

Sisekaitseakadeemia

Politsei- ja piirivalvekolledž

Tony-Brei Vilbiks

**VENE KEELE OMANDAMIST SOODUSTAVAD JA  
TAKISTAVAD TEGURID SISEKAITSEAKADEEMIA  
KADETTIDE NÄITEL**

Lõputöö

Juhendaja:

Aida Hatšaturjan, PhD

Kaasjuhendaja:

Anne Valk, MBA

Tallinn 2022

## ANNOTATSIOON

Kolledž/instituut: Politsei- ja Piirivalvekolledž	Kaitsmise kuu ja aasta: Juuni 2022
Töö pealkiri eesti keeles: Vene keele omandamist soodustavad ja takistavad tegurid Sisekaitseakadeemia kadettide näitel	
Töö pealkiri võõrkeeles: Factors easing and hindering study of the Russian language based on the experiences of cadets of the Estonian Academy of Security Sciences	
<p>Lühikokkuvõte: Lõputöö maht koos lisadega on 51 lk. Lõputöös on kasutatud 32 eesti- ja inglisekeelset allikat, mis on korrektselt viidatud tekstisisesele kui ka viidatud allikate loetelus.</p> <p>Lõputöö eesmärgiks on selgitada välja Sisekaitseakadeemia õppurite vene keele omandamist soodustavad ja takistavad tegurid ning vene keele õppe süsteemi parendamise võimalused.</p> <p>Lõputöö koosneb kahest osast: teoreetilisest ja empiirilisest osast. Teoreetilises osas koguti informatsiooni teise keele omandamise erinevate tegurite kohta. Empiirilises osas viidi läbi seitse fookusgrupi intervjuud, kus koguti informatsiooni kolme kategooria (soodustavad, takistavad, ettepanekud) kohta. Valimina kasutati eesmärgistatud valimi põhimõtet. Empiirilises osas saadud tulemusi analüüsiti teoreetiliste lähtekohtadega. Töö kokkuvõttes esitab autor ettepanekud vene keele õppe parendamiseks Sisekaitseakadeemias.</p>	
Võtmesõnad: Vene keel, teise keele omandamine, keelekeskkond, motivatsioon	
Võõrkeelsed võtmesõnad: Russian language, second language acquisition, language environment, motivation	
Säilitamise koht: Sisekaitseakadeemia	
Töö autor: Tony-Brei Vilbiks	
Olen koostanud lõputöö iseseisvalt. Kõik lõputöö koostamisel kasutatud teiste autorite tööd, seisukohad, kirjalikest allikatest ja mujal allikates saadud info on nõuetekohaselt viidatud. Olen nõus oma lõputöö avaldamisega elektroonilises keskkonnas.	
Allkiri:	
Vastab lõputöö nõuetele	
Juhendaja: Aida Hatšaturjan	Allkiri:
Kaasjuhendaja: Anne Valk	Allkiri:
Kaitsmisele lubatud	
Kolledži direktor/instituudi juhataja:	Allkiri:

# SISUKORD

ANNOTATSIOON	2
MÕISTETE JA LÜHENDITE SELGITUS	4
SISSEJUHATUS	5
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	10
1.1. Teise keele omandamise mõiste ja uurimisvaldkond	10
1.2. Teise keele omandamise pragmaatilised ja psühholingvistilised tegurid	12
1.3. Teise keele omandamise teoreetilised kontseptsioonid ja lähenemisviisid	16
2. EMPIIRILINE UURING	23
2.1. Uuringu meetodika, protsess ja valim	23
2.2. Uuringu tulemused	27
2.3. Analüüs ja ettepanekud	38
KOKKUVÕTE	42
SUMMARY	43
VIIDATUD ALLIKATE LOETELU	45
TABELITE JA JOONISTE LOETELU	49
Lisa 1. Intervjueeritavatele esitatavad intervjuu küsimused	50

# MÕISTETE JA LÜHENDITE SELGITUS

**PPK** - Politsei- ja piirivalvekolledž

**FK** - Finantskolledž

**PÄK** - Päästekolledž

**JK** - Justiitskolledž

**SLA** (ingl k *Second Language Acquisition*) - Teise keele omandamine

**LAK** - Lõimitud aine- ja keeleõpe

## SISSEJUHATUS

Eesti riigis on võõrkeeli kõnelevate elanike osakaal suur, seda tulenevalt vähemusrühvuste osakaalu arvust Eestis (Statistikaamet, 2020). Võõrkeelt kõnelevate elanike suurest osakaalust tulenevalt on ametnikud kohustatud oskama rääkida võõrkeeli. Kõigepealt tuleb aga mainida, et kuigi Eestis on üks ametlik riigikeel, siis levinumad emakeeled on sellegipoolest eesti ja vene keel ning umbes kolmandik kogu elanikkonnast kasutab emakeelena vene keelt. (Statistikaamet, 2020) See olukord on pikas ajaloos välja kujunenud tänu Eesti geograafilise asukoha eripärale ning kultuurilistele ja sotsiaal-poliitilistele murrangutele. Riigikeele oskuse osas on piirkondlikke ja vanusega seotud erinevusi, näiteks puudulik eesti keele oskus on enamjaolt Ida-Virumaa elanikel, ning pealinna ümbruses puuduvad enamasti vastavad oskused vanemal põlvkonnal. (Kalmus, 2003, p. 668) Noorema venekeelse põlvkonna esindajad oskavad eesti keelt piisavalt hästi tänu sihipärasele hariduspoliitikale ja erinevatele integratsiooni programmidele. Teisalt ei oska nooremad eestlaste põlvkonnad enam vene keelt, mis oli nõukogude ajal esimene koolis õpetatav võõrkeel. (Statistikaamet, 2019)

Lõputöö teema on **aktuaalne**, sest Eesti ühiskonnas esineb lõimumist ning lõimumispoliitika eesmärgiks on aidata kaasa sidusa ja stabiilse ühiskonna kujunemisele, kus eri keele- ja kultuuritaustaga inimesed on omaks võtnud Eesti identiteedi ning peavad Eestit oma kodumaaks, osalevad aktiivselt ühiskonnaelus, seda nii tööhõives, elukestvas õppes ja kodanikuühiskonnas, jagavad demokraatlikke väärtusi, annavad oma osa riigi ja ühiskonna arengusse ning orienteeruvad Eesti kultuuriruumis (Kultuuriministeerium, 2021). Seda vajadust rõhutavad ka riiklikud arengukavad, näiteks „Lõimuv Eesti 2020“, mille eesmärgiks on ühiskonna sidususe suurendamine ning eri- keele ja kultuuritaustaga inimeste kaasamine ühiskonnaellu (Kultuuriministeerium, 2021). Sidusa Eesti saavutamiseks tehakse pidevat tööd, hetkel töötatakse välja uut arengukava „Sidusa Eesti arengukava 2021-2030“ (Kultuuriministeerium, 2021).

Professionaalsed ametnikud on osa siseturvalisusest. „Siseturvalisuse arengukava 2020-2030“ toob välja, et arengukava eesmärkide saavutamiseks on tähtis, et siseturvalisuse asutuste personal oleks asjatundlik ning samas on töö tulemuslikkuseks vaja, et neid inimesi ühiskonnas usaldatakse. 2020. aastal toimunud institutsioonide usaldusväarsuse ja siseturvalisuse arvamuse uuringust selgus, et Päästeametit usaldas 2020. aastal 95%

vastanutest, Häirekeskust 93% ning Politsei- ja Piirivalveametit 91%. (Siseministerium, 2020, lk 12) Asjatundliku personali üheks oluliseks omaduseks on võõrkeelte valdamine.

Sõltuvalt töö valdkonnast puutub iga ametnik kokku vene keelt kõnelevate isikutega. Sealhulgas politsei- ja piirivalvekolledži (edaspidi PPK), finantskolledži (edaspidi FK), päästekolledži (edaspidi PÄK) ja justiitskolledži (edaspidi JK) tudengid, kes peavad olema valmis tööalaselt suhtlema nii eesti keeles kui ka vajadusel võõrkeeles. Kaks enam levinud võõrkeelt on vene või inglise keel. Vene keele ja inglise keele õpe on Sisekaitseakadeemia tudengitel õppekavas, kuid see erineb kolledžite vahel. (Sisekaitseakadeemia, 2021)

Sisekaitseakadeemias on alates 2016/17. õa rakendatud uuendatud keeleõppesüsteemi. Õppekavades on kehtestatud keeleoskuse nõuded kõrghariduse lõpetajatele: eesti keele oskus C1-tasemel (kõrgtase), inglise keel B2-tasemel (edasijõudnud tase) ja vene keel B1-tasemel (suhtluslävi). Kutseõppe puhul on nõutud keeleoskuse tasemed õppekavades erinevad, näiteks politseiametnikul on nii vene kui ka inglise keele nõue A2-tasemel. Õppurite keeleoskuse arendamiseks on loodud valikainete süsteem, kus õppur teeb kooli sisseastumisel testi ja alustab tasandusõppega endale sobival tasemel. Õpingute lõpus tuleb jõuda ettenähtud tasemele ja läbida erialakeele kursus vastavalt kolledžile (Sisekaitseakadeemia, 2019, lk 33). Keelekeskkonda luuakse akadeemias ka alates 2010. aastast rakendatud integreeritud ehk lõimitud erialaaine- ja keeleõppe (LAK-õpe) raames, mille eesmärgiks on tagada õppurite võõrkeeleõpet tugevas seoses erialaainete moodulitega ja tulevaste ametialaste kohustustega. LAK-õppe stsenaariume ja sisu luuakse Sisekaitseakadeemia Keelekeskuse ja kolledžite ning ka tööandja (Politsei- ja Piirivalveamet, Eesti Maksu- ja Tolliameti, Päästeameti, Häirekeskuse) koostöös.

Uuringu olulisust rõhutab ka see, et Sisekaitseakadeemia kohustuslike õppeainete hulka kuuluva vene keele omandamine, võrreldes inglise keelega, tekitab tudengitele raskusi. Selle probleemi põhjuseks on Sisekaitseakadeemiasse sisseastujate ebapiisav varasem vene keele oskus, mida tõendab ka keelekeskuse poolt alates 2016. aastast korraldatav vene keele test, mille tulemusena vajab igal aastal suurem osa esmakursuslasi algtaseme vene keele kursust, sh õppurid, kes on varasemalt vene keelt õppinud. Näiteks 2017. aastal vajasisid 250st Sisekaitseakadeemiasse sisse astunud kadettidest 100 kadetti vene keele algtaseme kursust ning 141 kadetti vene keele madalama kesktaseme kursust, mis tähendab, et üle poolte

kadettidest, kes Sisekaitseakadeemiasse sisse astusid, ei osanud vene keelt üldse või oskasid vähesel määral. (Sisekaitseakadeemia keelekeskus, 2021)

Samuti toetavad lõputöö vajalikkust 2021. aasta juunis avaldatud “Sisekaitseakadeemia 2017.-2019. aastal lõpetanud vilistlaste ja nende tööandjate rahulolu-uuringu“ raporti tulemused, kus tööandjate rahulolu Sisekaitseakadeemia vilistlaste vene keele oskusega on üpris madal - 2,8 % (vilistlaste enesehinnangu järgi on 3,7 %) (Sisekaitseakadeemia, 2021, lk 12). Lõputöö raames avaneb võimalus uurida tudengite vaadet selles osas, millised tegurid soodustavad ja takistavad vene keele omandamist Sisekaitseakadeemias. Vastavalt lõputöö tulemustele on võimalik teha ettepanekuid vene keele õppe süsteemi parendamiseks ja tõhustamiseks Sisekaitseakadeemias.

Sisekaitseakadeemia strateegiliste eesmärkide sisse kuulub õppetöö planeerimine, korraldamine ja meetodiline uuendamine, mille raames uuendatakse ka keeleõppesüsteemi. Sisekaitseakadeemias rakendatakse alates 2016/2017. aastast põhjalikult uuendatud keeleõppesüsteemi, mille raames on välja töötatud näiteks vene keelt kõnelevatele õppurite eesti keele intensiivkursus enne õpingute alustamist Tallinnas ning vene keele suvekursus Tallinnas. (Sisekaitseakadeemia, 2019, lk 33)

Lõputöö teema on **uudne**, sest antud teemat pole varasemalt Sisekaitseakadeemias uuritud. Varasemalt on vene keele oskusest, vajadusest ja õppimise motivatsioonist kirjutanud lõputöö Sisekaitseakadeemia vilistlane Edgar Paul (2015, lk 5), kuid vene keele omandamise kitsaskohti kadettide näitel pole seni uuritud. 2015. aastal viis Edgar Paul läbi uurimuse teemal “Politsei- ja Piirivalveameti Lõuna prefektuuri piirivalvurite vene keele oskus, vajadus ja vene keele õppimise motivatsioon”. Töö eesmärgiks oli selgitada Politsei- ja Piirivalveameti Lõuna prefektuuri piirivalvurite vene keele oskuse vajadust ning analüüsida piirivalveametnike motivatsiooni vene keelt õppida. Eesmärgi saavutamiseks kasutas ja analüüsis autor teemakohast kirjandust. (Paul, 2015, lk 5) Uurimuse tulemusena leidis autor, et piirivalveüksuste juhid ei olnud rahul nende keeleõppe kursustega, mida varem korraldati nende alluvatele. Uuring näitas, et ametnikud olid huvitatud oma keeleoskuse parandamisest, sh osalemisest keelekursustel. Lisaks ilmnes, et tööjuhendeid tuleks muuta keele koha pealt konkreetsemaks ja korraldada ametnikele rotatsioone Lõuna prefektuurist Ida prefektuuri, kus keelekeskkond aitab parandada nende vene keele oskust. Samuti leidis autor, et enne keelekursustele suunamist tuleks testida kõikide ametnike vene keele oskust selleks, et

kujuneksid välja kindlad grupid algajatele ja edasijõudnutele. Ametnike motiveerimine ning kursustel osalejate kontroll olid samuti olulised tegurid. (Paul, 2015, lk 30)

Lõputöö **uurimisprobleem** on püstitatud küsimusena: Mis soodustab ja takistab Sisekaitseakadeemia õppurite vene keele omandamist?

Uurimisprobleemi analüüsimiseks on püstitatud järgmised uurimisküsimused:

- Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis soodustavad vene keele omandamist?
- Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis takistavad vene keele omandamist?
- Millised on praeguse vene keele õpetamise süsteemi arendamise võimalused?

