

PEMBELAJARAN BERBASIS KEARIFAN LOKAL (KAJIAN ETNO KRITIS)

Ahmad Faizi¹, Dzarna², dan Kholik³

¹Universitas Hasyim Asy'ari (Unhasy)

Jl. Irian Jaya 55 Tebuireng Tromol Pos IX Jombang

²Universitas Jember

Jl. Gumuk Kerang, Karangrejo, Kec. Sumbersari, Kabupaten Jember, Jawa Timur

³Institut Agama Islam Al-Qolam

Jl. Raya Putat Lor, Kec. Gondanglegi, Kabupaten Malang, Jawa Timur

ahmadfaizi@unhasy.ac.id

Abstrak: Pembelajaran Berbasis Kearifan Lokal: Kajian EtnoKritis. Penelitian ini bertujuan untuk mengungkap berbagai kearifan lokal yang mewarnai pembelajaran di sekolah. Selain itu penelitian ini juga mengungkap bagaimana kearifan lokal digunakan di dalam pembelajaran. Penelitian ini merupakan penelitian Etno Kritis. Metode pengumpulan data menggunakan observasi dan wawancara. Data-data yang terkumpul dikelompokkan sesuai dengan fokus penelitian dan direduksi sesuai kebutuhan analisis. Metode analisis yang digunakan adalah metode maju bertahap sesuai dengan teori pembelajaran responsif budaya. Temuannya, ada tiga jenis kearifan lokal yang digunakan di dalam pembelajaran, yaitu: *bhâsa camporan*, *Abhâsa*, *rarènggh n*, dan *lalongèt*. Efektivitas pembelajaran dapat dicapai dengan pemanfaatan kearifan lokal karena peserta didik lebih senang, merasa merdeka, dan merasa dihargai.

Kata kunci: etnokritis, responsif budaya, kearifan lokal, dan pembelajaran.

Abstract: Local Wisdom Based Learning: EthnoCritical Study. This research aims to reveal various local wisdoms that color learning in schools. Apart from that, this research also reveals how local wisdom is used in learning. This research is Critical Ethno research. Data collection methods use observation and interviews. The collected data is grouped according to the research focus and reduced according to the needs of the analysis. The analytical method used is a gradual progress method in accordance with culturally responsive learning theory. The findings were that there were three types of local wisdom used in learning, namely: *bhâsa camporan*, *Abhâsa*, *rarènggh n*, and *lalongèt*. Learning effectiveness can be achieved by utilizing local wisdom because students are happier, feel independent, and feel appreciated.

Keyword: cultural responsiveness, critical ethno, learning, dan local wisdom.

PENDAHULUAN

Bahasa Madura (BMa) merupakan salah satu mata pelajaran yang harus diajarkan di sekolah yang ada di Jawa Timur, sesuai dengan kekhasan masing-masing daerah, mulai dari tingkat dasar, menengah dan atas (Gubernur Jawa Timur, 2014; Sofyan, 1991). Berdasar pergub tersebut, banyak daerah di Jatim melaksanakan pembinaan dan pengembangan, baik secara formal maupun informal. Kabupaten

Probolinggo merupakan salah satu daerah yang telah atau sedang melakukan pembinaan dan pengembangan BMa, hal ini dapat dilihat di dalam pelaksanaan pembelajaran BMa di beberapa sekolah yang ada di wilayah Probolinggo.

Kelas pembelajaran BMa di Probolinggo sangat beragam. Sebagai situasi sosial, pembelajaran BMa di Probolinggo terdiri atas beberapa suku, bahasa, dan

budaya. Pihak-pihak yang terlibat di dalam situasi sosial tersebut memiliki latar belakang pengetahuan dan pengalaman kultural yang beragam sesuai dengan latar belakang masing-masing mereka. Menurut (Zhang, 2016), perlu ada proses yang memfasilitasi keragaman siswa di kelas. Proses tersebut perlu dilakukan dengan tujuan menyamakan kesempatan belajar kepada semua siswa yang beragam. Samuel (Samuels, 2018) mengemukakan bahwa guru sebagai fasilitator di dalam kelas harus memiliki, mengembangkan, dan mengapresiasi keragaman siswa. Selain itu, guru juga harus memiliki kesempatan mengetahui identitas siswa yang terus berkembang dan bagaimana memengaruhi tindakan.

Pembelajaran yang efektif adalah pembelajaran yang adaptasi dengan lokalitas. Selain itu, pembelajaran yang efektif adalah pembelajaran yang mempertimbangkan latar belakang siswa (Gay, 2000; Stowe, 2017; Taylor, 2011). Ada beragam budaya lokal yang dimiliki siswa, sesuai dengan latar belakang yang berbeda-beda. Sebagian kelompok siswa memiliki kekhasan di dalam berbincang dengan teman sejawat mereka, sebagian yang lain juga memiliki kekhasan di dalam menghormati mitra tuturnya, dan beberapa siswa yang lain juga memiliki ungkapan-ungkapan indah khas BMa. Menurut (Gay, 2002), pengajaran yang menggunakan pengalaman budaya, dan perspektif siswa yang beragam secara etnis sebagai saluran untuk mengajar mereka lebih efektif.

Ada banyak penelitian menunjukkan bahwa menerapkan praktik Pembelajaran Responsif Budaya (selanjutnya disingkat PRB) di kelas dapat meningkatkan keterlibatan peserta didik dan mengarahkan mereka pada keberhasilan akademis (N. R. Bowman, 2003; R. F. Bowman, 2019; Gay, 2002; Lewthwaite, B., Owen, T., Doiron, A., Renaud, R., 2014). Selain itu, pendekatan ini memandang siswa sebagai aset berharga bagi lingkungan belajar. Pendekatan ini juga memandang mengajar sebagai cara untuk mengajar seluruh anak dan tujuan utama guru adalah membantu siswa menemukan kesuksesan dengan segala cara yang memungkinkan (Stowe, 2017). Oleh karena itu, cara terbaik untuk mewujudkan

kesuksesan siswa di dalam belajar adalah dengan memaksimalkan keterlibatan mereka pada pembelajaran. Menurut Gay, cara terbaik untuk melibatkan siswa adalah dengan mempertimbangkan latar belakang pengetahuan, pengalaman siswa, dan gaya kerja siswa yang beragam (Gay, 2010).

