Marjeta Šarič

VLOGA ČUSTEV PRI UČENJU NA DELOVNEM MESTU

POVZETEK

Namen članka je prikazati pomen čustev pri učenju na delovnem mestu. Čustva so element, ki priteguje vse večjo pozornost različnih ved, med drugim so vse bolj intenzivna prizadevanja raziskovalcev, da bi razumeli vlogo čustev pri učenju. Skozi pregled literature, ki je zasnovan predvsem na psihološki in socialno psihološki teoretični perspektivi, je utemeljena glavna teza o pomembni vlogi čustev pri učenju, ki jo velja upoštevati pri spodbujanju kakovostnega učenja na delovnem mestu. Pregledu različnih opredelitev čustev sledi obravnava čustev pri učenju, nato pa so predstavljeni nekateri specifični vidiki čustev ob učenju na delovnem mestu. Pri tem je razvidno, da je to specifično področje še precej neraziskano in nima oblikovanega enotnega teoretičnega okvira. Kljub temu lahko ugotovimo, da je odnos med čustvi in učenjem na delovnem mestu kompleksen in vzajemen. Analiza obravnavane literature kaže, da ni smotno spregledati vloge, ki jo ima čustveno doživljanje delavcev, ko se učijo na delovnem mestu.

Ključne besede: čustva, učenje, učenje odraslih, učenje na delovnem mestu

THE ROLE OF EMOTIONS IN WORKPLACE LEARNING – ABSTRACT

The aim of the article is to explore the importance and role of emotions in learning at the workplace. Emotions are a phenomenon that is increasingly attracting attention in the various sciences, and there is a growing concern among researchers to understand emotions in learning. The literature review, which is mainly based on psychological and social psychological theoretical perspectives, supports the argument that emotions play an important role that needs to be considered in facilitating and supporting learning at the workplace. After the definitions of emotions and their relation to learning are presented, some specific issues concerning emotions and learning at work are addressed. Despite evidence that the field is underexplored and that there is a lack of a coherent theoretical framework, the main conclusions of the discussion point to a complex and reciprocal relationship between emotions and learning at work. The analysis of the reviewed literature shows that it is not wise to ignore the role of the employees' emotional experience in workplace learning.

Keywords: emotions, learning, adult learning, workplace learning

UVOD

Pri obravnavi čustev pri učenju na delovnem mestu imamo opraviti s tremi zelo pomembnimi pojmi, ki je vsak zase izjemno kompleksen in razvejen. Pojem učenja je širok in ima obsežno teoretično ter empirično podlago, zlasti na področju kognitivne, razvojne in pedagoške psihologije. Pojem učenja na delovnem mestu postavlja ta ključni proces v kontekst delovnega okolja z njegovimi značilnostmi (Noe, Clarke in Kelin, 2014; Poell in van Woerkom, 2011). Temu se pridružuje še tretji kompleksni pojem, to so čustva, ki so v zadnjih desetletjih vse bolj priznana tema tako v temeljnih vedah, to so zlasti psihologija, filozofija, sociologija, biologija, kot tudi v bolj aplikativnih vedah. V tem članku bom najprej na kratko predstavila pregled psiholoških teorij čustev, temu bo sledila obravnava vloge čustev pri učenju, nato pa bom posebej izpostavila čustva pri učenju na delovnem mestu. Osnovna teza članka je, da imajo čustva pri učenju na delovnem mestu pomembno vlogo, ki je ne velja spregledati. Pri povezovanju tako obširnih pojmov, kot so čustva in učenje, s posebnim poudarkom na učenju na delovnem mestu, pa gre za izjemno kompleksne medsebojne odnose. Pri tem naj opozorim, da gre za osnoven prikaz, ki lahko pripomore k boljšemu razumevanju učenja v delovnem okolju, s tem pa k boljšemu načrtovanju in izvedbi učenja ter k bolj konstruktivnemu soočanju z ovirami pri tem.

KRATEK PREGLED PSIHOLOŠKIH TEORIJ ČUSTEV

Pri proučevanju čustev se najprej srečamo s precejšnjo terminološko in pojmovno neenotnostjo. Osnovna ontološka razhajanja pri opredeljevanju pojma »čustvo« so precej globoka in nič ne kaže na skorajšnjo uskladitev (npr. Barrett, 2014; Izard, 2007; LeDoux, 2012; Panksepp, 2007; Russel, Rosenberg in Lewis, 2011). To, da ni enotne opredelitve čustev, je še posebej očitno pri uporabi sorodnih, a različnih pojmov, kot so afekt, občutki, razpoloženje in podobno. Ti pojmi so v literaturi občasno obravnavani kot sopomenke, drugič pa lahko opazimo uporabo enega pojma (npr. afekta) kot nadkategorije ali podkategorije; občasno jih avtorji jasno opredelijo, včasih jasne opredelitve sploh ni. Čustva nekateri raziskovalci pojmujejo kot stanje (npr. Damasio, 2008), drugi kot proces (npr. Ellsworth, 2013), nekateri bi jih raje kot v samostalniški obliki uporabljali v glagolski (Mesquita, 2010), nekateri pa ostajajo pri splošni oznaki, da je čustvo pač večkomponentni konstrukt, ki ga določajo njegovi sestavni elementi (Frenzel in Stephens, 2013). Prav sestavljenost konstrukta je tista točka, na kateri se sreča večina raziskovalcev tega kompleksnega pojava (npr. Boiger in Mesquita, 2012; Frijda, 2008; Niedenthal, Krauth-Gruber in Ric, 2006). Osnovne sestavine čustev so: subjektivna izkušnja (občutki), vedenjski (motorični) izraz, kognitivna presoja, fiziološko vzbujenje in pripravljenost za vedenjski odziv (akcijske tendence). Raziskovalci pa se razlikujejo v tem, kakšne odnose med posameznimi sestavinami predpostavljajo: ali se te sopojavljajo ali so med njimi vzročno-posledični odnosi, ali so koherentne ali ne, ali so posamezne sestavine medsebojno odvisne ali relativno neodvisne (Niedenthal idr., 2006).

