

JUSTYNA KAJTA
Uniwersytet SWPS

KATARZYNA BIELECKA
Uniwersytet SWPS, Uniwersytet Warszawski

STEFAN BIEŃKOWSKI, OLGA CZERANOWSKA
Uniwersytet SWPS

SOCJOLOGIA REFLEKSYJNA W PRAKTYCE: ZNACZENIE KLASY W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH*

WSTĘP

W ostatnich latach w socjologii obserwować można rosnące zainteresowanie tematyką klas społecznych. W kontrze do wcześniejszych ustaleń o „śmierci klas” (Pakulski, Waters 1996) coraz częściej zauważa się, że klasy nie tracą na znaczeniu, a pozycja klasowa istotnie kształtuje możliwości i doświadczenia jednostek (m.in. Savage i in. 2015). W toku tzw. zwrotu kulturowego w analizach klasowych również konceptualizacja samego pojęcia klasy ulegała przemianie. Zamiast patrzeć na klasę w *stricte*

Adresy do korespondencji: jkajta@swps.edu.pl, ORCID: 0000-0002-2428-8876; kbielecka@swps.edu.pl, ORCID: 0000-0003-2755-5519; sbienkowski@swps.edu.pl, ORCID: 0000-0002-8977-1973; oczeranowska@swps.edu.pl, ORCID: 0000-0002-3516-1563

* Artykuł powstał w ramach projektu „RaM-CLASS. Reprodukacja i mobilność klasowa — doświadczenia biograficzne w polach akademii, sztuki i biznesu”, finansowanego przez Narodowe Centrum Nauki (SONATA, nr umowy 2022/47/D/HS6/00726).

ekonomicznych lub zawodowych kategoriach badacze i badaczki, często inspirowani socjologią Pierre’a Bourdieu, zaczęli zwracać większą uwagę na jej wielowymiarowość, relacyjność i dynamiczność (Savage i in. 2015; Skeggs 2004; por. Cebula 2017). Zawód, wykształcenie, stosunek do środków produkcji i usług oraz kapitał ekonomiczny mogą być więc traktowane jako podstawowe kryteria podziałów klasowych (Janicka, Słomczyński 2014), ale aby w pełni zrozumieć klasę, znaczenie pozycji klasowej i relacje między klasami, konieczne jest zwrócenie uwagi na rolę (różnego dostępu do) kapitału ekonomicznego, kulturowego i społecznego oraz to, w jaki sposób porządek klasowy jest w społeczeństwie praktykowany i reprodukowany (Bourdieu 2005). Większą uwagę przywiązuje się też do perspektywy indywidualnej, na przykład doświadczania przez jednostki awansu klasowego oraz reprodukcji klasowej (m.in. Crew 2020; Friedman, Reeves 2024; Łuczaj 2023). W Polsce ożywieniu dyskusji o klasach towarzyszą inne zjawiska, jak tzw. zwrot ludowy (Leszczyński 2020; Kuciel-Frydryszak 2023), sprzyjający poszukiwaniu własnych historii klasowych, oraz popularność literatury (głównie zagranicznej) opowiadającej o wyzwaniach związanych z awansami klasowymi (Eribon 2019; Ernaux 2022; Jakubowski 2024; por. Franczak 2024).

Badania prezentowane w niniejszym tekście skupiają się na biograficznym doświadczaniu klasy społecznej i analizie tego, jak pochodzenie klasowe wpływa na kształtowanie się ścieżek życiowych. Aby przyjrzeć się tym procesom, w projekcie „RaM-CLASS. Reprodukacja i mobilność klasowa — doświadczenia biograficzne w polach akademii, sztuki i biznesu” realizujemy wywiady biograficzno-narracyjne z osobami, które doświadczyły międzypokoleniowego awansu klasowego lub reprodukcji klasowej i które pracują w jednym z trzech prestiżowych pól (Bourdieu 2005): akademickim, artystycznym lub biznesowym. Wywiady biograficzno-narracyjne pozwalają na pogłębioną analizę doświadczeń jednostki w odniesieniu do warunków rodzinnych, strukturalnych i instytucjonalnych, w jakich ona funkcjonuje. Poznawanie historii życia pozwala jednocześnie dostrzec złożoność i różnorodność scenariuszy awansu i reprodukcji.

Artykuł koncentruje się na znaczeniu klasy w badaniach biograficznych. W realizowanym przez nas projekcie badawczym analizujemy, w jaki sposób klasa (badaczy i badanych) kształtuje proces badawczy. Choć w badaniach jakościowych mówi się o pozycjonalności, relacjach badacz-

-rozmówca, emocjach związanych z realizacją wywiadów czy potrzebie interwizji/superwizji, to temat klasy społecznej i jej znaczenia w kontekście realizowanych badań społecznych często jest przyczynkowy. W naszym projekcie zaś klasa jest wątkiem kluczowym. Stanowi ona nie tylko przedmiot badań, ale też istotną kategorię urefleksyjnianą w całym procesie badawczym. W duchu socjologii refleksyjnej zakładamy, że jako badacze i badaczki nie jesteśmy neutralnymi „zbieraczami danych”, lecz aktywnymi aktorami procesu wytwarzania wiedzy (Bourdieu 2001), mającymi własne historie i doświadczenia klasowe.

Pierwsza część tekstu stanowi wprowadzenie do kluczowej w tekście kategorii pozycjonalności. Następnie omawiamy metodologiczne założenia i przebieg realizowanych badań oraz koncentrujemy się na znaczeniu auto(refleksyjności) i na praktycznych doświadczeniach urefleksyjniania klasy społecznej w procesie badawczym. Zakończenie tekstu stanowi *quasi* manifest metodologiczny.

POZYCJONALNOŚĆ I KLASA W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH

Nadanie ważności pojęciu pozycjonalności zrewolucjonizowało debatę na temat obiektywności, władzy i etyki w badaniach społecznych. W podejściu tym, głęboko zakorzenionym w feministycznych, postkolonialnych i krytycznych epistemologiach, zwraca się uwagę, że perspektywa badacza jest nierozzerwalnie związana z jego/jej społeczną pozycją, historią, doświadczeniami oraz systemami wartości (m.in. Haraway 1988; Smith 1999). To, kim jest badacz czy badaczka — jaka jest ich płeć, pochodzenie etniczne, klasa społeczna, orientacja seksualna, narodowość, wiek — aktywnie kształtuje cały proces badawczy (np. Holmes 2020). W literaturze odróżnia się pozycjonalność (*positionality*) od podmiotowości (*subjectivity*). O ile pozycjonalność (definiowana poprzez płeć, rasę, klasę społeczną i inne kategorie tożsamościowe) określa pozycję, jaką zajmują badacze w relacji do przedmiotu badań czy osób uczestniczących w badaniach, o tyle podmiotowość definiuje sposoby myślenia badacza ukształtowane przez jego doświadczenia życiowe oraz kształtujące je konteksty społeczne, kulturowe i polityczne (Louis, Calabrese Barton 2002). Pozycjonalność i podmiotowość zająbiają się ze sobą — pozycjonalność, stanowiąca „pakiet” naszych różnych cech, stanowi kontekst dla

konstruowania podmiotowości (Louis, Calabrese Barton 2002). Co ważne, zarówno pozycjonalność, jak i podmiotowość nie są określone raz na zawsze (Holmes 2020). Choć niektóre elementy (takie jak płeć, narodowość czy etniczność) mają pozornie stały charakter, to pod wpływem zmieniających się kontekstów mogą być różnie doświadczane. Tym samym wymagają ciągłej rekontekstualizacji i urefleksyjnienia w każdym procesie badawczym, a nawet w każdym wywiadzie. Jak zwraca uwagę Diana Reay (1996), refleksyjność w tym zakresie nie może być nigdy w pełni osiągnięta — stanowi raczej cel, którego nie powinniśmy tracić z oczu.

