

Jumadi

REPRESENTASI KEKUASAAN



Dalam Wacana Kelas



PUSAT BAHASA
DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL

**REPRESENTASI KEKUASAAN
DALAM WACANA KELAS**

Jumadi

**PUSAT BAHASA
DEPARTEMEN PENDIDIKAN NASIONAL
Juli 2005**

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM WACANA KELAS

ISBN 979 685 518 6

Pusat Bahasa
Departemen Pendidikan Nasional
Jalan Daksinapati Barat IV
Rawamangun, Jakarta 13220

HAK CIPTA DILINDUNGI UNDANG-UNDANG

Isi buku ini, baik sebagian maupun seluruhnya, dilarang diperbanyak dalam bentuk apa pun tanpa izin tertulis dari penerbit, kecuali dalam hal pengutipan untuk keperluan penulisan artikel atau karangan ilmiah.

Katalog dalam Terbitan (KDT)

371.14

JUM

r

JUMADI

Representasi Kekuasaan Dalam Wacana Kelas/Jumadi.—Jakarta:
Pusat Bahasa, 2005.

ISBN 979 685 518 6

1. PENDIDIKAN-TEKNIK EVALUASI

KATA PENGANTAR

KEPALA PUSAT BAHASA

Bahasa menjadi ciri identitas suatu bangsa. Melalui bahasa orang dapat mengidentifikasi kelompok masyarakat, bahkan dapat mengenali perilaku dan kepribadian masyarakat penuturnya. Oleh karena itu, masalah kebahasaan tidak terlepas dari kehidupan masyarakat penuturnya. Dalam perkembangan kehidupan masyarakat Indonesia telah terjadi berbagai perubahan, terutama yang berkaitan dengan tatanan baru kehidupan dunia dan perkembangan ilmu pengetahuan serta teknologi, khususnya teknologi informasi, yang semakin sarat dengan tuntutan dan tantangan globalisasi. Kondisi itu telah menempatkan bahasa asing, terutama bahasa Inggris, pada posisi strategis yang memungkinkan bahasa itu memasuki berbagai sendi kehidupan bangsa dan mempengaruhi perkembangan bahasa Indonesia. Kondisi itu telah membawa perubahan perilaku masyarakat Indonesia dalam bertindak dan berbahasa. Gejala munculnya penggunaan bahasa asing di pertemuan-pertemuan resmi, di media elektronik, dan di media luar ruangan menunjukkan perubahan perilaku masyarakat tersebut. Sementara itu, bahasa-bahasa daerah, sejak reformasi digulirkan tahun 1998 dan otonomi daerah diberlakukan, tidak memperoleh perhatian dari masyarakat ataupun dari pemerintah, terutama sejak adanya alih kewenangan pemerintah di daerah. Penelitian bahasa dan sastra yang telah dilakukan Pusat Bahasa sejak tahun 1974 tidak lagi berlanjut. Kini Pusat Bahasa mengolah hasil penelitian yang telah dilakukan masa lalu sebagai bahan informasi kebahasaan dan kesastraan di Indonesia. Selain itu, bertambahnya jumlah Balai Bahasa dan Kantor Bahasa di seluruh Indonesia turut memperkaya kegiatan penelitian di berbagai wilayah di Indonesia. Tenaga peneliti di unit pelaksana teknis Pusat Bahasa itu telah dan terus melakukan penelitian di wilayah kerja masing-masing di hampir setiap provinsi di Indonesia. Kegiatan penelitian itu akan memperkaya bahan informasi tentang bahasa-bahasa di Indonesia.

Berkenaan dengan penelitian yang telah dilakukan tersebut, Pusat Bahasa menerbitkan hasil penelitian yang berasal dari disertasi Jumadi yang berjudul *Representasi Kekuasaan dalam Wacana Kelas*. Buku ini memuat bagaimana kekuasaan diungkapkan dalam kegiatan belajar mengajar di suatu kelas. Sebagai pusat informasi tentang bahasa di Indonesia, penerbitan buku ini memiliki manfaat besar bagi upaya pengayaan sumber informasi tentang pengajaran bahasa di Indonesia. Karya penelitian ini diharapkan dapat dibaca oleh segenap lapisan masyarakat Indonesia, terutama mereka yang memiliki minat terhadap linguistik di Indonesia. Untuk itu, saya menyampaikan terima kasih dan penghargaan kepada peneliti yang telah menulis hasil penelitiannya dalam buku ini. Semoga upaya ini memberi manfaat bagi langkah pembinaan dan pengembangan bahasa-bahasa di Indonesia dan bagi upaya pengembangan linguistik di Indonesia ataupun masyarakat internasional.

Jakarta, 16 November 2005

Dendy Sugono

DAFTAR ISI

KATA PENGANTAR KEPALA PUSAT BAHASA.....	iii
DAFTAR ISI.....	v
DAFTAR SINGKATAN	viii
DAFTAR TABEL.....	ix
DAFTAR GAMBAR.....	x
BAB I PENDAHULUAN	1
1.1 Konteks Telaah Kekuasaan	1
1.2 Fokus Telaah	8
1.3 Tujuan Telaah	10
1.4 Keterbatasan Telaah	10
1.5 Manfaat Telaah	11
1.6 Kerangka Teori	13
1.7 Ancangan dan Jenis Telaah	14
1.8 Data dan Sumber Data	16
1.9 Teknik Pengumpulan dan Analisis Data	18
BAB II REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM PERSPEKTIF ETNOGRAFI KOMUNIKASI DAN PRAGMATIK.....	22
2.1 Representasi Kekuasaan dalam dalam Perspektif Etnografi Komunikasi	22
2.1.1 Hakikat dan Unit Analisis Etnografi komunikasi	22
2.1.2 Kekuasaan dan Pengaruh Komponen Tutar terhadap Representasi Kekuasaan	25
2.1.2.1 Hakikat dan Jenis-jenis Kekuasaan	26
2.1.2.2 Pengaruh Komponen Tutar terhadap Representasi Kekuasaan	28
2.2 Representasi Kekuasaan dalam Perspektif Pragmatik	30
2.2.1 Wacana sebagai Tuturan	30
2.2.2 Wacana Kelas sebagai Bentuk Wacana Percakapan	4
2.2.2.1 Hakikat dan Unsur-unsur Wacana Percakapan.....	34
2.2.2.2 Struktur Wacana Percakapan.....	38
2.2.3 Tindak Tutar sebagai Satuan Wacana Kelas	41
2.2.3.1 Hakikat dan Jenis-jenis Tindak Tutar.....	41
2.2.3.2 Tindak Tutar Direktif, Asertif, dan Ekspresif	44
2.2 3.3 Peran Tindak Tutar dalam Wacana Kelas	47

2.2.4 Prinsip Kerja Sama dan Kesantunan dalam Wacana Kelas	48
2.2.5 Wujud, Strategi, dan Fungsi Kekuasaan dalam Wacana Kelas	54
BAB III REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM TINDAK TUTUR.....	58
3.1 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Direktif	58
3.1.1 Representasi Kekuasaan dalam Perintah.....	58
3.1.2 Representasi Kekuasaan dalam Permintaan.....	71
3.1.3 Representasi Kekuasaan dalam Larangan.....	75
3.1.4 Representasi Kekuasaan dalam Persilaan	79
3.1.5 Representasi Kekuasaan dalam Saran.....	81
3.1.6 Representasi Kekuasaan dalam Pertanyaan	83
3.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Asertif.....	88
3.2.1 Representasi Kekuasaan Menegaskan.....	89
3.2.2 Representasi Kekuasaan dalam Menunjukkan.....	94
3.2.3 Representasi Kekuasaan dalam Mempertahankan	96
3.2.4 Representasi Kekuasaan dalam Menilai.....	99
3.3 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Ekspresif.....	101
3.3.1 Representasi Kekuasaan dalam Pernyataan Rasa Senang.....	101
3.3.2 Representasi Kekuasaan dalam Pernyataan Rasa Tidak Senang.....	104
BAB IV REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM STRATEGI TUTUR ...	108
4.1 Representasi Kekuasaan dalam Pengendalian Topik Tuturan	108
4.1.1 Representasi Strategi Kekuasaan dalam Pengenalan Topik Tuturan.....	109
4.1.2 Representasi Kekuasaan dalam Pengembangan Topik Tuturan	114
4.1.3 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik Tuturan	123
4.1.3.1 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik Tuturan pada Saat Pembelajaran	123
4.1.3.2 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik pada Saat Mengakhiri Pembelajaran	129
4.2 Representasi Kekuasaan dalam Interupsi.....	135
4.3 Representasi Kekuasaan dalam Overlapping.....	142
BAB V REPRESENTASI FUNGSI KEKUASAAN DALAM WACANA KELAS	148
5.1 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Preventif	148
5.2 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Suportif.....	156
5.3 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Korektif.....	163

BAB VI DISKUSI HASIL TELAAH.....	172
6.1 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur.....	172
6.2 Representasi Kekuasaan dalam Strategi Tutur.....	176
6.3 Representasi Fungsi Kekuasaan dalam Wacana Kelas	180
BAB VII PENUTUP.....	185
7.1 Rangkuman	185
7.2 Simpulan	187
7.3 Saran	188
DAFTAR PUSTAKA	190

DAFTAR SINGKATAN DAN LAMBANG

G : guru

P : penutur

S : siswa

T : petutur

[...] : berarti tuturan sebelum atau sesudah dari tuturan yang dikutip

┌ : lambang untuk tindakan interupsi

└ : lambang untuk tindakan overleping

DAFTAR TABEL

Tabel		Halaman
2.1	Struktur Pasangan Berdekatan	67
2.2	Kriteria Penanda Elemen Pasangan Berdekatan.....	69

DAFTAR GAMBAR

Gambar		Halaman
1.1	Model Kerangka Teori Representasi Kekuasaan Dalam Wacana Kelas	15
1.2	Data dan Sumber Data.....	17
1.3	Prosedur Analisis Data	19
2.1	Skala Jarak Sosial dan Solidaritas	29
2.2	Skala Status	29
2.3	Hubungan Posisional Jenis Kekuasaan dalam Wacana Kelas	55

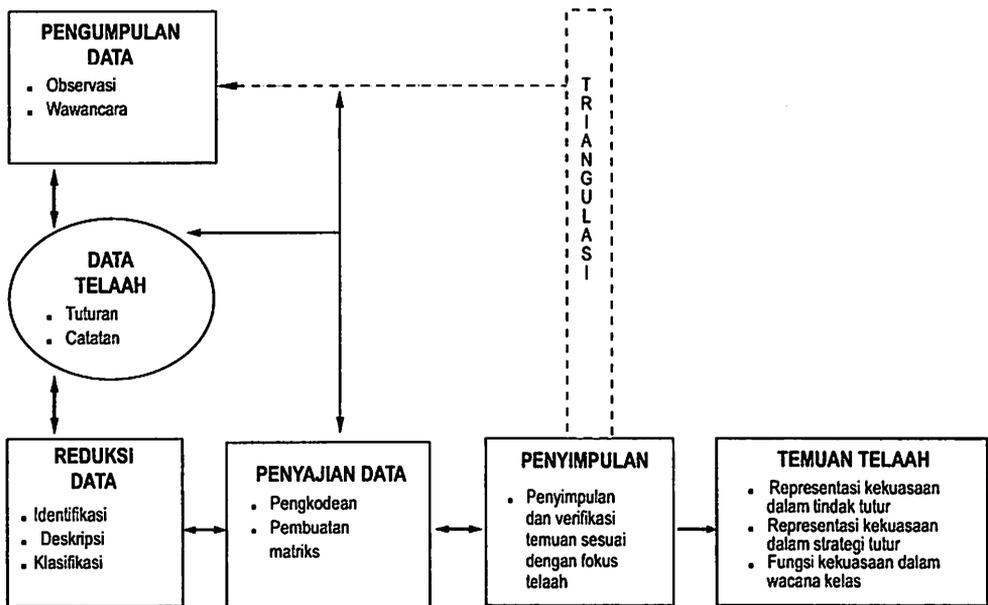
Rangkaian kegiatan analisis data berdasarkan Gambar 1.3 tersebut adalah sebagai berikut. Kegiatan diawali dengan tahap pengumpulan data. Dalam model interaktif, tahap analisis data sudah dilakukan sejak pengumpulan data. Munculnya catatan lapangan (terutama yang reflektif) sudah menunjukkan adanya analisis data. Kegiatan selanjutnya adalah kegiatan proses deskripsi dan indentifikasi wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan terhadap data yang terkumpul, baik data tuturan maupun data catatan lapangan. Deskripsi dan indentifikasi wujud kekuasaan difokuskan pada berbagai tindak tutur direktif, ekspresif, dan asertif yang mengindikasikan penggunaan kekuasaan. Deskripsi dan indentifikasi strategi kekuasaan difokuskan pada pola pengendalian topik tuturan, pola interupsi, dan pola tumpang tindih tuturan. Deskripsi dan indentifikasi fungsi kekuasaan difokuskan pada fungsi-fungsi penggunaan kekuasaan untuk tujuan preventif, suportif, dan korektif. Selanjutnya, data yang sudah terdeskripsi dan teridentifikasi itu diklasifikasikan atau dikelompokkan berdasarkan fokus telaah yang ada.

Dalam tahap selanjutnya dilakukan proses penyajian data. Ada dua kegiatan yang dilakukan, yakni pengkodean dan pembuatan matriks. Pengkodean data menggunakan kaidah sebagai berikut. (1) representasi kekuasaan dalam tindak tutur direktif dengan kode (a) RP-TD-Perin. (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis perintah), (b) RP-TD-Permin (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis permintaan), (c) RP-TD-Lar (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis larangan), (d) RP-TD-Persi (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis persilaan), (e) RP-TD-Sar. (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis saran, dan (f) RP-TD-Perta (representasi kekuasaan dalam tindak direktif jenis pertanyaan); (2) representasi kekuasaan dalam tindak tutur asertif dengan kode (a) RP-TA-Meneg (representasi kekuasaan tindak asertif jenis menegaskan), (b) RP-TA-Menunj (representasi kekuasaan tindak asertif jenis menunjukkan), (c) RP-TA-Memper (representasi kekuasaan tindak asertif jenis mempertahankan), dan (d) RP-TA-Meni (representasi kekuasaan tindak asertif jenis menilai); (3) representasi kekuasaan dalam tindak tutur ekspresif dengan kode (a) RP-TE-R Sen (representasi kekuasaan dalam tindak tutur ekspresif yang mengungkapkan rasa senang), dan (b) RP-TE-RT Sen (representasi kekuasaan dalam tindak tutur ekspresif yang mengungkapkan rasa tidak senang); (4) representasi kekuasaan dalam strategi pengendalian topik tuturan dengan kode (a) RP-Pengen-TT (representasi kekuasaan dalam pengenalan topik tuturan), (b) RP-Pengem-TT (representasi kekuasaan dalam pengembangan topik tuturan), dan (c) RP-Penu-TT (representasi kekuasaan dalam penutupan topik tuturan); (5) representasi kekuasaan dalam interupsi dengan kode RP-IT; (6) representasi kekuasaan dalam overlapping dengan kode RP-OV; (7) dan representasi fungsi kekuasaan dengan kode (a) RFP-Pre (representasi fungsi kekuasaan dalam tindakan preventif), (b) RFP-Suport (representasi fungsi kekuasaan dalam tindakan suportif), dan (c) RFP-Kor (representasi fungsi kekuasaan dalam tindakan korektif).

komponen tutur; peserta tutur; dan tujuan tutur. Sementara itu, catatan lapangan reflektif berisi tentang tafsiran sementara penelaah tentang wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas.

Selain itu, telaah ini juga menggunakan teknik wawancara mendalam (*deep interview*). Teknik ini digunakan untuk menggali data tentang hal-hal yang terkait dengan (a) latar belakang sosial-budaya guru dan siswa yang tidak terlacak melalui teknik observasi, (b) komponen-komponen tutur, yang menyangkut tujuan tutur dan topik tutur; dan (c) persepsi guru dan siswa terhadap hasil deskripsi dan analisis data tentang representasi wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas.

Teknik analisis data yang digunakan dalam telaah ini adalah model interaktif yang diadaptasi dari model yang dikembangkan oleh Miles dan Huberman (1992). Melalui model ini, kegiatan analisis data dilakukan melalui empat tahap kegiatan, yaitu (a) pengumpulan data, (b) reduksi data, (c) penyajian data, dan (d) penyimpulan/verifikasi. Walaupun keempat tahap itu memiliki kegiatan yang berbeda, tetapi prosesnya saling terkait antara satu dengan yang lain. Mekanisme analisis data itu dapat dilihat pada Gambar 1.3 berikut ini.



Gambar 1.3 Prosedur Analisis Data

Dengan karakteristik demikian diasumsikan bahwa keberanian mereka untuk berargumentasi, berbeda pendapat, berdebat, dan berdialog belum setinggi siswa kelas 2. Berdasarkan kedua pertimbangan itu, telaah ini memilih guru dan siswa kelas 2 sebagai sumber data.

Penentuan sumber data telaah khusus untuk guru didasarkan kepada kriteria rumpun bidang studi, jenis kelamin, dan senioritas. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, ketiga kriteria ini merupakan aspek sosial yang potensial mempengaruhi wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas. Atas dasar pemikiran itu, sumber data telaah diambil lima guru, yakni guru matematika, guru fisika, guru biologi, guru bahasa Indonesia, dan guru geografi. Kelima guru tersebut terdiri atas dua pria dan tiga wanita; dua guru tergolong senior, sedangkan tiga yang lain tergolong masih junior.

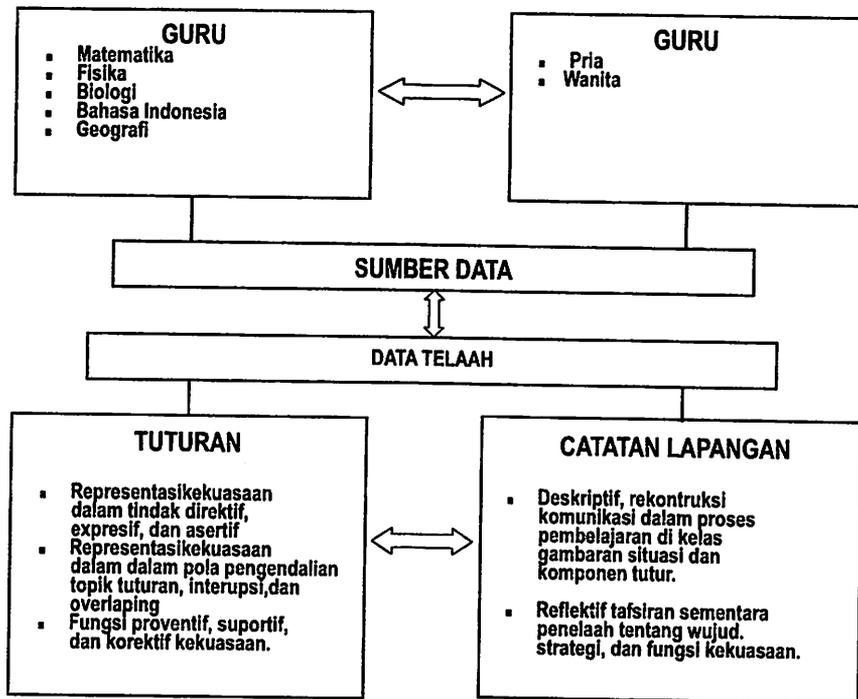
1.9 Teknik Pengumpulan dan Analisis Data

Telaah ini menggunakan dua teknik pengumpulan data, yakni observasi dan wawancara. Penggunaan teknik observasi mendominasi kegiatan pengumpulan data dalam telaah ini. Observasi dilakukan terhadap berbagai kegiatan pembelajaran yang dilakukan di dalam kelas dan di laboratorium. Dalam telaah ini, digunakan jenis observasi nonpartisipatif. Dalam proses observasi tersebut sekaligus dilakukan proses perekaman dan pembuatan catatan lapangan.

Representasi kekuasaan dalam wacana kelas dideskripsi dan diidentifikasi dari tuturan guru dan siswa dalam proses pembelajaran. Untuk itu, telaah ini bertumpu kepada data tuturan yang dihasilkan dalam proses pembelajaran, baik dalam proses pembelajaran matematika, fisika, biologi, bahasa Indonesia, maupun geografi. Untuk mendapatkan data tuturan tersebut dilakukan perekaman. Dalam konteks itu, diusahakan untuk mendapatkan rekaman tuturan sebanyak mungkin dari proses komunikasi dalam pembelajaran di kelas dan di laboratorium.

