

Sisekaitseakadeemia
Sisejulgeoleku instituut

Oliver Purik

TULIRELVADE ALASE TÄIENDKOOLITUSE
KONTSEPTSIOON POLITSEIAMETNIKELE

Magistritöö

Juhendaja:
Tanel Järvet, MA

Tallinn 2013

ANNOTATSIOON

Sisejulgeoleku instituut	Kuu ja aasta: mai 2013
Töö pealkiri: Tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele	
Töö autor: Oliver Purik	Olen nõus oma lõputöö kättesaadavaks tegemisega elektroonilises keskkonnas. Allkiri:
<p>Lühikokkuvõte: Magistritöö eesmärk on välja selgitada PPA tulirelvade alase koolituse vajadused ning koostada tulirelvade alase koolituse kontseptsioon. Magistritöö teoreetilises osas uuriti täiskasvanukoolituse põhimõtteid, koolitusprotsessi kujundamist ja tulirelva alase koolituse kujundamist ning meetodeid. Käesolev magistritöö on rakendust loov uurimus. Andmete kogumiseks kasutati kvalitatiivseid meetodeid: väljavõtteid andmekogust SAP ja tulirelva kasutamise kokkuvõtteid 2010- 2012 a. Lisaks kasutati andmekogumismeetoditena fookusgrupi- ja ekspertintervjuusid ning täiendkoolitusega seotud dokumentide analüüsi. Töö tulemusena jõuti järeldusteni, et on vaja kujundada keskne tulirelvade alane täiendkoolitusprotsess. Eristada sise- ja välitöö politseiametnike koolitusprotsess teemade ja intensiivsuse osas, samuti kasutada erinevaid hindamismeetodeid. Lasketestile mitteilmunute suhtes rakendada teenistuslikke meetmeid. Tulirelvaalase täiendkoolituse paremaks läbiviimiseks tuleb soetada aktiivõppemeetodeid toetavad treeningvahendid. Töös loodi tulirelva alane täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele. Kontseptsioon esitatakse PPA koolitus- ja arendustalitusele rakendamiseks. Pärast aastast pilootfaasi viiakse läbi uus empiiriline uuring hindamaks kontseptsiooni toimivust ning viiakse sisse täiendused lõpliku kontseptsiooni jaoks. Magistritöös on 77 lehekülge, 8 tabelit, 5 joonist ja 87 kasutatud kirjanduse allikat.</p>	
Võtmesõnad: täiskasvanud õppija, õppimise alusteooriad, koolitusprotsessi kujundamine, tulirelvaalane koolitusprotsess, kontseptsioon	
Võõrkeelsed võtmesõnad: : adult learners, basic theories of learning, formation of the training process, firearms training process, concept	
Säilitamise koht: Sisekaitseakadeemia raamatukogu	
Kaitsmisele lubatud	
Sisejulgeoleku instituudi juhataja	Allkiri:
Vastab magistritöö nõuetele	
Juhendaja: Tanel Järvet	Allkiri:

SISUKORD

SISUKORD	3
MÕISTETE JA LÜHENDITE LOETELU	4
SISSEJUHATUS	6
1. TÄISKASVANUTE KOOLITUSE ALUSED JA KOOLITUSPROTSESSIDE KUJUNDAMISE PÕHIMÕTTED	10
1.1 Täiskasvanud õppija	10
1.2 Õppimise alusteooriad	14
1.3 Koolitusprotsessi kujundamise põhimõtted	18
1.4 Tulirelvade alase koolituse kujundamise põhimõtted ja meetodid	26
2. TULIRELVADE ALANE KOOLITUS POLITSEI- JA PIIRIVALVEAMETIS	33
2.1 Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus	33
2.2 Politsei- ja Piirivalveameti politseiametnike tulirelvade alase täiendkoolituse olukord	38
2.3 Politsei- ja Piirivalveameti tulirelvade alase täiendkoolituse muutmise vajadused	46
2.4 Tulirelvaalase täiendkoolituse kontseptsioon ja rakendamise lähtekohad	52
KOKKUVÕTE	56
SUMMARY	60
KASUTATAUD KIRJANDUS	61
TABELITE JA JOONISTE LOETELU	68
LISA 1. Valdkonna spetsialistide fookusgrupiintervjuu küsimused	69
LISA 2. Instruktorite ekspertintervjuu küsimused	71
LISA 3. Koolitusvaldkonna spetsialisti intervjuu küsimused	73
LISA 4. Laskmise test	75

MÕISTETE JA LÜHENDITE LOETELU

Andragoogika- kunst ja teadus, mis aitab täiskasvanuil õppida (Knowles 1980:43)

Hoiatuslask- on tegevus, mis sooritatakse teavitamiseks isikut, et tema suhtes on õigus tulirelva kasutada ning andes talle viimase võimaluse keelatud tegevus lõpetada (Kiviste jt 2012:83)

Juhulask- tulirelva käsitsees tahtmatult sooritatud lask

Kontseptsioon- süsteemne tervik, mis koondab kõige olulisema tulirelvaalase täiendkoolituse protsessist : täiskasvanud õppija, õppimise mõistmine, koolitusprotsessi sisu ja vormi, tulirelvaalase koolituse eripära

Koolitus- kasvatusteaduse seisukohalt lähtudes kuulub koolitus koos õpetusega ja kasvatuslega ühte mõisteperekonda. Kõigi puhul on kõne all kasvava inimese mõjutamine. Koolitus on nendest kõige kitsam mõiste, mida rakendatakse mingi piiratuma eesmärgi saavutamiseks (Kikajon 2006:119)

Koolitusprotsess- erinevatest koolitustegevusega seotud etappidest koosnev protsess

Politsei taktika- väljatöötatud tegutsemisviisid politseiliste ülesannete täitmiseks

Politsei turvataktika- politseitaktika elluviimiseks kokkulepitud juhised ja tegutsemisviisid ohuolukordade äratundmiseks ning lahendamiseks

Politseiametnik- Politseiametnik on politseiteenistuses olev isik (Politseiteenistuse seadus 14.05.1998)

Tasemekoolitus- täiskasvanute koolituse seaduse § 3. alusel võimaldab tasemekoolitus õhtuses või kaugõppe õppevormis või eksternina omandada põhiharidust ja üldkeskharidust, osakoormusega läbida kutseõpet või kutsekeskharidusõpet ja osakoormusega või eksternina omandada kõrgharidust. Tasemekoolituse läbimist tõendab tunnistus või diplom. (Täiskasvanute koolituse seadus, 10.11.1993)

Tugirelv – muu tulirelv peale püstoli või revolvri, mida kasutatakse üldjuhul tulistamiseks kaugemal kui 15 meetrit asetseva sihtmärgi pihta. (Saarniit 2009:5)

Tulirelv- Relvaseaduse § 11 alusel on tulirelv relv, mis on ette nähtud objekti tabamiseks või kahjustamiseks lendkehaga, mille suunatud väljalaskmiseks kasutatakse püssirohtu (Relvaseadus 13.06.2001). Lähtudes Politsei- ja Piirivalveseaduse (PPVS) § 28 on politsei üheks teenistusrelvaks tulirelv (Politsei- ja Piirivalveseadus 01.01.2010)

Tulirelva kasutamine- lähtudes PPVS käsitlesest, sõnastab töö autor tulirelva kasutamise järgmiselt: tegemist on vahetu sunni kasutamisega, kui politseiametnik sunnib isikut tulirelva kasutades seaduskuulekale tegevusele. Näiteks tulistab isikut, looma või asja ohu tõrjumiseks või, et sundida isikut lõpetama korrariikkumine

Töölane koolitus- Täiskasvanute koolituse seaduse § 3. alusel võimaldab töölane koolitus kutse-, ameti- ja/või erialaste teadmiste, oskuste ja vilumuste omandamist ja täiendamist, samuti ümberõpet kas töökohas või koolitusasutuses. Töölase koolituse läbimist tõendab tunnistus või tõend.

Vahetu sund- PPVS § 26 defineerib vahetu sunni. Vahetu sund käesoleva seaduse tähenduses on füüsilise isiku (edaspidi *isik*), looma või asja mõjutamine füüsilise jõuga, erivahendiga või relvaga

Äkkriinnak- sündmus, mille käigus üks või mitu isikut püüavad relva või muu ründeks sobiva vahendiga, ohvreid valides või valimata, üldjuhul lühikese ajaperioodi jooksul vigastada või tappa võimalikult palju inimesi

FBI - Föderaalne Juurdlusbüroo

TORK- tegutsemine ohtliku (relvastatud) ründe korral (2012 a. eriettevalmistuse koolituse peateema)

SISSEJUHATUS

Tänapäeva üleilmastuvas ja kiiresti muutuv maailmas on õppimisele järjest rohkem tähelepanu hakatud pöörama. Kiire tehnoloogiline areng ja muutused ühiskonnas, sunnivad elanikkonda järjest enam kohanema uue keskkonna vajaduste ja nõudmistega. Muutustega kohanemiseks vajavad organisatsioonid ja inimesed pidevat arengut toetavat õpet. Täiskasvanuhariduses nagu hariduses tervikuna on fookus nihkunud hariduse andmiselt ja õpetamiselt õppimisele (Elukestva õppe ...2005)

Üleeuroopaline finantskriis on vähendanud tunduvalt sisejulgeoleku tagamiseks vajaminevat rahalist ressursi, samas kui sise- ja välisjulgeolekualane risk on tõusvas trendis. Sisejulgeolekut tagavate ametnike ja organisatsioonide jaoks tähendab see seda, et väiksema ressursiga tuleb saavutada sama tõhusus, kui varem suuremat ressursi kasutades - ehk olla efektiivsem. Efektiivsusest lähtudes on riik ühendanud kaks suurt jõustruktuuri, politsei ja piirivalve, mille tulemusel tekkis uus ühendasutus Politsei- ja Piirivalveamet (*edaspidi* PPA). Ühendatud on teenistuslikud rollid, samuti kutse-, rakenduskõrgharidus- ja täiendkoolitus.

Magistritöö teema valikul sai otsustavaks igapäevatööst tulenev vajadus uurida ja muuta tõhusamaks senist lähenemist tulirelvaalasele koolitusele täiendõppe valdkonnas, luua ühtne kontseptsioon tulirelvaalase koolituse parendamiseks.

Tallinnas ja Tartus on välja kujunenud andragoogika ja kasvatusteaduste koolkonnad, kes on aastakümnete jooksul teinud palju täiskasvanu koolituse alaseid uuringuid ja avaldanud vastavateemalisi teaduspublikatsioone. Enamus uuringud käsitlevad täiskasvanute koolitamisega ja õppimisega seotud aspekte tasemeõppe vallas.

Tulirelvade alase koolituse kontekstis võib esile tuua Sisekaitseakadeemias koostatud lõputöid, milles uuriti laskeinstruktoriõpet (Abel 2008, Tamuri 2006). Käesolev magistritöö on teadaolevalt esimene teemaarendus, kus politsei tulirelvaalast koolitust analüüsitakse täiskasvanute koolituse põhimõtteid arvestades.

Magistritöö aktuaalsus seisneb selles, et 01.jaanuaril 2010.a-l loodi PPA kolme asutuse ühendamisel, mistõttu on ühendasutuse tulirelvade kandjatel erinev väljaõpe.

Ühendasutuses on võimalik, et ametnikke kaasatakse olukordades, millega nad ei ole varem kokku puutunud, teenistuslikud rollid on segunenud (näit. politseiametnike kaasamine piiririkumise olukordades ja piirivalvuri kaasamine kurjategija kinnipidamisel).

Erinevates tööliinides ametnike rakendamisel võib tulirelvade väärkasutamine ohustada ametniku või kolmandate isikute elu ja tervist.

Probleem seisneb selles, PPA-s ei ole kaardistatud teenistusrelvade alase koolituse vajadusi ning samuti puudub kõiki vajadusi arvestavat tulirelva alase koolituse kontseptsioon.

Korrastatud ja üldistatud kontseptuaalseid seisukohti nimetatakse kontseptsiooniks. Kontseptuaalseid seisukohad on niisugused tõekspidamised, mis võetakse aluseks tegevusele ja käitumisele teatud valdkonnas. Neid võib vaadelda kui lubadusi, millest ei taganeta ning mida organisatsioonis kõik töötajad kindlasti alati täidavad. (Lõhmus jt. 2002: 39)

PPA erinevates valdkondades ilmnevaid teenistusrelva kasutamise juhtumeid on vaja jooksvalt analüüsida ja kasutada asutuse ühtses tulirelvade koolituse süsteemis.

Probleemist lähtuvalt tõusetuvad järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on PPA tulirelvaalase koolituse vajadused?
2. Kuidas ja mis mahus täiendkoolitust planeerida?
3. Kuidas diferentseerida ametnike tulirelvaalast koolitust tööliinide osas?
4. Kuidas tuua jooksvalt tulirelvade alasesse täiendkoolitusse teenistuspraktikast tulenevaid kogemusi?

Magistritöö eesmärk on välja selgitada PPA tulirelvade alase koolituse vajadused ning koostada tulirelvade alase koolituse kontseptsioon, mis lähtub teoreetilistest käsitlustest.

Magistritöö eesmärgi saavutamiseks, on püstitatud järgmised uurimisülesanded:

- analüüsida teoreetilisi seisukohti, andmaks ülevaade täiskasvanukoolituse põhimõtetest ja koolitusprotsessi kujundamisest, s.h. koolitusvajaduste selgitamisest;
- tutvustada teiste riikide (Saksamaa, Soome) politseiasutuste teenistusrelvaalaseid koolitusprotsesse ja rakendamise praktikat;
- selgitada politseiametnike koolitusvajadused ja analüüsida senist Politsei- ja piirivalveameti tulirelva alast täiendkoolitust ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi;

- koostada asjakohane tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le.

Käesolev magistritöö on rakendust loov uurimus, kuna ülesandeks on töötada välja asjakohane tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le. Kontseptsioon esitatakse PPA koolitus- ja arendustalitusele, kelle poolt valitakse pilootfaasiks üksused, kus seda rakendatakse. Pärast aastast pilootfaasis rakendumist viiakse läbi uus empiiriline uuring hindamaks kontseptsiooni toimivust ning lähtuvalt uuringu tulemustest viiakse sisse täiendused lõpliku kontseptsiooni jaoks.

Uuringus kasutatakse kvalitatiivset andmekogumise meetodit. Praeguse olukorra selgitamiseks ja andmete analüüsiks kasutati väljavõtet personali ja palgaarvestuse andmekogust SAP (politseiametnike poolt lasketestide läbimine 2010- 2012) ja tulirelva kasutamise kokkuvõtteid 2010- 2012. Lisaks kasutatakse andmekogumismeetoditena fookusgrupi- ja ekspertintervjuusid ning dokumentide analüüsi. Fookusgrupi intervjuude valimi moodustavad Põhja prefektuuri korrakaitsepolitsei-, kriminaalpolitsei- ja piirivalve grupid, kes oskavad kirjeldada töövaldkonnast lähtuvaid vajadusi tulirelva alasele koolitusele. Ekspertintervjuude valimi moodustavad PPA-s töötavad laskeinstruktorid (koolitajad). Laskeinstruktorid viivad igapäevaselt läbi laskealast õpet politseiametnikele. Ekspertintervjuude teise valimi moodustavad PPA koolituse planeerijad, kes omavad ülevaadet koolitusprotsessi kujundamisest. Samuti intervjuueeritakse Soome Politsei Helsingi piirkonna laskeinstruktorit ja Saksamaa Politsei Schleswig-Holsteini ning Rheinland Pfalzi liidumaa tulirelvade alase koolituse kogemusega laskeinstruktorit, kes viivad läbi tulirelvaalast täiendkoolitust.

Dokumentidest analüüsitakse PPA-s kehtivaid eeskirju tulirelvade alasele koolitusele ja kokkuvõtteid mis käsitlevad teenistusülesannete täitmisel tulirelva kasutamist. Tulirelvade kasutamise kokkuvõtetest tuleneb, mis vajadused ilmnevad teenistuspraktikast tulirelvade alase koolituse kontseptsioonile.

Andmeanalüüsi meetodina kasutatakse kvalitatiivset intervjuude transkribeerimist, kodeerimist ja kategooriate loomist ning dokumentide analüüsi. Empiiriliste uuringu tulemuste ja järelduste põhjal töötatakse välja tulirelvadealase koolituse kontseptsioon.

Magistritöö koosneb kahest peatükist. Töö esimeses peatükis analüüsitakse täiskasvanukoolituse aluseid, tuntumaid õpiteooriaid ja koolitusprotsesside kujundamist.

Samuti analüüsitakse Eesti ja teiste riikide politseiasutuste tulirelvaalaseid koolitusprotsessi kujundamise aluseid ja rakendamise praktikat.

Teises peatükis kaardistatakse ja analüüsitakse empiirilise uuringu abil senist politseiametnike teenistusrelva alast täiendkoolituse süsteemi ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi. Seejärel koostatakse tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le, mis tugineb teoreetilistele lähtekohtadele ja arvestab empiirilise uuringu tulemusi.

Töö autor tänab kõiki kolleege politseist, kes andsid väärtusliku panuse magistritöö valmimisse. Lisaks tänab autor töö juhendajat Tanel Järvetit ja kõiki teisi Sisekaitseakadeemia õppejõude, kes osalesid aktiivselt sisejulgeoleku instituudi magistriprogrammi õppeprotsessis ning seeläbi aitasid oma teadmistega kaasa käesoleva magistritöö valmimisele.

1. TÄISKASVANUTE KOOLITUSE ALUSED JA KOOLITUSPROTSESSIDE KUJUNDAMISE PÕHIMÕTTED

Käesolevas peatükis käsitleb autor täiskasvanute koolituse aluseid- elukestvat õppimist, täiskasvanud õppijat ja erinevaid õppimiskäsitlusi. Lisaks käsitletakse koolitusprotsessi kujundamise põhimõtteid üldiselt kui ka tulirelvakoolituse kontekstis.

1.1 Täiskasvanud õppija

Antud alapeatükis käsitletakse õppimise ja elukestva õppimise olemust ning täiskasvanud õppija eripärasid.

Täiskasvanukoolitus on institutsioon, mille tegevuse on määranud ajaloolis-ühiskondlik olukord. Isiku koolitusest osavõtt on seotud ühiskonna ootuste ja võimalustega (Nurmi 1995:25). Võime õppida on muutlikel aegadel elutähtis ja see võib olla tuleviku töötaja suurim konkurentsieelis. Eelkõige eeldab seda ühiskond, kus paljud minevikutõed enam ei kehti ning järjepidevuses ei saa kindel olla isegi siis, kui midagi on hästi tehtud. Seda tõendab ka käimasolev *schumpeterlik* loov hävitamine, mille käigus firmad surevad ja sulavad ühte ning ka avalikud organisatsioonid muutuvad pidevalt. Sama kehtib ametikohtade suhtes: paljud neist kaovad, tööd tehakse rohkem ainult siis, kui see on vajalik, ajutiste lepingutega, ühiskond on muutumas omamoodi töötuks, mis kokkuvõttes loob ebaselguse ja kindlusetuse tunnet. (Ruohotie 2008, ref. Ridamäe, 2011:16)

Inimese areng ja kasvamine isiksusena toimub kogu elu jooksul ning õppimise kaudu omandatav ja kogetav mõjutab tema arengut otseselt. Õppimist võib pidada sotsiaalselt determineeritud eluhõlmavaks ja elukestvaks protsessiks, mis sisaldab ühtlasi sotsialiseerumist ja seda kogu inimese eluea jooksul. (Jõgi, Karu, Mölder, 2011:149) Kitsamas tähenduses võib õppimist vaadelda protsessina, kus indiviidi kogemuste mõjul kujunevad muutused õppija senistes teadmistes, käitumises, hoiakutes, väärtustes jms. Õppimise peamiseks eesmärgiks on siinkohal kohanemine ümbritseva maailmaga (Pilli 2005:64; Krull 2001:179-180; Jarvis 1998:181). Ka Mezirow (2000:5) kirjeldab õppimist kui protsessi, milles toimub varasema tähenduse interpretatsioon, konstrueerimaks kogemuse põhjal uut või uuendatud tähenduste interpretatsiooni, juhtimaks tulevikus tegutsemiseks. Seega on õppimine uute kogemuste põhjal teiste tähenduste ja tegutsemisviiside loomine. (Pilli 2005:66).

T. Märja, M. Lõhmus ja Jõgi (2003:108) seostavad õppimist inimese „minaga“, väites, et õppimine on seotud õppija endaga, tema teadlikkuse, võime ja valmisolekuga näha endas enesearengu subjekti. Eelnevast selgub, et õppimine on subjektiivne ning tihedalt seotud inimese sisemise aktiivsusega ehk teadlikkusega iseendast ja valmisolekuga areneda.

Õppimine ei toimu ainult nooruses, vaid igal eluetapil ja sellist õppimist nimetatakse elukestvaks õppeks. Elukestev õpe tähendab, et kogu oma elu vältel märkab ning kasutab inimene õppimiseks erinevaid võimalusi (Griffin & Brownhill 2001:55).

Elukestvat õpet on peetud ka sotsiaalseks keskkonnaks, kus kõigil on võimalus osaleda erinevates õppimise faasides ja vormides (Beljajev, Vanari 2005:9) ning õppimise elukestev mõõde kõige laiemas mõttes seostub eelmise (õppimise) kogemuse tulemuste endas kandmisega. See tähendab, et õppimise eluhõlmav mõõde võimaldab mõista elukestvat õppimist ulatuslikumalt, kuna õpitakse kõikjal ja inimelu kõikides valdkondades. (Jõgi jt. 2011:149) Seda väidet toetab ka Gross (2009:13) kelle väitel õpivad inimesed alati ja kõikjal, kuid alati ei õpita teadlikult või enda valitud õpituatsioon. Õpituatsioonid jagunevad formaalseks, mitteformaalseks ja informaalseks õppimiseks. Formaalne õppimine on alati organiseeritud ja struktureeritud ning olemas on kindel õpieesmärk: omandada teadmisi ja oskusi – saada pädevaks. Kõige levinumaid näiteid on õppimine riiklikus üldharidussüsteemis ja kutsekoolides. Mitteformaalne õppimine võib samuti olla organiseeritud, aga sellel ei pruugi olla kindlaid õpieesmärke. Mitteformaalselt õppida võib indiviidi initsiatiivil, kuid ka niisuguse organiseeritud tegevuse lisandväärtusena, millel võivad, aga ei pruugi olla õpieesmärgid. Töökohal õppimist peetakse sageli mitteformaalseks. Informaalne õppimine kaasneb tegevusega, mis on seotud töö, perekonna või vaba aja veetmisega. Informaalne õppimine on mitteformaalse õppimise element. Informaalset õppimist võib mõista kui juhuslikku ja seega kui kogemusest õppimist. See toimub siis, kui inimestel on vajadus, motivatsioon ja võimalus õppida. (*Ibid*:13)

Euroopa elukestva õppimise organisatsioon European Lifelong Learning Initiative (ELLI) määratleb elukestvat õppimist kui inimlike jõuvarude järjepidevat arendamist lähtuvalt oma soovidest ja vajadustest. Ojala (1996:75-76) lisab, et elukestev õppimine aitab elada muutuvast maailmas ja ühiskonnas ning toime tulla erinevate tööelu muutustega ning Liigand ja Virovere (2007:200) peavad seda infoühiskonna kasvavaks vajaduseks. Ühtlasi on Tiitsar

(2001:22) kasutanud elukestva õppimise kohta selliseid nimetusi nagu pidevõpe, uuenev koolitus, täiskasvanukoolitus, täiendkoolitus jmt.

