

IDENTITAS PROFESIONAL GURU INDONESIA

Buku monograf ini merupakan bagian dari hasil penelitian tentang identitas profesional guru di Indonesia. Identitas profesional ini menjadi penting karena bisa diwujudkan dalam praktik-praktik yang dilaksanakan oleh guru dan bisa berpengaruh pada efektivitas proses pembelajaran. Memahami identitas profesional membuat kita semua sadar akan profesi kita dan ini menjadi bagian dari pembelajaran sepanjang hayat untuk menemukan dan menghidupi profesi sebagai guru di Indonesia.



Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya



Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya

IDENTITAS PROFESIONAL GURU INDONESIA

MATEUS YUMARNAMTO
GREGORIA ARIYANTI
KRISTIN ANGGRAINI
MARIA JOSEPHINE K. S.



IDENTITAS PROFESIONAL GURU INDONESIA



Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

IDENTITAS PROFESIONAL GURU INDONESIA

Mateus Yumarnamto
Gregoria Ariyanti
Kristin Anggraini
Maria Josephine Kriesye Sriemulyani



Penerbit:
Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya
2022

Identitas Profesional Guru Indonesia

Buku ini diterbitkan oleh:

Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya
Jl. Dinoyo 42-44, Surabaya Telp. (031) 5678478, Fax. (031) 5610818,
Website: <http://www.ukwms.ac.id/>

Cetakan ke-1
Tahun 2022

Tim Penulis:

Mateus Yumarnamto, Gregoria Ariyanti, Kristin Anggraini,
Maria Josephine K.S.

Editor: Indro Suprobo

Tata Letak: Orang Kampung Design

Desain Sampul: Mateus

ISBN 978-623-97454-5-5

1. Pendidikan

Judul: *Identitas Profesional Guru Indonesia*

Hak cipta dilindungi undang-undang

Dilarang memperbanyak karya tulis ini dalam bentuk dan dengan cara apa pun tanpa izin dari penerbit.

Kata Pengantar

Buku monograf ini merupakan bagian dari hasil penelitian tentang identitas profesional guru di Indonesia. Identitas profesional ini menjadi penting karena bisa diwujudkan dalam praktik-praktik yang dilaksanakan oleh guru dan bisa berpengaruh pada efektivitas proses pembelajaran. Memahami identitas profesional membuat kita semua sadar akan profesi kita dan ini menjadi bagian dari pembelajaran sepanjang hayat untuk menemukan dan menghidupi profesi sebagai guru di Indonesia.

Selesainya buku monograf ini merupakan buah usaha tim peneliti sekaligus dukungan berbagai pihak. Secara finansial, penelitian dan terbitnya buku ini didukung oleh dana hibah penelitian PDUPT dari Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan, Riset dan Teknologi dengan Surat Keputusan DRPTM No: 159/E5/P6.02.00.PT/2022 dan Kontrak No.: 003/260H/wm01.5/N/2022. Dengan demikian buku monograf ini adalah bagian dari penelitian payung dengan judul *Identitas Profesional Guru Pasca Pandemi: Studi Kritis Praktik Profesional Guru dalam Masa Normal Baru*.

Karena itu pertama-tama kami mengucapkan terima kasih kepada Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya melalui Lembaga Penelitian dan Pengabdian Kepada Masyarakat (LPPM) yang sudah memberikan dukungan sejak awal hingga terselesainya monograf ini. Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya menjadi rumah bagi kami untuk menjalankan praktik profesional kami sebagai dosen dan peneliti. Di rumah inilah kami menimba inspirasi dengan semangat Peduli, Komit dan Antusias

untuk bisa berkontribusi demi terciptanya *bonum commune* bagi masyarakat Indonesia.

Terima kasih sebesar-besarnya juga kami sampaikan kepada Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan yang telah memberikan hibah penelitian ini. Dengan penelitian ini kami ingin berkontribusi bagi pengembangan pendidikan di Indonesia, utamanya dalam memahami identitas profesional guru. Pendanaan untuk proyek penelitian kami menjadi sarana bagi kami untuk melihat secara lebih dekat dan merefleksikan kembali apa yang terjadi dan juga apa yang dialami dan dirasakan oleh para pendidik pada saat pandemi berlangsung, dan sesudahnya pada masa normal baru.

Akhir kata, semoga monograf ini bisa bermanfaat untuk para pembaca, terutama para pendidik dan mereka yang memiliki minat pada pendidikan. Proses belajar yang tak kunjung usai menjadi *credo* yang melekat dalam panggilan kita semua utamanya bagi mereka yang terlibat dalam dunia pendidikan baik langsung maupun tidak langsung.

Surabaya, Oktober 2022

Mateus Yumarnamto, Gregoria Ariyanti,
Kristin Anggraini, Maria Josephine K.S.

Daftar Isi

Kata Pengantar.....	iii
Daftar Isi.....	v

BAGIAN 1

MEMAHAMI IDENTITAS PROFESIONAL GURU..... 1

Bab 1 Pendahuluan..... 3

Bab 2 Identitas Profesional Guru..... 9

Makna Identitas Profesional Guru..... 9

Bab 3 Pengetahuan, Kompetensi, dan Identitas..... 13

Pengetahuan dan Keterampilan Guru..... 13

Identitas Profesional Guru..... 14

Identitas Statis dan Dinamis..... 16

Identitas dalam Narasi..... 19

Bab 4 Aspek Penting Identitas Profesional Guru..... 21

Empat Cara Memandang Identitas.....21

Aspek Identitas Guru..... 24

Identitas Ras dan Suku.....25

Identitas Agama..... 27

Identitas Golongan..... 28

BAGIAN 2

IDENTITAS PROFESIONAL GURU BIDANG STUDI..... 31

Bab 5 Identitas Profesional Guru Matematika dan Sains.....	33
Hakikat Matematika dan Sains.....	33
Karakteristik Pembelajaran Matematika dan Sains.....	35
Kompetensi Guru Matematika dan Sains.....	38
Identitas Profesional Guru Matematika dan Sains.....	40
Pembelajaran Online di Masa Pandemi Covid-19.....	41
Bab 6 Faktor OCEAN dan Identitas Profesional	
Guru Bahasa Inggris.....	45
Guru Bahasa Inggris dan Empat Kompetensi Guru.....	45
Kompetensi Sosial Guru Bahasa Inggris.....	47
Faktor-Faktor Pembentuk Identitas Profesional	
Guru Bahasa Inggris.....	49
Bab 7 Tinjauan Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris.....	53
Meninjau Studi Identitas Guru Bahasa Inggris.....	53
Penutur Asli dan Penutur Bukan Asli.....	56
Gender dalam Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris.....	60
Bentrokan Nilai Agama dalam Mentoring.....	62
Identitas Agama dan Pandangan tentang Bahasa Inggris	
di Turki.....	65
Bab 8 Perkembangan Identitas Profesional	
Guru Bahasa Inggris.....	69
Pergulatan antara yang Tradisional (Lokal) dan	
yang Internasional.....	69
Formasi Identitas Multikultural Guru Bahasa Inggris.....	71
Dimensi Politik Pembentukan Identitas Profesional Guru	
Bahasa Inggris.....	72
Pengajaran Bahasa Inggris di Indonesia.....	74
Bab 9 Identitas Profesional Guru PAUD: Tantangan Guru PAUD	
Selama Masa Pandemi Covid-19.....	81
Tantangan Pendidik PAUD.....	81
Penguasaan TIK oleh Pendidik PAUD.....	83

Peran Orang Tua Peserta Didik dalam Pembelajaran	
Online.....	85
Penutup.....	87

BAGIAN 3

STUDI KASUS IDENTITAS GURU INDONESIA.....	89
--	-----------

Bab 10 Berhenti Bekerja di Bank dan Menjadi Guru

Bahasa Inggris.....	91
Peristiwa Penting dalam Narasi.....	93
Identitas dalam Wacana.....	95
Guru Bahasa Inggris dan Identitas Profesional Mereka.....	98
Konteks Historis: ELT di Indonesia.....	102
Dari Pegawai Bank Menjadi Guru Bahasa Inggris.....	104
Berhenti Bekerja, Menikah, dan Menjadi Guru.....	106
Identitas Profesional dalam Kontestasi Wacana Narasi.....	110

Bab 11 Penutup dan Refleksi..... 113

Tentang Identitas Guru Indonesia.....	113
---------------------------------------	-----

Referensi.....	115
----------------	-----

Indeks.....	131
-------------	-----

Tentang Penulis.....	137
----------------------	-----

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

BAGIAN 1

MEMAHAMI IDENTITAS PROFESIONAL GURU

Bab 1

Pendahuluan

“Develop a passion for learning.
If you do, you will never cease to grow.”

Anthony J. D'Angelo

Pandemi Covid-19 telah memporandakan berbagai aspek kehidupan. Dalam bidang pendidikan, kehilangan waktu belajar (*learning loss*) diperkirakan telah membuat sebagian besar siswa kehilangan kesempatan untuk memperoleh pengalaman pembelajaran tatap muka. Bukan hanya para siswa yang harus menghadapi disrupsi dalam proses atau kegiatan belajar mengajar, para guru juga mengalami situasi yang tidak mudah. Guru juga harus beradaptasi dengan situasi baru dan belajar tentang hal-hal baru yang selama ini mereka enggan mempelajari dan memanfaatkannya dalam proses pembelajaran.

Proses belajar mengajar tidak boleh berhenti meski pandemi memaksa mereka yang terlibat dalam proses tersebut untuk beradaptasi dengan kenormalan baru yang selama ini tidak pernah terbayangkan sebelumnya. Para guru dan siswa yang terbiasa bertemu secara fisik di dalam kelas terpaksa menggunakan strategi baru di dalam proses transfer ilmu dan pengetahuan agar tidak terjadi kemandegan di dalam proses pembelajaran ini. Kegagalan atas teknologi dan situasi yang tidak bisa dihindari menjadikan siswa dan guru tidak bisa berlama-lama merenungi apa yang tengah terjadi.

Hal serupa juga terjadi ketika pada tahun 2022, saat pandemi Covid-19 mulai surut dan sekolah dibuka kembali untuk proses pembelajaran tatap muka secara terbatas. Kegagapan terjadi karena pendidikan jarak jauh bagi sebagian besar guru telah menciptakan kebiasaan baru yang harus mereka tata kembali untuk pembelajaran tatap muka. Masker yang menutup muka dan melindungi diri dari virus, misalnya, bisa menjadi penghalang untuk berkomunikasi secara lebih jelas, personal dan dipahami siswa. Inilah dilema yang dialami baik pada masa pandemi maupun pada masa transisi menuju normal baru di Indonesia.

Kegiatan belajar mengajar pada masa pandemi dan sesudahnya memaksa guru untuk beradaptasi dengan situasi secara cepat dan terus menerus. Mengapa hal ini menjadi bagian yang penting untuk disadari? Dalam perjalanan waktu, seorang guru acapkali berhadapan dengan banyak sekali situasi yang tidak semuanya dapat diprediksi. Perubahan kurikulum, perubahan undang-undang, perubahan kebijakan dan bahkan pandemi menjadi faktor yang secara nyata memberi andil dalam menciptakan situasi yang berubah yang harus dihadapi oleh para guru. Peristiwa pandemi di tahun 2020 memaksa guru untuk mengubah strategi pembelajaran dari yang rutin dan biasa-biasa saja menjadi *extra ordinary* dan luar biasa. Teknologi yang selama ini menjadi alat bantu sekunder dalam pengajaran mengalami perubahan peran menjadi alat bantu primer dalam proses belajar mengajar. Teknologi yang awalnya belum menjadi bagian rutin dalam proses pembelajaran, telah menjadi unsur pokok yang tak bisa ditinggalkan saat pandemi berlangsung. Demikian pula proses pembelajaran sesudah pandemi. Para guru kembali harus beradaptasi dengan kenormalan baru dalam melanjutkan proses transfer ilmu dan pengetahuan.

Perubahan situasi dan proses pembelajaran yang berkembang membawa guru dalam kondisi di luar zona nyaman – membawa

perubahan dalam diri mereka terutama dalam memandang siswa, pembelajaran, dan profesi guru. Inilah hal nyata yang dihadapi oleh para guru. Zona nyaman sebelum pandemi ternyata harus ditinggalkan pada saat pandemi terjadi. Bagaimana mereka menyikapi fakta ini? Berbagai guru berupaya untuk terus melakukan pengajaran kepada para siswa, menjadi salah satu bukti betapa mereka berusaha untuk berkompromi dengan zona baru yang tidak menentu. Meninggalkan zona nyaman bukanlah hal mudah terlebih melihat zona yang baru tidak bisa dipahami (ditebak) akan seperti apa. Keberanian mereka untuk melakukan perubahan dan adaptasi termasuk dalam cara pandang memengaruhi proses transfer ilmu dan pengetahuan berikutnya. Keterbukaan mereka terhadap segala hal baru yang mereka pandang akan membantu mereka melakukan proses pengajaran menjadi bukti penting bahwa perubahan adalah hal yang nyata dan perlu disikapi secara bijaksana. Kesulitan yang mereka alami ketika perubahan ini terjadi, tidak menyurutkan semangat mereka untuk terus mengenali dan mempelajari semua hal baru yang diperlukan demi keberlangsungan proses belajar mengajar. Kendala akses terhadap teknologi dan juga cepatnya perubahan yang terjadi menjadikan mereka semakin tangguh dan adaptif terhadap segala kemungkinan. Tertinggal dan menjauh dari sistem pendidikan adalah hal yang paling mereka hindari. Karenanya, perjalanan mereka dalam mengatasi semua perubahan ini membawa dampak besar dalam cara pandang dan cara pikir mereka terhadap segala hal yang berhubungan dengan proses pembelajaran.

Buku monograf ini memberikan awalan untuk memahami identitas profesional guru, yang dapat terus-menerus berubah karena berbagai hal yang memengaruhi praktik profesional ini. Pandemi dan masa normal baru merupakan situasi baru yang tidak pernah diantisipasi oleh para guru dan ini telah menimbulkan disruption dan tentu perubahan identitas profesional mereka.

Dalam buku monograf ini, kami mencoba secara sistematis menelaah studi tentang identitas profesional guru dan relevansinya bagi identitas profesional guru di Indonesia. Pertama-tama, dalam *Bagian Satu*, kami memberikan telaah tentang perkembangan kajian identitas profesional guru. Di Indonesia kajian tentang identitas profesional guru ini memang belum banyak karena itulah kami mencoba memahami topik ini dalam kerangka pikir para ahli pendidikan, terutama dari Barat, dimana studi identitas menjadi pusat berbagai isu ilmu-ilmu sosial dan humaniora.

Sebagai sebuah monograf, buku ini berisi kajian tentang identitas profesional guru. Karena itulah, cara membaca buku ini memang tidak bisa sambil lalu dan mengharapkan memahami seluruh inti identitas profesional guru. Kalau pembaca adalah seorang guru atau pendidik, kami mengharapkan buku ini dibaca dan menjadi bagian dari refleksi profesional. Apakah selama ini kita menyadari apa yang telah kita lakukan dan apakah kita berpusat pada peserta didik? Apakah yang kita lakukan di dalam kelas membuat siswa bisa belajar dan memperoleh sesuatu yang bermakna, bukan saja untuk mata pelajaran yang kita ajarkan, melainkan juga untuk hidup dan masa depan mereka? Pendek kata, buku ini bisa dibaca bersama saat kita berpikir tentang profesi kita sebagai guru dan pendidik.

Dengan perspektif ini, perkembangan kajian identitas profesional guru bisa diibaratkan dengan membuka lapis demi lapis kulit bawang merah. Lapisan demi lapisan memberikan pemahaman bahwa identitas profesional ini berkembang dari pemahaman kita tentang pengetahuan dan keterampilan yang harus dimiliki oleh guru (*teachers' knowledge and skills*), kepercayaan yang diyakini oleh guru (*teachers' beliefs*), dan akhirnya mewujud pada identitas profesional guru, yang harus dinegosiasikan (*negotiated identity*) untuk memperoleh pengakuan (*acknowledgement*) terkait iden-

titas profesional yang mereka komunikasikan kepada publik. Dengan demikian identitas profesional ini bukanlah identitas yang diperoleh secara mudah begitu seseorang menjadi guru atau memperoleh sertifikasi sebagai pendidik. Identitas profesional ini diperoleh melalui praktik profesional yang pada akhirnya bermuara pada pengakuan publik atas apa yang telah dipraktikkan di kelas, di sekolah, dan di komunitas yang lebih luas.

Pada *Bagian Kedua*, kami memaparkan identitas profesional guru bidang studi, dengan mengambil guru bidang studi matematika dan sains, guru Bahasa Inggris, dan guru Pendidikan Anak Usia Dini (PAUD). Tiga bidang studi ini kami harapkan memberikan gambaran tantangan profesionalitas guru di bidang studi yang berbeda. Khusus untuk guru PAUD, identitas profesional ini tidak khusus pada bidang studi, tetapi pada level pendidikan di mana guru itu bekerja.

Pada *Bagian Ketiga*, kami memaparkan studi kasus kecil terkait identitas profesional guru Bahasa Inggris. Pendekatan terhadap studi kasus ini adalah pendekatan naratif (*narrative inquiry*) di mana kami menggali cerita tentang pengalaman menjadi guru. Cerita guru ini menjadi suatu contoh bagaimana identitas profesional ini berkembang.

Dengan demikian, kami tim penulis berharap, buku ini bisa memotret dan mendokumentasikan bagaimana identitas profesional guru berkembang. Dari beberapa bab yang ditulis dalam buku ini, tampak adanya proses perubahan dan adaptasi yang dialami oleh para guru. Meskipun tidak selalu mudah, proses ini membantu para guru dalam mempertajam dan memperjelas pemaknaan identitas profesional mereka. Pandemi menjadi salah satu pemicu bagaimana proses pemaknaan identitas profesional diredungkan dan dibangun kembali mengingat proses pembentukan identitas profesional tidak pernah berhenti. Kiranya monograf ini bisa memberikan gambaran mengenai pentingnya

pengembangan identitas profesional berkelanjutan yang perlu disadari oleh mereka yang memilih menghidupi panggilan menjadi guru.

Bab 2

Identitas Profesional Guru

Makna Identitas Profesional Guru

Apa itu identitas profesional guru? Bagaimana guru bisa mewujudkan identitas profesional mereka? Bagaimana identitas profesional ini mewujudkan dalam praktik mereka sebagai guru? Ini adalah pertanyaan-pertanyaan mendasar tentang menjadi guru. Meski menjadi guru adalah proses seumur hidup, namun formasi identitas ini diharapkan sudah muncul pada saat pertama guru masuk dalam profesi ini.

Dalam Undang-Undang Guru dan Dosen, dikatakan bahwa guru harus memiliki empat kompetensi: kepribadian, pedagogis, sosial, dan profesional. *Kompetensi kepribadian* adalah kompetensi yang mencerminkan kepribadian utuh guru yang memiliki karakter yang dapat menjadi teladan. *Kompetensi pedagogis* adalah kompetensi mengajar atau menyampaikan materi mata pelajaran dengan berbagai metode sehingga pembelajaran dapat terjadi secara efektif di dalam kelas. *Kompetensi sosial* mengacu pada kemampuan komunikasi dan kerjasama guru dengan siswa, kolega, dan pimpinan di sekolah serta di masyarakat luas. Sementara *kompetensi profesional* mengacu pada penguasaan bidang studi yang diampu oleh guru serta kemampuan untuk belajar sepanjang hayat terkait bidang studi yang ditekuni.

Secara tidak langsung, saya dapat menyimpulkan bahwa penyusunan undang-undang ini didasarkan pemahaman kompetensi ini berdasarkan konsep yang disebut sebagai pengetahuan guru (*teachers' knowledge*) (Shulman, 1986, 1987, 2000, 2005; Shulman & Sherin, 2004; Shulman & Shulman, 2004).

Pada awalnya, pengetahuan yang harus dimiliki oleh guru itu terdiri dari pengetahuan tentang apa yang akan diajarkan (subyek pembelajaran atau di sekolah kita sebut sebagai mata pelajaran) dan pengetahuan tentang bagaimana kita mengajarkannya (*pedagogy*). Pengetahuan guru ini kemudian berkembang dengan istilah kognisi guru (*teacher cognition*) yang tidak hanya meliputi pengetahuan dan keterampilan saja, tetapi juga apa yang dipercaya oleh guru (*teacher beliefs*), apa yang dipikirkan oleh guru (*teacher thoughts*), dan apa yang dilakukan oleh guru (*teacher practices*). Memang ide Shulman terutama di tahun 1980an secara eksplisit tidak berbicara tentang kompetensi sosial dan kompetensi kepribadian. Konsep tentang kompetensi sosial dan kompetensi kepribadian lebih didasari oleh filsafat timur, terutama filsafat pendidikan kontekstual Indonesia yang mengacu pada pemikiran Ki Hajar Dewantara tentang *Ing Ngarsa Sung Tuladha, Ing Madya Mangun Karsa, Tut Wuri Handayani*.

Ide tentang guru yang menjadi contoh dan model juga berkembang dengan disadarinya betapa pentingnya faktor sosial dan budaya. Shulman pada tahun 2000an, mengintegrasikan pemahaman sosiokultural ini dalam pengetahuan guru. Dalam hal ini, faktor personal, termasuk emosi guru, menjadi bagian yang tak terpisahkan. Karena itulah, yang personal dan yang profesional akhirnya menjadi bagian tak terpisahkan dari identitas profesional guru dan harus harmonis terintegrasi dalam pribadi guru (Alsup, 2008).

Catatan

Identitas profesional guru dapat dilihat secara formal sebagai guru yang memiliki kompetensi kepribadian, pedagogis, sosial, dan profesional seperti yang disyaratkan undang-undang. Rujukan pemahaman ini berasal dari pengetahuan

dan keterampilan yang diperlukan menjadi guru (*teacher knowledge*) serta dari pengetahuan dan keterampilan untuk berfungsi dengan baik di lingkungan sosial dan profesional (*social competence*) dan karakter yang bisa dijadikan contoh bagi anak didik. Identitas profesional seperti inilah yang diharapkan dapat ditunjukkan oleh guru di Indonesia.

Identitas profesional guru ini tidak statis tetapi dinamis. Karena itu ketika kita berbicara tentang identitas profesional guru dan praktik-praktiknya di dalam kelas, kita bisa melihat bahwa identitas itu terus berada dalam transisi dan berproses. Dalam konteks filsafat bahasa, identitas guru itu dinyatakan “*to say*” dalam undang-undang, diolah dan dilakukan oleh guru “*to do*” dalam praktik profesional di dalam dan di luar kelas, dan akhirnya mewujudkan “*to become*” (dalam proses pengakuan kolega dan masyarakat luas).

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Bab 3

Pengetahuan, Kompetensi, dan Identitas

Pengetahuan dan Keterampilan Guru

Apa yang memicu pengamatan Shulman (1987) tentang pengetahuan dan keterampilan guru adalah kekagumannya kepada seorang guru kelas yang sangat piawai dan disukai oleh anak-anak didiknya. Guru ini betul-betul sangat ahli, baik dalam bidang yang diajarkannya maupun dalam menghadapi berbagai situasi di dalam kelas. Bu Guru Nancy, begitu Shulman menyebutnya, adalah seorang guru berpengalaman. Guru ini mengelola kelas secara efektif. Catatannya tentang Bu Guru Nancy dalam mengajar kelas membaca, memberikan informasi penting tentang apa yang bisa membuatnya menjadi guru yang baik dan profesional, yakni: pengetahuannya yang baik tentang materi pelajaran yang diajarkan, pemahaman tentang murid-muridnya, dan kesadaran tentang faktor-faktor lain yang memengaruhi pengajarannya.

Dengan mengacu pada keahlian Bu Guru Nancy, Shulman mengidentifikasi empat sumber utama pengetahuan guru: (1) pengetahuan mendalam dalam bidangnya, (2) pemahaman yang mendalam dalam bidang pedagogi, (3) pemahaman tentang materi dan struktur pendidikan, dan (4) pengalaman yang luas yang diwujudkan dalam praktik pembelajaran (*wisdom of practice*).

Pengetahuan dan keterampilan dalam hal ini dapat diibaratkan sebagai dua sisi mata uang. Pengetahuan mengacu kepada apa yang diperoleh secara kognitif dan ada di dalam otak kita. Sementara keterampilan adalah apa yang kita lakukan berdasarkan pengetahuan yang telah kita peroleh. Tentu saja keterampilan (*performance*) tidak bisa mencerminkan keseluruhan pengetahuan

kita (*competence*).

Tiga sumber pertama dapat diperoleh melalui pendidikan formal dan sumber yang terakhir adalah pengalaman dalam praktik nyata mengajar dan berinteraksi dengan siswa. Dalam hal yang terakhir ini, Shulman menekankan bahwa lamanya menjadi guru bukanlah garansi untuk memiliki *wisdom of practice*. Ada proses refleksi dan proses integrasi pemahaman dari pengalaman yang terus-menerus mengubah cara pandang dan cara bertindak profesional.

Dari sinilah kita bisa merunut mengapa di Indonesia kita mengacu kepada empat kompetensi guru (kompetensi kepribadian, pedagogis, sosial, dan profesional) sebagai dasar kebijakan transformasi pendidikan Indonesia. Meski tidak sepenuhnya klop dengan gambaran kompetensi guru dalam pandangan Shulman, namun keempat kompetensi guru Indonesia ini merefleksikan pengetahuan dan keterampilan yang harus dimiliki oleh guru sekaligus mengintegrasikan filsafat pendidikan Indonesia yang mengacu pada pemikiran Ki Hajar Dewantara: “*Ing Ngarsa Sung Tuladha*” (di garis depan (guru) harus bisa menjadi teladan).

Identitas Profesional Guru

Dari pengetahuan menjadi kompetensi yang dimiliki oleh setiap individu guru, dan dari kompetensi yang dipraktikkan dalam proses belajar mengajar di dalam kelas serta praktik profesional di luar kelas, guru mendapatkan pengakuan dari siswa, dari kolega, dan dari masyarakat luas. Inilah identitas guru yang dikenal di masyarakat. Di sekolah, kalau guru tidak berkompeten, maka siswa tidak suka dan masyarakat pun menuduh guru sebagai biang kegagalan pendidikan di Indonesia. Dalam hal ini identitas guru bisa positif atau negatif karena identitas ini mengandaikan negosiasi antara dua pihak. Pihak pertama adalah guru yang mengklaim identitas profesional mereka dari apa yang mereka

lakukan dan katakan di dalam dan di luar kelas. Pihak yang kedua adalah orang-orang di luar guru seperti siswa, kolega guru lain, dan masyarakat luas. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa identitas profesional adalah hasil dari negosiasi antara guru dan pihak lain di luar dirinya dalam wujud pengakuan identitas profesional mereka.

Siswa akan mencintai dan menghormati guru yang kompeten dan memberi inspirasi. Ini adalah wujud pengakuan identitas. Guru di pihak lain berusaha untuk mengajar dengan baik, bersikap adil kepada para siswa, dan memberikan contoh-contoh baik sebagai pribadi yang matang dan utuh. Di sinilah proses negosiasi identitas terjadi. Negosiasi terjadi secara natural di mana guru mempraktikkan kompetensinya di dalam kelas dan siswa menanggapi dengan pengakuan dan rasa hormat. Guru yang baik hati, guru *killer*, guru antik, guru pandai, guru nyeni, dan sebutan dari siswa lainnya menunjukkan pengakuan identitas profesional guru ini.

Di sekolah, karena praktik-praktik yang terpuji di dalam kelas dan menjadi pribadi yang unggul, yakni pribadi yang hangat dan menyenangkan serta suka membantu kolega secara profesional, seorang guru mendapat pengakuan dari koleganya sebagai guru yang baik. Kepala sekolah yang memberikan penilaian pun memberikan pengakuan dan mungkin akan mempromosikan karirnya ke jenjang yang lebih tinggi. Inilah proses negosiasi antara guru yang mengomunikasikan kompetensi mereka melalui apa yang mereka katakan dan lakukan dengan pengakuan kolega dan pimpinan, bahwa mereka memang sungguh berkompeten dan profesional. Guru yang baik, guru baik hati, guru ringan tangan, guru murah senyum, dan sebutan lain mungkin akan disandang oleh guru dalam proses negosiasi identitas profesional ini dengan kolega dan komunitas sekolah.

Catatan

Pengetahuan dan keterampilan untuk menjadi guru dapat dipahami dalam cara pandang *competence* dan *performance*. Pengetahuan dalam hal ini adalah hal abstrak yang bisa dipelajari dan diperoleh sebagai sistem pengetahuan di dalam otak setiap individu. Keterampilan adalah wujud yang ditunjukkan dalam melakukan praktik-praktik di dunia nyata.

Kompetensi seperti yang diamanatkan oleh undang-undang mengacu kepada apa yang harus dimiliki oleh guru agar dapat menjadi guru profesional.

Dengan memiliki kompetensi, tidak secara otomatis guru memiliki identitas profesional seperti yang diamanatkan oleh undang-undang. Identitas profesional ini tidak diperoleh secara gratis. Identitas profesional ini adalah hasil “negosiasi” antara individu guru dengan orang-orang di sekitarnya. Praktik dari kompetensi yang dimiliki oleh guru membutuhkan pengakuan dari siswa, dari kolega, dan dari masyarakat luas. Dengan demikian, dapat dikatakan bahwa identitas profesional ini adalah proses terus-menerus untuk menjadi guru profesional (*the process of becoming*).