Dalam proses perekaman digunakan alat perekam berupa *tape recorder* merk Sony tipe TCM-200 DV berukuran 8 x 11cm yang dilengkapi alat perekam dengan *microphone transmitter* dan *receiver* merk Newmasda tipe NM-299 yang dipasang pada *tape recorder*. Perpaduan ini menghasilkan alat perekam yang sangat sensitif sehingga memungkinkan penelaah menyembunyikan *tape recorder* di dalam tas, bahkan seringkali *tape recorder* penelaah letakkan di luar kelas. Penggunaan alat perekam ini, di samping menghasilkan hasil rekaman yang bersih, ternyata juga dapat meninggikan tingkat kealamiah data. Sumber data, baik guru maupun siswa, cenderung tidak mengetahui bahwa tuturannya direkam sehingga proses perekaman tidak berdampak kepada menurunnya derajat kealamiah data.

Selain dilakukan perekaman, juga dilakukan pembuatan catatan lapangan. Ada dua jenis catatan lapangan yang dibuat ketika dilakukan observasi, yaitu catatan deskriptif dan catatan reflektif. Catatan lapangan deskriptif berisi rekonstruksi komunikasi dalam proses pembelajaran; gambaran situasi dan



Gambar 1.2 Data dan Sumber Data

saat terjadi proses pembelajaran di kelas, dan (c) gambaran tentang situasi dan komponen tutur, yang menyangkut karakteristik peserta tutur, topik tutur, dan tujuan tutur. Data catatan lapangan reflektif berisi tentang tafsiran dan pemahaman sementara tentang representasi wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan melalui observasi langsung terhadap proses pembelajaran di kelas dan di laboratorium. Gambaran lebih komprehensif tentang data dan sumber data telaah ini dapat dilihat pada Gambar 1.2.

Kedua kelompok jenis data sebagaimana disebutkan di atas diperoleh dari sumber data yang sama, yakni guru dan siswa kelas 2 SMA Negeri 1 Malang. Penentuan sumber data telaah ini didasarkan kepada kriteria berikut ini. Demi efektivitas dan akurasi pengambilan data, sumber data telaah ini ditentukan berdasarkan kelas linear. Atas dasar kriteria itu, sumber data telaah ini adalah para guru dan siswa dari kelas yang sama, yakni kelas 2 di SMA Negeri 1 Malang. Pemilihan kelas 2 didasarkan kepada dua pertimbangan berikut. Pada satu sisi, siswa dan guru kelas 3 tidak diperkenankan dijadikan subjek telaah karena kelas mereka dikonsentrasikan untuk menghadapi ujian akhir. Pada sisi yang lain, siswa kelas 1 masih berada dalam masa transisi, dalam arti bahwa mereka masih belum sepenuhnya bisa meninggalkan kultur belajar di SLTP.

lang didasarkan pada konteks nyata sehingga makna wacana di samping didasarkan pada wacana sebagai proses daripada wacana sebagai produk. Kedua, pemaknaan wacana didasarkan pada perspektif *emik*. Oleh karena itu, tafsiran representasi kekuasaan dalam tindak tutur; representasi kekuasaan dalam pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping*; serta fungsi kekuasaan untuk tindakan preventif, suportif, dan korektif didasarkan pada perspektif peserta tutur dan karakteristik budaya komunikasi yang berlaku dalam wacana kelas, bukan berdasarkan karakteristik wacana yang lain dan perspektif teoretis semata.

Kisi-kisi *emik* yang digunakan sebagai pedoman umum dalam proses deskripsi dan eksplanasi representasi kekuasaan dalam telaah ini didasarkan kepada komponen tutur, yang oleh Hymes (1974) diakronimkan sebagai *SPEAKING*.⁵ Namun, dalam telaah ini tidak semua komponen tutur itu digunakan sebagai alat deskripsi dan eksplanasi. Deskripsi dan eksplanasi representasi kekuasaan dalam tindak tutur, representasi strategi kekuasaan, dan representasi fungsi kekuasaan dalam wacana kelas didasarkan kepada karakteristik tiga komponen tutur, yakni peserta tutur, tujuan tutur, dan topik tutur.

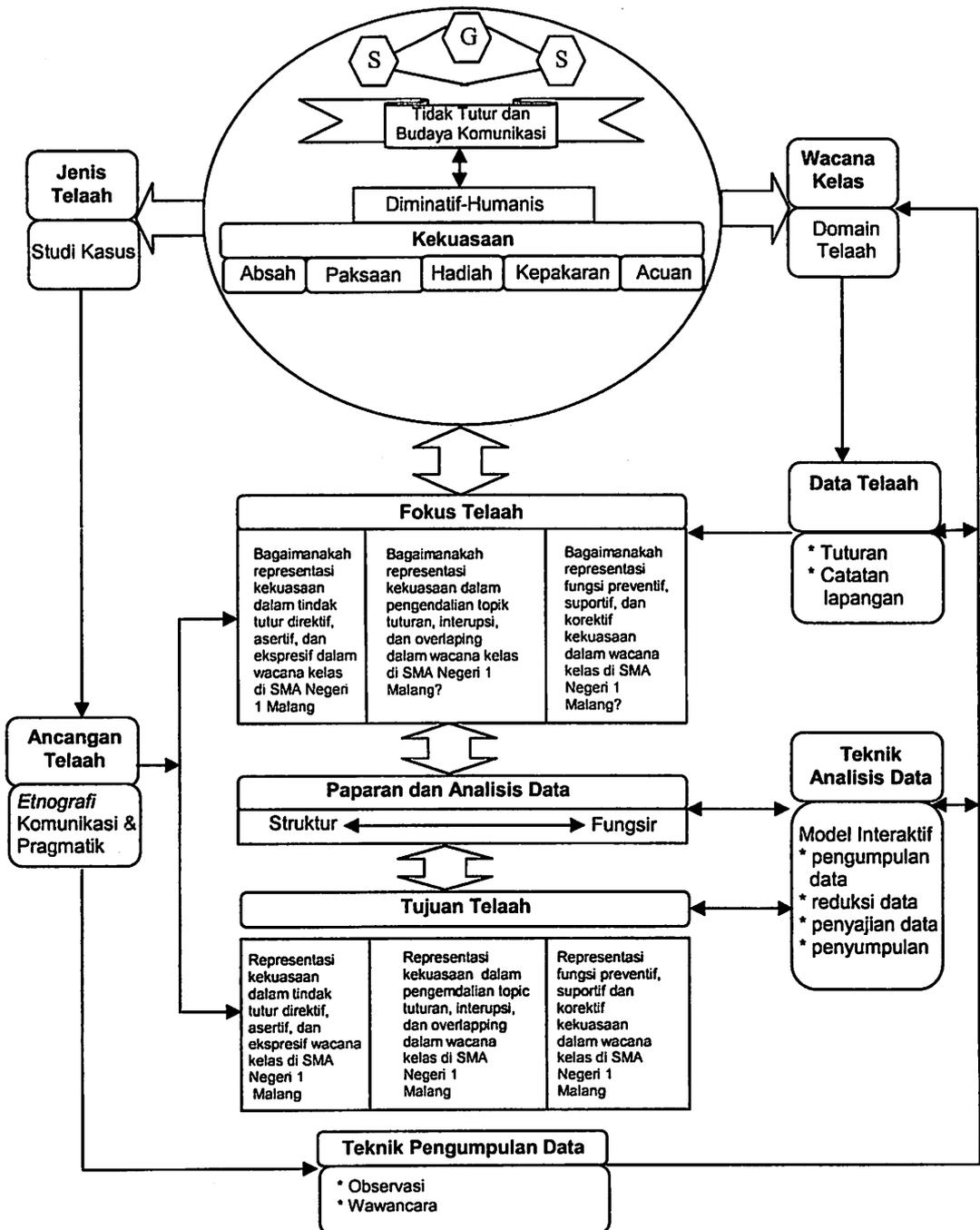
Telaah ini termasuk jenis telaah studi kasus, yang dalam hal ini telaah atas kasus dan situs tunggal. Disebut jenis telaah studi kasus karena telaah ini hanya melihat kasus penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas. Telaah ini melihat penggunaan kekuasaan dalam budaya komunikasi yang digunakan dalam situs pembelajaran di SMA Negeri 1 Malang, yang pada saat telaah ini dilakukan mencoba mengembangkan ideologi pembelajaran yang humanis. Representasi kekuasaan dilihat dari empat subsitus pembelajaran, yakni dalam proses pembelajaran yang dilakukan dalam bidang studi matematika, fisika, biologi, bahasa Indonesia, dan geografi.

1.8 Data dan Sumber Data

Telaah ini memanfaatkan dua jenis data, yakni data tuturan dan data catatan lapangan. Data tuturan berisi (a) representasi kekuasaan dalam tindak tutur direktif, ekspresif, dan asertif; (c) representasi kekuasaan dan strategi tutur, yang mencakup pola pengendalian topik tuturan, pola interupsi, dan pola tumpang tindih tuturan; dan (d) fungsi kekuasaan dalam proses pembelajaran di kelas, yang mencakup fungsi preventif, suportif, dan korektif.

Data catatan lapangan telaah ini terdiri atas dua jenis, yakni data catatan lapangan deskriptif dan reflektif. Data catatan lapangan deskriptif telaah ini berisi tentang (a) rekonstruksi interaksi verbal dalam proses pembelajaran di kelas, (b) perilaku guru dan siswa pada

⁵ *SPEAKING* akronim dari latar tutur (*setting and scene*), peserta tutur (*participants*), tujuan tutur (*ends*), isi tutur (*act sequence*), nada tutur (*key*), sarana tutur (*instrumentalities*), norma tutur (*norms of interaction and interpretation*), dan ragam tutur (*genre*).



Gambar 1.1 Model Kerangka Teoretis Representasi Kekuasaan dalam Wacana Kelas

fungsi preventif, yaitu fungsi pencegahan pikiran, perasaan, perilaku yang tidak selaras dengan tujuan pembelajaran; fungsi suportif, yaitu fungsi pendorong munculnya pikiran, perasaan, dan perilaku yang selaras dengan tujuan pembelajaran; dan fungsi korektif, yaitu fungsi yang terkait proses perbaikan pikiran, perasaan, dan perilaku yang tidak selaras dengan tujuan pembelajaran.

Pada dasarnya, representasi kekuasaan dalam wacana kelas bukan semata-mata sebagai fakta bahasa, tetapi juga fakta sosial-budaya. Untuk itu, wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana terkait aspek-aspek sosial-budaya yang melingkupi wacana kelas. Sebagai fakta bahasa, representasi kekuasaan dalam wacana kelas tampak pada pemanfaatan unsur-unsur bahasa dalam tindak tutur dan pola-pola pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping*. Sebagai fakta sosial-budaya, representasi kekuasaan dalam wacana kelas dipengaruhi oleh beberapa hal, misalnya perbedaan peran institusional antara guru dan siswa, tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran, topik-topik yang mengikat alur proses pembelajaran, dan norma-norma tutur yang diterapkan.

Perspektif teoretis tersebut membawa implikasi metodologis dalam menelaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Atas dasar perspektif teoretis itu, telaah ini menggunakan desain telaah studi kasus dengan ancangan telaah etnografi komunikasi dan pragmatik. Selanjutnya, operasionalisasi implikasi metodologis ini dapat dilihat pada uraian 1.9 sampai dengan 1.11. Secara keseluruhan, model kerangka teoretis yang dikembangkan dalam telaah ini disajikan dalam Gambar 1.1.

1.7 Ancangan dan Jenis Telaah

Telaah ini dilandasi oleh asumsi bahwa representasi kekuasaan dalam wacana kelas merupakan fenomena yang heterogen. Heterogenitasnya dipengaruhi oleh aspek-aspek sosial-budaya yang melingkupi wacana kelas. Dengan demikian, representasi kekuasaan dalam telaah ini bukan semata-mata sebagai fakta bahasa, tetapi juga fakta sosial-budaya. Representasi kekuasaan dipandang sebagai fakta bahasa karena wacana kelas terjadi dalam konteks komunikasi verbal. Dalam konteks ini, guru dan siswa menggunakan unsur-unsur bahasa sebagai piranti menyusun tindak tutur dan mengembangkan strategi tutur tertentu untuk merepresentasikan kekuasaan. Di samping itu, representasi kekuasaan juga dipandang sebagai fakta sosial-budaya karena dalam realisasinya, baik wujud, strategi, maupun fungsi kekuasaan tidak dapat dilepaskan dengan aspek-aspek sosial-budaya yang melingkupi wacana kelas. Aspek-aspek sosial seperti status dan peran sosial peserta tutur, norma-norma bertutur, fungsi-fungsi tutur memiliki pengaruh terhadap karakteristik wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan.

Atas dasar pandangan itu, ancangan yang digunakan dalam telaah ini adalah ancangan etnografi komunikasi dan pragmatik. Dengan demikian, telaah ini memadukan perspektif etnografi komunikasi dan pragmatik di dalam proses deskripsi dan eksplanasi representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Pemilihan ancangan ini paling tidak membawa dua implikasi metodologis. Pertama, tafsiran wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas di SMA Negeri 1 Ma-

telaah ini. Dari hasil telaah tersebut diperoleh temuan pembandingan, yang mungkin memperkuat atau bahkan menolak hasil telaah ini. Di samping itu, penelaah berikutnya dapat pula mengambil situs, fokus, dan ancangan telaah yang berbeda dengan telaah ini, tetapi tetap terkait dengan representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Dari hasil telaah tersebut diharapkan diperoleh temuan yang memperluas khazanah telaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas.

1.6 Kerangka Teori

Ditinjau dari perspektif kewacanaan, wacana kelas tergolong sebagai wacana percakapan. Dalam konteks wacana ini, guru dan siswa atau siswa dan siswa membangun budaya komunikasi yang merepresentasikan penggunaan jenis kekuasaan tertentu. Representasi itu mempunyai wujud, strategi, dan fungsi tertentu. Wujud representasi kekuasaan itu dapat diidentifikasi dari satuan dasar wacana kelas, yakni tindak tutur. Pada hakikatnya tindak tutur dapat dipandang sebagai unit terkecil dari aktivitas bertutur yang memiliki fungsi-fungsi tertentu. Melalui tindak tutur itu, guru dan siswa saling mempengaruhi atau bahkan mendominasi untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dalam proses pembelajaran, ada tiga jenis tindak tutur yang diperkirakan potensial digunakan guru atau siswa untuk merepresentasikan kekuasaannya, yakni tindak tutur direktif, asertif, dan ekspresif.

Pada dasarnya, kekuasaan merupakan potensi yang dimiliki oleh seseorang untuk mempengaruhi pikiran, perasaan, dan perilaku orang lain. Dalam realisasinya, ada lima jenis kekuasaan yang potensial direpresentasikan oleh ketiga jenis tindak tutur itu, yakni kekuasaan paksaan, kekuasaan absah, kekuasaan keahlian, kekuasaan hadiah, dan kekuasaan acuan atau kekuasaan perilaku. Penggunaan masing-masing kekuasaan tersebut terkait dengan komponen-komponen tutur. Dalam konteks telaah ini, ada tiga komponen tutur yang digunakan untuk melihat representasi kekuasaan, yakni perbedaan peran institusional antara guru dengan siswa, tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran, dan topik tutur sebagai pengendali alur pelaksanaan proses pembelajaran, baik di kelas maupun di laboratorium.

Dalam mewujudkan berbagai kekuasaan tersebut, partisipan dalam wacana kelas diperkirakan menggunakan strategi tertentu. Strategi tersebut diwujudkan dalam pola-pola giliran tutur dan pola-pola pengenalan, pengembangan, dan penutupan topik tuturan dalam proses pembelajaran. Untuk itu, strategi kekuasaan dalam wacana kelas dapat diidentifikasi dari pola-pola pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping*.

Di samping diwujudkan dengan strategi tertentu, penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas mempunyai beragam fungsi. Gejala ini merupakan aktualisasi dari pandangan wacana sebagai tuturan. Sebagai sebuah tuturan, karakteristik representasi kekuasaan dalam wacana kelas dipengaruhi oleh konteks dan fungsinya di dalam proses pembelajaran. Jika dikaitkan dengan fungsinya di dalam proses pembelajaran, kekuasaan dapat dilihat dari tiga fungsi, yakni dari

elemen, yakni *initiation*, *response*, dan *feedback*. Namun, walaupun cukup komprehensif, telaah itu tidak mengaitkan unsur-unsur struktur wacana kelas dengan unsur-unsur di luar wacana. Berdasarkan kenyataan itu, hasil telaah ini memberikan wawasan teoretis setapak lebih baru dari telaah yang dilakukan oleh Sinclair dan Coulthard tersebut, yakni mencoba mengaitkan unsur struktur wacana kelas tersebut dengan aspek-aspek di luar struktur wacana, yakni kekuasaan guru dan siswa.

Secara teoretis, telaah ini juga memberikan wawasan baru tentang telaah kekuasaan. Selama ini, telaah kekuasaan lebih banyak beranjak dari teori kekuasaan yang dikembangkan oleh Weber dan para pengikutnya. Dalam perspektif Weberian, kekuasaan selalu dikaitkan dengan pembatasan-pembatasan yang koersif dan selalu menempatkan subjek pada posisi atas-bawah. Bagi kaum posmodernisme, terutama bagi Foucault, kekuasaan tidak perlu selalu dipersepsikan seperti itu. Menurut Foucault (dalam Hall, 2001:77; Sarup, 2003:127), kekuasaan tidak lagi bekerja melalui mekanisme atas-bawah; pola hubungan kekuasaan diferensial yang kompleks dan meluas ke setiap situs kehidupan sosial, budaya, dan politik kita. Namun, konsepsi kekuasaan sebagaimana dikemukakan oleh Foucault ini belum banyak dibuktikan dalam kegiatan telaah. Oleh karena itu, hasil telaah ini memberikan wawasan tentang terapan teori kekuasaan sebagaimana yang dinyatakan oleh Foucault tersebut dalam satu institusi sosial, yakni dunia pendidikan.

Manfaat praktis telaah ini paling tidak dapat dilihat dari dua dua hal. Pertama dilihat dari fungsinya sebagai bahan masukan untuk membenahan proses pembelajaran; dan kedua dilihat dari fungsinya sebagai bahan masukan bagi kegiatan telaah berikutnya. Bagi dunia pendidikan, hasil telaah ini dapat dimanfaatkan sebagai bahan masukan dalam membenahi kualitas pembelajaran, terutama menyangkut aspek budaya komunikasi yang digunakan oleh guru dalam proses pembelajaran. Sampai saat ini, budaya komunikasi yang dominatif masih banyak digunakan dalam proses pembelajaran. Dalam konteks itu, guru menggunakan kekuasaan untuk mendominasi aktivitas pembelajaran, belum memanfaatkan kekuasaan untuk memberdayakan siswa dalam mengembangkan kemampuan berpikir kritis dan kreatif sebagai bekal mereka dalam menyongsong masa depannya. Untuk membenahi gejala tersebut tentu saja diperlukan berbagai temuan yang terkait dengan pelaksanaan pembelajaran di kelas, termasuk tentang budaya komunikasi yang merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa di dalam proses pembelajaran. Terkait dengan membenahan pendidikan itulah tampaknya hasil telaah ini dapat dimanfaatkan.

Bagi penelaah berikutnya, hasil telaah ini memberikan berbagai manfaat. Telaah ini termasuk telaah awal yang menelaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Telaah ini mencoba mengaitkan aspek budaya komunikasi yang diterapkan dalam proses pembelajaran dalam wacana kelas dengan kekuasaan guru dan siswa. Terkait dengan itu, penelaah berikutnya dapat melakukan telaah replikasi dengan mengambil situs, fokus, dan ancaman telaah yang sama dengan

tampak pada status dan peran peserta tutur, tujuan tutur, maupun topik tutur. Padahal, di samping sebagai fakta sosial-budaya, kekuasaan juga merupakan fakta personal atau fakta psikologis. Dalam realisasinya, karakteristik personal seseorang, seperti kepribadian dan aspek-aspek psikologis yang lain mempengaruhi representasi kekuasaan. Namun, telaah ini tidak mampu menjangkau kawasan itu. Telaah yang disusun berdasarkan ancangan psikologi sosial akan mampu memasuki kawasan itu.