Kui esitada küsimus millal võib inimest nimetada täiskasvanuks, siis juriidiliselt saab ta selleks alates 18. eluaastast. Samas väidab Jarvis (1998:68), et täiskasvanu ikka jõutakse siis, kui inimest koheldakse teiste poolt kui sotsiaalselt küpselt ning ta on ise oma staatuse omaks võtnud. Ka Knowles (1998:64), Märja jt. (2003:48) peavad täiskasvanuks olemisel määravaks mitte vanust, vaid seda kui palju erinevaid rolle sotsialiseerimise kaudu omaks võetakse, kuna indiviidi käitumine erinevates sotsiaalsetes rollides kujuneb vastavalt nende gruppide ootustele, kuhu ta kuulub. Ühiskond, organisatsioon, sõpruskond, perekond jt. esitavad oma liikmetele väärtushinnanguid käitumisnormid, mida gruppi kuulumiseks peab täitma.

Daines ja Graham (1996:4) on seisukohal, et bioloogilise küpsuse saavutamiseega inimesel väljaarenenud vaimsed võimed ei lange peale kõrgpunkti jõudmist, vaid terve ja kahjustamata aju säilitab suurepärase funktsioneerimisvõime kogu inimese eluea vältel. Merriam ja Caffarella (1999:187) järgi on inimese üldine õppimisvõime kõige parem 30- 40 aasta vahel, sest selleks perioodiks on tekkinud parim tasakaal vaimse ja füüsilise võimekuse ning omandatud elukogemuse vahel, mille pinnalt õppida. Õppimisvõime ei kahane seni, kuni inimene aktiivselt õppimisega tegeleb. Samas võib täiskasvanute õppimisvõimet kahandada sotsiaalsete rollide (pere, töö, jm) rohkus ning õppimisele jääv vähene aeg. Lisaks võib õppimisvõimet kahandada vanusest tulenev tervise halvenemine.

Pedagoogikat kui teadust laste õpetamisest kasutatakse tihti õpetamise sünonüümina. Kui pedagoogika on valdavalt õpetajakeskne õpitegevus, siis andragoogika kui täiskasvanute õpetamise teadus, keskendub õppijale (Kelly 2006:44). Andragoogika ja pedagoogika eksisteerivad käsikäes ning täiendavad üksteist vaatamata erinevatele rõhuasetustele (Märja jt. 2003:13). Daines, Graham (1996:3) ja Kelly (2006:45) väidavad, et lapsed ja täiskasvanud ei omanda uut informatsiooni ja oskusi samal viisil. Seni on raske öelda, kas täiskasvanute õppimine erineb laste õppimisest kvantitatiivselt või kvalitatiivselt. Ka erinevate täiskasvanute õpistiilid on erinevad, kuna täiskasvanud läbivad erinevaid arengustaadiume ja nende mälu protsessid muutuvad sõltuvalt vanusest. Hoolimata täiskasvanutevahelisest individuaalsetest erinevustest, eristab kindlasti täiskasvanuid õppijaid lastest ja alaealistest

nende poolt õpitegevusse kaasatavate varasemalt omandatud teadmiste ja kogemuste suurem maht.

Kogemus on inimese terviklik vastus situatsioonile või sündmusele (mõtted, tunded, tegevused ja järeldused). Kogemus võib olla esile kutsutud välisest sündmusest, ent võib olla ka sisemine. Enamasti on kogemus kompleksne ja koosneb paljudest üksikutest kogemustest selle sees. (Bould, Keogh, Walker 1993, ref. Karm 2007:39) Jarvis (1998:94) jagab kogemused kaheks, primaarsed ehk otsesed, tunnetatud, tajutud kogemused ja sekundaarsed ehk kaudsed kogemused, mis tekivad lingvistilise kommunikatsiooni käigus. Täiskasvanu kogemuste allikaks õpitegevuses on elukäik, õpingud, töö ja kultuurikontekst (Pilli 2005:77; Karm 2007:67).

J. Dewey (1938:47) on vaadelnud kogemust seotuna eesmärkidega, väites, et iga kogemus valmistab inimest ette järgmisteks, millel on juba sügavam ja laiem kvaliteet ning Jarvis (1998:129), toetudes erinevate teoreetikute töödele, üldistab kogemuse tähtsust kui inimese võimet läbi sõeluda ja hinnata oma kogemuse kaudu omandatud väliseid stiimuleid. Kogemuste arvestamine koolituses on tulemuslik sel juhul, kui sellele omistatakse tähendus, mis inspireerib nii tunnetuslikul kui käitumuslikul tasandil (Kuurme 1999:59-60). Kogemuse tähenduse tõlgendamisel on tähtis ajaline mõõde, varasemad kogemused mõjutavad viisi, kuidas inimesed uut informatsiooni vastu võtavad, ning otsuseid ja valikuid, mis tuleviku kohta tehakse (Jarvis 1998; Kuurme 1999, ref. Karm 2007:39).

Märja jt. (2003:58) arvates võivad kogemused põhjustada ka negatiivset hoiakut, kui õppimisega seonduvad varasemad ebameeldivad kogemused ja eelarvamus, et koolitus ei paku midagi uut, koolitaja ei ole piisavalt tasemel vms.

Andragoogika üheks peamiseks didaktiliseks põhimõtteks on käsitus täiskasvanust kui ennastjuhtivast õppijast, mis omistab täiskasvanule kui õppijale võime iseseisvalt juhtida oma õpiprotsessi ja vastutada tulemuste eest (Knowles 1990:10). See tuleneb täiskasvanu psühholoogilisest definitsioonist, mille järgi on täiskasvanule omane arusaam endast, kui vastutusvõimelisest ja ennastjuhtivast indiviidist (*Ibid*:9). Trell (1999:27) järgi on ennastjuhtiva täiskasvanu tunnused: enesealgatus, iseseisvus, positiivne käsitus endast kui õppijast, vastutus oma õppimise eest, sisemine motivatsioon, kohanemine uute olukordadega. Kelly (2006:45) iseloomustab täiskasvanuid õppijaid kui eesmärgile suunatud nõudlikke õppijaid, kes tahavad saada kvaliteetset koolitust neile sobival viisil. Täiskasvanuid tuleb kaasata koolitusprogrammi ja hindamisväljundite loomisesse, neile tuleb näidata sellest

saadavat kasu. Ka Tärnpuu ja Pedajas (1983:18) leiavad, et tänapäeva täiskasvanute koolituses õppija ei ole passiivne vastuvõtja, reprodutseerija, täitja, vaid aktiivne mõtleja, analüüsija, looja. Õppija kui subjekti edaspidine aktiivne käitumine sõltub sellest, kuidas koolituses toimunu otseselt või kaudselt tema vajadusi rahuldab.

Koolitus peab soodustama ja toetama täiskasvanud õppija enesejuhtivuse arengut võimaldades mitmekülgset aktiivset osalemist; tegevusi, mis suunavad eneserefleksioonini ning loovad tingimused õppija enesearengu ressursside rakendamiseks Trell (1999:27).

Käesolevast alapeatükist saab järeldada, et õppimise peamiseks eesmärgiks on kohanemine ümbritseva maailmaga (Pilli 2005; Krull 2001; Jarvis 1998) ja seda kogu inimese eluea jooksul (Jõgi jt. 2011). Töö autori arvates erinevad täiskasvanud õppijad üksteisest vanuse, võimete, töö- ja elukogemuse, kultuurilise tausta, isiklike eesmärkide poolest, kuid ometi seovad neid ühised omadused. Üldistades eelpool toodud autorite (Pilli 2005; Karm 2007; Knowles 1990; Kelly 2006; Tärnpuu ja Pedajas 1983) seisukohti, võib öelda, et täiskasvanud õppija on koolituses oluline enesearengu ressurss, teda iseloomustavad elu ja töökogemus, enesejuhtivus, mida ta kasutab koolitusprotsessis ning sisemine motiveeritus õppida, kui ta näeb selles enda jaoks kasu. Ühtlasi soovib ta osaleda koolitusprotsessi planeerimisel, seob ennast õppimisega vabatahtlikult ja teadvustab hariduse vajalikkust. Ta otsustab selle üle, mida ja kui palju õpib, kuna õppimine on sageli teisejärguline töö ja pere kõrvalt. Samuti võivad täiskasvanud õppijal olla eelarvamused seoses õppimise taasalustamisega, mis väljenduvad negatiivse suhtumisega iseendasse, koolitajasse ja õppimisse (Märja jt. 2003). Õppimine on keeruline protsess, mille tulemusena on kujunenud erinevad teaduslikud õpiteooriad, millest olulisemaid on käsitletud järgnevas alapeatükis.

1.2 Õppimise alusteooriad

Alates kaasaegseste sotsiaalteaduste kujunemisest 19. sajandi viimasetel aastakümnetel on õppimist püütud selgitada teaduslike meetodite abil, mis on viinud õpetamisteooriate kujunemiseni. Teooriat peetakse sidusate väidete kogumiks indiviidi ja teda ümbritseva keskkonna kohta, mis aitab selgitada, mõista, taastada põhjus- tagajärg seoseid (Weiss, Wodak 2002:2). Et õppimise näol on tegemist väga keeruliste psühholoogiliste protsessidega, on seda raske kirjeldada ühe kõikehaarava mudeliga (Krull 2001:181). Nii on Merriam ja Caffarella (1999:249) eristunud tänapäeval viis olulisemat teoreetilist suundumust, mis võimaldavad mõista õppimise erinevaid tahke, need on biheiviorism, sotsiaalse õppimise teooria, kognitivism, konstruktivism ning humanism. Samas Jarvis (1998:85-86) väidab, et

selgepiirilisi teooriaid ei ole olemas ning erinevate teooriate vahel on sageli märgatav kattumine.

Olemasolevatest on kõige enam tunnustust leidnud biheivioristlikud ja kognitiivsed õpetamisteooriad ning nende kombinatsioonid (Krull 2001:181). Biheivioristid näevad õppimise põhilise lätena inimese kaasasündinud võimet vältida kogemuslikul baasil sündmusi, mis toovad kaasa ebameeldivusi või kannatusi. Nende arvates on kogu inimkäitumine seletatav õige reageerimisega keskkonna märguannetele (*Ibid*). Õppimine saab alguse väliskeskkonna stiimulist, mis ajendab indiviidi oma käitumist muutma e. õppimine toimub stiimul – reaktsiooni kinnistamisel: õpiülesanne on stiimul, tagasiside kinnistab õiget käitumist ja nõrgestab väära (Säljö 2003:54). Biheivioristlike õppimise seaduspärasuste rakendamine õppe-kasvatustöös annab sageli häid tulemusi. Siiski ei tohiks unustada, et nende ülemäärane kasutamine takistab õpilase eneseregulatsiooni ja iseotsustamise arengut ning annab õpetajale võimaluse õpilastega manipuleerida. Seetõttu tuleks neid kasutada vaid hädavajalike käitumismuutuste esilekutsumiseks, et kindlustada üleminek teadlikule õppimisele ja käitumisele. (Krull 2001:208) Seega ei arvesta biheivioristlik õpiteooria täiskasvanu kui õppija vajadust ennast juhtida, reflekteerida ja hinnata enda õppimist, kuna õppija on see, keda juhatakse ja hinnatakse õpetaja poolt (Merriam & Caffarella 1999:253)

Kognitivismi õpiteooriate võidukäik algas 1960. aastatel. Vastupidiselt biheivioristidele näeb kognitiivne psühholoogia õppimise peamise motiivina õpilase sisemist huvi õpitava vastu ja sellest lähtuvat aktiivsust (Krull 2001:285). Kognitiivsete õpiteooriate seas eristuvad kaks vastandlikku suunda. Need, mis vaatlevad õppimist informatsiooni vastuvõtmisena, eeldavad, et õppetöö tulemusena kujunevad kõikidel õpilastel samalaadsed teadmised ja oskused (*Ibid*:257). Selline mõttemaailm taandus üpris kiiresti küsimuseks, kuidas inimene töötleb infot (Säljö 2003:60).

Õppimise konstruktivistlikud mudelid rõhutavad iga õpilase mõttemaailma ja sellest tulenevalt ka õpiprotsessi ainulaadsust (Krull 2001:257). Konstruktivistlik õpikäsitlus mõistab õppimist kui õppijapoolset konstruktsiooni, kus õppija, tuginedes enda varasematele kogemustele ja teadmistele, muudab ja arendab edasi oma seniseid arusaamu või loob sootuks uued (Kuurme 1999). Sama väidab Tarwel (1999, ref. Krull 2001:230), näidates, et konstruktivistlikud õppimise mudelid tõstavad rõhutatult esiplaanile uute teadmiste ja

mõtteskeemide aktiivse konstrueerimise, kus õpilased seostavad uue teadmise neil olemasoleva varasema ja isikupärasema teadmisega.

Sotsiaalne õppimine kasvas välja biheivioristlikust käsitlusest, kus osa psühholooge võttes aluseks biheivioristliku *stiimul – reaktsioon* mudeli, arvestasid ka õppimisega kaasnevate tunnetusprotsessidega (Krull 2001:209). Pedagoogilises psühholoogias nimetatakse seda õppimisviisi sotsiaalseks õppimiseks. Sotsiaalse õppimise teooria kohaselt õpivad inimesed suure osa käitumisviisides teiste vaatlemise, suhtlemise ja jäljendamise teel, mille kaudu omandatakse hoiakud, väärtused uskumused. Need on inimese käitumise aluseks. (Beljajev, Vanari 2005:8) Sotsiaalse õpiteooria alusel omab õpetaja õpetamisel kesksel rolli, õpetaja on õpilastele eeskujuks suhtumises ühiskonda, õpetavasse ainesse ja kuidas toimida mitmesugustes olukordades. (Krull 2001:219). Sotsiaalse õppimise teooria mõjutused avalduvad andragoogilises õpetamise mudelis õppija tunnete, mõtete, väärtushinnangute ja ootuste esile toomisega, sama kaalukas tähendus on õpetaja eeskujul uute rollide ja suhtumiste omandamisel (Merriam & Caffarella 1999:264).

Andragoogika kontseptsioon ja paljud teised isesuunavad õpikäsitlused baseeruvad humanistlikele põhimõtetele (Merriam & Caffarella 1999:265). Jarvis (1998:122) peab andragoogikat humanistlikuks ja aktsepteeritumaks ideoloogiaks täiskasvanute koolitajate seas, kuna see eeldab õppija võimet ennast ise suunata ning rõhutab tema „mina“ tähtsust õpiprotsessis. Humanistlik teooria rõhutab inimese headust ja eneseteostatavat olemust ning tendentsi areneda kõrgemate funktsioonitasandite suunas. Humanistliku käsitluse peamine esindaja Carl Rogersi (1978, ref. Kuurme 2000) järgi on tõelise õppimise väärtuseks mitte õpitu sisu, vaid see, kuidas seondub õpitu inimese identiteediga, tunnetega, empaatiaga, miljöoga, suhetes olemisega.

Kognitiivsete ja humanistlike õppimisteooriate esiletõus juhib tähelepanu õppijakesksele õppimisele, kus rõhutakse õppija sisemist aktiivsust teadmiste loomise protsessis, tema tunnete, mõtete ja väärtuste mõju õppimisele ning eneseteostuse ja arenguvajadust (Merriam & Caffarella 1999:265). Humanistlikul teorial põhineval andragoogilises mudelis rõhutakse täiskasvanud õppija enesejuhitavust, kogemust, valmisolekut õppida, probleemikeskset õpiorientatsiooni ja sisemist motivatsiooni. Õpetaja peab looma võimalused õppija eneseteostuse rahuldamiseks, jäädes ise juhendaja rolli (Merriam & Caffarella 1999:264, Jarvis 1998:127).

Kokkuvõttes võib öelda, et pedagoogiline mudel põhineb biheivioristlikel õpikäsitlustel, keskendudes õppimisel välistele teguritele, andragoogiline mudel ja lähenemisviis õppimisele tähtsustab täiskasvanud õppija eripära arvestamist koolitusel, kaasates õppija aktiivselt õpiprotsessi ja julgustades teda oma enesearengu ressursside avastamisele, reflekteerimisele ja rakendamisele (Knowles 1998:14). Jarvis (1998:91) rõhutab ka viimasel ajal järjest olulisemaks muutuvat kogemusjärgse õppimise teooria tähtsust õppimisel ja Kelly (2006:46) järgi tuuakse viimasel ajal täiskasvanukoolitusse sisse elu- ja töösituatsioone, mis omakorda loovad soodsa õhkkonna teineteiselt õppimiseks ja kogemuste jagamiseks. Pedagoogilise ja andragoogilise mudeli võrdlus on toodud tabelis 1.

Tabel 1. Pedagoogilise ja andragoogilise mudeli võrdlus (allikas: Knowles 1980:136 põhjal, autori koostatud)

	PEDAGOOGILINE MUDEL	ANDRAGOOGILINE MUDEL
ÕPPIJA	Sõltuvuse tunnetamine	Suureneva enesejuhtimise Tunnetamine
ÕPPIJA KOGEMUS	Vähese väärtusega	Õppimise allikas
VALMISOLEK ÕPPIDA	Põhineb õppimise kohustusel	Lähtub vajadusest
MOTIVATSIOON	Väline	Sisemine
ORIENTEERITUS	Ainele	Probleemidele
KESKKOND	Formaalne ja konkureeriv	Mitteformaalne, koostööd

Töö autori arvates domineerib tulirelva alases koolituses sotsiaalse õpetamisteooria mõju. Laskeinstruktor on omandanud õppeprotsessis keskse, autoriteetse rolli, kes loob õppija jaoks uusi käitumismudeleid, mida viimane, toetudes laskeinstruktori eeskujule püüab jäljendada. Antud õpiteooria on sobilik viis erinevate laske- ja tulirelva käsitsemise tehnikate omandamisel. Jarvis (1998:99) nimetab seda oskuste/vilumuste õppimiseks. Ühtlasi on Charles ja Copay (2002:17) toonud välja, et tüüpiline politsei lasketreening ja kvalifikatsiooni test, mis peaks arendama ja hindama laskuri asjatundlikust, ei sisalda kahjuks piisavalt oskusi, mis on vajalikud reaalses laskeintsidentes.

Autori arvates saaks muuta tulirelva alast täiendkoolitust veelgi efektiivsemaks, kui lisada tulirelva alasele koolitusele konstruktivismilikku õpikäsitlust. Autori arvamust toetab Illeris (2009:7) kelle väitel annab erinevate õpikäsitluste kombineerimine kvaliteetseid tulemusi, samas Krull (2001:230) arvates soodustab konstruktivistlikest ideedest lähtuv õppetöö korraldus paindlike ja elulähedaste teadmiste kujundamist. Need teadmised on hõlpsasti

rakendatavad uutes situatsioonides, probleemide lahendamisel, arutlemisel ja edaspidisel õppimisel. Õpetamisel eelistatakse õppemeetoditena diskussioone, avastuslikust ja uurimuslikku õppetegevust.

Autor näeb, et elu- ja töösituatsioonide ning kogemuste toomine õppeprotsessi on vajaliku tähtsusega. Reaalselt toimunud tulirelva kasutamise kaasuste analüüsimine ja tulirelvaalases koolituses kasutamine aitab parendada politseiametnike valmisolekut tulevikus analoogsetes situatsioonides hakkama saada. Kuidas tuua reaalseid situatioone ja kogemusi õppeprotsessi? Selleks on vaja teada koolitusprotsessi kujundamise põhimõtteid, mida käsitleb järgmine alapeatükk.

1.3 Koolitusprotsessi kujundamise põhimõtted

Jarvis (1999:187) käsitleb koolitust kui planeeritud ja süstemaatilise reegleid järgiva protsessina, mille etapid on omavahel seotud ning järgnevad, kus õppetegevuse käigus omandavad invidiidid (töötajad) uusi teadmisi, oskusi, saavad informatsiooni ja kujundavad hoiakuid.

Karu (2001:12) esitab oma magistritöös koolitusprotsessi etappidele järgneva liigituse: planeerimine, läbiviimine (teostus) ja hindamine ning täpsustab, et koolituse planeerimise etapis selgitatakse välja koolitusvajadus, sellest tulenevalt koolituse eesmärk, sihtgrupp ja ressursid ning kavandatakse koolituse sisu ning vahendid, mille kaudu tagatakse koolituse teostuse õnnestumine. Märja jt. (2003:32) lisab, et antud protsessidesse on vajalik õppija kaasata, sest enda tehtud otsuste elluviimisest on täiskasvanud rohkem huvitatud ja seetõttu motiveeritumad õppeprotsessis. Kolme faasi jagavad koolitusprotsessi ka Taylor (1998:11) - koolitusvajaduste analüüs (*analysis*), koolituse planeerimine ja läbiviimine, koolituse hindamine ning Mathis & Jackson (1991:51) koolitusvajaduste hindamine (*assessment*), koolituse läbiviimine (*implemation*) ja hindamine (*evaluation*).

Käsitletud autorid toovad välja koolitusprotsessis kolm etappi, andes neile erinevad nimetused, kuid sisuliselt on arusaamad sarnased: koolitusprotsess algab koolitusvajaduste analüüsimisega, jätkub koolituse ettevalmistamise ja läbiviimisega ning lõpeb hindamisega.

Jarvis (1998:228) jagab koolitustsükli neljaks etapiks – vajaduste väljaselgitamine, koolituse planeerimine, läbiviimine ja hindamine. Erinevus eelnevalt käsitletud autorite seisukohtadega seisneb selles, et koolituse planeerimist nähakse iseseisva etapina, mitte koolitusvajadusteanalüüsi või koolituse läbiviimise juurde kuuluvana.

Toompere, Randpõld, Nurk (2001:7) toovad välja viis etappi: koolitusvajaduse hindamine (analüüs), koolituse planeerimine, koolituse korraldamine, koolituse arvestus ja aruandlus ning koolituse tulemuslikkuse hindamine. Scarpello jt (1995) on etappidesse jaotamisel täpsemad, eristades kuute faasi: koolitusvajaduste väljaselgitamine, eesmärkide ja hindamiskriteeriumide seadmine, koolituse kavandamine, koolitusmaterjalide ja meetodite valimine, koolituse läbiviimine ja hindamine.

Nimetataud autorite seisukohad erinevad koolitusprotsessi etappide arvu ja nimetuste suhtes, aga põhimõtteliselt ollakse protsessi osade suhtes sarnastel seisukohtadel – enne koolitust tuleb läbi viia põhjalik vajaduste väljaselgitamine ja analüüs, millele järgneb koolituse planeerimine ja läbiviimine ning koolituse järgselt antakse hinnang toimunule. Optimaalseks võib pidada koolitustsükli jaotamist kolmeks: koolituse planeerimine (koolitusvajaduste analüüs, koolituse ettevalmistamine), läbiviimine ja hindamine, vt joonis 1.



Joonis 1. Koolitusprotsessi etapid (autori koostatud)

Salas & Cannon- Bower (2001:475) Märja jt. (2003:124) väidavad, et koolitusprotsessi olulisemaks etapiks on koolitusvajaduste väljaselgitamine- protsess, mille käigus otsustatakse, keda, mis teemal ja kuidas on vaja koolitada. Koolitusvajaduste väljaselgitamise järel on võimalik püstitada koolituse eesmärgid ning kavandada koolitust, samuti selle tulemuslikkust hiljem hinnata. Organisatsiooni jaoks oluline koolituse tulemuslikkus sõltub muuhulgas suuresti koolitusvajaduste süstemaatilise ja täpsest määratlemisest (Lõhmus 2000). Rääkides koolitusvajaduse väljaselgitamisest, käsitletakse antud peatükis mõisteid *vajadus ja koolitusvajadus*.

Vajadusi võib pidada aktiivsuse allikaks (Bachmann&Maruste 2001:70) ning isiksusepsüholoogia aspektist on vajadus e tarve mingi elu-, tegevuse- või arengutingimuse puudumise tunnetamine. Sõerd (1988:18) väidab, et vajadus on mingile objektile suunatud aktiivse käitumise allikas, mis väljendab püüdluses või otsingus millegi järele. Vajaduste rahuldamine tekitab meeldivaid tundeid, nende rahuldamisvõimaluste puudumine aga ebameeldivaid tundeid. Välja on toodud ka, et vajaduste rahuldamine ei vii vajaduse kustumiseni, vaid sama taseme vajaduste uuele, tsüklilisele ilmnemisele uuesti ja uute, tasemelt keerukamate või kõrgemate vajaduste tekkimiseni (Bachmann&Maruste 2001:72). Kaufman (2003:327) nendib, et vajadused on tühimikud praeguste ja soovitud tulemuste vahel ning vajaduste välja selgitamine on protsess, mille käigus selgitatakse välja ja prioritseeritakse vajadused. Seega on vajadus erinevus kahe tulemuse – praeguse ja soovitava vahel ning suunatud aktiivse käitumise allikas.

