

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Ühiskonnateaduste instituut
Info-ja teadmusjuhtimine

Ehtel Tuisk

**Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste
infopädevuse omandamise kogemused ja seotud oskuste
kasutuspraktikad kõrgkooli õpingute jooksul**

Magistritöö

Juhendaja: Krista Lepik, PhD

Tartu 2017

SISUKORD

SISSEJUHATUS	4
1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD	7
1.1 Konstruktivism.....	7
1.2 Põhimõisted	8
1.3 Infopädevuse mudelid.....	12
1.4 Infopädevuse õppe korraldamise võimalused	19
1.5 Infopädevuse õpetamine Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis õe õppekaval.....	21
1.6 Uurimisküsimused.....	23
2. UURIMISTÖÖ METOODIKA.....	24
2.1 Valim.....	24
2.2 Kvalitatiivne uurimismeetod	25
2.3 Poolstruktureeritud intervjuu	26
2.4 Kvalitatiivne andmeanalüüs	27
3. TULEMUSED	28
3.1 Üliõpilaste hinnang enda infopädevuse tasemele kõrgkooli astumisele eelneval perioodil.....	28
3.2 Üliõpilaste infopädevuse omandamise ja kasutamise kogemused kõrgkooli jooksul	30
3.3 Infopädevuse rakendamine lõputöö projekti kirjutamise näitel	32
3.4 Infopädevusega seotud probleemid	36
3.5 Valmisolek lõputöö kirjutamiseks ning hinnang enda infopädevuse arengule	38
3.6 Hinnang infopädevuse õppele	39
3.7 Omandatud infopädevuse seostamine töökeskkonnaga.....	40
4. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON	42
4.1 Üliõpilaste kogemused infopädevuse omandamisel ja kasutamisel.....	42
4.2 Infopädevusega seotud probleemid	47
4.3 Hinnang infopädevuse õpetusele.....	48
4.4 Omandatud infopädevuse seostamine töökeskkonnaga.....	49
4.5 Meetodi kriitika	51

KOKKUVÕTE	52
SUMMARY	54
KASUTATUD KIRJANDUS.....	56
Lisa 1.....	63
Lisa 2.....	64
Lisa 3.....	66
Lisa 4.....	67

SISSEJUHATUS

Tänapäeva kiirelt muutuv infoühiskonnas on infopädevusel oluline roll igas eluvaldkonnas. Me vajame kogu aeg juurde uut informatsiooni ning kuna infomaailm meie ümber areneb pidevalt, siis peame ka meie suutma uuendustega kaasa minna. Haridus- ja Teadusministeerium (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014) toob elukestva õppe strateegias välja, et ühiskonnas edukas olemiseks on meil vaja pidevalt juurde ja ümber õppida, et kiirelt muutuv keskkonnas toime tulla. Räägitakse elukestvast õppest, mis võiks olla elu loomulik osa hoolimata inimese vanusest. Euroopa Komisjon (Euroopa Komisjon, 2007: 7-8) kirjeldab elukestva õppe olulisi võtmepädevusi, kus üheks võtmepädevuseks on infotehnoloogiline pädevus, mille alla kuulub ka infopädevuse: „oskus leida, koguda ja töödelda infot ning kasutada seda kriitiliselt ja süstemaatiliselt“. Lisaks infotehnoloogilisele pädevusele tuuakse veel välja ka õppimisoskus, mis aitab uusi teadmisi ja oskusi omandada ning töödelda. „Pädevused on paljuski kattuvad ning ühe valdkonna jaoks kesksed oskused toetavad ka teiste valdkondade pädevusi“ (ibid.: 3). Seega kui me räägime infopädevusest, siis me räägime ka õppima õppimisest, kriitilisest mõtlemisest ning arvuti kasutamise oskusest. Kõrgharidusest ei saa rääkida ilma eeltoodud pädevusteta. Eesti elukestva õppe strateegias (Haridus- ja Teadusministeerium, 2014: 6) on kirjas: „Kõik viimasel kümnendil riiklikult kehtestatud tasemehariduse õppekavad on rõhutanud võtmepädevuste olulisust, õppijakesksust, vajadust siduda õppeprotsessis uus teadmine olemasolevaga, lõimida see erinevate aine- ja eluvaldkondadega, õppida/õpetada mitte ainult faktiteadmisi, vaid õppida õppima ja probleeme lahendama ning teha seda meeskonnas.“

Eestis ei ole koostatud infopädevuse õppele ühtseid standardeid. Infopädevuse õpetamist Tallinna kutse- ja kõrgkoolide näitel uurinud Jaana Kulbin (2014) leidis, et uuritavatest kõrgkoolidest ükski ei kasutanud koolituste läbiviimisel tunnustatud rahvusvahelisi standardeid. Ka Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis ei kasutata infopädevuse õppe alusena rahvusvahelisi standardeid, kuid üliõpilaste infopädevuse omandamist toetatakse õppe integreerimisega õppekavasse ning sotsiaalkonstruktivistliku õpikäsituse rakendamisega. Valmistades üliõpilasi ette tööks tervishoiu valdkonnas on infopädevusel kõrgkoolis oluline roll, sest tõenduspõhises praktikas tuleb osata informatsiooni otsida ning kriitiliselt hinnata. Eduka infopädevuse õppe korraldamine sõltub iga

kõrgkooli valdkonnast ja vajadustest ning sellepärast on vajalik uurida just Tartu Tervishoiu Kõrgkooli üliõpilasi nende oma õppest ja kontekstist lähtuvalt.

Eestis ei ole üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemusi varem uuritud. Seni on infopädevust kõrghariduses uuritud teistsuguste lähenemiste kaudu. Jaana Kulbin (2014) vaatles infopädevuse õpetamist raamatukoguhoidjate vaatenurgast nähtuna ning töös otsiti vastust küsimusele, milliseid teadmisi, oskusi ja hoiakuid peavad raamatukoguhoidjad oluliseks kasutajate infopädevuse arendamisel. Triin Kaasik (2014) uuris infopädevuse õppe toetussüsteemi põhimõtteid Tallinna Ülikooli näitel. Seiler, V., Miil, K. ja Lepik, K. (2012) uurisid infopädevuse õppe sobilikkust iseseisva kursusena e-õppe keskkonnas Tartu Ülikooli näitel.

Töötan Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogus raamatukoguhoidjana ning näen oma töös, et üliõpilastel on probleeme infopädevuse omandamisega ning õppejõudki ei hinda nende pädevust alati kõrgelt. Lindauer, Arp ja Woodard (2004: 123) märgivad, et infopädevuse õpetamisel on lisaks õpiväljundite saavutamisele samavõrd oluline vaadelda õppija isiklikke kogemusi, enesehinnangut ja rahulolu seoses oskuste kasutamisega. Käesoleva töö eesmärgiks ongi välja selgitada, millised on üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ning nende hinnang oma oskuste rakendamisele kõrgkooli õpingute jooksul. Loodan oma uuringu tulemuste abil teada saada, mil määral kõrgkoolis läbiviidav infopädevuse õpe vastab üliõpilaste vajadustele ning millist toetust nad veel vajaksid. Vastavalt ilmnevatele puudujääkidele oleks võimalik kõrgkoolis läbiviidavat infopädevuse õpet parandada ning tõhusamaks muuta. Uurimistöö viisin läbi kümne õe õppekava kolmanda kursuse üliõpilasega perioodil 22.03.2017 - 04.04.2017. Kvalitatiivse uurimismeetodina kasutasin andmete kogumiseks poolstruktureeritud individuaalintervjuud. Andmete analüüsil kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi ning tulemusi vaatlesin läbi SCONULI (*The Society of College, National and University Libraries*) infopädevuse mudeli.

Magistritöö põhiosa on jaotatud nelja peatükki:

- Teoreetilised lähtekohad, kus annan ülevaate töö teoreetiliseks raamistikuks olevast konstruktivismist, seotud põhimõistetest, infopädevuse mudelitest, infopädevuse õppeks kasutatavatest mudelitest, Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis infopädevuse õpetamisest ning uurimisküsimustest.
- Uurimistöö meetodika peatükis kirjeldan valimit, kasutatud kvalitatiivset uurimismeetodit ja poolstruktureeritud intervjuud ning andmeanalüüsi meetodit.
- Tulemuste peatükis annan ülevaate empiirilisest materjalist saadud tulemustest.
- Järeldused ja diskussioon, kus teen kokkuvõtavad järeldused.

Täna oma juhendajat Krista Lepikut asjalike soovitude ning toetava suhtumise eest. Samuti tahan öelda suured tänusõnad Tartu Tervishoiu Kõrgkooli sõbralikule ja abivalmis kollektiivile ning uuringusse oma panuse andnud üliõpilastele.

1. TEOREETILISED LÄHTEKOHAD

Käesolevas peatükis kirjeldan esmalt magistritöö teoreetiliseks raamistikuks olevat konstruktivismi, mille kaudu defineeritakse nii infopädevuse õpetamine kui ka infoteaduste kvalitatiivsete uuringute läbiviimine. Seejärel selgitan infopädevuse ning sellega seonduvad mõisted, annan ülevaate infopädevuse mudelitest, infopädevuse õppe korraldamise võimalustest ning infopädevuse õppe korraldamisest Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis. Tulenevalt teoreetilisest raamistikust püstitan uurimisküsimused.

1.1 Konstruktivism

Gergen (1999) defineeris konstruktivismi kui vaadet, milles inimene konstrueerib reaalsust oma individuaalse mõtlemise ja välismaailma suhete koosmõjul (Gergen, 1999, Talja, Tuominen ja Savolainen, 2005: 81 kaudu).

Konstruktivistlik teooria asetab õppija õppimisprotsessi keskmesse. Biggs ja Tang (2008: 21) toovad välja, et õppija kaasatakse aktiivselt õpiprotsessi ning õpetamine ei ole lihtsalt teadmiste ülekandmine. Uute teadmiste loomisel kasutab õppija oma mineviku kogemusi ja teadmisi kombineerides neid uute teadmiste ja kogemustega, olles samas tugevalt mõjutatud ümbritsevatest sotsiaalsetest ning keskkonna mõjudest (Allen, 2008; Foasberg, 2015; Talja jt, 2005). „Õppimist vaadeldakse kui protsessi, mille käigus tõlgendatakse kogemusi teadmiseks ja luuakse seoseid, mis mõjutavad õppija suhtumist, tundeid ja käitumist. Õppijad ja õpetajad loovad õppimist soodustava keskkonna, kus õpetajad usaldavad õppijaid ja julgustavad neid võtma vastutust oma professionaalse ja personaalse arengu eest“ (Tartu Tervishoiu..., 2014).

Konstruktivismis eristatakse kognitiivset ja sotsiaalset konstruktivismi, kuigi tunnistatakse, et piir nende vahel on üsna hägune. Wendell (2008: 111) märgib, et kuigi puudub päris ühtne konstruktivistlik teooria, siis kõik käsitlused soovivad õppe korraldamisel järgmist: luua

keerukas ja väljakutseid pakkuv õpikeskkond; läbirääkimisi ja jagatud vastutust; sisu mitmekesisist esitust; mõistmist, et teadmine on konstrueeritud; tudengikeskset juhendamist.

Holmes, Tangney, FitzGibbon, Savage ja Mehan (2001) sõnul luuakse sotsiaalses konstruktivismis tähendusi ümbritseva keele ja kultuuri kaudu ning õppimisse lisatakse sotsiaalse konstruktivismi puhul interaktiivne mõõde. Sotsiaalses konstruktivismis on iseloomulik sarnase grupi või kollektiivi vaade. Wang, Bruce ja Hughes (2011: 300) sõnul luuakse uued teadmised kas üksikisikute või grupiliikmete vahel. Karm (2013: 5) märgib, et sotsiaalkonstruktivistlikus õpikäsituses rõhutatakse teiste inimeste kaasmõju õppimisele ning teadmiste loomist toetab õppijatevaheline suhtlemine.

Uurimistöös kasutatakse konstruktivismi Denicolo, Long ja Bradley-Cole (2016: 4-5) järgi teoreetilise raamistikuna siis, kui uurijal on soov mõista, kuidas inimesed tajuvad maailma. Uurimistööd alustatakse seisukohast, et uurija ei tea ning ei tee ennustusi, mis võib olla, vaid otsib küsimustele vastust avatud meelega ning eelarvamustevabalt. Ei püüta otsida tõde või õigeid vastuseid, vaid näha asju läbi uuritava silmade. Konstruktivistid lähtuvad sellest, et olenemata sarnastest oludest on kogemuse tajumine erinevatel inimestel, kuid ka rühmadel erinev (ibid.). Lloyd (2006: 571) toob välja, et teadmised konstrueeritakse nii indiviidide vahel kui ka uuringus uurija ja osalejate vahel. Sotsiaalne konstruktivism sobib käesoleva töö raamistikuks, sest vaatlen sarnase grupi vaateid infopädevusele ja selle õpetamisele.

1.2 Põhimõisted

Infopädevust on defineeritud erinevalt, seega toon kõigepealt välja mõistete erinevad käsitleused ning seejärel infopädevusega seotud mõistete seletused koos nende omavahelisi seoseid illustreeriva joonisega.

Infopädevus

Infopädevuse seletamiseks on kasutusel erinevaid mõisteid. Infopädevuse definitsioonide puhul tuuakse välja kaks lähenemist (Hepworth, 2000; Lloyd, 2010), kus kitsam lähenemine näeb infopädevust kui oskusi ja hoiakuid, mida saab õppida ja mõõta ning laiem lähenemine rõhutab lisaks oskustele inimese enda kogemuse ja ümbritseva keskkonna olulisust. Kitsamat lähenemist

esindab Doyle (1992) toodud mõiste, mis kirjeldab infopädevust kui võimet leida, hinnata ja kasutada informatsiooni mitmesugustest allikatest.

Briti Raamatukogu- ja Infoprofessionaalide Ühendus CILIP (*The Chartered Institute of Library and Information Professionals*) toob infopädevuse mõisteks, et infopädevus on teadmine kuna ja miks sa informatsiooni vajad, kust seda leida, hinnata, kasutada ja jagada eetilisel viisil (CILIP..., 2017). See mõiste ei kirjelda veel piisavalt infopädevuse eri tahkusi ning näeb infopädevust kui oskusi või pädevusi, mis on saavutatavad formaalse hariduse saamise perioodil.

Briti Kolledžite, Rahvus-ja Ülikooliraamatukogude Ühingu SCOUNL nägemuses on infopädevus vihmavarjutermin, mis koondab enda alla sellised terminid nagu digitaalne-, visuaalne ja meediapädevus, akadeemiline kirjaoskus, infooskused, infotöötlus, andmekontroll ja andmehaldus. Tuuakse välja, et infopädevad inimesed näitavad üles teadlikkust selle suhtes, kuidas nad koguvad, kasutavad, juhivad, sünteesivad ja loovad informatsiooni ja andmeid eetilisel viisil ning nad teevad seda tõhusalt (SCOUNL..., 2011).

Ameerika Ühendriikide Kolledžite ja Teadusraamatukogude Ühing ACRL (*The Association of College & Research Libraries*) rõhutab, et infopädevus on lisaks võimetele ja oskustele mõistmine, kuidas informatsioon on toodetud, mis on selle väärtus ning seejärel uute teadmiste eetiline kasutamine (Association of..., 2016).

Infopädevuse mõistest arusaam ning viis, kuidas infopädevust nähakse, sõltub sellest, kus ja millisel eesmärgil infopädevust kasutatakse. Johnston ja Webber (2005: 117) toovad välja kolm tasandit, kus me tänapäeva infoühiskonnas infopädevust vajame: infopädevus kodanikule ühiskonnas aktiivseks osalemiseks; infopädevus ettevõtluses majanduskasvu saavutamiseks ning tööalane infopädevus, mille alla nad liigitavad ka hariduse ning koolituse. Lloyd (2010: 89) vaatleb infopädevust töökeskkonnas kui terviklikku situatsioonipõhist lähenemist, kus pööratakse tähelepanu mitte ainult sellele, kuidas informatsioon on toodetud, vaid sellelegi, kuidas seda mõistetakse, tõlgendatakse, tunnustatakse ning jagatakse kollektiivi liikmete vahel. Töökeskkonnas ei ole informatsiooniallikad mitte ainult kirjalikud allikad, vaid ka sotsiaalsed ja füüsilised allikad. Seega Lloyd (ibid.) näeb töökeskkonna infopädevust kui tervikut, mis hõlmab kogu seal valitsevat infomaastikku. Savolainen (1995: 259-260) toob välja, et informatsiooni hankimine ja hindamine on oluline ka meie igapäevases elus (*everyday life information seeking*), sest siingi tuleb meil informatsiooni põhjal lahendada probleeme ning võtta vastu otsuseid. Igapäevaelu informatsiooni alla kuulub ka näiteks isiklik tervishoiualane informatsioon. Lloyd (2006: 580) leiab, et kui me tunnustame infopädeva inimese suhet teda ümbritseva keskkonnaga

ning läbi selle saadud teadmisi, siis me saame keskenduda infopädevusele kui oma valdkonnaga suhtlema õppimise oskusele olgu selleks valdkonnaks siis töö, haridus või igapäevaelu.

Elukestev õpe

Lisaks Lloyd'i eelpool toodud valdkonnaga suhtlema õppimise oskusele, mis ei saa olla ühekordne ja lõpetatud tegevus, leiab ka Horton (2007: 2-4), et infopädevus ei ole eraldiseisev oskus, mille saab ära õppida, vaid see on pidev katkematu areng läbi eluaja. Ta toob välja infopädevuse ja elukestva õppe mõistete tiheda seotuse. Mõlemad aspektid eeldavad inimese enda motiveeritust, enese suunamist ning aktiveerimist (ibid). Chapman, McGlip, Cartwright, De Souza ja Toomey (2006) sõnul kestab elukestev õpe läbi eluaja ning see hõlmab õppimist töövaldkonna tarbeks, ühiskonna parema toimimise nimel ning isikliku rahulolu saavutamiseks. Eesti elukestva õppe strateegias (2014: 2) on toodud, et: „elukestev õpe hõlmab nii formaalharidussüsteemi (lasteaed, põhikool, gümnaasium, kutseõppeasutus, kõrgkool) kui ka sellest väljaspool pakutavat täiendus- ja ümberõpet, mitteformaalset ja informaalset õpet kogu selle mitmekesisuses. Elukestva õppe puhul väärtustatakse uudishimu ning õpihuvi ning olulisel kohal on ka õpiharjumuste kujunemine. Elukestva õppe süsteemi arendamisel on olulised põhimõtted õppija aktiivne osalus ja vastutus; koostöö ja üksteiselt õppimine; õpivõimaluste kvaliteet, paindlikkus, info läbipaistvus ja usaldusväärsus“. Bruce (2004) rõhutab, et infopädevus on elukestva õppe üks olulisemaid pädevusi, mis on tähtis nii isikliku, kui üldise majandusliku arengu saavutamisel. Nayda ja Rankin (2008: 27) leiavad samuti, et elukestev õpe ja infopädevus on seotud ning eriti oluline on see tervishoiu tõenduspõhises praktikas. Misa (2016) toob välja, et tervishoiu töötaja üheks professionaalsuse indikaatoriks on elukestva õppimise võime ning infopädevus on see, mis annab elukestvale õppele alusbaasi. Seega infopädevaks arenemine vajab harjumust õppida läbi eluaja nii formaalse kui ka mitteformaalse õppe kaudu.

