

# ÜMBERPÖÖRATUD KLASSIRUUMI MEETOD KUI ÕPPIJA VASTUTUSE KUJUNDAJA

Taavi Vaikjärv, Einike Pilli



## 1. Ümberpööratud klassiruum – kas vana mõiste uues kuues?

Elukestva õppe strateegia 2014–2020 (2014; edaspidi EÕS) rõhutab vajadust muuta õpikäsitust enam õppijakeskseks, seda just õpitegevuse praktikas. Õppijakeskse õpikäsituse keskmeks on kolm V-märksõna: vastutus, vajadused (lähtumine õppija huvidest ja võimetest) ning võimalused (kvaliteetsete, nüüdisaegsete ning paindlike õpivõimaluste pakkumine). Märksõna *vastutus* kirjeldatakse strateegias järgmiselt: „Inimesed mõistavad, et õppimine ja enesearendamine on nende endi teadlik valik ja vastutus”<sup>1</sup>.

Samas teavad kõik õpetajad, et õppijapoolne vastutuse võtmine õppimisel pole sugugi enesestmõistetav. Kuidas seda saavutada? Üks võimalusi, mis annab õppijale õppeprotsessis suurema vabaduse ja ka vastutuse, on ümberpööratud klassiruumi meetod. Teatud tunnuste poolest on see sarnane aktiivõppega, kuid ümberpööratud klassiruumi puhul on tegu tervikliku metoodilise lähenemisega, millest aktiivõppe meetodid moodustavad vaid ühe osa. Võtmetunnusteks on, kuidas aktiivõppe meetodeid ja muud õppetööd omavahel kombineeritakse nii, et see tagab korraga nii õppija vastutuse kui ka parema õppekvaliteedi.

Siinses artiklis keskendumegi ümberpööratud klassiruumi kui meetodi olemuse ja tunnuste kirjeldamisele ning pakume ühe võimaliku definitsiooni, mis aitab neid koondada. Sellele järgneb kokkuvõtte, mis vastab küsimusele, millised on kõnealuse meetodi võimalused ja ohud erinevate haridustasemetega õpetajate meelest (õpetajaid ja õppijaid käsitame elukestva õppe strateegia järgi üldterminina kõigis haridusastmetes<sup>2</sup>). Empiiriline osa põhineb materjalil, mida oleme kogunud õpetajatelt, kes on osalenud vastaval teemal toimunud koolitustel. Üks artikli autoritest, Taavi Vaikjärv, on õppetöös viimase viie aasta jooksul kasutanud ümberpööratud klassiruumi meetodit. Artikli lõpus esitamegi tema kogemusi, et ennetada võimalikke ohte, ning jagame mõningaid soovitusi käsitletava õpimeetodi rakendamiseks.

<sup>1</sup> EÕS = Elukestva õppe strateegia 2014–2020. 2014. Haridus- ja Teadusministeerium. <<http://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>>, (18.05.2015), lk 4–5.

<sup>2</sup> Vt *ibid.*

## 2. Mis on ümberpööratud klassiruum?

Artikli autoritele teadaolevalt ei ole eesti keeles ümberpööratud klassiruumi mõistet seni defineeritud. Termin *ümberpööratud klassiruum* ei ole keelekasutuses isegi mitte kinnistunud. Kasutusel on ka keelendid *ümberpööratud auditoorium*, *tagurpidi pööratud klassiruum*, *pööratud klassiruum* või lihtsalt *tagurpidi klassiruum*. Kõik need viitavad inglise terminile *flipped classroom* (kusjuures ka inglise keeles on kasutusel erinevaid sünonüüme: *inverted classroom*, *backwards classroom*, *reverse teaching*). Nimetatud terminid tähistavad kombineeritud õpivormi (*blended learning*), kus õpisisu omandatakse veebi teel kodus ja kodutöid tehakse koos õpetajaga klassiruumis. Pakume ümberpööratud klassiruumi jaoks eesti keeles välja järgmise definitsiooni. Ümberpööratud klassiruum on õppeprotsessi ülesehitamise meetod, kus õppija omandab uue informatsiooni iseseisvalt, tavaliselt kodus, ja kontaktõppe aeg kasutatakse teadmiste sünteesile õppija-õppija ja õppija-õpetaja suhtluse kaudu.