Ob omenjenih pojmovnih in terminoloških težavah srečujemo poskuse, da bi uredili medsebojne odnose med različnimi teorijami in pojmovnimi okviri. Smrtnik Vitulić (2007) je opredelitev čustev organizirala okoli štirih večjih skupin teorij čustev: fiziološke/nevrološke, funkcionalne, kognitivne in socialne. Tudi Gross in Barrett (2011) sta se lotila organizacije različnih teoretičnih pogledov na čustvovanje. Razvrstila sta jih po kontinuumu, ki sta ga oblikovala glede na možnost razlikovanja med procesoma nastanka čustev in njihovega uravnavanja. Na eni strani kontinuumu gre za dva ločena procesa, na drugi strani pa o tej ločitvi obeh procesov ni možno govoriti. Po kontinuumu so teorije in modeli razvrščeni v štiri večje sklope: (1) teorije temeljnih čustev (sem spadajo predvsem fiziološke, nevrološke in funkcionalne teorije), (2) teorije presojanja in kognitivne teorije, (3) teorije psihološke konstrukcije ter (4) teorije socialne konstrukcije. V njuni razvrstitvi izstopajo teorije psihološke konstrukcije, ki so ločene od kognitivnih teorij. Niedenthal idr. (2006) so razdelili teorije čustev v tri širše sklope: evolucijske teorije, kognitivne teorije presojanja in socialne konstrukcionistične teorije. Vse tri razdelitve so si sorodne v tem, da so na neki način združile teorije čustev v sklope glede na raven proučevanja: *biološka raven* (nevrološke, fiziološke, funkcionalne in evolucijske teorije), *psihološka* (kognitivne teorije, teorije psihološke konstrukcije) in *socialna* (socialne konstrukcionistične teorije).

Za *nevrološke in fiziološke teorije* je značilno, da bistvo čustvovanja iščejo v biokemičnih procesih v človeškem organizmu. Priznavajo tudi druge vidike čustvenega doživljanja (vedenjske, fenomenološke, socialne idr.), vendar so raziskovalci usmerjeni v proučevanje značilnih vzorcev sprememb v živčnem sistemu, v katerih vidijo temelj ali celo izvor nastanka čustva. Osnovna, pogosto neizrečena predpostavka teh teorij je, da so kompleksni možganski procesi vir subjektivnega čustvenega doživljanja (Damasio, 2008; Panksepp, 2007). Veliko spoznanj z nevrofiziološkega področja je utemeljenih na raziskavah z živalmi, zlasti z manjšimi sesalci – glodavci, kot so podgane in miši, a tudi primati, kot so opice makaki (npr. LeDoux in Phelps, 2008; Panksepp, 2007). To povzroča precej težav pri utemeljevanju in razlagi čustvenih procesov, ki bi jo lahko prenesli na človeško čustveno izkušnjo.

Blizu tega sklopa teorij so še *funkcionalne* (Izard, 1991, v Smrtnik Vitulić, 2007) in *evolucijske teorije* (Tooby in Cosmides, 2008). Za funkcionalne teorije je značilno, da čustva pojmujejo kot prirojene programe, ki so se oblikovali skozi evolucijo, zanje pa so bistvene fiziološke spremembe, ki jih spremljajo značilni izrazi obraza in motorična dejavnost (Izard, 1991, v Smrtnik Vitulić, 2007). Evolucijske teorije pa izhajajo iz teze, da je za funkcionalno vedenje po evolucijskih standardih (kjer ne gre le za preživetje posameznega organizma, ampak vrste oziroma genskega zapisa) potrebno uskladiti množico specializiranih mentalnih programov in podprogramov, tako da usklajeno nastopajo pred prilagoditveno zahtevo, s katero so soočeni (Tooby in Cosmides, 2008).

Kognitivni pristopi, kamor uvrščamo zlasti *teorije presojanja* (angl. *appraisal theories*), obravnavajo čustva kot procese v večdimenzionalnem prostoru (Ellsworth, 2013), pri čemer gre za prilagoditvene odzive posameznika, ti odzivi pa so odvisni od *presoje* lastnosti okolja, ki so pomembni za posameznikovo dobrobit (Moors, Ellsworth, Scherer

in Frijda, 2013). Osrednjo vlogo pri nastanku čustev ima presoja oziroma ovrednotenje spremembe v okolju (zunanjem ali notranjem) z vidika zadovoljevanja ali blokade za posameznika pomembnih zadev, naj so to potrebe, vrednote, trenutni cilji ali prepričanja. Kriteriji presoje se med posameznimi predstavniki teorij pripisovanja med seboj nekoliko razlikujejo, po Moors idr. (2013) pa so jim skupni naslednji kriteriji: primerenost in skladnost s cilji, gotovost dogodka/situacije, vir delovanja (ali se v situaciji avtonomno odločam za svoje ravnanje), zmožnost soočanja in nadzora. V nekaterih teorijah avtorji dodajajo še druge kriterije presoje, ki vplivajo na variabilnost v čustvih: novost, pričakovanje, nujnost, namera, legitimnost, usklajenost z normami (Moors idr., 2013). V procesu presoje posameznik ovrednoti eno ali več od navedenih spremenljivk. Presoja je tista, ki določa intenzivnost in kakovost akcijskih tendenc, fizioloških odzivov, vedenja in občutkov, torej vrsto in kakovost čustva. Obenem pa Moors idr. (2013) omenjajo rekurzivnost v procesu nastanka in razvoja čustva, torej da lahko tudi preostale komponente čustva povratno vplivajo na presojo. Na primer ko zaradi treme pri nastopanju v javnosti izgubimo rdečo nit, začutimo hitro bitje srca, se začnemo potiti, govor se zatika. Ko vse to opazimo, znova presodimo, da je situacija res neugodna, trema in anksioznost se povečata in pojavita se še strah in zaskrbljenost, kako se bomo iz situacije kar najbolje rešili.

Vmesni položaj med kognitivnimi in socialnimi konstrukcionističnimi teorijami zavzemajo *teorije psihološke konstrukcije* (Gross in Barrett, 2011); vodilna med njimi je teorija pojmovnega dejanja (angl. *conceptual act theory*; Barret, 2014). S teorijami presojanja si ta teorija deli načelo, da je čustvo kognitivno urejeno afektivno stanje. Po teoriji pojmovnega dejanja so ljudje v interakciji z okoljem ves čas vrednotno naravnani – nekaj je za posameznika dobro, slabo ali nevtravno. Medtem ko teorije presojanja razlagajo nastanek določenega čustva v odvisnosti od izbranega kriterija presoje, pa teorija pojmovnega dejanja nastanek čustva razlaga s pojmovnim znanjem o čustvu. In medtem ko teorije presojanja ta proces razumejo v načelu zaporedno, teorija pojmovnega dejanja čustvo dojema kot sočasno porajajoč se proces ovrednotenja in kategorizacije. Prihajajoče informacije se že ob samem začetku zaznavanja oblikujejo okoli poznanih pojmov, tako da že sam jedrni afekt nosi s seboj pojmovno informacijo. Spremembe v jedrnem afektu ljudje osmišljajo s pojmovnim znanjem, ki ga imajo, in tako nastane čustvo (Barrett, 2014).