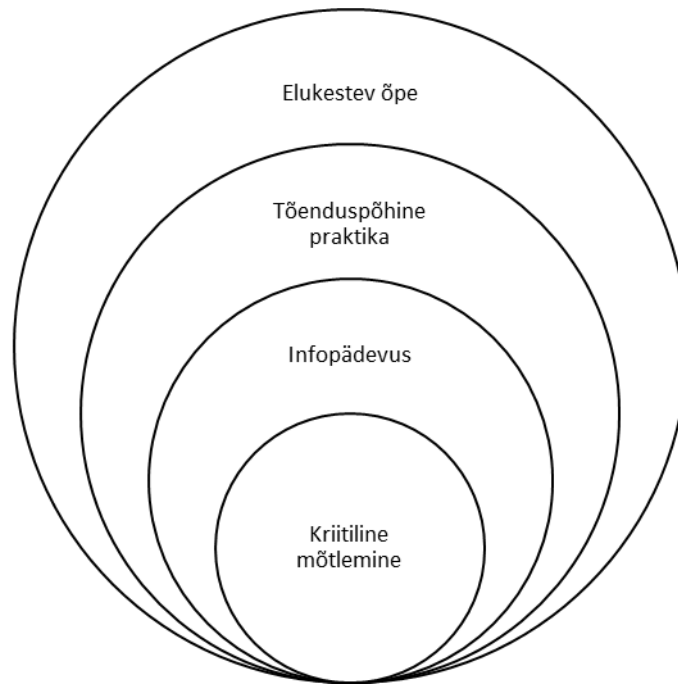
Tõenduspõhine praktika

Lisaks elukestvale õppele on infopädevus alusbaasiks ka tõenduspõhises praktikas. Aglen (2016) leiab, et infopädevus on tõenduspõhise praktika õpetamisel õendusõppes olulisim pädevus. Mokhtar jt (2012: 14) nendivad samuti, et infopädevus on õenduses tõenduspõhise praktika keskne komponent. McKibbon toob välja, et (1998: 396) tõenduspõhine praktika (*evidence-based practice*) on lähenemine, mille raames kasutatakse otsuste langetamisel usaldusväärsete teadustööde tulemusi kombineeritult spetsialisti kliinilise kogemuse ja patsiendi/kliendi eripäradest ja eelistustest tingitud faktoritega. Spencer, Detrich ja Slocum (2012: 133-134) märgivad, et otsuste tegemisel tuleks kasutada parimaid võimalikke saadaolevaid tõenduspõhiseid

materjale. Parimaks tõenduspõhiseks materjaliks valimist tuleb hinnata nii selle järgi, kui hästi see sobib käesoleva kliinilise juhtumiga, kui ka selle järgi, mis meetodil on uurimistöö tehtud. Nende sõnul on selleks, et leida parimat materjali, tarvis osata küsida õigeid küsimusi otsingute teostamiseks (ibid.: 140-141). Mokhtar jt (2012: 14) sõnul võib pädevuste puudumine põhjustada selle, et ei suudeta enam orienteeruda kiiresti arenevas tervishoiualases informatsioonis ning seega kasutatakse aegunud või kehtetut teavet. Profetto-McGrath (2005) rõhutab tõenduspõhise praktika tähtsust nii õendushariduses kui ka professionaalsete õdede puhul. Seega ilma infopädevuseta ei saa rääkida ka kvaliteetsest tõenduspõhisest praktikast.

Kriitiline mõtlemine

Infopädevus ja kriitiline mõtlemine on suures osas kattuvad ning ühiseid eesmärke jagavad, kuid siiski erinevad terminid. Profetto-McGrath (2005: 366) leiab, et kriitiline mõtlemine sisaldab eneseanalüüsi, tõendite kaalumist, hindamist, analüüsimist ja tõlgendamist ning eeldab ka avatud meelt ning harjumust oma teadmisi ja oskusi täiendada ja kasutada. Gibson (1995) toob välja, et kriitilist mõtlemist käsitletakse nii filosoofias kui psühholoogias, kuid erinevatel tasanditel. Filosoofias keskendutakse ratsionaalsele õigele mõtlemisele üldisel emotsionaalsel tasandil, psühholoogias keskendutakse rohkem mõtlemise protsessidele ning nende rakendamisele probleemide lahendamiseks (ibid.). Allen (2008: 23-24) kirjeldab kriitilist mõtlemist kui intellektuaalset protsessi, kus indiviid vastuste saamiseks ning järelduste tegemiseks mõistab, analüüsib, sünteesib ning hindab teavet. Mõiste on küll sarnane infopädevuse mõistele, kuid ehkki kriitiline mõtlemine on alati osa infopädevusest, siis infopädevus ei ole alati osa kriitilisest mõtlemisest. Infopädevus hõlmab ka infomaailmas navigeerimise oskusi, mis kriitilise mõtlemise alla ei kuulu (ibid.). Käesolevas töös lähtungi Alleni käsitlusest ning paigutan kriitilise mõtlemise infopädevuse allkomponendiks (vt Joonis 1).



Joonis 1. Infopädevuse seos põhimõistetega

1.3 Infopädevuse mudelid

Infopädevuse rakendamiseks on koostatud erinevaid mudeleid. Ka mudeleid võib sarnaselt mõistetele jagada tinglikult kaheks: oskustele baseeruvateks ning lisaks oskusi ka kogemusi ning konteksti arvestavateks mudeliteks. Käesolevas töös tutvustan erinevatest mudelitest ülevaate saamiseks lühidalt oskustele baseeruvat „*Big6 information skills*“ mudelit, seejärel juba konteksti arvestavat ning põhiliselt töökeskkonnas kasutatavat sotsiotehnilist mudelit. Kõrghariduse jaoks loodud mudelitest tutvustan lühidalt mudelit „*The Six Frames Model*“ ning põhjalikumalt kirjeldan ning analüüsin ACRLi poolt loodud mudelit „Infopädevuse raamistik kõrghariduses“ (*Framework for Information Literacy for Higher Education*) ning SCONULi „Infopädevuse seitse sammast“ (*Seven Pillars of Information Literacy*). ACRLi ning SCONULi poolt koostatud mudelid valisin analüüsimiseks kuna need on kõrghariduses laialt levinud ning kasutatud paljudes uurimistöodes. Virkus (2003) toob välja SCONULi mudeli laia kasutajaskonna ning mitmed autorid (Cope ja Sanabria, 2014; Jones ja Allen, 2012; Sandercock, 2016) on seda kasutanud oma töö teoreetilise raamistikuna. Ka ACRLi nägemust infopädevusest on erinevates uurimistöodes (Adams, Gaffney ja Lynn, 2016; Gross ja Latham, 2012; Seiler, Miil ja Lepik, 2012) laialdaselt

aluseks võetud. Käesolevas töös vaatlen ACRLi poolt loodud mudeli 2016. aastal uuendatud varianti.

Big6 information skills

Eisenberg ja Berkowitz (1990) „*Big6 information skills*“ on informatsiooni otsimise protsessile keskenduv mudel, milles kirjeldatakse süsteemset infokäitumist. Mudelis tuuakse välja etapid, mida peab läbima probleemi lahendamisel: ülesande määratlemine, infootsingu strateegiate kavandamine, infoasukoha määramine ja juurdepääsu hankimine, info kasutamine, süntees ja hindamine ning infokirjaoskuse õppimine tähendab nende sammude harjutamist (Eisenberg ja Berkowitz, 1990, Bruce, 2004 kaudu). Mudelis vaadeldakse infopädevust kui selgeks õpitavaid oskusi, kuid ei kaasata oma kogemust ega ümbritseva keskkonnaga arvestamist.

Sotsiotehniline mudel

Tuominen, Savolainen ja Talja (2005) täiendavad eelmist mudelit ning näevad infopädevust kui sotsiotehnilist praktikat, kus eelnevalt toodud sammudele lisandub sotsiaalne kontekstipõhine vaade. Nende mudel keskendub põhiliselt infopädevusele töökohal. Esmapilgul indiviidi vajadustest lähtuv tehniliste vahendite kasutamine ning informatsiooni otsimine, kasutamine ja hindamine, on tegelikult mõjutatud ümbritsevast infokeskkonnast. Infopädevaks arenemine saab toimuda ainult koos mõistmisega, kuidas konkreetses valdkonnas teadmisi toodetakse ning väärtustatakse. Infopädevuse efektiivne õpetamine on nende sõnul võimalik ainult situatsioonipõhiselt ning valdkonna praktikaid tundes (ibid.).

The Six Frames Model

The Six Frames Model (Bruce, Edwards ja Lupton, 2006) keskendub oskuste asemel hoopis informatsiooni kogemisele. Mudelis kirjeldatakse infopädevust kui valdkonnast sõltuvat eri viisidel informatsiooniga suhestumist ning vaadeldakse, kuidas inimesed tajuvad kontekstist sõltuvalt õpetamist, õppimist ning infopädevust erinevalt. Lisaks on infopädevus mõjutatud meie eelnevatest kogemustest. Infopädevust kogetakse läbi kuue erineva vaatenurga: sisu; oskused; õppima õppimine, isiklik tähtsus, sotsiaalne mõju, seosed. Sisu osas keskendutakse põhiliselt sellele, mida õppija peab teadma infopädevusest ning talle põhioskuste õpetamisele. Oskuste osas

lisanduvad võimed kasutada erinevaid vahendeid ja strateegiaid infootsingute läbiviimiseks. Õppima õppimine kirjeldab kasutajat konstruktivistliku lähenemise kaudu. Küsitakse, kuidas panna õppija mõtlema kui infopädev ekspert ning asetatakse ta probleemi lahendamisel reaalelulisse situatsiooni. Isikliku tähtsuse tasandil püüab kasutaja mõista, milliseid kogemusi ta saab seoses infopädevusega ning analüüsib oma tunnetust. Sotsiaalse mõju osas juureldakse selle üle, kuidas infopädevus mõjutab laiemat sotsiaalset tasandit. Seose tasand aitab kasutajal siduda infopädevust teiste pädevuste ning valdkondadega. Kõik need kuus vaatenurka on veel omakorda kirjeldatud läbi järgmiste aspektide: infopädevuse vaade; informatsiooni vaade; õppekava vaade; õppimise ja õpetamise vaade; sisu vaade; hindamise vaade. Kõik need vaated omakorda mõjutavad, kuidas infopädevusele lähenetakse. Selleks, et infopädevust paremini õpetada, peame me tajume õppija vaadet infopädevusele (ibid.). Kokkuvõtvalt rõhutab *The Six Frames Model*, et infopädevuse tajumine sõltub kogemustest ja kontekstist ning kaasatakse nii isiklik kui sotsiaalne tasand.

ACRLi ja SCONULi loodud infopädevuse mudelid kõrghariduses

Mõlema mudeli algseid variante on muudetud ja kaasajastatud. ACRLi „Infopädevuse raamistik kõrghariduses“ kiideti heaks 2016. aastal ning see asendas 2000. aastast kasutusel olnud standardeid. Foasberg (2015: 699-700) toob välja, et ACRL standardite muutmise peamiseks põhjuseks oli, et need ei kajastanud infopädevuse sotsiaalseid ja poliitilisi aspekte. Täiendatud raamistik defineerib infopädevust lisaks individuaalsetele oskustele ka kui sotsiaalset praktikat ning võtab arvesse toimunud tehnoloogilisi muutusi ning muutusi ka informatsiooni elutsükli. SCONULi „Infopädevuse 7 sammast“ loodi 1999. aastal ning 2011. aastal seda täiendati ning muudeti. Goldstein (2015) märgib, et SCONULi mudeli eelmise variandi üheks kriitikaks oli, et see on liialt oskustel põhinev ning raamatukoguhoidjate vaatenurka peegeldav. Uus mudel on muudetud paindlikumaks, nii et seda saaks kohandada vastavalt pidevalt muutuvatele infopädevuse vajadustele ning see arvestaks ka keskkondade erinevaid infovajadusi (ibid.).

ACRLi „Infopädevuse raamistik kõrghariduses“

ACRL raamistik ei kirjelda niivõrd konkreetseid oskusi või õpiväljundeid, vaid infopädevuse mõistmiseks ning paindlikuks rakendamiseks seotud lähenemisi. See on põhiraamistik, mida saab vastavalt vajadusele kohandada erinevatele valdkondadele nende endi kontekstist lähtuvalt.

Raamistikus defineeritakse kuus infopädevuse alajaotust, mille all tuuakse välja, kuidas õppijad saaksid teadmisi kasutada ning milliseid hoiakuid kujundada. Infopädevaks arenetakse algajast eksperdini ning mudelis on kirjeldatud, kuidas mõistavad alajaotust infopädev ekspert ning algaja õppija.

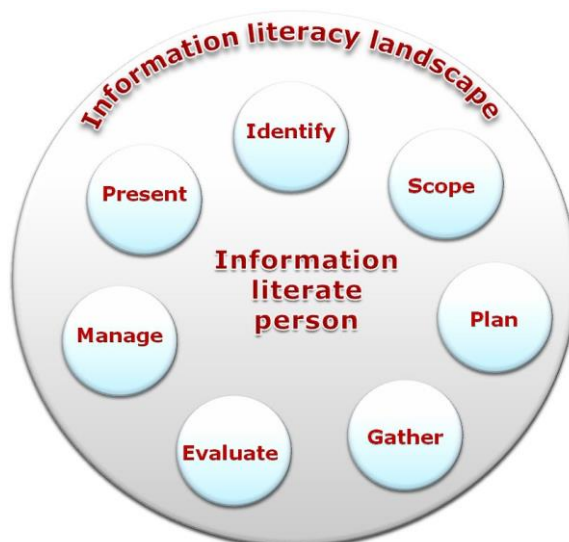
Alajotus **mõjuvõimu määrab olukord** kirjeldab, kuidas infoallika autoriteetsus ehk mõjuvõim kujuneb sõltuvalt kasutajast ja olukorrast. Siin nähakse, et õppijad mõistavad, mis on need kriteeriumid, mille järgi autorite mõjuvõimu hinnata ning neid ärgitatakse otsima rohkem tunnustatud allikaid. **Informatsiooni loomist kui protsessi** on oluline mõista tänapäeva muutunud elutsükliga informatsiooni puhul. Õppija mõistab, et informatsiooni loomise protsess on erinev akadeemilises keskkonnas ning töökohal ning erinevas vormingus informatsiooni võidakse tajuda erinevalt. Õppija väärtustab selles protsessis enda vajadustele vastavat informatsiooni. **Info on väärtus** jaotuses rõhutatakse, et informatsioon on väärtus ning tuleb mõista, miks see on toodetud, kas majanduslikel, hariduslikel või mõjutamise eesmärgil. Loojad vastutavad oma loodud informatsiooni eest ning nende autoriõigusi tuleb austada. Alajaotus **uurimistöö kui küsimuste püstitamine** toob välja, et uurimistöö on pidev uute küsimuste küsimine probleemide lahendamiseks või infovajaduse rahuldamiseks. **Uurimistöö kui arutelu** täiendab eelmist jaotust kirjeldades uurimistööd kui arutelu, mis ei ole veel lõppenud, vaid kestab ning loob uusi tõlgendusi. Õppija mõistab, et probleemidele võib ühe kindla lahenduse asemel olla mitu ning et need kõik täiendavad teineteist. **Infootsing kui strateegiline uurimisviis** tähendab, et infootsing ei ole ühekordne lineaarne tegevus, vaid korduv paindlik lähenemine. Õppija mõistab, kuidas otsinguid üles ehitada ning kuidas infosüsteemid on üles ehitatud (Association of...,2016).

Kõik need toodud alajaotused keskenduvad erinevatest aspektidest informatsiooni tajumisele ning hindamisele.

SCONULi „Infopädevuse seitse sammast“

Sarnaselt ACRL raamistikule on SCONUL loonud põhimudeli, millele tuginedes saab üles ehitada valdkonna vajadustele vastava mudeli. SCONULi (SCONUL..., 2011) mudel defineerib infopädevuse arendamise põhioskused ja võimed ning hoiakud ja käitumise (mõistmise) kõrghariduses. Mudelis vaadeldakse infomaailma kui kolmemõõtmelist ringikujulist ehitist nii nagu see paistab indiviidile just sellel ajahetkel ning lisaks peegeldab see indiviidi enda neid teadmisi ning kogemusi, mis mõjutavad tema infopädevuse arengut (Joonis 2). Ringikujulisus väljendab, et infopädevaks arenemine toimub küll algajast eksperdini, kuid see ei ole siiski

ühesuunaline lineaarne protsess. Kuna infomaailm on pidevas muutumises, siis võib ka infopädevuse areng liikuda erinevates sammastes üles ja alla. Kuigi erinevate sammaste oskused on tihedalt seotud, võivad need areneda sõltumatult.



Joonis 2. Infopädevuse 7 sammast (SCONUL..., 2011)

Kõiki sambaid kirjeldatakse täiendavalt läbi hoiakute ning oskuste ja võimete. Järgnevalt toon välja seitse sammast koos lühikirjeldusega.

Identifitseeri. Infopädev inimene on võimeline tunnetama oma infovajadust. Õppija mõistab, et informatsiooni ja andmeid toodetakse pidevalt juurde ning alati on midagi õppida, mis tähendab oma õpiharjumuse kujundamist ning samuti isikliku vastutuse võtmist selle eest, et informatsiooni leida. Õppija peaks suutma sõnastada oma otsingu küsimuse.

Määratle ulatus. Infopädev inimene suudab hinnata olemasolevaid teadmisi ja määratleda, millist informatsiooni tal on vaja. Ta mõistab, millist tüüpi, mis vormingus informatsiooni tal on võimalik saada. Õppija on võimeline tuvastama lõhet infovajaduse ning praeguste teadmiste vahel. Õppija on võimeline uusi vahendeid kasutusele võtma.

Planeeri. Infopädev inimene oskab valida info leidmiseks sobiva strateegia. Ta mõistab, et informatsiooni leidmiseks on võimalik rakendada erinevaid tehnikaid ning saab aru liht- ja liitpäringute erinevusest. Õppija on võimeline sõnastama võtmesõnu oma teemast lähtuvalt ning valima kõige sobivamaid vahendeid.

Kogu. Infopädev inimene oskab leida talle vajalikule informatsioonile juurdepääsu. Ta mõistab,

millised on vaba ja millised piiratud juurdepääsuga infoallikad. Õppija mõistab, mida sisaldab viide ning kuidas kasutatakse sisukokkuvõtteid. Ta on võimeline kasutama efektiivselt erinevaid vahendeid ja ressursse ning vajadusel otsima või kasutama abi.

Hinda. Infopädev inimene suudab analüüsida uurimisprotsessi ning võrrelda ja hinnata informatsiooni ning andmeid. Ta mõistab, et allikate asjakohasust, kvaliteeti, mainet ja usaldusväärsust tuleb hinnata. Õppija on võimeline eristama erinevaid teabeallikaid, ta suudab kriitiliselt lugeda ning mõista põhiideed.

Toimeta. Infopädev inimene kasutab informatsiooni professionaalselt ja eetilisel. Ta mõistab viitamise olulisust. Õppija on võimeline kasutama nõutud viitamise stiili ning viitamise tarkvarasid ning moodustama korrektseid kirjandusloetelusid.

Esita. Infopädev inimene oskab oma omandatud teadmisi rakendada. Ta esitab uut ja vana informatsiooni sünteesides uurimistulemusi luues ise uusi teadmisi. Õppija mõistab kokkuvõtte ning sünteesimise vahet ning et informatsiooni esitamisel võivad olla olenevalt kogukonnast erinevad nõuded (ibid.).

Kõiki erinevates sammastes kirjeldatud arusaamu ning oskusi tuleb vaadelda läbi konteksti. Nii nagu sammastes liigutakse algajast eksperdini, nii tuleb ka erinevates valdkondades areneda selle valdkonna vajadustest lähtuvalt. Kuigi SCONULi mudel on loodud kasutamiseks põhiliselt kõrghariduses, siis saab sellele põhimudelile rajada ka valdkonna vajadustele vastava spetsiifilise mudeli. Ühe näitena võib tuua Daltoni (2013) loodud SCONULi põhimudelil baseeruva õendusele fokuseeritud mudeli. Dalton toob välja, et infopädevus on oluline töökeskkonnas, eriti tervishoiu tõendusjuhise praktikas. Ta leiab, et SCONULi loodud mudel on hästi väljatöötatud põhimudel, millele saab üles ehitada valdkonna vajadustele vastava mudeli, kuid rõhutab, et infokäitumine ja oskuste kasutamine kõrghariduses ning töökeskkonnas on erinev. Siiski aitab reaalsele eluvaldkonnale kohandatud mudel kasutajal arendada uusi oskusi ning vähendada võimalikke lõhesid kõrghariduse ja kliinilise keskkonna vajaduste vahel, lisades mudelisse näiteks oskuse hinnata, kuidas kliiniliste uuringute ülesehitus võib mõjutada tõendusmaterjali kvaliteeti. Mudeli loomise eel uuris Dalton meditsiiniõdesid, et välja selgitada, millised on nende arusaamad kliinilises keskkonnas informatsiooni hankimisest ja infokäitumisest. Ta leidis, et töökeskkonnas on tihti vaja väga kiiresti spetsiifilist informatsiooni ning seda küsitakse pigem kolleegilt, kui hakatakse ise otsima. See tuleneb sisseharjunud infokäitumisest ning oskuste puudumisest (ibid.). Sellise infokäitumise muutmiseks ning lisaks kõrgkoolile ka töökeskkonnas infopädevuse vajalikkuse selgitamiseks ning pädevuste arendamiseks ongi fokuseeritud mudel oluline.

