

ANNA POKORSKA 
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

CO LICZYĆ I NA KOGO LICZYĆ? PRODUKTOWA I NIEPRODUKTOWA AKTYWNOŚĆ NAUKOWA W KONTEKŚCIE UCZELNI BADAWCZEJ – PERSPEKTYWA KLUCZOWYCH GRANTOBIORCÓW

Streszczenie

Pod wpływem zmian społeczno-gospodarczych uniwersytety w coraz mniejszym stopniu działają jak wspólnoty uczonych, a w coraz większym jak aktorzy organizacyjni, których charakteryzuje przede wszystkim rozliczalność z efektów zaplanowanych działań i wpisana w to walka o pozycję i prestiż. W kierunku transformacji uniwersytetów w racjonalną organizację zmierzają również reformy szkolnictwa wyższego w Polsce. Wymagają one zwiększenia jakości prowadzonych badań, mierzonej publikacjami w czasopiśmie indeksowanych przez międzynarodowe bazy periodyków naukowych, wymuszają konkurencję, na przykład poprzez wprowadzenie konkursu na wyłonienie tzw. uczelni badawczych¹. Dla akademików oznacza to zmianę akcentów w ocenie pracy naukowej: normy środowiskowe zastępowane są formalnymi regulacjami o charakterze audytu. Celem artykułu jest,

Dr, Katedra Badań nad Nauką i Szkolnictwem Wyższym, Instytut Socjologii, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych, e-mail: anna.pokorska@umk.pl; <https://orcid.org/0000-0002-6913-0896>

¹ Uczelnie badawcze to uczelnie, które podpisały umowę w programie „Inicjatywa doskonałości – uczelnia badawcza” zainicjowanym przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego na podstawie ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce. Aktualnie do uczelni badawczych należą: Uniwersytet Warszawski, Politechnika Gdańska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Akademia Górniczo-Hutnicza im. Stanisława Staszica w Krakowie, Uniwersytet Jagielloński, Politechnika Warszawska, Gdański Uniwersytet Medyczny, Politechnika Śląska, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Wrocławski.

ugruntowana w badaniach empirycznych, odpowiedź na pytanie o to, jak odbierane są zachodzące zmiany. Materiał empiryczny zbierany był w toku badania jakościowego (17 indywidualnych wywiadów pogłębionych). Respondentami byli ponadprzeciętnie aktywni badacze regularnie pozyskujący granty na badania naukowe ze środków zewnętrznych, czyli osoby, na których coraz częściej koncentruje się polityka kadrowa uniwersytetu jako organizacji. Wyniki badania pokazują, że transformacja uniwersytetu w aktora organizacyjnego oznacza, że jest on postrzegany przede wszystkim jako pracodawca. W tej perspektywie rozliczalność jest dwustronna: uniwersytet egzekwuje efekty od pracowników, ale pracownicy oczekują od pracodawcy organizacyjnych i kulturowych ram do ich osiągnięcia.

Słowa kluczowe: szkolnictwo wyższe, uczelnia badawcza, organizacja, ocena pracy naukowej, grantobiorcy

WPROWADZENIE

Rozwój społeczno-gospodarczy ostatnich dekad znacząco wpłynął na sektor szkolnictwa wyższego. Filarem gospodarki stała się wiedza, co skierowało uwagę państwa, biznesu i społeczeństwa w stronę uczelni, postrzeganych jako miejsca jej wytwarzania, dystrybuowania i wykorzystywania [Wheelahan 2012; Cwynar 2005; Zakowicz 2012]. Nowa rola wiedzy oraz finansowanie uczelni z budżetu państwa wiąże się z oczekiwaniem wymiernych efektów ich działania, które uzasadniałyby inwestycje publiczne w naukę. Wygasł społeczny pakt, na mocy którego państwo finansowało uczelnie, oczekując jedynie, żeby prowadziły badania i kształciły elity społeczne. Uniwersytet przestał być postrzegany jako instytucja [Maassen, Olsen 2007], której cele działania wynikają z utrwalonych w tradycji akademickiej wzorów funkcjonowania i która ma „przede wszystkim chronić i przekazywać zweryfikowaną praktyką kod obyczajowy, kulturowy i technologiczny” [Galar 1998: 125]. Zaczął być natomiast postrzegany jako instrumentarium polityki ekonomicznej [Maassen, Olsen 2007], czyli jako organizacja, której cele działania są wyznaczane odgórnie i podporządkowane konkurencyjności gospodarczej. Uczelniom, pod wpływem tych zmian, coraz trudniej działać zgodnie z tradycyjnym modelem uniwersytetu humboldtowskiego, definiowanym jako „wspólnota uczonych prowadzących badania i nauczających w oparciu o zasady kolegalności” [Deem 1998: 47]. Pojawił się nowy model, osadzony w realiach rynkowych [Clark 1998], w którym uniwersytety bardziej niż wspólnotą uczonych są jedną z wielu organizacji [Meyer, Bromley 2013;

Brunsson, Sahlin-Andersson 2000]. Georg Krücken i Frank Meier nazwali ten proces „przekształcaniem uniwersytetu w aktora organizacyjnego” (*turning the University into an organizational actor*), rozumiejąc przez ten termin „zintegrowane i zorientowane na cel byty, które świadomie wybierają własne działania i poprzez to mogą być za nie pociągane do odpowiedzialności” [Krücken, Meier 2006: 241]. Ich zdaniem o wyłanianiu się nowego modelu, opartego na formalnych regułach organizacyjnych w miejsce reguł wspólnotowych, świadczą następujące cztery cechy: rozliczalność, zdefiniowane cele działania, rozbudowa formalnych struktur oraz ustanowienie kadry zarządzającej dla kluczowych obszarów działania organizacji [Krücken, Meier 2006; por. Ramirez 2010; Mohrman, Ma, Baker 2008]. Cechy charakteryzujące uniwersytet jako organizacyjnego aktora przybliżają go również do modelu uniwersytetu przedsiębiorczego [Clark 1998]. Pojawienie się obu modeli można traktować jako konsekwencję neoliberalnego kierunku przemian gospodarczych. W sferze instytucjonalnej oznacza to wprowadzenie reguł nowego zarządzania publicznego (nowy menadżeryzm), a więc stosowanie w sektorze publicznym praktyk zarządczych znanych z organizacji komercyjnych, co powoduje koncentrację na celach, wynikach i strategiach ich osiągnięcia w warunkach silnej konkurencji [Deem 1998; Deem, Brehony 2005; Bleiklie i in. 2011].

Celem artykułu jest zobrazowanie, jak akademicy, którzy są jednocześnie najbardziej aktywnymi grantobiorcami, postrzegają wprowadzany reformami model uniwersytetu jako racjonalnej organizacji, dla której kluczową jest formalna rozliczalność aktywności naukowej. Podstawą analiz jest badanie jakościowe przeprowadzone na jednej z uczelni badawczych.

CECHY UNIWERSYTETU JAKO RACJONALNEJ ORGANIZACJI

Najważniejszą cechą uniwersytetu jako racjonalnej organizacji jest rozliczalność [Krücken, Meier 2006], którą w innych ujęciach tematu definiuje się jako zastępowanie norm środowiskowych formalnymi regulacjami audytu [Marody 2014: 31]. W kulturze audytu podstawową zasadą zarządzania organizacją i ludźmi są statystyki i kwantyfikacje [Shore 2008; Shore, Wright 2015; Welch 2015; Marody 2014]. Stąd rozpowszechnienie praktyk zapewniania jakości opartych na miarach uniwersalnych, porównywalnych, numerycznych, które pod postacią ewaluacji i akredytacji mierzą osiągnięcia zarówno pracowników, jak i całych jednostek naukowych (por. krajowe i międzynarodowe rankingi). Wystandardyzowana ocena pracy akademickiej dokonywana jest zarówno wewnątrz uniwersytetu w formie okresowej oceny pracowników (działania podejmowane przez

dziekanów, rektorów), jak i poza nim – w formule ewaluacji instytucjonalnej – za pośrednictwem wyspecjalizowanych organizacji i stowarzyszeń: agencji wspierających działalność naukową i przyznających środki na badania, administracji rządowej. Na poziomie operacyjnym oznacza to, że indywidualne osiągnięcia pracowników budują pozycję uniwersytetu jako organizacji naukowej, wpływając na jej reputację, miejsce w krajowych i międzynarodowych rankingach, wysokość finansowania otrzymywanego z budżetu państwa, a w polskich warunkach również na zakres uprawnień na przykład do nadawania stopni i tytułów czy prowadzenia szkół doktorskich.

Inną cechą podkreślającą transformację uniwersytetu w racjonalną organizację jest konieczność definiowania celów strategicznych i wskaźników ich realizacji. Zdaniem Krückena i Meiera są one emanacją formalnej struktury organizacji, niekiedy luźno powiązaną z jej realnymi działaniami, a jednak pełniącą istotną rolę w procesie instrumentalizacji szkolnictwa wyższego i wprowadzaniu kategorii „publicznej rozliczalności” do funkcjonowania uczelni [Krücken, Meier 2006].

Warunkiem budowania nowego ładu organizacyjnego w uczelniach jest rozbudowa formalnych struktur organizacyjnych, które koordynują realizację zdefiniowanych celów działania. Krücken i Meier zauważają, że historycznie rozrost uniwersytetu wynikał z wewnętrznych podziałów związanych z wyłanianiem się nowych dyscyplin, ale współczesne uniwersytety obrosły w działy i biura do realizacji zadań, które do tej pory nie były uważane za rdzeń uniwersyteckiej działalności (np. centra/ośrodki transferu technologii) [Krücken, Meier 2006: 250–251].

