

Utbildning som medborgerlig rättighet

– Skilda traditioner och uttolkningsmöjligheter

Tomas Englund

What is the meaning of education as a citizenship right? In the liberal tradition it has been given a dominant interpretation by Marshall as a genuine social right “because the aim of education during childhood is to shape the future adult”. However, by its closeness to civil rights there is also a possibility to interpret the right to education as a parental right to choose the education for their children. A consequence within this interpretation might be that the right to a pluralistic education for each child is set aside. One way of strengthening the right to education in its relation to the exercise of political rights is to follow the discourse paradigm developed by Habermas. This paradigm is also seen as a micro foundation for deliberative democracy. Here education can be seen as a way of developing communicative capacities by deliberative communication in schools.

Inledning

Vad kan avses med ”utbildning som en medborgerlig rättighet”?¹ Ja, svaret på detta är långt ifrån entydigt och kan till och med ges innebörder som står i direkt motsats till varandra. Den idag kanske allra mest uppenbara och samtidigt aktuella motsättningen vad gäller innebörden i ”utbildning som medborgerlig rättighet” är om rätten förankras i föräldrarnas rätt (att välja barnens utbildning) eller barnets rätt att självständigt få utveckla sina ställningstaganden. Konkret synliggörs denna motsättning idag genom de föräldrarättsbaserade religiöst fundamentalistiska skolor, som står i skarp kontrast till barnets rätt att kunna utveckla sin egen inställning till religiösa och andra frågor genom att få ta del av olika synsätt och utveckla en självständig kritisk hållning.²

Utöver denna aktuella problematik, som i sig visar på det djupt problematiska i att använda rättighetsbegreppet, så kan sägas att begreppen rätt och rättighet används flitigt i samtidens (utbildnings-) politiska diskussion. Dessa begrepp har performativa kvaliteter, vilket innebär att den språkliga användningen av begreppen rätt och rättighet ofta implicerar eller åtminstone förväntas ha en övertygande och övertalande funktion.³ Rätt- och rättighetsbegreppen är dessutom mer eller mindre inordnade i en normativ och/eller politisk filosofisk diskurs som innebär att frågan om utbildning görs till en etisk och politisk problematik där utbildningens och undervisningens innehåll kan fokuseras.

Min avsikt i denna artikel är, mot denna snabbt tecknade bakgrund, att först belysa rättigheternas historiska utveckling och deras förankring i det moderna såsom det kommit att uttolkats av några centrala namn som Thomas H Marshall och Norberto Bobbio. Därpå vill jag, i avsnittet utbildning som social rättighet, kort påvisa hur den inledningsvis anförda motsättningen är förankrad i skilda uttolkningar av den dominerande liberala och moderna rättighetstraditionen (föräldrarätt kontra barnets rätt) och framför allt påvisa olika möjliga uttolkningar av utbildning som medborgerlig rättighet utifrån Marshall. För det tredje vill jag kortfattat anmäla en välgrundad och i det moderna förankrad analys av rättighetsbegreppet som betonar de politiska deltagarrättigheternas företrädare, nämligen det diskursteoretiska rättsparadigm som Jürgen Habermas utvecklat i sina arbeten. För det fjärde skall jag kort diskutera möjligheten av att tilldela utbildningsväsendet en nyckelroll för att utveckla vars och ens politiska autonomi i enlighet med det diskursteoretiska rättsparadigmet.

Historiskt perspektiv på rättigheternas utveckling

Bobbio (2000) menar att rättighetsbegrepp (mänskliga, medborgerliga etc) och deklamationer om rättigheter tagit form i tre historiska faser. Den första fasen kan förstås som upplysningsfilosofernas verk: naturrättsfilosofin utvecklade idén att människan som sådan har rättigheter som ingen, inte heller den absoluta staten, kan frånta henne och som hon inte själv kan avyttra.⁴ Den andra fasen betraktar Bobbio som övergången från teori till praktik med olika utveckling inom olika stater. Den tredje fasen börjar enligt Bobbio med 1948 års FN-deklARATION där hävdandet av rättigheterna är både allmängiltigt och positivt – deklARATIONEN ses också som startpunkten för utvecklingen mot ett globalt skyddande av de mänskliga rättigheterna.⁵

Utvecklingen av de medborgerliga rättigheterna har vad gäller dess karaktär och innebörd likaledes genomgått tre faser, det mest bekanta schemat

har utvecklats av den engelske sociologen Thomas H Marshall (1949/1991). I sin klassiska och synnerligen inflytelserika studie, *Citizenship and Social Class*, framhöll Marshall att det i Västerlandet skett en utveckling av de medborgerliga rättigheterna enligt linjen civila, politiska och sociala.