Eno od izhodišč *teorije socialne konstrukcije in kulturne razlage čustev* je opažanje, da obstajajo velike razlike med kulturami v količini in vrsti čustvenih izrazov, pojmovanjih ter pravilih čustvenega izražanja. Kakor za druge psihološke pojme tudi za čustva velja, da socialne konstrukcionistične teorije zavračajo nativizem (biološko resničnost pojmov) in čustva pojmujejo kot socialne konstrukcije, ki služijo ciljem socialne skupine oziroma družbe kot celote (Niedenthal idr., 2006). Te teorije sicer sprejemajo kognitivno razlago, da čustva nastanejo kot rezultat presoje pomembnosti situacije za posameznika, vendar jasno opredeljujejo, da je specifična vsebina tega presojanja naučena in kulturno določena. Po razlagi *kulturne psihologije* (Shweder, Haidt, Horton in Joseph, 2008) se v kulturi oblikuje za posameznika dostopen niz pomenov, pojmovanj in razlagalnih shem, ki v

procesu inkulturacije aktivno oblikujejo psihološke procese posameznika v določeni socialni skupini, torej tudi čustva.

Boiger in Mesquita (2012) kot predstavnika *socialne konstrukcionistične* struje čustva opredeljujeta z večkomponentne perspektive, in sicer tako, da se čustva pojavijo kot rezultat vzajemnega delovanja različnih sestavin (kognitivnih, motivacijskih in fizioloških), pri čemer ima presoja osrednjo vlogo pri organiziranju preostalih sestavin čustva (tu se skladajo s kognitivnimi teorijami presoje). Avtorja k tej razlagi dodajata, da so čustva neločljivo povezana z medosebnimi odnosi – oblikovanje čustvenega odziva je dinamičen trajen proces, ki je vzpostavljen v kontekstu interakcij, odnosov in kulture (njenih pravil, norm, vrednot itn.). Kulturni modeli dajejo posamezniku védenje o osrednjih vrednotah, ciljih in skrbeh, torej priskrbijo vsebino za presojo, ki usmerja razvoj določenega čustva. Poleg tega kulturni modeli vsebujejo tudi vedenjska pravila in okoliščine, v katerih se določena presoja ali čustvo sploh lahko pojavi oziroma na kakšen način se pojavi. Denimo na žalitev je tako pri Američanih kot pri Japoncih običajen odziv »jeza«, toda način reagiranja ob doživljanju jeze bo pri Američanih bolj verjetno asertivnost ali agresivnost, pri Japoncih pa bo ta jeza večkrat brez vedenjskega odziva (Mesquita, 2010). To veliko vlogo interakcije pri nastajanju čustev je Mesquita (2010) poudarila s tem, da ne uporablja pojma čustvo v samostalniški edninski obliki, s čimer naj bi se poudarjala njegova stabilna in statična lastnost. Ker so čustva način povezave posameznika s socialnim okoljem, o čustvu v ednini v tem kontekstualiziranem pomenu težko govori, zato raje uporablja pojem čustvovanje (angl. *emoting*). Ne gre le za to, da je čustvovanje socialno določeno in umeščeno, ampak je čustvovanje samo po sebi socialno dejanje, katerega pomen izhaja iz odnosa, znotraj katerega poteka.

Po pregledu osrednjih psiholoških teorij čustev je očitno, da je ob izjemni kompleksnosti tega pojma težko prav kmalu pričakovati teorijo, ki bi v celoti zajela in izčrpno razložila čustva z vseh navedenih perspektiv; med drugim tudi zaradi tega, ker si nekatere teorije močno nasprotujejo prav v temeljnih izhodiščih v zvezi z bistvom pojava (npr. trditev »možgani proizvedejo čustva« se močno razlikuje od trditve »čustvovanje je socialno dejanje«). Mnenja so deljena, predvsem med nekaterimi predstavniki nevroloških in funkcionalnih teorij obstaja trdno prepričanje, da čustva obstajajo kot univerzalne naravne kategorije, kot so strah, veselje ipd. (npr. Panksepp, 2007; Izard, 2007). Na drugi strani teorije psihološke in socialne konstrukcije jasno izpeljujejo tezo o tem, da gre za psihološko oziroma socialno konstruirane kategorije, ki izhajajo iz procesa presojanja in osmišljevanja, ter da se razlikujejo med posamezniki in družbenimi skupinami (Barrett, 2014; Mesquita, 2010).

To, da se s temeljnimi vprašanji o tem, kaj so čustva in kako jih lahko razumemo, poleg psihologije poglobljeno ukvarjajo tudi druge vede, še dodatno zaplete zadevo, ko se raziskovalec loti proučevanja nekega bolj specifičnega področja. Čustva intenzivno proučujejo v sociologiji (npr. Denzin, 1984/2007; Hochschild, 1983; Stets in Turner, 2008), prav tako v filozofiji (npr. Solomon, 2008; Scarantino in de Sousa, 2018), pri čemer so psihološke teorije pogosto deležne stroge kritike individualizma in ozkoglednosti (npr.

Zembylas, 2007). Posebej so zahtevni in zanimivi poskusi navezovanja spoznanj in njihovega medsebojnega izgrajevanja. Tako denimo Wetherell (2015) opozarja na socialno psihološke temelje nekaterih pojmov v socialni teoriji in kulturnih študijah, Rimé (2020) pa v svojem zadnjem prispevku elegantno združuje socialno psihološka in sociološka spoznanja o skupnem, kolektivnem znanju, ki je v jedru čustvenega doživljanja in ga obenem s tem, ko delimo čustva z drugimi, obnavljamo in bogatimo.

Proučevanje čustev na delovnem mestu je še bolj razdrobljeno, in sicer znotraj bolj aplikativnih ved, ki se ukvarjajo z delovanjem organizacij, vodenjem in upravljanjem, izobraževanjem in usposabljanjem odraslih itn. Avtorji prevzemajo raznolika teoretična izhodišča temeljnih ved, pri čemer nekateri v ospredje postavljajo bolj sociološke poglede, drugi bolj psihološke. V tej raznolikosti so avtorji včasih bolj, drugič manj nazorni in eksplicitni pri tem, katera so njihova lastna teoretska izhodišča, ali pa jih nereflektirano privzemajo. To lahko daje vtis še večje razdrobljenosti in obenem otežuje medsebojno povezovanje pomembnih spoznanj.