Stąd czwartym elementem nowego modelu jest ustanowienie kadry zarządzającej w kluczowych obszarach organizacji. Wraz z wyznaczeniem celów oraz dostosowaniem do nich formalnej struktury pojawiła się nowa kategoria pracowników uniwersytetu: niezwiązanych z badaniami naukowymi administratorów (zwłaszcza w obszarze rozliczania grantów, spraw studenckich czy umiędzynarodowienia) [Krücken, Meier 2006: 251–253]. Są to *nowi akademicy specjaliści* (*new higher education professionals – HEPROs*), którzy, kreując usługi i wspierając kierowników w podejmowaniu decyzji (np. poprzez dostarczanie informacji o organizacji), aktywnie kształtują kluczowe funkcje badań i kształcenia [Kehm 2015].

Uniwersytety – w roli organizacyjnych aktorów – są zatem zobowiązane do określenia celów powiązanych z rozwojem społeczno-gospodarczym oraz planów i struktur, które pozwolą na ich realizację oraz, co najważniejsze – ewaluację/rozliczenie dokonywanych postępów. To oznacza, że uniwersytety z hermetycznych instytucji o ugruntowanych historycznie tradycjach i o narodowej specyfice

przeobrażają się – pod presją globalnych procesów i polityk – w racjonalne organizacje poddane uniwersalizowanej logice, wynikającej z konieczności dostosowania się do zmieniających się uwarunkowań prawnych i kulturowych, społecznych i ekonomicznych potrzeb społeczeństwa czy międzynarodowych standardów [Ramirez 2006; Ramirez 2010; Antonowicz 2015]. Namacalnym przejawem tego procesu jest, skupiające się wokół idei doskonałości naukowej, współzawodnictwo o pozycję i prestiż, np. w międzynarodowych rankingach, które są kluczowym budulcem kultury audytu. Konkurencyjność jako jeden z celów organizacyjnych uniwersytetu jest uważana zarówno za racjonalną odpowiedź na zachodzące w otoczeniu zmiany [Clark 1998; Antonowicz 2015; Kwiek 2010; Kwiek 2015; Żylicz 2015], jak i zagrożenie dla tradycyjnej wspólnoty akademickiej i wyrażanych przez nią wartości [Harman 2008; Willmott 2003; Sztompka 2014]. Bez względu na ocenę sytuacji uniwersytet działający jak jedna z wielu organizacji jest paradygmatem upowszechnionym globalnie [por. Castro-Ceacero, Ion 2019; Pinheiro, Stensaker 2013; Ramirez 2006; Mohrman, Ma, Baker 2008; Kwiek 2014; Szadkowski 2015; Antonowicz 2015].

ADAPTACJA TRENDÓW W POLSKIM KONTEKŚCIE – DZIAŁANIA LEGISLACYJNE

Dyskusja na temat pożądanego modelu uniwersytetu nie ominęła także Polski. Transformacja ustrojowa po 1989 roku utorowała drogę do neoliberalnych reform gospodarczych, które ograniczały rolę państwa w sferze społeczno-gospodarczej. W sektorze szkolnictwa wyższego ustawa z dnia 12 września 1990 roku [Dz.U. Nr 65, poz. 385, z późn. zm.] przywróciła uczelniom autonomię, przyznając decyzyjność w sprawach uczelni senatowi i rektorom. Umożliwiła również powstawanie uczelni niepublicznych. Jak podkreślają badacze tej problematyki, omawiane rozwiązania uwolniły cały sektor spod władzy państwowej i oddały go we władanie wolnego rynku, zmieniając dotychczasowy zbiurokratyzowany system szkolnictwa wyższego w rynek usług edukacyjnych [Dziedziczak-Foltyn 2018; Simonova, Antonowicz 2006]. Proces ten z jednej strony doprowadził do umasowienia szkolnictwa wyższego, z drugiej do „deinstytucjonalizacji badawczej misji uniwersytetów” [Kwiek 2012a]. Reformy 1990 roku nie zmieniły jednak podstawowych założeń ustrojowych samych uniwersytetów, głęboko osadzając je w świecie idei humboldtowskich [Dobbins 2015].

W Polsce szeroka dyskusja nad organizacją uniwersytetu (akademicki/autonomiczny vs. menedżerski/rynkowy) i charakterem profesji akademickiej rozpoczęła się wraz z podpisaniem przez Polskę deklaracji bolońskiej (1999)

i strategii lizbońskiej (2000) oraz członkostwem w Unii Europejskiej i nowymi strumieniami finansowania badań naukowych, zwłaszcza z programów ramowych w zakresie badań i rozwoju technicznego [por. Dziedziczak-Foltyn 2018]. Szczególne znaczenie miała w tym kontekście strategia lizbońska, która instrumentalizowała rolę szkolnictwa wyższego, wskazując na silny związek badań naukowych z konkurencyjnością gospodarki. Czynnikiem uruchamiającym dyskusję była rosnąca krytyka uczelni publicznych z powodu niskiej pozycji polskich uniwersytetów w światowych rankingach uczelni wyższych (pierwszy został opublikowany w 2003 roku). Poprawa efektywności szkolnictwa wyższego i zgodne ze strategią lizbońską zwiększenie wpływu nauki na rozwój gospodarczy znalazły się w ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym z dnia 27 lipca 2005 roku (sygnalnie, na poziomie formalnych odniesień) i jej nowelizacji z dnia 18 marca 2011 roku (realnie, wykonawczo). Nowelizacja wprowadziła elementy organizacyjne do uczelni publicznych w kontekście zarządzania strategicznego, np. poprzez zobowiązanie do formułowania i publikowania indywidualnych strategii działania (misji) odpowiadających potrzebom różnorodnych interesariuszy oraz kierunkom rozwoju państwa czy zobligowanie uczelni do prowadzenia polityki kadrowej na podstawie konkursów.

Nieco wcześniej przyjęto pakiet ustaw mających zwiększyć konkurencyjność nauki dzięki następującym rozwiązaniom: (1) powołaniu agencji rządowych finansujących badania podstawowe (Narodowe Centrum Nauki) oraz stosowane (Narodowe Centrum Badań i Rozwoju) w formie grantowej i konkursowej, (2) wprowadzeniu cyklicznej i opartej na zewnętrznych wskaźnikach (*Impact Factor*) oceny poziomu naukowego uczelni prowadzonej przez Komitet Ewaluacji Jednostek Naukowych, (3) ustanowieniu konkursowego trybu wyłaniania Krajowych Naukowych Ośrodków Wiodących (KNOW). „Reforma Kudryckiej” odzwierciedlała przekonanie, że „trwały rozwój polskich uczelni wymaga doskonalenia mechanizmów konkurencyjnych, w tym tych o charakterze rynkowym” [Woźnicki 2013: 72; por. Jabłecka, Kochanowski 2008: 14].

Było to stanowisko, do pewnego stopnia, podzielane przez Prezydium Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich (KRASP)². KRASP podkreślał, że polskie szkoły wyższe nie zajmują satysfakcjonujących miejsc w rankingach międzynarodowych, a celem reform powinno być m.in.: zwiększenie produktywności naukowo-badawczej, zarówno całego sektora, jak i pojedynczego pracownika naukowego, i rozszerzenie służebnej roli uczelni względem społeczeństwa.

² Stanowisko KRASP jest ważne, ponieważ od czasu powołania jest to najbardziej wpływowa organizacja reprezentująca interesy uczelni akademickich, między innymi z tego względu, że jej przedstawiciele są wyłaniany w demokratycznych wyborach.

W stanowisku KRASP przyjętym w styczniu 2009 roku, dotyczącym gotowości opracowania środowiskowej strategii rozwoju szkolnictwa wyższego na lata 2010–2020, deklarowano, że będzie ona „publicznym znakiem potwierdzającym ze strony środowisk akademickich rozumienie nadrzędności interesu publicznego i gotowości działania na rzecz niezbędnych zmian, nawet wówczas, gdy są one trudne do wprowadzenia” [Woźnicki 2010: 98].

Proces transformacji uniwersytetu w organizację znajduje kontynuację w zapisach Ustawy 2.0 (Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce), która zwiększa presję na wzrost międzynarodowej konkurencyjności i jakości badań poprzez publikowanie ich wyników w indeksowanych czasopismach (tzw. zasada dziedziczonego prestiżu). W dokumentach prezentujących założenia ustawy pojawiła się deklaracja wyrastająca z idei uniwersytetu jako racjonalnego aktora organizacyjnego: „Chcemy uwolnić wielki potencjał polskich naukowców i badaczy, a tym samym wzmocnić nasze uczelnie w konkurencyjnym wyścigu z europejską czołówką. [...] Teraz to sama wspólnota akademicka w dużym stopniu określi swą ustrojową konstrukcję i strategię rozwoju na miarę własnych potrzeb, możliwości i ambicji” [Gowin 2019: 2–3]. Jednym z kluczowych rozwiązań jest konkurs na wyłonienie tzw. uczelni badawczych, które mają stać się liderem w procesie transformacji uniwersytetu w racjonalną konkurencyjną organizację opartą na pracy badaczy ukierunkowanych na osiągnięcie jak największej naukowej rozpoznawalności dzięki prestiżowym publikacjom, umiędzynarodowieniu i komercjalizacji wyników badań. Uczelnie badawcze zadeklarowały w tym zakresie osiągnięcie konkretnych efektów (tzw. *key performance indicators*) i na koniec okresu rozliczeniowego będą ewaluowane przez zespół międzynarodowych ekspertów pod kątem ich realizacji.

