

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava

Svea Kaseorg

Akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ning meedia- ja
infopädevuste õpetamisele

Magistritöö

Juhendajad: Maia Klaassen, MA

Krista Lepik-Verliin, PhD

TARTU 2025

SISUKORD

1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD.....	6
1.1. Sotsiaalkonstruktivism selle töö kontekstis.....	6
1.2. Meediastumise tänapäeva ühiskonnas	7
1.2.1 Infokorratus ja selle mõju ühiskonnale.....	8
1.3. Raamatukogudest Eestis	11
1.3.1. Raamatukogunduslik haridus Eestis.....	12
1.4.1. Infopädevuste mõiste kujunemisest.....	14
1.4.2. Meediapädevused ja valdkondade lõimumine.....	16
1.5. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eestis	19
1.5.1. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti üldhariduskoolides	20
1.5.2. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolides	21
1.6. Akadeemiliste raamatukogude roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel	22
1.6.1. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolide akadeemilistes raamatukogudes	25
1.6.2. Koostöö õppejõududega	26
1.6.3. Kriitika ja väljakutsed.....	27
1.7. Uurimisküsimused.....	28
2. VALIM JA METOODIKA.....	30
2.1. Ankeetküsitlus	30
2.2. Poolstruktureeritud intervjuud.....	32
2.3 Andmeanalüüsimeetodid	36
3. TULEMUSED.....	38
3.1. Tajutud probleemid ja väljakutsed akadeemilistes raamatukogudes.....	38
3.2. Meedia- ja infopädevuste arendamine akadeemilistes raamatukogudes	44
3.3. Koostöö ja institutsionaalne tugi raamatukoguhoidjate koolitustegevusele.....	54
3.4. Akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll meedia- ja infopädevuste edendamisel ning kvaliteetsema informuumi loomisel	58
3.5. Praktilised soovitused akadeemiliste raamatukoguhoidjate toetamiseks meedia- ja infopädevuste arendamisel	60
4. JÄRELDUSED JA ARUTELU	62
4.1. Vastused uurimisküsimustele	62
4.2. Arutelu	68
4.3. Uurimistöö kriitika ja soovitused edasisteks uuringuteks	73

KOKKUVÕTE	75
SUMMARY	77
KASUTATUD ALLIKAD	79
LISAD	92
Lisa 1. Valimisse kaasatud raamatukogud	92
Lisa 2. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolide raamatukogudes	93
Lisa 3. Ankeet.....	95
Lisa 4. Intervjuu kava	98
Lisa 5. Informeeritud nõusoleku teabeleht	100
Lisa 6. Koodikategooriad	102
Lisa 7. Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks	104

SISSEJUHATUS

Maailma Majandusfoorumi (2024) hinnangul on väärinfo levik üks suurimaid globaalseid riske lähiaastatel, mis võib õõnestada avalikkuse usaldust valitsuste vastu ja demokraatiat laiemalt. Informatsiooni hulga suurenemine, uudiste avaldamise kiirus ja vähene faktikontroll suurendavad riski, et inimesed tarbivad ohtlikku või eksitavat infot (Gabiellov jt., 2016; Gaillard jt., 2021; Himma-Kadakas, 2017). Väärinfo leviku mõju poliitikale tõestasid näiteks 2016. aastal Donald Trumpi valimine Ameerika Ühendriikide presidendiks (Buschman, 2018; Harsin, 2018; Pérez-Escolar jt., 2023) ja 2016. aasta juunis toimunud rahvahääletus, millega otsustati Suurbritannia lahkumine Euroopa Liidust (Pérez-Escolar jt., 2023). Suur osa meediatarbimisest toimub kiiresti muutuvates veebikeskkonnas, kus info usaldusvärsust on üha keerulisem hinnata. Seetõttu on oluline arendada inimeste võimet infot kriitiliselt hinnata; meedia- ja infopädevuste õpetamisel saab siin olla oluline roll väärinfo vastu võitlemisel nii haridus- ja tehnoloogia valdkondades kui ka riiklikul tasandil (Bulger ja Davison, 2018).

Üle poole eestlastest kasutavad igapäevaselt suhtlusvõrgustikke ja loevad uudiseid veebist (Euroopa Komisjon, 2023). Eestis on üha enam tähelepanu pööratud sellele, kuidas saavad raamatukogud demokraatiat toetada, ja esile on toodud nende roll neutraalse kokkusaamisruumi pakkujana, kodanikuühiskonna edendajana ja demokraatlike praktikate toetajana (Tilga, 2024: 25). Raamatukogud loovad võimalusi dialoogi tekkeks, pakuvad ligipääsu usaldusväärsele teabele ja toetavad inimeste aktiivset osalemist ühiskonnaelus (nt Buschman, 2018; Tilga, 2024: 25). Ameerika Ühendriikide akadeemiliste raamatukoguhoidjate seas läbi viidud uuring (Saunders, 2023) rõhutas raamatukoguhoidjate muret ohtliku ja eksitava info leviku üle ja tudengite võimet leida ja kasutada usaldusväärset infot. Info kriitiline hindamine on oluline, sest kord kinnistunud väärarusaamu on raske muuta, isegi kui informatsioon on hiljem ümber lükatud (Del Vicario jt., 2016; Ecker jt., 2022; Rich ja Zaragoza, 2020).

Magistritöö keskseteks mõisteteks on infokorratus ning meedia- ja infopädevused. Infokorratus (ingl k *information disorder*) on koondmõiste, millega tähistatakse väära informatsiooni levikut ning milles eristatakse kolme liiki: väärinfo, desinformatsioon ja kuriinfo, sõltuvalt sellest, kas info levik toimub teadmatuses, teadlikult või kahju tegemise eesmärgil (Wardle ja Derakhshan, 2017). Lisaks infokorratusele käsitlen magistritöös meedia- ja infopädevusi kui oskusi, mis toetavad kriitilise mõtlemise arendamist ning võimaldavad inimestel eri tüüpi informatsiooni luua ja tarbida, olenemata kasutatavatest tehnoloogilistest vahenditest (Grizzle jt., 2021: 9). Täpsemalt selgitan nende mõistete tähendusi ja käsitlusi töö teoreetilises osas.

Minu magistritöö eesmärk on uurida, kuidas tajuvad Eesti raamatukoguhoidjad infokorratusega seotud probleeme ning milline on nende roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel, toetades nii üliõpilasi kui ka teisi raamatukogu kasutajaid. Isiklik kogemus Tartu Ülikooli raamatukogu erialainfo spetsialistina võimaldab uurimisprobleemile läheneda ka praktilise kogemuse põhjal.

Mitmed uurijad on välja toonud, et meedia- ja infopädevuste arendamine parandab üliõpilaste võimekust ära tunda väärinfot ja orienteeruda infokorratustes (Al Zou'bi, 2022; Dame Adjin-Tetty, 2022; Jones-Jang jt., 2021; Mai jt., 2023; Orhan, 2023; Syam ja Nurrahmi, 2020; Vraga ja Tully, 2021). Ameerika Ühendriikide kõrgkoolides peetakse raamatukoguhoidjaid selle valdkonna ekspertideks, kellel võiks olla keskne roll vastavate pädevuste õpetamisel (Saunders, 2022). Eestis on meedia- ja infopädevuste õpetamist seni uuritud üldhariduses (Blaubrück, 2023; Klesment, 2023; Nõmm, 2023) või kitsamate sihtrühmade lõikes (Kulbin, 2014; Tammar, 2014; Tuisk, 2017), kuid mulle teadaolevalt puuduvad uuringud, mis keskendusid akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaadetele infokorratuse ning meedia- ja infopädevuste õpetamise kohta.

Laura Saunders uuris samal teemal 2023. aastal Ameerika Ühendriikide raamatukoguhoidjate vaateid väärinfole ning nende rolli meedia- ja infopädevuste arendamisel (Saunders, 2023); tema töö oli eeskujuks selle uurimuse valimi valikul. Edasiarendusena valmib võrdlusuuring, mille eesmärk on anda ülevaade riikidevahelistest sarnasustest ja erinevustest – Eesti ülevaade tuleb siinse magistritöö esimese etapi käigus 2024. aasta kevadel veebiküsitlusega (n = 35) kogutud andmetest.

Teises etapis kogusin andmeid 2025. aasta kevadel poolstruktureeritud intervjuudega (n = 8) ainult selle magistritöö jaoks. Kui küsitluse andmed andsid üldisema ülevaate, siis intervjuud võimaldasid küsida täpsustavaid praktilisi küsimusi näiteks koolitustegevuse vallas. Uuringu tulemused on sisendiks meedia- ja infopädevuste koolituste arendamisele akadeemilistes raamatukogudes nii rahvusvahelise võrdleva uuringu jaoks kui ka Eesti akadeemiliste raamatukogude erialainfo spetsialistide võrgustikus.

Esimeses peatükis annan ülevaate teoreetilistest ja empiirilistest lähtekohtadest ning selgitan lahti põhimõisted. Teises peatükis kirjeldan valimi koostamise põhimõtteid ja meetodikat. Kolmandas peatükis kirjeldan uuringu tulemusi, neljandas vastan uurimisküsimustele ning analüüsin tulemusi, lisaks teen ettepanekuid, kuidas tugevdada akadeemiliste raamatukoguhoidjate rolli meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning kursuste sisu edasi arendada.

1. TEOREETILISED JA EMPIIRILISED LÄHTEKOHAD

Esimeses peatükis tutvustan magistritöö peamisi teoreetilisi ja empiirilisi lähtekohti. Alustan magistritöö teoreetilise lähtekoha sotsiaalkonstruktivismi kirjeldamisest, siis tutvustan mõisteid nagu meediastumine, infokorratus ning meedia- ja infopädevused. Seejärel kirjeldan meedia- ja infopädevuste õpetamise seisust nii Eestis kui mujal. Teoreetilisele raamistikule toetudes püstitan uurimisküsimused.

1.1. Sotsiaalkonstruktivism selle töö kontekstis

Selle uurimistöö teoreetiliseks lähtekohaks on sotsiaalkonstruktivism, mille aluseks on põhimõte, et sotsiaalse maailma uurimisel ei ole eesmärgiks maailma objektiivne kirjeldamine, vaid hoopis arusaamine sellest, kuidas inimesed maailma tajuvad ja kogevad (Kõuts-Klemm ja Seppel, 2018: 139). Sotsiaalne reaalsus konstrueeritakse igapäevase suhtluse ning indiviidi kultuurilise ja ajaloolise tausta kaudu ning see on pidevas muutumises (Berger ja Luckmann, 2018: 7). Seega aitab sotsiaalkonstruktivism meil mõista, kuidas kujundavad inimesed oma arusaamu igapäevase suhtluse ja kultuuri kaudu, kusjuures arvamused on dünaamilised ja pidevas muutumises.

Sotsiaalkonstruktivismi järgi pole sotsiaalsed nähtused objektiivsed, seega on uurijate jaoks väga olulised just uuritavate tõlgendused (Creswell, 2007: 21). Sotsiaalkonstruktivistlik keskendumine inimeste subjektiivsetele kogemustele ja arusaamadele sobib seega minu uurimistöö keskseks teoreetiliseks lähtepunktiks. Kui läheneda läbi sotsiaalkonstruktivistliku läätse, mõjutavad raamatukoguhoidjate arusaamu väärinfost nende isiklikud kogemused ja erialane väljaõpe, aga ka nende endi koolitustegevus meedia- ja infopädevuste vallas ning laiem riiklik diskursus meediahariduse üle.

Lisaks võimaldab sotsiaalkonstruktivismi dünaamilisus uurida meedia- ja infopädevuste õpetamist kui pidevalt arenevat valdkonda, mida mõjutavad tehnoloogilised uuendused ja muutused uuritavate sotsiaalses keskkonnas. Näiteks tehisaru laialdase kättesaadavuse suurenemise tuules soovib Krista Lepik (2024), et infopädevuste kursused peaks käsitlema ka suurtel keelemudelitel põhinevate vestlusrobotite nagu ChatGPT kasutamist õppetöös. Seega pole meedia- ja infopädevuste katustermin staatilise loomuga, vaid pidevalt areneva ja laieneva valdkonnaga.

Teoreetilise raamistiku valikul kaalusin ka Jean Piaget' kognitiivse arengu teooriat, mis keskendub teadmiste kujunemisele üksikisiku kogemuste ja vaimsete mudelite kaudu (Talja jt., 2005). Leidsin, et see pole sobiv lähenemine, sest kognitiiv-konstruktivistlik mudel jätab välja sotsiaalsed

ja kultuurilised tegurid, mis on meedia- ja infopädevustes olulised. Seetõttu otsustasin sotsiaalkonstruktivistliku lähenemise kasuks, sest see võimaldab mul uurida, kuidas lisaks isiklikele kogemustele raamatukoguhoidjate arusaamu infokorratusest ja meedia- ja infopädevuste õpetamisest mõjutavad nende professionaalne keskkond ja sotsiaalsed suhted. Tali ja kolleegide (2005) järgi sobib sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine hästi uurimistöösse, mis keskenduvad teadmiste ja praktikate sotsiaalsele kujunemisele.

Sotsiaalkonstruktivistlikes uuringutes mõjutavad tulemusi ka uurija enda kogemused ja kultuuriline taust (Creswell, 2007: 21). Arvestades, et töötan ise Tartu Ülikooli akadeemilises raamatukogus ning üks minu ülesannetest on meedia- ja infopädevuste arendamine, on minu taustateadmised olulised ning selles uurimistöös sama väärtuslikud kui erialane võrgustik. Kallutatuse riski maandamiseks, mis kaasneb iseenda professionaalse kogukonna uurimise ja tulemuste tõlgendamisega, kasutasin kombineeritud andmekogumismeetodit (lisaks intervjuudele ka veebiküsitlust). Nii on uuringudisaini osaks esmase andmeanalüüsi tulemuste kontroll läbi teisese uurimismeetodi.

Selles alapeatükis olen selgitanud oma valikut lähtuda käesolevas uurimuses sotsiaalkonstruktivistlikust vaatest, milles arusaamade kujundamisel on oluline uuritava sotsiaalne ja kultuuriline taust. Selleks, et laiemalt mõista selles töös uuritavate raamatukoguhoidjate ühiskondlikku keskkonda selgitan järgmises kahes alapeatükis meediastumist ja selle mõju, ning miks infokorratus on tõsine probleem.

1.2. Meediastumise tänapäeva ühiskonnas

Tänapäeva infoühiskonnas, kus inimesed puutuvad kokku suure hulga erineva ja vastuolulise informatsiooniga, on oluline mõista meedia rolli maailmapildi ja arvamuste kujundamisel. Digitaalsete tehnoloogiate laialdane levik alates 2000. aastate keskpaigast on toonud kaasa olukorra, kus meedia ei ole enam pelgalt sõnumite edastaja, vaid mõjutab otseselt ka sotsiaalse tegelikkuse kujunemist (Couldry ja Hepp, 2013). Sellist olukorda on osa meediauurijaid defineerinud kui meediastumist (ingl k *mediatization*). Meediastumise juured ulatuvad Saksamaale, kus 1930. aastatel kasutas sotsioloog Ernest Manheim esmakordselt saksakeelset terminit *Mediatisierung*, et kirjeldada fundamentaalseid ühiskondlikke muutusi, mis toimusid trükimeedia leviku ja vahendatud kommunikatsiooni kaudu (Averbeck-Lietz, 2014). Kaasaegne meediastumise uurimine käsitleb meediat institutsioonina, mis on imunud kõikidesse eluvaldkondadesse ning mõjutab aktiivselt erinevaid ühiskondlikke protsesse, sealhulgas

poliitikat, majandust, kultuuri ja sotsiaalseid suhteid (Hepp, 2018; Hepp jt., 2015; Hjarvard, 2013). Meedia on saavutanud teatava iseseisvuse, mis on sundinud teisi institutsioone oma tegevust ümber mõtestama ja kohanema meedialoogikaga (Hjarvard, 2013: 3). Meedia ei ole ühiskonnas enam üksnes vahendaja, vaid aktiivne osapool, mis mõjutab otsustusprotsesse ja maailma tajumist (Hjarvard, 2013: 3).

Teisalt on mõned uurijad nagu Deacon ja Stanyer (2014) kritiseerinud, et meediastumist käsitletakse sageli liiga lihtsustatult ning keskendutakse ainult nendele ühiskonna osadele, mis on meedia poolt mõjutatud, ja jäetakse välja teised tegurid. See võib nende hinnangul viia meedia mõju ülehindamiseni ühiskondlikes muutustes (Deacon ja Stanyer, 2014). Seega tuleb meedia mõju ühiskonnale analüüsides arvesse võtta ka laiemaid poliitilisi, kultuurilisi ja sotsiaalseid mõjusid.

Selles töös käsitlen meediastumise kontseptsiooni eelkõige selleks, et mõtestada keskkonda, milles meedia- ja infopädevuste õpetamine toimub. Raamatukoguhoidjad ei ole enam lihtsalt teabe vahendajad, vaid nende ülesanne on arendada kasutajate kriitilisi analüüsioskuseid ja aidata mõista sotsiaalseid protsesse, mis mõjutavad meie maailmapilti ja arusaamu. Meedia- ja infopädevuste arendamine toetab ja võimaldab inimestel teha meediastunud maailmas informeeritud otsuseid ning osaleda aktiivselt ühiskonnaelus (Normand ja Fastrez, 2024: 1). Mõistmaks, kuidas meediastunud maailmas on info üleküllus viinud ohtliku ja eksitava info levikuni, selgitan järgmiseks, mis on infokorratus ning miks see on siinses uurimuses oluline.

1.2.1 Infokorratus ja selle mõju ühiskonnale

Wardle ja Derakhshan (2017: 21) kirjeldavad tänapäeva infoühiskonda mõistega infokorratus (ka infohäired, ingl k *information disorder*). Nad toovad välja kolm valeinformatsiooni liiki, mille on eestindanud infokorratuse mõistete töögrupp (Tamm, 2022):

1. väärinfo (ingl k *misinformation*) on väär informatsioon, mida levitatakse ilma eesmärgita kellelegi kahju teha;
2. desinformatsioon (ingl k *disinformation*) on väär informatsioon, mida levitatakse teadlikult kahju tegemise eesmärgil;
3. kuriinfo (ingl k *malinformation*) on tihti tõene informatsioon, mida levitatakse eesmärgiga teha kahju mõnele isikule või organisatsioonile.

Lähtun siin ja edaspidi nähtuste kirjeldamisel eelpool sõnastatud eestikeelsetest tõlgetest. Karlova ja Fisher (2013) hinnangul on erinevad väärinfo liigid infoalase käitumise osad ning nende mõistmine peaks olema osa meedia- ja infopädevustest.

Väär- ja desinformatsiooni levik pole uus nähtus, vaid on esile kerkinud ka varasemate tehnoloogilise uuendusega nagu trükipress, raadio või televisioon (Buschman, 2018). 21. sajandil on aga suurimaks muutuseks väärinfo massiline tootmine, levik ja kiirus, mis on tingitud sotsiaalmeedia platvormide populaarsuse kasvust (McGonagle, 2017). Väärinfo, desinformatsiooni ja kuriinfo leviku hüppelise kasvu tagajärgi on analüüsitud võttes näiteks 2016. aasta Donald Trumpi valimisi Ameerika Ühendriikides (Buschman, 2018; Harsin, 2018; Pérez-Escolar jt., 2023), Prantsusmaa 2017. aasta presidendivalimisi ning *Brexitit*, (Buschman, 2018; Pérez-Escolar jt., 2023). Neil juhtudel oli väär- ja desinformatsioonil oluline roll poliitkampaniades, mis mõjutasid avalikku arvamust ja hoiakute kujundamist (Pérez-Escolar jt., 2023; Serazio, 2017). Infokorratuse problemaatilisus tuli esile ka 2020. aastal alanud COVID-19 pandeemia ajal, mil need mõjutasid inimeste tervisealaseid otsuseid ning muutsid infohäirete uurimise interdistsiplinaarseks probleemiks (Pérez-Escolar jt., 2023). See ühine kogemus illustreeris väär- ja desinformatsiooni mõju rahvatervisele ja näitas, kuidas infokorratusest on saanud avaliku arvamuse kujundamise tööriist.

Infohäirete käsitlemine on eriti oluline tänapäeva infoühiskonnas, mida iseloomustab sisu tootmise ja levitamise lihtsus, privaatse infotarbimise avalikustumine sotsiaalmeedias, info leviku kiirenemine ning selle reaajas jagamine isiklike kontaktide vahel (Wardle ja Derakhshan, 2017). Need tingimused loovad soodsa pinnase ka uudise formaadis esitatud väär- ja desinformatsiooni levikule sotsiaalmeedias, sest inimesed ei jõua informatsiooni alati hoolikalt kontrollida (Pennycook ja Rand, 2021).

Infot jagatakse sageli spontaanselt edasi, sest see tundub huvitav või arvatakse, et see võib ka teistele kasulik olla (Karlova ja Fisher, 2013). Näiteks Ühendkuningriigis ja Saksamaal läbiviidud uuringus (Arin jt., 2023) leiti, et inimesed jagasid sotsiaalmeedias eksitavat teavet sageli kogemata. See tähendab, et nad ei teadnud jagamise hetkel, et uudiste sisu ei ole tõene. Tahtlikku jagamist, kus inimene mõistis, et uudis sisaldas eksitavat informatsiooni, esines pigem vähe (Arin jt., 2023).

Väärinfo ja desinformatsiooni levitamisele aitab kaasa ka see, et usaldusväarsuse ja petmise märgid pole alati üheselt mõistetavad (Karlova ja Fisher, 2013). Kui ühes võrgustikus ja ühises tõlgendusruumis tõstavad mingid teatavad tunnused info usaldusväarsust, siis teises võivad samad tunnused hoopis petmisele viidata. Selline tähenduste nihkumine muudab info hindamise

keerukaks ja väärainformatsiooni jagatakse pahaaimamatult edasi, sest see tundub usaldusväärne olemasolevas sotsiaalses raamistikus (Karlova ja Fisher, 2013). Kuigi Arini ja kolleegide (2023) uuringu järgi jagasid väärainformatsiooni sisaldavaid uudiseid peamiselt konservatiivsete väärtustega inimesed, leidsid Pennycook ja Rand (2019), et laiemal väärinfo levitamisel mängib olulisemat rolli analüütiline mõtlemine ja mitte niivõrd inimese poliitilised vaated.

Pérez-Escolar ja kolleegid (2023) leidsid, et kuigi inimesed üldiselt mõistavad, mida terminid väärinfo ja desinformatsioon tähendavad, seguneb see tihti valeuudiste mõistega, mida teaduskirjanduses ei soovitata enam kasutada (Wardle, 2023; Wardle ja Derakhshan, 2017). Valeuudiste mõiste tähistab teadlikult ajakirjandusliku vormi kaudu levitatavat väärinfot (Himma-Kadakas, 2017), kuid praktikas on valeuudised muutunud ebamääraseks ja poliitiliselt laetud terminiks, mida kasutatakse vahel ka usaldusväärsete meediaväljaannete kohta, kui need on poliitikute või võimulolijate suhtes kriitilised (Pérez-Escolar jt., 2023; Wardle ja Derakhshan, 2017). See aga vähendab väär- ja desinformatsiooni tähendust ja pisendab nende levikust tingitud ohtu (Karlova ja Fisher, 2013). Seetõttu keskendun ka mina selles töös eelkõige Wardle ja Derakhshani (2017) defineeritud infokorratuse liikidele.

Selles olukorras on uurijad rõhutanud raamatukogu rolli ühiskonnas infokorratusega toimetulekul. Näiteks Young ja kolleegid (2021) rõhutavad, et raamatukogud on olulised kogukondlikud hariduskeskkonnad, mis aitavad edendada meedia- ja infopädevusi ning vastupanu väärinfole. Kuigi nad keskenduvad eelkõige rahvaraamatukogudele, tõstatavad nad siiski olulise küsimuse, kuidas saavad raamatukogud süsteemselt panustada infokorratuse leevendamisse (Young jt., 2021). See on oluline küsimus ka akadeemiliste raamatukogude puhul, mille eesmärk on toetada kõrgharidust ja teadustööd.

Lõuna-Aafrika Vabariigi akadeemilised raamatukogud toetavad kvaliteetsema inforuumi loomist kogude kujundamise kaudu, ostes nii väärinfot käsitlevat teaduskirjandust kui järgivad ka kogude komplekteerimisel usaldusväärse printsiipi (Bangani, 2021). See hõlmab ka ligipääsu mitmekesistele meediaväljaannetele, sest raamatukogudel on oluline roll uudismeedia kättesaadavaks tegemisel. Finley ja kolleegid (2017) rõhutavad, et raamatukogud peaksid tegema kättesaadavaks erinevaid poliitilisi vaateid esindavaid usaldusväärseid uudisteallikaid, et toetada kasutajate kriitilist ja teadlikku meediatarbimist. Ameerika näitel peavad akadeemilised raamatukoguhoidjad väärinfo levikut tõsiseks ohuks ning rõhutavad enda rolli selle leevendamisel läbi õppetöö ja teadlikkuse tõstmise (Saunders, 2023). Eelpool toodud näited illustreerivad, kuidas raamatukogud saavad infokorratuse vastu võidelda mitmel tasandil.

Väära informatsiooni äratundmine ei ole intuiitivne ning sõltub erinevatest faktoritest, sealhulgas ka haridustasemest (Preston jt., 2021). Seega aitaks väärinfo vastu võidelda inimeste kriitilise analüüsivõime ja teadlikuma meediatarbimise arendamine, mida saab teha meedia- ja infopädevuste õpetamisel. Enne kui kirjeldan raamatukogude tööd meedia- ja infopädevuste valdkonnas, selgitan järgmises alapeatükis Eesti erinevaid raamatukogu tüüpe ning raamatukogunduslase hariduse omandamise võimalusi.

1.3. Raamatukogudest Eestis

Raamatukogudel on ühiskonnas järjest kasvav roll mitte üksnes info säilitajate ja jagajatena, vaid ka kogukonnakeskustena. Barbara Lisboni (2024) sõnul on raamatukogud kujunenud dünaamilisteks õppimise, innovatsiooni ja kodanikuosaluse keskusteks, mis edendavad sotsiaalset sidusust, võrdseid võimalusi ja demokraatlikke väärtusi. Pakkudes võrdselt ligipääsu teabele ning toetades elukestvat õpet, aitavad raamatukogud inimestel kujundada kriitilist mõtlemist, teha informeeritud otsuseid ja osaleda aktiivselt ühiskonnaelus (Lisbon, 2024).

Eestis moodustavad raamatukoguvõrgu 879 erinevat raamatukogu (Kultuuriministeerium, 2023). Statistikaameti järgi jagunevad need järgmiselt (vt Tabel 1):

Tabel 1. Raamatukogude jaotus Eesti raamatukoguvõrgus (2023. aasta seisuga)

Tüüp	Arv
Rahvaraamatukogud	493
Teadus- ja erialaraamatukogud	38
Kooliraamatukogud	356

Allikas: Statistikaamet (2023a, 2023b, 2023c)

Erinevat tüüpi raamatukogude tegevust koordineerivad eri ministeeriumid, lisaks erinevad neil vastavalt sihtrühmale ka eesmärgid. Rahvaraamatukogud (teise nimega ka munitsipaalraamatukogud) on kohaliku omavalitsuse asutused, mille tegevust koordineerib Kultuuriministeerium ja tööd reguleerib rahvaraamatukogu seadus (Kultuuriministeerium, 2023). Rahvaraamatukogude ülesanne on "tagada elanikele vaba ja piiramatut juurdepääs informatsioonile, teadmistele, inimõtte saavutustele ning kultuurile, toetada elukestvat õppimist ja enesetäiendamist." (RaRS, 2019: § 2).

Teadusraamatukogude (teiste nimedega ka akadeemilised raamatukogud, ülikooliraamatukogud) tegevust koordineerib Haridus- ja Teadusministeerium ning nende ülesanneteks on teadusinformatsiooni kogumine, säilitamine, töötlemine ja kõigile lugejatele kättesaadavaks tegemine (Kultuuriministeerium, 2023). Teadus- ja erialaraamatukogud on ülikoolide ja teiste kõrgkoolide raamatukogud, mitmesuguste asutuste erialaraamatukogud ja Eesti Rahvusraamatukogu. Teadusraamatukogude tegevust reguleerivad avalik-õiguslike ülikoolide seadused, vastavate kõrgkoolide põhikirjad ning teadus- ja arendustegevuse korralduse seadus. Eesti Rahvusraamatukogu tegevust reguleerib eraldi Eesti Rahvusraamatukogu seadus (Kultuuriministeerium, 2023).

Kooliraamatukogud on osa õppeasutustest, mille tegevust reguleerib põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (Kultuuriministeerium, 2023). Kooliraamatukogude ülesandeks on toetada õpiprotsessi vastavalt õppekavale, arendada iseseisva töö ja info hankimise oskusi ning lugemishuvi (PGS, 2024: § 41). Kui koolil raamatukogu puudub, tagab kooliõpilaste teenindamise kohalik rahvaraamatukogu (Kultuuriministeerium, 2023).

Niisiis on rahvaraamatukogudel laiem kogukondlik funktsioon, teadus- ja kooliraamatukogudel aga õppe- ja teadustööd toetav funktsioon. Siinses töös keskendun akadeemilistes raamatukogudes töötavatele raamatukoguhoidjatele. Järgnevalt kirjeldan, millised on Eestis raamatukogundusalase hariduse omandamise võimalused.

1.3.1. Raamatukogunduslik haridus Eestis

Raamatukogude tööd reguleerivad seadused ei kajasta erialaseid nõudeid raamatukogu töötajatele, mis jätab teadmistepagasi kujundamise suuresti inimese enda otsustada. Rahvaraamatukogude seaduse kohaselt on näiteks ainult rahvaraamatukogude direktorile seatud kõrgharidusnõue (RaRS, 2019: §7), kuid ülejäänud personali puhul sätestavad raamatukogud ise, milliste tingimuste alusel inimesi tööle võetakse, sealhulgas, kas erialane haridus on nõutav või mitte.

Raamatukogundusalast haridust hakati Eestis pakkuma 1920ndatel (A. Lepik, 2014). Tänapäeval valmistab kõrghariduse esimeses astmes raamatukoguhoidjaid ette ainult Tartu Ülikooli infokorralduse eriala, mis pakub laiemat informatsiooni haldamise alast haridust (Tartu Ülikool, 2024). Infokorralduse tudengitel on võimalus vastavalt huvile kujundada, kuid õppekavas on ka kohustuslikke kursusi, mis annavad teadmisi informatsiooni rollist ühiskonnas, infohäiretest ja infootsingust (Tartu Ülikool, 2025). Lisaks saavad tudengid valida valikaineid, mis käsitlevad meedia-, info- ja digipädevusi, näiteks kursused, kus keskendutakse digitaalsele vastupidavusele

ja teadlikkusele ning toetatakse sotsiaalsete oskuste ja infokriitilisuse arendamist (Tartu Ülikool, 2025). Kuna õpingute sisu sõltub paljuski tudengi valikutest, võib tulevaste raamatukoguhoidjate valmisolek meedia- ja infopädevusi arendada olla ebahühtlane.

Rahvusvahelise Raamatukoguühingute ja -institutsioonide Liidu (ingl k *International Federation of Library Associations and Institutions*, edaspidi IFLA) raamatukogu- ja infoteaduse õppekavade suunistes rõhutatakse seevastu vajadust ühtsete ja terviklike pedagoogiliste oskuste järele (Chu jt., 2022). Raamatukoguhoidja peab suutma arendada kasutajate kriitilist mõtlemist ning erinevaid pädevusi, sealhulgas info-, meedia-, andme-, visuaalset ja digitaalset pädevust (Chu jt., 2022).

Varasemalt sai infoteaduseid õppida ka Tallinna Ülikoolis, kuid õppekavad suleti kõrghariduse alarahastuse tõttu 2022. aastal (Volt, 2022). Täiendava võimalusena pakub erialast ettevalmistust Eesti Rahvusraamatukogu kutsekoolitus (Eesti Rahvusraamatukogu, i.a), mis põhineb raamatukoguhoidjate kutsestandardis sätestatud kompetentsidel. Raamatukoguhoidja kutset on võimalik taotleda kolmel erineval tasemel vastavalt töökogemusele ja haridusele (Eesti Raamatukoguhoidjate Ühing, 2024). Kõigil tasemetel on kutsestandardis mainitud infopädevuste arendamist ning tulevikuoskuste seas rõhutatakse “uue meedia kirjaoskust” (Andresoo, Lubi, Põltaas, Riisalu, ja Tõiste, 2022; Andresoo, Lubi, Põltaas, Riisalu, Tõiste, jt., 2022a, 2022b). Seega tagab kutsesüsteem, et ilma erialase kõrghariduseta raamatukoguhoidjad saaksid üldise ettevalmistuse raamatukogus töötamiseks.

Kuigi raamatukogunduslik kõrgharidus ja kutsekoolitused pakuvad raamatukoguhoidjatele vajalikku ettevalmistust, kujundatakse tööülesanded ja nõutavad pädevused sageli asutuste enda põhimäärustes, mistõttu võivad kõrgkoolide tugiteenused ja nende kvaliteet märkimisväärselt erineda. Meedia- ja infopädevuste arendamine kuulub samuti tugiteenuste alla. Et lähemalt mõista meedia- ja infopädevuste õpetamise raamistikke nii Eestis kui laiemalt maailmas, keskendun järgmistes alapeatükkides nende mõistete kujunemisele ja pädevuste edendamisele Eestis.