Identitas Statis dan Dinamis

Kata 'identitas' memang sulit untuk didefinisikan. Kata ini sering digunakan secara berlebihan di banyak bidang ilmu dan telah dipersepsikan secara berbeda dari waktu ke waktu. West (1992) menyoroti pentingnya mendefinisikan istilah ini karena identitas "agak sulit dipahami, berubah-ubah, dan bahkan menipu" (hal. 20). Secara ekstrim West mengaitkan identitas dengan kematian. Identitas itu sangat berkaitan dengan pencarian makna dan ego keinginan manusia untuk berarti sebelum mati. Dalam terjemahan bebas, West mengatakan:

Kita adalah makhluk menuju kematian. Sebelum mati, kita memiliki banyak keinginan dan keinginan untuk menjadi penting (significance) sebelum datangnya kematian adalah meninggalkan identitas. Karena memang kematian tidak terhindarkan, maka kita memberikan nilai signifikan kepada diri sendiri dan nilai penting ini terwujud dalam bentuk identitas ini (hal. 21).

Di sini West (1992) membahas identitas sebagai usaha eksistensial. Kematian manusia pada akhirnya adalah suatu kepastian, dan ini mendorong kita untuk membuat hidup bermakna. Jadi, bagi Dunia Barat, identitas adalah hasil dari keinginan untuk berafiliasi, untuk diterima, untuk bisa mengontrol sumber daya material dan imaterial dan untuk mengontrol distribusi sumber daya ini. Singkatnya, identitas juga merupakan alat untuk kekuasaan (*power*).

Pandangan West tentang identitas ini memang tidak konvensional dan dikenal sebagai pandangan kritis (*critical perspective*). Karena menyangkut kekuasaan (*power*), maka identitas ini dikontestasikan dalam diskursus masyarakat (*public discourse*). Untuk memenangkan kontestasi dalam diskursus masyarakat, identitas yang bersaing harus didukung oleh narasi yang kuat. Karena itulah, identitas dalam pandangan kritis ini tidak bisa terlepas dari kompetisi untuk memenangkan narasi publik. Dunia kita yang penuh dengan kompetisi identitas, mau tak mau juga terus menerus berada dalam kompetisi narasi.

Definisi identitas eksistensial West memengaruhi banyak pemikiran tentang identitas, terutama saat identitas diletakkan dalam konteks wacana publik. Identitas dengan demikian berkembang dari makna tradisional "*persona*" (topeng) yang harus dipakai dalam situasi dan konteks yang berbeda-beda, menuju makna negosiasi kekuasaan (*power*) dalam wacana publik. Ini adalah proses kompetisi untuk mendominasi wacana publik.

Proses ini memerlukan narasi yang kuat yang bisa memenangkan persaingan. Dalam pandangan ini, identitas lebih banyak dibawa ke aspek sosial budaya, bukan lagi masalah kualitas atau kompetensi pribadi. Seperti yang dikemukakan oleh Ochs (1993), identitas lebih bersifat sosial daripada individual. Ochs mendefinisikan identitas sosial “sebagai istilah yang mengacu kepada berbagai *persona* sosial (topeng sosial), termasuk status sosial, peran, posisi, hubungan, dan identitas institusional dan komunitas relevan lainnya yang diklaim dan diakui dalam kehidupan sosial” (hal. 288).

Dalam perspektif sosial yang lebih statis seperti yang dikatakan Ochs, topeng sosial mewakili peran kita dalam konteks sosial tertentu. Di rumah kita memakai topeng sosial yang berbeda dari ketika kita berada di sekolah. Demikian pula kita memakai topeng yang berbeda saat di dalam kelas atau saat rapat bersama guru dan kepala sekolah. Topeng sosial ini mewakili peran kita dan lebih bersifat statis meskipun dapat berganti-ganti. Pandangan statis identitas ini mirip dan gagasan Norton (1987). Menurut Norton, identitas pribadi dapat dilihat sebagai kumpulan label yang melekat pada diri kita seperti ras, kelas sosial, dan jenis kelamin. Meskipun statis, label-label sosial ini tidak dapat dipisahkan dari aspek dinamis identitas karena makna label-label ini dinamis dalam wacana (*discourse*). Makna menjadi pribumi atau non pribumi, menjadi laki-laki atau perempuan, menjadi kaya atau miskin, terletak pada keikutsertaan kita dalam wacana atau narasi tertentu yang membawa makna tertentu pada label tersebut.

Dengan demikian, pemahaman dan definisi identitas ini berkembang. Dalam konteks identitas profesional guru, definisi identitas meluas, dimulai dengan apa yang dimiliki manusia (pengetahuan dan keterampilan) menuju apa yang dikuasai (kompetensi) dan meluas ke aspek sosial budaya dan wacana di mana identitas dinyatakan, diklaim, dan dinegosiasikan.

Identitas dalam Narasi

Dalam narasi, identitas itu bersifat dinamis. Connely dan Clandinin (1990) menekankan kualitas dinamis identitas. Identitas terbentuk dan dibentuk kembali dalam perjalanan sejarah kehidupan. Dalam narasi, identitas dapat diibaratkan seperti bawang merah yang berlapis. Identitas dibangun untuk menggambarkan cara manusia mengalami dunia dan memahaminya. Dalam mengalami dunia, manusia suka bercerita dan cerita ini tidak hanya menceritakan pengalaman tetapi juga menawarkan identitas mereka sebagai pelaku penting dalam cerita itu.

Senada dengan Connely dan Clandinin, McAdams (1993) menganggap hidup sebagai sebuah proyek membangun mitos diri. Dalam proyek ini, identitas diri berada dalam proses menjadi, dan individu manusia adalah produk dari negosiasi pembuatan mitos dan pemahaman tentang keberadaan mereka sendiri. Mitos pribadi yang tercipta dalam proses ini adalah kebenaran subjektif dari diri sendiri. Dalam istilah McAdams, "mitos pribadi menggambarkan identitas, menerangi nilai-nilai kehidupan individu. Mitos pribadi bukanlah legenda dongeng, tetapi kisah suci yang mewujudkan kebenaran pribadi." (hal. 34)

Dalam perspektif pembuatan mitos, maka kita dapat memahami cerita sebagai pengungkapan identitas. McAdams (2011) menggunakan istilah identitas naratif, yang "mengintegrasikan kehidupan dengan waktu dan budaya tertentu." (hal. 111). Perspektif tentang identitas naratif ini dapat memberikan "penjelasan bertingkat dan subjektif tentang bagaimana seseorang menjadi dan ke mana arah hidupnya di masa depan ..." (hal. 111). Dalam pandangan ini, identitas dapat dilihat dalam narasi sebagai konstruksi sosial dan direkonstruksi kembali pada tempatnya. Itu tergantung pada konteks, dibentuk dan diubah kembali oleh pengalaman baru. Dinegosiasikan dan diperankan dalam konteks sosial budaya dan politik dan ditransformasikan oleh disonansi identitas dalam

wacana perbatasan (*boundary*) (Alsup, 2008).

Dari perspektif naratif ini, identitas juga dapat dipahami dalam kaitannya dengan posisi subyek (Søreide, 2006). Posisi subyek dapat dipahami dari cara kita melihat dan bereaksi terhadap dunia dan peristiwa yang terjadi. Reaksi kita terhadap apa yang terjadi di sekitar kita dapat mencerminkan identitas kita dan apa yang kita pikirkan. Dengan demikian, posisi subyek memiliki peran sentral dalam memahami diri dan dunia. Menurut Søreide posisi subjek yang berbeda memberikan kesempatan bagi kita untuk melihat gambaran, harapan, praktik, pendapat, dan nilai. Hal ini penting karena kita dapat melihat dari kacamata orang lain yang berbeda cara pandang dan pemahamannya.

Catatan

Identitas Statis dan Dinamis	
Identitas yang Statis	Identitas yang Dinamis
<ul style="list-style-type: none">• properti (apa yang kita miliki),• <i>persona</i> (topeng yang kita pakai),• label yang menempel di diri kita (ras, agama, jenis kelamin, umur)	<ul style="list-style-type: none">• berada dalam wacana dan narasi dan dinegosiasikan,• terkait dengan kekuasaan (siapa mengontrol apa)• hasil konstruksi sosial dan praktik sosial budaya (<i>socio cultural practices</i>)

Bab 4

Aspek Penting Identitas Profesional Guru

Dalam Bab 3, paparan konsep identitas berkembang dari identitas statis ke pemahaman identitas yang dinamis yang dinegosiasi dalam wacana publik dan dalam kontestasi narasi. Dalam bab ini, aspek-aspek penting dalam identitas, terutama identitas profesional guru di Indonesia akan dipaparkan. Tetapi sebelum sampai pada pembahasan lebih mendalam tentang identitas profesional guru, mari kita kembali melihat lagi identitas yang statis dan dinamis ini sebagai pijakan pemahaman kita tentang aspek-aspek penting identitas profesional guru.

Empat Cara Memandang Identitas

Identitas sebagai label-label sosial yang statis bisa menjadi dinamis saat label-label sosial ini dimaknai dalam wacana dan praktik di mana label-label sosial itu terbentuk karena konstruksi sosial. Label pria dan wanita bisa dilihat secara naturalistik sebagai label statis. Tetapi menjadi pria atau wanita adalah konstruksi identitas sosial yang dinamis. Demikian pula label ayah dan ibu adalah label statis. Tetapi menjadi ayah dan ibu adalah konstruksi identitas sosial yang dinamis.

Hal inilah yang disadari oleh Clark (2008) saat menuliskan tentang identitas, wacana, dan komunitas profesional (*community of practice*). Identitas, wacana, dan komunitas profesional berinteraksi terus-menerus melibatkan representasi label-label identitas dan transformasi identitas sosial dalam praktik yang dihayati, dan terus dibentuk ulang, dinegosiasikan ulang, dan dikerjakan ulang dalam praktik sehari-hari. Dengan demikian identitas dalam

label statis memengaruhi praktik dan praktik sosial serta wacana yang muncul membentuk identitas yang dinamis. Praktik sosial ini tak bisa lepas dari komunitas sosialnya sehingga mau tidak mau, praktik dalam komunitas membentuk identitas komunitas dan komunitas juga berkontribusi dalam transformasi identitas sosial ini. Dengan demikian, dalam pandangan Clark, identitas dengan labelnya diperebutkan dalam wacana. Ini menunjukkan aspek dinamisnya sebagai yang dibentuk dan dibentuk kembali sekaligus membentuk dan membentuk kembali masyarakat di mana identitas dinegosiasikan dan dipertahankan.

Pemahaman identitas yang mencakup sifat alami dan wacana dinamis ini digunakan sebagai lensa analitik oleh Gee (2001), yang memulai penjelasannya dengan melihat sifat-sifat alami yang kita warisi seperti jenis kelamin dan ras, meskipun ini juga merupakan kategori dalam konstruk sosial. Gee menyebut identitas ini identitas alamiah.

Kedua, identitas juga dapat dilihat sebagai identitas kelembagaan, yang dilegitimasi oleh kekuasaan. Menjadi kepala sekolah atau penilik sekolah adalah contoh dari identitas ini. Ketiga, identitas (dalam) wacana adalah identitas yang menunjukkan sifat atau karakter individu yang diklaim dalam wacana, dinegosiasikan agar bisa diakui oleh pihak lain. Guru yang baik adalah sifat yang diwacanakan. Seorang individu guru yang dianggap baik, mendapatkan pengakuan publik dalam komunitas tertentu sebagai guru yang baik. Terakhir, jenis identitas keempat adalah identitas keanggotaan (*affinity*). Identitas ini dimiliki bersama dalam praktik kelompok-kelompok afinitas. Anggota dari kelompok afinitas tertentu, memiliki identitas yang menunjukkan eksistensi kelompok afinitas. Guru negeri, misalnya, memiliki seragam KORPRI. Atau guru di sekolah tertentu, memiliki pakaian batik seragam yang akan dipakai pada hari tertentu. Selain hal-hal yang kasat mata, identitas keanggotaan juga bisa diketahui dari cara

bicara, jargon-jargon yang dipakai, atau gestur-gestur tertentu yang ditunjukkan kepada sesama anggota.

Keempat jenis identitas ini, yang diuraikan dalam Tabel 1.1, tidak memiliki batasan yang jelas karena dapat saling terkait dan tumpang tindih jika diamati dalam praktik nyata.

Tabel 1: Empat Cara Memandang Identitas (Gee, 2001, hal. 100)

		PROSES	KEKUASAAN	SUMBER Kekuasaan
1	Identitas alami: kondisi	berkembang dari	kekuatan (<i>forces</i>)	alam (<i>in nature</i>)
2	Identitas kelembagaan: posisi	diberikan oleh	otoritas (<i>authority</i>)	dalam institusi
3	Identitas wacana (<i>discourse</i>): karakter/sifat individu	dikenali dari/ diidentifikasi dari	wacana atau dialog dari	individu-individu rasional
4	Identitas keanggotaan (<i>affinity</i>): pengalaman	Diterima sebagai milik bersama	dalam praktik	Kelompok-kelompok afinitas

Dengan empat cara memandang identitas ini, jelaslah bahwa identitas yang statis adalah satu sisi garis berkelanjutan (*continuum*) yang di ujung yang lain adalah identitas dinamis.

Catatan

Empat cara memandang identitas (Gee, 2001) ini bisa menjadi lensa yang membantu kita dalam memahami identitas. Dalam hal identitas profesional guru, empat cara ini bisa diandaikan sebagai membuka lapisan-lapisan bawang merah, mulai dari yang paling kasat mata, sampai dengan identitas tersembunyi yang hanya bisa diidentifikasi dalam konteks wacana atau dialog.

Dengan empat cara pandang ini, yang statis dan yang dinamis bukanlah kutub yang saling berlawanan, melainkan sebuah garis berkelanjutan (*continuum*) dan seringkali tumpang tindih (*overlapping*).

Aspek Identitas Guru

Alsop (2008) meneliti identitas guru di antara guru pemula dan menyimpulkan bahwa integrasi identitas pribadi dan identitas profesional diperlukan untuk menjadi guru efektif sekaligus membahagiakan. Jadi, kalau secara formal identitas guru dinyatakan dalam empat kompetensi, yakni kompetensi kepribadian, pedagogis, sosial, dan profesional, secara holistik identitas guru dapat dibagi menjadi dua, identitas profesional mereka sebagai guru dan identitas personal. Identitas profesional guru adalah akumulasi dari kompetensi mereka yang terwujud dalam praktik profesional sebagai guru: mengajar di kelas, hubungan dengan kolega dan institusi, serta keterlibatan mereka dalam komunitas profesional (*community of practice*). Identitas personal di sisi yang lain adalah identitas yang diwujudkan sebagai praktik-praktik di luar bidang profesional mereka seperti sebagai ayah atau ibu, atau sebagai anggota masyarakat biasa.

Dari dua aspek besar identitas holistik ini, kalau ditelisik lagi akan tampak aspek-aspek lain yang lebih kecil yang tumpang tindih (*overlapping*). Untuk mudahnya, kita bisa melihat aspek-aspek identitas ini dalam label alamiah: ras, jenis kelamin, dan agama atau di Indonesia lebih dikenal dengan unsur SARA (suku, agama, ras dan antargolongan). Dalam konteks pendidikan di Indonesia, memang masih jarang ada penelitian yang berfokus pada identitas profesional dan unsur SARA karena selama ini hal-hal tersebut dianggap sensitif dan bisa menimbulkan ketidaknyamanan dan

ketersinggungan. Terlebih lagi, dalam konteks Indonesia unsur SARA lebih sering dikaitkan dengan konflik dan kekerasan, bukan ditekankan sebagai kekayaan dan modal bersama untuk membangun bangsa dan negara.

Kita akan melihat kembali label-label identitas ini dalam konteks identitas profesional guru di Indonesia.

Identitas Ras dan Suku

Di Indonesia, ras dan suku dibedakan dimana yang pertama biasanya mengacu pada ras pribumi dan non-pribumi sementara yang kedua lebih mengacu pada kelompok-kelompok suku yang ada di berbagai daerah di Indonesia.

Dalam sejarahnya label identitas ras ini sudah muncul dan diformalkan oleh pemerintah Hindia Belanda dengan label identitas Golongan Orang Eropa (Belanda, Inggris dan Bangsa Eropa Barat lainnya), Golongan Timur Asing (India, Pakistan, Tionghoa), dan Golongan Pribumi (*inlander*). Label identitas rasial ini juga menunjukkan identitas kekuasaan dan membagi masyarakat Indonesia dalam strata sosial kolonial di mana golongan pribumi adalah golongan paling bawah dalam strata sosial ini. Dalam dunia pendidikan, jejak strata sosial ini bisa dirasakan sampai sekarang meskipun tidak sejelas dan terang-terangan seperti di masa kolonial. Seorang peneliti dari Amerika Serikat saat datang ke Indonesia dan melakukan observasi di berbagai sekolah baik negeri maupun swasta, secara anekdotal menceritakan bahwa sekolah-sekolah Indonesia sangat tersegregasi (*segregated*) secara rasial dan sosial ekonomi. Pernyataan anekdotal di awal tahun 2000 ini sekarang mungkin sudah berubah, apalagi pemerintah sudah memberlakukan kebijakan zonasi yang memberi kesempatan kepada semua siswa di daerah sekitar sekolah. Segregasi sekolah elit dan sekolah pinggiran, terutama di sekolah negeri sudah banyak berkurang.

Kelompok-kelompok suku dengan identitas lokal mereka juga menjadi label identitas yang penting dalam dunia pendidikan apalagi ketika banyak guru dari luar daerah masuk di lokalitas suku-suku lain. Pertemuan guru dan siswa dari suku yang berbeda ini membawa keragaman sekaligus menciptakan ketegangan karena seringkali di sana ada asumsi dan prasangka-prasangka sosial. Dari bacaan-bacaan kami, pengalaman guru di “daerah perbatasan” ini memang belum banyak digali sehingga jumlah dokumentasi identitas profesional dari daerah pinggiran yang bisa diakses publik masih sangat sedikit.

Memahami identitas rasial dan kesukuan ini menjadi penting dalam praktik profesional menjadi guru karena identitas ini bisa memengaruhi praktik-praktik dalam kelas. Di dalam kelas yang multi rasial dan multi suku, bagaimana guru memperlakukan siswa-siswanya menjadi bentuk identitas profesional yang diwujudkan (*act out*). Di Amerika Serikat, misalnya, dalam penelitian ditemukan bahwa guru-guru memperlakukan siswa kulit putih dan siswa kulit hitam secara berbeda. Perlakuan berbeda yang tidak disadari ini didasarkan pada prasangka yang tersimpan di alam bawah sadar para guru.

Kami percaya bahwa guru-guru di Indonesia pun memiliki prasangka-prasangka rasial dan kesukuan. Memang belum banyak yang mendokumentasikan hal ini. Praktik-praktik yang terjadi mungkin sulit dideteksi, tetapi bisa dirasakan dan berdampak pada siswa. Pengalaman dari salah satu penulis, misalnya, penting disampaikan. Ia merasakan prasangka sosial ini saat dia sekolah di SMP. Salah satu guru Bahasa Inggrisnya sering mencemooh siswa dengan mengatakan “lidah singkong” yang berkonotasi negatif terkait label identitas sosial dan kesukuan: berasal dari petani miskin yang setiap hari hanya bisa makan singkong (Yumarnamto, 2016, 2019).

Identitas Agama

Di Amerika Serikat dan Negara Eropa Barat yang menganut sekularisme dan liberalisme, pemisahan antara agama dan negara sangat jelas dan diformalkan dalam berbagai produk hukum. Di sekolah negeri tidak ada pelajaran agama dan guru tidak boleh membawa agama dan kepercayaannya di dalam kelas. Tidak ada aktivitas berdoa karena ini bisa menyinggung kelompok atheis yang juga ada di sekolah. Jadi sekolah harus netral dari unsur-unsur keagamaan ini.

Hal ini tidak mudah dilakukan apalagi ketika imigran dari berbagai negara membanjiri Eropa dengan membawa tradisi, kepercayaan dan agama mereka. Pelarangan simbol-simbol agama di Perancis, misalnya, membawa ketegangan antar kelompok yang berbeda. Di Amerika Serikat ketegangan karena identitas agama ini juga muncul dan ada yang disebut sebagai perang budaya (*culture war*) di dalam kurikulum untuk sekolah umum (*public school*). Perang budaya dalam kurikulum yang terus menjadi perdebatan misalnya adalah pengajaran tentang teori evolusi, kontrasepsi, dan aborsi. Di satu sisi, kelompok yang membawa identitas agama ingin membawa narasi versi mereka terkait isu-isu tersebut. Sementara kelompok progresif dan sekular juga sama, ingin memenangkan perang narasi tentang apa yang boleh dan tidak boleh dilakukan terkait isu sosial dan pendidikan ini.

Di Indonesia identitas agama dalam pendidikan jarang sekali menjadi sorotan karena sekali lagi kita mewarisi tradisi Orde Baru yang memandang SARA sebagai ancaman. Karena itu, identitas agama dalam pendidikan dan isu-isu yang terjadi sering ditutupi dan di luar radar para peneliti pendidikan. Di daerah yang mayoritas non-Muslim, misalnya, isu pelarangan penggunaan hijab di sekolah menjadi isu sensitif dan bisa menjadi pemicu konflik. Demikian juga di daerah dengan mayoritas Muslim, peristiwa mewajibkan siswi non-Muslim untuk mengenakan hijab di

sekolah pernah menjadi isu nasional.

Identitas profesional guru di Indonesia tidak terlepas dari label agama ini karena Indonesia bukanlah negara sekular dan bukan negara agama. Negara Indonesia dengan perangkat hukum yang sudah ada mengakui agama-agama dan aliran kepercayaan tradisional yang ada di Indonesia. Singkatnya, Indonesia adalah negara Pancasila dan dalam kebijakan pendidikannya menetapkan pendidikan karakter dan Profil Pelajar Pancasila sebagai tujuan pendidikan di sekolah umum. Tentu akan menarik kalau kita bisa melihat lebih jauh tegangan yang terjadi di sekolah terkait identitas profesional guru dalam hubungannya dengan identitas agama dan kepercayaan ini. Sekali lagi, penelitian sistematis di sekolah-sekolah tentang topik ini belum banyak dan kalau pun ada, aksesnya masih sangat terbatas.

Identitas Golongan

Identitas golongan dalam kacamata Gee lebih merupakan identitas keanggotaan (*affinity*) pada suatu golongan tertentu. Golongan sebetulnya adalah istilah umum yang bisa dipahami dalam konteks keanggotaan, seperti keanggotaan dalam partai politik tertentu, organisasi masa tertentu, atau organisasi profesional tertentu. Dari berbagai keanggotaan ini yang sering dikedepankan sebagai isu sosial adalah keanggotaan dalam partai politik dan organisasi masa keagamaan. Pada masa Orde Baru, Korpri yang merupakan organisasi profesional untuk pegawai negeri termasuk guru, menjadi perpanjangan tangan kekuasaan, misalnya untuk memenangkan pemilihan umum (PEMILU). Guru yang terlibat aktif dalam keanggotaan seperti ini bisa memengaruhi siswa untuk memilih partai politik tertentu pada saat PEMILU. Hal ini pernah dialami oleh salah satu penulis pada waktu masih di SMA. Salah satu gurunya adalah seorang aktivis partai dan di dalam kelas, guru ini memengaruhi siswa yang baru

akan memilih untuk pertama kali.

Dengan demikian, guru yang memiliki afinitas dengan organisasi beridentitas kuat dan terlibat dalam kekuasaan, identitas keanggotaan ini bisa memengaruhi identitas profesional guru. Bahkan dalam kasus tertentu terjadi konflik kepentingan terkait identitas profesional dan identitas keanggotaan.

Catatan

Identitas profesional guru merupakan identitas yang kompleks dan dapat dipahami dalam konteks wacana yang dinamis. Identitas profesional ini tak bisa lepas dari konteks kekuasaan. Di sinilah identitas profesional guru memiliki banyak aspek yang saling memengaruhi dan membentuk identitas profesional ini.

Dalam konteks Indonesia, identitas terkait label SARA menjadi aspek penting namun masih belum banyak diteliti. Keengganan untuk meneliti aspek SARA dalam identitas profesional mungkin banyak dipengaruhi oleh sejarah dan imaji sosial yang mengidentikkan SARA dengan konflik dan kekerasan.

BAGIAN 2

IDENTITAS PROFESIONAL GURU BIDANG STUDI

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Bab 5

Identitas Profesional Guru Matematika dan Sains

Hakikat Matematika dan Sains

Pendidikan matematika memegang peranan penting karena matematika merupakan ilmu yang luas yang berguna dalam segala aspek kehidupan. Melalui pembelajaran matematika di-harapkan manusia mampu berpikir logis, teliti, kritis, kreatif, inovatif, imajinatif, serta mempermudah pekerjaan. Dengan beberapa harapan ini, pendidikan matematika menjadi aspek pendidikan yang sangat penting untuk kemajuan pendidikan di Indonesia. Keberhasilan dalam mengajar matematika dapat dilihat melalui sikap dan pengetahuan siswa yang mampu melakukan tugas matematika, siswa yang mampu menerapkan tujuan belajar matematika dalam kehidupan sehari-hari, sehingga matematika akan menjadi bagian penting dari kehidupan siswa

Banyak orang menyamakan antara matematika dan aritmatika atau berhitung. Padahal, matematika mempunyai cakupan yang lebih luas daripada aritmatika. Aritmatika hanya bagian dari matematika, sama seperti aljabar, geometri dan lain-lain. Dari berbagai macam bidang studi yang diajarkan di sekolah, matematika adalah bidang studi yang dipercaya paling sulit bagi para murid, baik yang tidak mengalami kesulitan belajar dan lebih-lebih bagi murid yg berkesulitan belajar.

Menurut Johnson dan Myklebust (Hasibuan, 2018), matematika merupakan bahasa simbolis yang fungsi praktisnya adalah untuk mengekspresikan interaksi kuantitatif & keruangan se-

dangkan fungsi teoritisnya yaitu memudahkan proses berpikir. Lerner (Hasibuan, 2018) mengemukakan bahwa matematika selain sebagai bahasa simbolis juga adalah bahasa universal yang memungkinkan siswa memikirkan, mencatat, dan mengomunikasikan pandangan baru tentang elemen dan kuantitas. Kline (Hasibuan, 2018) mengemukakan pula bahwa matematika adalah bahasa simbolis yang karakteristik utamanya adalah bernalar deduktif dan induktif. Pandangan mengenai matematika berbeda-beda, tergantung integrasi pengalaman dan pengetahuan masing-masing. Tidak jarang ada yang menyatakan bahwa matematika hanya perhitungan yang meliputi tambah, kurang, kali, dan bagi; tetapi ada juga yang menyatakan bahwa matematika melibatkan topik-topik misalnya aljabar, geometri, dan trigonometri. Banyak juga yang beranggapan bahwa matematika meliputi segala sesuatu yang berkaitan dengan berpikir logis. Matematika dapat menjadi cara dalam menemukan jawaban terhadap kasus yang dihadapi anak; menggunakan pengetahuan tentang bentuk dan ukuran (geometri). Berdasarkan pendapat tersebut disimpulkan bahwa dalam menemukan jawaban atas tiap kasus yang dihadapinya, anak akan menggunakan: (1) informasi yang berkaitan menggunakan kasus yang dihadapi; (2) pengetahuan mengenai bilangan, bentuk, dan ukuran; (3) kemampuan dalam menghitung; dan (4) kemampuan untuk mengingat dan menggunakan hubungan-hubungan.

Terkait Sains, pemahaman tentang hakikat sains merupakan salah satu hal yang memengaruhi proses belajar mengajar sains karena pemahaman yang jelas akan membuat guru dan siswa dapat menjalankan tugasnya dalam mengajar dan belajar sains sesuai dengan hakikat sains. Ketika akan mengajar dan belajar tentang sains, guru harus menyadari bahwa ada tiga hal yang tidak bisa dipisahkan dari sains yaitu proses, produk, dan sikap ilmiah. Pembelajaran sains yang berlangsung saat ini masih didominasi oleh proses pembelajaran yang cenderung hanya

menyampaikan konsep atau produk sains kepada siswa tanpa melatih siswa tentang bagaimana proses harus dilakukan agar dapat memperoleh produk sains dan sikap seperti apa yang harus dimiliki agar dapat menghasilkan produk yang valid dan objektif.

Fenomena ini muncul karena guru dan siswa belum mempunyai pemahaman serta gambaran yang jelas dan tepat tentang sains. Hal ini senada dengan pendapat Widodo bahwa pemahaman tentang sains akan sangat berpengaruh terhadap cara mengajarkan sains. Seorang guru yang berpandangan bahwa sains adalah sekumpulan konsep tentang alam, akan cenderung menekankan pada pemberian informasi agar siswa menguasai konsep-konsep sains tersebut. Di samping itu, ada kecenderungan untuk menekankan pandangan bahwa sains adalah kegiatan penelitian atau proses eksperimen dan penemuan (Widodo, 2007).