ADAPTACJA GLOBALNYCH TRENDÓW W POLSKIM KONTEKŚCIE – RECEPCJA ŚRODOWISKA AKADEMICKIEGO

Budowana dzięki kolejnym reformom wizja uniwersytetu zorientowanego na konkurencyjność i ekonomiczną racjonalność, podobną do tej, jaka obowiązuje w zarządzaniu wielkimi korporacjami [por. Kwiek 2004], spotkała się ze zdecydowanym sprzeciwem części środowiska akademickiego. W różnych momentach wprowadzania reform społeczność akademicka podkreślała, że poparcie KRASP nie oznacza pełnej akceptacji środowiskowej i negocowała nowy model uniwersytetu (np. poprzez listy otwarte do ministerstwa, pikietę i protesty³ czy

³ Na przykład podczas wprowadzania ustawy w 2018 roku pracownicy i studenci Uniwersytetu Warszawskiego na znak protestu przeciwko reformie na balkonie Pałacu Kazimierzowskiego

zawiazywanie stowarzyszeń – takich jak np. Komitet Kryzysowy Humanistyki Polskiej – mających na celu obronę tradycyjnych akademickich wartości). Odmowa wsparcia reform ze strony dużej części polskich akademików (która oznaczała też wystąpienie przeciwko priorytetom dla nauki wyznaczanym przez KRASP) [por. Kwiek 2012] pokazuje, że działaniom legislacyjnym nie zawsze towarzyszą przemiany w mentalności czy funkcjonowaniu pracowników naukowych [por. Castro-Ceacero, Ion 2018]. Marek Kwiek rozdzielił pomiędzy reformatorami a polską kadrami uniwersytecką tłumaczy silnym przywiązaniem do idei kolegialności [Kwiek 2012: 79], która kłóci się z ideą instrumentalizacji szkolnictwa wyższego. Co więcej, na podstawie prowadzonych badań Kwiek stawia tezę, że pozytywna ocena niezreformowanego systemu znacznie częściej formułowana jest przez przedstawicieli młodej kadry (mających stopień doktora nie dłużej niż dziesięć lat) niż przez profesorów [Kwiek 2012: 88–89]. W związku z tym młode pokolenie akademików – wbrew intuicjom – nie powinno być postrzegane jako potencjalny zwolennik reform [Kwiek 2012: 88–89].

Kurs reform wytyczony przez agendy rządowe jest zatem powszechnie, bez względu na miejsce w hierarchii uniwersyteckiej czy przynależność pokoleniową, uważany za głęboką, transformacyjną zmianę uniwersytetu, to znaczy taką, która: (a) przenicowuje dotychczasową kulturę instytucji poprzez odwrót od budujących ją założeń oraz utrwalonych instytucjonalnie zachowań/stosunków, procesów i pożądaných produktów; (b) jest wszechobecna i oddziałuje na całą instytucję; (c) jest intencjonalna i (d) wymagająca czasu [Kezar, Eckel 2002: 295–296]. Barbara Czarniawska [2014: 249] nazywa ten proces „obróbką instytucji”. Jest on szczególnie widoczny w tych elementach reformy, które na nowo definiują rolę pracownika akademickiego i realizowane przez niego praktyki publikacyjne, a zwłaszcza – w będącej przedmiotem tego artykułu – ocenie aktywności pracy naukowo-badawczej.

EWALUACJA PRACY NAUKOWEJ

Idea ewaluacji pracy naukowo-badawczej jest wkomponowana w zasady funkcjonowania społeczności akademickiej, bez względu na przyjęty model uniwersytetu. Społeczność akademicka jest instytucją reputacyjną [Whitley 1982]. Na przestrzeni dziejów zmieniały się jednak reguły przyznawania i zdobywania prestiżu. Po-

wywiesili transparenty jednoznacznie odwołujące się do idei uniwersytetu jako „wspólnoty badaczy” („Żądamy demokratycznych uniwersytetów”, „Samorządność naszą broniamy”, „Nie oddamy autonomii”).

czątkowo był to proces niesformalizowany i spontaniczny. Wraz z umasowieniem działalności naukowej nastąpiła biurokratyzacja oceny jakości uprawianej nauki i powstały formalne systemy ewaluacyjne. W literaturze przedmiotu wyróżnia się ich dwa podstawowe rodzaje [Donovan 2007; Kulczycki 2017]: (a) oparte na wskaźnikach jakościowych, (b) oparte na wskaźnikach ilościowych. Podejście jakościowe, kojarzone z tradycyjnymi wartościami akademickimi, odnosi się do systemu koleżeńskich recenzji naukowych (*peer review*). W jego ramach pozycja badacza uzależniona jest od oceny środowiska naukowego.

Podejście ilościowe, właściwe dla technik zarządzania wynikających z idei menadżeryzmu i kultury audytu, jest oparte na miarach bibliometrycznych, takich jak: liczba cytowań autora/pracy, wskaźniki dla całości dorobku naukowego (np. indeks Hirscha), liczba prac naukowych, wskaźniki oceny czasopism (międzynarodowe – *Impact Factor*, *Cite Score*, dla Polski – lista czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego). Stosowanie wskaźników ilościowych nie jest wolne od błędów, np. liczba otrzymanych grantów (częste kryterium doskonałości naukowej) nie musi oznaczać wysokiej jakości wyników naukowych, podobnie jak liczba publikacji. Wskaźniki ilościowe nie zawsze zatem mierzą rzeczywistą jakość badań. Bez względu na kontrowersje narzędzia bibliometryczne oraz bazy indeksujące periodyki naukowe (zwłaszcza Web of Science oraz Scopus) stały się ważnym elementem międzynarodowego komunikowania się w obszarze nauki. Ich używanie nie jest zatem tylko kwestią wyboru podejmowanego w obrębie danego systemu nauki, ale elementem presji ze strony globalnych procesów w szkolnictwie wyższym [Antonowicz 2015], stąd – pomimo protestów części kadry akademickiej – jest to trwały element reform i coraz częstsze narzędzie, zarówno globalnej oceny organizacji, jak i polityki kadrowej wewnątrz uniwersytetu. Zastępowanie norm środowiskowych formalnymi regulacjami audytu [Marody 2014: 31] zmienia rolę pracownika nauki. Staje się on uczestnikiem procesu wytwarzania wiedzy/produkcji naukowej [Kwiek 2015], którego efektywność w tym względzie poddawana jest wszechstronnej i regularnej ocenie.

CELE BADANIA

Zmiana akcentów w ocenie pracy naukowo-badawczej jest jednym z podstawowych mechanizmów zbliżających uniwersytet do modelu zrationalizowanej organizacji. Jest widoczna zarówno na poziomie wymagań systemowych (ewaluacja instytucjonalna), jak i w wewnętrznej polityce uniwersytetów (np. nagrody rektora za wysoko punktowane publikacje). Stanowi przejaw

„obrabiania instytucji”, ponieważ oznacza zmianę praktyk społecznych w zakresie publikowania i prowadzenia badań. Reakcja pracowników naukowych na transformacyjny charakter opisanych procesów pokazuje, jak akademicy rozumieją uniwersytet i swoją rolę. Celem badania jest poznanie, w jakim stopniu wprowadzany reformami model uniwersytetu odpowiada tym, którzy będą go realizować, na przykładzie najbardziej aktywnych grantobiorców. Nie jest to grupa reprezentująca kierunek myślenia całej społeczności akademickiej. Wydaje się jednak wyjątkowo ciekawa, gdyż sposób uprawiania nauki przez tych badaczy (udział w finansowanych z zewnątrz projektach badawczych, zakładających dostarczenie określonych produktów z badań) jest często przedstawiany jako modelowy i najbliższy logice wprowadzanych zmian. Kwiek zwraca uwagę, że ta kategoria naukowców staje się coraz ważniejsza w polityce zarządczej uniwersytetu jako organizacji. Nowe warunki funkcjonowania uczelni wpływają na kształt wewnętrznej hierarchii. W Polsce stopnie i tytuły tracą na znaczeniu na rzecz umiejętności pozyskiwania grantów badawczych, które owocują stałą akumulacją osiągnięć publikacyjnych [Kwiek, Antonowicz 2015]. Miejsce w hierarchii wyznacza pozycja w rankingu ewaluacyjnym pracowników. Tym ważniejsze wydaje się więc poznanie perspektywy kluczowych grantobiorców.

Co więcej, w polskiej i międzynarodowej literaturze przedmiotu można odnaleźć prezentacje badań dotyczących reakcji na instrumentalizację szkolnictwa wyższego z uwzględnieniem przynależności pokoleniowej [Kwiek 2012; Santiago, Carvalho, Cardoso 2015]. Temat ten rzadziej eksplorowany jest jednak w kontekście pozycji badaczy, wyznaczanej dorobkiem naukowym i liczbą zdobytych grantów. Zgodnie z terminologią zaproponowaną przez Kwieka badaczy posiadających największe osiągnięcia w tym zakresie nazywa się *najbardziej produktywnymi naukowcami (top-performance)* – badawczą elitą [Kwiek 2018].

Studium składa się z dwóch części ilustrujących wzajemność wymagań w relacji organizacja–pracownik. Pierwsza przedstawia oczekiwania organizacji względem pracownika przez pryzmat narracji respondentów o obecnych i preferowanych kryteriach aktywności naukowej, druga – wynikające z tego konsekwencje, czyli wymagania pracowników akademickich wobec uniwersytetu jako aktora organizacyjnego.