PREPLETENOST ČUSTEV IN UČENJA

Nadalje se postavlja vprašanje, kako so čustva povezana z učenjem. Pri učenju so običajno v ospredju zaznavni in kognitivni procesi, manj pozornosti pa se posveča čustvovanju kot sestavnemu delu učenja. A vendar je tako na teoretični ravni kot na ravni empiričnega raziskovanja vse bolj uveljavljena teza o tesni medsebojni prepletenosti kognitivnih in čustvenih procesov (Frijda, 2008; Linnenbrink-Garcia in Pekrun, 2011). Pri proučevanju povezanosti čustev in učenja prevladujejo kognitivne teorije čustev (Pekrun, Frenzel, Goetz in Perry, 2007). Kot že omenjeno se v skladu s kognitivnimi teorijami čustva pojavijo kot rezultat presoje pomembnosti situacije za posameznika, ki se potem odzove v skladu s to presojo (Moors idr., 2013). Pri tem presojanju najpogosteje ne gre za zavestne in analitične kognitivne procese, ampak za avtomatske in spontane ocene situacije, na primer ali je to dobro ali slabo zame, me to privlači ali odbija. Obenem ta presoja ne poteka v izolaciji: védenje o dobrem in slabem, o sebi in svetu ljudje razvijamo v medsebojni interakciji (Rimé, 2020). Gre za dinamičen in kontinuiran proces, ki je vzpostavljen v kontekstu medosebnih interakcij, odnosov in kulture. Čeprav je neposredno doživljanje kot osebna fenomenologija čustva subjektivna in neponovljiva, to ne pomeni, da je izolirana in neodvisna od konteksta, v katerem se oblikuje. Čustva so način povezanosti posameznika s socialnim okoljem, ki določa pomene situacij in jih soustvarja, in podobno kot čustva je tudi proces učenja izrazito socialne narave v različnih razsežnostih. Naj izpostavim dve najpomembnejši. Učenje vedno poteka v nekem kontekstu, v razmerju s socialnim in kulturnim okoljem (de Corte, 2013), pa tudi samo znanje je rezultat raznolikih socialnih interakcij, ki potekajo v znanstveni skupnosti v konkretnem institucionalnem, ekonomskem in širšem družbenem kontekstu (Longino, 2019).

Odnos med čustvi in učenjem je kompleksen in večsmeren. Čustva so del učnega procesa na več ravneh (Moon, 2004):

- čustveno doživljanje kot dejavnik, ki učenje lahko spodbuja ali zavira;
- čustveno doživljanje kot vsebina učenja (denimo pri učenju komunikacijskih veščin);
- sprememba v čustvenem doživljanju kot učinek učenja (denimo zadovoljstvo in sreča, ponos, razočaranje, strah pred spremembo);
- učinek učenja je odvisen tudi od čustvene inteligentnosti oziroma zmožnosti zavedanja in uravnavanja lastnih čustvenih odzivov, kar se kaže denimo v zmožnosti dobrega sodelovanja in uravnavanja klime v učni skupini, bolj ali manj pristnih načinov odzivanja, v zmožnosti vživljanja in razumevanja čustev drugih.

Še posebej v zadnjem desetletju se na pedagoško-psihološkem področju povečuje interes za empirično proučevanje povezanosti čustev in učenja (Linnenbrink-Garcia in Pekrun, 2011; Mega, Ronconi in De Beni, 2014). Na šolskem področju so precej podrobno proučevana »storilnostna« čustva (angl. *achievement emotions*), ki so vezana na situacije, v katerih učenci izkazujejo, ali pa ne, svoje učne dosežke (Frenzel in Stephens, 2013). Tu gre zlasti za vrednotenje posameznika oziroma njegovega vedenja z vidika uspešnosti – kako učenec doživlja svoj učni uspeh glede na primerjavo z lastnimi pričakovanji ali pričakovanji drugih.

Na področju izobraževanja odraslih je celovito razumevanje učenja že bolj uveljavljeno, saj teorije učenja in izobraževanja odraslih vključujejo čustvene procese kot sestavni del učnega procesa, na primer Kolbova teorija izkustvenega učenja (2015) ali teorija transformativnega učenja (npr. Mezirow, 1997). Obe omenjeni teoriji sta bili sicer deležni kritik, da še vedno vsebujeta osnovni kartezijanski dualizem med telesom in umom (Benozzo in Colley, 2012; Korthagen in Vasalos, 2005). Dirkx (2008) posebej poudarja potrebo po integraciji čustev v proces učenja znotraj raznolikih kontekstov izobraževanja odraslih.

Prej omenjene razlage čustev pri učenju namenjajo pozornost zlasti čustvenemu doživljanju ob učenju, torej kako čustva vplivajo na kakovost učenja, ali pa čustva obravnavajo kot posledico neke učne situacije. Pri tem pa je smiselno opozoriti, da je čustveno doživljanje lahko tudi povod za učenje. Da bi bolje razumeli, kako sploh pride do sprememb v znanju, prepričanj in stališčih, se je smiselno spomniti na socialno psihološko teorijo kognitivne disonance Leona Festingerja (1957, v Harmon-Jones, 2000). Po tej teoriji prisotnost kognitivne neskladnosti oziroma nekonsistentnosti vzbudi negativno čustveno stanje, ki motivira kognitivno delovanje, namenjeno zmanjšanju kognitivnega neskladja. Kognitivno neskladje kot spodbudo za učenje in refleksijo je v ospredje postavil že Dewey (1944 v Rodgers, 2002). Na teh predpostavkah temelji tudi teorija transformativnega učenja (Dirkx, 2008; Mezirow, 1997), ki v jedro učenja postavlja transformacijo obstoječega referenčnega okvira (celote osebnih pojmovanj, prepričanj, predpostavk o določenem pojavu ali o sebi). Dirkx (2008) poudarja, da je podpora pri osmišljanju in razumevanju čustveno obarvanih izkušenj ena od najpomembnejših in tudi najzahtevnejših nalog izobraževalca odraslih. Prav tako so po navedbah Riméja v psihologiji kognitivno delo kot posledico čustev sprva proučevali pri intenzivnih življenjskih dogodkih, kot so travme in drugi negativni dogodki, kasneje pa še pri bolj vsakdanjih čustvih (Rimé, 2020). Ljudje želimo na različne načine zmanjšati razhajanje v neskladnih informacijah, stališčih ali

razrešiti neskladje med tem, kar vemo in kako delujemo. Da bi zmanjšali kognitivno disonanco in spremljajoče neprijetno čustveno stanje, se lahko obstoječa prepričanja ali stališča okrepijo in utrdijo, lahko pa se tudi spremenijo (Harmon-Jones, 2000; Rimé, 2020). Za zmanjšanje kognitivne disonance posameznik pozabi ali celo potlači vire disonance (informacije, dejanja, spomine, trditve). Za kakovostno učenje je najugodnejši rezultat mentalnega napa za zmanjšanje kognitivne disonance kognitivno prestrukturiranje: uskladiti razlike s pomočjo načela višjega reda. Pri tem ima pomembno vlogo proces refleksije, ki omogoča, da konkretne praktične izkušnje pretvorimo v znanje (Rodgers, 2002; Schön, 1983).