Lõputöö **eesmärgiks** on selgitada välja Sisekaitseakadeemia õppurite vene keele omandamist soodustavad ja takistavad tegurid ning vene keele õppe süsteemi parendamise võimalused.

Antud töös tõstatatud eesmärgideni jõutakse järgmiste **uurimisülesannete** abil:

- Analüüsida teadusallikaid võõrkeele õppimise põhialustest ning seda toetavatest ja takistavatest teguritest.
- Analüüsida fookusgrupi intervjuude tulemusi, et välja selgitada Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄKi ja JK II ja III kursuse kõrgharidus-ja kutseõppe tudengite hinnangud vene keele omandamist soodustavate ja takistavate tegurite kohta.
- Teha teooria ja uurimistulemuste põhjal järeldused ja selle põhjal ettepanekud vene keele õpetamise süsteemi parendamiseks Sisekaitseakadeemias.

Lõputöös viiakse läbi kvalitatiivne empiiriline uurimus (Hisjärvi, et al., 2004, lk 151). **Andmekogumismeetodina** kasutatakse töös fookusintervjuud (Laherand, 2008, lk 188). Töös kasutatakse 4 fookusgrupiintervjuud kõrgharidusõppe tudengitega (PPK, JK, FK) ja lisaks 3 intervjuud kutseõppe gruppidega (JK, PPK ja PÄK) ehk kokku 7 rühmaintervjuud, milles osales kokku 53 inimest. Intervjuud salvestatakse ja transkribeeritakse (Laherand, 2008, lk 279). Valimiks on **eesmärgistatud valim** (Õunapuu, 2014, lk 143). Kogutud empiirilisele materjalile teostatakse kvalitatiivne sisuanalüüs (Laherand, 2008, lk 289).



Lõputöö **valimiks** on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta tudengid, kes omandavad hetkel Sisekaitseakadeemias vene keele erialaõpet ning on osalenud praktilisel oma erialaga seotud ametiasutustes.

Kavandatav lõputöö koosneb kahest põhipeatükist. Esimene peatükk sisaldab teoreetilisi lähtekohti ning teises peatükis kirjeldatakse uurimismetodoloogiat, andmete kogumise põhimõtteid, valimi moodustamise viisi ja iseloomustust. Alapeatükkides analüüsitakse Sisekaitseakadeemia õppekavade spetsiifikat, kogutud fookusgrupiintervjuude andmeid ning esitatakse uurimistöös tehtud järeldusi, ettepanekuid ja soovitusi Sisekaitseakadeemia vene keele õpetamise süsteemi korrigeerimiseks ja paremaks muutmiseks.

# 1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

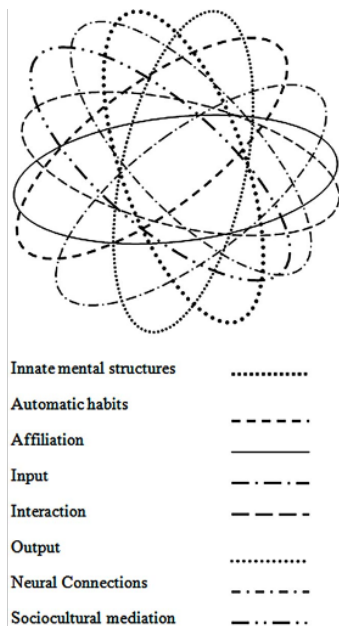
## 1.1. Teise keele omandamise mõiste ja uurimisvaldkond

Teise keele omandamine (ingl k Second Language Acquisition, edaspidi SLA) viitab teise keele õppimisprotsessile pärast oma emakeele omandamist. Vahel viitab see termin ka kolmanda või neljanda keele õppimisele. Kuid kõige sagedamini kasutatav mõiste teise keele omandamise kohta viitab mitteemakeele õppimisele pärast emakeele omandamist, nagu eespool mainitud. (Gass & Selinker, 2008, p. 7) Teist keelt nimetatakse tavaliselt K2-ks. Teine keel võib viidata mistahes keelele, mis on õpitud pärast emakeele omandamist, olenemata sellest, kas see on teine, kolmas, neljas või viies keel. Teise keele mõiste all peetakse silmas teise keele omandamist nii klassiruumis kui ka "loomulikumes" kokkupuute olukordades. (Gass & Selinker, 2008, p. 7) Näiteks toimub teise keele omandamine olukorras, kus Eestis elava inimese kodukeel on vene keel ning ta omandab eesti keele ehk keelekeskkonna keele teise keelena. Eesti keele omandamine teise keelena toimub ka olukorras, kus inimesel on kaks kodukeelt ning ta omandab keelekeskkonna keele järjekorras kolmanda keelena. Keele omandamise järjekord ei oma sellisel juhul tähtsust. (Argus, et al., 2021, lk 20) Teise keele omandamist nimetatakse ka teise keele või võõrkeele õppeks, sest see termin viitab suuremas osas kõigele, mis seondub teise keele või võõrkeele kasutamise ning omandamisega. Töös kasutatakse terminit "teise keele omandamine", sest see kirjeldab valdkonda kõige paremini ning sellega on see ka tuntuks saanud. (Gass & Selinker, 2008, p. 7)

Gass ja Selinker (2008, p. 1) toovad välja, et teise keele omandamine uurimisvaldkonnana on pigem noor haru. Selle uurimine on märkimisväärselt arenenud ning laienenud just viimase 40-45 aasta jooksul ning valdkonna alased teadmised on just selle ajaraami sees oluliselt suurenenud. Teise keele omandamine lähtub paljudest teistest ainevaldkondadest, näiteks lingvistikast, psühholoogiast, psühholingvistikast, sotsioloogiast, sotsiolingvistikast, diskursuse analüüsist, vestlusanalüüsist ja haridusest. See tuleneb teise keele omandamisega seotud hüpoteesidest, mille õppijad teise keele reeglite kohta seavad. Näiteks, kas teise keele reeglid on nagu esimese keele reeglid? Kas nii esimese kui teise keele uued reeglid on välja kujunemas? Teise keele omandamine uurimisvaldkonnana on osa nii humanitaar- kui ka sotsiaalteadustest, sest ta tegeleb inimeste vaheliste suhete

uurimisega keelekasutuse küsimuste uurimisel (Gass & Selinker, 2008, p. 6). Seega uurib teise keele omandamise valdkond, kuidas mitte-esmaseid keeli omandatakse situatsioonis, kus õppijad loovad uue keelesüsteemi ning kus teise keelega kokkupuude on piiratud. Lisaks aitab see mõista, miks enamik teise keele õppijaid ei saavuta omandatavas teises keeles samasuguseid teadmisi ja oskusi nagu oma emakeeles. (Gass & Selinker, 2008, p. 1)

Menezes (2013, p. 407) käsitleb teise keele omandamise protsessi üldteoreetilises tähenduses ja süsteemselt. Tema käsitleb teise keele omandamise mudelit kui adaptiivset (kohanevat) ja dünaamilist süsteemi, mis tänu oma loomupärasele võimele kohaneb kõiksuguste tingimustega, mis esinevad nii sise-, kui väliskeskkonnas (vt Joonis 1). Selle süsteemi sees toimivad erinevad tegurid, mille hulgas on nt õppija motivatsioon, tema õppestrateegiad<sup>1</sup>, kaasasündinud vaimsed struktuurid, automaatsed harjumused, kuuluvustunne, sisend, interaktsioon, väljund, närviühendused, sotsiaalkultuurilised vahendamised ja poliitilised piirangud (Menezes, 2013, p. 407-408). Teise keele omandamise mudel kui dünaamiline süsteem liigub “kaose serva” suunas, mida peetakse Menezese sõnul loovuse tsooniks, millel on maksimaalne õppimise potentsiaal (vt Joonis 1).



Joonis 1. Teise keele omandamine kui keeruline süsteem. (Menezes, 2013, p. 407-408)

<sup>1</sup> Andrew D. Cohen defineerib keeleõppestrateegiat kui tegevusi, mille keeleõppija teadlikult valib keele omandamise protsessis ja mis soodustab tema kiiret ja tõhusat keele omandamist ja kasutamist nii suhtluses võõrkeeles kui konkreetsete keeleülesannete täitmisel. Õpistrateegiaid võib erinevalt klassifitseerida, nt õppimise ja kasutamise strateegiad, strateegiad vastavalt oskustele ja strateegiad vastavalt funktsioonile (nt metakognitiivne, kognitiivne, afektiivne või sotsiaalne). (Cohen, 2011, p. 682)

Õppejõud ei saa täies mahus kontrollida oma õppuri keele omandamise protsessi ja selles protsessis on alati ruumi õppija iseseisvaks keele õppimiseks, mis annab talle võimaluse ületada kontekstiga tingitud piire. Keeleõppija iseseisvus avaldub tema otsuste tegemisel ja võimes ületada erinevaid (sotsiaalseid, majanduslikke ja poliitilisi) piiranguid, mis takistavad tema õpikogemust (Menezes, 2013, p. 411). Kokkuvõttes võib järeldada, et teise keele omandamine kui kohanev ja liikuv protsess tagab keeleõppijale läbi tema erinevate õpikogemuste ja -strateegiate piiramatu potentsiaali omandada võõrkeeli erinevates tingimustes.

## **1.2. Teise keele omandamise pragmaatilised ja psühholingvistilised tegurid**

Bley-Vroman (1990, p. 28) käsitleb teise keele omandamise pragmaatilisi tegureid, mille põhjal saab analüüsida teise keele õppimist toetavaid ja takistavaid tegureid. Ta toob välja, et keel on olemuselt keeruline ning mõtteline formaalne süsteem. Sellise süsteemiga ei saa väikelapsed enamasti hakkama, kuid sellegipoolest suudavad nad omandatavat keelt arendada. Selle põhjal saab väita, et keelespetsiifiline kognitiivne süsteem, mis on igale inimesele omane, võimaldab lapsel välja mõelda keele formaalseid omadusi, mis on lapsest endast väljaspool. Noorukitel areneb puberteedieas välja oskus abstraktsete formaalsete süsteemidega toime tulla. Sellist oskust nimetatakse probleemide lahendamise kognitiivseks süsteemiks. Sellisel juhul on noorukil keele töötlemiseks kaks moodust: teha seda läbi keelespetsiifilise kognitiivse süsteemi või läbi probleemide lahendamise kognitiivse süsteemi. Nii konkureerivad mõlemad süsteemid keeleandmete töötlemisel. Keelespetsiifiline süsteem soosib paremini teise keele omandamisega tegelemist.

Teise keele omandamisel mängib suurt rolli keelekeskkond ning seda loetakse keeleõppe osaks. Kikerpill ja Kingisepp (2000, lk 7) on välja toonud, et kui keelekeskkonda õpetamisel kasutatakse, siis selle puhul esineb neli peamist psühholoogilist tegurit. Kui õppijal on keele omandamisega esinenud positiivseid kogemusi, siis seeläbi suureneb tema motiveeritus ja eneseusaldus keele õppimisel. Samuti tekib õppijal keelekeskkonna kasutamisel kindlustunne, et ta on suuteline keelekeskkonnas toime tulema. Kui keelekeskkonnas esineb keeleõppe jooksul edusamme, siis see aitab edaspidi õppijal paremini aru saada, mida

õpitava keelega teha saab ning seeläbi teadvustab õppija paremini keeleõppe eesmärke. (Kikerpill & Kingisepp, 2000, lk 9) Sisekaitseakadeemia kadettide keeleõppe protsessis kasutatakse keelekeskkonda. Seda saavad kadetid kogeda praktikate sooritamise ajal, sest nagu eelnevalt mainitud, siis ligikaudu kolmandik kogu Eesti elanikkonnast kasutab emakeelena vene keelt. (Statistikaamet, 2020) Näiteks on PPK kadetidel võimalus sooritada praktikat Ida-Virumaal (Narvas), kus 2015. aastal rääkis kogu elanikkonnast vene keelt emakeelena 81,6% rahvastikust (Tiit & Servinski, 2015, lk 112).

Kikerpill ja Kingisepp (2000, lk 9) on oma teoses välja toonud ka, et kui keelekeskkonda teise keele omandamisel ei kasutata, siis sellel on negatiivsed psühholingvistilised mõjud. Kui õppeprotsess piirdub vaid akadeemilise keelekasutusega, siis see ei pruugi õppijat motiveerida, et keelt omandada. Lisaks ei saa õppija kindlustunnet, kas ta on suuteline keelekeskkonnas keelt kasutama. Vaid teoreetilise õppega piirdumine võib kaasa tuua stressi, sest keel on keeruline ning õppematerjale palju. See kõik pärsib keeleõppe eesmärkide saavutamist.

Keelekeskkonda minekuks tuleb eelnevalt teha ettevalmistusi. Psühholoogiliseks ettevalmistuseks loetakse hirmu ja pinget leevendamist ning turvatunde loomist teise keele omandamisel. Sisekaitseakadeemia vene keele õppe raames praktiseeritakse keelekeskkonnaülesandeid, mille käigus viiakse läbi rollimänge. Nii mängitakse läbi potentsiaalsed keelekeskkonnas esinevad olukorrad, näiteks lahendatakse õppetöö käigus kaasuseid, mida ametnike töös ette võib tulla. Lisaks kindlustunde suurendamisele tuleb ettevalmistusel rõhku panna ka keeleõppe kogemuste analüüsile, õppejõud peaks andma õppijale tagasiside (Kikerpill & Kingisepp, 2000, lk 10). Sisekaitseakadeemias saadakse keeleõppe kohta tagasiside õppetöö käigus, näiteks teadmiste kontrolli raames.