1.4. Meedia- ja infopädevused

Briti meediauuriija Sonia Livingstone ja tema kolleegid (Livingstone, 2004; Livingstone jt., 2008) soovivad meedia- ja infopädevusi võtta ühe kontseptsioonina, seejuures teadvustades, et neil kahel traditsioonil on erisusi ning üksteisest palju õppida. Kuna traditsiooniliselt räägitakse raamatukogunduses ja infoteaduses eelkõige infopädevusest (Kozłowska-Barrios, 2023; Pinto jt., 2024; Potter, 2022), pean vajalikuks põhjalikumalt selgitada infopädevuse mõiste kujunemist ning

seejärel selgitan, millal ja mis valdkondades on mõisted põimunud. Selgitan ka, miks eelistan selles uurimuses kasutada terminit meedia- ja infopädevused.

1.4.1. Infopädevuste mõiste kujunemisest

Infokirjaoskus (ingl k *information literacy*) on Behrensi (1994: 309) järgi abstraktne kontseptsioon, kujutletav-kirjeldav fraas, mis pole lihtsalt defineeritav ja mõistetav. Ta pakkus, et sümboolselt võiks infopädevusi kirjeldada kui võimet informatsiooni kasutada või teavet vallata (Behrens, 1994: 309). Infopädevuste kontseptsiooni on üritanud lahti mõtestada mitmed uurijad (nt Bruce, 1997; Johnston ja Webber, 2003; Lloyd, 2010; Shapiro ja Hughes, 1996), seega kirjeldan järgnevalt lühidalt mõiste kujunemist ning selle erinevaid käsitlusi. Siinses töös kasutan Eesti infokirjaoskuse uurijate järgi infokirjaoskuse tähistamiseks mõistet infopädevus (Virkus jt., 2017: 154).

Infopädevuste terminit kasutas esmalt 1974. aastal Ameerika Ühendriikide Infotööstuse Assotsiatsiooni president Paul Zurkowski (Behrens, 1994; Virkus, 2007), kelle järgi võis infokirjaoskajateks nimetada inimesi, kes suudavad oma töös kasutada erinevaid inforessursside tehnikaid ja oskuseid informatsiooni leidmiseks ja probleemide lahendamiseks. Mõistet täpsustas 1976. aastal sotsioloog Lee Burchinal, kes sõnas Texas A&M raamatukogu konverentsil, et infopädevused nõuavad probleemide lahendamisel ja otsuste tegemisel uusi oskuseid nagu tõhusalt ja tulemuslikult informatsiooni leidmine ja selle kasutamine. Burchinal (1976) oli esimene, kes mainis, et selleks on vaja digitaalseid vahendeid, kuid ainult infootsinguga seoses. Kuigi Burchinal esines raamatukogu konverentsil, ei pidanud ta toona raamatukogu infopädevuste arendajaks, vaid pidas seda algkoolide ülesandeks (Burchinal, 1976).

Raamatukoguhoidja tööga seostas infopädevused esmalt Robert Taylor, kelle arvates tähendas termin, et erinevaid probleeme on võimalik lahendada informatsiooni kasutamisega, info hankimiseks on olemas strateegiad ning vaja on teada, kust ja kellelt saab teavet inforessursside kohta (Taylor 1979, viidatud Behrens, 1994: 310 kaudu). Infopädevusi defineeris 1980ndate lõpus Ameerika Raamatukoguassotsiatsioon (ingl k *American Library Association* ehk ALA) oma raportis kui: „Selleks, et olla infokirjaoskaja, peab inimene ära tundma, millal infot vajatakse, oskama vajalikku infot tõhusalt leida, hinnata ja seda kasutada.” (American Library Association, 1989: 1). ALA (1989) järgi on infopädevad inimesed õppinud õppima, mis on vajalik elukestvaks õppeks.

Infopädevused seostas meediaga Cees Hamelink, kelle arvates olid infopädevused olulised, et vabastada inimesed avalik-õigusliku meedia kontrolli alt, mis sööb neile „eel-seeditud” infot ehk lihtsustatud tõlgendusi uudistest, mis ei eelda lugejalt kriitilist mõtlemist (Behrens, 1994: 310). Hamelink ei arvanud, et infopädevused peaksid olema inimesi ümbritseva ühiskonnaga ja kiirelt areneva tehnoloogiaga kohanemise vahend, vaid toetama kriitilist mõtlemist ja aitama märgata mõjutustegevust (Whitworth, 2014: 36). Seega seisneb infopädevuste tõeline väärtus võimes aidata inimestel informatsiooni kriitiliselt hinnata ja näha läbi süsteemseid manipulatsioone.

Infopädevused pole lihtsalt oskused, vaid võimestavad aktiivset osalemist ühiskonnaelus. Mitmed uurijad on infopädevuste mõistmiseks loonud erinevaid mudeleid. Mark Hepworth (2000) jaotas need kaheks: käsitlused, mis keskenduvad õpitavatele ja mõõdetavatele oskustele, teadmistele ja hoiakutele ning lähenemised, mis rõhutavad indiviidi kogemust ja tähendusloomet infopädevuste vallas. Esimese lähenemise näiteks saab tuua Doyle'i mudel (Doyle, 1994), Ameerika Kolledži- ja Teadusraamatukogude Ühenduse (ingl k *Association of College and Research Libraries*, ACRL) mudel (2016) ja Society of College, National and University Libraries (SCONUL) seitsme samba mudeli (Bainton, 2001). Teise lähenemise näiteks saab tuua Christine Bruce infopädevuse seitsme pale mudeli (1997).

Varasemate mudelite kriitikana on välja toodud, et need keskenduvad liialt info otsingu ja leidmise protsessidele ning mitte niivõrd kriitilise mõtlemise oskustele, nagu info hindamine (Saunders, 2024). Sellest on tõukunud kaasaegsem kriitilise infopädevuse kontseptsioon, mis kutsub inimesi mitte ainult infot leidma ja hindama, vaid ka kriitiliselt mõtestama info loomise ja leviku süsteeme, sealhulgas kelle hääled kõlavad avalikus diskursuses ning millest sõltub autoriteet ja usaldusväärsus (Saunders, 2024).

Kuigi kriitiline infopädevus on hiljutisem käsitlus, on selle elemente märgata ka varasemates mudelites. Näiteks SCONULi mudel oli üks esimesi, mis tõi infopädevuste käsitlusse sisse ka loova mõtte, sest rõhutas, et infopädev inimene ei peaks oskama ainult informatsiooni leida ja hinnata, vaid ka ise sisu luua (Bent ja Stubbings, 2011). Üha suurenev veebikeskkondade kasutamine 2000ndatel tingis selle, et infopädevusi ei nähtud olulise oskusena ainult kõrghariduse sektoris, vaid ka laiemalt (Leaning, 2019). 2000. aastate keskpaigast 2010. aastate lõpuni hakkasid infopädevuste ja meediapädevuste valdkonnad üha enam kattuma nii sisult, praktikalt kui fookuselt (Leaning, 2019). Ka Sonia Livingstone tõi juba 2008. aastal välja, et tänapäeva infoühiskonnas hakkama saamiseks tuleb meedia- ja infopädevuste valdkondi lõimida (Livingstone, 2008), sellele on teised autorid lisanud ka digipädevused (Leaning, 2019; Lee ja So, 2014; Limberg jt., 2012).

1.4.2. Meediapädevused ja valdkondade lõimumine

Nagu infopädevused, on ka meediapädevused katustermin, mis hõlmab mitmeid erinevaid aspekte. Mõistet käsitletakse mitmetest vaatenurkadest ja defineeritakse erinevalt sõltuvalt uurimisfookusest ja -harust (Potter, 2010). Ameerika meediauurija W. James Potter (2022) viitas oma meediapädevuste definitsioonide analüüsis asjaolule, et uurijad ei kipu meediapädevusi konkreetselt defineerima, mistõttu liigitatakse selle alla palju erinevaid oskuseid ja pädevusi. Magistritöös kasutan mõisteid meediapädevused, meediaõpetus ja meediaharidus. Defineerin meediapädevusi indiviidi oskuste kogumina (Arnolds-Granlund, 2010; Ugur, 2010), meediaõpetusest kirjutan seoses üldharidusega ning meediaharidusest seoses kõrgharidusega (Lauk ja Ugur, 2003: 14).

1992. aastal leppisid meediapädevuste uurijad ja praktikud Ameerika Ühendriikide riiklikul meediapädevuste konverentsil (ingl k *National Leadership Conference on Media Literacy*) kokku definitsioonis, mille järgi on meediapädevuste eesmärk aidata leida, analüüsida, mõista ja luua sõnumeid eri viisidel (Aufderheide, 1993). Euroopa Liidu audiovisuaal- ja meediapoliitikas kirjeldatakse meediapädevusi kui „oskus meediat kasutada, meedia ja meediasisu erinevaid aspekte mõista ja kriitiliselt hinnata ning erinevates kontekstides suhelda” (Vourtsi ja Sasse, 2024: 3). Kusjuures tegu on nii laste kui täiskasvanute jaoks olulise oskusega (Vourtsi ja Sasse, 2024). Samuti on meediapädevusi mõistetud kui kommunikatsioonioskuste kogu, mis hõlmab võimet infole mitmel moel juurde pääseda, seda analüüsida, hinnata ja edastada (Lee, 2010). Sarnaselt sätestab Eesti meediateenuste seaduse 53 paragrahv, et „Meediapädevus tähendab oskusi, teadmisi ja arusaamu, mis võimaldavad meediat tulemuslikult ja ohutult kasutada.” (Meediateenuste seadus, 2022).

Üheks meedia- ja infopädevuste õpetamise alusdokumendiks on UNESCO poolt välja antud „Meedia- ja infopädevuste õppekava õpetajatele ja õppijatele” (2021), mis sätestab, et meedia- ja infopädevuste õppimine arendab inimeste kriitilist mõtlemist, mis võimaldab neil teadlikult ja eetilisel kasutada meediatekste ja digitaalseid tehnoloogiaid ning suurendab inimeste teadmisi nende õigustest ühiskonnas (Grizzle jt., 2021). Väljatoodud definitsioonide puhul võib näha, et olulisteks pädevusteks on kriitiline mõtlemine ja analüüsioskus, samas hõlmavad meediapädevused ka info leidmise ja hindamise oskust, mis on olulised oskused infopädevustes. Näiteks toodud lõimumine UNESCO õppekavas ja teistes raamistiketes näitab, kuidas mõlemad pädevused täiendavad üksteist, et toetada kasutajate osalemist ühiskondlikus elus.

Mõlema pädevuse eesmärk on kasvatada inimeste suutlikkust meediasõnumitele või infole juurde pääseda, neid mõista, kasutada ja luua, ning teha teadlikke otsuseid info kasutamise osas (Lee ja So, 2014). Mõlemas pädevuses tahetakse arendada inimeste infooskuseid, kuid infopädevused keskenduvad laiemalt informatsioonile ning meediapädevused massimeedia sõnumitele (Lau, 2013).

Lau ja Grizzle (2020) kirjutavad meedia- ja infopädevuste ühendamist kirjeldavas artiklis, et infopädevuste ja meediapädevuste erinevused on tingitud ka sellest, millises valdkonnas neile traditsiooniliselt on rohkem keskendutud. Kuna akadeemilistel raamatukogudel on huvi suunata oma kasutajaid raamatukogu teenuseid ja kogusid rohkem kasutama, on infopädevuste koolitustel keskendutud eelkõige sellele, kuidas teadusinfot leida ja seda kriitiliselt hinnata (Lau ja Grizzle, 2020). Uudismeediale on aga vähem tähelepanu pööratud, sest seda ei peeta nii usaldusväärseks allikaks teadustöö kirjutamisel. Meediapädevustest on rohkem räägitud üldhariduses, sest seal keskendutakse oskustele, mis võimaldavad õpilastel ümbritsevat infot hinnata ja analüüsida ning arendatakse digitaalseid pädevusi ja meedia loomise pädevusi (Lau ja Grizzle, 2020).

Lisaks on Briti meediauurija Marcus Leaning (2019) välja toonud, et infopädevustes keskendutakse rohkem info- ja kommunikatsioonitehnoloogiate (IKT) kasutamisele ning vähem arendatakse metakriitilisi oskuseid – neid kasutatakse eelkõige allikate õigsuse kindlaks tegemiseks ja vähem keskendutakse sisuanalüüsile; meediapädevustes keskendutakse jälle rohkem sisu kriitilisele analüüsile ja vähem IKT vahenditele. Leaning (2019) rõhutas, et valdkondade lõimimise eesmärk ei ole ühe valdkonna domineerimine teise üle. Pigem võimaldab meedia-, info- ja digipädevuste ühendamine eri valdkondade nõrkusi tasakaalustada (Leaning, 2019). Nii saaks meedia- ja infopädevusi koos õpetades pöörata tähelepanu nii IKT vahenditele kui ka informatsiooni ja meediasõnumite sisulisele analüüsile.

Sonia Livingstone (2004: 8) soovib meedia- ja infopädevustest rääkida mitmuses, sest see peegeldab paremini nende terminite alla käivate oskuste ja teadmiste mitmekesisust. Erinevate meediumite mõistmine ja nendega töötamine vajab erinevaid oskuseid teksti tõlgendamisest ja selle kriitilisest hindamisest sisu loomiseni välja (Livingstone, 2004). Digitaalsetes meediakeskkondades pole inimesed enam ainult passiivsed tarbijad, vaid osalevad meediasisu loomises ja jagamises, mis nõuab neilt uusi oskuseid ja muudab nende suhet meediaga (Livingstone, 2004).

Selles töös lähtun UNESCO esitatud meedia- ja infopädevuste raamistikust, mille alla on nad koondanud digi-, meedia- ja infopädevused (Grizzle jt., 2021). 2021. aastal avaldatud raamistikus

sõnastasid nad erinevad teadmised, oskused ja pädevused, mille abil hinnata õppijate meedia- ja infopädevusi (vt Tabel 2).

Tabel 2. Meedia- ja infopädevuste hindamise raamistik

Valdkond	Pädevused ja oskused
Infopädevus	<ul style="list-style-type: none"> ● Oskab tuvastada ja sõnastada infovajadusi; ● oskab informatsiooni leida ja sellele ligi pääseda; ● oskab infot hinnata; ● oskab infot korrastada; ● oskab infot eetilisel kasutada; ● oskab infot edastada ja jagada; ● oskab kasutada IKT-oskuseid info töötlemiseks.
Meediapädevus	<ul style="list-style-type: none"> ● Mõistab meedia ja IKT ettevõtete rolli ja funktsioone demokraatlikes ühiskondades; ● mõistab, millistel tingimustel täidab meedia oma ülesandeid; ● suudab kriitiliselt hinnata meediasisu meedia eesmärkidest lähtuvalt; ● oskab kasutada meediat eneseväljenduseks ja ühiskondlikuks osalemiseks; ● oskab tuvastada, milliseid oskusi on sisu loomiseks vaja.
Digipädevus	<ul style="list-style-type: none"> ● Oskab kasutada digitaalseid tööriistu; ● mõistab digitaalse identiteedi tähendust; ● tunneb digitaalseid õiguseid; ● mõistab tehisintellekti ja selle mõjusid; ● suudab tõhusalt digikeskkondades suhelda; ● juhib enda digitaalset tervist; ● järgib turvalisuse ja ohutuse reegleid digitaalsetes keskkondades.

Allikas: Grizzle ja kolleegid (2021: 9, autori tõlge).

Kuigi raamatukogunduses käsitletakse infopädevust ja meediapädevust sageli eraldi, lähtun siinses töös arusaamast, et tegu on lõimunud valdkondadega, kus oskuste ja hoiakute arendamine toimub vastastikusel mõjus. Seetõttu kasutan teadlikult mitmusevormi “meedia- ja infopädevused”, kuna see võimaldab rõhutada nende valdkondade alla kuuluvate oskuste ja teadmiste mitmekesisust ning käsitleda pädevusi laiemalt (Livingstone, 2004). Selline sõnakasutus on kooskõlas ka varasemate uurijate, sh Sonia Livingstone’i (2004), soovitustega: kuna puudub ühtne definitsioon, jätab mitmusevorm rohkem tõlgendusruumi. Leian, et tänapäeva digikeskkondade kasutamine,

olgu see siis kõrgkooliõpingute või igapäevaelu raames, eeldab nii meedia- kui ka infopädevuste raames õpetatavate oskuste ja teadmiste rakendamist, mistõttu nende eraldi käsitlemine ei ole sisuliselt põhjendatud. Valdkondade lahushoidmine ei toeta neid õpetuslikke eesmärke, mida raamatukoguhoidjad oma koolituste raames täidavad. Järgmises alapeatükis annan ülevaate meedia- ja infopädevuste arendamisest Eestis.

1.5. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eestis

Alates 2022. aasta 9. märtsist sätestab meediateenuste seaduse §53 lõige 3, et Eestis vastutab meediapädevuse edendamise eest Haridus- ja Teadusministeerium (Meediateenuste seadus, 2022). Haridusministeeriumi tellitud raporti järgi on Eesti riiklikes arengukavades meediapädevuste arendamine jaotatud neljaks:

1. ühtse kultuuri- ja väärtusruumi kujundamine;
2. usaldusväärse kommunikatsiooni- ja infovälja kaitsmine;
3. avalikkuse teadlikkuse tõstmine infokeskkonnast;
4. meediapädevuste edendamine (Varma, 2023: 3).

Lisaks Haridus- ja Teadusministeeriumile tegelevad meedia- ja infopädevuste edendamisega mitmed avaliku sektori asutused nagu Riigikantselei, Kultuuriministeerium, Siseministeerium, Majandus- ja Kommunikatsiooniministeerium, Välisministeerium, Kaitseministeerium ja Eesti Rahvusraamatukogu. Nendes asutustes töötavad spetsialistid, kelle ülesannete hulka kuuluvad meedia- ja infopädevustega seotud küsimused. (Varma, 2023). Üleriigilise meedia- ja infopädevuste arendamisega tegeleb ka meediapädevuste võrgustik, kuhu kuuluvad erinevad ülikoolid, mittetulundusühingud, meediamajad, Euroopa Komisjoni Eesti esindus ja projektipõhised algatused (Varma, 2023). Alates 2019. aastast tähistatakse nende eestvedamisel Eestis meediapädevuste nädalat (2022. aastal ka meediapädevuste kuud), mille eesmärk on tuletada inimestele meelde, kui oluline on meediaruumis levivasse infosse kriitiliselt suhtuda (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024c).

Projektipõhistest algatusest saab välja tuua näiteks Balti Infohäirete Sekkekeskuse, mis teeb faktikontrolli era- ja avalik-õiguslikes meediaväljaannetes, analüüsib desinformatsiooni suundumisi ning korraldab meediapädevuskampaaniaid (Balti Infohäirete Sekkekeskus, i.a). Avalikus ruumis leviva teabe faktikontrolliga tegelevad ka MTÜ Eesti Väitlusselts ja Kaitseliidu vabatahtlike poolt veetav Propastop (Eesti Väitlusselts, 2024; Propastop, i.a). Lisaks alustas 2024.

aasta oktoobris digimentorite programm, kus veebikeskkonnas meedia.ut.ee jagatud sisu on mõeldud nii õpilaste kui õpetajate (digi)meediapädevuste arendamiseks (Kuusk, 2024).

Meediapädevuste arendamises osalevad ka avalik-õiguslik ja erameedia kanalid. Alates 2020. aastast on Eesti Rahvusringhääling vedanud projekti „Meediataip” (Eesti Rahvusringhääling, i.a) ning Jupiteri platvormilt leiab noortele suunatud meediapädevuste videod (Eesti Rahvusringhääling, 2023). Meediapädevuste üle arutlevaid artiklisarju on avaldanud nii Õpetajate Leht kui ka erameediaväljaanded nagu Eesti Päevaleht, Delfi, Postimees (Eesti Päevaleht, i.a-b, i.a-a; Postimees, i.a; Õpetajate Leht, 2024).

Järgnevalt keskendun esmalt üldhariduskoolidele, kus pädevuste arendamine on muutumas järjest süsteemsemaks ning tihedalt seotud riiklike suunistega ning seejärel kõrgkoolide tööle meedia- ja infopädevuste arendamisel.

1.5.1. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti üldhariduskoolides

Eestis kehtestavad põhi- ja üldhariduse standardi riiklikud õppekavad, mille järgi saab iga kool koostada oma õppekava (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024a). Kummaski õppekavas ei ole meedia- ja infopädevusi eraldi teemadena välja toodud, aga 2023. aastast on õppekavas läbiva teemana „teabekeskond ja meediakasutus”, mida õpetatakse ainevaldkondade üleselt (GRÕK, 2023; PRÕK, 2024). Teema eesmärk on mõlemas kooliastmes kujundada teadlik ja analüüsiv õpilane, kes suudab orienteeruda kaasaegses infoühiskonnas orienteeruda ja käituda vastutustundlikult ning hinnata, luua ja kasutada meediasisu (GRÕK, 2023: §10 lg 1; PRÕK, 2024: §14 lg 3 p 5). Gümnaasiumiastmes on lisaks kohustuslik kursus „Meedia ja mõjutamine” (GRÕK, 2023 lisa 1), milles keskendutakse infoühiskonna mõistmisele, eri tüüpi tekstide analüüsisioskuse ning fakti ja arvamuse eristamise arendamisele (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024).

Tiina Nõmm (2023) leidis oma magistritöös, et ligikaudu 42% Eesti üldhariduskoolidest pakuvad ka meedia- ja infopädevuste arendamist valikainete, huviringide ja koolimeedia kaudu, eriti kolmandas õppeastmes. Üldhariduskoolides on meedia- ja infopädevuste arendamine seega struktureeritud viisil, mis ühendab õppekavades nõutava meediaalase teemakäsitlemise koolide initsiatiivil pakutavate valikainete ja huviringidega. See viitab, et meedia- ja infopädevusi on üha rohkem hakatud õpetama nii formaalse kui mitteformaalse õppe kaudu, eriti gümnaasiumiastmes. Sellest võib järeldada, et kõrgkooli suunduvatel õpilastel on varasemast kokkupuude meedia- ja infopädevustega.

1.5.2. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolides

Eesti kõrgkoolidest pakutakse meediaharidust kõrghariduse kõigis astmetes Tartu Ülikoolis ja Tallinna Ülikoolis (Tallinna Ülikool, i.a; Tartu Ülikool, i.a). Ka teistel erialadel on võimalik osaleda ainevaldkondadeülestel valikkursustel, mis arendavad meedia- ja infopädevusi.

Tartu Ülikoolis saab meedia- ja infopädevustega seotud teemasid õppida nii ajakirjanduse ja kommunikatsiooni kui infokorralduse õppekavadel (Tartu Ülikool, i.a). Samuti pakutakse ühiskonnateaduste instituudis mikrokraadi „Infovastupidavus” (Tartu Ülikool, 2022), mille eesmärk on anda osalejatele teadmised väärinfo ja mõjutustegevuse tuvastamiseks, hindamiseks ja nendega toimetulekuks, pakkudes ühtlasi arusaama meediainstitutsioonide rollist infokorralduses ning oskusi infoturberiskide tuvastamiseks ja juhtimiseks (Tartu Ülikool, 2022).

Tartu Ülikoolis käsitletakse meedia- ja infopädevusi mitmetel kursustel. Neid saavad võtta erinevate õppekavade üliõpilased nii valik- kui vabaainetena. Nende hulka kuuluvad Meediaõpetus (SVUH.00.044), Meediaõpetuse projektid (SVUH.00.285), Infovastupidavus (SVUH.00.191), Meedia infokorralduse ajastul (SVUH.00.153), Meediapädevuste mänguline arendamine (SVUH.00.263), Meediapädevuste arendamine (SVUH.00.277), Sotsiaalsed digipädevused (SVUH.00.178), Küberhügieeni sotsiaalsed aspektid (SVUH.00.190) ning Kommunikatsioon erinevate auditooriumitega (SVUH.10.006). Väärinfo levikut ja mõjutustegevust käsitletakse ka aines Semiootiline lähenemine väärinfole ja infomõjutustegevusele (FLSE.00.346). Tallinna Ülikoolis on meediapädevuste õpetamine seotud ajakirjanduse ja audiovisuaalse meedia õppekavadega (Tallinna Ülikool, i.a). Mõlemas ülikoolis pakutakse ka õpetajakoolituse raames meediaõpetuse alaseid kursuseid: Tallinna Ülikoolis Meedia õpetamise algkursus: ajakirjandus väärinformatsiooni ajastul (FKI7004.FK) ja Tartu Ülikoolis Meediaõpetus õpetajatele (SHHI.01.054), mille eesmärk on valmistada õpetajaid ette õpilaste meediapädevuste arendamiseks.

Ehkki meedia- ja infopädevusi õpetatakse erinevate õppekavade ja ainekursuste raames, tehakse seda peamiselt sotsiaalteaduste ja hariduse valdkonnas ning kõrgkooli ülene lähenemine pole selgelt määratletud. Seetõttu on keeruline hinnata, kuidas arendavad teiste valdkondade õppejõud tudengite meedia- ja infopädevusi. Kuigi selle töö fookuses on kõik Eesti kõrgkoolid, keskendus selles peatükis Tartu ja Tallinna Ülikoolidele, sest need on ainsad kõrgkoolid, kus meedia- ja infopädevuste õpetamine on esindatud meediaspetsiifilistes õppekavades. Teised kõrgkoolid on kitsama erialasuunitlusega (nagu Estonian Business School, TalTech, tervishoiukõrgkoolid jt.) ning neis puuduvad konkreetselt meediaharidusega seotud õppekavad.

Rahvusvahelised uuringud on siiski näidanud, et õppejõud peavad meedia- ja infopädevusi oluliseks ning integreerivad neid oma õppetöösse, kuid ei pruugi neid defineerida just meedia- ja infopädevustena (Faulkner ja Ford-Baxter, 2024; Foster, 2020). Sama võib eeldada ka Eestis: õppejõud panustavad pädevuste arendamisse, aga teevad seda pigem kaudselt ja lähtudes erialaspetsiifikast.

Seega arendavad meedia- ja infopädevusi Eestis koolid, erinevad institutsioonid, projektipõhised algatused, mittetulundusühingud ja meediaväljaanded, mis näitab, et tegu on olulise valdkonnaga. Kirjeldan järgmises alapeatükis, milline on akadeemilise raamatukogu roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel.

1.6. Akadeemiliste raamatukogude roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel

Akadeemiliste raamatukogude üheks keskseks ülesandeks on teha teadusinformatsioon kõigile huvilistele kättesaadavaks (Kultuuriministeerium, 2023) läbi inforessursside valimise, komplekteerimise ja töötlemise (Virkus, 2007). Küll aga tuleb (teadus)informatsiooni käsitlemist ja leidmist inimestele õpetada ning seetõttu on akadeemiliste raamatukogude üheks oluliseks ülesandeks saanud meedia- ja infopädevuste arendamine.

Raamatukogud on kasutajakoolitustega tegelenud pikalt: Virkus (2003) toob välja, et Saksamaa, Ühendkuningriikide ja Skandinaavia raamatukogud löid erinevaid koolitusprogramme juba 1970-1980. aastatel. Nii infopädevuste kajastamine akadeemilistes tekstides kui ka selle õpetamine raamatukogudes kasvas hüppeliselt 1990ndatel, mil info- ja kommunikatsioonivahendite kiire areng ja uued õpikäsitused tingisid suurema vajaduse iseseisvalt informatsiooni leida ja kasutada (Behrens, 1994; Virkus jt., 2017). Esialgu piirduti raamatukogu kasutajakoolituste ja baastaseme infootsingu õpetamisega (Homann, 2001), hilisematel meedia- ja infopädevuste koolitustel käsitletakse rohkem teemasid kui kitsalt raamatukoguteenuste tutvustamine (Ariew, 2014).

Tim Schlaki (2018) uurimuses selgus, et raamatukogud kaasavad tudengeid viiel erineval moel, kusjuures kolm neist seostusid otseselt õppetööga. Nendeks olid 1) õppetöö, mille raames osalevad tudengid raamatukogu poolt korraldatud õppeainetes või koolitustes, 2) ühiskonna ja teenustepõhine õpe, kus tudengid kasutavad raamatukogu infrastruktuuri õppimiseks ning 3) õppimine läbi tehnoloogia ja programmide, kus tudengid kasutavad raamatukogu poolt võimaldatud digitaalset ressursse. Selles uurimuses on vaatluse all raamatukogude poolt korraldatud õppetöö.

Meedia- ja infopädevuste õpetamiseks akadeemilistes raamatukogudes kasutatakse erinevaid mudeleid, üks enim kasutatavamaid on ACRLi raamistik (Pinto jt., 2024), mille 2015. aasta versioon kirjeldab kuut infopädevuse põhikontseptsiooni, mis aitavad mõista ja arendada infopädevusi kõrghariduses (Association of College and Research Libraries, 2016):

1. „Autoriteet on konstrueeritud ja olukorrapõhine” viitab sellele, et informatsiooni autoriteet ei ole absoluutne, vaid sõltub kasutajast ja olukorrast. Õppija mõistab, mis kriteeriumite alusel hinnata allika või selle autori usaldusväarsust ning eelistab autoriteetsemaid allikaid.
2. „Informatsiooni loomine on protsess” viitab sellele, et informatsiooni loomise, parandamise ja levitamise protsess on dünaamiline ning võib valdkonniti erineda. Õppija mõistab, et informatsioon võib eri loomise etappides muutuda ning see mõjutab info lõplikku vormi ja selle usaldusväarsust.
3. „Infol on väärtus” käsitleb informatsiooni kui väärtuslikku ressursi, millel on nii majanduslik, sotsiaalne kui ka hariduslik väärtus. Õppija õpib tundma informatsiooni kasutamise eetilisi ja juriidilisi aspekte ning mõistab, et informatsiooni väärtus mõjutab selle kasutamist.
4. „Uurimistöö kui uurimine” viitab sellele, et uurimistöö on korduv protsess, kus iga vastus tekitab uusi küsimusi ja avab täiendavaid uurimissuundi. Õppija mõistab, et uurimistöö on avatud ja kollektiivne teadmiste arendamise protsess.
5. „Uurimistöö kui arutelu” viitab sellele, et teadmised kujunevad läbi mitme vaatenurga ja teadlastevahelise dialoogi. Õppija mõistab, et keerulistele teemadele pole ühest vastust, vaid need nõuavad mitmeid vaatenurki ja tõlgendusi.
6. „Infootsing kui strateegiline avastamine” väljendab arusaama, et infootsing nõuab paindlikkust ning loomingulisust ja ei pruugi olla lineaarne. Õppija saab oma otsingu strateegiaid kohandada vastavalt enda vajadustele ja leitud informatsioonile.

ACRLi raamistikku saab kohandada vastavalt raamatukogu vajadustele ning raamatukoguhoidjad saavad ise määrata oodatavad õpiväljundid ja õppevormi (Association of College and Research Libraries, 2016). Näiteks lõi Tartu Ülikooli raamatukogu ACRL mudeli põhjal “Infopädevuse aluste” e-kursuse (Seiler jt., 2012). Raamistiku autorid rõhutavad (2016), et eelpool välja toodud kontseptsioonid pole ammendavad ning seda peaks kohandama vastavalt õpikeskkonnale ja sihtrühmale. Seda põhimõtet toetab ka sotsiaalkonstruktivistlik lähenemine, mille järgi on uute teadmiste loomisel olulised õppijate enda varasemad kogemused ja sotsiaalne suhtlus. ACRL (2016) raamistik illustreerib, kuidas meedia- ja infopädevuste koolituste eesmärk on arendada

õppijate kriitilist mõtlemist, allikate kontekstitundlikku hindamist ning arusaamist info loomise ja jagamise protsessidest.

Lisaks koolitustele ja traditsioonilisele õppetööle on ka teisi tehnikaid, mida raamatukoguhoidjad kasutavad, et infokorratuse vastu võidelda. Ühe tegevusena on raamatukoguhoidjad loonud tudengitele erinevaid juhendeid, et aidata vaeuudiseid ära tunda (De Paor ja Heravi, 2020; Lim, 2020). Juhendid käsitlevad tavaliselt teemasid nagu vaeuudiste definitsioon, vaeuudiste kategooriad, faktikontroll ning strateegiad uudiste usaldusvääruse hindamiseks. Mõned juhendid käsitlevad ka informatsiooni kallutavust ja psühholoogilisi faktoreid, mis mõjutavad info tarbimist ja nende tõlgendamist, kuid seda esines pigem vähe (Lim, 2020).

Kontrollnimekirju soovitatakse ka akadeemiliste allikate hindamisel, üheks neist on CAARPi test. CAARP soovib allika hindamisel kontrollida selle ajakohasust, autoriteetsust, täpsust, relevantsust, ja eesmärki (Lim 2020). Uudislugude hindamisel soovitatakse kasutada SMART testi, mis soovib hinnata uudise allikat, motiivi, autoriteetsust, analüüsida artikli sisu ning uurida, kas uudist on jagatud ka teistes uudistekanalites (Lim, 2020). Otseselt väär- ja desinformatsioonile keskenduva kontrollnimekirja „How to Spot Fake News” koostas IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions, 2017). Selles juhendis soovitatakse kontrollida uudise allikaid; neile klõpsata; lugeda pealkirjast kaugemale; kontrollida loo autorit ja millal uudis on avaldatud; kaaluda, kas tegu võib olla naljaga; hinnata enda kallutatust ning lõpuks pöörduda eksperdi poole (International Federation of Library Associations and Institutions, 2017). Samas on Sook Lim (2020) kritiseerinud, et juhendid tuginevad liialt kontrollnimekirjadele, käsitlevad info hindamist lihtsustatult ja ei arenda piisavalt kriitilist mõtlemist. Seetõttu ei saa meedia- ja infopädevuste õpetamisel piirduda ainult juhendite või kontrollnimestikega, vaid õpetus peab hõlmama ka sügavamat sisulist analüüsi.