W prezentowanych badaniach istotnym elementem pozycjonalności jest klasa społeczna. W refleksjach dotyczących realizacji badań jakościowych klasa — choć często wymieniana jest jako jeden z istotnych składowych pozycjonalności — rzadko wychodzi na pierwszy plan rozważań. Nieczęsto w publikacjach odnajdujemy też metodologiczne refleksje dotyczące dynamiki klasowej w badaniach (por. Mellor i in. 2014). Być może wynika to z milczącego założenia, że badacze i badaczki zajmują zbliżone miejsce w strukturze społecznej, a więc stanowią homogeniczną pod względem klasowym grupę. Warto jednak wziąć pod uwagę, że badacze pochodzą z różnych klas społecznych, co kształtuje ich doświadczenia życiowe, skrypty myślenia o rzeczywistości społecznej (Haraway 1988), ale i sposób uczestniczenia w polu akademickim. Analiza znaczenia klasy pojawia się najczęściej w brytyjskiej (feministycznej) socjologii, głównie u badaczek wywodzących się z klasy robotniczej, dla których wchodzenie do świata akademii wymagało intensywnej pracy biograficznej i emocjonalnej (Crew 2020; Reay 1996). Własne doświadczenia stają się inspiracją do badania tematów klasowych, rzadziej przyczynkiem do refleksji nad tym, czy i jak własna historia klasowa wpływa na realizację i interpretację wywiadów (Friedman, Reeves 2024; Reay 1996; Mellor i in. 2014).

Uznanie znaczenia pozycjonalności badacza jest istotne z kilku powodów. Po pierwsze, zmusza do ciągłego urefleksyjniania procesu badawczego i tego, w jaki sposób nasze własne doświadczenia, kapitały i wyobrażenia mogą wpływać na sytuację wywiadu, relacje z narratorami oraz na interpretacje zbieranych historii życia (Bourdieu 2001; Haraway 1988; Romanowicz 2017). Po drugie, pozycjonalność pozwala na wzbogacenie interpretacji danych poprzez korzystanie z wiedzy insiderskiej (Greene 2014;

Merton 1972), dającej możliwość dostrzeżenia niuansów niedostępnych dla kogoś z zewnątrz. Po trzecie, pozycjonalność stanowi ważne narzędzie do analizy relacji władzy i asymetrii badawczej, która może przejawiać się w różnych pozycjach społecznych, jakie zajmują dwie strony relacji badawczej, nierównych zasobach wiedzy o sobie nawzajem, ale i w fakcie, że to badacze i badaczki mają „przywilej opisywania badanej rzeczywistości” i opowiedzenia historii osób badanych wybranym przez siebie językiem (Bielska i in. 2025, s. 129; por. Smith 1999).

Akcent na nierówne pozycje klasowe i relację władzy w wywiadach pojawia się w literaturze głównie w kontekście badań dotyczących grup nieuprzywilejowanych, gdy badacze i badaczki znajdują się w oczywistej pozycji dominującej, jeśli chodzi o posiadane kapitały (Bielska i in. 2025; Fontana, Frey 2009; Smith 1999). W przypadku naszych badań sytuacja jest bardziej złożona. Rozmawiamy z osobami reprezentującymi pola akademii, sztuki i biznesu, a nasze obecne pozycje społeczne można byłoby uznać zapewne za względnie podobne do tych zajmowanych przez nie. Jeśli jednak refleksyjnie przyjrzymy się naszej pozycjonalności i podmiotowości, to dostrzeżemy ich skomplikowaną dynamikę, wywołującą potrzebę ciągłej (re)kontekstualizacji (por. Pawlak 2018). Każdy wywiad jest osobną sytuacją społeczną, w którą wpisana jest unikalna konfiguracja pozycji i historii dwóch jednostek. Konfiguracja ta dotyczy między innymi kształtu doświadczeń życiowych, tożsamości klasowej danej osoby oraz aktualnie zajmowanej pozycji zawodowej.

PROJEKT RAM-CLASS: METODOLOGIA I PRZEBIEG BADAŃ

Zaprezentowane wyżej założenia towarzyszyły nam w realizacji trwającego projektu RaM-CLASS. W trakcie powstawania tekstu nasza kolekcja wywiadów liczy 123 wywiady: 93 zostały zebrane w ramach tego projektu, a 30 w wyniku wcześniejszego, pilotażowego projektu: „Przekraczając (nie)widzialne granice. Doświadczenie awansu klasowego w biografjach jednostek”. Awans międzypokoleniowy odnosi się do sytuacji, w której jednostka została wychowana przez rodziców bez wyższego wykształcenia, reprezentujących klasę robotniczą/klasy ludowe. Międzypokoleniowa reprodukcja klasy zaś odnosi się do sytuacji, w której jednostka podąża ścieżką zawodową (przynajmniej jednego z) rodziców.

W przypadku obu projektów realizowane były wywiady biograficzno-narracyjne, inspirowane metodologią Fritza Schützego, ale z modyfikacją praktykowaną przez Adama Mrozowickiego i jego zespoły badawcze (por. Mrozowicki 2020). Wywiady te mają trzy zasadnicze części oraz trzy fazy dodatkowe (por. Kaźmierska, Waniek 2020). Pierwsza to tzw. część narracyjna, która w przypadku naszych badań rozpoczyna się pytaniem/prośbą: „Czy mógłbyś/mogłabyś opowiedzieć mi historię swojego życia: od dzieciństwa do czasu teraźniejszego?”. Jest to kluczowy etap wywiadu, podczas którego narrator dzieli się z nami historią swojego życia, a my — jako badaczki — aktywnie słuchamy, nie przerywając. Druga część wywiadu (etap pytań dotyczących narracji) zaczyna się, kiedy osoba badana wyraźnie zakończy swoją opowieść. To przestrzeń do rozwinięcia/poruszenia wątków dotyczących historii życia, które były niejasne lub niedopowiedziane. Trzeci etap wywiadu, który odbiega od klasycznej metody Schützego, zawiera modyfikację praktykowaną przez „wrocławską” wersję badań biograficznych (Mrozowicki 2020, s. 107). Pojawiają się tutaj pytania, które z założenia są zadawane (w nawiązaniu i dostosowaniu do opowiedzianej przez nich historii) wszystkim rozmówcom i rozmówczyniom. Lista poruszanych przez nas tematów dotyczy między innymi oceny własnej sytuacji zawodowej, definiowania takich kategorii, jak sukces zawodowy i dobre życie, znaczenia przypisywanego pochodzeniu społecznemu w procesie stawania się naukowcem/artystą/menadżerem biznesu, postrzegania nierówności i podziałów społecznych, wizji struktury klasowej w polskim społeczeństwie oraz autoidentyfikacji klasowej.