Det civila elementet består av de rättigheter som krävs för individuell frihet – personlig frihet, yttrande-, tanke- och trosfrihet, äganderätt och rätt att sluta giltiga avtal samt rätten till juridisk rättvisa. Den sista är av ett annat slag än de andra, eftersom de består i rätten att på jämlik grund och enligt laga ordning försvara och hävda alla sina rättigheter. Detta visar att domstolarna är de institutioner som närmast är förknippade med de medborgerliga rättigheterna. Med det politiska elementet avser jag rätten att delta i utövandet av politisk makt, antingen som medlem av ett organ som utrustats med politisk auktoritet eller som väljare av medlemmarna i ett sådant organ. De motsvarande institutionerna är parlament och lokala fullmäktigeråd. Med det sociala elementet menar jag alltifrån en viss ekonomisk välfärd och trygghet till rätten att till fullo ta del av samhällets arvegods och att få leva som en civiliserad varelse i enlighet med de normer som råder i samhället. De institutioner som närmast kommer ifråga här är utbildningssystemet och socialförvaltningarna (Marshall 1949/1991, s 28-29).

Utbildning som social rättighet (Marshall som utgångspunkt)

Utbildning betraktades av Marshall som en genuin social rättighet likvärdig med de sociala förmåner som blev en del av allas medborgarskap i välfärds-samhällena under 1900-talet. Utbildning betraktades av Marshall som direkt relaterad till det framtida medborgarskapet

eftersom syftet med utbildning under barndomstiden är att forma den framtida vuxne. Det bör i själva verket inte betraktas som barnets rätt att gå i skolan utan som den vuxne medborgarens rätt att ha fått utbildning. Häri finns ingen konflikt med de civila rättigheterna såsom de tolkas under en individualistisk epok. De civila rättigheterna är avsedda att användas av förståndiga och intelligenta personer som lärt sig att läsa och skriva. Utbildning är en nödvändig förutsättning för civil frihet (Marshall 1949/1991, s 40-41).

Medan Marshall i sin liberala tradition således primärt kopplade utbildningens roll till den enskilda individen och den civila rättighetssfären så kan också en annan tolkning, som också fanns närvarande hos Marshall, göras möjlig, och har så även gjorts. Denna andra tolkning innebär att koppla utbildning

till den politiska rättighetssfären, det vill säga utbildning som kollektiv rättighet nära länkad till de politiska (deltagar-) rättigheterna. Den senare tolkningen länkar utbildningen till ett participationsperspektiv, utbildning som förberedelse för deltagande i demokratin. Det är dessa två tolkningstraditioner som står i centrum i denna artikel – beträffande den senare tolkningen se vidare i texten.

Det är i valet mellan dessa två traditioner vad gäller rättighetsbegreppets innebörd – också när det gäller utbildning – som skilda perspektiv på utbildning som rättighet kan intas. Perspektiv som får olika konsekvenser vad gäller bestämmanderätten över utbildning, dess innehåll etc. I den förstnämnda traditionen, där utbildning som rättighet kopplas till civilrätten, kan kopplingen å ena sida göras till den enskilde individen och innebära just som Marshall uttrycker det, den vuxne medborgarens rätt att ha fått utbildning utan konflikt med de civila rättigheterna såsom de tolkas under en individualistisk epok. Men med den civilrättsliga kopplingen finns också en annan tolkningsmöjlighet (som nämnts i inledningen till denna artikel), nämligen den som innebär familjens och föräldrars rättighet att välja barnets utbildning – en tradition som tydligt framträder i just FN-deklarationen om de mänskliga rättigheterna där det heter att ”rätten att välja den undervisning, som skall ges åt barnen, tillkommer i främsta rummet deras föräldrar” (artikel 26). Jag skall inte i denna korta artikel fördjupa just denna senare problematik mera. Jag vill dock passa på att understryka att jag finner den föräldrarättsuttolkning av ”utbildning som medborgerlig rättighet” – som kommit att fungera som ett sätt att legitimera exempelvis religiöst fundamentalistiska friskolor – som ett synnerligen konstruerat sätt att använda sig av FN-deklarationen om mänskliga rättigheter, framför allt i det avseendet att det innebär att barnets rätt åsidosätts. I just detta fall kan, åtminstone i den västerländska demokratin, den statligt organiserade utbildningen snarast betraktas som ett ombud för barnets rätt.⁶