Primer s področja izobraževanja odraslih je model *jedrne refleksije*, ki ga je kot model supervizije v strokovnem razvoju učiteljev razvil Korthagen s sodelavci (Korthagen in Vasalos, 2005). Osnovne predpostavke tega modela so:

- učitelji samodejno reflektirajo svoje izkušnje, vendar se sistematična refleksija pogosto razlikuje od tega, kar so učitelji vajeni početi;
- notranje vodeno učenje ob podpori/strukturi, ki jo dajejo mentor, supervizor in usposobljeni kolegi, pripomore k strokovni rasti učitelja;
- izvori vedenja učiteljev niso vedno zgolj racionalni in tehnični (v smislu nekih postopkov stroke, ki so se jih naučili pri študiju), ampak so velikokrat »obteženi« z njihovimi lastnimi bolj ali manj zavestnimi predpostavkami, osebnimi teorijami, nezavednimi prepričanji ipd. Upoštevanje teh manj racionalnih izvorov učiteljevega vedenja in optimizem, da lahko nanje vplivamo, jih imamo za učno izkušnjo in s tem povečujemo strokovno znanje učiteljev, je bistvo jedrne refleksije.

ČUSTVA IN UČENJE NA DELOVNEM MESTU

Na delovnem mestu poteka učenje v zelo raznolikih situacijah, tako v okviru formalnega izobraževanja in usposabljanja kot tudi neformalnega izobraževanja in priložnostnega učenja (npr. Hökkä, Vähäsantanen in Paloniemi, 2020; Poell in van Woerkom, 2011). V okviru začetnega izobraževanja in usposabljanja formalno učenje običajno poteka že v času študija, v obliki študijske prakse, ob nastopu dela na novem delovnem mestu, v kasnejših obdobjih so pogostejše manj formalne oblike učenja, denimo ob spodbujanju nadaljnega strokovnega razvoja, ob spremembah v delovnih nalogah zaradi sprememb v delovni organizaciji (recimo menjava oddelka, odločitev za informatizacijo dela) ali zaradi nepredvidenih zunanjih okoliščin (npr. požar, epidemija), povsem priložnostno pa ob vsakdanjih dogodkih na delovnem mestu. Ko govorimo o učenju na delovnem mestu, pa je smiselno opozoriti tudi na to, da ne gre le za raznolike situacije, kar ga ločuje od običajnega, bolj poenotenega tipičnega »šolskega« učenja, ampak tudi za to, da poteka v različnih oblikah (organizirane oblike usposabljanj, individualno učenje, mentorstvo idr.). Tudi pojem učenja ni enostaven in enoplasten, na kar kažejo tudi raznoliki modeli učenja. Na področju učenja na delovnem mestu Tynjälä (2013) predstavlja tridelni model, prirejen po Biggsovem modelu, in sicer: 1) vstopne oziroma predhodne značilnosti učečega se in učnega konteksta ter interpretacija teh značilnosti, 2) procesi učenja, tako formalnega,

neformalnega kot priložnostnega, namernega in nenamernega, v vsakdanjih delovnih okoliščinah, v sodelovanju v timih, skozi refleksijo in ovrednotenje delovnih izkušenj, vključevanje v formalne oblike usposabljanja itn., ter 3) rezultati oziroma produkti učenja, kot so izboljšanje opravljanja delovnih nalog, reševanje problemov in odločanje, osebni razvoj, oblikovanje identitete, razvoj organizacije itn.

Ob vsej raznolikosti učenja na delovnem mestu je tudi tukaj neizogibna prepletenost učenja s čustvenim doživljanjem. Kontekst, v katerem se učenje odvija, je konkretno delovno okolje, znotraj katerega posamezniki osmišljajo sebe in svoje okolje, ob tem pa doživljajo bolj ali manj intenzivna čustva. V nadaljevanju bodo predstavljene ugotovitve nekaterih raziskav s področja učenja na delovnem mestu, ki vključujejo čustveni vidik. Teh raziskav je malo, so razpršene, zlasti pa je značilna že omenjena teoretska raznovrstnost pristopov in spoznanj, ki otežuje poenotenje razumevanja tega kompleksnega področja (Hökkä idr., 2020). Raziskovanje odnosa med čustvi in učenjem na delovnem mestu se šele postopno razvija, v raziskavah pa avtorji le redko eksplicitno navedejo opredelitev ali teoretično razumevanje pojma čustvo, kar otežuje primerjavo rezultatov teh raziskav in enoznačne sklepe. Prav tako so raziskave omejene predvsem na delovna področja poučevanja, zdravstva in socialnega dela, zelo malo pa je raziskovalnih podatkov z drugih delovnih področij, denimo proizvodnje, tehnike in tehnologije, preostalih dejavnosti zasebnega sektorja (Hökkä idr., 2020).

Bierema (2008) v pregledu raziskav navaja dva vidika povezanosti čustev in učenja na delovnem mestu: čustveno inteligentnost in čustveno delo. Na eni strani je vidik čustvene inteligentnosti po Saloveyju in Meyerju (1990, v Bierema, 2008), torej kot zmožnosti za spremljanje lastnih čustev, razlikovanje med različnimi čustvenimi stanji in ustrezne uporabe čustvenega znanja pri odločanju in ravnanju. Ta zmožnost temelji na zaznavi, razumevanju in uravnavanju lastnih čustev, gre pa tudi za zmožnost prepoznavanja čustev drugih in uravnavanja medsebojnih odnosov. Na delovnem mestu je čustvena inteligentnost pomembna v smislu ohranjanja čustvenega ravnovesja in zmanjševanja čustvene disonance, ki povečuje stres pri delu in tveganje za izgorelost, prav tako pa omogoča pripravljenost za učenje oziroma zmanjša zaviralni vpliv čustev (zlasti negativnih) na motivacijo za učenje. Na drugi strani Bierema (2008) opozarja na čustveno delo, kot ga je opredelila že Hochschild (1983), in sicer kot zahtevo delovnega mesta, da zaposleni izražajo določena čustvena stanja in spodbujajo določena čustva pri drugih (zlasti strankah oziroma uporabnikih delovnih storitev), pri čemer je čustveno izražanje pojmovano kot obvezen del njihovih poklicnih nalog (denimo prijaznost in nasmeški na obrazih stevardes). Čustveno delo poveča nadzor vodilnih nad čustvenim delovanjem zaposlenih, ob tem pa se poveča možnost, da ti doživljajo čustveno neskladje, povečata se lahko nezadovoljstvo in tveganje za že omenjeno izgorelost pri delu. Bierema (2008) ne zavzame izrazito kritične drže v zvezi z vzpostavljanjem in vzdrževanjem odnosov moči skozi čustveno delo (h kritičnemu pogledu se bom kasneje še vrnila), ampak oblikuje sklep, naj se vodstveni kadri zavedajo, da ima čustveno delo neposredne učinke na delavce, zato naj jim pomagajo, da se opremijo s strategijami in viri za soočanje s čustvenim stresom.