Eelnenud definitsioonis tulevad esile käsitletava meetodi peamised tunnused.

- (1) Tegemist on tervikliku meetodite kogumiga ehk metoodikaga, mitte üksikõppemeetodiga. Seepärast vaadeldakse ümberpööratud klassiruumi eelkõige pikaajalises, õppeaine ülesehitamise kontekstis ning kogu õppeprotsess mõeldakse juba alguses terviklikult läbi. Selles muutub keskseks osade (lülide) planeerimine, mis üksteisele loogiliselt järgnevad. Nende lülide järgnevuses liigutakse õpiväljundite omandamise suunas. Hindamine lõimitakse vähem või rohkem sujuvalt õpimeetoditega ja seda käsitletakse üha vähem eraldi.
- (2) Meetod rajaneb põhimõttel, et lihtsama, informatiivse materjali omandab õppija iseseisvalt ning kontaktõppe aega kasutatakse keerukamateks kognitiivseteks tegevusteks, nagu rakendamine, analüüs või millegi uue loomine. Oluline roll on õppijate motiveerimisel. Daniel Pinki<sup>3</sup> järgi on sisemise motivatsiooni juures kesksel kohal eesmärk, iseseisvus ja meisterlikkus. Iseseisvus tähendab Pinki käsituses valikuvõimalusi otsuste langetamisel. Õppija saab ümberpööratud klassiruumi puhul otsustada iseseisva õppimise aja ja vormi üle. Meisterlikkuse tunnet on võimalik tekitada, andes õppijatele jõukohaseid ülesandeid. Koduste ja kontaktõppe õpitegevuste kooskõlastatus aitab aduda kogu õppeprotsessi eesmärgipärasust.

<sup>3</sup> Pink, D. H. 2013. Liikumapanev jõud. Mis meid tegelikult motiveerib. – Äripäev, lk 198–199.

- Überpööratud klassiruumi meetodi puhul kasutatakse kodutööde lõpus motiveerimisvõttena uusi teadmisi koondavaid ja rakendavaid õpiülesandeid. Oluline on, et õpiülesanded sobituksid õppijate varasemate kogemuste ja huvidega. Õppijatele antakse võimalus ise valikuid teha ja õppimist puudutavaid otsuseid langetada. Samas jälgitakse, et ülesanded ei oleks liiga keerulised, sest üksi satuvad õppijad kergemini raskustesse.
- (3) Meetodile omane õppija-õpetaja interaktsioon tähendab täpsustatult seda, et õpetaja roll muutub informatsiooni edastajast tagasiside andjaks. Tagasiside on ka üks kõige suuremaid motiveerivaid tegureid. Samuti aitab tagasiside kaasa grupiprotsesside juhtimisele ning iseõppimise teel omandatud vearusaamade või ebatõhusate õpioskuste korrigeerimisele.
- (4) Lisaks õppija-õpetaja interaktsioonile on oluline roll õppijate omavahelisel suhtlemisel. Überpööratud klassiruum võimaldab efektiivselt kasutada olulist ressursi – õpingukaaslast, kes on klassiruumi kokku tulnud. Iseseisvalt ettevalmistatud ülesandeid koostöös edasi arendades arenevad mitmed üldpädevused, mida üksinda pole võimalik arendada. Tungivalt soovitatav on kasutada kogu õppeaine jooksul samasid õppegrupe, milles rollid võivad vahetuda, aga kus on võimalik läbida kõik grupidünaamika astmed ning jõuda koostööfaasi<sup>4</sup>.

