

Interaksjon, anerkjennelse og respons

Kommunikasjon og samspill mellom barn og voksne i steinerbarnehagen¹

av Arve Mathisen,

Trykket i Årstidsbrevet/Steinerbarnehagen nr. 2, 2016

Fire store temaer har innrammet steinerpedagogikken i barnehagen. Det er sansing, bevegelse, etterligning og lek. Aktuell forskning og steinerpedagogikkens ideer er samstemte i sin vektlegging av nettopp frodige sanseerfaringer, bevegelse, gode menneskemøter og aktiv lek i barndommen (Hangaard Rasmussen & Berg, 2014; Patzlaff & Sassmannshausen, 2007). Hver av de fire kan sees ut fra enkeltbarnets perspektiv, som kreative evner til livsutfoldelse og utvikling. Men de kan også oppfattes som sosiale aktiviteter der relasjonene og samspillet kommer i fokus. Når de voksne er gode forbilder og skaper trygge rammer for lek og samvær, er mye av grunnen lagt for at barna kan utfolde seg gjennom disse fire grunnleggende aktivitetene. Men de voksnes rolle går lenger enn å lage gode rammer, lenger enn å være rollemodeller og barns beskyttere. Kvaliteten på voksnes nærvær, deres holdninger og interaksjon med barna er også av betydning for hvordan etterligning og lek, sansing og bevegelse kan bli gode og nærende erfaringer (Johansson, 2004). Det handler om å møtes i blikk, i ord og handlinger på en slik måte at barn opplever seg sett, anerkjent og inkludert (Skoglund & Åmot, 2012). Gjennom å presentere ulike ideer om hva som står på spill i kommunikasjonen mellom barn og voksne, søker denne artikkelen å gi et grunnlag for å forstå pedagogers konkrete samvær og arbeid med barn. Det argumenteres for at interaksjon, anerkjennelse og respons utgjør et femte steinerpedagogisk kjernetema som omfatter og vitaliserer de fire nevnte. Dagens, ukens og årets rytmer inngår også som en viktig ramme for livet i steinerbarnehagene, men dette temaet utdypes ikke videre her.

Barns etterligning og de voksne som forbilder

Etterligningens pedagogiske verdi var kjent allerede i antikken, særlig gjennom Aristoteles mimesis-begrep, og har siden da vært ansett som et grunnleggende prinsipp for utvikling og læring (Fossheim, 2008; Wulf, 2011). Hvem kan lære å gå på skøyter, danse, snakke norsk eller å lage mat uten å etterligne? Et flertall av Steiners ca. 20 bøker om pedagogikk omhandler etterligningens store betydning i barneårene, og etterligning har følgelig vært et sentralt tema når det gjelder barn og voksnes samvær i steinerbarnehagen. Steiner mente at etterligningen utgjør den aller viktigste impulsen for barns læring og utvikling, og han har beskrevet mange av dens ulike virkninger og forutsetninger.

Kort fortalt har Steiner delt temaet etterligning inn i to overordnede tilnærminger; den ene ut fra barnets perspektiv, ut fra barnets evner og behov; den andre gjelder det ansvaret som påligger

¹ Denne artikkelen er skrevet ut fra et foredrag holdt på Steinerbarnehageforbundets årsmøte i 2016.