Dengan demikian, kearifan lokal menjadi salah satu faktor yang dapat dipertimbangkan oleh guru di dalam merancang desain dan melakukan pembelajaran. Kearifan lokal sangat mungkin beragam sesuai dengan keragaman siswa di kelas. Pemanfaatan kearifan lokal dapat dilakukan dengan memanfaatkan pengetahuan dan pengalaman siswa yang berkaitan dengan kearifan lokal sebagai konten, pertimbangan dalam menentukan metode, dan menciptakan sekaligus memilih suasana di dalam pembelajaran. Penelitian ini akan mengungkap berbagai kearifan lokal yang muncul dan bagaimana pengaruhnya terhadap pembelajaran, khususnya pembelajaran Bahasa Madura. Sejauh ini, penelitian tentang pembelajaran Bahasa Madura, terutama tentang bagaimana kearifan lokal digunakan di dalam pembelajaran, pengaruhnya terhadap pembelajaran, termasuk juga pengaruhnya terhadap peserta didik ketika melaksanakan pembelajaran belum pernah dilakukan oleh beberapa peneliti sebelumnya.

METODE

Penelitian ini merupakan penelitian kualitatif dengan pendekatan etno kritis, selain melakukan deskripsi dan interpretasi, peneliti juga memberikan komentar kritis terhadap data-data yang didapatkan. Pengumpulan data dilakukan secara observasi dan wawancara daring dengan beberapa guru serta peserta didik. Menurut (Robert V. Cozinets, 2010), merekam aktivitas budaya komunikasi dapat juga dilakukan dengan memanfaatkan media-media daring sesuai kesepakatan antara peneliti dan informan.

Data yang dikumpulkan berupa kata, kalimat, dan penggalan paragraf dari percakapan antar peserta didik, antara guru dengan peserta didik, dan antara peneliti dengan guru dan peserta didik. Data-data yang terkumpul ditaksonomi sesuai fokus penelitian dan direduksi sesuai kebutuhan.

Setelah itu, data-data yang terkumpul dianalisis menggunakan teori pembelajaran responsif budaya Villegas. Peneliti juga melakukan interpretasi dan pernyataan-pernyataan kritis terhadap temuan-temuan yang di dapat pada data-data tersebut.

HASIL DAN PEMBAHASAN

Hasil Penelitian

Pembelajaran Responsif Budaya (PRB) merupakan pendekatan pembelajaran yang menggunakan pengalaman kultural dan perspektif peserta didik yang beragam secara etnis sebagai salah satu upaya untuk menghadirkan pembelajaran yang efektif (Gay, 2002). Pembelajaran efektif dapat diwujudkan dengan cara mengintegrasikan pengalaman peserta didik dalam kurikulum (Taylor, 2011).

Tidak cukup hanya dengan memasukkan unsur-unsur yang terisolasi dan sporadis dari keragaman etnis, ras, dan budaya ke dalam program dan praktik sekolah yang ada. Alih-alih, warisan budaya dan pengalaman pribadi siswa yang berbeda etnis harus digunakan secara rutin sebagai alat atau instrumental dalam pengajaran dan pembelajaran (Gay, 2002, 2015). Lebih dari itu, PRB sebagai pendekatan harus mampu menjembatani kesenjangan antara pengalaman rumah dan sekolah siswa. Selain itu, agar responsif budaya, diperlukan adaptasi dengan keadaan lokal siswa (Villegas, 1991). Dengan demikian, pembelajaran yang mengakomodasi latar belakang siswa yang beragam yang dilakukan secara terus menerus akan menciptakan tujuan bersama yang kuat untuk peningkatan prestasi siswa.

PRB diyakini dapat meningkatkan prestasi dan menjaga identitas siswa (Villegas, 1991). Untuk mewujudkan keyakinan itu, semua perlu sekolah yang mampu memfasilitasi kebutuhan unik para siswa sesuai dengan latar belakang mereka masing-masing. Memenuhi kebutuhan unik dengan cara yang unik dilakukan untuk mewujudkan pembelajaran yang lebih efektif, sehingga tujuan peningkatan prestasi dan mempertahankan identitas akan tercapai (Villegas, 1991). Selain itu, diperlukan guru

yang peka terhadap karakteristik budaya peserta didik dan memiliki keterampilan yang diperlukan untuk mengakomodasi karakteristik ini di ruang kelas (Taylor, 2011).

Ada banyak kearifan lokal yang tergambar di dalam Pembelajaran BMA. Setelah dilakukan penelitian, peneliti setidaknya menemukan tiga jenis kearifan lokal yang tergambar di dalam kegiatan pembelajaran BMA di Probolinggo, yaitu: *bhâsa camporan* [b^hâsa camporan] ‘bahasa campuran’ (beberapa guru menyebutnya asimilasi), *abhâsa* [ab^hâsa] ‘menggunakan bahasa tingkat tinggi atau santun’, dan *Rarèngghân* [Rar ngg^hân] atau *lalongèt* [lalong t]. Berikut ini pembahasan tiga kearifan lokal tersebut.

a. *Bhâsa Camporan* [b^hâsa camporan] (asimilasi)

Bhâsa Camporan (asimilasi) sangat mudah ditemukann di dalam percakapan siswa, terutama siswa perempuan ketika berbinnancang santai di lingkungan sekolah. Hal itu sesuai dengan penjelasan berikut.

(G1/W/PKL/1)

Faizi : lè’, manabhi è kellas, kearifan lokal napah se segghut muncul?

P. Fendi : bhâsa camporan, otabhâ kèngèng è sebbhut “asimilasi” caè’pon ca-kanca.

Faizi : contona kadhi panapa?

P. Fendi : karua, “aku tak lèmmellèyah”, kamu ta noro’ah saya, saya matora’ah rapah, beremmanah kamu, kamu jhe’ ampo lanyala rah, bhân salaènèpon.

(G1/W/PKL/2)

Faizi : èngghi- èngghi- èngghi, artèna...kabhânyaân asimilasi èngghi. Terros...napa sè nyebbabaghi nak-kana’ aghuna’aghi pencampuran suka-suka ghânika.

P. Fendi : manabhi ètorot, sanyatanah, dhâri sè seppo jhughân, sanika jhughân.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/1) dan (G1/W/PKL/2), salah satu kearifan lokal yang dimiliki oleh masyarakat Probolinggo

adalah bhâsa camporan dan itu sudah berlangsung sejak lama, walau belum ada yang bisa menentukan kapan awal dimulainya penggunaannya. Sebagian besar siswa juga sudah menggunakan bhâsa camporan sejak dulu, hampir di semua kegiatan komunikasi yang mereka lakukan. Salah satunya tampak pada tuturan yang dilakukan oleh sebagian besar siswa yang ada di SMAN 1 Probolinggo. Bhâsa camporan ini sering berupa perpaduan antara bahasa Indonesia dan bahasa Madura, misalnya: saya èntara ka pasar ‘saya akan pergi ke pasar’, kamu ta’ mau ngerjaághin tugas? ‘apakah kamu tidak akan mengerjakan tugas?’, dan ta’ngakana kamu? ‘kamu tidak mau makan?’.