Bishop ja Verleger<sup>5</sup> kasutavad überpööratud klassiruumi meetodit puudutavas ülevaateartiklis definitsiooni, kus klassivälise tegevusena käsitletakse vaid videote vaatamist. Nad põhjendavad oma valikut sellega, et väga laia definitsiooni korral on raske hinnata meetodi efektiivsust, ning näiteks lugemisülesannete puhul on oht, et need jäetakse kodus tegemata. Meie jääme seisukohale, et tähtis ei ole info edastamise viis, vaid põhimõte, et uus informatsioon omandatakse iseseisvalt. Kuigi levinud praktikas omandatakse uut infot peamiselt video vaatamise teel, võivad ka lugemine, vaatlus või millegi katsetamine olla olulised teabehankeviisid. Samas nõustume eelmainitud autoritega, et ainult videote (kontaktõppele eelnevate õpiülesannete) kasutamist õppetöös ei saa veel pidada überpööratud klassiruumi meetodiks. Väga oluline, ehk isegi tähtsaim osa on kontaktõppes kavandatud õpikogemus ja selle seostamine iseseisva õppimisega. Info töötlemine küll toimub juba sellega tutvumisel, kuid teadmiste sünteesiks on olulised kõrgemad kognitiivsed protsessid, mille õpetaja on planeerinud koostegutsemisfaasi klassiruumis.

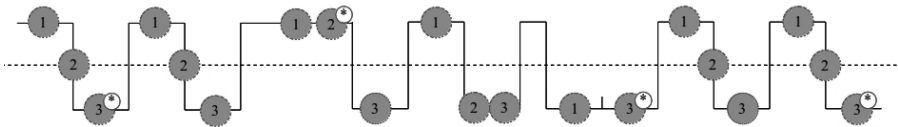
<sup>4</sup> **Tuckman, B.; Jensen, M.** 1977. Stages of Small Group Development. – Group and Organizational Studies, 2, pp. 384–399.

<sup>5</sup> **Bishop, J. L.; Verleger, M. A.** 2013. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. – 120<sup>th</sup> American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, United States, June 23–26.

Mudeli iga lüli koosneb kolmest etapist:

- (1) iseseisev individuaalne töö (enamasti kodus);
- (2) iseseisvalt koostatud kokkuvõtte individuaalse töö põhjal (kodus või klassiruumis);
- (3) kontaktõppena toimuvad keerukamad meeskondlikud tegevused, millele õpetaja annab tagasiside (klassiruumis).

Lülide järgnevus ühe õppeaine raames võib välja näha näiteks selline.



**Joonis 1.** Ümberpööratud klassiruumi skeem

Tähised: 1 – õppija iseseisev töö, 2 – iseseisva töö kokkuvõtte, 3 – kontaktõpe. Hindamismeetodeid märgivad tärnid.

Nagu jooniselt 1 näha, võivad lülide osad olla erineva kestusega. Näiteks ühe iseseisva tööga võib valmistuda mitmeks kontaktõppe tunniks. Samuti võib varieerida iseseisva töö mahtu, lähtudes kontaktõppe sisust. Soovitav on jälgida, et iseseisva töö lõpus oleks mingi kokkuvõttev ülesanne, mis motiveerib õppija iseseisvat tööd ja rõhutab selle olulisemaid aspekte.

Õppeaine planeerimise seisukohast on mugavam mudeli etapid läbida tagurpidi. Kõigepealt on hea läbi mõelda õpiväljundid, millest lähtuvalt planeeritakse kontaktõppe meetodeid. Kuna hindamine ja õppimine on tihti lõimitud, võivad mõned kontaktõppe meetodid osutada ka sobivateks hindamismeetoditeks. Seejärel on hea mõelda, millise iseseisva töö tulemusega tuleb õppija kontaktõppesse, ning viimaks, mida ja kuidas õppija iseseisvalt teeb. Õppijale võib siinjuures jääda iseseisvat tööd puudutavas väiksem või suurem valikuvabadus.