Jeśli chodzi o wspomniane fazy dodatkowe, to nie dotyczą one bezpośrednio narracji, ale są istotne z perspektywy budowania relacji z rozmówcami i rozmówczyniami. Pierwszą z nich jest faza „ukryta”, która odnosi się do samej organizacji wywiadu — od rekrutacji po umówienie spotkania. Druga to faza poprzedzająca samą narrację, podczas której następuje oswojenie narratora lub narratorki z sytuacją wywiadu (w tym z obecnością dyktafonu) oraz wyjaśnienie przebiegu rozmowy. Trzecia faza to moment po zakończeniu rozmowy — tutaj powinna nastąpić „normalizacja” sytuacji, mająca charakter luźnej rozmowy (Kaźmierska, Waniek 2020, s. 57).

Opisując przebieg realizowanych przez nas badań, warto poświęcić chwilę na wspomnianą fazę „ukrytą” (Kaźmierska, Waniek 2020). Zauwa-

żyliśmy bowiem, że rekrutacja i organizacja wywiadów wyglądała nieco inaczej w każdym z trzech analizowanych pól. Jednym z większych zaskoczeń procesu rekrutacyjnego był nieproporcjonalnie wysoki odzew ze strony środowiska akademickiego, szczególnie ze strony osób awansujących. Liczba ich zgłoszeń szybko przekroczyła założenia projektu, co może być efektem nie tylko naszego kapitału społecznego w polu akademii, ale i dużego zainteresowania tematem badań i chęcią opowiedzenia swojej historii. Zainteresowanie badaniami w dwóch pozostałych polach znacząco się różniło. Najtrudniejsza okazała się rekrutacja menadżerów i menadżerek, zwłaszcza tych reprodukujących pozycję społeczną swoich rodziców. W polu sztuki zgłoszenia pojawiały się liczniej (choć zdecydowanie w mniejszej skali niż w akademii), ale — podobnie jak w przypadku biznesu — trudniej było nam dotrzeć do dorosłych dzieci artystów.

Ciekawe były dla nas motywacje do wzięcia udziału w badaniach, którymi część osób dzieliła się podczas spotkania. Dla niektórych rozmówców (głównie naukowców, ale i artystów) istotne były wspomniane już: zwrot ludowy oraz popularność literackich historii awansów klasowych. Oba te zjawiska sprzyjały refleksji nad własną historią klasową i stanowiły punkt odniesienia do interpretacji i nadawania sensu własnemu życiu:

Myślę, że bardziej był taki moment, w którym wyjeżdżałem trochę z tego dołka i po prostu szukałem jakichś nowych narracji dla siebie. I wtedy po prostu wjechała tam nowa fala chłopomanii i generalnie gdzieś tam poczytałem coś, żeby zobaczyć, co mniej więcej jest tam, czy to jest dla mnie jakieś takie istotne... Przezczytałem „Chłopki” [...] ale...nie nie znalazłem dla siebie...Nie znalazłem dla siebie odpowiedzi (Ksawery, awansujący naukowiec¹).

Natomiast mam trochę takie poczucie życia w rozkroku. I to gdzieś ciekawie się pojawiło w tej książce „Powrót do Reims” (Filip, awansujący artysta).

Pamiętam, że jak czytałem Annie Ernaux i Eribona, ja sobie pomyślałem, że ktoś kurczę napisał w trzech czwartych opowieści o mojej rodzinie, co prawda tam to jest z Francji i tak dalej, ale tam się wydarzyło mnóstwo rzeczy, które ja widziałem w mojej rodzinie (Ignacy, awansujący naukowiec).

Dostrzegamy, że na tle wszystkich narratorów i narratorek akademicy, szczególnie ci reprezentujący nauki społeczne i humanistyczne, odnosili się w swoich narracjach zarówno do wspomnianej w powyższych cytatach

¹ Transkrypcje wywiadów zostały poddane anonimizacji, a imiona Rozmówców i Rozmówczyń zastąpiono pseudonimami.

literatury, jak i do kategorii socjologicznych, zaczerpniętych na przykład od Bourdieu. Oba te źródła dostarczały im zresztą języka do interpretacji własnej historii.

Czasami rozmówcy podkreślali też społeczną ważność tematu badań i szanse, jakie niesie opowiadanie o (trudnych) doświadczeniach związanych z pochodzeniem klasowym. Zauważyliśmy, że potrzeba opowiedzenia i zrozumienia swojej historii dominowała szczególnie wśród osób awansujących:

Sama sobie tej historii jeszcze też chyba nie opowiedziałam. Jestem, myślę, na tym etapie życia, że właśnie mam potrzebę, żeby ją opowiedzieć. [...] A z drugiej strony po prostu jest to dla mnie no niezwykle istotne, bo myślę, że gdyby takie badanie, gdyby takie wyniki i takie historie ukazały się wtedy, kiedy ja robiłam doktorat, byłoby mi o niebo łatwiej, bo nie czułabym się tak okrutnie samotna, jak się wtedy czułam (Anita, awansująca naukowczyni).

Dla akademików i artystów wywiad stawał się, niezależnie od ich pochodzenia społecznego, przestrzenią krytyki warunków pracy (przeciążenie obowiązkami i oczekiwaniami, presja stypendialna, publikacyjna i grantowa, prekaryjne zatrudnienie, trudności w osiągnięciu autonomii finansowej). W przypadku niektórych naukowców udział w badaniach stanowił szansę na badawczo-metodologiczne zyski (chęć doświadczenia „drugiej strony dyktafonu”, zainteresowanie metodologią) lub praktykowanie solidarności badawczej i wsparcie innych badaczy. Narratorzy z pola biznesowego również wskazywali na chęć pomocy, a także na zaciekawienie sytuacją wywiadu, dla większości z nich stanowiącą nowe doświadczenie. Ilustruje to fragment notatki sporządzonej po wywiadzie z menadżerem biznesu (Mikołaj), który *wydawał się lekko podekscytowany badaniem i podkreślał, że bardzo go ciekawią takie rzeczy i że lubi próbować nowych doświadczeń. Na koniec powiedział, że gdyby wiedział, że będzie miał takie pole do opowieści o sobie, to ekscytowałby się jeszcze bardziej* (fragment notatki).