Lisaks keelekeskkonna kasutusele mõjutab teise keele omandamist ka motivatsiooni olemasolu. Brown (2000, p. 162) toob välja, et motivatsioon saab olla enesehinnanguga sarnaselt kas globaalne, olukorrale või ülesandele orienteeritud. Globaalne motivatsioon on seotud üldiste võõrkeele õppimise eesmärkidega. Olukorra motivatsioon sõltub hetkeolukorrast, milles õpe aset leiab, näiteks õppeklassis teise keele õppimine. Ülesandele orienteeritud motivatsioon seisneb õppija isiklikus motivatsioonis, et kindlat ülesannet täita. Teise keele omandamine nõuab ühte eelmainitud motivatsioonitaset, näiteks võib õppijal olla kõrge globaalne motivatsioon, kuid seevastu madal ülesandele orienteeritud

motivatsioon, et kirjalikku keelt õppida. Teise keele omandamise motivatsiooni uurimisel lähtutakse õppija sisemiste ja väliste stiimulite seisukohast. Sisemiselt on motiveeritud need, kes lähtuvad keeleõppes oma isiklikest vajadustest ja eesmärkide saavutamisest. Väliselt motiveeritud õppijad taotleavad eesmärgi saavutamist vaid väliste preemiade saamise nimel. (Brown 2000, p. 162)

Gardner (2007, p. 10) leiab, et inimene on motiveeritud kui ta on eesmärgile suunatud, püsiv, tähelepanelik, enesekindel ja teeb jõupingutusi, et oma soove täita. Ta kategoriseerib need omadused kognitiivseteks, afektiivseteks ning käitumuslikeks. Ta peab motivatsiooni olemasolu teise keele omandamises oluliseks komponendiks, kuid ta toob välja, et seda on keeruline mõõta. Näiteks ei saa motivatsioonitaset mõõta läbi inimeste hinnangu selles osas, miks nad peavad teise keeleõpet oluliseks. Seetõttu saab motivatsiooni uurimisel lähtuda keeleõppemotivatsiooni ja klassiruumis õppimise motivatsiooni konstruktsioonidest. (Gardner, 2007, p. 10) Keeleõppemotivatsioon seisneb teise keele õppimises ning omandamises, see motivatsioonivorm on oluline igas keele õppimise kontekstis ning see sõltub inimesest endast. Klassiruumis õppimise motivatsioon keskendub motivatsioonile klassiruumis või teatud olukorras, kus jälgitakse, kuidas keeleõppijad tajuvad konkreetset ülesannet. Klassiruumis õppimise motivatsiooni mõjutavad sealjuures keeleklassiga seotud tegurid, nt õppejõud, keelekursuse sisu, õppematerjalid, õpikeskkond. Lisaks eelmainitud keeleklassi teguritele on suureks mõjuteguriks ka keeleõppija isikuomadused, nt isiklik soov teist keelt omandada. Klassiruumis õppimise motivatsioon mõjutab seega ka keeleõppe motivatsiooni ennast. (Garner, 2007, p. 11)

Keeleõppija isiklikku motivatsiooni mõjutavad õpikonteksti erinevad aspektid, milleks on kursusepõhised, õpetaja- ja rühmatsiifilised motivatsioonikomponendid. Kursusepõhiste komponentidena toob Dörnyei (2003, p. 11) välja õppematerjalide asjakohasuse, õppemeetodi sobivuse ja isikliku huvi ülesannete vastu. Õpetajatsiifilisteks komponentideks peab ta õpetaja isiksust, käitumist ning õpetamisstiili motiveerivat mõju. Rühmatsiifiliste komponentide alla kuuluvad õpperühma sidusus, eesmärgile orienteeritus ja rühmanormid.

Õppija motivatsiooni uurimiseks toob Dörnyei (2003, p. 12) välja kolm olulist tegurit, keeleõppija suhtlemisvalmiduse, ülesannete täitmise motivatsiooni ning seose keeleõppija motivatsiooni ja tema kasutatud keeleõppestrateegiate vahel. Keeleõppija

suhtlemisvalmidust uurides peab arvestama õppija keelelise enesekindlusega, sotsiaalse olukorra parameetritega, õppija suhtlemisoskuse ja -kogemusega, isikuomadustega ning rühmavaheliste hoiakute, motivatsiooni ja kliimaga (Dörnyei, 2003, p. 13). Sealjuures tuleb alati eristada suhtlemisvalmidust ning suhtlemisoskust. Näiteks võivad olla teise keele omandajad väga pädevad teises keeles kõnelemises, kuid nad võivad sellest hoolimata vältida teise keele suhtlemissituatsioone, samal ajal kui vähemate oskustega teise keele õppija otsib pidevalt võimalusi teise keele praktiseerimiseks (Dörnyei, 2003, p. 12). Ülesannete täitmise motivatsioon seisneb keeleõppijate huvi ning õpetajate arusaama kokkulangevuses, kus teise keele omandamise tundides läbiviidavate tegevuste kvaliteet ja nende esitamise viis muudavad positiivselt keeleõppijate suhtumist keele õppimisse (Dörnyei, 2003, p. 14). Dörnyei (2003, p. 16) toob välja, et kolmas aspekt, motivatsiooni ja keeleõppestrateegia kasutamise seos, seisneb meetodis, mida keeleõppijad vabatahtlikult teise keele omandamise tõhususe suurendamiseks kasutavad. See tähendab, et tegemist on seosega keeleõppurite motivatsioonihoiaku ning nende tegeliku õpikäitumise vahel (Dörnyei, 2003, p. 17). Sellest lähtuvalt on Dörnyei (2003, p. 23) välja töötanud tervikliku motiveeriva õpetamispraktika raamistiku, mis koosneb neljast mõõtmest: motiveerivate põhitingimuste ja keeleõppijate esialgse motivatsiooni loomisest, motivatsiooni säilitamisest ja kaitsmisest ning positiivse retrospektiivse ehk tagasiulatuva enesehindamise soodustamisest. Lisaks keeleõppijate motivatsioonile on oluline ka õpetajate motivatsioon, mis mõjutab keeleõppijate motivatsiooni ning nende õpiedukust (Dörnyei, 2003, p. 27). Siit võib järeldada, et kui õpetajatel puudub motivatsioon teise keele õpetamiseks, siis väheneb ka tõenäosus, et keeleõppijad on motiveeritud ning keele omandamisele pühendunud.

Teise keele omandamist mõjutab ka teise keele kultuuriliste iseärasuste tundmine ja teadvustamine, mis hõlbustab keeleõppijatel teisest keelest arusaamist. Keeleõppijad naudivad kultuurilisi eripärasid, mis on integreeritud keeleõppesse. Selle kinnituseks läbiviidud uuringu põhjal saab esiteks väita, et keeleõppijatel on positiivne hoiak teise keele kogukonna kultuuriliste tunnuste õppimisse nii afektiivsest, kognitiivsest ja käitumuslikust vaatenurgast. Teiseks, teise keele kogukonna kultuuriliste erinevuste kaasamine keeleõppesse suurendab keeleõppijate pragmaatilise arusaamise taset. Viimasena toodi välja, et positiivne meelestatus teise keele kogukonna kultuuriliste tunnuste õppimisse suurendab keeleõppijate võimet mõista pragmaatiliselt eeldatud tähendusi. Nende väidete põhjal saab järeldada, et teise keele kultuuriliste eripärade tundmine ja õppimine omab suurt rolli pragmaatilise mõistmisvõime arenemisel. (Rafieyan, et al., 2013, p. 132)

Kokkuvõttes võib järeldada, et keele omandamine on komplitseeritud ning seda protsessi mõjutavad erinevad tegurid. Teise keele omandamisel mängib rolli ka keelekeskkond, mida võimaldatakse läbi praktiliste keeleõppe protsesside, kuid oluline on, et keeleõpe oleks mitmekesine ja ei oleks ainuüksi akadeemiline, õpe peab sisaldama lisaks ka teisi mooduseid. Samuti on oluline mõista, et keelt ei omandata ainult ühepoolset, vaid oluline on ka õppurite isiklik motivatsioon. Seda on võimalik õppuritel tõsta, kas läbi erinevate kombinatsioonide või keeleõppija isikliku motivatsiooni loomise kaudu. Eelkõige soodustab teise keele (sh vene keele) omandamist teadmiste kultuurilistest eripäradest erinevates keeltes.

### **1.3. Teise keele omandamise teoreetilised kontseptsioonid ja lähenemisviisid**

SLA uurimisel on ajalooliselt valitsenud laiaulatuslik lähenemisviis, milleks on kognitivism. Kognitivism sellises võtmes tähistab, et inimese mõistus on kõigi eesmärkide puhul vajalik, see on inimese mõtte ja õppimise esinemispaik ning selline arusaam ja õppimine on teabe töötlemise vorm. (Atkinson, 2011, p. 3) Silvi Tenjes (2014, lk 117) on oma artiklis “Multimodaalne suhtlus ja kognitsiooniuuringud pedagoogikas” mõtestanud kognitsiooni kui mõtte- ja tundetegevust. Kognitivismi keele omandamisel saab esitada seotud tunnuste ja eelduste kogumina läbi erinevate kriteeriumide (Atkinson, 2011, p. 4-6):

- Mõistus kui arvuti - tunnetus on mehaaniline toimingute kogum, mis töötleb saadavat sisendit ning toodab sellest väljundi arvuti mudelil.
- Esinduslikkus – kognitiivsed teadmised salvestatakse välise maailma sisemiste esindustena või asjana, milles nad on moodustatud.
- Õppimine kui konkreetsete teadmiste omandamine – õppimine läbi keskkonnast tajutavate vihjete välja võtmise ja töötlemise, eesmärgiga muuta need esindatavateks.
- Keelekeskus ja keel kui kood – see on seotud “mõistus kui arvuti“ kriteeriumiga, mille kohaselt on keel kodeeritud teave, mille tootmine ja millest arusaamine muutuvad kodeerimis- ja dekodeerimisprotsessideks mõtteüksusteks ning seeläbi on keel maailmale kui vahend viitamiseks.
- Teadus – kognitiivteaduse peavooluvormid kujundavad end loodus- ja inseneriteaduste uurimismetoodikate põhjal.



- Substantsiaalne dualism ja funktsionalism – see kriteerium vaidleb vastu eelnevale, mille kohaselt pole kognitiivteadusel seost bioloogia ega neuroloogiaga ning funktsionalism võimaldab kognitiivset süsteemi kasutada erinevates keskkondades.
- Subjekt-objekti dualism – kognitivismi uurimisobjektiks on mõistus, kuid see pole otseselt seotud inimese endaga.
- Reduksionism – inimeste mõtete ja käitumise mõistmiseks peavad kognitiivteaduse uurijad keskenduma just mõistuse uurimisele.
- Agregatism – kognitiivteadus uurib üksikisikute kogumeid ja defineerib saadud tulemusi keskmise inimesega, see on seotud esimese kriteeriumiga, kus tunnetus on kui mehaaniline protsess, mis ei erine inimeste vahel.
- Lagunemine – kognitiivseid protsesse saab uurida eeldusel, et need jaotuvad osadeks, mille kokkupanemisel moodustavad nad ühtse nähtumuse. (Atkinson, 2011, p. 4-6)

Kognitivismi kriteeriumeid keele omandamisel on mitmeid ning nende kriteeriumide esinemissagedus sõltub vastavalt konkreetsest situatsioonist, milles mõtte- ja tundetegevus vajalik on.

Teise keele omandamise uurimise valdkonna asutajaks peetakse Stephen Pit Corderit, kes väitis, et selle asemel, et käsitleda vigu kui vigase juhendamise kõrvalsaadusi, võivad need olla teise keele omandamise olulised tõendid. Tema seisukoht ühtib biheivioristliku seisukohaga. (Atkinson, 2011, p. 11) Biheivioristide seisukohast lähtuvalt on õppimine käitumise jääv muutus, kus keeleõppijal ei ole vaba tahet ja tema keelelise käitumise määrab väline keskkond. Keele edukaks omandamiseks peavad keeleõppija vanemad ja õpetajad teda julgustama alati, kui ta käitumine vastab oodatule. Sellisel viisil on omandaja teatud hetkeks keele selgeks saanud ja tuleb selle kasutamisega ise toime. Sealjuures eristavad biheivioristid klassikalist ja operantset tingimist. Klassikaline tingimine on juhul kui õppimine toimub sunniviisiliselt ehk neutraalsele tõukejõule antakse tingimuslik vastus. Operantne tingimine esineb juhul kui eelistatud vastusevariant saab kaaskõnelejate heakskiidu. (Argus, et al., 2021, lk 27) Atkinson (2011, p. 11) on koondanud kokku varasemate uurijate seisukohti teise keele uurimisest ja nimetab esimeste seas Corder'it, kelle põhjal teise keele vigade lähemalt uurimine aitab välja selgitada inimeste loomuliku või sisse ehitatud õppekava, mis peegeldab keele omandamise kognitiivseid reegleid, piiranguid ja hüpoteeside testimise võimalusi. Selle põhjal on võimalik koostada

keeleõppekavasid, mis lähtuvad õppija isiklikest soovidest, kuidas keelt õppida, mida täpsemalt õppida ja millal seda teha. (Atkinson, 2011, p. 11)

Kui Corderi seisukoht oli teise keele omandamise uuringute esialgne teoreetiline ajend, siis teiste teadlaste uuringud andsid sellele hiljem empiirilise aluse. Üheks selliseks uuringuks peetakse Heidi Dulay ja Marina Burti teadustööd. Nad väitsid, et teise keele omandamine ei tähenda ainult esimese keele struktuuride ülekandumist teise keelde, vaid hoopis aktiivse vaimse organisatsiooni protsessi, mille käigus õppijad rakendavad grammatika esilekutsumiseks universaalseid kognitiivseid strateegiaid. Nad kujundasid selle hüpoteesi kognitiivse revolutsiooni tingimustes ja esinevate probleemide põhjal. Lingvistilise uurimistöö fookus on sõnastada põhimõtted, mis genereerivad kõik grammatilised laused. Psühholoogilise uurimistöö keskmes on nende põhimõtete avastamine, mida õppija kasutab grammatilise kõne genereerimisel. Selle tulemusel näivad psühholingvistilised keeleõppestrateegiad olevat keelelise keerukuse ja õppimise keerukuse vahelise koosmõju funktsioon. Hüpoteesi kinnitamiseks uurisid Dulay ja Burt teise taseme keeleõppijate vigu ning esimese taseme õppijate taustaga noorte koolist väljalangenud rühmade grammatilisi morfeemide ehk minimaalsete tähenduslike keeleelementide omandamist. (Atkinson, 2011, p. 12)

Uuema aja teise keele omandamise ajalooliste arengute puhul omab suurt rolli Stephen Krashen. Tema esitas rõhuasendi sisendile teise keele omandamise puhul, hoides jätkuvalt kognitivistliku fookust. Selline lähenemisviis “sisend - interaktsioon - väljund”, mida mõned peavad SLA uuringute peamiseks koolkonnaks, on pärit just Krashenilt (Atkinson, 2011, p. 13). Krasheni väitel on olemas kaks viisi, kuidas omandada esimene ja teine keel. Näiteks võib keele omandada nii, nagu esimene keel omandatakse, alateadlikult ehk omandaja lihtsalt tunneb, kui miski ei ole päris nii nagu öeldakse, või tundub õige ja kõneleja/õppija on teadlik ainult sellest, et ta kasutab suhtluses just seda keelt. Teine võimalus on K2 omandada teadlikult. Sellise viisi puhul on õppija reeglitest teadlik ning suudab neid õiges kontekstis kasutada. (Krashen, 2013, p. 1)