Bhâsa camporan atau asimilasi merupakan salah satu kearifan lokal yang dimiliki oleh siswa (masyarakat Probolinggo). Sering ditemukan, guru mempertimbangkan dan menjadikan bhâsa camporan sebagai modal di dalam merancang dan melakukan pembelajaran. Sese kali guru menggunakannya disaat memulai, melakukan, dan mengakhiri pembelajaran, bahkan, di saat berbinnancang santaipun guru juga sering menggunakannya. Semua itu dilakukan demi terwujudnya kesesuaian antara kehidupan di rumah dan sekolah.

(G1/W.PKL/3)

P. Fendi :Ghânika na’-kana’ dhibhi’ghânika. Panapa sebbhâbhâ...nabhâng ghâmpang nga’ghârua. Na’-kana’ bhisa èkoca’ miskin kosakata. Sanosah ghânika, è dhâlem ondhâghân otabhâ kelas bahasa, sangat rendah, enjhâ’ iyâ, anak-anaktetap miskin kosa kata. Hanya beberapa kosa kata yang umum dan biasa digunakan dalam masyarakat atau lingkungannya. Kadhiyâ sèngko’, engko’, bhâ’na, bhârâmma, seperti itu yang umum-uum. Namun ketika yang lebih jrang digunakan, jarang mereka dengar, itulah sebabnya.

(G1/W/PKL/4)

P. Fendi :Mereka lebih kaya kosa kata bahasa indonesia.apalagi

terpengaruh sekarang, mereka lebih berpedoman dengan gejet. Banyak istilah gaul. Mereka lebih tahu itu.. contoh: “bhâkna ce’kèpona”. Kalau mereka dalam B. Mdra, mereka tidak tahu. “Kepo” itu bahasa maduranya apa. Makanya mereka menggunakan asimilasi kadhi ghânika. Mereka lebih gampang menyampai pesan kepada teman-temannya atau orang-orang di sekitar mereka.

(G1/W/PKL/8)

Faizi : men bhâsa camporan segghut èyanggui lè’sareng ru-guru? Pola noro’aghi rèd-morèd...hahaha

P. Fendi : manabhi ta’è dhâlâm kellas, otamana, nalèkana è luar jhâm pangajhârân, ghi kadhâng tanorok aghuna’aghi bhâsa camporan jhughân. Nanging bhânni ghun dhân kaulâ, ghuru sèlaèn. Ghânika pon dhâddhi bhudaya, turun-temurun ghânika pon. Kèng sèngabhidhi ta’oning pasèra.

Bhâsa camporan (asimilasi) sudah biasa digunakan di dalam komunikasi sehari-hari baik di kelas maupun di dalam kelas, terutama ketika situasinya santai. Penggunaan bhâsa camporan ditujukan untuk kemudahan dalam berkomunikasi. Hal ini sesuai dengan data (G1/W.PKL/3), (G1/W.PKL/4), dan (G1/W.PKL/4).

Siswa akan mudah berkomunikasi dengan menggunakan bhâsa camporan karena siswa memiliki keterbatasan kosa kata bahasa Madura, sehigga untuk kemudahan berkomunikasi, mereka mencampur dengan bahasa yang biasa digunakan, salah satunya adalah bahasa Indonesia. Bahasa Indonesia yang dipilih juga merupakan ragam bahasa sehari-hari dan sesuai dengan keseharian mereka, misalnya: “bhâkna ma’ce’kèpona”. Contaoh tersebut merupakan kalimat perpaduan dari kata madura dan Indonesia, yaitu bhâkna mace’= madura dan kepo-na = Indonesia. Kata “kepo” merupakan kata yang ada di dalam bahasa Indonesia dan biasa digunakan di dalam komunikasi anak-anak remaja.

(G1/W/PKL/6)

Faizi : lè', manabhi è kellas,
kearifan lokal napah se
segghut muncul?

P. Fendi : bhâsa camporan, otabhâ
kèngèng è sebbhut "asimilasi"
caè'pon ca-kanca. Otamaèpon
bhâbhini'âna.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/6),
bhâsa camporan atau asimilasi lebih sering
digunakan oleh siswa perempuan. Siswa
perempuan ketika berkomunikasi dengan
sesama temannya (sesama perempuan)
cenderung sering menggunakan bhâsa
camporan. Komunikasi mereka biasanya
sering di lakukan ketika bersantai di dalam
kelas, di depan kelas, maupun di lingkungan
sekolah yang lain.

(G1/W/PKL/5)

P. Fendi : eeeee...dalam pelafalan, atau
pengucapan. Manabi lakar
keluarganya itu ada
diperumahan, atau memang
pindah tugas, memang penutur
BJ. Ketika di sekolah memang
mereka harus menggunakan
BM dan teman-temannya
berbahasa madura, namun
terbatas di sekolah saja,
perumahan itu individu,
seperti perum PG, kurang
sosialisasi, biasanya beda
dipelafalan, aspirat. Kalau asli
madura asli, aspirat nika jelas
contoh...

"Dhuliân.../dhuliyân", èngghi
aspirat "dh" ghânika jellas,
"dhuliyân /dhuliân". Nangèng
manabhi asli penutur BJ, nga'
ghânika...contoh: " ayo cepet
huliân /ayo cepat huliân".
Nika medho'na ta'bhisa èlang,
masih kental terasa, "Engkok
ta'tao / kU? Ta'tao/",
aspirat-aspiratnya dalam b.
madura mereka tidak bisa.
Namun kalau penutur bahasa
madura, misal: "bhâdhâ
dhimma /bhâdhâ dhimma/", V
tajhâm alos jelas, konsonan
tajhâm alos jelas. Namun
manabhi asli jhâbhâ, penutur
BJ, misalla "bhedhe dhimma

/bh dh dimma/'ada di mana',
biasana nga'karua.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/5),
jika ditelusuri, antara siswa Madura dan
siswa Jawa, memiliki perbedaan di dalam
menggunakan bhâsa camporan. Siswa
madura memiliki kecenderungan dapat
menggunakan kata yang beraspirat "dh, bh,
h" dengan jelas. Sedangkan siswa Jawa
sebaliknya. Perbedaan ini merupakan sesuatu
yang sudah biasa terjadi di kelas bahasa
Madura sesuai dengan latar belakang siswa
masing-masing.