Zebrane przez nas wywiady trwały średnio ponad 150 minut. Obserwujemy, że długości wywiadów różniły się w zależności od pola: w przypadku akademików ta średnia wynosiła 188, w przypadku artystów 135, a menadżerów — 116 minut. Czas ten dotyczy samego nagrania. Rozmowy odbywały się w mieszkaniach, miejscach pracy, kawiarniach lub w uniwersytecie. Staraliśmy się, żeby były to miejsca komfortowe dla narratorów i narratorek. Po każdym z wywiadów powstawała notatka ba-

dawcza, zawierająca najważniejsze obserwacje, opis sytuacji wywiadu oraz nasze wrażenia. Wywiady były nagrywane, a następnie transkrybowane i poddawane anonimizacji. Co ważne, proces realizacji wywiadów i analizy tych już zebranych nakładały się na siebie, co sprawiało, że nasze wstępne obserwacje analityczne były pogłębiane podczas kolejnych rozmów. Transkrypcje wywiadów były przez nas kodowane, a wybrane wywiady omawiane podczas projektowych spotkań. W tym kontekście warto dodać, że realizacja wywiadów czasami wiąże się z obciążającą pracą emocjonalną (por. Gałęziowski 2020; Golczyńska-Grondas, Waniek 2022). Spotkania projektowe są tylko jedną z przestrzeni, podczas których rozmawiamy o swoich wrażeniach i emocjach. Dzielimy się nimi też we wspomnianych notatkach badawczych, a w razie pilnej potrzeby — na platformie, którą wykorzystujemy do komunikacji zespołowej.

(AUTO)REFLEKSYJNOŚĆ W BADANIACH BIOGRAFICZNYCH

Po pierwszych spotkaniach poświęconych wywiadom jasne stało się, że — poza wspólnym dla nas zainteresowaniem klasami — pewne wątki w badaniach interesują nas bardziej, z niektórymi jesteśmy w stanie lepiej się utożsamiać, a niektóre są dla nas nowe. W duchu socjologii refleksyjnej postanowiliśmy się temu bliżej przyjrzeć. Kierowała nami świadomość konieczności ciągłego ćwiczenia z umiejętności patrzenia na badany świat z różnych punktów widzenia (w tym tego zdystansowanego) oraz systematyczna eksploracja przyjmowanych założeń i sposobów myślenia (Wacquant 2001, s. 33). Założyliśmy, że w procesie badawczym ważna będzie refleksyjność przebiegająca na trzech poziomach: indywidualnym, oznaczającym namysł każdej z osób nad własną pozycją i jej relacją do przedmiotu badań i zebranych historii; kolektywnym, dotyczącym naszej zespołowej dynamiki i różnorodności; oraz tym polegającym na braniu pod uwagę naszej pozycjonalności względem badanych pól².

² Choć nasze podejście może wydawać się bliskie autoetnografii, to świadomie nie posługujemy się tym pojęciem. Autoetnografię postrzegamy jako całościową metodę zbierania i analizowania danych empirycznych (Anderson 2006; Kacperczyk 2014). W przypadku prezentowanego projektu urefleksyjnianie naszej pozycjonalności i emocji stanowi ważny element procesu badawczego, ale na pierwszym planie analizy ciągle znajdują się nie nasze własne historie, ale te zbierane w trakcie wywiadów. Ponadto prowadzenie autoetnogra-

Aby było to możliwe, potrzebna była nam wiedza o tym, jak swoją pozycjonalność i podmiotowość widzą osoby tworzące zespół badawczy. Był to punkt wyjścia do realizacji pierwszego, indywidualnego poziomu refleksyjności. W tym celu w początkowej fazie badań na spotkaniu zespołu podzieliliśmy się elementami swojego życia, które wydawały się nam ważne z punktu widzenia prowadzonych wywiadów. Taka szczerza (choć niekoniecznie łatwa) rozmowa pozwoliła nam lepiej zrozumieć nasze perspektywy i tropy interpretacyjne oraz stała się istotnym etapem budowania relacji zaufania w zespole. Wzajemna wiedza o swoim „zapleczu” pozwoliła nie tylko na analityczną głębię, łatwość w odniesieniu się do własnej historii podczas spotkań projektowych, ale też na większą wrażliwość na emocje każdej z osób tworzących zespół.

Namysł nad indywidualną pozycjonalnością umożliwił realizację drugiego poziomu, czyli refleksyjności dotyczącej zespołu. W trakcie rozmowy okazało się, że w sposób niezamierzony nasz zespół badawczy składa się z osób mających zróżnicowane pochodzenie i „portfolio” kapitałów, w które wyposażyły nas (lub nie) domy rodzinne. Wychowywaliśmy się w różnej wielkości miejscowościach (od wsi po duże miasto), co przekładało się na inne struktury możliwości, jakie mieliśmy w toku swoich wyborów edukacyjnych. Dla osoby wychowującej się na wsi kwestia wyboru szkoły czy uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych pozostaje znacząco ograniczona, podczas gdy w dużym mieście paleta możliwości jest dużo szersza. Choć żadne z nas nie miało w domu tradycji akademickich, to nasi rodzice mieli różne wykształcenie, doświadczenia zawodowe i zasoby. Sami więc doświadczyliśmy różnych historii klasowych. Z jednej strony to historia awansu z rodziny, w której rodzice mieli wykształcenie zawodowe rolnicze i prowadzili małe gospodarstwo rolne. Z drugiej — i jest to scenariusz dominujący — to reprodukcja pozycji społecznych rodziców mających wykształcenie wyższe i pracujących w zawodach specjalistycznych. Na własnym przykładzie widzimy, że doświadczenia reprodukcji mogą być zróżnicowane w zależności od wielkości miejsca zamieszkania czy wielogeneracyjnej historii rodzinnej obojga rodziców. Mimo że w każ-

fii, zwłaszcza w zespole badawczym, wymagałoby kolektywnego uzgodnienia jej zakresu i stopnia „odślaniania” własnych historii, a następnie systematycznego wdrażania przyjętych założeń w postępowaniu badawczym, co nie miało miejsca w naszym przypadku.

dej z naszych rodzin edukacja była postrzegana jako ważna, dostawaliśmy różny poziom wsparcia merytorycznego, więc dokonywaliśmy wyborów edukacyjnych samodzielnie i „po omacku” lub w sposób bardziej przemyślany, przy aktywnym wsparciu i konkretnych oczekiwaniach rodziny. Aby studiować, musieliśmy wyjechać, albo mogliśmy zostać w mieście pochodzenia. Nasi rodzice mieli różne kapitały ekonomiczne, co wpływało na konieczność szybkiego uniezależnienia się lub dawało możliwość dłuższego korzystania z rodzinnego wsparcia. Prezentujemy więc różne „portfolio” prac zarobkowych — od takich, które zaczynały się wcześniej (w wieku nastoletnim) i obejmowały zarówno prace fizyczne, jak i usługowe, po takie, które rozpoczynały się na studiach i lepiej wpisywały się w profil badawczo-akademicki.

Wreszcie, realizacja trzeciego poziomu refleksyjności dotyczyła naszej pozycjonalności wobec pól, które badamy. Prowadzone przez nas badania częściowo były realizowane w polu zawodowym (a czasami i w dziedzinie nauk), które sami reprezentujemy (*insider research*, Merton 1972, por. Greene 2014). Zaletą tej sytuacji jest wspomniana już łatwość rekrutacji uczestników i uczestniczek badań oraz posługiwanie się (względnie) wspólnymi kodami pojęciowymi. Z jednej strony daje to szansę na lepsze zrozumienie i pogłębianie wątków związanych z funkcjonowaniem świata akademickiego. Z drugiej strony mamy świadomość, że domyślne założenie o wspólnej siatce pojęciowej może być złudne, obarczone ryzykiem podążania w interpretacji za własną wiedzą i doświadczeniami, a tym samym prowadzące do niewłaściwych wniosków (por. Bourdieu 2001; Greene 2014). Inne wyzwanie dotyczy kwestii złożoności relacji z osobami badanymi — zarówno te istniejące przed wywiadem, jak i powstałe w trakcie zbierania danych oraz te, które mogą być kontynuowane po zakończeniu badania, na przykład podczas udziału w tych samych konferencjach naukowych, również tych, na których prezentujemy wyniki naszych badań (Heslop, Burns, Lobo 2018).