METODOLOGIA

Przeprowadzone badanie miało charakter jakościowy. Wykorzystano technikę indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI). Zrealizowano 17 wywiadów z pracownikami naukowo-dydaktycznymi jednego z uniwersytetów badawczych,

z których każdy trwał od 1,5 h do 3 h. Próba miała charakter celowy – jedynym kryterium rekrutacyjnym była wyróżniająca się na uczelni aktywność naukowa. Respondenci pochodzili z 11 wydziałów, reprezentujących zarówno nauki ścisłe, przyrodnicze i medyczne, jak i społeczno-humanistyczne (7 respondentów z obszaru nauk ścisłych i przyrodniczych, 3 z nauk medycznych, 3 z nauk humanistycznych i 4 z nauk społecznych). Badani byli zróżnicowani ze względu na płeć oraz zajmowane stanowisko i staż pracy naukowej (adiunkci na początku kariery zawodowej, adiunkci tuż przed habilitacją/po habilitacji, osoby na stanowisku profesora/profesorowie tytularni). Natomiast każdy z respondentów wyróżniał się w swojej grupie stanowiskowej ponadprzeciętną aktywnością naukowo-badawczą⁴ (regularnym publikowaniem w międzynarodowych periodykach naukowych – co najmniej raz na rok), a przede wszystkim umiejętnością pozyskiwania grantów badawczych ze środków zewnętrznych (przynajmniej dwa granty w ciągu ostatnich czterech lat, udowodniona – na przykład wspólnymi publikacjami – współpraca międzynarodowa). Przynależność do badawczej elity była silnym czynnikiem łączącym respondentów. Wyrażanych przez nich opinii nie różnicowały płeć, stanowisko ani dyscyplina. Z tego względu, i aby podkreślić jednolitość badanej grupy, cytaty znajdujące się w tekście nie odnoszą się do żadnej z tych charakterystyk.

Wszystkie wypowiedzi umieszczone poniżej w cytatach blokowych pochodzą bezpośrednio od respondentów. Pozostałe części tekstu są elementem analizy, w której wykorzystano kategorie stosowane w międzynarodowej literaturze przedmiotu do opisu zjawisk i procesów we współczesnym szkolnictwie wyższym. Analizując i kodując zebrany materiał badawczy, korzystałam z perspektywy teoretycznej uniwersytetu jako racjonalnej organizacji, w której wytwarza się określony produkt – wiedzę [Kwiek 2012; Szwabowski 2014]. Co ciekawe, niektóre określenia pojawiające się w literaturze przedmiotu (produkcja naukowa, rozliczalność) przeniknęły do dyskursu publicznego i posłużyły kluczowym grantobiorcom do opisu własnej aktywności naukowej. Pomimo że nie jest to terminologia uniwersalnie stosowana w dyskursie publicznym czy środowiskowym, to jednak jest dominująca w grupie osób najbardziej skutecznych w pozyskiwaniu grantów, a korzystanie z niej przez kluczowych grantobiorców dodatkowo uwypukla cechy badanej grupy.

Do opracowania zebranego materiału jakościowego wykorzystano analizę tematyczną [Nowell, Norris: 2017; Braun, Clarke: 2006]. Poszczególne wątki tematyczne wyróżniano i interpretowano za pomocą podejścia indukcyjnego.

⁴ Kryteria ponadprzeciętnej aktywności naukowej zostały wyznaczone w odniesieniu do uśrednionych osiągnięć innych pracowników naukowych badanego uniwersytetu

GLÓWNE USTALENIA

Transformacja uniwersytetu w aktora organizacyjnego oznacza, że uniwersytet stał się pracodawcą, który określa obowiązki pracowników i oczekuje ich wypełniania. Kluczowi badacze podporządkowują się tej zmianie, akceptując cele organizacyjne i współuczestnicząc w ich realizacji. Tak rozumiany konformizm instytucjonalny ma jednak swoje granice. Pełna internalizacja celów pracodawcy zależy od oceny tego, czy warunki, które zapewnia, umożliwiają ich osiągnięcie. Rozliczalność w świetle wyników badań jest zatem dwustronna: uniwersytet egzekwuje efekty od pracowników, a pracownicy oczekują od pracodawcy organizacyjnych i kulturowych ram umożliwiających ich osiągnięcie.

Postrzeżenie kryteriów aktywności naukowej

Analiza danych empirycznych pokazała, że dla czołowych grantobiorców kryteria naukowej aktywności nie są związane z tradycyjnie rozumianym uznaniem środowiskowym. Bardziej niż samo uznanie liczy się jego źródło, ponieważ wysiłki badawcze i ocena ich efektów są jednoznacznie ukierunkowane na uzyskiwanie jak najszerszej naukowej rozpoznawalności. Dla badanych najważniejsze są publikacje w prestiżowych periodykach i ich cytowalność. W kategoriach analitycznych stanowi to odwrót od lokalnej oceny środowiskowej i poszukiwanie jak najbardziej kwantyfikowalnego i zobiektywizowanego uznania.

Nie oznacza to jednak pełnej akceptacji dla miar bibliometrycznych jako najlepszego sposobu oceny indywidualnej. W recepcji respondentów rodzaj wykorzystywanych kryteriów powinien być zależny od układu odniesienia, w ramach którego dokonuje się takiej oceny. Na podstawie badania wyróżniono dwa konteksty: związany z przynależnością do międzynarodowej nauki oraz przynależnością do organizacji (uniwersytetu).

W celu szczegółowego omówienia tego tematu stworzono katalog kryteriów aktywności naukowej według rozumienia i preferencji respondentów. Aktywność naukowa jest w nim rozumiana jako suma dorobku naukowego i działalności naukowej. Oznacza to, że w tekście abstrahuje się od tradycyjnego rozumienia terminu „dorobek naukowy”, zawężając go do kilku ściśle określonych efektów podejmowanych działań naukowych. Kryteria aktywności naukowej zostały przedstawione poniżej (tabela 1), przy czym kolejność ich prezentacji nie odzwierciedla przypisywanej im istotności. Najważniejsza jest obserwacja, że kryteria aktywności naukowej, na podstawie kodowania teoretycznego dokonanego z przyjętej perspektywy uniwersytetu jako racjonalnej organizacji [Gibbons i in. 1994; Shinn 2003; Szwabowski 2014], można podzielić na produktowe i nie-

produktowe. Produktowe są adekwatne do oceny dorobku naukowego (twarde, ilościowe, odnoszące się do efektów). Nieproduktowe są adekwatne do oceny działalności naukowej (miękkie, jakościowe, odnoszące się do nakładów pracy). W percepcji badanych wysoki poziom spełnienia kryteriów produktowych jest bezpośrednio powiązany z deklarowanymi celami i misją zreformowanego uniwersytetu (zwłaszcza badawczego). Kryteria nieproduktowe są postrzegane jako ważne z punktu widzenia pracownika organizacji, ale często ignorowane przez uniwersytet, nastawiony na rozliczalność z efektów.

TABELA 1. Produktowe i nieproduktowe kryteria aktywności naukowej

KRYTERIA PRODUKTOWE (właściwe dla oceny dorobku naukowego)	KRYTERIA NIEPRODUKTOWE (właściwe dla oceny działalności naukowej)
(1) liczba publikacji opublikowanych w prestiżowych wydawnictwach/czasopismach	(1) liczba złożonych grantów, które przeszły etap oceny formalnej
(2) liczba zrealizowanych i z sukcesem rozliczonych grantów, co oznacza zarówno poprawne zakończenie projektu pod względem księgowo-formalnym, jak i przedstawienie przynajmniej jednej wartościowej publikacji, która jest efektem grantu	(2) czas pracy spędzony w laboratorium /na uczelni
(3) liczba grantów, w których uczestniczyło się jako wykonawca	(3) pełnione funkcje w czasopismach naukowych
(4) liczba publikacji naukowych, które są cytowane przez innych	(4) odbywanie stażów podoktorskich, wyjazdy badawcze, pobyty studyjne, kwerendy biblioteczne
	(5) czynny udział w konferencjach naukowych, seminariach i warsztatach
	(6) zaangażowanie w prace zespołu /katedry (np. uczestnictwo w spotkaniach, aktywny udział), w tym umiejętność współpracy z innymi
	(7) powołania do rad naukowych, pełnienie funkcji recenzenta w NCN etc.
	(8) prowadzenie działań popularyzatorskich (wykłady dla różnorodnych gremiów – dzieci, emeryci; uczestnictwo w wydarzeniach związanych z nauką – Dni Nauki, panele dyskusyjne etc.)

Źródło: badanie własne.

Warto zwrócić uwagę, że kryteria produktowe, tak jak rozumieją je badani, nie są wolne od zastrzeżeń, których formułowanie najczęściej stanowi próbę zniwelowania ich słabości i towarzyszących im kontrowersji. Przejawem tego

jest na przykład nieograniczanie się w procedurach wewnątrzuniwersyteckich (podczas rozstrzygnięcia wewnętrznych konkursów) do wskazań ministerialnych w ocenie prestiżowości wydawnictwa/czasopisma. Innym przykładem jest sposób liczenia cytowań – badani opowiadali się za jednoczesnym uwzględnianiem kilku różnych wskaźników (indeks Hirscha, cytowania z bazy Scopus i Web of Science) albo pozostawianiem pracownikowi dowolności decydowania, który wskaźnik powinien być podstawą jego oceny. Pokazuje to oczekiwanie dostosowania produktowych kryteriów oceny do pracowników uniwersytetu jako organizacji, która ma swoje tradycje, zwyczaje i partykularności związane z działalnością różnych dyscyplin naukowych. Kryteria produktowe nie powinny być prostym przełożeniem zewnętrznych kryteriów oceny całego uniwersytetu na kryteria oceny pojedynczego pracownika.