Koolitusvajadust käsitletakse kui töötajate poolt tunnetatud defitsiiti vajalike ja tegelike teadmiste/oskuste vahel (Einberg 2009). Cole (1993:372) käsitluses on koolitusvajadus puudujääk töötaja töösooritusel või potentsiaalses sooritusel, mida saab koolituse abil leevendada, rõhutades, et alati pole koolitus ainus ja parim võimalus probleemide lahendamiseks. Einberg (2009) väidab omakorda, et koolitusvajadus on vajadus koolituse või õpiprotsessi järele ja kuna õppida saab vaid individid ise, siis ei saa koolitusvajadusest rääkida kui kollektiivsest defitsiidist. Seetõttu on võimalik määratleda individide koolitusvajadust ainult igat indiviidi eraldi käsitledes. Helleri (2003:181) järgi on töötaja koolitusvajaduste hindamise lähtepunktis tema praegune töö ja see, milliseid oskusi on vaja, et seda tööd tõhusalt ja ohutult teha.

Lõhmus, Simson, Vigla (2002: 86-87) jagavad koolitusvajadused erialaste teadmiste ja oskuste arendamisega seotud vajadusteks, kus koolitus on suunatud töötaja otseste kohustuste efektiivsemale täitmisele ning motivatsiooni ja meeskonnatöökohas vajalike hoiakute arendamisega seotud koolitusvajaduseks. Nende meelest tulenevad koolitusvajadused otseselt organisatsiooni vajadustest arendada personali vastavalt pidevatele muutustele organisatsiooni sise- ja väliskeskkonnas. Koolitusvajadusi saab määratleda 4 tasandil: organisatsiooni tasandil tervikuna, allüksuses, töökoha tasandil ning konkreetse töötaja vaates.

Nimetatud tasandeid analüüvides peetakse silmas ideaali kuhu tahetakse jõuda, ja tegelikkust, kus hetkel ollakse, keskendudes erinevustele ideaali ja tegelikkuse vahel. See viimane ongi

koolitusvajadus, mida analüüsid on võimalik leida parim lahendustee ideaalini jõudmiseks. (Einberg 2009). Koolitusvajadus selgitatakse välja koolituse planeerimise etapis, sellest tulenev koolituse eesmärk, sihtgrupp (õppijad) ja ressursid ning kavandatakse koolituse sisu ning valitakse vahendid, mille kaudu tagatakse koolituse teostuse õnnestumine. (*Ibid* 2009)

Samuti on oluline välja selgitada õppijate isiklikud vajadused seoses koolitusega ja need vajadused, mis on talle omistatud ühiskonna või organisatsiooni poolt. Õpieesmärkide formuleerimise protsessis aidatakse õppijatel sõnastada konkreetsed eesmärgid, mida nad õppeprotsessis saavutada püüavad. Merli (2011:49) lisab, et õpieesmärke iseloomustab spetsiifilisus (*specific*), mõõdetavus (*measurable*), tegevusele orienteeritus (*action-oriented*) ja ajakohasus (*timely*). Sellest tulenevalt tuleb õppija vajaduste ja eesmärkide määratlemisega tegeleda juba koolitusprotsessi esimesel etapil (Märja jt 2003:32).

Koolitusprotsessi kujundamise esimese etapi möödudes, jõutakse järgmise, koolituse läbiviimise etapini. Koolituse läbiviimisel lähtutakse nii koolituse kontekstist tervikuna, koolituse funktsioonidest kui ka konkreetsetest eesmärkidest. Eesmärgist oleneb, millises suunas suunas ja kuidas õpetajatena peaks tegutsema, millisele lähenemisele toetuma, millele suunama rõhuasetused. (Kaitsejõudude ...2002:65; Märja jt. 2003:124).

Märja jt. (2003:130) jagavad koolituse läbiviimise etapi kaheks, nimetatades neid õpperotsessi kavandamise ja läbiviimise etappideks (preaktiivne ja interaktiivne etapp). Õppeprotsessi kavandamise (preaktiivne) etapp eelneb õppeprotsessi läbiviimise (interaktiivsele) etapile. Õppeprotsessi kavandamise etapis määratakse eesmärgid, valitakse sisu ja meetodid, mõeldakse läbi õpituatsioon. Õppeprotsessi läbiviimise etapis toimub kavandatud etapi transformatsioon e. muundumine reaalseks tegevuseks Märja jt. (2003:131).

Õppeprotsessi läbiviimisel on kesksel kohal õpetaja võimekus, olla õppijatele mõistetav ja luua eeldused õppimiseks (*Ibid*:131). Õppeprotsessi läbiviimise etapi osadeks on õpetamise koht, õpperuumi kujundus, õppetsükli sisu ja kasutatavad meetodid (Jarvis 1998:230), lisades, et õpikeskonna kujundamisel tuleb arvestada täiskasvanud õppijatega ja neile sobivate õppemeetoditega.

Meetodite valimisel tuleb arvestada materjali tüübiga, õppurite ja õpetaja eeldustega, koht, ajaga, jne. seejärel valida meetod(id), mille abil on eesmärk kõige paremini saavutatav ja mis

aktiveerib õppureid kõige enam. Kaitsejõudude ... (2002:80). Salumaa jt. (2004:3) väidavad, et aktiivõppe meetodid on suunatud praktiliste tundide läbiviimiseks. Praktiliste tundide eesmärgiks on selgitada ja kinnistada teoreetilisi lähtekohti eluks praktiliste oskuste omandamise valdkonnas. Jarvise (2002:4) sõnul on aktiveeriv meetod meetod, mis võimaldab õppimist suheldes ja tegutsedes.

Õppeprotsessi läbiviimisega seonduvad tegevused väljenduvad õpetaja kui õppijate koostoimes. Õppeprotsessi juhtimine tähendab õpetajapoolset tegevust ja toimimisviisi (õpetaja aktiivsus): suunamist, motiveerimist, aktiveerimist, teadmiste vahendamist, õpetaja eneseanalüüsi ja õppeprotsessi hindamist. Õppimise juhtimine (õppija aktiivsus) eeldab valmisolekut enesejuhtivaks õppimiseks, mis väljendub õppija enda õppimise eesmärkide määratlemises, süvenemises, omandamises, suhtlemises, mõtlemises, eneseanalüüsis ja enesehindamises. (Märja jt. 2003:131; Jarvis 1998:229)

Koolitusprotsessi viimane etapp on hindamine, mida käsitleme antud alapeatükis viimasena.

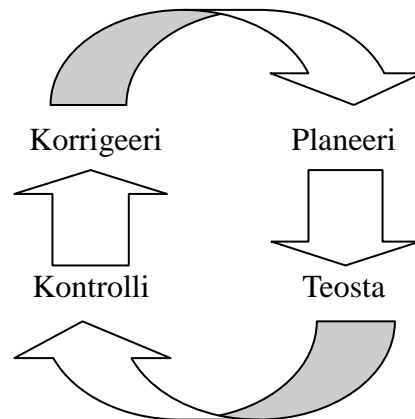
Täiskasvanute koolituse hindamine on mitmekesine ja keeruline nähtus ning seetõttu on süsteemse hindamise väljatöötamine aeganõudev ja pikaajaline protsess. Hindamistegevuse usaldusväärsust ja nõuetekohasust on vaja pidevalt hinnata ja analüüsida. Hindamisel saadud andmed võivad olla:

- Kvantitatiivse ja kvalitatiivse hindamise käigus saadud informatsioonil põhinev selgitus (õppijate ja koolitajate hinnangud, jne.), hindamisotsused tehakse kindlate kriteeriumide põhjal.
- Uurimustel põhinev, mille informatsiooni kvaliteedinõuded on kõrged ja info usaldusväärsust võidakse vaadelda teaduslike meetoditega.
- Superviseerimisel põhinev (Sarjala 1995:35, ref. Karu 2001:18)

Laias kontekstis on hindamine täiskasvanute koolituse tulemuslikkuse hindamine, kus lisaks tulemustele ja mõjule, hinnatakse õppija õppimisprotsessi ja kulutusi (Märja jt 2003:125-126). Taolise lähenemisega tagatakse koolitusprotsessi edukas juhtimine (*Ibid*:126). Rauste von-Wright & von-Wright (1994:191) järgi on koolitusprotsessi hindamisel kaks põhilist funktsiooni- tulemuste hindamine ja koolitusprotsessi arendamine. Üha sagedamini nähakse nii koolituse kui õppimise seisukohalt hindamist peamiselt arendamise ja toetamise vahendina (Lappalainen 1997:14, ref Karu 2001:19). A. Räisanen ja L. Vainio (1998: 12) peavad

hindamise juures oluliseks hindaja tahet ja vajaliku hindamiskultuuri olemasolu, mille kaudu kujuneb valmisolek muutusteks. Hindamine eeldab piisavate ressursside, nii materiaalse kui inimressurssi olemasolu.

Koolituse hindamist kui koolituse juhtimise funktsiooni on võimalik kohandada Demingi pideva parendamise tsükliga joonis 2.



Joonis 2. Demingi „ring“ (allikas: Horsman 2004:14 põhjal, autori koostatud)

Koolituse hindamine algab planeerimisega, mille käigus selgitatakse välja järgmised tegurid: a) miks hinnatakse: hindamise eesmärgid ja funktsioonid; b) mida hinnatakse; c) kes hindab; d) kes analüüsib tulemusi; e) millised on hindamiskriteeriumid; f) milliseid meetodeid kasutatakse, g) millised on hindamise tagajärjed, h) kuidas tulemused avalikustatakse ja kuidas neid kasutatakse. Järgmises etapis toimub hindamise läbiviimine ning seejärel saadud andmed töödeldakse. Oluline etapp on hindamistulemuste analüüs, mille põhjal on võimalik koolitusele hinnanguid anda ning korrigeerida ja otsustada kuidas tegutsetakse edasi. Sellise tegevuse hindamise kaudu toimub pidev parendamise protsess. (Lappalainen 1997, ref. Karu 2001:19). Märja jt. (2003:126) kirjeldavad sama protsessi, nimetades seda „hindamise kellaks“.

Hindamise kasutamine koolituse arendamise vahendina sõltub sellest, mis eesmärgil ja millal hinnatakse; kohe koolitustegevuse alguses (koolituseelne), koolituse ajal või koolitustegevuse lõppedes (koolitusjärgne). Hindamise etapid seotakse koolituse hindamise meetoditega:

- Koolituseelsed: õppija eesmärkide määratlemine, grupi arutelu, küsitlus, intervjuu;

- Koolituse ajal: grupi diskussioon, juhtumi analüüs, vaatlus, õppimispäevik, loengupäevik, regulaarne tagasiside;
- Koolitusjärgne: testid, küsitlus, eneseanalüüs, grupi intervjuu, vestlus. Edwards (1999:39)

Koolitustulemuste analüüsimiseks antakse hinnang olenevalt eesmärkidest: koolituse korraldusele, korraldajatele, koolituse sisule ja korraldajale, õpetajale ning õppijatele. Samuti kasutatud meetoditele ja võtetele ning õppematerjalidele. Samas on vajalik koolitussubjektide hinnang iseendale ja oma tegevusele. Hinnatava objekti kohta informatsiooni saamiseks on vajalik kasutada erinevaid meetodeid. Meetodite kasutamise variatiivsus tagab hindamiskultuuri väljakujunemise, saadud andmete usaldavuse ja hindajate suurema motivatsiooni hindamistegevuseks (Räisänen & Vainio 1998:31).

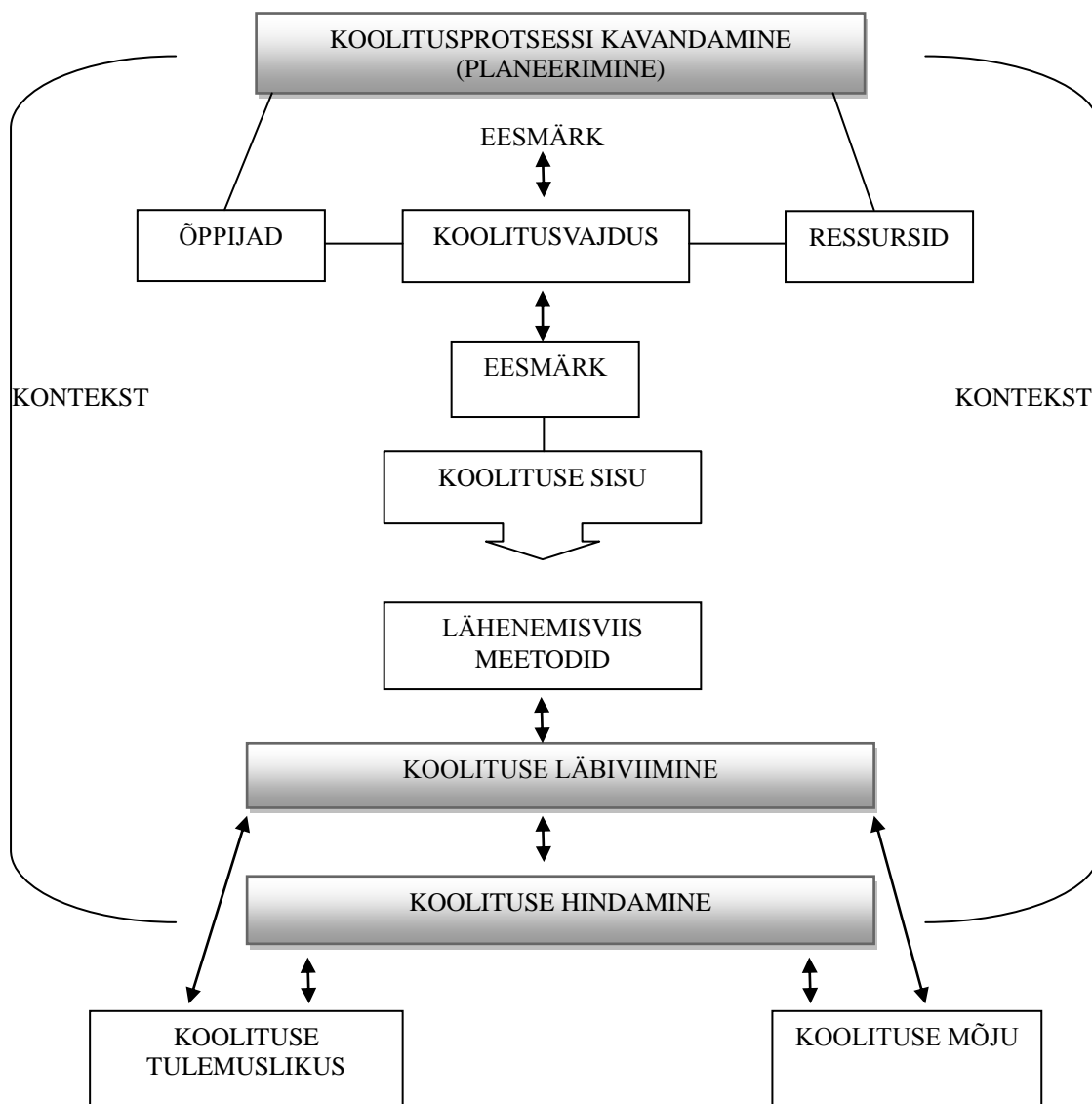
Koolituse hindamisel kasutatavate meetodite valik on suur. Hindamismeetodi valik põhineb hinnataval nähtusel, mille põhjal selgitatakse meetodi otstarbekus, pöörates tähelepanu sellele, milline on meetodi teoreetiline tähendus praktikas. Erinevate hindamismeetodite kasutamisel on ka erinevad nägemused sellest, mida ja kuidas tuleks hinnata. Hindamismeetodid liigitakse selle järgi kas nad on kvantitatiivse või kvalitatiivse iseloomuga. Kvantitatiivses hindamisprotsessis nähakse õppijat objektina, kelle isiksus koosneb omadustest, kvalitatiivsel hindamisel on õppijahindamise subjekt ja teda käsitletakse kui pidevalt arenevat isiksust. Kvantitatiivsete meetodite tüüpiline näide on valmis vastusealternatiive sisaldav (struktureeritud) küsimustik, samuti test, eksam. Kvalitatiivsete meetoditena kasutatakse vaatlust, vestlust, intervjuusid, arutelu, eneseanalüüsi (Lappalainen 1997, ref. Karu 2001:22)

Täiskasvanute koolitustegevuste hindamise arendamisel lähtutakse kõikidel tasanditel (õppiija, koolitaja, organisatsioon) eelkõige enesehindamisest (Rauste von- Wright & von- Wright 1994:188).

Hindamise käigus saadud informatsioon on mitmete uurijate arvates „knowledge in action“, hindamistulemusi kasutatakse aktiivses tegevuses – hindamine on protsess, mida luuakse läbi enda kogemuste, õnnestumiste ja ebaõnnestumiste (Patton 1990; Lappalainen 1997, ref. Karu 2001:22).

Käesolevas alapeatükis anti ülevaade koolitusprotsessi kujundamise põhimõtetest. Selgus, et

koolitusprotsessi liigitatakse erinevate autorite poolt erinevalt, kuid protsessi osade suhtes ollakse sarnastel seisukohtadel. Koolitusprotsessi ja selle läbi õppeprotsessi kujundamine on möödapääsmatu, süsteemne ja planeeritud protsess koolituseesmärkide saavutamisel. Protsess algab koolitusvajaduste selgitamisest, millest formeeruvad koolituse eesmärgid, sihtgrupp ja ressursid (Einberg 2009). Lähtudes eesmärkidest ja vajadustest jõutakse koolitusprotsessi läbiviimise etapini. Koolituse läbiviimise etapp sisaldab endas õppeprotsessi kavandamist ja kavandatu praktilist läbiviimist (Märja jt. 2003). Täiskasvanukoolituse aspektist on vajalik luua protsessi läbiviimiseks sobiv õpikeskkond ja õppureid aktiveerivad õppemeetodid (Kaitsejõudude ...2002; Salumaa jt. 2004; Jarvis 2002). Koolitusprotsessi mõju õppija jaoks oleneb suurel määral sellest, kuidas õppija kui subjekt lülitatakse koolitustegevusse, sest koolituse taotlused realiseeruvad vaid siis, kui õppija osaleb aktiivselt õppimisprotsessis (Karu 2001). Koolitusprotsessi viimane etapp on hindamine, mis aitab teha õigeid otsuseid tulevikus tegutsemiseks. Hindamine ei toimu ainult koolitusprotsessi viimases, hindamise etapis, vaid läbib kogu protsessi etappe: planeerimist, läbiviimist, hindamist. Täiskasvanu koolituses on enim kasutatav eneseanalüüsil põhinev kvalitatiivne hindamise meetod, mis toetab hinnatava arengut ja enesejuhtivust (*Ibid*). Koolitusprotsess kokkuvõtlikult on toodud joonisel 3.



Joonis. 3. Koolitusprotsessi struktuur (allikas : Märja jt. 2003:124 põhjal, autori koostatud)

1.4 Tulirelvade alase koolituse kujundamise põhimõtted ja meetodid

Eelnevast alapeatükist selgus, et koolitusprotsessi kujundamine on etapiline, süsteemne ja planeeritud protsess, mis koosneb planeerimise, läbiviimise ja hindamise etapist. Koolitusprotsessi kujundamisel lähtutakse koolitusvajaduste põhjalikust analüüsist, täiskasvanuid aktiveerivatest õpimeetoditest ja kvalitatiivsetest, arengut soodustavatel hindamismeetoditest. Milliseid põhimõtteid ja meetodeid kasutatakse tulirelva alase koolituse kujundamisel? Neile ja teistele küsimustele leiab vastuse järgnevas alapeatükis.

Käesolevas töös käsitleb autor tulirelvaalast koolitust ja laskealast koolitust sünonüümina. Seda põhjusel, et ingliskeelses kirjanduses kasutatakse mõistet *firearm training* mõlemas tähenduses.

Töö autor otsides erialakirjandust, teadusartikleid erinevatest infoandmebaasidest ja kogudest tõi, et materjalid politsei tulirelvaalase koolituse kujundamise põhimõtetest ja meetoditest on minimaalsel määral avalikult kättesaadavad ja tihti kvalifitseeritud märkega "*For official use only*"- asutusesiseseks kasutamiseks. Ilmselgelt on sellel põhjus, kuna tulirelvaalane väljaõpe on osa politseitaktikast, mis on avalikkusele piiratud kättesaadavusega.

Autor on tulirelva kasutamist defineerinud mõistetes, millest lähtudes on tegemist vahetu sunni kasutamisega, kui politseiametnik sunnib isikut tulirelva kasutades seaduskuulekale tegevusele. Näiteks tulistab isikut, looma või asja ohu tõrjumiseks või, et sundida isikut lõpetama korrariikumine (käesolev töö, lk 5). Antud tegevuses tuleb lähtuda proportsionaalsuse kriteeriumitest. Kiviste (2008:35) põhjal on proportsionaalsuse kriteeriumiteks kitsamas mõttes: sobilikkus, vajalikkus ja mõõdupärasus. Tulirelva kasutamine õiguslik alus põhineb PPVS § 32³ kus lg 1 kirjeldab, et politsei võib kasutada kõrgendatud ohu tõrjumiseks tulirelva, kui ohu tõrjumine muu vahetu sunni vahendiga ei ole võimalik või ei ole õigel ajal võimalik, ning arvestusega, et tulirelva kasutamisel tehakse kõik võimalik, et sellega ei seataks ohtu muud kaalukat hüvet ehk viga ei saaks kõrvalised isikud (PPVS 01.01.2010). Sama paragrahvi lõige kaks täpsustab, et politseiametnik võib kasutada isiku suhtes tulirelva ainult tema ründamis-, vastupanu- või põgenemisvõimetuks muutmiseks juhul, kui seda eesmärki ei ole võimalik saavutada muu vahetu sunni vahendiga ning kui see on ühtlasi vajalik, et:

- 1) vajadus tõrjuda vahetu oht elule või kehalisele puutumatusetele;
- 2) tõkestada vahetult eesseisva või juba asetleidva vägivaldse esimese astme kuriteo toimepanemist või sellise kuriteo toimepanemist, mille eest võib karistusena mõista eluaegse vangistuse;
- 3) pidada kinni kahtlustatav, süüdistatav või süüdimõistetut või takistada tema põgenemist, kui temalt võib seaduse alusel võtta vabaduse või temalt on seaduse alusel võetud vabadus seoses esimese astme vägivaldse kuriteo toimepanemisega või kuriteo toimepanemisega, mille eest võib talle karistusena mõista eluaegse vangistuse (PPVS 01.01.2010).

PPVS § 30 ja 31 seab kohustuse enne tulirelva kasutamist anda korraldus rikkumine lõpetada ja hoiatada tulirelva kasutamise eest. Eelneva korralduse ja hoiatuseta võib tulirelva kasutada vaid juhul, kui see on vältimatult vajalik korrarikkumise kiire kõrvaldamise vajaduse tõttu. PPVS § 32⁴ seab politseile kohustuse vahetu sunniga isikule tekitatud kehavigastuste korral tagada esimesel võimalusel esmaabi ja vajaduse korral kutsuda kiirabi ning PPVS § 7¹¹ lg 4 järgi on relva või erivahendi kasutamisel meetme protokollimine kohustuslik. (Kiviste jt. 2012:91) Tulirelva kasutamise õiguslikele alustele baseerub tulirelva alane täiendkoolitus, ehk oskused mida õpitakse, arendatakse.

Teenistuspüstol on politseiametniku töövahend, täpsemalt enesekaitsevahend (Jussila 1997:144), mille käsitsemine on politseiniku üks püsioskustest, mida peab regulaarselt treenima kogu teenistusaja jooksul, et hoida tulirelva käsitlemise ja kasutamise oskust piisavalt kõrgel tasemel (Kalev 2003:73).