Krashen (1982, p. 10) teeb sealjuures vahet omandamisel ja õppimisel - omandamine on implitsiitne ehk varjatud tegevus, see toimub mitteformaalses situatsioonis ning õppimine on eksplitsiitne ehk selgelt väljendatud tegevus, see toimub formaalses situatsioonis. Esimese variandi puhul keele omandaja tunneb, kas öeldu on korrektne või mitte, õppija teab

lisaks ka reegleid. Seega Krasheni väitel toimub omandamine kindlas järjekorras, õppimine aga kandub lihtsamalt üle keerulisemale. (Krashen, 1982, p. 10)

Tehes vahet omandamisel ning õppimisel, esitab Krashen viis keele omandamise ja õppimise hüpoteesi. Esimesena loomuliku järjekorra hüpoteesi, mille kohaselt keele reeglid omandatakse ootuspärasel järjekorras, seejuures esineb omandajate vahel väikeseid erinevusi, kuid need erinevused ei ole suured. Reeglite omandamise juures ei pruugi lihtsad reeglid olla omandatud enne keerulisi. Näiteks võib õpetaja keele omandajale õpetada mingisugust lihtsat reeglit mitmeid kordi, kuid tulemust ei ilmne enne kui omandaja selleks valmis on ning reeglist aru saab. Teiseks hüpoteesiks on Krashen välja toonud omandamise/õppimise hüpoteesi. Seal on õppijal kaks erinevat viisi, kuidas K2 oskus saavutada: kas läbi keele omandamise või õppimise. Keele omandamisega on tegemist siis, kui kõneleja kasutab keelt suhtlemiseks. Keele õppimine toimub, kui kõneleja teab juba midagi keele kohta (s.o metalingvistiline teadmine) ning oskab seda kasutada. Kolmas hüpotees on seiramise hüpotees. Selle hüpoteesi kohaselt teadvustab õppija õpiprotsessi ning jälgib seda iseseisvalt. Teadlikult omandatud keel on õppija jaoks olemas ainult selleks, et jälgida või toimetada keelt. Edukaks keele seiramiseks peab õppija keelereeglit teadma või ta peab endale teadvustama, et lause vajab kontrolli. Samuti peab õppijal seejuures olema piisavalt aega, et keelt seirata, sest tavapärane vestlus ei jäta selleks eriti aega. Enamasti toimub täielik keeleseire ainult erandjuhtudel, näiteks grammatikatesti tehes. Neljanda hüpoteesina esitas Krashen mõistmise hüpoteesi. Sellest tulenevalt omandab õppija keele nii, et mõistab, mida talle öeldakse (ehk õppija võtab vastu sisendi). Keelt omandatakse ka juhul kui sõnum sisaldab üksikelemente, näiteks sõnu ja selle muutetunnuseid, mida õppija veel ei tunne ega kasutada ei oska, kuid tuntud keelendite toel on võimalik omandada ka need tundmatud. Viimase hüpoteesina esitas Krashen afektiivse filtri hüpoteesi. Selle kohaselt esineb keeleõppijal mingi teatud mentaalne/vaimne filter või takistus, mis ei lase kogu saadaval sisendil keelevõimesse (LADi ehk aju vastavasse osasse) siseneda. Kui tegemist on madala filtriga, siis on võimalik keelt kergemini õppida. Näiteks kui õppija ei ole ärevil, siis on tal ka suurem eneseusk. Seega on õppija madala filtriga võimeline keelt paremini vastu võtma. Selle hüpoteesi põhjal väidab Krashen lõpetuseks, et õpetajal lasub sealjuures suur roll õpikeskkonna vabaks muutmisel ehk keskkond, kus keelt omandatakse, ei tohiks tekitada õppijale stressi, mis omakorda pärsib teise keele omandamist. (Krashen 2013, p. 1-4)

Lisaks Stephen Krasheni hüpoteesidele on Skutnabb-Tangas ja Toukomaat püstitanud enda lävepakuhüpoteesi. Nende hüpoteesi kohaselt omandavad lapsed teise keele peale seda kui nad on enda esimeses keeles saavutanud teatud arengujärgu. Kui esimene keel on omandatud, siis teise keele omandamisel ei kannata esimene ega vastupidi. Saavutades vajalikud keelelised oskused ning jõudes järgmisele arengujärgule nii esimeses kui teises keeles, omab laps kakskeelseid oskuseid ning sellel on lapse vaimsele arengule positiivne mõju. Skutnabb-Tangas ja Toukomaat töötasid oma hüpoteesi välja reaalse situatsiooni põhjal. Nad avastasid, et soome lapsed, kes kolisid Rootsi ja alustasid seal kooliteed rootsi keeles, kogesid õpiraskuseid ja nad polnud võimelised saavutama tulemusi kummaski keeles. Kuid need soome lapsed, kes Rootsi kolides olid juba soome keele omandanud, saavutasid õpitöös paremaid tulemusi. Skutnabb-Tangas ja Toukomaat tegid järelduse, et kui lapse esimene keel ei ole piisava tasemeni välja arenenud, siis ei ole neil ka teise keele omandamise jaoks vajalikku alustuge. (Skutnabb-Tangas & Toukomaat, 1976 ref Argus et al., 2021, lk 27)

Toetudes Skutnabb-Tangasi ja Toukomaat tulemustele on Kanada haridusuuringute professor Jim Cummins omakorda sõnastanud sõltumatuse hüpoteesi. Tema väitel areneb teise keele oskus justkui esimese keele arengu kohal. Ta eristas kahte keelelist oskust, igapäevastes suhtlussituatsioonides hakkama saamine ning kognitiivne akadeemiline keeleoskus. Viimane on saavutatud juhul kui kõneleja oskab keelt kasutada nii kontekstisidusalt, kuid ka vabalt ehk kõneleja kasutab keelt kui tajutööriista. Kui õppijad on selle taseme saavutanud, siis Cummini väitel suudavad õppijad selle oskuse kanda esimesest keelest teise keelde üle. Juhul kui õppijad pole esimeses keeles taset saavutanud, siis kannatab nende üldine akadeemiline edukus kui ka nende teine keel. (Cummins, 1984 ref Argus et al., 2021, lk 27) Vaadates sügavamalt Cummini kognitiivset kontseptsiooni, saame teha järeldused, et õppija, kes on oma emakeele edukalt omandanud, teeb seda ka teise keelega. Kognitsiooni ning keele põhialused omandanud inimese esimene keel on aluseks õpingute jätkamisel ükskõik millises teises keeles. Kui inimene on pädev oma emakeeles, siis on ta suure tõenäosusega pädev ka teises keeles. Jim Cummini teadustulemused põhinevad kakskeelsete koolilaste haridusuuringutel. Uuringu tulemusena leidis Cummins, et lisaks õppimistulemuste parandamisele klassis, annavad kakskeelsete õppijate esimese keele edukad tulemused tugeva aluse teise keele omandamiseks. (Cummins, 2000a, p. 70-89 ref Tenjes 2014, lk 125)

Silvi Tenjes (2014, lk 125) toob oma artiklis “Multimodaalne suhtlus ja kognitsiooniuringud pedagoogikas” välja, et keeleoskuse- ja pädevuse esimeses keeles saab üle viia teistesse keeltesse, et neid omandada. Seda väidet saab illustreerida jäämäega, millel on üle veepiiri kaks erinevat tippu ehk keelt, kuid mõlemal jäämäel on vee all ühine alus ehk jagatud teadmised või ühised baasoskused. Tenjes toob välja, et mitte-eesti emakeelega üliõpilastel on vajalik ülikooli esimestel aastatel omandada hea eesti keele oskus, selleks et täita neid ülesandeid, mida akadeemiline elu ja õpe neilt nõuab (Tenjes, 2014, lk 128).

Veel ühe teise keele omandamise lähenemisena saab välja tuua suhtluskeskse lähenemise, mille pooldajad seovad keeleõppe edukuse just suhtlusega (Nor & Rashid, 2018, p. 161-167 ref Argus et al., 2021, lk 26). Leily Ziglar (2008, p 446) jagab sotsiaalse suhtluse inimeste vahelisteks ning isikuiseseks. Inimestevaheline suhtlus toimub siis, kui keeleõppijad suhtlevad omavahel näost näkku ning isikuisene suhtlus toimub juhul kui keeleõppija suhtleb sisemiselt vaid iseendaga, püüdes näiteks kokku seada tähendusi. Suhtluse ning teise keele omandamise seost kinnitavad ka Gass ning Torres (2005 ref Argus et al., 2021, lk 27), kes toovad välja, et keeleline sisend suhtlusega koos garanteerivad nii teise keele omandamise kui ka õppimise. Suhtluskeskse lähenemisega saab seostada sotsiokultuurilist lähenemist, mis keskendub sellele, kuidas õppijad arendavad oma teise keele oskusi eesmärgiga neid vaimsetes tegevustes ning suhtluses kasutada. Sotsiokultuurilise lähenemise uuringud asetavad vahendamise keele arendamise ning kasutamise keskmesse. Selle põhimõtte kohaselt vahendavad psühholoogilised vahendid, milleks on keel, märgid ja sümbolid inimese psühholoogilisi protsesse. Sümbolsete esemete jõud seisneb nende tegevuspotentsiaalis, keelelised sümbolid tuleb kõigepealt kasutusele võtta, et mõista nende võimet vahendada suhtlust. (Lantolf, 2011, p 24) Lisaks toob Lantolf (2011, p 43) välja, et sotsiokultuuriline lähenemine ei võta teise keele omandamist kui universaalset protsessi, vaid pigem kui psühholoogiliselt erinevat, sest vahendamine on erinevates sotsiaalkultuurilistes sfäärides erinev.

Kokkuvõttes võib järeldada, et arusaam erinevatest kontseptsioonidest, uurimisvaldkondadest ja lähenemisviisidest toob välja erinevaid seisukohti keeleõppeprotsessis. Õppeprotsessis peetakse oluliseks nii keeleõpet andvate õppejõudude õpetamiseviise kui ka õppurite endi kogemusi ja läbikukkumisi. Nende läbi avalduvad teise keele omandamise vead, mida saab edasi analüüsida ja seeläbi täiendada erinevaid

keeleõppeprotsesse. Samuti on teoretikud välja arendanud erinevaid teooriaid ja hüpoteese, mis aitavad veelgi edendada keeleõpet.

## 2. EMPIIRILINE UURING

### 2.1. Uuringu meetodika, protsess ja valim

Lõputöö raames viiakse läbi **kvalitatiivne empiiriline uuring**, sest see võimaldab uuritavate arvamused ja seisukohad esile tuua ja saada autentsemat informatsiooni (Hisjärvi, et al., 2004, lk 151). Kvalitatiivne lähenemine lõputöös aitab süviti aru saada intervjuus osalejate hoiakust vene keele õppimise kohta ning mõista läbi nende isiklike arvamuste paremini, kuidas vene keele õppimine Sisekaitseakadeemias areneb või on arendanud neid ning läbi nende arvamuste teha soovitusi Sisekaitseakadeemiale vene keele õppe parendamiseks (Hisjärvi, et al., 2004, lk 168).

Andmekogumismeetodina kasutatakse töös **poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud**, mille kaudu on võimalik saada uuritavate isikute erinevaid arvamusi ja seisukohti ning tekitada arutelu uuritavate vahel, et veelgi täpsemalt saada erinevaid vastuseid, mida võrrelda. Fokuseeritud grupiintervjuu ehk teisisõnu poolstruktureeritud fookusintervjuu kasutamine andmekogumismeetodina annab intervjuueeritavale võimaluse juhtida intervjuu käiku, et intervjuusse ei satuks ebaolulist informatsiooni ning tuua läbi intervjuueeritavate intervjuusse uusi ja täpsustavaid küsimusi, mis aitab saada kvaliteetsemaid vastuseid. Lõputöö intervjuude läbiviimisel kasutati ettevalmistatud küsimusi ehk kondikava, kus oli intervjuu läbiviija pannud uurimisküsimustele vastuste saamiseks kirja 15 abistavat küsimust vastavalt uurimisküsimuste teemadele, mida oli kolm. Vastavalt kondikavale esitati grupile küsimusi, eesmärgiga saada võimalikult palju ja informatiivset materjali, mida hiljem analüüsida. (Laherand, 2008, lk 188)

Lõputöö valimiks on valitud **eesmärgistatud valim**, mille puhul on välja valitud intervjuu läbiviija poolt kindel hulk isikuid vastavalt valdkonnale, et saada lõputöös käsitletava teema kohta võimalikult palju ja informatiivseid vastuseid (Õunapuu, 2014, lk 143). Lähtudes lõputöö eesmärgist, uurimisküsimustest ja mahust, kaasati uuringusse Sisekaitseakadeemia päeva- ja kaugõppe erinevate kolledžite õppurid, kes omandavad või on omandanud Sisekaitseakadeemias vene keele õpet. Kuna lõputöö eesmärk on kaardistada ehk saada terviklik vaatepilt terve Sisekaitseakadeemia vaatest, on minimaalne grupi suurus viis ning optimaalne grupi suurus 7-10 isikut (Kidron, 2002, lk 167). Lähtudes eelnevast, tehti lõputöö

raames seitse fookusgrupi intervjuud, millest võttis osa minimaalselt viis kadetti ja maksimaalselt 10 kadetti.

Kõige parema ülevaate Sisekaitseakadeemias vene keele omandamise erinevatest külgedest saab isikutelt, kes on Sisekaitseakadeemia vene keele tundidest osa võtnud või hetkel omandavad vene keelt Sisekaitseakadeemias. Need isikud on Sisekaitseakadeemia erinevate kolledžite kadetid. Kuna lõputöö hõlmab tervet Sisekaitseakadeemia vene keele õppe uuringut, siis oli eesmärgiks teha igast kolledžist vähemalt kahe grupiga intervjuu. Lõputöö raames viidi läbi kokku 7 fookusgrupi intervjuud (vt Tabel 1).