Jag lämnar emellertid denna föräldrarättsproblematik här och nu. Jag skall istället återgå till den, som jag uppfattar, dominerande uttolkningen av Marshalls rättighetsteori, det vill säga betoningen av rättigheterna som kopplade till den enskilde individen och utbildning som social rättighet för den växande individen. Den nära koppling mellan utbildning som medborgerlig rättighet och den civila rätten som Marshall ger uttryck för kan för det första ses i ljuset av en mer eller mindre elitistisk tradition av utvecklingen av politiskt autonoma medborgare. Sammantaget kan den tradition som här framträder i hög grad förklaras av ett rättighetsbegrepp som kopplas till egendomsrätten och så kallad negativ rätt, rättighet som frihet från staten. Även om denna uttolkningstradition drivs långt, det vill säga till en fråga om allas rättighet vad gäller tillgång till grundläggande utbildning för att utöva sina

civila rättigheter, så kan den utsättas för en teoretisk kritik som tydligt uttryckts av Charles Taylor:

Redan i upplysningens linda och efter franska revolutionen finns starka reaktioner mot ”upplysningens vision av samhället som bestående av atomistiska, moraliskt självträckliga subjekt som träder i yttre förbindelser med varandra och söker fördelar eller försvar av individuella rättigheter” (Taylor 1986, s 47).

Kan Marshall också tolkas som att han anför ett perspektiv på ”utbildning som medborgerlig rättighet” som innebär att det tillkommer alla uppväxande att genom utbildning (som social rättighet) ges nödvändiga förutsättningar att utöva sina inte bara civila, utan också politiska rättigheter? Ja, Marshall kan tolkas även på detta sätt, men Marshall är inte elaborerad vad gäller detta och han problematiserade inte heller möjligheten av dessa båda tolkningar. Istället intog han ett tämligen evolutionärt och motsättningsfritt perspektiv på rättigheternas successiva genomslag (även om han såg rätten som ett viktigt klassutjämnande redskap). Han betonade därmed inte heller (möjligheten till en) kamp mellan de olika rättigheterna vad gäller innebörd och uttolkning, något som istället understruktits och vidareutvecklats av senare kommentatorer (Giddens 1982, Turner 1986, Barbalet 1988 och beträffande utbildning som medborgerlig rättighet Englund 1989, 1993, 1997).

De politiska deltagarrättigheternas företrädare Habermas diskursteoretiska rättsparadigm

I det diskursteoretiska rättsparadigm som Habermas analyserat i sina arbeten har de politiska deltagarrättigheterna företrädare. Habermas (1995, 1996) presenterar i sina arbeten ett rättighetssystem som i stora stycken påminner om Marshalls men som samtidigt avviker från dennes genom att just betona de politiska deltagarrättigheterna som de mest grundläggande. Utgångspunkten för detta ställningstagande är det inre samband mellan folksuveränitet och rättigheter som är Habermas och som innebär att medborgarnas politiska autonomi inte realiserar enbart genom allmänna lagar, utan i den diskursiva åsikts- och viljebildningens kommunikation. Om man således gör en med Marshall likartad uppdelning av det system av rättigheter som Habermas utvecklat så kan också dennes system indelas i tre olika slags kategorier. Men med Habermas analys av rättighetsperspektivet, som innebär att rättighetsbegreppet (liksom hos Marshall) grundas i en liberal tradition där den enskilda individens autonomi står i centrum, riktas fokus mot utvecklingen och

hävandet av så kallade kommunikativa rättigheter, vilka ligger till grund för de politiska deltagarrättigheterna.

I den första kategorin urskiljer Habermas tre olika slags rättigheter men som förenas av att de utgör ett slags förutsättningar för politiskt deltagande; för det första vad som kan kallas klassiska frihetsrättigheter eller lika individuella friheter, för det andra rättigheter som skyddar medborgarnas medlemskap i frivilliga sammanslutningar och för det tredje juridiska garantier för att rättigheterna beskyddas och förverkligas. I stort kan också denna tredelning ses som direkt jämförbar och som en vidareutveckling och precisering av Marshalls första rättighetskategori, de civila rättigheterna för medborgaren.