Kirjeldatud mudeli koostamisel oleme saanud inspiratsiooni erinevatelt autoritelt. Kõige rohkem on meie käsitust mõjutanud meeskonnapõhine õppimine (*team-based learning*<sup>6</sup>). Oleme Michaelsenilt<sup>7</sup> laenanud õppetöö lülideks

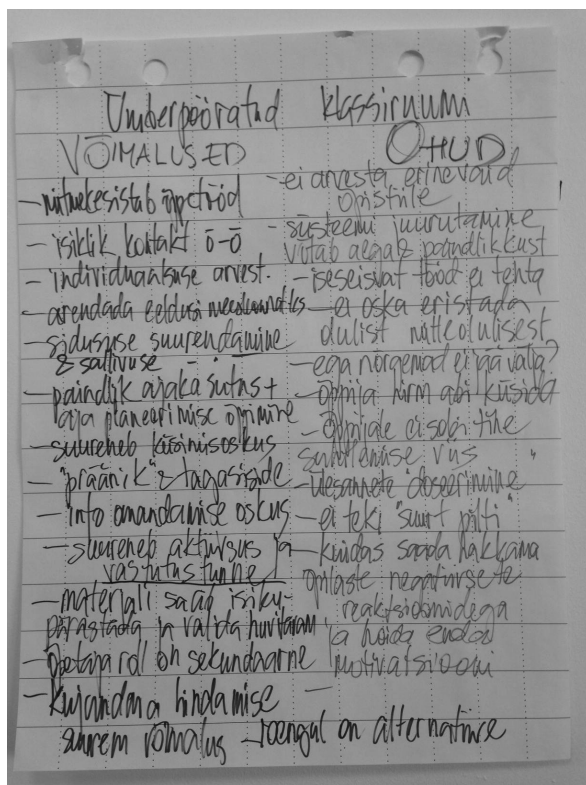
<sup>6</sup> Vt **Knight, A. B.** 2004. Team-based Learning. A Strategy for Transforming the Quality of Teaching and Learning. – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelson, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 197–208. [Knight 2004]

<sup>7</sup> **Michaelson, L.** 2004. Getting started with Team-based Learning. – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelson, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 27–50.

jagamise idee ning Finkilt<sup>8</sup> rühmatöö põhimõtteid. Kuigi ümberpööratud klassiruumi meetodit võib kasutada ka ilma rühma- või meeskonnatöötä, usume siiski, et püsivate meeskondade kasutamisel on kasutegur suurem.

### 3. Millised on õpetajate arvates ümberpööratud klassiruumi võimalused ja ohud?

Kõrgkooli õppejõudude, kutseõppeasutuste ja üldhariduskoolide õpetajate seas korraldatud ümberpööratud klassiruumi koolitustel oleme palunud õpetajaid peale meetodit tutvustava õppevideo vaatamist nimetada selle võimalusi ja ohtusid. Kokku on toimunud 13 vastavateemalist koolitust 2013. aasta suvest kuni 2015. aasta veebruarini. Kõrgkooli õppejõudude koolitusi on olnud kolm, kutsekooli õpetajate omi kaheksa ja üldhariduskoolide õpetajate koolitusi kaks. Järgnevalt toome esile kõige levinumad vastused.



**Näide 1.** Ühe õpetajagrupi sõnastatud ümberpööratud klassiruumi võimalused ja ohud

<sup>8</sup> **Fink, D.** 2004. Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams. – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelsen, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 3–26.

### 3.2. Meetodi võimalused õpetajate arvates

Ümberpööratud klassiruumi meetodi rakendamise üks olulisemaid kasutegureid on õpetajate meelest võimalus arendada üldpädevusi. Üldpädevustest arendab kõnealune meetod eelkõige ajajuhtimisioskust ja teisi õpioskusi, samuti meeskonnatöö- ning analüüsiioskust. Keskseks võimaluseks peavad õpetajad, et õppijad võtavad selle meetodiga suurema vastutuse oma õppimise eest: nii saab õppija oma iseseisvat tööd ise ajastada ja valida ka endale sobiva tempo. Ümberpööratud klassiruumile omane õppimise individualiseerimine võimaldab muuhulgas kiiret tagasisidet ning vaelearmuste korrigeerimist. Meetodi positiivse küljena nimetatakse ka seda, et õppijal on rohkem võimalusi õppematerjali ise valida. Väärtustatakse tunniaja optimaalsemat kasutust. Veel võimaldab meetod õpetajate arvates kasutada loomulikumalt kujundavat hindamist.