Tabel 1. Intervjuu parameetrid (autori koostatud)

<b>Intervjuugrupp</b>	<b>Osalejate arv</b>	<b>Kestvus</b>	<b>Kuupäev</b>
PPK kõrgharidus	10	1h 25 min	10.03.2022
PPK kutseharidus	8	1h	15.03.2022
FK 1. grupp	8	1h 9 min	21.03.2022
Päästekorraldajad	5	52 min	21.03.2022
JK kõrgharidus	10	52 min	22.03.2022
JK kutseharidus	5	43 min	24.03.2022
FK 2. grupp	7	1h	28.03.2022

Intervjuud viidi läbi variatiivsuse põhimõttel, kus igasse rühma prooviti kokku värvata kadette võimalikult erinevate aspektide põhjal: õpperühm, kursus, sugu. Keskmiselt võttis üks intervjuu aega 1 tund. Kõige vähem kestis intervjuu 4. minutit ja kõige pikem intervjuu kestis 1 tund 25 minutit. Kokku osales intervjuudes 53 kadetti. Esimene intervjuu viidi läbi PPK kõrgharidusõppe rühmaga, millest võttis osa kokku 10 kadetti. Osalejatest olid seitse kadetti PPK kolmandalt kursuselt ning kolm kadetti teiselt kursuselt. Teine intervjuu viidi



läbi PPK kutseõppe rühmaga, kus võttis osa kaheksa kadetti, kes olid samuti erinevatest õpperühmadest. Kolmas intervjuu viidi läbi FK kõrgharidusõppe esimese grupiga, kus osales kaheksa kadetti erinevatest FK õpperühmadest. Neljas intervjuu viidi läbi PÄK-i päästekorraldajate rühmaga. PÄK-i erinevus võrreldes teiste kolledžitega on see, et PÄK-is ei ole õppekavas ettenähtud vene keele õpet, kuid on olemas valikainena vene keele õpe, mida valikainena valitakse vähe. Viies intervjuu viidi läbi JK kõrgharidusõppe üheksa kadetiga, kus seitse kadetti olid kolmanda aasta kursusel ning kaks kadetti olid teise aasta kursusel. Kuues intervjuu tehti JK kutsehariduse viie kadetiga, sest ülejäänud potentsiaalsed osavõtjaid ei avaldanud soovi osaleda. Seitsmes intervjuu tehti FK kõrgharidusõppe teise grupiga, millest võttis osa seitse kadetti. FK kõrgharidusõppe rühmaga tehti kaks intervjuud, sest kolledžil puudub kutseõpe, aga töö autor soovis saada teiste kolledžitega võrdväärset materjali, et lõputöös oleks võimalik kajastada Sisekaitseakadeemia kõiki kolledžeid. See tagab, et intervjuud annavad tõeseid andmeid Sisekaitseakadeemia tudengite arvamustest vene keele omandamise kohta.

Fookusgrupi intervjuud toimusid kõik *Teamsi* keskkonna vahendusel, tulenevalt COVID-19 tõttu kehtestatud piirangutest ja reeglitest. Lisaks oli suurte gruppide puhul raske leida ühist aega, et füüsiliselt kohtuda, seetõttu oli kõige mõistlikum läbi viia fookusgrupi intervjuud interneti vahendusel. Intervjuu alguses tehti intervjuueeritavatele teatavaks asjaolu, et nende nimesid ning kaamera- ja helisalvestust kusagil ei avaldata ning intervjuueeritavate anonüümsus on tagatud. Selleks, et intervjuu käigus oleks intervjuu läbiviijal võimalus hoida osalejatega kontakti, pidid kõik osalejad kasutama intervjuu ajal kaamerat ja mikrofoni. Intervjuud salvestati diktofoni abil ning intervjuudest tehti jooksvalt märkmeid, et hiljem transkribeerimist tõhusamalt ja sisulisemalt teha. Transkribeerimisel kasutati *Microsoft Word* programmi, kuhu diktofoniga salvestatud intervjuud üles laeti ning *Wordi* automaatse transkriptsiooni programmi kaudu transkribeeriti. Programm ei suutnud transkribeerida kõiki sõnu ja seetõttu jäid mõned laused poolikuks, selle lahendusena kuulati kõik intervjuud korduvalt üle ning tehti manuaalselt transkriptsioone ümber.

Kogutud empiirilisele materjalile teostati **kvalitatiivne sisuanalüüs**. Analüüs võimaldab keskenduda uuritavate poolt saadud informatsiooni peamistele aspektidele ja tähendustele ning on sealjuures täpne. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab tõlgendada intervjuudest kogutud informatsiooni intensiivsemalt. Sisuanalüüsimiseks koguti fookusintervjuudest saadud vastused kokku ning sarnase tähendusega vastused pandi kategooriatesse. (Laherand,

2008, lk 290) Kategoriseerimisel lähtuti intervjuul osalejate poolt saadud informatsioonist ning kõrvutati teoreetiliste lähtekohtadega. Kategooriad jagati omakorda koodideks. Kodeerimine aitab panna igale mõttele ja vastusele oma koodi ning mitu sarnast koodi lähevad süsteemselt ühe kategooria alla (Laherand, 2008, lk 286). Intervjuude põhjal tehtud kategooriad ja koodid on märgitud tabelisse 2.

Tabel 2. Koodipuu (autori koostatud)

<b>Uurimisküsimused</b>	<b>Kategooriad</b>	<b>Koodid</b>
Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis soodustavad vene keele omandamist?	Soodustavad tegurid	<p>Kood 1: Õppeprogramm – tandemõpe, LAK, tasemeõpe, erialane vene keel</p> <p>Kood 2: Hea õppematerjal – pole puudusi, töölehed, internet</p> <p>Kood 3: Hea õppejõud – suhtumine, abistamine, tunni ülesehitus</p> <p>Kood 4: Iseenda huvi –õpitahe, eneseareng</p> <p>Kood 5: Õpitulemused – nõudmine, vajadus, hinded</p>
Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis takistavad vene keele omandamist?	Takistavad tegurid	<p>Kood 1: Aeg – tempo, kestvus</p> <p>Kood 2: Halb õppematerjal – puudulik, vananenud</p> <p>Kood 3: Ebavajalikud teemad – puudulik seos, aegunud</p> <p>Kood 4: Halb õppejõu – suhtumine, abistamine, tunni ülesehitus</p> <p>Kood 5: Distantõpe – keskendumine, segavad asjaolud</p> <p>Kood 6: Kodutööd – tuupimine, reeglid, kirjalikud tööd</p> <p>Kood 7: Tasemete erinevus – aeglane õpe, kiire õpe</p>

Millised on praeguse vene keele õpetamise süsteemi arendamise võimalused?	Ettepanekud	<p>Kood 1: Praktilised tegevused – praktika, kaasused, mängulisus</p> <p>Kood 2: Üks õppejõud – rotatsioon, erinevad õppemeetodid, vene keelt kõnelev</p> <p>Kood 3: Erialane vene keel – eriala põhine keel,</p> <p>Kood 4: Kõnekeel – slängid, realistlik, vajaduspõhine</p>
---	-------------	--

## 2.2. Uuringu tulemused

Läbiviidud intervjuude abil koondati vastused kolme kategooriasse. Esimene kategooria tuleneb lõputöö esimesest uurimisküsimusest, milleks oli Sisekaitseakadeemia õppurite hinnangutel tegurid, mis soodustavad vene keele õpet Sisekaitseakadeemias. Sellest lähtuvalt on esimeseks kategooriaks „**Soodustavad tegurid**“ (vt Tabel 3).

Tabel 3. Esimene kategooria: **Soodustavad tegurid** (autori koostatud)

Kood	Mitmes intervjuus esines	Esinemise sagedus
1. Õppeprogramm	7	51
2. Hea õppematerjal	7	37
3. Hea õppejõud	7	33
4. Iseenda huvi	5	15
5. Õpitulemused	3	12

Lõputöö esimese uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, mis on intervjueeritavate arvates kõige soodsamad tegurid vene keele omandamiseks Sisekaitseakadeemias. Soodustavate tegurite kategoorias toodi välja kõige suuremaks soodustavaks teguriks õppeprogrammi, mis esines kõigis intervjuudes (vt Tabel 3). Kõigis intervjuudes tõid intervjueeritavad vähemalt korra välja põhiliseks motiveerivaks teguriks hea õppeprogrammi. Hea õppeprogrammi alla paigutati *tasemeõpe*, *tandemõpe*, *LAK*, *erialane vene keel*. Intervjueeritavad tõid igas intervjuus välja, et väga oluline on, et koolis vene keelt

õppides on neil võimalus alustada õpinguid enda tasemele vastavalt ning erinevad *tasemeõpped* seda neile võimaldaksid. Samuti tõid paljud intervjueeritavad välja, et vene keelt õppides on oluline mõnikord suhelda isikuga, kes räägib vene keelt kui oma emakeelt. Sisekaitseakadeemia on seda võimalust (*tandemõpe*) kadettidele võimaldanud ning kadetid on seda ka soodustavaks teguriks nimetanud. Peale eelnevate tegurite toodi intervjuudes välja ka *LAK* õpet, kus oli võimalik eestikeelseid erialaseid tegevusi teha vene keeles. Viimane ja kõige populaarsem mõte, mille kadetid välja tõid, oli *erialane vene keel*, mida enamus kadette nimetasid kõige vajalikumaks ning kasulikumaks. Justiitskolledžit intervjuerides tuli välja, et osad intervjuerijad on tänu Sisekaitseakadeemiale saanud osaleda suvekoolis ja tandemõppes, kus neil oli võimalus omandada vene keelt ning nad olid sellega väga rahul. Näitena tuuakse erinevatest intervjuudest välja paar kommentaari intervjueeritavatel:

“... minul on täpselt samamoodi, et *LAK* tunnid (intervjueeritav viitab temale kõige sobivamale õppimisviisile, lõputöö autori märkus), kus ma isiklikult õpin palju rohkem niimoodi, kui ma teengi asju nagu praktiliselt läbi, et täpselt samamoodi nagu *PPK Kõrg 10* ütles, et protokollide täitmine ning siis inimestega suhtlemine on nagu seoses kaasuste lahendamisega ehk viid teooria ja praktilise poole kokku ja teedki kaasusena läbi.” (PPK kõrg, 2022)

“Mina olen ainult siis erinevaid tasemeõppe kursusi võtnud /.../, et kuna ma olen algtasemest läinud järjest ülespoole, siis see on nagu minu jaoks väga palju juurde andnud.” (FK kõrghariduse esimene grupp, 2022)

“Vene keele suvekool ja tandemõpe Narvas.” (JK kõrg, 2022)

Teise koodina oli kõige sagedasemaks vastuseks hea õppematerjal. Hea õppematerjali alla kuulusid järgnevad tegurid: *pole puuduseid, töölehed, internet*. Intervjueeritavad vastasid kõige enam, et nende vene keele õpinguid soodustas asjaolu, et enamus õppematerjali oli kättesaadav interneti vahendusel *Moodle* keskkonnas, kus õppejõud olid varasemalt ülesanded ja materjali üles laadinud. Samuti tuli intervjuudest välja, et õppejõududel oli vahelduvalt materjali nii *internetis* kui ka füüsiliselt välja prinditult erinevaid *töölehti*, mis mõnele intervjueeritavale sobis paremini. Paljud intervjueeritavad vastasid, et

õppematerjaliga pole probleeme ning nemad puuduseid õppematerjalides ei näe. Positiivseid arvamusi intervjueritavatelt oli veel:

*“Meil olid Moodles mingid testid, lünktekstid õppejõu poolt üles laetud, mis mind aitasid. Neid teste sai mitu korda lahendada.”* (FK kõrghariduse teine grupp, 2022)

*„... Enne ikka materjalid internetis, need terminid ja need juriidilised terminid ja nii edasi. Need aitasid kaasa, kuna neid niimoodi maagiliselt niisama kuskilt välja ei võlu, kui sa tahad korrektseid termineid saada politseitöös.“* (PPK kutse, 2022)

*“Esialgsetes tundides meil ei olnud niivõrd palju neid materjale, kust vaadata. Nende õppimine käiski selle järgi, et mingisugused slaidid olid tehtud, mõningad töölehed olid tehtud, aga sellegipoolest sealt sai õppida päris kenasti, /.../ on palju lihtsam õppida, kuna õpetajal on igaks tunniks tehtud 4 lehekülge materjali ja ülesandeid on kõik tehtud täpselt ühe teema kohta...”* (JK kutse, 2022)

Sarnaselt heale õppematerjalile ja õppeprogrammile vastasid intervjueritavad, et nemad loevad soodustavaks teguriks ka head õppejõudu. Hea õppejõu puhul hinnati enim õppejõu suhtumist, abistamist ja tunni ülesehitust. Kadetid tõid välja, et nende jaoks on väga oluline, et õppejõud suhtub nendesse vastavalt nende tasemele ning kui kellelgi ei suju vene keele õppimine hästi, siis ei tee õppejõud sellest probleemi. Samuti vastati, et kui vene keele omandamisel esineb takistusi, siis on oluline, et õppejõud paneks probleemkohtadele rõhku ning aitaks kadetitel neist aru saada. Viimasena mainiti, et väga oluline aspekt õppejõudude puhul on see, kuidas õppejõud tunnid üles on ehitanud. Intervjueritavad tõid välja, et tundides osaledes mängib suurt rolli, milline on teoreetilise ja praktilise osa vahekord ehk kui palju saab teoreetilist osa kasutada praktiseerides (suheldes). Näiteid hea õppejõu kohta toodi välja erinevates intervjuudes:

*“...jah, õppejõud on tõesti väga hea vene keele õppejõuna olnud. Ta on väga-väga toetav ja ma arvan, et võib-olla iga õpetaja nii kannatlik ei oleks, sest et noh, mul ikka nagu väga... väga raskelt tuleb see vene keel. Õppejõud küsib kogu aeg lisaküsimusi, annab lisainfot, alati vastab küsimustele. Kõik õppejõud seda teinud ei ole, kui ma küsinud ja tunnis millestki aru ei ole saanud, aga konkreetselt vene keele õppejõud on tõesti väga, väga super meile sattunud.”* (Päästekorraldajad, 2022)

*"...aga ma ütles, et väga intensiivne töö loengus ja väga intensiivne tagasiside, pidev tagasisidestamine just loengutes."* (FK kõrghariduse teine grupp, 2022)