Kedua, telaah ini termasuk jenis telaah studi kasus. Sebagai jenis telaah studi kasus, telaah ini tentu saja tidak berpretensi untuk membuat generalisasi kepada representasi kekuasaan dalam semua situs wacana kelas. Representasi kekuasaan dalam telaah ini menggambarkan budaya komunikasi yang dikembangkan dalam situs pembelajaran di SMU Negeri 1 Malang yang pada saat telaah ini dilakukan mulai mengembangkan ideologi pembelajaran yang humanis. Hasil telaah ini akan mempunyai nilai keteralihan jika situs yang lain memiliki karakteristik yang sama sebagaimana situs di SMU Negeri 1 Malang.

1.5 Manfaat Telaah

Telaah ini mempunyai manfaat teoretis dan manfaat praktis. Manfaat teoretis telaah ini terkait dengan pemberian wawasan telaah tindak tutur, wacana percakapan, dan kekuasaan. Telah diakui oleh banyak pakar bahwa teori tindak tutur yang diperkenalkan oleh Austin (1962), yang kemudian dikembangkan oleh Searle (1969, 1976), telah membawa pengaruh yang cukup besar kepada orientasi telaah bahasa. Telaah bahasa yang semula hanya terfokus kepada telaah struktur bahasa semata, kemudian berubah kepada telaah-telaah yang melihat fungsi bahasa. Namun, teori yang mereka kembangkan masih terfokus kepada perilaku tindak tutur pada aspek linguistik, belum menjangkau karakter sosial tindak tutur itu sendiri. Padahal, menurut Bourdieu (1994:73), penjelasan Austin tentang ujaran performatif tidak bisa dibatasi pada aspek linguistik semata. Efektivitas ujaran performatif terkait dengan suatu institusi yang membatasi kondisi-kondisi sosial-budaya (menurut agen, waktu, tempat, dan sebagainya) yang harus dipenuhi bagi beroperasinya suatu tindak tutur. Sehubungan dengan kritik Bourdieu tersebut, hasil telaah ini mencoba memberikan wawasan baru tentang tindak tutur yang telah dikaitkan dengan karakteristik sosial-budaya, terutama terkait dengan fungsinya di dalam merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa di dalam wacana kelas.

Hasil telaah ini juga memberikan wawasan teoretis tentang telaah wacana kelas. Selama ini telaah wacana kelas memang telah dilakukan oleh sejumlah penelaah. Telaah yang dilakukan oleh Sinclair dan Coulthard (1975), misalnya, adalah salah satu dari sejumlah telaah yang telah menghasilkan temuan tentang struktur wacana kelas cukup komprehensif. Temuan telaah itu menunjukkan bahwa wacana kelas dapat dibagi menjadi lima level, yakni *lesson*, *transaction*, *exchange*, *move*, dan *act*, yang masing-masing levelnya mempunyai elemen struktur tertentu. Struktur *exchange* guru dan siswa, misalnya, terdiri atas tiga

Dalam konteks wacana apa pun, termasuk dalam wacana kelas, penggunaan kekuasaan mempunyai fungsi-fungsi tertentu. Dalam konteks wacana kelas, fungsi kekuasaan terkait dengan pencapaian hasil belajar, pencegahan perilaku menyimpang, atau pun memberikan pengukuhan terhadap perilaku yang dikehendaki (bandingkan dengan Froyen, 1993:59--60). Dengan demikian, telaah representasi kekuasaan dapat dikaitkan dengan fungsi-fungsi tersebut. Berdasarkan paparan di atas, fokus telaah ini dapat dirumuskan dalam bentuk pertanyaan *Bagaimanakah representasi kekuasaan dalam wacana kelas di SMA Negeri 1 Malang?*

Fokus telaah di atas dijabarkan sebagai berikut. (1) Bagaimanakah representasi kekuasaan dalam tindak tutur? Subfokus ini mencakup (a) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam tindak tutur direktif, (b) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam tindak tutur asertif, dan (c) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam tindak tutur ekspresif? (2) Bagaimanakah representasi kekuasaan dalam strategi tutur? Subfokus ini mencakup (a) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam pengendalian topik tuturan, (b) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam interupsi, dan (b) bagaimanakah representasi kekuasaan dalam *overlapping*? (3) Bagaimanakah representasi fungsi kekuasaan dalam wacana kelas? Subfokus ini mencakup (a) bagaimanakah representasi fungsi preventif kekuasaan dalam wacana kelas, (b) bagaimanakah representasi fungsi suportif kekuasaan dalam wacana kelas, dan (c) bagaimanakah representasi fungsi korektif kekuasaan dalam wacana kelas?

1.3 Tujuan Telaah

Sejalan dengan fokus telaah tersebut, tujuan telaah ini adalah untuk mendeskripsikan dan menjelaskan tentang (1) representasi kekuasaan dalam tindak tutur, yang mencakup (a) representasi kekuasaan dalam tindak tutur direktif, (b) representasi kekuasaan dalam tindak tutur asertif, dan (c) representasi kekuasaan dalam tindak tutur ekspresif; (2) representasi kekuasaan dalam strategi tutur, yang mencakup (a) representasi kekuasaan dalam pengendalian topik tuturan, (b) representasi kekuasaan dalam interupsi, dan (c) representasi kekuasaan dalam *overlapping*; dan (3) representasi fungsi kekuasaan dalam wacana kelas, yang mencakup (a) representasi fungsi preventif kekuasaan dalam wacana kelas, (b) representasi fungsi suportif kekuasaan dalam wacana kelas, dan (c) representasi fungsi korektif kekuasaan dalam wacana kelas.

1.4 Keterbatasan Telaah

Telaah ini mempunyai sejumlah keterbatasan. Keterbatasan itu terkait dengan substansi kekuasaan dan keteralihan (*transferable*) hasil telaah ini. Paling tidak, telaah ini mempunyai dua keterbatasan berikut ini. Pertama, ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi dan pragmatik, representasi kekuasaan dalam wacana kelas merupakan fakta sosial-budaya. Oleh karena itu, eksplanasi representasi kekuasaan dalam wacana kelas dilihat dari faktor-faktor sosial-budaya yang

Dalam telaah ini, representasi kekuasaan dalam tindak tutur dilihat dari tiga jenis tindak tutur, yaitu tindak tutur direktif, asertif, dan ekspresif. Pemilihan ketiga jenis tindak tutur ini didasarkan kepada karakteristik dan daya ilokusi dari ketiga tindak tutur itu. Karakteristik daya ilokusi ketiga jenis tindak tutur itu mengarah kepada penggunaan kekuasaan. Tindak tutur direktif, dengan berbagai jenisnya, merupakan tindak tutur yang dirancang untuk mendorong T melakukan sesuatu. Menurut Leech (1993:164), tindak tutur ini sering dimasukkan dalam kategori kompetitif, yakni tujuan ilokusi bersaing dalam tujuan-tujuan sosial, misalnya memerintah, meminta, dan menuntut. Dengan demikian, P dapat memanfaatkan tindak tutur ini sebagai sarana mempengaruhi, bahkan mendominasi pikiran, perasaan, atau perilaku T. Semua proses ini merepresentasikan penggunaan kekuasaan.

Sementara itu, tindak tutur asertif merupakan salah satu jenis tindak tutur yang juga potensial merepresentasikan kekuasaan. Daya ilokusi tindak tutur ini mempunyai keselarasan dengan fungsi pembelajaran dalam wacana kelas. Pada satu sisi, tindak tutur asertif berfungsi untuk menyatakan sesuatu. Searle (1976:79) menyatakan bahwa tindak tutur asertif berfungsi memberi tahu T tentang sesuatu. Cara yang dapat digunakan untuk menentukan tindak tutur ini adalah dengan bertanya apakah ia dapat dinyatakan sebagai sesuatu yang benar atau salah. Pada sisi yang lain, pembelajaran dalam wacana kelas dimaksudkan untuk memfasilitasi siswa untuk mengembangkan potensi dirinya, baik menyangkut aspek pengetahuan, keterampilan, maupun sikap dalam masing-masing mata pelajaran. Untuk mencapai tujuan itu, tentu diperlukan tindak tutur yang mampu memberikan akses informasi. Dalam konteks itu, peserta tutur yang mempunyai akses informasi atau kepakaran tertentu lebih mempunyai kekuasaan bila dibandingkan dengan yang lain. Dengan demikian, tindak tutur asertif juga berpotensi merepresentasikan kekuasaan dalam wacana kelas.

Tindak tutur ekspresif merupakan tindak tutur yang menyatakan perasaan dan sikap P terhadap sesuatu atau keadaan. Melalui tindak tutur ini, P dapat menilai, mengecam, memuji pikiran, perasaan, atau perilaku T. Dengan demikian, melalui tindak tutur ini pun guru atau siswa dapat menggunakan kekuasaannya untuk menilai, mengecam, atau memuji pikiran, perasaan, atau perilaku guru atau siswa yang lain. Realisasi tindak tutur ini juga merepresentasikan penggunaan kekuasaan tertentu.

Penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas direpresentasikan dengan strategi tutur tertentu. Strategi itu menyangkut hal-hal yang berhubungan dengan strategi pengendalian topik tuturan dan pengaturan pola interaksi, baik antara guru dengan siswa atau pun siswa dengan siswa. Terkait dengan hal ini, Coulthard (dalam McCarty, 2001:100) menyatakan bahwa dalam wacana kelas guru memegang peran institusional. Peran ini ditandai oleh sosok guru sebagai orang yang lebih tahu dan sebagai pengontrol topik tuturan dan perilaku siswa. Dengan demikian, pola-pola strategi pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping* terkait dengan penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas.

Pertimbangan pemilihan situs tersebut secara tidak langsung mengisyaratkan bahwa representasi kekuasaan, baik menyangkut wujud, strategi, maupun fungsinya sangat dipengaruhi oleh aspek-aspek sosial-budaya dan komponen tutur yang melingkupinya. Aspek-aspek tersebut misalnya status sosial P dan T, peristiwa tutur dan konvensi-konvensi sosial yang membangunnya, sosial-budaya, konvensi kewacanaan yang ada mempengaruhi representasi kekuasaan (Chaika, 1982:10).

Kenyataan tersebut membawa implikasi tertentu, terutama dalam hal pemilihan ancangan telaah. Pemilihan ancangan dalam telaah ini didasarkan kepada adanya keselarasan antara substansi telaah ini dengan perspektif teoretis dan metodologis dari ancangan itu. Substansi telaah ini adalah representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Representasi kekuasaan itu dilihat dari pemakaian tuturan guru dan siswa dan pola-pola komunikasi yang dikembangkan dalam proses pembelajaran. Menurut perspektif teoretis, pemakaian tuturan untuk berkomunikasi merupakan perilaku yang ditentukan secara sosial ataupun budaya, yang secara kualitatif berbeda dengan pengalihan tanda-tanda secara spontan, yang tidak dimaksudkan untuk tujuan tertentu. Komunikasi verbal masuk di dalam bidang-bidang perilaku yang ditafsirkan secara budaya, yang maknanya sudah menjadi satu dalam interpretasi (periksa Ninio dan Snow, 1996:17--18).

Berdasarkan perspektif itu, ancangan telaah ini menggunakan etnografi komunikasi dan pragmatik. Kedua ancangan ini memandang bahwa representasi kekuasaan dalam tindak tutur, representasi kekuasaan dalam strategi tutur, dan fungsi kekuasaan dalam proses pembelajaran bukan semata-mata sebagai fakta bahasa, tetapi juga fakta sosial-budaya. Untuk itu, deskripsi dan eksplanasinya ditempatkan dalam konteks tautan fungsional dan komponen tutur yang membangun wacana kelas.

1.2 Fokus Telaah

Para pakar pragmatik menyatakan bahwa semua komunikasi bahasa melibatkan tindak tutur. Unit komunikasi bahasa bukan hanya didukung oleh kalimat, tetapi juga produksi kalimat yang menunjukkan tindak tutur. Lebih tepatnya, produksi kalimat yang berada pada kondisi-kondisi tertentu merupakan tindak tutur, dan tindak tutur merupakan unit dasar komunikasi bahasa.

Jika dikaitkan dengan pendapat tersebut, representasi kekuasaan dalam wacana kelas tentunya direpresentasikan dengan menggunakan tindak tutur tertentu. Dengan berbagai tindak tutur itu, guru dan siswa membangun budaya komunikasi tertentu yang menunjukkan adanya proses saling mempengaruhi atau bahkan saling mendominasi. Proses tersebut mengindikasikan penggunaan kekuasaan tertentu. Mey (1996:261) menyatakan bahwa tindak tutur berada di antara alat-alat yang dapat digunakan untuk mengendalikan dan juga beradaptasi dengan lingkungan. Dengan demikian, tindak tutur merupakan satuan dasar wacana kelas yang merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa.

lanjuti dengan mengaitkan aspek struktur wacana kelas dengan aspek-aspek di luar struktur itu, yang dalam hal ini dengan kekuasaan.

Pengamatan sekilas tentang representasi kekuasaan dalam wacana kelas telah dilakukan oleh Thansoulas (2001). Hasil pengamatan itu menunjukkan bahwa guru menggunakan kekuasaan sebagai sarana mendominasi siswa. Hal itu direpresentasikan pada tuturan guru yang selalu mengontrol perilaku siswa; siswa dianggap pihak yang minor; guru bertindak sebagai penyiap pengetahuan apa saja dan siswa dianggap kerumunan orang-orang yang tidak tahu apa-apa.

Hasil pengamatan Thansoulas itu perlu ditindaklanjuti dengan telaah yang komprehensif. Jika dapat dilakukan, hasil telaah itu bukan hanya dapat mengungkapkan representasi kekuasaan dalam tindak tutur, tetapi juga dalam strategi tutur dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas. Dengan demikian, hasil telaah itu diharapkan mempunyai manfaat teoretis dan manfaat praktis. Dalam lingkup teoretis, hasil telaah itu bermanfaat bagi telaah tindak tutur dan telaah kekuasaan dalam wacana kelas. Secara praksis, hasil telaah itu juga bermanfaat untuk upaya pengembangan pembelajaran yang demokratis, yang menempatkan kekuasaan sebagai sarana untuk mengembangkan potensi siswa secara maksimal. Atas dasar pemikiran tersebut, telaah tentang representasi kekuasaan dalam wacana kelas di SMA Negeri 1 Malang ini dilakukan.

Pemilihan situs dalam telaah ini didasarkan kepada dua pertimbangan berikut. Pertama, SMA Negeri 1 Malang sedang merintis dan memperjuangkan penerapan ideologi⁴ pembelajaran yang humanis. Sebagai sebuah ideologi pembelajaran, terapaninya tentu akan merasuk ke semua aspek pembelajaran, termasuk dalam budaya komunikasi yang dikembangkan di dalam proses pembelajaran. Budaya komunikasi yang dilandasi oleh ideologi pembelajaran yang humanis cenderung membangun kesetaraan para peserta tutur yang terlibat di dalamnya. Budaya komunikasi yang demikian memungkinkan terjadinya sirkulasi penggunaan kekuasaan, baik oleh guru maupun siswa. Kedua, sekolah pada jenjang SMA sengaja dipilih karena berdasarkan jenjang pendidikan, pendidikan di SMA merupakan jenjang pendidikan transisional. Pada satu sisi, jenjang pendidikan ini menyiapkan lulusannya untuk melanjutkan pendidikan ke jenjang yang lebih tinggi. Namun, pada sisi yang lain, jenjang pendidikan ini, dalam batas-batas tertentu, juga layak menyiapkan lulusannya untuk terjun ke masyarakat. Untuk itu, budaya komunikasi yang dikembangkan dalam proses pembelajaran di kelas diperkirakan sudah membangun kemandirian siswa yang lebih tinggi daripada jenjang pendidikan SD dan SMP. Budaya komunikasi tersebut tentu terkait dengan karakteristik kekuasaan yang direpresentasikan, baik menyangkut wujud, strategi, dan fungsinya dalam proses pembelajaran.

⁴ Dalam konteks ini, ideologi dimaknai sebagai sistem berpikir, sistem kepercayaan, praktik-praktik simbolik yang berhubungan dengan tindakan-tindakan sosial dan politik yang dimaksudkan sebagai pemeliharaan dan transformasi tatanan sosial (periksa Thompson, 2003:17; 2004:16--26).

penggunaan verba yang bernuansa imperatif, bentuk-bentuk *yes/no question*, dan bentuk-bentuk sapaan. Dalam tindak tutur, kekuasaan direpresentasikan dalam tindak menegur, memberi maaf, dan memerintah. Representasi kekuasaan dalam strategi bertutur tampak pada pengulangan kembali dan penindihan tuturan.

Hingga saat ini sudah ada telaah tentang representasi kekuasaan yang dikaitkan dengan dominasi jender, misalnya telaah yang dilakukan oleh Grimmell (1998), Carli (1999), dan Swarzwald (2001). Dari hasil telaah ini tampak adanya gejala umum, yakni pria cenderung beragam di dalam menggunakan jenis kekuasaan, sedangkan wanita lebih terbatas.

Telaah tentang penggunaan kekuasaan yang dikaitkan dengan reaksi karyawan telah dilakukan oleh Mossholder (1998) dan Fedor (2001). Hasil telaah Mossholder menunjukkan bahwa penggunaan jenis kekuasaan kepakaran (*expert power*), kekuasaan hadiah (*reward power*), kekuasaan absah (*legitimate power*), dan kekuasaan acuan (*referent power*) berkorelasi secara positif dengan komitmen karyawan dan kepuasan kerja. Hasil telaah Fedor menunjukkan gejala yang hampir sama, yakni penggunaan kekuasaan kepakaran dan kekuasaan acuan berkorelasi positif dengan usaha peningkatan reaksi positif karyawan, sedangkan penggunaan kekuasaan paksaan (*coercive power*) tidak berkorelasi secara positif.

Islamy (1996) telah menelaah perilaku kekuasaan pemimpin lokal. Dari hasil telaah itu terungkap dua hal pokok, yakni (a) dalam kepemimpinannya, pemimpin lokal telah menunjukkan gambaran pola-pola perilaku kekuasaan otoritatif atau legitimasi, koersif, relasional, delegatif, persuasif atau referensi, dan resiprokal; dan (b) pemimpin lokal telah mampu mempertautkan secara kreatif dan berkelanjutan perilaku kekuasaan yang berbasis organisasi dan yang berbasis kepribadian dengan kadar dimensi yang berbeda-beda sesuai dengan konteksnya.

Jika diperhatikan, sejumlah telaah yang telah dipaparkan tersebut belum ada yang menelaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Padahal, budaya komunikasi yang dikembangkan dalam wacana kelas mempunyai karakteristik tersendiri. Budaya komunikasi yang dikembangkan terkait dengan karakteristik sistem pendidikan yang dikembangkan dan komponen-komponen tutur yang membangun wacana kelas. Dengan demikian, penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas mempunyai karakteristik tersendiri dan diperkirakan memiliki keragaman, baik representasinya dalam tindak tutur dan strategi tutur, maupun fungsinya dalam proses pembelajaran.

Telaah tentang karakteristik wacana kelas telah dilakukan oleh Sinclair dan Coulthard (1975). Telaah itu menghasilkan temuan yang cukup komprehensif, baik menyangkut struktur interaksi, struktur giliran tutur, maupun tindak tutur yang digunakan oleh guru-siswa dalam wacana kelas. Namun, telaah itu lebih memfokuskan pada aspek struktur wacana kelas, belum mengaitkannya dengan aspek-aspek di luar struktur wacana, terutama dengan kekuasaan. Padahal, ditinjau dari perspektif kewacanaan, kedua aspek itu tidak dapat dilepaskan (periksa Fairclough, 1998; van Dijk, 1998). Untuk itu, hasil telaah tersebut layak ditindak-

merupakan proses pemberdayaan siswa melalui ilmu pengetahuan. Penerapan kekuasaan bukan sebagai sarana menekan kebebasan belajar, tetapi justru sebagai pendorong terjadinya penghargaan terhadap keberadaan siswa sebagai subjek didik yang mempersiapkan diri untuk menghadapi masa depannya secara kritis dan kreatif.