Karakteristik Pembelajaran Matematika dan Sains

Salah satu hal yang menjadi perjuangan para pahlawan saat penjajahan di Indonesia adalah pendidikan. Setelah kemerdekaan, Republik Indonesia mulai melakukan rekonstruksi kehidupan baru. Pendidikan merupakan aspek yang sangat penting yang harus diprioritaskan, sebagaimana dicantumkan dalam UUD 1945 yang menyebutkan tujuan pendidikan nasional pada kalimat “Pendidikan untuk mencerdaskan kehidupan bangsa”. Menurut Ki Hajar Dewantara, pendidikan adalah suatu usaha yang dapat memajukan ilmu, budi pekerti dan jasmani seorang anak. Hal ini memungkinkan untuk memprioritaskan kehidupan yang bahagia, termasuk kebahagiaan anak dan keseimbangan dengan alam dan masyarakat. Pendidikan juga memiliki arti yang ditunjukkan dalam UU No. 20 pasal 2003 ayat 1 yang menyatakan bahwa pendidikan adalah usaha yang direncanakan dan dilaksanakan secara sadar yang bertujuan untuk menciptakan kondisi belajar

dan proses pembelajaran yang mampu mendorong peserta didik untuk berperan aktif dalam mengembangkan potensi dirinya dan juga dapat memiliki kekuatan spiritual atau agama, kecerdasan, pengendalian diri, karakter, keterampilan, dan akhlak yang baik yang diperlukan bagi diri sendiri, masyarakat luas, bangsa dan negara. Hal ini menunjukkan bahwa pendidikan merupakan hal terpenting bagi Negara Kesatuan Republik Indonesia. Oleh karena itu, perlu dilakukan segala upaya dan upaya maksimal untuk mencapai tujuan tersebut.

Peningkatan mutu pendidikan sangat penting untuk mendukung upaya negara dalam mencerdaskan kehidupan bangsa seperti yang tercantum dalam UUD 1945. Untuk mewujudkan nya, kehadiran pendidik, yaitu orang yang sangat berperan penting dalam pelaksanaannya dan bertanggung jawab menyelenggarakan kegiatan pengajaran, penelitian, pelatihan, pengelolaan, dan pengembangan serta dapat memberikan jasa profesional di bidang pendidikan, sangatlah dibutuhkan. Dalam UU RI No. 20 Tahun 2003 tentang sistem pendidikan nasional dijelaskan bahwa pendidik adalah seseorang yang bertindak sebagai tenaga kependidikan yang berkompoten sebagai guru, sebagai pengajar, sebagai tutor, pembimbing akademik, asisten pengajar, fasilitator, dan sebutan-sebutan lain, seperti yang dinyatakan oleh Hamalik (2003). Di negara Republik Indonesia, Undang-Undang Nomor 1 Tahun 2005 tentang guru dan dosen menyatakan bahwa guru adalah pendidik yang tugas pokoknya tentang pendidikan, pengajaran, penilaian, pelatihan, pengarahan dan kemampuan menilai siswa di tingkat PAUD, TK, SD dan sekolah sedang. Guru yang profesional sangat menentukan keberhasilan pendidikan yang berkualitas. Ada 5 syarat yang harus dipenuhi jika seseorang ingin menjadi guru yang tercantum dalam Undang-Undang Republik Indonesia no. 1 2005 sebagai berikut: (1) Lulus dari FKIP atau lembaga pendidikan lain, yaitu guru dengan gelar formal, gelar

sarjana atau gelar akta IV tergantung pada jenis, jenjang dan satuan pengajaran dan sesuai standar pendidikan; (2) Kompeten, memiliki pengetahuan, keterampilan, dan kualitas yang mendasar yang harus dimiliki seorang guru untuk melaksanakan tugas secara profesional; (3) Memiliki sertifikasi guru atau telah mengikuti Pendidikan Profesi Guru (PPG), artinya seorang guru harus memiliki sertifikat guru yang dikeluarkan oleh universitas guna memenuhi standar profesi guru melalui proses sertifikasi; (4) Sehat jasmani dan rohani; (5) Memiliki kapasitas untuk mewujudkan tujuan pendidikan nasional. Guru harus berperan aktif dalam mewujudkan tujuan pendidikan nasional dengan mampu membangkitkan budi pekerti yang baik, mewujudkan peradaban bangsa dan negara yang bermartabat dalam rangka pendidikan bagi kehidupan bangsa dengan mengembangkan potensi peserta didik agar menjadi manusia yang beriman dan bertakwa kepada Tuhan Yang Maha Esa, berakhlak mulia, memiliki kesehatan jasmani dan rohani yang baik, keterbukaan, kompetensi, kreativitas, kemandirian dan rasa tanggung jawab yang tinggi, menjadi warga negara yang baik.

Menjadi seorang guru tidak hanya terbatas memenuhi syarat yang telah disebutkan, akan tetapi seorang guru juga perlu memenuhi syarat profesionalitas. Hal itu dinyatakan oleh Agus Tamyong dalam Usman (2010) bahwa guru yang professional adalah seseorang yang handal dan ahli dalam bidang keguruan sehingga ia dapat melaksanakan kewajibannya sebagai seorang guru semaksimal mungkin. Beberapa tolak ukur seseorang dapat dikatakan sebagai guru yang professional antara lain: memiliki akhlak mulia dan budi pekerti yang baik sehingga bisa memberikan contoh yang baik bagi peserta didiknya; memiliki kemampuan mengajar dan mendidik secara baik dan maksimal; menguasai dan memahami bahan ajar yang akan diberikan dalam proses belajar mengajar; mempunyai kompetensi akademik

dan latar belakang pendidikan sesuai bidang yang diampunya; memahami dan menguasai penyusunan RPP, Silabus, Kurikulum; memiliki motivasi dan semangat kerja yang tinggi; selalu belajar dan berproses untuk memaksimalkan tujuan sebagai seorang pendidik yang professional; mengikuti berbagai macam kegiatan pelatihan dan pembinaan atau diklat untuk menambah wawasan dan menambah relasi serta pengalaman; berusaha selalu aktif, memiliki kreativitas tinggi, dan dapat menciptakan inovasi mengembangkan media pembelajaran yang menarik; dapat mengikuti perkembangan zaman serta sanggup merespon permasalahan maupun sesuatu yang sedang menjadi tren; memiliki kemampuan bidang IPTEK seperti mengoperasikan profesi atau teknologi lainnya; rajin membaca dan mencari informasi dari berbagai sumber seperti di internet atau majalah untuk menambah wawasan; berproses dalam menciptakan sebuah karya dalam bidang pendidikan seperti membuat media pembelajaran yang menarik, bahan ajar, dan lain sebagainya. Untuk menjadi guru yang professional, perlu juga dilakukan upaya pembinaan dan peningkatan kualitas guru yang berkualitas untuk memenuhi tujuan pendidikan nasional. Salah satu proses yang dapat dicoba oleh pendidik untuk menjadi professional adalah dengan mengikuti pelatihan dan pembinaan guru.

Kompetensi Guru Matematika dan Sains

Dalam beberapa tahun terakhir, tingkat kelulusan ujian nasional untuk SD, SMP, SMA/MA dan SMK telah di atas 90. Meskipun hasil ini tampak bagus, kenyataannya beberapa siswa lulusan masih sulit mendapat pekerjaan. Hal ini menggambarkan bahwa pendidikan di Indonesia gagal menghasilkan sumber daya manusia (SDM) yang terampil dan berdaya saing. Inilah sebabnya mengapa upaya peningkatan kualitas sumber daya manusia Indonesia yang mampu memenangkan berbagai kompetisi perlu terus

dikembangkan (Suryadi, 2012). Selain masalah sumber daya manusia, pendidikan nasional dinilai masih belum optimal untuk membangun kepribadian bangsa. Wahyu (2011) menyatakan bahwa “sekolah melahirkan orang-orang yang cerdas, namun kurang memiliki kesadaran akan pentingnya nilai moral dan kesantunan dalam kehidupan bermasyarakat.” Hal ini terlihat dari munculnya fenomena negatif dewasa ini yaitu maraknya tawuran pelajar, narkoba, korupsi, plagiarisme, menyontek saat ujian dan kerusuhan sosial.

Unsur kompetensi guru meliputi pengetahuan, keterampilan, dan perilaku. Kompetensi tersebut perlu dimiliki, dialami, dikuasai, dan diwujudkan oleh guru dalam melaksanakan tugas profesionalnya (Peraturan Pemerintah Republik Indonesia No. 7 Tahun 2008). Adapun, kompetensi guru terdiri dari kompetensi pedagogik, kompetensi kepribadian, kompetensi sosial, dan kompetensi profesional. Keempat kompetensi tersebut bersifat holistik, artinya guru tidak hanya harus memiliki satu atau lebih kompetensi tersebut, tetapi harus mampu memiliki keempat kompetensi tersebut. Berikut ini penjelasan dari kompetensi guru, yaitu:

1. Kompetensi pedagogik adalah kemampuan yang terkait dengan pemahaman siswa dan pengelolaan kegiatan pembelajaran pedagogis dan dialog. Kompetensi pedagogik secara umum menuntut guru untuk dapat mengelola pembelajaran secara efektif mencakup pemahaman dan pengembangan siswa; serta perencanaan, pelaksanaan dan evaluasi kegiatan pembelajaran.
2. Kapasitas kepribadian menuntut kepribadian guru yang stabil, tegas, dewasa, arif dan berwibawa, menjadi teladan bagi siswa dan berakhlak mulia. Ketika siswa menganggap guru sebagai pribadi yang rendah hati dengan perkataan dan perbuatan yang baik, siswa dapat menganggap guru sebagai orang yang dapat diteladani dan menjadi teladan. Dengan demikian pendidikan akan menjadi proses untuk melatih

siswa memiliki karakter yang sesuai dengan kepribadian bangsanya.

3. Kompetensi sosial adalah kemampuan guru untuk berkomunikasi dan berinteraksi secara efektif dengan siswa, guru lain, tenaga kependidikan, orang tua/wali siswa, dan masyarakat.
4. Kompetensi profesional adalah kemampuan seorang guru untuk menguasai materi pembelajaran secara luas dan mendalam sehingga dapat membimbing siswa dalam pemerolehan keterampilan tertentu.

Identitas Profesional Guru Matematika dan Sains

Menjadi guru yang profesional juga memerlukan upaya untuk melatih dan meningkatkan kualitas pendidik guna mencapai tujuan pendidikan nasional. Mengikuti pelatihan dan pembinaan guru merupakan salah satu langkah yang ditempuh seorang pendidik untuk menjadi seorang yang profesional. Menurut Pratama dan Lestari (2020), pelatihan dalam bentuk pembinaan adalah suatu usaha untuk meningkatkan kualitas diri sendiri dalam hal keterampilan, ketangkasan, dan kemampuan untuk membantu pelaksanaan tugas. Secara terminologi, pengembangan guru adalah upaya memajukan guru dalam bentuk dukungan layanan profesional oleh pimpinan sekolah, pengawas dan pemilik sekolah dengan tujuan untuk meningkatkan kualitas proses dan hasil belajar siswa.

Oleh karena itu, pendidikan dan pembinaan guru harus dimaknai sebagai rangkaian upaya penunjang untuk meningkatkan proses dan hasil belajar siswa dalam hal pengembangan keterampilan dan kompetensi pedagogik bagi guru untuk menjadi pendidik yang profesional. Berbagai upaya dapat dilakukan agar guru dapat meningkatkan profesionalismenya, misalnya dalam bentuk pendidikan dan pelatihan, atau yang biasa disebut pelatihan (Wursanto, 1999). Antara lain pelatihan secara internal di sekolah atau melalui MGMP. Pembinaan dan pelatihan dilaksanakan

dengan pemikiran bahwa sebagian besar pelatihan tidak harus dilakukan secara eksternal tetapi dapat dilakukan bersama guru lain dalam rangka meningkatkan profesionalisme guru. Pelatihan dalam bentuk program magang dapat diartikan sebagai pendidikan yang diberikan oleh suatu lembaga atau industri besar untuk meningkatkan kompetensi profesional seseorang sebagai guru. Program magang ini terutama ditujukan untuk guru sekolah kejuruan, khususnya bagi guru SMK yang membutuhkan pengalaman kerja di dunia nyata.

Pembelajaran Online di Masa Pandemi Covid-19

Matematika dan Sains merupakan salah satu mata pelajaran yang dipelajari di Sekolah Menengah Atas dan Universitas. Ini adalah salah satu dasar komponen pendidikan yang menuntut siswa untuk terampil dan memahami berbagai metode yang digunakan untuk menyusun kehidupan. Misalnya di penghujung tahun 2019, dunia dikejutkan oleh lahirnya virus corona di Wuhan, salah satu kota di China, yang kemudian menyebar ke beberapa negara di seluruh dunia. Oleh karena itu pada 30 Januari 2020, Organisasi Kesehatan Dunia (WHO) menyatakan wabah ini sebagai Darurat Kesehatan Masyarakat. Dalam surat yang ditulis Direktur Jenderal WHO, Tedros Adhanom, kepada Presiden Jokowi pada 10 Maret 2020, organisasi itu menyarankan Indonesia agar melakukan beberapa langkah untuk mencegah penyebaran virus dengan mendeklarasikan status nasional darurat virus corona. Surat itu juga diteruskan ke Kementerian Kesehatan dan Urusan Luar Negeri (Sari, 2020). Saat ini, COVID-19 telah menginfeksi lebih dari 4,7 juta orang, dengan 1,8 juta pemulihan, dan lebih dari 300 ribu kematian, berdasarkan pembaruan di seluruh dunia pada Mei 2020 (Ariyanti dan Santoso, 2020).

Oleh karena itu, Presiden Joko Widodo telah menyatakan virus itu sebagai bencana kesehatan masyarakat, dan menganjurkan

seluruh masyarakat untuk bekerja, belajar, dan beribadah dari rumah. Hal itu juga disampaikan melalui Menteri Pendidikan dan Kebudayaan, Nadiem Makarim. Karena ini aturan baru, kegiatan belajar yang biasanya dilakukan di sekolah akhirnya dijalankan secara *online* (Sari, 2020). Oleh karena itu, kegiatan belajar yang biasanya rutin dilakukan di sekolah akhirnya berlangsung secara online. Soal belajar dari rumah, Mendikbud menekankan bahwa pembelajaran *online* atau jarak jauh dilakukan untuk memberikan pembelajaran yang menyediakan pengalaman bermakna bagi siswa, tanpa dibebani oleh tuntutan menyelesaikan semua kurikulum prestasi untuk kenaikan kelas atau kelulusan. Menteri Pendidikan dan Kebudayaan juga merekomendasikan agar daerah yang telah menjalankan proses belajar dari rumah, memastikan bahwa guru yang mengajar dari rumah juga menjaga keselamatan guru (Sari, 2020). Pembelajaran *online* adalah pendidikan yang berlangsung melalui Internet. Pembelajaran *online* hanyalah salah satu jenis pembelajaran jarak jauh untuk pembelajaran apa pun yang berlangsung lintas jarak dan tidak secara tradisional kelas. Salah satu alasan utama dilaksanakannya pembelajaran *online* adalah memberikan siswa akses yang lebih besar kepada pendidikan dibandingkan dengan metode pengajaran tradisional karena siswa dapat melakukan studi mereka dari mana saja dan setiap saat, serta memiliki pilihan untuk belajar paruh waktu atau penuh waktu (El-Seoud et.al., 2014). Melalui pembelajaran *online*, kegiatan interaktif seperti interaksi guru-siswa, interaksi siswa-siswa, interaksi siswa-konten, dan interaksi siswa-teknologi sangat dipertimbangkan. Siswa berpartisipasi dalam kursus pembelajaran campuran di mana penilaian formatif digunakan untuk mengevaluasi hasil belajar siswa dengan kombinasi kegiatan belajar yang berbeda melalui sistem manajemen pembelajaran (Nguyen, 2017). Menurut Salamat dkk. (2018) “Pembelajaran *online* dapat merujuk pada situasi di mana interaksi antara siswa

dan guru dilakukan melalui sistem *online*. Siswa menerima pelatihan dan pengajaran melalui sistem *online* dan guru juga dapat berada di gedung yang sama dengan mereka”.

Berdasarkan penelitian Ariyanti dan Santoso (2020) diperoleh kesimpulan berikut: (1) Rata-rata hasil belajar matematika siswa sebelum pembelajaran *online* lebih besar daripada setelah belajar *online*; (2) Rata-rata respon positif siswa terhadap matematika sebelum pembelajaran *online* adalah lebih besar dibandingkan setelah pembelajaran *online*. Respon positif terhadap matematika setelah siswa mengikuti pembelajaran *online* diperoleh dari kuesioner.

Berikut ini adalah hasil yang diperoleh dari pengisian kuesioner sebanyak 75 siswa, yaitu: (1) Kendala yang dihadapi siswa saat mengikuti pembelajaran *online* yaitu tidak lancar sinyal, kuota terbatas, guru langsung memberikan pertanyaan tanpa terlebih dahulu menjelaskan materi dan cara menyelesaikan soal, sehingga siswa tidak memahami materi, dan merasa terganggu oleh kebisingan di lingkungan rumah; (2) Adapun upaya yang telah dilakukan siswa dalam mengatasi kendala tersebut, yaitu: mencari jaringan internet/wifi yang lebih lancar, baik itu menumpang ke tetangga atau tempat lain di luar rumah; mencari materi secara mandiri di internet (*browsing*) dan dengan mengakses YouTube; meminta materi dari teman dan melakukan proses belajar bersama; belajar di dalam ruangan untuk menghindari kebisingan; (3) Media yang digunakan dalam pembelajaran matematika *online* yaitu Whatsapp (WA), Google Classroom (GC), Zoom, E-learning sekolah, dan email; dan (4) Saran dari siswa untuk pembelajaran matematika *online* yaitu sebaiknya guru membuat video atau menjelaskan materi melalui video agar siswa dapat lebih memahami penyelesaiannya, langkah dan rumus yang bisa digunakan.

Dengan demikian, kompetensi guru saat ini dituntut tidak

hanya sekedar menguasai ilmu dan Teknik mengajar, tetapi juga menguasai teknologi yang sangat dibutuhkan dalam mentransfer pengetahuan kepada anak didik.

Bab 6

Faktor OCEAN dan Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Guru Bahasa Inggris dan Empat Kompetensi Guru

Mengacu pada berlakunya Undang-Undang Republik Indonesia Nomor 14 Tahun 2005 tentang Guru dan Dosen, dinyatakan bahwa guru adalah pendidik profesional dengan tugas utamanya adalah mendidik, membimbing, mengajar, menilai, melatih, dan mengevaluasi peserta didik, mulai dari pendidikan usia dini, pendidikan dasar, pendidikan menengah dan pendidikan formal. Oleh karena itu, guru memiliki peran yang sangat besar dalam pendidikan dan perkembangan seorang anak. Sebagai seorang agen pembelajaran (*learning agent*), peran guru merupakan fasilitator, pemacu, motivator, pemberi inspirasi, dan perekayasa pembelajaran bagi peserta didik. Sudarmanto (2009:45), turut mensyaratkan pentingnya kompetensi bagi seorang pendidik atau guru. Kompetensi adalah atribut untuk meletakkan sumber daya manusia yang memiliki kualitas baik dan unggul. Atribut tersebut meliputi keterampilan, pengetahuan, dan keahlian atau karakteristik tertentu.

Dalam Pasal No. 8 Tahun 2005, kompetensi guru meliputi kompetensi kepribadian, pedagogik, sosial, dan kompetensi profesional yang akan didapatkan jika mengikuti pendidikan profesi. Kompetensi guru yang pertama adalah *kompetensi kepribadian*, yang bersifat personal dan secara garis besar mencerminkan kepribadian seseorang yang dewasa, stabil, berakhlak mulia, serta dapat menjadi teladan yang baik bagi peserta didik. *Kompetensi*

pedagogik merujuk pada kapasitas dan kemampuan seorang guru dalam memahami peserta didik, tata rancang dan pelaksanaan pembelajaran, pengembangan peserta didik, dan evaluasi hasil belajar peserta didik untuk mengaktualisasi potensi yang mereka miliki. *Kompetensi profesional* guru merupakan kompetensi yang mencerminkan penguasaan guru terhadap materi pembelajaran (*content*) yang diampu secara komprehensif. Lingkupnya mencakup pemahaman akan materi kurikulum mata pelajaran dan substansi ilmu yang menaungi materi tersebut, struktur serta metodologi keilmuan.

Kompetensi guru selanjutnya adalah *kompetensi sosial* yang merujuk kepada kemampuan yang dimiliki oleh seorang pendidik untuk berkomunikasi dan berinteraksi secara santun dan empatik dengan tenaga kependidikan, peserta didik, orang tua peserta didik, dan masyarakat di sekitar sekolah. Standar Nasional Pendidikan, Pasal 28 ayat (3) butir d, menerjemahkan *kompetensi sosial* sebagai kemampuan guru, yang merupakan bagian dari masyarakat, untuk berkomunikasi dan bergaul secara efektif dengan peserta didik, sesama pendidik, tenaga kependidikan, orang tua/wali peserta didik, dan masyarakat sekitar (dalam Mulyasa, 2007:173). Slamet (dalam Sagala, 2009:38) menjelaskan bahwa kompetensi terdiri dari beberapa sub kompetensi, meliputi adanya kemampuan untuk memahami dan menghargai perbedaan, mampu mengelola potensi konflik, mampu melaksanakan kerja sama secara harmonis; membangun *team work*, dan berkomunikasi secara efektif. Dengan demikian, kompetensi sosial guru diartikan sebagai kemampuan dan kecakapan sang pendidik untuk secara efektif berkomunikasi dan berinteraksi dalam proses pembelajaran serta saat menjalin hubungan dengan komunitas setempat. Kompetensi sosial merupakan komponen yang penting dan wajib dimiliki oleh seorang guru. Dengan kompetensi sosial yang baik, seorang guru dapat

menyampaikan materi pembelajaran dengan baik pula. Saat materi dapat tersampaikan dengan baik, harapannya siswa bisa mendapat pengetahuan baru dari pembelajaran yang telah dilaksanakan. Sedangkan, lemahnya kompetensi sosial, membuat semangat belajar siswa rendah dan berpotensi membuat proses belajar-mengajar menjadi kurang efektif.

Kompetensi Sosial Guru Bahasa Inggris

Terlepas dari tiga area kompetensi guru, yaitu pedagogik, profesional, dan kepribadian, kompetensi sosial merupakan ranah yang krusial karena kekhasannya yang secara langsung atau *direct* memberikan akibat terhadap siswa dan di dalam masyarakat, yang merupakan *stakeholder* atau konsumen dunia pendidikan. Guru sebagai seorang pendidik dapat melaksanakan perannya secara optimal jika guru tersebut ditunjang oleh kompetensi-kompetensi, utamanya kompetensi sosial. Guru yang cerdas secara sosial, dapat mengatur kelas melalui pembentukan hubungan yang mendukung dan mendorong siswa, mengembangkan pelajaran yang didasarkan pada kemampuan dan kekuatan siswa, menciptakan dan menerapkan pedoman perilaku dalam cara-cara yang meningkatkan motivasi intrinsik, seperti diskusi, mengisyaratkan pengakuan dan keterlibatan (Jeloudar & Lotfi_Goodarzi, 2012).

Guru perlu berusaha membangkitkan minat belajar siswa agar kegiatan belajar dan mengajar dapat diterima dengan baik oleh siswa. Goleman (2006) percaya bahwa secara umum kecerdasan sosial seorang guru dapat membentuk iklim belajar yang baik dan meningkatkan kemampuan belajar siswa. Dengan kecerdasan sosial, guru akan lebih mudah mengelola sebuah proses belajar mengajar, sebagaimana seorang guru dituntut untuk menjadi figur sentral yang kuat dan berwibawa, namun tetap bersahabat (Syah, 2008).

Sosok guru dalam pengajaran bahasa Inggris, khususnya sebagai bahasa asing di Indonesia dihiasi dengan beberapa kekhasan. Seorang guru bahasa Inggris atau EFL (*English as a Foreign Language*) dapat disebut efektif karena beberapa pertimbangan. Posisi Bahasa Inggris sebagai bahasa asing di Indonesia menyebabkan guru harus mengembangkan strategi dan keterampilan khusus untuk, khususnya membuat siswa termotivasi dalam meningkatkan penguasaan bahasa ini. Banyak ahli yakin bahwa guru berperan utama dalam menciptakan lingkungan belajar yang suportif dan nyaman, agar tujuan pembelajaran yang berkualitas dapat dicapai sebaik-baiknya.

Lingkungan belajar yang positif memotivasi penghuninya, yaitu siswa untuk terlibat dalam proses belajar, baik itu antar siswa sendiri (*peer*) atau siswa dengan guru. Hal ini krusial karena siswa yang merasa menemukan lingkungan belajar yang aman akan menikmati nilai dan tantangan yang diberikan oleh gurunya. Sebaliknya, kondisi pembelajaran EFL (*English as a Foreign Language*) yang tidak menarik akan menjemukan, dan membuat siswa letih secara emosional, sehingga akhirnya acuh dan tidak peduli (Amiryousefi, Amirian, & Ansari, 2019; Arnold & Fonseca, 2007; Borg, 2006). Kesukaan yang dirasakan siswa ketika mempelajari suatu bahasa asing, dikenal dengan istilah FLE (*Foreign Language Enjoyment*) memfasilitasi proses pemerolehan bahasa karena memperluas wawasan dan perspektif siswa sekaligus meningkatkan kemampuan kognitif mereka (Dewaele dan MacIntyre, 2014). FLE (*Foreign Language Enjoyment*) tidak hanya membangkitkan rasa senang belajar namun juga memperkuat kesadaran siswa untuk mengaktifkan potensi-potensi diri yang positif.

Faktor-Faktor Pembentuk Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Seorang tenaga pendidik yang bergerak di bidang pengajaran bahasa asing, secara khusus pengajar Bahasa Inggris atau *English as a Foreign Language* (EFL) harus memiliki kompetensi yang tepat untuk membuat proses belajar mengajar menjadi efektif. Terdapat sejumlah aspek yang membuat kelas EFL dapat dinikmati oleh siswa. Li et al. (2018) menyatakan setidaknya ada tiga faktor: (1) faktor individu yang mencakup pengalaman pribadi, seperti kepuasan murid ketika mendapat nilai bagus atau mendapat pujian di depan teman-temannya, (2) faktor tenaga pengajar, dimana guru EFL dapat menciptakan suasana belajar yang menyenangkan dengan menghargai otonomi siswa, bersikap penuh kasih, dan memastikan murid merasa terlibat dalam kelas, (3) faktor lingkungan kelas yang merujuk pada atmosfer pembelajaran yang menyenangkan, termasuk di antaranya suasana yang cair dan hangat, dimana siswa dapat dengan mudah tertawa dengan teman-temannya membantu mengatasi emosi negatif yang dikaitkan dengan proses pembelajaran. Maka secara umum, sebagaimana disimpulkan oleh Dewaele & MacIntyre (2014), proses belajar mengajar EFL dapat memberikan hasil yang positif bila disertai dengan adanya kepuasan atas pencapaian personal murid, tenaga pengajar dengan kompetensi pedagogik yang mendukung, serta interaksi yang baik antar siswa.

Mengingat besarnya peran guru dalam menciptakan proses pembelajaran yang bisa dinikmati oleh siswa, guru dapat mengacu pada *Big Five-Factor Model* yang terdiri dari lima faktor karakter guru disingkat menjadi OCEAN (Costa & McCrae, 1999). OCEAN merupakan akronim dari *openness*, *conscientiousness*, *extroversion*, *agreeableness*, dan *neuroticism*. Kelimanya menandakan karakter-karakter yang bisa dimiliki guru untuk membuat situasi belajar mengajar kondusif, maupun sebaliknya.

Openness merujuk pada sikap keterbukaan seorang guru terhadap perubahan. Sikap cenderung kaku dan tradisional bukan lagi patokan utama menjadi pendidik yang baik. Costa & McCrae (1999) justru menemukan bahwa guru yang inovatif dalam proses pembelajaran, serta mau menerima usulan-usulan dari siswa, adalah guru yang dibutuhkan karena memiliki sikap dan kualitas yang penting. Keterbukaan guru menerima ide, pendapat, dan bahkan kritik dari siswa dapat mendukung adanya proses diskusi dan membuat siswa merasa aman dan didukung secara emosional. Melihat minimnya risiko atas penolakan, siswa akan terdorong untuk turut aktif berkontribusi dalam proses belajar mengajar.

Faktor selanjutnya adalah *conscientiousness* yang merujuk pada keteraturan dan kedisiplinan yang ditunjukkan oleh guru. Sikap kedisiplinan yang dimaksud bukanlah bentuk tindakan dan kebijakan kelas yang kaku, melainkan sikap yang menunjukkan bahwa seorang guru dapat diandalkan dalam rencana pembelajaran. Sikap ini mencakup kemampuan guru dalam mengorganisir dan merencanakan proses pembelajaran dan manajemen waktu (Costa & McCrae, 1999). Guru yang menunjukkan kemampuan untuk menata, membuat pembelajaran terarah dan membantu siswa dalam diseminasi pengetahuan secara efektif dan menyelesaikan tugas dengan efektif. Faktor ketiga, *extroversion* berhubungan erat dengan sikap optimistik dan energetik yang ditunjukkan oleh guru dalam ruang kelas. Faktor ini mengusung kemampuan sosial guru dalam menciptakan lingkungan kelas yang positif, bersemangat, ramah dan antusias. Dengan *setting* atmosfir yang demikian, pembelajaran akan lebih diminati oleh siswa. Sedangkan *agreeableness* menggambarkan sikap guru yang ramah, dapat dipercaya, suka membantu, penuh kasih sayang, dan pengertian terhadap siswa. Sikap yang demikian menunjukkan bahwa guru dapat berempati terhadap siswa dan mendukung lingkungan belajar yang hangat.