Dessa rättigheter, som också brukar benämnas negativa rättigheter, får dock en annan uttolkning och precisering hos Habermas än hos Marshall. I Habermas diskursteoretiska rättsparadigm är dessa rättigheter primärt förutsättningar för de enskilda medborgarnas politiska autonomi; de utgör basen för att medborgarna kan vara självständiga deltagare i en offentlig kommunikationsprocess och det är just rätten till detta deltagande som Habermas betraktar som den allra mest centrala rättigheten. Det är

de politiska deltagarrättigheterna som ger medborgarens rättsstatus en reflexiv, självrefererande karaktär. De negativa frihetsrättigheterna och de sociala rättigheterna kan däremot tilldelas paternalistiskt. Rättsstat och socialstat är i princip möjliga också utan demokrati (Habermas 1995, s 137).

De politiska deltagarrättigheterna utgör, enligt Habermas, mediet för folkets självbestämmande och självförverkligande. Idén om folksuveränitet är den kollektiva formen av de enskilda medborgarnas politiska autonomi. Till skillnad från den liberala traditionens sätt att uppfatta statens primära roll som beskyddare av individuella rättigheter, så ser den diskursteoretiska traditionen den demokratiska staten som medium för folkviljan. I den diskursteoretiska traditionen finns inga naturliga, förpolitiska individuella/subjektiva negativa rättigheter som i den liberala traditionen, som bygger vidare på naturrättstraditionen, utan de centrala rättigheterna i den diskursteoretiska traditionen är snarast just kommunikations- och deltagarrättigheter och de rättigheter som lägger grunden för dessa.⁷ Dessa rättigheter bildar sammantaget förutsättningarna för medborgarnas offentliga bruk av förnuftet och det

”är endast i den mån de uppbär dessa rättigheter som medborgarna kan vara självständiga deltagare i en offentlig kommunikationsprocess [...]. Rättigheterna till politiskt deltagande, intar en särskild ställning eftersom de säkerställer medborgarnas offentliga autonomi” (Eriksen & Weigård 2000, s 192).

De beskrivs därför utan reservation som

grundläggande rättigheter till lika möjligheter att delta i opinions- och viljebildningsprocesser, i vilka medborgarna kan utöva sin *politiska autonomi* och genom vilka de genererar legitim rätt (Habermas 1996, s 123 översatt i Eriksen & Weigård 2000, s 192).

Den tredje kategorin i Habermas system av rättigheter, välfärdsrättigheterna och däribland utbildningen, är viktiga kompletterande rättigheter i Habermas perspektiv i förhållande till vad som nu angivits och deras huvuduppgift kan bland annat sägas vara att sätta individerna/medborgarna i stånd att deltaga likvärdigt i den politiska processen (Habermas 1996, s 417).

Vad gäller den närmare innebörden av utbildningsväsendets roll för att realisera dessa välfärdsrättigheter är Habermas dock inte lika utförlig men en auktoritativ kommentator som Walter Reese-Schäfer (1995) hävdar exempelvis att det perspektiv som framförs i *Between facts and norms* (Habermas 1996),

måste, om man ser till möjligheterna till förändring, föra till utveckling och främjande av strukturer inom rättssystemet och till utbildning av deliberativa grundhållningar bland medborgarna som utövar denna kommunikativa makt (Reese-Schäfer 1995, s 82).

Om möjligheten att tilldela utbildningsväsendet en nyckelroll för att utveckla vars och ens politiska autonomi

Vad kan då slutligen sägas om den möjliga betydelsen av att värdera skolan som institution vad gäller att återskapa och fördjupa den demokratiska kulturen i ett Habermasianskt perspektiv? I en Habermasinspirerad analys av modernitetens transformationer (en första, andra och tredje modernitet) skriver Mikael Carleheden (2001) att

the institutionalisation of civil rights in first modernity was complemented by the realisation of social rights rather than by the realisation of political rights (s 100).

