkejä hän vastaisuudessa tietäisi minkä tahansa kolikon arvon. Väläyksenomaisesti hän tajusi mitä lukeminen tarkoittaa (Tekijän muistiinpanot 1974, Jipemoyo projekti).

Opettajalle tapaus opetti, että lukemaan oppiminen on yksi niistä suurista oivalluksista, joita tarvitaan oppimisen pitkällä tiellä. Maailmat, jotka aukeavat, saattavat olla tiedemiesten keksimiä tieteellisiä »totuuksia», mutta ne voivat myös olla lukutaidottomilta salattuja maailmoja, joita yh-

teiskuntatieteilijä alkaa ymmärtää kun symbolikommunikaation tajuamisen myötä avautuvat uudet näköalat avautuvat tutkijallekin.

Muistan elävästi erään kokemuksen siitä, miten oppiminen avaa uusia maailmoja. Olin vieraana pohjoistansanialaisessa talossa. Emännän valmistaessa ilta-ateriaa istuin tähtikirkkaassa illassa pihalla puhellen talon isännän kanssa. Puhetta kääntyi tähtiin. Niihin aikoihin ihminen oli ensimmäisen kerran käynyt kuussa ja kävellyt sen pinnalla. Tulin maininneeksi asiasta. Tämä tapahtuma järkytti syvästi muslimeja, koska kuu oli saanut jumalallisen symbolisuuden merkityksen kalenterin ja pyhien juhlien määrääjänä. Isäntäni oli kristitty. Hänen tieteen voimannäytettä koskevaan ihmettelyynsä vastasin kertomalla mitä tiesin linnunradoista, planeetoista, tähdistä. Hän avasi mielensä tälle hänelle täysin uudelle tiedolle ja taivaalle tähtien, minulle unohuttomaksi jäänyt ilme kasvoillaan hän mietiskeli siihenastista ajattelutapaansa: »Ja meidän ajattelimme, että tähdet ovat reikiä siinä taivaankannessa, joka leviää yläpuolellamme kuin tumma kangas.»

Ei rationaalinen ajattelu alkanut isäntäni aivoissa hänen oivaltaessaan avaruuden käsitteen; eihän se alkanut Galileistakaan. Vaikka tieteellisen tosiasian oivaltaminen tai lukutaito ovatkin tärkeitä virstantolppia yksilöiden ja ryhmien kehityksessä, ne eivät eroa radikaalisti ihmisten muista vastaavanlaisista kokemuksista. En ymmärrä miten zaramokansan symbolikommunikaation avautuminen minulle työskennellessäni viiden vuoden ajan heidän parissaan, olisi laadullisesti erilainen kokemus kuin kirjallisen symbolikommunikaation avautuminen oli heille.

Oleskellessani Bunjun alueella Tansaniassa löysin maailman, jota luonnehti hämmästyttävä käsitteellinen yhtenäisyys. Tällaisen maailman olemassaolosta en edes tiennyt, vaikka olinkin lukeutunut melkoisen annoksen antropologista kirjallisuutta. Minun oli kyettävä pääsemään sisään toimivaan sosiaaliseen maailmaan, jonka koodit viestivät merkityksiä. Nuo merkit olivat ulkopuoliselle täysin näkymättömiä ja kuitenkin ne täytivät kokonaisen yhteiskunnan todellisuuden. Niiden oppiminen oli kokemus, joka ei millään tavalla eroa edellä kuvaamistani.

Yliviljelemme ja ylikorostamme ns. puhtaan tieteen ja teknologian rationaalisuutta ja sen teemme symboleja käyttävän sosiaalisen kommunikaation kustannuksella. Se taas on inhimillisten merkkien käyttöä elämässä. (Swantz 1970)

## Noituudesta

Toinenkin henkisten voimien todellisuus saat-

taa koskettaa kehitystehtävää, mutta kielteisellä tavalla. Tarkoiton noituutta.

Kuka tiesi sähköstä muutoin kuin jumalmyytien kautta ennenkuin sen olemassaolo todettiin tieteellisesti ja valjastettiin käyttöön? Kuitenkin sähkö oli todellista vaikuttaen elämään. Voiko tämän päivän tutkia olla täysin varma siitä, ettei ole olemassa vielä jalostuneempia virtoja kuin valo ja sähkö?

Käytäntö on aina edeltänyt teoriaa. En tarkoita, että noituuden harjoitusta tulisi rohkaista, mutta nähdäkseni on paikallaan välttää jyrkkää tuomitsemista. Ennenkaikkea on tarpeen tutkia tätä ilmiötä. Ei länsimaisen teknologian rationaalisuus ole ainoa asia, joka on ihmiskunnalle sekä haitaksi että hyödyksi.

## 'Tiedon siirto' ja koulu

Henkisiä voimavaroja voidaan käyttää monella tavalla. Tuontiteknologian perustana olevan tieteellisen tiedon omaksuminen vaatii oppimisprosessin, joka virittää kykyjä ja kehittää spesifejä taitoja tiedon hyväksikäyttöä varten. Tarvitaan kouluja, jotka kytkevät oppilaat luonnontieteelliseen ja teknilliseen oppimiseen, mutta niitä ei pitäisi erottaa tykkäänään muista oppimisen muodoista.