Keempat sikap di atas merupakan bagian dari sikap positif dalam faktor-faktor OCEAN yang dapat mendukung pembelajaran. Namun, sikap ke-lima dalam rancangan Costa & McCrae (1999) merupakan bentuk sikap negatif yang dapat dimiliki seorang tenaga pengajar dan merupakan halangan dalam proses belajar mengajar. *Neuroticism* adalah karakteristik yang berkaitan dengan rasa cemas, kegugupan, dan rasa malu. Dalam konteks situasi belajar mengajar, guru yang menunjukkan karakter-karakter negatif, baik rasa takut, cemas, maupun rasa sengsara dan sedih dapat menimbulkan reaksi dan perasaan negatif yang sama di antara siswa yang diajar dalam kelas. Guru yang menimbulkan perasaan negatif dalam ruang kelas membuat siswa enggan dan turut merasa cemas bila harus mendekati atau berkomunikasi dengan guru sehingga tidak ada kedekatan emosi dan sosial antara guru dan murid (Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun, Goetz, & Lüdtke, 2018). Secara umum, dari jabaran karakter OCEAN, dapat disimpulkan bahwa mayoritas guru yang baik digambarkan memiliki karakter yang ekstrovert, terbuka, dan lebih teratur dibandingkan masyarakat umum, serta terindikasi relatif rendah dalam komponen *neuroticism* (Tatalovi Vorkapi, 2012).

Lantas, seberapa signifikankah peran karakter guru dalam kualitas proses pembelajaran? Sebuah riset yang dilakukan oleh Raj Chetty, John Friedman, dan Jonah Rockoff pada tahun 2014 menghasilkan kesimpulan bahwa kualitas guru memiliki dampak yang signifikan terhadap performa siswa dan hasil ujian siswa. Masuknya guru berkualitas baik berdampak signifikan pada meningkatnya indeks prestasi siswa, dan keluarnya guru berkualitas baik juga berdampak pada menurunnya indeks prestasi siswa. Begitu pula dengan masuknya guru berkualitas buruk yang menurunkan indeks nilai siswa, dan keluarnya guru berkualitas buruk turut membuat nilai siswa meningkat (Roser, 2017).

Dengan demikian, faktor OCEAN menjadi penting dalam

pembentukan identitas profesional guru. Faktor OCEAN ini memang dipengaruhi oleh pandangan tentang psikologi guru dimana sifat, karakter, disposisi, dan emosi guru memegang peranan penting dalam interaksi dengan siswa dan kolega. Dalam ranah kompetensi guru di Indonesia, faktor OCEAN lebih melibatkan kompetensi personal dan kompetensi sosial guru.

Bab 7

Tinjauan Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Pada bagian identitas profesional guru Bahasa Inggris dapat dilihat faktor OCEAN, yang memberi penekanan pentingnya sisi personal dan sosial guru yang bisa memengaruhi relasi mereka dengan siswa dan kolega.

Selain faktor OCEAN, pembentukan dan perkembangan identitas profesional guru juga melibatkan faktor-faktor lain yang kompleks. Terlebih kalau kita merunut studi-studi mutakhir tentang identitas profesional guru, yang lebih banyak menekankan perspektif sosio-kultural guru. Dalam perspektif ini, guru tidak hanya dilihat secara kognitif, sosial, dan emotional seperti dalam perspektif OCEAN, namun identitas profesional guru ditempatkan dalam bingkai praktik profesional yang merupakan praktik sosio-kultural. Dengan demikian ada konteks dan lokalitas yang ikut menentukan pembentukan identitas profesional ini. Selain itu, tarikan dan hubungan kekuasaan juga tidak bisa dilepaskan dalam proses pembentukan identitas profesional guru.

Meninjau Studi Identitas Guru Bahasa Inggris

Untuk lebih memahami hal ini, kami merunut berbagai studi tentang identitas guru Bahasa Inggris. Riset-riset tentang identitas profesional guru ini dapat dilihat dari lamanya menjadi guru atau tingkat keahlian guru. Tingkat pertama identitas profesional guru adalah identitas profesional saat mereka masuk menjadi guru baru, ini termasuk mereka yang masih kuliah dan melakukan

praktik lapangan serta guru-guru prajabatan, yakni mereka yang belum menjadi guru tetap. Mereka berada pada tingkat pemula dalam tingkat keahlian guru dan identitas profesional mereka bisa berbeda dengan guru-guru yang sudah lebih lama.

Tingkat kedua terdiri dari guru sekolah yang sudah cukup lama berkecimpung di lapangan sehingga tidak lagi dianggap sebagai guru pemula. Mereka berada di sekolah, mengajar, dan mengembangkan karir mereka. Tentu saja dalam tingkatan ini, identitas profesional mereka tidak bisa seragam.

Tingkat ketiga terdiri dari pendidik guru dan instruktur bahasa di tingkat perguruan tinggi. Perguruan tinggi merupakan institusi pendidikan yang menjadi pilihan. Di perguruan tinggi, pengajar menghadapi mahasiswa dan kolega yang berbeda, dan tantangan karir mereka pun berbeda dengan guru-guru di tingkat SD, SMP, dan SMA. Tuntutan yang nyata adalah kewajiban mereka untuk juga mengembangkan ilmu mereka, mengajar, dan melaksanakan layanan sosial terkait dengan keilmuan mereka. Tiga pilar yang menjadi kewajiban guru di perguruan tinggi (di Indonesia lebih dikenal sebagai 'dosen') disebut sebagai Tridharma perguruan tinggi.

Dalam penelitian-penelitian 20 tahun terakhir tentang identitas profesional guru Bahasa Inggris di tingkat internasional, fokusnya terutama pada tingkat pertama dan tingkat kedua. Tingkat pertama adalah mereka yang masih guru baru atau mereka yang sedang belajar menjadi guru (*preservice teachers*), sedangkan tingkat kedua adalah guru yang sudah menjadi guru tetap atau menjadi guru lebih dari lima tahun.

Penelitian tentang identitas profesional guru ini menggunakan berbagai pendekatan, tetapi pada umumnya lebih mengedepankan pendekatan kualitatif. Lensa yang digunakan untuk menginterpretasikan hasil penelitian dalam penelitian-penelitian tersebut juga bervariasi, dengan mayoritas melihat identitas guru

dari perspektif kritis. Menariknya, studi yang berfokus pada identitas guru di tingkat universitas sebagian besar menggunakan metode naratif (*narrative inquiry*) dan autoetnografi (*autoethnography*).

Dari berbagai penelitian tersebut, tema-tema beragam tentang identitas profesional guru muncul. Tema-tema yang penting yang menjadi isu utama dalam pemahaman identitas profesional guru Bahasa Inggris adalah isu rasial. Dalam hal ini yang menonjol adalah perdebatan terkait penutur asli (*native speakers*) dan penutur bukan asli (*non-native speakers*) misalnya seperti penelitian dari Duff dan Uchida (1997) dan Nemtchinova (2005). Tema lainnya yang penting dan sering muncul terutama di negara-negara Asia adalah identitas jenis kelamin guru (*gender*). Salah satunya adalah paparan kritis seperti yang diteliti oleh Simon-Maeda (2004).

Tema terkait identitas agama dalam komunitas profesional sekuler muncul juga karena di banyak tempat, pendidikan Bahasa Inggris juga sering dikaitkan dengan penyebaran agama Kristen seperti misalnya dalam penelitian (Varghese & Johnston, 2007) (Johnson (2003); Menard-Warwick (2008)) (Mambu (2014); Yumarnamto and Prijambodo (2020)). Selain isu agama, tema identitas profesional guru yang multikultural dipaparkan oleh Tsui (2007), dan identitas profesional guru bahasa Inggris di tengah konflik politik dan perebutan kekuasaan juga muncul misalnya dalam penelitian Hayes, (2010) dan juga tentang identitas multikultural guru.

Penelitian di atas sebagian besar dilakukan dalam konteks negara-negara Barat, terutama di Amerika Serikat. Kajian-kajian dari negara-negara pinggiran seperti Cina, Jepang, dan negara-negara Amerika Latin dan Timur Tengah merupakan minoritas, lagi-lagi menunjukkan celah yang harus diisi oleh kajian pembentukan identitas guru Bahasa Inggris Indonesia

saat ini. Kajian tentang identitas profesional guru dari Indonesia sendiri masih terbatas dan di antaranya adalah kajian tentang identitas guru Indonesia (Yumarnamto, 2016, 2019), dan identitas profesional guru di sekolah Kristen di mana guru melihat profesi mereka sebagai panggilan Tuhan untuk melayani (Yumarnamto & Prijambodo, 2020).

Dengan beragamnya penelitian tentang identitas profesional guru Bahasa Inggris, berikut ini adalah paparan tema-tema menonjol yang menjadi isu dan perdebatan utama dalam memahami identitas profesional guru yang semakin berkembang.

Penutur Asli dan Penutur Bukan Asli

Guru Bahasa Inggris yang bukan penutur asli seringkali merasa diremehkan dan dipinggirkan, terutama dalam konteks di mana ada penutur asli dan bukan asli. Sekolah-sekolah elit dan institusi pendidikan Bahasa Inggris sering menggunakan penutur asli (*native speakers*) sebagai bahan promosi untuk menarik peserta didik. Di sini tampak jelas bagaimana perspektif masyarakat tentang penutur asli. Mereka dianggap lebih kompeten, lebih menarik, dan lebih profesional dibanding dengan penutur Bahasa Inggris yang orang Indonesia sendiri. Pandangan masyarakat dan imagi kultural tentang Orang Barat sebagai penutur asli tidak hanya di Indonesia, tetapi juga terjadi di negara-negara Asia lainnya, di mana jejak kolonialisme masih bisa dirasakan.

Pada awalnya debat tentang penutur asli dan tidak asli ini muncul sekitar tahun 80an dan 90an. Medgyes (1983) menuliskan tentang guru yang gila (*schizophrenic teacher*) di mana guru Bahasa Inggris yang bukan penutur masih kurang kompeten karena mereka masih pembelajar (*learner*) dan mereka sering kurang percaya diri dalam menggunakan Bahasa Inggris. Karena itulah, penutur asli dianggap lebih superior dibanding dengan penutur bukan asli. Oleh Medgyes, guru Bahasa Inggris yang

bukan penutur asli dan seringkali bersikap agresif dan memusuhi guru Bahasa Inggris penutur asli, dianggap gila (*schizophrenic*).

Medgyes tentu saja menyinggung perasaan banyak guru penutur tidak asli dan perdebatan pun terjadi. Tidak semua guru Bahasa Inggris yang bukan penutur asli tidak berkompeten. Banyak yang sangat berkompeten dan bisa lebih baik dalam mengajar dibandingkan dengan penutur asli, yang seringkali tidak memiliki latar belakang pendidikan yang sesuai. Llorca (2005) membahas tantangan penutur bukan asli dan bagaimana mereka memberikan kontribusi besar dalam pendidikan Bahasa Inggris di berbagai negara, utamanya negara-negara dimana Bahasa Inggris dianggap sebagai Bahasa Asing.

Meskipun perdebatan tentang penutur asli dan bukan asli ini masih sering kita dengar, namun sebetulnya perdebatan itu sudah disimpulkan, bahwa penutur asli maupun bukan sebetulnya sama. Isunya bukanlah penutur asli atau tidak asli, tetapi berkompeten atau tidak berkompeten. Disadari juga bahwa identitas profesional guru Bahasa Inggris bukan hanya cara mereka yang bisa berbicara seperti penutur asli (*native-like*) tetapi kemampuan menggunakannya untuk berkomunikasi secara efektif di kancah internasional serta kemampuan mengajar (*pedagogy*) dan kemampuan berinteraksi dengan siswa.

Kesimpulan yang menutup debat tentang penutur asli atau bukan juga dipengaruhi oleh pandangan kritis terutama terhadap kolonialisme dan kekuasaan dominan yang dibawa oleh Bahasa Inggris (*dominant power*). Karena itulah, kepemilikan Bahasa Inggris pun diperdebatkan. Saat ini, sebagai Bahasa Internasional, Bahasa Inggris digunakan oleh berbagai bangsa baik sebagai bahasa pertama (*mother tongue*) atau bahasa kedua, atau ketiga. Dengan demikian, perdebatan tentang penutur asli dan bukan, sudah tidak berguna lagi karena selain Bangsa Barat, Bahasa Inggris juga sudah menjadi milik bangsa-bangsa lain.

Dalam konteks inilah, kami berpendapat bahwa perdebatan penutur asli dan tidak asli yang berbasis pada asumsi rasial sama sekali tidak berguna dan tidak memberikan kontribusi apapun dalam pengembangan identitas profesional guru. Semua orang adalah pembelajar dari nol dan semua orang akan sampai pada ujung pembelajaran ini. Dengan analogi ini, penutur asli diuntungkan sebagai pembelajar karena mereka belajar dalam keluarga dan konteks bahasa yang mereka pakai setiap harinya. Penutur tidak asli harus diapresiasi karena banyak dari mereka yang belajar setelah mereka menguasai bahasa pertama dan Bahasa Inggris seringkali tidak digunakan dalam praktik keseharian.

Dengan demikian, debat tentang penutur asli dan tidak asli akhirnya sampai pada dua kesimpulan berikut ini. Yang pertama adalah prioritas pada kompetensi, bukan masalah penutur asli atau bukan. Konsekuensinya, baik penutur asli atau pun bukan harus berkompeten menggunakan dan mengajarkan Bahasa Inggris. Di Indonesia, inilah yang sering disebut sebagai kompetensi utama seorang guru, kompetensi profesional dan pedagogi.

Kesimpulan yang kedua adalah terkait afiliasi budaya. Guru Bahasa Inggris sebaiknya memiliki kompetensi antar budaya (*intercultural competence*) sehingga bisa lebih efektif sebagai guru Bahasa Inggris. Penutur asli, misalnya, harus memahami budaya dari siswa sehingga bisa memahami dengan lebih baik peserta didiknya. Sebaliknya, guru yang bukan penutur asli, sebaiknya memahami budaya penutur asli Bahasa Inggris karena hal ini bisa menjembatani pemahaman antar budaya (*cross cultural understanding*). Pemahaman antar budaya inilah yang akan berpengaruh penting dalam keberhasilan proses pembelajaran di dalam kelas.

Kompetensi antar budaya ini berpengaruh besar tidak hanya untuk efektivitas pembelajaran melainkan juga dalam pembentukan identitas profesional guru. Pavlenko (2003) meneliti identitas profesional guru Bahasa Inggris dalam konteks interna-

sional. Dalam penelitian ini, guru-guru Bahasa Inggris yang bukan penutur asli memandang tiga komunitas terbayang (*imagined communities*) yang penting dalam pembentukan identitas profesional guru Bahasa Inggris. Komunitas terbayang ini adalah: (1) Komunitas Penutur Asli (*native speakers*), (2) Komunitas Penutur Kedua (*non-native speakers*), dan (3) Komunitas Penutur Internasional (*bilingual*). Di sinilah identitas guru Bahasa Inggris, utamanya yang bukan penutur asli, berjuang untuk bisa diterima sebagai anggota komunitas internasional (*bilingual or multilingual community*). Perjuangan untuk memperoleh legitimasi ini sangat terasa karena narasi dominan di masyarakat masih mengedepankan superioritas penutur asli.

Wacana komunitas penutur asli mencerminkan perjuangan mereka untuk mencapai kompetensi seperti penutur asli. Perjuangan ini tentunya adalah perjuangan seumur hidup (*a life-long struggle as learners*). Bahkan guru Bahasa Inggris yang sudah berkompeten dan sudah mengajar lama di negara mereka, saat pindah ke negara berbahasa Inggris mereka merasa menjadi kurang kompeten dan merasa rendah diri karena Bahasa Inggris mereka yang beraksen asing. Inilah perjuangan seumur hidup guru Bahasa Inggris di banyak negara di Asia, termasuk di Indonesia. Mereka terus berjuang untuk melegitimasi identitas profesional mereka sebagai anggota sah komunitas multilingual. Sebagai anggota komunitas multilingual ini, guru Bahasa Inggris di Indonesia bisa memiliki keuntungan yang tidak dimiliki oleh penutur asli atau mereka yang hanya terlibat di komunitas penutur bukan asli.

Dengan kesimpulan di atas, debat tentang penutur asli dan tidak asli akhirnya bermuara pada kompetensi. Kompetensi itu penting dan tidak boleh dikalahkan oleh prasangka mendasar yang melekat dalam terminologi dikotomis dan terminologi rasial. Legitimasi guru Bahasa Inggris harus didasarkan pada

kompetensi, bukan ras atau tentang penutur asli atau bukan. Lebih penting untuk menjadi kompeten dalam Bahasa Inggris meskipun memiliki aksen asing.

Gender dalam Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Jenis kelamin atau gender sebagai salah satu aspek identitas memiliki peran penting dalam praktik pendidikan guru Bahasa Inggris. Seperti diketahui, kebanyakan guru Bahasa Inggris adalah perempuan. Tidak hanya di Indonesia, di banyak negara di Asia, situasinya pun hampir sama. Guru Bahasa Inggris kebanyakan perempuan sementara kebanyakan kepala sekolah adalah laki-laki. Meskipun komposisi saat ini semakin menunjukkan trend perubahan, dimana peran perempuan dalam posisi pimpinan semakin banyak, tetapi secara budaya, laki-laki masih dominan menempati posisi pimpinan di banyak institusi pendidikan.

Simon-Maeda (2004) memberikan gambaran situasi seperti itu di Jepang. Dari guru-guru yang ditelitinya, ia melihat gender sebagai faktor penting pembentukan identitas profesional ini, terutama dalam konteks Jepang yang berbudaya dominan laki-laki. Guru Bahasa Inggris perempuan merasakan adanya perlakuan berbeda yang dalam arti tertentu bisa dikatakan ada ketidaksetaraan gender di dunia pendidikan di Jepang. Kompetensi mereka sering dipertanyakan hanya karena mereka perempuan. Hal ini terjadi di lingkungan keluarga, lingkungan sekolah, dan lingkungan masyarakat pada umumnya. Guru perempuan dipandang lebih rendah oleh masyarakat karena budaya laki-laki yang sudah mengakar di berbagai aspek sosial budaya masyarakat Jepang. Simon-Maeda menggambarkan situasi ini saat dia menuliskan “Perbedaan gender paling terlihat dalam politik dan pendidikan Jepang, di mana laki-laki memegang sebagian besar posisi teratas di pemerintahan nasional dan lokal” (hal. 406).

Situasi dan perlakuan berbeda ini dirasakan tidak hanya oleh

Guru Bahasa Inggris lokal (orang Jepang) tetapi juga guru Bahasa Inggris penutur asli perempuan. Meskipun bekerja di pendidikan tinggi dan dengan latar belakang pendidikan yang mumpuni dari negara barat, guru perempuan yang terlibat da-lam penelitian Simon-Maeda merasakan diskriminasi ini. Guru Bahasa Inggris perempuan ini mengungkapkan perasaan mereka sebagai warga negara kelas dua meskipun mereka berpendidikan tinggi. Sebagai ilustrasi, salah satu guru Bahasa Inggris (penutur asli) bernama Janet, merasa bahwa jurusan pendidikan bahasa Inggris tempatnya bekerja memperlakukannya secara tidak adil. Dia hanya dipercaya mengajar mata kuliah keterampilan berbahasa (*skill courses*) dan tidak diberi kepercayaan untuk mengajar mata kuliah keilmuan (*content courses*) seperti linguistik terapan atau seminar. Mata kuliah tersebut diperuntukkan bagi pengajar senior, yang umumnya laki-laki.

Hal lain terkait gender adalah orientasi seksual. Di Jepang dan di banyak negara Asia, orientasi seksual masih sering dianggap tabu terutama orientasi seksual yang dianggap “tidak normal” seperti lesbian. Salah satu guru Bahasa Inggris di Jepang yang berasal dari negara Barat adalah Nicole. Dia mengakui kalau dia lesbian kepada peneliti namun dia tidak bisa secara terbuka mengungkapkan identitas seksual ini karena di Jepang hal ini sangat sensitif. Seorang pendidik lesbian yang secara terbuka mengungkapkan orientasi seksualnya akan terancam karirnya karena bagi masyarakat Jepang homoseksualitas dianggap tidak normal.

Penelitian Simon-Maeda ini merupakan salah satu dari sedikit penelitian tentang identitas profesional guru yang dihubungkan dengan isu gender dan orientasi seksual. Di Indonesia, isu ini juga sensitif dan belum banyak peneliti menggali hal ini.

Bentrokan Nilai Agama dalam Mentoring

Agama jarang diangkat sebagai isu dalam studi identitas profesional guru Bahasa Inggris karena bahasa Inggris sering dianggap sebagai mata pelajaran yang lebih netral daripada studi sosial atau sejarah. Namun, dalam bidang kajian lain seperti sosiologi dan antropologi, identitas agama menjadi sentral dan seringkali membayangi persoalan identitas lain, etnisitas, gender, dan status sosial. Identitas keagamaan di kalangan imigran, misalnya, telah menjadi fokus utama dalam penelitian Smith (2002) tentang kemunculan Muslim, Buddha, Hindu, dan agama Timur lainnya di Amerika Serikat (AS). Young dan Ebaugh (2001) meneliti identitas agama di kalangan imigran di AS, dan Chaudhury dan Miller (2008) menginvestigasi identitas agama di antara imigran Bangladesh. Peek (2005) mengidentifikasi tahap-tahap pembentukan identitas di kalangan imigran Islam, dan Fukuyama (2006) melihat bahwa identitas agama berkaitan erat dengan demokrasi.

Identitas agama ini memang jarang menjadi fokus dalam studi identitas profesional guru Bahasa Inggris. Di antara yang sedikit ini, Johnson (2009) memberikan gambaran pentingnya memahami identitas religius atau agama yang berkontribusi dalam pembentukan identitas profesional guru. Dalam studi tentang pertumbuhan identitas profesional guru dalam mentoring, Johnson (2003) mengidentifikasi peran identitas religius ini dalam interaksi profesional guru. Tesis utama penelitian Johnson ini adalah tentang transformasi dan pertumbuhan sebagai hasil dari proses pendampingan. Menurutnya, “setiap pengalaman adalah kekuatan yang menggerakkan” (hal. 787) menuju kesadaran dan perkembangan baru identitas profesional seorang guru.

Johnson merefleksikan pengalamannya dalam membimbing seorang mahasiswa pascasarjana dalam praktik mengajar Bahasa Inggris (TESL) dan mengidentifikasi tiga insiden kritis (*critical incidents*) yang memungkinkannya untuk melihat kembali apa

yang diyakininya terkait pengembangan profesi guru Bahasa Inggris dan terkait nilai-nilai yang ia percaya yang sering bertabrakan dengan nilai-nilai yang dianut oleh mahasiswa yang ia bimbing. Hal ini terjadi saat ia membimbing Ali, mahasiswa yang beragama Islam. Tiga kejadian kritis tersebut meliputi (1) pengetahuan tentang kata depan (*prepositions*), (2) kerja berpasangan (*group work*), dan (3) waktu shalat (*prayer times*).

Dalam insiden kritis pertama, Johnson menyadari posisinya sebagai penutur asli yang membimbing penutur asing ketika Ali mengejutkannya dengan menjawab pertanyaan terkait preposisi bahasa Inggris dengan benar. Ia tidak mengira, Ali, yang bukan penutur asli Bahasa Inggris, memiliki pengetahuan mendalam tentang tata bahasa (*grammar*). Johnson menggambarkan pentingnya peristiwa itu dengan mengatakan:

Pentingnya momen ini bagi saya, seperti yang saya renungkan sekarang, adalah apa yang diungkapkannya tentang asumsi yang saya bawa saat saya membimbing mahasiswa saya dan apa artinya bagi guru yang bukan penutur asli Bahasa Inggris yang mungkin saya bimbing di masa depan. (Johnson, 2003, hlm. 793)

Sementara insiden kritis pertama mengungkapkan kesadaran Johnson tentang asumsinya sendiri tentang seorang guru mahasiswa pascasarjana yang bukan penutur asli Bahasa Inggris, insiden kritis kedua dan ketiga berkaitan dengan nilai-nilai yang dianutnya dan yang dianut oleh mahasiswanya. Tabrakan nilai ini dapat dikatakan sebagai pertentangan nilai-nilai Barat (*Western values*) dengan nilai-nilai Islam yang dianut oleh Ali. Hal itu dapat digambarkan dengan insiden kritis kedua yang terjadi di kelas ketika Ali meminta siswa untuk berpasangan dengan siswa di sebelahnya. Dia memberikan perlakuan berbeda ketika dia meminta satu siswa perempuan untuk pindah dan berpasangan

dengan siswa siswa perempuan lainnya. Dia menghindari memasang pelajar perempuan tersebut dengan pelajar laki-laki temannya. Saat ditanya tentang kejadian ini, Ali menjelaskan bahwa siswi di sebelah gadis itu adalah seorang muslim, yang menurutnya tidak akan nyaman disandingkan dengan laki-laki. Keyakinan Ali ini membawanya untuk bertindak dengan cara yang bertentangan dengan nilai-nilai yang dianut oleh mentornya.

Setelah merenungkan kejadian ini, Johnson menemukan dua konsekuensi terkait dengan pemahamannya sendiri sebagai seorang pendidik dan pembimbing mahasiswa: (1) insiden tersebut membuka pemahaman bahwa “kekuatan nilai dan keyakinan moral dapat mendasari setiap keputusan yang kita buat di dalam kelas atau keputusan terkait mengenai siswa kita” (hal. 794); dan (2) kejadian tersebut membuat Johnson sadar akan kekuatan yang dimiliki seorang guru untuk memaksakan agendanya sendiri di kelas secara sadar atau tidak. Dia menjelaskan kesimpulan kedua ini dengan menulis: "Jika saya percaya bahwa pria dan wanita adalah sama, maka kata-kata dan tindakan saya akan mencerminkan hal itu. Dalam otoritas saya sebagai guru, saya akan berkata dan bertindak menurut keyakinan saya itu [yang berbeda dengan yang dilakukan Ali]." (hal. 794)

Kejadian kritis ketiga terjadi ketika Ali meminta izin untuk meninggalkan kelas pada waktu tertentu untuk sholat. Sebagai seorang Muslim yang saleh, Ali melaksanakan sholat lima waktu. Pada saat ia minta izin kepada profesornya, ia menegaskan identitasnya sebagai Muslim, yang dalam konteks pendidikan di negara Barat akan sulit dipahami. Berdoa adalah masalah pribadi dan harus dipisahkan dengan pendidikan. Hal inilah yang biasanya diyakini oleh pendidik sekuler di negara Barat. Bagi Johnson, sebagai mentor non-Muslim permohonan izin Ali ini juga sulit dipahaminya. Sebagai mentor, dia menulis tentang kejadian ini sebagai berikut: “Di sinilah kami mengalami bentrokan identitas

religius. Kami memiliki keyakinan yang berbeda. Saya terpaksa mempertanyakan keputusan saya untuk mengakomodasi keyakinannya, untuk memutuskan seberapa “penting secara moral” untuk mengambil sikap.” (hal. 796)

Johnson sebagai mentor merefleksikan tiga insiden kritis ini sebagai momen reflektif yang berharga, yang akhirnya memungkinkan dia untuk melihat setiap peristiwa dari perspektif yang berbeda dari seorang guru berpendidikan Barat sekuler, yang mengarah ke pertumbuhan profesional dan transformasi identitasnya sendiri sebagai seorang guru dan mentor. Di satu sisi, insiden itu telah memperluas pemahamannya tentang keyakinan dan nilai-nilainya sendiri. Di sisi lain, benturan nilai antara dirinya sebagai mentor dan Ali sebagai muridnya membuatnya mempertanyakan keyakinan dan nilai tersebut. Dalam proses ini, dia belajar untuk menghormati keyakinan dan nilai orang lain dan memahami bagaimana tindakan dan penilaian mereka sangat terikat dengan latar belakang sosial budaya mereka.