S pojmom čustvenega dela so se nadalje ukvarjali mnogi drugi avtorji. Tako je Oplatka (2007) pri proučevanju čustev učiteljev predlagal razlikovanje dveh vrst čustvenega dela. Prva vrsta, v angleščini imenovana »*emotional labor*« (Hochschild, 1983), se nanaša na tiste poklice, pri katerih se od zaposlenih zahteva, da izražajo določena čustvena stanja, torej je čustveno izražanje pojmovano kot obvezen del njihovih poklicnih nalog (že prej omenjeni prijaznost in nasmeški na obrazih stevardes). Gre za neposreden vpliv zahtev delovnega mesta, ki so povezane z nameni in dobički delovne organizacije. Druga vrsta čustvenega dela, ki jo Oplatka (2007) v angleščini imenuje »*emotional work*«, pa označuje čustveno stanje, ki sicer izhaja iz zahtev delovnega mesta, vendar je posameznik avtonomen pri upravljanju lastnih čustvenih izrazov. Točno določeni čustveni izrazi torej niso zahtevani in ne pogojujejo delavčeve plače, dobičkov podjetja ali česa podobnega. Pri raziskovanju uravnavanja čustev učiteljev pri njihovem delu je Oplatka (2007) na podlagi poročanja učiteljev ugotovil, da je za poučevanje značilna druga, bolj avtonomna oblika uravnavanja lastnih čustvenih stanj. Neka posredna oblika zunanje kontrole je pri poučevanju vendarle prisotna, in sicer v obliki kulturnih pričakovanj, saj so učitelji pri svojem izražanju in celo doživljanju omejeni s kulturno normo, na primer s pričakovanji o skrbi za učence, o naklonjenosti učencem, empatiji, pripravljenosti pomagati in podobno. Pri socializaciji v poklic se torej na tak ali drugačen način naučimo, katera so tista čustva, ki se pri delu lahko ali celo morajo pokazati, in katera skrijemo, morda niti ne začitimo.

Pomemben del učenja v neposrednih delovnih situacijah je učenje iz napak, ki so neizogiben del človeškega delovanja (Rausch, Seifried in Harteis, 2017; Zhao, 2011). Primeri napak so denimo napačno naročilo v strežbi, napaka pri dodeljevanju zdravil v zdravstveni negi ali napačen vpis v seznam zbirke podatkov v uradništvu. Čustveni učinek napake pri delu običajno ni enoznačen, ob zavedanju, da smo naredili napako, lahko doživljamo kompleksen splet čustev (strah, krivdo, žalost) (Zhao, 2011). Prav negativno čustveno doživljanje je lahko pomembna motivacija za to, da se sproži proces učenja, vprašanje pa je, ali se delavec nauči bežati pred negativnimi čustvenimi učinki napak (denimo s prikrivanjem) ali pa ob zavedanju napake ugotovi, kako preprečiti ali zmanjšati pojavljanje napak v prihodnosti. Rausch idr. (2017) so v raziskavi zbirali dnevniške podatke neposredno od zaposlenih v nekem nemškem podjetju. Ugotovili so, da napake pri delu spremljajo negativna čustva (strah, jeza, krivda), pri čemer učinek teh čustev na učenje ni bil neposreden. Negativna čustva so bila povezana z vedenjem, ki je usmerjeno v soočanje s čustvi in samozaščitno ravnanje, ne pa k neposrednemu ukvarjanju s problemom (torej storjeno napako). Na to, da je imela napaka neki učni učinek, je vplivala zlasti poglobljena analiza napake ne glede na to, ali so jo udeleženci analizirali z namenom reševanja problema, lastne zaščite ali soočanja s čustvi. Hitro popravljanje napak ni pripomoglo k učenju. Rausch idr. (2017) predlagajo, da je neka stopnja tolerance do napak potrebna, da se delavci sploh ukvarjajo z njimi. Ob tem mora biti zagotovljena varna in sprejemajoča klima, ki omogoča poglobljeno analizo napake. Za manj učinkovite so se izkazale kratkotrajne rešitve z nereflektiranim popravilanjem napak.

Čeprav je učenje sestavni del vsakdanjega delovnega procesa, tako načrtovanega ali pa bolj spontanega in vezanega na dinamiko vsakokratne delovne situacije, pa je lahko tudi spodbujeno z nepredvidenimi zunanjimi dejavniki. Tako smo se v letošnjem letu mnogi soočili z nenadno spremembo v načinu dela zaradi ukrepov ob globalni pandemiji covida-19 in se učili novih pristopov dela na daljavo za vsaj minimalno doseganje predhodno zastavljenih delovnih ciljev. Učinke nenadne spremembe v neki avstralski delovni organizaciji zaradi obsežnega požara so proučevali Rooney, Manidi, Price in Scheeres (2018). V etnografsko zasnovani raziskavi so po požaru izvedli polstrukturirane intervjuje z zaposlenimi v prizadeti organizaciji. Sprememba je sprožila spontane in pozitivne čustvene in organizacijske učinke, ki so presegli predhodne poskuse, da bi preoblikovali in drugače zasnovali delo. Zaradi povsem materialne škode se je zgodil pomemben premik pri zaposlenih in v načinih dela v organizaciji. Zaposleni so poročali o izzivih obnove, ki je spremenila pogled na učenje pri delu, drugačen je bil zlasti čustveni vidik. Začetni šok in soočenje z izgubo sta nadalje spremljali vznemirjenje in navdušenje ob oblikovanju novih praks, ki so jih pred požarom s težavo vpeljevali zaradi »dolgočasne vsakdanjosti« (po besedah udeležencev). Rooney idr. (2018) so kot poseben prispevek raziskave navedli zlasti spoznanje, kako prepleteni so materialni vidiki dela, čustveni odzivi in učenje. Žal v tej raziskavi avtorji niso posebej jasno opredelili, kako so prišli do sklepov o t. i. afektivnih praksah (ang. *affective practices*), tako da ni povsem jasno razložen mehanizem čustvenega vidika opisane spremembe in učenja ob njej. Razvidno pa je bilo, da so bili učinki nenadnega požara močan motivacijski dejavnik za vpeljevanje spremembe in učenje novih praks na delovnem mestu.