Hur skall då en utveckling och strävan mot en högre grad av realisering av de politiska rättigheterna – att möjliggöra för individerna/medborgarna att del-

taga likvärdigt i den politiska processen – kunna ta form? Ja, det är rimligen en fråga om en mångfasetterad utveckling som handlar om flera olika institutioner och nivåer och som kan uppfattas på många skilda sätt. Habermas kan som sagt ges flera olika uttolkningar. Kort kan sägas att han placerar förverkligandet av den deliberativa politiken – en modell för politik i vilken han betraktar det diskursteoretiska rättsparadigmet som en mikroteori – i institutionalisering av procedurer, där en intersubjektivitet på högre nivå förväntas uppstå. Att offentliga diskurser finner resonans bara under villkor av ett brett deltagande som fordrar

en egalitär politisk kultur som är fri från alla bildningsprivilegier, en kultur som är intellektuell på bred front (Habermas 1995, s 121).

Dessutom är politisk autonomi ett självändamål som inte kan förverkligas av en enskild individ som privat fullföljer sina intressen, utan endast av alla tillsammans i en intersubjektivt delad praxis. Det deliberativa projektet kan, med Habermas, ses som ett led i fullbordandet av det moderna (skolan som massutbildning är ju framvuxen i det moderna).

Den deliberativa demokratimodellen anger, som den presenteras av de flesta företrädare, behovet av utbildning av deliberativa grundhållningar bland medborgarna, eftersom det är de som utövar den kommunikativa makt som är en av dess konsekvenser. Formeringen av dessa grundhållningar ses av företrädare för den deliberativa demokratiuppfattningen ofta som en bildningsprocess, att i skolan få tillfälle att utveckla sina kommunikativa rättigheter (se vidare Englund 1999).

Beträffande skolan som institution skulle därför kunna hävdas – utifrån en analys av den ständigt ökade reflexivitetsnivån i samhället – ett behov av förskjutning mot ökad institutionell reflexivitet inom utbildningsväsendet. Det innebär att ett större inslag i dess verksamhet skulle kunna handla om deliberation, deliberativa samtal (för förslag till karakteristik av deliberativa samtal, se vidare Englund 2000, 2001)⁸ för utveckling av vars och ens kommunikativa kompetens.

I fallet religiöst fundamentalistiska fristående skolor så handlar det ju primärt om bristen på reflexivitet i förhållande till problemet ensidighet – allsidighet, det vill säga ett utrymme för pluralism, men det är också en fråga om kunskapsuppfattning. Med krav på höjd institutionell reflexivitet följer ett ifrågasättande och överskridande av en atomistisk faktakunskapsinriktning som ofta impliceras av en starkt provstyrd skola med prov av just denna karaktär, något som också understöds av en ensidig koncentration till skolans så kallade uppnåendemål.

Noter

1. Artikeln utgör en komprimerad sammanfattning av den analys av rättighetsbegreppet och utbildning som medborgerlig rättighet som jag påtog mig att göra inom ramen för det skolverksfinansierade forskningsprojektet *Demokrati, autonomi och gemenskap*.
2. Aktuellt exempel våren 2002 är skolverkets kritik av religiöst fundamentalistiska fristående skolor. Jag har tidigare (Englund 1993) anfört att denna motsättning kan föras tillbaka på dels FN:s deklaration om de mänskliga rättigheterna där föräldrarätten framträder (artikel 26) och dels FN:s konvention om barnets rättigheter som betonar barnets rätt till självständigt ställningstagande (artikel 12).
3. Språkets ”verklighetskonstituerande” kraft utgör en central utgångspunkt i den senaste tidens samhällsvetenskapliga diskussion men kan också, beträffande rättigheter, relateras till Bobbios uttalande: ”Att tala om naturliga eller grundläggande eller omistliga eller okränkbara rättigheter är att använda formler från det övertalande språket som kan ha en praktisk funktion i ett politiskt dokument för att ge kravet en större styrka, men de har inget teoretiskt värde och är därför irrelevanta i en rättsteoretisk diskussion” (Bobbio 2000, s 14).
4. John Locke är idéns fader. Enligt Locke är människans verkliga tillstånd det naturliga, det vill säga det naturtillstånd där människorna är fria och lika. Fastän hypotesen om naturtillståndet numera har övergivits av de flesta så genljuder den i de ord som inleder den allmänna deklarationen om mänskliga rättigheter: ”Alla människor äro födda fria och lika i värde och rättigheter”.
5. Här, menar Bobbio, har de ”medborgerliga rättigheterna verkligen och positivt förvandlats till mänskliga rättigheter. Eller är de medborgerliga rättigheter i en politisk enhet som inte känner några gränser därför att den omfattar hela mänskligheten med andra ord: mänskliga rättigheter såsom världsmedborgerliga rättigheter” (Bobbio 2000, s 36).
6. I svensk skola av idag framstår läroplanen med sina allsidighetskrav som en viktig grund för detta, något som också understryks av ett enigt utbildningsutskott i riksdagen nyligen och som ”instämmer i regeringens uppfattning att elevens rätt till en saklig och allsidig undervisning av god kvalitet aldrig kan underordnas föräldrarnas rätt att välja en undervisning som överensstämmer med deras religiösa eller filosofiska övertygelse. Den omständigheten att en skola har en konfessionell profil får inte inkräkta på saktligheten eller allsidigheten i utbildningen” (1996/97: Ubu 4, s 5). Samtidigt med dessa klara verba finns en skollag, som (på just nämnda föräldrarätts grund) medger att friskolor kan vara konfessionella.
7. ”They must not be understood in the sense of *Abwehrrechte*, that is, liberal rights against the state, because they only regulate the relationships among freely associated citizens *prior* to any legally organized state authority[...]” (Habermas 1996, s 122).
8. Deliberativa samtal innebär samtal a) där skilda synsätt ställs mot varandra och olika argument ges utrymme, b) med tolerans och respekt för den konkreta Andra; det handlar bland annat om att lära sig lyssna på den andres argument, c) där auktoriteter / traditionella uppfattningar får ifrågasättas, d) med inslag av kollektiv viljebildning, dvs strävan att komma överens eller åtminstone komma till temporära överenskommelser (även om en icke-överensstämmelse föreligger) samt e) samtal med inslag utan direkt lärarledning, dvs argumentativa samtal för att lösa olika problem respektive att belysa olika problem utifrån skilda synvinklar liksom att i olika studerandegrupper respondera och samtala över olika studerandetexter med därtill hörande ömsesidig kritik.