Guru sering menggunakan kearifan
lokal Bhâsa camoran tersebut untuk
mewujudkan kesesuaian antara pengetahuan
dan pengalan siswa di ingkungan asal mereka
dengan lingkungan sekolah. Selain itu,
penggunaan kearifan lokal tersebut juga
dimaksudkan untuk memudahkan kamunikasi
antar siswa dan antara guru dengan siwa.
Guru menggunakan bhâsa camporan dengan
sesekali mennggunakannya di awal, di saat,
dan di akhir pembelajaran.

Dengan mempertimbangan
pengetahuan dan pengalaman siswa tersebut,
pembelajaran menjadi lebih efektif karena
berbagai hal, sesuai dengan data deskripsi
tersebut. Pertama, siswa merasa apa yang
mereka miliki sangat berguna karena
pengalaman dan pengetahuan mereka juga
digunakan di sekolah, sehingga mereka
melakukan pembelajaran dengan penuh
semangat. Kedua, siswa juga merasa
memiliki mudah dan kebesan di dalam
berkomunikasi karena siswa bebas
mencampur antara bahasa Indonesia dan
bahasa BMa atau bakhann dengan istilah-
istilah baru yang akrab dengan keseharian
mereka. Siswa juga merasa memiliki
kebebasan di dalam melakukan pembelajaran
karena guru menggunakan kearifan lokal
tersebut sesuai dengan keragaman yang ada
di kelas.

Dengan demikian, pemanfaatan bhâsa
camporan yang dilakukan guru dengan
berbagai cara merupakan wujud pembelajaran
responsif budaya. Upaya tersebut sangat
berpengaruh terhadap prestasi belajar siswa.
Semangat belajar siswa sangat tampak di

dalam pembelajaran karena mereka merasakan bahwa apa yang mereka gunakan berharga. Selain itu, mereka juga merasa memiliki kebebasan di dalam pembelajaran karena keragaman cara yang dilakukan guru.

b. *Abhâsa* [ab^hâsa]

Siswa sebagai bagian dari masyarakat memiliki kecenderungan membawa pengetahuan dan pengalaman yang beragam, salah satunya *Abhâsa*. *Abhâsa* merupakan salah satu kearifan lokal yang ada di Probolinggo yang penuh dengan nilai sesuai dengan konvensi yang ada di tengah-tengah masyarakat. Sesuai dengan data (G1/W/PKL/20), dalam kondisi dan situasi tertentu, sebagian siswa dan siswi di sekolah memilih menggunakan ragam bahasa halus (*abhâsa*) ketika berkomunikasi dengan teman dan atau guru mereka.

(G1/W/PKL/20)

Faizi : lè', ghâllâ'pon èpangghi jha' mun kearifan lokal sèsegghut èpangghi'i è kellas kaintoh asimilasi. Salaènah asimilasi, napa bhâdhâ polè dari na'kana'sè acok-racok ghâllâ'?

P. Fendi : èngghi...rassana coma'ghâpanèka, sè kearifan lokal kaintoh. Salaèn bhâsa èngghi enten ghânika. Bhâsa èngghi enten masok kearifan lokal jhughân ghânika.

(G1/W/PKL/21)

P. Fendi: Akadhi katerrangna kulâ ghâllâ', na'kana'sè tinggal di pinggiran-pinggiran, plosò'-plosò'akadhi ghunungan, otabhâ daèrah pasèsèr, ngangguy bhâsa èngghi bhunten, otabhâ dhika bhulâ. Bhânnyak ghânika, mala bisa dhâddhi 40 persèn bhâdhâ èkellas ghânika. Kabhânnyaán dhika bhulâ ghânika kabhânnyaán lakèán, namun kalau perempuan kabhânnya'an asimilasi, pencampuran suka-suka, bahasa indonesia sareng bahasa Madhurâ.

(G1/W/PKL/22)

Faizi : lè'men abhâli ka sè bhâri'terkait kearifan lokal, panapa sobhung cèrè-cèrè sè laèn salaèn perbhidhâân

pengucapan? Men sè madhurân jelas aspiratifnya, sè jhâbhâ korang jelas, aspiratif "dh" dll berbeda antara JW dengan Madura. Napa bhâdhâ cèrè-cèrè sè laèn salaèn lè'?

P. Fendi : sobhung, saghânika comak. Ghi bhâsa èngghi bhunten gharua, menggunakan diksii-siksi yang memang tepat pada tingkatan bahasa sesuai dengan ondhâghânna ghârua.

Abhâsa biasanya digunakan oleh siswa penutur bahasa Madura yang berasal dari pedesaan, pegunungan, dan pesisir pantai utara. Hampir separuh dari siswa dan siswi yang ada di SMAN 1 Probolinggo berasal dari beberapa daerah tersebut. Tidak heran jika mereka cenderung memiliki kemampuan berbahasa Madura dengan baik jika dibanding dengan siswa dan siswi yang berasal dari daerah lain karena setiap hari mereka masih menggunakan BMA ketika berkomunikasi dengan keluarga dan masyarakat sekitar. Selain itu, mereka juga masih sedikit mendapat pengaruh dari luar.

Siswa yang berasal dari beberapa daerah tersebut juga cenderung bisa menggunakan bahasa sesuai dengan tingkat tutur yang ada di dalam bahasa Madura. Mereka bisa membedakan dan memilih kapan harus menggunakan bahasa santun, halus, atau bahasa èngghi bhunten, karena memang mereka sudah terbiasa dengan *abhâsa*. Hal ini sangat berbeda jika dibanding dengan siswa dan siswi yang berasal dari daerah lain, terutama mereka yang berasal selain dari penutur bahasa Madura.