Kot je bilo že omenjeno, so povezave med čustvi in učenjem na delovnem mestu deležne tudi kritične perspektive, ki jo predstavljata Benozzo in Colley (2012). Prva kritika se tiče privlačne ideje čustvene inteligentnosti na delovnem mestu, ki je lahko tudi nevarna, kadar obravnava učenje na ekonomsko-instrumentalen način, ki temelji na teoriji človeškega kapitala. S tem se močno povezuje drugi kritični pogled, in sicer, da se veliko literature s tega področja izogne obravnavi družbenega, kulturnega in političnega konteksta, značilnega za trenutni neoliberalni kapitalistični sistem. Ta s svojo predpostavko o skladnosti interesov med delavci in delodajalci zamegli krizo akumulacije kapitala in izkoriščanje dela, pri čemer je v delovni proces vse bolj vpeta osebnost delavcev skupaj z njihovimi čustvi (Benozzo in Colley, 2012). Avtorja čustva opredeljujeta kot diskurzivne in kulturne prakse, ki jih individualno usmerjene psihološke teorije običajno ne prevprašujejo, a so pomemben del vzpostavljanja in vzdrževanja odnosov moči. Slednji oblikujejo možnost in nabor čustvenega doživljanja – katera čustva so dovoljena in katera prepovedana.

Primer raziskovanja, ki vključuje socialni konstrukcionistični pogled na čustva in v ospredje postavlja odnose moči, je etnografska raziskava, v kateri je Sebrant (2008) ugotavljala, kakšen vpliv ima hierarhija v zdravstveni organizaciji na čustveno izražanje med zaposlenimi. Strah pred izgubo določenih nalog se je preoblikoval v jezo in nepripravljenost na spremembo v organizaciji dela. Pri tem je imelo denimo izražanje zavidevanja drugačen

pomen za bolj vplivne skupine (zdravnike ali diplomirane medicinske sestre), ko je šlo za zamero do skupine, ki želi višjo stopnjo odgovornosti, medtem ko je bilo zaviranje pri manj vplivni skupini (srednja medicinska sestra ali zdravstveni tehnik) vezano na nekaj, česar nimajo in bi želeli imeti. V raziskavi se je tudi pokazalo, da so čustva v različnih situacijah na učenje delovala v dveh smereh. V nekaterih situacijah so spodbudila sodelovanje med strokovnjaki, v drugih situacijah so ovirala učenje in spremembe, še posebej če so bila spregledana, kot že omenjeno zaviranje (Sebrant, 2008).

Na podlagi jedrnatega prikaza izbranih teoretičnih in empiričnih raziskav o povezanosti čustev in učenja na delovnem mestu lahko torej ugotovimo, da različne vrste in oblike učenja na delovnem mestu neizogibno spremljajo tudi čustva, obenem pa se na delovnem mestu dogaja tudi učenje čustev skozi socializacijo. Ljudje, ki jih srečujemo in z njimi sodelujemo pri delu, tvorijo referenčno skupino, ki ima pri učenju neposredno kot tudi posredno vlogo. Neposredna vloga referenčne skupine je na primer v tem, ko se kot sodelavci vzajemno učimo drug od drugega, ko med mentorji in vajenci poteka izmenjava znanja ali ko prejmemo povratno informacijo o svojem delu od nadrejenih ali koga drugega. Posredno pa delujejo vsi udeleženi v tem procesu tudi kot socialna skupina, ki daje temeljni okvir za vzpostavljanje in ohranjanje socialne resničnosti v smislu socialne konstrukcije (Harré, 1986; Rimé, 2020).

RAZPRAVA IN SKLEP

Pregled literature je pokazal, da med čustvi in učenjem na delovnem mestu obstaja kompleksna vzajemna povezanost. Razjasnjevanje tega odnosa pa otežuje dejstvo, da so raziskave čustev pogosto razdrobljene glede na teoretsko izhodišče. Že o temeljni naravi čustev obstajajo pomembna teoretska razhajanja, še bolj pa je opazna razpršenost pristopov pri aplikativnih vedah. Raznolikost sama po sebi ni problematična, če raziskovalci eksplicitno in jasno navedejo, katero razumevanje čustev in učenja privzemajo pri svojem raziskovanju. Žal pa so opredelitve čustev in teoretične predpostavke v raziskovalnih besedilih pogosto nejasne (Hökkä idr., 2020). Kljub tej pomanjkljivosti pregled raziskav vendarle jasno kaže, da so čustva povezana z učenjem, in to velja tudi za učenje na delovnem mestu. Kompleksnost tega odnosa se razkriva skozi različne vidike. Učenje ne vključuje le kognitivnih elementov, ampak kot celovit proces povezuje raznolike razsežnosti bivanja, denimo telesne, čustvene, socialne, duhovne. Prav tako so čustva način vzpostavljanja posameznikovega odnosa s svetom, ki nima le afektivne in fiziološke komponente, ampak je izjemno povezan z našo kognitivno presojo in socialnim kontekstom. Posamezne raziskave in teoretska razmišljanja predstavljenih avtorjev kažejo na to, da so čustva pri učenju na delovnem mestu prisotna na različne načine: kot motivacijski dejavnik (npr. Rooney idr. 2018), kot dejavnik, ki spodbuja ali ovira učenje (npr. Rausch idr., 2017), pa tudi kot del oblikovanja poklicne identitete (npr. Oplatka, 2007).

Čeprav so bila čustva kot pomemben del učenja še pred kratkim pogosto spregledana ali pa ozko obravnavana kot nekaj negativnega, čemur se je pač treba izogniti, si učenja

na delovnem mestu ne moremo zamišljati brez spremljajočega čustvenega doživljanja. Čustva so po eni strani spremljajoči del učenja, lahko se razvijejo kot posledica nekega učnega procesa ali pa sprožijo kognitivno dejavnost posameznika in motivirajo za učenje v najširšem pomenu. Prav tako je smiselno poudariti, da so v kontekstu učenja na delovnem mestu čustva po eni strani obravnavana kot individualni pojav, ki spremlja učenje določenih vsebin, spretnosti, stališč. Po drugi strani pa se je treba zavedati, da je prav delovno okolje tisto, v katerem se naučimo, katera čustva bomo izražali in celo doživljali. Pričujoči pregled je pokazal tudi trenutno pomanjkanje celovitih teoretičnih modelov, ki bi jasneje razložili odnos med čustvi in učenjem na delovnem mestu. Ob vse večjem zanimanju znanstvene skupnosti za proučevanje tega področja lahko pričakujemo, da se bo v prihodnosti vendarle oblikoval bolj povezan in integriran teoretični model. Boljše razumevanje vloge čustev pri učenju na delovnem mestu lahko pripomore k boljši podpori tako izobraževalcem odraslih kot tudi drugim strokovnjakom na organizacijskem področju, s tem pa zaposlenim, da se bodo tudi sami bolj zavedali svojih čustev in njihovega vpliva v učnem in delovnem procesu.