Laskealane koolitus koosneb teoreetilisest ettevalmistusest, kus käsitletakse teenistuspüstoli ehitust, tehnilisi-taktikalisi näitajad, kasutamist ja hooldamist. Lisaks tuleb teada laskmise teooria põhialuseid, õiguslikke ja psühholoogilisi aspekte. Seda kõike omandatakse politseiõppeasutuses, mis omakorda annab eelduse heaks tulirelva alaseks koolituseks töökohas (*Ibid* :73). Sassian (2003:130) ei erista laskealast koolitust õppeasutuses ja töökohal, vaid peab eduka laskealase koolituse õpetamisprotsessi aluseks õige metoodika kasutamist - kui laskur on läbinud teoreetilise ja relva käsitlemise õppe, siis saab minna õpetamise uuele astmele - lasketehnika õpetamisele.

Politseinike laskealase koolituse eesmärk töökohas on säilitada ja arendada olemasolevad oskuseid. Seepärast on põhiosa treeningutest kindlad laskeharjutused, mis peavad aitama politseiniku laskeoskust ja relvakäsitsemise tehnikat lihvida. Nendeks harjutusteks on laskmine erinevatel distantsidelt, erinevatest laskeasenditest, ümberlaadimised, salvevahetused, tõrke eemaldamised jms. Lisaks õpitakse korraldusi andma, eritehnikate omandamist, ehk tulirelva käsitlemist ühe käega, varjete kasutamist ning tulirelva kasutamist hämaras ja pimedas koos taskulambiga (Kalev 2003:74). Kogu laskealane õpe baseerub põhjalikult koostatud programmile ja tunniplaanile, mida rangelt järgitakse, hoidmaks ära vale ja ohtliku tegevust tulirelvaalasel koolitusel (FFO04 Role of the ... 2006:3)

Sassian (2003:131) jagab lasketehnika õpetamise neljaks etapiks. Esimesel etapil õpetatakse laskeasendit, hoiet relvast, sihtimist, hingamist, päästmist. Teisel etapil täiendatakse ja kinnistatakse õpitud oskusi, vilumusi. Kolmandal etapil täiustatakse püstolist laskmise tehnikaid, arendatakse füüsilisi võimeid (kiirus, osavus jne.), et olla valmis tulirelva kasutamiseks. Samuti õpetatakse laskmist erinevatest asenditest ja liikumiselt. Neljandas etapis jätkub varem omandatud teadmiste ja oskuste täiendamine ning laskuri psühholoogiline ettevalmistamine tulirelva kasutamiseks. Lõpptreeningud toimuvad koos füüsilise koormusega, taustaks heli- või valgusefektid, või piiratud nähtavuses. Selleks, et omandatud vilumusi või oskusi kinnistada, on vaja harjutada erinevates tingimustes.

Jussila (1997:144) väitel tuleb laskealane koolitus jagada selliselt, et lasketehnika e. motoorsed oskused ja taktikalised oskused õpetatakse eraldi, lisaks eraldi käitumine stressisituatsioonis. Kui need oskused on eraldi omandatud, alles siis viiakse läbi juhtumikoolitus, kus läheb vaja kõiki eelnevalt omandatud oskuseid. Harjutuste keerulisemaks muutmiseks soovib Jussila (1997:157) muuta harjutuse keskkonda: tegevus ehitistes, halb valgustus või pimedus, samuti koormata õppijat lisategevustega nagu suhtlemine, käskluste andmine vastasele, raadiojaama kasutamine, füüsiline koormus, jne.

Laskealases koolituses kasutatav üldine meetod on treening (Kalev 2003:73). Treening on koolituse meetod, mis on suunatud käitumismudelite muutmisele. Sellise treeningu käigus toimub uute mudelite ja praktiliste oskuste harjutamine (Liigand, Virovere 2007:206). Grassi (2009:38) nimetab enamlevinud lasketehnika omandamise meetodiks drilli, väites samas, et selline meetod on igav ja frustratsiooni tekitav. Drillmeetod on süsteemne lähenemine materjali astmeliseks õppimiseks, meetod on sobiv oskuste õppimiseks, kuna oskuste õppimine esitab sageli suuri nõudmisi ohutusele ja kiirusele, peab õpetaja valima meetodi, mille puhul neid tingimusi oleks arvestatud – ja sellest seisukohast on drillmeetod sobiv (Kaitsejõudude... 2005:128). Lisaks drillile kasutatakse laskealases koolituses sagedasti demonstratsioonmeetodit (FFO05 Instructional ... 2006:3). Grassi (2009:50) soovib laskealasel koolitusel kasutada meetodeid, mis kaasavad õppijate erinevad tajud: nägemine, kuulmine ja käeline tegevus.

Et õpieesmärgid paremini täituksid, soovib Grassi (2009:40) läheneda õppijatesse täiskasvanu koolituses kasutatavate põhimõtetega: käitu õppijatega kui täiskasvanutega ehk jaga vastustust tulirelvade alase koolituse ohutu ja eesmärgipärase läbiviimise osas; seosta

õpitavat rakenduslikkuse ja reaalse eluga; loo sõbralik ja humoorikas õhkkond. Hea koolitus on selline, mis aktiveerib õpilasi tegutsema. Koolitaja on protsessi juht ja pideva tagasiside andja (Jussila 1997:145). Kalev (2003:76) , Jussila (1997:145) ja Charles ja Copay (2007:29) on seisukohal, et tulirelva alasel koolitusel on oluline läbi mängida reaalses töös võimalikke eettulevaid olukordi, kus politseinik peab lahendama konkreetse olukorra, kasutades vajadusel sunnivahendeid, sealhulgas tulirelva. Seejuures on rõhuasetus suhtlemisel, otsustamisel, taktikalisel käitumisel ja tegutsemisel. Selliste stsenaariumide läbimängimine paneb politseiniku stressiolukorda ning võimaldab praktilise õppe kaudu saada esmast kogemust kriitilises olukorras tegutsemiseks. Grassi (2009:122-123) on samal arvamusel väites, et laskealane koolitus tuleb siduda sunni kasutamise, gaasi- ja külmrelvade ning erivahendite koolituse elementidega, mis muudab sunni kasutamise koolituse terviklikuks ja reaalseks. Jussila (1997:144) läheneb laiemalt, nimetades sunni kasutamise koolitust konflikti ohjamise koolituseks, mis koosneb järgnevatest teemadest: sunni kasutamise seadusandlus, suhtlemispsühholoogia, sündmuse ohjamine, tehnilised ja taktikalised sunni kasutamise oskused, juhtumikoolitus ja juhtumijärgse tegevuse koolitus.

Autorid (Grassi 2009; Olsen 2008; Meier 2011, ref. FFO15...) on eristanud tulirelva alast koolitust vajaduspõhiselt lähtuvalt, täpsustades, et erinevatel töövaldkondadel (kriminaalpolitsei, korrakaitsepolitsei) on sarnane baaskoolitus, kuid on erinevusi lähtuvalt töö spetsiifikast ja koolituse intensiivsusest. Intensiivsem ja põhjalikum on laskekoolitus nendel üksustele, kellel on suurem tõenäosus tulirelva kasutada või suurem tõenäosus, et tulirelva kasutatakse nende vastu.

Charles ja Copay (2002:27) toetudes (FBI 1992, 1996) tulirelva kasutamise juhtumite analüüsile politseitöös, loetlevad reaalsetes olukordades põhilised vajaminevad laskealased oskused, milleks on:

- Oskus hinnata olukorda objektiivselt (tulistan/ei tulista);
- Tulirelvakäsitsemise baasoskused (lasketäpsus ja tulirelva käsitsemise baastehnikad);
- Oskus tulistada halbades valgustustingimustes ettearvamatut käituvat ja liikuvat märki; Toetudes FBI uuringutele 1991- 2000 a. toimus 61% eluohtlikest rünnetest politseiametniku vastu õhtul kella kuuest, hommikul kella kuueni (FFO17 Reduced Light ... 2006:2).

- Võimekus teostada ülalnimetatud oskusi eluohtlikus, kõrge stressitasemega (hirm, surmahirm) situatsioonis või olukorras kui politseiametnik on haavatud ja tulirelva tuleb käsitseda ühe käega, sh. laadida, ümberlaadida, jne (FFO16 Disabled ... 2006:1).

Reaalsete treeningsituatsioonide läbiviimine põhineb tulirelva kasutamise juhtumite analüüsil, mille läbiviimiseks kasutatakse tihti rollimängu ja videosimulatsiooni, eesmärgiga muuta treeningsituatsioon võimalikult reaalseks ja eneseanalüüsipõhiselt hinnatavaks (Charles ja Copay 2007:28; Jussila 1997:147). Grassi (2009:171) soovib kasutada *FX Simuniton*¹ moonal põhinevaid treeningrelvi ja kaitsevarustust, mis aitavad õppevahenditena soovitud eesmärki saavutada. Pilli (2005:73) rõhutab, et oluline on õppimise käigus aktiveerida samalaadseid olukordi, siduda teooria ja praktika, et leida reaalsest praktikast kerkinud küsimustele vastused. Jussila (1997:151) arvates tekitab *FX Simuniton* moona tabamus valu ja see omakorda treeningsituatsioonide osalemisel stressi (hirmu), mis toob välja erisused politseiametnike käitumises stressisituatsioonis. Lisaks võib „kunstliku“ stressi esile kutsuda füüsilise pingutuse, võistlussituatsiooni, aja mõõtmise, üllatusmomendi kasutamise, harjutuse sooritamise pealtvaatajate juuresolekul, jne. lisamisel harjutusse. Jussila (1997:157)

Laskealases koolituses omandatud oskusi kontrollitakse testidega (Kalev 2003:74).

Kaitsejõud ... (2002:200) nimetab laskekoolituse hindamise testi praktiliseks katseks. Charles ja Copay (2002:17) on toonud välja, et kvalifikatsiooni testiga võib hinnata politseiametniku tulirelva käsitlemise oskust, kuid ei saa hinnata politseiniku valmisolekut hakkama saada reaalses laskeintsidentides, sest reaalses oludes omab politseiametnik hoopis kõrgemat psühholoogilise stressi taset. Grassi (2009:40) ja Jussila (1997:145) soovivad hindamiseetodina kasutada kvalitatiivseid hindamiseetodeid, eneseanalüüsi ja arutelu.

Eelpool toodud seisukohtadest võib järeldada, et politseinike laskekoolituse eesmärk töökohas, ehk täiendõpe eesmärk, on säilitada ja arendada olemasolevad oskuseid, mis on eelnevalt omandatud politsei õppeasutuses (Kalev 2003). Laskealast koolitust viiakse läbi põhjalikult koostatud programmi (-de) ja tunniplaani (-de) alusel (FFO04 Role of the ... 2006), järgides tulirelva kasutamise õiguslikke aluseid. Enamlevinud treeningmeetod on drill (Grassi 2009), kuid tööalases täiendõppes tuleb tulirelva alast koolitust viia läbi

¹ Mittetappev, markeeriv laskemoon, mida saab kasutada teenistusrelvades, või teenistusrelvadega identsetes tulirelvades

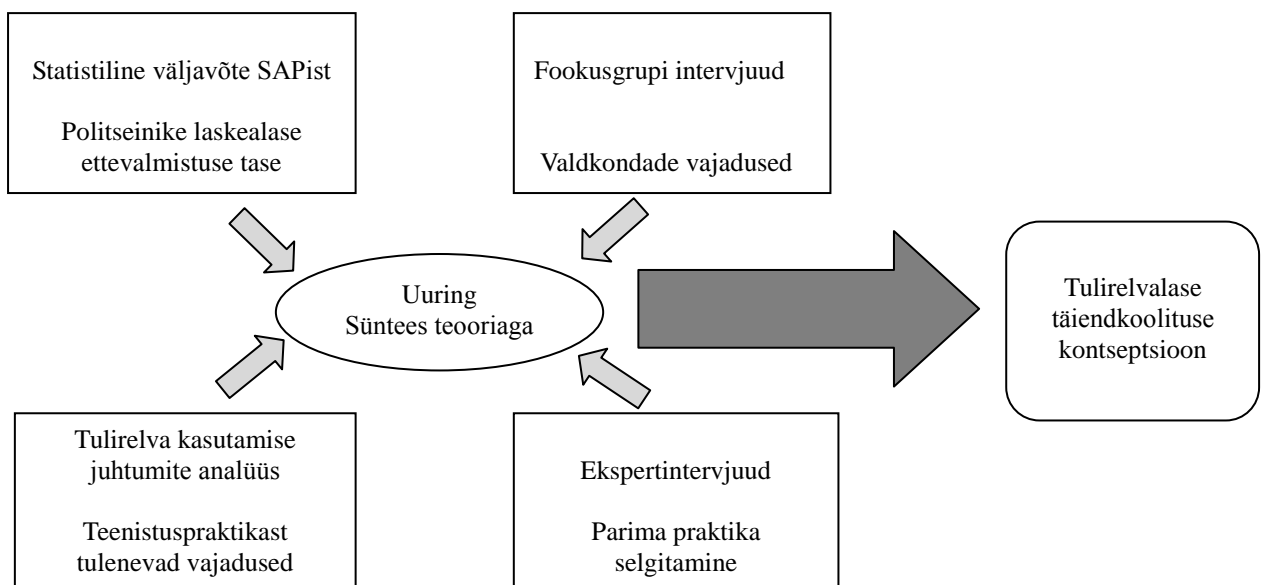
vajaduspõhiselt, tuginedes uurimustele ja analüüsidele, realselt juhtunud sündmustest (Kalev 2003; Charles ja Copay 2007). Lisaks diferentseerida õpet valdkonniti (Grassi 2009; Olsen 2008; Meier 2011, ref. FFO15...). Tulirelvade alases koolituses rakendatakse täiskasvanukoolituses kasutatavaid koolituspõhimõtteid, mis seostaks õpitava rakenduslikkuse ja reaalse eluga (Grassi 2009), tähtis on koolitusprotsessist saadud kogemus, mis on aitab reaalses elus õigeid otsuseid teha (Jussila 1997). Tulirelvade alases koolituses omandatud oskusi kontrollitakse praktiliste testidega (Kalev 2003), mis hindab politseiametniku tulirelva käsitlemise oskust, kuid millega ei saa hinnata politseiniku valmisolekut hakkama saada reaalses laskeintsiidentides arwab (Charles ja Copay 2002) ning soovitab kasutada eneseanalüüsil ja arutlusel põhinevaid hindamist.

2. TULIRELVADE ALANE KOOLITUS POLITSEI- JA PIIRIVALVEAMETIS

2.1 Uurimismetoodika ja valimi kirjeldus

PPA-s ei ole kunagi läbi viidud ühtegi uuringut, mis kirjeldaks olukorda ja selgitaks välja politseiametnike vajadused tulirelvaalasele täiendkoolitusele. Hetkel ei ole ühtset reguleerivat juhendmaterjali või käskkirja mis kehtestaks tulirelvaalase täiendõppe nõuded ja protseduuri.

Magistritöö eesmärk on selgitada PPA tulirelvade alase koolituse vajadused ning koostada tulirelvade alase koolituse kontseptsioon. Nimetatud eesmärkide saavutamiseks viis autor läbi kvalitatiivse uuringu. Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud fookusgrupi- ja ekspertintervjuusid ning dokumentide ja statistika analüüsi. Hirsjärvi jt (2005:152) väitel on kvalitatiivse uurimuse lähtekohaks tegeliku elu kirjeldamine. Intervjuude sh. rühmaintervjuude (fookusgrupiintervjuude) eeliseks peetakse seda, et seisukohad ja „hääled“ pääsevad esile (Hirsjärvi jt 2005:155). Laherand (2008:178) ja Hirsjärvi jt (2005:19) näevad intervjuu eeliseid siis, kui uuritava teema kohta võib oodata palju erinevaid vastuseid, soovitakse saadud vastuseid täpsustada või esitada lisaküsimusi. Arvestades valimi mitmekesisust on intervjuud andmekogumismeetodina igati õigustatud. Uurimistöö struktuuri aitab kirjeldada joonis 4.



Joonis 4. Uuristöö skemaatiline plaan (autori koostatud)

Uurimistöö jaotati 6 etapiks, mille käigus kavandati uurimus, tutvuti teoreetiliste materjalidega, koguti uurimisandmeid, analüüsiti uurimisandmeid, tehti järeldused ja loodi kontseptsioon. Uurimistöö ajalised etapid on esitatud tabelis 2.

Tabel 2. Uurimistöö etapid

	UURIMISTÖÖ ETAPP	AJAVAHEMIK
1.	Uurimistöö kavandamine ja ettevalmistamine	25.09.2010- 12.10.2012
2.	Teoreetilise osa kirjutamine	12.10.2012- 08.04.2013
3.	Dokumentide analüüs	04.02.- 07.02.2013
4.	Intervjuude läbiviimine	13.02.- 20.03.2013
5.	Intervjuude analüüs	20.03.- 06.04.13
6.	Uurimustulemuste tõlgendamine ja kontseptsiooni loomine	06.04.- 30.04.13

Magistritöös luuakse tulirelvaalane täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele. Vastaval uurimistöö eesmärgile ja esimeses peatükis toodud teoreetilistele põhiseisukohtadele keskendutakse uurimisel järgmistele aspektidele:

- Selgitada politseiametnike koolitusvajadused ja analüüsida senist Politsei- ja piirivalveameti tulirelva alast täiendkoolitust ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi;
- Politseiametnike diferentseerimine tööliinide ja töö iseloomu osas tulirelvaalasel täiendkoolitusel;
- Tulirelvaalase täiendkoolituse vastavus teenistuspraktikast tulenevatele vajadustele.

Kvalitatiivses uuringus valiti uurimisobjektid eesmärgipäraselt, kuna Laherand (2008:53) käsitluses pole kvalitatiivses uuringus uuritavate valiku aluseks mitte üldpopulatsioonist konstrueeritud statistiliselt esinduslik valim, vaid uuringu osalised valitakse vastavalt sellele, kui olulised nad uuritava teema seisukohast tunduvad. Lähtudes eeltoodust valiti fookusgrupi intervjuude läbiviimise uurimisobjektideks korrakaitsepolitsei-, kriminaalpolitsei-, piirivalve- ja kodakontsus- ja migratsiooniosakonna väljasaatmiskeskuse (edaspidi KMA) ametnikud. Vt tabel 3. Fookusgrupi intervjuule eelnes pilootintervjuu, mis viidi läbi ühe korrakaitseametnikuga (pilootintervjuus osalenud ametnik ei osalenud põhiintervjuus). Pilootintervjuu tulemusena muutusid küsimused ja konkretiseerus teemakäsitlus. Fookusgrupi intervjuuks formuleeriti seitse küsimust (vt lisa 1).

Tabel 3. Fookusgrupiintervjuude valim

EKSPERDI KOOD	VALDKOND	AMETIKOHT	VANUS	TÖÖSTAAŽ*
KOR	Korralduspolitsei	Kriisireguleerija	40	10
KRIM	Kriminaalpolitsei	Kiirreageerija	40	20
PV	Piirivalve	Kordoni juht	37	18
KMA	KMA	Keskuse juhataja	30	10

*Tööstaaž vastavalt korralduspolitsei, kriminaalpolitsei, piirivalve ja KMA valdkonnas

Fookusgrupi intervjuudesse kaasati kõigi ühendatud töövaldkondade esindajad, mis annab tasakaalustatud ülevaate erinevate valdkondade (struktuuriüksuste) seisukohtadest ja vajadustest.

Tabelis toodud andmetest selgub, et valimi moodustavad erinevate valdkondade töötajad, nii spetsialistid kui juhid, kelle keskmine vanus on 37 eluaastat ja keskmine tööstaaž valdkonnas 14,5 aastat. Seega omavad kõik eksperdid piisavat tööalast valdkondlikku kogemust nii PPA-s, kui ühendatud eelnenud asutuses. Lisaks lähtuti valimi komplekteerimisel põhimõttest, et intervjueritav omab laskeinstruktoriga töökogemust, mis muutis lihtsamaks küsimustest arusaamise ja võimaldas teemat laiemalt käsitleda. Kõik fookusgrupi intervjueritavad olid mehed.

Esimese ekspertintervjuude valimi moodustasid laskeinstruktorid, kes omavad pikaajalist praktilist kogemust tulirelvavaluses täiendkoolituses, vt tabel 4. Seitsmest laskeinstruktoriga kaks olid täiskohaga instruktorid, ülejäänud omavad laskeinstruktoriga litsentsi ja teevad instruktoritööd põhitöö kõrvalt. Valimi komplekteerimisel püüti kaasata erinevates struktuuriüksustes, valdkondades (korraldus-, kriminaalpolitsei, piirivalve) töötavaid laskeinstruktoreid, lisaks on valimis esindatud kõigi nelja prefektuuri ja keskasutuse (PPA) laskeinstruktorid. Ekspertintervjuule eelnes pilootintervjuu mis viidi läbi ühe laskeinstruktoriga (pilotintervjuus osalenud laskeinstruktor ei osalenud põhiintervjuus). Pilotintervjuu tulemusena muutusid küsimused arusaadavamaks ja konkretiseerus teemakäsitlus. Ekspertgrupi intervjuuks formuleeriti kaheksa küsimust (vt lisa 2).

Tabel 4. Ekspertintervjuude valim (laskeinstruktorid)

EKSPERDI KOOD	VALDKOND	AMETIKOHT	VANUS	STAAŽ*
IN1	Korrakaitse/koolitus	Vaneminstruktor	36	13
IN2	Korrakaitse/koolitus	Juhtivinstruktor	50	15
IN3	Kriminaalpolitsei	Juhtivkriminaalametnik	36	9
IN4	Administratsioon/koolitus	Vanemspetsialist	52	11
IN5	Korrakaitse/koolitus	Talituse juht	34	5
IN6	Piirivalve	Vanempiirivalvur	37	12
IN7	Korrakaitsepolitsei	Juhtivkonstaabel	43	8

*Staaž laskeinstruktorina

Tabelis toodud andmetest selgub, et valimi moodustavad erinevate struktuuriüksuste, valdkondade töötajad (välja arvatud KMA, kuna selles valdkonnas puudub laskeinstruktor), nii spetsialistid kui juhid, kelle keskmine vanus on 41 eluaastat ja keskmine staaž laskeinstruktorina on 10 aastat. Seega omavad kõik eksperdid piisavat laskealast kogemust nii PPA-s, kui ühendasutusele eelnenud asutuses. Üks intervjueeritav seitsmest omas pedagoogilist kõrgharidust. Ühe eksperdiga seitsmest viidi läbi ekspertintervjuu saamaks teada kuidas on kujundatud laskealane täiendkoolitus kahes Saksamaa liidumaas- Schleswig-Holsteinis ja Rheinland Pfalzis (*edaspidi* Saksamaa). Eelnimetatud ekspert on läbinud laskeinstruktori koolituse mõlemas liidumaal, teades põhjalikult nimetatud liidumaade laskealase täiendkoolituse protsessi struktuuri. Lisaks Saksamaa kogemuste ja väljaõppega instruktorile, kes on rahvuselt eestlane ja töötab PPA-s, intervjueeriti Soome Politsei, Helsingi piirkonna (*edaspidi* Soome) laskeinstruktorit, saamaks informatsiooni Soome Politsei tulirelvade alase täiendkoolituse kohta.

Teise ekspertintervjuu valimi moodustas PPA, Põhja Prefektuuri koolituste planeerija, kes omab pikaajalist staaži ja põhjalikke teadmisi koolitusprotsessi kujundamisest, vt tabel 5. Ekspertintervjuu läbiviimiseks koostas magistritöö autor küsimustiku, mis koosnes seitsmest küsimusest (vt lisa 3).