Identitas Agama dan Pandangan tentang Bahasa Inggris di Turki

Di bagian sebelumnya, paparan Johnson tentang identitas religius berada di konteks pendidikan Barat yang lebih sekuler. Dalam bagian ini, kita melihat konteks pendidikan di Turki, di mana negara Turki adalah negara sekuler tetapi tetap religius seperti konteks Indonesia. Salah satu penelitian di Turki terkait identitas religius dan guru Bahasa Inggris adalah penelitian yang dilakukan oleh Atay dan Ece (2009). Mereka menyoroti peran agama dalam membentuk asumsi perspektif yang berkaitan dengan guru Bahasa Inggris. Paparan ini menghubungkan identitas profesional guru Bahasa Inggris di Turki dengan identitas mayoritas penduduknya yang Muslim. Dalam konsepsi Atay dan Ece Orang Turki “sebenarnya hidup dalam budaya yang tidak

sepenuhnya Timur maupun Barat. Dengan demikian, dilema yang mereka hadapi bukanlah hambatan budaya Barat tetapi justru kekayaan budaya Timur dan Barat yang memungkinkan mereka untuk mengintegrasikan norma-norma tradisional mereka dengan norma-norma dunia Barat” (hal. 23). Dalam situasi ini, orang Turki selalu mengalami beberapa tingkat ketegangan antara identitas kultural Barat dan Timur. Hal ini juga dipengaruhi oleh peristiwa politik saat Kekaisaran Ottoman Turki, yang nota bene dianggap sebagai kerajaan Islam, diganti dengan negara sekuler Turki. Sejarah panjang Turki pun telah menciptakan budaya unik Turki yang merupakan campuran antara Barat (Eropa) dan Timur (Asia).

Dalam tegangan budaya inilah masyarakat Turki memiliki pandangan yang unik terhadap Bahasa Inggris. Masyarakat Turki melihat pengajaran Bahasa Inggris sebagai hal yang positif. Atay dan Ece menggambarkan bahasa Inggris di Turki sebagai bahasa untuk kemajuan individu dan nasional. Bahkan boleh dikatakan Bahasa Inggris adalah bahasa asing dominan. Dominasi bahasa Inggris dapat disaksikan di hampir semua aspek kehidupan di Turki: dalam bidang pendidikan, dalam komunikasi teknologi, dalam industri rekreasi dan perjalanan, serta dalam budaya kaum muda.

Dalam konteks Turki inilah Atay and Ece melakukan penelitian mereka. Ada 34 mahasiswa dari sebuah lembaga pendidikan Bahasa Inggris di Istanbul yang terlibat dalam penelitian ini. Para mahasiswa tersebut sedang menjalani pelatihan untuk menjadi guru Bahasa Inggris. Dalam wawancara, mereka mengungkapkan identitas Islam dan Barat, yang, meskipun dalam banyak hal dianggap berkonflik, sebenarnya diakui oleh para mahasiswa ini sebagai norma dalam kehidupan masyarakat Turki. Mereka sadar akan kerumitan identitas campuran (*hybride identity*) mereka. Atay dan Ece mengamati bahwa meskipun mereka lebih suka

dianggap sebagai orang Turki dan Muslim, mereka menyadari efek menjadi pembelajar dan guru Bahasa Inggris pada nilai-nilai budaya mereka sebagai bagian dari identitas nasional mereka.

Dengan demikian identitas profesional mahasiswa calon guru Bahasa Inggris ini diwarnai oleh identitas nasional, religus, dan identitas Barat (*Western*) sehingga mereka adalah guru Bahasa Inggris dengan identitas budaya campuran (*hybride identity*). Dalam hal ini, sebagaian besar mahasiswa merasa identitas agama memiliki pengaruh penting dalam identitas profesional mereka sebagai guru.

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Catatan

Di Indonesia, afiliasi keagamaan sangat penting dalam kehidupan sehari-hari masyarakat. Lebih penting lagi, ideologi negara secara eksplisit didasarkan pada Ketuhanan Yang Maha Esa, yang telah diterjemahkan ke dalam pengakuan formal enam agama negara: Islam, Protestan, Katolik, Hindu, Buddha, dan Konghucu. Paparan tentang penelitian terkait identitas profesional guru di lingkup internasional ini akan bisa memberikan gambaran lebih jelas bagaimana identitas profesional guru di Indonesia terbentuk.

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Bab 8

Perkembangan Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Pada bab sebelumnya, identitas profesional guru Bahasa Inggris dikaitkan dengan identitas rasial, gender, dan agama. Pada Bab ini, kami lebih memfokuskan pada perkembangan dan transformasi identitas profesional itu. Perkembangan identitas profesional guru ini tentu tidak bisa dilepaskan dari bahasan sebelumnya. Seperti misalnya perkembangan identitas profesional guru yang bukan penutur asli biasanya ditandai dengan perjuangan untuk mendapatkan legitimasi sebagai guru Bahasa Inggris yang kompeten.

Pergulatan antara yang Tradisional (Lokal) dan yang Internasional

Sebuah ilustrasi menarik tentang perjuangan untuk memperoleh legitimasi sebagai guru Bahasa Inggris profesional adalah penelitian naratif oleh Tsui (2007). Pembentukan dan perkembangan identitas profesional guru Bahasa Inggris di sana dapat diilustrasikan sebagai perkembangan hasil dari identitas yang bersifat lokal menuju ke identitas profesional yang lebih universal. Tsui di penelitian ini menggali cerita dari seorang guru Bahasa Inggris, namanya Minfang (nama samaran). Perkembangan identitas profesional Minfang sebagai guru Bahasa Inggris ditandai oleh pergulatannya dengan pendekatan komunikatif dalam pengajaran Bahasa Inggris (CLT).

Minfang berasal dari pedesaan di China dan saat dia kuliah

di kota besar, dia merasa terpinggirkan karena aksennya sebagai orang udik atau daerah pedalaman. Untuk membuktikan diri, dia bekerja keras dan berhasil menyelesaikan kuliahnya di Jurusan Pendidikan Bahasa Inggris dengan baik. Sebagai guru Bahasa Inggris, dia mengadopsi caranya sendiri belajar, yakni dengan memfokuskan pada pengajaran tata bahasa (*grammar*) dan kosa kata (*vocabulary*). Keyakinannya tentang mengajar sejalan dengan tradisi China yang menekankan pada hapalan yang kuat.

Karena itulah, pada saat CLT diperkenalkan di institusinya, Minfang tidak dapat menerima sepenuhnya metode pembelajaran baru yang lebih menekankan komunikasi, yakni percakapan langsung dengan Bahasa Inggris. Pada waktu awal diperkenalkan di institusinya, CLT yang digunakan melarang keras pengajaran tata bahasa secara eksplisit karena hal itu dianggap akan mengganggu penguasaan kelancaran penggunaan Bahasa Inggris secara lisan. Minfang, yang sudah menggunakan metodenya sendiri dalam mengajar Bahasa Inggris merasa CLT kurang berguna karena siswanya tidak bisa apa-apa setelah ia menggunakan metode ini.

Karena itulah, ia mengadopsi CLT tetapi sekaligus menggunakan metodenya sendiri. Dia memodifikasi CLT dan menambahkan pengajaran tata bahasa dan kosa kata. Dengan caranya mengadaptasi CLT ini, dia merasa pengajarannya lebih berhasil. Pengalaman belajar bahasa Inggrisnya di masa lalu memengaruhinya untuk menyukai pengajaran tata bahasa secara eksplisit dengan banyak latihan. Itulah sebabnya dia ragu ketika dia diminta untuk mengajar bahasa Inggris menggunakan CLT dan bahkan menjulukinya sebagai *Cruel Language Teaching*. Meskipun demikian, ia menerapkannya dengan baik dan dia mendapat pujian atas keahliannya dalam mengacar dengan CLT versinya sendiri.

Dalam studi Tsui ini dapat dikatakan bahwa ia mengkontekstualisasi-pembentukan identitas profesional guru Bahasa

Inggris dalam lokalitas di China. Yang lokal adalah metode tradisional dan yang internasional adalah CLT. Dengan dialog dan praktik antara yang lokal dan yang internasional inilah, Minfang bisa melegitimasi dirinya dengan identitas guru Bahasa Inggris yang baik. Dengan demikian, pembentukan identitas profesional Minfang pertama-tama dipengaruhi oleh keraguan pribadinya tentang CLT. Sementara pada saat yang sama ada tekanan dari institusinya yang memaksakan penerapan metode mengajar komunikatif ini.

Konteks pengajaran bahasa di Cina sangat mirip dengan di Indonesia, tetapi ada juga perbedaannya. Dalam studi Tsui, pembentukan identitas profesional Minfang dihasilkan dari perjuangannya dengan pendekatan baru dalam mengajar, yang berbeda dari filosofi pengajarannya sendiri. Konteksnya mirip di Indonesia pada saat CLT diperkenalkan. Banyak guru yang belum paham sepenuhnya tentang CLT dan mereka tetap menggunakan cara mengajar lama.

Formasi Identitas Multikultural Guru Bahasa Inggris

Aspek lain dari pembentukan identitas profesional guru adalah kompetensi antarbudaya (*intercultural*) atau kompetensi multikultural (*multicultural*). Untuk memahami pembentukan identitas multikultural ini, Sercu (2006) melakukan survei terhadap guru bahasa asing dari Belgia, Bulgaria, Yunani, Meksiko, Polandia, Spanyol, dan Swedia. Dalam perspektif ini, guru bahasa asing harus memiliki kompetensi antarbudaya. Dia menemukan bahwa peserta guru-guru yang mengisi survei ini tidak menunjukkan kompetensi antar budaya yang diharapkan.

Berbeda dengan temuan Sercu (2006) yang melihat bahwa guru bahasa asing Eropa kurang memiliki kompetensi antarbudaya, Menard-Warwick (2008) menemukan bahwa dua guru bahasa Inggris dari Brazil dan Chili, telah mengembangkan kompetensi

antarbudaya karena latar belakang dan pendidikan internasional mereka. Dua guru yang diteliti ini dapat menggunakannya untuk memecahkan masalah di kelas mereka dengan kompetensi antarbudaya yang mereka miliki. Dalam hal ini Sercu berpendapat bahwa “profesi guru perlu memberikan nilai lebih pada pengalaman dan latar belakang pedagogis yang dibawa oleh guru transnasional ke dalam pengajaran bahasa Inggris.” (hal. 617)

Studi Sercu (2006) dan Menard-Warwick (2008) membawa pemahaman baru pada identitas profesional guru Bahasa Inggris. Dalam hal ini identitas profesional juga meliputi kompetensi antarbudaya, yakni memahami budaya siswa (pembelajar bahasa) dan budaya penutur asli dan sekaligus budaya internasional. Dalam perspektif ini, guru Bahasa Inggris diharapkan membantu siswa tidak hanya untuk memperoleh penguasaan bahasa Inggris tetapi juga berkontribusi untuk memecahkan masalah sosial, menjembatani kesenjangan antar budaya.

Di Indonesia tentu saja kompetensi antar budaya ini sangat penting, khususnya untuk guru Bahasa Inggris. Sebagai penutur asing Bahasa Inggris, kompetensi antarbudaya ini menjadi bagian yang tak terpisahkan dari identitas profesional mereka. Seperti guru yang menulis buku pelajaran Bahasa Inggris, misalnya, kompetensi antarbudaya dapat menyajikan buku pelajaran yang tidak saja memperkenalkan budaya Barat, tetapi juga budaya sendiri dan budaya internasional yang lain (Elshadelin & Yumarnamto, 2020; Yumarnamto, Widyaningrum, & Prijambodo, 2020).

Dimensi Politik Pembentukan Identitas Profesional Guru Bahasa Inggris

Dengan membahas pentingnya kompetensi antarbudaya, penelitian Sercu (2006) dan Menard-Warwick (2008) telah memulai arah baru dalam pemahaman identitas profesional dan agensi guru. Dimensi budaya ini sangat erat kaitannya dengan

dimensi politik, yang juga berperan dalam pembentukan identitas profesional guru Bahasa Inggris. Dalam situasi di mana bahasa Inggris diajarkan sebagai bahasa asing dan siswa mungkin tidak tahu kapan dan di mana mereka akan menggunakannya, peran guru Bahasa Inggris bisa masuk dalam dunia aktivis. Di daerah miskin dan terpinggirkan, guru Bahasa Inggris bisa memberdayakan siswa-siswa mereka. Di daerah yang tertindas dan mendapat perlakuan tidak adil dari rezim yang berkuasa, guru Bahasa Inggris mungkin akan terlibat dalam aktivitas politik yang menyerempet bahaya karena bisa dianggap sebagai *dissident* dan pembangkang. Hayes (2010) menyoroti meluasnya peran guru Bahasa Inggris di Tamil, Sri Lanka. Identitas profesional guru Bahasa Inggris di sana diwarnai dengan aktivitas politik, advokasi, dan pemberdayaan siswa.

Kondisi sosial-politik di Sri Lanka memang tidak stabil dan daerah Tamil bukanlah tempat yang ideal untuk mempelajari pembentukan identitas profesional guru Bahasa Inggris di daerah aman. Tempat penelitian Hayes memang sarat dengan kemiskinan, kerusuhan, dan perang saudara. Di daerah yang tidak aman inilah ia mengungkapkan sejarah hidup seorang guru Bahasa Inggris yang berasal dari Tamil. Guru pria ini mengungkapkan bagaimana peran seorang guru Bahasa Inggris dapat memenuhi kebutuhan siswa yang terjebak dalam konflik dengan mempromosikan perdamaian. Makna menjadi seorang guru, kemudian, tidak hanya untuk mendidik siswa tetapi juga memberi mereka harapan. Dalam konteksnya, rutinitas sekolah yang normal dan interaksi antara siswa dan guru menjadikan kelas sebagai ruang ketiga (*third space*) di mana siswa memiliki harapan untuk masa depan yang lebih baik. Hayes mengamati: “mungkin sekolah adalah salah satu dari sedikit tempat yang dimiliki guru dan anak-anak untuk bisa hidup secara normal dalam kesehariannya. Dengan demikian, pemeliharaan rutinitas normal

jauh dari konflik dan kekerasan ini menjadi lebih berharga” (hal. 77).

Dengan pemahaman baru tentang identitas guru Bahasa Inggris di situasi konflik, pemahaman kita tentang identitas profesional itu pun berkembang. Identitas profesional tidak lagi bisa dipisahkan dari situasi sosial, politik, dan budaya tempat guru itu mengajar. Kondisi sosial, politik, dan budaya ini juga membentuk identitas profesional mereka.

Isu politik di Sri Lanka mungkin berbeda dengan situasi di Indonesia. Namun demikian, afiliasi politik dan ideologi guru Bahasa Inggris di Indonesia tetap bisa memengaruhi pembentukan identitas profesional ini. Dimensi politik dalam identitas profesional guru, mau tidak mau juga patut kita perhatikan.

Dengan demikian, secara keseluruhan wilayah identitas profesional guru Bahasa Inggris yang telah kita diskusikan dan petakan telah berkembang dari dimensi identitas inti seperti ras dan gender, ke dimensi lain dari identitas profesional guru seperti kompetensi antarbudaya dan dimensi politik.

Pengajaran Bahasa Inggris di Indonesia

Sebelum perjumpaan dengan Dunia Barat, pendidikan di banyak tempat di Indonesia didasarkan pada pengajaran dan pemagangan keluarga. Mereka yang ingin menguasai kerajinan atau keterampilan tertentu magang ke ahlinya selama bertahun-tahun. Jenis pendidikan berbeda yang berfokus pada agama dan literasi juga ada tetapi tidak tersedia untuk mayoritas.

Sebelum Islam berkembang di Indonesia, sudah ada ashram-ashram Hindu dan Budha di Jawa dan Sumatera sebagai tempat bagi kalangan bangsawan dan elit untuk mendidik anak-anaknya. Ashram pada dasarnya adalah sebuah komunitas yang dipimpin oleh seorang guru yang menguasai ilmu agama, sastra, pemerintahan dan ilmu praktis lainnya yang berguna bagi peme-

rintah yang berkuasa. Pendidikan model ashram ini kemudian dilanjutkan oleh pemeluk Islam di pesantren-pesantren mereka, di mana seorang kyai (seseorang yang dihormati karena ilmu keislamannya dan ilmu praktis lainnya) tinggal bersama para santrinya dalam sebuah komunitas pesantren. Dalam komunitas ini, santri senior (siswa yang tinggal dan belajar di pesantren) dapat ditunjuk untuk mengajar santri junior. Pendidikan berbasis agama ini kemudian menciptakan kelas sosial yang disebut santri (Geertz, 1976). Selain santri, Geertz juga mengidentifikasi abangan (Muslim yang tidak menjalankan ritual keagamaan seperti shalat lima waktu), dan priyayi (kelompok terpelajar yang sebagian besar terdiri dari pegawai negeri sipil seperti guru) sebagai kelompok sosial lain di Jawa.

Menelusuri sejarah pendidikan di Indonesia, Badan Standar Nasional Pendidikan (BSNP, “Badan Standar Nasional Pendidikan,” 2010) mencatat bahwa pendidikan guru sekuler dimulai pada era kolonial Belanda ketika, pada tahun 1851, dua sekolah guru (*kweekschool*) didirikan untuk melatih penduduk pribumi menjadi guru pembantu bagi sekolah-sekolah gaya Barat yang didirikan di seluruh Hindia Timur (Indonesia). Meningkatnya jumlah sekolah untuk bumiputra (masyarakat adat) berarti semakin banyak guru yang dibutuhkan. Untuk memenuhi permintaan tersebut, pemerintah kolonial dan misi Kristen mendirikan lebih banyak sekolah dan sekolah pelatihan guru.

Setelah penerapan kebijakan politik etis (*Ethische Politiek*), semakin banyak sekolah umum didirikan. Lembaga pendidikan tinggi pertama di Indonesia adalah sekolah kedokteran yang didirikan untuk mendidik dokter pribumi. Tujuan kebijakan tersebut, menurut Fahmi (2007) adalah “untuk memerangi kemiskinan dan meningkatkan kesejahteraan rakyat di Indonesia kolonial” (hal. 2). Namun, tujuan yang sebenarnya dari kebijakan ini adalah untuk memenuhi permintaan akan administrator

pemerintah daerah dan pekerja administrasi yang lebih terdidik untuk industri pertanian yang berkembang di Hindia Timur. Disebutkan juga bahwa pendidikan bagi masyarakat adat dimaksudkan untuk “membangun tembok pertahanan melawan erupsi Islam” (BSNP, 2010, hlm. 11). Dengan agenda tersebut, sebelum Perang Dunia II, pemerintah kolonial telah mendirikan sekitar 300 sekolah untuk masyarakat adat di Jawa dan sekitar 400 di luar Jawa.

Selama tiga setengah tahun pendudukan Jepang antara tahun 1942 dan 1945 pendidikan tinggi kolonial ditutup dan Bahasa Belanda dilarang di sekolah-sekolah. Bahasa Jepang diperkenalkan, Bahasa Indonesia dan bahasa daerah bisa berkembang. Hal ini mempercepat kebangkitan identitas nasional dan gerakan nasional di Indonesia. Christiano dan Cummings (2007, hlm. 125) mencatat bahwa dampak terpenting dari pendudukan Jepang di Indonesia adalah sistem pendidikan yang berubah drastis menjadi sistem pendidikan yang tidak terlalu terstratifikasi dibandingkan pada masa kolonial Belanda.

Setelah proklamasi kemerdekaan pada 17 Agustus 1945, sistem pendidikan menjadi kacau karena perang dan pertahanan melawan Belanda yang bermaksud menegakkan kembali pemerintahan kolonial di Indonesia. Perjuangan kemerdekaan dan pengakuan internasional pada 27 Desember 1949 mengakhiri era perjuangan kemerdekaan melawan kolonial Belanda. Setelah periode ini, konsolidasi sistem pendidikan berlangsung dengan cepat. Bantuan internasional untuk pembangunan termasuk untuk pendidikan masuk ke Indonesia. Program pelatihan guru darurat didirikan di berbagai daerah untuk memenuhi permintaan guru di seluruh Indonesia. Lebih dari 500 lembaga pendidikan calon guru ini didirikan, dan pemerintah secara aktif merekrut “siapa saja yang berminat menjadi guru” (Bjork, 2005, hlm. 49).

Setelah pengakuan internasional pada tahun 1949, pemerintah memutuskan untuk memasukkan bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib di sekolah menengah pertama dan sekolah menengah atas. Bahasa Inggris ditawarkan berdampingan dengan empat bahasa asing lain yang ditawarkan. Bahasa asing selain Bahasa Inggris adalah mata pelajaran pilihan yang salah satunya harus diambil oleh siswa. Ini menciptakan situasi di mana bahasa Inggris kemudian disebut "bahasa asing pertama" dan diperlakukan sebagai kategori terpisah dalam kurikulum (Nababan, 1991, hlm. 119-120).

Menurut Putrawan dan Akbar (2009), kursus keguruan yang didirikan pada era ini disebut KPK-PKP (Kursus Pendidikan dan Pengajaran-B), yang dimaksudkan untuk meningkatkan guru yang ada, dan SGB (Sekolah Guru Bawah atau Pendidikan Guru Sekolah Dasar), dan SGA (Sekolah Guru Atas atau Pendidikan Guru SMA). Pendidikan dan training calon guru tersebut mendapat dukungan teknis dan finansial dari Ford Foundation, terutama untuk peningkatan guru bahasa Inggris (Mistar, 2005). Selain itu, pemerintah juga menawarkan beasiswa bagi guru yang direkrut dan mereka yang menyelesaikan pelatihan akan ditempatkan sebagai guru di seluruh Indonesia.

Mistar (2005) memaparkan sejarah pengajaran Bahasa Inggris di Indonesia dalam tiga fase. Fase pertama adalah masa prakemerdekaan dari awal 1900-an hingga 1945. Pada periode ini bahasa Inggris menjadi mata pelajaran wajib di MULO (*Meer Uitgebreid Lager Onderwijs*) atau sekolah menengah pertama. Sebagai catatan, pada masa pendudukan Jepang tahun 1942-1945, tidak ada bahasa Barat yang diajarkan di sekolah-sekolah. Fase kedua adalah periode 1945 hingga 1950, ketika revolusi kemerdekaan sedang berlangsung. Karena perang, tidak banyak siswa yang bersekolah, sehingga pengajaran bahasa Inggris pada periode ini sangat terbatas. Setelah kemerdekaan dan Indonesia

mendapat pengakuan penuh dari Belanda pada tahun 1949, sekolah berjalan normal kembali pada tahun 1950, menandakan dimulainya periode pembangunan. Jadi, setelah tahun 1950, pemerintah merekrut lebih banyak guru Bahasa Inggris dan mendirikan pusat pelatihan untuk guru bahasa Inggris. Kursus singkat untuk guru Bahasa Inggris, yang dikenal sebagai kursus tingkat B-1, ditawarkan di banyak kota besar dan didukung secara teknis dan finansial oleh Ford Foundation. Mistar (2005) menggambarkan tujuan dari kursus ini sebagai “untuk melatih guru non-sertifikasi yang telah mengajar di sekolah menengah pertama untuk menjadi guru bersertifikat” (hal. 77).

Pada era Orde Lama (1945-1965), Bahasa Inggris diajarkan di sekolah-sekolah umum sebagai bahasa perpustakaan—bahasa yang ditujukan untuk membaca buku-buku khususnya tentang ilmu pengetahuan dan teknologi. Para siswa tidak benar-benar diharapkan untuk berbicara Bahasa Inggris tetapi untuk membaca dan sampai tingkat tertentu untuk menulis. Selain itu, banyak sarjana dikirim ke negara-negara berbahasa Inggris untuk belajar lanjut. Akibatnya, kebutuhan untuk belajar Bahasa Inggris untuk tujuan yang lebih komunikatif meningkat. Dengan trend seperti ini, Bahasa Inggris memiliki peranan lebih penting sebagai bahasa ilmu pengetahuan, teknologi dan bahasa diplomasi internasional. Selain itu, semakin banyak perguruan tinggi pelatihan guru didirikan di seluruh Indonesia untuk memenuhi kebutuhan guru Bahasa Inggris di semua jenjang pendidikan.

Dimulai pada tahun 1980-an, gerakan untuk mengajarkan bahasa Inggris sebagai bahasa lisan dimulai di kota-kota besar. Gerakan ini didorong oleh lembaga swasta yang menawarkan kursus bahasa Inggris di luar sistem sekolah di daerah perkotaan di mana orang tua ingin anaknya bisa Berbahasa Inggris secara aktif. Minat belajar Bahasa Inggris didorong pula oleh motivasi sosial ekonomi, yakni mobilitas sosial ke atas. Bahkan sampai saat ini,

Bahasa Inggris menduduki peran penting dan semakin dominan sebagai bahasa asing. Hal ini terasa sekali misalnya seperti yang ditunjukkan dalam iklan lowongan kerja yang mengharuskan pelamar untuk dapat berkomunikasi dalam bahasa Inggris, bahkan ketika kemampuan ini sebetulnya tidak diperlukan dalam pekerjaan yang diiklankan.

Saat ini, bahasa Inggris diajarkan sebagai mata pelajaran wajib sejak Sekolah Menengah Pertama. Di Kurikulum sebelumnya (2003) Bahasa Inggris adalah mata pelajaran wajib sejak kelas empat sekolah dasar. Waktu yang dialokasikan untuk bahasa Inggris adalah dari dua hingga enam jam per minggu. Pengajaran bahasa Inggris di sekolah umum pada umumnya tidak terlalu berhasil karena berbagai faktor seperti kompetensi guru, jam yang dialokasikan untuk pengajaran, fasilitas, dan ukuran kelas. Guru bahasa Inggris dipersiapkan di sekolah pendidikan minimal empat tahun dengan minimal satu semester praktik mengajar di sekolah umum. Kebijakan pemerintah saat ini, bagaimanapun, mengharuskan semua guru untuk disertifikasi ulang dan guru sekolah menengah didorong untuk mengejar gelar master di bidangnya.

Dengan demikian, saat ini identitas profesional guru Bahasa Inggris di Indonesia juga diwarnai dengan sertifikasi guru dan Pendidikan Profesi Guru (PPG) seperti yang diamanatkan oleh Undang-Undang Guru dan Dosen.

Bab 9

Identitas Profesional Guru PAUD: Tantangan Guru PAUD Selama Masa Pandemi Covid-19

Sejak awal tahun 2020 seluruh dunia digemparkan oleh adanya penyebaran virus corona atau yang sering disebut dengan *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), sampai akhirnya badan kesehatan dunia (WHO) menetapkan sebagai sebuah pandemi internasional pada tanggal 11 Maret 2020 (San L., 2020). Penyebaran virus Covid-19 ini sangat mematikan karena hanya memiliki masa inkubasi empat belas hari (14 hari). Hal ini menyebabkan banyaknya korban jiwa di seluruh dunia. (Lai et all., 2020).

Pandemi Covid-19 telah mengubah kehidupan di seluruh dunia dan memaksa semua orang di dunia untuk melakukan pembatasan dalam bertinteraksi dengan orang lain dengan melakukan kegiatan dari rumah masing-masing (*stay at home*) agar memutus penyebaran virus tersebut (Setiawan & Lestari, 2020). Berbagai pembatasan dalam berinteraksi ini berdampak pula dalam bidang pendidikan. Di seluruh dunia termasuk di Indonesia, pelaksanaan pembelajaran yang awalnya dilakukan secara tatap muka harus diubah menjadi pembelajaran dari rumah/*learning from home* yang diterapkan secara *online* (Handarini & Wulandari, 2020). Perubahan pelaksanaan pembelajaran ini, menjadi tantangan tersendiri bagi para pendidik di Indonesia terutama pendidik pendidikan anak usia dini (PAUD).

Tantangan Pendidik PAUD

Pandemi Covid-19 telah mengubah kehidupan manusia da-

lam berbagai bidang. Hal ini disebabkan adanya pembatasan dalam berinteraksi dengan orang lain atau yang sering disebut dengan *physical distancing*. Perubahan ini juga terjadi dalam bidang pendidikan, dimana para pendidik yang semula mengajar di dalam kelas sembari berinteraksi langsung dengan peserta didik harus mengalami pembatasan/*physical distancing* dan selama masa pandemi pembelajaran dilakukan secara *online* dengan menerapkan berbagai teknologi yang ada (Unesco, 2020). Pemerintah Indonesia juga menerapkan pembelajaran secara *online* untuk semua jenjang pendidikan (Kemendikbud, 2020). Perubahan dalam pelaksanaan pembelajaran dapat memberikan tantangan tersendiri bagi para pendidik PAUD, di antaranya penguasaan keterampilan dalam bidang teknologi informasi dan komunikasi (TIK) dalam menerapkan pembelajaran *online* sebagai salah satu alternatif strategi pembelajaran jarak jauh yang dapat diterapkan selama masa pandemi (Kim, 2020).

Tantangan lain yang dihadapi oleh para pendidik PAUD selama masa pandemi adalah menciptakan kegiatan yang dapat memfasilitasi anak untuk dapat mencapai perkembangan dan pertumbuhan serta mampu berinovasi dalam menggunakan berbagai media pembelajaran berbasis teknologi guna mempermudah penyampaian materi kepada peserta didik (Beemt et al, 2019). Pengalaman belajar yang menyenangkan, memberi kesempatan pada anak untuk mencoba melakukan sesuatu. Interaksi antara anak dan anak lainnya, serta antara anak dan pendidik PAUD dapat mengoptimalkan pertumbuhan dan perkembangan anak. Pengalaman yang didapatkan ini, akan berdampak pada kehidupan anak selanjutnya (Munastiwi, 2020).