LITERATURA

- Barrett, L. F. (2014). The conceptual act theory: A précis. *Emotion Review*, 6(4), 292–297.
- Benozzo, A. in Colley, H. (2012). Emotion and learning in the workplace: Critical perspectives. *Journal of Workplace Learning*, 24(5), 304–316.
- Bierema, L. L. (2008). Adult learning in the workplace: Emotion work or emotion learning? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 55–64.
- Boiger, M. in Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229.
- Damasio, A. (2008). *Iskanje Spinoze – veselje, žalost in čuteči možgani*. Ljubljana: Krtina.
- de Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V H. Dumont, D. Istance in F. Benavides (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 37–64). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Denzin, N. K. (1984/2007). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass/New Jersey: Transaction Publishers.
- Dirkx, J. M. (2008). The meaning and role of emotions in adult learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 120, 7–18.
- Ellsworth, P. C. (2013). Appraisal theory: Old and new questions. *Emotion Review*, 5(2), 125–131.
- Frenzel, A. C. in Stephens, E. J. (2013). Emotions. V N. C. Hall in T. Goetz (ur.), *Emotion, motivation, and self-regulation: A handbook for teachers* (str. 1–56). Bingley: Emerald.
- Frijda, N. (2008). The psychologists' point of view. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions* (tretja izd.) (str. 777–796). New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. in Barrett, L. F. (2011). Emotion generation and emotion regulation: one or two depends on your point of view. *Emotion Review*, 3(1), 8–16.
- Harmon-Jones, E. (2000). A cognitive dissonance theory perspective on the role of emotion in the maintenance and change of beliefs and attitudes. V N. H. Frijda, A. R. S. Manstead in S. Bem (ur.), *Emotions and beliefs* (str. 185–211). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Harré, R. (ur.) (1985). *The social construction of emotions*. Oxford: Basil Blackwell.

- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: The commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K. in Paloniemi, S. (2020). Emotions in learning at work: A literature review. *Vocations and Learning*, 13(1), 1–25.
- Izard, C. (2007). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 260–280.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, 2. izdaja. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Korthagen, F. A. J. in Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47–71.
- LeDoux, J. (2012). A neuroscientist's perspective on debates about the nature of emotion. *Emotion Review*, 4(4), 375–379.
- LeDoux, J. E. in Phelps, E. A. (2008). Emotional networks in the brain. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions (tretja izd.)* (str. 159–179). New York: Guilford Press.
- Linnenbrink-Garcia, L. in Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 1–3.
- Longino, H. (2019). The social dimensions of scientific knowledge. V E. N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2019). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Mega, C., Ronconi, L. in De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121–131.
- Mesquita, B. (2010). Emoting: A contextualized process. V B. Mesquita, L. F. Barrett in E. R. Smith (ur.), *The mind in context* (str. 83–104). New York: Guilford Press.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Moon, J. A. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Moors, A., Ellsworth, P. C., Scherer, K. R. in Frijda, N. H. (2013). Appraisal theories of emotion: State of the art and future development. *Emotion Review*, 5(2), 119–124.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. in Ric, F. (2006). *Psychology of emotion: Interpersonal, experiential, and cognitive approaches*. New York: Psychology Press.
- Noe, R. A., Clarke, A. D. M. in Klein, H. J. (2014). Learning in the twenty-first-century workplace. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 245–275.
- Oplatka, I. (2007). Managing emotions in teaching: Toward an understanding of emotion displays and caring as nonprescribed role elements. *Teachers College Record*, 109(6), 1374–1400.
- Panksepp, J. (2007). Neurologizing the psychology of affects: How appraisal-based constructivism and basic emotion theory can coexist. *Perspectives on Psychological Science*, 2(3), 281–296.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T. in Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: an integrative approach to emotions in education. V P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in education* (str. 37–56). San Diego: Academic Press.
- Poell, R. F. in van Woerkom, M. (2011). Introduction: Supporting workplace learning. V R. F. Poell in M. van Woerkom (ur.), *Supporting workplace learning: Towards evidence-based practice* (str. 1–7). Dordrecht, Heidelberg, London in New York: Springer.
- Rimé, B. (2020). Emotions at the service of cultural construction. *Emotion Review*, 12(2), 65–78.

- Rausch, A., Seifried, J. in Harteis, C. (2017). Emotions, coping and learning in error situations in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 29(5), 374–393.
- Rodgers, C. R. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842–866.
- Rooney, D., Manidis, M., Price, O. M. in Scheeres, H. (2018). An enterprising phoenix: Materiality, affect and learning. *Journal of Workplace Learning*, 30(4), 262–273.
- Russel, J. A., Rosenberg, E. L. in Lewis, M. D. (ur.) (2011). *Emotion Review*, 3(4).
- Sebrant, U. (2008). The impact of emotion and power relations on workplace learning. *Studies in the Education of Adults*, 40(2), 192–206.
- Scarantino, A. in de Sousa, R. (2018). Emotion. V E. N. Zalta (ur.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Shweder, R. A., Haidt, J., Horton, R. in Joseph, C. (2008). The cultural psychology of emotions. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions (tretja izd.)* (str. 409–427). New York: Guilford Press.
- Smrtnik Vitulić, H. (2007). *Čustva in razvoj čustev*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Solomon, R. C. (2008). The philosophy of emotions. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions (tretja izd.)* (str. 3–16). New York: Guilford Press.
- Stets, J. E. in Turner, J. H. (2008). The sociology of emotions. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions (tretja izd.)* (str. 32–46). New York: Guilford Press.
- Tooby, J. in Cosmides, L. (2008). The evolutionary psychology of the emotions and their relationship to internal regulatory variables. V M. Lewis, J. M. Hawiland-Jones in L. F. Barrett (ur.), *Handbook of emotions (tretja izd.)* (str. 114–137). New York: Guilford Press.
- Tynjälä, P. (2013). Toward a 3-P model of workplace learning: A literature review. *Vocations and Learning*, 6(1), 11–36.
- Wetherell, M. (2015). Trends in the turn to affect: A social psychological critique. *Body & Society*, 21(2), 139–166.
- Zembylas, M. (2007). The power and politics of emotions in teaching. V P. A. Schutz in R. Pekrun (ur.), *Emotion in education* (str. 293–309). San Diego: Academic Press.
- Zhao, B. (2011). Learning from errors: The role of context, emotion, and personality. *Journal of Organizational Behavior*, 32(3), 435–463.