*"...Ja siis üks õppejõud jäi mulle kõige paremini meelde selle poolest, et tal oli palju sellist politsei ja häirekeskuse praktikat ja ta teadis, mida küsitakse, mida isikutelt küsida, et kuidas see nagu praktiliselt välja näeb ja siis me tegime läbi nagu päris kaasuseid, mis põhimõtteliselt kui sa null vene keelt oskad - sel hetkel siis, kui sa ise õpid need niimoodi kaasuste järgi nii öelda pähe, siis lõpuks sealt saad väga heaks kasvõi tööalases suhtlemises"* (PPK kõrg, 2022)

Neljandaks koodiks on iseenda huvi, selle näitena toodi välja enim õpitahe ja eneseareng. Osad kadetid leidsid, et nad soovivad vene keelt omandada, sest seeläbi arendavad nad enda suhtlemisoskust. Nad tõid välja, et lisaks ametialasele suhtlusele, on oluline osata suhelda vene keeles ka eraelus. Leidus ka kadette, kes ütlesid, et õpitahe tulenebki soovist ennast arendada ja proovile panna erinevates olukordades, antud juhul vene keeles. Oli ka intervjuueeritavaid, kes tõid välja, et Sisekaitseakadeemias on väga head vene keele õppimisvõimalused ning toetust ja suunamist kooli poolt hinnatakse väga oluliseks. Näitena tuuakse välja PPK kõrghariduse intervjuus välja öeldud vastus:

*"Motiveeris see, et rühmakaaslaseid oli hästi palju, kes suhtlevad vene keeles omavahel ja siis vahepeal oli siuke soov nagu nende enda omavahelisest vestlusest osa saada"* (PPK kõrg, 2022)

Viienda koodina toodi välja eelmise koodiga sarnane teema ehk õpitulemused. Antud koodis toodi välja nõudmine, vajadus, hinded. Oli intervjuueeritavaid, kes tõdesid, et nemad ei õpi vene keelt iseenda pärast, vaid seetõttu, et kool seda nõuab. Nad olid teadlikud, et vene keele omandamine on vajalik tegevus, kuid siiski tehti seda puhtalt nõudmise ja vajaduse tõttu. Kõige populaarsemaks viienda koodi alamkategoriatest oli hinded. Intervjuueeritavad tõid välja, et vene keele puhul on soodustav tegur hinnete saamine ehk läbi paremate hinnete saamise tekib nõudmine ning vajadus seda keelt õppida. Näide sellest, et intervjuueeritav osaleb vene keele tundides, sest kool või töökoht seda nõuab:

*“...minul oli suurim motivatsioon lihtsalt see, et ma pidin seda tegema. Ilmselt kui ma poleks pidanud, siis ma poleks ka vene keelt õppinud.” (Päästekorraldajad, 2022)*

*“Ma lisaks, et motivaatoriks on edasine töökoht, et seal läheb vene keelt vaja.” (JK kõrg, 2022)*

*“Ma siin räägin kaasa enda poolt, et ma arvan, et suureks motivatsiooniks kindlasti nõnda vene keelt paremini õppida on ka see teadmine, et kui palju nii õelda tegelikult sul tööks seda vaja läheb, et nüüd kohe, kui sul on nii õelda vajadus olemas, siis see tahtmine kindlasti suureneb.” (PPK kõrg, 2022)*

Teine kategooria tuleneb lõputöö teisest uurimisküsimusest, milleks oli Sisekaitseakadeemia õppurite hinnangutel tegurid, mis takistavad vene keele õpet Sisekaitseakadeemias. Sellest lähtuvalt on teiseks kategooriaks „**Takistavad tegurid**“. Intervjuus keskenduti küsimustele, kus intervjuueeritavad rääkisid enda kogemustest ning arvamustest, mis võivad tekitada raskusi vene keelt omandades.

Tabel 4. Teine kategooria: **Takistavad tegurid** (autori koostatud)

<b>Kood</b>	<b>Mitmes intervjuus esines</b>	<b>Esinemise sagedus</b>
1. Aeg	7	65
2. Halb õppematerjal	7	37
3. Ebavajalikud teemad	4	26
4. Halb õppejõud	5	21
5. Distantõpe	4	13
6. Tasemete erinevus	3	12

Teise kategooria esimene kood on aeg. Ühtlasi on aeg kõige sagedasemaks takistavaks teguriks intervjuudes. Aja all toodi intervjuudes välja, et Sisekaitseakadeemias vene keele õppimisel on probleemiks *tempo*. Kadetid soovivad vene keelt õppida, kuid vene keele õpe Sisekaitseakadeemias on ajaliselt limiteeritud ja seetõttu üritatakse vene keel kadettidele selgeks õpetada kiires tempos. See tähendab, et keele omandamisest on kasu ainult ajutiselt, sest hiljem võib meelest minna koolis õpitu. Lisaks toodi välja, et vene keele õppe kestvus on samuti liiga lühike. Kadetid mõtlesid sellega seda, et vene keele õppe kestvus on ajaliselt

limiteeritud ja kokku koondatud. Paljud kadetid märkisid, et vene keelt pole võimalik omandada, kui vene keele õpe toimub *ebaregulaarselt*. Ebaregulaarsuse all andsid kadetid mõista, et kui õpe kestaks aasta jooksul korrapäraselt, siis omandaksid nad vene keelt meelsamini ja rohkem. Hetkel on vene keele õpe jagatud mitme aasta peale ning seetõttu tulevad õppesse sisse liiga pikad vahed. Kadettide sõnul ei soodusta selline õppesüsteem vene keele õpet ning seega tuleks leida uus variant, mis soodustaks paremini vene keele õpet. Eelmainitud mõtteid edastasid ka järgnev intervjuueeritav:

*“Mulle tekitas raskusi see, et vene keele tunde oli liiga tihti ja mulle ei jäänud võimalust nii palju seda endale omandada ja pidin seega tundide viisi öösiti ise nagu õppima, noh, inimeste abil ja see tekitas väga palju raskusi...”* (PPK kutse, 2022)

Intervjuueeritavad märkisid, et oluliseks takistavaks teguriks on halb õppematerjal. Leidus kadette, kes olid oluliselt häiritud, et vene keelt õpetatakse 2022. aastal 2000. alguses väljastatud raamatute järgi. See tähendab, et õppetöös kasutati *vananenud* materjale. Kadetid väitsid, et kohati olid materjalid vanad ning ajale jalga jäänud ja materjalides oli informatsiooni ja termineid, mida tänapäeval enam ei kasutata. Sellest tulenevalt oli kadettidel keeruline omandada vanematest materjalidest vene keelt ja motivatsioon õppimiseks kadus seetõttu ära. Samuti tõid osad kadetid välja, et õppematerjalid oleks võinud olla internetis kättesaadavad, sest viimasel ajal on tekkinud harjumus, kus paberlehtedel materjale enam ei kasutata. Eelmainitud märkustele lisaks oli kadette, kelle sõnul esines *puuduseid* materjalides. Erinevaid arvamusi õppematerjalide kohta olid järgnevad:

*“...meil oli Quizlet ja meil olid teemad, aga me pidime kõik need dialoogid ise endale välja mõtlema, et need oleksid tegelikult võinud olla olemas /.../ mingisugune põhi peaks olema olemas, mitte et õppejõud ütleb, võtke siit see ja siis mõelge, et äkki te teete kuskilt nii”* (FK kõrghariduse esimene grupp, 2022)

*„...Ma ütleks ka, et teemade kohapealt just oli puuduseid materjalides, kuna ei olnud minu erialaga seotuid teemasid piisavalt.“* (PPK kõrg, 2022)

Mitmes intervjuus toodi välja takistava tegurina ebavajalikud teemad. Nende teemade all mõeldi sarnaselt eelmise teguriga seda, et õppejõudude poolt osad õpetatud teemad on



*aegunud* ja nendest ei ole tänapäeval kasu. Lisaks toodi välja, et teemad, mida kohati vene keele õppes kasutati, ei olnud kaasaegsed ning ei ühtinud erialaga. Kadetid märkisid, et teemad võiksid seonduda erialaga, sest neil on vaja õppida vene keelseid termineid ja fraase just enda eriala kohta. Kadetid tõid välja, et see on hea, kui õpetatakse lisaks erialasele keelele ka muid teemasid, kuid siiski ei oldud rahul sellega, et muid teemasid õpetatakse rohkem kui ametialast keelt. Näiteid intervjuudest:

*“Alguses õppides ei huvita ausalt öeldes, et kuidas ma saan kõige kiiremat viisi raekoja platsile ja siis, et inimene mulle seda samm-sammult seletaks.”* (PPK kõrg, 2022)

*„...teemade valikud ka, et ma ei oska öelda, miks mul vaja öelda, et ma lähen hotelli või ostan lennupileteid vene keeles. Selle jaoks on olemas internetileheküljed, kus neid asju saaksin ise õppida. Nende lausete või väljendite õppimist ei ole vaja minu jaoks.“* (FK kõrghariduse esimene grupp, 2022)

Kood halb õppejõud kirjeldab, mida mõned respondendid kogesid vene keele tundides keelt omandades. Halba õppejõudu iseloomustas tema *suhtumine, vähene abivalmidus ning tundide ülesehitus*. Kadetid tõid varasemalt välja, et soodustav tegur on hea õppejõud, kuid vastandina on ka teine tegur, milleks on halb õppejõud. Sellega seoses tõid mõned respondendid välja, et vene keelt omandades puutusid nad kokku õppejõuga, kes tegi oma suhtumisega vene keele õppimise raskeks. See võis väljenduda selles, et õppejõud oli kohati liiga karm, andis liiga palju kodutöid või tunni ülesehitus oli kadeti jaoks halb. Tunni ülesehituse osas toodi näitena välja olukordi, kus õppejõud soovis, et õppurid õpiksid midagi pähe ning teeksid kirjalikke töid. Kuna intervjuueeritavad on erinevad, leidis kadette, kellele sobis antud õppemeetod ja tunni ülesehitus, s.t nad omandasid keelt tänu sellele paremini. Need kadetid, kellele ei sobinud materjale pähe õppida ning kirjalikke töid teha, tõid välja, et nende jaoks on oluline keel ja rääkimine, mitte õigekiri. Kirjalik osa ning kirjutamisoskus vene keeles nendele kadettidele huvi ei pakkunud. Näitena on välja toodud kadettide kogemused õppejõu suhtumisest:

*“Eelkõige võiks õppejõud aru saada, kes siin õpivad, et siin on nagu meil praegused või tulevased politseiametnikud, et kuidugi tore oleks õppida ja et ma oskaks vene keelega siin pidada pika vestluse maha venelasega, aga see ei ole lihtsalt reaalne nii kiiresti õppida seda ära.”*(PPK kõrg, 2022)

*“On vaja kannatlikkust ja sellist sooja tunnetust ja sa pead tahtma seda õpetada, mitte sa ei istu lihtsalt oma tunde ära ja sai loobi teistele nagu oma paha tuju peale.”* (FK kõrghariduse teine grupp, 2022)

Tulenevalt asjaolust, et intervjuueeritavateks on kadetid, kes pidid omandama vene keelt ka Covid-19 ajal, tõid paljud neist välja olulise takistava tegurina distsantsõppe. Leidus ka intervjuueeritavaid, kes antud tegurit pidasid positiivseks, kuid neid oli pigem vähe. Põhilise negatiivse tegurina distantsõppe puhul rääkisid kadetid, et kontaktõppe puhul oli nende võime omandada vene keelt oluliselt parem. Samuti tõid nad välja, et üksi kodus õppides ei suudeta teha samasugust tööd nagu klassiruumis või praktilal. Isegi kui mõni kadett oli positiivselt meelestatud õppima vene keelt distantsõppes, siis paratamatult tekkisid üksinda õppides raskused. Näitena toodi välja, et klassiruumis õppides on õppejõud vajadusel kadettidele abiks ja klassis saab olla vahetus kontaktis teiste kadettidega ning samuti pole klassiruumis *takistavaid tegureid*, mis tähelepanu hajutavad, näiteks telefon või pereliikmed. Distsantsõppe negatiivsetest külgedest on allpool välja toodud mõningad arvamused kadettidelt:

*“Me oleme see õnnetu kursus, kellel oli kogu aeg nagu distants-distsants, et nagu need tunnid olid nagu suhteliselt mõttetud, et mingit nagu motivatsiooni ei olnud ei õpilastel, ei õppejõul. Kogu aeg oli see, et pidid need mingid asjad nagu ära tegema, aga tulemust ei olnud.”* (FK kõrghariduse teine grupp, 2022)

*„ Olles distantsõppel olin väga laisk, ei viitsinud väga tegeleda sellega. Tunnis kohapeal olles olin rohkem motiveeritud.“* (JK kõrg, 2022)

Inimestel on igas valdkonnas erinev tase, nii ka vene keeles ning seetõttu tõid intervjuueeritavad välja, et neid takistas vene keele õppimisel see, et kõigil olid erinevad tasemed. Tasemete selgitamiseks on Sisekaitseakadeemias kooli sisse astudes kadettidel testid, et nad erinevate tasemetega gruppidesse jaotada, kuid vahepeal satub olema nii, et tasemeõppes on koos kadett, kes oskab rohkem vene keelt ja arusaam vene keelest on tal oluliselt parem, kui teisel kadetil. Üks kadett väitis, et ta soovib õppida rohkem ja kiiremini, kuid tulenevalt kadetist, kes ei ole temaga ühel tasemel, ei saa ta ennast arendada, sest ta on sunnitud ootama teiste järele. Samasuguse olukorra tõi välja teine kadett, kes ütles, et ta on

vene keeles nõrk ning soovib rohkem abi õppejõult, mistõttu õppejõud ei saa teisi õpetada nendele sobivas *tempo*. Kolmanda variandina toodi välja olukord, kus sooviti abi, kuid kuna teised olid vene keeles oluliselt tugevamad, jäi kadett tahaplaanile ning ei jõudnud vene keelt omandada piisavalt kiiresti. Selline juhtum tekitas olukorra, kus kadetil tekkis motivatsioonilangus, sest ta tundis ennast halvasti ja õppimishuvi kadus ära. Eelmainitud mõtteid toetavad järgnevad väljavõtted intervjuudest:

*“Kui on väga erinevad tasemed, siis need, kes oskavad keeleõpet, räägivad alati, nad ei ole kunagi vait ja siis tihti õppejõud võtab vastavalt tempo nende järgi, siis tekibki see, et tase kujundatakse nende järgi ja teised lihtsalt kulgevad kaasa.”* (FK kõrgharidus teine grupp, 2022)

*„Ma tootsin välja veel õpilaste erineva taseme. Õppejõud peaks arvestama kõigi tasemega, et need õpilased, kes nii hästi vene keelt ei oska, neid järgi aidata, siis võrdsele tasemele.“* (JK kõrg, 2022)

Kolmas kategooria tuleneb lõputöö kolmandast uurimisküsimusest, milleks oli teada saada, millised on praeguse vene keele õpetamise süsteemi arendamise võimalused kadettide vaates. Sellest lähtuvalt on kolmandaks kategooriaks „**Ettepanekud**“. Intervjuus keskenduti küsimustele, mille kaudu üritati tuua välja võimalusi, et Sisekaitseakadeemia vene keele õpetamise süsteem areneks ja muutuks kadettidele sobivamaks.