Oluline on siiski välja tuua, et Eestis ei toimu meedia- ja infopädevuste arendamine akadeemilistes raamatukogudes ühtlustatult. Teadusraamatukogude tegevust ei reguleeri üks ühine seadus, vaid iga avalik-õiguslik ülikool tuginev oma seadusele või põhikirjale, mille kaudu määratletakse ka raamatukogu ülesanded ja tööjaotus. TalTechi raamatukogu põhimääruse järgi on lugejate nõustamine ja koolitamine erialainfo talituse ülesanne (Tallinna Tehnikaülikool, 2022), samas kui Eesti Maaülikooli raamatukogus vastutab koolituste eest teenuste arendusjuht (Eesti Maaülikooli raamatukogu, 2021). Tartu Ülikooli ja Tallinna Ülikooli raamatukogudes määrab töökorralduse asutuse direktor, kuid tööjaotust ei ole detailsemalt kirjeldatud (Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu, 2019; Tartu Ülikooli raamatukogu, 2022). Üheski eelmainitud avalik-õiguslike

ülikoolide põhimääruses või põhikirjas pole kasutatud terminit meedia- ja infopädevused, koolitusteemade all räägitakse infootsingust.

Rahvusvahelisel tasandil on lähenemised samuti erinevad. Rootsis ja Soomes arendavad meedia- ja infopädevusi ka rahvaraamatukogud, keskendudes täiskasvanutele, kes ei kuulu haridussüsteemi. Õpilaste meediapädevuste arendamisel on oluline roll kooliraamatukogudel (Giannetto, 2024). Ameerika Ühendriikides puudub meedia- ja infopädevuste arendamisel riiklik raamistik, seega sellega tegelevad erinevad institutsioonid (Bulger ja Davison, 2018). Ühe uuringu kohaselt keskendutakse akadeemilistes raamatukogudes läbiviidavas meedia- ja infopädevuste koolitustöös peamiselt allikate hindamisele (33%), väärinfo tuvastamisele (15%) ning ohtlikule, ekslikule ja valeinfole (13%) (Kozłowska-Barrios, 2023: 6).

Ka Aasias, näiteks Indoneesias ja Filipiinidel, on akadeemilised raamatukogud aktiivselt seotud meedia- ja infopädevuste arendamisega, pakkudes tudengitele koolitusi usaldusväärsete allikate leidmise, viitamise ja plagiaadi ennetuse teemadel (Young jt., 2021).

Seega on meedia- ja infopädevuste arendamine akadeemilistes raamatukogudes rahvusvaheliselt levinud praktika, kuid selle sisu ja ulatus varieeruvad sõltuvalt institutsionaalset ja kultuurilist kontekstist. Eestis on õpetamine seotud konkreetse asutuse tööjaotuse ja juhtimisstruktuuriga, seega toon järgnevalt konkreetseid näiteid eri kõrgkoolide õpetamismudelite kohta.

1.6.1. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolide akadeemilistes raamatukogudes

Eesti kõrgkoolide akadeemilistes raamatukogudes pakutavate meedia- ja infopädevuste alase õpetuse ja koolituse kaardistamiseks analüüsisin valimisse kuuluvate kõrgkoolide kodulehtedel avaldatud infot (vt [Lisa 2](#)). Varasemas uuringus leidis Jaana Kulbin (2014), et Tallinna kutse- ja kõrgkoolide raamatukogud arendavad kasutajate infopädevust igaüks oma koolitusprogrammide või -kavade alusel ning puudub ühtne standard, mis võimaldaks pakutavat õpetust sisuliselt ühtlustada.

[Lisas 2](#) ilmneb, et Eesti kõrgkoolide raamatukogud pakuvad erineval tasemel ja erinevaid teemasid katvaid meedia- ja infopädevuste koolitusi. Tartu Ülikooli ja Eesti Maaülikooli tudengitel on meedia- ja infopädevuste kursuste läbimise eest võimalik ainepunkte saada (Eesti Maaülikooli raamatukogu, i.a; Tartu Ülikooli raamatukogu, i.a), teistes kõrgkoolides seda võimalust ei pakuta. Mõlemad raamatukogud pakuvad e-kursusi, Tartu Ülikooli raamatukogu e-kursus toimub juba 2006ndast aastast (Seiler jt., 2012). Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogu ja Estonian Business

Schooli raamatukogu viivad regulaarselt, mitu korda kuus, läbi koolitusi, mis keskenduvad infootsingule ja -haldusele (Estonian Business School, i.a; Tallinna Tehnikaülikool, 2019). Teiste raamatukogude koolitused toimuvad harvemini.

Kõige tihedamini kaetavad teemad on otsingustrateegiad, teadusinformatsiooni otsimine andmebaasides ja otsingumootorites, plagiaadi vältimine ja viitehaldustarkvarade kasutamine. Samas teadusinfo fookus on kõrgkoolides erinev ja see sõltub kooli profiilist, näiteks tervishoiu kõrgkoolides keskendutakse rohkem terviseinfole. Enim on esindatud e-õppe formaat.

Enamikes kõrgkoolides pakutakse koolitusi vastavalt vajadusele ja ka personaalselt, kuid kuna avalik teave nende sisu või sageduse kohta ei olnud kättesaadav, on tõenäoline, et koolitused on vähem struktureeritud või suunatud väiksematele sihtrühmadele. Mitme raamatukogu, näiteks Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia või Eesti Lennuakadeemia raamatukogude ning usuteaduslike kõrgkoolide raamatukogude koolituste kohta puudub avalik info. See võib viidata koolitustegevuse piiratusele.

Eelkõige viidatakse koolitustegevuste raames infoga seotud oskustele, viited meediapõhiste oskustele nagu meediasisu analüüs, meedia kriitiline analüüs või meediapädevus puuduvad. See ei pruugi tähendada, et nende teemadega ei tegeleta, kuid avalik info selle kohta puudub. Kuigi mõned raamatukogud viitavad oma kodulehtedel koostööle õppejõududega, pole seda põhjalikult lahti kirjutatud. Seetõttu kirjeldan teaduskirjanduse põhjal järgmises alapeatükis raamatukoguhoidjate koostööd õppejõududega.

1.6.2. Koostöö õppejõududega

Tartu Ülikooli raamatukogus õpetatava meedia- ja infopädevuste kursuse põhjal leidsid Seiler, Miil ja Lepik (2012), et meedia- ja infopädevuste õpetamine peaks olema põimitud erinevatesse õppeainetesse. Samas ilmnes, et mitmed õppejõud ei mõistnud meedia- ja infopädevuste olulisust õppetöös, ega tundnud, et nende õpetamine oleks ajaliselt teostatav nende kursuse raames (Seiler jt., 2012). Ameerika Ühendriikide teadlane Laura Saunders (2022) jõudis kümme aastat hiljem sarnasele järeldusele: õppejõududel puudus huvi ja aeg oma ainekursuse raames raamatukoguhoidjate pakutavate meedia- ja infopädevuste käsitlemisele keskenduda. Raamatukogude õpetamisrolli kiputakse kõrgkoolides alahindama ning raamatukoguhoidjate koolitusi nähakse pigem lisa- kui põhiteenusena (Peacock, 2025). Vastumeelsuse taga võib olla ka

teadlikkuse puudumine raamatukogude poolt pakutavate teenuste ja koolitusvõimaluste kohta (Saunders, 2022).

Raamatukoguhoidja kui õpetaja identiteeti uurinud Mark Polgeri (2024) järgi tunnevad raamatukoguhoidjad, et õppejõud peavad neid asjalikeks ja abivalmiks, aga ei näe neid õpetajatena, vaid pigem infotehnoloogia ja andmebaaside spetsialistidena, mis kitsendab akadeemilise raamatukoguhoidja rolli ega kajasta täpselt nende erialast identiteeti. Samas peavad õppejõud akadeemilisi raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevuste valdkonna ekspertideks ning need õppejõud, kes olid raamatukoguhoidjatega koostööd teinud, kasutasid sageli raamatukoguhoidjate valmistatud materjale ja olid alid neid oma kursustele kaasama (Saunders, 2022). Koostöö tugevdamiseks peaksid akadeemilised raamatukoguhoidjad õppejõududega aktiivsemalt suhtlema ja tegema täpsemalt sihitud teavitustööd, et tõsta õppejõudude teadlikkust raamatukoguhoidjate kompetentsidest ja pakutavatest kursustest (Courtney, 2018; Polger, 2024). Lisaks rõhutas Peacock (2025), et ka üliõpilaste suhtumine raamatukogu koolitustesse sõltub õppejõudude eeskujust.

Akadeemiliste raamatukoguhoidjate koostöö kõrgkooli õppejõududega on oluline, et jõuda laiema sihtrühmani ning eelmainitud takistused on suuresti seotud suhtumise ja teadlikkuse puudumisega. Samas on raamatukoguhoidjate poolt pakutavaid meedia- ja infopädevuste koolitusi ka teistest aspektidest kritiseeritud.

1.6.3. Kriitika ja väljakutsed

Kuigi akadeemilised raamatukoguhoidjad peavad meedia- ja infopädevuste õpetamist oluliseks ja kohati isegi oma kodanikukohustuseks (Leung, 2022), on selle suhtes ka skeptilisi seisukohti. Mitmed autorid on juhtinud tähelepanu sellele, et vähe on uuritud, millist mõju avaldavad raamatukoguhoidjad tudengite arusaamadele uudistest (Kozłowska-Barrios, 2023; Revez ja Corujo, 2021; Sullivan, 2019). Sullivan (2019) leidis, et on vaja süvitsi uurida ohtliku ja eksitava teabe mõju tudengite infokäitumisele ja pöörata tähelepanu selle emotsionaalsetele aspektidele, mis mõjutavad tudengite võimet informatsiooni kriitiliselt mõtestada (ka Revez ja Corujo, 2021).

Teiseks oluliseks kitsaskohaks on akadeemiliste raamatukoguhoidjate endi teadmiste ja oskuste piiratus meedia- ja infopädevuste valdkonnas. Raamatukoguhoidjatel pole õpetamiseks piisavat ettevalmistust: sageli õpitakse koolitama töö käigus või hilisemate täienduskoolituste raames (Polger, 2024). Lisaks õpetamiskogemusele on raamatukoguhoidjate ettevalmistus erinev ka käsitletavate teemade osas. Näiteks Ghanas läbiviidud uuringus (Ayoung jt., 2023) leiti, et

raamatukoguhoidjad ei saa täpselt aru, mis on väärinfo ning kuidas tuvastada valeuudiseid, mistõttu võib uute teemade käsitlemine koolituste raames olla väljakutse.

Probleemiks on nimetatud ka seda, et vähesed raamatukoguhoidjad hindavad, kas tudengid on suutelised peale koolitusi väärinfot ära tundma (Saunders, 2023). See on tingitud asjaolust, et mõned koolitused toimuvad ühekordselt või õppeainete raames, kus raamatukoguhoidjatel pole võimalik anda koduseid ülesandeid ja teadmisi kontrollida (Leung, 2022; Saunders, 2023). Ühekordsed koolitused jätavad raamatukoguhoidjale mulje, et pädevuste õpetamine on olnud efektiivne (Leung, 2022; Polger, 2024), kuid tegelikkuses ei võimalda see luua õppijatega pikaajalisemaid suhteid ja pakkuda sisukat pedagoogilist tuge, ega luua võimalusi kriitiliseks refleksiooniks ja kollektiivseks teadmiste loomeks (Leung, 2022). Leung (2022) tõi ka välja, et piiratud ajaga koolituste teemad peavad olema praktiliselt rakendatavad, millest võib järeldada, et kui õppijad uusi oskusi kohe praktikasse ei pane, ununevad need ruttu.

Niisiis peaksid raamatukogud panustama rohkem ressursse ja aega akadeemiliste raamatukoguhoidjate koolitamisse, et tõsta nende pedagoogilist pädevust ja tagada meedia- ja infopädevuste tõhus õpetamine. Saundersi arvates on oluline koguda teavet õpiväljundite saavutamise kohta, et veenda teaduskondi raamatukogudega koostööd tegema (Saunders, 2023). See võimaldaks kinnistada raamatukoguhoidjate positsiooni meedia- ja infopädevuste ekspertidena (Saunders, 2023).

1.7. Uurimisküsimused

Magistritöö eesmärk on kaardistada Eesti akadeemiliste raamatukoguhoidjate arusaamad infokorratusest tingitud probleemidest, kuidas arendatakse Eesti akadeemilistes raamatukogudes meedia- ja infopädevusi ning kuidas käsitletakse koolituste raames infokorratust. Uuringu tulemused on sisendiks meedia- ja infopädevuste koolituste arendamisele akadeemilistes raamatukogudes.

Uurimistöö eesmärkidest lähtuvalt püstitasin järgnevad uurimisküsimused:

1. Millised on akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ja väärinfo levikule?
2. Kas ja kuidas arendavad akadeemilised raamatukoguhoidjad oma kasutajate meedia- ja infopädevusi?

3. Kuidas ja mil määral käsitlevad akadeemilised raamatukoguhoidjad infokorratust oma koolitustes?

a. Kui akadeemilised raamatukoguhoidjad ei käsitle oma koolitustes infokorratust, siis mis põhjustel?

4. Milliseks hindavad akadeemilised raamatukoguhoidjad enda rolli meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema inforuumi loomisel?

Järgmises peatükis kirjeldan uurimisküsimustele vastuste saamiseks kasutatud andmekogumismeetodeid ja valimi koostamise põhimõtteid.

2. VALIM JA METOODIKA

Selles peatükis kirjeldan uurimistöös kasutatud meetodeid ja valimi moodustamise põhimõtteid. Oma magistritöös kombineerisin kvantitatiivse ja kvalitatiivse lähenemise läbi ankeetküsitluse ja poolstruktureeritud intervjuude. Pope ja Mays (1995: 44) rõhutavad, et kvantitatiivne ja kvalitatiivne lähenemine täiendavad üksteist ning nende järgi võib kvalitatiivset uurimistööd rakendada juhul kui kvantitatiivne käsitus osutub piiratuks. Intervjuude läbiviimine aitas tulemusi täiendada, et jõuda uurimisprobleemist põhjalikuma arusaamani (Greene jt., 1989).

Uuringu esimeses etapis viisin läbi küsitluse ($n = 35$), et saada ülevaade akadeemiliste raamatukoguhoidjate hinnangutest erinevate infokorratusega seotud probleemide kohta ja nende meedia- ja infopädevuste alasest koolitustegevustest. Ankeetküsitlus töötati välja osana rahvusvahelisest võrdlusuuringust, kuhu Krista Lepik-Verliin mind kaasas. Küsitluse vastuste põhjal otsustasin koolitustegevustest sügavama vaate saamiseks läbi viia ka poolstruktureeritud intervjuud ($n = 8$). Kõigepealt kirjeldan kvantitatiivse meetodi andmekogumisprotseduuri ja valimi moodustamise kriteeriumeid, seejärel kvalitatiivse meetodi omasid ning viimaks mõlema andmekogu analüüsimeetodeid.

2.1. Ankeetküsitlus

Uuringu esimeses etapis viisin akadeemiliste raamatukoguhoidjate seas läbi veebipõhise ankeetküsitluse perioodil 17.03.2024-14.04.2024. Kasutasin tõenäosuslikku kõikset valimit, sest kaasasin uurimusse kogu populatsiooni. Üldpopulatsioon ja valikukriteeriumid pandi paika rahvusvahelise uuringu raames, milles kasutati minu töö selles etapis kogutud andmeid. Rahvusvaheline uuring keskendus raamatukoguhoidjate rollile meedia- ja infopädevuste alastes tegevustes eri riikides ning määratles kaasatavate raamatukogude ja töötajate profiilid. See võimaldas luua ühise raamistiku, mis sobis ka minu uurimistöö eesmärkidega.

Üldkogumi määrasin kahe peamise kriteeriumi järgi:

1. Uuritav töötab avalik-õigusliku ülikooli, eraülikooli, Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatava rakenduskõrgkooli, riigi rakenduskõrgkooli või erarakenduskõrgkooli raamatukogus. Nimekiri uurimusse kaasatud kõrgkoolide raamatukogudest on välja toodud [lisas 1](#).
2. Uuritava tööülesanded hõlmavad meedia- ja infopädevuste alast koolitustegevust.

Kõrgkoolide nimekirja koostas Haridus- ja Teadusministeeriumi andmete põhjal (2024b), uuritavate kontaktid sain iga kõrgkooli raamatukogu kodulehelt. Suuremate kõrgkoolide puhul lisasin valimisse töötajad, kelle ametinimetused olid erialainfo (pea)spetsialist, infopädevuse (pea)spetsialist või ainespetsialist, et kaasata kõik töötajad, kes tegelesid meedia- ja infopädevuste koolitustega. Kuna raamatukogudes kasutati erinevaid ametinimetusi, viitan kõigile vastanutele üldnimetusega raamatukoguhoidja, et tagada selgus tulemuste esitamisel. Väiksemate kõrgkooli raamatukogude puhul, kus oli ainult üks või kaks töötajat, ei olnud alati kodulehtedel oleva informatsiooni põhjal võimalik määrata, kes tegelevad meedia- ja infopädevuste koolitustega. Sellisel juhul kaasasin uuringusse kõik töötajad, lähtudes eeldusest, et vähemalt üks neist võiks vastata minu püstitatud kriteeriumitele. Siiski on võimalik, et osa uuringusse kaasatud raamatukoguhoidjatest ei tegelenud koolitamisega, mis võis mõjutada andmestiku esinduslikkust. Küsimustiku koostasid rahvusvahelise infoteadlaste võrgustiku liikmed Laura Saundersi (Simmons'i Ülikool) ja Joumana Boustany (Gustave Eiffeli Ülikool) juhtimisel. Võrgustiku liige on ka töö kaasjuhendaja Krista Lepik-Verliin, kes mind projekti kaasas. Uuringu eesmärk oli kaardistada raamatukoguhoidjate vaated väärinfole ning meedia- ja infopädevuste õpetamise praktikad eri riikides. Kuna selline eesmärk eeldas suure hulga vastajate kaasamist, sobis andmete kogumiseks kvantitatiivne lähenemine (Lagerspetz, 2023). Küll aga on üldpopulatsioon Eestis võrdlemisi väike ($N = 75$), mistõttu otsustasin tulemusi täiendada ka kvalitatiivsel meetodil.

Küsimused tõlkisime koos kaasjuhendajaga eesti keelde. Eesti oludega kohandamiseks konsulteerisime ka kohalike ekspertidega Haridus- ja Noorteametist. Kuna tulemusi taheti riikide vahel võrrelda, ei lubatud küsimuste sisu muuta.

Küsimustiku saatsin välja 75-le adressaadile 17. märtsil 2024. Vastamiseks andsin algselt aega 31. märtsini, kuid kuna selleks ajaks oli laekunud ainult 25 vastust, pikendasin tähtaega 14. aprillini. Kokku vastas küsitlusele 35 raamatukoguhoidjat, mis teeb vastamise määraks 46,6%.

Küsimustik (vt [Lisa 3](#)) koosnes kahest osast: sisulised küsimused (9 tk) ja vastajate taustaandmeid puudutavad küsimused (7 tk). Küsimustik võimaldas anda nii suletud kui avatud vastuseid – vastajal oli võimalus valida etteantud vastusevariantide vahel ja sobiva variandi puudumisel lisada enda kommentaar.

Sisulised küsimused keskendusid järgnevatele teemadele:

1. Vastaja arvamused väärinfo mõjude kohta erinevatest valdkondades (näiteks raamatukogundus, sotsiaalmeedia, akadeemilised väljaanded). Vastajad said hinnata, mil määral nõustuvad nad 11-ne erineva väitega valides ühe viiest vastusevariandist, kus kõige madalam hinnang oli „ei nõustu üldse” ja kõrgeim „nõustun täiesti”. Sellele osale vastasid kõik küsimustiku täitjad (n = 35).
2. Väärinfo käsitlemine ja õpetamiskogemus meedia- ja infopädevuste koolitustel ning koostöö akadeemiliste üksustega. Sellele küsimustiku osale said vastata vaid need, kes märkisid, et õpetavad tudengeid meedia- ja infopädevuste vallas kas projektipõhiselt, iseseisva kursuse või lõimitud õppetöö raames. Seetõttu vastas küsimustiku teisele osale 17 raamatukoguhoidjat (n = 17).

Taustaküsimuste osas palusin vastajatel täpsustada enda haridustaset; hinnata, kui suur osa tööajast kulub neil meedia-ja infopädevuse õpetamisele ning märkida, mitu aastat on nad koolitamisega tegeleenud. Lisaks küsisin täpsustavaid küsimusi kõrgkooli suuruse ja staatuse kohta. Kuna sellele osale vastasid ainult koolitamisega tegelevad raamatukoguhoidjad, ei olnud nende andmete analüüsimine valiidsuse huvides võimalik, aga need andsid siiski esialgse ülevaate võimalikest mustritest, mis olid sisendiks intervjuuküsimuste koostamisele.

Küsimustikule sai vastata InLitAs platvormil, mida haldab Prantsusmaa Infopädevuste Assotsiatsioon. Ühise keskkonna kasutamine lihtsustas rahvusvahelist koostööd ning võimaldas andmete turvalist haldamist. Andmetele oli ligipääs minul, kaasjuhendaja Krista Lepik-Verliinil ning rahvusvahelise projekti Euroopa-poolsel vastutaval liikmel Joumana Boustanyl. Küsitlusele vastamine oli vabatahtlik ning kaaskirjas selgitasin, et tulemused esitatakse anonüümselt: arvulised vastused üldistatud kujul ning kirjalikud kommentaarid lühiväljavõttena tekstis.

Kuigi saatsin küsitluse kõigile sihtrühma esindajatele, ei vastanud kõik uuritavad minu küsimustikule. See võib mõjutada andmete esinduslikkust, seega käsitlesin tulemusi eelkõige valimi vaadetenä ja mitte terve populatsiooni vaadetenä.

2.2. Poolstruktureeritud intervjuud

Uuringu teises etapis viisin akadeemiliste raamatukoguhoidjate seas läbi poolstruktureeritud intervjuud perioodil 10.02.2025-10.03.2025. Intervjuud võimaldasid süvitsi uurida tähendusi, mida üksikindiviidid või grupid omistavad sotsiaalsetele probleemidele (Yvelson-Shorsher ja Bronstein, 2018). Poolstruktureeritud intervjuudes esitatakse küsimused intervjuukava põhjal,

kuid vastavalt vestluse kulgemisele võib nende järjekorda muuta (K. Lepik jt., 2014). Uurijal on võimalik küsida vastuste kohta täpsustavaid küsimusi ning vajadusel ka uusi küsimusi, mida intervjuukavas algselt ei olnud (K. Lepik jt., 2014; Westbrook, 1994).

Valimi moodustamisel kombineerisin mittetõenäosusliku sihipärase valimi ja mugavusvalimi. Sihipärase valimi puhul valib uurija uurimiseesmärgist sõltuvalt kõige sobivamad küsitletavad (Rämmer, 2014). Kuna töö esimeses etapis kaardistasin kõik kõrgkooli raamatukogud ja potentsiaalsed vastajad (N = 75) tuginesin väiksema valimi koostamisel järgnevale kriteeriumitele:

1. Intervjueeritavad pidid olema eri tüüpi õppeasutustest (vt [Lisa 1](#)), et tagada erinevat tüüpi kõrgkoolide raamatukogude esindatavus.
2. Intervjueeritavad pidid olema erineva suurusega kõrgkoolide raamatukogudest, et tagada nii väiksemate kui suuremate raamatukogude esindatus.

Kõigepealt rakendasin mugavusvalimit ja kontakteerusin endale tuttavate raamatukoguhoidjatega (n = 5), kellele saatsin osalemiskutse. Nendest neli olid nõus uuringus osalema. Seejärel rakendasin sihipärase valimit ja valisin järgmised viis potentsiaalset intervjueeritavat, kes vastasid minu püstitatud kriteeriumitele. Kokku osales uurimuses kaheksa intervjueeritavat, kes esindasid seitsme kõrgkooli raamatukogusid. Ehkki algne eesmärk oli kaasata iga intervjueeritav erinevast kõrgkooli raamatukogust, ei olnud see teostatav. Samas täitsid need kaks intervjueeritavat oma asutuses erinevaid rolle ning erinesid nii haridusliku tausta kui ka töökogemuse poolest, mis võimaldas mitmekülgsemat vaadet nende raamatukogule. Tabel 3 annab ülevaate intervjueeritavate tööstaažist ja nende õppeasutuse tüübist.

Tabel 3. Ülevaade valimisse kuulunud intervjueeritavatest

Kood	Maakond	Kogemus aastates	Õppeasutuse tüüp
R1	Tartu maakond	9	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatava rakenduskõrgkooli raamatukogu
R2	Tartu maakond	5	Avalik-õigusliku ülikooli raamatukogu
R3	Harju maakond	32	Riigi rakenduskõrgkooli raamatukogu
R4	Harju maakond	35	Avalik-õigusliku ülikooli raamatukogu
R5	Tartu maakond	35	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatava rakenduskõrgkooli raamatukogu

R6	Harju maakond	32	Avalik-õigusliku ülikooli raamatukogu
R7	Tartu maakond	25	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatava rakenduskõrgkooli raamatukogu
R8	Tartu maakond	11	Avalik-õigusliku ülikooli raamatukogu

Valimi koodid lõin intervjuude läbiviimise järjekorra põhjal. Näiteks koodis R1 tähistab „R” raamatukoguhoidjat ning number „1” seda, et tegu oli kõige esimese intervjuueeritavaga. Tabelis 3 esitatud andmed kogusin intervjuude raames.

Kõigile intervjuueeritavatele saatsin ka teabelehe (vt [Lisa 5](#)), milles tutvustasin uurimistöö eesmärke ja intervjuu läbiviimise põhimõtteid. Sealhulgas teavitasin neid, et intervjuud salvestatakse ja transkribeeritakse ning kuidas nende andmeid töötlen. Erialase kogukonna väiksuse tõttu ei olnud võimalik garanteerida nende anonüümsust, kuid andsin endast parima, et säilitada nende konfidentsiaalsus.

Intervjuu kava (vt [Lisa 4](#)) koostamisel lähtusin uurimisküsimustest. Intervjuukava esimene plokk keskendus intervjuueeritava hariduslikule ja ametialasele taustale, teine plokk meedia- ja infopädevuste õpetamisele ning kolmas plokk infokorratusele ja sellega seonduvatele probleemidele. Neljandas plokis käsitlesin meedia- ja infopädevuste koolitusega seotud väljakutseid ja raamatukoguhoidjate vajadusi ning viimases plokis uurisin nende rolli võimalikke arengusuundi tulevikus. Küsimused püüdsin sõnastada selgelt ja avatud kujul, vältides liigset suunamist.

Uuringu usaldusväärsuse tõstmiseks viisin esmalt läbi prooviintervjuu, mille käigus selgus, et küsimused olid uuritavale mõistetavad ja võimaldasid vastata püstitatud uurimisküsimustele. Tegin intervjuukavasse mõned muudatused (nt lisasin küsimuse meedia- ja infopädevuste definitsiooni kohta) ning otsustasin kasutada prooviintervjuud ka põhiuuringus.

Intervjuud viisin läbi veebruaris ja märtsis 2025, mil raamatukogudes on vaheaja tõttu töökoormus väiksem. Lootsin, et tänu sellele on raamatukoguhoidjad altimad intervjuudes osalema. Andsin intervjuueeritavatele võimaluse valida, kas kohtume nende töökohas või veebi teel, et intervjuuprotsess neile võimalikult mugavaks teha. Nelja intervjuueeritavaga kohtusin nende töökohas, ülejäänud intervjuud toimusid Zoomi vahendusel. Pärast kaheksanda intervjuu läbiviimist leidsin, et kogutud andmed võimaldavad vastata püstitatud uurimisküsimustele ja

lõpetasin andmete kogumise. Tabel 4 annab ülevaate intervjuude pikkusest ja toimumiskohast. Kõige lühem intervjuu kestis 30 minutit ja kõige pikem 1 tund ja 17 minutit.

Tabel 4. Üksikasjad intervjuude läbiviimise kohta

Intervjueeritava kood	Intervjuu pikkus	Läbiviimise koht
R1	34 minutit	Intervjueeritava töökohas
R2	36 minutit	Intervjueeritava töökohas
R3	45 minutit	Zoomis
R4	30 minutit	Zoomis
R5	53 minutit	Intervjueeritava töökohas
R6	1 tund ja 17 minutit	Zoomis
R7	57 minutit	Zoomis
R8	47 minutit	Intervjueeritava töökohas

Veebi- ja näost näkku intervjuudel on oma tugevused ja nõrkused. Näost näkku intervjuude puhul on uurijal parem võimalik märgata intervjueeritava kehakeelt, keskkonda ja muid mitteverbaalseid märke, mis rikastavad andmeid (Laherand, 2010). Veebiintervjuud võimaldavad seevastu kaasata osalisi, kel oleks ajaliste või geograafiliste piirangute tõttu raske uuringus osaleda (Deakin ja Wakefield, 2014). Samas on veebiintervjuude kriitikana välja toodud, et videokõne ajal võivad osalejad tegeleda paralleelselt muude asjadega, mis mõjutab intervjuu kulgu ja tempot (Murumaa-Mengel, 2020).

Ka minu kogemuse põhjal olid Zoomi vahendusel toimunud intervjuud formaalsemad, eriti võõraste intervjueeritavatega, ning nõudsid rohkem täpsustavaid küsimusi. Samas tuttavatega olid vestlused avatumad. Mõnel juhul mõjutas intervjuu kulgu ka see, kui intervjueeritav pidi tööalaste kohustuste tõttu vestluse korraks katkestama. Lisaks mõjutas intervjuusid see, kui hästi raamatukoguhoidjad tundsid, et mõistavad infokorratuse mõistet. Kuigi defineerisin selle neile intervjuu alguses, osutus selle seostamine oma tööga mõnele osalejale keeruliseks, mistõttu pidin täpsustama oma küsimusi ja esitama täiendavaid selgitusi.

Mind intervjueerijana mõjutas see, et töötan samas valdkonnas, mistõttu pidin teadlikult jälgima, et ei esitaks suunavaid küsimusi, ega eeldaks, et intervjueeritavatel on minuga samad teadmised ja kogemused. Seetõttu hoidusin kommentaaridest, mis võiksid mõjutada vastajate arvamuste

kujunemist ja esitasin täpsustavaid küsimusi nii, et neil oli võimalik oma seisukohti vabalt selgitada. See lähenemine aitas tagada, et intervjuud peegeldaksid vastajate tegelikke arusaamu ja kogemusi.

2.3 Andmeanalüüsimeetodid

Esimese andmestiku analüüsiks kasutasin Microsoft Excelit ja avatud lähtekoodiga statistikaprogrammi JASP (versioon 0.19.2). Esmalt korrastasin Excelis andmed, kontrollisin nende täielikkust ning kodeerisin andmed analüüsiks sobilikku vormi. Väidete vastusevariandid kodeerisin viie palli Likerti skaalal järgmiselt: 1- ei nõustu üldse, 2 - pigem ei nõustu, 2- nii ja naa, 4 - pigem nõustun, 5 - nõustun täiesti.

Ankeetküsitlusest saadud andmete esitamisel kasutasin läbivalt kirjeldavat statistikat, arvutades aritmeetilisi keskmisi ja sagedusjaotusi, et anda ülevaade vastajate hinnangutest erinevatele väidetele. Lisaks aritmeetilisele keskmisele arvutasin ka standardhälbe, mis näitab kui palju vastused keskmise ümber varieeruvad (Rootalu, 2014). Madal standardhälve viitab sellele, et vastajad on üpris ühel meelel ning kõrgem standardhälve näitab arvamuste mitmekesisust (Rootalu, 2014). Tulemuste paremaks visualiseerimiseks kasutasin tulpdiagramme.

Uurimistöö teises etapis kogutud andmete analüüsiks kasutasin temaatilist sisuanalüüsi, mis on üks kvalitatiivse sisuanalüüsi vorme (Kalmus jt., 2015). Intervjuud salvestasin telefoni ja Zoomi vahendusel. Esmase transkribeerimise jaoks kasutasin TTÜ kõnetehnoloogia labori avalikku kõnetuvastuse teenust aadressil <https://tekstiks.ee/> (Olev ja Alumäe, 2022). Seejärel parandasin automaatse kõnetuvastuse käigus tehtud vead ning eemaldasin transkriptsioonidest isikuid tuvastavad andmed.

Temaatilise analüüsi eesmärk on leida ja mõtestada andmetes esinevaid mustreid (Braun ja Clarke, 2006). Intervjueeritavate jutu kirjeldamise asemel keskendub temaatiline analüüs tähenduste süstemaatilisele tuvastamisele, seoste loomisele ning andmetes peituvate mustrite mõtestamisele uurimisküsimuse valguses (Braun ja Clarke, 2006). Kasutasin induktiivset lähenemist, mis tähendab, et tähendused ja teemad kujunesid välja andmete põhjal, ilma, et oleksin eelnevalt püüdnud neid mõnda olemasolevasse raamistikku sobitada (Kalmus jt., 2015).