Sehubungan dengan kedua sistem pendidikan tersebut, yang menjadi pertanyaan adalah sistem pendidikan mana yang cenderung digunakan di sekolah-sekolah kita? Dengan kata lain, dalam proses pembelajaran di kelas, apakah guru mengembangkan budaya komunikasi yang mengindikasikan penggunaan kekuasaan sebagai sarana mendominasi, ataukah sebagai sarana memberdayakan siswa untuk belajar secara humanis sehingga tercipta kebiasaan berpikir kritis dan kreatif?

Berdasarkan telaah terhadap pustaka yang dapat dijangkau, setakat ini telaah yang membahas representasi kekuasaan dalam konteks wacana kelas belum dilakukan. Telaah yang banyak dilakukan justru terkait dengan penggunaan kekuasaan dalam konteks perilaku organisasi, kepemimpinan, atau politik dan pemerintahan. Telaah-telaah itu telah memberikan wawasan awal tentang penggunaan kekuasaan dalam beragam topik, latar, dan subjek telaah. Dalam konteks wacana kelas, telaah yang mendalam dan komprehensif belum pernah dilakukan. Untuk itu, telaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas layak dilakukan.

Telaah yang dilakukan oleh Brown dan Gilman pada tahun 1960 (periksa Giglioli, 1973:253--282; Tannen, 1994:22) sering dianggap sebagai telaah perintis yang mengaitkan antara bahasa dengan kekuasaan. Brown dan Gilman mendasarkan telaahnya pada analisis penggunaan kata ganti dalam bahasa-bahasa Eropa yang memiliki dua bentuk kata ganti, misalnya dalam bahasa Perancis *tu* dan *vous*. Dalam telaah Brown dan Gilman, kekuasaan dikaitkan dengan penggunaan kata ganti nonresiprokal, sedangkan solidaritas dikaitkan dengan penggunaan kata ganti resiprokal. Kekuasaan membentuk hubungan tidak simetris, yang ditandai oleh seseorang menjadi subordinasi dari yang lain; sedangkan solidaritas membentuk hubungan simetris, yang ditandai oleh kesetaraan dan kesamaan sosial.

Anderson (1990) menelaah simbol-simbol kekuasaan dalam wacana politik di Indonesia. Dalam telaah Anderson terungkap bahwa kultur politik di Indonesia dapat dilacak dari penggunaan simbol-simbol kekuasaan, termasuk di dalam simbol-simbol bahasa. Sementara itu, Eriyanto (2000) menelaah aspek-aspek wacana yang dikembangkan oleh Pemerintah Orde Baru. Dari telaah tersebut terungkap bahwa aspek-aspek wacana yang dikembangkan oleh Pemerintah Orde Baru berfungsi sebagai sarana hegemoni politik.

Obeng (1999) menelaah representasi kekuasaan dalam wacana pengadilan di Ghana, Afrika Barat. Hasil telaah itu menunjukkan bahwa kekuasaan para peserta tutur di pengadilan direpresentasikan di dalam satuan-satuan lingual, tindak tutur, dan strategi bertutur. Representasi dalam satuan lingual tampak pada

budaya komunikasi yang dominatif. Dengan berlindung di balik mitos profesinya, guru tidak memberikan iklim yang kondusif bagi terciptanya penghargaan atas keragaman pikiran, perasaan, dan daya kritis. Bentuk-bentuk pembenaran terhadap sikap yang mempercayakan kebenaran, keberhasilan, kegagalan kepada guru merupakan gejala naturalisasi.³ Kedua, mungkin yang banyak terjadi justru sebaliknya: dengan kekuasaannya guru membangun proses pembelajaran dengan budaya komunikasi yang humanis. Dalam konteks itu, guru menempatkan kekuasaan sebagai pendorong terhadap penghargaan atas keberagaman kemampuan, pandangan, dan kreativitas di dalam proses pembelajaran di dalam kelas.

Penggunaan kekuasaan dalam proses pembelajaran tampaknya tidak terlepas dari sistem pendidikan yang mendasarinya. Terkait dengan hal itu, Freire (2002:191), seorang tokoh pendidikan yang pemikirannya sering dipakai sebagai rujukan pada saat ini, membedakan dua sistem pendidikan, yakni sistem pendidikan yang dominatif dan sistem pendidikan yang humanis. Sistem pendidikan yang dominatif meniadakan prinsip kesadaran aktif. Pendidikan ini menjalankan praktik-praktik yang digunakan untuk “menjinakkan” kesadaran manusia, kemudian mentransformasikan kesadaran itu ke dalam sebuah wadah kosong. Pendidikan dalam budaya dominatif diarahkan pada situasi yang menempatkan guru sebagai satu-satunya orang yang mengetahui dan menunjukkan ilmu pengetahuan kepada siswa sebagai orang yang tidak tahu apa-apa.

Freire (1985:51--52) memberikan istilah pendidikan yang dominatif sebagai sistem pendidikan gaya bank (*banking education*). Karakteristik pendidikan ini ditandai oleh penerapan sistem pembelajaran berikut. (a) guru mengajar, siswa diajar, (b) guru mengetahui segala sesuatu, siswa tidak tahu apa-apa, (c) guru berpikir, siswa dipikirkan, (d) guru bercerita, siswa patuh mendengarkan, (e) guru menentukan peraturan, siswa diatur, (f) guru memilih dan memaksakan pilihannya, siswa menyetujui, (h) guru berbuat, siswa membayangkan dirinya berbuat melalui perbuatan gurunya, (i) guru memilih bahan dan isi pelajaran, siswa (tanpa dimintai pendapatnya) menyesuaikan diri dengan pelajaran itu, (j) guru mencampuradukkan kewenangan ilmu pengetahuan dan kewenangan jabatannya, yang ia lakukan untuk menghalangi kebebasan siswa, dan (k) guru adalah subjek dalam proses belajar, siswa objek belaka.

Sebaliknya, sistem pendidikan yang humanis menawarkan proses pembelajaran yang berbeda dengan sistem pendidikan yang dominatif. Dalam sistem pendidikan ini, proses pembelajaran yang dilakukan di kelas memberikan kebebasan kepada siswa untuk mengenal dan menangkap kehidupan yang senyatanya secara kritis. Pembelajaran tidak direduksi menjadi usaha membuat penyeragaman pikiran, perasaan, maupun perilaku. Dengan demikian, pembelajaran di kelas

³ Dalam konteks ini, naturalisasi merupakan proses memperjuangkan penerimaan suatu ideologi kewacanaan dari ideologi-ideologi kewacanaan yang lain (periksa Fairclough, 1995:27).

tuturan (7) guru memerintahkan siswa untuk bertanya tentang materi yang lain. Di samping itu, guru merepresentasikan kekuasaannya melalui strategi penindihan (*overlapping*) terhadap tuturan siswa. Padahal, ditinjau dari giliran tutur dan relevansi topik tuturan, dalam pertanyaan itu tidak terjadi pelanggaran. Gejala itu mengindikasikan bahwa guru memfungsikan kekuasaan sebagai sarana memaksa siswa untuk melakukan perbuatan seperti yang dikehendakinya.

Oleh sebagian orang, kata kekuasaan sering diberi konotasi negatif sehingga maknanya menjadi tidak netral. Padahal, sebetulnya kekuasaan merupakan sesuatu yang netral: tidak baik dan tidak buruk. Kekuasaan tidaklah positif atau negatif, walaupun perasaan orang tentangnya bisa positif atau negatif. Kekuasaan merupakan potensi untuk mempengaruhi orang lain demi kebaikan atau kejahatan—seperti tenaga nuklir yang bisa menyediakan tenaga listrik untuk menerangi sebuah kota atau mendorong pembuatan bom untuk menghancurkannya (periksa Lee, 2002:28).

Selain itu, sebagian orang juga ada yang cenderung menganggap bahwa kekuasaan selalu menunjukkan satu arah, yakni dari atas ke bawah dan berasal dari satu sumber. Padahal, menurut Foucault (dalam Hall, 2001:11), keberadaan kekuasaan tidak terbelenggu -- kekuasaan berputar. Kekuasaan tidak pernah dimonopoli oleh satu pusat. Kekuasaan disebar dan digunakan melalui jaringan organisasi. Hal ini menunjukkan bahwa kita, dengan derajat tertentu, mengambil bagian di dalam sirkulasi itu. Kekuasaan tidak selalu menunjukkan atas-bawah, juga bukan dari satu sumber atau tempat. Hubungan kekuasaan menyebar pada semua level eksistensi sosial sehingga dapat ditemukan penggunaannya pada setiap situs kehidupan sosial. Di samping itu, kekuasaan tidak hanya negatif dan represif, tetapi juga bisa positif dan produktif.

Pendapat tersebut mengisyaratkan bahwa kekuasaan bisa positif dan bisa juga negatif. Tampaknya, penilaian positif-negatif terhadap kekuasaan terkait dengan ketepatan konteks penggunaannya, bukan semata-mata pada jenis kekuasaan yang ada. Kekuasaan paksaan, misalnya, akan dapat difungsikan untuk tujuan positif bila digunakan untuk menghentikan sikap dan perilaku yang tidak layak. Sebaliknya, kekuasaan itu akan bernilai negatif jika digunakan sebagai sarana mendominasi, menekan munculnya keragaman pikiran, atau menghambat munculnya kreativitas. Dengan demikian, dalam proses pembelajaran di kelas pun, kekuasaan dapat difungsikan untuk berbagai tujuan, baik tujuan positif maupun negatif.

Proses komunikasi yang terungkap dalam kutipan [1] di atas menunjukkan gejala penggunaan kekuasaan sebagai sarana mendominasi siswa. Dengan kekuasaan, guru bisa menekan siswa untuk tidak mempertanyakan hal-hal yang oleh guru dianggap remeh. Padahal, suatu hal yang bagi guru remeh, mungkin saja bagi siswa sebagai suatu yang sulit atau paling tidak belum dipahami.

Terkait dengan gejala tersebut, ada dua kemungkinan kecenderungan umum yang terjadi dalam wacana kelas. Pertama, gejala itu hanyalah contoh dari berbagai bentuk representasi kekuasaan dalam wacana kelas yang mencerminkan

dan otoritasnya; hubungan kelas, gender, dan ras sering menggunakan bentuk-bentuk hegemoni.

Sebagai salah satu institusi sosial, pendidikan di persekolahan pun merupakan domain² yang tidak terlepas dari proses penggunaan kekuasaan. Penggunaan kekuasaan dalam domain ini dipengaruhi oleh karakteristik wacana kelas. Fairclough (1998:38) menyatakan bahwa sekolah mempunyai tatanan sosial dan tatanan wacana yang melibatkan struktur ruang sosial tersendiri. Hal itu tampak dalam berbagai hal, yakni pada seperangkat situasi terjadinya wacana itu, seperangkat peranan sosial yang diakui oleh orang-orang yang berpartisipasi dalam wacana itu, dan seperangkat tujuan yang diakui untuk wacana itu -- pembelajaran, ujian, dan pemeliharaan kontrol sosial. Dalam berbagai konteks kewacanaan itulah tampaknya penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas direpresentasikan.

Proses penggunaan kekuasaan dalam domain tersebut dapat diidentifikasi dari berbagai aspek. Salah satu aspek yang cukup menonjol adalah budaya komunikasi yang dikembangkan di dalam proses pembelajaran di dalam kelas. Penggunaan kekuasaan dalam proses tersebut terkait dengan proses komunikasi antara guru dengan siswa atau siswa dengan siswa. Budaya komunikasi yang mereka kembangkan memungkinkan terjadinya penggunaan kekuasaan tertentu. Kutipan berikut mengindikasikan gejala itu.

[1] G: Dari penjelasan tadi ada yang belum dipahami? (1)

S: Ada, Pak. (2)

G: Ya, apa itu? (3)

S: Mengapa penulisan jumlah uang perlu diberi angka 00 di belakang koma, Pak? (4)

G: [Wah, kamu ini, gitu saja ditanyakan (5). Kamu tadi pasti tidak memperhatikan penjelasan Bapak (6). Yang lain! (7)

Kutipan [1] di atas terjadi dalam proses komunikasi antara guru dan siswa dalam proses pembelajaran. Dalam kutipan tersebut tampak penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas. Kekuasaan tersebut direpresentasikan dalam tindak tutur ekspresif dan direktif yang digunakan oleh guru. Tuturan guru pada (1) berisi tindak direktif yang mendorong siswa untuk bertanya terhadap materi yang telah diajarkan. Namun, begitu menerima pertanyaan siswa pada tuturan (4), guru melalui tuturan (5) dan (6) tidak menjawab pertanyaan, tetapi justru mengekspresikan ketidaksukaannya terhadap pertanyaan siswa; dan dengan

² Fishman mendefinisikan domain sebagai konstruksi sosial yang diabstraksikan dari topik-topik komunikasi, hubungan antarkomunikator, dan latar komunikasi sesuai dengan institusi masyarakat dan ruang lingkup aktivitas masyarakat bahasa itu (periksa Saville-Troike, 1994:75).

BAB I PENDAHULUAN

Pada Bab I ini dikemukakan hal-hal yang menjadi perhatian telaah ini, yakni konteks telaah kekuasaan, fokus dan tujuan telaah, keterbatasan telaah, manfaat telaah, kerangka teori, data dan sumber data, teknik pengumpulan dan analisis data.

1.1 KONTEKS TELAAH KEKUASAAN

Pada hakikatnya bahasa merupakan produk budaya¹. Sebagai produk budaya, bahasa mempunyai beragam fungsi. Thompson (2003:83) menyatakan bahwa bahasa bukan sekedar alat komunikasi atau pengetahuan, tetapi juga alat kekuasaan. Hal ini didasarkan kepada kenyataan bahwa dalam proses komunikasi, seseorang berusaha untuk tidak hanya dipahami, tetapi juga untuk dipercayai, dipatuhi, dihormati, dan dibedakan.

Dalam realisasinya, fungsi bahasa sebagai alat kekuasaan terjadi dalam proses komunikasi verbal, baik yang bersifat transaksional maupun interaksional. Dalam konteks ini, bahasa menyediakan unsur-unsur yang memungkinkan para penutur (selanjutnya disebut P) mengembangkan tindak tutur dan strategi tutur tertentu untuk mempengaruhi atau bahkan mendominasi perasaan, pikiran, dan perilaku petutur (selanjutnya disebut T). Gejala ini dapat terjadi dalam berbagai peristiwa tutur, baik dalam institusi politik, ekonomi, sosial, maupun budaya.

Dalam telaah wacana, kenyataan itu mendapatkan pembenaran. Fairclough (1998:34), misalnya, menyatakan bahwa kekuasaan dapat terjadi dalam hubungan kelas sosial, hubungan antarkelompok dalam suatu institusi, hubungan antarkelompok etnis, hubungan antara pria dan wanita, hubungan antara orang tua dan anak. Bahkan, van Dijk (1998:5) menunjukkan bahwa kekuasaan dapat terjadi pada semua aspek kehidupan, misalnya kalangan militer menggunakan paksaan untuk membangun kekuasaannya; orang tua menggunakan bentuk-bentuk persuasif; profesor dan jurnalis menggunakan pengetahuan, informasi,

¹ Sebagai produk budaya, di samping memiliki sejumlah fungsi, bahasa juga memiliki karakteristik sebagaimana dimiliki oleh budaya pada umumnya. Duranti (2000) menyebutkan sejumlah karakteristik budaya, yakni budaya sebagai sesuatu yang berbeda dengan yang alami; budaya sebagai pengetahuan; budaya sebagai komunikasi; budaya sebagai sebuah sistem mediasi; budaya sebagai sistem penggunaan; dan budaya sebagai sistem partisipasi.

Proses pengkodean tersebut menghasilkan data yang sudah teridentifikasi menurut masalah telaah. Selanjutnya, hasil tersebut ditransformasikan ke dalam bentuk matriks. Hal ini dilakukan untuk mempermudah proses penyimpulan atau verifikasi. Setelah pengkodean dilakukan, selanjutnya dilakukan proses penyimpulan atau verifikasi. Proses ini merupakan proses interpretasi sebelum dihasilkan temuan telaah.

BAB II

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM PERSPEKTIF ETNOGRAFI KOMUNIKASI DAN PRAGMATIK

Pada Bab II ini diuraikan perspektif etnografi komunikasi dan pragmatik dalam telaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Uraian ini mencakup hakikat dan unit analisis etnografi komunikasi, kekuasaan dan pengaruh komponen tutur terhadap representasi kekuasaan, wacana kelas sebagai tuturan, wacana kelas sebagai bentuk wacana percakapan, tindak tutur sebagai satuan wacana kelas, prinsip kerja sama dan kesantunan dalam wacana kelas, dan wujud, strategi, dan fungsi kekuasaan.

2.1 Representasi Kekuasaan dalam Perspektif Etnografi Komunikasi

Uraian berikut ini dimaksudkan untuk memberikan dasar-dasar pemahaman tentang penggunaan ancangan etnografi komunikasi di dalam menafsirkan representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Untuk itu, pada bagian berikut diuraikan tentang (a) hakikat dan unit analisis etnografi komunikasi; dan (b) kekuasaan dan pengaruh komponen tutur terhadap representasi kekuasaan.

2.1.1 Hakikat dan Unit Analisis Etnografi Komunikasi

Telaah representasi kekuasaan dalam wacana kelas ini menggunakan ancangan etnografi komunikasi dan pragmatik. Pemilihan ancangan ini didasarkan kepada kenyataan bahwa penggunaan kekuasaan terkait dengan berbagai komponen tutur. Dengan demikian, penelaahan representasi kekuasaan dalam wacana kelas memerlukan perspektif etnografi komunikasi dan pragmatik di dalam memberikan pemahaman dan eksplanasi terhadap representasi kekuasaan tersebut.

Dalam telaah ini, etnografi komunikasi dipahami sebagaimana yang dikemukakan Schiffrin (1994:137), yakni suatu ancangan terhadap wacana yang didasari oleh bidang antropologi dan linguistik. Ancangan ini mengakui adanya keberagaman kemungkinan dan kebiasaan-kebiasaan komunikasi (relativitas budaya), dan fakta masing-masing kebiasaan merupakan bagian yang terintegrasi dengan hal yang diketahui dan dilakukan peserta tutur sebagai anggota suatu budaya tertentu.

Philipen (dalam Littlejohn, 2002:194) menyebutkan empat asumsi etnografi komunikasi. Pertama, peserta dalam suatu masyarakat budaya lokal menciptakan makna bersama. Kedua, komunikasi dalam kelompok budaya apa pun harus

mengkoordinasikan tindakan-tindakannya. Ketiga, makna dan tindakan sangatlah khusus bagi kelompok-kelompok individu. Keempat, setiap masyarakat budaya memiliki seperangkat sumber daya yang berbeda untuk memahami atau menetapkan makna pada tindakan-tindakannya. Pola-pola perilaku dan kode-kode tidak hanya berbeda antara kelompok yang satu dengan kelompok yang lain, tetapi setiap kelompok juga memiliki seperangkat makna sendiri yang digunakan untuk memahami tindakan-tindakan dan kode-kodenya sendiri.

Sementara itu, menurut Carbaugh (dalam Littlejohn, 2002:195), etnografi komunikasi membicarakan sekurang-kurangnya tiga persoalan. Pertama, etnografi komunikasi menemukan tipe identitas yang dimiliki bersama yang diciptakan oleh komunikasi dalam komunitas kultural. Identitas tersebut merupakan kumpulan kualitas umum yang digunakan oleh sebagian besar anggota komunitas untuk mengidentifikasi diri.

Kedua, etnografi komunikasi mengungkap makna yang dirasakan bersama tentang performansi publik yang dilihat dalam kelompok. Apa yang membentuk komunikasi dalam kebudayaan, dan makna apa yang ditimbulkan oleh berbagai macam pertunjukan?

Ketiga, etnografi komunikasi menggali kontradiksi-kontradiksi kelompok. Bagaimana kontradiksi itu ditangani melalui komunikasi? Sebagai contoh, bagaimana suatu kebudayaan memperlakukan para anggotanya sebagai individu sekaligus juga memberikan rasa komunitas? Bagaimana otonomi diberikan sekaligus menjaga otoritas? Bagaimana peran diajarkan sambil tetap menanamkan cita-cita kebebasan.