voksne i barns nærvær. Steiner oppfattet på den ene siden de minste barna som nesten transparente i forhold til sine omgivelser. Små barns sanseinntrykk virker ifølge Steiner dypt inn i barnekroppen (Steiner, 1994, 1995). Slik mente han at etterligningen, som er basert på barns sanseerfaringer, nærer kroppens og viljens utvikling (Steiner, 2004b). Konsekvensen blir at barns muligheter til utvikling og læring i stor grad henger sammen med hva slags forbilder de møter. Derfor uttalte Steiner seg på den andre siden om det ansvar og de oppgaver voksne har som verdige eksempler for barn. Her la han vekt på både hva den voksne gjør og hvem den voksne er. Det gjaldt alt fra språk, mimikk, tanker og følelser til bevegelser og handlinger. For barnehagepedagoger innebærer dette ifølge Steiner et imperativ om selv å være i utvikling for å kunne møte små barn på en god og autentisk måte. Når barn etterligner voksne i steinerbarnehagen, legges det vekt på hva slags rollemodell de voksne er for barna, på hva slags aktiviteter og holdninger barn møter hos de voksne (Steiner, 2003). Derfor hører en skoloring og bevisstgjøring av de voksnes væremåter og uttrykksformer til yrket i barnehagen (Reistad, 2015). Hvordan snakker jeg til barna? Hvordan står og beveger jeg meg? Hva med blikk og minespill? Steiners vektlegging av de voksnes ansvar som eksempler for barn har ført til en kultur i steinerbarnehagene verden over der de voksne nettopp vil være gode forbilder og rollemodeller, der de voksne er aktive med gjøremål som gir barn rike muligheter for etterligning (Nicol, 2010). Mange av disse aktivitetene er basert på livsnære sysler i barnehagen knyttet til mat, husarbeid og enkle håndverk.

Dyp tillit og utgangspunkt for frihet

Steiner utdypet sin forståelse av barns etterligning ved å peke på den dype tilliten barn viser til verden. Når barn tar etter voksne, kan det lignes med et «religiøst ritual», hevdet han (1996a, s. 45). Barnets forventning om å møte en god verden og gode voksne som det kan imitere beror på erfaringer fra før fødselen, fremsatte Steiner, med utgangspunkt i sin antroposofi. Han mente at en slik nærhet og inderlighet som barnet hadde til åndelige vesener før det ble født fortsetter å prege hvordan barnet indre sett forventer å bli møtt av voksne de første leveårene (1996c). Konsekvensen av barns dype tillit til verden blir ifølge Steiner at det oppstår moralske bånd mellom voksne og barn. Gjennom sine handlinger og væremåter bestemmer voksne i stor grad hva barn vil oppleve som rett og galt (Steiner, 1996b). Allerede Platon og Aristoteles knyttet etterligningen til moralsk utvikling, så her bygger Steiner på en lang pedagogisk tradisjon. Særlig Aristoteles mente at godhet læres gjennom forbilder.

Etterligningen settes av Steiner inn i et livslangt utviklingsperspektiv. I tillegg til den moralske betydningen, hevdet han at de kreftene i barnet som muliggjør etterligning er de samme som senere vil brukes i mer selvstendig tenkning (2004a). Et barn som tillitsfullt har etterlignet voksne vil dessuten stå bedre sosialt og demokratisk rustet når det selv blir voksen, fremhevet han (1997). Ja, til og med evnen til større frihet som voksen tilskrev Steiner gode erfaringer av etterligning i barndommen (1996c). For Steiner skjuler altså etterligningens tilsynelatende ytre karakter en både inderlig og virksom forbindelse mellom barn og voksne der grunnen legges for senere tenkning, sosialisering og individuell frihet. Slike synspunkter kan bidra til en dyp respekt for hva som kan stå på spill når barn møter voksne forbilder.

Bygge videre på en verdifull tradisjon

Oppmerksomheten på etterligningens muligheter kan gjøre de aller mest elementære relasjonene, det at barn og voksne er sammen, til pedagogiske muligheter og utfordringer. Etterligningen blir i Steiners verk fremstilt som et dyptgripende eksistensfenomen der barn forbinder seg med verden og utvikler seg mot stadig større selvstendighet. Å være orientert mot etterligningen er uten tvil en av de viktigste og mest verdifulle prinsippene i steinerpedagogikken for små barn. Men, som det fremgår av eksemplene overfor, fra Steiners side har det vært lite fokus på interaksjon og respons. Han gikk så å si ikke inn på det dialogiske og kommuniserende som kan utspille seg når barn etterligner. I svært liten grad uttalte Steiner seg om hvordan voksne kan eller bør respondere på barns henvendelser eller aktiviteter. Det er eksemplet som fikk oppmerksomhet, de voksnes adferd foran barna, men ikke den rytmiske kommunikasjonen hvor ord og handlinger pulserer frem og tilbake mellom barn og voksne.