(G1/W/PKL/23)

P. Fendi : Èngghi bhâdhâ, manabhii lalakè'an kainto, manabhi toronna rèng pasèsèr kan bhiasa, panyatorra abhâk ranying otabhâ abhâk tak-nyentak sakonik ghânika bhiasa. Nanging manabhi sè bhini'an, sanaossa rèng pasèsèran ka'dhinto bhunten, mala alos, sanaossa ghânika penutur bhâsa madhurâ asli, tak camporan. Nanging, manabi lakè'anna, daèrah pasèsèr, taghibhâ kalabhân letak geografis sè panas tor

bhiiasa neng pasèsèr kan angin
bhârât ka'dhinto ta'ngidhing
manabhi nyator on-laon.
Dhâddhi, ghânika taghibha
nalèkana è sakola'an, nalèkana
adhâbhu sareng ca-kancana,
nalèkana è kellas, ka'dhinto
bhiasaèpon ngak nika.
Nyatorrah ka'dhinto, nadana
intonasinah abhâk ranying,
akaton tak nyentak.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/23), siswa yang berasal dari pesisir memiliki kecenderungan berbicara nyaring dan agak membentak, kecuali siswa perempuan yang tampak agak halus. Dengan demikian, ada pengecualian untuk siswa pesisir, walaupun mereka berasal dari pinggiran atau pelosok desa, mereka memiliki kecenderungan berbicara keras dan agak membentak. Hal ini berbeda dengan dengan siswa-siswa yang lain, yang sama-sama berasal dari pinggiran atau pelosok desa. Semua itu merupakan salah satu bukti keragaman bahwa siswa walau berasal dari daerah yang sama tapi memiliki kebiasaan yang berbeda di dalam bertutur.

Siswa yang berasal dari pesisir juga memiliki kearifan lokal abhâsa. Perbedaannya dengan siswa pada umumnya, mereka berbicara dengan nada agak keras dan tampak sedikit membentak. Jika ditelusuri lebih jauh, hal itu terjadi karena mayoritas mereka berasal dari keluarga nelayan, setiap hari bekerja mencari ikan di laut. Pada umumnya, mereka memang membutuhkan berkomunikasi dengan suara yang nyaring agar bisa didengar oleh lawan tuturnya. Kondisi tersebut terbawa oleh siswa ke sekolah mereka masing-masing, salah satunya siswa yang ada di SMAN 1 Probolinggo.

Abhâsa biasanya digunakan untuk menunjukkan kesantunan. Siswa di sekolah biasanya menggunakan abhâsa (ragam santun) kepada guru, kepada teman yang dianggap perlu dihormati, atau kepada teman yang tidak terlalu akrab. Misalnya, Siswa abhâsa kepada gurunya sebagai bentuk kesantunan karena sesuai konvensi masyarakat Probolinggo, siswa harus

bertutur dan bersikap santun kepada guru. Kadang siswa juga abhâsa kepada sesama siswanya, jika petutur dianggap perlu dihormati, seperti siswa yang berasal dari anak guru, anak kiai, dan anak tokoh yang disegani.

Abhâsa juga dilakukan untuk pengakuan atau memperjelas status sosial seseorang. Guru sering tidak menggunakan ragam abhâsa kepada muridnya untuk menunjukkan bahwa ada status yang berbeda antara guru dan siswa, bukan berarti guru tidak menghormati siswanya akan tetapi sebagai bukti atau pengakuan bahwa guru mengakui anak tersebut sebagai murid. Pengakuan dari guru dengan tak abhâsa merupakan kesenangan terdiri bagi siswa dan justru dengan seperti itu, siswa merasa dihormati oleh gurunya.

(G1/W/PKL/24)

Faizi : men karua lè,
sambhâten nak-kanak, panapa
padhâ? Nyambhât nak-kanak
lakè'bhini', nyambhât nak-
kanak Madhurâ, sadhâjhâ pon.
Napa è sambhât, cong napa
bhing, otabhâ napa lè'?

P. Fendi : amarghâ dhânkaulâ
dhân kaulâ ngajhâr bhâsa
madhurâ, tantona, nalèkana
ngabhi hi pangajârân, memuli
pelajaran, dhân kaulâ tetep
nganggu, ponapa nyamana,
bhâsa madhurâ, otamana bhâsa
madhurâ alos, èngghi
bhunten, ghânika jhughân
èparèngi rarèngghân(kiasan),
diksi-diksi bahasa yang kalau
didengar enak lah, kalau
bahasa maduranya “
rarèngghân” atau ucap
“lalongit”, itu pasti saya
serahkan di situ, sama semua,
meskipun di kelas itu
beragam. Ada etnis Jw,
Madura, ada pula china, saya
tidak membedakan itu, saya
tetap menggunakan bahasa
Madura, mau-tidak mau,
mereka juga akan berusaha
untuk mengerti.

Sesuai dengan deskripsi tersebut, abhâsa merupakan salah satu kearifan lokal masyarakat Probolinggo. Kearifan lokal tersebut tampak pada tuturan yang dilakukan oleh siswa dan guru yang ada di SMAN 1 Probolinggo. Pengetahuan dan pengalaman siswa tersebut perlu dijadikan pertimbangan oleh guru di dalam merancang dan melakukan pembelajaran untuk mewujudkan pembelajaran yang responsif terhadap lokalitas.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/24), guru abhâsa atau menggunakan bahasa ragam tinggi selama pembelajaran. Bahkan, abhâsa merupakan bahasa utama yang digunakan oleh guru. Upaya tersebut merupakan salah satu bentuk pembelajaran yang responsif terhadap pengetahuan dan pengalaman yang dimiliki siswa. Menggunakan abhâsa juga salah satu bentuk respon terhadap nilai-nilai yang dianut oleh mayoritas masyarakat Probolinggo (pengetahuan dan pengalaman siswa), yaitu pengakuan dan kesantunan. Guru memberikan contoh dan mengajak siswa untuk praktik bagaimana abhâsa selama melakukan pembelajaran, guru juga mengharuskan siswa menggunakan abhâsa selama pembelajaran sesuai dengan kemampuan siswa masing-masing. Dengan demikian, siswa

Beragam konten dan cara yang digunakan guru yang berkaitan dengan abhâsa berpengaruh terhadap pembelajaran yang dilakukan. Siswa akan merasa dihargai, senang, dan bersemangat karena pengetahuan dan pengalaman yang mereka miliki digunakan oleh guru di dalam pembelajaran. Selain itu, upaya yang dilakukan oleh guru juga memudahkan atau bahkan menghapus kesenjangan yang terjadi antara lingkungan asal siswa dengan lingkungan sekolah. Efek dari semua itu, siswa dapat meningkatkan prestasi belajarnya di sekolah.

c. Rarèngghân

Rarèngghân juga merupakan salah satu kearifan lokal yang dimiliki oleh masyarakat Probolinggo. Hampir semua masyarakat penutur BMa memiliki rarèngghân atau lalongèt. Namun di setiap daerah memiliki kekhasan masing-masing.

(G1/W/PKL/30)

Faizi : men karua lè,
sambhâten nak-kanak, panapa

padhâ? Nyambhât nak-kanak lakè'bhini', nyambhât nak-kanak Madhurâ, sadhâjhâ pon. Napa è sambhât, cong napa bhing, otabhâ napa lè'?