Analüüsi alustasin intervjuude põhjaliku läbi lugemisega, mida soovivad ka Braun ja Clarke (2006), et saada andmetest terviklik ülevaade. Seejärel töötasin transkriptsioonid ükshaaval läbi ja tähenduslikud tekstilõigud kodeerisin võimalikult lähedaselt andmete sisule vastava koodiga.

Intervjuude kodeerimisel kasutasin analüüsiprogrammi MAXQDA 24. Sisuliselt sarnased või üht teemat käsitlevad koodid koondasin kokku, et nendest potentsiaalsed kategooriad luua. Järgmises etapis kontrollisin, kas need peegeldavad intervjuudes esinevaid tähenduslikke mustreid. Lõplike teemakategooriate sõnastamisel oli minu eesmärk seostada kodeeritud tekstilõigud uurimisküsimustes tõstatatud teemadega. Näiteks koodid, mis puudutasid koolituste sisu ja laadi, grupeerisin kategooria „Õpetamise praktikad ja sisuline fookus” alla ning see kategooria võimaldas vastata teisele ja kolmandale uurimisküsimusele. Valminud kategooriad tõin välja [lisas 6](#) koos nende alla koondatud koodidega.

Selles peatükis kirjeldasin uurimistöö valimit ja andmete kogumise ja analüüsi meetodeid. Järgmises peatükis esitan uurimistöö tulemusi.

3. TULEMUSED

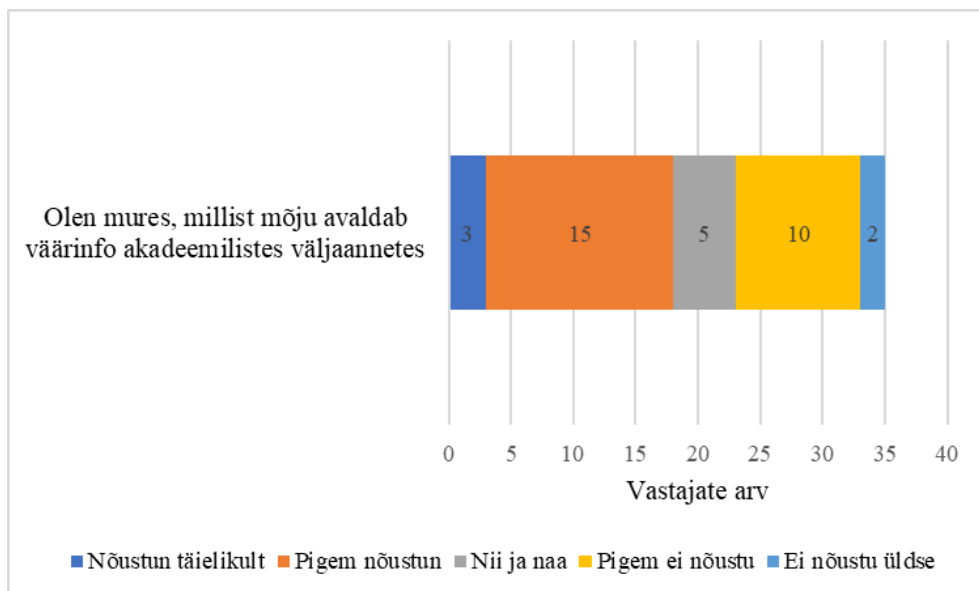
Selles peatükis toon välja uurimistöö analüüsi tulemused, sidudes omavahel nii kvantitatiivsel kui kvalitatiivsel meetodil kogutud andmed. Tulemuste esitamisel lähtun uurimisküsimuste järjestuse loogikast. Küsitluse tulemuste esitamisel kasutan terminit väärinfo, intervjuude tulemuste esitamisel aga laiemat terminit infokorratus. Terminite eristamine oli teadlik otsus, kuna küsitlus keskendus kitsamalt väärinfo levikule, mõjule ja sellega seotud probleemide tajumisele. Intervjuudes käsitlesid vastajad aga infokorratust laiemalt, hõlmates ka teisi vorme peale väärinfo. See võimaldas terviklikumat ülevaadet raamatukoguhoidjate kogemustest ja tajutud probleemidest. Seetõttu olen ka tulemuste esitamisel kasutanud küsitluse tulemuste juures terminit väärinfo ning intervjuu tulemuste juures terminit infokorratus.

3.1. Tajutud probleemid ja väljakutsed akadeemilistes raamatukogudes

Selles alapeatükis kirjeldan, kuidas tajusid raamatukoguhoidjad infokorratuse mõju akadeemilistele väljaannetele, raamatukogundusele ning uudis- ja sotsiaalmeediale. Samuti esitan tulemusi raamatukoguhoidjate arvamusest tehisaru ja inimkesksete abivahendite rolli osas väärinfo vastu võitlemisel.

Infokorratuse valdkondlik tajumine

Soovisin teada, kuidas raamatukoguhoidjad tajuvad väärinfo mõju akadeemilistes väljaannetes ja raamatukogunduses. Küsitluse tulemused näitasid, et akadeemilistes väljaannetes esineva väärinfo üle tunti keskmiselt, kuid mitte väga tugevat muret (keskmine 3,2, standardhälve 1,1). Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 1. Küsitluse põhjal oli väärinfo mõju akadeemilistes väljaannetes pigem keskmine murekoht, aga intervjuudes tõid vastajad välja ka laiemaid infokorratuse probleeme, mis mõjutavad kogu akadeemilist kogukonda, näiteks tudengite võimekus allikate usaldusvärsust hinnata, artiklite avaldamine vähem usaldusväärsetes allikates ja tehisaru mõju akadeemilistele artiklitele.



Joonis 1. Tajutud väärinfo mõju akadeemilistes väljaannetes (n = 35).

Küsisin intervjuudes, kas raamatukoguhoidjad on tajunud infokorratuse mõju akadeemilistes väljaannetes ja akadeemilises kogukonnas laiemalt. Ühelt poolt arvati, et mõju puudub, teisalt oli seda raske hinnata ja mitmed raamatukoguhoidjad vastasid, et neil puudub selge arusaam, kui suur mõju on infokorratusel akadeemilises kogukonnas.

Enim nähti infokorratuse mõju akadeemilises valdkonnas tudengi tasandil. Intervjueeritavad tõid välja, et tudengid ei suuda alati allikaid kriitiliselt hinnata ning võivad seetõttu kasutada oma uurimistöodes sobimatuid või väärinfot sisaldavaid allikaid.

R2: „Ma arvan, et see, et üliõpilased viitavad mingitele allikatele, mis tegelikult on ükskõik milline nendest väär- või valeinfo liikidest, seda on mingil määral alati olnud, et üliõpilane ei oska oma allikat kriitiliselt hinnata ja kui see ei ole mingi teaduspublikatsioon, siis see on ka koht, kus meie ilmselt ei ole väga mingit sisendit andnud.”

Eeldati, et õppejõud ja teadlased on allikate hindamisel kriitilisemad kui tudengid, ja neid mõjutavad ohtlik ja eksitav info vähem, kuid neid võib infokorratuse ohustada teises võtmes. Osad vastajad tõstasid rämpajakirjades (ingl k *predatory journals*) avaldamise probleemi, kus teadlastele lubatakse raha eest kiiret teadusartiklite avaldamist. Üks vastaja tõi välja, et avaldamissurve tõttu võib mõni teadlane valida teadusartikli avaldamiseks madalama kvaliteediga ajakirja.

R3: „Kuna meie teaduritel ja lektoritel on avaldamiskohustus ehk siis nad peavad tegema teadustööd ja avaldama artikleid, siis kõik ei saa oma artikleid avaldada nendes heades teadusajakirjades ja mõned siiski on leppinud ka sellega, et nad saavad siis selles

vähem tunnustatud ajakirjas oma artikli avaldada, sest neil on kohustus seda teha. Nii et mingil määral võib-olla jah. Et kuna neil on kohustus ja sundus taga, et sa pead avaldama, see peab olema rahvusvaheliselt kusagilt leitav, siis jah, nad lepivadki sellega, kuhu nad saavad oma artikli saata.”

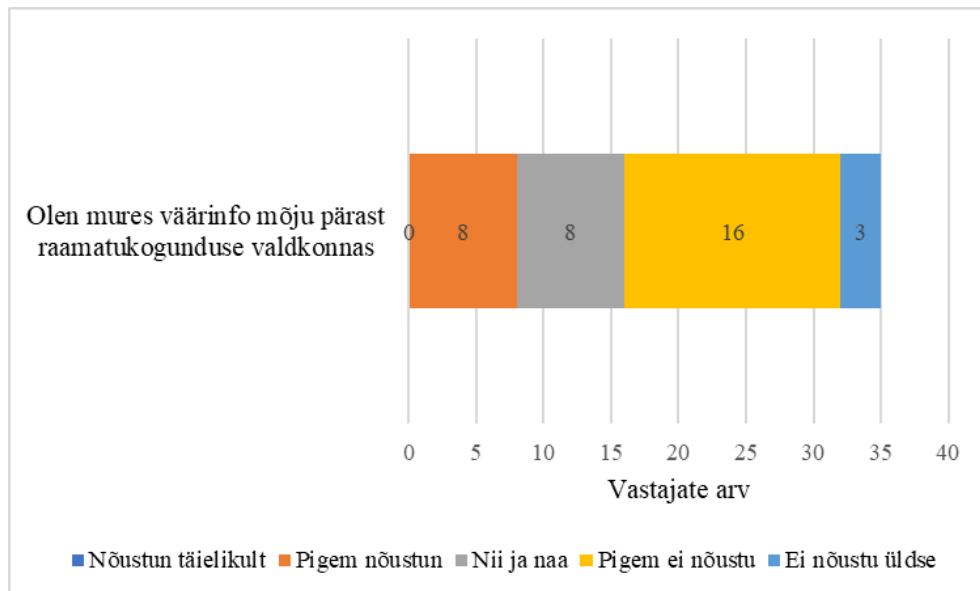
Samas leidsid intervjuueeritavad, et raamatukoguhoidjate asi ei ole sekkuda teadlaste valikutesse, vaid pigem toetada teadusartiklite avaldamisprotsessi läbi erinevate koolituste, mis õpetavad sobivat teadusajakirja valima. Veel tõi üks intervjuueeritav välja, et valdkondades, kus kasutatakse loovmeetodeid, võib infokorratus mõjutada uurimistöö kvaliteeti, kuna sellistes uurimustes toetatakse sageli vähem teaduslikele allikatele, mida pole eelretsenseeritud. Seetõttu võivad sellised allikad suurema tõenäosusega väära või eksitava infot sisaldada.

Viimase teemana tõstatati ka tehisaru mõju akadeemilistele väljaannetele. Raamatukoguhoidja arvas, et tehisaru tööriistade tulekuga on raskem hinnata, kes on teksti tegelik autor.

R7: „/.../ kui ma [tehisaru platvormilt] mingi artikli leian, siis ma eeldan, et autor on oma eriala spetsialist, aga kuidas saan olla kindel, et see ei ole nüüd tehisaru poolt või kellegi teise poolt kirjutatud ja pandud juurde, et tema kirjutatud on?”

Kuna sellele viitas ainult üks vastaja, ei saa hinnata, kas ka teised raamatukoguhoidjad tehisarus akadeemilistele väljaannetele ohtu näevad, küll aga nähti selle mõju raamatukogunduse valdkonnale.

Küsitluse tulemused näitasid, et vastajad ei pidanud väärinfo mõju raamatukogunduse valdkonnas suureks probleemiks ($m = 2,6$, $sh = 0,9$). Küsitluse vastuste jaotus on esitatud joonisel 2.



Joonis 2. Tajutud väärinfo mõju raamatukogunduse valdkonnas (n = 35).

Et paremini aru saada, milline on infokorratuse mõju raamatukogutööle ja igapäevastele tööprotsessidele, küsisin intervjuudes, kuidas on infokorratus mõjutanud nende raamatukogu. Vastajad arvasid, et raamatukogud ei ole sellest puutumata jäänud.

Enim kordusid intervjuueeritavate vastustes kolm teemat: tehisaru, komplekteerimine ja teadusliku mõtteviisi propageerimine. Kõige sagedamini nimetati infokorratuse mõju näitena tehisaru tööriistade kasutuselevõttu, mis on osade arvates kaasa toonud uusi väljakutseid, millega raamatukogud peavad tegelema. Näiteks kirjeldas üks vastaja olukorda, kus tema poole pöördus üliõpilane, kes otsis tehisaru genereeritud viiteid, mis kontrollimisel ei osutunud tõeseks.

R7: „Näiteks tehisaru osas, kui meil oli siin eelmisel aastal juhtum, kus üks tudeng tahtis saada mingit infot andmebaaside kohta, ütles, et mul on siin need viited, et ma sain ChatGPT käest ja need on väga head. Ja siis, kui me hakkasime lähemalt vaatama, siis need ei olnud üldse usaldusväärsed viited.”

Intervjuueeritavad mainisid, et neilt oodatakse üha enam juhendamist ja selgitustööd tehisaru loodud sisu osas, kuna raamatukogus on ajalooliselt õpetatud allikakriitilisust ja infootsingut. Samas arvasid raamatukoguhoidjad, et ei ole piisavalt pädevad tehisaru teemadel koolitusi läbi viima. Siiski olid mõned vastajad täiendanud oma õppematerjale ja üks raamatukoguhoidja viinud läbi ChatGPT kasutamise koolituse.

Teise teemana kerkis esile komplekteerimine, kus raamatukogud peavad hindama, milliseid raamatuid enda kogusse lisada ja milliseid mitte. Toodi välja, et info usaldusväärseuse küsimus

puudutab ka kogude kujundamist, eriti kui tegemist on vastuoluliste autoritega või küsitava väärtusega väljaannetega.

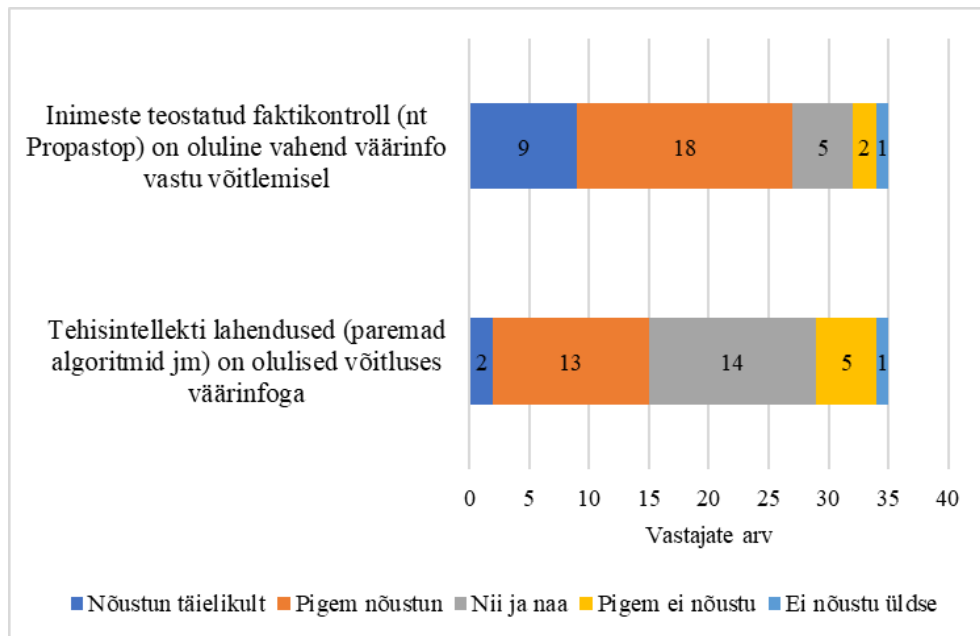
R2: „*Kui me vaatame sellest tööst, mis meie igapäevaselt teeme, välja, siis ma arvan, et juba komplekteerimises on küsimus, kas näiteks mingite autorite raamatuid võtta meie kogusse ja kuhu neid paigutada. Vist on olnud arutelusid, kas meditsiini alla panna mingeid niisuguseid natukene uhhuu asju. Või kas need peaksid hoidlas olema või äkki me ei tohiks üldse niisugust kirjandust oma raamatukokku osta.*”

Üks vastaja eeldas, et infokorratus on suurem probleem rahvaraamatukogudes, sest teadusraamatukogude külastajad on saanud parema väljaõppe ja on seetõttu kriitilisemad info suhtes, mida nad tarbivad. Samas nähti raamatukogu ühiskonnas kui olulist teadusliku mõtteviisi edendajat, millel lasub vastutus hoiakuid kujundada ja teadlikkust erinevate infokorratuse aspektide osas kasvatada.

R8: „*Noh, ühtepidi ongi see, et raamatukogu on ju tegelikult demokraatlik organisatsioon, kes ei tohiks pooli valida, aga kui on tegemist ikkagi nähtavalt infokorratuse elementidega, siis jah, ma leian, et raamatukogu roll oleks sekkuda ja seda teadlikkust suunata, kasvatada.*”

Lisaks raamatukoguhoidja individuaalsele vastutusele uurisin ka, kuidas nad hindavad tehnoloogiliste ja inimkesksete vahendite võimekust väärinfo vastu võitlemisel. Küsitluses palusin hinnata nii inimeste teostatud faktikontrolli kui ka tehisarul põhinevate lahenduste olulisust selles protsessis.

Inimeste teostatud faktikontrolli (näiteks Propastop) peeti oluliseks vahendiks väärinfo vastu võitlemisel ($m = 3,9$, $sh = 1,0$). Tehisarul põhinevate lahenduste nagu paremad algoritmid rolli väärinfo vastu võitlemisel hinnati pigem mõõdukalt oluliseks, kuid vastajate seisukohad jäid üsna neutraalseks ($m = 3,3$, $sh = 0,9$). Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 3.

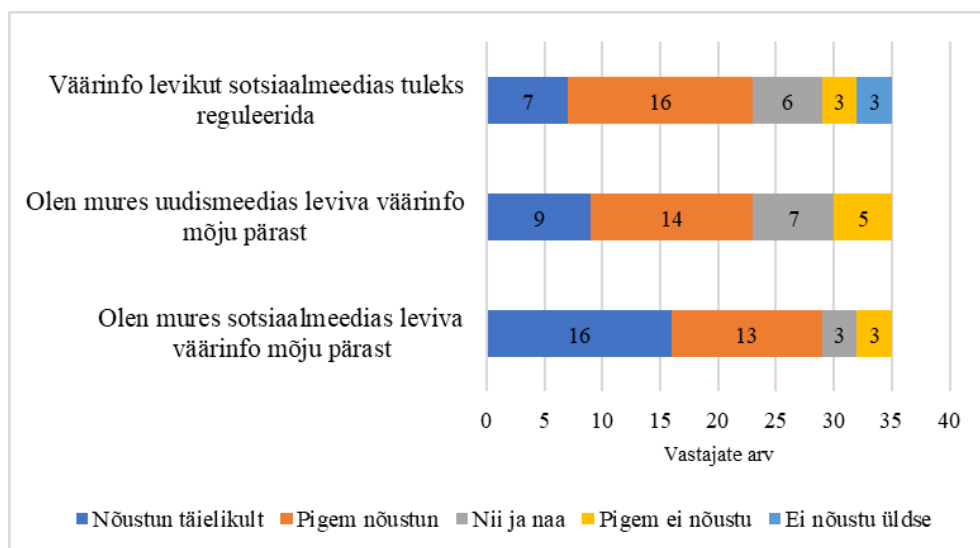


Joonis 3. Erinevate lahenduste nagu faktikontrolli ja tehisaru olulisuse tajumine (n = 35).

Intervjuudes ma seda põhjalikumalt ei käsitlenud, sest fookus oli akadeemiliste raamatukoguhoidjate kogemustel infokorratuse ja meedia- ja infopädevuste õpetamisel.

Mure meedias leviva väärinfo pärast

Uurisin ka, kui suure probleemina näevad raamatukoguhoidjad väärinfo levikut sotsiaalmeedias ja uudismeedias.



Joonis 4. Mure väärinfo leviku pärast meedias (n = 35).

Selgelt tuli välja mure sotsiaalmeedias leviva väärinfo pärast ($m = 4,2$, $sh = 0,9$), samas kui uudismeedias leviva väärinfo pärast oli mure mõõdukas, ent siiski oluline ($m = 3,8$, $sh = 1,0$).

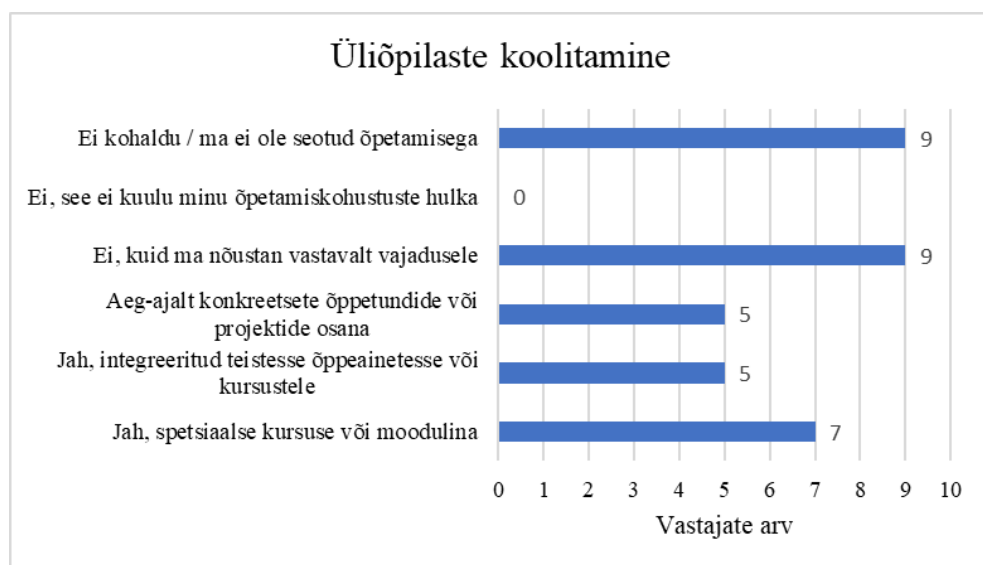
Enamik vastajaid pidas vajalikuks sotsiaalmeedias leviva väärinfo reguleerimist, kuid arvamuste hajuvus oli suurem ($m = 3,6$, $sh = 1,2$). Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 4. Kuigi ma intervjuudes uudismeedias ja sotsiaalmeedias leviva ohtliku ja eksitava info teemat süvitsi ei käsitlenud, viitasid paar raamatukoguhoidjat, et sotsiaalmeedia kasutamist peaks meedia- ja infopädevuste raames õpetama, sest inimesed ei mõista, mis tagajärjed on sotsiaalmeedias sisu jagamisel.

3.2. Meedia- ja infopädevuste arendamine akadeemilistes raamatukogudes

Selles alapeatükis esitan tulemusi selle kohta, milline oli raamatukoguhoidjate õppetöö töömaht ning meedia- ja infopädevuste alane koolitustegevus. Samuti kirjeldan intervjuude põhjal, kas ja kuidas käsitlevad raamatukoguhoidjad oma koolituste raames infokorratust ning kui nad seda ei tee, siis mis põhjustel.

Koolitustegevuse osakaal raamatukoguhoidja töös

Uurisin intervjueeritavalt, kui suur on nende hinnangul nende meedia- ja infopädevuste alase õppetöö töömaht. Meedia- ja infopädevuste õpetamise praktikad varieerusid küsitlusele vastanute lõikes (vt Joonis 5).



Joonis 5. Üliõpilaste koolitamine infopädevuse vallas ($n = 35$).

Peaaegu veerand raamatukoguhoidjatest ($n = 9$) märkisid, et nad ei ole õpetamisega seotud, sama palju vastajaid nõustasid vajaduspõhiselt. Viis raamatukoguhoidjat õpetasid meedia- ja infopädevusi aeg-ajalt õppeainete või projektide raames ning viie vastaja koolitustegevus meedia-

ja infopädevuste vallas oli lõimitud teistesse õppeainetesse või kursustesse. Seitse raamatukoguhoidjat õpetasid meedia- ja infopädevusi spetsiaalse kursuse või mooduli raames.

Intervjuudes selgus, et õppetöö osakaal raamatukoguhoidja töömahust sõltus kõrgkooli tüübist ja raamatukoguhoidja ametikohast. Koolitustegevustega seotud töökoormus oli suurem semestri alguses, mil raamatukoguhoidjad koolitasid uusi tudengeid. See hõlmas ka õppematerjalide uuendamist ja kontaktkoolitusi.

R3: „/.../ september, oktoober, ütleme, et suurem osa aurust lähebki siis nende koolituste peale, sest rühmasid on päris palju. Näiteks ühel erialal võib olla esimesel kursusel kuus rühma. Rühmas on mingi a la 30 õppurit. Mõni päev ongi niimoodi, et sul on seal neli-viis koolitust järjest.”

Ülikoolide raamatukoguhoidjate jaoks oli koolitustegevus üks nende peamisi tööülesandeid. Üks vastaja tegeles koolitamisega minimaalselt, sest tema töö nägi rohkem ette õppetöö vajaduste kaardistamist, koolituste organiseerimist ja administratiivset korraldamist. Rakenduskõrgkoolide raamatukoguhoidjad aga töötasid oma raamatukogus üksi või kahekesi, ja tõid välja, et koolitustegevus on üks nende töö osa, aga mitte keskne ülesanne. Nende tööülesanded olid mitmekesisemad ning hõlmasid ka administratiivseid ülesandeid, eelarvestamist, kogude komplekteerimist ja teenindust. Seega olenes õppetöö osakaal raamatukogu ja personali suurusest.

Meedia- ja infopädevuste alase koolitustegevuse algus raamatukogudes

Uuris, kelle poolt tuli initsiatiiv hakata raamatukogus meedia- ja infopädevusi õpetama. Intervjuude tulemused näitavad, et meedia- ja infopädevuste koolitusteni jõuti eri kõrgkoolides erinevat pidi. Mõnel juhul sai koolitustegevus alguse raamatukogu enda või üksikute töötajate initsiatiivist.

R5: „Ise pakkusime. Initsiatiiv on ikka minupoolne olnud, aga noh, kõik on olenenud sellest, kas see haakub kuskilt ja kas seda aega leitakse, sest et me oleme rakenduskõrgkool ja kõik tunnid on väga hinnas.”

Intervjuueritav R8 tõi välja, et nende raamatukogus saadi infopädevuste arendamise idee külastusest ühte Saksamaa ülikooli raamatukokku. Seal nähtud koolitusmudel sai aluseks nende kõrgkooli infopädevuste kursusele. Osades raamatukogudes aga kujunes koolitustegevus välja individuaalkoolitusest, mis muutusid vajaduse kasvu tõttu süsteemsemaks ja liideti õppeprotsessi.

R3: „Alguses me alustasime nii-öelda vabatahtlikult, kes vajasis abi, siis said individuaalset nõustamist. Ja siis see vajadus kasvas ja praegu oleme me pandud tunniplaani - põhimõtteliselt september, oktoober, november saavad kõik kursused raamatukogu poolt infootsingu koolitusi.”

Mõned vastajad ei osanud koolitustegevuse algust kommenteerida, sest kui nad raamatukogus tööle asusid, tegeles raamatukogu juba õppetööga ja ülesanne üliõpilasi koolitada oli sätestatud nende ametikirjelduses. Ainult üks vastaja ütles, et koolitamise nõue tuli kõrgkooli poolt.

R7: „See tuli kooli poolt eelduseks raamatukogule. Me alustasime nende tundidega laias laastus 15 aastat tagasi.”

Üldiselt nähtus vastustest, et meedia- ja infopädevuste õpetamine on suuremas osas kujunenud raamatukogude enda initsiatiivil, aga sõltunud ka kõrgkooli vajadustest ja võimalustest.

Meedia- ja infopädevuste koolituste tüpoloogia raamatukogudes

Koolituste mudelid akadeemilistes raamatukogudes

Eraldiseisev kursus	Integreeritud moodul õppeaines	Tellimuspõhine koolitus	Individuaalne koolitus	Iseseisev e-õpe
<ul style="list-style-type: none"> Täielikult raamatukogu poolt loodud ja läbiviidav kursus Moodles, kontaktõpe või hübriidvorm Toimub regulaarselt kindlatel semestritel Antakse ainepunkte 	<ul style="list-style-type: none"> Sisu on loodud koostöös õppejõuga või õppejõu suunamisel Moodles, kontaktõpe või hübriidvorm Sageli kordub igal aastal sarnase ülesehitusega Toimub mõne õppeaine raames 	<ul style="list-style-type: none"> Õppejõudude tellimusel Sisu kohandatakse vastavalt tellija soovidele Kontaktõpe või veebipõhine õpe Toimub tavaliselt 1-2 korda Ei anta ainepunkte 	<ul style="list-style-type: none"> Tudengi või õppejõu tellimusel Fookus tellija uurimisteemal Kontakt- või veebipõhine kohtumine Tavaliselt ühekordne Ei anta ainepunkte 	<ul style="list-style-type: none"> Iseseisvaks õppeks mõeldud veebikursused või õppematerjalide kogum Sisu loodud raamatukogu poolt Avatud kõigile Ei anta ainepunkte

Joonis 6. Raamatukogudes pakutavate koolituste tüpoloogia.

Intervjuude põhjal joonistusid välja viis tüüpilist lähenemist ehk koolitusmudelit (vt Joonis 6), mille raames õpetasid akadeemilised raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevusi: 1) eraldiseisev kursus, 2) integreeritud moodul õppeaine raames, 3) tellimuspõhine koolitus, 4) individuaalne koolitus ja 5) iseseisev e-õpe. Mudelid erinesid sihtrühma, mahu ja läbiviimise viisi poolest. Joonisel 6 annan ülevaate peamistest erinevustest.

Eraldiseisev e-kursus oli kõige formaalsem koolitusmudel, mille sisu ja korralduse eest vastutasid raamatukoguhoidjad. Seda võimaldas ühe intervjuueeritava kõrgkooli raamatukogu. Tudengitele oli

välja töötatud õppeastmele vastavalt kaks kursust Moodle keskkonnas ning mõlema eest anti ka ainepunkte.

R8: „Meil on e-kursuste jaoks kahte tüüpi mudel. Üks mudel on selline, kus õppijat kontrollitakse peamiselt testide alusel. Selle kaudu saab teada, kuivõrd ta on siis õpiväljundid omandanud. Ja siis teine mudel on see, kus õppija teemad on põhimõtteliselt samad, aga õppija siseneb kursusele oma konkreetse uurimisteemaga.”

Kõige levinum oli aga koolituste integreerimine mõnda õppeainesse, näiteks akadeemilise kirjutamise või lõputöö seminari raames. Koolituse teemad lepitati õppejõuga kokku ning õpe toimus kas iseseisvalt või ühe-kahe kontakttunni raames. Mõnel juhul jäeti õppijatele ka kodune ülesanne, kuid seda esines pigem harva.

Lisaks formaalsetele kursustele rakendati ka paindlikumaid lahendusi nagu tellitavad koolitused, kus õppejõud või õppekorraldusspetsialistid tellisid raamatukogult grupikoolitusi. Tegu oli ühekordsete kohtumistega, mis olid peamiselt suunatud esmakursuslastele ning keskendusid üldisemalt raamatukoguteenuste tutvustamisele. Ühes raamatukogus korraldati igal semestril lõputöö nädalat, mille eesmärk oli toetada lõputöö kirjutamist erinevate koolituste läbi. Raamatukogud pakkusid ka individuaalkoolitusi tudengitele või õppejõududele. Üks vastaja tõi välja, et neid on kevadeti rohkem, sest siis on lõputööde kirjutamise aeg. Siis otsitakse peamiselt abi teadusliku info otsimise ja viitamise osas. Tegu oli tavaliselt ühekordsete kohtumistega.

Viimase mudelina toodi välja iseseisva e-õppe formaat. Kõik vastajad mainisid, et nende raamatukogu lehel või õppeinfosüsteemis on erinevad juhendid, mõnel ka vaba ligipääsuga Moodle kursused iseõppijale.

R6: „Meil on Moodle'i kursus ka, mis ei ole küll kahjuks ülikooli õppekavas, aga ta on nii-öelda iseõppijale.”

Materjalid olid kas täiesti avalikud või ligipääsetavad õpilase võtmega. Mitu intervjuueeritavat tõi välja, et sooviksid oma e-kursuse lisamist kõrgkooli õppekavasse, et tagada kõigile tudengitele võrdsed võimalused meedia- ja infopädevuste omandamiseks.

Seega võib öelda, et iga raamatukogu lähtus koolitustegevuses oma võimalustest ja kõrgkooli soovidest, kusjuures ühes raamatukogus võisid kasutusel olla mitu erinevat koolitusmudelit.

Meedia- ja infopädevuste koolitustel käsitletavat teemad

Uurisin intervjuueritavatelt, milliseid teemasid nad kõige sagedamini oma koolituste raames käsitlevad. Selle visuaalseks illustreerimiseks koostasin sõnapilve enim mainitud teemadest, mida raamatukoguhoidjad oma intervjuudes mainisid (vt Joonis 7). Selleks liigitasin sisuliselt sarnased vastajate märksõnad analüütilise selguse huvides kindlate koondmärksõnade alla (nt „infootsioskuste koolituse” liigitasin koondmärksõna „infootsing” alla, „AI-tööriistad” „tehisaru” alla jne), säilitades samal ajal nende tähendusliku tuuma. Seega ei kajasta sõnapilt vastuseid sõnasõnalt, vaid peegeldab sisuliselt sarnaseid teemasid, mida raamatukoguhoidjad oma koolitustes käsitlevad.



Joonis 7. Meedia- ja infopädevuste koolitustel käsitletavat teemad.