Bez względu na różnego rodzaju zastrzeżenia związane z rozumieniem czy stosowaniem kryteriów produktowych są one kluczowym elementem narracji o pracy naukowej i to na kilku poziomach – zarówno jako oczekiwany wymóg stanowiskowy, jak i narzędzie do rozumienia własnej pozycji w świecie nauki (międzynarodowej i lokalnej). Istotność ustalania i wykorzystywania kryteriów produktowych zdaje się nie ulegać wątpliwości. Funkcjonowanie w nauce wymaga prowadzenia badań i komunikowania o ich wynikach za pośrednictwem publikacji w czasopiśmie, które są w środowisku znane, cenione i mają międzynarodowy zasięg oddziaływania. Cytowania są uważane za dodatkową miarę jakości pracy.

Jakość naszych badań jest oceniana przez niezależnych recenzentów czasopism, do których wysyłamy nasze prace. Jeżeli je nam odrzuca, to znaczy, że nie są nic warte. Jeżeli nam przyjmą, to Impact Factor (IF) tego, do jakiego nam przyjmą, to jest jedna rzecz, a druga, wartość samej pracy, to Indeks Hirscha (IH). To jest jakość naukowca. Bo można napisać pracę, która się załapie do dobrego czasopisma, ale ona nie ma żadnych cytowań. To znaczy, że ona jest mało przydatna. Czasem może być niszowa, to też prawda. Generalnie prawda jest taka, że to są dwie miary naszej pracy. To są recenzowane rzeczy, więc jeżeli przejdą przez niezależne recenzje, to widać, że ta praca jest coś warta. A dodatkowo IH, który znaczy, że ona ma wpływ na naukę światową, bo ktoś z tego korzysta.

Co jednak istotne, ocena aktywności naukowej na podstawie tzw. twardego dorobku, czyli kryteriów produktowych, wynika przede wszystkim z percepcji siebie w roli badacza jako uczestnika światowego systemu nauki. Gdy respondenci odnosili się do roli badacza jako pracownika uniwersytetu, ważniejsze było, aby stosowane miary aktywności zostały dostosowane do rzeczywistych warunków pracy na uniwersytecie i udzielanego wsparcia, a także aby kryteria były zbieżne z całością wymagań w stosunku do pracowników. W związku z tym badani jako

pracownicy uniwersytetu opowiadali się za uzupełnianiem ewaluacji dorobku naukowego (czyli mierzalnych, namacalnych efektów swojej pracy) oceną nieproduktowej działalności naukowej, czyli uwzględniającą czas, zaangażowanie i wysiłek prowadzące do dorobku. Ocena nieproduktowa była postrzegana jako subiektywna, niekwantyfikowalna, często oparta na obserwacji lub deklaracjach, ale jednak jako ważna część oceny składającej się na aktywność naukową pracownika uniwersytetu.

Nie da się produkcji naukowej sprowadzić do czynników czysto ilościowych. Aczkolwiek rozumiem, że jest to pewne potrzebne narzędzie. Także nie wyrzuciłbym kwantyfikacji do kosza. [...] Aczkolwiek [...] duża część naszej działalności jest niewidzialna. Na przykład ciężko zobiektywizować, że ktoś pójdzie na pogadankę do Uniwersytetu III wieku i to wywoła jakiś wielki rezon społeczny. Może się okazać, że spełnił jakąś bardzo ważną funkcję społeczną, bo powiedział tym osobom ważne rzeczy. Tego się nie wpisze w tabelkę i nie wyliczy z tego punktów.

Kryteria nieproduktowe są bardziej zróżnicowane i liczniejsze. Odnoszą się do obszarów, które w percepcji badanych są ściśle związane z produkcją naukową. Poddają się ocenie tylko subiektywnej, ponieważ ich podejmowanie i uzyskiwane rezultaty zależą od wielu złożonych czynników (indywidualnej perspektywy oceniającego, dostępnych środków, etapu rozwoju zawodowego, preferencji konkretnego pracownika lub jego sytuacji pozazawodowej, np. rodzinnej). Co więcej, każda z tych aktywności może, ale nie musi przekładać się na poziom osiągnięcia wskaźników produktowych, co oznacza, że u jednych nawet konferencja lub kwerenda zaowocuje nowymi publikacjami/współpracą grantową z innym ośrodkiem, a u innych potrzebny będzie kilkumiesięczny staż naukowy. Z tego wynika, że nie można stworzyć jednego, wspólnego dla wszystkich katalogu wskaźników wartościowej działalności nieproduktowej. Jest on otwarty i w dużej mierze zależny od ustaleń na linii pracownik–przełożony.

Kryteria nieproduktowe są ważne, ponieważ ocena pracownika tylko i wyłącznie przez pryzmat dorobku naukowego nie pozwala na wyeksponowanie wysiłku podjętego dla jego zdobycia i uzasadnienie poziomu uzyskanych osiągnięć. Włączenie w proces oceny kryteriów nieproduktowych jest postrzegane jako okazja do autoewaluacji/autorefleksji, planowania i przedstawienia punktu widzenia ocenianego pracownika. Jest to mechanizm upodmiotowienia pracowników, a jednocześnie zwiększania zrozumienia dla obecnych wymagań i sposobu funkcjonowania nauki.

Ocena w ramach uniwersytetu powinna być sprofilowana na różne rzeczy, które należałoby opisać, szczególnie właśnie jeśli chodzi o cele stawiane i o rozwój, na przykład jakie kompetencje udało się uzyskać, pomijając te kwestie grantów, które otrzymaliśmy czy złożyli-

śmy i tak dalej, ale żeby ktoś, kto to czyta, mógł zobaczyć, czy pracownik rzeczywiście ma przemyślaną strategię rozwoju swojej kariery naukowej, bo to też decyduje o tym, jakim jest i jakim będzie badaczem.

Ocena oparta na wskaźnikach nieproduktowych nie może być pominięta w ogólnej ocenie rozwoju zawodowego, nie tylko ze względu na jej wymiar autoedukacyjny, w tym pozwalający zobaczyć siebie w roli pracownika organizacji, którego kariera jest procesem poddającym się planowaniu i strategiom, ale przede wszystkim ze względu na wielość ról, jakie pełnią obecnie pracownicy uniwersytetu (badacz, dydaktyk, administrator). Nawet w perspektywie pracy na uczelni badawczej i możliwości zdefiniowania ścieżki rozwoju zawodowego (badacz vs. badacz i dydaktyk) respondenci przewidywali, że liczba różnorodnych zadań, jakie będą zobligowani wykonać, nie zostanie znacząco zredukowana (np. z tego względu, że uniwersytety są ich zdaniem nieprzygotowane na przejście wszystkich zadań związanych z koordynacją grantów badawczych). W obecnej kulturze organizacyjnej uniwersytetu kryteria typowo produktowe jako podstawowa forma oceny pracownika są postrzegane jako instrument nieadekwatny do rzeczywistych wymagań stawianych przez pracodawcę (uniwersytet) i szerzej – system funkcjonowania nauki w Polsce.

Nieproduktowa ocena aktywności naukowej pracownika powinna być zatem równie istotnym elementem jego ogólnej oceny, jak ewaluacja dorobku na podstawie produktowych wskaźników. Postrzeganie zastosowania obu rodzajów ocen jest jednak odmienne.

Ocena nieproduktowej działalności naukowej (i jej planów) zdaniem respondentów powinna być przeprowadzana w formie regularnej rozmowy z bezpośrednim przełożonym (np. raz na pół roku/raz na rok). Nieproduktowe kryteria oceny powinny zatem służyć nie tylko pracownikom (jako element autoewaluacji), ale przede wszystkim kierownikom katedr/zespołów badawczych jako narzędzie pomocnicze do diagnozowania poziomu osiągnięcia wyznaczonych celów, słabszych stron pracownika, skuteczności przyjętej strategii osiągnięcia celów związanych z kryteriami produktowymi i ewentualnego zapotrzebowania pracownika na wsparcie. Warto zauważyć, że obecnie nie wszyscy przełożeni są postrzegani przez respondentów jako osoby zorientowane w działaniach swoich pracowników i potrafiące jasno komunikować wymagania związane z oczekiwanym dorobkiem naukowym.

Ocena dorobku naukowego (na podstawie przynajmniej dwóch lub trzech wskaźników) powinna być związana z dynamiką pracy naukowca, a zatem odbywać się w takich ramach czasowych, które pozwalają na osiągnięcie tych wskaźników: większość badanych opowiada się za cyklem czteroletnim, ale

z zastrzeżeniem, że bezpośredni przełożony powinien na bieżąco orientować się w działaniach pracownika, gdyby potrzebna była ingerencja czy wsparcie motywacyjne.

Jest czas badań i czas publikacji, jest czas intensywnej pracy naukowej i zastoju [...] w nauce nie jest się zawsze na tym samym poziomie, osiągnięcia wymagają czasu, chociażby ze względu na proces publikacji, który potrafi trwać i dwa lata.

Waga oceny według kryteriów produktowych w opinii respondentów zależy od tego, jaka jest ścieżka kariery danego pracownika: jeśli tylko naukowa – powinny to być dominujące kryteria oceny, jeśli naukowo-dydaktyczna – znaczenie tych kryteriów powinno być proporcjonalnie zmniejszone do stopnia zaangażowania dydaktycznego.

Ja bym pozostał przy tych czterech latach, bo jest pewna logiczna spójność między kategoryzacją a oceną, oczywiście dziekani powinni to monitorować co rok, ale bez sankcji, chyba że jest takie jaskrawe zagrożenie, uważam, że jaskrawe zagrożenie jest, gdy wymagamy 30 punktów, a ktoś po połowie okresu oceny nie ma nic.