Tabel 5. Kolmas kategooria: „**Ettepanekud**“ (autori koostatud)

Kood	Mitmes intervjuus esines	Esinemise sagedus
1. Praktilised tegevused	5	46
2. Üks õppejõud	3	17
3. Erialane vene keel	4	19
4. Kõnekeel	4	6

Esimene kood ettepanekute kategoorias on praktilised tegevused. Intervjuude jooksul tõid kadetid korduvalt välja erinevaid olukordi, kus läbi praktiliste ülesannete omandati vene keelt efektiivsemalt kui teoreetilise lähenemise kaudu. Intervjueeritavad ütlesid, et

omandades varasemalt teoreetilisi teadmisi oli see kasulik ainult siis, kui hiljem kinnistati endale õpitud teemasid läbi erinevate ülesannete. Üks intervjueeritav rääkis, et vene keele tundides tehti erinevaid grupitöid, mis seisnesid selles, et koos suheldes ja koostööd tehes pidid nad vastama grupitööna vene keelsetele *Quizleti* küsimustele. Sellises olukorras oli kõige efektiivsem, kui grupisiselt arutati omavahel eelnevalt läbi vastused ja üks grupist vastas. Selliste ülesannetega arenes neil lisaks omavahelisele vestlusele ka vene keele oskus. Intervjueeritavad andsid mõista, et läbi praktiliste tegevuste omandasid nad vene keelt ka kaasuseid läbi tehes. Sellistes olukordades oli terve suhtlus venekeelne ning eelnevalt õpitud teooriat saadi praktiseerida reaalsemates olukordades. Samuti toodi korduvalt välja, et kõige parem praktiseerimine toimub ametialasel praktilal, kus mõned intervjueeritavad on pidanud enda vene keele kasutamist proovile panema. Näitena on toodud arvamused PÄK päästekorraldaja ja FK kõrghariduse rühmadest:

*„... praktiliselt tunnid, kus me pidime rääkima. Teoorias pidime rohkem kuulama, aga see, kui rääkima sunnitakse, see ilmselt aitab ikka rohkem kaasa...“* (Päästekorraldajad, 2022)

*„Kui rääkida, siis praktika on parim õpetaja.“* (FK kõrgharidus teine grupp, 2022)

Ettepanekute üheks koodiks tulenevalt kadettide vastustest oli üks õppejõud. Intervjuudest tuli välja, et paljudele kadettidele ei sobi, kui vene keelt annab mitu õppejõudu. Ühest küljest on see positiivne, sest nii näeb erinevaid vaatenurki nii õpetamise kui ka omandamise osas, kuid sellegipoolest see kõigile ei sobi. Osa intervjueeritavatest väitsid, et nende õppeedukus langes, kui neile andis vene keelt mitme aasta jooksul vähemalt 3 erinevat õppejõudu. Probleem seisnes selles, et üks õppejõud oli intervjueeritava sõnul rahulik, abistas ning oli alati positiivselt meelestatud. Kuna intervjueeritavale oli väga oluline õppejõu tagasiside ning positiivsus, siis oli tänu sellele intervjueeritava motivatsioon õppimiseks kõrge. Intervjueeritav oleks olnud rahul, kui oleks olnud üks õppejõud, kuid kuna hiljem tekkisid poolrühmad õpperühmades, siis pidi intervjueeritav leppima uue õppejõuga. Uus õppejõud oli vastupidine eelnevalt mainitud õppejõule. Intervjueeritav ei saanud tagasisidet, keskkond oli teistsugune ning intervjueeritava õppeedukus langes. Näitena võib välja tuua PPK kõrghariduse ja FK kõrghariduse intervjuudest pärit mõtted:

*„Hea õppeedukuse aluseks on vajalik, et kursuse jooksul on õpilastel üks õppejõud, kellel on arusaam õpilaste tasemetest. Minu arvates kannatab õppetöö kvaliteet märgatavalt, kui kursuse jooksul on mitu õppejõudu.“ (PPK kõrg, 2022)*

*„Lisaksin, et algusest peale võiks me teada oma õppejõudu, kuna oli olukordi, kui tuli uus õppejõud, kes meiega varem tundi läbi ei olnud viinud ning tema tunni läbiviimine langetas õpilaste koostöövalmidust ja motivatsiooni.“ (FK kõrghariduse esimene grupp, 2022)*

Intervjueeritavad andsid koodi erialane vene keel all mõista, et kõige rohkem õppisid nad vene keelt just erialase vene keele kursustel. Intervjueeritavad põhjendasid seda sellega, et tööle minnes puutuvad nad kõige rohkem kokku ametialase suhtlusega, kus tavalist suhtluskeelt ei ole niivõrd palju vaja. Abiks olid erinevad tasemeõpped, kuid erialasest vene keelest oli enim kasu. Kasu seisneski selles, et kui intervjueeritav läheb tööle oma erialale, siis peamine suhtluskeel on ametialane, mida kõige rohkem omandati erialase vene keele kursusel. Näiteks avaldas üks intervjueeritav arvamust selle kohta, kas madalama kesktaseme kursust vene keeles on üldse vaja, kuna algtasemel omandati baastadmised vene keele kohta. Samas väitis intervjueeritav, et temale sobis algtaseme ja erialase vene keele tundides käia, sest sellest oli kõige rohkem kasu. Vastupidiselt algtaseme ja erialase vene keele õppele, madalama kesktaseme kursusest talle väidetavalt abi ei olnud. Ettepanekuid erialase vene keele kohta toodi välja järgnevalt:

*„...erialases vene keeles on täpselt need väljendid, mida reaalselt vaja on ja siamaani kasutan. Sooviksin, et erialane vene keel oleks õppekavas ja saaksime seda rohkem. Samuti arvan, et vahepealsed tunnid võiksid ära jääda.“ (PPK kõrg, 2022)*

*„...seda, et erialast keelt ja sõnavara võiks laiemalt käsitleda, sellele ma kirjutaksin kahe käega alla“ (FK kõrghariduse teine grupp, 2022)*

Neljas kolledžis tõid intervjueeritavad välja, et nemad sooviksid vene keele tundides õppida rohkem kõnekeelt. Intervjueeritavate arutluse käigus käis üks intervjueeritav välja idee, et Sisekaitseakadeemias õpetataks rohkem kõnekeelt. Intervjueeritav põhjendas seda sellega, et kuna tema vene keele tase on selline, et ta oskab ainult erialast keelt, siis soovib ta ka väljaspool töö- ja kooliaega suhelda inimestega vene keeles. Suureks motivatsiooniks on tema tuttavad, kes on vene rahvusest. Tuli välja, et olukorras, kus tuttavad räägivad vene

keelt, soovitasid teised intervjueeritavad, et intervjueeritav, kes selle idee välja käis, suhtleks oma sõpradega vabal ajal vene keeles, mis sisuliselt on keele tandemõpe. Mõned teised intervjueeritavad nõustusid samuti, et koolis võiks olla rohkem kõnekeele õpet, kuid jõudsid arusaamisele, et kuna koolis pole aega piisavalt ja tööalast vene keelt on samuti vaja, siis on kõige mõistlikum õppida vene keelt iseseisvalt lisaks. Intervjuudest tõid intervjueeritavad välja idee, et Sisekaitseakadeemia vene keele õppes võiks õppejõud anda rohkem kõnekeelseid väljendeid õppuritele:

*„...vene keeles meile anti suhteliselt vähe neid (intervjueeritav viitab kõnekeelsetele väljenditele) ja pigem oli selline nii öelda ametlik keel. Mitte nii öelda tervelt ametlik, aga mina ütleks, et seda slängi võiks natuke rohkem rakendada.“* (Päästekorraldajad, 2022)

*„... minus tekitab ebakindlust see, et tööl olles räägivad kliendid minuga kõnekeeles, mida minu arvates õpetatakse meile koolis vähe ja tekivad olukorrad, kus ma ei saa kliendist aru.“* (JK kõrg, 2022)

Intervjuudest tulid välja erinevate kolledžite õppurite seisukohad vene keele õppe kohta Sisekaitseakadeemias. Seisukohti võeti soodustavate tegurite kohta, kui küsiti respondentidelt läbi fookusgrupi intervjuude, mida nemad sellisteks teguriteks nimetavad. Kokkuvõtlikult toodi välja, et kõige enam kadette motiveerib vene keelt õppima hästi üles ehitatud õppeprogramm, kvaliteetsed õppematerjalid, pädevad õppejõud, kadettide enda huvi vene keele vastu ja nende isiklikud õpitulemused. Intervjuude käigus selgusid ka erinevad vene keele õppimist takistavad tegurid, kus intervjueeritavad nimetasid enim takistavateks teguriteks aega, halba õppematerjali, ebavajalikke teemasid, halba õppejõudu, distantsõpet, kodutöid ja vene keele oskuse tasemete erinevusi. Lähtuvalt takistavatele teguritele toodi paralleelselt ka ettepanekuid välja. Ettepanekuteks osutusid praktilised tegevused, ühe õppejõu olemasolu kogu õppeperioodi vältel, erialase keeleõppe suurem maht ning vene kõnekeele (kõnekeelsete väljendite) suuremas mahus õpetamine.

### **2.3. Analüüs ja ettepanekud**

Läbiviidud uuringu tulemused näitavad, et vene keele teise keelena omandamist soodustavateks teguriteks peetakse enim hästi koostatud õppeprogrammi, head õppematerjali ning head õppejõudu. Hästi koostatud õppeprogramm sisaldab

intervjueeritavate arvates õpet tasemetes vastavalt oskustele. Antud tulemused on kooskõlas SLA teoreetikute Skutnabb-Tangas ja Toukamaa poolt püstitatud lävepakuhüpooteesiga ja Jim Cumminsi sõltumatuse hüpooteesiga, mis seletavad õppija keele oskuse saavutamist tasemeti (käesolev töö, lk 20).

Intervjuudes selgus, et intervjueeritavad peavad oluliseks, kui neile on võimaldatud õppematerjal, mis annab neile tuge omandada vene keelt tõhusamalt ja tulemuslikumalt. Tänu õppematerjali olemasolule pidid intervjueeritavad vähem keskenduma materjali leidmisele ja said keskenduda keele omandamisele, mis omakorda tekitas intervjueeritavates tahet õppida. Gardner (2007, p. 11, käesolev töö, lk 14) on välja toonud klassiruumis õppimisel teiste tegurite seas ka selle, et õppematerjalide olemasolu suurendab õppurites soovi õppida. Intervjuudest saadud vastuseid tõestavad Gardneri teoreetilisi väiteid.

Samuti pidasid intervjueeritavad oluliseks, et klassiruumis vene keelt omandades oleks keeleõpetajaks hea (ehk pädev) õppejõud. Seda aspekti, et hea õppejõud soodustab vene keele õpet, toetab ka Gardneri teoreetiline käsitlus (käesolev töö, lk 13), kus ta väidab, et õppijate motiveeritus tuleneb muuhulgas ka õppejõu olemasolust. Samuti toetas intervjueeritavate väiteid Dörnyei (käesolev töö, lk 13), kes väidab, et eduka õppe tagab õppejõu isiksus, käitumine ja õpetamisstiil.

Intervjuude analüüsimise käigus tuli välja, et takistavateks teguriteks on põhijoontes aeg, halvad (ebakvaliteetsed, keele õppimist mittesoodustavad) õppematerjalid ning (intervjueeritavate hinnangul) ebavajalikud õppematerjalid.

Intervjueeritavad tõid välja, et nende jaoks tekitas Sisekaitseakadeemias vene keelt omandades raskusi asjaolu, et õppe kestvus oli liialt lühike või ebakorrapärane. Krasheni teoreetilise käsitluse järgi (käesolev töö, lk 18) peab keelt teadlikult omandades teadma keelereegleid, kuid samuti on ta väitnud, et keele õppimiseks vajab õppur piisavalt aega. Seega intervjueeritavate poolt välja toodud väited, et neil pole Sisekaitseakadeemia poolt antud piisavalt aega omandada vene keelt, ühtib Krasheni teooriaga.

Teise aspektina tõid kadetid intervjuudes välja, et nende jaoks on oluline, et keelt õppides võimaldatakse neile õppematerjali, mis on vastavuses nende õppekavaga ja on kaasaegne. Selgus, et halva õppematerjali tõttu tekib õppuritel raskusi ning respondendid olid

arvamusel, et keelt ei omandata piisavalt hästi, kui keskendutakse suuremas mahus teooriale. Samuti toodi välja, et ainult tööalase ehk erialase keele õpetamisest ei ole kasu. Seda väidet on teoreetilistes lähtekohtades toetanud ka Kikerpill & Kingisepp (käesolev töö, lk 12), kes väitsid, et keelt ei saa piisavalt omandada, kui piirduakse vaid akadeemilise keelekasutusega ning teoreetilise õppega.

Kolmanda olulise aspektina tõid intervjuueritavad välja, et Sisekaitseakadeemias vene keelt omandades ei näinud nad põhjust, miks õppejõud käsitlesid õpingute käigus ebavajalikke teemasid, mis ei ühtinud õppurite hinnangu järgi õpitava erialaga. Ebavajalike teemade poolest võib tuua näitena töö teooria peatükis Dörnyei (käesolev töö, lk 13), kelle mõistes on keelt omandades oluline, et õppematerjalid oleksid asjakohased ja vastaksid keelekursuse eesmärkidele. Seega võrreldes intervjuueritavate ja Dörnyei öeldut, võib väita, et intervjuueritavate jaoks takistavaks teguriks osutunud ebavajalikud teemad vene keele õppes ei soodusta keeleõpet.