Mudelite võrdlus

ACRLi ja SCONULi loodud mudelid lähtuvad konstruktivistlikust õpikäsitlusest, kus on olulised õppija oma kogemused. Mõlemad mudelid näevad, et infopädevus ei ole ainult kogum oskusi, vaid ka arusaam informatsioonist erinevates kontekstides ning oma kogemuste kaasamine. Infopädevust ei saa selgeks õppida, vaid seda tuleb pidevalt arendada. Mudelid toovad välja, et infopädevaks arenemine toimub läbi etappide algajast eksperdini ning areng ei ole lineaarne, vaid võib liikuda nii üles kui alla. Mudelid on loodud kõrghariduses infopädevuse õpetamiseks, kuid nende põhjal ei saa üles ehitada ühekordset kursust, vaid neid hoiakuid ja oskusi tuleb toetada terve õpinguperioodi jooksul. Tähtsaks peetakse ka informatsiooni eetilist kasutamist. Mudelites on toodud ühest küljest mõõdetavad pädevused, kuid teisest küljest on siiski tegu laiema fenomeni ning filosoofiaga. Eriti keskendub informatsiooni tähenduse ning tähtsuse mõistmisele ACRL raamistik, kus nähakse informatsiooni kui sotsiaalset fenomeni. Ka „Infopädevuse seitse sammast“ mudelis arvestatakse konteksti, kuid lisaks kirjeldatakse rohkem mõõdetavaid pädevusi.

Tabel 1. ACRLi ja SCONULi poolt koostatud mudelite ülevaade

	ACRL	SCONUL
Infopädevus on...	kogum integreeritud võimetest koos mõistmisega, kuidas informatsioon on toodetud, mis on selle väärtus ning eetiline uute teadmiste loomine.	teadlikkus, kuidas koguda, kasutada, juhtida, sünteesida ja luua informatsiooni ja andmeid eetilisel viisil ning teha seda tõhusalt.
Informatsioon..	on mõjutatud tugevalt situatsioonist ning selle tähendus ja väärtus luuakse läbi konteksti, kogemuse ning sotsiaalsete seoste.	võib-olla nii objektiivne, väljaspool asuv (otsimise, plaanimise faasis) kui ka subjektiivne (hindamise, toimetamise faasis). Informatsioon hinnatakse sobivaks läbi konteksti ning enda vajaduste.

Teoreetiline alus	Konstruktivism	Konstruktivism
Infopädevaks arenemine	Algajast eksperdini	Algajast eksperdini
Infopädevuse õppimine	Infopädevuse õppimine koos teiste õpieesmärkidega läbi kogu kooliaja.	Pidev õpioskuste ja -harjumuste arendamine, sest infomaailm muutub pidevalt.

(SCONUL..., 2011, Association of..., 2016)

Kuna mina käesolevas töös ei soovi keskenduda niivõrd sellele, kuidas informatsiooni ning infopädevust kui fenomeni tajutakse, vaid pigem vaadelda üliõpilaste infopädevaks arenemist nende enda hinnatud oskuste ning kogemuse kaudu, siis leian, et minu töö teoreetiliseks raamistikuks sobib paremini SCONULi „Infopädevuse seitse sammast“ mudel.

1.4 Infopädevuse õppe korraldamise võimalused

Infopädevuse õpetamisest ning vajalikkusest on kõrgkoolidel erinev arusaam. Kaasik (2014), kes uuris infopädevuse õppe toetusüsteemi põhimõtteid Tallinna Ülikoolis leidis, et infokirjaoskuse olulisust teadvustatakse vähe, selle toetamisel tehtav koostöö on ebapiisav, mille tulemusena ei ole üliõpilased infokirjaoskajad. Kulbin (2014) leidis Tallinna kutse- ja kõrgkoolide näitel, et infopädevuse integreerimine õppekavadesse ei ole piisav ning raamatukoguhoidjatel kui infopädevuse õpetajatel on probleeme pedagoogiliste oskustega.

Erinevad autorid (Hegarty ja Carbery, 2010; Ross, 2010) rõhutavad, et infopädevuse õpe ei peaks toimuma iseseisva õppena, vaid integreerituna õppekavasse. Wang (2011) toob välja erinevad lähenemised, kuidas infopädevuse õpetus kõrgkoolides on korraldatud: täiendav kursus (kursus väljaspool akadeemilist õppekava), eraldiseisev kursus õppekava sees, õppeainesse integreeritud (lisatud teise kursuse sisse), õppekava ülene (integreeritud teistesse kursustesse). Järgnevalt vaatlen infopädevuse õppe korraldamise võimalusi Farrelli (2012: 5-7) välja toodud nelja mudeli järgi.

Situatsioonipõhine (*Fully Situational*). Mudel eemaldub lineaarsest infopädevuse õpetamise meetodist ning asetab juba algaja õppija võimalikult reaalsele vajadustele vastavasse situatsiooni. Mudeli eeliseks on tugev pedagoogiline ja kontekstipõhine toetus õppijale, kuid kriitikaks on see, et üldoskused tuleb endal läbi katse-eksitusmeetodi õppida.

Jagatud (*Distributed*). Mudelis õpetab raamatukoguhoidja üldoskusi ning seejärel jätkavad eriala õppejõud vastavalt õppekava vajadustele ning kontekstile. Selline õppe korraldus on palju kasutusel, kuid kriitikaks tuuakse, et raamatukoguhoidjate rolli nähakse ainult üldoskuste omandamise juures, mitte aga toetusena kogu õppeperioodi vältel.

Üleminev (*Translational*). Seda tüüpi õppe korraldamise puhul tehakse koostööd raamatukogu ning teaduskonna vahel juba alates põhioskuste õpetamisest. Üldoskuste õpetamine kohandatakse vastavalt teaduskonna vajadustele. Woolwine (2010) toob välja, et ei ole võimalik õpetada kvaliteetseid üldoskusi ilma valdkonnapoolse tähenduseta. See mudel näeb raamatukoguhoidjate jõulisemat rolli üliõpilase toetamisel läbi õpingute. Seiler, Miil ja Lepik (2012) analüüsisid oma uuringus infopädevuse baasõppe e-kursuse korraldamist Tartu Ülikooli üliõpilastele ning järeldasid, et infopädevuse õppe läbiviimine e-õppena eraldiseisva kursusena on sobilik, kuid see peab olema seotud õpitava erialaga, sest siis see toetab üliõpilase edukat õpingute läbimist. Carr, Iredell, Newton-Smith ja Clark (2011) vaatlesid infopädevuse taseme tõusu peale õppe läbimist esimese kursuse meditsiinitudengite seas. Nende hinnangul oli meetod, kus õpetatud oskusi lasti praktikas õpetaja juhendamisel harjutada, edukas. Hossain, Perrin ja Cumming (2012) uurisid kas raamatukogu ning teaduskonna vahelises koostöös läbiviidav kursus parandab õe esimese kursuse üliõpilaste infopädevust ning leiti, et kursuse läbimine tõstab enesekindlust ning parandab probleemide lahendamise oskusi. Jones ja Allen (2012) intervjuerisid üliõpilasi soovides teada saada nende infopädevuse oskusi ning kogemusi nii kõrgkooli astumisele eelneval perioodil kui juba kõrgkoolis õppides. Nad toovad välja, et üliõpilased on kõrgkooli astudes segaduses informatsiooni üleküllusest ning neid valdab nn “raamatukogu ärevus”. Leiti, et nende paremaks toetamiseks on oluline infopädevuse kursuse integreerimine õppekavasse, mitte ainult raamatukogupoolne juhendamine (ibid.).

Sünteesitud (*Synthetic*). Sellist tüüpi mudelis tehakse küll vahet üldoskuste ning situatsioonipõhiste oskuste õpetamisel, kuid neid ühildatakse läbi integreeritud õppe, mis võimaldab õppijal areneda algajast eksperdik (Farrell, 2012).

Ühe sünteesitud mudeli näitena kirjeldavad Lupton ja Bruce (2010: 4-6) mudelit, kus infopädevuse õpetamisel on ühildatud nii üldoskused, situatsioonipõhised oskused kui ka õppimine. Nad toovad

välja kolm erinevatel, kuid siiski seotud oskustel põhinevat jaotust: üldoskused (käitumine); sotsiaalsete praktikatega seotud (sotsiokultuuriline); transformatsioonile suunatud (kriitiline). Üldoskuste all mõistetakse baasteadmisi ja kompetentse, mis on informatsiooni ja tehnoloogia kasutamiseks vajalikud ning kasutatav informatsioon on objektiivne ja universaalne. Sotsiaalsete praktikatega seotud oskuste all nähakse situatsioonil põhinevat informatsiooni käsitlemise oskust, millele lisanduvad oma kogemused. Transformatsioonile suunatud infopädevuse vaatenurk on muutustele suunatud ja kriitiline. Neid kolme jaotust võib vaadelda kaasava ja hierarhilisena, kus transformatsioonile suunatud infopädevuse oskusi ei saa omandada ilma üldoskuste omandamiseta. Kuid samas rõhutavad nad, et näha infopädevuse õpetamisel ainult üldoskuste omandamist, on liiga piiratud (ibid.).

Lisaks infopädevuse õpetamisele sobiva mudeli valimisele on oluline jälgida, et toetataks üliõpilaste soovi õppida ning motiveeritaks neid saavutama paremaid tulemusi. Sogunro (2015) kirjeldab kaheksat faktorit, mis on olulised kõrghariduses õpimotivatsiooni säilitamisel: kvaliteetne juhendamine, kvaliteetsed ainekavad, vastavus reaalsele elule, interaktiivsed klassiruumid, progressiivne hindamine ja õigeaegne tagasisidestamine, enese suunamine, õppimist ja õpetamist soodustav keskkond ning tõhus akadeemiline nõustamine.

Seega tuleb infopädevuse õppe korraldamisel jälgida lisaks õppe integreerimisele ka kõiki täiendavaid faktoreid, mis käivad kõrghariduses õppe läbiviimise juurde.

1.5 Infopädevuse õpetamine Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis õe õppekaval

Tartu Tervishoiu Kõrgkool on nüüdisaegse õpikeskkonnaga tervishoiu-, teeninduse- ja sotsiaalalast koolitust pakkuv kõrgkool. Kõrgkoolis on võimalik õppida seitsmel rakenduskõrghariduse õppekaval, samuti viiel keskhariduse baasil kutseõppe erialal. Kõrgkoolis õppis (01.01.2017 seisuga) 1014 rakenduskõrghariduse õppekava üliõpilast ning 144 kutseõppekava õppurit. Suurim õppekava on õe õppekava, kus õppis 626 üliõpilast. Õe põhiõppe õppekavas (Tartu Tervishoiu..., 2014) tuuakse välja, et „õendus on tervishoiu valdkonda kuuluv kutseala, mille missiooniks ühiskonnas on abistada üksikisikul, perekonnal ja elanike gruppidel määratleda ja suurendada oma füüsilisi, vaimseid ja sotsiaalseid võimeid“. Kõrgkoolis rakendatakse sotsiaalkonstruktivistlikku õpikäsitust ning õppemeetodite valikul lähtutakse

õppijakesksusest ja interaktiivsusest. Toetatakse üliõpilaste suutlikkust ennast pidevalt erialaselt täiendada. „Õenduses on väärtustatud empiiriline teave, personaalne teave, eetika ja esteetika. Igal teabevormil on oma oluline funktsioon õendusala teabe arendamisel ja need täiendavad üksteist. Seega tugineb õendusharidus ühtviisi nii empiirilisele (uurimistööd) kui ka personaalsele teabele (praktilised kogemused) ning lähtub õpetamisel kutseala väärtustest ja tõekspidamistest“ (Tartu Tervishoiu..., 2014).

Õppe läbiviimist toetab kõrgkooli raamatukogu, mis pakub kõrgkooli üliõpilastele ja õppejõududele tervishoiualast õppe- ja teaduskirjandust. Raamatukogus on ligi 15 000 teavikut ning juurdepääsu pakutakse lisaks terves Eestis tasuta saadavale EBSCO andmebaasile ka sisseostetud õendusele suunatud andmebaasi EBSCO CINAHL. EBSCO CINAHL andmebaas on kõrgkoolis kasutusel 2012. aastast ning selle keskmine külastuste arv aastas on 10 000 korda.

Infopädevuse õpet on kõrgkoolis eri vormides läbi viidud 2008. aastast alates. 2013. aastal läbi viidud Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogu lugejate rahulolu uuringus leidis 75,4% üliõpilastest, et andmebaaside osas läbiviidav koolitus on vajalik ning 74,3% üliõpilastest hindas koolituse piisavalt informatiivseks. Raamatukogus töötavad kaks raamatukoguhoidjat, kes lisaks ühele õppejõule viivad läbi infootsingu õpet.

Õe õppekava esimesel kursusel on õppeaine „Õenduse alused ja tõenduspõhine õendus“, mis koosneb erinevatest osadest ning annab esmase sissejuhatuse infopädevusse ning eriala mõistetes. Infopädevuse osa jaguneb kolmeks: infootsing, teabeallikate hindamine ning teadusartikli lugemine, millele järgnevad osad aines annavad juba sissejuhatuse erialastes mõistetes. Aine läbimine on kõikidele I kursuse õe õppekava üliõpilastele kohustuslik. Raamatukoguhoidjate läbiviidavas infootsingu osas on ette nähtud loeng, iseseisev tutvumine koostatud õppematerjalidega ning test e-õppe keskkonnas. Sellise ülesehitusega osaliselt e-õppena on infootsingu õpe korraldatud alates 2014. aastast. Järgnevas õppejõudude poolt teabeallikate liike ning teadusartiklite põhimõtteid tutvustavas osas oodataksegi koheselt infootsioskuste rakendamist. Selles osas õpetatakse üliõpilastele teabeallikate hindamist ning teadusartikli loogikat ning erinevate osade sisu põhimõtteid. Rohkem infopädevuse põhioskusi kõrgkoolis ei õpetata, järgnevates õppeainetes oodatakse juba oskuste rakendamist. Üliõpilastele jäävad kättesaadavaks elektroonilised õppematerjalid. Infopädevuse õppe korraldamisel peetakse oluliseks õppe integreerimist ning kuna õpetatakse nii üldoskusi kui situatsioonipõhiseid oskusi, siis saame öelda, et Farrelli (2012) toodud mudelite järgi kasutatakse sünteesitud mudelit. Infopädevust on oluline rakendada kogu õpinguteperioodi jooksul erinevates ainetes. Oskused

kinnistatakse III kursusel aines „Teadustöö alused ja uurimistöö metoodika“, mille järel peaks üliõpilane olema valmis koostama lõputöö projekti ning kirjutama lõputööd.

1.6 Uurimisküsimused

Tulenevalt eespool välja toodud teoreetilistest kontseptsioonidest ja käsitlustest olen püstitanud uurimisküsimused:

- Millised on üliõpilaste kogemused infopädevuse omandamisel ja kasutamisel?
- Millised probleemid tekivad üliõpilastel seoses infopädevusega?
- Millise hinnangu annavad üliõpilased kõrgkoolis infopädevuse õpetamisele?
- Kuidas seostavad üliõpilased kõrgkoolis omandatavat infopädevust töökeskkonnaga?

2. UURIMISTÖÖ METOODIKA

Töö eesmärgiks oli välja selgitada, millised on õe õppekava kolmanda kursuse üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ning millise hinnangu nad annavad oma oskuste rakendamisele kõrgkooli õpingute jooksul.

Selles peatükis annan ülevaate valimist, kasutatud kvalitatiivsest uurimismetoodikast ning andmete analüüsi tehnikast.

2.1 Valim

Kuna üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemust ei ole Tartu Tervishoiu Kõrgkoolis varem uuritud, siis valisin esmalt uurimiseks ühe õppekava üliõpilased, et uuritavatel oleks läbitud ühesugune õpe ning on olnud samasugused vajadused ja võimalused iseseisvate tööde tegemiseks. Õe õppekava on arvuliselt suurima üliõpilaste arvuga õppekava ning nad on kohustuslikult läbinud esimesel kursusel infopädevuse õppe. Kolmanda kursuse valisin sellepärast, et soovisin uurida kogemusi kõrgkoolis õpitud perioodi kohta ning neil üliõpilastel oli ka värske lõputöö projekti kirjutamise kogemus, mille näitel enda oskusi hinnata.

Valimi moodustamiseks saatsin kõigepealt läbi õppeinfosüsteemi kirja uuringu tutvustusega ja palvega osaleda kõigile kolmanda kursuse aktiivselt õppivatele (ei viibi akadeemilisel puhkusel) üliõpilastele (vt Lisa 1). Kuna sellele kirjale vastuseid ei saanud, siis pöördusin isiklikult üliõpilaste poole klassiruumis enne loengu algust ning tutvustasin uuesti uuringu eesmärki ning palusin osaleda. Seejärel leppisin osalemisega nõustunud 15 üliõpilasega kokku intervjuu läbi viimise ajad. Ühe üliõpilasega viisin läbi prooviintervjuu ning neid andmeid uuringus ei kasutanud. Prooviintervjuu eesmärgiks oli kontrollida küsimuste sobivust ning arusaadavust, katsetada intervjuude salvestamise tehnikat ning panna ennast proovile intervjuueerijana.

Kümnenda intervjuu läbiviimise ja analüüsimise järel selgus, et olen saavutanud andmete küllasuse ning nelja üliõpilasega ma intervjuud enam läbi ei viinud. Intervjueeritavate homogeenseks tunnuseks on ühesuguse õe õppekava läbimine ning projekti kirjutamise kogemus. Heterogeenseks tunnuseks on üliõpilaste erinev taustsüsteem (vt Lisa 2). Antud valimi põhjal ei ole võimalik teha üldistusi tervele üliõpilaskonnale, kuid see annab meile pildi hetkeseisust ning loob võimalused edasiseks uurimiseks.

2.2 Kvalitatiivne uurimismeetod

Sandelowski (2004) järgi on kvalitatiivne uuring vihmavarjutermin uuringutele, mis on suunatud sellele, et teada saada, kuidas inimesed mõistavad, kogevad ja tõlgendavad sotsiaalset maailma. Käesoleva töö aluseks sobib kvalitatiivne uurimismeetod kuna eesmärgiks ei ole mitte hinnata üliõpilaste infopädevuse üldist taset, vaid mõista, kuidas nemad ise infopädevuse omandamist kogevad ning millise hinnangu nad sellele annavad. Hammersley (2013: 52-53) sõnul aitab inimeste kogemuste uurimine meil mõista nende käitumist, kuid siin on ka teatud raskusi ning mitte alati ei ole võimalik inimesi rääkima panna, sest nad ei pruugi mõista, miks neid tahetakse uurida, mida huvipakkuvat neil võiks olla öelda ning samuti võivad nad karta, et seavad ennast piinlikku olukorda või paistavad halvast valguses. Rovai (2014: 3) toob välja, et kvalitatiivsed uurimismeetodid on induktiivse lähenemisega ning nendes eeldatakse, et: reaalsus on sotsiaalselt konstrueeritud; esikohal on subjektiivne arvamus; tulemusi on keeruline mõõta ning kajastatakse seespool olija vaatepunkti. Grbich (2007: 8) kirjeldab, et konstruktivismi puhul kujundatakse teadmine uurija ja uuritava vahelises interaktsioonis, reaalsust kogetakse iga inimese puhul erinevalt ning tulemuste interpreteerimine sõltub ka uurija enese elukogemusest.

Silverman (2000) nimetab kvalitatiivsete uuringute üheks kriitikaks nende uuringute tõesuse ja valiidsuse. Kritiseeritakse järeldusi, mis toetuvad üksnes lühikestele vestluskatketele või üksikutele lõikudele struktureerimata intervjuudest. Mõnikord viib sellise kriitikani asjaolu, et uurija pole pööranud piisavalt tähelepanu vasturääkivatele juhtumitele (Silverman, 2000, Laherand, 2008: 48 kaudu).

Käesoleva magistritöö jaoks on kvalitatiivne uurimismeetod sobilik, sest soovin uurida üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemusi.