Adalah antropolog Dell Hymes yang pertama kali memperkenalkan anangan etnografi komunikasi. Pada awalnya, dia menyebut etnografi bertutur (*ethnography of speaking*), yang dalam perkembangan selanjutnya diubah menjadi etnografi komunikasi (*ethnography of communication*). Sebenarnya, Hymes secara eksplisit mengembangkan model peristiwa tutur pakar yang lain, yakni dengan memoles dan memperluas 7 faktor dari Jakobson menjadi 16. Agar lebih mudah mengingat daftar panjang itu, Hymes (1974:10; 53--62) mengelompokkannya kembali menjadi sederet huruf *SPEAKING*. Menurut Duranti (2002:288--289), inovasi sesungguhnya pada perluasan Hymes terhadap model Jakobson ini bukan hanya pada jumlah dan jenis komponennya, melainkan pada hakikat satuan analisisnya. Ada tiga bangunan penyangga pendekatan Hymes, yakni (a) metode etnografis, (b) telaah peristiwa komunikatif yang menyusun kehidupan sosial masyarakat, dan (c) model komponen-komponen tutur yang berbeda-beda dari peristiwa-peristiwa tutur yang membangunnya.

Kerangka kerja etnografi komunikasi Hymes (1974) menawarkan paradigma deskripsi dan eksplanasi berbagai cara bertutur yang berbeda-beda di dalam masyarakat tutur. Di samping itu, pendekatan ini memandang kembali secara kritis terhadap pendekatan yang dilakukan oleh para linguist selama ini. Pada umumnya, para linguist melihat makna dari sudut kebenaran, sedangkan Hymes melihat konsep makna berdasarkan keyakinan dan nilai-nilai bersama masyarakat dan

bergantung kepada konteks sosial dan konteks budaya. Bagi Hymes, telaah bahasa adalah telaah terhadap penggunaan kode-kode bahasa dalam kehidupan sosial-budaya.

Etnografi komunikasi model Hymes memberikan berbagai unit analisis yang digunakan untuk memaknai dan menentukan variasi tuturan. Hymes (1974:26--66) mengajukan sembilan kategori unit analisis etnografi komunikasi, yakni (a) *cara bertutur*, atau pola komunikasi yang sudah tidak asing lagi bagi para anggota kelompok, (b) *ideal penutur yang fasih*, yakni komunikator yang dapat dijadikan contoh, (c) *komunikasi tutur*, atau kelompok itu sendiri dan batas-batasnya, (d) *situasi tutur*, atau saat-saat ketika komunikasi dianggap sesuai dalam komunitas tersebut, (e) *peristiwa tutur*, atau episode-episodenya yang dianggap sebagai komunikasi bagi para anggota kelompok, (f) *tindak tutur*, atau seperangkat perilaku yang dianggap sebagai contoh komunikasi dalam peristiwa tutur, (g) *komponen-komponen tutur*, atau apa yang dianggap oleh kelompok sebagai unsur-unsur tindak komunikasi, (h) *aturan-aturan bertutur dalam komunitas*, atau petunjuk-petunjuk atau standar-standar untuk menilai perilaku komunikatif, dan (i) *fungsi tuturan dalam komunitas*, atau komunikasi apa yang diyakini harus dicapai.

Hymes menempatkan keterkaitan yang erat antara peristiwa tutur dengan komponen tutur. Peristiwa tutur mengacu kepada terjadinya komunikasi dalam satu bentuk tuturan yang melibatkan P dan T dengan suatu topik tuturan, di dalam waktu, tempat, dan situasi tertentu. Oleh karena itu, sebuah percakapan baru dianggap sebuah peristiwa tutur jika mengandung komponen-komponen tutur, yang oleh Hymes diakronimkan dengan *SPEAKING*.

SPEAKING merupakan akronim dari sejumlah komponen tutur yang berfungsi sebagai pedoman untuk melihat variasi bentuk dan makna komunikasi. Komponen tutur itu mencakup (a) *setting* dan *scene*, (b) *participants*, (c) *ends*, (d) *act sequence*, (e) *key* (f) *norms of interaction and interpretation*, dan (g) *genre* (periksa Hymes, 1974:53--62; Wardhaugh, 1986:238--240; Duranti, 2000:288).

Latar (*setting*) mengacu kepada tempat dan waktu, yakni situasi-situasi konkret komunikasi berlangsung; sedangkan *scene* merujuk kepada latar psikologis yang abstrak atau definisi kultural kesempatan tersebut. Komunikasi yang terjadi di masjid tentu berbeda dengan yang terjadi di pasar atau di sekolah. Wardhaugh (1996:269) menyatakan bahwa latar terkait juga dengan derajat keformalan. Di dalam latar tertentu, para partisipan merasa bebas mengubah suasana ketika mereka mengubah kadar formalitas (misalnya dari serius ke gurauan) atau mengubah aktivitas yang ada di dalamnya.

Partisipan (*participants*) mengacu kepada P dan T yang terlibat dalam proses komunikasi. Biasanya, mereka mempunyai status dan peran sosial tertentu. Di dalam wacana kelas, misalnya, guru mempunyai peran institusional tertentu. Berbagai karakteristik peran itu secara signifikan mempengaruhi tindak tutur yang dihasilkannya. Dengan demikian, bentuk, strategi, dan fungsi kekuasaan dalam wacana kelas juga dipengaruhi oleh karakteristik dan peran guru atau siswa di dalam proses pembelajaran.

Tujuan tutur (*ends*) juga merupakan faktor yang berpengaruh terhadap representasi kekuasaan. Secara konvensional, tujuan merujuk kepada hasil-hasil yang diketahui atau diperkirakan dari sebuah komunikasi atau tujuan-tujuan pribadi. Dalam proses komunikasi, biasanya ada tujuan umum yang hendak dicapai oleh partisipan yang terlibat. Secara khusus, tiap pribadi mempunyai tujuan yang beragam. Sebuah persidangan di ruang pengadilan, misalnya, mempunyai tujuan yang sama. Namun, secara pribadi, tujuan hakim berbeda dengan tujuan jaksa, terdakwa, atau pembela. Dalam wacana kelas, tujuan umum lebih banyak terarah kepada pencapaian tujuan belajar mengajar. Secara khusus, tujuan-tujuan itu bisa beragam. Keberagaman itu terkait dengan keinginan masing-masing pribadi. Implikasinya, tujuan-tujuan itu juga akan mempengaruhi representasi kekuasaan.

Rangkaian tindakan (*act sequence*) merujuk kepada bentuk dan isi atau topik tuturan. Menurut Saville-Troike (1986:54), topik merupakan aspek yang determinan terhadap perilaku berbahasa. Topik mengacu kepada bentuk dan isi dari apa yang dituturkan: persisnya kata-kata yang dipakai, bagaimana kata-kata itu dipakai; dan hubungan antara apa yang disampaikan dengan topik sebenarnya. Menurut Wardhaugh (1986:239), komponen tutur yang satu inilah yang sejak lama menarik perhatian para ahli bahasa, terutama mereka yang mempelajari wacana percakapan. Ceramah umum, percakapan sehari-hari, percakapan di kelas, obrolan di *cocktail* merupakan bentuk-bentuk bertutur yang berbeda; masing-masing memiliki macam bahasa dan substansi pembicaraan yang berbeda. Dengan demikian, faktor komponen tutur ini juga mempengaruhi representasi kekuasaan dalam wacana kelas.

Kunci (*key*) mengacu kepada nada, sikap, atau semangat yang dibawa oleh pesan tertentu: riang, serius, tepat, suka pamer ilmu, menghina, sarkas, angkuh, dan sebagainya. Kunci mungkin ditandai secara nonverbal oleh bermacam-macam perilaku, gerak, isyarat tubuh, atau bahkan kelakukan.

Piranti (*instrumentalities*) merujuk kepada pilihan saluran komunikasi, misalnya tulis, lisan, dan bentuk-bentuk tuturan yang aktual digunakan, seperti bahasa, dialek, kode, atau register yang dipilih. Dalam proses komunikasi, mungkin saja digunakan piranti yang berbeda-beda dalam sebuah percakapan verbal selama jangka waktu tertentu. Dalam wacana kelas, misalnya, proses komunikasi dalam pembelajaran mungkin menggunakan bahasa tulis dan lisan sekaligus.

Norma interaksi dan norma interpretasi (*norms of interaction and interpretation*) merujuk kepada perilaku dan sifat yang melekat pada P dan T dan bagaimana semuanya dipandang oleh seseorang yang tidak memilikinya, misalnya sifat keras, diam, dan sebagainya. Norma interaksi di keluarga tentunya berbeda dengan norma interaksi di pengadilan atau di gereja. Norma-norma tersebut beragam ada di berbagai kelompok sosial.

2.1.2 Kekuasaan dan Pengaruh Komponen Tutur terhadap Representasi Kekuasaan

Pada bagian ini diuraikan tentang (a) hakikat dan jenis kekuasaan, dan (b) pengaruh komponen tutur terhadap representasi kekuasaan.

2.1.2.1 Hakikat dan Jenis-jenis Kekuasaan

Para pakar telah banyak menjelaskan tentang hakikat kekuasaan. Penjelasan yang ada tidak selalu menunjukkan kesamaan. Tampaknya, perbedaan sudut pandang akan menghasilkan penjelasan kekuasaan yang berbeda pula. Fairclough (1998:295--296) mencoba memilah pengertian kekuasaan menjadi dua kelompok. Konsepsi pertama dan yang lebih umum adalah kekuasaan sebagai kapasitas transformatif, kapasitas agen-agen untuk mempengaruhi jalannya berbagai peristiwa. Dalam pengertian ini, kekuasaan bisa bersifat positif dan sekaligus bisa represif. Dalam pengertian kedua, kekuasaan adalah konsepsi rasional, kekuasaan atas pihak lain dan berkaitan dengan dominasi oleh para individu atau kolektif.

Dari pilahan tersebut tampak bahwa kekuasaan dimaknai dari sudut pandang dominatif dan dari sudut pandang humanis. Pandangan yang dominatif biasanya menjelaskan kekuasaan sebagai sesuatu yang cenderung represif. Sebaliknya, pandangan yang humanis akan menjelaskan kekuasaan sebagai sesuatu yang konstruktif.

Penjelasan hakikat kekuasaan yang cenderung represif dapat dilihat dari Weber dan para pengikutnya. Weber menjelaskan kekuasaan dari konsep sosiologis tradisional. Weber menyatakan bahwa kekuasaan merupakan kemungkinan pemaksaan seseorang atas perilaku orang lain, bahkan oposisi yang berlawanan. Sejalan dengan Weber, Bachrach, dan Baratz menyatakan bahwa kekuasaan menentukan orang lain untuk menurut (periksa Stone, 1986:79). Rumusan tersebut menunjukkan bahwa kekuasaan selalu mengandung unsur pemaksaan atau unsur yang membuat orang lain menurut.

Penjelasan kekuasaan dari sudut pandang dominatif cenderung menempatkan kekuasaan dalam satu pusat. Kekuasaan selalu berasal dari atas ke bawah. Oleh karena itu, penyebarannya selalu terpusat pada pihak-pihak yang secara sosial dan institusional memiliki kedudukan lebih tinggi atas yang lain. Namun, menurut Foucault, kekuasaan tidak ekuivalen dengan konsep-konsep sosiologis tradisional yang digunakan dengan nama yang sama karena kekuasaan tidak pernah kosong dari wacana. Dalam pengertian ini, kekuasaan tidak hanya dimiliki oleh suatu kelompok yang memiliki hak khusus dan dipraktikkan sebagai sebuah kewajiban atau larangan terhadap orang-orang yang tidak memilikinya (periksa McHoul, 1998:232--233).

Bagi Foucault (dalam McHoul, 1998:232--233), kekuasaan ada di mana saja; bukan karena kekuasaan mencakup segala sesuatu, tetapi karena kekuasaan berasal dari mana saja. Kekuasaan bisa berasal dari bawah, tidak ada oposisi kembar atau mencakup segala-galanya antara orang yang mempunyai kekuasaan dan orang yang menjadi sasaran kekuasaan. Agaknya layak dikatakan bahwa hubungan-hubungan kekuasaan memiliki banyak sisi dan mengambil bentuk dan mempengaruhi mekanisme produksi dalam berbagai situs kehidupan.

Konsepsi kekuasaan yang dikemukakan oleh Foucault tersebut tampak didasari oleh pandangan humanis. Dalam pengertian yang humanis, kekuasaan tidak selalu mengandung unsur-unsur paksaan dan terpusat pada satu agen atau

kelompok sosial tertentu. Kekuasaan merupakan pengaruh potensial seseorang terhadap sikap dan perilaku orang lain (periksa Yukl, 1998:165; Robbins dkk., 1994:521); atau potensi untuk mempengaruhi orang lain demi kebaikan atau kejahatan, menjadi anugerah atau cambuk (Lee, 2002:28). Dari pandangan yang humanis tersebut dapat ditarik sejumlah karakteristik dasar kekuasaan, yakni (a) kekuasaan merupakan sebuah potensi yang dimiliki oleh seseorang/kelompok, (b) potensi itu berupa pengaruh, dan (c) pengaruh itu bisa menjadi sesuatu yang positif atau negatif.

Anderson (1990:21--22) menyebutkan empat karakteristik dasar kekuasaan. Keempat karakteristik dasar itu adalah sebagai berikut. Pertama, kekuasaan adalah abstrak; kekuasaan adalah kata yang biasa digunakan untuk memaparkan hubungan-hubungan. Kedua, sumber kekuasaan adalah heterogen; kekuasaan dapat dianggap menjadi akibat dari, atau diturunkan dari, pola-pola perilaku tertentu dan hubungan-hubungan sosial tertentu; terdapat beragam sumber kekuasaan seperti kekayaan, status sosial, jabatan formal, organisasi, senjata, populasi, dan sebagainya. Ketiga, penumpukan kekuasaan tak memiliki batasan inheren; karena memaparkan hubungan tertentu antarmanusia, kekuasaan pada dasarnya tak terbatas. Keempat, kekuasaan secara moral ambigu; ambiguitas moral ini diperkuat dengan pandangan bahwa kekuasaan diturunkan dari sumber-sumber heterogen.

Karakteristik dasar itu secara tidak langsung mengarah kepada adanya jenis-jenis kekuasaan. Dalam konteks ini, para pakar juga memberikan penjenisan yang beragam terhadap kekuasaan. Lee (2002) membagi kekuasaan atas tiga jenis, yakni (a) kekuasaan yang dibangun atas paksaan, (b) kekuasaan yang dibangun atas manfaat, dan (c) kekuasaan yang dibangun atas prinsip kehormatan. Jika digunakan kekuasaan paksaan, orang melakukannya bukan untuk mempengaruhi orang lain, melainkan memaksa mereka agar menurut. Dalam hal ini kepatuhan dicapai lewat ancaman, tipu muslihat, atau paksaan fisik -- apa pun yang dilakukan untuk membangkitkan rasa takut pada pihak yang didominasi. Kekuasaan manfaat didasarkan pada asumsi pertukaran dan landasan keadilan. Keadilan artinya bahwa pihak-pihak yang terlibat dalam interaksi sama-sama transaksinya layak. Sementara itu, kekuasaan atas prinsip kehormatan didasarkan pada sikap menghargai, menghormati, bahkan mengasihi.

Penjenisan kekuasaan klasik yang hingga kini banyak diikuti oleh orang adalah penjenisan yang dilakukan oleh Frech dan Raven (periksa Yukl, 1998; Robbins dkk., 1994; Gibson dkk., 1996). Frech dan Raven membagi kekuasaan menjadi lima jenis, yakni kekuasaan paksaan, kekuasaan absah, kekuasaan hadiah, kekuasaan kepakaran, dan kekuasaan acuan.

Indikator kekuasaan paksaan selaras dengan indikator yang diberikan Lee sebagaimana telah dipaparkan di atas. Sebenarnya, pembagian kekuasaan tersebut didasarkan kepada sumber. Kekuasaan absah adalah potensi seseorang untuk mempengaruhi sikap dan perilaku orang lain karena kedudukannya. Orang yang berada dalam posisi sosial lebih tinggi mempunyai kekuasaan atas orang di bawahnya. Kekuasaan legitimasi sama dengan konsep wewenang dari Weber.

Kekuasaan hadiah dimiliki seseorang karena kemampuannya untuk menghasilkan keuntungan positif kepada orang lain. Jika orang lain menilai imbalan atau kemungkinan imbalan dapat diperoleh seseorang (misalnya pengakuan atas pekerjaannya atau perilakunya, kenaikan gaji atau jabatan, atau bentuk-bentuk imbalan yang lain), mereka mungkin menuruti perintah, permintaan, pengarahan, atau nasihat. Menurut Gibson dkk. (1996:482), kekuasaan hadiah biasanya digunakan untuk mendukung kekuasaan absah.

Kekuasaan kepakaran merupakan kekuasaan yang dimiliki oleh seseorang karena kepakarannya. Kebanyakan para pakar mengidentifikasi kekuasaan jenis ini didasarkan kepada akses informasi. Robbins dkk. (1994:524--525), misalnya, menyatakan bahwa orang yang mempunyai informasi khusus dapat memanipulasi orang lain. Keahlian merupakan salah satu sumber yang paling kuat dari pengaruh, terutama masyarakat yang diorientasikan dengan teknologi. Namun, menurut hemat penulis, kekuasaan keahlian tidak hanya menyangkut kemampuan karena akses informasi. Keterampilan seseorang terhadap bidang tertentu juga bisa menjadi sumber kekuasaan keahlian. Seseorang mungkin memiliki keahlian teknis, administratif, atau masalah pribadi. Semakin sulit keahlian itu digantikan, semakin besar kekuasaan yang dimiliki oleh seseorang.

Kekuasaan acuan biasa juga disebut kekuasaan karena perilaku. Menurut Gibson dkk. (1996:483), banyak individu mengidentifikasi dan dipengaruhi seseorang karena kepribadian dan gaya perilaku. Karisma seseorang adalah dasar dari kekuasaan acuan. Karisma adalah istilah yang sering digunakan untuk menjelaskan kepribadian menarik dari seseorang. Sebenarnya, sumber karisma tidak hanya didasarkan kepada kepribadian atau perilaku. Dalam komunitas tertentu, karisma didapat dari garis keturunan. Dengan demikian, kekuasaan yang dimiliki tidak terlepas dari garis keturunan yang dimilikinya.

2.1.2.2 Pengaruh Komponen Tutar terhadap Representasi Kekuasaan

Representasi kekuasaan dalam penelaahan ini dilihat dari tiga komponen tutur, yaitu partisipan, tujuan tutur, dan topik tutur. Menurut para pakar, dibandingkan dengan komponen tutur yang lain, ketiga komponen tutur itu mempunyai pengaruh lebih besar terhadap variasi tuturan. Untuk itu, berikut dipaparkan perspektif pengaruh ketiga komponen tutur itu terhadap representasi kekuasaan dalam wacana kelas.

Menurut Hymes (1974), peserta tutur atau partisipan merupakan komponen tutur yang paling berpengaruh terhadap makna dan wujud tuturan. Dengan demikian, komponen tutur ini juga sangat mempengaruhi representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Partisipan merujuk kepada P dan T yang terlibat dalam proses komunikasi. Partisipan yang membangun wacana kelas adalah guru dan siswa. Partisipan mempunyai karakteristik individu, status, dan peran sosial tertentu.

Terkait dengan partisipan, Holmes (2001:9--10) menyebutkan dua dimensi sosial terkait dengan peserta tutur, yakni jarak sosial yang berkaitan hubungan

peserta tutur, dan skala status yang terkait dengan hubungan para pesera tutur. Kedua dimensi sosial tersebut digambarkannya sebagai berikut.



Gambar 2.1 Skala Jarak Sosial - Solidaritas

Skala jarak sosial ini berguna untuk memberikan penekanan bahwa derajat keakraban para peserta tutur dalam wacana kelas memberikan pengaruh terhadap penggunaan kekuasaan. Akrah-tidaknya partisipan mempengaruhi representasi kekuasaan dalam wacana kelas. Biasanya, partisipan yang berjarak akan menimbulkan solidaritas yang rendah, yang muncul adalah kekuasaan atas-bawah. Semakin jauh rentangan jarak sosial mempengaruhi derajat kekuasaan.

Faktor dimensi sosial yang kedua adalah skala status partisipan. Faktor ini digambarkannya sebagai berikut.