P. Fendi

: amarghâ dhânkaulâ dhân kaulâ ngajhâr bhâsa madhurâ, tantona, nalèkana ngabhi hi pangajârân, memuli pelajaran, dhân kaulâ tetep nganggui, ponapa nyamana, bhâsa madhurâ, otamana bhâsa madhurâ alos, èngghi bhunten, ghânika jhughân èparèngi rarèngghân(kiasan), diksi-diksi bahasa yang kalau didengar enak lah, kalau bahasa maduranya "rarèngghân" atau ocak "lalongit", itu pasti saya serahkan di situ, sama semua, meskipun di kelas itu beragam. Ada etnis Jw, Madura, ada pula china, saya tidak membedakan itu, saya tetap menggunakan bahasa Madura, mau-tidak mau, mereka juga akan berusaha utuk mengerti.

(G1/W/PKL/31)

Faizi : abhâli ka rarèngghân otabhâ lalongit, ghânika contoân nga'napa'an lè'. Bentuk lalongit yang sering muncul di dalam pembelajaran?

P. Fendi

: sè anyamah rarèngghân otabhâ lalongit, nika samacem pamanis bhâsa, manabhi neng bhâsa Indonesia kaintoh samacem seloka. Manabhi è bhâsa Madhurâ bhâdhâ sabâllâs.

Sesuai dengan data (G1/W/PKL/30) dan (G1/W/PKL/31), Rarèngghân sebagai salah satu kearifan lokal juga tampak penggunaannya di sekolah. Rarèngghân merupakan ungkapan atau kiasan yang terdiri dari pilihan-pilihan kata khas atau indah. Ungkapan ini juga dikenal dengan sebutan lalongèt. Jika ditelusuri lebih jauh, jenis-jenisnya cukup banyak, beberapa di antaranya yaitu: parèbhâsan, saloka, bhâk-tebbhâghân, dan Bhângsalan.

Penggunaan Rarèngghân di dalam pembelajaran ditujukan untuk hiburan,

selingan, pemanis, dan meningkatkan semangat siswa. Setelah menggunakan ungkapan tersebut, siswa biasanya merasa terhibur karena ungkapan tersebut banyak yang memiliki nilai kelucuan karena pilihan-pilihan kata yang ada, penggunaan ungkapan tersebut juga bisa mencairkan suasana ketika pembelajaran sedikit menegang. Selain itu, ungkapan tersebut bisa menghidupkan suasana pembelajaran sehingga siswa akan bersemangat di dalam belajar.

Guru biasanya menggunakan ungkapan-ungkapan tersebut di awal, tengah, dan akhir pembelajaran. Dalam praktiknya, guru sudah menyiapkan beberapa *rarèngghân* sesuai dengan materi pembelajaran yang akan berlangsung. Selain itu, guru terkadang mengungkapkan *rarèngghân* sesuai dengan peristiwa yang terjadi di kelas. Upaya yang dilakukan oleh guru tersebut merupakan salah satu bentuk pembelajaran responsif budaya karena guru menggunakan pengalaman dan pengetahuan yang dimiliki oleh siswa. Penggunaan pengalaman dan pengetahuan tersebut juga dapat meningkatkan prestasi siswa karena siswa melakukan pembelajaran dengan senang dan penuh semangat.

Adanya *bhâsa camporan* (BC), *abhâsa*, dan *rarèngghân* menandakan bahwa masyarakat Probolinggo memiliki kearifan lokal yang sangat beragam. Hal ini juga berpengaruh terhadap keragaman yang ada di sekolah, termasuk keragaman siswa di kelas MBa. Upaya mempertimbangkan keragaman budaya, latar belakang pengetahuan, dan pengalaman dilakukan oleh guru untuk menciptakan ketercapaian tujuan pembelajaran yang seimbang antar siswa.

Upaya guru mengetahui, mengenali, dan mempertimbangkan latar belakang pengetahuan dan pengalaman siswa, salah satunya adalah kearifan lokal *bhâsa camporan*, *abhâsa*, dan *rarèngghân* merupakan salah satu bentuk pembelajaran responsif budaya. Pembelajaran dengan mempertimbangkan latar belakang siswa yang beragam tersebut dilakukan dengan cara-cara yang juga beragam sesuai dengan keragaman kearifan lokal tersebut. Dengan demikian, berbagai upaya yang dilakukan guru dapat memunculkan anggapan, pada siswa, bahwa apa yang mereka miliki berharga atau berguna. Selain itu, siswa juga bersemangat di dalam lakukan pembelajaran karena merasa dihargai. Selanjutnya, deskripsi tersebut tergambar pada tabel 1.

Tabel 1. Pembelajaran Bahasa Madura Berbasis Kearifan Lokal

No	Kategori	Sub kategori		
		Bentuk	Konteks Penggunaan	Tujuannya
1	Bhâsa Camporan	BMa (semua ragam)+BI, BMa+BMa, BMa+BJ, dan BMa+bahasa percakapan lain atau bahasa kekinian (ungkapan-ungkapan yang berupa kata, frasa, atau kalimat yang biasa digunakan anak-anak remaja)	<input type="checkbox"/> Di saat pembelajaran <input type="checkbox"/> Di luar pembelajaran <input type="checkbox"/> Pada saat pembelajaran <input type="checkbox"/> Pada saat berbincang santai di luar kelas <input type="checkbox"/> Pada saat ada keterbatasan kosa kata <input type="checkbox"/> Digunakan semua etnik (madura, Jawa, dan yang lain) <input type="checkbox"/> Peserta didik perempuan lebih banyak menggunakan <i>Bhâsa Camporan</i>	<input type="checkbox"/> Mempermudah komunikasi <input type="checkbox"/> Kebanggaan
3	Rarèngghân	Ungkapan-ungkapan	<input type="checkbox"/> Digunakan di awal, tengah, dan akhir pembelajaran <input type="checkbox"/> Digunakan ketika dibutuhkan	<input type="checkbox"/> Sebagai pemanis <input type="checkbox"/> Hiburan <input type="checkbox"/> Mencairkan ketegangan <input type="checkbox"/> Pemertahanan lokalitas

Tabel 2 Topik Percakapan, Struktur Percakapan, Alih Tutur, dan Kepaduan Wacana

Topik Percakapan	Struktur Percakapan	Alih Tutur	Kepaduan Wacana
topik umum, nyata, berkelanjutan, dan topik tidak berkelanjutan	awal, inti, dan akhir percakapan	alih tutur giliran diatur, otomatis, sukarela, dan direbut	kohesi dan koherensi dalam isi percakapan dari awal hingga akhir percakapan.