Referenser:

- Barbalet, Jean M (1988): *Citizenship*. London: Milton Keynes.
- Bobbio, Norberto (2000): *Rättigheternas epok*. Göteborg: Daidalos.
- Carleheden, Mikael (2001): Rethinking the epochs of Western modernity. I Mikael Carleheden & Michael Hviid Jacobsen, red: *The Transformation of Modernity*, s 83-115. Aldershot: Ashgate.
- Englund, Tomas (1989): Educational conceptions and citizenship education. I Stephen Ball & Staffan Larsson, red: *The Struggle for Democratic Education. Equality and Participation in Sweden*, s 32-66. London: Falmer press.
- Englund, Tomas (1993): *Utbildning som "public good" eller "private good"*. Pedagogisk Forskning i Uppsala 108.
- Englund, Tomas (1997): Barns och ungdomars rätt till en pluralistisk utbildning. *Utbildning och Demokrati. Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik* 6(1), s 5-16.
- Englund, Tomas (1999): Den svenska skolan och demokratin. Möjligheter och begränsningar. I SOU 1999:93 *Det unga folkstyret. Demokratiutredningens forskarvolym VI*, s 13-50.
- Englund, Tomas (2000): *Deliberativa samtal som värdegrund – historiska perspektiv och aktuella förutsättningar*. Stockholm: Skolverket.
- Englund, Tomas (2001): *Deliberativa samtal – en utgångspunkt för en läroplansarkitektur i det andra moderna?* Bidrag till NFPF-kongressen i Stockholm i mars 2001.
- Eriksen, Erik Oddvar & Weigård, Jarle (2000): *Habermas politiska teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Giddens, Anthony (1992): *Profiles and Critiques in Social Theory*. London: MacMillan press.
- Habermas, Jürgen (1995): *Diskurs, rätt och demokrati*. Göteborg: Daidalos.
- Habermas, Jürgen (1992/ 1996): *Between Facts and Norms*. Cambridge, MA: The MIT press.
- Marshall, Thomas H (1949/1991): Medborgarskap och klass. I *Idéer om reformism* Volym 4 i Tidens idéserie, s 21-89.
- Reese-Schäfer, Walter (1995): *Habermas – en introduktion*. Göteborg: Daidalos.
- Taylor, Charles (1986): *Hegel*. Stockholm: Symposion.
- Turner, Bryan (1986): *Citizenship and Capitalism. The Debate over Reformism*. London: Allen & Unwin.
- Utbildningsutskottets betänkande 1996/1997: Ubu 4.