2.3 Poolstruktureeritud intervjuu

Myers ja Newmann (2007) märgivad, et intervjuu on üks enamlevinud kvalitatiivse uuringu meetodeid infoteadustes. Laherand (2008: 178) leiab, et intervjuu valitakse tavaliselt siis, kui soovitakse rõhutada, et uurimisolukorras tuleb inimest näha subjektidena. Intervjueeritavale tuleb anda võimalus väljendada ennast võimalikult vabalt. Inimene on uurimuses tähendusi loov ja aktiivne osapool (ibid.). Myers ja Newmann (2007) toovad intervjuude läbiviimise puhul võimaliku probleemina välja usalduse puudumise ning ajalise surve. Kui intervjueerijat ei usaldata, siis ei pruugita avaldada nn tundlikku informatsiooni. Olen teadlik, et kuna töötan kõrgkoolis raamatukoguhoidjana, siis olen üliõpilastest erineval positsioonil ning on võimalik, et see võis mõjutada intervjuude tulemusi. Usun siiski et see, et intervjueerija ei olnud päris võõras, mõjus siiski pigem usaldust tekitavana. Selleks, et luua usalduslik õhkkond ning tekitada üliõpilastele võimalikult vähest ajakulu, viisin intervjuud läbi koolimajas neile sobival ajal. Et üliõpilased tunneksid ennast vabamalt pakkusin välja, et pöördume intervjuu käigus teineteise poole sina vormis. Enne intervjuu algust palusin neil lugeda läbi nõusoleku vorm (vt Lisa 3) ning see allkirjastada. Myers ja Newmann (2007: 4) märgivad, et poolstruktureeritud intervjuu jaoks koostatakse kava või küsimustik, kuid neid ei järgita rangelt ning intervjueerija improviseerib. Kallio, Pietilä, Johnson ja Kangasniemi (2016: 2959-2961) kirjeldavad viit etappi poolstruktureeritud intervjuuks valmistumisel: 1) Hinnata kas poolstruktureeritud intervjuu sobib kõige paremini sinu uuringu läbiviimiseks. Poolstruktureeritud intervjuu sobib inimeste kogemuste ning arusaamade uurimiseks. 2) Kasutada eelnevaid teadmisi, luua teoreetiline põhi intervjuu raamistiku loomiseks. 3) Panna paika intervjuu raamistik. Poolstruktureeritud intervjuu kava koosneb põhiküsimustest ning jätküküsimustest. 4) Viia läbi pilootuuring. Pilootuuring annab võimaluse muuta või täiendada mittesobivaid või arusaamatuid küsimusi. 5) Luua andmekogumiseks selge viimistletud juhend.

Hindasin, et poolstruktureeritud individuaalintervjuu sobib minu uuringus andmete kogumiseks, sest intervjuus saavad üliõpilased rääkida oma kogemustest ja hinnangutest ning neid ei piira rangelt ette antud küsimustik. Tutvusin infopädevuse teoreetilise taustaga ning lõin selle põhjal intervjuu üldise raamistiku, mida täiendasin enda mõtetega (vt Lisa 4). Viisin läbi pilootuuringu, mille tulemusena selgus, et koostatud küsimusi ei saa täpselt sellisel viisil kasutada, vaid tuleb pigem järgida, et kõik soovitud teemavaldkonnad saaks kaetud.

2.4 Kvalitatiivne andmeanalüüs

Andmete kogumiseks salvestasin intervjuud ning hiljem transkribeerisin. Andmete analüüsimiseks valisin kvalitatiivse sisuanalüüsi. Analüüsitehnikatest kasutasin juhtumiülest ehk horisontaalset analüüsi (*cross-case analysis*) kuna soovisin intervjuudest ühe teema kohta koguda kokku sarnased ning erinevad arusaamad. Andmete analüüsil kasutasin deduktiivse ja induktiivse lähenemise kombineerimist. Infopädevust on eelnevalt küllaltki põhjalikult uuritud ning loodud mudeleid infopädevuse õpetamiseks kõrghariduses, seega kasutasin teoreetilisi raamistikke paralleelselt induktiivselt tekkivate andmetega. Kalmus, Masso ja Linno (2015) sõnul võib uurimuses kasutada nii olemasolevatest teooriast tuletatud koode kui uusi, andmetel põhinevaid koode, kuid samas hoiatavad nad, et ülemäärane toetumine teooriale võib jätta varju uued vaatenurgad. Kõigepealt lõin koodid vastavalt SCONULi mudeli seitsmele sambale. Andmete töötlemiseks kasutasin analüüsitarkvara MAXQDA. MAXQDA võimaldab kergesti luua koodide struktuuri ning vajadusel lisada koodidele selgitusi. MAXQDA võimaldab teha ka koodidest väljavõtteid ning vajadusel liita erinevaid alakode, mis kergendab andmetest ülevaate saamist. Peale transkribeerimist lugesin intervjuu veelkord läbi ning hakkasin looma lisaks eelnevalt loodud koodidele ka tekstist tulenevaid koode. Nii töötasin läbi kõik intervjuud. Kümnennda intervjuu analüüsimisel nägin, et uusi koode enam ei lisandunud, seega leidsin, et on saanud andmete küllasus.

3. TULEMUSED

Tulemuste peatükis kirjeldan intervjuudest saadud tulemusi. Kuna analüüsitavad teemad on omavahel tihedalt põimunud, siis võib mõnest teemast olla juttu mitmes alapeatükis. Intervjueeritavad on tähistatud (Int.1, Int.2 jne) ning tsitaatidele on lisatud ka lõigu numbrid.

3.1 Üliõpilaste hinnang enda infopädevuse tasemele kõrgkooli astumisele eelneval perioodil

Kõrgkooli astumisele eelneva infopädevuse taseme järgi võib intervjueeritavad jagada kolmeks mõtteliseks grupiks. Esimese grupi moodustavad need, kes olid informatsiooni otsimisega eelnevalt minimaalselt kokku puutunud. Sinna kuuluvad üliõpilased, kes töötasid, kuid tööalaselt lisainformatsiooni eriti juurde ei vajanud (Int. 3, Int. 6). Nad said oma oskuste ja teadmistega töökeskkonnas hästi hakkama ning teadusinformatsiooni või allikate kriitilist hindamist ei läinud tarvis. Vahepeal kasutati informatsiooni otsimiseks töökoha veebilehekülge ning isiklikuks otstarbeks ESTER kataloogi.

/.../ Mina ütlesin, et täitsa null. Selles mõttes, et ma töötasin /.../, ma kasutasin raamatukogu, aga samamoodi ma, issand ma ei mäleta, mis seal oli..ESTER /.../ Ühesõnaga seda ESTERit ma mingit moodi kasutasin, aga sealt edasi muid andmebaase ma küll ei kasutanud. Pigem ma otsisingi sealt mingeid raamatuid, mida koju laenutada, lihtsalt enda huviks, aga sellist teaduskirjandust ei olnud vaja üldse. Töö ei nõudnud seda. /.../ (Int. 6: 4-6)

Teist gruppi iseloomustab juba suurem vajadus otsida lisainformatsiooni, kuid see ei pidanud olema teadusinformatsioon. Siia kuuluvad intervjueeritavad, kes õppisid gümnaasiumis ja pidid tegema gümnaasiumi viimases klassis uurimistöö (Int. 1, Int. 9, Int. 10) ning need, kes lõpetasid kutseharidust andva kooli ning kõrgkooli (Int. 2, Int. 5). Sellesse gruppi kuuluvad intervjueeritavad olid saanud mingil määral teadustöö kirjutamiseks algõpetust või siis oli neil

olemas kogemus seoses lõputöö koostamisega.

/.../ Kui ma õppisin /.../, siis seal oli ka vaja kirjutada lõputöö, siis seal ei olnud mingit infokirjaoskust, mitte midagi ei olnud, lihtsalt kirjutage ja kõik. Oli mingi juhend ja kõik, aga ma ei oskanud lugeda neid artikleid. Lihtsalt guugeldasin ja kõik. /.../ (Int. 2: 81)

Põhiliselt leiti informatsiooni raamatutest ning internetist guugeldamise teel, samuti kasutati vikipeediat. Praeguste teadmiste pealt hindavad selle grupi esindajad toona kasutatud materjale sellisteks, mida nüüd kindlasti enam ei kasutaks.

/.../ Siis jah, kui ma vaatan neid vanu töid praegu, siis mul külmavärinad tulevad peale praegu. /.../ (Int. 1: 12)

Vähesel määral puututi kokku ka teadusallikatega. Kasutati Google Scholarit (Int. 10) ning otsiti sealt artikleid, kuid põhjalikumat teadmist, millistele kriteeriumitele teadusartikkel peab vastama, sealt ei saadud. Eelnevalt kõrgkooli lõpetanud intervjueeritav (Int. 5) toob välja, et õpetati refereerimist, kuid teadusallikate otsimist mitte. Põhjuseks, miks eelnevalt teadusartikleid nii palju vaja ei läinud, kui praeguses kõrgkoolis, toob välja meditsiinivaldkonna ja eelnevalt õpitud valdkonna erinevuse. Selle grupi intervjueeritavad olid kokku puutunud ka viitamisega. Viitamine oli nõutud, kuid vahel polnud tarvis moodustada korrektset viidet, vaid piisas internetiaadressi lisamisest.

Kolmandat gruppi iseloomustab eelnev kokkupuude teadusinformatsiooni otsimise ning kasutamisega (Int. 4, Int. 7, Int. 8). Intervjueeritavad olid saanud infopädevuse õpetust ning olid kasutanud teadusartiklite otsimiseks andmebaase. Viitamine oli selle rühma intervjueeritavate sõnul kohustuslik ning seda tehti vastavalt koolis kehtinud juhenditele.

Gümnaasiumi lõpetanud intervjueeritava (Int. 7) sõnul õpetati neid teaduspõhist infot otsima ning oli ka ettevalmistus uurimistööks. Talle olid teada Google Scholar, andmebaas EBSCO ning ka raamatukogu elektronkataloog RiksWeb. Erinevate ülikoolide lõpetanud intervjueeritavad (Int. 4, Int. 8) olid saanud eelnevalt infopädevuse õpetust ning kasutasid teadusartiklite otsimiseks erinevaid andmebaase. Nad hindasid oma kogemusi kõrgkooli astudes üsna kõrgelt ning neil oli ka võimalus siin infopädevuse kursust mitte läbida, vaid kanda tulemused VÕTAgA (varasemate õpingute ja töökogemuse arvestamine) üle, mida üks intervjueeritav ka kasutas.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõrgkooli astuti väga erinevate teadmiste ning kogemustega. Kõik intervjueeritavad olid eelnevalt oma oskustega töö- või õpikeskkonnas hakkama saanud ning suuri probleeme informatsiooni otsimisega enda sõnul neil ei olnud.

3.2 Üliõpilaste infopädevuse omandamise ja kasutamise kogemused kõrgkooli jooksul

Vastavalt eelnevale infopädevuse tasemele kujunes üliõpilastel ka infopädevuse õppe läbimise raskusaste I kursusel. Üliõpilaste seas oli mitmeid, kes puutusid info otsimisega teadusandmebaasist kokku esmakordselt. Hinnangud infootsingu õppe keerukuse kohta jagunevad laias laastus kolmeks. Leiti, et õppe käigus omandati uusi oskusi, kuid kursuse läbimine ei olnud keeruline ((Int. 1, Int. 9, Int. 10).

/.../ kuidas otsida, kuidas märksõnu kasutada /.../ sellised väiksed trikid-nipid, mida mina küll ei teadnud enne kõrgkooli. See oli küll väga suureks kasuks. /.../ (Int. 1: 14)

Teine osa üliõpilasi (Int. 2, Int. 3, Int. 5, Int. 6) leidis, et kursuse läbimine oli nende jaoks keeruline. Nende jaoks lisandus korraga palju uut informatsiooni ning võõras ja hirmutav tundus ka teadusandmebaaside ingliskeelne keskkond (Int. 2). Kodus materjalidega tutvudes ning iseseisvalt testi tehes leiti siiski, et kõik on üsna loogiline ja arusaadav (Int. 5, Int. 10), kuid kõikide vastusteni paraku ikkagi ei jõutud (Int. 6).

Kolmas osa üliõpilasi, kes oli teadusandmebaasidega varem kokku puutunud (Int. 8, Int. 7) hindasid infootsingu kursust enda jaoks hästi kergeks.

/.../ Minu jaoks oli see hästi lihtne, ülilabane /.../ (Int. 8: 20)

Infootsingut tutvustavale osale järgnes õppejõu poolt läbi viidud teadusartiklit tutvustav osa. Üliõpilased meenutavad, et teadusartiklite kriteeriumeid õpetati, kuid mitte kõik ei saanud neid kohe selgeks ning oli keeruline aru saada, milline artikkel on teadusartikkel mida võib tunnis kasutada.

/.../ See algselt tundus väga keeruline, väga palju nõudmisi oli, just see, et kuidas aru saada, milline artikkel see teadusartikkel on ja millist võib kasutada, see võttis algselt ikka...kui leidsid enda arust sobiva artikli, siis võtsid selle tundi kaasa ja öeldi, et see pole üldse sobiv artikkel, siis see algselt tegi ikka kurjaks. /.../ (Int. 10: 18)

Prooviti ka lihtsamalt läbi saada ning kuna õppejõud suunas, et analüüsimiseks võib kasutada ka lõputöid või ajakirja „Eesti Arst“ artikleid, siis ise andmebaasist artiklite otsimisele rohkem ei keskendunud. Probleeme tekkis intervjuueeritaval (Int. 8), kes oli küll teadusinfoga palju kokku puutunud, kuid tema sõnul olid tal eelnevalt teistsugused teadustöö tegemise põhimõtted ja nõutud materjalid. Erinevuse põhjusena tõi ta välja eelneva humanitaarvaldkonna ja praeguse

meditsiinivaldkonna erinevuse. Üheks erinevuseks oli näiteks see, et meditsiinivaldkonnas kasutatav artikkel ei tohi olla vanem kui kümme aastat, kuid humanitaarvaldkonnas võib kasutada ka saja aasta vanuseid teooriaid. Kui intervjueeritav oli eelnevalt mõelnud aine ülekandmisele VÕTAgA, siis nüüd ta rõõmustas, et seda ei teinud.

Üliõpilased nentisid, et võtsid neid esimese kursuse infopädevuse tunde, kui töid, mis on ühekordselt vaja ära teha ning nad ei tunnetanud koheselt nende oskuste vajalikkust. Sellest sõltuvalt joonistusid välja ka erinevused tundidele järgnevas infokäitumises. Siin jagunevad intervjueeritavad kaheks. Esimene rühm (Int. 1, Int. 2, Int. 3, Int. 4, Int. 7, Int. 8, Int. 9, Int. 10) leidis, et saadud uusi oskusi oli koheselt tarvis rakendada ning andmebaasidest informatsiooni otsida. Nad meenutavad, et neil oli erinevates ainetes tarvis teadusartikleid otsida ning nad kasutasid andmebaase EBSCO ning Google Scholar. Teine rühm üliõpilasi (Int. 5, Int. 6) nentis, et nad ei võtnud omandatud oskusi koheselt kasutusele, sest neil ei olnud tarvis jooksvates koolitöodes teadusartikleid otsida. Kasutati raamatuid ning guugeldati. Kuna õpetatud teadmisi ei hakatud kasutama ning need ununesid, siis oli hiljem raskusi, kui lõpuks andmebaasidest informatsiooni otsimist siiski tarvis läks. Selline lahknevus võib tulla sellest, et iseseisvate tööde tegemiseks ei olnud otsest teadusartiklite kasutamise nõuet ning iga üliõpilane kasutas allikaid vastavalt oma äranägemisele.

/.../ Ma arvan, et esimene aasta ei oska hinnata neid asju, me tegime küll iseseisvaid töid, aga see maht oli väiksem. Kui ma nüüd teen mingit tööd siis ma ikkagi teeme nagu tõsisemalt, ma ei tea, kuidas seda väljendada, aga pigem nagu kriitilisemalt küll. Igasuguseid töid, siis kasutame mitut erinevat andmebaasi ja Google Scholarit ja kõike /.../ (Int. 1: 18)

Praegu tagantjärele hinnates on kõik intervjueeritavad ühel arvamusel, et oskused kinnistuvad harjutamise ja kogemusega. Need, kes teadusartikleid alguses kasutusele ei võtnud, mõistsid teadusartikli olemust alles teise kursuse lõpus (Int. 6). Teised üliõpilased nägid vaeva, et juba algusest peale endale selgeks teha, millised on teaduslikud allikad.

/.../ et aru saada üldse et oleks teaduslik artikkel, seal need abstract ja meetodid ja kuidas seda tehti ja analüüs ja kokkuvõtte, siis oli endale lihtsalt lehe peale välja kirjutatud, mis sul olema peab ja kui kõik oli olemas, siis järelikult see artikkel sobis. Aga nüüd juba oskad rohkem, lased silmadega artikli üle ja saad aru, kas on tegu teadusliku artikliga /.../ (Int. 10: 35)

Samuti lahknevad meenutused viitamise kasutamise nõude puhul. Siin võib tuua välja sarnasuse, et need üliõpilased (Int. 5, Int. 6), kes ei hakanud kasutama teadusartikleid, ei asunud koheselt ka teisi allikaid korrektselt viitama. Nende sõnul seda igas kodutöös ei nõutud ning seega ka ei

kasutatud. Teised üliõpilased asusid iseseisvaid töid enda sõnul siiski kohe korrektselt viitama ning nende sõnul nõudsid ka õppejõud seda. Viitamist pidasid algul keerukaks nii need, kes olid harjunud teise süsteemiga, kui ka need, kes seda üldse polnud õppinud või olid seda vähe teinud. Nüüdseks hindavad kõik intervjueeritavad, et saavad viitamisega hakkama ning neile annab kindlust teadmine, et juhendist saab alati kontrollida, kui miski peaks ununema.

3.3 Infopädevuse rakendamine lõputöö projekti kirjutamise näitel

Käesolevas alapeatükis võtan etapiviisiliselt kokku üliõpilaste kogemused infopädevuse rakendamisest lõputöö projekti kirjutamise näitel. „Lõputöö projekt on planeeritava uurimistöö läbiviimise etapiviisiline kavand uurimistöö probleemi püstitamisesest kuni uurimistöö teostamiseni. Projekti koostamise väljund on omandada oskus teadustöö põhimõtetele vastava uurimistöö planeerimiseks. Uurimistöö projekti koostamiseks valib üliõpilane ise teema, sõnastab uurimisprobleemi, püstitab uurimistöö eesmärgi ja uurimisküsimused/-ülesanded, planeerib asjakohase metoodika ja kirjeldab uurimistöö koostamise protsessi“ (Õe ja ämmaemanda...2013). Intervjuu toimumise ajaks olid enamus üliõpilasi oma projektid esitanud, kuid ei olnud veel saanud tagasisidet.

Teemavalik

See, et kõrgkooli lõpetamiseks tuleb kirjutada lõputöö, on üliõpilastele teada kõrgkooli astumisest peale. Üks intervjueeritav tõi välja, et tema teadis juba esimesel kursusel, millest ta tahab lõputööd kirjutada. (Int. 6) Üliõpilased, kes suutsid kooliaja jooksul ennast huvitava teema välja valida, said selle kohta informatsiooni otsida juba II kursusel tehtava töö käigus (Int. 6, Int. 4). Teemade valikud kujunesid erinevalt. Üliõpilased valisid teema kas isiklikust huvist ja vajadusest lähtuvalt (Int. 4, Int. 6, Int. 7, Int. 8, Int. 9), võtsid vastu õppejõu pakutud teema (Int. 1, Int. 2, Int. 3, Int. 5) või paluti õppejõu abi oma valitud suunal teema fokuseerimiseks (Int. 10).

/.../ Valisin, puutusin selle teemaga kokku, isiklik kogemus, siis tuttavate kogemused. See tuli mulle täitsa ise kätte, ma olin otsinud juba varem selle teema kohta materjali. /.../ Enda jaoks. Meil kuidagi perearstiga tekkis ka vestlus sel teemal, siis ta ütles, et kirjanduses on nii öeldud. Ja siis ma kontrollisin, kas on kirjanduses nii öeldud, midagi on veel öeldud. Ja siis ma juba olin

selles teemas natuke sees ja selle võrra oli mul võib-olla lihtsam ka. /.../ (Int. 8: 72)

/.../ Juhendaja ütles, et /.../ praegu huvitav teema, siis me hakkasime otsima meie raamatukogust, millised tööd on juba kirjutatud. Ja siis otsustasime, et valime tema. /.../ (Int. 2: 55)

Üliõpilased (Int. 1, Int. 5) leidsid, et teemavalik oli keeruline ning mõtted muutusid mitu korda. Mõnelgi juhul toimus veel peale teema välja valimist selle piiritlemine või täpsustamine (Int. 5, Int. 6, Int. 7, Int. 8).