Ocena oparta na wskaźnikach nieproduktowych może być zatem procesem nieformalnym (w tym znaczeniu, że niepowodującym konsekwencji i niewymagającym biurokratyzacji), ale opartym na jasno zwerbalizowanych oczekiwaniach i ukierunkowanym na rozwiązywanie problemów pracownika (element samooceny i metoda uzyskania wsparcia). Ocena oparta na wskaźnikach produktowych, chociaż ważna i dla wielu badanych decydująca przy podejmowaniu formalnych decyzji, nie może istnieć w oderwaniu od oceny nieproduktowej, jeśli badacz jest poddawany tej ocenie jako pracownik i uczestnik wewnętrznych struktur określonego uniwersytetu.

Wymagania wobec uniwersytetu

Postrzeżenie kryteriów aktywności naukowej przez pryzmat konkretnych produktów (efektów) i działań potrzebnych do ich uzyskania (nakładów pracy) pokazuje, że badani postrzegają siebie w dwóch rolach: (1) jako badacza – uczestnika światowego systemu nauk oraz (2) jako badacza – pracownika uniwersytetu. W tej pierwszej kluczowe są produktowe miary aktywności naukowej, w tej drugiej zgodność wymagań organizacji z pełnioną rolą. W ramach roli badacza jako pracownika uniwersytet jest postrzegany jako pracodawca – czyli organizacja, która prowadzi określoną politykę i której wymagania co do efektów pracy muszą być ściśle powiązane z nakładanymi obowiązkami i zapewnianymi warunkami. Badani nie identyfikowali się z uniwersytetem jako z Alma Mater czy świątynią wiedzy.

Naukowiec jest jak piłkarz: Lewandowski identyfikował się z Dortmundem, dostał lepsze pieniądze i poszedł do Bayernu; też bym tak zrobił; może tu kogoś trzyma zespół, może rodzina, ale miejsce pracy, uniwersytet, to raczej nie.

Uniwersytet był postrzegany jako jedno z wielu możliwych miejsc pracy: silniejsza była identyfikacja indywidualna – jestem badaczem, bo mam określone osiągnięcia, niż instytucjonalna – jestem badaczem, bo przynależę do określonego uniwersytetu. W rozumieniu kluczowych badaczy uniwersytet jako pracodawca, który wymaga określonych efektów pracy (rozlicza/wprowadza kulturę audytu), powinien również realizować określone zobowiązania względem pracowników (rozliczać się). Odnosi się to do trzech podstawowych obszarów: (1) jasnej polityki personalnej, (2) dookreślenia roli kierowników, (3) tworzenia warunków strukturalnych do osiągania preferowanych przez uniwersytet wskaźników produktowych.

W opinii czołowych grantobiorców ustalenie spójnych, jasnych kryteriów oceny pracownika, wraz ze wskazaniem, co jest wymagane na poziomie uniwersytetu na określonym stanowisku i egzekwowanie tych wymagań od wszystkich na danym stanowisku, stanowi kluczowe zadanie w kontekście pracy na uczelni badawczej, która na poziomie ustrojowym jest organizacją *par excellence* (zobowiązana do konkretnych rezultatów, posiadającą misję i strategię oraz odpowiednie zasoby do ich realizacji). Tymczasem obecnie zasady oceny są postrzegane jako wewnętrznie niespójne, a nawet sprzeczne: od profesorów wymaga się mniej niż od tych, którzy aspirują do tego stanowiska; oceny przeprowadzają osoby, które same nie spełniają kryteriów, na podstawie których oceniają; każdy wydział promuje inną politykę oceny pracownika, co sprawia, że priorytety wydają się zmienne i niedoprecyzowane, np. nie wiadomo, jaki status w ocenie pracownika ma aplikowanie o granty – na wielu wydziałach nie jest to wymóg formalny nawet dla profesorów, z drugiej strony część młodszych pracowników nauki postrzega posiadanie własnego grantu jako mocny argument przy staraniu się o uzyskanie pozytywnej oceny okresowej. Wszyscy badani oczekują zatem, że kryteria (bez względu na ich rodzaj) będą spójne, przejrzyste, komunikowane z wyprzedzeniem i egzekwowane jednakowo na wszystkich szczeblach kariery naukowej.

Byłem kiedyś na wydziałowej komisji, chciałem wywalczyć klarowne zasady awansu na profesora na naszym wydziale. Powiedziano mi, że trzeba mieć grant, że trzeba być kierownikiem grantu, że dążymy do takiego rozwiązania. Po krótkim czasie profesorem zwyczajnym, tytułarnym została osoba, która nigdy nie kierowała żadnym grantem. Była współpracownikiem w moim projekcie. Nie może być tak, że są równi i równiejsi.

Jasna polityka kadrowa wymaga też zdaniem badanych rozumienia i podążania za zmianami w sposobie uprawiania nauki. Funkcjonowanie w środowisku

naukowym zmierza coraz bardziej w stronę pracy zespołowej, zastępując myślenie o naukowcu jako o indywidualiście skupionym na budowaniu własnego dorobku. Sukces pojedynczego pracownika nie ma takiego znaczenia – dla sukcesu organizacji, a zwłaszcza budowania jej potencjału badawczego i konkurencyjności – jak sukces zespołu.

Powiodło się nam. Mówię nam, bo drugą rzeczą to są ludzie, z którymi się pracuje. Ja mogę mieć najlepsze pomysły. Nawet i na Nobla. Ale bez ludzi się tego nie zrobi.

W opinii badanych filarem współczesnej nauki są projekty badawcze, realizowane w ramach współpracy osób z różnych dyscyplin i jednostek. Od pracowników wymaga to odpowiedniej postawy i kompetencji, od uniwersytetu – przemian kultury organizacyjnej. W osiągnięciu obydwu celów kluczową rolę odgrywa kierownik katedry/wydziału/zespołu badawczego, stąd tak ważnym wymaganiem, wynikającym z postrzegania uniwersytetu jako organizacji, w ramach której świadczony jest określony rodzaj pracy, jest dookreślenie roli kierowników.

Zarządzanie zespołem, to byłoby ważne. To jest deficyt ostry moim zdaniem całego polskiego uniwersytetu. I większość ludzi tego nie robi, nawet sobie z tego nie zdaje sprawy, że to jest ważne.

Kierownik jest postrzegany jako osoba, która powinna mieć wyznaczone konkretne, podlegające rozliczeniu zadania związane z przewodem zespołowi, a co za tym idzie adekwatną do nowych obowiązków wysokość wynagrodzenia. W obecnym systemie bycie kierownikiem postrzegane jest jako element tradycji, sposób uhonorowania mistrzów i najstarszych pracowników. To funkcja symboliczna, a awans często jest oparty na kryteriach uznaniowych. Bycie kierownikiem jako zwieńczenie kariery nie wymaga szczególnych kompetencji do pełnienia tej funkcji. W perspektywie uczelni badawczej bezpośredni kierownik powinien być dla pozostałych pracowników wzorem do naśladowania, punktem odniesienia. Powinien być osobą wyznaczającą cele działania dla całego zespołu, ale przede wszystkim wiedzącą, jak je (wspólnie) osiągnąć. W tym znaczeniu powinien być na przykład aktywny w pozyskiwaniu grantów, tak aby oferowane przez niego plany wsparcia dla osób jeszcze niesamodzielnych naukowo/przed pierwszym grantem nie ograniczały się do formułowania celów, które pracownik powinien osiągnąć, ale koncentrowały się wokół tworzenia narzędzi/sposobów ich osiągnięcia.

Kierownik, aby sprostać stawianym mu wymaganiom, powinien otrzymać odpowiednie wsparcie, głównie w postaci szkoleń o zróżnicowanej tematyce – z zakresu pozyskiwania grantów, metodologii zarządzania projektem, zarządzania zasobami ludzkimi, zarządzania czasem. System szkoleń dla kie-

rowników powinien być starannie przemyślany, a uczestniczenie w nim – dla wszystkich, którzy aspirują lub stają się kierownikami – obowiązkowe, również po to, aby budować nową kulturę organizacyjną uniwersytetu, wykształcać nowe nawyki w pracy badawczej i socjalizować młode pokolenie według nowych standardów (odchodzenie od stosunków feudalnych, promowanie nowych zasad oceny pracowników, w tym skoncentrowanych wokół produktowych miar dorobku naukowego).

Uważam, że wsparcie jest potrzebne, dlatego że oczywiście człowiek się nauczy na swoich błędach, wcześniej czy później, jeżeli będzie chciał, to przerobi to. Natomiast wsparcie przełożonego powinno być, bo szybciej po prostu osiąga się taki sukces. [...] To znaczy, żeby oni zmienili swoją rolę w tym funkcjonowaniu uniwersytetu i wzięli też część odpowiedzialności. Może dostawać wyższe wynagrodzenie, w sensie mieć podkreśloną swoją rolę, jakieś konkretne dodatki, może niższą dydaktyczną za kierowanie zakładem, ale też rozliczalność tutaj jest ważna. [...] Uważam, że kierownicy powinni mieć tego typu szkolenia obowiązkowe, nie dla chętnych, tylko obowiązkowe. Niektórych rzeczy nie widzimy w naszych zachowaniach, niektóre wydają nam się czymś normalnym, bo tak było kiedyś, przejmując się tego typu zachowania, doświadczenia i kontynuuje.