Etterligning betyr først og fremst at barn tar etter andre mennesker, men den behøver ikke bety at det foregår noen direkte kommunikasjon mellom dem. Etterligning kan skje både i smug og på avstand. Noe helt annet er den intensiteten i relasjonene som oppstår når mennesker snakker sammen, gjør noe sammen og vekselvis gir hverandre respons. Betydningen av en gjensidighet i kommunikasjonen er et pedagogisk tema som har blitt mer og mer aktuelt. I løpet av det 20. århundret har det skjedd en gradvis overgang fra en mer individfokuset pedagogikk til en orientering mot interaksjon og relasjoner (Skoglund & Åmot, 2013). Siden år 2000 har eksempelvis de fleste skandinaviske doktoravhandlinger skrevet om barn i alderen 0-3 år hatt interaksjon som tema (Bjørnstad & Samuelsson, 2012).

I det følgende skal ulike tilnærminger til interaksjon og kommunikasjon mellom barn og voksne presenteres. Ideen er at disse perspektivene kan inspirere til en utvidet forståelse av etterligningen og til hva som står på spill ved samvær mellom barn og voksne. Steiners utsagn om etterligning vil ikke dermed miste sin verdi, men et element av dialog og respons kan legges til og berike forståelsen av menneskemøtene i barnehagen.

Interaksjon, anerkjennelse og respons

Etter Steiners tid har George Herbert Mead beskrevet hvordan en responderende og anerkjennende kommunikasjon virker dypt inn i formasjonen av et menneskes selv (Ytterhus, 2001). Mead anser en gjensidig kommunikasjon som selve drivkraften i bevissthetsutviklingen fra barndom til voksen alder. Senere kom John Bowlbys teori om betydningen av en trygg tilknytning i tidlig barndom (Abrahamsen, 2015). Mary Ainsworth forsket videre på Bowlbys tilknytningspsykologi og fant at små barn syntes å reagere ulikt på stress avhengig av hvor trygge de var i sin relasjon til moren. Slik utviklet hun teorien om ulike tilknytningstyper og viste at barns grunnleggende relasjon til moren eller til nærmeste omsorgsperson var avgjørende for hvordan de oppførte seg i utfordrende sosiale situasjoner. Relasjoner setter spor, og kjennskap til barns tilknytningstyper kan være verdifull for en pedagog som skal tolke avvisende, aggressiv, engstelig eller trygg adferd hos barn. Konsekvensene av hvordan voksne fanger opp og responderer på barns erfaringer ble videre utdypet av Donald Winnicott. Han var opptatt av hva som skjer når voksne speiler barn på en bekræftende og anerkjennende måte, og peker på hvordan minner og erfaringer går tapt for barnet dersom de ikke tas imot og reflekteres tilbake fra en voksen:

Sansen for det egne selvet utvikles fra en uintegrert tilstand som per definisjon ikke er lagt merke til eller husket av barnet. Erfaringer går tapt dersom de ikke blir fanget opp og speilet tilbake av en person barnet har tillit til, en person som fortjener denne tilliten og møter barnets avhengighet på en respektfull måte. (Winnicott, 2009, p. 82)²

Voksnes gjensvar knytter barnet til verden og gir impulser til at barnet kan integrere sine erfaringer på en god måte. I følge Winnicott blir barnet seg selv først når det i kommunikasjonen er bekreftet av en voksen. Andre tradisjoner innen småbarnsforskningen har vært opptatt av kommunikasjonens musikalitet; hvordan dialoger oftest utspiller seg som en 'dans' der partene gjensidig fanger opp og spiller videre på hverandres utsagn (Thorjussen, 2015). En slik musisk kvalitet i kommunikasjonen mellom barn og voksne ble levende beskrevet av blant annet Jon Roar Bjørkvold (1989). I dag regnes nære, gjensidige og trygge relasjoner som en av grunnpilarene i barns utvikling. Felles for disse teoriene er at ideen om etterligning har blitt utvidet med et forsterket fokus på selve interaksjonen, på det som skjer når mennesker tiltaler hverandre, anerkjenner hverandre og gir tilbakemeldinger. Dette kan sammenfattes i at noe svært betydningsfullt skjer mellom mennesker når de inngår i aktiv kommunikasjon og interaksjon.