Teemavalikuga kaasnevalt tuli sõnastada ka uurimisprobleem ning seegi osutus mõnele intervjuueeritavale keerukaks (Int. 5, Int. 6).

Allikad ja otsingustrateegiad

Teema valikuga kaasnevalt uurisid üliõpilased, milliseid lõputöid on varem tehtud. Intervjuueeritavad otsisid varem koostatud lõputöid kõrgkooli RiksWebist ning samuti vaadati Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli kataloogist (Int. 6) ning Tartu Ülikooli Dspace'st (Int. 1). Püüti ka välja selgitada, milliseid uuringuid on Eestis antud teema kohta veel läbi viidud (Int. 2, Int. 3, Int. 10). Toodi välja, et seda oli päris keeruline teha, sest ühtset andmebaasi koostatud ei ole (Int. 10). Teema laiema tausta mõistmiseks ning üldinfo saamiseks kasutati lihtsalt guugeldamist. Statistikaameti leheküljelt otsiti statistilisi andmeid ning lisaks kasutati spetsiifilisemat informatsiooni, näiteks WHO (*World Health Organization*) dokumente (Int. 3). Teadusartikleid otsiti mitmetest andmebaasidest ning erinevate meetoditega. Projekti kirjutamise ajaks olid üliõpilastel kujunenud välja enda jaoks efektiivseimad otsingustrateegiad. Mõisteti, et hea tulemuse saamine otsingu sooritamisel nõuab läbimõtlemist ning katsetamist. Näiteks teostati otsinguid korraga mitmes andmebaasis paralleelselt (Int. 8, Int. 9). Selleks, et mitte saada soovimatuid tulemusi, määrati juba otsingu alguses ära soovitud ajavahemiku, täisteksti ning eelretsenseeritud artikli piirangud (Int. 3, Int. 7). Otsingu sooritamisel liiguti pigem suunaga laiemalt kitsamale teemaringile (Int. 10, Int. 2, Int. 3). Leiti, et selline meetod annab algselt hea ülevaate, mida antud teema kohta on võimalik leida ning seejärel saab juba otsingut piirata vastavalt vajadusele. Kuid kasutati ka teistsugust taktikat ning otsiti kitsalt teemat järgides ning seejärel asuti teemat laiendama (Int. 6). Sellist taktikat kasutanud intervjuueeritav tunnistas, et on alles nüüd õppinud, kuidas otsingut laiendada. Tema sõnul olid tal alguses nagu klapid peas ning ta ei osanud teemale laiemalt mõelda ning märksõnu loovalt kasutada ning ei saanud siis ka piisavalt informatsiooni.

Sobiva artikli leidmisel vaadati, milliseid märksõnu seal on kasutatud ning prooviti siis nendega otsinguid sooritada. Samuti vaadati kasutatud kirjanduse loetelu ning valiti sealt sobivaid allikaid.

/.../ Nuputan. Otsin mingid nimetus, kui vaatan oma, kui leidsin ühe sobiva artikli, võtan juba sealt mingid sõnad, mis omavahel võiks sobida. Proovin, kui ei tule välja, otsin veel midagi. Nuputamise järgi, et see kombineerimine ikka võtab nagu aega. /.../ (Int. 5: 26)

/.../ et kui ma leian mingeid artikleid, mis mulle sobivad, siis ma võtan nonde pealkirjadest, mis seal on kasutatud ja otsin juba nondega omakorda /.../ (Int. 6: 28)

Projekti kirjutamise faasis ei peetud otsinguid enam mitte niivõrd keeruliseks, vaid ajamahukaks.

Allikate hindamine

Projekti kirjutamise ajaks olid enamus üliõpilasi mõistnud, mille järgi tunda ära teadusartiklit, kuid siiski esines veel segadust (Int. 5). Allikate leidmisel peeti siin juba keerulisemaks sisu analüüsimist ning teema sobivuse hindamist. Artikli analüüsimisel loeti kõigepealt läbi kokkuvõtte ning mõnel juhul ka sissejuhatus. Kui leiti, et need vastavad teemale, siis tutvuti juba põhjalikumalt täistekstiga. Lõppvalik artikli sobivuse kohta tehti ikkagi peale täisteksti lugemist.

/.../ Nüüd on põhjalikult selge, et kui ikka juba kokkuvõtte osa ei sobi, siis ikka ei sobi. Kui juba kokkuvõtte osas mingid laused sobivad, et siis hakkab tervet teksti läbi töötama, et kas saab seda kasutada. /.../ (Int. 3: 33)

Keerukaks hinnati ka artiklitest autorite erinevate ning sarnaste seisukohtade ära tundmist (Int. 9) ning mõistmist, et mis on see probleem, millele artiklis lahendust otsitakse (Int. 1).

Viitamine

Kooliaja jooksul on üliõpilased mõistnud viitamise olulisust ning projekti kirjutamisel vormistati endi sõnul korrektsed viited ning vajadusel kasutati juhendi abi. Nad tunnistasid, et teevad vahel vigu, aga see tuleneb pigem lohakusest (Int. 8). Ka toodi välja, et kasulik on viited kohe juurde lisada, sest hiljem võib tekkida õigete allikate leidmisel segadus. Nad on mõistnud, et võivad artiklite kasutatud kirjanduse loendist ka ise uut informatsiooni saada.

/.../ kui ma otsin informatsiooni, siis on mul väga hea vaadata, et kellele nemad viitavad omakorda ja võib-olla sealt leida materjali, ma arvan et see on teadustöös väga oluline. /.../ (Int. 1: 59)

Ehkki viitamine on üldjoontes selge, siis tunnevad üliõpilased, et nende info töötlemise oskused on veel puudulikud.

/.../ Keegi võiks näidata neid nippe, mis teevad info töötlemise lihtsamaks, kasvõi see nupp, see tsiteeri, see cite, selliseid väikseid asju /.../ (Int. 8: 118)

Samuti leiavad nad, et viitamise reeglid võiks kooliaja jooksul vahepeal veel üle korrata.

Töö kokkukirjutamine

Kõige viimaseks etapiks projekti kirjutamisel oli kogutud materjalide põhjal töö lõplik valmis kirjutamine. Siin valmistas probleeme inglise keel ning tõlgitud lause korrektne eesti keelde sõnastamine (Int. 3, Int. 10). Tõlgitud lausetest tuli omakorda moodustada sidus tekst ning seda peeti projekti kirjutamise kõige raskemaks etapiks (Int. 2, Int. 3, Int. 4, Int. 6, Int. 7, Int. 8). Kuid leiti ka, et kui tekstid on juba eesti keelde tõlgitud, siis see töö lõplik kokkukirjutamine enam raske ei ole (Int. 10).

/.../ Ma ei oska öelda, just see kirjapaneku ja sidusa teksti moodustamine on minu jaoks natuke küsimärk, aga ma saan aru ka, et siin ei saa keegi otseselt näidata mismoodi seda teha tuleb. /.../ /.../ kuidas see kõik formuleeruks minu tööks, mitte see ütles seda, viide, see ütles seda, viide. /.../ (Int. 7: 111-113)

Projekti kirjutamisel tõi nii mõnigi intervjuueeritav välja, et ei saanud aru, kuidas tööd peab üles ehitama, milline peab olema see täpne formaat. Oli küll ette antud juhend, kuid sellest ei piisanud ning leiti ka, et tutvustus jäi natuke hilja peale (Int. 10, Int. 8, Int. 6, Int. 3). Üks intervjuueeritav leidis aga, et juhendist sai punkthaaval kõik kätte ning pidas töö kokkupanekut selles suhtes väga lihtsaks (Int. 9).

Projekti kirjutamise protsessi juures hinnati juhendaja tuge ning saadud tagasisidet.

/.../ Ja ongi hea kui öeldakse nii nagu asi on, mitte ei keerutata. See on hea. Siis saad ja oskad ju ümber teha ja tähelepanu sinna panna nendele kehvematele ja nõrkadele kohtadele. /.../ (Int. 4: 51)

Juhendaja tugi jäi väheseks neil intervjuueeritavatel, kes jäid oma teemavaliku või juhendaja valikuga hiljapeale. Teised leidsid, et juhendajast on olnud suur abi ning ilma temata oleks väga raske olnud.

3.4 Infopädevusega seotud probleemid

Infopädevusega seotult tuuakse suurimate probleemidena välja puudulikku keeleoskust ning piiratud juurdepääsu artiklite täistekstidele.

Puudulik keeleoskus

Puudulikku keeleoskust tuuakse välja probleemina nii infootsingute sooritamise kui ka artiklite hindamise ja analüüsimise puhul.

Keeleprobleemi tuuakse välja mitmel erineval tasandil. Üliõpilastel, kelle emakeel on vene keel, on lausa kahekordne keeleprobleem (Int. 2, Int. 5). Keerulisemaid asju tõlgitakse kõigepealt inglise keelest vene keelde ning alles siis eesti keelde. Abi palutakse õelt või kursusekaaslastelt ning kasutatakse Google Translate või EKI veebilehte.

Artiklite otsingute faasis jäävad üliõpilased inglise keelega hätta, sest ei oska kombineerida märksõnu ning ei leia vajalikku spetsiifilist õendusosalast materjali (Int. 5, Int. 6).

/.../ Ma ei saa aru, kuidas ma pean otsima. Kui lihtsalt haiguse kohta, kui näiteks võtta mingi haigus ja see tekitab näiteks depressiooni või ärevust, seda võib nagu kombineerida ja nagu leida. Aga just see spetsiifilisem osa, et mida peab õde tegema, minu jaoks on raske leida. /.../ (Int. 5: 38)

Tunnistatakse, et kuigi suhtlustasandil võidakse inglise keelega hakkama saada, siis koolitöodes jäädakse ikka vahel hätta (Int. 4, Int. 6, Int. 3). Raskusi tekitab ka tekstist arusaamine. Üliõpilased kardavad, et nad võivad teksti mõttest valesti aru saada. Sellisel juhul nad paluvad teksti ülevaatamisel sõprade või kursusekaaslaste abi.

/.../ Minul on vähemalt see, et ma leian selle ülesse ja võtan selle mõtte sealt välja ja kõik nii edasi, aga põhiline on see, et lasen üle vaadata, et see mõte tohutult ei muutuks. /.../ (Int. 4: 55)

Isegi muidu hea inglise keele oskuse juures võivad spetsiifilised terminid raskusi tekitada (Int. 1, Int. 7, Int. 8, Int. 9). Sellisel juhul kasutatakse Google Translate või sõnaraamatu abi. Keeruliseks tunnistatakse ka ingliskeelsest artiklist leitud mõtte korrektseesse eesti keelde sõnastamine (Int. 1, Int. 10).

Täistekstidele juurdepääsu piirangud

Probleemina, miks infootsing alati edukalt ei õnnestu, tõid üliõpilased välja teadusartiklite täistekstidele juurdepääsu piirangud. Intervjueeritavad leidsid, et kõrgkoolis kasutusel olevast andmebaasist EBSCO CINAHL ning vabakasutusel olevast PubMedist ning Google Scholarist jääb korraliku materjali saamiseks väheks.

/.../ Jääb küll vajaka jah. /.../ Sest materjali niigi napib ju, kui tahta sellist mahukat tööd kirjutada. Siis võib-olla tehaksegi järelandmisi kvaliteedi arvelt, et saada seda kvantiteeti täis. (Int. 8: 138)

Intervjueeritav uskus, et üliõpilastele ei pakuta andmebaasidele juurdepääsul samasuguseid võimalusi, kui õppejõududele.

/.../ meilgi siin üliõpilasena meil ju selles koolis ligipääs tegelikult väga vähestele andmebaasidele /.../ Aga ma saan ka aru, et igal pool on need andmebaasid ju paremad ka kallid, ses mõttes, et ostetakse üks-kaks-kolm parooli ja siis neid ei hakata laialt jagama. /.../ (Int. 4: 10-12)

Probleemi lahendamiseks ning artiklite täistekstidele juurdepääsuks rakendatakse erinevaid meetodeid. Kasutatakse tuttavate parooli, et siseneda Tartu Ülikooli või TÜ Kliinikumi Medinfokeskuse andmebaasidesse (Int. 8, Int. 4, Int.10) või palutakse kliinikumis töötavatel tuttavatel vajalik artikli täistekst alla laadida (Int. 2, Int. 5). Samuti on Medinfokeskuse andmebaase kasutanud üliõpilane, kes töötab kliinikumis ning kellel on seega võimalused andmebaasi siseneda. Kellel neid võimalusi ei ole, siis need proovivad läbi interneti erinevaid meetodeid, et ikka soovitud tekst kätte saada.

/.../ Ma vaatan üle, panen samad autorid või sama pealkirja veel mitmesse otsingusse, tavaliselt Googlesse ja mõnikord on juhtunud, et ta on avalik. /.../ (Int. 1: 24)

Kokkuvõtvalt võib öelda, et need üliõpilased, kes toovad välja täistekstidele juurdepääsu probleemi, üritavad ka leida sellele lahendusi.

3.5 Valmisolek lõputöö kirjutamiseks ning hinnang enda infopädevuse arengule

Intervjuude läbiviimise ajaks olid enamus üliõpilasi esitanud ära oma lõputöö projekti, kuid ei olnud saanud veel tagasisidet. Palusin neil selle hetke seisuga hinnata oma valmisolekut lõputöö kirjutamiseks. Intervjueeritavad väitsid, et neil on olemas valmisolek lõputööd kirjutama asuda, kuid nenditi, et väike hirm on ikka (Int. 2) ning kardeti ka suurt töömahtu.

/.../ pigem natuke hirm selle töömahu ees, mis see kokkuvõttes tuleb /.../ (Int. 10: 99)

Muret tekitasid mõned lõputöö kirjutamise etapid. Toodi välja, et töö kokkukirjutamise etapp võib raskeks osutuda (Int. 7). Muret tekitas ka teema kindel paikapanek ning tööle õige fookuse leidmine (Int. 9), kuid toodi välja, et alati saab küsida abi, kui selleks vajadus tekib (Int. 1, Int. 4).

/.../ Ma arvan, et inimene on ise niivõrd võimekas või peaks vähemalt olema niivõrd võimekas, et kui ta tunneb, et milleski jääb puudu, siis tee oma nokk lahti ja küsi kellegi käest. /.../ (Int. 4: 67)

Üliõpilased hindasid, et neil on olemas valmisolek lõputöö kirjutamiseks. Nad leidsid, et neil on selleks olemas vajalikud teadmised ja oskused ning hindasid enda infopädevuse arengut kooliaja jooksul märgatavaks. Nad tõid välja, et arenenud on nii infootsuskused kui ka kriitiline mõtlemine ning suurenenud on enesekindlus, et saadakse vajaliku informatsiooni otsimisega hakkama.

/.../ Areng on täiesti hüppeline olnud, et täiesti nullist selliste teadmistega mis minul olid. Päril asjalik olen juba, teised ei leia ka nii palju artikleid kui mina leian selle otsinguga. /.../ ma olen endaga väga rahul /.../ (Int. 3: 124)

Võrreldes kõrgkooli astumisele eelnevat kolme mõttelist rühma, siis nüüdseks on üliõpilaste infopädevuse tase ühtlustunud ning välja saab tuua kaks rühma. Esimeses rühmas on need, kes leiavad, et neil on lõputöö kirjutamiseks vajalikud oskused olemas ning suuremaid probleeme ei näe (Int. 1, Int. 2, Int. 3, Int. 4, Int. 7, Int. 8, Int. 9, Int. 10). Teises rühmas on need, kes tunnevad väikest ebakindlust seoses õenduslaste artiklite otsimise ning hindamisega (Int. 5, Int. 6).

3.6 Hinnang infopädevuse õppele

Intervjueeritavad leidsid, et esimesel kursusel läbiviidava infopädevuse õppe maht oli selleks hetkeks piisav. Toodi välja, et esimese kursuse materjalid võeti ka hiljem ette, kui oli tarvis midagi meelde tuletada (Int. 1, Int. 5, Int. 9) ning kiideti ka viitamise põhjaliku juhendi olemasolu. Üliõpilased väitsid, et ehkki oskusi oli läbi kooliaja jooksvalt vaja kasutada, siis mõned asjad ununesid ning neid oleks olnud vaja vahepeal korrata. II kursuse lõpus, kui oli tarvis intensiivsemalt teadusartikleid otsida, siis polnud veel kõigile selge, kuidas teadusartiklit ära tunda ning otsinguid sooritada. Leiti, et enne seda oleks võinud veel korrata üle nii andmebaasidest info otsimise, viitamise, teadusartikli ülesehituse kui ka artikli analüüsimise (Int. 2, Int. 3, Int. 5, Int. 6, Int. 10).

/.../ Võiks rohkem olla, esimene aasta oli see info, kuidas otsida artikleid ja nüüd kolmandal aastal tehti uuesti nagu mälu värskendamiseks või nii, aga võiks olla rohkem vahepeal neid tunde. /.../ (Int. 3: 136)

Infopädevuse õpetust ja oskuste kasutamise nõudmist hinnates tõid üliõpilased välja, et see on olnud veidi hüplik ja iga õppejõud on vaadanud asja oma nurga alt, kuid see kõik on siiski olnud eesmärgile suunav (Int. 1, Int. 10). Leiti ka, et üliõpilaste käest peaks jooksvalt rohkem nõudma teadusinfo otsimist ning kasutamist, sest muidu seda ei tehta ning oskused ei arene.

/.../ Et võib-olla nad aasta jooksul jonniks, et milleks meil seda vaja on, aga ma usun, et just selleks ajaks kui projekt on kirjutada...nad ei saa aru, et see aitaks. Või isegi need esitlused, mis me teeme, nad võiks seal rohkem nõuda, et me kasutaks teadusartikleid. Annaks rohkem võimalust seda oskust kasutusele panna. Sa otsid, sa leiad, saad kasutada. Muidu läheb meelest ära. /.../ (Int. 5: 121)

Samas toodi välja ka arvamus (Int. 4), et kõrgkoolis tehakse liialt palju „teadust“ ning selle asemel võiks hoopis praktilisi oskusi rohkem õpetada.

Intervjueeritavate jaoks on oluline, et nad saaksid oma tööle tagasisidet, millest siis õppida ning ennast parandada (Int. 4, Int. 5, Int. 6).

Ühe olulise aspektina koolis hakkama saamisel toodi välja õpimotivatsiooni olemasolu. Üliõpilased (Int. 4, Int. 7, Int. 8) leidsid, et tuleb ise pingutada ja õppida ning keegi teine seda sinu eest teha ei saa. Oskused tulevad läbi oma kogemuste ning keegi ei peagi kogu aeg kõrval seisma ja õpetama. Selleks, et õpimotivatsioon säiliks, soovivad üliõpilased, et neid ja nende panust

väärtustatakse kõrgkoolis rohkem ja seda mitte ainult kitsalt õppetööga seonduvalt, vaid kõigis kõrgkooliga seonduvates valdkondades.

/.../ Ma iseenesest arvan, et vaata see kõik on seotud, see sisemine motivatsioon, kui sul see langeb, siis asi ongi selles, et lõpptulemusena hakkab ka kool ise kaotama. Hakkab kaotama just selles suhtes, et tudengid lihtsalt ei viitsi panustada, et see mis ma teen, on mõttetu või ei väärtustata piisavalt seda. /.../ (Int. 4: 70)

Uurides intervjuueeritavatelt, kas neil on olnud õppeaja jooksul piisav tugi ning abi õppejõudude ning raamatukogu poolt, siis leiti, et nad ei ole abi väga küsinud, kuid juhul kui abi on palutud, siis on seda ka saadud.

/.../ mul on olemas võimalus, raamatukogust ja õppejõudude käest, selles suhtes kiidan, et kollektiiv on aitav ja abistav igast küljest, et hätta ma ei jää /.../ (Int. 3: 30)

Pigem siiski pöörduetakse kursusekaaslaste või sõprade poole, kuid nenditi, et abi on ka see, kui saab oma mure ära rääkida ning keegi seda lihtsalt kuulab (Int. 4).