Tabel 5. Ekspertintervjuude valim (koolitaja)

EKSPERDI KOOD	VALDKOND	AMETIKOHT	VANUS	STAAŽ*
KO	Administratsioon/koolitus	Juhtivspetsialist	45	14

*Staaž koolituste korraldamise alal

Intervjuude läbiviimise protseduur

Fookusgrupi ja ekspertintervjuudes osalejatega võeti eelnevalt ühendust telefoni teel, tutvustati magistritöö teemat ja eesmärki. Soome kolleegiga lepitati kokku intervjuu augusti kuus 2012 a., kui töö autor oli tööreisil Tampere Politseikoolis. Seejärel saadeti ekspertidele küsimused e- posti vahendusel, millega anti ekspertidele võimalus põhjalikumalt tutvuda uurimisprobleemi ja intervjuu küsimustega ning ettevalmistuda esseeisvaks intervjuuks. Kõik eksperdid, välja arvatud üks, kelle poole pöörduiti olid nõus uuringus osalema. Uuringus ei soovinud osaleda PPA koolituse planeerija, kes loobus pärast küsimuste saamist, põhjendades loobumist temale tundmatu ja liialt spetsiifilise teema tõttu. Ekspertintervjuud viidi läbi vastavalt eelnenud kokkuleppele, politsei ametiruumides Tallinnas, Pärnus. Soome eksperdiga toimus intervjuu telefonitsi. Fookusgrupi intervjuu toimus PPA peamajas. Intervjuude läbiviimisel kasutati diktofoni Olympus, mille kasutamiseks küsiti eelnevalt luba. Ekspertintervjuusid viidi läbi seitsmel korral, mille keskmiseks kestvuseks kujunes 45 minut (koos sissejuhatause ja lõpetamisega). Fookusgrupi intervjuuks kulus aega 1 tund 25 minutit (koos sissejuhatause ja lõpetamisega). Kuna üks osaleja ei soovinud oma isikuandmeid magistritöös avalikustada, siis võrdse kohtlemise printsiipi järgides ei avalikustata intervjuueeritavate nimesid magistritöös. Intervjuueeritavate anonüümsus on tagatud, andes intervjuu litereerimisel osalejatele pseudonüümid (koodid), mida kasutati nii andmetöötluse käigus kui tulemuste esitlemisel.

Töö autor osales intervjuude läbiviimisel moderaatorina, kelle ülesanne oli esitada küsimusi ja ergutada intervjuueeritavaid arutelus aktiivselt koos osalema. Sellist lähenemist toetab ka Laherand (2008:221), kes märgib, et moderaatori ülesanne on ergutada rühmaliikmete interaktsiooni. Moderaator ei sekkunud ise arutellu, ega püüdnud arutelu kulgu kuidagi mõjutada.

Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset intervjuude transkribeerimist, kodeerimist ja

kategooriate loomist ning dokumentide analüüsi. Transkribeerimine e. litereerimine on salvestuse muutmine tekstiks, ehk sellele kirjaliku kuju andmine. (Laherand 2008:279).

Intervjuueeritavate mõistmiseks ja teksti analüüsimiseks transkribeeris töö autor helifailid Wordi dokumentideks, mida kogunes kokku 31 lehekülge. Seejärel asuti teksti analüüsima, mille käigus tekkisid korduma kippuvatele sõnadele ja lausete katketele nimetused e. koodid, mis eristati tekstist ja kategoriseeriti.

2.2 Politsei- ja Piirivalveameti politseiametnike tulirelvade alase täiendkoolituse olukord

Käesolevas peatükis antakse ülevaade PPA ametnike tulirelvade alase täiendkoolituse praegusest olukorrast lähtudes dokumentide ja statistika analüüsist ning fookusgrupi- ja eksperthinnangutest.

Politsei lasketesti sooritamise tase

Esmalt viidi uuring läbi andmekogumismeetodina riigi personali ja palgaarvestuse andmekogust SAP (*edaspidi* : SAP), eesmärgiga saada teada paljud politseiametnikud on sooritanud politsei lasketesti 2010-2012 a. positiivsele tulemusele, vt tabel 6. Kõik kogutud andmed sisestati Microsoft Excel tabelitesse ning töödeldi samas tabelarvutussüsteemis.

Tabel 6. Lasketesti sooritamine 2010- 2012 a.

	2010*	2011*	2012
Politseiametnike arv 01.01 seisuga	4350	4240	4126
Laskmisarvestus sooritatud positiivsele tulemusele	2482	2420	2992
Sooritanute % (täisarvuna)	57	57	73

* Lähtuvalt Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori käskkirjast „Politsei- ja piirivalveameti politseiametnike eri- ja füüsilise ettevalmistuse kord“ 28.12.2011 nr 475 ei olnud 2010, 2011 a. piirivalve valdkonna ametnikel kohustus teha lasketesti

Laskekatses nõuded (vt lisa 4.) ja kord tuleneb Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori käskkirjast „Politsei- ja Piirivalveameti politseiametnike eri- ja füüsilise ettevalmistuse nõuded ja kord“ 28.12.2011 nr 475 (*edaspidi*: eri- ja füüsilise ettevalmistuse kord) milles punkt 35. kirjeldab, et politseiametnikele, kellele seisuga 31.12.2009 laienesid

piirivalveametnike kutsesobivusnõuded, laienevad käesoleva käskkirja nõuded alates 1. jaanuarist 2012, välja arvatud füüsiliste katsete sooritamise nõuete osas (Politsei- ja Piirivalveameti ... 28.12.2011 nr 475). Autor juhib siinkohal tähelepanu asjaolule, et piirivalve valdkonna ametnikel ei olnud kohustus sooritada 2010- 2011 a. laskekatset, seetõttu paljud seda ka ei teinud. Alates 2012 a. on laskekatse sooritamine kõigile politseiametnikele kohustuslik. Laskekatset ei pea sooritama KMA valdkonna töötajad, kuna nad ei ole politseiametnikud. Eri- ja füüsilise ettevalmistuse korras on kirjeldatud põhjalikult lasketesti sooritamise lubatud korduste arv, protseduur ja hindamismeetod. Antud käskkiri ei määra tegevust või sanktsioone juhul kui politseiametnik ei soorita lasketesti või ei soorita lasketesti positiivsele hindele. Samas, vastavalt käskkirjale vastustab politseinik ise lasketreeningutes osalemise ja lasketesti sooritamise eest (ekspert: KO).

Tabelist 6. selgub, et 2012 a., sooritas lasketesti positiivselt 73% ehk 2992 politseiametnikku, 27% e. 1134 politseiametnikul on lasketest sooritamata. 1134 politseiametnikku, kes omavad tulirelva töö ja enesekaitsevahendina ei suuda või ei soovi tulirelva käsitseda vastavalt kehtestatud nõuetele. Autori näeb siin riski, politseiametnikule endale, kolleegidele ja kodanikele, mis omakorda annab piisava aluse tulirelvaalase täiendkoolituse hindamismeetodi ja protseduurireeglite ümberkujundamiseks. Ka ekspertintervjuudest selgus, et „... *lasketest on praegu devalveerunud ja ei täida oma eesmärki*“ (ekspert: KOR). „... *sanktsioone ei järgne, ta võib jääda ainult pagunist ilma (ei saa edutatud), mis paljusid ei motiveeri*“ (ekspert: PV). Autor analüüsib antud teemat täiendavalt peatükis 2.3 „Politsei- ja Piirivalveameti tulirelvade alase täiendkoolituse muutmise vajadused“ alalõigus „Lasketesti muutmise vajadused“ (käeolev töö lk 49).

Selgitamaks välja teenistuspraktikast tulenev olukord ja vajadused tulirelvaalasele täiendkoolitusele, teostas töö autor 2010-2012 a. tööpraktikas tulirelva kasutamise juhtumite analüüsil põhineva uuringu. Vt tabel 4. Andmed pärinevad tulirelva kasutamise ametkondlikest kokkuvõtetest 2010- 2012 a. Kõik kogutud andmed sisestati Microsoft Excel tabelitesse ning töödeldi samas tabelarvutussüsteemis, vt tabel 7.

Tabel 7. Tulirelva kasutamise teenistusülesannete täitmisel 2010-2012 a.

TULIRELVA KASUTAMINE	2010- 2012 a.
Relvastatud ründe tõrjumiseks	6 juhtumit
Sõiduki sundpeatamiseks	9 juhtumit
Vigastatud looma hukkamiseks	4 juhtumit
KOKKU	19 juhtumit

Juhulask*	5 juhtumit
Hoiatuslask*	15 juhtumit (nendest 7. korral oli tulirelvaga hoiatamine ebaseaduslik, 2. korral taktikaliselt otstarbetu)

* Juhu- ja hoiatuslasku ei loeta PPVS käsitluses tulirelva kasutamiseks.

Eeltoodud tabelist nähtub, et ajavahemikul 2010- 2012 a. kasutati tulirelva 19. juhtumis ning kõige rohkem kasutati tulirelva sõiduki peatamiseks. PPVS § 7³² lg 4 ja § 32³ lg 1 alusel võib kõrgendatud ohu tõrjumiseks (oht isiku elule, kehalisele puutumatusel, füüsilisele vabadusele, suure väärtusega varalisele hüvele või suure keskkonnakahju tekkimisele) sundpeatada sõiduki, kui juht ei täida sõiduki peatamise märguannet (PPVS 01.01.2010). Kuues juhtumis kasutati tulirelva ohtliku relvastatud ründe tõrjumisel politseiametnikule, mille seaduslik alus lähtub PPVS § 32³ lg 2 p 1 kui on vajadus tõrjuda vahetut ohtu elule või kehalisele puutumatusel (PPVS 01.01.2010). Neljas juhtumis kasutati tulirelva vigastatud looma hukkamiseks. PPVS § 32³ lg 3 sätestab, et tulirelva võib kasutada looma suhtes ainult looma ründamisvõimetuks muutmiseks juhul, kui seda eesmärki ei ole võimalik saavutada muu sunnivahendiga (PPVS 01.01.2010). Kuna PPVS ei reguleeri vigastatud looma hukkamist, siis tuleb lähtuda eriseadusest, milleks on loomakaitseseadus ning mille § 10 lg 1 p 4 kohaselt on lubatud abitusse seisukorda sattunud looma hukkamine (Loomakaitseseadus 13.12.2000).

Autor on arvamisel, et tulirelv on enesekaitsevahend, mis on mõeldud eelkõige politseinikule suunatud kõrgendatud ohu (relvastatud ohtliku ründe) tõrjumiseks. Seda kinnitavad (eksperdid: PV, KRIM) ja Jussila (1997) (käesolev töö, lk 28) Sõiduki sundpeatamiseks on politseil õigus ja võimalus kasutada ka teisi vahendeid, mis on efektiivsemad ja vähemohtlikud vastaspoolele ja kolmandatele isikutele. Näiteks Ameerika Ühendriikides on keelatud sõiduki peatamiseks kasutada tulirelva, toetudes ülalkirjeldatud ebaefektiivsusele ja

kaasnevatele ohtudele (FFO27, DC Courses ... 2006:5). Vigastatud looma hukkamine ei ole määratletud PPVS-s ja see õigus laieneb ka teistele institutsioonidele.

Lisaks tõi töö autor välja arvud, mis iseloomustavad 2010- 2012 a. toimunud juhu- ja hoiatuslaske. Juhu- ja hoiatuslasku ei loeta PPVS käsitluses tulirelva kasutamiseks, kuid põhjuse, miks autor lisas need tabelisse, on see, et tulirelva kasutamise kokkuvõtetest lähtuvalt, 15 korrast seitsmel korral sooritati hoiatuslask ebaseaduslikult ja kahel korral oli hoiatuslask taktikaliselt otstarbetu. Kõik see annab aluse arvata, et tulirelva kasutamise õiguslikku poolt on tulirelvaalases täiendkoolituses vajalik käsitleda, mida kinnitas ka ekspert (IN2), (käesolev töö lk 43).

Järgnevalt on kajastatud intervjuueeritud ekspertide hinnanguid ja arusaamasid praeguse tulirelva alase koolituse olukorrast PPA-s.

Tulirelvaalase täiendkoolituse kavandamine, sh vajaduste selgitamine. Koolitusprotsessi uuendamine.

Intervjuudest selgus, et ühtset, vajadustest lähtuvat tulirelvaalase täiendkoolituse programmi ei ole. Instruktoritele on antud vabad käed kujundada koolitusprotsess, tuginedes enda kogemustele, vajadustele ja võimalustele (ekspert: IN3, IN1, IN2, IN4, IN7). Erinevalt teistest prefektuuridest kasutab Põhja prefektuur ainukesena prefekti poolt kinnitatud laskealase täiendkoolituse programme, milleks on: „Tugirelva täiendkoolituse programm“, „Laskmise algkoolituse programm“, „Pimedas laskmise koolituse programm“ ja „Taktikalise laskmise koolituse programm“. Programmid koosnevad teemakirjeldusest, mahu ja läbiviija nimetamisest (ekspert: KO). Eelnevast nähtub selliste programmide kasutamise vajalikkus ning autor teeb ettepaneku tulirelvaalase täiendkoolituse programmide kasutuselevõttu laiendada üle PPA. Samal seisukohal on ka FFO04 Role of the ... (2006) märkides, et laskealane õpe baseerub põhjalikult koostatud programmile ja tunniplaanile, mida rangelt järgitakse, hoidmaks ära vale ja ohtliku tegevust tulirelvaalasel koolitusel (käesolev töö lk 28)

Igal aastal on keskselt määratud prioriteetne teema, millele on suunatud laskealase täiendkoolituse fookus (ekspert: IN1, IN2, IN4). „... aastal 2012 on teemaks TORK“ (ekspert: IN2). Magistritöö autori arvates on tegemist väga hea lahendusega, mis ei lase tekkida rutiini ja muudab tulirelva alase koolitusprotsessi aktuaalseks.

Koolitusvajaduste selgitamine toimub vastavalt Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori käskkirja „Politsei- ja Piirivalveameti koolituspõhimõtted“ 11.05.2012 nr 181, punktidele 13.-15. ja ekspertintervjuu vastusele (ekspert: KO): järgmise kalendriaasta koolitusvajadused, sh tulirelvaalase koolituse vajadused koondatakse 31. augustiks, kaetakse eelarvega ja kinnitatakse aasta lõpuks. (Politsei- ja Piirivalveameti ...11.05.2012 nr 181). Tulirelvaalase täiendkoolituste vajaduste selgitamine on formaalne ja pinnapealne tegevus (ekspert: KO).

Erinevalt Eestist on Saksamaal väljastatud keskne käskkiri (PDW 211) mis reguleerib laskekoolitust õppeasutustes ja töökohtadel. Iga liidumaa peab PDW 211 täitma, kuid võib seda täiendada. Laskealane koolitus on jaotatud kolmeks: baasväljaõpe, politseiline laskmine (eritehnikad, lambi kasutamine, liikumine, erinevad laskeasendid, jm.) ja situatsioonitreeningud (video, FX *Simuniton*, laser), nendele kahele viimasele on suunatud laskealane täiendkoolitus politseiasutustes (ekspert: IN5). Erinevalt Saksamaast peab Eestis tulirelvaalane täiendkoolitus katma ka osaliselt baaskoolituse, mida antakse reeglina Sisekaitseakadeemia Politsei- ja Piirivalvekolledžis. See tuleneb sellest, et politseisse on võimalik tulla tööle omades kõrgharidust, omamata politseilist tasemeharidust. Ametnike erinev laseoskuse tase on probleemiks tulirelvaalases täiendkoolituse protsessis (ekspert: IN2). Sellest järeldub, et politseiametnike erinev laskeoskuste tase pidurdab tulirelva alast täiendkoolitusprotsessi ja on lisakoormuseks instruktoritele.

Püstolkuulipilduja (tugirelva) väljaõpe Saksamaal on sama nagu püstolil, ainult lastavad distantsid on pikemad. Laskealane täiendkoolitus on üks ja väga tihedalt seotud osa politsei turvataktikast (ekspert: IN5). Ka Grassi (2009) on samal arvamusel väites, et laskealane koolitus tuleb siduda sunni kasutamise, gaasi- ja külmrelvade ning erivahendite koolituse elementidega, mis muudab sunni kasutamise koolituse terviklikuks ja reaalseks (käesolev töö, lk 30). Sarnaselt Eestiga määratakse ka Saksamaal aastaks prioriteetsed teemad, millele on suunatud laskealase täiendkoolituse fookus. Vajaduste ja prioriteetsete teemade selgitamisega tegelevad taktikakeskused, kogudes selleks politseiasutustelt vajaliku informatsiooni, samuti toimub seal treeningute/täiendkoolituste läbiviimine (Rheinland Pfalz) ja instruktorite ettevalmistamine (Schleswig-Holstein) (ekspert: IN5).

Ekspertintervjuu käigus Soome eksperdiga ei selgunud, kuidas kavandatakse tulirelvaalast täiendkoolitust Soome Politseis. Ekspert kirjeldas vastuses laskealase õppeprotsessi läbiviimise rutiini, kuid ei käsitlenud laskealase täiendkoolituse protsessi laiemalt.

Koolitusprotsessi uuendamine PPA-s saab alguse koolitusprogrammist, kui instruktor või läbiviija näeb vajadust muuta koolitusprogrammi, „... *muutmise initsiatiiv põhineb koolitajal, näiteks kui muutub seadus*“ (ekspert: KO) Töö autori arvates on selline lähenemine ebapiisav, koolitusprogrammid tuleks üle vaadata keskselt määratud koolitus- ja erialaspetsialistide poolt, et ei tekiks vasturääkivusi ja erinevaid tõlgendusi. Tulirelvaalasel täiendkoolitusel on väga tähtis, et tulirelva kasutamise õiguslikku poolt mõistetakse üheselt, lisaks peaks tulirelvaalane koolitusmoodul sobituma hästi politsei turvataktika terviklikku teemasse Grassi (2009), (käesolev töö lk. 30).

Erinevate õppemeetodite kasutamine tulirelvaalases täiendkoolituses.

Intervjuudest selgus, et instruktorid ei tea andragoogikas levinud täiskasvanule sobivatest õppemeetoditest kuigi palju. Olulisemaks õppemeetodiks peeti drilli (ekspert: IN3, IN5, IN2, IN6). „... *mina ise hindan väga drilli ehk ABC asjad kuivalt läbi*“ (ekspert: IN2). Samal seisukohal on Kalev (2003) ja Grassi (2009) nimetades lasketehnika omandamise enamlevinud meetodiks drilli (käesolev töö, lk 28). Lisaks drillile tähtsustati viimasel ajal üha sagedamini kasutamist leidvat ja täiskasvanule sobivat probleemipõhist õpet ja arutelumeetodit (ekspert: IN1, IN3). Kaitsejõudude ... (2008), Jarvis (2002) ja Salumaa jt. (2003) nimetavad neid meetodeid aktiivõppemeetoditeks, mis on sobivad praktiliste tundide läbiviimiseks (käesolev töö, lk 22). Stressi tõstmiseks ja koolitavate aktiveerimiseks kasutatakse võistlusmeetodit (ekspert: IN2, IN4). „... *võistlus läheb hästi peale..*“ (ekspert: IN2, IN4). Peeti oluliseks kasutada loengumeetodit seadusandluse õppimiseks, kuid ajanappuse tõttu seda ei kasutata (ekspert: IN2). Lisaks tunti vajadust kasutada rollimeetodit, kuid vastavate vahendite (FX *Simuniton*) puudumisel, seda meetodit ei kasutata (ekspert: IN2, IN5).

Saksamaal pöörati väga suurt tähelepanu inimese kaasamisele, motiveerimisele ja meetodite mitmekesisusele. Selgus, et meetodite valik sõltub koolitajast. Palju kasutati nn. standardmeetodit: „... *räägid tehnikast, näitan ette, lased ise teha, parandad, annad tagasiside*“ (ekspert: IN5). Samuti kasutati drillimeetodit, et tekiks refleksid stressiolukorras reageerimiseks, kuid pöörati tähelepanu, et refleksid ei läheks lõpuni, vaid peatuks seal, kus tuleb otsustada kas kasutan või ei kasuta tulirelva (ekspert:IN5). Sama kinnitavad ka Charles ja Copay (2002), et oskus hinnata olukorda objektiivselt (tulistan/ei tulista) on üks põhiline laskealane situatsioon reaalses politseitöös (käesolev töö, lk 30). Koolitavate aktiveerimiseks peeti vajalikuks kasutada arutelumeetodit, samas täiendõppe keskkond ja

vahendid võimaldasid kasutada peaaegu kõiki koolitusmeetodeid (ekspert:IN5). Soomes kasutatakse lisaks lasketiiru treeningutele ka FX *Simunition* moonal põhinevaid treeningrelvi, luues võimalikult reaalse koolituskeskkonna „... kaasuse mis arendab lisaks laskeoskusele ka taktikalist mõtlemist (case- tüüppisiä harjoitteita) ...“ (ekspert:IN7).

Ülaltoodust nähtub, et tulirelvaalase koolitusprotsessi parendamiseks ja aktiivõppemeetodite kasutamiseks aitavad kaasa ülalmainitud FX *Simunition* moonal põhinevad treeningrelvad, mis on ehituselt ja ergonoomikalt identsed teenistuses kasutatavate tulirelvadega. Treeningrelvade soetamine annab hea võimaluse koolitusprotsessi arendada ja muuta võimalikult reaalseks. Kuna täna kasutab Eesti Politsei tulirelvana 9mm püstolit „Makarov“ ja autorile teadaolevalt ei valmistata sellele püstolitüübile sarnast FX versiooni, siis paralleelselt treeningrelvade soetamisega tuleks välja vahetada ka moraalselt vananenud püstolid „Makarov“ uuema ja kaasaegsema teenistustulirelva vastu.

Tööpraktikas aset leidnud sündmuste kasutamine tulirelvaalases täiendkoolitusprotsessis.

Selgus, et kõik instruktorid (ekspert: IN1, IN2, IN3, IN4, IN6, IN7) kasutavad politseitöö praktikas esinenud juhtumeid koolitusprotsessis. „... toome välja olulised ja sarnased elemendid, mida harjutame“ (ekspert: IN1). Juhtumite käsitlemisel lähtutakse juhtumitest, mille kohta omab instruktor informatsiooni. „... täpselt niipalju kui mulle need tead on olnud „ (ekspert: IN3) Praktikas asetleidnud juhtumite analüüsimist ja koolitusprotsessis kasutamist peeti väga vajalikuks ja koolitatavaid aktiveerivaks õppemeetodiks. „... see motiveerib laskureid väga palju, kui nad saavad aru, et see on kasulik nende töös“ (ekspert: IN3). „... selliseid asju võiks rohkem olla.“ (ekspert: IN4) Sarnaselt eeltooduga iseloomustab Kelly (2006) täiskasvanud õppijat, kelles aktiveerub sisemine motivatsioon, kui ta näeb selles enda jaoks kasu (käesolev töö, lk 13-14). Sarnaselt Eestile peeti ka Saksamaal oluliseks kasutada õppeprotsessis praktilisest elust tulenevaid juhtumeid, alates tulirelva tehnilisest seisukorrast tulenenud juhtumitest, kuni vestlustest politseiametnikega, kes on kasutanud tulirelva tööülesannete täitmisel (ekspert: IN5). Töö autori arvates annab reaalselt juhtunud sündmuste analüüsimine ja koolituses kasutamine väga häid tulemusi ning sobib hästi täiskasvanute motiveerimiseks koolitusprotsessis.

Probleemid tulirelvaalase koolituse läbiviimisel.