Pembahasan

Topik umum yang terdapat pada Deddy BC terdiri atas berbagai bahasa. Masyarakat tutur yang ada di Probolinggo menggunakan bahasa madura dengan cara mencampur pilihan kata yang digunakan (intra bahasa maupun antar bahasa). Sebagian dari mereka ada yang mencampur antara BMa dengan BI, ada juga yang mencampur antara BMa ragam kasar dengan BMa ragam halus, dan ada juga yang mencampur BMa dengan BJ. Selain itu, mereka juga kadang mencampur BMa dengan ragam bahasa gaul yang biasa digunakan sehari-hari.

BC biasa digunakan di saat pembelajaran berlangsung dan di luar pembelajaran. Mereka menggunakan BC di saat pembelajaran berlangsung karena sudah menjadi kesepakatan bersama, sehingga mereka merasa wajib dan berusaha berbahasa Madura sesuai kemampuan masing-masing. Di dalam melaksanakan kesepakatan tersebut, mereka tidak dipaksa secara sepihak oleh guru karena guru menginginkan peserta didik mencintai BMa. Upaya tersebut memang sudah seyogyanya dilakukan agar peserta didik melakukan pembelajaran dengan penuh semangat tanpa ada paksaan dari manapun, termasuk dari guru. Semua itu sejalan dengan pendapat Taylor dan Villegas (Taylor, 2011; Villegas, 1991; Villegas & Lucas, 2002) bahwa pembelajaran akan berjalan dengan penuh semangat jika ada upaya akomodatif dari guru terhadap kondisi peserta didik dan ligkungannya.

Fenomena tersebut menimbulkan keunikan-keunikan di dalam berbahasa. Salah satu keunikannya yaitu adanya pemanfaatan BC. Salah satu yang melatari mengapa mereka menggunakan BC karena adanya keterbatasan kosa kata yang mereka kuasai. Salah satu tujuan pemanfaatan BC adalah untuk mempermudah komunikasi. Dengan mencampur mereka dapat

menyampaikan pesan yang ingin disampaikan. Namun demikian, demi kelestarian dan perkembangan BMa, kebebasan yang disepakati tetap harus disertai komitmen untuk meningkatkan dan mengembangkan kemampuan berbahasa PD. Komitmen tersebut perlu dilegalisasi tidak hanya di tingkat kelas, namun juga perlu diperluas ke tingkat satuan pendidikan atau bahkan di wilayah tertentu.

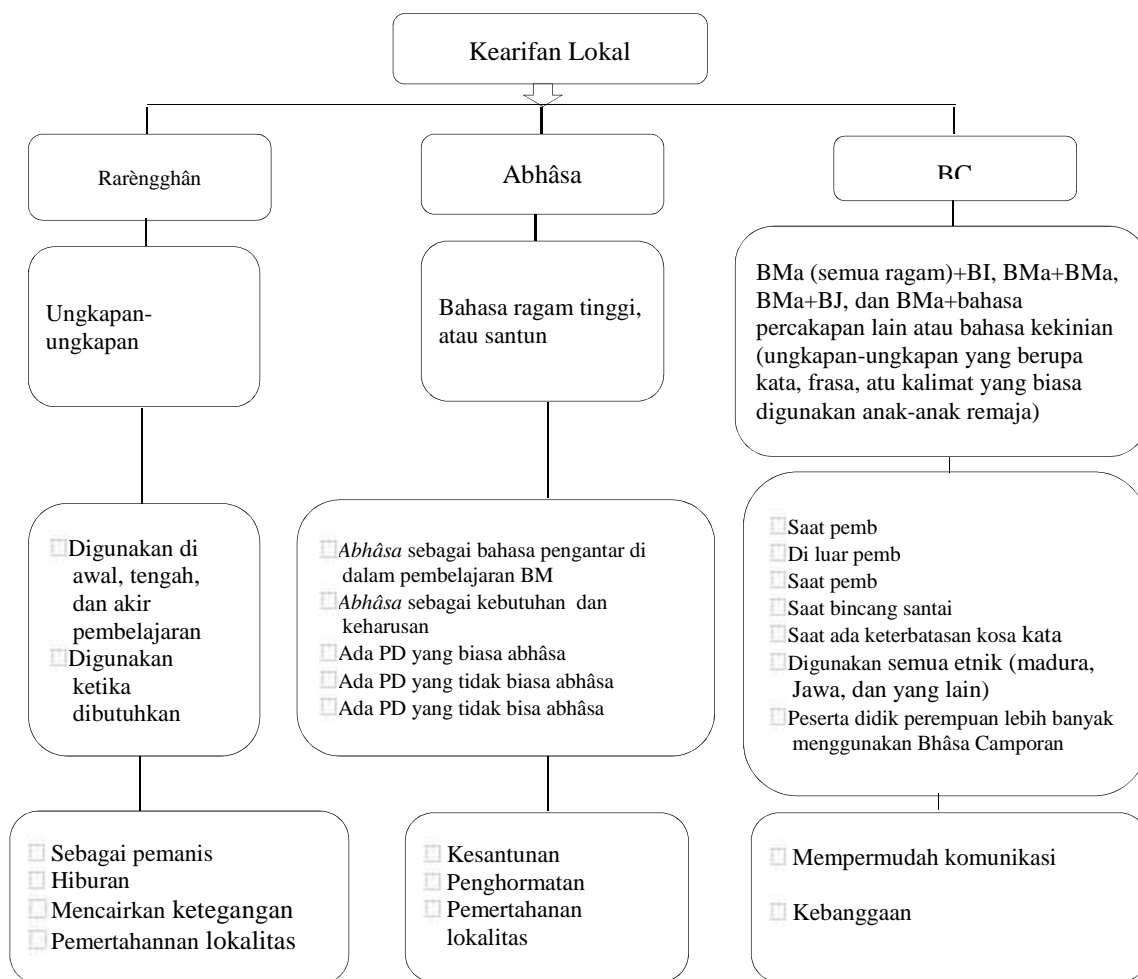
Selain itu, *Abhâsa* juga sering atau bahkan hampir selalu digunakan selama pembelajaran. Hal itu disebabkan oleh berbagai faktor, yaitu: *Abhâsa* sebagai bahasa pengantar di dalam pembelajaran BMa, *Abhâsa* sebagai ragam bahasa tingkat tinggi (santun) dianggap perlu ditanamkan (bahkan dianggap tabu jika tidak *Abhâsa*). Selain dorongan tersebut, mereka berpendapat bahwa pemanfaatan *Abhâsa* tersebut ditujukan untuk membiasakan bertutur kata santun.