### 3.3. Meetodi ohud õpetajate arvates

Õpetajad näevad ümberpööratud klassiruumi meetodi rakendamise juures ka erinevaid ohte. Järgnevas on välja toodud neist mõned enim mainitud. Õpetajate üks suurimaid hirme ja ka tegelikult suurim oht on, et iseseisvat kodutööd ei tehta, või kui tehakse, siis on selle kvaliteet kehv. Põhjused võivad olla õppijate vähene motiveeritus, puudulikud õpioskused või iseseisval õppimisel tekkivad raskused. Õpetajad kardavad veel seda, et iseseisva õppimise käigus võivad tekkida väärarusaamad. Kontaktõppes võib olla keeruline rühmatöö kasutamine, sest õppijate koostöökogemused pole piisavad või on iseseisev ettevalmistus puudulik. Kardetakse, et uue meetodi väljatöötamine ja juurutamine võtab palju aega ning lõppude lõpuks ei pruugi õppijad, kolleegid ja juhtkond tehtud pingutusi väärtustada. Õpetajad kardavad, et võimalike puudujate tõttu tuleb neil teha topelttööd, sest sel juhul tuleb õppetöö korraldada kahel erineval viisil.

## 4. Võimalikud ohud ja nende vältimisvõimalused

Esitame siinkohal Taavi Vaikjärve soovitusi, kuidas ohte vähendada või vältida.

### 4.1. Kodutööde tegemata jätmine

Kodutööde tegemata jätmisel ei osale õppijad olulisel õppimisprotsessi osas, mistõttu on neil lisaks ka raske osa võtta kontakttunnis planeeritud

tegevustest. Selle ohu maandamiseks oleme mudelis välja pakkunud kaks tegevust. Esiteks peaks iseseisva töö ülesandesõnastus olema võimalikult konkreetne ja lihtne ning mitte liiga pikk. Nii ei kaota õppijad motivatsiooni. Praktika näitab, et vajalik võib olla anda õpitav materjal kätte lõigu täpsusega ja koos detailsete õpijuhistega.

Teine soovitus on anda õppijatele iseseisva töö tulemuse tähtsustamiseks ja suunamiseks enne kontakttundi (kodus või kontakttunni alguses) kontrollülesanne. Esiteks juhib see iseseisvat õppimist ja teiseks saadab selge sõnumi, et iseseisev töö on oluline. Kogemustele tuginedes tuleb märkida, et kontrollülesannetega tasub ettevaatlik olla, sest need võivad iseseisva õppe mahtu märgatavalt suurendada. Siiski tundub just kontrollülesannete andmine olevat parim lahendus pinnapealse koduse õppimise vastu.

Õpimotivatsiooni seisukohalt on oluline ka kontaktõppes toimuv. Kui iseseisvalt õpitut kontakttunnis ei kasutata või kui seda dubleeritakse, siis kaob iseseisva õppimise vastu huvi. Kindlasti võimendub kodutööde tegemata jätmise oht õppeaine alguses, kus meetod on õppijatele võõras, ja väheneb uue õpiharjumuse tekkimisel. Esimese aasta üliõpilastel on harjumiseks kulunud üldjuhul kaks nädalat kuni kuu.