Gambar 2.2 Skala Status

Skala tersebut merujuk kepada status relatif partisipan. Biasanya, status sosial dibedakan dengan peran sosial. Peran sosial sebagai konsep menunjukkan apa yang dilakukan seseorang, sedangkan status sosial sebagai konsep yang menjelaskan siapa dia itu. Dengan kata lain, peran adalah konsep fungsional yang menjelaskan fungsi (tugas) seseorang, dan dibuat atas dasar tugas-tugas nyata yang dilakukan oleh seseorang. Status sosial sebagai konsep dibentuk oleh masyarakat atas dasar sistem nilai budaya yang dimiliki oleh masyarakat itu (Hendropuspito, 1989:183).

Dalam konteks yang lebih luas, faktor yang terkait dengan partisipan bukan hanya menyangkut jarak sosial, status sosial, dan peran sosial. Faktor-faktor yang terkait dengan perbedaan jender dan usia juga mempengaruhi penggunaan kekuasaan. Holmes (2001:293) menyatakan bahwa laki-laki cenderung mendominasi percakapa daripada wanita. Di samping itu, pria lebih sering melakukan interupsi terhadap tuturan wanita.

Tujuan tutur juga faktor yang berpengaruh terhadap representasi kekuasaan. Tujuan tutur merujuk kepada hasil-hasil yang diketahui atau diperkirakan dari

sebuah komunikasi atau tujuan-tujuan pribadi. Dalam proses komunikasi, biasanya ada tujuan umum yang hendak dicapai oleh partisipan yang terlibat. Di samping itu, secara khusus tiap pribadi mempunyai tujuan yang beragam. Dalam wacana kelas, tujuan umum lebih banyak mengarah kepada pencapaian tujuan pendidikan dan pengajaran. Secara khusus, tujuan itu bisa beragam. Keragaman itu terkait dengan ideologi pembelajaran yang hendak diperjuangkan. Implikasinya, tujuan-tujuan itu juga akan mempengaruhi representasi kekuasaan dalam wacana kelas.

Topik tuturan juga merupakan komponen penting. Menurut Saville-Troike (1986:54), topik merupakan faktor determinan terhadap perilaku berbahasa. Topik tuturan mengacu kepada bentuk dan isi dari apa yang dituturkan: persisnya kata-kata yang dipakai, bagaimana kata-kata itu dipakai, dan hubungan antara apa yang disampaikan dengan topik sebenarnya. Menurut Wardhaugh (1996:239), komponen tutur yang satu ini sejak lama menarik perhatian para ahli bahasa, terutama mereka yang mempelajari wacana percakapan. Ceramah umum, percakapan sehari-hari, percakapan di kelas, obrolan di *cocktail* merupakan bentuk-bentuk bertutur yang berbeda. Masing-masing memiliki macam bahasa dan hal pembicaraan yang berbeda. Dengan demikian, topik tuturan juga akan mempengaruhi representasi kekuasaan dalam wacana kelas.

2.2 Representasi Kekuasaan dalam Perspektif Pragmatik

Pemahaman representasi kekuasaan dalam perspektif pragmatik paling tidak memerlukan penjelasan tentang empat aspek, yakni penjelasan tentang hal-hal yang terkait dengan aspek wacana, satuan-satuan pembentuk wacana, prinsip-prinsip komunikasi dalam wacana kelas, dan kekuasaan dengan berbagai jenis dan karakteristiknya. Untuk itu, pada bagian berikut ini dipaparkan tentang wacana sebagai tuturan, wacana kelas sebagai bentuk wacana percakapan, tindak tutur sebagai satuan wacana kelas, prinsip-prinsip kerja sama dan kesantunan dalam wacana kelas, dan kekuasaan dalam wacana kelas.

2.2.1 Wacana sebagai Tuturan

Bila dibandingkan dengan satuan bahasa yang lain, wacana merupakan satuan bahasa yang belum begitu lama menjadi objek telaah para linguist. Istilah 'wacana' dipopulerkan oleh Z. Harris (1951) ketika dia memperkenalkan istilah analisis wacana (periksa Schiffrin, 1994:24). Walaupun tergolong masih baru, bidang telaah wacana mengalami perkembangan sangat pesat.

Seiring dengan perkembangan telaaahnya, wacana telah diberi pengertian secara beragam. Jika ditinjau dari aspek kesejarahannya, keragaman itu tidak terlepas dari perkembangan aliran linguistik selama ini dan singgungan telaah di luar linguistik ke dalam aspek wacana. Oleh karena itu, ada pengertian wacana yang didasarkan pada pandangan strukturalisme atau formalisme dan fungsionalisme. Pengaruh dari kedua aliran linguistik itu melahirkan tiga pengertian wacana. Ketiga pengertian tersebut bukan hanya memiliki perbedaan aspek redaksio-

nal, tetapi juga membawa implikasi pada perbedaan aspek-aspek dan ancangan analisisnya.

Pandangan struktural atau formalisme memberi pengertian wacana sebagai satuan lingual yang berada di atas tataran kalimat (*above the sentence*). Menurut pengamatan van Dijk (dalam Schiffrin, 1994:23--24), dari keragaman pandangan struktural yang ada terdapat inti kesamaan secara umum, yakni pandangan ini memberi ciri wacana pada sejumlah tingkatan atau dimensi analisis dalam berbagai macam satuan, kategori, pola skematis, dan relasi. Jadi, pandangan struktural memfokuskan telaahnya pada berbagai satuan yang berbeda fungsi dalam kaitannya dengan yang lain, tetapi mengabaikan relasi fungsional dengan konteks di luar teks.

Dalam telaah komunikasi, analisis wacana yang didasarkan pada aspek struktur ini dikembangkan oleh telaah komunikasi model kode.⁶ Telaah model kode berasumsi bahwa proses komunikasi dicapai dengan proses menyandikan dan memahami pesan. Tumpuan pemahamannya semata-mata pada kode-kode yang mewadahi pesan. Pemahaman tidak pernah beranjak dari hal-hal dalam teks.

Pengertian wacana yang hanya didasarkan pada aspek struktur, terutama pada satuan lingual di atas kalimat, sering menimbulkan kesulitan, terutama dalam hal identifikasi unit satuan pembentuknya dan interpretasi maknanya. Kenyataan menunjukkan bahwa pada satu sisi suatu wacana dapat dinyatakan dalam rangkaian kalimat yang panjang; pada sisi yang lain, wacana juga dapat diungkapkan dalam satu kalimat, bahkan satu kata. Hasil penelaahan Chafe (periksa Schiffrin, 1994:25) menunjukkan bahwa dalam wacana lisan, unit-unit wacana tidak selalu tampak sebagai unit kalimat. Unit-unit wacana lisan terfokus pada klosur intonasional dan semantik, tidak selalu pada klosur sintaktik.

Terkait dengan unit pembentuk wacana, Kartomihardjo (dalam Purwo, 1993:23) memberi contoh cukup jelas. Seorang ibu rumah tangga yang sedang memarahi pembantunya menggunakan wacana dengan rangkaian kalimat panjang. Namun, suaminya yang tidak banyak berbicara mungkin merasa cukup dengan menuturkan tuturan, "Jangan diulangi!" yang diiringi pandangan penuh arti yang membuat sang pembantu menyesal tanpa rasa tersinggung.

Kesulitan juga akan terjadi ketika menafsirkan wacana yang di dalamnya penuh tindak tutur tak langsung (Searle 1975; Blum-Kulka, 1989). Penafsiran wacana yang berkuat pada aspek struktur teks⁷ akan mengalami kesulitan

⁶ Sperber dan Wilson (1998) membagi model komunikasi atas tiga jenis, yakni komunikasi model kode, model inferensial, dan perpaduan keduanya yang disebut model otensif.

⁷ Teks dibedakan dengan wacana dalam pengertian bahwa teks lebih merupakan produk daripada suatu proses, yakni produk dari produksi teks; sedangkan wacana merupakan keseluruhan proses interaksi sosial, yang dalam hal ini teks hanya merupakan bagian di dalamnya. Proses ini juga memasukkan proses produksi yang menghasilkan

menafsirkan makna penggalan wacana, “Wah, udaranya memang panas, ya.” Tanpa dikaitkan dengan konteksnya, penafsiran makna penggalan wacana itu bisa salah.

Hal yang terurai di atas menunjukkan bahwa wacana terikat dengan konteks dan fungsi penggunaannya. Hal inilah yang mendasari aliran fungsionalisme di dalam melihat wacana. Aliran fungsionalisme memberikan pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa (*language use*) (Schiffrin, 1994:31). Pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa membawa implikasi analisis yang berbeda. Analisis wacana sebagai penggunaan bahasa tidak dapat dilepaskan dengan tujuan dan fungsi bahasa dalam kehidupan manusia. Dalam aliran ini wacana dipandang sebagai sebuah sistem, yang secara sosial dan kultural dibentuk dengan fungsi-fungsi tertentu. Fasold (1990:65) menyatakan bahwa telaah wacana merupakan telaah tentang beragam aspek penggunaan bahasa. Dalam hal yang sama, Brown dan Yule (1996:1) menyatakan bahwa analisis wacana, tentunya, adalah analisis atas bahasa yang digunakan. Untuk itu, analisis wacana tidak dapat dibatasi pada deskripsi bentuk bahasa yang tidak terkait dengan tujuan atau fungsi komunikasi yang dirancang untuk bentuk tersebut dalam urusan-urusan manusia. Dalam telaah komunikasi, analisis wacana ini dikembangkan melalui model inferensial. Dalam model ini, pemahaman makna bukan hanya ditumpukan pada aspek kode, tetapi pada premis-premis dalam komunikasi. Di sinilah peran konteks⁸ menjadi sangat penting di dalam telaah wacana. Oleh karena itu, ancangan pragmatik menempatkan konteks sebagai salah satu tumpuan pemahaman makna wacana.

Schiffrin (1994:31) menunjukkan bahwa pengertian wacana sebagai penggunaan bahasa ada yang mengarah kepada kecenderungan yang moderat, tetapi ada juga yang mengarah kepada yang ekstrem. Pandangan yang moderat menyatakan bahwa antara wacana dan kehidupan saling terkait sehingga analisis wacana memerlukan keterkaitan antara makna, aktivitas, dan sistem di luar hal-hal itu sendiri. Fairclough (1998:23) mengajukan konsep dialektik tentang hubungan bahasa dan masyarakat yang dikatakannya, “Bahasa merupakan bagian dari masyarakat; fenomena bahasa merupakan fenomena sosial dalam jenis khusus, dan fenomena sosial merupakan bagian dari fenomena bahasa.” Dalam pandangan Fairclough, bahasa dan masyarakat secara parsial saling membentuk

teks dan proses interpretasi yang menggunakan teks sebagai sumbernya (periksa Fairclough, 1998:24).

⁸ Bagi Sperber dan Wilson (1998:15--16), konteks merupakan konstruksi psikologis, yakni perwujudan asumsi tentang dunia. Konteks tidak terbatas pada informasi tentang lingkungan fisik belaka, tetapi tuturan yang menjelaskan harapan masa depan, hipotesis-hipotesis ilmiah atau agama, ingatan anekdot, asumsi budaya umum, dan keyakinan akan keadaan mental. P. Van Dijk (1998:6) menyatakan bahwa konteks menyangkut situasi (waktu dan tempat), tindakan-tindakan yang terjadi (mencakup *genre* wacana), partisipan di dalam berbagai komunikasi, peran-peran sosial, dan juga representasi mental mereka: tujuan, pengetahuan, opini, sikap, dan ideologi.

antara yang satu dengan yang lain -- sehingga telaah bahasa sebagai sistem bebas dapat saling kontradiksi.

Pandangan fungsional yang mengarah kepada pemikiran yang agak ekstrem cenderung dilakukan oleh gerakan poststrukturalisme. Foucault (dalam Littlejohn, 2002:220--221; Hall, 2001:72--73), misalnya, menyatakan bahwa setiap periode memiliki sudut pandang yang berbeda yang menentukan sifat pengetahuan dalam periode tersebut. Karakter pengetahuan dalam masa tertentu disebut Foucault *episteme* atau formasi diskursif. Pandangan masing-masing abad bersifat eksklusif dan tidak sesuai dengan pandangan dari berbagai zaman lain sehingga tidak memungkinkan bagi orang-orang dalam suatu periode untuk berpikir seperti orang-orang pada periode lain. Episteme, atau jalan berpikir, ditentukan bukan oleh orang-orang, melainkan oleh struktur-struktur wacana yang menonjol pada zaman tersebut. Struktur-struktur wacana ini merupakan cara-cara yang berakar kuat untuk mempraktikkan berbagai gagasan. Dengan demikian, kita tidak dapat memisahkan apa yang diketahui orang-orang dan struktur wacana yang digunakan untuk mengungkapkan pengetahuan tersebut.

Bagi Foucault, wacana merupakan sekelompok pernyataan yang ditampilkan untuk bertutur atau sebuah cara merepresentasikan tentang topik tertentu dan pada kesempatan sejarah yang tertentu pula. Wacana merupakan produksi pengetahuan melalui bahasa. Dengan demikian, wacana bukan murni konsep bahasa. Wacana terkait dengan aspek bahasa dan kebiasaan. Pandangan ini mencoba mengatasi kekurangan yang secara tradisi membedakan antara apa yang dikatakan (bahasa) dan apa yang seseorang lakukan (kebiasaan) (periksa Hall, 2001:72).

Kalau diperhatikan, pengertian wacana sebagai satuan bahasa di atas kalimat dan penggunaan bahasa bersifat dikotomis. Artinya, antara struktur dan fungsi diperlakukan sebagai dua aspek yang terpisah, bahkan ada kecenderungan untuk saling menafikan. Padahal, dalam realisasinya kedua aspek itu saling terkait dan saling mempengaruhi. Pengertian wacana yang bertumpu pada struktur dan menafikan fungsinya sama saja melepaskan bahasa dari penggunaannya. Sebaliknya, pengertian yang condong ke fungsi dan meremehkan aspek struktur sebenarnya juga mengingkari keberadaan bahasa yang secara alami memiliki struktur. Untuk itu, struktur dan fungsi tidak dapat dilepaskan. Keduanya merupakan unsur yang harmonis pembentuk keutuhan wacana.

Pengertian wacana sebagai tuturan (*utterance*) didasari oleh kenyataan tersebut. Pengertian wacana ini mengakui adanya struktur dan fungsi. Pandangan ini menganggap bahwa wacana muncul bukan sebagai suatu kumpulan unit-unit struktur tanpa konteks dan fungsi, tetapi sebagai unit-unit struktur yang secara inheren memiliki konteks dan fungsi.

Hingga saat ini masih sering dikacaukan pengertian antara tuturan dengan kalimat. Keduanya sering dicampuradukkan, bahkan sering dianggap hal yang sama. Padahal, secara substansi, keduanya berbeda. Terkait dengan hal ini, Sperber dan Wilson (1998:9--10) menyatakan bahwa sebuah tuturan memiliki

berbagai piranti keduanya, baik linguistik maupun nonlinguistik. Kalimat berbeda dengan tuturan hanya pada piranti nonlinguistiknya. Secara definisi, representasi semantik kalimat tidak mengandung beberapa kaidah nonlinguistik, seperti waktu dan tempat, identitas penutur, maksud penutur, dan sebagainya. Telaah representasi semantik kalimat memiliki tata bahasa, sedangkan penafsiran tuturan memiliki apa yang sekarang dikenal dengan pragmatik.

Dari pendapat tersebut ada dua hal yang layak diperhatikan. Pertama, struktur formal tuturan tidak harus berisi serangkaian kalimat; kata pun bisa menjadi tuturan. Kedua, kalimat berbeda dengan tuturan terletak pada hadirnya suatu konteks, bukan struktur formalnya. Dengan demikian, pengertian wacana sebagai tuturan mengakui adanya komposit struktur-fungsi.

Pengakuan wacana sebagai tuturan membawa implikasi tertentu di dalam proses analisisnya. Menurut Schiffrin (1994:41), pengertian wacana sebagai tuturan mengimplikasikan sejumlah tujuan analisis wacana. Pertama, tujuan sintaktik, atau lebih tepatnya dalam analisis wacana disebut tujuan-tujuan urutan (*sequential goals*): apakah prinsip-prinsip yang mendasari susunan suatu tuturan; atau apakah salah satu tipe tuturan mengikuti tuturan yang lain? Kedua, tujuan-tujuan semantik atau pragmatik: bagaimana organisasi wacana dan makna penggunaan ekspresi dan konstruksi khusus di dalam konteks yang tertentu, yang memungkinkan orang untuk menyampaikan dan menafsirkan isi komunikasi? Bagaimana satu tuturan (dan hubungan dengan pengurutan antartuturan) mempengaruhi tuturan yang lain? Jika berfokus pada struktur, tugas penganalisis wacana mengidentifikasi dan menganalisis konstituen-konstituen, menentukan prosedur untuk menentukan status konstituen tuturan, menemukan aturan-aturan yang mendasari kombinasi-kombinasi konstituen (bahkan mungkin memformulasikan kaidah-kaidah produksi aturan-aturan ini) dan membuat putusan prinsip tentang berhasil-tidaknya susunan-susunan tertentu sebagai bentuk yang berterima. Jika berfokus pada fungsi, tugas penganalisis wacana adalah mengidentifikasi dan menganalisis tindak-tandak yang diwujudkan oleh seseorang untuk tujuan tertentu, interpretasi sosial, budaya, makna-makna personal, dan menentukan interpretasi makna tersebut bagi partisipan yang terlibat.

2.2.2 Wacana Kelas sebagai Bentuk Wacana Percakapan

Pemahaman wacana sebagai tuturan mengindikasikan bahwa wacana juga memiliki jenis tertentu. Jenis itu terkait dengan konteks dan fungsi penggunaannya. Jika ditinjau dari jenisnya, wacana kelas tergolong sebagai wacana percakapan. Pada bagian ini diuraikan tentang perspektif wacana percakapan, yang mencakup hakikat, unsur-unsur wacana percakapan, dan struktur wacana percakapan.

2.2.2.1 Hakikat dan Unsur-unsur Wacana Percakapan

Pemahaman wacana sebagai tuturan mengindikasikan bahwa wacana terkait dengan jenis komunikasi tertentu. Dalam konteks wacana kelas, guru dengan siswa atau siswa dengan siswa melakukan percakapan langsung bersemuka. Bentuk ko-

munikasi semacam ini, menurut Cook (1989:55), cenderung bersifat resiprokal karena T dapat merespons secara langsung tuturan P atau sebaliknya.

Secara sederhana dapat dikatakan bahwa wacana percakapan adalah interaksi lisan bersemuka antara dua partisipan atau lebih untuk mencapai tujuan tertentu. Menurut Richard (1995:3), percakapan bukan sekedar pertukaran informasi dalam interaksi bersemuka. Bila orang mengambil bagian di dalamnya, mereka masuk ke dalam proses percakapan tersebut, asumsi-asumsi dan harapan-harapan mengenai apa percakapan itu, bagaimana percakapan tersebut berkembang dan jenis kontribusi yang diharapkan dibuat oleh mereka. Ketika orang-orang bergabung dalam suatu percakapan, mereka saling berbagi prinsip-prinsip umum yang membuat mereka dapat saling menginterpretasikan tuturan-tuturan yang mereka hasilkan.

Ditinjau dari karakteristik tersebut, wacana kelas termasuk jenis wacana percakapan. Dalam wacana kelas, P (guru/siswa) berinteraksi bersemuka dengan T (siswa). Walaupun kadang-kadang digunakan bahasa tulis, tetapi sebagian besar wacana kelas dibangun melalui percakapan. Dalam wacana kelas, P dan T langsung bisa merespons terhadap tuturan yang dihasilkannya.

Dalam realisasinya, wacana kelas dibangun oleh unsur-unsur yang membangun struktur percakapan. Di samping membentuk suatu struktur percakapan, ekspresi unsur-unsur itu mengimplikasikan daya pragmatik tertentu. Walaupun mempunyai karakteristik tertentu, unsur dan ekspresi unsur itu mengikuti karakteristik percakapan pada umumnya. Oleh karena itu, pemahaman unsur-unsur wacana kelas dapat dilakukan melalui piranti analisis percakapan pada umumnya.