Kommunikasjonens hellige rom

Den amerikanske filosofen, sosiologen og psykologen George Herbert Mead var opptatt av å forstå hvordan menneskelig utvikling kom i stand (Mead, 1992). Et sentralt tema i hans forfatterskap gjaldt hvordan kommunikasjon og interaksjon gir impulser til utviklingen av selvet. For Mead gjennomgår det menneskelige selvet en utvikling fra det lille barnets rollelek, til eldre barns sosiale og regelstyrte leker og frem til det voksne selvet som fritt interagerer med samfunnet som helhet. Det er evnen til å handle og kommunisere med andre som ifølge Mead fører til at selvet blir rikere og utvikler seg.

Etter ca. toårsalderen vil et barn begynne med en mer avansert rollelek hvor det setter seg selv i andre kjente figurers sted, fremhevet Mead. Barnet skaper en dialog der mor, far, doktor osv. opptrer, og i denne dialogen gjør barnet sine første umodne erfaringer av seg selv i de andre. Et avgjørende punkt i utviklingen kommer for Mead når et menneske kan delta i spill med fastsatte regler og flere deltakere. For å gjøre dette må spillets og derved fellesskapets regler være internalisert i hver av deltakerne. Når et menneske kan romme en liknende representasjon av hele samfunnet, har det ifølge Mead nådd en full modning av selvet. En aktiv deltaker i lek, spill og samfunn vil på stadig nye måter ta inn de andres holdninger og roller. Samtidig vil den samme deltakeren være aktiv, ta initiativ og gi seg til kjenne. Evnen til å ta inn fra de andre og samtidig uttrykke seg selv er nødvendig for at et slikt gjensidig selv-utviklende fellesskap skal oppstå. Kilden til menneskeselvets utvikling ligger for Mead altså i en kommunikasjon hvor deltakerne gjensidig anerkjenner og responderer på hverandre. En slik prosess innebærer at hver av partene både tar inn den andres uttrykk og svarer på en måte som reflekterer den andres utsagn. Da vil hver av deltakerne gjenkjenne noe av seg selv i den andres respons. Begge vil kunne erfare et bilde av seg selv i den andre. Når et menneske slik ser seg selv reflektert på en aksepterende og forstått måte av andre, slås en utviklingsgnist. Dette er for Mead essensen i en kommunikasjon som utvikler selvet. En enkel form for kjærlighet blir den til del som kan erfare seg selv i et annet menneskes respons.

² Oversatt fra engelsk av AM.

For barnehagen innebærer Meads tanker om selvets utvikling at den voksne er mer enn en rollemodell. I følge Meads ideer er den voksnes respons av avgjørende betydning for barn (Ytterhus, 2001). Bare en så enkel språklig gest som å gjenta barnets utsagn med varm klang i stemmen og et anerkjennende blikk gir noe uvurderlig tilbake til barnet. Barnet opplever seg da ikke bare sett eller hørt, men merker at den voksne omfavner dets utsagn og reflekterer det anerkjennende tilbake (Skoglund & Åmot, 2012). Hvor annerledes virker ikke et avvisende hysj eller en utålmodig språklig korreksjon? Steinerpedagogikkens fokus på etterligning kan få et viktig supplement gjennom Meads forståelse av hva som kan skje i dialoger mellom voksne og barn.