#### 4.2. Võimalike väärarusaamade teke või nende süvenemine iseseisval õppimisel

Väärarusaamade oht on ka õpetajakesksete õppemeetodite puhul. Iseseisva õppimise juures suureneb väärarusaamade tekkimise oht, kuid kõnealune meetod annab õpetajale võimaluse neile kiiresti jälile jõuda. Meeskondades töötamine, mis on ümberpööratud klassiruumi keskne osa, võimaldab individualiseeritud lähenemist isegi suuremate rühmade puhul kui paarkümmend õppijat. Meeskonnatöö käigus saavad lihtsamad probleemid juba rühma sees lahendatud. Raskemate probleemidega on õpetajal võimalik rühmi abistada kohtades, kus neil on konkreetseid küsimusi. Kogemus näitab, et klassiruumis on suhteliselt lihtne märgata rühmi, kes tööd ei tee, ja tegelikult on suurenenud ka õpilaste julgus õpetajalt abi paluda. Õpetaja saab tagasisidet juba mainitud individuaalse lähenemise käigus, kuid olenevalt õppeaine ülesehitusest saab ta tagasisidet ka nii õppijate ettevalmistusest klassitööks kui klassitöö tulemustest. Kokkuvõttes saab õpetaja õppijate arengust päris hea ülevaate<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Knight 2004, p. 206.

### 4.3. Õppijate puudulikud õpi- ja ajajuhtimisoskused, sh funktsionaalse lugemise oskus

Ümberpööratud klassiruumi meetodi puhul muutuvad puudulikud õpioskused tõepoolest märgatavaks. Samas on õpioskused üks olulisimaid üldpädevusi, mida õpingute jooksul peab arendama. Ümberpööratud klassiruum loob nende arendamiseks hea võimaluse. Kindlasti aitavad siin kaasa juba mainitud konkreetsed õpijuhised, kuid õpetajana tähendab see tagasiside andmist mitte ainult õppeaine sisu, vaid ka õpiprotsessi kohta. Kuigi õpiprotsessi kohta antav tagasiside võtab lisaiega, kompenseerib kasutatud aja õppijate õpioskuste paranemine õppeaine lõpuks.

### 4.4. Puudujate ja mahajääjate probleemi võimendumine

Tõepoolest on õppijatel, kellel iseseisev töö on tegemata, kontaktõppest keeruline kui mitte võimatu osa võtta. Seda on ka õppijad ise välja toonud. Pikema puudumise või iseseisva töö tegemata jätmise korral muutub terve õppeaine läbimine küsitavaks, eriti kui hindamine on lõimitud õppemeetoditega. Sellise olukorra vältimiseks peavad iseseisva töö ülesanded olema sobiva raskusega ja õppijale tähendusrikkad. Õpetaja peaks viivitamatult sekkuma, kui ta märkab mahajäämist, sest õppija iseseisev õppimine võib vajada juhendamist. Õpetaja toetav hoiak on raskustes õppijale tihti-peale väga oluline<sup>10</sup>.

### 4.5. Vastutuse ebaühtlane jaotumine jt meeskonnatöoga seotud probleemid

Meeskondades töötamisel on mõned olulised soovitused, mis aitavad rühmal kujuneda meeskonnaks.

- a. Kõik meeskonnaliikmed peavad saama individuaalse hinde. Kui õppijad saavad sama hinde, olenemata isiklikust panusest, tekib oht, et osa neist ei panusta ühisesse töösse piisavalt. Samuti on see töökatele õppijatele demotiveeriv, kui nad peavad teiste eest töö ära tegema. Meeskonnatöö hindamine peaks seega olema korraldatud nii, et samas rühmas on võimalik saavutada nii maksimaalset kui minimaalset hinnet.

---

<sup>10</sup> **McKeachie, W.; Svinicki, M.** 2013. *McKeachie's Teaching Tips*. 14th ed. Wadsworth, Cengage Learning, pp. 22–25.