Kokku mainiti 19 erinevat terminit 39 korda. Sõnapilves on märksõnade suurus seotud mainimissagedusega. Liigitasin intervjuudes esile kerkinud koolitusteemad omakorda sisulise sarnasuse alusel kuude põhikategooriasse (vt Tabel 5).

Tabel 5. Märksõnade esinemissagedus teemade kaupa

Kategooria	Märksõnad	Esinemissagedus	Osakaal (%)
Infootsing ja allikate kasutamine	infootsing, teadusinfootsing, andmebaasid, päring, raamatukogukataloog	14	35.9
Allikate hindamine ja usaldusväarsuse analüüs	allikakriitilisus, teadusajakirja tunnused, eelretsenseerimine	7	17.9
Viitamine ja akadeemiline ausus	viitehaldustarkvara, viitamine, eetika, plagiaat	6	15.4
Üldpädevused	infopädevus, terminoloogia, kriitiline mõtlemine	7	17.9
Tehisaruga seotud teemad	tehisaru	2	5.1
Infoühiskonna ja inforuumi käsitus	raamatukoguteenused, infoühiskond, infokorratus	3	7.7
	KOKKU	39	100

Kõige sagedamini viidati infootsingule ja allikate kasutamisele (35,9%), sellele järgnes allikate hindamine ja usaldusväarsuse analüüs (17,9%) ning üldpädevused (17,9%). Järgnesid viitamine ja akadeemiline ausus (15,4%) ning infoühiskonna ja inforuumi käsitus (7,7%). Kõige vähem käsitleti tehisaruga seotud teemasid (5,1%).

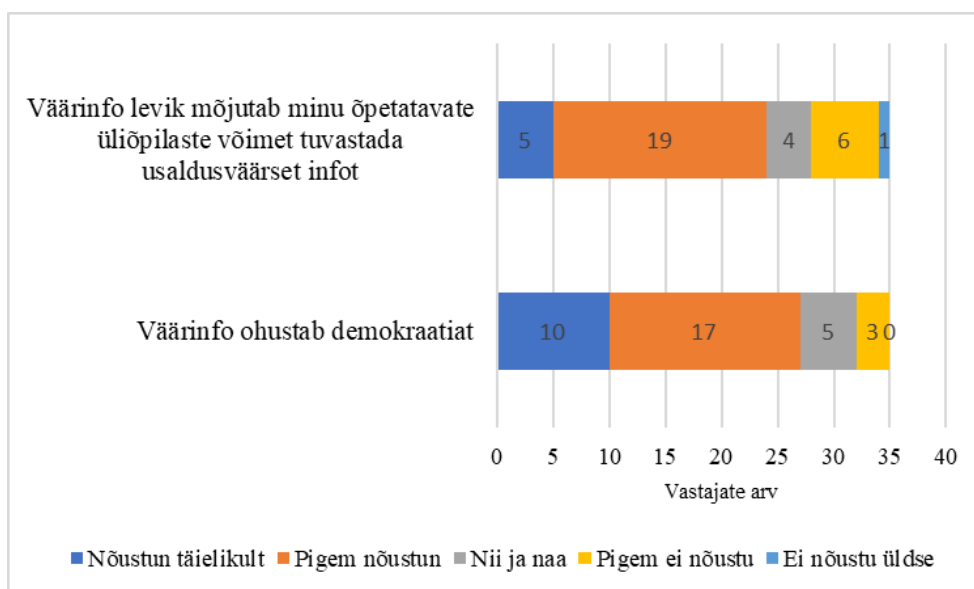
Peaaegu kõik intervjuueeritavad tõid välja, et nad õpetavad infopädevusi, aga meediapädevusi pigem mitte. Mitme vastaja hinnangul oli meediapädevuste õpetamine üldhariduskoolide vastutada.

R1: „Otseselt mitte ja ma arvan, et nii palju, kui ma ka õppejõududega suhelnud olen neid koolitusi läbi viies, siis otseselt ei keskenduta väga meediapädevusele, sest eeldatakse, et seda tehakse varasemalt.”

Intervjuudest ilmnes, et meediapädevused ei olnud vastajate jaoks selgelt piiritletud mõiste ning mitmel inimesel oli keeruline määratleda, millised õpetatavad teemad võiksid kuuluda meediapädevuste alla. Mõned siiski arvasid, et meediapädevuste alla võib liigitada allikate usaldusväarsuse hindamise, plagiaadi ja tehisaru tööriistade käsitlemise.

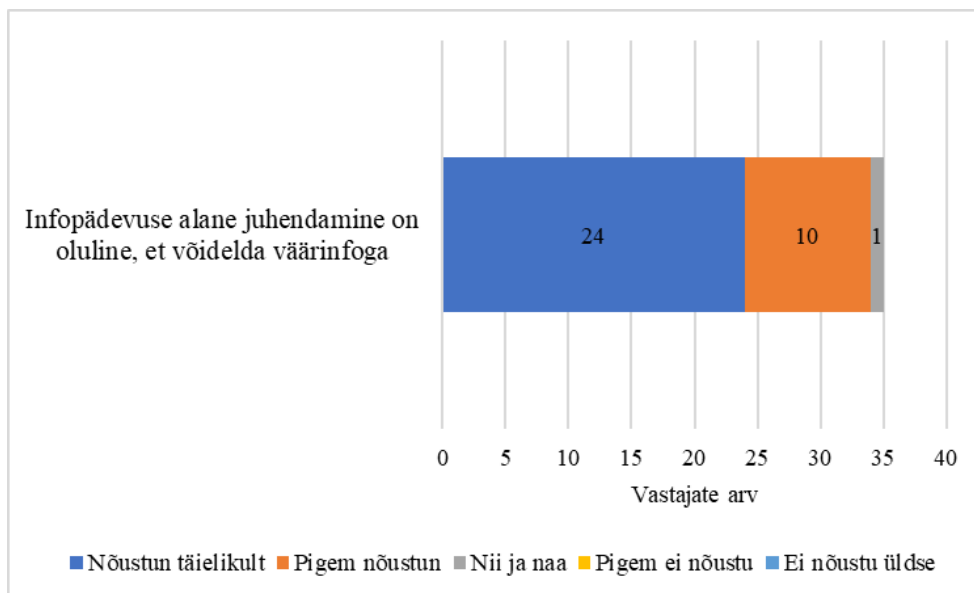
Infokorratuse käsitlemine meedia- ja infopädevuste koolituste raames

Palusin raamatukoguhoidjatel hinnata, mil määral nad nõustuvad väidetega, et väärinfo ohustab demokraatiat ning väitega, et väärinfo levik mõjutab nende õpetatavate üliõpilaste võimet tuvastada usaldusväärset infot. Väitega „Väärinfo ohustab demokraatiat” nõustus enamik vastajaid ($m = 4,0$, $sh = 0,9$), mis viitab sellele, et raamatukoguhoidjad hindasid väärinfo mõju demokraatiale oluliseks. Mõnevõrra mõõdukam, kuid siiski märkimisväärne oli nõustumine väitega, et väärinfo levik mõjutab üliõpilaste võimet ära tunda usaldusväärset informatsiooni ($m = 3,6$, $sh = 1,0$). Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 8.



Joonis 8. Väärinfo mõju tajumine ühiskonnale ja haridusele ($n = 35$).

Lisaks palusin raamatukoguhoidjatel hinnata väidet, et infopädevuste alane juhendamine on tõhus vahend väärinfo vastu võitlemisel. Selle väitega nõustusid vastajad väga suurel määral ($m = 4,7$, $sh = 0,5$), mis näitab, et raamatukoguhoidjad peavad infopädevuste alast juhendamist oluliseks vahendiks väärinfo vastu võitlemisel. Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 9.



Joonis 9. Hinnangud infopädevuste alase juhendamise osas (n = 35).

Sellest tulenevalt küsisin intervjuudes, kas ja mil määral käsitlevad raamatukoguhoidjad oma koolituste raames infokorratust (sh väärinfot).

Ehkki raamatukoguhoidjad hindasid väärinfo mõju demokraatiale ja üliõpilastele kõrgeks (vt Joonis 9) ning pidasid infopädevuste alast juhendamist väga oluliseks vahendiks väärinfo leviku piiramisel (vt Joonis 8), ilmnas intervjuudest, et infokorratust või väärinfot kursuste raames eriti ei käsitletud. Küsimusele “Kuidas käsitlevad akadeemilised raamatukoguhoidjad oma koolitustel infokorratuse ja väärinfo teemat?” vastas ainult üks intervjuueeritav, et arutleb tudengitega infokorratuse teemadel:

R5: „*Omaalgatuslikult äkki kolm aastat tagasi, tõingi sisse sellesama väärinfo, valeinfo teema, kuna ma annan sellist infoühiskonna ainet, ja see probleem ei olnud ennem nii terav, vähemalt mulle tundus, et inimesed orienteerusid selles paremini.*”

Ta täpsustas, et infohäiretega seotud teemade käsitlemine on küll oluline, kuid sageli ajaliselt piiratud, sest seda peab tegema endale eraldatud üldajast. Teema keerukuse tõttu võiks see aga nii tema kui ka paari teise intervjuueeritava arvates olla eraldi koolituse osa:

R5: „*See maht on täpselt selline, et see väär-, vale- ja kuriinfo peaks olema tegelikult täiesti üks eraldi plokk lausa. Mida ma küll olen teinud - ma räägin nendest, ma püüan avada neid mõisteid, aga ma olen ikkagi näpanud sellest üldajast ja teinud neile grupitööd /.../, mulle tundub, et see on nagu paremini töötanud, kui ma lihtsalt ainult räägin neile mõisted lahti ja võib-olla toon mõned näited lihtsalt elust.*”

Paar intervjueeritavat töid välja, et käsitlevad väärinfot muude teemade osana, näiteks allikakriitilisust õpetades, aga seda eelkõige seoses teaduskirjandusega.

R2: „*Meil on endal magistrantidele ja doktorantidele erinevad kursused ja no seal mingil määral võib-olla puudutatakse seda, aga ikkagi ka väga niisugusest akadeemilisest poolest et mis on peer review ja mis ei ole, et sihukest... Minu arust me sellesse valeinformatsiooni ei ole nii süvitsi läinud.*”

Seega esines infokorratuse käsitlemist koolituste raames vaid üksikudel juhtudel ning valdavalt üldisema allikakriitika või usaldusvääruse hindamise raames. Süvitsi ja süstemaatiline käsitlemine oli pigem erandlik.

Infokorratuse käsitlemine väljaspool koolitusi

Uurisin ka, kas raamatukogud tegelevad muude tegevustega, mis aitavad kaasa kvaliteetsema informuumi loomisele. Kõik intervjueeritavad sellele vastata ei osanud, kuid mõned raamatukoguhoidjad töid välja erinevaid mänge ja näituseid.

R6 tõi välja, et tema kolleeg pani kokku raamatunäituse infosõja teemal, mis keskendus desinformatsioonile ja eksitavale informatsioonile ning kombineeris digitaalseid ja füüsilisi materjale. Lisaks mainisid mitu raamatukoguhoidjat tehisaru mõjusid käsitlevat rändnäitust, mille koostas Eesti Raamatukoguhoidjate Ühingu noorteklubi. Näituse sihtrühmaks olid tudengid, ning keskendus sellele, kuidas tehisaru mõjutab meedia ja informatsiooni loomist, levikut ja tajumist.

Rakenduskõrgkoolide raamatukoguhoidjad olid korraldanud tudengitele mänge ja viktoriine, et arendada nende meedia- ja infopädevusi. Tegevusi viidi läbi nii individuaalselt kui koostöös teiste rakenduskõrgkoolidega. Üks vastaja viitas ka Rahvusraamatukogu meediapädevuse infomaterjalidele ja mängudele, mida ta tudengitega jagas. Viimasena tõi R8 välja, et tema raamatukogu on kriisiolukordades avaldanud oma kodulehel usaldusväärsete allikate nimekirju, mis olid suunatud nii kõrgkooli liikmetele kui laiemale avalikkusele.

Infokorratuse käsitlemata jätmise põhjused

Intervjueeritavad töid välja erinevaid põhjuseid, miks nad ei ole oma koolituste raames infokorratust käsitlenud. Peamisteks väljakutseks oli raamatukoguhoidjate hinnangul töökoormus ja aja puudus. Seda mainisid kõik rakenduskõrgkoolide raamatukoguhoidjad, kes töid välja, et liigne töökoormus ei võimalda neil süveneda uutesse teemadesse nagu infokorratus.

R1: „*Mul on nii palju muud teha, et inimestel oleks ligipääsud, inimestel oleks raamatud, mida laenutada ja koolituspool jääbki siis väga minimaalseks minu poolt.*”

Ka ülikoolide raamatukoguhoidjate arvates oli aja- ja tööjõupuudus piiranguks. Üks intervjuueeritav arvas, et neil oleks vaja eraldi inimest, kes infokorratusele keskenduks.

R8: „*Eelkõige tööjõuressurss, just inimesed, kes ise oleks selle teemaga kursis, selle endale selgeks teinud ja oleks võimelised seda ka teistele õpetama. Seda ma näen praegu suurima probleemina.*”

Lisaks tõid raamatukoguhoidjad välja, et koolitusteks ette nähtud aeg on piiratud. Sageli on neil aega üks või kaks akadeemilist tundi, et käsitleda meedia- ja infopädevusi.

R2: „*Need loengud või koolitused, mis meil on välja kujunenud, võtavad selle aja üsna ära, mis meile tavaliselt antakse, see on kaks akadeemilist tundi. Et sinna mingit väga pikka, täiesti uut teemat vahele toppida võib-olla ei annakski, see peaks täiesti eraldi asi olema.*”

Samuti toodi välja, et raamatukogu koolitused käsitlevad juba praegu mitmeid teemasid ning üliõpilastel on raske info üleküllusega toime tulla. Mitu vastajat tõid näiteid, kuidas raamatukogu koolitustel osalenud tudengid pöörduvad hiljem samade küsimustega raamatukogu poole, sest nad ei rakendanud uusi oskuseid kohe praktikasse. Praktika puudust aitaks ühe raamatukoguhoidja hinnangul parandada tihedam koostöö õppejõududega, kes annaks õppeainete raames üliõpilastele ülesandeid, mis võimaldaksid neil meedia- ja infopädevusi praktikas rakendada.

Teise olulise väljakutsena nimetati teadmiste ja oskuste puudust. Üle poole intervjuueeritavatest tõid välja, et neil puuduvad pädevused õpetada nii meediapädevusi kui ka infokorratust, ja nende teemade käsitlemiseks oleks vaja põhjalikku ettevalmistust.

R1: „*See on täpselt selline teema, mille sa pead tegema hästi söödavaks tudengitele. Või üldse kõigile kasutajatele. Selliseks hästi huvitavaks ja põnevaks, mis nõuab hästi suurt eeltööd ja kuigi raamatukogu töötajaid õpetatakse ka natuke olema koolitaja, siis ikkagi koolitajal ja heal koolitajal on vahe.*”

Muret väljendati ka tehnoloogia kiire arengu üle. Mitu intervjuueeritavat tõid näiteks tehisaru tööriistad, mille kohta küsitakse raamatukogudest infot. See on tingitud ka sellest, et erinevad andmebaasid võimaldavad tehisaru tööriistade abil otsimist, mistõttu eeldatakse raamatukoguhoidjatelt nende kasutamise pädevust.

R3: „*No praegu kindlasti tehisaru, sest neid tehisaru keskkondasid on nii palju ja neid tekib juurde ja siis peab jõudma jälgida, millist sa neist tohid õppurile soovitada. Millist*

üldse on meie sfääris lubatud kasutada, sest meil ei ole lubatud neid kõiki kasutada. Näiteks Hiina poolt loodud AI keskkondasid me ei tohi kasutada üldse. Jah, AI on praegu väljakutse.”

Viimase teemana kerkis ka institutsionaalse toe puudumine. Üks intervjueeritav tõdes, et kui kõrgkool ei oota raamatukogult infokorratuse käsitlemist, ei tunne ta vajadust seda ise õpetama hakata.

R6: „Meil ei ole ka tööandja poolt tulnud soovi või niisugust ootust, et me hakkame sellega tegelema. Üldiselt ei peeta seda meie prioriteetseks vastutuselaks.”

Seega tõid intervjueeritavad välja mitmeid erinevaid põhjuseid, miks nad ei käsitle infokorratust meedia- ja infopädevuste koolituste raames.

3.3. Koostöö ja institutsionaalne tugi raamatukoguhoidjate koolitustegevusele

Selles alapeatükis kirjeldan raamatukoguhoidjate koostööpraktikaid teiste raamatukogude ja kõrgkooli õppejõududega ning õppejõudude hoiakuid raamatukoguhoidjate meedia- ja infopädevuste alase koolitustegevuse suhtes. Lisaks käsitlen, millist institutsionaalset tuge saavad raamatukoguhoidjad oma koolitustegevuse läbiviimiseks ning milliseid enesetäiendamise vajadusi nad tunnetasid.

Raamatukogudevaheline koostöö

Intervjuudes küsisin, kas raamatukoguhoidjad teevad omavahel koostööd. Vastuste põhjal ilmnnes, et mitmed raamatukoguhoidjad jagasid oma õppematerjale kolleegidega teistest kõrgkoolidest ning kasutasid ka teiste raamatukogude loodud juhendmaterjale. Eriti tavaline oli see rakenduskõrgkoolide vahel, kus koostöö oli tihedam ning toimusid ka ühised koolitused, mis sisaldasid mängulisi tegevusi.

R1: „Me oleme teinud paar korda koostöös teiste rakenduskõrgkoolidega selliseid mänge rakenduskõrgkoolide üleselt.”

Samas toodi välja, et enamasti on iga kõrgkooli raamatukogu loonud enda õppematerjalid ja juhendid, mida ei ole üksteisega jagatud. Seetõttu käsitleti koolide lõikes erinevaid teemasid, mis sõltusid vastava raamatukoguhoidja enda pädevustest. Üldiselt arvasid vastajad, et häid

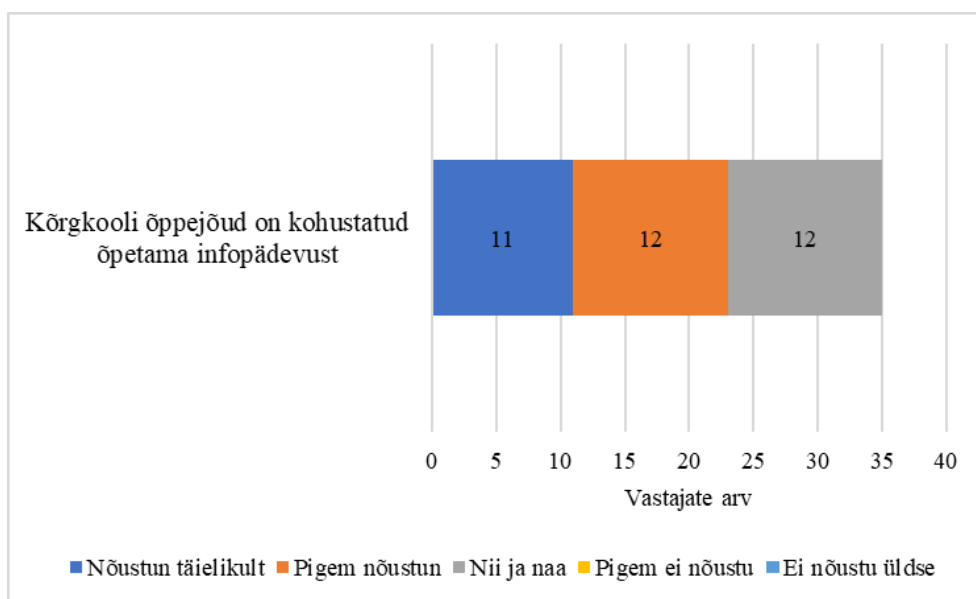
juhendmaterjale võiks rohkem üksteisega jagada, et vältida juhendite dubleerimist ning tõsta ka koolituste taset.

R4: „Tartu Ülikooli raamatukogul on väga head juhendid. Ja miks mitte, see oleks väga hea ja ma olengi tegelikult seda meelt, et kui on väga hea juhend, miks ma pean siis ise samasuguse tegema.”

Lisaks koostööle teiste raamatukogudega, uurisin, kas raamatukoguhoidjad kasutavad ka riiklikke või erinevate organisatsioonide poolt välja töötatud meedia- ja infopädevuste alaseid materjale. Üks intervjuueritav mainis Rahvusraamatukogu ja teine teadis, et veebis on õpetajatele suunatud materjale, kuid teisi organisatsioone ei osanud keegi intervjueeritavatest välja tuua. Seega oli teadlikkus pigem piiratud ja kasutati enda välja töötatud õppematerjale.

Koostöö õppejõududega ja suhtumine raamatukoguhoidjate koolitustegevusesse

Uurisin ka, kuidas teevad raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevuste õpetamisel koostööd õppejõududega. Küsitluses küsisin esmalt, kas raamatukoguhoidjate hinnangul on kõrgkooli õppejõud kohustatud infopädevusi õpetama. Küsitluse vastajad hindasid õppejõudude rolli infopädevuste arendamisel üsna kõrgeks ($m = 4,0$, $sh = 0,8$). Küsitluse vastuste jaotus on näha joonisel 10.



Joonis 10. Hinnangud kõrgkooli õppejõu rolli kohta ($n = 35$).

Intervjuudes laiendasid raamatukoguhoidjad seda teemat ning keskendusid lisaks õppejõu vastutusele ka omavahelisele koostööle. Intervjuudes tuli välja, et raamatukoguhoidjad näevad

õppejõude oluliste partneritena. Kõik intervjueeritavad tõid välja, et meedia- ja infopädevuste õpetamine toimub koostöös kõrgkooli õppejõudude ja õppeprogrammide juhtidega. Koostöö avaldus eelkõige õppeainete raames, kuhu raamatukoguhoidjad olid kaasatud loengute või praktiliste seminaride läbiviimiseks. See ilmnes ka koolitusmudelite kirjeldustes.

R1: „Üldiselt ongi nii, et kõik need ained, kus on natukene midagi andmebaasidega tegemist, nende õppejõud tulevad minu juurde ja räägivad minuga läbi, et kuule meil on sellised plokid aines tulemas, kas sa võiksid tulla ja teha ise selle 45 minutit kuni poolteist tundi /.../.”

Mõnel juhul jätkus meedia- ja infopädevuste õpetamine õppejõu poolt tuginedes raamatukogude poolt koostatud materjalidele.

R2: „Kui esimene põhi on raamatukogu poolt tehtud, siis nad võtavad ise üle mingitel kursustel näiteks.”

Mitmed intervjueeritavad tõid välja, et koostöö on aastate jooksul tihenened ja teadlikkus raamatukogu pakutavatest teenustest on paranenud. Õppejõude ja programmijuhte kirjeldati kui toetavaid, eriti kui koostöö oli kujunenud välja pika aja jooksul.

R8: „Ülikooli programmijuhid on need ained ise valinud oma programmi, ilma, et meie oleksime seda promonud.”

Ülikoolide raamatukogudes sõltus koostöö suuresti konkreetsetest õppejõududest, instituutidest ja erialadest. Rakenduskõrgkoolides, mis olid olemuselt väiksemad koolid, oli koostöö üle-kõrgkooline. Mõnel juhul tuli ette ka umbusku või tunnet, et raamatukoguhoidja peab ennast kehtestama või tõestama. Samuti toodi välja, et vahel vajab koostöö „läbi murdmist”.

R5: „Kui ma palun end kaasata, siis tundub mõnele, et ma tahan endale mingeid tunde juurde. Aga mina olen lähtunud sellest, et ma näen, mida tudengitel puudu on ja mida neil vaja oleks.”

R4: „/.../see sõltub konkreetsest instituudist ikkagi. Et kuidas on suhted raamatukoguga ja kuidas me oleme suutnud nagu läbi murda nii-öelda.”

Lisaks mainiti kitsaskohtadena formaalseid piiranguid – näiteks ei ole raamatukogul kui struktuuriüksusel sageli õigust ise ainepunkte anda. See tähendas, et kui raamatukogu tahtis läbi viia kursust, mille eest said üliõpilased ainepunkte, oli tal vaja leida kõrgkoolist partner, kel on see võimekus olemas.

R8: „*Kuigi meie kursuste eest saavad tudengid ainepunkte, ei ole raamatukogul endal õigust ainepunkte anda. See tähendab seda, et me peame leidma endale koostööpartneri, kes on valmis meid oma hõlma alla võtma.*”

Suhtumine raamatukoguhoidjate koolitustegevusesse sõltus seega mitmest tegurist nagu kõrgkooli suurus, raamatukoguhoidjate suhted akadeemilise personaliga ja õppejõudude isiklik hoiak meedia- ja infopädevuste arendamise suhtes. Näiteks tõi üks intervjueeritav välja, et tema kõrgkooli õppejõud ei osanud teemat piisavalt tähtsaks pidada või arvasid, et üliõpilased peaksid neid oskusi juba valdama.

Institutsionaalne tugi ja enesetäiendamise vajadused

Tahtsin ka teada, milliseid võimalusi ja tuge pakuvad kõrgkool ja raamatukogu raamatukoguhoidjate koolitustegevusele. Analüüsi käigus ilmnisid kolm peamist teemat nagu sisekoolitused ja õppimisvõimalused, tehniline tugi ning rahastus.

Mitmed intervjueeritavad tõi välja, et neil on võimalus tasuta osaleda kõrgkooli poolt pakutavatel sisekoolitustel, mis toetavad õpetamise arendamist. Näitena toodi audiovisuaalsete õppematerjalide loomist ja digipädevuste arendamist.

R8: „*Me võime osaleda kõrgkooli poolt pakutavates sisekoolitustes. Näiteks kuidas teha mingeid videoõppematerjale ja see on siis kuidas me saame kõrgkooli ressursi ikkagi kasutada.*”

Lisaks sisekoolitustele mainiti ka võimalust osaleda väliskoolitustel, näiteks teiste kõrgkoolide poolt pakutavatel erialakursustel. Koolitustest osavõtt polnud aga ainult võimalus, vaid mõnes kõrgkoolis ka kohustus. Mitmes raamatukogus kohustati raamatukoguhoidjaid erinevatel koolitustel osalema, et toetada nende õppetegevust. Intervjueeritavad mainisid digipädevuste, küberhügieeni ja pedagoogika koolitusi.

R6: „*/.../ meil on olnud pedagoogilisi koolitusi selle kohta, kuidas õpetada.*”

Üks intervjueeritav tõi välja, et kõrgkooli toetus avaldub ka läbi koostöö, kus raamatukogu pakutavad kursused on integreeritud erinevatesse õppekavadesse ja kõrgkool tasub raamatukogule välja antud ainepunktide eest. Sama süsteemi aga teiste intervjueeritavate raamatukogudes ei olnud.

R8: „Minu teada teistes kõrgkooli raamatukogudes tudengid ainepunkte nende kursuste eest ei saa, selles suhtes oleme me ikkagi väga heas seisus /.../ ja koostöös siis valdkonnaga anname välja ainepunkte ja selle eest me õnneks saame ka tasustatud.”

Tuge pakuti ka tehniliste vahendite näol. Mitmes raamatukogus oli loodud võimalused kasutada video- ja salvestustehnikat, mis võimaldas koolitusi läbi viia nii kohapeal kui veebis.

R3: „Juba see, et raamatukokku on digitiimi poolt antud väga palju tehnilist võimekust. Meil on põhimõtteliselt kõik, mis vaja, et teha üks hea koolitus nii meie enda kui ka õppejõudude jaoks, kes saavad siit siis tehnikat laenutada.”

Kuigi institutsionaalne tugi oli enamasti olemas, rõhutasid intervjuueritavad ka individuaalset vastutust ja vajadust enesearendamiseks. Mitmed vastajad tõid välja, et oluline on ise uute teemadega kursis olla ja arenguvõimalusi otsida. Samas nähti enesetäiendamise võimaluste kättesaadavust ka tööandja vastutusena – näiteks toetust konverentsidel osalemiseks. Üks intervjuueritav tõi näiteks meediahariduse konverentsi, kus tema kolleegid olid käinud. Tema arvates peaks see olema tööandja poolt soositud.

Lisaks tõsteti esile vajadus suurema institutsionaalse toetuse järele, näiteks olemasolevate raamatukogu Moodle'i kursuste sidumine ametlike õppekavadega. Mitmed raamatukoguhoidjad tundsid, et nende panus on küll oluline, kuid vajab tugevamat positsioneerimist õppetöö struktuuris.

R6: „Meil ei ole praegu ühtegi raamatukogu koolitust ülikooli õppekavas... Me tahaks oma Moodle'i kursust küll sinna saada tulevikus.”

Seega arvasid intervjuueritavad, et tööandja kohustus on võimaldada enesetäiendamisevõimalusi, aga töötaja peab ka ise olema huvitatud enesearengust.

3.4. Akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll meedia- ja infopädevuste edendamisel ning kvaliteetsema inforuumi loomisel

Uurisid ka, kuidas näevad raamatukoguhoidjad enda rolli kvaliteetsema inforuumi loomisel. Intervjuueritavate hinnangul on raamatukoguhoidjatel vastutus meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning kvaliteetsema inforuumi loomisel. Üks intervjuueritav märkis 2022. aastal alanud Venemaa täiemahulise sõja näitel Ukrainas, kuidas raamatukogul on oluline roll infosõjas usaldusväärsetele allikatele ligipääsu tagamisel.

R8: „Noh, kui arvestada praegust infosõdade situatsiooni maailmas, siis ma arvan, et raamatukogud peaksid väga sellega tegelema. /.../ siis, kui algas Ukrainas täiemahuline sõda, siis me kodulehekülje peal avaldasime lingikogu nendest allikatest, mis on usaldusväärsed. Just selleks, et inimesed leiaksid üles õiged kohad, kust sõja kohta infot leida. Just seoses selle Ukraina Venemaa temaga.”

Teine intervjuueeritav leidis, et raamatukogudel võiksid olla spetsialistid, kes tegeleksid süvitsi infokorratuse teemadega, rõhutades raamatukogu usaldusväärset ja neutraalset positsiooni ühiskonnas. Ta tõi välja, et raamatukogusid usaldatakse kui neutraalset ja demokraatlikku asutust, mis suurendab raamatukoguhoidjate vastutust ja rolli usaldusväärse info jagamisel.

Viimaks küsisin ka, kuidas võiks akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel tulevikus muutuda või laieneda, et paremini toetada teadlaste ja tudengite vajadusi. Tulevikuvaates jagasid intervjuueeritavad ootusi nii kõrgkooli kui ka raamatukogu osas. Mitmed intervjuueeritavad nägid vajadust suurema institutsionaalse toetuse järele, kus raamatukogu kursused integreeritakse ülikooli õppekavadesse. Üks intervjuueeritav pakkus välja, et meedia- ja infopädevuste kursus võiks olla kohustuslik kõigile bakalaureuseastme üliõpilastele. Samas lisas ta, et see eeldab raamatukogult lisatõõjõudu.

R2: „Minu arust võiks meie kursus olla põhimõtteliselt igas bakalaureuse õppekavas kohustuslik. Ma ei tea küll, kuidas me selle hulgaga toime tuleks, aga noh...”

Samas leidis teine intervjuueeritav, et meedia- ja infopädevuste kursus võiks tulevikus olla üle kõrgkooli kohustuslik õppeaine, kuhu raamatukoguhoidjad on küll kaasatud, aga nad ei pea tingimata kogu kursuse eest vastutama.

Raamatukoguhoidjate enda rolli suhtes väljendasid intervjuueeritavad vajadust pideva enesearengu ja valdkonna arengutega kaasaskäimise järele. Üks raamatukoguhoidja rõhutas vajadust olla samm ees kasutajatest, eriti digitaalse infokeskkonna kiire arengu tõttu. Samuti nähti raamatukoguhoidja rolli suurenemist kõrgkooli õppetöös.

R8: „Raamatukoguhoidja ise peab ka muutuma, ta peab koguaeg olema erinevate digiarengutega kursis.”

Seega arvasid raamatukoguhoidjad, et raamatukoguhoidja roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel on oluline ning võib tulevikus suurened. Järgnevalt pakun intervjuude ja küsitluse

põhjal välja praktilised soovitused, akadeemiliste raamatukoguhoidjate toetamiseks meedia- ja infopädevuste arendamisel.

3.5. Praktilised soovitused akadeemiliste raamatukoguhoidjate toetamiseks meedia- ja infopädevuste arendamisel

Selle uurimistöö tulemused näitavad, et raamatukoguhoidjad tajuvad, et neil on oluline roll meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema inforuumi loomisel. Samas ilmnes mitmeid kitsaskohti, mistõttu ei ole akadeemilised raamatukogud käsitlenud oma koolituste raames infokorratusega seotud väljakutseid tänapäeva ühiskonnas. Järgnevalt teen kaheksa ettepanekut, mis võiksid toetada meedia- ja infopädevuste koolituste arendamist:

1. Akadeemiliste raamatukogude ja kõrgkoolide koostöö meedia- ja infopädevuste õpetamisel tuleb selgemalt defineerida, et oleks üheselt mõistetav, mis on raamatukoguhoidja ja mis õppejõu roll.
2. Meedia- ja infopädevuste õpetamine tuleks integreerida kõrgkoolide õppekavadesse, et kõigil üliõpilastel oleks võrdsed võimalused pädevuste omandamiseks.
3. Akadeemilised raamatukoguhoidjad võiks regulaarselt arendada ka õppejõudude meedia- ja infopädevusi, et toetada õppejõudude aktiivsemat meedia- ja infopädevuste integreerimist oma õppeainetesse.
4. Meedia- ja infopädevuste koolitustel infokorratuse käsitlemiseks tuleb välja töötada teaduspõhised õppematerjalid ja meetodikad, mis sobituvad olemasolevate koolitustega ning toetavad raamatukoguhoidjate praktilist õpetamisstiili.
5. Akadeemilised raamatukogud peaks raamatukoguhoidjatel võimaldama regulaarselt osaleda täiendkoolitustel, mis käsitlevad uusi trende meedia- ja infopädevuste valdkonnas, näiteks infokorratus ja tehisaru kasutamine teadustöös.
6. Akadeemilised raamatukogud võiksid teha senisest enam koostööd ühiste koolitusmaterjalide loomisel, et ühtlustada õppetöö sisu ja vähendada raamatukoguhoidjate koormust.
7. Akadeemilised raamatukogud peaksid aktiivsemalt tegema koostööd teiste meedia- ja infopädevusi arendavate institutsioonidega, et vahetada kogemusi ja parimaid praktikaid.