W przypadku pola artystycznego oraz biznesowego sytuacja wygląda inaczej. Jedna osoba z zespołu miała doświadczenia edukacji i pracy w polu artystycznym, co pozwalało nam korzystać w toku analizy z jej insiderskiej wiedzy. Największym wyzwaniem okazał się świat biznesu, który był nam znany najmniej, i momentami w analizach odczuwamy niedosyt lepszego rozumienia korporacyjnego świata „od wewnątrz”. Niedosyt ten wydaje

się być wyostrzony ze względu na zestawienie w jednym badaniu trzech pól — możliwe, że badając same historie ze świata biznesu, nie mielibyśmy tak wyraźnego poczucia bycia „spoza”. Warto jednak zauważyć, że dychotomiczny podział na insiderów i outsiderów oraz aprioryczne przypisanie badacza do jednej z tych ról nie jest takie oczywiste — w grę mogą wchodzić bowiem inne podobieństwa i różnice pomiędzy osobami uczestniczącymi w sytuacji wywiadu (Pawlak 2018).

DOŚWIADCZENIE KLASOWE JAKO SOCZEWKA W PROCESIE BADAWCZYM

Urefleksyjnienie własnego doświadczenia i położenia klasowego stało się istotną soczewką podczas realizacji badań. Jej wpływ widoczny był zarówno na etapie sytuacji wywiadu, jak i w procesie analitycznym. Jeśli chodzi o proces przeprowadzania wywiadów, świadomość własnych, zróżnicowanych historii klasowych przełożyła się na refleksję, jak „zarządzać” sytuacją wywiadu. W zespole o zróżnicowanych historiach klasowych kluczem mogłaby stać się koncepcja klasowego dopasowania (*class matching*), zakładająca, że badania realizowane przez badaczy o pochodzeniu podobnym jak osoby badane umożliwiają zebranie bardziej pogłębionego materiału — dopasowanie sprzyja swobodnej atmosferze wywiadu i osiągnięciu lepszego porozumienia między stronami konwersacji (por. Mellor i in. 2014). Nie zdecydowaliśmy się jednak podążać za tą koncepcją ze względów praktycznych i merytorycznych. Mając w zespole dominację osób reprodukujących pozycję społeczną swoich rodziców, nie byłibyśmy w stanie konsekwentnie realizować zasady dopasowania. Ponadto wychodziliśmy z założenia, że dla lepszego zrozumienia zbieranego materiału empirycznego, każda osoba w zespole powinna prowadzić różne wywiady, zarówno jeśli chodzi o historię klasową, jak i pole zawodowe. Realizowanie wywiadów z osobami reprezentującymi różne historie pozwala na ciągłe ćwiczenie empatii, rozumienia i podążania za narracją rozmówcy, a nie za założeniami czy oczekiwaniami wobec niej. Obserwujemy też, że relacja w wywiadzie jest dynamiczna i kształtowana przez wiele nakładających się na siebie czynników (Mellor i in. 2014), których nie sposób „zważyć” przed rozmową. W grę wchodzi bowiem nie tylko te elementy pozycjonalności, które w ograniczonym stopniu znamy (płeć, wiek, pozy-

cja zawodowa, klasa społeczna), ale też to, w jaki sposób kształtowały one podmiotowość danej osoby, w tym jej poczucie sprawstwa.

W efekcie podczas realizowanych przez nas wywiadów miały miejsce spotkania osób o względnie podobnych historiach klasowych i pozycjach zawodowych (np. spotkanie dwóch awansujących klasowo naukowczyń ze stopniem doktora), jak i takie, w których ujawniały się asymetrie — z „większymi” zasobami po stronie badacza albo rozmówcy (np. wywiad badaczki pochodzącej z klasy średniej z awansującą artystką; wywiad z profesorem realizowany przez doktorantkę).

Na podstawie naszych badań dostrzegamy, że badaczce, która sama awansowała klasowo, łatwiej będzie empatyzować z historiami osób przechodzących podobne procesy, a poznawaniu historii osób z rodzin profeso-rskich może towarzyszyć nieco mniejsze uwrażliwienie, czasami nuta zazdrości, zawstydzenia lub poczucie rozmowy z kimś „z zupełnie innego świata”. Z kolei badaczom mającym bardziej uprzywilejowane pozycje doświadczenia osób o podobnym pochodzeniu społecznym mogą wydawać się swojskie i bardziej dostępne. Wsłuchiwanie się w historie osób awansujących może zaś wywoływać współczucie lub poczucie napięcia związanego z własnym przywilejem.

Co ciekawe, dostrzegamy, że podczas realizacji projektu akcentującego doświadczenia awansów i reprodukcji klasowych nasze własne historie mogą też budzić ciekawość rozmówców i rozmówczyń. Potwierdza to, że badaczce nie są neutralnymi uczestnikami sytuacji wywiadu. Czasami to uzgodnienie pojawiało się już w fazie poprzedzającej narrację i stanowiło pewien wstęp do rozmowy:

Spotkaliśmy się w mieszkaniu rozmówcy [...]. Atmosfera była swobodna, od razu przeszliśmy na ty [...]. Rozmówca był otwarty i bezpośredni. W trakcie szybkiego small talka okazało się, że chodziliśmy do tej samej szkoły i mamy rodzaj wspólnego klasowego doświadczenia, który pomógł zbudować pewne porozumienie (fragment notatki).

Częściej ten temat pojawiał się już w fazie „normalizującej” — zdarzało się, że narrator sam zadawał takie pytania, choć częściej — w nawiązaniu do opowiedzianej historii — sami dzieliliśmy się wybranymi wątkami z naszego życia. Na przykład podczas jednego z wywiadów rozmówca wiele miejsca poświęcił syndromowi oszusta, poczuciu wyobcowania i wyzwaniom emocjonalnym, których doświadcza w świecie academic-

kim, a które łączy ze swoim wiejskim pochodzeniem. Kiedy po wywiadzie badaczka wspomniała o podobnych doświadczeniach i odczuciach, przyznał, że z czasem trwania rozmowy wyczuł zrozumienie, co sprzyjało jego otwartości. Miał poczucie, że tylko inna osoba „z awansu” może właściwie odczytać jego historię i nie uznać go za „dziwaka”. Ta relacja, która wytworzyła się w czasie wywiadu, znalazła również odzwierciedlenie w notatce badawczej rozpoczynającej się od stwierdzenia: *To był wywiad, który do tej pory poruszył mnie chyba najbardziej, bo czułam, jakby ktoś mówił głosami z mojej głowy*. Po innym wywiadzie awansująca naukowczyni wprost zapytała osobę przeprowadzającą wywiad o wykształcenie jej rodziców, a odpowiedź, że oboje mają wykształcenie wyższe, skomentowała, że tak właśnie założyła na podstawie języka formułowanych pytań. Co ciekawe, kiedy w rozmowie pojawiały się intuicje rozmówców co do naszych historii, były one raczej słuszne, co potwierdza, że pochodzenie może manifestować się poprzez użycie języka, formułowanie pytań lub mowę ciała. Co ważne, zauważamy, że na emocjonalnym poziomie łatwiej podzielić się nam swoją historią, jeśli jest ona podobna do tej opowiadanej przez narratorów i narratorki. Gdy historie się różnią, pojawiają się wątpliwości, jak taka informacja zostanie odczytana przez drugą stronę.