Dalam penyampaian materi pada pembelajaran *online* yang diterapkan selama masa pandemi, para pendidik PAUD juga membutuhkan peran aktif dari orang tua peserta didik. Orang tua peserta didik ini akan mendampingi anak selama pembelajaran

online dilakukan. Kerjasama antara pendidik PAUD dan orang tua peserta didik ini juga menentukan capaian pembelajaran *online*. Ini juga merupakan tantangan bagi para pendidik PAUD, karena di antara orang tua peserta didik, sebagian merasa kesulitan dalam mendampingi anak serta menganggap bahwa pembelajaran *online* tidaklah tepat dilakukan pada anak usia dini mengingat waktu pelaksanaan lebih singkat dibandingkan dengan waktu pembelajaran tatap muka (Dong et al, 2020).

Banyaknya tantangan yang harus dihadapi oleh pendidik PAUD, menyebabkan para pendidik PAUD harus mampu meningkatkan kompetensi dalam berbagai bidang baik kompetensi pedagogik maupun kompetensi sosial. Penguasaan kompetensi pedagogik terutama dalam penguasaan keterampilan TIK serta pengelolaan kelas yang interaktif dalam pembelajaran sangatlah membantu para pendidik untuk melaksanakan kegiatan belajar mengajar layaknya kegiatan belajar mengajar tatap muka. Demikian pula penguasaan kompetensi sosial yang dapat diterapkan dalam interaksi dengan orang tua peserta didik dapat mengoptimalkan kegiatan belajar mengajar secara *online* selama masa pandemi.

Penguasaan TIK oleh Pendidik PAUD

Guna memutus rantai penyebaran virus Covid-19, seluruh dunia menerapkan pembatasan untuk berinteraksi dengan orang lain/*physical*. Inilah yang mengubah berbagai bidang kehidupan tidak terkecuali dalam bidang pendidikan, dimana pelaksanaan kegiatan belajar mengajar (KBM) tatap muka diubah menjadi pembelajaran dari rumah/*learning from home* yang dilakukan secara *online*. Perubahan pelaksanaan KBM ini menjadi sebuah tantangan bagi para pendidik dalam mengelola pembelajaran di setiap kelas. Pembelajaran yang dilakukan secara *online* sangatlah membutuhkan teknologi yang menggunakan jaringan internet

(Johnson dan Manning, 2010).

Penguasaan teknologi utamanya oleh para pendidik PAUD sangatlah penting dalam pelaksanaan pembelajaran *online*. Para pendidik dapat menggunakan berbagai perangkat/gadget misalnya *smartphone*, *laptop*, dan perangkat lainnya dalam pembelajaran *online*. Melalui gadget tersebut para pendidik PAUD dapat menyampaikan materi, serta menciptakan kegiatan-kegiatan yang dapat memberi kesempatan kepada anak untuk mencoba melakukan kegiatan (Jogezai et al, 2021). Oleh karenanya, para pendidik PAUD diharapkan telah memiliki gadget minimal *smartphone* dan memiliki kemampuan dalam mengoperasikan berbagai perangkat tersebut. Hasil penelitian yang telah dilakukan oleh Anggraini & Prasetyo (2020) menyatakan bahwa para pendidik PAUD yang telah memiliki kemampuan dalam mengoperasikan berbagai perangkat berbasis TIK tidak mengalami kesulitan yang berarti dalam pelaksanaan pembelajaran *online* yang diterapkan pada masa pandemi. Namun di awal masa pandemi, masih banyak ditemukan baik pendidik PAUD maupun peserta didik yang belum memiliki gadget seperti *smartphone* dan lainnya serta yang belum memiliki kemampuan di bidang TIK sehingga sebagian lembaga di beberapa daerah tidak melaksanakan pembelajaran secara *online* (Sudrajat, 2020). Ditambah lagi kurangnya jaringan internet di beberapa daerah di Indonesia terutama daerah yang jauh dari perkotaan. Sementara itu banyak peserta didik yang tinggal jauh dari daerah perkotaan. Ini menyebabkan terhambatnya proses pembelajaran *online* (Jamaluddin et al, 2020).

Guna menghadapi tantangan dalam penguasaan TIK tersebut sebagian pendidik PAUD melakukan berbagai hal di antaranya, belajar secara otodidak melalui media sosial, belajar bersama rekan sejawat lainnya (tutor sebaya), serta mengikuti berbagai pelatihan TIK yang diadakan oleh berbagai pihak. Penguasaan

TIK dari para pendidik PAUD ini pun bervariasi, mulai dari terampil dalam mengoperasikan gadget minimal *smartphone*, pengoperasian *microsoft office*, hingga membuat dan mengedit video pembelajaran yang menarik. Berbagai upaya telah dilakukan oleh para pendidik PAUD dalam hal penguasaan TIK sehingga pembelajaran di kelas tetap dapat berjalan dengan baik. Selain itu, Pemerintah Indonesia melalui Kemendikbudristek juga telah memberikan batuan kuota baik kepada peserta didik maupun kepada pendidik yang telah terdaftar pada DAPODIK (Data Pokok Pendidik dan Tenaga Kependidikan) serta PDDIKTI (Pangkalan Data Pendidikan Tinggi). Demikian pula pemasangan beberapa instalasi internet baik dilakukan oleh Pemerintah maupun pihak swasta di beberapa daerah dapat menunjang pembelajaran *online* yang sedang diterapkan.

Pembelajaran *online* akan berjalan dengan baik, apabila seorang pendidik dapat mengoperasikan perangkat berbasis TIK secara terampil, mampu menciptakan sebuah media yang dapat digunakan untuk mempermudah penyampaian materi yang akan diberikan kepada peserta didik serta mampu berinteraksi dengan peserta didik melalui media yang digunakan. Para pendidik juga dapat mencari berbagai sumber belajar di internet guna memperkaya materi yang akan diberikan kepada peserta didik. Oleh karenanya, pendidik perlu memadupadankan berbagai metode pembelajaran dan pemilihan media adaptif yang digunakan agar pembelajaran *online* berjalan lebih interaktif guna meningkatkan aspek perkembangan anak, keterampilan hidup atau *life skill* serta membantu anak untuk mampu menemukan pengetahuannya sendiri.

Peran Orang Tua Peserta Didik dalam Pembelajaran Online

Selama masa pandemi, telah terjadi perombakan metode trans-

fer pengetahuan dari tatap muka/berinteraksi langsung dengan peserta didik menjadi pembelajaran *online*. Pada pembelajaran anak usia dini, peran orang tua sangatlah dibutuhkan selama pembelajaran *online* yang dilakukan dari rumah. Bahkan selama masa pandemi ini, peran keluarga sebagai ruang pendidikan yang pertama dan utama bagi anakpun terlaksana (Supriyono, 2015). Sebagai pendidikan pertama dan utama, peran orang tua dalam keluarga sangat berperan penting di antaranya dengan menjaga dan memastikan anak untuk selalu menerapkan hidup bersih dan sehat, mendampingi anak dalam belajar, melakukan kegiatan bersama selama di rumah, menciptakan lingkungan rumah yang nyaman dan ramah bagi anak, menjalin komunikasi dengan anak, mengajak bermain bersama anak, menjadi role model bagi anak, menafkahi dan memenuhi kebutuhan keluarga, membimbing dan memotivasi anak, dan membimbing anak untuk mengenal nilai keagamaan (Kurniati, Nur Alfaeni, & Andriani, 2020). Peran ini dapat diwujudkan oleh orang tua selama masa pandemi, karena semua aktivitas dilakukan dari rumah.

Penerapan belajar dari rumah dan bekerja dari rumah (*work from home*) yang dilakukan secara *online* selama masa pandemi, secara umum dapat lebih mendekatkan hubungan anak dengan kedua orang tua. Anak dapat bersama dengan kedua orang tuanya sepanjang hari, dimana hal ini sangat sulit dilakukan sebelum masa pandemi. Namun kenyataan yang terjadi tidaklah demikian. Banyak orang tua mengeluh karena tidak dapat mendampingi anak selama masa pandemi. Keluhan ini diakibatkan banyak hal, antara lain, selama masa pandemi orang tua harus tetap bekerja walaupun berada di rumah (*work from home*) sehingga orang tua tetap disibukkan oleh aktivitas masing-masing dan hal ini merupakan halangan bagi orang tua dalam mendampingi anak. Selain itu, banyak orang tua tidak memiliki latar belakang pendidikan seorang guru sehingga

merasa kesulitan saat mendampingi anak belajar dari rumah. Ditambah lagi dengan keterbatasan kemampuan orang tua dalam mengoperasikan gadget serta kendala terkait jangkauan layanan internet di wilayah tempat tinggal. Banyaknya keluhan dari orang tua juga merupakan tantangan pelaksanaan pembelajaran *online*.

Berbagai tantangan dalam pembelajaran *online* terkait peran dari orang tua, dapat diatasi melalui adanya kerjasama yang baik antara orang tua dan para pendidik PAUD. Para pendidik dapat membuat panduan tentang materi yang diberikan kepada orang tua untuk membantu mendampingi anak dalam belajar dari rumah selama masa pandemi. Panduan ini dapat berupa lembaran yang berisi informasi atau dapat pula berupa video pembelajaran yang dapat dibuat sendiri oleh pendidik. Pembuatan panduan materi ini sangat membantu orang tua dalam mendampingi anak untuk belajar, misalnya berupa informasi mengenai cara pengerjaan tugas, dapat pula berisi informasi tentang jenis kegiatan yang dapat dilakukan di rumah. Selain itu, orang tua juga dapat berkomunikasi dengan pendidik PAUD mengenai kesulitan pengoperasian gadget, pengumpulan tugas dan lain sebagainya.

Jalinan komunikasi antara orang tua dan Pendidik selama pembelajaran *online* sangat dibutuhkan karena adanya jarak yang memisahkan antara anak dan pendidik sehingga orang tua dapat berperan sebagai pendamping anak dalam memberikan pengetahuan. Dengan adanya kerjasama dan komunikasi yang intens antara orang tua dan pendidik diharapkan selama masa pandemi proses pembelajaran anak yang dilakukan secara *online* tetap berjalan efektif dan dapat menumbuhkan aspek perkembangan serta potensi anak.

Penutup

Masa pandemi seolah memaksa setiap orang di seluruh dunia untuk tetap berada di dalam rumah/*physical distancing* guna

menghindari penyebaran virus Covid-19. Berbagai segi kehidupan termasuk pendidikan juga terimbas adanya *physical distancing*. Awalnya, kegiatan belajar mengajar dilakukan secara tatap muka antara pendidik dengan peserta didik namun sejak masa pandemi kegiatan belajar mengajar ini diubah menjadi pembelajaran dari rumah yang dilakukan secara *online*.

Pemerintah Indonesia melalui Surat Edaran Kemendikbud Nomor 36962/MPK.A/HK/2020 mengenai peraturan pelaksanaan belajar dari rumah/BDR (Kemendikbud, 2020). Dengan adanya Surat Edaran ini, maka semua jenjang pendidikan mulai PAUD sampai dengan pendidikan menengah atas harus melakukan kegiatan belajar mengajar dari rumah yang dilakukan secara *online*. Maka para pendidik juga harus beradaptasi dengan adanya perubahan terkait model pembelajaran tersebut, di antaranya dengan melakukan peningkatan kompetensi dalam pengenalan TIK, komunikasi intens dengan orang tua dan rekan sejawat, serta pengelolaan kelas *online* yang interaktif agar pembelajaran tetap berjalan efektif layaknya pembelajaran tatap muka.

BAGIAN 3
STUDI KASUS
IDENTITAS GURU INDONESIA

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Bab 10

Berhenti Bekerja di Bank dan Menjadi Guru Bahasa Inggris

Catatan

Studi kasus dengan satu subyek penelitian ini dilakukan oleh salah satu anggota tim peneliti dan tim penulis buku ini (Mateus Yumarnamto) untuk memberikan ilustrasi tentang identitas profesional guru Indonesia, dalam hal ini guru Bahasa Inggris. Sebagai penelitian *single subject*, hasil dari penelitian ini tidak bisa digeneralisasikan untuk semua guru di Indonesia. Perkembangan identitas profesional untuk setiap guru itu unik dan bisa sangat berbeda satu dan yang lainnya. Namun demikian, kami berharap ilustrasi kecil tentang perkembangan identitas profesional guru ini bisa menjadi pijakan refleksi bersama, terutama untuk para guru dan pendidik.

Johnston (1997) mengajukan pertanyaan “Apakah guru Bahasa Inggris punya karir?” Pertanyaan ini sampai saat ini masih relevan dan masih menjadi perdebatan. Pertanyaan Johnston tersebut dilatarbelakangi oleh penelitiannya di Polandia. Guru Bahasa Inggris di sana seakan-akan tidak memiliki karir yang jelas. Bahkan citra guru Bahasa Inggris pun kurang mendapatkan simpati publik. Seperti di Indonesia, guru Bahasa Inggris sebagai penutur asing dihargai lebih rendah dari penutur asli. Karena itulah, profesionalisme guru menjadi sentral dalam pengembangan karir di dunia pendidikan.

Setelah Johnston mengajukan pertanyaan yang menggelitik tersebut, banyak penelitian tentang identitas profesional guru Bahasa Inggris di berbagai belahan dunia, memberikan pemahaman baru dari berbagai aspek kehidupan mereka. Pavlenko (2003) melakukan penelitian dengan mengangkat isu guru Bahasa Inggris penutur asli (NS) dan guru bahasa Inggris non penutur asli (NNS). Johnson (2003) menyoroti kekuatan yang menggerakkan perubahan identitas profesional di balik interaksinya sebagai mentor dengan mahasiswanya yang Muslim. Morgan (2004) mendalami transformasi identitas profesional guru dan transformasi yang direfleksikan ini bisa menjadi pembelajaran pedagogi bagi guru tersebut. Tsui (2004) memaparkan secara jelas pembentukan identitas guru bahasa Inggris di Cina yang dipengaruhi oleh interaksi dan reaksinya terhadap pendekatan baru dalam pengajaran Bahasa Inggris, yang secara diam-diam ditentangnya. Atay dan Ece (2009) meneliti multi-identitas yang tercermin dalam pendidikan Bahasa Inggris di Turki. Penelitian-penelitian ini memberikan ruang eksplorasi identitas profesional guru secara personal pada guru yang terlibat dalam profesinya. Karena itu, suara mereka tampak jelas dalam penelitian-penelitian ini. Keprihatinan dan harapan mereka muncul sebagai suara individu yang seringkali tidak pernah didengarkan (*oppressed voices*).

Dipicu oleh pertanyaan Johnston tentang karir guru Bahasa Inggris dan penelitian tentang identitas profesional guru yang sekarang banyak dibicarakan, studi kasus dengan satu subyek ini dilakukan. Penelitian ini dimaksudkan untuk memahami sejarah hidup seorang guru Bahasa Inggris di Indonesia—negara berkembang di mana Bahasa Inggris masih menjadi bahasa asing. Selain itu, konteks Indonesia sebagai negara berkembang menjadi menarik karena Indonesia berada di lingkaran luar dalam konteks kepemilikan Bahasa Inggris (*the ownership of English*). Boleh dikatakan, penelitian kecil ini adalah upaya menjawab tantangan

Johnston untuk mendokumentasikan perkembangan identitas profesional guru Bahasa Inggris dari berbagai negara dan wilayah yang berbeda.

Sementara Johnston (1997) berfokus pada wacana profesi EFL, penelitian ini berfokus pada pembentukan identitas profesional guru Bahasa Inggris dalam konteks Indonesia. Pertanyaan utamanya adalah bagaimana identitas profesional seorang guru Bahasa Inggris di Indonesia dibentuk dan dibentuk kembali dalam kisah sejarah hidupnya? Apa arti transformasi identitas ini bagi pertumbuhan profesionalnya sebagai guru bahasa Inggris?

Dalam memahami pembentukan identitas profesional guru Bahasa Inggris di Indonesia, penelitian ini menggunakan dua kerangka teori: peristiwa kritis (*critical incidents*) dalam narasi seperti yang dijelaskan oleh Webster & Mertova (2007) dan identitas dalam wacana (*identity in discourse*) seperti yang digunakan dalam karya Soreide (2006, 2007). Dengan demikian penelitian kecil ini adalah sebuah *show case* studi naratif (*narrative inquiry*) untuk memberikan gambaran perkembangan identitas profesional guru di Indonesia.

Peristiwa Penting dalam Narasi

Barkhuizen (2011) percaya bahwa narasi adalah proses pengalihan pengetahuan (*knowledging*)—artinya kita memahami dunia dan diri kita sendiri melalui narasi. Dalam memahami dunia, diri kita terlibat dalam proses pemaknaan. Proses ini dapat dikatakan sebagai proses "dikonstruksi secara diskursif dengan orang lain dalam konteks ruang-waktu tertentu" (hal.397). Pemahaman ini mengikuti apa yang dikatakan Connelly dan Clandinin (1990) ketika mereka menjelaskan sifat narasi. Menurut mereka "studi narasi adalah studi tentang cara manusia mengalami dunia" (hal. 2). Jadi, narasi tidak ada dalam ruang hampa. Narasi terikat pada tempat dan waktu tertentu. Kemunculan narasi selalu berkaitan

dengan keberadaan manusia di dunia ini dan peristiwa-peristiwa yang ditimbulkannya. Bisa juga narasi merupakan respon pada kejadian alam dan tanggapan dari interaksi sosial yang terjadi.

Tidak semua peristiwa diciptakan sama untuk setiap individu atau kelompok orang atau masyarakat tertentu. Ada peristiwa yang terjadi jauh dari kita dan ada pula yang terjadi dekat dengan kita. Ada pula peristiwa yang bersifat lebih pribadi dan ada pula yang bersifat sosial dan melibatkan masyarakat banyak. Mengingat ruang lingkungannya, ada peristiwa kecil dan peristiwa besar. Peristiwa-peristiwa ini dapat bermakna karena pentingnya dan pengaruhnya terhadap individu atau kelompok orang tertentu, atau bahkan untuk komunitas dunia. Peristiwa penting memiliki efek yang relatif besar pada individu atau masyarakat dan mungkin mengubah jalan hidup seorang individu. Menurut Webster dan Mertova (2007) peristiwa semacam inilah yang disebut peristiwa kritis atau kejadian kritis (*critical events*). Mereka menekankan bahwa "sebuah peristiwa kritis seperti yang diceritakan oleh pelaku dapat mengungkapkan perubahan pemahaman atau pandangan terhadap dunia orang yang menceritakan peristiwa ini" (hal. 73). Selanjutnya, mereka menguraikan karakteristik kejadian kritis dengan menekankan bahwa peristiwa kritis memiliki kemampuan untuk memengaruhi kinerja pencerita, memiliki komponen traumatis, menarik minat publik, dan membawa perubahan.

Dalam penelitian narasi, suatu peristiwa dapat dianggap sebagai peristiwa kritis karena telah terjadi di masa lalu. Peristiwa kritis tidak dapat diceritakan sebelum kejadiannya. Diperlukan refleksi untuk bisa menceritakan kembali peristiwa itu dan memahami maknanya bagi diri dan perubahan-perubahan yang terjadi akibat peristiwa kritis itu. Webster dan Mertova mengatakan "hanya dalam retrospeksi suatu peristiwa dapat dipahami memiliki makna penting bagi pencerita" (hlm. 74). Dalam pengertian ini, peristiwa

kritis bersifat subjektif dan mungkin dibangun dan direkonstruksi dalam kurun waktu yang panjang di luar peristiwa kritis itu sendiri. Ini tak dapat dihindari karena untuk memahami peristiwa kritis, kita juga perlu memahami peristiwa sebelum dan sesudahnya, yang mungkin berkaitan atau bahkan merupakan konsekuensi dari peristiwa kritis tersebut. Tanpa mengidentifikasi kejadian-kejadian susulan, makna dari peristiwa kritis tidak akan dapat ditangkap sepenuhnya. Waktu dan tempat, peristiwa lain, atau kejadian-kejadian sesudahnya (*aftermath*) dapat memberikan titik terang baru pada peristiwa kritis dan bisa membawa makna dan pengalaman yang terus berkembang bagi pencerita.

Peristiwa kritis yang dialami seseorang bisa menjadi titik balik perubahan besar dalam hidup pribadinya. Dalam bidang pendidikan, peristiwa kritis yang terjadi dapat membawa perubahan dan perkembangan serta membentuk identitas profesional guru. Misalnya, Woods (1993) menyoroti pentingnya peristiwa kritis dalam pendidikan karena dapat memengaruhi siswa dan guru. Untuk siswa, peristiwa kritis dapat mendorong mereka untuk terpacu dalam mempelajari pelajaran tertentu. Bagi guru, peristiwa kritis dapat membawa perubahan dalam diri mereka dan dalam praktik mereka sebagai guru di dalam kelas. Di sisi positif inilah Woods melihat peluang bagi guru untuk selalu melihat kembali peristiwa-peristiwa kritis mereka untuk membawa perubahan dan pertumbuhan dalam profesinya.

Identitas dalam Wacana

Narasi atau bentuk cerita dapat dikatakan sebagai sebuah basis wacana dengan karakteristik genre naratif. Jadi, narasi dapat dilihat sebagai wacana yang memiliki karakteristik hasil praktik sosial budaya dalam komunitas tertentu dan dalam waktu tertentu dengan struktur tertentu (*generic structure*) dan dengan fitur-fitur kebahasaan tertentu (*linguistic features*). Dalam narasi sebagai

sebuah wacana, peristiwa kritis ditafsirkan dan diberi makna dan pendongeng dapat memosisikan dirinya secara relatif terhadap peristiwa tersebut. Peristiwa kritis juga dapat membangun wacana penting yang menghubungkan agensi pencerita dengan dunia nyata. Dengan demikian dalam wacana inilah identitas dibentuk, dinegosiasikan, dan ditransformasikan. Seperti yang dikatakan para ahli, identitas yang terus berubah (*dynamic*) ini diklaim oleh pencerita dan bisa diklaim kembali dengan munculnya peristiwa-peristiwa lanjutannya (McAdams, 2011; Soreide 2006 & 2007).

Dalam pemahaman identitas yang lebih statis dan tradisional, identitas dalam wacana juga bisa dipahami sebagai berbagai bentuk topeng-topeng sosial (*personae*). Ochs (1993) sebagaimana dikutip dalam Golombek dan Jordan (2005) mendefinisikan identitas sebagai “istilah yang meliputi berbagai topeng sosial, termasuk status sosial, peran, posisi, relasi, dan afiliasi dengan institusi dan komunitas tertentu yang dapat diklaim atau dimiliki dalam perjalanan kehidupan sosial seseorang” (hal. 517). Dengan pemahaman seperti ini, identitas dapat dimengerti dalam entitas yang stabil tetapi dapat diganti. Singkatnya, kita dapat berganti topeng sosial tergantung peran apa yang kita mainkan.

Dalam konteks narasi sebagai wacana, identitas itu lebih dinamis dan bisa berubah sepanjang waktu karena ada peristiwa baru dan ada pemahaman baru akan identitas diri dan profesi. Jadi identitas adalah rekonstruksi sosial dan terus berkembang. Identitas dibentuk dan dibentuk kembali oleh pengalaman baru, dinegosiasikan dan diperankan dalam konteks sosial budaya dan politik tertentu.

Identitas dalam narasi sebagai wacana dapat dilihat pula dengan cara mengidentifikasi posisi subyek (*subject positions*). Dalam wacana, pendongeng dapat mengklaim identitas seperti apa untuk dirinya sendiri. Namun demikian, di luar dunia pencerita, mereka mungkin tidak bisa menerima begitu saja klaim identitas ini. Di

sinilah interaksi dalam wacana muncul dan negosiasi identitas ini terjadi. Dari perspektif posisi subjek dalam narasi Soreide (2006) mengatakan bahwa identitas dapat dilihat dalam dua cara. Yang pertama adalah identitas yang diklaim oleh pendongeng dan yang kedua adalah identitas yang diberikan dan dipertahankan oleh dunia luar: masyarakat, komunitas, pemerintah dan pihak lain yang terlibat dalam kehidupan pendongeng. Memahami identitas dalam narasi, kemudian, adalah memahami kedua jenis posisi subyek ini dan interaksi antar faksi yang terlibat dalam wacana. Dalam hal ini ada hubungan kekuasaan yang perlu diidentifikasi karena relasi kekuasaan ini menentukan juga identitas yang dinegosiasikan dalam wacana itu. Singkatnya, dalam memahami identitas kita harus memahami posisi pendongeng atau klaim identitas dan memahami identitas apa yang diberikan oleh dunia di luar pencerita.

Dalam penjelasan yang lebih rinci, Soreide (2006) menjelaskan bahwa posisi subyek dapat dipahami ketika kita melihat hidup kita sebagai sebuah narasi. Narasi terletak di dunia dan bersentuhan dengan wacana lain. Cara kita melihat dan bereaksi terhadap dunia dan peristiwa yang terjadi di sekitar kita mencerminkan pendirian dan identitas kita. Dengan cara ini, identitas pendongeng yang diklaim sering kali tersirat dan mencerminkan sikap pencerita tentang peristiwa dan hubungan kekuasaan. Dengan demikian, posisi subjek memiliki peran sentral dalam memahami diri dan dunia. Lebih lanjut dia menyarankan bahwa "posisi subjek yang berbeda memberikan akses ke, misalnya, gambar, harapan, praktik, pendapat dan nilai, dan karena itu penting dalam konstruksi pemahaman yang berbeda tentang dunia dan tempat kita di dalamnya." (Soreide 2006, hal. 529).

Berkaitan dengan identitas guru yang menjadi pokok bahasan penelitian ini, Franzak (2002) merangkum gagasan identitas yang dinegosiasikan dengan mengatakan:

“Kita hidup di dunia identitas yang dinegosiasikan di mana secara terus-menerus kita membangun dan merevisi visi tentang diri kita. Sebagai guru, kita sendirilah yang menciptakan identitas “guru” ini sebagai bagian dari identitas kita. Kita harus menegosiasikan identitas profesional kita sebagai guru dengan siswa, kolega, kepala sekolah, masyarakat umum, teman dekat kita, dan diri kita sendiri.” (Franzak, 2002, hal. 258)

Apa yang dikemukakan Franzak (2002) dalam kutipan di atas mau mengatakan bahwa identitas profesional guru dikonstruksi dalam wacana yang terikat pada sosial budaya dan waktu tertentu. Dalam rekonstruksi identitas ini terjadi negosiasi, dan hubungan kuasa juga berperan dalam pembentukan dan transformasi identitas profesional guru.

Guru Bahasa Inggris dan Identitas Profesional Mereka

Awal dari munculnya penelitian tentang identitas profesional guru Bahasa Inggris atau bahasa asing lainnya dimulai ketika kalangan akademisi menyadari bahwa tidak ada metode paling baik dalam pengajaran Bahasa Inggris. Kesadaran ini membuka wawasan baru bahwa guru bertanggung jawab secara penuh untuk memilih dan menggunakan pendekatan yang paling baik sesuai dengan situasi dan kondisi kelas dan siswa. Dengan demikian, guru Bahasa Inggris lebih diberdayakan karena mereka lebih bisa menerapkan agensi mereka di dalam kelas. Selain itu, disadari pula bahwa guru adalah juga pelaku yang sah untuk menciptakan pengetahuan di bidangnya. Dengan demikian, ilmu tidak lagi dimonopoli kalangan elit peneliti. Guru pun bisa menciptakan ilmu dan berkontribusi untuk pengembangan dunia profesi mereka.

Berikut ini adalah paparan studi tentang identitas profesional guru Bahasa Inggris di Asia di mana Bahasa Inggris dianggap se-

bagai bahasa asing. Dari penelitian-penelitian ini, tampak sekali bahwa banyak faktor yang berkontribusi pada dinamika identitas profesional yang diklaim oleh guru Bahasa Inggris. Pertama, penelitian Zhao dan Paulson (2006) tentang narasi biografi guru Bahasa Inggris di China. Yang kedua adalah penelitian karya Tsui (2007) yang mengungkapkan kompleksitas pembentukan identitas seorang guru Bahasa Inggris Cina.

Pertama, Zhao dan Paulson (2006) meneliti narasi biografi tiga guru bahasa Inggris di Cina. Subyek penelitian dipilih berdasarkan representasi Revolusi Kebudayaan dalam tiga generasi. Ibu Tang (55 tahun), Tuan Cheng (46 tahun) dan Ibu Xu (31 tahun) dipilih dalam penelitian ini untuk mewakili generasi yang berbeda. Dalam penelitian ini narasi biografi difokuskan pada "hubungan dialektik antara individu dan konteks di mana mereka bekerja" (hal. 123). Data untuk penelitian ini dikumpulkan dengan cara wawancara untuk menghasilkan narasi cerita biografi dari masing-masing subyek. Data narasi ini dianalisis dengan mengikuti Polkinghorne (1988), di mana "kisah-kisah naratif tentang tindakan, momen, metafora, kejadian, peristiwa dan orang-orang dianalisis dan disintesiskan atau dipadatkan untuk menghasilkan plot yang koheren. Episode, atau bagian cerita dipahami dan diselami maknanya. Tema yang muncul dikategorisasikan untuk memperoleh pemahaman tentang tema-tema biografi berkaitan dengan tiga generasi Revolusi Kebudayaan di China" (hal. 125).