8. Eestis oleks vajalik kaaluda kõrghariduse tasandil meedia- ja infopädevuste õpetamise riikliku strateegia loomist, et toetada terviklikku lähenemist valdkonna arendamisel.

Järgnevas peatükis vastan uurimistöös püstitatud uurimisküsimustele ning arutlen põhjalikumalt uurimuse tulemuste üle.

4. JÄRELDUSED JA ARUTELU

Selles peatükis vastan magistr töö esimeses peatükis püstitatud uurimisküsimustele ja arutlen tulemuste põhjal akadeemiliste raamatukoguhoidjate rolli üle meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning nende vaadete üle infokorratusele. Keskendun sellele, kuidas tajuvad raamatukoguhoidjad infokorratusega seotud probleeme ning kuidas näevad vajadust seda meedia- ja infopädevuste koolitustel käsitleda. Samuti käsitlen koostööd kõrgkoolide ja teiste osapooltega ning kuidas see mõjutab raamatukoguhoidjate koolitustegevust. Peatüki lõpetan uurimistöo kriitikaga ning teen ettepanekuid edasiseks uurimiseks.

4.1. Vastused uurimisküsimustele

Minu magistr töö eesmärk oli uurida, kuidas mõtestavad Eesti akadeemilised raamatukoguhoidjad infokorratust ja oma rolli meedia- ja infopädevuste õpetamisel. Selles peatükis vastan püstitatud uurimisküsimustele. Esmalt uurisin, kuidas tajuvad raamatukoguhoidjad infokorratust ja väärinfo levikut. Seejärel tahtsin teada, kuidas arendavad akadeemilised raamatukoguhoidjad oma igapäevatoos meedia- ja infopädevusi ning mil määral ja viisil käsitlevad nad koolituste raames infokorratust. Kui infokorratust koolituste raames ei käsitleta, uurisin selle põhjuseid. Viimaks tahtsin teada, kuidas mõtestavad raamatukoguhoidjad oma rolli meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema informatsiooni loomisel. Järgnevalt annan vastused kõigile uurimisküsimustele, tuginedes nii küsitluse kvantitatiivsetele tulemustele kui intervjuude kvalitatiivsele analüüsile.

Millised on akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ja väärinfo levikule?

Küsitluse ja intervjuude tulemused näitavad, et Eesti akadeemilised raamatukoguhoidjad peavad infokorratust ja väärinfo levikut tõsiseks probleemiks nii haridusvaldkonnas kui ühiskonnas laiemalt. See kinnitab Saundersi (2023) uuringu tulemusi, kus akadeemilised raamatukoguhoidjad pidasid väärinfo levikut tõsiseks ühiskondlikuks probleemiks. Raamatukoguhoidjad käsitlesid väärinfot osana laiemast infokorratuse probleemist.

Väärinfo levikut sotsiaalmeedias tajuti tõsise probleemina ning enamik arvas, et selle levikut sotsiaalmeedias peab piirama. Kuigi intervjuudes ei uurinud ma süvitsi infokorratuse mõju sotsiaalmeedias, tõstasid mõned raamatukoguhoidjad intervjuude käigus sotsiaalmeedias info jagamisega seotud riskid. Nad leidsid, et meedia- ja infopädevuste õpetamine peaks hõlmama ka

sotsiaalmeedia teadlikku ja kriitilist kasutamist. See on oluline mitme uuringu valguses (Pennycook ja Rand, 2021; Arin jt., 2023), mis leidsid, et inimesed ei kontrolli info tõesust enne selle jagamist sotsiaalmeedias. Kuna info usaldusväarsuse hindamine ei olene ainult objektiivsetest tunnustest, vaid ka selle sotsiaalsetest tähendustest (Karlova ja Fisher, 2013), mängib väärinfo levitamisel olulist rolli kriitiline mõtlemine (Pennycook ja Rand, 2019). Seetõttu võiks meedia- ja infopädevuste õpetamisel senisest enam pöörata tähelepanu sellele, mida kriitiline mõtlemine erinevates infokeskkondades tähendab, ning milliseid sotsiaalseid ja olukorraspetsiifilisi tegureid see hõlmab.

Akadeemilises keskkonnas tajusid raamatukoguhoidjad infokorratuse mõju eelkõige tudengite tasandil. Raamatukoguhoidjad muretsesid, et tudengid ei suuda allikaid kriitiliselt hinnata ning võivad seetõttu kasutada ebausaldusväärseid või väärinfot sisaldavaid allikaid. See kinnitab varasemate uuringute tulemusi, et tudengitel on raskusi usaldusväärse info hindamisega (Jones-Jang jt., 2021; Syam ja Nurrahmi, 2020), mistõttu on oluline meedia- ja infopädevuste raames allikakriitilisust õpetada. Mitmed intervjuueeritud raamatukoguhoidjad rõhutasid, et nende töö keskendub peamiselt teadusliku info hindamisele ja mitte eriti traditsioonilise meedia sisu hindamisele, mistõttu oli neil raske positsioneerida end kui meediapädevuste õpetajat.

Uuringu tulemusel ei pidanud raamatukoguhoidjad väärinfo levikut raamatukogunduse kui valdkonna jaoks otseseks ohuks, kuid infokorratust kui laiemat nähtust tajuti siiski mitmetasandilise ja kompleksse probleemina. Infokorratuse mõjule viidati kolmes valdkonnas: 1) tehisaru, 2) kogude komplekteerimine ja 3) teaduslik mõtteviis. Mitmed raamatukoguhoidjad tõid esile, et tehisaru tööriistade levik on toonud kaasa uusi probleeme seoses viidete usaldusväarsusega, mistõttu oodatakse neilt järjest enam tuge ja juhendamist. Tehisaru kasutamist meedia- ja infopädevuste kursuste raames on soovitanud ka Krista Lepik (2024). Samas tunnetati puudujääke oma pädevuses, eriti tehisaru alaste koolituste läbiviimisel.

Komplekteerimise puhul peeti probleemiks seda, kuidas hinnata vastuoluliste autorite ja küsitava teadusliku väärtusega teoste lisamist oma kogudesse. Kogude komplekteerimist ja meediaväljaannete kättesaadavuse võimaldamist kui infokorratuse vastu võitlemise viisi on välja toodud ka teistes uuringutes (Bangani, 2021; Finley jt., 2017). Otsus, milliseid materjale oma kogusse võtta ning nende nähtavaks tegemise viisid on osa laiema diskussioonist raamatukogu kui usaldusväärse ja demokraatliku asutuse üle (Buschman, 2018; Tilga, 2024). Ka mitmed selles uurimuses osalenud intervjuueeritavad viitasid raamatukogule kui demokraatlikule asutusele, millel on suur roll teadusliku mõtteviisi propageerimisel. Väärinfo levikut peeti suureks ohuks demokraatialle, mis seostub Maailma Majandusfoorumi (2024) hinnanguga, et väärinfo levik on

lähiaastatel üks suurimaid globaalseid riske, mis võib õhnestada avalikkuse usaldust valitsuste ja demokraatia vastu laiemalt.

Seega mõistsid raamatukoguhoidjad infokorratust mitte kitsalt väärinfo levikuna, vaid kui komplekselt põimunud nähtust, mis ulatub haridusvaldkonnast demokraatlike institutsioonide usaldusväärsuseni.

Kuidas arendavad akadeemilised raamatukoguhoidjad oma kasutajate meedia- ja infopädevusi?

Uuring kinnitas, et raamatukoguhoidjad peavad meedia- ja infopädevuste õpetamist oluliseks, kuid keskenduvad peamiselt infopädevustele. Lau ja Grizzle (2020) viitasid oma artiklis, et infopädevuste koolitustel keskendutakse rohkem teadusinformatsioonile ja vähem meedia erinevatele vormidele, kuna akadeemilistel raamatukogudel on huvi suunata oma kasutajaid raamatukogu teenuseid ja kogusid rohkem kasutama.

Lisaks küsitluse ja intervjuude andmetele toetas tulemusi ka kõrgkooli raamatukogude kodulehtede kaardistus (vt [Lisa 2](#)). Kodulehtedel olev info kinnitas, et raamatukogudes arendatakse meedia- ja infopädevusi, kuid peamiselt infopädevuste fookusega. Meediapädevuste ja infokorratuse või sellega seotud termineid raamatukogu veebilehtedel ei mainitud, mis haakub intervjuude tulemustega, et neid koolituste raames pigem ei käsitleta. Ka varasemad uuringud on näidanud, et raamatukogunduses käsitletakse infopädevusi ja meediapädevusi sageli eraldiseisvate kontseptsioonidena ning meediapädevuste arendamine ei ole süstemaatiline, vaid toimub pigem infopädevuste raames, ilma selge kontseptuaalse eristusega (Kozłowska-Barrios, 2023; Pinto jt., 2024; Potter, 2022). Mitme uuringus osalenud raamatukoguhoidja arvates kuulus meediapädevuste arendamine ennekõike üldhariduskoolide vastutusalasse.

Meedia- ja infopädevusi arendati peamiselt koolituste kaudu, kuid raamatukogud olid koostanud ka erinevaid juhendmaterjale ja temaatilisi näituseid. Koolituse sisu ja korralduslikku ülesehitust kujundasid raamatukoguhoidjad ise, sõltuvalt enda kõrgkooli vajadustest ja võimalustest, kuna õpetatavate pädevuste raamistikku ei ole riiklikul tasandil kokku lepitud. Sama ilmnes ka 2014. aastal läbi viidud uuringus Tallinna kutse- ja kõrgkoolide näitel, kus infopädevuste arendamiseks puudus ühtne standard (Kulbin, 2014). Intervjuudest ilmnes aga, et rakenduskõrgkoolid tegid omavahel rohkem koostööd ning jagasid üksteisega juhendmaterjale, koostasid mänge ja üks kõrgkool võimaldas teiste rakenduskõrgkoolide tudengitel ligipääsu enda Moodle kursusele.

Kõik intervjuueeritud raamatukoguhoidjad tegid meedia- ja infopädevuste õpetamisel koostööd õppejõudude ja programmijuhtidega ning pidasid seda partnerlust oluliseks. Kuna raamatukogudel ei ole sageli õigust ise ainepunkte välja anda, sõltus nende tegevus koostööst akadeemiliste üksustega.

Koostöö ulatus olenes paljuski raamatukoguhoidjate initsiatiivist ja isiklikest suhetest. Positiivne koostöökogemus kujunes sageli pikaajaliste kontaktide kaudu, kus õppejõud olid harjunud raamatukogu kaasama ning raamatukoguhoidjate pädevust aktsepteeriti. See kinnitab Saundersi (2022) uuringu tulemusi, et need õppejõud, kes olid raamatukoguhoidjaid õppetöösse kaasanud, hindasid raamatukogu panust kõrgelt ja olid rohkem altid neid oma kursustele kaasama. Samas nõudis suhete loomine pingutust ja selgitustööd, et õppejõud mõistaks, miks on tudengitele meedia- ja infopädevuste õpetamine ka neile kasulik.

Meedia- ja infopädevusi õpetati eri vormides: õppeainete osana kokkuleppel õppejõududega, eraldiseisvate koolitustena raamatukogus, individuaalkonsultatsioonide kaudu või e-õppevormis. Välja arvatud e-kursused, piirdusid enamik koolitusi ühe-kahe kohtumisega, mis ei võimaldanud kontrollida õpiväljundite saavutamist. Ka Saunders (2023) ja Leung (2022) on viidanud sellele, et lühivormilised koolitused ei võimalda käsitleda teemasid süvitsi ega toeta pädevuste jätkusuutlikku kujunemist.

Sisuliselt keskendusid koolitused peamiselt infootsingule ja allikate kasutamisele, seejärel allikate hindamisele ja akadeemilisele aususele. Mitmed raamatukoguhoidjad töid ka välja kriitilise mõtlemise arendamise kui olulise fookuse. Kui võrrelda seda UNESCO (Grizzle jt., 2021) meedia- ja infopädevuste raamistikuga, siis on näha, et peamiselt keskenduti infopädevuste arendamisele. Vähem pöörati tähelepanu meediapädevuste aspektidele, nagu meedia kui institutsiooni roll demokraatias, meediasisu kriitiline analüüs meedia eesmärkidest lähtuvalt või oskus kasutada meediat eneseväljenduseks ja ühiskondlikes aruteludes osalemiseks (Grizzle jt., 2021: 9). Infokorratuse käsitlemist kirjeldan järgmise uurimisküsimuse all. Samuti ei käsitletud digipädevuse aspekte nagu digitaalse identiteedi haldamine, andmekaitse ja turvalisus (Grizzle jt., 2021). Ainult tehisaru teemalisi koolitusi oli raamatukoguhoidjatelt palutud, mis viitab sellele, et üha enam oodatakse raamatukoguhoidjatelt digipädevuste alast juhendamist.

Seega viitavad tulemused sellele, et kuigi raamatukoguhoidjad toetavad meedia- ja infopädevuste õpetamist, keskendutakse enamasti kitsale osale pädevusraamistikust, eelkõige infopädevustele. Meediapädevuste ja digipädevuste käsitus sõltub hetkel suuresti konkreetse raamatukoguhoidja initsiatiivist, pädevusest ja koostöövõimalustest kõrgkoolis.

Kuidas ja mil määral käsitlevad akadeemilised raamatukoguhoidjad infokorratust oma koolitustes? Kui akadeemilised raamatukoguhoidjad ei käsitle oma töös infokorratust, siis mis põhjustel?

Küsitluse tulemused näitavad, et raamatukoguhoidjad peavad infopädevuste alast juhendamist oluliseks vahendiks väärinfo vastu võitlemisel ning seda kinnitavad mitmed varasemad uuringud (Al Zou'Bi, 2022; Dame Adjin-Tettey, 2022; Jones-Jang jt., 2021; Mai jt., 2023; Orhan, 2023; Syam ja Nurrahmi, 2020; Vraga ja Tully, 2021). Sellest hoolimata tuli intervjuudest välja, et infokorratuse teemade süstemaatiline käsitlemine koolitustes on pigem erandlik. Uuringu tulemused näitavad, et infokorratust tajutakse raamatukogudes olulise, kuid abstraktse ja raskesti piiritletava probleemina. Kuigi väärinfo, desinformatsiooni ja muude infohäirete olemasolu teadvustati ja nendes nähti ohtu demokraatialle, oli intervjuueeritavatel raskusi termini mõistmisega ja selle seostamisega oma tööga. Tulemus sarnaneb Ghanas läbiviidud uuringuga (Ayoung jt., 2023), kus leiti, et raamatukoguhoidjad ei saa täpselt aru, mis on väärinfo ning kuidas väärinfot sisaldavaid uudiseid. Vaid üks intervjuueeritav oli käsitlenud infokorratuse teemasid oma kursustel isikliku initsiatiivi alusel. Ta õpetas tudengitele infokorratuse alla kuuluvaid erinevaid info liike ning lasi neil grupitööde raames tuvastada, millise liigiga on tegu.

Ülejäänud vastajad tõid esile, et kuigi infokorratusega seotud teemad on olulised, käsitlevad nad seda tavaliselt vaid üldise allikakriitika või teadusinfo usaldusvärsuse raames, mitte kui eraldiseisvat või süvitsi minevat osa meedia- ja infopädevuste koolituses. Infokorratust oli mõnes raamatukogus käsitletud pigem kaudsemalt väljaspool koolitusi läbi erinevate näituste, usaldusväärsete allikate jagamise või juhendmaterjalide. Samas on Sook Lim (2020) kritiseerinud juhendite kasutamist, sest need tuginevad liialt kontrollnimekirjadele, mis keskenduvad liiga lihtsustatult info hindamisele ja ei arenda kriitilist mõtlemist.

Infokorratuse käsitlemata jätmise põhjenduseks toodi kolm peamist põhjust. Esiteks nimetati nii ajalise kui tööjõu ressursi puudust. Raamatukoguhoidjad, eriti rakenduskõrgkoolides, töötasid tihti väikestes tiimides või üksinda ning koolitused ei olnud nende ainus tööülesanne. Ka suuremates ülikoolides tunti, et lisateemade käsitlemiseks napib aega, eriti kui koolitused on juba niigi sisutihedad.

Teiseks nimetati pädevuste puudumist. Kuna Eestis pakub raamatukogundusealast kõrgharidust ainult Tartu Ülikool (Tartu Ülikool, 2024) ja erialane haridus pole ka enamikes raamatukogudes nõutud, võivad raamatukoguhoidjate teadmised ja oskused oluliselt erineda. Sarnasele järeldusele jõudis Polger (2024), et raamatukoguhoidjatel puudub tihti väljaõpe ja kindlad pedagoogilised

oskused, et õppetööd läbi viia. Raamatukoguhoidjad tundsid, et infokorratuse õpetamine nõuab nii erialast süvenemist kui pedagoogilisi oskusi, mida kõigil pole. Lisaks tõid nad välja, et teema käsitlemine eeldab oskust muuta see õppijatele „söödavaks“ ja huvitavaks, mis omakorda nõuab suurt eeltööd.

Kolmandaks osutasid mitmed vastajad institutsionaalse toe ja selgete ootuste puudumisele. Kui kõrgkooli juhtkond või õppekavade koostajad ei näe infokorratuse õpetamist raamatukogu vastutusel, ei teki ka motivatsiooni ega struktuurset tuge selle käsitlemiseks.

Seega ilmnes siin sisuline vastuolu: kuigi raamatukoguhoidjad peavad väärinfot ühiskondlikult tõsiseks probleemiks ja usuvad, et meedia- ja infopädevuste õpetamine saab selle levikut leevendada, kuid see hoiak ei kajastu sisuliselt nende koolituspraktikates. Arvestades, et raamatukoguhoidjad on kõrghariduse valdkonnas üks väheseid neutraalseid ja kõigile võrdselt kättesaadavaid tugispetsialiste, kelle poole tudengid eri õppevaldkondadest saavad pöörduda, on nende roll infokorratuse mõtestamisel ja teadvustamisel eriti tähtis. Kui aga nende enda pädevused ja kõrgkoolide toetus jäävad ebapiisavaks ning ootused raamatukogudele on ebaselged, ei saa ka õppijad vajalikku tuge orienteerumiseks tänapäevases infoühiskonnas.

Kuidas hindavad akadeemilised raamatukoguhoidjad enda rolli meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema inforuumi loomisel?

Uuringu tulemused näitavad, et Eesti akadeemilised raamatukoguhoidjad tunnetavad meedia- ja infopädevuste õpetamist osana oma professionaalsest identiteedist ja missioonist. Ka rahvusvahelistes uuringutes on välja toodud, et raamatukoguhoidjad peavad meedia- ja infopädevuste alast juhendamist oma kohustuseks (Leung, 2022, Saunders, 2022, 2023). Küsitluses peeti infopädevuste alast juhendamist väga oluliseks vahendiks väärinfo vastu võitlemisel ning ka intervjuudes rõhutati, et raamatukogudel on roll kvaliteetsema inforuumi kujundamisel.

Siiski ilmnes uuringus ka kasvav teadlikkus, et muutuv inforuum, sealhulgas ohtliku ja eksitava info levik ja tehisaru tööriistade mõju, nõuab raamatukogudelt senisest selgemat ja nähtavamamat rolli. Mõni intervjuueeritav nimetas raamatukogu demokraatliku institutsioonina, millel on roll ühiskonnas teaduslikku mõtteviisi ja kriitilist mõtlemist õpetada. Selline arusaam haakub Youngi ja kolleegide (2021) käsitusega raamatukogudest kui kogukondlikest hariduskeskkondadest, mis aitavad kasvatada vastupanu väärinfole. Siiski viitasid raamatukoguhoidjad, et sellise rolli täitmine

nõuab laiemat institutsionaalset tunnustust ja struktuurset tuge, sealhulgas selgemat koordineerimist kõrgkooli tasandil ning ressursside eraldamist.

Tulevikule mõeldes arvasid raamatukoguhoidjad, et akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll meedia- ja infopädevuste arendamisel muutub nähtavamaks ja laiemaks, kuid see eeldab suuremat koostööd kõrgkooliga ning raamatukoguhoidjate enda pädevuste tõstmist. Samuti arvas üks raamatukoguhoidja, et meediapädevuste ja infokorratusega tegelemiseks oleks vaja eraldi spetsialiste, kel on aega ja võimekust nende õpetamiseks.

Seega saab öelda, et raamatukoguhoidjad näevad end kui potentsiaalsete toetajatena kvaliteetse informatsiooni kujundamisel, kuid selle rolli täitmist takistavad mitmed süsteemsed tegurid, mida tõin eelmiste uurimisküsimuste vastuste all välja. Raamatukoguhoidjate vaadetes peegeldus nii professionaalne missioonitunne kui ka vajadus tugeva koostöö järele kõrgkoolide akadeemiliste üksustega, et saavutada sisulisem ja jätkusuutlikum panus meedia- ja infopädevuste õpetamisse.

4.2. Arutelu

Järelduste peatükis vastasin püstitatud uurimisküsimustele, mis käsitlesid akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaateid infokorratusele ja meedia- ja infopädevuste õpetamisele. Senised käsitlused olid Eestis keskendunud peamiselt üldhariduse ja kindlate sihtrühmade väljakutsetele, aga akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll oli põhjalikumalt uurimata. Minu uurimistöö tõi välja kitsaskohad, millega akadeemilised raamatukoguhoidjad silmitsi seisavad ning pakkus ka olulist sisendit kõrgkoolide raamatukogude meedia- ja infopädevuste kursuste arendamiseks. Et järeldusi paremini mõista, arutlen akadeemiliste raamatukogude rolli üle tänapäeva infoühiskonnas ning teen ettepanekuid, kuidas siit edasi minna.

Meedia- ja infopädevuste õpetamist ajendas mind eelkõige isiklik kogemus koolitava raamatukoguhoidjana. Ühelt poolt oli see töö piiranguks, sest isiklikud teadmised ja kogemused mõjutavad uurimisprotsessi, aga teisalt nägin selles võimalust kaardistada valdkondlikud kitsaskohad ja arenguvõimalused. Ka raamatukogude arengu seisukohalt on oluline uurida mitte ainult teenuseid, vaid ka raamatukoguhoidjate professionaalset ettevalmistust ning arvamusi ühiskonnas oluliste temade kohta.

Raamatukoguhoidjate hariduslik taust ja erialane ettevalmistus on otseselt seotud sellega, kui võrd enesekindlalt ja pädevalt nad tunnevad end meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning käsitleda infokorratuse käsitlemisel. See tuli selgelt esile ka intervjuudes, kus peamise puudusena toodi välja

ebapiisav ettevalmistus ning vajalike teadmiste ja oskuste puudumine uute teemade käsitlemiseks. Arvestades, et raamatukogunduslikku kõrgharidust pakub tänaseks ainult Tartu Ülikool bakalaureusetasemel (Tartu Ülikool, 2024) ning puudub seadusandlik regulatsioon raamatukoguhoidja haridusnõuete osas, on koolitustöö aga killustunud ja sõltub sageli raamatukoguhoidja taustast ja isiklikust initsiatiivist. Paljud omandavad vajalikud pädevused töö käigus (Polger, 2024), mis on küll praktiline, kuid ei taga ühtlast kvaliteeti. Raamatukoguhoidjate professionaalne enesemääratlus ja arusaam enda rollist mõjutavad otseselt seda, milliseid pädevusi nad tunnevad, et on võimelised õpetama.

Esmalt keskendun teoreetilise raamistiku ja erialase enesemääratlusega seotud probleemile. Terminoloogiline mitmekesisus, millele pöörasin tähelepanu ka töö teoreetilises osas, mõjutab otseselt seda, kuidas raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevuste õpetamisele lähenevad ning milliseid teemasid nad käsitlevad. Intervjuudes osalenud raamatukoguhoidjad eristasid infopädevusi ja meediapädevusi eri valdkondadena ning määratlesid end eelkõige infopädevuste õpetajana. Kuigi meediapädevusi tajuti vajalike oskustena, ei keskendunud enamik meedia- ega digipädevuste õpetamisele, mis on UNESCO raamistikus tihedalt seotud pädevused ja osa meedia- ja infopädevuste kontseptsioonist (Grizzle jt., 2021). Kui haridus- ja meediavaldkonnas kasutatakse koondmõistet meedia- ja infopädevused, siis raamatukogunduses ja infoteaduse valdkonnas on tavaks neid eraldi käsitleda (vt Potter, 2022). See kontseptuaalne erinevus kajastub ka professionaalses praktikas, kus akadeemilised raamatukoguhoidjad tunnevad end kindlamana infopädevusi õpetades, kuid ei pea end piisavalt kompetentseks meediapädevuste õpetamisel.

Selline terminoloogiline segadus pole üksnes keeleline, vaid sel on ka praktilised tagajärjed. Nimelt kerkib siit küsimus, kelle ülesanne on erinevaid pädevusi õpetada ning milline peaks olema akadeemilise raamatukoguhoidja roll selles protsessis. Haridusvaldkonnas on viimastel aastatel astunud samme meedia- ja infopädevuste süstemaatilisemaks integreerimiseks formaalharidusse (GRÕK, 2023; PRÕK, 2024), kuid raamatukogudes ei ole sarnast arengut toimunud. Riiklikul tasandil on see ülesanne usaldatud Eesti Rahvusraamatukogule (Varma, 2023), ent akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll on endiselt defineerimata. Kuigi akadeemilised raamatukogud panustavad meedia- ja infopädevuste arendamisse, puudub ühene arusaam sellest, milliseid pädevusi peaksid raamatukoguhoidjad ise valdama ja tudengitele õpetama. See takistab pädevuste süsteemset arendamist ning hägustab akadeemiliste raamatukoguhoidjate professionaalset enesemääratlust.

Meediastunud ühiskonnas, kus meedia ei ole enam pelgalt sisu vahendaja, vaid aktiivne osaline ühiskondlike protsesside kujundamises (Hjavarð, 2013), peavad ka raamatukogud oma rolli ümber

mõtestama. Akadeemilised raamatukogud peaksid selgemalt positsioneerima end meediapädevuste valdkonnas kriitilise meediatarbimise suunajatena.

Ka kaasaegsed akadeemilised raamatukogud ei ole ammu enam ainult info säilitajad ja vahendajad; neilt oodatakse ka ühiskonnas vajalike pädevuste, sealhulgas kriitilise teabe kasutamise ja mõtestamise oskuste õpetamist. Akadeemilised raamatukoguhoidjaid on ühed vähesed spetsialistid, kes puutuvad kokku teadlaste ja tudengitega õppevaldkondade üleselt ning saavad tänu sellele pakkuda järjepidevat ja kõrgkooliülest tuge kriitiliste info hindamise oskuste arendamisel ning infokorratusega toimetulekul. Sellest lähtuvalt oleks nende positsiooni kasutamata jätmine infokorratuse ennetamisel ja käsitlemisel lühinägelik.

Praegune olukord aga näitab, et raamatukoguhoidjad ei tunne end pädevana meediapädevuste ja infokorratuse õpetamisel. Sellest tulenevalt võivad paljud tudengid, kelle õppekavades neid teemasid ei käsitleta, jääda ilma olulistest oskustest, mis on vajalikud vastutustundlikuks osalemiseks ühiskondlikus elus. Seetõttu ei ole raamatukoguhoidjate pädevuste arendamine üksnes kutsealane vajadus, vaid laiem ühiskondlik eesmärk, mis aitab kujundada teadlikku kogukonda.

Infokorratus vajab laiemat ühiskondlikku selgitamist, kuna väärinfo, desinformatsioon ja kuriinfo äratundmine eeldab analüütilist mõtlemist, teadmisi meedialoogikast ja info levitamise viisidest. Need pädevused võimaldavad inimestel teha teadlikke valikuid infoühiskonnas ning peaksid olema loomulik osa meedia- ja infopädevuste kursustest. Käesoleva uuringu tulemused näitavad, et kuigi raamatukoguhoidjad ise näevad väärinfos ohtu demokraatiale ning tunnistavad vajadust õpetada selle äratundmist, seda praktikas ei tehta. Õppetegevus keskendub valdavalt teadusinfole ja traditsioonilistele infopädevustele, jättes tähelepanuta vajaduse arendada kasutajate oskusi kriitiliselt hinnata laiemalt levivat infot ja mõista selle mõju ühiskondlikele protsessidele.

Selline lähenemine ei ole piisav, kuna kaasaegsetes digikeskkondades vastutustundlik orienteerumine eeldab kriitiliste pädevuste süsteemset, kontekstitundlikku ja pidevalt arenevat õpetamist. Niisuguste oskuste õpetamine ei saa jääda episoodiliseks, nagu paljud praegused raamatukogu koolitused (Leung, 2022). Selleks, et raamatukoguhoidjad tunneksid end sisuliselt ettevalmistatuna ning suudaksid pakkuda kvaliteetsemaid koolitusi, on vajalik institutsionaalne toetus ja koostööpartnerid.

Kui raamatukogu nähakse kui demokraatlikku institutsiooni, mille eesmärk on toetada inimeste võimet teha informeeritud otsuseid ja osaleda ühiskondlikus elus (Buschman, 2018), siis on loomulik, et raamatukogul on roll ka infoühiskonnaga kaasnevate ohtude käsitlemisel. Selleks

tuleb selgelt kaardistada vastutus, mis määratleks, kelle ülesanne on kõrghariduses infokorratuse teemade õpetamine, milliseid pädevusi see eeldab ning kuidas see vastutus peaks jagunema kõrgkoolide, raamatukogude ja teiste haridusasutuste vahel.

Akadeemiliste raamatukoguhoidjate õpetajarolli kujunemine sõltub lisaks nende enda valmisolekule ka institutsionaalsetest tingimustest ja koostöösuhetest. Uuring näitas, et kuigi akadeemilised raamatukoguhoidjad tunnetavad ühiskondlikku vastutust meedia- ja infopädevuste õpetamisel, ei ole nende roll kõrgkooli tasandil piisavalt selgelt määratletud. Sotsiaalkonstruktivistlikus lähenemises ei kujunda koolituste sisu ega õpetusviise üksikud iniviidid, vaid need arenevad koostöös ja kogemuste vahetuses (Berger ja Luckmann, 2018: 7). Ka siinsete intervjuude põhjal selgus, et õpetamine toimub sageli koostöös konkreetsete õppejõududega ning sõltub isiklikest kontaktidest, varasemast usaldusest ja partnerlusest. Ent koostöö ulatus on ebaühtlane ning meedia- ja infopädevuste õpetamine sõltub pigem raamatukogu initsiatiivist kui kõrgkooli omast. Selline lähenemine ei taga kõigile tudengitele võrdseid võimalusi pädevuste omandamiseks, kuna koolituste toimumine ja kvaliteet sõltub otseselt sellest, kas raamatukoguhoidja teeb koostööd nende programmijuhi või mõne konkreetse õppejõuga.

Sarnasele probleemile viitas ka Laura Saunders (2022), kelle uuringus selgus, et Ameerika Ühendriikides kaasavad vähesed õppejõud raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevuste õpetamisse. Tema arvas, et põhjuseks oli vähene teadmatus raamatukoguhoidjate pakutavatest teenustest ning kehv kommunikatsioon (Saunders, 2022). Eestis saab esile tuua samad põhjused, sest nagu üks intervjueeritav märkis, reklaamib raamatukogu koolitusi küll eri kanalites, aga info ei jõua sihtrühmadeni. Seetõttu on vaja teha koostööd kõrgkoolide võtmeisikutega, nagu õppekorraldusspetsialistid ja kommunikatsioonijuhid, kes aitavad tagada, et info jõuab õigete sihtrühmadeni.

Koostöö on oluline ka raamatukogude endi vahel. Kui mitmed rakenduskõrgkoolide raamatukoguhoidjad mainisid omavahelist koostööd, siis ülikoolide puhul tuli see vähem esile. Intervjuude põhjal on valmisolek aktiivsemaks koostööks olemas. Näiteks juhendmaterjalide jagamine aitaks säästa ressursse ja vähendada teemade käsitlemata jätmist. Samuti võimaldaks see tagada kõrgkoolide üleselt ühtlasemat meedia- ja infopädevuste õpet.

Seetõttu oleks mõistlik luua selgem tööjaotus ja kavandada kas riiklikul tasandil või Eesti Raamatukoguhoidjate Ühingu eestvedamisel raamistik, mis määratleks akadeemiliste raamatukoguhoidjate rolli ning ootused meedia- ja infopädevuste õpetamisel. Eeskujuks võiks olla 2025. aastal loodud Meediaõpetajate Liit, mille eesmärk on toetada meediaõpetajate

professionaalset arengut ja jagada parimaid praktikaid (Meediaõpetajate Liit, 2025). Sarnane algatus võiks toetada ka akadeemilisi raamatukoguhoidjaid.