Jak wspomnieliśmy, złożoność sytuacji wywiadu i budowanej w jej trakcie relacji wynika również z faktu, że na klasę nakładają się inne kategorie i doświadczenia życiowe. Powoduje to, że — niezależnie od konfiguracji samego klasowego pochodzenia — pomocne dla głębszego zrozumienia opowieści biograficznej i budowania relacji może okazać się podobieństwo innych przeżyć związanych na przykład z miejscem dorastania, relacjami rodzinnymi, edukacją czy migracją (por. Pawlak 2018). „Ponadklasowym łącznikiem” może być też doświadczenie podobnej dynamiki emocjonalnej w relacjach, zarówno tych rodzinnych, jak i przyjacielskich lub romantycznych.

Refleksja nad własną pozycjonalnością towarzyszyła nam nie tylko podczas realizacji wywiadów, lecz także w procesie analitycznym. Obecność w zespole osób o zróżnicowanych doświadczeniach sprzyjała tworzeniu bardziej złożonych interpretacji, a wspólne omawianie wywiadów pozwalało dzielić się „didaskaliami” rozpoznawalnymi dla osób o podobnych doświadczeniach. Wśród przykładów można wymienić nasze rozmowy o cielesnym wymiarze wstydu klasowego, presji rodzinnych oczekiwań

i złożoności przywileju czy o angażowaniu dzieci w prace w gospodarstwie rolnym, na które można patrzeć w bardziej złożony sposób niż przy użyciu kategorii opresji i wyzysku. Choć jako badaczki i badacze dysponujemy narzędziami socjologicznej analizy, to wspólne omawianie wywiadów — z uwzględnieniem naszych własnych doświadczeń — sprzyjało przekraczaniu nieuświadomionych założeń i unikaniu pułapek wynikających z oczekiwań badawczych, takich jak poszukiwanie cierpienia w każdej historii awansu, a w opowieściach o reprodukcji — uprzywilejowania. Zderzenie różnych interpretacji pokazało nam wartość spojrzenia na ten sam materiał z odmiennych biograficznych perspektyw, a wewnętrzna różnorodność zespołu, choć nie mogła zostać zaplanowana, stała się jednym z ważnych czynników wzbogacających proces badawczy.

Mając na uwadze dynamiczność pozycjonalności (Holmes 2020), warto przyglądać się nie tylko temu, jak nasze historie klasowe mogą kształtować proces badawczy, ale też jak on wpływa na nasze myślenie o własnej pozycjonalności, a tym samym (re)definiuje nasze podmiotowości. Jak zauważają Golczyńska-Grondas i Waniek (2022, s. 15), „bezpośredni i pogłębiony kontakt z badanymi prowadzi uważnych/uważne i wrażliwych/wrażliwe badaczy/badaczki do pracy biograficznej i własnej pracy nad tożsamością”. Będąc w fazie końcowej zbierania danych, odbyliśmy kolejną rozmowę, w której omówiliśmy to, jak nasze podejścia zmieniały się w trakcie badania w ramach dwukierunkowego procesu — nie tylko jak my wpływaliśmy na zbierany materiał, ale jak realizowane i analizowane wywiady wpływały na nasze myślenie o własnej pozycji/historii klasowej. Poznając historie innych, trudno było nie odnosić ich do własnych doświadczeń. Ta dwustronna relacja, poddawana wspólnej refleksji, miała bezpośredni wpływ na kształt analizowanych kategorii, które wyłaniały się przy wykorzystaniu nie tylko klasycznych narzędzi socjologicznych, ale również indywidualnych intuicji zakorzenionych w naszych biografacjach i historiach rodzinnych.

Przykładem może być dostrzeżenie wagi wpływu wielogeneracyjnej historii klasowej rodziny na autoidentyfikacje klasową jednostek. Zbierane wywiady pozwoliły nam zobaczyć złożoność procesów awansu i reprodukcji oraz nieoczywistość klasowej tożsamości, które można lepiej zrozumieć, przyglądając się historii rodziny w ujęciu wielopokoleniowym i w odniesieniu do szerszego kontekstu społeczno-politycznego. Dla jednej

z nas okazało się to kluczowym narzędziem do zrozumienia własnej tożsamości klasowej w kontekście skomplikowanej historii jej rodziny, w której przeplatają się doświadczenia awansu (osób z klasy ludowej), deklasacji (przodków z ziemiaństwa) i reprodukcji zawodów „inteligentkich”. Inny przykład odnosi się do znaczeń nadawanych przez rozmówców i rozmówczynie własnym historiom. W dostępnej literaturze dotyczącej awansów sporo pojawia się wątków trudności i cierpienia związanych z doświadczeniem „przekraczania” granic klasowych. Zbierany przez nas materiał również zawiera wiele takich przykładów, ale pokazuje też inny proces tożsamościowy towarzyszący awansom: przekuwanie wstydu w dumę klasową. Historie osób, które otwarcie i świadomie buntują się przeciwko ukrywaniu swojego pochodzenia lub są zmęczone wstydem i dostosowywaniem się do świata akademickiego, artystycznego czy biznesowego, stanowiły ważną inspirację i punkt zwrotny w myśleniu o własnych doświadczeniach dla badaczki z naszego zespołu, która sama pochodzi ze wsi, z rodziny rolniczej. Oba te przykłady pokazują, że realizacja badań może mieć potencjał poznawczy i transformacyjny nie tylko dla rozmówców, ale też dla osób prowadzących wywiady.

ZAKOŃCZENIE

Obserwacje naszego procesu badawczego pozwoliły wysnuć cztery główne refleksje. Traktujemy je jako swoisty manifest metodologiczny.

Po pierwsze, choć pozycjonalność pojawia się coraz częściej w metodologicznych aneksach badań, to często jest ona jedynie wzmiankowana, a nie poddawana systematycznemu urefleksyjnieniu. W naszym przypadku (auto)refleksyjność i rzetelne potraktowanie pozycjonalności dały nam narzędzia do pogłębionej analizy materiału oraz pozwoliły na pracę nad sposobami realizacji wywiadów w oparciu o zespołowo omawiane wątki, pojawiające się intuicje i interpretacje. Analizując wywiady, omawiamy nie tylko różne tropy interpretacyjne, ale też sposób i treść zadawanych pytań pogłębiających. To podejście pozwala zobaczyć, jak różnice biograficzne pomiędzy badaczami wpływają na realizację wywiadów, rozpoznania interpretacyjne oraz relacje w zespole. Przyjmując, że pozycjonalność bywa zmienna w czasie i zależna od kontekstu (Pawlak 2018; Reay 1996), zwracamy szczególną uwagę na wartość wspólnej aktualizacji wiedzy na temat pozycji zajmowa-

nych przez nas w procesie badawczym i przyglądanie się temu, czy i jak różne elementy pozycjonalności (np. klasa, płeć, wiek, pozycja w akademii) i ich konfiguracje w relacji badacz-badany wpływają na sytuację wywiadu.