Instruktorid olid ühisel seisukohal, et põhilised probleemid lähtuvad ressursi vähesusest (ekspertid: IN1, IN2, IN3, IN4, IN5, IN6). Puudu on korralikest, kaasaegsetest tiirudest, kaasaegsetest tehnilistest- (videotiir) ja treeningvahenditest „... *FX annaks palju juurde*“ (ekspert: IN2) ning laskemoonast. Ka Grassi (2009) ja Jussila (1997) soovivad kasutada *FX Simunition* moonal põhinevat treeningrelvi ja kaitsevarustust, mis aitavad õppevahenditena eesmärki saavutada (käesolev töö, lk 31). Samal seisukohal on töö autor (käesolev töö, lk 43). Sarnased probleemid on ka Saksamaal, kus suurt kogust politseiametnikke takistab koolitada vähene koolitusressurss. Lisaks mainiti ka liigset standardiseeritust, mis võib muuta tulirelvaalase koolituse „... *elukaugeks*“ (ekspert: IN5). Eesti puhul toodi mitmel juhul välja politseinike madalat motiveeritust tulirelvaalases koolituses osalemisel (ekspert: IN2, IN6, IN4). „*Paljud töötajad ei soovi osaleda lasketreeningutel*“ (ekspert: IN4). Märgiti, et koolitusprotsessi pidurdab erinevate laskeoskustega ametnike osalemine laskekoolitusel „... *enamuse ajast läheb nõrgemate järelaitamisele*“ (ekspert: IN3). Sama probleem esineb ka Soomes (ekspert: IN7) „... *selle probleemi vähendamiseks on soovitatav tõsta instruktorite arvu koolituste läbiviimisel ...*“ (ekspert: IN7). „... *Soomes kasutatakse kolme instruktorit, juhul kui koolitatavaid on keskmiselt kaheksa*“ (ekspert: IN7). Töö autor on samal seisukohal, et tulirelva alasel koolitusel tuleb rakendada vähemalt kahte instruktorit koolituse/treeningu läbiviimiseks, mis muudab koolituse efektiivsemaks ja turvalisemaks.

Käesoleva alpeatüki kokkuvõttes nähtub, et 27% politseiametnikest ei ole sooritanud lasketesti positiivsele tulemusele, mis toetab magistratöö uurimisprobleemi, ehk madal lasketestide sooritamise tase võib olla põhjustatud vajadusi arvestava tulirelvaalase täiendkoolituse kontseptsiooni puudumise tõttu. Samas on see risk igapäevaselt tulirelva kandvatele politseiametnikele ja kodanikele. Sõltumata töövaldkonnast samastatakse tulirelva kui enesekaitsevahendit. Selgus, et ühist ja põhjalikku koolitusprotsessi ei ole, määratud on keskselt prioriteetsed teemad, millele tulirelvaalastel koolitustel kindla aja jooksul keskendutakse. Intervjuudest nähtub, et tulirelvaalase koolituse vajaduste selgitamine on pinnapealne ja formaalne ning millest tulenev koolituseesmärk jääb ebaselgeks. Töö autor järeldab, tuginedes teoreetilistele käsitlustele ja eksperthinnangutele, et põhjaliku tulirelva alase koolitusprotsessi kujundamine on vajalik, koos keskselt välja töötatud koolitusprogrammidega, mida rakendatakse PPA-s ühistel alustel. Samuti selgus, et instruktorid ei tea veel andragoogikas levinud täiskasvanutele sobivatest õppemeetoditest kuigi palju, kuid intervjuude vastustest selgus, et aina rohkem kasutatakse täiskasvanuile

sobivaid aktiveerivaid ja töö- ning elukogemustele põhinevaid õppemeetodeid. Koolitusprotsessis kasutatakse praktilisest elust tulenevaid ja eelnevalt analüüsitud juhtumeid, mida peeti väga tõhusaks ja ametnikke motiveerivaks õppemeetodiks. Põhiliseks takistavaks teguriks koolituste läbiviimisel on vähene ressurss nii tiirude kui õppevahendite osas, samuti koolitatavate madal motiveeritus osaleda tulirelvaalaste treeningutel/koolitustel.

2.3 Politsei- ja Piirivalveameti tulirelvade alase täiendkoolituse muutmise vajadused

Järgnevalt toob töö autor välja fookusgrupi ja ekspertintervjuude käigus selgunud arusaamad ja ühised seisukohad tulirelvaalase täiendkoolituse muutmise vajadustest ja pakutavatest lahendustest.

Tulirelvaalase täiendkoolituse protsessi muutmise vajadus

Peeti oluliseks ühise, vajadustest lähtuva ja tööpraktikast tuleneva koolitusprogrammi olemasolu (ekspertid: PV, KRIM, KOR, IN1, IN2,) „... võiks olla ühtne vajadustest lähtuv õppesüsteem“ (ekspert: IN1). Vajaduste selgitamist koolitusprotsessis peab tähtsaks ka Einberg (2009), märkides, et sellest tuleneb koolituse eesmärk, sihtgrupp (õppijad) ja ressursid ning kavandatakse koolituse sisu ning valitakse vahendid, mille kaudu tagatakse koolituse teostuse õnnestumine (käesolev töö, lk 21). Lisaks märgiti, et protsessi juhtimine peab olema paigas, „... praegu ei saada aru kas protsessi juhib PPA koolitus- ja arendustalitus või operatiivbüroo turvataktikatalitus“ (ekspert: IN2). Leiti, et hindamise juures on vaja järkjärgult edasi minna ja lisada juurde töö seisukohast olulised tegevused (ekspert: IN2). Tunti vajadust eristuva hindamise järele sise- ja välitööd tegevatele politseiametnikele (ekspert: IN4). Koolitusekspert (KO) leidis, et koolitusprotsessi läbiviimise etappi tuleks hinnata, „... mis annaks sisendi programmid üle vaadata“ ja annaks vajaliku tagasiside koolituse parendamiseks (ekspert: KO). Ekspertid (IN1, IN2) pidasid oluliseks koolitusprotsessis rohkem kasutada reaalses töös asetleidnud juhtumeid, „... mis tõstaks koolituse kvaliteeti ja ametnike motivatsiooni“ (ekspert: IN2). Praktikas asetleidnud juhtumite analüüsimist ja koolitusprotsessis kasutamist peeti väga vajalikuks ja koolitatavaid aktiveerivaks õppemeetodiks. „... see motiveerib laskureid väga palju, kui nad saavad aru, et see on kasulik nende töös“ (ekspert: IN3). „... selliseid asju võiks rohkem olla.“ (ekspert: IN4) Sarnasel seisukohal on ka Pilli (2005) kes rõhutab, et oluline on õppimise käigus aktiveerida samalaadseid olukordi, siduda teooria ja praktika, et leida reaalsest praktikast kerkinud küsimustele vastused (käesolev töö, lk 31). Ka Kelly (2006) väidab, et elu- ja

töösituatsioonide ning kogemuste toomine õppeprotsessi loovad soodsa õhkkonna teineteiselt õppimiseks ja kogemuste jagamiseks (käesolev töö, lk 17). Töö autor on seisukohal, et reaalselt toimunud tulirelva kasutamise kaasuste analüüsimine ja tulirelvaalases koolituses kasutamine aitab parendada politseiametnike valmisolekut tulevikus analoogsetes situatsioonides hakkama saada (käesolev töö, lk 18). Peeti oluliseks kasutada loengumeetodit tulirelva kasutamise õiguslike aluste õppimiseks (ekspert: IN2). Lisaks tunti vajadust kasutada rollimeetodit, kuid vastavate vahendite (FX *Simunitiarvuon*) puudumisel, seda meetodit ei kasutata (ekspert: IN2, IN5). Arvestades juhtumite arvu, kus sooritati ebaseaduslikult hoiatuslask (tabel 7.) järeldab töö autor, et tulirelvaalasel täiendkoolitusel tuleb kindlasti käsitleda, senisest enam tulirelva kasutamise õiguslikke aluseid.

Piirivalve valdkonna instruktor (IN6) märkis, et pärast ühendasutuse teket on tulirelvaalases koolituses toimunud suur areng, „... *tulirelvaalane koolitus piirivalve seisukohast on muutunud palju töölahedasemaks ja praktilisemaks*“ (ekspert: IN6).

Töövaldkonnast (korrakaitse, kriminaalpolitsei, piirivalve, KMA) lähtuvad vajadused tulirelvade alasele koolitusele.

Intervjueerijale selgus, et vajaduspõhine lähenemine tulirelvaalase koolitusprotsessis on uudne. Märgitakse, et olenemata töövaldkonnast on vajadused tulirelvaalasele koolitusele suures plaanis sarnased (ekspertid: KOR, KMA, PV). Tulirelv on enesekaitsevahend, sõltumata töövaldkonnast. Eristus vajadus nendele ametnikele, kes kannavad tugirelvi, ehk neile lisandub lisaks püstoli koolitusele ka tugirelvaalane koolitus (ekspertid: PV, KRIM). „... *eristus on siiski maastikul tööst tulenevalt tugirelva vajadus, mis on isegi Euroopa tasandil nõutud ...*“ (ekspert: PV). Vajadustest lähtuvat tulirelvaalase koolitusprotsessi vajalikust kinnitavad ka Grassi 2009; Olsen 2008; Meier 2011, ref. FFO15... (käesolev töö, lk 30).

Tulirelvaalase koolituse eristumise vajadus sõltuvalt tööliinidest (korrakaitsepolitsei, kriminaalpolitsei, piirivalve, KMA).

Selgus, et tööliinide osas olulist eristumist vajalikuks ei peetud, vähemalt Põhja regioonis. Baastehnikate omamine on vajalik ja sarnane kõigile tööliinidele (ekspertid: KRIM, KOR, IN2, IN3, IN5, IN7). Lisati, et „... *eristumine muudab keerulisemaks õppeprotsessi*“ (ekspert: KOR). „... *baas võiks olla üks, kuid väike eristus võiks olla tööliinide osas*“ (ekspert: KO, IN7). Piirivalve valdkonna ekspert oli erimeelt ja märkis, et „... *nende töövalmidus ja väljaõpe on keskendunud piiriäärses regioonis maastikul tegutsemisele, kui politseitegevus*

toimub enamasti urbaniseerunud alal“ (ekspert: PV). Ka ekspert (IN4) oli arvamusel, et mõningane eristumine võib toimuda sõltuvalt töökeskkonnast. Lisaks peeti eristamist vajalikuks nendes tööliinides, kus politseiametnikud kasutavad tugirelvi, erivarustust ja töötavad eritingimustes, ehk tööliinide sisest eristumist (kiirreageerimisüksused, valmidusüksused, isikukaitse, jälitusüksused) (ekspert: KRIM, IN3, IN4, IN5, IN2, IN6, KO). Samasugust diferentseeritust kasutatakse Soomes ja Saksamaal „*Saksamaal eristust ei toimu, võimalikult palju püütakse standardiseerida - ühesugune koolitus, tulirelvad, testid. Mõningane eristumine toimub eri- ja kiirreageerimisüksustes*“ (ekspert: IN6). Nagu on märkinud ka Grassi 2009; Olsen 2008; Meier 2011, ref. FFO15... on erinevusi lähtuvalt töö spetsiifikast (käesolev töö, lk 30). Töö autor nõustub ekspertidega, et baaskoolitus peaks olema võimalikult sarnane ja eristumine toimub tööliinide siseselt, mis omakorda lähtub töö spetsiifikast (kiirreageerimise- ja eriüksused) ja tulirelva kandmise viisidest (varjatult ja avalikult kandmine).

Tulirelvaalase koolituse eristumise vajadus sõltuvalt töö iseloomust (sise- ja välitöö e. „kabinetitöötajad“ ja patrullpolitsei).

Kõik eksperdid tõid välja vajaduse eristada tulirelvaalast koolitust töö iseloomu osas- välitöö ja sisetöö „... *absoluutselt nõus!*“ (ekspert: KOR). Lähtuti, et välitööd tegevad ametnikud vajavad mahukamat, intensiivsemat ja töövajadustest lähtuvat koolitust kui sisetööd tegevad ametnikud, kelle koolituseesmärk on hoida tulirelva ohutu käsitsemise baastaset. Peeti oluliseks märkida sedagi, et kõik politseiametnikud ei vajagi tulirelva oma tööülesannete täitmiseks (ekspert: PV). Märgiti, et selline eristumine säästab õpetamise ressursi ja on tulemuslikum, kuna paljud politseiametnikud, kelle töös ei ole vaja tulirelva, käivad koolitustel vastumeelselt (ekspert: KOR). Soomes jaotub lasketreening välipolitsei kasuks „... *minuarust on see õige lähenemine*“ (ekspert: IN7). Saksamaal eristub sise- ja välitöö treeningu intensiivsuses ja treeninguks mõeldud padrunit koguses (sisetöö 64 padrunit aastas, välitöö 230 padrunit aastas). Toodi välja, et politseiametnike eristuse, (sise- ja välitöö) määramise otsustab struktuuriüksuse juht. Kusjuures sisetöötajaks nimetati politseiametnikku, kes „... *sekkumisõigust ei teosta*“ (ekspert: IN5). Töö autori arvates on selline eristumine mõttekas ja vajalik, nii instruktorite kui koolitatavate vaates. Kindlasti tuleks sellist eristumist rakendada tulirelvaalasel täiendkoolitusel ja miks mitte muude sunnivahendite käsitsemise õpetamise juures.

Lasketesti muutmise vajadus.

Peeti oluliseks, et lasketesti sooritamata jätmise puhul peaksid järgnema sanktsioonid: tulirelva ei väljastata ametnikule, tulirelva kandmise õigus peatatakse, politseiametnik viiakse teisele ametikohale, kus tööülesandeid täites ei ole vaja kanda tulirelva (ekspertid KOR, KRIM, PV, KMA, KO). „... tuleks talt relv ära võtta, sest sellega võivad kaasneda väga kurvad tagajärjed“ (ekspert KO). Samas on Charles ja Copay (2002:17) toonud välja, et tüüpiline politsei lasketreening ja kvalifikatsiooni test, mis peaks arendama ja hindama laskuri asjatundlikust, ei sisalda kahjuks piisavalt oskusi, mis on vajalikud reaalses laskeintsidentides (käesolev töö lk 17). Samal arvamusel olid ka instruktorid, et praegune lasketest annab osalise objektiivse hinnangu ametniku võimekusest tulirelva kasutamise osas reaalses töös „... praegu kasutusel olev tulirelva test on kompromiss miinimumist, mis annab objektiivse hinnangu tulirelva ohutust käsitlemisoskusest, oskusest järgida protseduurireegleid, lasketäpsusest ning teha seda kõike piiratud aja jooksul“ (ekspert: IN2). Peeti oluliseks eristada testi sise- ja välitööle (ekspert: IN4). Märkiti, et välitöö e. patrullpolitseile võiks täiendavaid teste kasutada või olemasolevat testi täiendada elementidega, milleks on: varjete kasutamine (ekspert: IN4), lühem distants (ekspert: IN3), tõrgete eemaldamine, stressi lisamine (ekspert: IN2, IN3), liikumine (ekspert: IN3), ja otsustamiskünnise- lasen, ei lase, lisamine (ekspert: IN1). Samas tõdeti, et see vajab täiendavat ajalist ressursi, mida ei ole (ekspert: IN1).

Eeltoodust nähtub, et hindamise meetod (-id) peaks rohkem peegeldama reaalseid vajaminevaid, hinnatavaid oskusi, samuti tuleks erinevalt hinnata sise- ja välitööd tegevaid politseiametnikke. Autor on arvamisel, et kõigil politseiametnikel ei ole vaja tööülesannete täitmiseks tulirelva, kuna nad ei puutu igapäevatööd tehes kokku kodanikega, ega ohuolukordadega. Samas tuleb suhtuda tõsiselt politseiametnikesse, kes teenindavad igapäevaselt väljakutseid ja ei ole lasketesti sooritanud. Antud juhul on sanktsioonide kehtestamine õigustatud, andes politseinikule võimaluse sooritada teatud aja jooksul lasketest, vastasel korral peatatakse tulirelva kandmise luba, mis võib suure tõenäosusega päädida ka ametikoha vahetamisega, kuna politseiametnikku ei saa kasutada teenistusülesannetes, mis eeldavad enesekaitsevahendite olemasolu ja kasutusoskust.

Tulirelvaalase täiendkoolituse maht.

Vastavalt eri- ja füüsilise ettevalmistuse korra punkt 7. tuleb tulirelvaalasel koolitusel osaleda aastas vähemalt neljal korral (Politsei- ja Piirivalveameti ... 28.12.2011 nr 475).

Ekspertid pidasid oluliseks välitööd tegevate politseiametnike suuremat koolitusmahtu (treeningkordade arv ja intensiivsus) laskealases täiendkoolituses võrreldes sisetööd tegevate politseiametnikega. (ekspertid: IN1, IN2, IN3, IN4, IN5, KOR, KRIM, PV, KMA, KO). Kõige parema ettekujutuse annab ekspertide pakutud treeningkordade arvust aastas allolev tabel 8.

Tabel 8. Ekspertide pakutud treeningkordade arv aastas väli- ja sisetöö politseiametnikele.

VÄLITÖÖ (kordi aastas)	EKSPERDID	SISETÖÖ (kordi aastas)	EKSPERDID
12	PV, KMA	12	KMA
4	KOR,	4	PV, IN2, IN1
20	KRIM, IN3	2	KOR, IN4
11	IN6, IN2, IN1, IN4	10	IN6, IN3

Välitööd tegevatele politseiametnikele määrati lasketreeningute kordi aastas minimaalselt 4 ja maksimaalselt 20 treeningkorda. Sisetöö tegevatele politseiametnikele vastavalt 2 „... *et hoida elementaarset taset*“ (ekspert: IN4) ja maksimaalselt 12. Kõige rohkem eksperte, pakkus 11 treeningkorda välitööle aastas, sisetööle pakuti kõige rohkem 4 treeningkorda. Saksamaal on erisused olenevalt liidumaast. Rheinland Pfalzis on planeeritud sõltuvalt ressursist vähemalt üks kaheksa tunnine koolitus/treening aastas, mis sisaldab ka lasketreeningut ja see kehtib kõigile ametnikele. Tuntakse, et seda on vähe „... *probleem on politseiametnike suur hulk ja treeningkeskuste vähesus*“ (ekspert: IN5). Schleswig-Holsteinis on lisaks taktikatreeningule kaks lasketreeningut aastas. Rõhutati, „... *et kui politseiametnik tunneb vajadust lasketreeningu järele või ei saa hakkama lasketestiga, siis võimaldatakse talle osalemine täiendavates lasketreeningutes*“ (ekspert: IN5). Schleswig-Holsteinis on määratud lasketreeninguteks 230 padrunit aastas välitööd tegevale ametnikule ja 64 padrunit sisetööd tegevale ametnikule (ekspert: IN5). Soomes on kohustuslik osaleda aastas vähemalt kahel lasketreeningul, mille pikkus on kaks tundi, samas ei ole maksimaalne kordade arv määratletud (ekspert: IN7). Kokkuvõtvalt võib järeldada, et optimaalne treeningkordade arv aastas on välitööle üks kord kuus ja sisetööle üks kord kvartalis, e. neli korda aastas.

Töö autor on arvamusel, et ülalmainitud mahte saab täita sisetööd tegevate politseiametnike suhtes, kuid kahtleb, et praegust koolituse inimressursi ja materjal- tehnilist baasi arvestades ei suudeta täita välitööd tegevate politseiametnike treening/koolitusvajadusi.

Eespool toodud seisukohtadest võib järeldada, et tulirelvaalase koolitusprotsessi vajaduspõhine lähenemine on uudne, kuid vajalik. Peeti oluliseks ühise, vajadustest lähtuva programmi koostamist ja sellest lähtuvalt tulirelvaalase koolituse läbiviimist. Eeltoodust lähtudes tuleb tulirelva alast koolitust viia läbi vajaduspõhiselt, tuginedes uurimustele ja analüüsidele, mis lähtuvad realselt juhtunud sündmustest. Protsessi edukaks läbiviimiseks peeti vajalikuks kasutada aktiveerivaid õppemeetodeid. Märjiti, et tulirelvaalane täiendkoolitus on kõigil tööliinidel sarnane, kuid osaline eristumine on vajalik (politsei vs. piirivalve) ja tuleneb töökeskkonnast (asula, maastik) ning tugirelvade ning spetsiaalvarustuse kasutamisest tööülesannetel. Ühiselt nähti vajadust eristada väli- ja sisetööd tegevate politseiametnike tulirelvaalane koolitus mahult, keerukuselt ning kasutada erinevaid hindamismeetodeid. Oldi ühisel arvamusel, et praegust hindamismetoodikat, lasketesti tuleks muuta realses töös vajaminevaid oskusi rohkem peegeldavaks ning lasketesti mittesooritamisele peab järgnema tulirelva kandmise peatamine, mis võib päädida lõpuks töökoha muutumisega. Tulirelvaalase täiendkoolituse mahu osa jõuti järeldusel, et otstarbekam on diferentseerida sise- ja välitöö ning optimaalne treeningkordade arv oleks sisetööle 4 korda aastas ja välitööle 11 korda aastas.

Tulirelva alase täiendkoolituse kontseptsiooni loomiseks toob töö autor välja olulisemad ettepanekud, mis selgusid analüüsides PPA tulirelvade alase koolituse olukorda ja muutmise vajadusi:

- Kujundada keskne tulirelvade alane täiendkoolituse protsess;
- Töötada välja koolitusprogrammid erinevate laskealaste teemade jaoks;
- Eristada sise- ja välitööd tegevate politseiametnike koolitusprotsess teemade ja intensiivsuse osas;
- Soetada FX *Simuniton* treeningvarustus, laskesimulaatorid ehk tehnika aktiivõppemeetodite läbiviimiseks ning luua treeningkeskkonnad aktiivõppe läbiviimiseks;
- Eristada ja muuta hindamismeetodeid sise- ja välitööle, et need peegeldaks paremini vajaminevaid oskusi;
- Lasketestile mitteilmunute suhtes rakendada teenistuslikke meetmeid.

2.4 Tulirelvaalase täiendkoolituse kontseptsioon ja rakendamise lähtekohad

Käesoleva uurimistöo esimeses ja teises peatükis analüüsiti täiskasvanukoolituse aluseid, koolitusprotsessi kujundamise aluseid ja tulirelvade alase koolituse rakendamise praktikat ning vajadusi PPA-s. Kontseptsiooni eesmärgiks on peatükkides esitatud kokku võtta ja luua süstemaatiline tervik, mida tehakse järgnevate alateemade abil:

- Õppimine täiskasvanuna
- Koolitusprotsessi kujundamine üldiselt
- Tulirelva alase täiendkoolitusprotsessi kujundamine

Kontseptsiooni kirjeldab kokkuvõtlikult joonis 5.

Õppimine täiskasvanuna on kitsamas tähenduses uute kogemuste põhjal teiste tähenduste ja tegutsemisviiside loomine. Laiemalt ja elukestva õppimise formaadist lähtudes on täiskasvanud õppija peamiseks eesmärgiks kohan emine ümbritseva maailmaga ja seda kogu inimese eluea jooksul. Täiskasvanud õppijat iseloomustavad elu ja töökogemus, enesejuhtivus, mida ta kasutab koolitusprotsessis ning sisemine motiveeritus õppida, kui ta näeb selles enda jaoks kasu.

Efektiivne tulirelvaalane täiendkoolitus baseerub andragoogilisel mudelil, mis on läbipõimunud kolmest õpetamisteooriast: sotsiaalsest, konstruktivistlikust ja humanistlikust. Tulirelva alases koolituses domineerib sotsiaalse õpetamisteooria mõju. Laskeinstruktor omab õppeprotsessis keskset, autoriteetset rolli, kes loob õppija jaoks uusi käitumismudeleid, mida viimane, toetudes laskeinstruktori eeskujule püüab jäljendada. Antud õpiteooria on sobilik viis erinevate laske- ja tulirelva käsitlemise tehnikate omandamisel. Õppemeetoditest on kõige tuntumad drill ja demonstratsioon.

Koolituse efektiivsus suureneb, kui lisada tulirelva alasele koolitusele konstruktivistlikku ja humanistlikku õpikäsitlemist. Konstruktivistlikest ideedest lähtuv õppetöö korraldus soodustab paindlike ja elulähedaste teadmiste kujundamist. Need teadmised on hõlpsasti rakendatavad uutes situatsioonides, probleemide lahendamisel, arutlemisel ja edaspidisel õppimisel. Õpetamisel eelistatakse õppemeetoditena diskussioone, avastuslikku ja uurimuslikku õppetegevust. Humanistlik teooria toob esile täiskasvanud õppija enesejuhtivust, kogemust, valmisolekut õppida, probleemikeskset õpiorientatsiooni ja sisemist motivatsiooni. Õpetaja peab looma võimalused õppija eneseteostuse rahuldamiseks, jäädes ise juhendaja rolli.