Lisaks võiks kaaluda ühtse standardi loomist, et vähendada meedia- ja infopädevuste koolituste killustatust. Ühtlustatud lähenemine eeldaks, et kõigil raamatukoguhoidjatel on võrdväärsed teadmised, oskused ja valmisolek neid pädevusi õpetada. Ka IFLA raamatukogunduse ja infoteaduse õppekavade juhistes (Chu jt., 2022) sätestati, et raamatukoguhoidjad peavad suutma õpetada kriitilist mõtlemist ja erinevaid pädevusi. Praegu varieeruvad teadmised ja lähenemisviisid suuresti, sest sõltuvad nende enda haridusest ja varasemast kogemusest. See tähendab, et praegune Eestis rakendatav süsteem raamatukogunduslikule haridusele ja erialasele koolitusele ei taga ühtlust ja kvaliteeti, mida rahvusvahelised soovitused eeldavad.

Standardiseeritud lähenemine aitaks koolitussisu ühtlustada ja suurendada seeläbi ka raamatukogude usaldusväärsust koolitajatena. Samas tuleb kaaluda, kas meedia- ja infopädevuste õpetamine peab olema standardiseeritud või pigem võimaldama paindlikkust sõltuvalt kõrgkooli raamatukogu vajadustest ja kasutajaskonnast. Ühtne standard tagaks võrdsed võimalused, kuid liigne standardiseerimine võib pärssida akadeemiliste raamatukoguhoidjate motivatsiooni ja uuenduslikke lähenemisviise. Seetõttu sobiks kõige paremini raamistik, mis määratleb akadeemilise raamatukoguhoidja rolli, põhilised pädevused ja soovituslikud õpiväljundid, ent võimaldab koolitussisu ja -vormi kohandada vastavalt konkreetse kõrgkooli ootustele ja sihtrühmale.

Infokorratuse käsitlemine raamatukoguhoidjate pakutava õppetöö raames on kriitilise tähtsusega, kuna selle kaudu aitavad raamatukoguhoidjad kaasa teadlike kodanike kujunemisele, toetavad demokraatlike väärtuste püsimist ning suurendavad inimeste suutlikkust osaleda vastutustundlikult ühiskondlikus arutelus. Arvestades meediastumise mõju, infokorratusega kaasnevaid ohte ning raamatukoguhoidjate enda enesemääratlust eelkõige infopädevuste õpetajatena, on selge, et akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll tuleb strateegiliselt ümber mõtestada. Tugevam koostöö, selge raamistik ja süsteemne tugi võimaldaksid infopädevuste kursustest arendada terviklikud meedia- ja infopädevuste kursused, nagu tänapäeva infoühiskond vajab.

4.3. Uurimistöö kriitika ja soovitus edasisteks uuringuteks

Selle uurimistöö tulemuste tõlgendamisel tuleb arvestada ka piirangutega, mis tulenevad valitud meetoditest, andmestikust ja minu kui uurija analüüsiotsustest.

Kvalitatiivses etapis intervjuerisin kaheksat akadeemilist raamatukoguhoidjat seitsmest erinevast kõrgkoolist, kes tegelevad meedia- ja infopädevuste õpetamisega. Kuigi valim võimaldas uurimistööle süvitsi läheneda, ei saa tulemusi üldistada kogu Eesti akadeemiliste raamatukoguhoidjate populatsioonile. Valimi suurus ei võimalda ka rahvusvahelist üldistatavust.

Lisaks on piiranguks ka see, et analüüsimeetodiks valitud temaatiline analüüs on oma loomult tõlgendav. Kuigi püüdsin analüüsiprotsessis järgida Brauni ja Clarke'i (2006) kirja pandud põhimõtteid ja olla võimalikult läbipaistev, mõjutasid tulemuste kujunemist minu erialased kogemused ja eelteadmised, uurimisküsimused ja ka analüüsi suunavad valikud. Samu andmeid võiks mõni teine uurija tõlgendada teisiti, olenevalt sellest, millele ta rohkem tähelepanu pöörab. Seetõttu ei saa minu uurimistulemusi käsitleda lõplike järeldustena, vaid ühe võimaliku tõlgendusena Eesti oludes.

Kvantitatiivse etapi kriitika puudutab eelkõige küsitluse teise osa piiratud vastajaskonda. Kuigi küsitluse esimesele osale vastas 35 inimest, vastas teisele osale, mis keskendus meedia- ja infopädevuste õpetamisele ning infokorratuse käsitlemisele, vaid 17 raamatukoguhoidjat. Nii väikese valimi puhul ei olnud võimalik teha usaldusväärset statistilist analüüsi ega andmeid üldistada. Seetõttu loobusin selle osa tulemuste kvantitatiivsest käsitlemisest ning keskendusin analüüsis pigem kvalitatiivsele andmestikule, mis võimaldas nähtust sügavamalt analüüsida.

Kasutatud meetodid ei võimaldanud analüüsida raamatukoguhoidjate teadmiste taset ega hinnata konkreetsete koolituste mõju üliõpilastele. Kuigi see ei olnud ka minu uurimistöö eesmärk, võiks see olla üks võimalikke edasisi uurimissuundi, sest koolituste mõju hinnang võiks olla oluliseks faktoriks kõrgkoolide ja nende raamatukogude meedia- ja infopädevuste õpetamiste strateegiate kujundamisel.

Lisaks võiks edasistes uuringutes uurida, kuidas mõistavad meedia- ja infopädevuste õpetamise eesmärke kõrgkoolide õppejõud ja juhtkonnad ning millisena näevad nad selles raamatukoguhoidja rolli. See annaks aluse võrdlusuuringule, mis võimaldaks hinnata, kuivõrd kattuvad eri osapoolte arusaamad vastutusest ning koostöövõimalustest meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning millised on võimalikud arengukohad.

Infokorratuse teemal võiks keskenduda sellele, milliseid õppematerjale vajavad akadeemilised raamatukoguhoidjad, et käsitleda infokorratuse teemat oma koolituste raames. Kuna see uurimus käsitles ennekõike raamatukoguhoidjate hinnanguid ja praktikate kirjeldusi, siis järgmiseks sammuks võiks olla infokorratust käsitlevate materjalide ja meetodika väljatöötamine. Samuti oleks vajalik uurida tudengite enda arusaamu ja ootusi raamatukoguhoidjatele infokorratuse käsitlejatena ning millist tuge nad selles vallas ootavad. Erinevate osapoolte kaasamine võimaldaks paremini hinnata, kas ja kuidas vastavad koolitused sihtrühma vajadustele.

KOKKUVÕTE

Minu magistritöö keskendus akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaadetele infokorratusele ja nende rollile meedia- ja infopädevuste õpetamisel. Töö eesmärgiks oli uurida, milliseid ohte näevad akadeemilised raamatukoguhoidjad infokorratuse erinevates aspektides, kuidas õpetavad raamatukoguhoidjad meedia- ja infopädevusi ning kuidas käsitlevad koolituste raames infokorratust. Uuring tugines sotsiaalkonstruktivistlikule lähenemisele ning andmeid kogusin kahes etapis, esmalt veebiküsitlusega (n = 35) ja siis poolstruktureeritud intervjuudega (n = 8).

Eesmärkide täitmiseks püstitasin järgmised uurimisküsimused:

1. Millised on akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ja väärinfo levikule?
2. Kas ja kuidas arendavad akadeemilised raamatukoguhoidjad oma kasutajate meedia- ja infopädevusi?
3. Kuidas ja mil määral käsitlevad akadeemilised raamatukoguhoidjad infokorratust oma koolitustes?
 - a. Kui akadeemilised raamatukoguhoidjad ei käsitle oma töös infokorratust, siis mis põhjustel?
4. Milliseks hindavad akadeemilised raamatukoguhoidjad enda rolli meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema inforuumi loomisel?

Uuringu tulemused näitasid, et akadeemilised raamatukoguhoidjad tajuvad infokorratust tõsise ühiskondliku probleemina ning peavad meedia- ja infopädevuste õpetamist oluliseks. Tõsiseks peeti väärinfo levikut meedias, eriti sotsiaalmeedias, ning leiti, et selle levikut tuleks piirata. Kõrghariduses tajuti suurima infokorratusest tingitud väljakutsena tudengite võimekust usaldusväärseid allikaid ära tunda ja neid kriitiliselt hinnata. Samas hinnati infokorratuse mõju akadeemilistes väljaannetes mõõdukaks ja raamatukogunduses pigem madalaks, kuid toodi esile uusi väljakutseid, mis on seotud tehisaru tööriistade kasutamise, kogude komplekteerimise ja teadusliku mõtteviisi edendamise.

Meedia- ja infopädevuste õpetamine oli raamatukoguhoidjate jaoks oluline töövaldkond, kuid praktikas keskenduti eelkõige infopädevuste arendamisele. See viitab vastuolule raamatukoguhoidjate väärtushinnangute ning tegelike praktikate vahel. Meediapädevuste ja infokorratuse käsitlemine koolituste raames oli pigem erandlik või läbi teiste temade nagu allikakriitilisus ja plagiaat. Põhjusteks nimetati ajapuudust, vajalike pädevuste ja institutsionaalse toe vähesust ning selge struktuuri puudumist kõrgkoolide tasandil.

Akadeemilised raamatukogud on aga ainulaadses positsioonis, kuna nende teenused ja koolitused on kättesaadavad kõigile kõrgkooli üliõpilastele, olenemata nende erialast või õppekava spetsiifikast. Seetõttu võiksid just akadeemilised raamatukoguhoidjad täita olulist rolli infohäirete õpetamisel, sest nende koolitused jõuavad erialade üleselt tudengiteni, kes neid teadmisi mujalt ei pruugi saada. Selle potentsiaali kasutamata jätmine võib tähendada, et kõrgkool ei paku oma tudengitele ühiskonnas osalemiseks vajalikke oskusi.

Kuigi akadeemilised raamatukoguhoidjad nägid end oluliste partneritena meedia- ja infopädevuste arendamisel ja kvaliteetsema inforuumi loomisel, ei olnud neil alati võimalik seda rolli täita. Selleks on vaja teadlikumat koostööd kõrgkooliga ja süsteemsemat tuge raamatukoguhoidjate koolituste kaasamiseks õppeprotsessi.

Magistritöö panus erialakirjandusse seisneb eelkõige akadeemiliste raamatukoguhoidjate rolli sügavamas mõistmises Eesti oludes ning pakub praktilisi soovitusi, kuidas tõhustada raamatukoguhoidjate tööd meedia- ja infopädevuste õpetamisel ning valmistada raamatukoguhoidjaid ette infokorratuse käsitlemiseks.

Meedia- ja infopädevuste arendamine on üks võimalikest viisidest infokorratusega toimetulekuks. Akadeemilistel raamatukoguhoidjatel on keerulises ja kiiresti muutuvas infoühiskonnas oluline roll, mille täitmine eeldab valmisolekut muutustega kohaneda, oma pädevusi arendada ning teha koostööd teiste haridussüsteemi osapooltega. Praegu puuduvad akadeemilistel raamatukoguhoidjatel piisavad oskused ja valmisolek infohäireid oma koolituste raames käsitleda. Selle ületamine eeldab teadlikumat ja strateegilisemat lähenemist nii raamatukogude kui ka ühiskondlikul tasandil, teadvustades akadeemiliste raamatukogude rolli mitte ainult info vahendajatena, vaid ka kriitilise mõtlemise ja teadliku infokäitumise kujundajatena. Seetõttu on oluline täiustada juba olemasolevaid praktikaid ning ümber mõtestada, kuidas toetada inimesi orienteeruma kiiresti muutuvas ja ohte täis inforuumis.

SUMMARY

Academic Librarians' Perspectives on Information Disorder and the Teaching of Media and Information Literacies

The aim of this Master's thesis was to examine academic librarians' perspectives on information disorder and their role in teaching media and information literacies. The study explored the threats academic librarians perceive in different aspects of information disorder, how they develop their patrons' media and information literacies, and how they address information disorder within their training activities. The research was based on a social constructivist approach, and data was collected in two stages: through an online survey (n = 35) and semi-structured interviews (n = 8).

To achieve these objectives, I formulated the following research questions:

1. What are the academic librarians' views on information disorder and the spread of misinformation?
2. How and to what extent do academic librarians address information disorder in their training activities?
 - a. If academic librarians do not address information disorders, what are the reasons?
3. How do academic librarians perceive their role in fostering media and information literacies and a higher quality information environment?

The results showed that academic librarians perceive information disorder as a serious societal problem and consider teaching media and information literacies an important part of their mission. The spread of misinformation and disinformation, particularly on social media, was seen as a significant threat, and many respondents emphasized the need to limit its spread on social media. Within higher education, the most significant challenge related to information disorder was perceived to be students' difficulties in recognizing reliable sources and evaluating them critically. At the same time, the impact of information disorder on academic publishing was considered moderate, and on librarianship relatively low. However, the respondents identified new challenges related to using artificial intelligence tools, collection development, and promoting scientific thinking.

Although academic librarians regarded the teaching of media and information literacies as a critical area of their work, in practice, their focus remained primarily on developing information literacy. This finding highlights a discrepancy between librarians' values and their actual instructional practices. The systematic integration of media literacy and information disorder into teaching

activities was rare and usually approached indirectly through topics such as source evaluation or plagiarism. This gap was attributed to a lack of time, competencies, institutional support, and a structured framework at the higher education level.

Academic libraries occupy a unique position in higher education, as their services and training are available to all students, regardless of their discipline or curriculum. This allows academic librarians to reach students across fields who may otherwise lack opportunities to develop critical competencies for navigating a complex information society. Failure to utilize this potential may result in higher education institutions neglecting to equip students with the skills necessary for informed civic participation.

Although academic librarians saw themselves as important partners in promoting media and information literacies and a better information environment, they were not always able to fully realize this role. Achieving this potential requires more deliberate collaboration with higher education institutions and more systematic support for integrating librarian-led instruction into the academic curriculum.

The contribution of this thesis lies in offering a deeper understanding of the role of academic librarians in the Estonian context and providing practical recommendations for strengthening librarians' work in teaching media and information literacies and in preparing them to address information disorder more systematically.

Developing media and information literacy remains a key strategy for coping with the challenges of information disorder. Academic librarians hold a crucial role in today's complex and rapidly changing information society, which requires continuous adaptation, the development of professional competencies, and close collaboration with other stakeholders in the education system. Meeting these demands requires a more deliberate and strategic effort, both within institutional frameworks and at the societal level, recognizing academic libraries not only as information providers but as cultivators of critical thinking and conscious information practices. Strengthening this role is essential to help individuals navigate a dynamic and risk-filled information environment.

KASUTATUD ALLIKAD

- Al Zou'bi, R. M. (2022). The impact of media and information literacy on students' acquisition of the skills needed to detect fake news. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 58–71. doi: 10.23860/JMLE-2022-14-2-5
- American Library Association. (1989). *American Library Association presidential committee on information literacy: Final report*. American Library Association. <https://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>
- Andresoo, J., Lubi, R., Põldaas, M., Riisalu, K., ja Tõiste, T. (09.11.2022). *Kutsestandardid: Raamatukoguhoidja, tase 6*. Kutseregister. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11094648>
- Andresoo, J., Lubi, R., Põldaas, M., Riisalu, K., Tõiste, T., ja Vaaro, I. (09.11.2022a). *Kutsestandardid: Raamatukoguhoidja, tase 7*. Kutseregister. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11094665>
- Andresoo, J., Lubi, R., Põldaas, M., Riisalu, K., Tõiste, T., ja Vaaro, I. (09.11.2022b). *Kutsestandardid: Raamatukoguhoidja, tase 8*. Kutseregister. <https://www.kutseregister.ee/ctrl/et/Standardid/vaata/11094682>
- Ariew, S. A. (2014). How we got here: A historical look at the academic teaching library and the role of the teaching librarian. *Communications in Information Literacy*, 8(2), 208–224. doi: 10.15760/comminfolit.2014.8.2.167
- Arin, K. P., Mazrekaj, D., ja Thum, M. (2023). Ability of detecting and willingness to share fake news. *Scientific Reports*, 13(1), 7298. doi: 10.1038/s41598-023-34402-6
- Arnolds-Granlund, S.-B. (2010). Conceptual considerations in media education. S. Kotilainen ja S.-B. Arnolds-Granlund (toim), *Media Literacy Education: Nordic Perspectives* (lk 41–56). Nordicom, University of Gothenburg.
- Association of College and Research Libraries. (2016). *Framework for information literacy for higher education*. Association of College and Research Libraries. https://www.ala.org/sites/default/files/acrl/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf
- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy* (lk 44). Aspen Institute.
- Averbeck-Lietz, S. (2014). Understanding mediatization in “first modernity”: Sociological classics and their perspectives on mediated and mediatized societies. K. Lundby (toim), *Mediatization of Communication* (lk 109–130). De Gruyter Mouton. doi: 10.1515/9783110272215.109

- Ayoung, D. A., Naazi-Ale Baada, F., ja Bugre, C. (2023). Curbing fake news: A qualitative study of the readiness of academic librarians in Ghana. *The International Information ja Library Review*, 55(1), 1–14. doi: 10.1080/10572317.2022.2046438
- Bainton, T. (2001). Information literacy and academic libraries: The SCONUL approach (UK/Ireland). *Proceedings of the 67th IFLA Council and General Conference, August 16-25, 2001*. <https://eric.ed.gov/?id=ED459713>
- Balti Infohäirete Sekkekeskus. (i.a). Meist. BECID. Kasutatud 04.11.2024, <https://becid.eu/et/about-us/>
- Bangani, S. (2021). The fake news wave: Academic libraries' battle against misinformation during COVID-19. *The Journal of Academic Librarianship*, 47(5), 102390. doi: 10.1016/j.acalib.2021.102390
- Behrens, S. J. (1994). A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College and Research Libraries*, 55(4), 309–322. doi: 10.5860/crl_55_04_309
- Bent, M., ja Stubbings, R. (2011). *The SCONUL seven pillars of information literacy. Core model for higher education*. SCONUL.
- Berger, P. L., ja Luckmann, T. (2018). *Tegelikuse sotsiaalne ülesehitus: Teadmussotsioloogiline uurimus*. Ilmamaa.
- Blaubrück, A.-L. (2023). *Eesti õpetajate meediapädevus nende enda hinnangul ja vahend selle mõõtmiseks*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava. <https://hdl.handle.net/10062/90382>
- Braun, V., ja Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bruce, C. S. (1997). *The seven faces on information literacy*. Auslib Press.
- Bulger, M., ja Davison, P. (2018). The promises, challenges, and futures of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 10(1), 1–21. doi: 10.23860/JMLE-2018-10-1-1
- Burchinal, L. (1976). *The communications revolution: America's third century challenge*. The Future of Organizing Knowledge, Texas.
- Buschman, J. (2018). Good news, bad news, and fake news: Going beyond political literacy to democracy and libraries. *Journal of Documentation*, 75(1), 213–228. doi: 10.1108/JD-05-2018-0074
- Chu, C. M., Raju, J., Cunningham, C., Ji, J., Ortíz-Repiso Jiménez, V., Slavic, A., Talavera-Ibarra, A. M., ja Zakaria, S. (2022). *IFLA Guidelines for Professional Library and Information Science (LIS) Education Programmes*. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). <https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/1987>

- Couldry, N., ja Hepp, A. (2013). Conceptualizing mediatization: Contexts, traditions, arguments: Editorial. *Communication Theory*, 23(3), 191–202. doi: 10.1111/comt.12019
- Courtney, I. (2018). In an era of fake news, information literacy has a role to play in journalism education in Ireland. *Irish Communication Review*, 16(1), 19–33. doi: 10.21427/D73X6Q
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. tr). SAGE Publications, Inc.
- Dame Adjin-Tettey, T. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts ja Humanities*, 9(1), 2037229. doi: 10.1080/23311983.2022.2037229
- De Paor, S., ja Heravi, B. (2020). Information literacy and fake news: How the field of librarianship can help combat the epidemic of fake news. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102218. doi: 10.1016/j.acalib.2020.102218
- Deacon, D., ja Stanyer, J. (2014). Mediatization: Key concept or conceptual bandwagon? *Media, Culture ja Society*, 36(7), 1032–1044. doi: 10.1177/0163443714542218
- Deakin, H., ja Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: Reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616. doi: 10.1177/1468794113488126
- Del Vicario, M., Bessi, A., Zollo, F., Petroni, F., Scala, A., Caldarelli, G., Stanley, H. E., ja Quattrociocchi, W. (2016). The spreading of misinformation online. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(3), 554–559. doi: 10.1073/pnas.1517441113
- Doyle, C. S. (1994). *Information literacy in an information society: A concept for the information age*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology. <https://eric.ed.gov/?id=ED372763>
- Ecker, U. K. H., Lewandowsky, S., Cook, J., Schmid, P., Fazio, L. K., Brashier, N., Kendeou, P., Vraga, E. K., ja Amazeen, M. A. (2022). The psychological drivers of misinformation belief and its resistance to correction. *Nature Reviews Psychology*, 1(1), 13–29. doi: 10.1038/s44159-021-00006-y
- Eesti Maaülikooli raamatukogu. (i.a). *Kasutajakoolitus*. Eesti Maaülikooli raamatukogu. Kasutatud 04.11.2024, <https://library.emu.ee/et/teenused/kasutajakoolitus/>
- Eesti Maaülikooli raamatukogu. (18.03.2021). *Põhimäärus*. <https://library.emu.ee/et/raamatukogust/uldandmed/pohimaarus/>
- Eesti Päevaleht. (i.a-a). *Faktikontroll*. Eesti Päevaleht. Kasutatud 05.11.2024, <https://epl.delfi.ee/kategooria/86056905/faktikontroll>
- Eesti Päevaleht. (i.a-b). *Valeinfo: Paljastatud*. Eesti Päevaleht. Kasutatud 05.11.2024, <https://epl.delfi.ee/kategooria/91642325/valeinfo-paljastatud>

- Eesti Raamatukoguhoidjate Ühing. (12.01.2024). *Eesti Raamatukoguhoidjate Ühingu kutse andmise kord raamatukoguhoidja kutsetele*. Kultuuri Kutsenõukogu.
- Eesti Rahvusraamatukogu. (i.a). *Raamatukoguhoidjate kutsekoolitus 2024/2025*. Eesti Rahvusraamatukogu. Kasutatud 25. september 2024, <https://www.rara.ee/sundmused/raamatukoguhoidjate-kutsekoolitus-2024/>
- Eesti Rahvusringhääling. (i.a). *Meediataip*. ERR. Kasutatud 05.11.2024, <https://novaator.err.ee/k/meediataip>
- Eesti Rahvusringhääling. (2023). *Meediapädevuse õppevideod*. Jupiter. <https://jupiter.err.ee/1608168235/meediapädevuse-oppevideod>
- Eesti Väitlusselts. (17.09.2024). *Faktikontroll*. Eesti Väitlusselts. <https://argument.ee/uhiskond/faktikontroll/>
- Estonian Business School. (i.a). *Raamatukogu*. Estonian Business School. Kasutatud 04.11.2024, <https://www.ebs.ee/raamatukogu>
- Euroopa Komisjon. (2023). *Media use in the European Union: Eurobarometer report*. Euroopa Komisjon. <https://data.europa.eu/doi/10.2775/25739>
- Faulkner, K. J., ja Ford-Baxter, T. L. (2024). Disciplinary faculty information literacy teaching practices at a large public university. *College Teaching*, 72(3), 216–226. doi: 10.1080/87567555.2022.2158777
- Finley, W., McGowan, B., ja Kluever, J. (17.05.2017). Fake news: An opportunity for real librarianship. *ILA Reporter*, 35(3), 8–11. <https://www.ila.org/publications/ila-reporter/article/64/fake-news-an-opportunity-for-real-librarianship>
- Foster, B. (2020). Information literacy beyond librarians: A data/methods triangulation approach to investigating disciplinary IL teaching practices. *Evidence Based Library and Information Practice*, 15(1), 20–37. doi: 10.18438/ebliip29635
- Gabiolkov, M., Ramachandran, A., Chaintreau, A., ja Legout, A. (2016). Social clicks: What and who gets read on twitter? *2016 ACM Sigmetrics International Conference on Measurement and Modeling of Computer Science*, 179–192.
- Gaillard, S., Oláh, Z. A., Venmans, S., ja Burke, M. (2021). Countering the cognitive, linguistic, and psychological underpinnings behind susceptibility to fake news: A review of current literature with special focus on the role of age and digital literacy. *Frontiers in Communication*, 6, 661801. doi: 10.3389/fcomm.2021.661801
- Giannetto, M. (2024). *An analysis on the media literacy efforts of Finland, Sweden, and Norway*. Magistritöö. Forsvarets høyskole.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., ja Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for

- mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. doi: 10.2307/1163620
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayje, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo Menyeng, B. P., ja Zibi Fama, P. A. (2021). *Media and information literate citizens: Think critically, click wisely!* (2. tr). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>
- Gümnaasiumi riiklik õppekava (11.03.2023). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 09.09.2024, <https://www.riigiteataja.ee/akt/108032023006>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (23.05.2024a). *Õppekavad*. Kasutatud 09.09.2024, <https://hm.ee/oppekavad>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (03.08.2024b). *Kõrgharidus*. Kasutatud 09.09.2024, <https://www.hm.ee/korgharidus-ja-teadus/korgharidus>
- Haridus- ja Teadusministeerium. (05.11.2024c). *Meediapädevus*. Kasutatud 05.11.2024, <https://www.hm.ee/uldharidus-ja-noored/meediapadevus>
- Harsin, J. (20.12. 2018). Post-truth and critical communication studies. *Oxford Research Encyclopedia of Communication*. Kasutatud 04.03.2024, doi: 10.1093/acrefore/9780190228613.013.757
- Hepp, A. (2018). *Meediakultuur. Meediastunud maailmade kultuur*. TLÜ Kirjastus.
- Hepp, A., Hjarvard, S., ja Lundby, K. (2015). Mediatization: Theorizing the interplay between media, culture and society. *Media, Culture ja Society*, 37(2), 314–324. doi: 10.1177/0163443715573835
- 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
- Himma-Kadakas, M. (2017). Alternative facts and fake news entering journalistic content production cycle. *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 9(2), 25–40. doi: 10.5130/ccs.v9i2.5469
- Hjarvard, S. (2013). *The mediatization of culture and society*. Routledge.
- International Federation of Library Associations and Institutions. (13.03.2017). *How to spot fake news*. International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA). Kasutatud 07.11.2024, <https://repository.ifla.org/handle/20.500.14598/167>
- Johnston, B., ja Webber, S. (2003). Information Literacy in Higher Education: A review and case study. *Studies in Higher Education*, 28(3), 335–352. doi: 10.1080/03075070309295

- Jones-Jang, S. M., Mortensen, T., ja Liu, J. (2021). Does media literacy help identification of fake news? Information literacy helps, but other literacies don't. *American Behavioral Scientist*, 65(2), 371–388. doi: 10.1177/0002764219869406
- Kalmus, V., Masso, A., ja Linno, M. (2015). Kvalitatiivne sisuanalüüs. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 03.03.2025, <https://samm.ut.ee/kvalitatiivne-sisuanalyys/>
- Karlova, N. A., ja Fisher, K. E. (2013). A social diffusion model of misinformation and disinformation for understanding human information behaviour. *Information Research*, 18(1), 1–12.
- Klesment, I. (2023). *5- kuni 10-aastaste laste meedia- ja digipädevuste arendamine: K-internetiriskile keskenduvad mängud*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava. <https://hdl.handle.net/10062/90390>
- Kozłowska-Barrios, A. (2023). Media and information literacy (MIL) in library classrooms: Content analysis of news evaluative criteria in instructional worksheets and checklists. *The Journal of Academic Librarianship*, 49(3), 102680. doi: 10.1016/j.acalib.2023.102680
- Kulbin, J. (2014). *Raamatukoguhoidjate teadmised, oskused ja hoiakud kasutajate infopädevuse arendamiseks Tallinna kutse- ja kõrgkoolide näitel*. Magistritöö. Tallinna Ülikool, infoteaduse õppekava. <https://www.etera.ee/s/zWKQWDi9Xi>
- Kultuuriministeerium. (28.12.2023). *Raamatukogud Eestis*. Kultuuriministeerium. Kasutatud 02.03.2024, <https://www.kul.ee/kultuurivaartused-ja-digitaalne-kultuuriparand/raamatukogud/raamatukogud-estis>
- Kuusk, K. (10.02.2024). Digimentorite programm alustas. *Targalt Internetis*. Kasutatud 05.11.2024, <https://www.targaltinternetis.ee/uudised/2024/10/digimentorite-programm-alustas/>
- Kõrgem Kunstikool Pallas. (i.a). Raamatukogu. *Kõrgem Kunstikool Pallas*. Kasutatud 04.11.2024, <https://pallasart.ee/raamatukogu/sundmused/>
- Kõuts-Klemm, R., ja Seppel, K. (2018). *Juhatus meedia ja kommunikatsiooni teooriatesse*. Tartu Ülikooli kirjastus.
- Lagerspetz, M. (2023). *Ühiskonna uurimise meetodid: Sissejuhatus ja väljajuhatus* (3. tr). TLÜ Kirjastus.
- Laherand, M.-L. (2010). *Kvalitatiivne uurimisviis* (2. tr). Sulesepp.
- Lau, J. (2013). Conceptual relationship of information literacy and media literacy. *Conceptual relationship of information literacy and media literacy in knowledge societies* (lk 76–91). UNESCO.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&jatype=pdf&doi=ee8c8305c25420976ce73e058a361ef9d0c50d4b>

- Lau, J., ja Grizzle, A. (2020). Media and information literacy: Intersection and evolution, a brief history. S. Goldstein (toim), *Informed Societies: Why Information Literacy Matters for Citizenship, Participation and Democracy* (lk 89–109). Facet Publishing.
- Lauk, E., ja Ugur, K. (2003). Õppekava läbiv teema. *Haridus: Eesti pedagoogilise üldsuse ajakiri*, 5, 12–14.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7(2), 4–13. doi: 10.17645/mac.v7i2.1931
- Lee, A. (2010). Media education: Definitions, approaches and development around the globe. *New Horizons in Education*, 58(3), 1–13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ966655>
- Lee, A., ja So, C. (2014). Media literacy and information literacy: Similarities and differences. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 21(42), 137–146. doi: 10.3916/C42-2014-13
- Lepik, A. (2014). An ongoing process of modernization: Libraries and librarianship in Estonia. *Library Trends*, 63(2), 183–196. doi: 10.1353/lib.2014.0029
- Lepik, K. (2024). Trust, but verify: Students' reflections on using artificial intelligence in written assignments. S. Kurbanoglu, S. Špiranec, J. Boustany, Y. Ünal, İ. Şencan, D. Kos, E. Grassian, D. Mizrachi, ja L. Roy (toim), *Information Experience and Information Literacy* (lk 27–38). Springer Nature Switzerland. doi: 10.1007/978-3-031-53001-2_3
- Lepik, K., Halliki, H.-L., Kello, K., Linno, M., Selg, M., ja Strömpl, J. (2014). Intervjuu. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. <https://samm.ut.ee/intervjuu/>
- Leung, S. (2022). The futility of information literacy ja EDI: Toward what? *College ja Research Libraries*, 83(5), Article 5. doi: 10.5860/crl.83.5.751
- Lim, S. (2020). Academic library guides for tackling fake news: A content analysis. *The Journal of Academic Librarianship*, 46(5), 102195. doi: 10.1016/j.acalib.2020.102195
- Limberg, L., Sundin, O., ja Talja, S. (2012). Three theoretical perspectives on information literacy. *Human IT: Journal for Information Technology Studies as a Human Science*, 11(2), 93–130. <https://humanit.hb.se/article/view/69>
- Lison, B. (2024). Libraries, community empowerment, and the United Nations sustainable development goals: A symbiotic transformation. *Library Trends*, 72(4), 587–600. doi: 10.1353/lib.2024.a949571
- Livingstone, S. (2004). Media literacy and the challenge of new information and communication

- technologies. *The Communication Review*, 7(1), 3–14. doi: 10.1080/10714420490280152
- Livingstone, S. (2008). Internet literacy: Young people's negotiation of new online opportunities. T. McPherson (toim), *Digital youth, innovation, and the unexpected* (lk 101–122). MIT Press.
- Livingstone, S., Van Couvering, E., ja Thumim, N. (2008). Converging traditions of research on media and information literacies: Disciplinary, critical and methodological issues. *Handbook of Research on New Literacies* (1. tr, lk 103–132). Routledge.
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Chandos.
- Mai, O. L. T., Ngoc, H. L., Huong, T. P., Anh, B. H., Thanh, T. N. T., Duc, D. N., Thi, O. H., Dieu, L. P., Mai, T. O. T., Thuy, H. P. T., ja Thi, P. B. (2023). Factors affecting students' fake news identification during COVID-19 in Vietnam: Access from sociological study and application of PLS-SEM model. *Wseas Transactions on Business and Economics*, 20, 1422–1438. doi: 10.37394/23207.2023.20.126
- McGonagle, T. (2017). “Fake news”: False fears or real concerns? *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 35(4), 203–209. doi: 10.1177/0924051917738685
- Meediateenuste seadus (28.06.2022). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 07.08.2024, <https://www.riigiteataja.ee/akt/115062022003>
- Meediaõpetajate Liit. (13.04.2025). *Asutati Meediaõpetajate Liit*. Kasutatud 20.04.2025, <https://meediaopetaja.ee/asutati-meediaopetajate-liit/>
- Murumaa-Mengel, M. (2020). Veebiintervjuud, projektiivtehnikad ja loovuurimismeetodid. A. Masso, K. Tiidenberg, A. Siibak, A. Masso, K. Tiidenberg, A. Siibak, L. Pahtma, L. Deutschler, A. Taavet, J. Lias, ja Tallinna Ülikool (toim), *Kuidas mõista andmestunud maailma? Metodoloogiline teejuht* (lk 706–738). TLÜ Kirjastus.
- Normand, L., ja Fastrez, P. (2024). Navigating the field of media literacy and media education through its research methods: Media practices, educational initiatives, and prescriptive discourses. *Media Literacy and Media Education Research Methods: A Handbook* (lk 1–20). Routledge.
- Nõmm, T. (2023). *Meedia- ja infopädevuste edendamise hetkeolukorra kaardistus Eesti üldhariduskoolides ning arendusvõimalused*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava. <https://hdl.handle.net/10062/90396>
- Olev, A., ja Alumäe, T. (2022). Estonian speech recognition and transcription editing service. *Baltic Journal of Modern Computing*, 10(3). doi: 10.22364/bjmc.2022.10.3.14
- Orhan, A. (2023). Fake news detection on social media: The predictive role of university students'