- b. Õppeprotsessi tasub sisse planeerida õppijate vastastikune hindamine. Hindamistulemuste põhjal on võimalik hinnet diferentseerida ning tagasiside käigus areneb lisaks ka üks olulistest üldpädevustest.
- c. Meeskonnad peavad koos töötama pikema perioodi vältel, et olulistes kohtades oleks aega koos kaaslastega sõnastada probleeme ja neid lahendada ning jõuda koostööfaasi. Probleemidest tuleb kindlasti rääkida juhul, kui osa liikmetest ei hakka tööle. Pikema perioodi puhul muutub meeskonnasisene probleemide lahendamine oluliselt tõenäolisemaks.<sup>11</sup> Probleemülesanded peavad olema lahendamiseks piisavalt keerulised ja nõudma konkreetset otsust, et õppijad tunnetaksid meeskonnatöö vajadust. Otsuse langetamise ja probleemi lahendamise käigus võib tekkida konflikte, kuid nende lahendamisel kujunetakse rühmast hästi toimivaks meeskonnaks<sup>12</sup>.

#### 4.6. Suur ajakulu, mis läheb õppeaine ümberpööratuna kavandamiseks

Kindlasti võib nõustuda väitega, et uue meetodi kasutuselevõtul läheb õppetöö kavandamisele lisa-aeg, kuid uue õppeaine väljatöötamise töömaht ümberpööratuna ei ole tõenäoliselt märgatavalt suurem. Ümberpööratud klassiruumi põhimõttel korraldatud õppetööle on iseloomulik õpetaja koormuse ebahühtlane jaotumine. Õppeaine ettevalmistusele kulub kindlasti suur hulk aega (kontakt tundide ülesanded, iseseisva töö materjalid), kuid seejuures on õppeprotsessi vältel koormus väiksem (õppijad teevad ise rohkem tööd ja suur osa ettevalmistusest on õpetajal juba varem tehtud). Kogemus näitab, et kõige lihtsam on leida õppetööst vabal ajal piisavalt mahti selleks, et õppetööd ümber planeerida. Õppeainet võib hakata ümber korraldama ka osade kaupa. Eriti kehtib see ajamahukate tegevuste puhul, nagu videoloengute lindistamine. Tegemist pole siis küll veel tervikliku meetodilise läheneemisega, kuid juba teatud elementide lisamisega on võimalik muuta õppe-tegevust tulemuslikumaks.

<sup>11</sup> **Brockbank, A.; McGill, I.** 2007. Facilitating Reflective Learning in Higher Education. 2nd ed. Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp. 282–285.

<sup>12</sup> **Michaelsen, L.; Black, R.** 1994. Building Learning Teams: The Key to Harnessing the Power of Small Groups. – Higher Education in Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education, Vol. 2. State College, PA: National Center for Teaching, Learning & Assessment, p. 72.

#### 4.7. Õppeasutuse juhtkonna, õppijate, kolleegide ja/või ühiskonna surve õpetada traditsiooniliste meetoditega

Inimestel on üldjuhul välja kujunenud arusaamad nii õppimisest kui ka õpetamisest ning seda on omakorda mõjutanud saadud õpikogemused. Õpetajakeskse õpikäsituse muutmist õppijakeskseks on kõige lihtsam alustada õppijatest. Harjumine teistsuguse õpiprotsessiga võtab küll aega ja vahel märgatavalt, kuid üldiselt mõistavad õppijad lõpuks uue meetodi otstarvet. Ülejäänud huvipooli on tõenäoliselt võimalik mõjutada õppijate tagasiside kaudu. Senikaua tuleb aga jääda kindlaks usule, et valitud meetod on sobivaim võimalus õppijate arengu toetamiseks.