Sebenarnya, tradisi analisis percakapan pada awalnya bukan dilakukan oleh kalangan linguist, tetapi justru oleh kalangan sosiolog, terutama yang dikembangkan dalam tradisi etnometodologi. Namun, dalam perkembangannya, hasil telaah mereka banyak dimanfaatkan dalam analisis wacana secara umum. Adalah sosiolog Harvey Sacks dan Emanuel Shergloff sebagai perintis analisis percakapan. Pada awalnya mereka meneliti panggilan telepon pada *Suicide Prevention Center* di Los Angeles. Dari panggilan telepon itu disimpulkan bahwa komunikasi diorganisasikan secara berurutan dan teratur (periksa Duranti, 2000:247).

Keteraturan dan kestabilan suatu percakapan merupakan asumsi dasar analisis percakapan. Bahkan, ketika suatu percakapan secara lahiriah tampak acak-acakan, sebenarnya ada pengorganisasian yang mendasari semua percakapan; dan para partisipan sendiri yang menciptakan, mengorganisasikan, dan berusaha melaksanakannya di dalam proses percakapan.

Sebagai sebuah tradisi analisis wacana, analisis percakapan berurusan dengan berbagai masalah. Pertama, analisis percakapan berurusan dengan apa yang perlu diketahui oleh para P atau T untuk mengadakan percakapan – tahu tentang kaidah-kaidah percakapan. Ciri-ciri percakapan seperti giliran tutur, diam dan kesenyapan, dan tumpang tindih tuturan sangat menarik diperhatikan. Analisis percakapan juga berurusan dengan pelanggaran-pelanggaran kaidah dan cara-cara P

atau T mencegah dan memperbaiki kesalahan-kesalahan dalam percakapan (Littlejohn, 2002:80--81).

Ada berbagai temuan penting dalam analisis percakapan. Temuan-temuan itu banyak digunakan sebagai piranti untuk menganalisis wacana. Piranti itu misalnya tentang giliran tutur (*turn-taking*), pasangan berdekatan (*adjecency pair*), dan preferensi struktur percakapan. Menurut Sacks, Schegloff, dan Jefferson (1974) (dalam Linfors, 1991:327), giliran tutur merupakan dasar pengorganisasian bentuk percakapan. Dalam suatu percakapan, partisipan tahu bagaimana mengawali percakapan, mengambil giliran pertama untuk memulai rangkaian giliran tutur; mereka tahu bagaimana mendapatkan giliran dan bagaimana melakukan giliran tersebut dengan tepat -- bagaimana berbicara secara relevan, informatif, dalam waktu yang bisa diterima; mereka tahu bagaimana melewati giliran atas orang lain. Mereka berbagi percakapan ideal bersama, satu orang berbicara pada satu waktu dan ada beberapa waktu diam, yakni waktu tidak ada seorang pun berbicara. Namun, mereka tahu bagaimana mengesampingkan ideal ini tanpa merusak jalannya percakapan.

Yule (1998:72) menganggap bahwa giliran tutur merupakan sebuah bentuk tindakan sosial. Giliran tutur beroperasi sesuai dengan sistem pengetahuan perhentian dalam rangkaian percakapan (*local managemen system*) yang secara konvensional diketahui oleh anggota kelompok sosial. Sistem pengetahuan tersebut secara esensial merupakan seperangkat konvensi pengambilan giliran bertutur.

Dalam realisasinya, giliran tutur beroperasi sesuai dengan sistem pengaturan giliran tutur, yang secara konvensional diketahui oleh anggota kelompok sosial. Dalam konteks wacana kelas, misalnya, guru dan siswa pada umumnya mengetahui kapan mereka harus mengambil bagian untuk bertutur dan kapan mereka harus diam untuk menyimak tuturan yang lain. Pengambilan giliran biasanya terkait dengan peran mereka masing-masing dan mekanisme pembelajaran yang dikembangkan.

Sistem pengaturan itu secara esensial merupakan seperangkat konvensi dalam mengambil giliran, mempertahankan, dan memberi cara-cara tertentu dalam mengakhiri tuturan. Pertanyaannya sekarang adalah bagaimana para peserta tutur dalam percakapan saling mengalokasikan giliran kepada satu sama lain atau kepada diri sendiri? Di sinilah, menurut Mey (1996:217), terkait dengan mekanisme pengambilan giliran. Pada satu sisi, ada jeda-jeda alamiah dalam setiap percakapan: seorang penutur harus berhenti sejenak untuk bernafas, atau menyingkirkan untuk menyatakan segala sesuatu, atau hanya untuk mendeklarasikan bahwa kontribusinya telah selesai. Semua titik dalam percakapan tersebut yang merupakan tempat transisi alamiah, penyampaian hak untuk bertutur kepada penutur selanjutnya, bisa terjadi. Titik-titik semacam ini secara teknis disebut tempat relevansi transisi atau TRP (*transition relevance places*).

Giliran tutur menggambarkan keteraturan proses percakapan. Wujud keteraturan itu secara mudah dapat dilihat dari rangkaian tidak tutur yang direpresentasikan menjadi pasangan berdekatan. Schegloff (dalam Edmonson,

1981:46; Duranti, 2000:250) menyebutkan ciri-ciri pasangan berdekatan sebagai berikut: (a) Pasangan berdekatan terdiri atas dua tuturan; (b) Pasangan berdekatan memiliki komponen tuturan yang posisinya berdekatan; (c) Masing-masing tuturan diproduksi oleh penutur yang berbeda; (d) Bagian-bagian pasangan berdekatan relatif urut (misalnya pasangan pertama mendahului pasangan kedua); dan (e) Pasangan berdekatan memiliki hubungan-hubungan diskriminasi (misalnya tipe pasangan pertama sifatnya relevan untuk menyeleksi pasangan kedua).

Dalam realisasinya, sistem giliran tutur sangat ditentukan oleh jenis percakapan. Percakapan formal cenderung mempunyai sistem giliran tutur yang agak berbeda dibandingkan dengan percakapan informal. Percakapan di kelas tergolong formal sehingga sistem giliran tutur yang diterapkan berbeda dengan percakapan di kedai kopi. Dengan demikian, formal-tidaknya percakapan berpengaruh terhadap sistem giliran tutur.

Dalam proses percakapan, pasangan berdekatan itu memberikan kerangka untuk melakukan interpretasi. Kerangka semacam ini adalah penting bukan hanya bagi ahli etnografi sebagai pengamat yang tertarik untuk memahami tindakan-tindakan yang disebabkan oleh pembicaraan subjek. Namun, kerangka itu juga merupakan alat utama yang digunakan partisipan untuk menginterpretasikan tindakan-tindakan satu sama lain.

Dalam percakapan, kadang-kadang para peserta tutur melakukan penindihan tuturan atau *overlapping* dan interupsi. Zimmerman dan West (dalam Eckert dan McConnel-Ginet (2003:111) membedakan antara penindihan tuturan dengan interupsi. Penindihan tuturan terjadi ketika T mulai bertutur sebelum P berhenti bertutur. Jauh sebelum itu, Coates (1991:99) menyatakan bahwa penindihan tuturan merupakan contoh sedikit antisipasi berlebihan oleh T. Dalam proses percakapan, T mulai bertutur menjelang P berakhir bertutur. Tumpang tindih tuturan cenderung terjadi pada kata akhir (atau bagiannya) dari tuturan P. Sebaliknya, interupsi merupakan pelanggaran kaidah giliran tutur dalam percakapan. Biasanya, T mulai bertutur ketika P masih bertutur, sebuah giliran yang tidak dapat dibatasi pada akhir kata. Interupsi merusak kesetaraan percakapan. Penginterupsi menghalangi P dalam menyelesaikan tuturan mereka, dan pada saat yang sama, P memenangkan sebuah giliran untuk dirinya sendiri.

Gagasan lain yang penting dalam analisis percakapan adalah konsep preferensi. Menurut Duranti (2000:260), sejak adanya pengamatan-pengamatan awal, analisis percakapan telah memperlihatkan bahwa pada semua jenis situasi ada alur tindakan yang disukai (*preferred courses of action*) dan telaah terhadap jawaban yang disukai dan tidak disukai. Dalam wacana kelas, bentuk-bentuk preferensi banyak dihasilkan oleh guru. Guru dengan berbagai otoritasnya mengontrol tuturan siswa sesuai dengan kehendaknya. Telaah-telaah itu dapat memberikan kesan kepada kita, bukan hanya pada aktor sosial, tetapi juga tentang apa yang dianggap normal atau diharapkan pada situasi tertentu.

Terkait dengan konsep preferensi, kita dapat melihat bahwa dalam sebuah percakapan ada bentuk-bentuk perbaikan dan koreksi. Kita dapat melihat sederet gagasan tentang preferensi pada apa yang dalam analisis percakapan disebut perbaikan. Istilah perbaikan mempunyai lingkup yang lebih luas dibandingkan istilah koreksi karena istilah koreksi pada umumnya dipahami dengan mengacu kepada penggantian kesilapan atau kesalahan dengan apa yang benar (periksa Shegloff, Jefferson, dan Sacks dalam Duranti, 2000:261). Strategi preferensi dapat dilakukan dengan berbagai bentuk, misalnya interupsi, penindihan tuturan, dan formulasi pengulangan. Dalam percakapan guru dan siswa di dalam wacana kelas, bentuk-bentuk perbaikan juga sering dilakukan oleh guru. Perbaikan mungkin menyangkut apa yang harus dikatakan, tetapi juga menyangkut bagaimana mengatakannya. Perbaikan pada apa yang harus dikatakan biasanya menyangkut substansi yang harus dikuasai siswa, sedangkan perbaikan pada cara mengatakan menyangkut aspek redaksional tuturan siswa.

Dalam melihat preferensi, perspektif pragmatik berbeda dengan semantik. Pragmatik melihat preferensi dari perspektif ketepatan atau kecocokan (Palmer, 1982:164), sedangkan semantik melihat dari benar-salah (*truth value*). Oleh karena itu, penggunaan preferensi dalam wacana kelas layak dikaitkan dengan konteks dan fungsinya didalam proses pembelajaran. Konteks dan fungsi akan memberikan gambaran karakteristik dan fungsi preferensi itu secara tepat.

2.2.2.2 Struktur Wacana Percakapan

Ditinjau dari perspektif struktural, wacana percakapan tersusun atas tahapan-tahapan yang dikomposisikan dari potongan-potongan atau episode-episode yang mempunyai struktur tertentu. Dalam wacana percakapan di kelas, misalnya, struktur percakapan antara P dan T dapat dikelompokkan menjadi tiga bagian, yakni bagian awal, bagian inti, dan bagian penutup. Penelaahan Sinclair dan Coulthard (1975) menunjukkan bahwa wacana dibangun atas lima bagian, yakni *lesson, transaction, exchange, move, dan act*. Bagian-bagian itu membentuk struktur wacana kelas.

Dalam wacana kelas, tuturan guru dan siswa membentuk rangkaian pasangan berdekatan yang terfokus pada topik tertentu. Adanya pasangan berdekatan sebenarnya merupakan gejala alamiah dalam proses percakapan, termasuk di dalam wacana kelas. Jika ditinjau dari sudut pandang behavioristik, proses percakapan terkait dengan proses stimulus-respons. Stimulus tertentu dari guru akan menimbulkan respons yang tertentu pula dari siswa, atau sebaliknya. Proses stimulus-respons yang berulang akan menimbulkan kebiasaan dan keteraturan. Dalam pasangan berdekatan, stimulus-respons ini dapat dilihat pada tuturan yang berfungsi sebagai inisiasi (*I*) dan diikuti oleh tuturan yang berfungsi sebagai respons (*R*), yang wujudnya sangat bergantung kepada jenis tuturan awal yang berfungsi sebagai inisiasi. Cook (1989:54) memberi contoh sebagai berikut.

Tabel 2.1 Struktur Pasangan Berdekatan

Inisiasi	Respons
□ Penawaran	▪ Penerimaan
	▪ Penolakan
□ Penilaian	▪ Persetujuan
	▪ Pertentangan
□ Penyalahan	▪ Sanggahan
	▪ Pengakuan
□ Pertanyaan	▪ Jawaban yang diharapkan
	▪ Jawaban yang tidak diharapkan

Terkait dengan pemberian respons, Halliday dan Hasan (1976:206) membedakan respons atas dua jenis, yakni respons langsung dan respons tak langsung. Respons langsung adalah respons yang menjawab pertanyaan. Respons ini dapat berbentuk *ya/tidak* jika pertanyaan yang diajukan bertipe *ya/tidak*, atau spesifikasi informasi yang diminta elemen *WH* jika pertanyaan yang diajukan bertipe *WH*. Sementara itu, respons tak langsung adalah respons yang mengomentari pertanyaan (komentar) atau respons yang mengabaikan relevansinya (sangkalan), atau respons yang memberi informasi pendukung (respons pendukung).

Dalam proses percakapan, rangkaian stimulus respons tersebut membentuk rangkaian pasangan berdekatan. Pasangan berdekatan itu terdiri atas rangkaian tindak tutur yang membentuk struktur percakapan. Pada umumnya, struktur percakapan berisi dua tindak tutur yang berpasangan. Tindak tutur itu ada yang menduduki bagian pertama, ada pula yang bagian kedua. Struktur percakapan seperti ini biasanya disebut struktur dua bagian, yakni inisiasi sebagai pembuka atau pemicu dan bagian kedua sebagai respons. Namun, hasil telaah lain menunjukkan bahwa struktur pasangan berdekatan tidak hanya terdiri atas dua bagian. Sinclair dan Coulthard (1975) (dalam Stubbs, 1983:28-29) meneliti struktur pasangan berdekatan pada percakapan antara guru-siswa di dalam kelas. Hasil penelaahan itu menunjukkan bahwa percakapan guru-siswa mempunyai tiga bagian, yakni *Initiation (I)-Response (R)-Feedback (F)*. Struktur tersebut dapat diaplikasikan dalam kutipan [2] berikut.

- [2] A: Tumbuhan memerlukan oksigen untuk apa? (I)
 B: Untuk fotosintesis. (R)
 A: Betul. (F)

Menurut Sinclair dan Coulthard (dalam Stubbs, 1993:133), *[IRF]* merupakan struktur dasar wacana percakapan. Sebuah *I* dapat meramalkan *R* yang mengikuti,

dan *R* terjadi sebagai reaksi terhadap *I* yang mendahului. Jadi, antara *I* dan *R* terjadi hubungan yang simetris. Dalam percakapan, *F* sering berfungsi sebagai penutup bagian suatu percakapan. Struktur dasar tersebut mungkin terjadi variasi struktur: (a) *[IRF]*, yakni struktur penuh, yang dalam hal ini P mendapatkan respons verbal secara penuh oleh T, (b) *[IR (F)]*, yakni struktur terjadi ketika P memberikan petunjuk agar T melakukan sesuatu sehingga *R* merupakan respons nonverbal, dan (c) *[I (R)]*, yakni struktur ketika P menyampaikan informasi proposisional yang tidak perlu direspons oleh T. Dalam struktur variasi tersebut, (*R*) dan (*F*) berarti mungkin ada mungkin tidak.

Dalam proses percakapan, masing-masing elemen memiliki fungsi secara jelas. Hanya saja, bagaimana meramalkan bahwa suatu elemen itu sebagai *I*, *R*, dan *F*? Dalam konteks ini, Coulthard dan Brazil (dalam Stubbs, 1983:136) menentukan elemen interaksi dengan dua kriteria, yakni \pm memprediksikan dan \pm terprediksikan. Penanda tersebut menghasilkan empat kombinasi berikut ini.

Tabel 2.2 Kriteria Penanda Elemen Pasangan Berdekatan

Butir Struktur	Kriteria	
	Memprediksikan	Terprediksikan
I	+	-
R	-	+
F	-	-
R/I	+	+

Dari kombinasi sebagaimana terungkap dalam Tabel 2.2 dapat dilihat bahwa suatu tuturan dikategorikan *I* bila tuturan tersebut mempunyai ciri dapat memprediksi tuturan berikutnya, tetapi tuturan itu sendiri tidak dapat diprediksikan. Suatu tuturan dikategorikan *R* bila tuturan tersebut bisa diprediksikan dari tuturan sebelumnya, tetapi tidak bisa memprediksikan tuturan berikutnya. Suatu tuturan dikategorikan sebagai *F* bila tuturan tersebut tidak bisa diprediksikan oleh tuturan sebelumnya dan juga tidak bisa memprediksikan tuturan berikutnya. Dan *R/I* merupakan tuturan yang bisa memprediksikan dan diprediksikan.

Dalam proses percakapan yang wajar, proses komunikasi tersebut akan berlangsung lancar. Jika suatu *I* diikuti oleh *R* dan *F* secara wajar, tentu proses komunikasi akan berlangsung secara efektif dan efisien. Namun, kenyataannya, tidak semua proses komunikasi berlangsung seperti itu. Kadang-kadang, suatu *I* tidak diikuti oleh *R* secara yang wajar karena tuturan yang dihasilkan tidak mempunyai ciri sebagai *R*. Dalam konteks ini, Schegloff (dalam Brown dan Yule, 1996:230) menyatakan bahwa struktur interaksi itu dapat diganggu oleh rangkaian sisipan (*insertion sequence*). Suatu pertanyaan sebagai *I* seharusnya diikuti oleh jawaban sebagai *R*. Namun, jawaban itu ditanggguhkan dengan menyajikan pernyataan atau pertanyaan lain. Cook (1989:54) menyebutkan pasangan pertanyaan-jawaban

semacam ini dengan struktur (*pertanyaan (pertanyaan-jawaban) jawaban*) (*Q (Q-A) A*). Kutipan [3] dan [4] berikut menunjukkan kenyataan itu.

- [3] A: Sampai jam berapa pertemuan kemarin? (a)
B: Wah, kenapa kamu nggak datang? (b)
A: Habis gimana, hujan lebat dan saya nggak punya jas hujan. (c)
B: Kira-kira kami jam tiga baru bubar. (d)
- [4] A: Kenapa tidak kau lunasi saja rumah itu, Kak? (a)
B: Dik, apa mungkin melunasi rumah dengan tangan kosong? (b)

Dalam kutipan [3] terlihat bahwa tuturan (a) sebagai *I* yang berisi pertanyaan dari A tidak langsung diikuti oleh jawaban B. Seyogyanya, pertanyaan akan diikuti oleh jawaban dalam tuturan (c). Namun, pertanyaan itu justru diikuti oleh pertanyaan baru yang tidak relevan untuk menjawab *I*. Dengan demikian, tuturan (b) merupakan sisipan karena tuturan itu tidak relevan digunakan untuk menjawab *I* dalam tuturan (a). Jawaban yang relevan baru diberikan dalam tuturan (d). Namun, dalam [4], walaupun tuturan (a) sebagai inisiasi direspons dengan tuturan (b) yang berisi pertanyaan, respons tersebut tetap relevan. Dalam memberi respons, B menggunakan implikatur percakapan atau tuturan tak langsung. Jadi, respons dalam tuturan (b) tidak dapat dikategorikan sebagai sisipan.

2.2.3 Tindak Tutur sebagai Satuan Wacana Kelas

Pada bagian ini diuraikan tentang tindak tutur sebagai satuan wacana kelas. Uraian ini mencakup tiga hal, yakni (a) hakikat dan jenis-jenis tindak tutur, (b) tindak tutur direktif, ekspresif, dan asertif, dan (c) peran tindak tutur dalam wacana kelas.

2.2.3.1 Hakikat dan Jenis-jenis Tindak Tutur

Pada hakikatnya wacana percakapan adalah wacana yang berisi komunikasi bersemuka antara dua orang atau lebih, mungkin komunikasi antara guru dengan siswa atau siswa dengan siswa. Pertanyaannya adalah untuk apa komunikasi itu dilakukan dan dengan piranti apa tujuan-tujuan itu diwujudkan? Lane (dalam Richard, 1995:6) memberikan beberapa hal tentang tujuan percakapan, yakni sebagai pertukaran informasi, memelihara tali persahabatan sosial dan kekerabatan, negosiasi status dan pengambilan keputusan, serta pelaksanaan tindak bersama. Tujuan-tujuan itu diwujudkan melalui tindak tutur.

Jika dikaitkan dengan hal tersebut, percakapan yang terjadi dalam wacana kelas diwujudkan melalui tindak tutur. Dalam realisasinya, guru dan siswa melakukan tindak tutur bersama yang merepresentasikan fungsi-fungsi tertentu. Itulah sebabnya Richard (1995:6) menyatakan bahwa salah satu pendekatan analisis fungsi bahasa dalam percakapan adalah melalui teori tindak tutur.