Menariknya, dari ketiga guru dari generasi yang berbeda ini, narasi mereka menunjukkan bagaimana mereka menciptakan sejarah mereka sendiri sesuai dengan aspirasi dan tujuan atau visi mereka sendiri. Guru generasi pertama dan kedua menghasilkan narasi dan metafora yang menunjukkan identitas mereka yang berubah dalam kaitannya dengan pengalaman mereka dengan dunia di luar mereka. Narasi mereka sarat dengan referensi dari era Revolusi Kebudayaan. Sedangkan guru Bahasa Inggris ge-

nerasi ketiga tidak menggunakan referensi dari era Revolusi Kebudayaan. Singkatnya, di tengah Revolusi Kebudayaan yang mengubah Cina dengan cepat, identitas guru juga berubah dengan cepat. Narasi biografis dari tiga guru dari generasi yang berbeda dapat menunjukkan “kecepatan perubahan, namun juga kesinambungan yang berkelanjutan selama periode pergolakan sosial yang hebat” (hal. 130).

Yang kedua adalah penelitian Tsui (2007) yang mengeksplorasi pembentukan identitas guru melalui penelitian naratif dari seorang guru Bahasa Inggris bernama Minfang. Dalam penelitian ini, peneliti terlibat secara langsung dalam pengumpulan data selama sekitar enam bulan dengan Minfang. Narasi awal dari guru Bahasa Inggris adalah berkaitan dengan asal-usulnya yang berasal dari desa di pedalaman China. Sebagai anak laki-laki dari desa, Minfang yang sekolah di kota merasakan bahwa aksen Tionghoanya berbeda dengan teman-temannya. Ada rasa rendah diri karena aksen bahasanya yang menunjukkan tempat kelahirannya di daerah udik. Karena itu, narasi asal-usul ini menunjukkan bahwa Minfang merasa rendah diri dan berbeda dengan teman-temannya. Rasa rendah diri ini dikompensasi dengan kerja keras dan otaknya yang cemerlang. Perlahan dia bisa menunjukkan bahwa dirinya tidak kalah dengan teman-temannya, terutama dalam Bahasa Inggris.

Dari seorang udik yang belajar di kota secara ulet, akhirnya Minfang diterima di sebuah universitas bergengsi di kota yang lebih besar untuk belajar bahasa Inggris. Pengalamannya belajar bahasa Inggris di kota besar ini digambarkan sebagai pengalaman yang menyakitkan (hlm. 663). Dia berbicara dengan dialek, yang dapat dimengerti tetapi sering berkonotasi negatif dari seorang anak desa imigran yang miskin. Dia menemukan bahwa kemampuan mendengarkan (*listening*) dan kemampuan bicara dalam Bahasa Inggris sangat buruk. Dia bahkan harus mengambil kelas

tambahan dengan menghadiri kelas malam di laboratorium. Karena kerja kerasnya, ia bisa menyesuaikan diri dengan lingkungan barunya dan dia bisa diangkat untuk mengajar di universitas ini setelah ia lulus.

Yang menarik dalam penelitian Tsui ini adalah pembentukan identitas profesional guru bahasa Inggris yang ditandai dengan penolakan (*rejection*). Pada saat ia menjadi instruktur Bahasa Inggris ini, pendekatan baru dalam pengajaran Bahasa Inggris diperkenalkan, dan pendekatan ini berbeda sekali dengan pengalamannya sebagai siswa dan pemahaman tentang menjadi guru Bahasa Inggris di China. Pendekatan baru itu adalah pendekatan komunikatif (*communicative language teaching, CLT*). Dari pengalamannya, dia lebih suka mengajar dengan menekankan pada penguasaan tata bahasa. Karena itu, dia menerangkan konsep-konsep tata bahasa dan memberikan banyak latihan kepada siswanya. Dia merasa caranya mengajar Bahasa Inggris ini efektif, terbukti siswa-siswanya bisa berhasil menguasai Bahasa Inggris. Pengenalan CLT dan kewajiban guru Bahasa Inggris untuk menggunakan pendekatan dan metode baru membuatnya setengah frustrasi. Dalam hati, dia menolak pendekatan baru ini karena kurang sesuai dengan konteks kelas Bahasa Inggris di China. Itulah sebabnya ketika dia diminta untuk mengajar bahasa Inggris menggunakan metode ini, dia sangat ragu meskipun dia melakukan pekerjaan yang cukup baik dengan ini dan dia mendapat pujian atas keahliannya dalam CLT. Ia bahkan menjuluki ini sebagai “Pengajaran Bahasa yang Kejam” (hlm. 665).

Sebagai kesimpulan, penelitian Tsui ini mengungkapkan bahwa pembentukan identitas adalah “relasional sekaligus eksperiensial, *reificative* sekaligus partisipatif, dan individual sekaligus sosial” (hal. 678). Tema dualitas dari dua ujung yang bertentangan ini mengarah pada konflik dan penolakan serta penerimaan dan resolusi.

Konteks Historis: ELT di Indonesia

Setelah kemerdekaan tahun 1945, Pemerintah memutuskan untuk memasukkan hanya bahasa Inggris sebagai mata pelajaran wajib di sekolah menengah pertama dan atas. Selain Bahasa Inggris, ada empat Bahasa Asing lain yang ditawarkan di sekolah. Namun demikian, Bahasa Inggrislah yang dipilih sebagai mata pelajaran wajib sedangkan untuk empat bahasa asing lain, siswa bisa memilih salah satu atau sekolah yang menentukan bahasa asing apa yang akan diajarkan selain Bahasa Inggris. Karena itulah Bahasa Inggris kemudian disebut "bahasa asing pertama", dan diperlakukan khusus dalam kurikulum (Nababan 1991, hlm. 119-120).

Karena di awal kemerdekaan Indonesia kekurangan guru, maka didirikan lembaga-lembaga yang menyiapkan guru. Menurut Putrawan dan Akbar (2009) kursus keguruan yang didirikan pada era ini disebut KPK-PKP (Kursus Pendidikan dan Pengajaran-B). Huruf B berarti Bawah dan dimaksudkan sebagai persiapan guru sekolah bawah atau sekolah dasar (dulu SGB, Sekolah Guru Bawah). Sementara kursus persiapan juga diselenggarakan untuk menyiapkan guru Sekolah Guru Atas (SGA) atau sekarang kita kenal dengan SMP (Sekolah Menengah Pertama) dan SMA (Sekolah Menengah Atas). Dukungan teknis persiapan guru ini berasal dari berbagai negara, salah satunya melalui Ford Foundation dari Amerika Serikat. Yayasan Ford ini lebih memfokuskan persiapan guru-guru Bahasa Inggris (Mistar, 2005). Selain itu, pemerintah juga menawarkan beasiswa dan ikatan dinas bagi guru yang direkrut sehingga mereka bisa ditempatkan sebagai guru di seluruh Indonesia setelah selesai kursus.

Pada masa Orde Lama (1945-1965), bahasa Inggris diajarkan di sekolah-sekolah umum sebagai bahasa perpustakaan—bahasa yang dimaksudkan untuk membaca buku-buku ilmu pengetahuan dan teknologi. Para siswa tidak benar-benar diharapkan untuk

berbicara dengan Bahasa Inggris secara komunikatif, tetapi diharapkan bisa membaca buku berbahasa Inggris dan dalam tingkatan tertentu bisa menulis dengan bahasa itu.

Tradisi ini berlanjut dalam dua dekade berikutnya di era Orde Baru. Selain itu, banyak sarjana dikirim ke negara-negara berbahasa Inggris untuk belajar. Akibatnya, kebutuhan untuk belajar bahasa Inggris untuk tujuan yang lebih komunikatif meningkat. Tak pelak lagi peran Bahasa Inggris menjadi penting sebagai bahasa ilmu pengetahuan dan teknologi dan bahasa diplomasi internasional.

Saat ini, meskipun kurikulum pemerintah tidak mensyaratkan Bahasa Inggris diajarkan mulai sekolah dasar, banyak sekolah sudah mengadopsi Bahasa Inggris sejak sekolah dasar sebagai muatan lokal. Memang di kurikulum sebelum 2013, Bahasa Inggris merupakan mata pelajaran wajib mulai SD kelas V. Namun munculnya kritik terhadap Bahasa Inggris yang dianggap sebagai predator yang merusak Bahasa Nasional dan bahasa daerah, membuat pemerintah kembali ke kebijakan masa lalu di mana Bahasa Inggris diajarkan mulai dari SMP.

Alokasi waktu untuk bahasa Inggris adalah dari dua jam hingga enam jam per minggu. Pengajaran bahasa Inggris di sekolah umum sering dikritik gagal karena guru tidak berkompeten dan siswa tidak bisa apa-apa setelah belajar Bahasa Inggris selama bertahun-tahun. Selain itu, faktor lain seperti kelas yang besar dengan murid yang jumlahnya banyak, waktu belajar yang sedikit, fasilitas yang tidak mendukung menjadi alasan kegagalan ini. Dari semua alasan itu, biasanya guru Bahasa Inggrislah yang disalahkan karena mereka dianggap tidak berkompeten, bahkan tidak bisa mengajar dengan yang diajarakannya itu.

Karena itulah, kebijakan pemerintah untuk mengembangkan kompetensi guru adalah melalui program sertifikasi dan Program Pendidikan Profesi Guru (PPG) yang tujuannya adalah

untuk meningkatkan kualitas guru. Ke depan, pemerintah mengharapkan semua guru sudah disertifikasi dan guru baru harus melalui pendidikan profesi. Berikut ini adalah ilustrasi naratif tentang perkembangan identitas profesional guru Bahasa Inggris di Indonesia. Penelitian kecil ini adalah penelitian naratif yang lebih bersifat sebagai studi kasus. Sebagai penelitian naratif, sumber data utama penelitian ini adalah cerita pengalaman sejarah hidup seorang guru Bahasa Inggris. Sebagai sebuah studi kasus tunggal, subyek utama penelitian ini hanya satu orang, seorang guru Bahasa Inggris yang memiliki pengalaman dan identitas yang unik.

Dari Pegawai Bank Menjadi Guru Bahasa Inggris

Ketika saya memulai penelitian dengan menghubungi salah satu rekan saya, saya diperkenalkan dengan Ratna (nama samaran), seorang perempuan Indonesia yang sedang belajar di satu universitas di Amerika Serikat untuk mengejar gelar doktornya. Saya menghubunginya melalui email dan telepon. Dari pertemuan awal ini, saya mengetahui bahwa dia adalah seorang guru bahasa Inggris dengan latar belakang pendidikan yang menarik. Selama tiga tahun dia sekolah di Amerika Serikat karena dia mengikuti orang tuanya yang studi di sana di bidang pertanian. Setelah orang tuanya kembali ke Indonesia, dia belajar di sekolah lokal dan melanjutkan kuliah di universitas negeri di Sumatera dalam program studi pertanian.

Karena itu, setelah menyelesaikan sarjananya, dia bekerja sebagai konsultan di sebuah konsultansi asing dan dia juga bekerja di bank selama sepuluh tahun sebelum akhirnya dia menikah dengan suaminya. Sebuah titik balik yang mengubah haluan hidupnya, adalah saat ia mengubah pilihan dari karyawan bank yang punya karir bagus menjadi guru Bahasa Inggris di tempat kursus yang didirikannya setelah ia keluar dari Bank.

Jadi, sebelum saya mewawancarainya, sedikit banyak saya sudah tahu latar belakang hidupnya, terutama tentang keluarganya dan minat penelitiannya sebagai mahasiswa doktoral. Saya mewawancarainya selama sekitar satu setengah jam tatap muka. Wawancara direkam dan ditranskripsi. Saya bertanya tentang pendidikan masa kecilnya, dan kisahnya tentang bagaimana ia bisa menjadi guru Bahasa Inggris. Data wawancara ini bersama dengan data lain yang saya dapatkan dari email dan dari catatan saya saat berbicara dengannya secara informal adalah data naratif mentah untuk penelitian ini.

Data naratif cerita sejarah hidup Ratna saya analisis pertamanya dengan melihat klaim identitas. Klaim identitas ini bisa dilihat dengan menganalisis posisi subyek dalam wacana naratif seperti yang dilakukan Soreide (2006). Klaim identitas ini dapat eksplisit atau implisit, dan itu akan tampak dalam transkripsi data. Kedua, data dianalisis dengan mengidentifikasi peristiwa-peristiwa penting (*critical event analysis*) yang muncul dalam narasi ini. Selain peristiwa penting, peristiwa-peristiwa ikutan yang muncul sebelum dan sesudah peristiwa penting juga diidentifikasi sesuai dengan prosedur yang dikembangkan oleh Webster dan Mertova (2007). Dengan dua tahapan analisis ini, yakni klaim identitas dan analisis peristiwa kritis, saya ingin memahami bagaimana identitas profesional guru terbentuk dan faktor sosial budaya apa yang mempengaruhi pembentukan identitas profesional guru ini.

Ternyata dua tingkat analisis ini dapat mengungkapkan kompleksitas pembentukan identitas profesional guru dalam wacana naratif di mana identitas dinegosiasikan. Sebagai ilustrasi, dua peristiwa penting yang menjadi pusat perkembangan identitas profesional ini kami paparkan berikut ini. Yang pertama adalah peristiwa menikah dan yang kedua adalah peristiwa penolakan untuk menjadi guru tetap Bahasa Inggris (purna waktu) di sebuah institusi pendidikan.

Berhenti Bekerja, Menikah, dan Menjadi Guru

Ratna lahir di keluarga yang berpendidikan. Ayahnya adalah seorang dosen yang mengajar Bahasa Inggris di sebuah universitas negeri dan ibunya adalah seorang guru biologi. Berbicara tentang latar belakang keluarganya, dia mengidentifikasi dirinya berasal dari keluarga guru.

“Saya dulu, saya besarnya di keluarga guru. Jadi orang tua saya, bapak saya itu guru, itu guru Bahasa Inggris, ibu saya guru biologi... Jadi dari nenek moyang saya itu sudah guru atau ulama ...” (Ratna; Wawancara 25 April 2013)

Ada banyak guru dalam keluarganya sehingga dia ingin menjadi orang yang berbeda. Dia menyadari bahwa bahasa Inggrisnya sangat bagus dan dia mampu menjadi seorang guru tetapi akhirnya dia memutuskan untuk belajar pertanian karena dia juga tertarik pada biologi seperti ibunya. Ditanya alasannya memutuskan mengambil jurusan pertanian, dia menjelaskan: “Karena saya sudah tahu bahasa Inggris, saya tidak ingin mengambil jurusan bahasa Inggris; Saya ingin mengambil jurusan lain.” (Ratna; Wawancara 25 April 2013)

Menyelesaikan sarjana di bidang pertanian ia pertama kali bekerja sebagai konsultan dan penerjemah. Pekerjaan utamanya adalah menerjemahkan dokumen dari bahasa Inggris ke bahasa Indonesia atau sebaliknya. Kemudian dia melihat peluang untuk bekerja di bank—yang menawarkan posisi sebagai analis kredit dan dia mengambil kesempatan ini. Tidak mudah untuk memperoleh posisi sebagai kredit analis karena jumlah pelamarnya banyak. Untuk mendapatkan posisi ini, dia harus melewati tujuh tes yang berbeda. Dia bekerja di sana selama 11 tahun sebelum dia menemukan jodohnya dan menikah. Karena suaminya juga bekerja di bank yang sama dia harus berhenti dari posisinya karena ada peraturan yang melarang suami istri bekerja

di bank yang sama.

Berhenti bekerja di bank memaksanya untuk mengubah arah. Dia tahu bahwa dia pandai Bahasa Inggris dan dia juga tahu bahwa dia pandai mengajar karena dia juga pernah mengajar bahasa Inggris kepada rekan-rekannya di bank untuk mempersiapkan mereka untuk tes TOEIC seperti yang dipersyaratkan oleh bank untuk mendapatkan posisi yang lebih tinggi. Jadi, dia siap terjun ke profesi yang dia hindari saat masih muda—menjadi guru Bahasa Inggris. Untuk menjadi seorang guru, ia membutuhkan pendidikan formal yang mempersiapkannya untuk profesi ini. Jadi, dia memutuskan melanjutkan kuliah ke sekolah pascasarjana dan belajar pendidikan bahasa Inggris.

Keputusan untuk kuliah lagi di jurusan pendidikan Bahasa Inggris dilatarbelakangi oleh kesadarannya bahwa secara formal, dia tidak disiapkan untuk menjadi guru Bahasa Inggris. Dia yakin bahwa dia pandai Bahasa Inggris dan dia bisa mengajar dengan baik tetapi pada saat yang sama dia tidak yakin tentang pengetahuan pedagogis yang mendasari cara mengajarnya—yang sebagian besar dia kembangkan dengan mencoba dan mencoba (*trials and errors*). Dia berupaya keras untuk meningkatkan kemampuannya mengajar dan bisa menutup kekurangannya dalam pengetahuan pedagogi. Karena itulah, dia memutuskan untuk belajar lagi ke sekolah pascasarjana mempelajari pendidikan Bahasa Inggris. Ia menyadari betul latar belakang pendidikan S1-nya yang dari jurusan pertanian tidak akan mendukung karir barunya sebagai guru Bahasa Inggris.

Dengan latar belakangnya yang sarjana pertanian, Ratna merasakan penolakan dari koleganya. Seorang guru bahasa Inggris dengan gelar sarjana pertanian tidak dianggap sebagai guru bahasa Inggris yang sepenuhnya profesional. Dia sering dianggap sebagai guru Bahasa Inggris abal-abal oleh rekan-rekannya dan institusi tempat dia ingin mengajar. Karena itulah,

keputusannya untuk studi lagi di bidang pendidikan Bahasa Inggris akan menyelesaikan dua hal: legitimasi menjadi guru dan dasar pengetahuan pedagogis yang selama ini hanya diperolehnya secara otodidak dengan membaca buku.

Saat studi lanjut ini Ratna tidak mengalami kesulitan yang berarti. Dia menyelesaikan studinya tepat waktu karena dia memang pandai berbahasa Inggris dan dia sangat termotivasi untuk belajar pengetahuan pedagogis yang akan menjadi landasan untuk mengajar Bahasa Inggris. Dosennya di program pascasarjana bahkan memercayainya untuk menjadi asisten pengajar—yang dia lakukan dengan sangat baik. Dia mengajar kelas Bahasa Inggris yang seharusnya diampu langsung oleh dosennya. Meski demikian, dia memperoleh kepercayaan dari para mahasiswanya yang menghargainya karena bakat alami dan sifatnya yang ramah kepada para mahasiswa. Dia menggambarkan caranya mengajar adalah menempatkan dirinya sebagai guru dan teman bagi para mahasiswa. Dia juga menjelaskan bahwa sebagai seorang guru, dia perlu mengenal murid-muridnya sehingga dia bisa mengajar mereka dengan benar dan mereka bisa mendapatkan manfaat dari pengajarannya.

Ternyata anak-anak di situ anak-anak yang gaul ya. Jadi saya sering kaitkan ... apa ... istilah-istilah puitis dengan lirik-lirik lagu dari apa e lagu-lagu Bahasa Inggris yang kira-kira mereka tahu, yang bisa resonate dengan mereka. Kayak gitu lah. (Ratna; Interview: 25 April 2013)

Ia sadar bahwa menjadi seorang guru Bahasa Inggris juga berarti bahwa ia harus mengenal mahasiswa dan dengan memahami mereka secara personal membuatnya diterima dan disenangi mahasiswanya. Ratna dapat mengajar mereka dengan lebih baik dan ini memberikan kebanggaan tersendiri bagi dirinya yang sering dianggap sebagai guru Bahasa Inggris abal-abal karena

pendidikan masa lalunya. Namun begitu ia menyelesaikan studi masternya dalam dua tahun dan mencoba melamar kerja sebagai dosen tetap, dia ditolak gara-gara latar belakang pendidikan S1-nya yang sarjana pertanian. Di kalangan koleganya latar belakang pendidikan ini dianggap tidak selaras dan lebih baik menerima dosen yang memiliki pendidikan yang selaras baik S1-nya maupun S2-nya. Secara gamblang dia mengatakan:

Kalau di Indonesia kan wajar kalau orang mau ngelamar jadi guru terus ijazahnya cuman dua tahun gurunya. Jadi (ya) tuh berpikir ya lebih baik mengambil orang ya memang sudah dari awal Bahasa Inggris terus dan S2-nya bahasa Inggris lagi ... (Ratna; Interview: 25 April, 2013)

Kutipan di atas menggambarkan bagaimana Ratna memandang kegagalannya untuk mendapatkan posisi sebagai dosen Bahasa Inggris di sebuah universitas negeri di kota kelahirannya. Ia menyadari bahwa ijazah sarjana pertaniannya tidak memberikan keuntungan baginya untuk memperoleh posisi dosen tetap terlepas dari kemampuan dan kompetensinya. Gelar masternya dalam pendidikan Bahasa Inggris tidak cukup meyakinkan pimpinan universitas itu. Jadi, karena gagal menjadi dosen di universitas negeri, dia melamar menjadi dosen di universitas swasta.

Dia mengatakan bahwa dia membutuhkan institusi yang mempercayainya untuk posisi itu—bukan institusi yang mempertanyakan pendidikannya di bidang pertanian. Dia berhasil meyakinkan pemimpin universitas bahwa dia bisa menjadi dosen Bahasa Inggris yang baik dengan pengetahuan dan kompetensinya. Terlebih lagi, dia akan mengejar gelar doktornya dalam pendidikan Bahasa Inggris di luar negeri sehingga ia dapat berkontribusi lebih dalam pengembangan universitas ini di masa depan.

Pengalamannya mengajar di universitas yang berafiliasi de-

ngan PGRI (Persatuan Guru Republik Indonesia) itu ditandai dengan apresiasi yang didapatnya sebagai dosen. Universitas tersebut bukanlah universitas besar dan mahasiswanya berasal dari pedesaan dan mereka sangat ingin menjadi guru—tidak seperti kebanyakan mahasiswa di universitas negeri yang mengambil jurusan pendidikan Bahasa Inggris tetapi tidak ingin menjadi guru bahasa Inggris.

Saya seneng aja gitu ... anak-anak, ... ada anak yang bilang em... katanya kalau di PGRI itu kan dia pakai budaya guru kan (ya), ... jadi saya itu kaget kalau ... walaupun anak-anak S2 saya pernah ngajar di ngajar apa TOEFL dengan anak-anak S2. ... mereka walaupun sudah dewasa mereka cium tangan ke saya. Jadi budaya guru itu melekat di PGRI. (Ratna; Interview: 25 April 2013)

Apresiasi dan penerimaannya di tempat baru mendorongnya untuk mengejar gelar doktor di luar negeri. Seingatnya, salah satu cara untuk kuliah di luar negeri adalah melalui beasiswa. Jadi, dia melamar beasiswa Fulbright untuk belajar di Amerika Serikat. Dia cukup percaya diri karena dia sekarang memiliki resume yang relevan untuk mengajukan beasiswa. Dia mengakui bahwa dia gagal dalam percobaan pertamanya ketika dia melamar beasiswa ini, tetapi dia tidak putus asa dan akhirnya berhasil pada tahun berikutnya.

Identitas Profesional dalam Kontestasi Wacana Narasi

Peristiwa penting pertama yang mengubah jalan hidup Ratna adalah menikah. Dalam peristiwa kritis ini, Ratna berhenti dari pekerjaannya dan memutuskan untuk menjadi guru Bahasa Inggris. Dimulai dengan peristiwa ini, terdapat wacana kompleks yang mengungkapkan sedikit demi sedikit klaim identitas profesional sebagai guru Bahasa Inggris dan sekaligus

mengungkap identitas profesional ini tidaklah gratis. Identitas profesional ini diperoleh dengan pendidikan formal dan dinegosiasikan dengan kolega, pimpinan dan masyarakat untuk akhirnya mereka bisa mengakui identitas profesional itu ada pada diri Ratna. Di satu sisi kita melihat Ratna yang terus bernegosiasi dengan mengedepankan identitas profesionalnya sebagai guru Bahasa Inggris yang berkompeten. Tetapi bagi dunia di luar dirinya, kompetensi ini tidak cukup karena dia tidak belajar secara formal di jurusan pendidikan Bahasa Inggris. Sarjana pertanian yang diperolehnya secara tidak langsung men-deligitimasi kompetensinya. Inilah yang terus dinegosiasikan seperti tampak dalam narasinya. Bahkan saat dia sudah bergelar S2 dalam bidang pendidikan Bahasa Inggris, orang masih meragukannya karena ia berlatar belakang sarjana pertanian.

Bagi komunitas profesional di Indonesia, bukan hanya tentang kompetensi yang dipentingkan tetapi juga tentang jalur formal seringkali lebih dominan. Karena Ratna tidak memiliki jalur formal tingkat pertama untuk menjadi seorang guru, ia merasa tidak diterima sebagai guru Bahasa Inggris sejati dengan otoritas penuh. Dia membutuhkan upaya ekstra untuk membuktikan dirinya sebagai guru Bahasa Inggris. Seperti dalam Tsui (2007), identitas guru bahasa Inggris di Cina juga dibentuk oleh komunitas profesional yang mempertahankan gagasan tentang CLT sebagai praktik terbaik untuk mengajar bahasa Inggris. Kontestasi identitas profesional Ratna mengalami transformasi dalam peremuannya dengan komunitas profesional ini. Bentrokan dan realisasi identitas profesional ini berulang dalam narasinya dan juga muncul kembali dalam peristiwa kritis kedua dalam hidupnya ketika dia gagal menjadi dosen Bahasa Inggris di universitas negeri.

Hal lain yang terungkap dari peristiwa penting pertama dalam narasi Ratna adalah bahwa menjadi guru mungkin bukan

pilihan pertama. Benar dalam kasus Ratna dan mungkin juga berlaku untuk guru pada umumnya di Indonesia. Hal ini sangat beralasan dalam kasus Ratna meski alasan yang mendasarinya adalah keinginannya untuk berbeda dengan keluarganya yang kebanyakan guru dan ulama. Pekerjaan tetap pertama yang dipilihnya adalah menjadi pegawai bank. Ketika dia berhenti bekerja karena menikah, dia memutuskan menjadi guru. Seandainya dia tidak menikahi rekannya sendiri di bank yang sama, ceritanya mungkin akan berakhir berbeda. Meskipun guru bahasa Inggris memiliki posisi prestisius tersendiri di dunia pendidikan, namun profesi ini masih belum menjadi pilihan pertama di masyarakat.

Peristiwa kritis kedua bagi Ratna adalah penolakan untuk menjadi guru bahasa Inggris di universitas negeri yang membawanya untuk melamar posisi mengajar lagi di universitas swasta. Keputusan ini membawanya ke budaya pendidikan dan pengajaran yang sangat berbeda. Dia merasa dihargai dan dihormati oleh mahasiswa dan koleganya saat ia bekerja di universitas swasta ini. Di sinilah ia menyadari bahwa menjadi guru haruslah lebih memahami siswa atau mahasiswa dan guru harus sadar akan kebutuhan mahasiswanya. Dalam suasana penerimaan dan rasa hormat, baik oleh rekan-rekannya maupun murid-muridnya, Ratna berhasil dalam menegosiasikan identitas profesionalnya sekaligus memperoleh pengakuan atas identitas profesional yang dibangunnya.

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Bab 11

Penutup dan Refleksi Tentang Identitas Guru Indonesia

Mulai dari Bab 1, buku ini telah menelusuri makna identitas dan identitas profesional guru. Tentu saja makna identitas pro-fesional guru ini dinamis dan berkembang seiring dengan perkembangan zaman dan tantangan yang berubah. Sebagai penutup perjalanan memahami identitas profesional guru, kami tidak akan memberikan kesimpulan yang bersifat tetap, tetapi kami justru akan memberikan pertanyaan-pertanyaan pemantik untuk kita semua, terkait identitas profesional kita. Pertanyaan-pertanyaan ini dapat kita gunakan sebagai bagian dari refleksi profesional kita sebagai guru.

Pertanyaan yang pertama adalah *“Apakah guru masih relevan di zaman teknologi informasi dan komunikasi dimana pengetahuan ada di ujung jari?”* Lebih tepat sebetulnya pertanyaannya adalah *“Apa yang bisa membuat guru menjadi relevan dengan perkembangan ilmu dan teknologi terkini?”* Ini adalah pertanyaan eksistensial kita sebagai guru.

Pertanyaan berikutnya adalah *“Identitas profesional guru seperti apakah yang perlu dibangun pada masa pandemi dan setelahnya?”* Ini adalah pertanyaan terkait yang pertama dengan menekankan situasi terkini pendidikan kita. Masa pandemi sudah mulai berakhir dan sekolah sudah buka kembali. *“Apa yang berubah dan apa yang tetap sebagai guru?”*

Dengan demikian, penutup ini bukanlah akhir perjalanan

intelektual kita untuk memahami identitas profesional guru. Penutup ini adalah suatu awal untuk memulai perjalanan baru, memahami lebih mendalam lagi arah dan perkembangan profesi guru ini.