Iga õppijate grupiga on raskused erinevad. Enim levinud ohtusid on võimalik küll maandada, kuid õppetöö käigus ilmneb ikka probleeme. Oma praktikakogemuse võtaksin siinkohal kokku tõdemusega, et meetodi rakendamine ei ole tulnud kohe ideaalselt välja. Kõige keerulisem on olnud iseenda rolli ümbermõtestamine, sest traditsioonilised käitumismallid, mis kõnealuse meetodi puhul ei tööta, on sügavalt juurdunud. Ka õppijate vastuseisu ületamine on olnud raske – eriti alguses, kui õpitulemused ei ole veel paremaks muutunud. Nähes siiski õppijaid märgatavalt arenemas, olen tõdenud, et kogu vaev on lõpuks end ära tasunud. Õpetajana rõhutan ka asjaolu, et lisaks õppijate suuremale toetamisele võimaldab ümberpööratud klassiruumi meetod õppijatega tihedamat kontakti. Viimane pakub õpetajale tublisti enam kui pelk infoedastamine.

### 5. Kokkuvõte

Uue meetodi kasutuselevõtt ei ole lihtne. Lisaks oodatud positiivsetele tulemustele võib ilmned ka ootamatuid probleeme. Seepärast tasub alustada meetodi kasutuselevõttu üksiklülidest. Selle käigus selgub õppijate valmisolek iseseisvalt õppida ning õpetaja saab uusi kogemusi õpiprotsessi loogilisel järjestamisel.

Tervikmetoodika kasutamise korral on võtmetegevuseks kogu õppe-tegevuse detailne läbimõtlemine ja selle selgitamine õppijatele juba õppetöö alguses. Samuti tuleb eraldi kavandada meeskondade toetamist õpiprotsessi käigus. Kui õppijad ilmutavad iseseisva töö tegemisel vastuseisu, on hea meenutada koolitusel kõlama jäänud keskset nõuannet. See kõlab järele mõtteliselt: kui lõpetad õpilaste eest vastutuse võtmise, siis vedeleb see veel hulk aega maas, enne kui nad selle üles korjavad. Õpetaja kõige raskem ülesanne ümberpööratud klassiruumi puhul ongi õppijate eest vastutust mitte üles

korjata, sest õpetajatöö suurim vastutus on toetada õppijate vastutuse võtmist õppetöö eest. Seda saab teha ainult siis, kui õpetaja on valmis õpimeetodit muutma, kujundades õppijas aktiivsele õppimisele suunatud õpihoiakut.

## Kirjandus

- Bishop, J. L.; Verleger, M. A.** 2013. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. – 120<sup>th</sup> American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta, Georgia, United States, June 23–26.
- Brockbank, A.; McGill, I.** 2007. Facilitating Reflective Learning in Higher Education. 2nd ed. Society for Research into Higher Education and Open University Press, pp. 282–285.
- EÕS = Elukestva õppe strateegia 2014–2020.** 2014. Haridus- ja Teadusministeerium. <<http://hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>>, (18.05.2015).
- Fink, D.** 2004. Beyond Small Groups: Harnessing the Extraordinary Power of Learning Teams. – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelsen, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 3–26.
- Knight, A. B.** 2004. Team-based Learning. A Strategy for Transforming the Quality of Teaching and Learning. – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelsen, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 197–208.
- McKeachie, W.; Svinicki, M.** 2013. McKeachie's Teaching Tips. 14th ed. Wadsworth, Cengage Learning, pp. 22–25.
- Michaelsen, L.** 2004. Getting started with Team-based Learning – Team-based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching. Ed. by L. Michaelsen, A. Knight, D. Fink. Sterling, VA: Stylus Publishing, pp. 27–50.
- Michaelsen, L.; Black, R.** 1994. Building Learning Teams: The Key to Harnessing the Power of Small Groups. – Higher Education in Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education, Vol. 2. State College, PA: National Center for Teaching, Learning & Assessment, p. 72.
- Pink, D. H.** 2013. Liikumapanev jõud. Mis meid tegelikult motiveerib. – Äripäev, lk 198–199.
- Tuckman, B.; Jensen, M.** 1977. Stages of Small Group Development. – Group and Organizational Studies, 2, pp. 384–399.

## TAAVI VAIKJÄRV

Tartu Ülikooli konsultant

## EINIKE PILLI

Kõrgema Usuteadusliku Seminari rektor