Oppimisen tieteelliseen traditioon perustuvat koulut saavat aikaan muutoksen oppilaissa. Esim. Suomeen lentokonemekaanikko- ja ohjaajakoulutukseen lähetetyllä ryhmällä oli erittäin hyvät tiedot matematiikassa ja fysiikassa. Kotimaassaan he osallistuivat valintaprosessiin, johon kuuluneet tekstit kaikki selvittivät menestyksellisesti.

Yksi ryhmän testeistä oli Warteggin piirtämistehtävä, jossa testattavan tulee täydentää kahdeksan neliötä käyttäen hyväksi neliössä olevia kuvioalkeita. Tätä testiä oli aiemmin käytetty Bunjussa tutkittaessa peruskoulun oppilaita kylässä, jossa lapset saivat ensimmäisen kerran mahdollisuuden jatkaa koulunkäyntiä neljännessä luokasta eteenpäin. Koulunkäynti oli kylässä kaiken kaikkiaan varsin uusi asia. Näille lapsille piirtämistehtävä ei ollut mielekäs, sillä vain muutama käytti jonkin neliön kuvioalkeita hyväksi (Gandziella 1978; suullinen tieto Finnairin kouluttamalta ryhmältä).

Ylemmän asteen koulu (*secondary school*) oli siis muokannut oppilaiden ajattelua tieteellisen elämäntutkimuksen suuntaan ja teknisiä työsuorituksia varten. Kuitenkin Finnairin ryhmässä asui noidutuksi tulemisen pelko, kun ryhmässä syntyi sosiaalisia jännitystiloja. Mekaaniset tiedot ja taidot kattavat vain yhden elämänalueen.

Sivuuttamalla elämän sosiaalisen ja kulttuurisen puolen länsimainen koulutus ja sosiaalinen ympäristö jättävät yksilöt kyvyttömiksi hallitsemaan elämäntilanteitaan. Näitä vaikeuksia ei hallita siirretyn tiedon avulla.

### Johtopäätöksiä

Teknologista kehitystä ja sen edellytyksen ehtoja ei saisi tarkastella prosessina, jonka toimeenpanemiseksi olisi ensin kehitettävä ihmismieltä. Eri kulttuurit painottavat elämän eri puolia. Abstraktit kategoriat eivät kuulu vain länsimaisille yhteiskunnille. Ne ovat perineet omansa muinaisesta Kreikasta. On muitakin perintöjä.

Teknologisessa oppimisprosessissa on tietojen, maailmankuvien ja käsittämistapojen molemminpuolinen vaihtaminen välttämätöntä. Lukutaito ja länsimainen koulu muovaavat ajattelutavat toisenlaisiksi kuin ne ovat lukutaidottomilla. Yksipuoliseen kehittämiseen johtavaa, teollisissa yhteiskunnissa syntynyttä teknisesti suuntautunutta koulutusta tulee kuitenkin täydentää siinä yhteiskunnassa ja kulttuurissa kehitetyillä sosiaalisilla ja kulttuurisilla muodoilla, joka on kehityksen toisena osapuolena.

Hyväksytty julkaistavaksi 4. 12. 1985

### Lähteet

- Bernstein, Basil, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge & Kegan, London, 1971.
- Douglas, Mary, *Natural Symbols*. Penguin, Harmondsworth, 1971.
- Gardziella, Manfred, *Gedanken zu Warteggttestzeichnungen von Kindern des Zaramo-stammes in Forssen*. Anja ed. *Roots of Traditional Personality Development Among the Zaramo in Coastal Tanzania*. Central Union of Child Welfare in Finland No 54. Scandinavian Institute of African Studies 1978. Ind. ed. 1984.
- Gellner, Ernest, *Relativism and Universals*. In Hollis M. & Lukes S., *Rationality and Relativism*. 1982. 1982. pp. 181—200.
- Goody, Jack & Watt, Ian, *The Consequences of Literacy*. *Comparative Studies in Society and History*. 5/3. 1963. pp. 305—345.
- Goonatilake, Susantha, *Crippled Minds. And Exploration into Colonial Culture*. Vikas Publishing House, Sahibad, 1982.
- Helkama, Klaus, *Historiallisen sosiaalipsykologian näköaloja*. *Psykologia* 1975 (5): 60—69. Ks. myös Luriija A.
- Horton, Robin, *Tradition and Modernity Revisited*. In Hollis, M. & Lukes, S., *Rationality and Relativism*. Basil Blackwell, Oxford, 1982.
- Luria, Alexander, *Towards the Problem of the Historical Nature of Psychological Progress*. *International Journal of Psychology* Vol. 6, No 4. 1971.
- Musgrove, Frank, *Education and Anthropology*. *Other Cultures and the Teacher*. John Wiley & Sons, 1982.
- Swantz, Marja-Liisa, *Transfer of knowledge for development*. *Seminar on the Cultural Dimensions of Development Helsinki* 22.—26. 4. 1985. Finnish National Commission for UNESCO. (Käsikirjoitus)
- Swantz, Marja-Liisa, *Ritual and Symbol in Traditional Zaramo Society with special reference to women*. Gleerup, Lund, 1970.
- Swantz, Marja-Liisa, *Is Rationality Culture Bound. A lecture* 1984.