Erinevate õpikäsitluste kombineerimine ja aktiveerivate õppemeetodite kasutamine kindlustab õpieesmärkide realiseerumise. Elu- ja töösituatsioonide ning kogemuste toomine õppeprotsessi on vajaliku tähtsusega. Reaalselt toimunud kaasuste analüüsimine ja tulirelvaalases koolituses kasutamine aitab parendada politseiametnike valmisolekut tulevikus analoogsetes situatsioonides edukalt hakkama saada.

Koolitusprotsessi ja selle läbi õppeprotsessi kujundamine on möödapääsmatu, süsteemne ja planeeritud protsess koolituseesmärkide saavutamisel. Optimaalseks võib pidada koolitusprotsessi jaotamist kolmeks: planeerimine, läbiviimine ja hindamine. Protsess algab koolitusvajaduste selgitamisest, millest formeeruvad koolituse eesmärgid, sihtgrupp ja ressursid. Lähtudes eesmärkidest ja vajadustest jõutakse koolitusprotsessi läbiviimise etapini. Koolituse läbiviimise etapp sisaldab õppeprotsessi kavandamist ja kavandatu praktilist läbiviimist. Koolitusprotsessi viimane etapp on hindamine, mis aitab teha õigeid otsuseid tulevikus tegutsemiseks. Hindamine ei toimu ainult koolitusprotsessi viimases, hindamise etapis, vaid läbib kogu protsessi etappe: planeerimist, läbiviimist, hindamist. Täiskasvanu koolituses on enim kasutatav eneseanalüüsil põhinev kvalitatiivne hindamise meetod, mis toetab hindaja arengut ja enesejuhtivust.

Tulirelva alase täiendkoolitusprotsessi kujundamine koosneb kolmeetapilisest protsessist. Tulirelva alast täiendkoolitust tuleb läbi viia vajaduspõhiselt, ehk vajaduse selgitamisel tuginetakse reaalselt juhtunud sündmuste uurimustele ja analüüsidele, millest selgub eesmärk ja keda ning mis teemal on vaja koolitada. Lähtudes tulirelva kasutamise juhtumitest ja erinevate autorite seisukohtadest on tulirelv enesekaitsevahend, mis on mõeldud eelkõige politseinikule suunatud kõrgendatud ohu (relvastatud ohtliku ründe) tõrjumiseks. Ründe tõrjumise efektiivsus sõltub omandatud oskustest, milleks on:

- Oskus hinnata olukorda objektiivselt (tulistan/ei tulista);
- Tulirelvakäsitsemise baasoskused (lasketäpsus ja tulirelva käsitsemise baastehnikad);
- Oskus tulistada halbades valgustustingimustes ettearvamatut käituvat ja liikuvat märki;
- Võimekus teostada ülalnimetatud oskusi eluohtlikus, kõrge stressitasemega (hirm, surmahirm) situatsioonis.

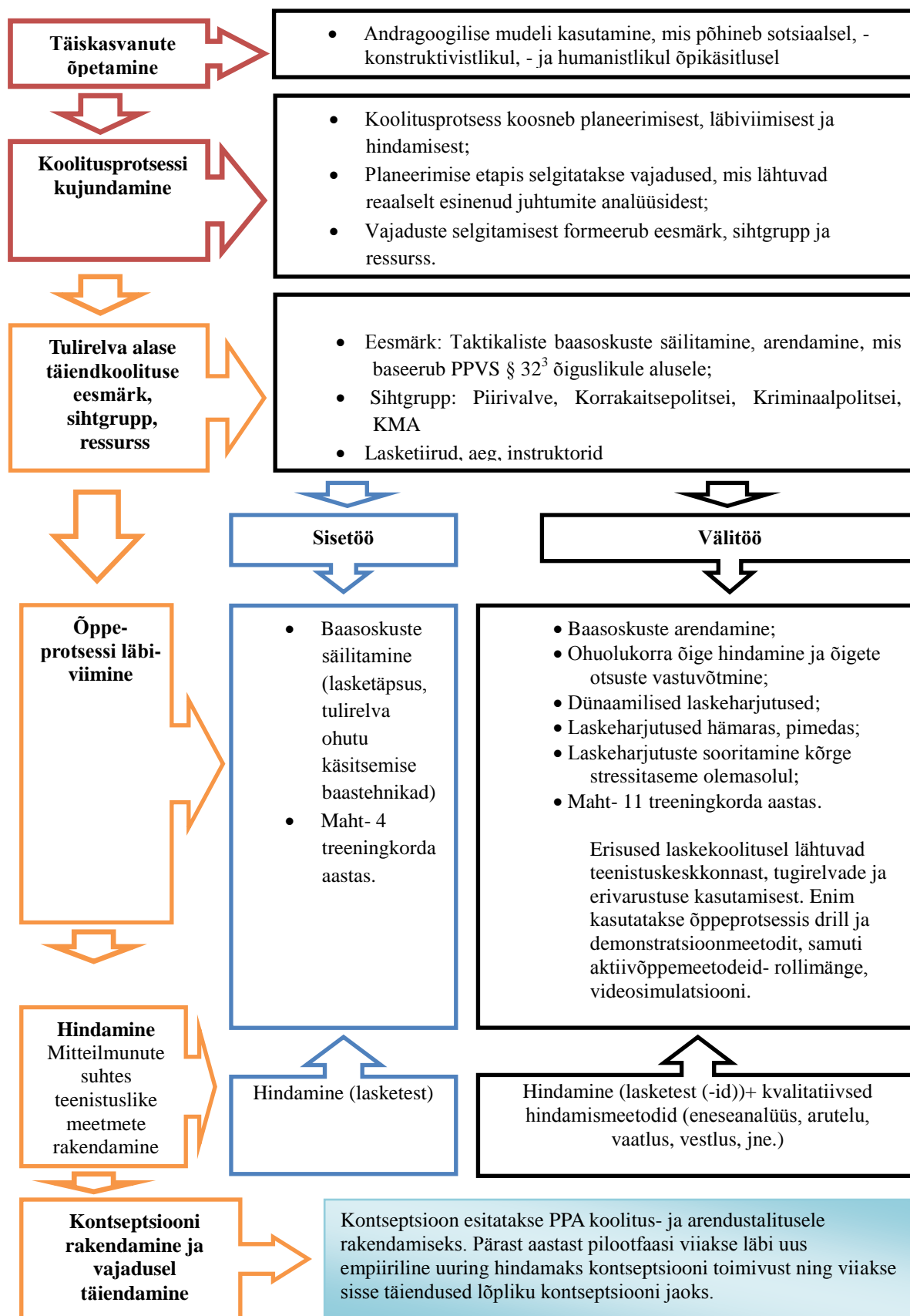
Vajaduste selgitamisest formeerub eesmärk ja sihtgrupp. Sihtgrupilt on tulirelva alane täiendkoolitus kõigil tööliinidel sarnane, kuid osaline eristumine on vajalik (politsei vs. piirivalve) tulenevalt töökeskkonnast (asula, maastik) ning tugirelvade ning spetsiaalvarustuse

kasutamisest tööülesannetel. Tugirelvadealane koolitus on ülesehituselt samasugune, kui püstolikoolitus, erinevus on ainult pikemates laskedistantsides. Selgelt eristub vajadus ja otstarbekus eristada väli- ja sisetööd tegevate politseiametnike tulirelvaalane koolitus mahult, keerukuselt ja hindamismeetodilt. Sisetööd tegevatele politseiametnikele antavas tulirelvaalases täiendkoolituses on otstarbekas keskenduda baasoskustele (lasketäpsus ja tulirelva käsitlemise baastehnikad) ning kasutatav hindamismeetod peab seda peegeldama. Välitööd tegevad politseinikud peavad läbima tulirelvaalase täiendkoolituse täismahus. Lisaks hinnatakse neid erineva lasketestiga või lasketestidega, mis sisaldab ja peegeldab võimalikult palju vajaminevaid oskusi reaalselt vajaminevatest oskustest.

Enamlevinud treeningmeetod tulirelvaalases täiendkoolituses on drillmeetod ja demonstratsioon, mis sobib baasoskuste omandamiseks, kuid reaalse juhtumite läbiviimiseks õppeprotsessis on sobiv kasutada aktiivõppemeetodeid, milleks on rollimäng ja videosimulatsioon. Rollimängu õnnestumine sõltub suure osas õpikeskkonnast ja vajalikest treeningvahenditest (FX *Simunition*, tuli- ja külmrelva maketid). Videosimulatsioon eeldab tehnika ja programmi olemasolu. Tähtis on koolitusprotsessist saadud kogemus, mis on aitab reaalses elus õigeid otsuseid teha. Lisaks tuleb tulirelvaalast koolitus integreerida taktika ja sunni(jõu) kasutamise koolitustesse ja vastupidi.

Laskealaseid oskusi kontrollitakse testiga, mis on objektiivne ja lihtne hindamismeetod. Samas peab lasketest peegeldama võimalikult palju reaalses töös vajaminevaid oskusi. Kui võtta aluseks subjektiivne hindamine, siis rollimängu ja videosimulatsiooni hindamiseks sobivad täiskasvanukoolituses enim kasutatavad kvalitatiivseid ja hinnatava enesearengut toetavad hindamismeetodeid: eneseanalüüs, vaatlus, arutelu, vestlus.

Tulirelvaalase täiendkoolituse mahu osas on otstarbekas diferentseerida sise- ja välitöö ning optimaalne koolitus/treeningkordade arv on sisetööle 4 korda aastas ja välitööle 11 koolitus/treeningkorda aastas. Koolitusprogrammi ülesehitusel peab arvestama mahtu teemade jaotamisel, jaotades teema aasta või kahe aasta peale. Et ära hoida aastalt aastasse korduvat rutiini on mõistlik koolitusprogrammi koostamisel keskenduda erinevatele ohtlikele situatsioonidele (teemadele), mille lahendamisse politseiametnik võib sattuda. Nendeks teemadeks võivad näiteks olla: äkkrünnaku situatsioon, relvastatud vaimuhaige, tegevus ohtliku ootamatu ründe korral, ohtlikud loomad, jne.



Joonis 5. Tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele (autori koostatud)

KOKKUVÕTE

Magistritöö teema valikul sai otsustavaks igapäevatööst tulenev vajadus uurida ja muuta tõhusamaks senist lähenemist tulirelvaalasele koolitusele täiendõppe valdkonnas, luua ühtne kontseptsioon tulirelvaalase koolituse parendamiseks.

Magistritöö „Tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele“ aktuaalsus seisneb selles, et 01.jaanuaril 2010.a-l loodi PPA kolme asutuse ühendamisel, mistõttu on ühendasutuse tulirelvade kandjatel erinev väljaõpe.

Ühendasutuses on võimalik, et ametnikke kaasatakse olukordades, millega nad ei ole varem kokku puutunud, teenistuslikud rollid on segunenud. Erinevates tööliinides ametnike rakendamisel võib tulirelvade väärkasutamine ohustada ametniku või kolmandate isikute elu ja tervist. Sellest tulenevalt on tekkinud probleem, mis seisneb selles, et PPA-s ei ole kaardistatud teenistusrelvade alase koolituse vajadusi ning samuti puudub kõiki vajadusi arvestavat tulirelva alase koolituse kontseptsiooni.

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada PPA tulirelvade alase koolituse vajadused ning koostada tulirelvade alase koolituse kontseptsioon, mis lähtub teoreetilistest käsitlustest.

Käesolev magistritöö on rakendust loov uurimus, kuna ülesandeks oli töötada välja asjakohane tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le. Andmete kogumiseks kasutati kvalitatiivseid meetodeid. Praeguse olukorra selgitamiseks ja andmete analüüsiks kasutati väljavõtet personali ja palgaarvestuse andmekogust SAP ja tulirelva kasutamise kokkuvõtteid 2010- 2012 a. Lisaks kasutati andmekogumismeetoditena fookusgrupi- ja ekspertintervjuusid ning täiendkoolitusega seotud dokumentide analüüsi. Läbi viidi üks poolstruktureeritud fookusgrupiintervjuu, mille valimi moodustasid korrakaitsepolitsei-, kriminaalpolitsei-, piirivalve-, ja KMA ametnikud ning seitse ekspertintervjuud, eespool nimetatud gruppidesse kuuluvate laskeinstruktoritega (välja arvatud KMA) ja ühe koolituseksperdigaga. Andmekogumismeetodite eesmärgiks oli välja selgitada PPA tulirelvaalase koolituse olukord, vajadused, maht ja tulirelvade alase täiendkoolituse vastavus teenistuspraktikast tulenevatele nõuetele. Andmeanalüüsi meetodina kasutati kvalitatiivset intervjuude transkribeerimist ja sellele järgnevat sisuanalüüsi.

Magistritöö koosneb kahest peatükist. Töö esimeses peatükis analüüsiti täiskasvanukoolituse aluseid, tuntumaid õpiteooriaid ja koolitusprotsesside kujundamist. Esiteks selgus, et

täiskasvanud õppija peamiseks eesmärgiks kohanemine ümbritseva maailmaga ja seda kogu inimese eluea jooksul. Täiskasvanud õppijat iseloomustavad elu ja töökogemus, enesejuhtivus, mida ta kasutab koolitusprotsessis ning sisemine motiveeritus õppida, kui ta näeb selles enda jaoks kasu.

Teiseks selgitati välja, et kõige efektiivsem tulirelvaalne täiendkoolitus on läbipõimunud kolmest õpetamisteooriast: sotsiaalsest, konstruktivistlikust ja humanistlikust, mis järgivad täiskasvanu koolituse- ja tulirelvaalase koolituse aluseid.

Kolmandaks selgus, et optimaalne koolitusprotsess jaguneb kolmeks: planeerimine, läbiviimine ja hindamine. Koolituse planeerimise etapis selgitatakse välja koolitusvajadus, sellest tulenevalt koolituse eesmärk, sihtgrupp ja ressursid ning kavandatakse koolituse sisu ning vahendid, mille kaudu tagatakse koolituse teostuse õnnestumine. Koolituse läbiviimise etapp sisaldab õppeprotsessi kavandamist ja kavandatu praktilist läbiviimist. Koolitusprotsessi viimane etapp on hindamine, mis läbib koolitusprotsessi kõiki etappe ja aitab teha õigeid otsuseid tulevikus tegutsemiseks. Täiskasvanu koolituses on enim kasutatav eneseanalüüsil põhinev kvalitatiivne hindamise meetod, mis toetab hindaja arengut ja enesejuhtivust.

Neljandaks analüüsiti tulirelva alase täiendkoolitusprotsessi kujundamine põhimõtteid. Selgus, et tulirelva alase täiendkoolituse eesmärk on säilitada ja arendada olemasolevaid oskusi järgides tulirelva kasutamise õiguslikke aluseid. Laskealast koolitust viiakse läbi põhjalikult koostatud programmi ja tunniplaani alusel. Koolitus on vajaduspõhine, ehk vajaduse selgitamisel tuginetakse realselt juhtunud sündmuste uurimustele ja analüüsidele, millest selgub keda ja mis teemal on vaja koolitada. Enamlevinud treeningmeetod on drill, kuid lisaks kasutatakse täiskasvanukoolituses kasutatavaid koolitusmeetodeid, mis seostaks õpitava rakenduslikkuse ja reaalse eluga ning tähtis on koolitusprotsessist saadud kogemus, mis on aitab realses elus õigeid otsuseid teha. Omandatud oskusi kontrollitakse praktiliste testidega, mis tihti ei peegelda politseiniku valmisolekut hakkama saada reaalses laskeintsiidentides.

Teises peatükis kaardistati ja analüüsiti empiirilise uuringu abil senist politseiametnike teenistusrelva alast täiendkoolituse olukorda ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi. Koostati tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon PPA-le, mis tugines teoreetilistele lähtekohtadele ja empiirilisele uuringule.

Teises peatükis selgus esiteks, et 27% politseiametnikest ei ole sooritanud lasketesti positiivsele tulemusele, mille madal täitmine võib olla põhjustatud tulirelvaalase täiendkoolituse kontseptsiooni puudumise tõttu.

Teiseks analüüsiti tulirelvaalase täiendkoolituse olukorda, kust selgus, et ühist ja põhjalikku koolitusprotsessi ei ole, kuid on määratud prioriteetsed teemad, millele tulirelvaalastel koolitustel keskendutakse. Intervjuudest nähtus, et tulirelvaalase koolituse vajaduste selgitamine on pinnapealne ja formaalne ning millest tulenev koolituseesmärk jääb ebaselgeks. Aina rohkem tuntakse vajadust kasutada täiskasvanuile sobivaid aktiveerivaid ja töö- ning elukogemustele põhinevaid õppemeetodeid. Põhiliseks takistavaks teguriks tulirelvaalase koolituste läbiviimisel on vähene ressurss nii tiirude kui õppevahendite osas, samuti koolitatavate madal motiveeritus.

Kolmandaks analüüsiti tulirelvaalase täiendkoolituse muutmise vajadusi, millest selgus, et tulirelvaalase koolitusprotsessi vajaduspõhine lähenemine on uudne, kuid vajalik. Peeti oluliseks ühise, vajadustest lähtuva programmi koostamist ja sellest lähtuvalt tulirelvaalase koolituse läbiviimist. Peeti oluliseks tulirelva alast koolitust viia läbi vajaduspõhiselt, tuginedes uurimustele ja analüüsidele, mis lähtuvad realselt juhtunud sündmustest. Protsessi edukaks läbiviimiseks peeti vajalikuks kasutada aktiveerivaid õppemeetodeid ja seda toetavaid õppevahendeid. Märgiti, et tulirelvaalane täiendkoolitus on kõigil tööliinidel sarnane, kuid osaline eristumine on vajalik ja tuleneb töökeskkonnast ning tugirelvade ning spetsiaalvarustuse kasutamisest tööülesannetel. Ühiselt nähti vajadust eristada väli- ja sisetööd tegevate politseiametnike tulirelvaalane koolitus mahult ja keerukuselt ning kasutada erinevaid hindamismeetodeid. Oldi ühisel arvamusel, et praegust hindamismetoodikat, lasketesti tuleks muuta realses töös vajaminevaid oskusi rohkem peegeldavaks ning lasketesti mittesooritamisele peab järgnema tulirelva kandmise peatamine. Tulirelvaalase täiendkoolituse mahu osa jõuti järeldusel, et otstarbekas on diferentseerida sise- ja välitöö ning optimaalne treeningkordade arv oleks sisetööle 4 korda aastas ja välitööle 11 korda aastas.

Neljandaks, koostati tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon PPA-le, mis tugines teoreetilistele lähtekohtadele ja empiirilisele uuringule. Kontseptsiooni eesmärgiks oli eelnenud peatükkides esitatu kokku võtta ja luua süstemaatiline tervik, mida tehti järgmiste alateemade abil: õppimine täiskasvanuna, koolitusprotsessi kujundamine üldiselt, tulirelva

alase täiendkoolitusprotsessi kujundamine. Kontseptsioon esitatakse PPA koolitus- ja arendustalitusele, kelle poolt valitakse pilootfaasiks üksused, kus seda rakendatakse. Pärast aastast pilootfaasis rakendumist viiakse läbi uus empiiriline uuring hindamaks kontseptsiooni toimivust ning lähtuvalt uuringu tulemustest viiakse sisse täiendused lõpliku kontseptsiooni jaoks.

SUMMARY

The aim of this Master's thesis is to identify the firearms training needs of the Police and Border Guard Board and to develop the concept of firearms training. The theoretical part of the Master's thesis examined the principles of adult education, formation of the training process and the formation and methods of firearm training.

This Master's thesis is an application of creative research. Data was collected using qualitative methods: excerpts from the SAP database and the use of firearms abstracts 2010-2012. In addition, the collection methods used were focus groups, expert interviews and continuous training related document analysis.

The work led to the conclusion that it is necessary to design a central firearms refresher training process. Distinguish between internal and fieldwork police officers training processes regarding the topics and the intensity, as well as to use different assessment methods. Official measures should be imposed on those failing to appear for the shooting test. For improvement of conducting of continuing firearms training, tools supporting active learning methods must be obtained. In this thesis was created a concept for continuous firearm training for police officers. The concept will be submitted to the Department of Training and Development of the Police and Boarder Guard Board for implementation. After a year of the pilot phase, a new empirical study will be carried out to assess the performance of the concept and amendments will be introduced for the final concept.

The volume of the Master's thesis has been written in Estonia, the full amount of the thesis is 77 pages, 68 pages of which are formed by the main part and 9 pages by appendices. 87 different sources in Estonia and foreign languages have been used and thesis contains 8 tables, 5 figures and 3 appendices.

KASUTATAUD KIRJANDUS

*Federal Bureau of Investigation. 1992. Killed in the Line of Duty. Washington, DC: US Government Printing Office

*Federal Bureau of Investigation. 1996. Law Enforcement Officers Killed and Assaulted. Washington, DC: US Government Printing Office

*Patton, M. 1990. Practical evaluation. Newbury Park: Sage Publications, Inc. Seventh printing

*Boud, D., Keogh, R., Walker, D. 1985. Promoting Reflection in Learning: a Model. – D. Boud, R. Keogh, D. Walker (eds). Reflection: Turning Experience into Learning. London. Kogan Page, New York: Nichols Publishing Company, 18 – 40

*FFO15, Fundamentals of Pistol Marksmanship. 2006. Diplomatic Security. Service Firearms Training Unit, Springfield

*Lappalainen, M. 1997. Arvioinnin merkitys yliopiston opetuksen ja oppimisen osana. Teoksessa M. Lappalainen (Toim.) Opetus, oppiminen ja arviointi. Turun Yliopisto. Hallintoviraston julkaisusarja 4/97

*Ruohotie, P. ja Korpelainen, K. 2008. Muutused ühiskonnas, koolituses ja tööhõives: kuidas kohaneda? Tampere Ülikool

*Sarjala, J. (Toim.). 1995. Koulutuksen tuleksellisuuden arviointi malli. Arviointi 9/995. Helsinki: Opetushallitus, 7 - 41

*Tarwel, J. 1999. Constructivism and its implication for curriculum theory and practice. Journal of curriculum studies, Vol. 31. P. 195- 199.