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

Referensi

- Abednia, A. (2012). Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran. *Teaching and Teacher Education*, 28(5), 706-717. doi: 10.1016/j.tate.2012.02.005
- Ahmadi-Azad, S., Asadollahfam, H., dan Zoghi, M. (2020). Effects of teacher's personality traits on EFL learners' foreign language enjoyment, *System* 95.
- Alatis, J. E. (1987). The Growth of Professionalism in TESOL: Challenges and Prospects for the Future. *TESOL Quarterly*, 21(1), 9-19.
- Alsop, J. (2008). *Teacher Identity Discourses: Negotiating Personal and Professional Spaces*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Amin, N. (1997). Race and identity of the nonnative ESL teacher. *TESOL Quarterly*, 31(3), 580-583.
- Amiryousefi, M., Amirian, Z., & Ansari, A. (2019). Relationship between classroom environment, teacher behavior, cognitive and emotional engagement, and state motivation. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 11(23), 27e59.
- Anggraini, K., Prasetyo, D. (2020). Kesiapan dan Keterlibatan Pendidik PAUD di Jawa Timur pada Masa Pandemi Covid-19 melalui Penguasaan TIK.

Incrementapedia: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini
Program Studi PG-PAUD Fakultas Pedagogik dan
Psikologi Universitas PGRI Adi Buana Surabaya. Volume
02 Nomor 02, Desember 2020 Page 1-8

- Ariyanti, G. & Santoso, F.G.I. (2020) The Effects of Online Mathematics Learning in the Covid-19 Pandemic Period: A Case study of Senior High School Students at Madiun City, Indonesia. *Mathematics Teaching Research Journal*, Vol 12, No 3.
- Atay, D., & Ece, A. (2009). Multiple identities as reflected in English-language education: The Turkish perspective. *Journal of Language, Identity & Education*, 8(1), 21-34. doi: 10.1080/15348450802619961
- Barkhuizen, G. (2011). Narrative knowledging in TESOL. *TESOL Quarterly* 45, No. 3, 391—414.
- Beemt, A.V.D., Thurlings, M., Willems, M., (2019). *Towards an Understanding of Social Media Use in The Classroom: A Literature Review. Technology Pedagogical Education*, 29 (1), 35–55.
- Bjork C. (2004). Decentralization in education, institutional culture and teacher autonomy in Indonesia. *International Review of Education* 50, No. 3/4, 245-262
- Bjork, C. (2005). *Indonesian education: Teachers, Schools, and Central Bureaucracy*. New York, NY: Routledge.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, 36(2), 81-109. doi: 10.1017/s0261444803001903
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10(1), 3-31. doi: 10.1191/1362168806lr182oa
- Braine, G. (2010). *Nonnative Speaker English Teachers:*

- Research, Pedagogy, and Professional Growth*. New York: Routledge.
- Bruton, A. (2004). Keeping the NNS customer happy, perhaps?: A response to Sandra McKay. *ELT Journal*, 58(2), 183-186.
- Brutt-Griffler, J., & Samimy, K. K. (1999). Revisiting the colonial in the postcolonial: Critical praxis for nonnative-English-speaking teachers in a TESOL program. *TESOL Quarterly*, 33(3).
- BSNP (Badan Standar Nasional Pendidikan). (2010). *Paradigma Pendidikan Nasional Abad XXI*. Jakarta: BSNP
- Burnier, D. (2006). Encounters with the self in social science research: A political scientist looks at autoethnography. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 410-418. doi: 10.1177/0891241606286982
- Canagarajah, A. S. (2012). Teacher development in a global profession: An autoethnography. *TESOL Quarterly* 46(2), 258-279. doi: 10.1002/tesq.18
- Carrier, K. A. (2003). NNS teacher trainees in Western-based TESOL programs. *ELT Journal* 57(3), 242-250.
- Chaudhury, S. R., & Miller, L. (2008). Religious Identity Formation Among Bangladeshi American Muslim Adolescents. *Journal of Adolescent Research* 23(4), 383-410. doi: 10.1177/0743558407309277
- Chetty, R., Friedman, J. N. and Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates. *American Economic Review*, 104(9): 2593-2632,
- Christiano, C. O. and Cummings, W. K. (2007). Schooling in Indonesia. Postiglione, G. A. and Tan, J (eds.). *Going to School in East Asia*. (pp. 121-142). Westport:

Greenwood Press.

- Clark, M. (2008). *Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community*. Toronto: Multilingual Matters Ltd.
- Connelly, F. M. and Clandinin, D. J. (1990) Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher* 19, No. 5, 2-14.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of janus? Anxiety and enjoyment in the Foreign Language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4, 237e274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dirgantoro, K. P. S. (2018) Kompetensi Guru Matematika dalam Mengembangkan Kompetensi Matematis Siswa. 2018. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*. UKSW. Vol. 8 No. 2, Mei 2018: 157-166.
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young Children's Online Learning during Covid-10 Pandemic: Chinese Parents' Beliefs and Attitudes. *Children and Youth Service Review*, 118(September), 105440.
- Duff, P. A., & Uchida, Y. (1997). The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly* 31(3), 451-486.
- Elshadelin, G., & Yumarnamto, M. (2020). Cultural Contents in Two English Textbooks in Indonesia: Representations and Sources of Culture. *Beyond Words*, 8(2), 60-77. doi: 10.33508/bw.v8i2.2511
- Setyawan, F.E.B., & Lestari, R. (2020). Challenges of Stay-At-Home Policy Implementation during The Coronavirus (Covid-19) Pandemic in Indonesia, *Journal Administrasi Kesehatan Indonesia*, 8 (2) (Jun 2020)

- 15–20.
- Fahmi, M. (2004). Indonesian Higher Education: The Chronicle, Recent Development and The New Legal Entity Universities. Working Paper. Department of Economics Padjadjaran University.
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: the impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education* 34, No. 4, 258–280.
- Freeman, D. (2009). The scope of teacher education. In A. Burns & J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 11-19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Freeman, D., & Johnson, K. E. (1998). Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. *TESOL Quarterly* 32(3), 397-317.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (2018). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 628-639.
- Fukuyama, F. (2006). Identity, Immigration, and Liberal Democracy. *Journal of Democracy*, 17(2), 5-20. doi: 10.1353/jod.2006.0028
- Gee, J. P. (2001). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125.
- Geertz, C. (1976). *The religion of Java*. University of Chicago Press.
- Golemen, D. (2007). *Social Intelligence: The New Science of Human Relationship*, Jakarta: Gramedia Pustaka Utama, 2007), h. 114.
- Golombek, P., & Jordan, S. R. (2005). Becoming "black lambs" not "parrots": A poststructuralist orientation to

- intelligibility and identity. *TESOL Quarterly* 39(3), 513-533.
- Hamalik, O. (2003). *Proses Belajar Mengajar*. Jakarta: PT. Bumi Aksara.
- Handarini, O.I. and Wulandari, S.S. (2020). Pembelajaran Daring sebagai Upaya Study from Home (SFH) selama Pandemi Covid 19 (Online Learning as A Study from Home (SFH) Effort During the Covid 19 Pandemic). *Journal Pendidikan Administrasi Perkantoran* 8 (3) (2020) 496–503.
- Hasibuan, E. K. (2018). Analisis Kesulitan Belajar Matematika Siswa pada Pokok Bahasan Bangun Ruang Sisi Datar di SMP Negeri 12 Bandung. *AXIOM : Jurnal Pendidikan dan Matematika*, Vol 7, No 1 (18-30). DOI: <http://dx.doi.org/10.30821/axiom.v7i1.1766>
- Hayes, D. (2010). Duty and service: Life and career of a Tamil teacher of English in Sri Lanka. *TESOL Quarterly* 44(1), 58-83. doi: 10.5054/tq.2010.214048
- Holliday, A., & Aboshiha, P. (2009). The denial of ideology in perceptions of ‘nonnative speaker’ teachers. *TESOL Quarterly* 43(4), 669-689. doi: <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00191.x>
- Jamaluddin, D., Ratnasih, T., Gunawan, H., & Paujiah, E. (2020). *Pembelajaran Daring Masa Pandemi Covid-19 Pada Calon Guru: Hambatan, Solusi dan Proyeksi*. Karya Tulis Ilmiah UIN Sunan Gunung Djati Bandung, 1(1), 1–10. Retrieved from <http://digilib.uinsgd.ac.id/30518>
- Jeloudar, S., Y., Yunus, A., S., Roslan, S., & Nor, S., M. (2011). Desember. “Exploring the Relationship between Teachers’ Social Intelligence and Classroom Discipline Strategies” dalam *International Journal of Psychological Studies*, 3, 2, 149-155. DOI: 10.5539/ijps.v3n2p149.

- Johnson, K. A. (2003). "Every experience is a moving force": Identity and growth through mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 787-800. doi: 10.1016/j.tate.2003.06.003
- Johnson, K. dan Manning, S. (2010). *Online education for dummies*. Toronto Canada: John Wiley & Sons Publishing. ISBN 0470536209
- Johnston, B. (1997). Do EFL teachers have career? *TESOL Quarterly*, 31(4), 681-712. doi: 10.2307/3587756
- Johnston, B. (1999). Expatriate teacher post modern paladin. *Research in Teaching English*, 34(2), 255-280.
- Johnston, B., & Goettsch, K. (2000). In search of the knowledge base of language teaching: Explanations by experienced teachers. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), 437-468.
- Johnston, B., Juhasz, A., Marken, J., & Ruiz, B. R. (1998). The ESL teacher as moral agent. *Research in the Teaching of English*, 32(2), 161-181.
- Kanno, Y., & Stuart, C. (2011). Learning to become a second language teacher: Identities-in-practice. *The Modern Language Journal*, 95(2), 236-252. doi: 10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x
- Kementerian Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia. (2020). *Surat Edaran Menteri Pendidikan dan Kebudayaan Republik Indonesia Nomor 35962/MPK.A/HK/2020*. 1-2
- Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During Covid-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00272-6>

- Kubota, R., & Lin, A. (2006). Race and TESOL: Introduction to concepts and theories. *TESOL QUARTERLY*, 40(3), 471-493.
- Kurniati, E., Nur Alfaeni, D. K., & Andriani, F. (2020). Analisis Peran Orang Tua dalam Mendampingi Anak di Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 5(1), 241. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v5i1.541>
- Lai, C.-C., Shih, T.-P., Ko, W.-C., Tang, H.-J., Hsueh, P.-R., (2020). Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 (SARS-Cov-2) and Corona Virus Disease-2019 (COVID-19): The Epidemic and The Challenges. *International Journal of Antimicrobes Agents* 55, 105924.
- Li, C., Jiang, G., & Dewaele, J. M. (2018). Understanding Chinese high school students' foreign language enjoyment: Validation of the Chinese version of the foreign language enjoyment scale. *System*, 76, 183e196. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.06.004>
- Lim, H.-W. (2011). Concept maps of Korean EFL student teachers' autobiographical reflections on their professional identity formation. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 969-981. doi: 10.1016/j.tate.2011.05.001
- Liu, D. (1998). Ethnocentrism in TESOL: Teacher education and the neglected needs of international TESOL students. *ELT Journal*, 52(1), 3-10.
- Liu, J. (1999). Nonnative-English-speaking professionals in TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(1), 85-102.
- Llurda, E. (2005). *Non-Native Language Teachers: Perceptions, Challenges and Contributions to the Profession*. New York: Springer.

- Mambu, J. E. (2012). English for advocacy purposes: Critical pedagogy contribution to Indonesia. In K. Sung & R. Pederson (Eds.), *Critical ELT Practices in Asia* (pp. 111-136): Sense Publisher.
- Mambu, J. E. (2014). *Negotiating the place of spirituality in English language teaching: A case study in an Indonesian EFL teacher education Program*. (Ph. D. Dissertation), Arizona State University.
- McAdams, D. P. (1993). *Personal Myths and the Making of the Self*. New York: The Guilford Press.
- McAdams, D. P. (1993). *The Stories We Live By: Personal Myths and the Making of the Self*. New York: Guilford Press.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Eds.), *In Handbook of Identity Theory and Research* (pp. 99-115). New York: Springer.
- McAdams, D. P. (2011). Narrative identity. In Schwartz et al. (eds.), *Handbook of Identity Theory and Research*, 99-115. Springer Science & Business Media, LLC.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1999). A Five-Factor Theory of Personality, dalam L. A. Pervin dan O. P. John. *Handbook of personality: Theory and Research*. New York: Guilford.
- McNamara, T. (1997). Theorizing social identity; What do we mean by social identity? Competing frameworks, competing discourses. *TESOL Quarterly*, 31(3), 561-567.
- Medgyes, P. (1983). The schizophrenic teacher. *ELT Journal*, 37(1), 2-6.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more? *ELT Journal Volume*, 46(4), 340-349. doi: <https://>

doi.org/10.1093/elt/46.4.340

- Menard-Warwick, J. (2008). The Cultural and Intercultural Identities of Transnational English Teachers: Two Case Studies from the Americas. *TESOL Quarterly*, 42(4), 617-640.
- Mistar, J. (2005). Teaching English as a foreign language (TEFL) in Indonesia. Braine, George (ed.) *Teaching English to the World: History, Curriculum, and Practice* (pp. 75—84). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Morgan, B. (2004). Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 7, (2-3), 172-188.
- Motha, S. (2006). Racializing ESOL teacher identities in U. S. K—12 public schools. *TESOL Quarterly*, 40(3), 495-518.
- Munastiwi, E. (2020). *Unprepared Management Decreases Education Performance in Kindergartens during Covid-19 Pandemic*.
- Nababan, P. W. J. (1991). Language in Education: The Case of Indonesia. *International Review of Education* 37, No. 1, 115-131
- Nemtchinova, E. (2005). Host teachers' evaluations of nonnative-English-speaking teacher trainees: A perspective from the classroom. *TESOL Quarterly*, 39(2), 235-261.
- Nguyen, V.A. (2017). The Impact of Online Learning Activities on Student Learning Outcome in Blended Learning Course. *Journal of Information & Knowledge Management*, Vol. 16, No. 04. <https://doi.org/10.1142/S021964921750040X>

- Norton, B. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409-429.
- Ochs, E. (1993). Constructing social identity: A language socialization perspective. *Research on language and Social Interaction*, 26(3), 287-306.
- Park, G. (2012). "I am never afraid of being recognized as an NNES": One teacher's journey in claiming and embracing her nonnative-speaker identity. *TESOL Quarterly*, 46(1), 127-151. doi: 10.1002/tesq.4
- Pavlenko, A. (2003). "I Never Knew that I was a Bilingual": Reimagining Teachers' identity in TESOL. *Journal of Language, Identity, and Education* 2 (4), 251-268.
- Peek, L. (2005). Becoming Muslim: The development of a religious identity. *Sociology of Religion*, 66(3), 215-242.
- Pennycook, A. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. New York: Routledge.
- Pennycook, A. (2007). ELT and colonialism. In C. Cummins & C. Davison (Eds.), *International Handbook of English Language Teaching* (pp. 13-24). New York: Springer.
- Pennycook, A. (2010). Sweating cheese and thinking otherwise. In D. Nunan & J. Choi (Eds.), *Language and Culture: Reflective Narrative and the Emergence of Identity* (pp. 194-198). New York: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. New York: Suny Press.
- Pratama, L. D., & Lestari, W. (2020). Pengaruh Pelatihan Terhadap Kompetensi Pedagogik Guru Matematika. *Jurnal Cendekia: Jurnal Pendidikan Matematika*, 4(1), 278-285.
- Putrawan, I. M. and Akbar, M. (2009). *The History of Teacher's Education in Indonesia: A Comparative*

- Perspective*. Paper presented at CESHK Annual Conference at the University of Macao, 17 January 2009.
- Reis, D. S. (2011). Non-native English-speaking teachers (NNESTs) and professional legitimacy: A sociocultural theoretical perspective on identity transformation. *International Journal of the Sociology of Language*, (208). doi: 10.1515/ijsl.2011.016
- Roser, M. (2017). *Teachers and Professors*. Dipublikasi online di OurWorldInData.org. Diakses melalui <https://ourworldindata.org/teachers-and-professors>
- Salamat, L., Ahmad, G., Bakht, I., and Saifi, I. L. (2018). Effects of E-Learning on Students' Academic learning at university Level. *Asian Innovative Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(2), 1-12.
- Samimy, K. K. (2003). The voice of a native speaker in the land of nonnative English speakers. *TESOL Quarterly*, 42(1), 123-132.
- Sari, H. P. (2020). Respond to WHO, Government Declares Corona Outbreak as National Disaster, *Kompas*, <https://nasional.kompas.com/read/2020/03/14/21353071/respond-whogovernment-declare-plague-corona-as-national-disaster>. Accessed March 14, 2020.
- Sercu, L. (2006). The foreign language and intercultural competence teacher: The acquisition of a new professional identity. *Intercultural Education*, 17(1), 55-72. doi: 10.1080/14675980500502321
- Shan L. Pana, Miao Cuib,* , Jinfang Qianc. (2020). Information Resource Orchestration during The COVID-19 Pandemic: A Study of Community Lockdowns in China. *International Journal of Information Management* 54 (2020) 102143

- Shuck, G. (2006). Racializing the nonnative English speaker. *Journal of Language, Identity & Education*, 5(4), 259-276.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S. (2000). Teacher development: Roles of domain expertise and pedagogical knowledge. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(1), 129-135.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus: On Professions and Professionals*, 134(3), 52-59.
- Shulman, L. S., & Sherin, M. G. (2004). Fostering communities of teachers as learners: disciplinary perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 135-140. doi: 10.1080/0022027032000135049
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257-271. doi: 10.1080/0022027032000148298
- Simon-Maeda, A. (2004). The complex construction of professional identities: Female EFL educators in Japan speak out. *TESOL Quarterly*, 38(3), 405-436.
- Smith, T. W. (2002). Religious diversity in America: The emergence of Muslims, Buddhists, Hindus, and others. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 41(3), 577-585.
- Søreide, G. E. (2006). Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(5), 527-547. doi:

10.1080/13540600600832247

- Sørøide, G. E. (2007). The public face of teacher identity— narrative construction of teacher identity in public policy documents. *Journal of Education Policy* 22, No. 2, 129–146.
- Sudarmanto (2009). *Kinerja dan Pengembangan Kompetensi SDM, Teori, Dimensi Pengukuran dan Implementasi dalam Organisasi*, Yogyakarta : Pustaka Pelajar.
- Sudrajat, J. (2020). Kompetensi Guru di Masa Pandemi Covid-19. *Jurnal Riset Ekonomi dan Bisnis*, 13 (1) (2020) 100-110. <http://journals.usm.ac.id/index.php/jreb>
- Supriyono, dkk. (2015). *Pendidikan Keluarga Dalam Perspektif Masa Kini*. Jakarta: Direktorat Jenderal Pendidikan Anak Usia Dini dan Pendidikan Masyarakat. 1–124. <http://repositori.kemdikbud.go.id/id/eprint/6172>
- Suryadi, D. (2012). *Membangun Budaya Baru dalam Berpikir Matematika*. Bandung: Rizqi Press.
- Syah, M. (2008). *Psikologi Pendidikan dengan Pendekatan Baru*. Bandung: Rosda.
- Tajino, A., & Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? *ELT Journal*, 54(1), 3-11.
- Tang, C., & Norton, B. (1997). On the power and status of nonnative ESL teachers. *TESOL Quarterly*, 31(2), 577-580.
- Trent, J., & Gao, X. (2009). 'At least I'm the type of teacher I want to be': Second-career English language teachers' identity formation in Hong Kong secondary schools. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 37(3), 253-270. doi: 10.1080/13598660903052449

- Tsui, A. B. M. (2007). Complexities of identity formation: A narrative inquiry of an EFL teacher. *TESOL Quarterly*, 41(4), 657-680.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. UNESCO Institute for Statistics Data, 19(2), Home. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Usman, M. Uzer. (2010). *Menjadi Guru Profesional*. Bandung: PT. Remaja Rosda Karya.
- Varghese, M. (2004). Professional development for bilingual teachers in the United States: A site for articulating and contesting professional roles. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 222-237. doi: 10.1080/13670050408667810
- Varghese, M. M., & Johnston, B. (2007). Evangelical Christians and English Language Teaching. *TESOL Quarterly*, 41(1), 5-31.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., & Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44.
- Wahyu. (2011). Masalah dan Usaha Membangun Karakter Bangsa. *Jurnal Komunitas*, 3(2), 138-149.
- Webster, L. and Mertova. P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method*. New York: Routledge.
- West, C. (1992). A matter of life and death. The Identity in Question, *The MIT Press*, 61, 20-23. doi: 10.2307/778781
- Widdowson, H. G. (1994). The ownership of English. *TESOL Quarterly*, 28(2), 377-389.
- Widodo, Ari, dkk (2007). *Pendidikan IPA Di SD*. Bandung: UPI Press.

- Woods, P. (1993). Critical events in education. *British Journal of Sociology of Education*, 14(4), 355-371.
- Wursanto, Ig. (1999). *Manajemen Kepegawaian I*, Yogyakarta: Kanisius.
- Yang, F., & Ebaugh, H. R. (2001). Religion and ethnicity among new immigrants: The impact of majority/minority status in home and host countries. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 40(3), 367-378.
- Yumarnamto, M. (2016). *Indonesian English language teachers' professional growth and changing identities: An autoethnography and narrative inquiry*. (Ph. D.), Indiana University, Bloomington.
- Yumarnamto, M. (2019). The career path of an Indonesian EFL teacher: A professional capital perspective. *RELC Journal*, 50(1), 136-148. doi: 10.1177/0033688217730141
- Yumarnamto, M., & Prijambodo, V. L. (2020). "Teaching is God's Calling": Teachers' Beliefs and Professional Identity at Ten Christian Schools in Indonesia. *International Journal of Education*, 13(2), 70-78. doi: 10.17509/ije.v13i2.24794
- Yumarnamto, M., Widyaningrum, A. Y., & Prijambodo, V. L. (2020). Identity and Imagined Communities in English Textbooks' Illustrations. *LEARN Journal : Language Education and Acquisition Research Network Journal*, 13(2), 354-368
- Zacharias, N. T. (2010). *The evolving teacher identities of 12 South/East Asian teacher in US graduate programs*. (Ph. D. Dissertation), Indiana University Pennsylvania.
- Zhao, H. q., & Poulson, L. (2006). A biographical narrative inquiry into teachers' knowledge: An intergenerational approach. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 123-132.

Indeks

A

acknowledgement 6
affinity 22, 23, 28
agreeableness 49, 50
atmosfir pembelajaran 49
autoethnogrphahy 55

B

Bahasa Inggris 7, 45, 47, 49, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63,
65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 91, 92, 93, 98, 99,
100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
boundary 20

C

community of practice 21, 24
conscientiousness 49, 50

D

discourse 17, 18, 23, 93
diskursus masyarakat 17
disonansi identitas 19
disrupsi 3, 5

E

extra ordinary 4

extroversion 49, 50

F

fasilitator 36, 45

Foreign Language Enjoyment 48

G

Guru dan Dosen 9, 45, 79

I

identitas agama 27, 28, 55, 62, 67

identitas alamiah 22

identitas dinamis 23

Identitas Golongan 28

identitas keanggotaan 22, 28, 29

identitas multikultural 55, 71

identitas naratif 19

Identitas Profesional ii, iii, 9, 14, 21, 33, 40, 45, 49, 53, 60, 69, 72,
81, 98, 110, 131, 131–142

Identitas Statis 16, 20

inspirasi iii, 15, 45

K

Ki Hajar Dewantara 10, 14, 35

Kompetensi kepribadian 9

Kompetensi pedagogis 9

kompetensi profesional 9, 39, 41, 45, 58

Kompetensi sosial 9, 40, 46

komunitas profesional 21, 24, 55, 111

konstruksi 19, 20, 21, 97

konstruksi identitas 21

konstruksi sosial 19, 20, 21

kontestasi narasi 21

kurikulum 4, 27, 42, 46, 77, 102, 103

L

label sosial 18, 21
learning agent 45
learning loss 3
lidah singkong 26

M

Matematika dan Sains 33, 35, 38, 40, 41
materi pembelajaran 40, 46, 47
metodologi 46
mitos 19
mitos diri 19
motivator 45

N

narasi publik 17
narrative inquiry 7, 55, 93, 129, 130
negosiasi 14, 15, 16, 17, 19, 97, 98
negotiated identity 6
neuroticism 49, 51

O

OCEAN 45, 49, 51, 52, 53
openness 49
Orde Baru 27, 28, 103
overlapping 24

P

pandangan kritis 17, 57
pandemi iv, 3, 4, 5, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 113
pembelajaran iii, 3, 4, 5, 9, 10, 13, 33, 34, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 58, 70, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 92
Pembelajaran 34, 35, 41, 42, 83, 85, 120
Pembelajaran Online 41, 85
pendekatan naratif 7

pendidikan iv, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 13, 14, 24, 25, 26, 27, 28, 33, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 45, 47, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 64, 65, 66,
72, 74, 75, 76, 78, 79, 81, 82, 83, 86, 88, 91, 92, 95, 104, 105,
107, 108, 109, 110, 111, 112, 113
Pendidikan Anak Usia Dini 7, 116, 122, 128
pengetahuan 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 33, 34, 37, 39, 44,
45, 47, 50, 63, 78, 86, 87, 93, 98, 102, 103, 107, 108, 109, 113
Penutur Asli 56, 59
Penutur Bukan Asli 56
perang budaya 27
perekayasa pembelajaran 45
persona 17, 18, 20
posisi subyek 20, 96, 97, 105
power 17, 57, 128
praktik pembelajaran 13
praktik profesional iii, 5, 7, 11, 24, 26, 53
praktik sosial 22, 95

R

representasi 21, 99

S

SARA 24, 25, 27, 29
sertifikasi 7, 37, 78, 79, 103
standar profesi 37
strata sosial 25
strategi pembelajaran 4, 82
struktur 13, 46, 95
Suku 25

T

teacher beliefs 10
teacher cognition 10
teacher practices 10
teachers' beliefs 6
teachers' knowledge and skills 6

teacher thoughts 10
Teknologi iii, 4
teori evolusi 27
transformasi identitas 21, 22, 69, 92, 93, 98

U

undang-undang ii, 4, 9, 10, 11, 16

W

wacana 17, 18, 20, 21, 22, 23, 29, 93, 95, 96, 97, 98, 105, 110
wacana publik 17, 21
wisdom of practice 13, 14

Z

zona nyaman 4, 5

Tentang Penulis



Mateus Yumarnamto adalah dosen Pendidikan Bahasa Inggris di Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya sejak tahun 1997. Gelar sarjana pendidikan diperoleh dari Universitas Sanata Dharma Yogyakarta (1997) dan gelar S2 di bidang Linguistik Terapan Bahasa Inggris diperoleh dari Universitas Katolik Indonesia Atma Jaya Jakarta (2002). Pendidikan S3 di tempuh di Indiana University Bloomington (IUB) dengan sponsor beasiswa Fulbright dan lulus pada tahun 2016 di bidang Literasi, Budaya, dan Pendidikan Bahasa. Penulis tertarik dengan isu-isu literasi, pendidikan bahasa dan identitas profesional guru. Penelitiannya menggunakan pendekatan analisis wacana (*discourse analysis*) dan narasi (*narrative inquiry*)



Gregoria Ariyanti, lahir di Pontianak pada 2 Januari 1974. Telah menempuh S1 Pendidikan Matematika Universitas Sanata Dharma Yogyakarta tahun 1992–1997, S2 Matematika UGM tahun 2002–2005, dan S3 Matematika UGM tahun 2011–2018. Sejak tahun 1998 sampai dengan sekarang ia menjadi dosen Program Studi Pendidikan Matematika (Kampus Kota Madiun) Universitas

Katolik Widya Mandala Surabaya. Bidang yang ditekuni yaitu Aljabar dan Pembelajaran Matematika. Aktif dalam kegiatan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat, di antaranya pernah memperoleh beberapa hibah penelitian dan pengabdian kepada masyarakat dari Kemendikbud Ristek.



Kristin Anggraini lahir di kota Surabaya, 7 September. Menyelesaikan pendidikan tinggi S1 pada prodi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini (PG PAUD) Universitas Terbuka, dan lulus pada tahun 2016 dan melanjutkan S2 pada jurusan Pendidikan Dasar Konsentrasi PAUD di Universitas Negeri Surabaya, lulus pada tahun 2018. Sejak tahun 2019 hingga sekarang bekerja sebagai dosen di Universitas Katolik

Widya Mandala Surabaya pada program studi Pendidikan Guru Pendidikan Anak Usia Dini (PG PAUD). Saat ini, penulis juga aktif dalam berbagai kegiatan penelitian serta pengabdian kepada masyarakat khususnya dalam bidang pendidikan anak usia dini.



Maria Josephine Kriesye S., atau lebih dikenal dengan nama panggilan Ice, lahir di Balikpapan, 3 Januari 1976. Menempuh S1 Pendidikan Bahasa Inggris di FKIP Universitas Katolik Widya Mandala Surabaya pada tahun 1995, mengabdikan sebagai dosen tetap di almamater sejak tahun 2002, kemudian melanjutkan S2 pada program Magister Pendidikan Bahasa Inggris di Univer-

sitas Negeri Malang dan lulus pada tahun 2020. Selain aktif dalam kegiatan penelitian dan pengabdian kepada masyarakat, penulis juga tertarik dalam pengajaran Bahasa Inggris untuk anak-anak dan merupakan salah satu pemegang paten karya animasi berbasis komputer berjudul *“Pengembangan Materi Speaking Berbasis Komputer bagi Siswa Sekolah Dasar”*

Hak Cipta dilindungi UU. Soft File ini tidak untuk disebarluaskan secara digital.