Jeg-sans og kommunikasjon som innlevelse

Mens Steiner har uttalt lite om den dialogiske kommunikasjonen mellom voksne og barn i barnehagen, har han i sine pedagogiske foredrag trukket frem et fenomen som belyser ansikt-til-ansikt kommunikasjonen mer generelt. Det gjelder hans forståelse av hva som skjer når to mennesker snakker sammen og samtidig nesten ubevisst sanser hverandres 'jeg' (Steiner, 2008). I følge Steiner kommer jeg-sansen i aktivitet ved at deltakerne uten å merke det vekselvis sovner og våkner inn i hverandre. For å få en bedre forståelse av hva dette innebærer, kan Steiners tanker om søvnen være til hjelp. I følge Steiner er søvn en tilstand av aktivitet; et sovende menneske gjør erfaringer som drømmene eller uthviltheten neste morgen kun gir en svak gjenklang av. I et antroposofisk perspektiv gir søvnen mennesket ubevisste erfaringer av åndelig natur og medfører en form for dypere bearbeidelse av dagens inntrykk og handlinger (1996b). På denne måten blir søvnen for Steiner et hverdagsmysterium der dagens opplevelser blir fordypet og ordnet (Mathisen, 2015, s. 46, 53). Hva vil det si å knytte kommunikasjon til en rytmisk gjentakende innsovning og oppvåkning? I tråd med Steiners tenkning innebærer søvnmomentet en mulighet til innlevelse og fordypelse i den andre som går ut over den våkne bevisstheten. Søvnens hengivne natur skaper et fellesskap i dialogen som klinger dypt, og som ifølge Steiner åpenbarer glimt av den andres jeg eller selv. I en dialogisk kommunikasjon skjer det altså ifølge Steiner en dyptloddende erfaring av den andres egenart og individualitet. En slik forståelse av jeg-sansens virksomhet i samtaler kan i likhet med Meads ideer om selvets utvikling i dialogisk kommunikasjonen peke på viktigheten av å pleie språklig og handlende interaksjon mellom voksne og barn i barnehagen. Skal vi ta disse to tenkerne på alvor, ligger det i samtalen kimer til menneskelig utvikling, til egen indre vekst og til glimtvis erfaring av det mysteriet et annet mennesket innebærer. Å snakke med barn kan slik forstås som en av oppdragelsens viktigste oppgaver.

Resonans som klingende relasjoner til mennesker og verden

Den tyske sosiologen Hartmut Rosa har i mange år vært opptatt av alle de menneskelige problemene som oppstår i kjølevannet av at liv og arbeid skal gå fortere og fortere. Han har skrevet kritisk om hurtighetens tyranni og om det intense stresset som følger med en akselerasjon av tiden. I sin siste bok har Rosa spurt seg hva som skal til for å kunne leve et godt liv i nåtidens forhastede samfunn (2016). Og hans svar er entydig; et godt liv er mindre avhengig av ressurser og status enn av gode relasjoner til mennesker og natur. For å beskrive kvaliteten i slike gode relasjoner bruker Rosa begrepet *resonans*. Resonans er hentet fra akustikken og betyr å klinge med, en evne som finnes i alle ting. Denne evnen mener han kan komme til uttrykk i et menneskes relasjoner til verden. På samme måte som musikkinstrumenter er bygget slik at deres materialer og form forsterker klangen

og gir ulike instrumenter deres egenart, kan ifølge Rosa et menneske oppleve en tilsvarende gjenklang og resonans i seg selv når det erfarer verden. Og dette er lykke, hevder han.

Pedagogikken er kanskje det området hvor resonansbegrepet har størst relevans. Rosa ser på skolen som et «resonans-rom» der svært mye avhenger av om det oppstår klingende relasjoner mellom lærere, elever og fag. For barnehagen kan ideen om resonans-relasjoner knyttes til alle former for aktivitet og samvær. Oppstår det gjenklang i barna når de er i eventyrstunden, deltar i ringeleken, lager mat, kler seg i garderoben eller leker fritt ute? Er det gjensidig resonans i samtaler og aktiviteter der barn og voksne er sammen? Metaforisk sett vil Rosa at pedagoger skal få «verden til å synge» for barna (s. 414). Barns øyne vil da være «resonans-vinduer» hvor pedagogen kan se tegn på om de klinger med eller ikke (Rosa & Endres, 2016, s. 29).