Toetudes kogutud andmete analüüsile ja SLA teoreetilistele lähtekohtadele tehakse Sisekaitseakadeemia vene keele õppe tõhustamiseks ja selle kvaliteedi tõstmiseks järgmised ettepanekud:

- Uurida teatud perioodi tagant õppurite rahulolu vene keele õppega. Küsida õppuritelt sisurikast tagasisidet ning ettepanekuid õppimise parendamiseks, oluline on neid muudatusettepanekuid ka arvesse võtta. Autori hinnangul võiks interneti teel läbiviidud tagasisideküsitluste kõrval läbi viia ka tagasiside kogumise teistes vormides, mis hõlmavad füüsilist suhtlust. Sellisel viisil saab koheselt autentset ja põhjalikku tagasisidet, mille üle saab koheselt tagasiside andjaga arutada. Seeläbi tekivad ka diskussioonid, mille käigus tulevad omakorda tõenäoliselt välja vene keele õppe kitsaskohad.
- Õppurite keeleõppe motivatsiooni kõrgel hoidmises tuleb proovida hoida õpperühmadel samu õppejõude kogu kursuse vältel ja arvestada varasemate õppurite tagasisidega. Seeläbi oleks võimalik tagada, et õppejõud oleks õppurite tulemuste ning tasemetega paremini kursis ning nii ei esineks probleeme sellega, et õppejõud ei tea, millise õppekava järgi on vene keele õpet varasemalt õppuritele õpetatud või kui kaugele on jõudnud õppurid konkreetse õppekava täitmisel.
- Suurendada praktilise tegevuse osakaalu vene keele õppes. Intervjuudes toodi korduvalt välja, et keel kinnistub kõige paremini seda reaalselt kasutades. Seda



vaadet kinnitab ka teooria peatükis käsitletu. Näiteks tuleks korraldada keelekümbelseid, viies vene keele õppurid mingiks ajaperioodiks venekeelses keskkonda, kus nad saavad oma keeleoskust realselt kasutada ning seeläbi õpitud kinnistada. Selliseid projekte on juba Sisekaitseakadeemias läbi viidud, aga soovitav on seda korraldada tihedamini ja süstemaatiliselt või pikema kestvusega.

## KOKKUVÕTE

Keelekeskuse koostatud iga-aastastest keeletaseme testide tulemustest lähtuvalt vajavad Sisekaitseakadeemia tudengid efektiivsemat vene keele algtaseme õpet, et tööalaselt hakkama saada. Sellest lähtuvalt püstitati uurimisprobleemina küsimus: Mis soodustab ja takistab Sisekaitseakadeemia õppurite vene keele omandamist?

Uurimisprobleemile lahenduse leidmiseks selgitati välja Sisekaitseakadeemia õppurite vene keele omandamist soodustavad ja takistavad tegurid ning vene keele õppe süsteemi parendamise võimalused. Kvalitatiivse meetodi abil viidi läbi poolstruktureeritud fookusgrupi intervjuud Sisekaitseakadeemia kõikide kolledžite kadettidega.

Fookusgrupi intervjuudest selgus, et soodustavateks teguriteks nimetasid intervjuus osalejad enim hästi koostatud õppeprogrammi, head õppematerjali ning head õppejõudu. Töös toodi välja ka teisi tegureid, kuid lõputöö autor peab tähtsaks tuua välja ainult kõige rohkem esinenud vastused. Intervjuudest selgusid ka vene keele omandamist takistavad tegurid, milleks enim osutusid aeg ning halb õppematerjal.

Võttes arvesse soodustavad ja takistavad tegurid, mida intervjuueeritavad välja tõid ning analüüsid neid vastuseid teoreetiliste lähtekohtadega, tehakse nendest Sisekaitseakadeemia keelekeskusele järgnevad ettepanekud, kuidas parendada hetkel kehtivat vene keele õpetamise süsteemi:

- Koostada teatud perioodi tagant Sisekaitseakadeemia õppuritele rahulolu uuring vene keele õppe kohta.
- Teha vene keele õppekava ühtlasemaks ja tagada, et õppuritel oleks võimalik õppe vältel õppida keelt ühe õppejõuga.
- Suurendada praktilise tegevuse osakaalu vene keele õppes.

Lõputöö uurimisküsimused said vastused ja uurimisülesanded said täidetud. Analüüsitud tulemustest järeldab töö autor, et kui võtta arvesse õppurite tagasisidet, siis on võimalik parendada vene keele õpetamise süsteemi ja teha vajalikke muudatusi Sisekaitseakadeemia vene keele õppesüsteemis.

## SUMMARY

Based on the results of the annual language level tests carried out by the Language Centre, students from the Estonian Academy of Security Sciences need more effective initial Russian language training to perform well in their work. Based on this, the research problem of the dissertation “Factors easing and hindering study of the Russian language based on the experiences of cadets of the Estonian Academy of Security Sciences” was raised as a research problem.

To find a solution to the problem, the factors favouring and hindering the acquisition of the Russian language and opportunities for improving the Russian language learning system were identified by students from the Estonian Academy of Security Sciences. While using the qualitative method, a semi-structured focus group interview was conducted with cadets from all colleges of the Estonian Academy of Security Sciences.

The focus group interviews showed that the most encouraging factors in the interview were the well-established learning programme, good learning materials and good teaching methods. Other factors were also pointed out in the research, but the author considers it important to highlight only the answers that have occurred most. Interviews also revealed the obstacles to Russian language acquisition, which were time management and poor learning material.

Considering the contributing factors and obstacles that were brought up by the interviewees and analysing these responses with theoretical starting points, the following proposals will be made to the language centre of the Estonian Academy of Security Sciences on how to improve the current Russian language teaching system:

- Perform a study on the satisfaction of students from the Estonian Academy of Security Sciences with learning Russian.
- Make the Russian language curriculum more coherent and ensure that students can learn the language with a one lecturer during their studies.
- Increase the share of practical activity in Russian language learning.

The research questions were answered, and the research tasks were completed. From the analysed results, the author concludes that if the students' feedback is considered, it is

possible to make the necessary changes to the Russian language teaching system and improve the system in the Estonian Academy of Security Sciences.

## VIIDATUD ALLIKATE LOETELU

Argus, R., Rüütmaa, T. & Verschik, A., 2021. *Mitmekeelsus, esimese ja teise keele omandamine. Peamistest teooriatest, uuringutulemustest ja õpetamismeetoditest.*

[Võrgumaterjal] Leitav:

<https://www.tlu.ee/sites/default/files/T%C3%9CHI/Kirjandusu%CC%88levaade%20pikem%20variant%2014.01.2021.pdf> [Kasutatud 01. 11. 2021]

Atkinson, D., 2011. *Alternative approaches to second language acquisition*. 1st edition. New York: Routledge.

Bley-Vroman, R., 1990. The logical problem of foreign language learning. *Linguistic Analysis*, 20 (1-2), pp. 13–49.

Brown, H.D., 2000. *Principles of language learning and teaching*. 4th edition. New York: Longman.

Cohen, A.D., 2011. *Second language learner strategies*, In: E. Hinkel (Ed.) *Handbook of research in second language teaching and learning (ESL & Applied Linguistics Professional Series)*, New York & London: Routledge, pp. 681-691.

Dörnyei, Z., 2003. Attitudes, orientation, and motivation in language learning: Advances in theory. *Language Learning*, 53, pp. 3-32.

Gass, S.M. & Selinker, L., 2008. *Second language acquisition*. 3rd edition. New York and London: Routledge.

Gardner, R.C., 2007. Motivation and Second Language Acquisition. *Porta Linguarium*, 8, pp. 9-20.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P., 2005. *Uuri ja kirjuta*. Tallinn: Medicina.

Kalmus, V., 2003. Is Interethnic Integration Possible in Estonia? *Discourse & Society*, 14 (6), pp. 668-670.

Kidron, A., 2002. *Nõustamispsühholoogia*. Tallinn: Mondo.

Kikerpill, T. & Kingisepp, L., 2000. *Keelekeskkond võõrkeeleõppe toetajana*. Tallinn: TEA.

Krashen, S.D., 2013. *Second language acquisition: Theory, applications, and some conjectures*. Mexico City: Cambridge University.

Krashen, S.D., 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Los Angeles, CA: Pergamon.

Kultuuriministeerium, 2021. *Lõimumine*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.kul.ee/kultuuriline-mitmekesisus-ja-loimumine/loimumine> [Kasutatud 24.01.2022]

Kultuuriministeerium, 2021. *Lõimuv Eesti 2020*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.kul.ee/kultuuriline-mitmekesisus-ja-loimumine/strateegilised-dokumendid/loimuv-eesti-2020> [Kasutatud 24.01.2022]

Kultuuriministeerium, 2021. *Sidusa Eesti arengukava 2021-2030*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.siseministeerium.ee/sidest> [Kasutatud 24.01.2022]

Laherand, M.-L., 2008. *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Sulesepp.

Lantolf, J. P., 2011. The sociocultural approach to second language acquisition: Sociocultural theory, second language acquisition, and artificial L2 development. In: Atkinson, D. (Ed.), *Alternative approaches to second language acquisition*, New York: Routledge, pp. 24-47.

Menezes, V., 2013. Second Language Acquisition: Reconciling theories, *Open Journal of Applied Sciences*, 3 (7), pp. 404–412.

Paul, E., 2015. *Politsei- ja piirivalveameti lõuna prefektuuri piirivalvurite vene keele oskus, vajadus ja vene keele õppimise motivatsioon. Lõputöö*. Muraste: Sisekaitseakadeemia.

Rafieyan, V., Bin Abdul Majid, N. & Eng, L.S., 2013. Relationship between attitude toward target language culture instruction and pragmatic comprehension development. *English Language Teaching*, 6 (8), pp. 125-132.

Sisekaitseakadeemia, 2019. *Eneseanalüüsi aruanne institutsionaalseks akrediteerimiseks. Aruanne*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Sisekaitseakadeemia Keelekeskus, 2021. *Sisekaitseakadeemia esmakursuslaste keele testimise statistika. Aruanne*. Tallinn: Sisekaitseakadeemia.

Sisekaitseakadeemia, 2021. *Sisekaitseakadeemia 2017.-2019. aastal lõpetanud vilistlaste ja nende tööandjate rahulolu-uuring. Uuring*. Tallinn: Psience OÜ.

Siseministeerium, 2020. *Siseturvalisuse arengukava 2020-2030*. [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.siseministeerium.ee/stak2030> [Kasutatud 25.01.2022]

Statistikaamet, 2019. (Eestis on kasvanud emakeelte mitmekesisus). [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.stat.ee/et/uudised/2019/03/14/eestis-on-kasvanud-emakeelte-mitmekesisus> [kasutatud 20.01.2022]

Statistikaamet, 2020. (Millised rahvused elavad Eestis?). [Võrgumaterjal] Leitav: <https://www.stat.ee/et/uudised/millised-rahvused-elavad-eestis> [kasutatud 02.01.2022]

Ziglar, L., 2008. The role of interaction in L2 acquisition: An emergentist perspective. *European Journal of Scientific Research* 23 (3), pp. 446–453.

Tenjes, S., 2014. Multimodaalne suhtlus ja kognitsiooniuringud pedagoogikas. *Eesti ja Soome-Ugri Keeleteaduse Ajakiri*, nr 5(3), lk 116-128.

Tiit, E. & Servinski M., 2015. *Eesti maakondade rahvastik. Hinnatud ja loendatud*.  
Tallinn: Statistikaamet.

Õunapuu, L., 2014. *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteaduses*. Tartu:  
Tartu Ülikool.



## **TABELITE JA JOONISTE LOETELU**

Tabel 1. Intervjuu parameetrid (autori koostatud)

Tabel 2. Koodipuu (autori koostatud)

Tabel 3. Esimene kategooria: soodustavad tegurid (autori koostatud)

Tabel 4. Teine kategooria: takistavad tegurid (autori koostatud)

Tabel 5. Kolmas kategooria: ettepanekud (autori koostatud)

Joonis 1. Teise keele omandamine kui komplitseeritud süsteem [Second Language Acquisition as a complex system] (Menezes, 2013, p. 407)

## Lisa 1. Intervjueeritavatele esitatavad intervjuu küsimused

Uurimisküsimus	Intervjuu küsimused
<p>Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis soodustavad vene keele omandamist?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Millised tegurid teie hinnangul motiveerisid teid vene keele õppimisel?</li> <li>2. Millised Sisekaitseakadeemias rakendatud keeleõppe vormid aitasid teid vene keele omandamisel? (tandemkeeleõpe, keelelaager, integreeritud aine- ja keeleõpe(LAK), tasemekursused)</li> <li>3. Kuidas aitas õppejõud kaasa teie arengule vene keeles? (õppejõu pädevus, õpetamise meetodid, tunni ülesehitus, harjutused)</li> <li>4. Millised Sisekaitseakadeemia poolt pakutud õppematerjalid aitasid kõige paremini vene keele omandamisel? Palun põhjendage.</li> </ol>
<p>Millised on Sisekaitseakadeemia PPK, FK, PÄK ja JK II ja III aasta kõrgharidus-ja kutseõppe õppurite hinnangul tegurid, mis takistavad vene keele omandamist?</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Millised õppevormid/tunni ülesehitus ei soodustanud Sisekaitseakadeemias vene keele omandamist? Palun põhjendage.</li> <li>6. Mis puudused olid Sisekaitseakadeemia poolt antud õppematerjalides, mis raskendasid vene keele õpet?</li> <li>7. Mida teie arvates õppejõud peaks teisiti tegema, et õppurid paremini vene keelt omandaksid?</li> </ol>

	<p>8. Missugused vene keele tunnis olevad harjutused takistavad vene keele õppimist?</p> <p>9. Mis on kokkuvõtlikult peamised tegurid Sisekaitseakadeemia puhul, mille tõttu oli teil keeruline/raske vene keelt omandada? Palun põhjendage.</p>
<p>Millised on praeguse vene keele õpetamise süsteemi arendamise võimalused?</p>	<p>10. Kuidas akadeemias vene keele õppimine toetas teid praktikal/tööülesannete täitmisel? Palun põhjendage.</p> <p>11. Milliste tööalaste ülesannetega tulite vene keeles toime?</p> <p>12. Milliste tööülesannete täitmisel tundsite end vene keele kasutamises ebakindlana?</p> <p>13. Milliseid teemasid võiks lisada vene keele erialase keelekursuse programmi?</p> <p>14. Millised on teie arvates Sisekaitseakadeemia keeleõppe kitsaskohad?</p> <p>15. Mida peaks Sisekaitseakadeemias teie arvates vene keele õpetamisel teistmoodi tegema?</p>