Kokkuvõtvalt võib öelda, üliõpilased ei näe õppe korraldamisel suuri puudujäärke.

3.7 Omandatud infopädevuse seostamine töökeskkonnaga

Üliõpilased, kes juba töötavad või on töötanud õena leiavad, et otseselt teadusinfot neil töö juures vaja otsida ei ole. Töö on praktiline ning lisainformatsiooni otsivad pigem need, kellel on soov karjääriredelil tõusta või juba töötavad tavaõest kõrgemal ametipostil (Int. 10, Int. 4, Int. 3).

/.../ Ma ei ole ka kuulnud, et keegi hakkaks artikleid eraldi otsima või kasutama. Kui sul on tõesti vaja midagi, siis arstid ennem otsivad, aga meie kui õdede töö, ei ole küll siinamaani kuulnud, et keegi midagi otsiks andmebaasidest enda jaoks. /.../ (Int. 3: 133)

Samas on kõrgkoolis õpetatud kriitiliselt allikaid hindama ning seda oskust hinnatakse vajalikuks ka töökeskkonnas.

/.../ sa pead ise küllaltki kriitiliselt ise hindama, millist infot sa internetist võtad omaks ja mille peale sa ütled, et see ei kõlba kuskile. See on kindlasti abiks olnud. /.../ (Int. 10: 113)

Üliõpilased, kes ei tööta, leiavad samuti, et allikate kriitilise hindamise oskus tuleb tööl kindlasti kasuks (Int. 9, Int. 8, Int. 7, Int. 1). Nad on seisukohal, et praktilisi oskusi tuleb vastavalt uutele teooriatele muuta ning pidevalt õppida ning areneda. Üliõpilased leiavad, et nad peavad olema suutelised infot kontrollima ning sellele hinnangut andma (Int. 8). Samuti ei tohi laskuda rutiini ning tuleb õppida ning ennast arendada, et töö igavaks ei muutuks (Int. 2, Int. 5). Mittetöötavate üliõpilaste arvamus on hetkel siiski ainult oletuslik, kuid nad olid viibinud praktilisel ning puutunud kokku erinevate situatsioonidega, mis pani neid hindama õe teoreetiliste teadmiste olulisust.

/.../ Mul on olnud kaks päris vastandlikku juhtumit. Alustame siis negatiivsest, oligi, et patsient tuli ja küsis ja õde vastas. Aga see, mis õde vastas, oli iganenud teave juba niiöelda. Ja teine juhtum oli niimoodi, et patsient tuli ja küsis ning õde vastas konkreetse artikli näitega kuna see õde oli väga laia silmaringiga /.../ See oli minu jaoks päris huvitav kogemus, ma ei olnud varem näinud, et üks õde kohe nii konkreetselt on välja otsinud patsiendi jaoks mingi uurimustöö. See oli jah, mis mind pani, et oo... /.../ (Int. 7: 134)

Samuti hindasid kõrgkoolis omandatud infopädevust vajalikuks need, kellel on plaan lisaks tööle edasi õppima minna (Int. 8, Int. 7). Kokkuvõtvalt võib öelda, et infopädevuse tähtsust töökeskkonnas küll mõistetakse, kuid praktikas neid oskusi ei rakendata.

4. JÄRELDUSED JA DISKUSSIOON

Läbi viidud uuring annab meile pildi sellest, kuidas üliõpilased näevad infopädevuse omandamist ning enda arengut läbi kõrgkoolis õpitava perioodi. Saadud tulemused näitavad erinevaid käitumismustreid ning esiletulevaid probleeme. Vaadeldes tulemusi SCONULi infopädevuse seitsme samba kaudu, ei püüa ma käesoleva tööga anda hinnangut, kas üliõpilane on algaja või ekspert, vaid pigem näha, mil määral üliõpilased ise tunnetavad oma arengut erinevates sammastes ning kas nad leiavad, et nende infopädevuse tase on piisav lõputöö kirjutamiseks ning tööle suundumiseks. Järeldused esitan püstitatud uurimisküsimuste kaupa.

4.1 Üliõpilaste kogemused infopädevuse omandamisel ja kasutamisel

Üliõpilased astuvad kõrgkooli erinevate teadmiste ning oskustega. Neil on erinev taust ning eelnevad kogemused. Seega nende infopädevaks arenemise stardipunkt on kõrgkooli astudes erinev ning see avaldub juba I kursuse infopädevuse õppel. Kõrgkoolis õppides on kõigile üliõpilastele ühesugused tingimused. Nad peavad läbima infopädevuse õppe ning sooritama sarnaseid iseseisvaid töid. Õe õppekava kutsealase ja isiksusliku arengu moodulis on kirjas õpiväljunditena: „üliõpilane rakendab õppetöös ja kutseala arendamises teadustöö põhimõtteid ning kaasaegseid teabe leidmise, edastamise ja töötlemise võimalusi ning oskab infot kriitiliselt ja loovalt tõlgendada“ (Tartu Tervishoiu..., 2014). Need õpiväljundid peavad olema saavutatud igal üliõpilasel kõrgkooli lõpetamiseks. Kuidas üliõpilane nende õpiväljundite täitmiseni jõuab, sõltub suuresti temast endast. Üliõpilaste infokäitumine ning võimed on erinevad ning vastavalt sellele arenevad ka nende oskused. Intervjuudele tuginedes võib välja tuua kaks erinevat käitumismustrit: üliõpilased, kes asusid enda sõnul kohe infopädevust rakendama ning iseseisvate tööde jaoks andmebaasidest informatsiooni otsima ja seda ka viitama ning teised, kes otsese nõude puudumisel seda ei teinud. Järgnevalt vaatlen üliõpilaste infopädevuse kogemusi läbi SCONULi (SCONUL...,

2011) seitsme samba.

„**Identifitseeri**“ sambas (SCONUL..., 2011) tuuakse välja, et uut informatsiooni lisandub pidevalt ning selleks, et olla infopädev, peab kujunema õpiharjumus ning tuleb võtta personaalne vastutus tulemuste saavutamiseks. Diehmi ja Luptoni (2012: 219) sõnul õpivad üliõpilased nii informatsiooni leidmise kui informatsiooni kasutamise protsessis kõige rohkem läbi ise tegemise ja harjutamise ning kasutades katse-eksitusmeetodit. Uuringu tulemuste põhjal võib öelda, et kooliaja jooksul mõistsid üliõpilased, et oskuste kinnistamiseks on vaja harjutada ning vaeva näha ning et nemad ise vastutavad enda pädevuste arengu eest. Kõrgkoolile sobilik õpiharjumus, kus ei püüta vaid kergemini läbi saada, vaid õpitakse süvenenult ning võimalikult palju panustades, ei kujunenud kõigil koheselt. Intervjueeritavate seas oli neid, kes ootasid, et neilt rohkem nõutaks infopädevuse kasutamist, sest kui otsest nõuet ei olnud, siis oskusi ei rakendatud ning hiljem olid need ununenud. See hoiak ei sõltunud sellest, milliselt tasemelt üliõpilane alustas ning kui keeruline talle infootsing algelt tundus, vaid üliõpilase suhtumisest. Samas oli intervjueeritavaid, kellel tekkis huvi ja harjumus teadusinformatsiooni otsida ka isiklikust huvist ning paaril juhul kasvas sellisest huvist välja ka lõputöö teema.

„**Määratle ulatus**“ (SCONUL..., 2011) samba üheks pädevuseks on, et õppijal on arusaam erinevat tüüpi ning erinevas vormingus informatsioonist. Võrreldes infoallikaid, mida intervjueeritavad kasutasid enne kõrgkooli astumist ning mida projekti kirjutamisel, siis on näha, et juurde on tulnud täiendavaid allikaid (erinevad teadusandmebaasid, raamatukogu elektronkataloogid, statistikaameti, ravimiameti leheküljed jne.) ning argiteabel ja teaduslikul teabel on õpitud vahet tegema.

Kõrgkooli astudes ei olnud paljud üliõpilased teadlikud, mis on raamatukogu elektronkataloog või puutunud kokku teadusartiklite andmebaasiga. Jones ja Allen (2012: 111) nendivad, et üliõpilased võivad kõrgkooli astudes olla üllatunud ja segaduses raamatukogu ressursside rohkusest ning sellega võib kaasneda informatsiooni vältimine. Seega on väga oluline esimese kursuse infootsingu õppel erinevaid keskkondi tutvustada, et üliõpilased mõistaksid, kust nad informatsiooni leiavad. Jones ja Allen (2012: 107) lisavad veel, et üliõpilased ootavad suunamist, milliseid allikaid kasutada. Intervjueeritavate sõnul on neil tarvis olnud erinevaid informatsiooniallikaid. Esimesel ja teisel kursusel vajati rohkem õpikuid ja muid raamatuid ning kolmandal kursusel oli tarvis rohkem teadusartikleid. Õppejõudude suunamine erinevate allikate kasutamiseks on vajalik, kuid üliõpilasel peab tekkima ka endal arusaam, millised allikad on antud kontekstis sobivad. Intervjuudest selgus, et üliõpilastel on projekti kirjutamise ajaks kujunenud

arusaam. mis tüüpi ning millises vormingus informatsiooni erinevatest keskkondadest leiab ning milline on nende töö jaoks sobiv informatsioon.

Ehkki mudelis on öeldud, et eri sammaste pädevused võivad areneda iseseisvalt, siis mina leian, et kahe eelpool toodud samba pädevusteta ei saagi teistes sammastes edasi liikuda. Ilma infovajaduse tunnetamiseta ning teadmisteta, kust erinevat informatsiooni otsida, ei saa ka teistes sammastes arengut toimuda.

„Planeeri“ (SCONUL..., 2011) samba pädevused on seotud sobivate infootsingu strateegiate tundmisega. Intervjuude põhjal võib järeldada, et selles sambas on toimunud üsna suur areng just neil üliõpilastel, kes kooli astudes polnud teadusinformatsiooniga kokku puutunud. Üliõpilastel on välja kujunenud strateegiad, kuidas kiiremini ning efektiivsemalt vajalikku informatsiooni leida. Jones ja Allen (2012: 108) toovad oma uuringus välja, et üliõpilastel on otsingute sooritamisel keeruline leida õigeid võtmesõnu. Seda on märgata ka käesolevas uuringus. Probleeme tekitab õigete märksõnade leidmine ning seda just eriti õendustegevusi puudutava informatsiooni otsimisel. Ühe intervjuueeritava sõnul ei suutnud ta veel II kursusel õendustegevuse kohta ise artikleid otsida, vaid vaatas ainult materjali, millele oli eelnevalt lõputöodes viidatud. Projekti kirjutamiseks oli olukord siiski paranenud ning ta suutis vajalikud artiklid andmebaasist ise leida, kuid tunnistab, et on õigete märksõnade leidmisega siiani hädas. Märksõnade oskuslikumaks kasutamiseks tuleks üliõpilastele põhjalikumalt tutvustada nii „Eesti märksõnastikku“ (EMS) kui ingliskeelset meditsiinimärksõnastikku MeSH. Siiski on märgata, et üliõpilased on kujundanud erinevaid otsingustrateegiaid ning otsinguid sooritatakse endale sobivalt nii kitsamalt teemalt laiemale kui ka vastupidi. Intervjuueeritavad on mõistnud, et efektiivsete tulemuste saamiseks ei saa Googles ning teadusandmebaasides kasutada samu otsingustrateegiaid, vaid neid tuleb kombineerida vastavalt keskkonnale.

„Kogu“ (SCONUL..., 2011) samba oskuste all mõistab üliõpilane, millised infoallikad on vabalt kasutatavad ning millised piirangutega. Selle samba oskused on seotud eelmise sambaga, sest ka siin kirjeldatakse infootsingu strateegiaid. Ühe infootsingu strateegiana toovad üliõpilased välja paralleelselt mitmest andmebaasist infootsingu sooritamise. Jones ja Allen (2012: 108) leidsid, et üliõpilastes tekitab segadust, kui nad ei saa andmebaasist juurdepääsu kõigile täistekstidele. Intervjuueeritavad tõid andmebaaside juurdepääsu piirangud välja ühe probleemina infootsingu juures ning seda kirjeldan põhjalikumalt tekkivate probleemide alapeatükis. Kokkuvõtvalt saab siiski öelda, et projekti kirjutamise ajaks on üliõpilased mõistnud andmebaaside ülesehitust ning seda, et kõik artiklite täistekstid ei ole alati saadaval ning vastavalt sellele valitakse otsingu

sooritamiseks endale sobivaimad andmebaasid ning otsingustrateegiad.

„**Hinda**“ (SCONUL..., 2011) samba pädevused näevad ette, et üliõpilane suudab analüüsida allikate asjakohasust, kvaliteeti ja usaldusväärsust. Üliõpilased nentisid, et kõrgkoolile eelnenud perioodil kasutasid nad allikaid, mida nüüd enam kindlasti koolitöök ei kasutaks. Kõrgkoolis rõhutatakse allikate hindamise olulisust, sest see on üks tõenduspõhise õenduse alustaladest. Õenduse mooduli õpiväljundites on kirjas, et: „üliõpilane mõistab õenduse kui teadusala põhimõtteid ja tõenduspõhise õenduse olemust“ (Tartu Tervishoiu..., 2014). Spencer, Detrich ja Slocum (2012: 133-134) märgivad, et otsuste tegemisel tuleks kasutada parimaid võimalikke saadaolevaid tõenduspõhiseid materjale ning parimaks tõenduspõhiseks materjaliks valimist tuleb hinnata nii selle järgi, kui hästi see sobib käesoleva kliinilise juhtumiga, kui ka selle järgi, mis meetodil on uurimistöö tehtud. Sellele tuginevalt on tähtis, et üliõpilased mõistaksid erinevaid uurimismeetodeid ning teadusartikli ülesehituse põhimõtteid. Intervjuudest selgub, et see mõistmine on kujunenud vaevaliselt ning ebakindlust võib märgata veel projekti kirjutamise etapiski. Samas on üliõpilaste sõnul neile pidevalt rõhutatud, mida peab artikli juures jälgima ning kuidas hinnata, et see oleks sobiv. Kui teadusartikli ära tundmiseks on siiski kindlad kriteeriumid, siis keerulisem on hinnata seda, kas antud uuringu läbiviimiseks oli valitud sobivaim meetod ning seda üliõpilased veel endi sõnul päris hästi hinnata ei suuda. Raskusi tekitab teadusartikli sisu analüüsimine ning autorite erinevate ja sarnaste seisukohtade ära tundmine. Loomulikult ei kasuta üliõpilased koolitöökdes ainult teadusartikleid, vaid otsivad erinevaid materjale Googlest, kuid endi sõnul hindavad sealt leitud materjali kriitiliselt ning vahel kasutavad saadud informatsiooni lihtsalt suunana, kuidas edasi liikuda. Uuringu tulemuste põhjal võib väita, et üliõpilaste kriitiline mõtlemine on kõrgkoolis õppimise jooksul palju arenenud ning teadvustatakse, et internetist leitud materjali tuleb enne kasutamist põhjalikult hinnata.

„**Toimeta**“ (SCONUL..., 2011) sambas rõhutatakse andmete eetilist kasutamist ning viitamise olulisust. Üliõpilane peab suutma kasutada viitamist vastavalt nõutud tingimustele. Kõrgkooli astudes on enamus intervjueeritavaid juba viitamisega kokku puutunud, kuid kasutusel on olnud erinevad viitamise nõuded. Intervjueeritavate seas oli neid, kes ütlesid, et erinevalt süsteemilt teisele harjumine on olnud keeruline ning segadust tekitav, kuid ka neid, kes leidsid, et uue süsteemi kasutamine ei ole keeruline, sest on olemas juhend, mille järgi seda teha. Leian, et suutlikkus kohaneda uute nõudmistega ja tingimustega, on ka üheks infopädevaks arenemise tunnusemärgiks. Kooliaja alguses ei mõistnud kõik intervjueeritavad viitamise vajalikkust. Kui neilt seda otseselt ei nõutud, siis seda ei tehtudki. Samas toodi välja, et viitamine on ka endale kasulik, kui tahad hiljem oma materjale veel kasutada või täiendavat informatsiooni otsida.

Projekti kirjutamise ajaks olid üliõpilased mõistnud, et viitamine on tähtis ning selle tegemata jätmine on töös suur puudujääk, kuid siiski pidid juhendajad neid veel vahel suunama.

„**Esita**“ (SCONUL..., 2011) sambas peab üliõpilane oskama omandatud teadmisi rakendada ning esitada. Projekti kirjutamise näitel on intervjueeritavate sõnul töö kokkukirjutamise etapp kõige keerulisem. Üliõpilastele jäi veidi arusaamatuks, mida neilt projekti kirjutamisel oodatakse ning kuidas seda üles ehitada. Leiti, et projekti ülesehitust tutvustati liiga hilja. Samuti toodi välja, et segaseks jäävad projekti hindamise täpsed kriteeriumid. Wilkes, Godwin ja Gurney (2015: 166) sõnul on üliõpilastele oluline selge arusaam, mida neilt ülesande sooritamise juures oodatakse, sest see julgustab neid õppima ning oma tööd paremaks muutma. Suureks abiks peeti juhendajate tuge, kes üliõpilasi suunasid ning nõu andsid. Töö kirjutamisel osutus keeruliseks erinevate autorite ning oma mõtete sidusaks tekstiks vormimine. Vaevarikas oli ka tõlgitud tekstide mõtet korrektsesse eestikeelsesse lausesse panna. Võib öelda, et akadeemilist kirjutamist hindavad üliõpilased veel keeruliseks ning veidi muret tekitavaks.

Siiski hindasid intervjueeritavad projekti valmimise järel, et nad on oma praeguste oskuste ja teadmistega valmis lõputöö kirjutamiseks. Nad leidsid, et on natuke hirmul ning mõned töö kirjutamise etapid tekitavad muret, kuid nende infopädevuse tase on piisav, et leida vajalik materjal ning osata seda hinnata. Üliõpilaste hinnanguid oma praegusele infopädevuse tasemele saab jagada kaheks. Intervjueeritavad, kes tundsid ennast infopädevusega seotud oskuste kasutamisel üsna kindlalt ning suuri probleeme enam ei näinud ning intervjueeritavad, kes väljendasid väikest ebakindlust ning tõid välja mõned probleemid, mis neile oskuste kasutamisel veel muret teevad. Enda infopädevuse arengut kõrgkoolis õppimise perioodil tajusid kõik intervjueeritavad. Eriti rõhutati kriitilise mõtlemise arenemist ning välja toodi ka infootsingu oskuste märgatavat edasiminekut. Kui võrrelda kõrgkooli astumisele eelneva taseme järgi kolme mõttelisse gruppi jaotatud üliõpilasi nende praeguse hinnanguga enda infopädevuse tasemele, siis võib väita, et praegune infopädevuse tasemega rahulolu ja toimetulek ei sõltu sellest, millisesse gruppi üliõpilane algselt kuulus.

4.2 Infopädevusega seotud probleemid

Puudulik keeleoskus

Intervjuudest koorub välja, et üheks suurimaks probleemiks infopädevusega seotud oskuste kasutamisel on puudulik keeleoskus. Muret tegi nii puudulik eesti keele kui ka puudulik inglise keele oskus. Infootsingu faasis on puuduliku keeleoskuse tõttu raske leida õigeid ingliskeelseid märksõnu. Probleemi lahendamiseks kasutatakse katse-eksitusmeetodil erinevaid sõnu ning mõne sobiva artikli leidmisel valitakse sobivaid märksõnu sealt. Puudulik keeleoskus teeb muret ka artiklite analüüsimise ja hindamise faasis. Sellisel juhul kasutatakse tõlkimiseks sõnastike või tuttavate abi. Johnston, Partridge ja Hughes (2014: 564) nendivad, et puudulik keeleoskus võib mõjutada üliõpilaste allikate valikut ning panna neid otsima lühemaid tekste või valima hoopis alternatiivseid allikaid. Intervjueeritav rääkis, et on jätnud mõnikord vajaliku teksti kasutamata, sest kõhkles, et on tõlkimisega teksti mõtet muutnud või siis ei suutnud seda mõtet korrektselt eesti keelde sõnastada. Seega puudulik keeleoskus võib takistada kvaliteetsete allikate kasutamist ning mõjutada üliõpilasi valima kergemini kasutatavaid, kuid mitte nii väärtuslikke materjale. Kõrgkoolis toetatakse probleemi lahendamist erialase keeleõppe pakkumisega üliõpilastele, kuid keeleõpe on pikaldane protsess ning isegi suhtlustasandil inglise keelt hästi valdavad üliõpilased jäävad vahepeal spetsiifilise teaduskeelega hätta.