Po drugie, w oparciu o nasze doświadczenia zwracamy uwagę, że refleksja nad pozycjonalnością powinna uwzględniać w większym niż dotychczas stopniu kategorie klasowe. Konieczne jest przy tym uwrażliwienie na potencjalną różnorodność badaczy i badaczek również pod tym względem — nie chodzi tutaj tylko o odwołanie się do ich obecnej pozycji klasowej, ale też do ich całościowej historii klasowej. Realizując wywiady biograficzne, powinniśmy być szczególnie świadomi, jak nasza podmiotowość i związane z nią sposoby myślenia o rzeczywistości kształtowane są w toku życia, a także jak charakteryzują je zmienność i ciągłość jednocześnie. Rozmowy prowadzone podczas warsztatów analitycznych pokazują też, że wywiady i poznawanie historii życia wpływają na nasze sposoby myślenia o klasach w ogóle, a także wywołują w nas ciągłą re-analizę własnych historii i związaną z tym pracę biograficzną (por. Golczyńska-Grondas, Waniek 2022). Prowadzone wywiady, choć w większości trwały maksymalnie kilka godzin, czasami uruchamiały procesy trwające jeszcze długo po zakończeniu rozmowy. Dla badaczek i badaczy jakościowych nie jest zaskoczeniem, że niektóre wywiady zostają w nas dłużej niż inne — może to wynikać z tego, że były wyjątkowo trudne, poruszające, pełne emocji lub otworzyły w nas nowe sposoby myślenia i interpretowania procesów społecznych i doświadczeń, w tym naszych własnych.

Po trzecie, wspieramy badaczy i badaczki postulujących konieczność większego zwracania uwagi na pracę emocjonalną osób prowadzących badania. Zagadnienie pozycjonalności oraz emocji badaczy związanych z prowadzeniem badań jakościowych powinny być w większym stopniu uwzględniane w kursach metodologicznych podczas studiów. Istotna jest też organizacja superwizji bądź koleżeńskej interwizji — dzieląc się emocjami, wątpliwościami i wyzwaniem realizacji badań, mamy szansę na „wygadanie się”, ale też na uzyskanie innych perspektyw i koleżeńskich rad (Bielska i in. 2025; Golczyńska-Grondas, Waniek 2022; Gałęziowski 2020). W podejściu biograficznym, reprezentowanym między innymi przez Fritza Schützego i Gerharda Riemanna, funkcję takich spotkań pełnią warsztaty badawcze, podczas których analizie wywiadów towarzyszy dzielenie się swoimi doświadczeniami i emocjami przeżywanymi w trak-

cie badań (por. Golczyńska-Grondas, Waniek 2022). W porównaniu ze spotkaniami projektowymi (które stanowią ważny element pracy w naszym zespole) udział w poszerzonych seminariach pozwala na poznanie perspektyw osób, które nie są bezpośrednio zaangażowane w proces badawczy. Obserwujemy jednak, że dzieleniu się osobistymi perspektywami bardziej sprzyjają systematyczne spotkania w (znanym) zespole projektowym. Ponadto ważną rolę pełnią sporządzane po każdym wywiadzie notatki badawcze — poza najważniejszymi obserwacjami analitycznymi opisujemy w nich swoje emocje.

Po czwarte, chcemy zwrócić uwagę na szczególną wartość pracy zespołowej. Zespół stanowi nie tylko strukturę organizującą badania, ale także kolektyw, w którym możliwe jest realne spotkanie różnych doświadczeń, sposobów myślenia i języków opisu. Istotny jest tutaj także wymiar emocjonalny i tworzenie przestrzeni do wzajemnego wspierania się i radzenia sobie z pracą emocjonalną związaną z realizacją wywiadów. Zdajemy sobie sprawę, że szczerze „odsłanianie” swoich historii życia przed współpracownikami może nie być możliwe (i konieczne) w każdym zespole — zwłaszcza w przypadku hierarchicznych/asymetrycznych relacji może też rodzić obawy. Warto jednak — o ile to możliwe — zastanawiać się nad tym, jak różnice doświadczeń biograficznych akademików i akademikzek składają się na funkcjonowanie jednostek, zespołów i na wytwarzaną przez nich wiedzę. W naszym przypadku podzielenie się swoimi historiami wpłynęło korzystnie na relacje (budowane w oparciu o zaufanie), pozwoliło uwrażliwić się nawzajem na swoje emocje i doświadczenia oraz dało możliwość swobodniejszego odwoływania się do tej wiedzy w procesie analizy i interpretacji. Otwartość na dzielenie się własnymi biografiami, analizowanie wzajemnych różnic i konfrontowanie interpretacji w naszym zróżnicowanym klasowo zespole okazały się istotne dla lepszych sposobów rozumienia narracji na temat awansu i reprodukcji. Praktykowana przez nas formuła pracy zespołowej może być użyteczna w rozwijaniu klasowo uwrażliwionych podejść metodologicznych w badaniach jakościowych.

BIBLIOGRAFIA

- Anderson Leon, 2006, *Analytic Autoethnography*, „Journal of Contemporary Ethnography”, 35(4), s. 373–395.