W perspektywie badanych korzystnym rozwiązaniem byłoby poszerzenie wewnętrznych struktur awansowych poprzez utworzenie dodatkowej ścieżki rozwoju pracowników – ścieżki liderkiej (lider zespołu badań). Szczególnie atrakcyjna mogłaby być ona dla młodych pracowników nauki, wyróżniających się aktywnością grantową, budujących swoje zespoły, ale nieposiadających żadnych możliwości ich sformalizowania. Wprowadzenie ścieżki liderkiej jest postrzegane jako możliwość promowania nowej sylwetki/profilu naukowca. Dla pracowników na stanowisku lidera zespołu badawczego byłaby to szansa zyskania nowego doświadczenia, większej samodzielności i, co najważniejsze – poczucia podmiotowości. Byłby to także istotny krok w stronę profesjonalizacji zarządzania projektami badawczymi.

Pracownicy oczekują ponadto od uniwersytetu, że zapewni im odpowiednie warunki do uzyskiwania wysokiego poziomu wskaźników produktowych. Jest to szczególnie ważne, ponieważ dorobek naukowy pracowników bezpośrednio wpisuje się w cele i misje uniwersytetu badawczego, przekłada na jego prestiż mierzony na przykład pozycją w rankingach. Nacisk na osiągnięcia naukowe indywidualnego pracownika, zwłaszcza ściśle związane z celami całego uniwersytetu jako organizacji (uzyskanie lepszego miejsca w rankingach, zdobycie statusu uczelni badawczej), budzi pewien opór i niezrozumienie, ponieważ jest postrzegany jako próba przerzucenia odpowiedzialności za transformację uczelni z kadry zarządzającej na pracowników, bez oferowania im narzędzi i warunków

umożliwiających osiągnięcie założonych przez uniwersytet celów. Szczególnie że nawet pracownicy spełniający najwyższe kryteria osiągnięć w odniesieniu do dorobku naukowego nie odczuwają wpływu swoich sukcesów na warunki pracy. Przez zapewnienie odpowiednich warunków pracy badani rozumieją przede wszystkim możliwość uzyskania wsparcia w obszarach, które bezpośrednio przekładają się na ich produktywność. Katalog potrzeb w tym względzie jest długi i zróżnicowany, ale zasadniczo nie obejmuje działań gratyfikujących już wypracowane osiągnięcia (takich jak np. przyznawanie nagród rektora za wysokopunktowe publikacje). Obejmuje przede wszystkim działania związane ze zwiększaniem szansy na sukces i rozwojem pracownika. Zalicza się do nich np.: adekwatną do oczekiwań w zakresie pozyskiwania grantów obsługę administracyjną – kompleksową, rozumiejącą wymagania projektu; możliwość dostosowania zajęć organizacyjnych i dydaktycznych do rytmu pracy naukowej (np. otrzymanie urlopu bezpłatnego, inny niż semestralny układ siatki zajęć, bardziej elastyczne podejście do pensum dydaktycznego); dostęp do pracowników technicznych/laboratoryjnych w nietypowych godzinach; dostęp do szkoleń z zakresu zarządzania projektami badawczymi i kierowania zespołami; finansowanie certyfikatów, których posiadanie zwiększa szanse na sukces grantowy; kursy języków obcych.

Zarządzanie projektem. My teraz dopiero po kilku dobrych latach pracy na uniwersytecie pierwszy raz uczymy się, co to znaczy realizować projekt. Że musimy się spotykać regularnie, robić protokoły z każdego spotkania. Mamy comiesięczne Skype'y. I nikt nas tego nie nauczył, a wydaje mi się, że jakby ktoś wiedział, jak to wygląda, to też by łatwiej mógłby się w tym odnaleźć i aplikować o te projekty i od początku lepiej spełniać stawiane przed nim wymagania. [...] Po drugie często jest tak, że różne projekty, również naukowe, są lepiej oceniane, jak kierownik i członkowie zespołu mają certyfikaty, że wiedzą, jak zarządzać, współpracować i to na pewno jest coś, co powinno się móc zdobyć z pomocą uniwersytetu. Za granicą to tak działa. Że uniwersytet nie tylko wymaga, ale też przygotowuje pracownika do spełniania tych wymagań, daje mu jakieś narzędzia, czy to wiedzę, czy pieniądze, na certyfikat, jeśli wiadomo, że to wpływa na ostateczny sukces.

Tworzenie odpowiednich warunków pracy jest werbalizowane jako jedna z głównych potrzeb w odniesieniu do komunikowanej i realizowanej polityki kadrowej.

WNIOSKI

W artykule przeanalizowano stosunek kluczowych grantobiorców do przemian w szkolnictwie wyższym na przykładzie zmian w kryteriach aktywności naukowej i w kontekście pracy na uczelni badawczej, której założenia w największym stopniu ukonstytuowane są w modelu uniwersytetu jako racjonalnej

organizacji. Badania pokazały, że przesunięcie w stronę kryteriów produktowych naturalnie wpisuje się w zasady i wartości pracy kluczowych badaczy, ponieważ są one zbieżne z tym, co badani jako uczestnicy światowego systemu nauki uznają za jej rdzeń i wartość (komunikacja wyników swoich badań w międzynarodowym obiegu). Z drugiej strony presja na produktowe efekty pracy naukowej jest problematyzowana, jeśli pochodzi od uniwersytetu, bo w pierwszej kolejności jest on postrzegany jako pracodawca, czyli organizacja, która powinna nie tylko wymagać, ale również aktywnie wspierać w osiąganiu tych celów. Tymczasem przeprowadzone badanie pokazuje, że omawiane idee reformatorskie są głębiej zinternalizowane przez kluczowych badaczy niż zakorzenione w praktyce zarządzania uniwersytetem. Transformacja uniwersytetu badawczego w organizację jest szybsza na poziomie ustrojowym niż kulturowym. Modernizacja struktur formalnych nie zawsze powoduje automatyczną zmianę kultury organizacyjnej. Misja uniwersytetu badawczego została wpisana we współczesne zasady rządzące nauką: konkurencyjność, umiędzynarodowienie, podnoszenie jakości badań, budowanie prestiżu. Sposób jej realizacji, wyrażany przez kulturowo determinowane wzory pracy i zarządzania, nie przystaje jednak do oficjalnych idei organizacyjnych (symboliczna funkcja kierownika vs. oczekiwanie aktywnego pełnienia roli wykonawczej, w tym translacji strategicznych celów organizacji na cele operacyjne; immanentna kolizja koteryjnych, politycznych gier wokół polityki kadrowej vs. oczekiwanie jasnej polityki personalnej skoncentrowanej wokół zuniwersalizowanych wymagań stanowiskowych).

W rezultacie uniwersytet badawczy jako organizacja jest pełen wewnętrznych napięć wynikających z nieadekwatności proponowanych warunków pracy i struktury zarządzania do oczekiwań pracowników. Oznacza to, że uniwersytet badawczy jako organizacja zobowiązująca się do spełnienia określonych wskaźników, w perspektywie badanych, dąży do ich realizacji na bazie wewnętrznej, indywidualnej motywacji najbardziej zaangażowanych pracowników. Zmiana ustrojowa nie spowodowała modyfikacji kultury opartej na tradycyjnych wartościach uniwersytetu, w związku z czym brakuje narzędzi i rozwiązań umożliwiających przeorientowanie uniwersytetu na preferowany w organizacji czysto produktowy typ działalności. Dla uniwersytetów badawczych, zobligowanych do osiągnięcia konkretnych rezultatów w określonych ramach czasowych, rozbieżność pomiędzy celami organizacyjnymi a kulturowymi możliwościami ich realizacji może być główną przeszkodą w spełnieniu zadeklarowanej misji.

BIBLIOGRAFIA

- Antonowicz Dominik.** 2015. *Między siłą globalnych procesów a lokalną tradycją*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- BIP (Biuletyn Informacji Publicznej) Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego.** 2019. Informacja Ogólna o Procesie Bolońskim. <http://www.bip.nauka.gov.pl/proces-bolonski/> [dostęp: 15.03.2020].
- Bleiklie Ivar, Jürgen Enders, Benedetto Lepori, Christine Musselin.** 2011. New public management, network governance and the university as a changing professional organization. In: *The ashgate research companion to new public management*, T. Christensen, P. Laegreid (eds.), 161–176. Surrey, England: Ashgate.
- Braun Virginia, Victoria Clarke.** 2006. „Using thematic analysis in psychology”. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Brunsson Nils, Kerstin Sahlin-Andersson.** 2000. „Constructing organizations: The example of the public sector reform”. *Organization Studies* 21(4): 721–746.
- Castro-Ceacero Diego, Georgeta Ion.** 2019. „Changes in the university research approach: Challenges for academics’ scientific productivity”. *Higher Education Policy* 32(4): 681–699.
- Clark Burton.** 1998. *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation*. Oxford: Pergamon.
- Cwynar Katarzyna M.** 2005. „Idea uniwersytetu w kulturze europejskiej”. *Polityka i Społeczeństwo* 2: 46–59.
- Czarniawska Barbara.** 2014. Nie jest łatwo przerabiać instytucje ani je tworzyć. W: *Pomiędzy i wewnątrz. Instytucje, organizacje i ich działania*, M. Pawlak, Ł. Srokowski (red.), 249–264. Warszawa: Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW.
- Deem Rosemary.** 1998. “‘New managerialism’ and higher education: The management of performances and cultures in universities in the United Kingdom”. *International Studies in Sociology of Education* 8(1): 47–70.
- Deem Rosemary, Kevin Brehony.** 2005. “Management as ideology: The case of ‘new managerialism’ in higher education”. *Oxford Review of Education* 31(2): 217–235.
- Dobbins Michael.** 2015. „Exploring the governance of Polish public higher education: Balancing restored historical legacies with Europeanization and market pressures”. *European Journal of Higher Education* 5(1): 18–33.
- Donovan Claire.** 2007. “The qualitative future of research evaluation”. *Science and Public Policy* 34(8): 585–597.
- Dziedzic-Foltyn Agnieszka.** 2018. „Reformy w polskim szkolnictwie wyższym po 1990 r. w świetle nauki o polityce publicznej”. *Studia z Polityki Publicznej* 2(18): 9–23.
- Gibbons Michael, Camille Limoges, Helga Nowotny, Simon Schwartzman, Peter Seot, Martin Trow.** 1994. *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. Londyn: SAGE.
- Galar Roman.** 1998. Uniwersytet jako narzędzie adaptacji cywilizacyjnych. W: *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia*, H. Żytkowicz (red.), 123–129. Warszawa: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej.
- Gowin Jarosław.** 2019. Słowo wstępne. W: Broszura informacyjna (listopad 2019). <https://konstytucjadlanauki.gov.pl/content/uploads/2018/11/broszurafinalpadziernik-2018.pdf> [dostęp: 01.03.2020].