- critical thinking dispositions and new media literacy. *Smart Learning Environments*, 10(1), 29. doi: 10.1186/s40561-023-00248-8
- Peacock, R. (2025). Barriers to online library instruction in academic libraries: A qualitative study. *The Journal of Academic Librarianship*, 51(2), 103021. doi: 10.1016/j.acalib.2025.103021
- Pennycook, G., ja Rand, D. G. (2019). Lazy, not biased: Susceptibility to partisan fake news is better explained by lack of reasoning than by motivated reasoning. *Cognition*, 188, 39–50. doi: 10.1016/j.cognition.2018.06.011
- Pennycook, G., ja Rand, D. G. (2021). The psychology of fake news. *Trends in Cognitive Sciences*, 25(5), 388–402. doi: 10.1016/j.tics.2021.02.007
- Pérez-Escolar, M., Lilleker, D., ja Tapia-Frade, A. (2023). A systematic literature review of the phenomenon of disinformation and misinformation. *Media and Communication*, 11(2). doi: 10.17645/mac.v11i2.6453
- Pinto, M., Garcia-Marco, J., Caballero, D., Manso, R., Uribe, A., ja Gomez, C. (2024). Assessing information, media and data literacy in academic libraries: Approaches and challenges in the research literature on the topic. *The Journal of Academic Librarianship*, 50(5), 102920. doi: 10.1016/j.acalib.2024.102920
- Polger, M. A. (2024). The information literacy class as theatrical performance: A qualitative study of academic librarians' understanding of their teacher identity. *Journal of Education for Library and Information Science*, 65(2), 137–162. doi: 10.3138/jelis-2023-0009
- Pope, C., ja Mays, N. (1995). Qualitative Research: Reaching the parts other methods cannot reach: an introduction to qualitative methods in health and health services research. *BMJ*, 311(6996), 42–45. doi: 10.1136/bmj.311.6996.42
- Postimees. (i.a). *Meediapädevus*. Haridusportaal. Kasutatud 05.11.2024, <https://haridus.postimees.ee/section/5310>
- Potter, W. J. (2010). The state of media literacy. *Journal of Broadcasting ja Electronic Media*, 54(4), 675–696. doi: 10.1080/08838151.2011.521462
- Potter, W. J. (2022). Analysis of definitions of media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(2), 27–43. doi: 10.23860/JMLE-2022-14-2-3
- Preston, S., Anderson, A., Robertson, D. J., Shephard, M. P., ja Huhe, N. (2021). Detecting fake news on Facebook: The role of emotional intelligence. *PLOS ONE*, 16(3), e0246757. doi: 10.1371/journal.pone.0246757
- Propastop. (i.a). *Propastop*. Kasutatud 05.11.2024, <https://www.propastop.org/>
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2024). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 09.09.2024, <https://www.riigiteataja.ee/akt/126042024012>

- Põhikooli riiklik õppekava (13.08.2024). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 09.09.2024, <https://www.riigiteataja.ee/akt/110082024002>
- Rahvaraamatukogu seadus (15.03.2019). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 24.09.2024, <https://www.riigiteataja.ee/akt/113032019127>
- Revez, J., ja Corujo, L. (2021). Librarians against fake news: A systematic literature review of library practices (Jan. 2018–Sept. 2020). *The Journal of Academic Librarianship*, 47(2), 102304. doi: 10.1016/j.acalib.2020.102304
- Rich, P. R., ja Zaragoza, M. S. (2020). Correcting misinformation in news stories: An investigation of correction timing and correction durability. *Journal of Applied Research in Memory and Cognition*, 9(3), 310–322. doi: 10.1037/h0101850
- Rootalu, K. (2014). Kirjeldav statistika. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 03.03.2025, <https://samm.ut.ee/kirjeldav-statistika/>
- Rämmer, A. (2014). Valimi moodustamine. K. Rootalu, V. Kalmus, A. Masso, ja T. Vihalemm (toim), *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Kasutatud 10.03.2024, <https://samm.ut.ee/valimid>
- Saunders, L. (2022). Faculty perspectives on mis- and disinformation across disciplines. *College ja Research Libraries*, 83(2), 221. doi: 10.5860/crl.83.2.221
- Saunders, L. (2023). Librarian perspectives on misinformation: A follow-up and comparative study. *College ja Research Libraries*, 84(4), 478. doi: 10.5860/crl.84.4.478
- Saunders, L. (2024). Information literacy now: Examining where we are to understand where we are going. *Journal of Information Literacy*, 18(1), 69-77. doi: 10.11645/18.1.560
- Schlak, T. (2018). Academic libraries and engagement: A critical contextualization of the library discourse on engagement. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(1), 133–139. doi: 10.1016/j.acalib.2017.09.005
- 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: The Journal of the Association of European Research Libraries*, 22(1), 42-63. doi: 10.18352/lq.8040
- Serazio, M. (2017). Branding politics: Emotion, authenticity, and the marketing culture of American political communication. *Journal of Consumer Culture*, 17(2), 225–241. doi: 10.1177/1469540515586868
- Shapiro, J. J., ja Hughes, S. K. (1996). Information literacy as a liberal art. *Educom Review*, 31(2), 31-35.

- Sisekaitseakadeemia. (i.a). *Nõustamine*. Kasutatud 04.11.2024, <https://www.sisekaitse.ee/et/node/106>
- Statistikaamet. (2023a). *KU01: Rahvaraamatukogud*. Kasutatud 14.05.2025, https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_kultuur_raamatukogud/KU01/table/tableViewLayout2
- Statistikaamet. (2023b). *KU02: Eriala- ja teadusraamatukogud*. Kasutatud 14.05.2025, https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_kultuur_raamatukogud/KU02/table/tableViewLayout2
- Statistikaamet. (2023c). *KU03: Kooliraamatukogud*. Kasutatud 14.05.2025, https://andmed.stat.ee/et/stat/sotsiaalelu_kultuur_raamatukogud/KU03/table/tableViewLayout2
- Sullivan, M. C. (2019). Why librarians can't fight fake news. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(4), 1146–1156. doi: 10.1177/0961000618764258
- Syam, H. M., ja Nurrahmi, F. (2020). "I don't know if it is fake or real news". How little Indonesian university students understand social media literacy. *Jurnal Komunikasi: Malaysian Journal of Communication*, 36(2), 92–105. doi: 10.17576/JKMJC-2020-3602-06
- 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
- Tallinna Tehnikaülikool. (17.10.2019). *Kasutajakoolitus*. Tallinna Tehnikaülikool. Kasutatud 04.11.2024, <https://taltech.ee/raamatukogu/kasutajakoolitus>
- Tallinna Tehnikaülikool. (28.07.2022). *Raamatukogu põhimäärus*. Kasutatud 04.11.2024, <https://oigusaktid.taltech.ee/raamatukogu-pohimaarus/>
- Tallinna Tervishoiu Kõrgkool. (i.a). *Teenused*. Tallinna Tervishoiu Kõrgkool. Kasutatud 04.11.2024, <https://www.ttk.ee/et/teenused#Kasutajakoolitus>
- Tallinna Ülikool. (i.a). *Õppekavad*. Kasutatud 02.04.2025, https://ois2.tlu.ee/tluois/uus_ois2.tud_leht
- Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. (i.a). *Koolitused*. Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. Kasutatud 04.11.2024, <https://www.tlulib.ee/uurijale/infokirjaoskuse-koolitus/>
- Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu. (18.11.2019). *Tallinna Ülikooli Akadeemilise Raamatukogu põhikiri*. Kasutatud 04.11.2024, https://www.tlulib.ee/wp-content/uploads/2021/01/ar_pohikiri_2019.pdf
- Tamm, J. (2022). Oskussõnad loovad selguse tunnetuslikus lahinguruumis. *Postimees*, 29.

- oktoober. <https://www.postimees.ee/7637115/oskussonad-loovad-selguse-tunnetuslikus-lahinguruumis>
- Tammar, K. (2014). *Kooliraamatukoguhoidja rollid ja hoiakud üldhariduskoolis infokirjaoskuse arendamises Tallinna üldhariduskoolide näitel*. Lõputöö. Tartu Ülikool, info- ja dokumendihalduse õppekava. <http://hdl.handle.net/10062/42509>
- Tartu Ülikool. (i.a). *Õppekavad*. Kasutatud 02.04.2025, <https://ut.ee/et/oppekavad>
- Tartu Ülikool. (30.06.2022). *Mikrokraadiprogramm „Infovastupidavus“*. Kasutatud 02.04.2025, <https://uhiskond.ut.ee/et/sisu/infovastupidavuse-mikrokraad>
- Tartu Ülikool. (13.08.2024). *Infokorraldus*. Kasutatud 02.04.2025, <https://ut.ee/et/oppekavad/infokorraldus>
- Tartu Ülikool. (10.01.2025). *Infokorraldus (180 EAP)*. Kasutatud 02.04.2025, <https://ois2.ut.ee/#/curricula/120187/version/2024/details>
- Tartu Ülikooli raamatukogu. (i.a). *Koolitused*. Tartu Ülikooli raamatukogu. Kasutatud 04.11.2024, <https://utlib.ut.ee/koolitused>
- Tartu Ülikooli raamatukogu. (01.06.2022). *Tartu Ülikooli raamatukogu põhikiri*. Kasutatud 04.11.2024, <https://utlib.ut.ee/sites/default/files/TU%20raamatukogu%20pohikiri.pdf>
- Tilga, K. (2024). Kas raamatukogu päästab demokraatia? *Raamatukogu*, 3, 24–25.
- Tuisk, E. (2017). *Tartu Tervishoiu Kõrgkooli õe õppekava üliõpilaste infopädevuse omandamise kogemused ja seotud oskuste kasutuspraktikad kõrgkooli õpingute jooksul*. Magistritöö Tartu Ülikool, info- ja teadmusjuhtimise õppekava. <http://hdl.handle.net/10062/56907>
- Ugur, K. (2010). *Implementation of the concept of media education in the Estonian formal education system*. Doktoritöö, Tartu Ülikool, ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava. <http://hdl.handle.net/10062/15899>
- Varma, M. (2023). *Report of promoting media literacy in Estonia 2019—2023*. Teadus- ja Haridusministeerium.
- Virkus. (2003). Information literacy in Europe: A literature review. *Information Research*, 8(4). <https://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>
- Virkus, S. (2007). Infokirjaoskus ja infokäitumine infouuringute kontekstis. *Ülikooliraamatukogu—Väärtused, võimalused, väljakutsed* (lk 24–34). Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu.
- Virkus, S., Lepik, A., Uverskaja, E., Reimo, T., Metsar, S., Ruusalepp, R., Möldre, A., Laurits, M., Virkus, S., Reimo, T., Lepik, A., Ratso, S., ja Tallinna Ülikool (toim). (2017). *Infoteadused teoorias ja praktikas*. TLÜ Kirjastus.
- Volt, M. (2022). Mis juhtus infoteaduse õppekavadega Tallinna Ülikoolis? *Raamatukogu*, 2, 5–

- 14.
- Vourtsi, A., ja Sasse, L. (2024). *Audiovisuaal- ja meediapoliitika*. Kasutatud 06.11.2024, <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/et/sheet/138/audiovisuaal-ja-meediapoliitika>
- Vraga, E. K., ja Tully, M. (2021). News literacy, social media behaviors, and skepticism toward information on social media. *Information, Communication ja Society*, 24(2), 150–166. doi: 10.1080/1369118X.2019.1637445
- Wardle, C. (2023). Misunderstanding misinformation. *Issues in Science and Technology*, 39(3), 38–40. doi: 10.58875/ZAUD1691
- Wardle, C., ja Derakhshan, H. (2017). *Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*. Council of Europe. Kasutatud 29.08.2024, <https://tverezo.info/wp-content/uploads/2017/11/PREMS-162317-GBR-2018-Report-desinformation-A4-BAT.pdf>
- Westbrook, L. (1994). Qualitative research methods: A review of major stages, data analysis techniques, and quality controls. *Library ja Information Science Research*, 16(3), 241–254. doi: 10.1016/0740-8188(94)90026-4
- Whitworth, A. (2014). *Radical information literacy: Reclaiming the political heart of the IL movement* (1. tr). Chandos Publishing.
- World Economic Forum. (2024). *Global risks report 2024* (19 tr). Kasutatud 19.09.2024, https://www3.weforum.org/docs/WEF_The_Global_Risks_Report_2024.pdf
- Õpetajate Leht. (2024). *Meediapädevuse kategooria*. Kasutatud 04.11.2024, <https://opleht.ee/category/erilehed/meediapadevus/>
- Yevelson-Shorsher, A., ja Bronstein, J. (2018). Three perspectives on information literacy in academia: Talking to librarians, faculty, and students. *College ja Research Libraries*, 79(4), 535–553. doi: 10.5860/crl.79.4.535
- Young, J. C., Boyd, B., Yefimova, K., Wedlake, S., Coward, C., ja Hapel, R. (2021). The role of libraries in misinformation programming: A research agenda. *Journal of Librarianship and Information Science*, 53(4), 539–550. doi: 10.1177/0961000620966650

LISAD

Lisa 1. Valimisse kaasatud raamatukogud

Õppeasutuse raamatukogu nimi	Õppeasutuse vorm
Tartu Ülikooli raamatukogu ja selle erialaraamatukogud	Avalik-õiguslik ülikool
Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu	Avalik-õiguslik ülikool
Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogu	Avalik-õiguslik ülikool
Eesti Maaülikooli raamatukogu	Avalik-õiguslik ülikool
Eesti Kunstiakadeemia raamatukogu	Avalik-õiguslik ülikool
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia raamatukogu	Avalik-õiguslik ülikool
Estonian Business Schooli raamatukogu	Eraülikool
Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogu	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav rakenduskõrgkool
Kaitseväe Akadeemia raamatukogu	Riigi rakenduskõrgkool
Sisekaitseakadeemia raamatukogu	Riigi rakenduskõrgkool
Eesti Lennuakadeemia raamatukogu	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav rakenduskõrgkool
Tallinna Tehnikakõrgkooli raamatukogu	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav rakenduskõrgkool
Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogu	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav rakenduskõrgkool
Kõrgema Kunstikooli Pallase raamatukogu	Haridus- ja Teadusministeeriumi hallatav rakenduskõrgkool
EELK Usuteaduse Instituudi raamatukogu	Erarakenduskõrgkool
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogilise Seminari raamatukogu	Erarakenduskõrgkool
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainori raamatukogu	Erarakenduskõrgkool
Eesti EKB Liidu Kõrgema Usuteadusliku Seminari raamatukogu	Erarakenduskõrgkool

Allikas: Haridus- ja Teadusministeerium (2024)

Lisa 2. Meedia- ja infopädevuste arendamine Eesti kõrgkoolide raamatukogudes

Raamatukogu	Koolitused	Teemad
Tartu Ülikooli raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-kursus Sissejuhatus erialainfootsingusse 2. E-kursus Infopädevuse alused - 2 korda aastas 3. E-kursus Infopädevus 4. Koolitused tellimisel 	Ülevaade teadusinformatsiooni allikatest; infootsingu strateegia ja põhimõtted; otsingud andmebaasides ja otsingumootorites; infoallikate kvaliteedi hindamine; plagiaat ja selle vältimine; viitehaldustarkvarad; avatud teadus
Eesti Maaülikooli raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. E-kursus Infootsingud ja andmebaaside kasutamine - 2 korda aastas 2. Koolitused tellimisel 	Raamatukogu tutvustus; infootsingud andmebaasides ja otsingumootorites; Maaülikoolile avatud andmebaasid; infootsing
Tallinna Tehnikaülikooli raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. MOOC Kuidas leida kirjandust ja viidata 2. Tulemuslik infootsing andmebaasidest - igakuiselt 3. Raamatukoguteenuste tutvustus ja infootsing 4. Koolitused tellimisel 	Kirjanduse leidmine; viitamine; infoallikate kasutamine; otsinguportaalide ja andmebaaside kasutamine; viitehaldustarkvarad; plagiaadi vältimine
Tallinna Ülikooli Akadeemiline raamatukogu	Koolitused tellimisel	Infokirjaoskuse alused; infootsing TLÜAR infoallikates; andmebaaside kasutamine; viitehaldustarkvarad
Estonian Business School raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infotunnid 2. Personaalsed videokonsultatsioonid 3. Infotarbijakoolitused - 2 korda kuus 	EBSile kättesaadavad andmebaasid; info otsimise võimaluste tutvustamine
Sisekaitseakadeemia raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Infotund „Saame tuttavaks” 2. Individuaalsed nõustamised 3. Teadusandmebaaside e-kursus 4. Koolitused tellimisel 	Raamatukogu ressursid; teadusandmebaasid; teaduslike materjalide kvaliteedi hindamine; infootsingu põhimõtted; andmebaaside õppematerjalid
Tallinna Tehnikakõrgkooli raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kursus Raamatukogu e-ressursside info ja videojuhendid 	Ligipääsetavad e-ressursid; raamatukoguteenuste tutvustus
Tallinna Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogu	<ol style="list-style-type: none"> 2. Infotunnid teemal "Infootsingu põhimõtte ja tervishoiualased infoallikad" 	Tervishoiualaste infoallikate otsing; raamatukoguteenuste tutvustus; andmebaaside ja otsingumootorite kasutamine

Kõrgema Kunstikool Pallase raamatukogu	Infotunnid esmakursuslastele	
Eesti Kunstiakadeemia raamatukogu	Avalik info puudub	
Eesti Muusika- ja Teatriakadeemia raamatukogu	Avalik info puudub	
Kaitseväge Akadeemia raamatukogu	Avalik info puudub	
Eesti Lennuakadeemia raamatukogu	Avalik info puudub	
Tartu Tervishoiu Kõrgkooli raamatukogu	Avalik info puudub	
EELK Usuteaduse Instituut raamatukogu	Avalik info puudub	
Eesti Metodisti Kiriku Teoloogilise Seminari raamatukogu	Avalik info puudub	
Eesti EKB Liit Kõrgema Usuteadusliku Seminari raamatukogu	Avalik info puudub	
Eesti Ettevõtluskõrgkool Mainori raamatukogu	Avalik info puudub	

Allikad: (Eesti Maaülikooli raamatukogu, i.a; Estonian Business School, i.a; Kõrgem Kunstikool Pallas, i.a; Sisekaitseakadeemia, i.a; Tallinna Tehnikaülikool, 2019; Tallinna Tervishoiu Kõrgkool, i.a; Tallinna Ülikooli Akadeemiline Raamatukogu, i.a; Tartu Ülikooli raamatukogu, i.a)

Lisa 3. Ankeet

Raamatukoguhoidjate vaated väärinfole

Tere tulemast osalema meie uuringus, milles käsitleme akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaateid väärinfole. Kiiresti areneval teabemaastikul on üha enam esile tõusnud väärinfo roll ning kriitiline vajadus infopädevuse järele. Teie teadmised ja kogemused on hindamatu väärtusega nende muutuste mõistmisel.

Selles uuringus kogume Teie arvamusi väärinfo erinevate aspektide kohta. Soovime teada saada, kas ja kuidas käsitlete neid kriitilisi teemasid oma koolitustel. Teie panus aitab oluliselt kaasa meie arusaamisele praegustest väljakutsetest ja võimalustest infopädevuse õpetamisel akadeemilistes raamatukogudes. Küsimustikule vastates saate jagada oma kogemusi, väljakutseid ja teadmisi, mis aitavad kujundada tulevasi strateegiaid ja lähenemisviise selles valdkonnas.

Täname Teid, et võtate aega selles uuringus osalemiseks. Teie teadmised ja arvamused on väga olulised ja aitavad meil arendada infopädevuse õpetamist.

Uuringus kasutatud terminoloogia

Ingliskeelses terminoloogias eristatakse sõnu *disinformation* ja *misinformation*. Neist esimese puhul levitatakse väärinfot teadlikult, teise puhul teadmatusel ([Propastop](#)). Nendel mõistritel puudub hea eestikeelne vaste, mistõttu kasutame siin küsitluses kahe termini kirjeldamisel koondterminit väärinfo.

Meediapädevus on võime kriitiliselt analüüsida ja hinnata uudiste ja info usaldusväärsust, eristades meedia tarbimise, loomise ja levitamise kontekstis fakte arvamustest ja väidetest. ([schooljournalism.org](#))

Infopädevus on võime mõelda kriitiliselt ja teha tasakaalustatud otsuseid mis tahes informatsiooni kohta, mida me leiame ja kasutame. See võimaldab meil langetada informeeritud otsuseid ja osaleda ühiskondlikus elus. ([CILIP](#))

See ankeet on anonüümne.

Sinu vastus küsimustikule ei sisalda sinu kohta mitte mingit identifitseerimist võimaldavat infot, välja arvatud juhul, kui mõni küsimus seda spetsiaalselt küsis.

Kui kasutasite sellele küsitlusele juurdepääsuks tuvastusega pääsukoodi, võite olla kindel, et seda koodi ei salvestata koos teie vastustega. Seda hallatakse eraldi andmebaasis ja seda värskendatakse

ainult selleks, et näidata, kas täitsite selle küsitluse (või mitte). Tuvastusega pääsukoode ei ole võimalik küsitluse vastustega kokku viia.

Küsimused

1. Mil määral nõustute järgmiste väidetega?

	Ei nõustu üldse	Pigem ei nõustu	Nii ja naa	Pigem nõustun	Nõustun täiesti
Olen mures uudismeedias leviva väärinfo mõju pärast					
Olen mures sotsiaalmeedias leviva väärinfo mõju pärast					
Olen mures väärinfo mõju pärast raamatukogunduse valdkonnas					
Olen mures, millist mõju avaldab väärinfo akadeemilistes väljaannetes					
Väärinfo levik mõjutab minu õpetatavate üliõpilaste võimet tuvastada usaldusväärset infot					
Väärinfo levikut sotsiaalmeedias tuleks reguleerida					
Infopädevuse alane juhendamine on oluline, et võidelda väärinfoga					
Tehisintellekti lahendused (paremad algoritmid jm) on olulised võitluses väärinfoga					
Inimeste teostatud faktikontroll (nt Propastop) on oluline					

vahend väärinfo vastu võitlemisel					
Kõrgkooli õppejõud on kohustatud õpetama infopädevust					
Väärinfo levik ohustab demokraatiat					

2. Kas koolitate üliõpilasi infopädevuse vallas?

- Jah, spetsiaalse kursuse või moodulina
- Jah, integreeritud teistesse õppeainetesse või kursustele
- Aeg-ajalt konkreetsete õppetundide või projektide osana
- Ei, kuid ma nõustan vastavalt vajadusele
- Ei, see ei kuulu minu õpetamiskohustuste hulka
- Ei kohaldu / ma ei ole seotud õpetamisega

Lisa 4. Intervjuu kava

1. Uurija ja uurimistöö teema tutvustus (3 min)

- Kes ma olen?
- Mis on töö eesmärk?
- Milline on töö metoodika?
- Mida teen andmetega ja kuidas kaitsen intervjueritava andmeid?

2. Intervjueritava tutvustus (6 min)

- Milline on teie hariduslik taust (kas erialane haridus)?
- Mis on teie ametinimetus?
- Mis tüüpi raamatukoguga on tegemist (avalik-õiguslik ülikool, rakenduskõrgkool vm)?
- Kui kaua on teil valdkonnas kogemust (haridus, tööstaaž, vabatahtlik töö jne)?
- Mis on teie peamised tööülesanded?
- Kuidas on teie tööülesanded ajas muutunud seoses raamatukogude muutuva rolliga?

3. Meedia ja infopädevuste koolitused (16 min)

- Kuidas te defineerite meedia- ja infopädevusi? Mis pädevuste õpetamine siia alla kuulub?
- Kas teie või keegi teine teie asutuses koolitab meedia- ja infopädevuste teemadel?

Kui vastas 2. küsimusele JAH:

- Kuidas jõudsite meedia- ja infopädevuste õpetamiseni?
- Kui suur osa teie ajast kulub meedia- ja infopädevuste õpetamisele?
- Millisel viisil toimuvad koolitused (nt spetsiaalse kursuse või moodulina, integreerituna teistesse õppeainetesse, konkreetsete õppetundide või projektide raames)?
- Millised on peamised teemad, mida oma koolitustel käsitlete?
- Kuidas on koolitused viimastel aastatel muutunud? Mis on seda mõjutanud? Kas olete pidanud koolitusi muutma seoses uute väljakutsetega nagu AI?
- Milliseid kursuseid või algatusi on teie raamatukogus, mis on seotud inforuumi paremaks muutmisega?
- Kuidas käsitlete oma koolitustel infokorratuse ja väärinfo teemat (näiteks kas õpetate väärinfo tuvastamist, lasete üliõpilastel hinnata info usaldusväärsust, nõuate usaldusväärsete allikate kasutamist ja viitamist jne)?

- Kas tunnete, et raamatukoguhoidjad peaksid selle teemaga rohkem tegelema? Kui ei, siis miks?
- Kas teete koostööd akadeemiliste üksuste/õppejõududega meedia- ja infopädevuste õpetamisel?
- Kas tunnete, et kõrgkoolides teadvustatakse piisavalt raamatukoguhoidjate rolli meedia- ja infopädevuste õpetamisel?
- Kuidas suhtub akadeemiline personal teie koolitustesse (positiivselt/negatiivselt)?

Kui vastas 2. küsimusele EI:

- Miks ei tegeleta teie asutuses meedia- ja infopädevuste õpetamisega?
- Miks te ei pea seda oma vastutusalaks?

4. Infokorratus ja sellega seonduvad probleemid (7 min)

- Kuidas on infokorratus mõjutanud teie tööülesandeid või raamatukogutööd laiemalt?
- Kui palju tunnetate infokorratuse mõju akadeemilisele keskkonnale?
- Kas olete täheldanud, et üliõpilased või teadlased pöörduvad teie poole infokorratusega seotud teemadel? Millised küsimused on kõige sagedasemad?
- Kas teie arvates peaksid raamatukogud aktiivsemalt sekkuma väärinfo leviku piiramisse?

5. Probleemid ja vajadused (10 min)

- Millised on peamised väljakutsed meedia- ja infopädevuste õpetamisel?
- Kuidas toetab kõrgkool meedia- ja infopädevuste õpetamist?
- Millist tuge vajate kõrgkoolilt või raamatukogult?
- Milliseid ressursse vajaksite nende teemade käsitlemiseks?

6. Tulevikuvaade (3 min)

- Kuidas võiks akadeemiliste raamatukoguhoidjate roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel tulevikus muutuda või laieneda, et paremini toetada teadlasi ja tudengeid?
- Kas soovite midagi veel lisada?

Lisa 5. Informeeritud nõusoleku teabeleht

Uuringu nimetus: „Akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ning meedia- ja infopädevuste õpetamisele”

Informatsioon intervjueeritavale:

Minu magistritöö eesmärk on uurida, kuidas akadeemilised raamatukoguhoidjad tajuvad infokorratusega seotud probleeme ja millist rolli näevad nad endal meedia- ja infopädevuste õpetamisel. Seega on uuritavateks akadeemilised raamatukoguhoidjad nagu Teie, kes tegelevad oma töö raames meedia- ja infopädevuste õpetamisega.

Uurimistööga proovin vastata küsimustele, kuidas akadeemilised raamatukoguhoidjad tajuvad väärinfoga seotud probleeme eri valdkondades, kuidas nad käsitlevad seda oma töös, kuidas hindavad oma rolli kvaliteetsema inforuumi loomisel ning millist toetust vajaksid oma töö tõhustamiseks. Magistritöö väljundiks oleksid ka praktilised soovitused, mis aitavad akadeemilisi raamatukoguhoidjaid infohäirete käsitlemisel ning meedia- ja infopädevuste koolituste arendamisel.

Selleks viin läbi poolstruktureeritud intervjuud, mida salvestan ning hiljem transkribeerin. Intervjuu kestus on kuni 45 minutit ning toimub Teile sobivas kohas ja ajal. Soovi korral võime intervjuu läbi viia veebiplatvormil Zoom. Intervjuu transkriptsioone näen mina ning uurimistöö juhendajad Maia Klaassen ja Krista Lepik-Verliin. Intervjuu raames kogutud andmeid kasutan magistritöö kirjutamiseks ning võin neid osaliselt või täielikult kasutada ka akadeemiliste artiklite, ettekannete ja konverentside jaoks. Intervjuu transkriptsioone hoian parooliga kaitstud ülikooli OneDrive keskkonnas kuni magistritöö kaitsmiseni. Salvestused ja transkriptsioonid hävitan peale kaitsmist 3. juunil 2025. Magistritöö avaldatakse peale kaitsmist Tartu Ülikooli digitaalarhiivis ADA.

Uurimistöös osalemine on vabatahtlik ning võite sellest iga hetk loobuda. Ma ei saa tagada täielikku anonüümsust, kuna Eesti erialakogukond on väike, ja võib juhtuda, et vastuseid on võimalik konteksti põhjal seostada konkreetsete isikutega. Küll aga tagan konfidentsiaalsuse, mis tähendab, et andmeid töödeldakse ilma isiku nimeta, kasutades koode, mis välistavad otsese seostatavuse vastajatega.

Uuringut puudutavate küsimustega võite igal ajal pöörduda minu, Svea Kaseoru (svea.kaseorg@ut.ee), kui uuringu läbiviija või minu juhendaja Maia Klaasseni

(maia.klaassen@ut.ee) poole. Andmete kasutamise õiguslik alus on Teie nõusolek. Nõusoleku tagasivõtmiseks piisab kirjalikult taasesitavas vormis teadaandmisest.

Nõusolek:

Intervjuu alguses palun Teil suuliselt kinnitada oma nõusolekut uuringus osaleda, mis jääb intervjuu salvestusele. Seega ei ole vaja eraldi kirjalikku allkirja anda.

Uuringu läbiviija: Svea Kaseorg

svea.kaseorg@ut.ee, +372 XXXXXXXXX

Tartu Ülikooli ajakirjanduse ja kommunikatsiooni õppekava magistrant

Lisa 6. Koodikategooriad

1. Taustaandmed intervjueeritava kohta
 - 1.1. Hariduslik taust
 - 1.2. Kooli tüüp
 - 1.3. Ametnimetus
 - 1.4. Tööülesanded
 - 1.5. Koolituste töömaht
 - 1.6. Muutunud tööülesanded

2. Infokorratuse mõju erialavaldkonnale
 - 2.1. Mõju raamatukogundusele
 - 2.2. Mõju akadeemilisele keskkonnale

3. Õpetamise praktikad ja sisuline fookus
 - 3.1. Koolituste ülesehitus ja sisu
 - 3.1.1. Koolitustegevus
 - 3.1.2. Koolituse laad
 - 3.1.3. MIL koolitustegevus
 - 3.1.4. Sihtrühma vajadused
 - 3.2. Õpetatav sisu
 - 3.2.1. Käsitletavad teemad
 - 3.2.2. Infokorratuse/meediapädevuste käsitlemine
 - 3.2.3. Tehisaru käsitlemine
 - 3.2.4. Individuaalsed pöördumised seoses väärinfoga

4. Institutsionaalne koostöö ja struktuur
 - 4.1. Koostöö õppejõududega
 - 4.2. Kõrgkooli suhtumine
 - 4.3. Kooli toetus
 - 4.4. Koostöö ja jagamispraktikad
 - 4.5. Meedia- ja infopädevuste õpetamise vastutus

5. Raamatukoguhoidja professionaalsed hoiakud
 - 5.1. Kuidas jõudis meedia- ja infopädevuste õpetamiseni
 - 5.2. Enda roll meedia- ja infopädevuste õpetamisel

6. Väljakutsed ja piirangud meedia- ja infopädevuste õpetamisel
 - 6.1. Tehnoloogiaga kaasas käimine
 - 6.2. Pädevuste puudus
 - 6.3. Tööjõu puudus
 - 6.4. Aja puudus
 - 6.5. Õppijate motivatsiooni puudus
 - 6.6. Õppijate praktika puudus
 - 6.7. Puuduv seos meedia- ja infopädevustega

7. Tulevikuvaade
 - 7.1. Raamatukoguhoidja tulevikuroll

Lisa 7. Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Svea Kaseorg,

1. Annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Akadeemiliste raamatukoguhoidjate vaated infokorratusele ning meedia- ja infopädevuste õpetamisele”, mille juhendaja on Maia Klaassen ja kaasjuhendaja Krista Lepik-Verliin, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi ADA kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi ADA kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Svea Kaseorg

23.05.2025