Dannelse er for Rosa ikke primært kunnskapstilegnelse eller utvikling av individuelle ferdigheter. Dannelse handler om å opprette klingende relasjoner til verden. En god oppdragelse bør derfor være preget av engasjerende møter, av gjensidig berørthet, men også av den sårbarhet og den tillit som ligger implisitt i slike relasjoner. Dette skriver Rosa om pedagogisk interaksjon mellom barn og voksne:

Når mennesker går inn i resonans-relasjoner, blir forvandlende verdens-relasjoner skapt. Helt konkret betyr dette å være åpen for noe nytt, å bli berørt av det, revet med eller bli beveget, og på den måten tillate en endring i deg selv. Dette vil alltid ledsages av en viss sårbarhet. (Rosa & Endres, 2016, s. 18)³.

Resonansbegrepet forutsetter en åpenhet mot det nye og ukjente. Å vise sårbarhet er oppfattet som en forutsetning for at tillit skal kunne oppstå i relasjoner mellom mennesker. Og først når tillits-relasjoner er på plass, vil verden kunne begynne å klinge, mener Rosa. Pedagogisk sett betyr altså resonans-relasjoner at en taktfullhet vil måtte prege samværet. Menneskemøter og erfaringer i lek og arbeid kan skape resonans, men kun der den enkelte er villig til, eller i stand til, selv å klinge med. Rosa legger vekt på at resonans ikke er ekko, men betyr at mennesket selv er satt i bevegelse og kan like gjerne innebære å klinge med i begeistring, som å bli opprørt og ta avstand (Rosa & Endres, 2016). Resonans er altså ikke et ensidig sympatisk fenomen, men gir rom for både empati og avvising.

I en barnehage der pedagogene legger vekt på resonans-relasjoner vil alle deltakerne kunne erfare en likeverdig og gjensidig respekt. Barnehagen blir da et møtested for ansvarsfulle voksne og kompetente barn. Slik kan Rosas forståelse av resonans være en inspirasjon for barnehagepedagoger til å se på barns sansing, bevegelse, etterligning og lek som mulige klingende relasjoner mellom barna og verden. Pedagogenes rolle blir å være deltakere i slike relasjoner, å legge til rette for dem, men også å holde seg tilbake der barnet i lek eller annen virksomhet på egen hånd resonnerer og klinger med i verden.

En interagerende steinerpedagogikk

Mens Steiners fremstilling av etterligningen i svært begrenset grad har gått inn på selve dialogen og interaksjonen mellom barn og voksne, har han kommet med vesentlige bidrag til en forståelse av hva

³ Oversatt fra tysk av AM.

som står på spill når barn etterligner. For en barnehagepedagog kan respekten og kanskje også ydmykheten overfor små barns åpenhet og tillitsfullhet i etterligningen være en god følgesvenn i arbeidet. Oppmerksomheten på barns iver etter å ta etter, på deres ofte gledesfylte lengsel etter å delta, kan si den voksne noe om barndommens storhet, men også noe om det ansvaret voksne har overfor barn. Steiners doble ansats i fremstillingen av etterlignings ulike aspekter; etterligningen som barnets behov og talent og etterligning som en pedagogisk oppgave for de voksne, begge disse kan videreføres inn i en barnehagepedagogikk der dialog og interaksjon er tydeligere inkludert. De tenkerne som er trukket frem i denne artikkelen konkluderer med at barn trenger interagerende og responderende voksne for å utvikle seg på en god og trygg måte. Her betones barns behov for å møte anerkjennende gjensvar fra voksne, barns behov for å bli kjærlig speilet av voksne de har tillit til. Men også barnas behov for å uttrykke seg, barnas ønsker om å delta, hører med. I interaksjonen blir barna tydeligere anerkjent som aktive subjekter. Slik kommer en menneskelig likeverdighet mellom barn og voksne helt konkret til uttrykk. Å gjøre noe sammen eller å snakke med hverandre blir pedagogiske hverdagsmysterier.