Artiklite täistekstidele juurdepääsu probleem

Teise probleemina tuuakse välja, et kõrgkoolil ei ole küllaldaselt juurdepääsu teadusartiklite täistekstidele. Üliõpilased nendivad, et vaba juurdepääsuga Google Scholarist ja PubMedist ning kõrgkooli poolt hangitud EBSCO CINAHL andmebaasist jääb väheks. Seegi mõjutab nende sõnul kvaliteetsete allikate kasutamist.

Kõrgkoolil on sõlmitud leping Tartu Ülikooliga, mis võimaldab kõrgkooli üliõpilastel ennast ülikooli raamatukogus lugejaks registreerida ning andmebaase kohapeal kasutada. Samuti on võimalik TÜ Kliinikumi Medinfokeskuses kohapeal andmebaase kasutada. Seda võimalust ei olnud intervjueeritavad kasutanud. Toodi välja, et hetkel on TÜ raamatukogus remont ning nad ei tea, kuhu minna. Ülikooli andmebaase siiski kasutatakse, aga ainult siis, kui on tuttavaid, kelle paroolidega saab väljastpoolt raamatukogu siseneda. Samamoodi kasutatakse ka kliinikumi andmebaase. Ise kliinikumis töötav üliõpilane on küll andmebaasides otsinguid teostanud, aga leides mujalt mõne hea artikli kokkuvõtte, siis seda, kas see artikkel täistekstina kliinikumi andmebaasist oleks kättesaadav, ta pole kontrollinud. Kliinikumi andmebaase kasutatakse samuti

kas tuttava paroolidega sisenedes või paludes seal töötavatel tuttavatel soovitud artikkel alla laadida. Võib öelda, et artiklite juurdepääsu probleemile otsitakse lahendusi, aga ainult teatud mugavuse piirini. Samas oli intervjueeritavaid, kes ei kurtnud materjalide vähesuse üle ning said edukalt hakkama kõrgkoolis pakutavate andmebaasidega.

Intervjuudest selgus arvamus, et üliõpilastel ei ole andmebaaside juurdepääsul samasuguseid õigusi, kui õppejõududel. Selline arvamus ei ole tõene ning nii raamatukogutöötajad, õppejõud kui üliõpilased saavad sisseostetud EBSCO andmebaase kasutada samadel alustel. Samuti saavad õppejõud nii Tartu Ülikooli kui TÜ Kliinikumi andmebaase kasutada täpselt samadel alustel kui üliõpilased. Selline arvamus võib tuleneda sellest, et õppejõud pakuvad üliõpilastele kvaliteetseid teadusartikleid ning jääb mulje, et neil on paremad võimalused neid hankida. See tuleneb aga pigem siiski infootsingu oskustest ning kogemustest.

4.3 Hinnang infopädevuse õppele

Üldhinnang infopädevuse õpetamisele kõrgkoolis on positiivne. Üliõpilaste hinnangul on I kursusel infopädevuse õppe maht küllaldane, küll aga leitakse, et vahepealsel perioodil võiks olla täiendav kursus, kus infopädevusega seonduv meelde tuletatakse ning täiendatakse. Kaasiku (2014: 49) sõnul on infopädevuse toetamisel kõrgkoolis oluline, et oleks olemas õppimist toetavad infopädevuse materjalid ning need oleksid lihtsad ja kergesti leitavad ning samuti peab olema selge, kelle poole probleemide puhul pöörduda. Intervjueeritavate sõnul kasutasid nad kooliaja jooksul aeg-ajalt infopädevuse materjale ning viitamise juhendit, seega on oluline hoida materjale uuendatuna ja kõigile kättesaadavalt. Üliõpilased leidsid, et õppejõud võiksid läbi kooliaja veelgi järjekindlamalt nõuda erinevate allikate kasutamist ning korrektset viitamist, samas oli ka arvamus, et kõrgkoolis pühendatakse liiga palju aega teadustööle ning selle asemel võiks hoopis praktilisemaid asju õpetada.

Diehm ja Lupton (2012: 221) toovad välja tagasiside olulisuse, sest ilma selleta ei oska üliõpilased ennast parandada. Intervjuudest selgus, et üliõpilased on rahulolematud oma tööle saamata jäänud või puuduliku tagasiside tõttu ning nad ei saa ennast selle tõttu parandada.

Intervjueeritavad ütlesid, et nad oleksid tahtnud kooliaja jooksul tuge või abi, aga samas oli ainult

üks intervjuueeritav, kes oli infootsingul hätta jäädes õppejõu poole pöördunud. Abi palutakse rohkem kursusekaaslaste, tuttavate või sõprade käest. Samas nenditi, et nii õppejõudude kui raamatukogu poolt ollakse alati valmis aitama ning abi on ka see, kui keegi su mure lihtsalt ära kuulab. Projekti kirjutamisel peeti juhendaja tuge väga oluliseks ning nenditi, et juhendaja nõuannetest oli palju abi.

Üliõpilaste sõnul on kõrgkoolis hakkama saamise aluseks õpimotivatsiooni säilimine. Kui eespool kirjeldatud õpiharjumuse kujundamine sõltub rohkem üliõpilasest endast, siis õpimotivatsiooni all nähakse laiemalt just kõrgkoolis valitsevat üldist suhtumist üliõpilastesse ning õppe korraldust. Üliõpilased tahavad tunda, et nendega arvestatakse ning neid väärtustatakse, sest siis on neil ka motivatsioon pingutada.

Kokkuvõtvalt võib öelda, et kõrgkoolis kasutatav integreeritud infopädevuse õppe mudel toimib ning suuri muutusi ei ole põhjust teha. Küll aga peaks pakkuma täiendava õppe võimalusi neile, kes tunnevad, et vajavad abi kas andmebaasides otsingute tegemisega, viitamisega või artiklite hindamise ja analüüsimisega. Organiseeritud täiendav koolitus annaks võimaluse osaleda neile, kes personaalselt abi küsida ei tihka. Samuti peaks jälgima, et infopädevuse toetamise juhendmaterjalid oleksid uuendatud ning kättesaadavad. Õppejõudude ja raamatukogu vahel tuleks teha võimalikult tihedat koostööd, et infopädevuse õppest moodustuks sidus tervik. Samuti soovitan õppejõududel nõuda järjekindlalt korrektset viitamist ning isegi kui mõnes aines teadusinformatsiooni kasutamist otseselt tarvis ei ole, võiksid nad siiski üliõpilasi suunata ning julgustada teadusandmebaase rohkem kasutama.

4.4 Omandatud infopädevuse seostamine töökeskkonnaga

Õe õppekava õpiväljundites on kirjas, et: „õppekava läbinu oskab kriitiliselt analüüsida enda kutsealase ja isiksusliku arengu vajadust ning on valmis elukestvaks enastjuhtivaks õppimiseks ja kutseala tõenduspõhiseks arendamiseks“ (Tartu Tervishoiu..., 2014). Forster (2014) uuris meditsiiniõdede infopädevust ning järeldas, et informatsiooni oskuslik kasutamine mängib rolli peaaegu kõigis õenduse aspektides. See tähendab, et õena töötades on tähtis infopädevusega seotud oskuste pidev arendamine ning rakendamine.

Hetkel meditsiinivaldkonnas töötavad üliõpilased leidsid, et kuna nende töö on praktiline, siis neil töö juures otseselt omandatud infopädevust tarvis ei lähe. Nende sõnul ei ole nad täheldanud, et õed hakkaksid lisainformatsiooni, eriti veel teadusinformatsiooni, otsima. Kasutatakse koostatud juhendeid ning ülevalt alla tulevaid suuniseid. Nad leiavad, et teadusinformatsiooni otsimisega tegelevad juba need, kes on ametiredelil kõrgemal või soovivad sinna liikuda. Samas hinnatakse kõrgkoolis omandatud kriitilise mõtlemise oskust ning seda, et vajadusel oleksid nad suutelised informatsiooni leidma ning neil on teadmised, kuidas seda teha. Üliõpilased, kes hetkel ei tööta, hindavad infopädevust töökeskkonnas väga oluliseks. Nende sõnul on oluline elukestev õpe ning pidev enese arendamine töökeskkonnas. Nad on seisukohal, et kaasas tuleb käia uuemate teooriatega ning samuti proovida neid praktikasse rakendada. Intervjueeritava sõnul oleks ta juba praktiliselt olles tahtnud teha asju talle teadaolevate uuemate teooriate järgi, kuid praktikandina ei saanud ennast kehtestada. Ta leidis, et tööl olles proovib kindlasti järgida uuemate uuringute soovitusi. Kuna nad hetkel ei tööta, siis on nende hinnang paraku siiski oletuslik ning intervjueeritavate vastused võivad tuleneda soovist „õigesti“ vastata või lähtudes õenduse teooriast, kus rõhutatakse tõendus põhise praktika tähtsust. Samas hindas üliõpilane kõrgelt praktiliselt saadud kogemust, kus õde oskas patsiendile anda informatsiooni läbiviidud uuringu tulemuste põhjal. Talja jt (2005) toovad välja, et sotsiaalses konstruktivismis võetakse aluseks, et indiviid on mõjutatud ümbritsevast keskkonnast ja sotsiaalsetest mõjudest (normid, väärtused, reeglid). Seega jääb loota, et kui töökeskkonnas kogetakse käitumist, kus teadusinformatsiooni kasutamine on tunnustatud, siis ärgitab see ka teisi samasugust tegutsemist järgima.

Erinevad autorid (Dalton, 2013; Mokhtar jt, 2012; Ross, 2010) on välja toonud peamised põhjused, miks õed lisainformatsiooni ei otsi: ajapuudus, oskuste puudumine, teadusartiklite tekstide keerukus. Töökeskkonnas vajatakse kiiresti spetsiifilist informatsiooni ning kergem on seda küsida kolleegilt, kui hakata ise otsima, kuid see võib viia mittekvaliteetse informatsiooni kasutamiseni (ibid.). Mida kõrgem on üliõpilase infopädevuse tase kõrgkooli lõpetades ja tööle suundudes, seda suurem on tõenäosus, et ta töökeskkonnas lisainformatsiooni hangib, sest see ei ole talle liigselt keeruline ning ajamahukas. Dalton (2013) pakub oskuste parandamiseks spetsiaalselt õendusele suunatud infopädevuse mudelit, mille abil õdede infopädevust arendada. Võib väita, et mudelis toodud oskusi ning võimeid arendatakse juba kõrgkoolis, sest õdede õppel kasutatakse ka situatsioonipõhist lähenemist, mis aitab üliõpilasel hiljem töökeskkonnas toime tulla. Üliõpilaste hinnangul on neil vajalikud oskused ning võimed olemas, et tööl informatsiooni hankimisega toime tulla.

4.5 Meetodi kriitika

Läbiviidud uuringu eesmärgiks oli uurida üliõpilaste kogemusi infopädevuse omandamisel ja kasutamisel. Uuringu läbiviimiseks valisin poolstruktureeritud individuaalintervjuu. Intervjuude tulemusi võis mõjutada minu kui raamatukoguhoidja ja õppejõu roll ning mulle ei tahtud avaldada liigset kriitikat. Samas oli näha intervjuude käigus, et üliõpilased tundsid ennast vabalt ning räägiti ka probleemidest, nii et ma leian, et minu isik siiski märkimisväärselt uuringu tulemusi ei mõjutanud. Uuringu tulemusi võis mõjutada ka see, et intervjuueeritavateks olid üliõpilased, kes vabatahtlikult olid nõus osalema ning need võisidki olla nn aktiivsemad üliõpilased, seega ei saa sellise valimi puhul tulemusi üldistada kõigile üliõpilastele, kuid leian, et uuringust selgusid erinevad käitumismustrid ja kogemused. Konstruktivismi seisukohalt on lisaks uuritavatele ka uurija mõjutatud oma kogemustest. Selleks, et andmete analüüsimisel välistada oma subjektiivset nägemust, kasutasin tekstide kodeerimist ning järgisin rangelt koodidest tekkivat struktuuri.

Ehkki Michalak ja Rysavy (2016) toovad välja, et üliõpilaste hinnang enda oskustele on tunduvalt kõrgem kui testide põhjal saadud tulemus, siis käesolevas töös ma ei soovinudki anda adekvaatset hinnangut oskustele, vaid vaadelda üliõpilaste endi rahulolu ning kogemusi. Leian, et magistritöös kasutatud uurimismeetod oli sobilik, kuid järgmise etapina soovitan uurida testiga üliõpilaste tegelikke oskusi, et näha, kas need ka realselt vastavad kõrgkoolis nõutavale infopädevuse tasemele.

KOKKUVÕTE

Magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ning nende hinnang oma oskuste rakendamisele kõrgkooli õpingute jooksul. Eesmärgi saavutamiseks otsisin vastuseid järgmistele uurimisküsimustele:

- Millised on üliõpilaste kogemused infopädevuse omandamisel ja kasutamisel?
- Millised probleemid tekivad üliõpilastel seoses infopädevusega?
- Millise hinnangu annavad üliõpilased kõrgkoolis infopädevuse õpetamisele?
- Kuidas seostavad üliõpilased kõrgkoolis omandatavat infopädevust töökeskkonnaga?

Magistritöö teoreetiliseks raamistikuks on sotsiaalne konstruktivism ning infopädevuse analüüsimisel võtsin aluseks Briti Kolledžite, Rahvus-ja Ülikooliraamatukogude Ühingu (*The Society of College, National and University Libraries*) SCONUL poolt loodud mudeli seitse sammast: identifitseeri, määratle ulatus, planeeri, kogu, hinda, toimetage ning esitage. Uuringus kasutasin andmete kogumiseks kvalitatiivset meetodit. Viisin läbi õe õppekava kolmanda kursuse üliõpilaste seas kümme poolstruktureeritud intervjuud. Andmete analüüsimisel kasutasin juhtumiuuest kvalitatiivset sisuanalüüsi.

Uuringu tulemustest selgus, et kõrgkooli astudes on üliõpilaste infopädevuse tase ning eelnev kokkupuude teadusinformatsiooniga väga erinev. Vastavalt sellele kujunes I kursusel läbitava infopädevuse õppe raskusaste. Õppele järgnevas käitumises joonistusid välja kaks käitumismustrit: üliõpilased, kes asusid koheselt iseseisvate tööde tarbeks ka ilma otsese nõudeta teadusinformatsiooni otsima ning need, kes seda ei teinud. Üliõpilased leidsid, et nende infootsingu oskused arenesid tänu harjutamisele ja katsetamisele. Nendel üliõpilastel, kes oskusi ei rakendanud, need ununesid ning hiljem, kui teadusinformatsiooni kasutamist nõudma hakati, tuli need iseseisvalt uuesti meelde tuletada. Uuringu tulemustest selgus, et suurimate probleemidena seoses infopädevusega tuuakse välja puudulikku keeleoskust ning teadusartiklitele juurdepääsu piiranguid. Puuduliku keeleoskuse tõttu ei suuda üliõpilased leida sobivaid märksõnu ning artikleid analüüsida ning täistekstidele juurdepääsu piirangute tõttu ei leita piisavalt kvaliteetset materjali. Vaadeldes üliõpilaste infopädevuse kogemusi läbi seitsme samba võib

öelda, et areng on toimunud kõikides sammastes. Kõige enam tunnetavad üliõpilased oma arengut „planeeri“ ning „kogu“ sambas, mis on seotud infootsingu strateegiatega. Intervjuudest selgus, et üliõpilased on õppinud märksõnu kombineerima, kasutavad infootsinguks erinevaid strateegiaid ning sooritavad otsinguid mitmes andmebaasis paralleelselt. Kõige keerulisemaks hinnatakse „esita“ samba oskused, kus tekitab probleeme teadustööle sobiva sidusa ning keeleliselt korrektse teksti moodustamine. Hinnates oma valmisolekut lõputöö kirjutamiseks jagunevad üliõpilased kaheks: need, kes leiavad, et nende infopädevuse tase on piisav ja nad tunnevad ennast enesekindlalt ning need, kellel esinevad veel mõningad probleemid ning nad tunnevad mõne töö kirjutamise etapi suhtes ebakindlust.

Üliõpilaste hinnang infopädevuse õpetamisele kõrgkoolis on üldjoones positiivne. Nad toovad välja, et I kursusel on infopädevuse õppe maht küllaldane, küll aga sooviksid nad kõrgkooli jooksul veel täiendavat kursust, mis aitaks oskusi meelde tuletada ning täiendada. Üliõpilaste sõnul võiksid õppejõud järjekindlamalt nõuda teadusinformatsiooni kasutamist ning korrektset viitamist. Hetkel meditsiinivaldkonnas töötavad üliõpilased leiavad, et nende töö on praktiline ning neil ei ole tarvis teadusinformatsiooni hankida, kuid nendivad, et kui seda peaks vaja olema, siis on neil vajalikud oskused olemas. Üliõpilased, kes ei tööta, peavad infopädevust väga oluliseks ning leiavad, et töökeskkonnas tuleb tegeleda enese arendamisega ning tähtis on olla kursis uuemate teooriatega.

Uuringu põhjal võib järeldada, et kõrgkoolis läbiviidav õppekavasse integreeritud infopädevuse õpe on üliõpilastele sobilik ning ei vaja suuri muudatusi. Ettepanekuna soovitan siiski pakkuda neile üliõpilastele, kes seda soovivad, täiendava õppe võimalusi, sest ehkki üliõpilased tunnistavad, et vajaksid vahel abi, siis personaalselt seda küsima ei minda. Samuti tuleb hoolitseda selle eest, et infopädevust toetavad juhendmaterjalid oleksid uuendatud ning üliõpilastele kättesaadavad.

Kuna uuringutes on välja toodud, et üliõpilased hindavad oma oskusi kõrgemalt, kui need tegelikult on, siis järgmise etapina soovitan uurida lõpukursuste üliõpilaste oskusi testiga, et näha, kas need ka realselt vastavad kõrgkooli lõpetamiseks nõutavale infopädevuse tasemele.

SUMMARY

The purpose of the Master's thesis was to determine the experience of acquiring information literacy among nursing students of Tartu Health Care College and the evaluation of skills use during the studies in the higher education institution. To achieve the purpose of the thesis I answered the following research questions:

- What kind of experience do students have in acquiring and using information literacy?
- What problems are students having in relation to information literacy?
- How do students evaluate the instruction on information literacy in the higher education institution?
- How do students relate the information literacy acquired in the higher education institution with the working environment?

The theoretical framework of the Master's thesis is grounded on social constructivism, the analysis of information literacy is based on the seven pillars of the model developed by the Society of College, National and University Libraries (SCONUL), involving identify, scope, plan, gather, evaluate, manage, present. In the study I used a qualitative method for data collection. I conducted a semi-structured interview with ten third year nursing students. I used qualitative cross-case content analysis for data analysis.

Results of the study demonstrated that the levels of information literacy and prior contacts with research information are very different among the students on their admission to the higher education institution. That influenced the level of information literacy instruction passed by first year students. Two behaviour patterns appeared after the instruction: some students started immediately to search for research information for their independent learning assignments although it was not directly required and other students did not do it. Students admitted that their skills of information searching skills developed through practising and testing. Those students that avoided the use of the skills forgot them, and they had to re-acquire the skills on their own later again when the use of research information was required. Results of the study showed that the most common problems related to information literacy identified by students involved insufficient

language skills and a limited access to research articles. Due to insufficient language skills students are not able to determine appropriate key words and analyse the articles, a limited access to full text articles results in insufficient amount of high quality material. Analysing student experience of information literacy with the help of seven pillars, development can be identified regarding all the pillars. Development is perceived by students the most in pillars “plan” and “gather”, involving the strategies of information search. Results of the interviews showed that students have learned to combine key words, they use various information searching strategies and perform search in several databases in parallel. Skills of pillar “present” are evaluated by students as the most complicated ones where one is supposed to compile a cohesive text in a correct language that is characteristic to research papers. Evaluations of the readiness for compiling the final thesis reveal two groups of students: the students who consider the level of their information literacy sufficient, feeling self-confident. Another group of students are still experiencing some problems and they feel insecure in the compilation of some steps of the final thesis.