- Bielska Beata, Herman Aleksandra, Kalinowska Katarzyna, Męćfal Sylwia, Ostaszewska Ane-ta, Pałęcka Alicja, Pietrusińska Marta, Słaby Katarzyna, Surmiak Adrianna, 2025, *Jakościowe badania feministyczne i queerowe*, „Przegląd Socjologiczny”, 74(2), s. 121–145.
- Bourdieu Pierre, 2001, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa.
- Bourdieu Pierre, 2005, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzenia*, tłum. Piotr Biłos, Scholar, Warszawa.
- Cebula Michał, 2017, *Analiza klasowa na rozdrożu? W stronę kulturowej koncepcji klas P. Bourdieu*, „Studia Socjologiczne”, 3, s. 33–69.
- Crew Teresa, 2020, *Higher Education and Working-Class Academics: Precarity and Diversity in Academia*, Palgrave Macmillan Publishing, Cham.
- Eribon Didier, 2019, *Powrót do Reims*, tłum. Maryna Ochab, Karakter, Kraków.
- Ernaux Annie, 2022, *Lata*, tłum. Krzysztof Jarosz, Magdalena Budzińska, Czarne, Wołowiec.
- Fontana Alessandro, Frey James H., 2009, *Wywiad. Od neutralności do politycznego zaangażowania*, w: Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, t. 2, s. 81–127.
- Franczak Karol, 2024, *Jak opisać doświadczenie, dla którego nie ma języka? Dyskursywizacja awansu klasowego w polskiej debacie publicznej*, „Przegląd Socjologiczny”, 73(4), s. 129–149.
- Friedman Sam, Reeves Aaron, 2024, *Born to Rule. The Making and Remaking of the British Elite*, Harvard University Press, Cambridge.
- Gałęziowski Jakub, 2020, *When a Historian Meets Vulnerability—Methodological and Ethical Aspects of Research on Sensitive Topics and with People Affected by Difficult Experiences*, „Rocznik Antropologii Historii”, 13, s. 169–189.
- Golczyńska-Grondas Agnieszka, Waniek Katarzyna, 2022, *Superwizja w jakościowych badaniach społecznych. O radzeniu sobie z trudnymi emocjami badających i badanych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 18(4), s. 6–33 (<https://doi.org/10.18778/1733-8069.18.4.01>).
- Greene Melanie J., 2014, *On the Inside Looking In: Methodological Insights and Challenges in Conducting Qualitative Insider Research*, „The Qualitative Report”, 19(29), s. 1–13 (<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1106>).
- Haraway Donna, 1988, *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*, „Feminist Studies”, 14(3), s. 575–599.
- Heslop Carl, Burns Sharyn, Lobo Roanna, 2018, *Managing Qualitative Research as Insider-Research in Small Rural Communities*, „Rural and Remote Health”, 18(3), s. 1–5.
- Holmes, Andrew Gary Darwin, 2020, *Researcher Positionality — A Consideration of Its Influence and Place in Qualitative Research — A New Researcher Guide*, „International Journal of Education”, 8(4), s. 1–10.
- Janicka Krystyna, Słomczyński Kazimierz, 2014, *Struktura społeczna w Polsce: klasowy wymiar nierówności*, „Przegląd Socjologiczny”, 63(2), s. 55–72.
- Jakubowiak Maciej, 2024, *Hanka. Opowieść o awansie*, Czarne, Wołowiec.
- Kacperczyk Anna, 2014, *Autoetnografia — technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 10(3), s. 32–74 (<https://doi.org/10.18778/1733-8069.10.3.03>).
- Każmierska Kaja, Waniek Katarzyna, 2020, *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda—technika—analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Kuciel-Frydryszak Joanna, 2023, *Chłopki. Opowieść o naszych babkach*, Marginesy, Warszawa.
- Leszczyński Adam, 2020, *Ludowa historia Polski*, W.A.B, Warszawa.
- Louis Kathleen St., Calabrese Barton Angela, 2002, *Tales from the Science Education Crypt: A Critical Reflection of Positionality, Subjectivity, and Reflexivity in Research*, „Forum Qualitative Sozialforschung”, 3(3), Art. 19 (<https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.832>).
- Łuczaj Kamil, 2023, *The Biographical Experience of Entering the Academic Profession. Popular-Class Lecturers at the Post-Socialist University*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- Mellor Judith, Ingram Nick, Abrahams Julia, Beedell Paul, 2014, *Class matters in the interview setting? Positionality, situatedness and class*, „British Educational Research Journal”, 40(1), s. 135–149 (<https://doi.org/10.1002/berj.3035>).
- Merton Robert K., 1972, *Insiders and Outsiders: A Chapter in the Sociology of Knowledge*, „American Journal of Sociology”, 78(1), s. 9–47.
- Mrozowicki Adam, 2020, *Badania biograficzne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi: kontekst metodologiczny*, w: Adam Mrozowicki, Jan Czarzasty (red.), *Oswajanie niepewności. Studia społeczno-ekonomiczne nad młodymi pracownikami sprekaryzowanymi*, Scholar, Warszawa, s. 100–114.
- Pakulski Jan, Waters Malcolm, 1996, *The Reshaping and Dissolution of Social Class in Advanced Society*, „Theory and Society”, 25(5), s. 667–691.
- Pawlak Marek, 2018, *Zawstydzona tożsamość. Emocje, ideologie i władza w życiu polskich migrantów w Norwegii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Reay Diane, 1996, *Dealing with Difficult Differences: Reflexivity and Social Class in Feminist Research*, „Feminism & Psychology”, 6(3), s. 443–456.
- Romanowicz Anna, 2017, *Unintended Revolution: Middle Class, Development and Non-governmental Organizations*, Jagiellonian University Press, Kraków.
- Savage Mike, Cunningham Niall, Devine Fiona, Friedman Sam, Laurison Daniel, McKenzie Lisa, Miles Andrew, Snee Helene, Wakeling Paul, 2015, *Social Class in the 21st Century*, Pelican, London.
- Schütze Fritz, 2012, *Analiza biograficzna ugruntowana empirycznie w autobiograficznym wywiadzie narracyjnym*, w: Kaja Kaźmierska (red.), *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*, Nomos, Kraków, s. 141–278.
- Skeggs Beverly, 2004, *Class, Self, Culture*, Routledge, London.
- Smith Dorothy E., 1999, *Writing the Social: Critique, Theory, and Investigations*, University of Toronto Press, Toronto.
- Wacquant Loïc J. D., 2001, *Wprowadzenie*, w: Pierre Bourdieu, Loïc J. D. Wacquant, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, tłum. Anna Sawisz, Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 8–41.

Abstrakt

Artykuł zawiera opis doświadczeń zebranych podczas realizacji projektu badawczego poświęconego biograficznym doświadczeniom awansu i reprodukcji klasowej. W ramach projektu realizowane były wywiady biograficzno-narracyjne z naukowcami, artystami i menadżerami biznesu, którzy w toku życia doświadczyli międzypokoleniowego awansu klasowego lub podążają ścieżkami zawodowymi co najmniej jednego z rodziców. Autorzy koncentrują się na aspektach metodologicz-

nych. Praktykując założenia socjologii refleksyjnej, szczególną uwagę przywiązują do roli pozycjonalności badaczek i badaczy w całym procesie badawczym oraz do konieczności jej ciągłego kontekstualizowania w toku pracy zespołowej. Z uwagi na koncentrację badań na klasie i biografii istotne staje się rzetelne uwzględnienie w procesie badawczym i analitycznym klasy jako kluczowej kategorii wpływającej na sytuację wywiadu biograficznego, interpretację zebranego materiału, pracę emocjonalną badaczy oraz dynamikę zespołu badawczego.

słowa kluczowe: biografia, klasy społeczne, pozycjonalność, socjologia refleksyjna

REFLEXIVE SOCIOLOGY IN PRACTICE: THE SIGNIFICANCE OF CLASS IN BIOGRAPHICAL RESEARCH

Justyna Kajta (SWPS University), Katarzyna Bielecka (SWPS University, University of Warsaw), Stefan Bienkowski, Olga Czeranowska (SWPS University)

Abstract

The article presents a research project investigating the biographical experiences of upward mobility and class reproduction. The project involved biographical-narrative interviews with academics, artists, and business managers who had experienced intergenerational upward mobility over the course of their lives or who were following in the career paths of at least one of their parents. The article focuses on methodological aspects. Drawing on the principles of reflexive sociology, particular attention is given to the role of the researchers' positionality throughout the research process and the need to continuously contextualize it in the course of teamwork. Given the focus of the research on class and biography, it is important to consider class in a rigorous manner as a key category influencing the situation of the biographical interview, the interpretation of the collected material, the emotional labor of the researchers, and the dynamics of the research team.

keywords: biography, social class, positionality, reflexive sociology