Litteratur

- Abrahamsen, Gerd. (2015). *Tilknytningsbaserte barnehager*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, Jon-Roar. (1989). *Det musiske menneske: Barnet og sangen, lek og læring gjennom livets faser*. Oslo: Freidig.
- Bjørnstad, Elisabeth, & Samuelsson, Ingrid Pramling (Red.). (2012). *Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? En forskningsoversikt* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Fossheim, Hallvard J. (2008). Aristoteles om prinsippene for etisk læring. *Nordic Studies in Education*, 28(2), 134-144.
- Hangaard Rasmussen, Torben, & Berg, Lars-Erik. (2014). *På spor etter lek*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansson, Eva. (2004). Learning encounters in preschool: Interaction between atmosphere, view of children and of learning. *International Journal of Early Childhood*, 36(2), 9-26.
- Mathisen, Arve. (2015). Rhythms as a pedagogy of becoming: Lefebvre, Whitehead and Steiner on the art of bringing rhythmical transformations into teaching and learning – part II. *RoSE - Research on Steiner Education*, 6(2), 52-67.
- Mead, George Herbert. (1992). *Mind, self, & society, from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nicol, Janni. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf approach to your early years practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Patzlaff, Reiner, & Sassmannshausen, Wolfgang. (2007). *Developmental signatures: Core values and practices in Waldorf education for children ages 3–9*. Ghent, NY: The Association of Waldorf Schools of North America, AWSNA.
- Reistad, Ingrid Sofie. (2015). *Når barn etterligner bevegelser: En kvalitativ undersøkelse av ringleken i Steinerbarnehagen* (Master), Rudolf Steinerhøgskolen, Oslo.
- Rosa, Hartmut. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Rosa, Hartmut, & Endres, Wolfgang. (2016). *Resonanzpädagogik: Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Skoglund, Ruth Ingrid, & Åmot, Ingvild. (2012). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skoglund, Ruth Ingrid, & Åmot, Ingvild. (2013). *Jeg ser dig: Nye perspektiver på anerkennende pædagogik*. Frederikshavn: Dafolo.
- Steiner, Rudolf. (1994). *Barnets oppdragelse fra åndsvitenskapens synspunkt*. Oslo: Antropos.
- Steiner, Rudolf. (1995). *The kingdom of childhood: Seven lectures and answers to questions given in Torquay, August 12-20, 1924* (Vol. GA311). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1996a). *The child's changing consciousness as the basis of pedagogical practice* (Vol. GA306). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1996b). *The foundations of human experience* (Vol. GA293). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1996c). *Waldorf education and anthroposophy 2: Twelve public lectures, November 19, 1922-August 30, 1924* (Vol. GA304a). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (1997). *Education as a Force for Social Change* (Vol. GA296). Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2003). *Soul economy: Body, soul, and spirit in Waldorf education* (Vol. GA303). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2004a). *A modern art of education; fourteen lectures given in Ilkley, Yorkshire, 5th-17th August, 1923* (Vol. GA307). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2004b). *The spiritual ground of education: Lectures presented in Oxford, England, August 16-29, 1922* (Vol. GA305). Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
- Steiner, Rudolf. (2008). *Almen menneskekunnskap som grunnlag for pedagogikken*. Oslo: Antropos.
- Thorjussen, Frode. (2015). *Den musikalske rollemodell: Om musikalitet som basis for menneskelig kommunikasjon i steinerbarnehagen* (Master), Rudolf Steinerhøyskolen, Oslo.
- Winnicott, Donald Woods. (2009). *Playing and reality*. Abingdon: Routledge.
- Wulf, Christoph. (2011). Mimesis in early childhood: Enculturation, practical knowledge and performativity. In Michalis Kontopodis, Christoph Wulf, & Bernd Fichtner (Eds.), *Children, development and education cultural, historical, anthropological perspectives* (pp. 89-99). Dordrecht: Springer.
- Ytterhus, Borgunn. (2001). Hvordan går det med Mead, Blumer, Goffman og barna? En diskusjon av symbolsk interaksjonisme som utgangspunkt for forskning og forståelse for barn. *Barn, 1*, 29-45.