- Harman Kay.** 2008. Challenging traditional research training culture: industry-oriented doctoral programmes in Australian cooperative research centres. In: *Cultural perspectives on higher education*, J. Välimaa, O.H. Ylijoki (eds.), 179–195. Dordrecht: Springer.
- Jablecka Julita, Jacek Kochanowski.** 2008. „Uwagi Centrum Badań Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego Uniwersytetu Warszawskiego do założeń reformy nauki i szkolnictwa wyższego”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1(31): 13–21.
- Kehm Barbara.** 2015. Academics and new higher education professionals: Tensions, reciprocal influences and forms of professionalization. In: *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives*, T. Fumasoli, G. Goastellec, B. Kehm (eds.), 177–200. London: Springer.
- Kezar Adrianna, Peter Eckel.** 2002. “Examining the institutional transformation process: The importance of sensemaking, interrelated strategies, and balance”. *Research in Higher Education* 3(43): 295–328.
- Kezar Adrianna, Peter Eckel.** 2002a. “The effect of institutional culture on change strategies in higher education universal principles or culturally responsive concepts?”. *The Journal of Higher Education* 73(4): 435–460.
- Krücken Georg, Frank Meier.** 2006. Turning the university into an organized actor. In: *Globalization and organization: World society and organizational change*, G. Drori, J.W. Meyer, H. Hwang (eds.), 241–257. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Kulczycki Emanuel.** 2017. „Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1(49): 63–78.
- Kwiek Marek.** 2004. “The emergent European educational policies under scrutiny. The Bologna Process from a Central European perspective”. *European Educational Research Journal* 3(4): 759–772.
- Kwiek Marek.** 2010. *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
- Kwiek Marek.** 2012. „Uniwersytet jako „wspólnota badaczy”? Polska z europejskiej perspektywy porównawczej i ilościowej”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 2(40): 71–96.
- Kwiek Marek.** 2012a. “Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities”. *Science and Public Policy* 39(5): 641–654.
- Kwiek Marek.** 2014. “Structural changes in the Polish higher education system (1990–2010): A synthetic view”. *European Journal of Higher Education* 4(3): 266–280.
- Kwiek Marek.** 2015. „Umiędzynarodowienie badań naukowych – polska kadra akademicka z perspektywy europejskiej”. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe* 1(45): 39–74.
- Kwiek Marek.** 2015. *Uniwersytet w dobie przemian*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiek Marek, Dominik Antonowicz.** 2015. The changing paths in academic careers in European universities: Minor steps and major milestones. In: *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives*, T. Fumasoli, G. Goastellec, B. Kehm (eds.), 41–68. Dordrecht: Springer.
- Kwiek Marek.** 2018. “High research productivity in vertically undifferentiated higher education systems: Who are the top performers?”. *Scientometrics* 115: 415–462.
- Maassen Peter, Johan P. Olsen.** 2007. *University dynamics and European integration*. Dordrecht: Springer.

- Marody Mirosława.** 2014. „O społecznym zakorzenieniu kultury uniwersytetu”. *Nauka* 2: 27–32.
- Meyer John W., Patricia Bromley.** 2013. “The worldwide expansion of ‘organization’”. *Sociological Theory* 31(4): 366–389.
- Mohrman Kathryn, Wanhua Ma, David Baker.** 2008. “The research university in transition: The emerging global model”. *Higher Education Policy* 21(1): 5–27.
- Nowell Lorelli, S., Jill Marie Norris.** 2017. “Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria”. *International Journal of Qualitative Methods* 16: 1–13.
- Pinheiro Rómulo, Bjørn Stensaker.** 2014. “Designing the entrepreneurial university: The interpretation of a global idea”. *Public Organization Review* 14(4): 497–516.
- Ramirez Francisco O.** 2006. The rationalization of universities. In: *Transnational governance: Institutional dynamics of regulation*, M. Djelic, K. Shalin-Andersson (eds.), 225–244. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramirez Francisco O.** 2010. Accounting for excellence: Transforming universities into organizational actors. In: *Higher education, policy, and the global competition phenomenon*, L.M. Portnoi, V.D. Rust, S.S. Bagley (eds.), 43–58. New York: Palgrave Macmillan.
- Santiago Rui, Teresa Carvalho, Sonia Cardoso.** 2015. “Portuguese academics’ perceptions of higher education institutions’ governance and management: A generational perspective”. *Studies in Higher Education* 40(8): 1471–1484.
- Simonova Natalie, Dominik Antonowicz.** 2006. “Czech and Polish higher education – from bureaucracy to market competition”. *Czech Sociological Review* 42(3): 517–536.
- Shinn Terry.** 2003. “The ‘triple helix’ and ‘new production of knowledge’ as socio-cognitive fields”. In: *Social studies of science and technology: Looking back, ahead*, B. Joerges, H. Nowotny (eds.), 103–116. Dordrecht: Springer.
- Shore Cris.** 2008. “Audit culture and illiberal governance. Universities and the politics of accountability”. *Anthropological Theory* 8(3): 278–298.
- Shore Cris, Susan Wright.** 2015. “Governing by numbers: Audit culture, rankings and the new world order”. *Social Anthropology/Anthropologie Sociale* 23(1): 22–28.
- Smith Richard.** 2006. “Peer review: A flawed process at the heart of science and journals”. *Journal of the Royal Society of Medicine* 99(4): 178–182.
- Szadkowski Krystian.** 2015. *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka Piotr.** 2014. „Uniwersytet współczesny: Zderzenie dwóch kultur”. *Nauka* 1(24): 7–18.
- Szwabowski Oskar.** 2014. *Uniwersytet – fabryka – maszyna: Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Welch Anthony.** 2005. “Accountability or accountancy? Governance and university evaluation systems in an era of performativity”. *Comparative and International Education Review* 5: 116–144.
- Willmott Hugh.** 2003. “Commercialising higher education in the UK: The state, industry and peer review”. *Studies in Higher Education* 28(2): 129–141.
- Wheelahan Leesa.** 2012. Accessing knowledge in the university of the future. In: *The future university. Ideas and possibilities*, R. Barnett (ed.), 39–49. London – New York: Routledge.
- Whitley Richard.** 1982. The establishment and structure of the sciences as reputational organizations. In: *Scientific establishments and hierarchies. Sociology of the sciences a yearbook*, N. Elias, H. Martins, R. Whitley (eds.), 313–357. Dordrecht: Springer.

- Woźnicki Jerzy.** 2013. „Szkolnictwo wyższe w procesie przemian – zmiany systemowe: 2007–2012”. *Studia BAS* 3(35): 71–88.
- Woźnicki Jerzy.** 2010. „Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego: 2010–2020. Przedstawienie projektu środowiskowego”. *Nauka* 1: 97–114.
- Wójcicka Maria.** 2009. „Zmiany w szkolnictwie wyższym z procesem bolońskim w tle”. *Przełom Socjologiczny* LVIII(3): 9–30.
- Zakowicz Ilona.** 2012. „Idea uniwersytetu Wilhelma von Humboldta – kontynuacja czy zmierzch?”. *Ogrody Nauk i Sztuk* 2: 62–74.
- Żylicz Maciej.** 2015. *Przyszłość uniwersytetów w Polsce*. W: *Szkolnictwo wyższe w obliczu zmian. Debaty PAU. Tom II*, S. Biliński (red.), 11–18. Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

Anna Pokorska

**WHAT TO COUNT AND WHO TO COUNT ON? PRODUCTIVE
AND NONPRODUCTIVE SCIENTIFIC ACTIVITY IN THE CONTEXT
OF RESEARCH UNIVERSITY – THE PERSPECTIVE OF KEY GRANT RECIPIENTS**

Abstract

Due to socio-economic changes, universities are increasingly becoming organizational actors instead of a community of scholars. They tend to be evaluated on the basis of the results of their planned activities, which leads to a battle for position and prestige and prestige. Higher education reforms in Poland are going to contribute to the transformation of universities into organizations. The reforms put pressure on the quality of research measured by publications in journals indexed by international databases of scientific periodicals, forcing universities to compete in order to be categorized as research universities. For researchers, this means a change of criteria in the assessment of scientific work: peer reviews are replaced by audit-like procedures that are formally regulated.

This paper aims to analyse the extent to which the reformed university model corresponds to the beliefs and behaviours of those who operate in these new organizational conditions. The basis for the analysis was a qualitative study (17 individual in-depth interviews) conducted with people who currently play a central role in the staff policy of the university considered as an organization – outstanding active researchers obtaining grants from external funds. The results of the study show that the transformation of a university into an organizational actor means that the university is primarily seen as an employer. In this perspective, accountability is reciprocal: the university exacts/ requires results from employees, but employees expect the employer to have an organizational and cultural framework for achieving them.

Keywords: higher education, research university, organizational actors, evaluation of scientific work, grantees