Ada berbagai fenomena kebahasaan yang timbul dengan adanya keyakinan dan tujuan digunakannya *Abhâsa*. PD yang tidak biasa (tidak bisa) *Abhâsa*, mereka akan mencari solusi atau cara bagaimana caranya tetap bisa berkomunikasi dengan keterbatasan kosa kata yang mereka miliki, salah satu langkah yang mereka lakukan adalah tetap *Abhâsa* namun dicampur dengan pilihan kata lain (misalnya pilihan kata yang kasar), misalnya: “kul ta’ tao [kul ta? tao] ‘saya tidak tahu’, “kul ” adalah pilihan kata santun atau abh sa, sedangkan “ta’ tao” merupakan pilihan kata dari tingkatan kasar atau tidak santun. Sementara itu, PD yang sudah terbiasa (bisa) *abh sa* akan dengan mudah berkomunikasi dengan *abh sa*. Mereka juga merasa bangga dengan pilihan itu karena apa yang mereka pelajari sebelumnya dihargai dan digunakan di sekolah. Hal itu sesuai dengan pendapat Taylor dan Villegas (Taylor, 2011; Villegas & Lucas, 2002).

Selain itu, *Rarèngghân* juga sesekali digunakan di dalam pembelajaran. *Rarèngghân* merupakan salah satu ragam sastra di dalam BMa. Guru menggunakan *Rarèngghân* sekedar hiburan, mencairkan suasana, mengenalkan dan melestarikan kearifan lokal.

Salah satu kriteria kesuksesan pembelajaran adalah bisa membuat PD bahagia. Pemanfaatan *Rarèngghân* dapat mewujudkan kebahagiaan karena PD akan tertawa, tersenyum, dan sudah pasti terhibur. Selain itu, *Rarèngghân* juga dapat berfungsi mencairkan suasana ketika ada ketegangan di saat pembelajaran. Pemertahanan lokalitas.

Gambar 1. Pemb. Berbasis Kearifan Lokal



PENUTUP

Bhâsa Camporan, *Abhâsa*, dan *Rarèngghân* merupakan bukti keragaman budaya yang ada di Probolinggo. Berbagai wujud kearifan lokal tersebut tercermin di dalam aktifitas peserta didik di sekolah. Keragaman tersebut dapat diakomodir oleh guru di dalam merancang dan melakukan pembelajaran dengan menyediakan konten dan metode yang beragam sesuai dengan keragaman yang ada di kelas.

Berbagai upaya tersebut berpengaruh terhadap efektivitas pembelajaran, peserta didik bersemangat karena merasa apa yang dimiliki berharga, siswa bersemangat karena ada kesesuaian antara lingkungan asal mereka dengan apa yang ada di sekolah, dan peserta didik bersemangat di dalam belajar karena mereka mendapat sajian sesuai dengan latar belakang mereka masing-masing. Dengan demikian, prestasi siswa meningkat seiring dengan meningkatnya

semangat dan kebebasan peserta didik di dalam pembelajaran yang disajikan guru.

Upaya merancang dan melaksanakan pembelajaran dapat menggunakan strategi yang ada di dalam penelitian ini. Strategi yang dimaksud adalah merancang dan melakukan pembelajaran dengan mengakomodasi keragaman yang dimiliki peserta didik.

Perlu ada kebijakan yang disepakati bersama untuk memaksimalkan

kebermaknaan strategi pembelajaran BMA agar pembinaan dan pengembangan pembelajaran bahasa, khususnya BMA terus berkembang dengan baik. Strategi pembelajaran yang mengakomodir keragaman tersebut akan sangat bermakna jika disertai dengan kesepakatan antar semua pihak (guru, peserta didik, orang tua peserta didik, tokoh masyarakat dan pejabat terkait).

DAFTAR PUSTAKA

- Bowman, N. R. (2003). Cultural differences of teaching and learning: A Native American perspective of participating in educational systems and organizations. *American Indian Quarterly*, 27(2), 91–102.
- Bowman, R. F. (2019). A New Story About Teaching and Learning. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 92(3), 112–117.
<https://doi.org/10.1080/00098655.2019.1613339>
- Gay, G. (2000). *James A. Banks, Series Editor Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice The Children Are Watching: How the Media Teach About Diversity Race and Culture in the Classroom: Teaching and Learning Through Multicultural Education The*.
- Gay, G. (2002). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 15(6), 613–629.
<https://doi.org/10.1080/095183902200014349>
- Gay, G. (2010). A personal case of culturally responsive teaching praxis. In *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. (pp. 215–235).
- Gay, G. (2015). Culturally Responsive Teaching Principles, Practices, and Effects. *Handbook of Urban Education*, 10872.
<https://doi.org/10.4324/9780203094280.ch19>
- Gubernur Jawa Timur. (2014). *Peraturan Gubernur Jawa Timur Nomor 19 Tahun 2014 tentang Mata Pelajaran Bahasa Daerah sebagai Muatan Lokal Wajib di Sekolah/Madrasah* (p. 9).
- Lewthwaite, B., Owen, T., Doiron, A., Renaud, R., M. B. (2014). Culturally responsive teaching in the Yukon First Nation settings: What does it look like and what is its influence? *Canadian Journal of Educational Administration & Policy*, 155, 1–34.
- Robert V. Cozine. (2010). Netnography: Doing ethnographic research online. In *SAGE Publications Ltd*.
<https://doi.org/10.2501/S026504871020118X>
- Samuels, A. (2018). Exploring Culturally Responsive Pedagogy: Teachers' Perspectives on Fostering Equitable and Inclusive Classrooms. *SRATE Journal*, 27(1), 22–30.
- Sofyan, A. (1991). PROBLEMATIKA PEMBELAJARAN BAHASA MADURA DI SEKOLAH. *Bahasa Dan Sastra Indonesia Dalam Konteks Global*. FKIP Universitas Jember., 387–396.
- Stowe, R. (2017). Culturally Responsive Teaching in an Oglala Lakota Classroom. *The Social Studies*, 108(6), 242–248.
<https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360241>
- Taylor, S. V. dan D. M. S. (2011). *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter* (First edition). Emerald Group Publishing Limited.
- Villegas, A. M. (1991). *Culturally*

- Responsive Pedagogy for the 1990s and Beyond. Trends and Issues Paper No. 6.* (Issue Trends and Issues Paper).
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001003>
- Zhang, L. dan Y. J. W. (2016). Culturally responsive teaching in China: instructional strategy and teachers' attitudes. *Intercultural Education*, 27(1), 54–69. <https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1144632>