Abel, L. 2008. Laskeinstruktorite väljaõpe. Publitseerimata lõputöö. Sisekaitseakadeemia, Tallinn

Beljajev, R., Vanari, R. 2005. Õppimine ja õppimisoskuste arendamine täiskasvanuna. Sisekaitseakadeemia

Charles, M. T., Copay, A. C. 2002. Acquisition of Marksmanship and Gun Handling Skills Through Basic Law Enforcement Training in an American Police department. *International Journal of Police Science and Management*, vol 5 No. 1, 2003 pp. 16-30. Välja otsitud SAGE andmebaasist 17.10.2012

Cole, G. A. 1993. *Personal Management, Theory and Practice* 3 ed. London: DP Publication Ltd

Daines, J., Graham, B. 1996. Täiskasvanute õppimine ; Täiskasvanute õpetamine. Tõlge eesti keelde: Lõhmus, M. Tallinn. (Originaal on publitseeritud Nottinghami Ülikool, täiskasvanukoolituse teaduskond 1998)

Dewey, J. 1938. *Experience and Education*, London: Collier Macmillan

Edwards, J. 1999. *Evaluation in adult and further education*. WEA

Einberg, L. 2009. *Koolitusvajaduse analüüsimine organisatsioonis*.
http://www.pare.ee/files/Liina_Einberg.doc. Välja otsitud 23.11.2012

Elukestva õppe strateegia 2005-2008. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.
<http://www.hm.ee/index.php?03236>. Välja otsitud 27.12.2012

FFO04, *Role of the DS Firearms Instructor*. 2006. Diplomatic Security. Service Firearms Training Unit, Springfield

FFO05 *Instructional Techniques*. 2006. Diplomatic Security. Service Firearms Training Unit, Springfield

FFO16 *Disabled Officer*. 2006. Diplomatic Security. Service Firearms Training Unit, Springfield

FFO27, *DC Courses of Fire Book*. 2006. Diplomatic Security. Service Firearms Training Unit, Springfield

Grassi, R. 2009. *Police Firearms Instruction. Problems and Practices*. CRC Press. New York

Griffin, C. & Brownhill, B. 2001. *The Learning Society*. In Jarvis, P. (Ed.). *The age of Learning: Education and the Knowledge Society*. London: Kogan Page 55-68

- Gross, M. 2009. Õppida võib kõikjal!; Täiskasvanuõppe hindamise põhimõtted. In R. Duvekot, K. Pukelis, A. Fokiene (Eds). Varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine kutseõpetajakoolituses. Käsiraamat hindajatele. TIMA-Balt
- Heller, R. 2003. Kõik, mida on tarvis teada ärist ja juhtimisest. Juhi käsiraamat. Tallinn kirjastus Varrak
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. 2005. Uuri ja kirjuta. Tallinn: Kirjastus Medicina
- Horsman, K. 2004. Sise- ja välishindamise kogemused Hollandis . Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehelt www.hm.ee/index.php?popup=download&id=5787. Välja otsitud 11.01.2013
- Illeris, K. 2009. Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words. (Ed. Knud Illeris). Routledge. New York
- Jarvis, P. 1998. Täiskasvanuharidus ja pidevõpe. Teooria ja praktika. Tallinn: SE&JS
- Jarvis, P. 1999. International Dictionary of Adult and Continuing Education 2nd ed. London: Biddles Ltd
- Jarvis, P. 2002. International Dictionary of Adult and Continuing Education. Kogan Page
- Jussila, J. 1997. Käsiase ammatikäytössä. Hämenlinna Karisyo Oy
- Jõgi, L., Karu, K., Mölder, A. 2011. Eneseareng. Raamatus „Koolitaja käsiraamat“ (Toimet. T. Märja). (lk. 145- 147). EL Euroopa Sotsiaalfond. Tallinna Raamatutrükikoda
- Kaitsejõudude peastaap. 2002. Rakenduspedagoogika õpik. AS Atlex
- Kalev, A. 2003. Politseinik tulejoonel. Tallinn: AS Spin Press
- Karm, M. 2007. Eesti täiskasvanukoolitajate professionaalsuse kujunemise võimalused. Tallinna Ülikool sotsiaalteaduste dissertatsioonid. TLÜ Kirjastus
- Karu, K. 2001. Täiskasvanud õppija enesehindamine kui koolituse hindamise vahend ja koolituse mõju tegur. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool
- Kaufman, R., Oakly- Browne, H., Watkins, R., Leigh, D. 2003. Strategic Planning for Success, Jossey- Bass/ Pfeiffer

Kelly, M. H. 2006. Teach an Old Dog New Tricks: Training Techniques for the Adult Learner. Professional Safety, vol 51 issue 8, pp 44-48. Välja otsitud EBSCOhost andmebaasist 10.10.2012

Kikajon, R. 2006. Koolitusvajaduste väljaselgitamine, hindamine ja analüüs organisatsioonis koolitusprotsessi kavandamisel (üldharidusliku kooli näitel). Publitseerimata magistritöö. Tallinna Pedagoogikaülikool

Kiviste, J. 2008. Tulirelva kasutamine Eesti politseis. Publitseerimata magistritöö. Tallinna Tehnikaülikool

Kiviste, J., Kalev, A., Piksar, M., Aan, P., Purik, O., Sarap, V., Malva, T. 2012. Politsei tulirelva kasutamise analüüs. 2012 esimene poolaasta

Knowles, M.S 1980. The Modern Practice of Adult Education. Chicago: Associated Press

Knowles, M.S 1990. Androgogy in Action: Modern Principles of Adult Learning. Jossey – Brass Publisher. San Francisco

Knowles, M.S, Holton, E.F, Swanson, R. A. 1998. The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. Houston: Bit

Krull, E. 2001. Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat. Tartu Ülikooli Kirjastus

Kuurme, T. 1999. Õppija kogemus kui kooli humaniseerimise keskne probleem. Tallinn: TPÜ Kirjastus

Kuurme, T. 2000. Õppimine kui loobumus õppimine diskursiivse praktikana üliõpilaste vaateviisis . Kõnelev ja kõneldav inimene : Eesti erinevate eluvaldkondade diskursus : artiklite kogumik (lk 183 - 204). Tallinn: Tallinna Pedagoogikaülikooli Kirjastus

Laherand, M.-L. 2008. Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn. Infotrükk

Liigand, J., Virovere, A. 2007. Inimeste arendamine ja koolitus. Raamatus Phare Personalijuhtimise käsiraamat. (Toim. E. Pullerits). (lk 195-133). Tallinna Raamatutrükikoda

Loomakaitseseadus, jõustunud 13.12.2000 – RT I 2001, 3,4 ... 2004, 38, 258

Lõhmus, M. 2000. Kutsealane kompetentsus. Loengukonspekt. Tallinn

- Lõhmus, M., Simson, L., Vigla, H. 2002. Kaasaegne juhtimine ja personali koolitus. Käsiraamat. Tallinn OÜ Vastus
- Mathis, R. L., Jackson, J. H. 1991. Personnel/Human Resource Management (sixth edition) St. Paul: West Publishing Company
- Meier, P. 2011. Kaadrikaitseväelaste teenistuspüstoliväljaõppe tõhustamine. Publitseerimata lõputöö. Kaitseväge Ühendatud Õppeasutused. Tartu
- Merli, C. M. 2011. Professional Safety. Effective Training for Adult Learners. July 2011, vol 56, isuse 7. P 49-51. Välja otsitud EBSCOhost andmebaasist 11.10.2012
- Merriam, S.B & Caffarella, R.S. 1999. Learning In Adulthood. San Fransisco: Jossey- Bass
- Mezirow, J. 2000. Learning to Think Like an Adult. In J. Mezirow, Learning as Transformation, pp 3-34. San Francisco: Jossey- Bass
- Märja, T., Lõhmus, M. ja Jõgi, L. 2003. Andragoogika: Raamat õppimiseks ja õpetamiseks. Tallinn. AS Kirjastus Ilo
- Nurmi, K. 1995. Miksi aikuene opiskelee? Tutkintotavoitteisen loppuraportti. Työvoimaministeriön suunnitteluosasto. Työvoimapolitiittisia tutkimuksia 55
- Olsen, F. Z. 2008. The Use of Police Firearms in Denmark. Välja otsitud CEPOL andmebaasist 01.12.2012
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia, Porvoo: WSOY
- Pilli, E. 2005. Täiskasvanu õppimine ülikoolis. Raamatus „Õppimine ja õpetamine avatud ülikoolis“ (Toim. L. Jõgi, T. Ristolainen). (lk 63 – 83).Tartu Ülikooli Kirjastus
- Pilli, E., Rutiku, S., Valk, A., Vanari, K. 2009. Väljundipõhine õpe kõrghariduses. Koolitusmaterjal. SA Archimedes
- Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori 11.05.2012 käskkiri nr 181. Politsei- ja Piirivalveameti koolituspõhimõtted
- Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori 28.12.2011 käskkiri nr 475. Politsei- ja Piirivalveameti politseiametnike eri- ja füüsilise ettevalmistuse nõuded ja kord

- Politsei- ja Piirivalveseadus, 06.05.2009, jõustunud 01.01.2010, osaliselt 01.01.2012 – RT I 2009, 62, 405
- Politseiteenistuse seadus, jõustunud 14.05.1998 – RT I 1998, 50, 753 ... RT I 2007, 44, 314
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY
- Relvaseadus, 13.06.2001, jõustunud 31.03.2002 – RT I 2001, 88, 531 ... RT I 2002, 63, 387
- Ridamäe, A. 2011. Isikukaitset teostavate politseiametnike professionaalsuse kasvu võimalused. Publitseerimata magistr töö. Sisekaitseakadeemia, Tallinn
- Räisänen, A., Vainio, L. 1998. Otsi iseendas peituvat kvaliteeti. Enesehindamise praktilisi kogemusi. Tallinn. Haridusministeerium
- Saarniit, J. 2009. Eesti Politseile optimaalse tugirelva leidmine. Publitseerimata lõputöö. Sisekaitseakadeemia, Tallinn
- Salas, E., Cannon-Bowers, J. A. 2001. The Science of Training: A decade of Progress. Annual Review of Psychology. Välja otsitud EBSCOhost andmebaasist 10.11.2012
- Salumaa, T., Talvik, M., Saarniit, A. 2004. Aktiivõppe meetodid. Tallinn. Merlecons ja Ko OÜ
- Sassian, J. 2003. Teenistusrelv. Tallinn: SKA
- Scarpello, V. G., Ledvinka, J., Bergmann, T. J. 1995 Human Resource Management. Environments and Functions. Cincinnati: South- Westwrn College Publication
- Siseministri 30.09.2009 määrus nr 44. Politsei- ja Piirivalveameti põhimäärus
- Sõerd, J. 1998. Psühholoogia alused. Tallinn: Valgus
- Tamuri, V. 2006. Võimalused laskealase ettevalmistuse parandamiseks Põhja Politseiprefektuuris. Publitseerimata lõputöö. Sisekaitseakadeemia, Tallinn
- Taylor, P. 1998. Training in Poole, M. Warner (Eds.). IEBM The Handbook of Human Resource Management. International Thomson Business Press
- Tiitsar, K. 2001. Täiskasvanukoolitus naiste elukulus. Publitseerimata magistr töö. Tallinna Pedagoogikaülikool

Toompere, P. Randpõld, A., Nurk, M. 2001. Koolitusjuhi käsiraamat.

<http://www.riigikantselei.ee/arhiiv/atp/Koolitus/Kraamat/pdf/kjktervik.pdf>. Välja otsitud
23.12.2012

Trell, E. 1999. Enesejuhitavuse probleeme täiskasvanuõppes. Publitseerimata magistr töö.
Tallinna Pedagoogikaülikool

Täiskasvanute koolituse seadus, 10.11.1993, jõustunud 26.07.1999 – RT I 1996, 49, 953 ...
RT I 18.03.2011, 1

Türnpuu, L., Pedajas, M.-I. 1983. Täiendusteaduskonna kuulaja kui subjekt. Pedajas M.-I.
(koost.) Täienduspedagoogika aktuaalseid probleeme. Õppematerjal. Tallinn: E. Vilde nim.
Tallinna Pedagoogiline Instituut, 17-26

TABELITE JA JOONISTE LOETELU

Tabel 1. Pedagoogilise ja andragoogilise mudeli võrdlus	17
Tabel 2. Uurimistöö etapid	34
Tabel 3. Fookusgrupiintervjuude valim	35
Tabel 4. Ekspertintervjuude valim (laskeinstruktorid)	36
Tabel 5. Ekspertintervjuude valim (koolitaja)	37
Tabel 6. Lasketesti sooritamine 2010- 2012 a.	38
Tabel 7. Tulirelva kasutamise teenistusülesannete täitmisel 2010-2012 a.	40
Tabel 8. Ekspertide pakutud treeningkordade arv aastas väli- ja sisetöö politseiametnikele ...	50
Joonis 1. Koolitusprotsessi etapid	19
Joonis 2. Demingi „ring“	23
Joonis 3. Koolitusprotsessi struktuur	26
Joonis 4. Uuristöö skemaatiline plaan	33
Joonis 5. Tulirelvade alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele	55

LISA 1. Valdkonna spetsialistide fookusgruupiintervjuu küsimused

Intervjuu teema: „Tulirelva alase täiendkoolituse kontseptsiooni loomine politseiametnikele“

Koht:

Aeg:

Transkriptsiooni märgid

<i>Kursiiv</i>	intervjueerija kõne
(.)	lühike, selgelt eristuv paus
(2)	pikem paus
=	pausi puudumine sõnade vahel
tasa	vaikselt lausunud sõnad
<u>Alla joonitud</u>	rõhutatud
SUURED TÄHED	kõva häälega
(())	analüüsija märkused
E:i	koolon vokaali järel näitab, et häälikut venitatakse

Intervjuu algab kell ja lõpeb kell . Intervjuu toimub .Kohal viibis töötajat ja intervjueerija.

Intervjuu sissejuhatavas osas selgitab intervjueerija intervjuu eesmärki, annab üldise ülevaate küsimuste sisust ja palub luba salvestamiseks. Sissejuhatavas osas vesteldakse ka igapäeva teemadel ning küsitakse intervjueeritavate andmeid.

KÜSIMUSED

1. Kirjeldage palun oma töövaldkonnast (korrakaitse, kriminaalpolitsei, piirivalve, migratsiooni järelevalve) lähtuvaid vajadusi tulirelvade alasele koolitusele?
2. Kas on vajalik ja kuidas eristada ametnike tulirelvaalast koolitust tööliinide osas (korrakaitsepolitsei, kriminaalpolitsei, piirivalve, KMA)?
3. Kas on vajalik ja kuidas eristada ametnike tulirelvaalast koolitust töö iseloomu osas- välitöö ja sisetöö, e. patrullpolitsei ja „kabinetitöötajad“.
4. Millised tagajärjed kaasnevad, kui ametnik ei soorita lasketesti jooksva aasta jooksul?
5. Millises mahus tuleb Teie arvates laskealast täiendkoolitust läbi viia (näiteks kuu aja jooksul ametniku kohta)?

6. Mida peaks muutma PPA-s praegu toimivas tulirelva alases koolituse protsessis (koolitusvajaduse selgitamine -> koolituse läbiviimine-> hindamine-> koolituse sisu uuendamine, muutmine)?

LISA 2. Instruktorite ekspertintervjuu küsimused

Olen Oliver Purik ja kirjutan magistritöö teemal „Tulirelva alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele“. Magistritöö teoreetilises osas antakse ülevaade täiskasvanukoolituse alustest ja koolitusprotsesside kujundamisest. Lisaks analüüsitakse Eesti ja teiste riikide politseiasutuste tulirelvaalase koolitusprotsesside kujundamise aluseid ja rakendamise praktikat. Empiirilises osas analüüsitakse dokumentide analüüsi, ekspert- ja fookusgruupiintervjuude abil senist politseiametnike teenistusrelva alast täiendkoolituse süsteemi ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi. Seejärel koostatakse tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le, mis tugineb teoreetilistele lähtekohtadele ja arvestab empiirilise uuringu tulemusi. Ekspertintervjuude eesmärk on teoreetiliste seisukohtade võrdlemine praktikaga andmaks alused tulirelva alase koolituse kontseptsioonide kujundamisel.

Lugupeetud ekspert, palun Teil varuda aega allpool lisatud küsimustele vastamiseks, andes panuse tulirelva alase kontseptsiooni loomiseks. Teie soovil on intervjuu anonüümne ja vastuseid ei avaldata ega seota Teie isikuandmetega.

Täna teid kaasa mõtlemast!

Oliver Purik

KÜSIMUSED

1. Kuidas kavandatakse laskealase väljaõppe koolitusprotsessi?
2. Milliseid õppemeetodeid kasutate lasketreeningute läbiviimisel ja milliseid tahaksite kasutada?
3. Kas politsei tulirelva test, annab objektiivse hinnangu ametniku võimekusest tulirelva kasutamise osas realses töös?
4. Kas ja kuidas kasutate laskealases koolituses politseitöö praktikas esinenud tulirelva kasutamise situatsioone?
5. Kas on vajalik ja kuidas eristada ametnike tulirelvaalast koolitust tööliinide osas (korrakaitsepolitsei, kriminaalpolitsei, piirivalve, KMA)?

6. Kas on vajalik ja kuidas eristada ametnike tulirelvaalast koolitust töö iseloomu osavälitöö ja sisetöö e. patrullpolitsei ja „kabinetitöötajad“?
7. Millises mahus tuleb Teie arvates laskealast täiendkoolitust läbi viia (välitööd tegevad ametnikud ja sisetööd tegevad ametnikud)?
8. Mida peaks muutma PPA-s praegu toimivas tulirelva alases koolituse protsessis (koolitusvajaduse selgitamine -> koolituse läbiviimine-> hindamine -> koolituse sisu uuendamine, muutmise)?
9. Millised on probleemid laskealase koolituse läbiviimisel?

Eksperti nimi (juhul kui soovite lisada):

Teie vanus:

Mitu aastat teenistusstaazi:

Mitu aastat staazi laskeinstruktorina (koolitajana):

Teie haridus (palun lisage, juhul kui omate pedagoogilist haridus):

LISA 3. Koolitusvaldkonna spetsialisti intervjuu küsimused

Olen Oliver Purik ja kirjutan magistritöö teemal „Tulirelva alase täiendkoolituse kontseptsioon politseiametnikele“. Magistritöö teoreetilises osas antakse ülevaade täiskasvanukoolituse alustest ja koolitusprotsesside kujundamisest. Lisaks analüüsitakse Eesti ja teiste riikide politseiasutuste tulirelvaalase koolitusprotsesside kujundamise aluseid ja rakendamise praktikat. Empiirilises osas analüüsitakse dokumentide analüüsi, ekspert- ja fookusgruupiintervjuude abil senist politseiametnike teenistusrelva alast täiendkoolituse süsteemi ning selle arendamise vajadusi ja võimalusi. Seejärel koostatakse tulirelvade alase koolituse kontseptsioon PPA-le, mis tugineb teoreetilistele lähtekohtadele ja arvestab empiirilise uuringu tulemusi. Ekspertintervjuude eesmärk on teoreetiliste seisukohtade võrdlemine praktikaga andmaks alused tulirelva alase koolituse kontseptsioonide kujundamisel.

Lugupeetud ekspert, palun Teil varuda aega allpool lisatud küsimustele vastamiseks, andes panuse tulirelva alase kontseptsiooni loomiseks. Teie soovil on intervjuu anonüümne ja vastuseid ei avaldata ega seota Teie isikuandmetega.

Täna teid kaasa mõtlema!

Oliver Purik

KÜSIMUSED

1. Kas PPA-s on olemas laskealase täiendkoolituse programm ja mis ajast on seda rakendatud?
2. Kas ja kuidas selgitatakse politseiametnike vajadused laskealase koolitusprotsessi kujundamiseks?
3. Kas on vajalik ja kuidas eristada ametnike tulirelvaalast koolitust tööliinide osas (korrakaitsepolitsei, kriminaalpolitsei, piirivalve, KMA)?
4. Kuidas toimub koolitusprotsessi uuendamine?
5. Millised tagajärjed kaasnevad, kui ametnik ei soorita lasketesti kalendriaasta jooksul?
6. Kes vastutab ametniku lasketreeningul käimise kohustuse (vähemalt 4 treeningut aastas) eest?
7. Mida peaks muutma, kui ametnik ei soorita kohustuslikku lasketesti ega osale treeningutel?

8. Mida peaks muutma PPA-s praegu toimivas tulirelva alases koolituse protsessis (koolitusvajaduse selgitamine -> koolituse läbiviimine-> hindamine -> koolituse sisu uuendamine, muutmine)?

LISA 4. Laskmise test

Lasketesti väljavõte Politsei- ja Piirivalveameti peadirektori 28.12.2011 käskkirjast nr 475. „Politsei- ja Piirivalveameti politseiametnike eri- ja füüsilise ettevalmistuse nõuded ja kord“.

1. Lasketesti eesmärk on hinnata:
 - 1) teenistuspüstoli käsitlemise oskust;
 - 2) tulirelva käsitlemise ohutusnõuete täitmist;
 - 3) laskmise täpsust;
 - 4) lasketesti täitmist õiges järjekorras;
 - 5) ajalimiidist kinnipidamist.

2. Lasketesti sooritab politseiametnik sise- või välilasketiirus teenistuspüstolist. Politseiametnikul on lasketesti sooritamiseks kaks katsed. Lasketest loetakse sooritatuks, kui politseiametnik saab vähemalt ühel katsel positiivse tulemuse. Kui mõlemad katsed ebaõnnestuvad, tuleb politseiametnikule anda võimalus täiendavalt harjutada.

3. Tulejoonel on korraga kuni kaks politseiametnikku. Kui tulejoonel on rohkem kui kaks lasketesti sooritajat, peab iga kahe politseiametniku taga seisma üks laskeinstruktor.

4. Lasketesti kirjeldus;
 - 1) lähteasend: normaalseis, käed all, püstol kolme padrunita laetult kabuuris (püstol võib olla laetud laskevalmis või laetud salv püstoli käepidemes), varusalv salvehoidjas vähemalt nelja padrunita;
 - 2) distants: 10 meetrit;
 - 3) lasketesti sooritamise aeg: 20 sekundit;
 - 4) märgid: 2 IPSC pappmärki;
 - 5) laskude arv: 6 lasku;
 - 6) lasketesti alustamine: lasketesti alustamiseks on laskeinstruktorigi stardikäsklus (nt “Start”) või tema antud helisignaal;
 - 7) lasketesti lõpetamine: lasketesti ajavõtuga osa lõpetab viimane lask või pärast 20 sekundi täissaamist laskeinstruktorigi antav käsklus “Aeg” või helisignaal. Lasketest on lõppenud, kui laskeinstruktorigi on relva üle kontrollinud ja tühjaks laetud relv on asetatud kabuuri;

- 8) korraldusega nt „Seis! Politsei! Tulistan“ vms võtab politseiametnik kabuurist püstoli, laeb selle vajaduse korral laskevalmis ja tulistab kolm lasku esimesse märki. Seejärel vahetab politseiametnik salve (salvevahetus on lubatud ka põlvelt laskeasendis) ning tulistab kolm lasku teise märki. Pärast viimast lasku fikseeritakse aeg;
- 9) edasi sooritab politseiametnik tausta ohutuse kontrolli. Selleks langetab ta püstoli umbes 10 kraadi allapoole nii, et märk (märgid) oleks tervenisti näha. Seejärel kontrollib politseiametnik relvaga vasakule ja paremale umbes 45 kraadise nurga all tausta ohutust. Testi sooritaja toob püstoli valmisolekuasendisse. Valmisolekuasendis on sõrm väljaspool päästikukaitset relva raamil. Seejärel vabastab politseiametnik püstoli kuke vinnastusest (püstol Makarovi puhul läbi kaitseriivi) ning paneb püstoli kabuuri;
- 10) pärast laskeinstruktori korraldust “Relv kontrolliks” eraldab politseiametnik salve püstoli käepidemest. Seejärel võtab politseiametnik püstoli kabuurist välja, võtab padruni püstoli padrunitest välja ning kontrollib kõigepealt ise visuaalselt üle, et padrunitest on tühi. Pärast seda esitab politseiametnik püstoli, kelk tagaasendis, laskeinstruktorile ülevaatuseks. Kui laskeinstruktor on relva üle vaadanud ja andnud vastava korralduse, teeb politseiametnik märkide suunas tühilasu ning seejärel paneb tühjaks laetud relva kabuuri.

5. Lasketest ei ole sooritatud, kui:

- 1) politseiametnik rikub testi sooritamise ajal tulirelva käsitlemise ohutusnõudeid;
- 2) politseiametnik sooritab lasketesti vales järjekorras või jätab sooritamata nõutud tegevusi;
- 3) politseiametnikul on rohkem kui üks lask D sektoris;
- 4) politseiametnikul on märgis üks või enam möödalasku;
- 5) politseiametnik ületab lasketestiks ettenähtud aja (20 sekundit);
- 6) politseiametniku tulemus on 0–15 silma;
- 7) politseiametnik on märki tulistanud rohkem kui kolm lasku.

6. Lasketulemuse hindamine:

		MIN	MAX
1) väga hea (“3”)	28–30 silma	5A; 1C	6A
2) hea (“2”)	22–26 silma	3A; 2(B)C; 1D	4A; 2(B)C
3) rahuldav (“1”)	16–20 silma	5(B)C; 1D	2A; 3(B)C; 1D

4) mitterahuldav ("0") 0–15 silma

Sektorid:

A sektor – 5 silma

B ja C sektor – 3 silma

D sektor – 1 silm