Students’ general evaluation of the instruction on information literacy was positive in the higher education institution. They report that the amount of instruction on information literacy in the first year is sufficient, but they would like to have some more instruction later in their studies to refresh and improve their skills. Students also expect that teachers required more consistently the use of research information and correct referencing. The students currently employed in the medical field feel that their work is practical and they have no need to search for research information, but at the same time they report that in case they need to perform this search they have the necessary skills. The students who are currently not employed consider information literacy very important, in their opinion, in the work environment it is necessary to deal with self-development and be aware of up-to-date theories.

Based on the results of the study it may be concluded that the instruction on information literacy conducted in the higher education institution as an integral part of the curriculum is suitable to students and does not require extensive alterations. I would suggest offering an additional instruction for the students who require it as students admit the need for help sometimes, although they are usually not asking for it. In addition, the guidelines supporting information literacy should be updated and available to students.

As research results have shown that students tend to overestimate their skills, I propose as a next stage to investigate student skills with the help of a test to determine whether student skills really meet the level of information literacy required for graduation from the higher education institution.

KASUTATUD KIRJANDUS

Adams, N. E., Gaffney, M. A. ja Lynn, V. (2016). The Role of Evidence-Based Practice in Collaborations between Academic Librarians and Education Faculty. *Libraries and the Academy*, 16(4), 697-720.

Aglen, B. (2016). Pedagogical strategies to teach bachelor students evidence-based practice: A systematic review. *Nurse Education Today*, 36, 255-263. doi:10.1016/j.nedt.2015.08.025

Allen, M. (2008). Promoting Critical Thinking Skills in Online Information Literacy Instruction Using a Constructivist Approach. *College & Undergraduate Libraries*, 15 (1-2), 21-38. doi: 10.1080/10691310802176780

Association of College and Research Libraries. (2016). Framework for Information Literacy for Higher Education. Kasutatud 18.04.2017

http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf

Biggs, J. ja Tang, C. (2008). Õppimist väärtustav õpetamine ülikoolis. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Bruce, C. (2004). Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?, the 3rd International Lifelong Learning Conference (lk 8-19). Queensland: Queensland University of Technology.

Bruce, C., Edwards, S. ja Lupton, M. (2006). Six Frames for Information literacy Educations: a conceptual framework for interpreting the relationship between theory and practice. *Italics Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*. doi: 10.11120/ital.2006.05010002

Carr, S., Iredell, H., Newton-Smith, C. ja Clark, C. (2011). Evaluation of Information Literacy Skill Development in First Year Medical Students. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(2), 136-148.

Chapman, J., McGilp, J., Cartwright, P., De Souza, M. ja Toomey, R. (2006). Overcoming Barriers that Impede Participation in Lifelong Learning. J. Chapman, P. Cartwright ja J. McGilp (toim.). Lifelong Learning, Participation and Equity (151-152). Dordrecht: Springer.

CILIP kodulehekülj. Kasutatud 12.04.2017 <https://www.cilip.org.uk/cilip/advocacy-campaigns-awards/advocacy-campaigns/information-literacy/information-literacy>

Cope, J. ja Sanabria, J. E. (2014). Do We Speak the Same Language?: A Study of Faculty Perceptions of Information Literacy. Portal: Libraries and the Academy, 14(4), 475-501.

Dalton, M. (2013). Developing an evidence-based practice healthcare lens for the SCONUL Seven Pillars of Information Literacy model. Journal of Information Literacy, 7(1), lk. 30-43. doi: 10.11645/7.1.1813

Denicolo, P., Long, T ja Bradley-Cole, K. (2016). Constructivist Approaches and Research Methods. London: Sage.

Diehm, R. A. ja Lupton, M. (2012). Approaches to learning information literacy: A phenomenographic study. The Journal of Academic Librarianship, 38(4), 217-225.

Doyle, C. (1992). Outcome Measures for Information Literacy within the National Education Goals of 1990. Final Report to National Forum on Information Literacy. Summary of Findings.

Euroopa Komisjon. (2007). Võtmepädevused elukestvas õppes Euroopa lähteraamistik. Luxembourg: Euroopa Ühenduste Ametlike Väljaannete Talitus.

Farrell, R. (2012). Reconsidering the Relationship Between Generic and Situated IL Approaches: The Dreyfus Model of Skill Acquisition in Formal Information Literacy Learning Environments, Part I. Library Philosophy and Practice (e-journal). 842.

<http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/842>

Foasberg, N. (2015). From standards to frameworks for IL: How the ACRL framework addresses critiques of the standards. Portal: Libraries and the Academy, 15(4), 699-717. doi: 10.1353/pla.2015.0045

Forster, M. (2014). Six ways of experiencing information literacy in nursing: The findings of a phenomenographic study. Nurse Education Today, 35(1), 195-200.

Gibson, C. (1995). Critical Thinking: Implications for Instruction. RQ. 35 (1), 27-35.

Goldstein, S. (2015). Perceptions of the SCONUL Seven Pillars of Information Literacy: A brief review. Kasutatud 18.04.2017

<https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/Seven%20Pillars%20Review%202015.pdf>

Grbich, C. (2007). Qualitative data analysis : an introduction. London: Sage.

Gross, M. ja Latham, D. (2012). What's skill got to do with it?: Information literacy skills and self-views of ability among first year college students. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(3), 574-583.

Hammersley, M. (2013). What is qualitative research? London: Bloomsbury.

Haridus- ja Teadusministeerium. (2014). Eesti elukestva õppe strateegia 2020. Kasutatud 18.04.2017 <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>

Hegarty, N. ja Carbery, A. (2010). Piloting a dedicated information literacy programme for nursing students at Waterford Institute of Technology libraries. *Library Review*, 59(8), 606-614. doi:10.1108/00242531011073137

Hepworth, M. (2000). Approaches to providing information literacy training in higher education: Challenges for librarians. *New Review of Academic Librarianship*, 6(1), 21-34. doi: 10.1080/13614530009516799

Holmes, B., Tangney, B., FitzGibbon, A., Savage, T. ja Mehan, S. (2001). Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Technology and Teacher Education Annual*, 3, 3114-3119.

Horton, F.W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*. Pariis: UNESCO. Kasutatud 28.04.2017 <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020e.pdf>

Hossain, D., Perrin, C. ja Cumming, K. (2012). Information Literacy and its Application in Nursing Education. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 4(10), 1-8.

Johnston, B. ja Webber, S. (2005). As we may think: Information literacy as a discipline for the information age. *Research Strategies*, 20108-121. doi:10.1016/j.resstr.2006.06.005

Johnston, N., Partridge, H. ja Hughes, H. (2014). Understanding the information literacy experiences of EFL (English as a foreign language) students. *Reference Services Review*, 42 (4), 552 – 568. doi: 10.1108/RSR-05-2014-0015

- Jones, S. ja Allen, J. (2012). Evaluating psychology students' library skills and experiences. *Psychology Teaching Review*, 18 (2), 94-115.
- Kaasik, T. (2014). Üliõpilaste õppimist toetava infokirjaoskuse strateegilise toetussüsteemi põhimõtted Tallinna Ülikooli näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool. Kasvatusteaduste Instituut, andragoogika osakond.
- Kallio, H., Pietilä, A., Johnson, M. ja Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of Advanced Nursing* 72(12), 2954–2965. doi: 10.1111/jan.13031
- Kalmus, V., Masso, A. ja Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. Kasutatud 18.04.2017 <http://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys>
- Karm, M. (2013). Õppemeetodid kõrgkoolis. Tartu: SA Archimedes.
- Kulbin, J. (2014). Raamatukoguhoidjate teadmised, oskused ja hoiakud kasutajate infopädevuse arendamiseks Tallinna kutse- ja kõrgkoolide näitel. Magistritöö. Tallinna Ülikool, Infoteaduste Instituut.
- Laherand, M. (2008). Kvalitatiivne uurimisviis. Tallinn: OÜ Infotrükk.
- Lindauer, B. G., Arp, L., ja Woodard, B. S. (2004). The Three Arenas of Information Literacy Assessment. *Reference & User Services Quarterly*, 44(2), 122-129.
- Lloyd, A. (2006). Information literacy landscapes: an emerging picture. *Journal Of Documentation*, 62(5), 570-583. doi: 10.1108/00220410610688723
- Lloyd, A. (2010). Information literacy landscapes : information literacy in education, workplace and everyday contexts. Oxford : Chandos.
- Lupton, M. ja Bruce, C. (2010). Windows on information literacy worlds: Generic, situated and transformative perspectives. Lloyd, A. ja Talja, S. (toim.). *Practising Information Literacy : Bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy Together*. Cambridge, GB: Chandos Publishing.
- McKibbin, K. (1998). Evidence based practice. *Bulletin of the Medical Library Association*, 86(3), 396-401.

- Michalak, R. ja Rysavy, M. (2016). Information literacy in 2015: International graduate business students' perceptions of information literacy skills compared to test-assessed skills. *Journal of Business & Finance Librarianship*, 21 (2), 152-174. doi: 10.1080/08963568.2016.1145787
- Misa, M. (2016). Application of Instructional Design Principles in Developing an Online Information Literacy Curriculum. *Medical Reference Services Quarterly*, 35 (1), 112-121. doi: 10.1080/02763869.2016.1117298
- Mokhtar, I., Majid, S., Foo, S., Zhang, X., Theng, Y., Chang, Y. ja Luyt, B. (2012). Evidence-based practice and related information literacy skills of nurses in Singapore: An exploratory case study. *Health Informatics Journal*, 18(1), 12-25. doi: 10.1177/1460458211434753
- Myers, M. ja Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information And Organization*, 17(1), 2-26. doi:10.1016/j.infoandorg.2006.11.001
- Nayda, R. ja Rankin, E. (2008). Information literacy skill development and life long learning: exploring nursing students' and academics' understandings. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 26 (2).
- Profetto-McGrath, J. (2005). Critical thinking and evidence-based practice. *Journal of Professional Nursing*, 21(6), 364-371. doi:10.1016/j.profnurs
- Ross, J. (2010). Information Literacy for Evidence-Based Practice in Perianesthesia Nurses: Readiness for Evidence-Based Practice. *Journal Of Perianesthesia Nursing*, 2564-70. doi:10.1016/j.jopan.2010.01.007
- Rovai, A., Baker, J. ja Ponton, M. (2014). *Social Science Research Design and Statistics : A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM SPSS Analysis*. VA, United States: Watertree Press LLC.
- Sandelowski, M. (2004). *Qualitative Research*. Lewis-Beck, M, Bryman, A. ja Liao, T. (toim.). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. Thousand Oaks CA: Sage.
- Sandercock, P. (2016). Instructor perceptions of student information literacy: comparing international IL models to reality. *Journal of Information Literacy*, 10(1), 3-29.
- Savolainen, R. (1995). Everyday Life Information Seeking: Approaching Information Seeking in the Context of „Way of Life“. *Library & Information Science Research*, 17 (3), 259-294.

- SCONUL Working Group on Information Literacy. (2011). The SCONUL seven pillars of information literacy core model for higher education. London: SCONUL. Kasutatud 18.04.2017 <https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>
- Seiler, V., Miil, K., ja Lepik, K. (2012). How to Fit Teaching of Information Literacy in with Students' Needs: an on-line Credit Course Model from the University of Tartu Library. *Liber Quarterly*, 22(1), 42-63. doi: 10.18352/lq.8040
- Sogunro, O. A. (2015). Motivating Factors for Adult Learners in Higher Education. *International Journal Of Higher Education*, 4(1), 22-37.
- Spencer, T. D., Detrich, R. ja Slocum, T. A. (2012). Evidence-based Practice: A Framework for Making Effective Decisions. *Education And Treatment Of Children*, (2), 127-151.
- Talja, S., Tuominen, K. ja Savolainen, R. (2005). "Isms" in information science: constructivism, collectivism and constructionism. *Journal Of Documentation*, 61(1), 79-101. doi:10.1108/00220410510578023
- Tartu Tervishoiu Kõrgkool. (2013). Õe ja ämmaemanda õppekavade lõputöö koostamise juhend ja kaitsmise kord. Siseveeb.
- Tartu Tervishoiu Kõrgkool. (2014). Õe põhiõppe õppekava. Kasutatud 12.04.2017 http://www.nooruse.ee/files/6014/0430/6574/Oe_pohiope_1806i2014_KN.pdf
- Tuominen, K., Savolainen, R. ja Talja, S. (2005). Information Literacy as a Sociotechnical Practice. *Library Quarterly*, 75(3), 329-345.
- Virkus, S. (2003). Information literacy in Europe: a literature review. *Information Research*, 8(4).
- Wang, L. (2011). An information literacy integration model and its application in higher education. *Reference Services Review*, 39 (4), 703-720. doi: 10.1108/00907321111186703
- Wang, L., Bruce, C. ja Hughes, H. (2011). Sociocultural Theories and Application in Information Literacy Research and Education. *Australian Academic & Research Libraries*, 42(4), 296-308.
- Wendell, G. (2008). The Application of Learning Theory to Information Literacy. *College & Undergraduate Libraries*, 14 (4), 103-120. doi: 10.1080/10691310802128435

Wilkes, J., Godwin, J. ja Gurney, L. (2015). Developing Information Literacy and Academic Writing Skills Through the Collaborative Design of an Assessment Task for First Year Engineering Students. *Australian Academic And Research Libraries*, 46(3), 164-175. doi:10.1080/00048623.2015.1062260

Woolwine, D. E. (2010). Generic versus discipline-specific skills. Lloyd, A. ja Talja, S. (toim.). *Practising Information Literacy : Bringing Theories of Learning, Practice and Information Literacy Together*. Cambridge, GB: Chandos Publishing.

Kaudse viitamise allikad:

Eisenberg, M. ja Berkowitz, R. (1990). *Information Problem Solving: the Big Six Approach to Library and Information Skills Instruction*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.

Gergen, K.J. (1999). *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.

Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage Publications.

Lisa 1

Kiri uuringus osalemise palvega

Hea üliõpilane!

Olen Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukoguhoidja ning ühtlasi ka Tartu Ülikooli magistrant Ehtel Tuisk. Kirjutan magistritööd Tartu Tervishoiu Kõrgkooli üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemustest. Selle raames viin kolmanda kursuse õe õppekava üliõpilaste seas läbi intervjuud, et välja selgitada, kuidas üliõpilased hindavad oma infopädevuse oskusi ning millised on nende kogemused infopädevuse oskuste arendamisel ja rakendamisel kõrgkooli õpingute jooksul. Intervjuud viin läbi üliõpilasega individuaalselt ning see salvestatakse. Intervjuu kestvus on orienteeruvalt üks tund. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning üliõpilasel on õigus sellest igal hetkel loobuda. Kinnitan, et uuringus osalejad jäävad anonüümseks. Uuringu läbiviimise perioodiks on 13. märts-30. märts. Loodan, et uuringu tulemustest on kasu ka kõrgkoolis infopädevuse õpetuse parandamiseks.

Palun osalemisega nõustujatel võtta minuga ühendust, et leppida kokku Teile sobiv aeg intervjuu läbiviimiseks.

Mõistvale suhtumisele lootes ja ette tänades

Ehtel Tuisk

ehteltuisk@nooruse.ee

Tel. 737 0217

Lisa 2

Ülevaade intervjuude valimist

Intervjuu tähis	Vanus	Eelnev töötamise ja õppimise kogemus	Töötab hetkel	Intervjuu pikkus
Int. 1	22	Gümnaasium	Töötab muus valdkonnas	42 min
Int. 2	32	Kutseharidust andev kool	Ei tööta	24 min
Int. 3	36	Töötas hooldusõena	Töötab abiõena	47 min
Int. 4	42	Ülikool	Hetkel ei tööta, kuid olemas kooliaegne töökogemus kliinikumist	1 tund 6 min
Int. 5	32	Erakõrgkool ning kõrgkool	Ei tööta	1 tund 3 min
Int. 6	35	Töötas muus	Ei tööta	47 min

		valdkonnas		
Int. 7	22	Gümnaasium	Ei tööta	38 min
Int. 8	35	Ülikool	Töötab muus valdkonnas	33 min
Int. 9	23	Gümnaasium	Ei tööta	36 min
Int. 10	25	Gümnaasium ning vaheaasta välismaal	Töötab kiirabis õena	48 min

Lisa 3

Informeeritud nõusoleku vorm

Lugupeetud intervjuueeritav!

Olen Tartu Ülikooli üliõpilane Ehtel Tuisk ning kirjutan magistritööd teemal „Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ja seotud oskuste kasutuspraktikad kõrgkooli õpingute jooksul“.

Viin läbi magistritöö raames uuringu, et välja selgitada, kuidas üliõpilased hindavad oma infopädevuse oskusi ning millised on nende kogemused infopädevuse arendamisel ja rakendamisel kõrgkooli õpingute jooksul. Andmete kogumiseks viin läbi poolstruktureeritud intervjuu, mille salvestan ning hiljem transkribeerin.

Uuringu tulemusi kasutan oma magistritöös, mis avaldatakse Tartu Ülikooli raamatukogu repositooriumis DSpace ning vajadusel võidakse tulemusi kasutada ka järgnevates Tartu Ülikoolis tehtavates teadustöodes. Uuringus osalemine on vabatahtlik ning üliõpilasel on õigus sellest igal hetkel loobuda. Kinnitan, et uuringus osalejad jäävad anonüümseks. Olen valmis vastama kõikidele uuringu käigus tekkivatele küsimustele.

Uuringu läbiviija andmed:

Ehtel Tuisk

Tartu Ülikooli üliõpilane ja Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukoguhoidja

ehteltuisk@nooruse.ee

Mulle,(ees- ja perekonnanimi), on selgitatud, mis on nimetatud uuringu eesmärk ning kinnitan oma nõusolekut selles osalemiseks allkirjaga.

Uuritava allkiri.....

Kuupäev.....

Lisa 4

Intervjuu kava

I Kõrgkooli astumisele eelnevate õpingute (töötamise) infopädevuse kogemused

1. Kas sul oli vaja koolitööde (töö) tegemiseks lisainformatsiooni hankida?
2. Kuidas sa seda informatsiooni leidsid? Kas kasutasid mõnda andmebaasi, raamatukogu e-katalooge?
3. Kas sul olid piisavad oskused informatsiooni iseseisvaks leidmiseks? Kui ei, siis kellelt sa abi palusid?

II Infopädevuse üldoskuste omandamise kogemused

4. Kas sa omandasid I kursusel Infopädevuse ainet läbides uusi oskusi?
5. Kas üldoskuste õpetus oli sinu jaoks piisav või jäi millestki puudu?
6. Kas sa kasutasid neid oskusi järgnevate tööde tegemiseks?
7. Kuivõrd sul tuli ette selliseid töid, kus sa pidid lisainformatsiooni otsima? Kas sul tekkis informatsiooni leidmisega probleeme? Kui, siis milliseid?
8. Kas oled vajanud täiendavalt tuge?
9. Kellelt oled saanud tuge?

III Projekti kirjutamise kogemused

Räägi palun oma lõputöö projekti kirjutamise protsessist.

10. Millest sa projekti koostamisel alustasid?
11. Kuidas valisid teema, kas tegid taustauuringut?

12. Kuidas sa määratlesid, millist informatsiooni sa vajad?
13. Kuidas asusid infot otsima? Kas mõtlesid läbi enda jaoks märksõnad?
14. Kuidas leidsid juurdepääsu vajalikule infole?
15. Mille järgi sa otsustasid, kas leitud materjal sobib või ei?
16. Kuidas sujus töö kokku kirjutamine erinevate allikate põhjal?
17. Kuidas tulid toime viitamisega?
18. Kas sul tekkis probleeme seoses töö kirjutamisega? Kui, siis kellelt said abi?
19. Kuidas sa tunned, kas oled nende oskuste baasil valmis lõputöö kirjutamiseks?
20. Milline etapp töö kirjutamisest laabus kõige paremini ning milline tekitas enim raskusi?

IV Infopädevuse kasutamine töökeskkonnas

21. Kuidas Sulle tundub, kas koolis õpitud infopädevusest on kasu ka töökeskkonnas?
22. Kas oled neid oskusi kunagi kasutanud töökeskkonnas?
23. Kes toetab sind informatsiooni hankimisega tekkivate probleemide puhul töökeskkonnas?

Kas soovid lõpetuseks veel midagi täiendada või kommenteerida?

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Ehtel Tuisk (sünnikuupäev: 10.04.1973)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ja seotud oskuste kasutuspraktikad kõrgkooli õpingute jooksul,

mille juhendaja on Krista Lepik

1.1.reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2.üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 31.05.2017