Di kalangan para filosof yang tertarik dengan masalah penggunaan bahasa, kenyataan itu telah lama disadari. Pada tahun 1930 mulai berkembang doktrin logika positivisme. Doktrin tersebut menyatakan bahwa suatu kalimat dianggap benar bila

kalimat tersebut dapat diuji nilai benar dan salahnya (Levinson, 1985:226). Doktrin tersebut mengisyaratkan bahwa semua tuturan seolah-olah hanya untuk menyampaikan makna proposisi. Padahal, ada makna lain yang terungkap dalam tuturan, misalnya makna afektif dan makna sosial. Bahkan, tuturan bukan hanya sekadar alat pengungkap makna-makna tersebut, tetapi sekaligus merupakan tindakan.

Austin (1962) dalam bukunya *How to Do Things with Word* membuktikan bahwa kalimat deklaratif suatu bahasa pada umumnya tidak dimaksudkan untuk menyatakan suatu kebenaran. Tuturan dalam kutipan [5] berikut membuktikan kenyataan itu.

[5] A: Dengan ucapan alhamdulillah, pelatihan ini saya nyatakan ditutup.(a)

B: Mulai hari ini kamu saya angkat sebagai kepala agen pemasaran di Kapuas.(b)

Jika dipandang dari pendapat Austin (1962:5) esensi tuturan yang terungkap dalam kutipan [5] dalam (a) dan (b) itu (tentu sesuai dengan konteks pemakaiannya) sama sekali tidak dimaksudkan untuk mendeskripsikan atau menyatakan sesuatu. Di samping itu, tidak satu pun tuturan itu menyebutkan nilai kebenaran atau kesalahan. Dengan kalimat-kalimat itu, P justru melakukan sesuatu, tidak menyebutkan sesuatu. Dengan tuturan (a), P menutup pelatihan, sedangkan tuturan (b), P mengangkat agen pemasaran di Kapuas. Dari kenyataan seperti inilah teori tindak tutur Austin dikembangkan. Hal yang paling mendasar dari teorinya adalah bahwa tuturan (*speech*) merupakan tindakan (*acts*).

Setiap aktivitas komunikasi, peserta komunikasi selalu terkait dengan tuturan. Jika tuturan dianggap sebagai tindakan, berarti setiap terjadi kegiatan bertutur terjadi pula tindak tutur. Dengan demikian, tindak tutur dapat diperikan sebagai hal yang dilakukan peserta komunikasi ketika bertutur. Secara terminologis, tindak tutur dapat diberi pengertian sebagai unit terkecil aktivitas bertutur yang memiliki fungsi (Richard, 1995:6).

Fungsi tindak tutur terkait dengan alat penyampaian pesan. Van Ek (dalam Hatch, 1992:131--132) menyebutkan enam fungsi tindak tutur, yakni untuk (a) tukar-menukar informasi faktual, misalnya untuk mengidentifikasi, bertanya, melaporkan, dan mengatakan, (b) mengungkapkan informasi intelektual, misalnya setuju/tidak setuju, tahu/tidak tahu, dan ingat/tidak ingat, (c) mengungkapkan sikap emosi, misalnya berminat/kurang berminat heran/tidak heran, takut, cemas, dan simpati, (d) mengungkapkan sikap moral, misalnya meminta maaf/memberi maaf, setuju/tidak setuju, menyesal, acuh, (e) meyakinkan/mempengaruhi, misalnya menyarankan, menasihati, dan memberikan peringatan, dan (f) sosialisasi, misalnya memperkenalkan, menarik perhatian, dan menyapa.

Di samping mempunyai fungsi, tindak tutur memiliki berbagai jenis. Austin (1962:91--101) membagi tindak tutur menjadi tiga jenis, yakni tindak lokusi (*locutionary acts*), yakni tindak menuturkan sesuatu, tindak ilokusi (*illocutionary acts*), yakni tindak melakukan sesuatu, dan tindak perlokusi (*perlocutionary acts*), yakni pengaruh atau akibat maksud tuturan kepada T.

Menurut pengamatan sejumlah pakar, tindak tutur yang dikembangkan Austin itu masih terlalu abstrak dan belum memberikan taksonomi yang jelas. Di samping itu, dalam realisasinya sering kali sulit dibedakan antara tindak ilokusi dan perlokusi. Levinson (1985), misalnya, menyatakan bahwa perbedaan tindak tutur lokusi dan ilokusi memang bisa dideteksi sehingga studi makna kalimat dapat dilakukan secara terlepas. Namun, yang tidak jelas dari teori tersebut adalah perbedaan tindak ilokusi dan perlokusi. Menurut Levinson, berdasarkan kondisinya, tuturan (a) dalam [6] dapat memiliki daya ilokusi, yaitu menyuruh, mendesak, menyarankan seseorang untuk miliki pengaruh perlokusi, yakni meyakinkan atau mengancam seseorang untuk menembak dia. Tuturan (a) dalam [7] pun dapat memiliki daya ilokusi untuk memprotes, namun juga memiliki akibat perlokusi, yakni pengecekan tindakan kepada seseorang atau dapat juga bermakna memarahi.

[6] Tembak dia! (a)

[7] Kamu pasti bisa melakukannya (a)

Teori tindak tutur yang lebih konkret dikembangkan oleh Searle. Ide-ide Austin tersebut digunakan oleh Searle sebagai dasar untuk mengembangkan teori tindak tuturnya. Searle mengembangkan teori tindak tutur di dalam ilmu bahasa. Bagi Searle (1969:16), semua komunikasi bahasa melibatkan tindak tutur. Unit komunikasi bahasa bukan hanya didukung oleh simbol, kata atau kalimat, tetapi produksi simbol, kata atau kalimat dalam mewujudkan tindak tutur. Produksi kalimat yang berada pada kondisi-kondisi tertentu merupakan tindak tutur; dan tuturan merupakan unit-unit minimal komunikasi bahasa.

Pada awalnya Searle (1969:22--26) membagi tindak tutur menjadi empat jenis, yakni (a) tindak bertutur (*utterance acts*), (b) tindak proposisional (*propositional acts*), (c) tindak ilokusi (*illocutionary acts*), dan (d) tindak perlokusi (*perlocutionary acts*). Tindak bertutur merupakan kegiatan menuturkan kata-kata sehingga unsur yang dituturkan berupa kata atau morfem. Tindak proposisional adalah tindak menuturkan kalimat. Unit dasar tuturannya tentunya berupa kalimat atau satuan yang mengandung proposisi. Tindak ilokusi merupakan tindak menuturkan kalimat, tetapi sudah disertai tanggung jawab P untuk melakukan suatu tindakan. Tindak perlokusi merupakan tindak tutur yang menuntut T untuk melakukan suatu tindakan tertentu.

Dalam perkembangannya, Searle mengembangkan teori tindak tutur yang terpusat pada tindak ilokusi. Pengembangan jenis tindak tersebut berdasarkan pada tujuan dari tindak: dari maksud P. Dalam artikelnya yang berjudul *A Classification of Illocutionary Acts* (1976), Searle (periksa Pratt, 1977:80--81; Levinson, 1985:240; Martinich, 2001:151--164) membagi tindak tutur menjadi lima jenis, yakni (a) representatif/asertif, (b) direktif, (c) komisif, (d) ekspresif, dan (e) deklaratif.

Representatif disebut juga asertif, yakni ilokusi untuk menyatakan suatu kebenaran; ekspresif merupakan ilokusi yang menyatakan perasaan dan sikap P

terhadap suatu keadaan; direktif merupakan ilokusi yang dirancang untuk mendorong T melakukan suatu tindakan; komisif merupakan ilokusi yang fungsinya sebagai janji P untuk melakukan sesuatu; deklaratif adalah jenis ilokusi yang jika diucapkan akan menyebabkan suatu kondisi baru.

Dalam realisasinya, makna tindak ilokusi tersebut sering kali harus ditafsirkan menjadi ilokusi yang lain. Dalam konteks inilah, Searle (1975) menentukan adanya tindak tutur tak langsung (*indirect speech act*)⁹. Tindak tutur tak langsung harus ditafsirkan sesuai dengan maksud P. Tindak tutur tidak langsung ditandai ketika struktur lahir tuturan itu tidak sama dengan maksud yang dikandungnya. Grundy (2000:59) menentukan tindak tutur langsung dan tidak langsung dengan menggunakan parameter sesuai-tidaknya bentuk tindak tutur itu dengan fungsinya. Bila bentuk dan fungsi sesuai, maka efeknya disebut tindak tutur langsung; tetapi, bila bentuk dan fungsi tidak sesuai, efeknya disebut tindak tutur tak langsung. Berdasarkan pandangan ini, tuturan (a) dalam kutipan [8] dan tuturan (a) dalam kutipan [9] berikut merupakan contoh tindak tutur tak langsung.

[8] Di luar kan banyak nyamuk, mengapa jendelanya dibuka? (a)

[9] Mama, tas itu bagus sekali, ya. (a)

Berdasarkan struktur sintaksisnya, tuturan (a) dalam [8] termasuk tuturan interogatif, yang fungsinya untuk bertanya. Namun, ditinjau dari fungsi ilokusinya, tuturan tersebut bisa saja merupakan tindak tutur direktif jika diletakkan pada konteks yang sesuai. Jika tuturan (a) dalam [8] dituturkan oleh seorang ibu kepada anaknya yang membuka jendela kamarnya pada malam hari, sementara di daerah itu banyak nyamuk, tuturan itu tergolong direktif. Dalam hal yang sama, tuturan (a) dalam [9] juga tergolong direktif jika dituturkan oleh seorang anak kepada ibunya ketika pergi ke toko dengan maksud minta dibelikan tas, padahal struktur sintaksis, tuturan tersebut tergolong deklaratif, yang biasanya berfungsi untuk memberi tahu, bukan untuk menyuruh.

2.2.3.2 Tindak Tutur Direktif, Ekspresif, dan Asertif

Tindak tutur direktif adalah tindak tutur yang dirancang untuk mendorong T melakukan sesuatu. Dengan demikian, tindak tutur ini bertujuan menghasilkan suatu efek berupa tindakan yang dilakukan oleh T (periksa Leech, 1996:163). Dalam wacana kelas, tindak tutur ini banyak digunakan. Dengan tindak tutur ini, guru dan siswa melakukan proses pembelajaran sesuai dengan skenario yang telah ditetapkan.

Tindak tutur direktif termasuk tindak tutur yang mempunyai banyak jenis. Keragaman jenis tindak tutur direktif tampaknya terkait dengan usaha-usaha yang dilakukan P agar T melakukan sesuatu. Usaha-usaha itu ada berbagai ma-

⁹ Terapan konsep tindak tutur tak langsung dalam penelaahan pragmatik dapat dilihat dalam Blum-Kulka (dalam Blum-Kulka dkk, 1989, 37--70).

cam, dari yang paling halus, seperti ketika P meminta atau menyarankan T melakukan sesuatu, hingga yang kasar bisa berupa paksaan sewaktu P mendesak agar T melakukan sesuatu (periksa Searle, 2001:157). Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, keragaman itu tampaknya dipengaruhi oleh komponen tutur yang melingkupinya. Derajat keformalan peristiwa tutur, jarak dan peran sosial peserta tutur, tujuan tutur, dan topik tutur jelas mempengaruhi keragaman tindak direktif yang digunakan.

Para pakar telah mengidentifikasi jenis tindak direktif. Ervin-Tripp (dalam Hatch, 1992:122) membedakan jenis tindak direktif atas lima jenis, yakni (a) keperluan personal/ Pernyataan-pernyataan keinginan (*personal need/desire statements*), misalnya 'Saya perlu/ingin X', (b) imperatif (*imperative*), misalnya 'Selesaikan X', (c) imperatif sematan (*imbedded imperative*), misalnya 'Dapatkah Anda memberiku X?', (d) direktif persilaan (*permission directive*), misalnya 'Bisakah saya memiliki X?', dan (f) sindiran (*hint*), misalnya 'Tampaknya hal ini perlu diselesaikan.'

Pembagian tindak direktif yang lebih rinci dilakukan oleh Bach dan Harnish (1979:47--48). Kedua pakar ini membagi tindak direktif menjadi lima kelompok jenis, yakni kelompok (a) permintaan (*requestives*), yang mencakup meminta, memohon, mengajak, mendorong, mengundang, dan menekan; (b) pertanyaan (*questions*), yang mencakup bertanya, berinkuiri, dan menginterogasi; (c) persyaratan (*requirements*), yang mencakup mensyaratkan, memerintah, mengomando, menuntut, mendikte, mengarahkan, mengintruksikan, dan mengatur; (d) larangan (*prohibitions*), yang mencakup melarang dan membatasi; (e) persilaan (*permissives*), yang mencakup memberi izin, membolehkan, mengabulkan, melepaskan, memperkenankan, memberi wewenang, dan menganugerahi; dan (f) nasihat (*advisories*), yang mencakup menasihati, memperingatkan, mengusulkan, membimbing, menyarankan, mendorong.

Struktur bentuk direktif biasanya ditandai oleh penanda-penanda formal tertentu. Direktif dalam kelompok permintaan biasanya diwujudkan dalam struktur (a) tuturan yang terdiri atas predikat verba dasar atau adjektiva, atau pun frasa proposisional yang sifatnya tak transitif, dan (b) pada umumnya tuturan dimarkahi oleh berbagai kata tugas modalitas, misalnya *mohon, tolong, harap*. Direktif kelompok pertanyaan diwujudkan dalam struktur (a) tuturan yang menghendaki jawaban *ya* atau *tidak*, (b) tuturan menghendaki suatu informasi, (c) tuturan yang menghendaki jawaban berupa perbuatan, (d) tuturan dimarkahi dengan kata-kata tanya, misalnya *apa, siapa, berapa, kapan, dan bagaimana* dengan partikel *-kan* atau tidak. Direktif kelompok perintah diwujudkan dalam struktur yang sama dengan direktif kelompok permintaan. Yang membedakannya adalah modalitas yang digunakan. Modalitas yang sering melekat pada kelompok direktif ini misalnya *ayo, coba, dan hendaklah*. Direktif kelompok larangan juga diwujudkan seperti kelompok permintaan dan perintah. Yang membedakan juga modalitas yang digunakan. Modalitas yang digunakan misalnya *jangan* yang diikuti atau tidak oleh partikel *-lah*. Jenis direktif persilaan atau pengizinan juga

sejenis dengan direktif melarang. Hanya saja, modalitas yang biasanya melekat adalah *silakan*, *biarlah*, *diperkenankan*, dan *diizinkan*. Direktif kelompok nasihat diwujudkan sama dengan direktif kelompok pengizinan. Hanya saja, direktif kelompok nasihat menggunakan modalitas *mari*, *harap* yang juga kadang-kadang *ayo*, *coba*, *hendaknya*, dan *hendaklah* (periksa Alwi, 1992; Rahardi, 2000).

Ditinjau dari perspektif pragmatik, tindak tutur direktif tidak selalu diwujudkan dalam struktur sintaksis yang mengindikasikan kelompok direktif tersebut. Karena faktor konteks tutur, mungkin saja para peserta tutur dalam proses komunikasi menggunakan bentuk struktur deklaratif untuk mengungkapkan direktif. Dalam wacana kelas, memungkinkan guru dan siswa menggunakan direktif tak langsung.

Dalam realisasinya, tindak tutur mempunyai beragam fungsi. Fungsi-fungsi itu mencakup (a) fungsi kompetitif, yakni bersaing dengan tujuan sosial; (b) menyenangkan yang bernilai positif dengan tujuan sosial; (c) bekerja sama dengan tujuan sosial; dan (d) bertentangan dengan tujuan-tujuan sosial yang berupa pemeliharaan keseimbangan atau keharmonisan perilaku interaksi dalam konteks sosio-budaya tertentu (Quirk dkk. 1985:831--832; Ibrahim, 1996:53--54).

Berbeda dengan tindak tutur direktif, tindak ekspresif merupakan tindak tutur tidak begitu banyak dibahas. Penelaahan-penelaahan yang mengangkat karakteristik tindak tutur ini tidak berkembang. Oleh karena itu, informasi yang bisa digali tentang tindak tutur yang satu ini terbatas.

Pada umumnya para pakar menyatakan bahwa ekspresif merupakan tindak tutur yang berfungsi untuk mengekspresikan perasaan dan sikap seseorang terhadap keadaan atau sesuatu. Oleh karena itu, Searle (2001) menyatakan bahwa fokus utama tindak tutur ini adalah untuk mengungkapkan keadaan psikologis seseorang yang ditetapkan oleh kondisi kejujuran tentang keadaan sebagaimana yang ditetapkan dalam isi proposisi. Tindak tutur ekspresif misalnya digunakan mengungkapkan rasa terima kasih, mengucapkan selamat, mengucapkan belungkawa, menyesalkan, permintaan maaf, dan mengecam.

Menurut Searle (1976), dalam tindak tutur ekspresif tidak ada arah kesesuaian. Maksudnya, dalam melaksanakan suatu bentuk ekspresif, penutur tidak berusaha mendapatkan dunia yang sesuai dengan kata-kata atau kata-kata yang sesuai dengan dunia, tetapi memiliki anggapan adanya proposisi yang diekspresikan. Misalnya, ketika seseorang meminta maaf karena menginjak jari kaki orang lain, orang itu tidak bermaksud menyatakan bahwa jari kaki orang itu terinjak atau membuat jari orang itu terinjak.

Dalam realisasinya, tindak tutur ekspresif ditandai oleh penanda struktur formal tertentu. Tindak ekspresif menyesali, misalnya, ditandai oleh penggunaan modalitas *sayang*, *sayang sekali*. Tindak ekspresif mengecam ditandai oleh penggunaan modalitas tertentu, misalnya *kecewa* dan *sedih*.

Karakteristik tindak tutur ekspresif tampaknya berbeda dengan tindak tutur asertif. Searle (1976) menyatakan bahwa tindak tutur asertif adalah tindak tutur yang berfungsi untuk memberi tahu orang-orang mengenai sesuatu. Jika dikait-

kan dengan fungsi bahasa sebagaimana dikemukakan Halliday (1986:19--20), tindak tutur asertif selaras dengan fungsi bahasa untuk informatif. Dengan tindak tutur ini, para peserta tutur di dalam suatu percakapan dapat saling memberi akses informasi.

Sebagaimana tindak tutur yang lain, tindak tutur ini juga dapat dipilah jenisnya. Searle (1976) menyatakan bahwa tindak tutur asertif mencakup tindak mempertahankan, menyatakan, dan melaporkan. Sementara itu, Verschueren (1987:86--87) memilah tindak asertif menjadi menegaskan, memberikan alasan, memberitahukan, memperkirakan, menebak, bersikeras, menyatakan/mengajukan, memberikan kesaksian di bawah sumpah, dan menceriterakan.

Diperkirakan frekuensi penggunaan tindak tutur ini dalam wacana kelas sangat dominan. Dominannya penggunaan tindak tutur ini terkait dengan karakteristik wacana kelas. Sebagaimana dimaklumi bahwa wacana kelas merupakan domain yang di dalamnya terjadi proses pembelajaran. Dalam wacana kelas terjadi transfer pengetahuan, keterampilan, atau pun sikap. Untuk melakukan transfer itu, tentu saja diperlukan tindak tutur yang bisa memfasilitasi secara baik. Dalam konteks itulah tindak tutur asertif sangat diperlukan.

2.2.3.3 Peran Tindak Tutur dalam Wacana Kelas

Ditinjau dari perspektif pragmatik, perilaku berkomunikasi, baik traksaksional maupun interaksional, merupakan tindakan sosial. Artinya, berbagai tindakan yang diwujudkan dalam tindak tutur itu terkait dengan fungsi-fungsi sosial. Karya para filsuf, misalnya Austin (1962), Searle (1969, 1975, 1976), dan Grice (1957, 1975) memanfaatkan tuturan dalam komunikasi yang melibatkan berbagai jenis pengetahuan yang menembus batas-batas kaidah sintaksis dan semantik. Tuturan digunakan untuk menjelaskan berbagai tindakan sosial. Dalam konteks tuturan dengan tindakan sosial inilah teori tindak tutur dalam ancangan pragmatik dikembangkan.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa dalam perspektif ancangan pragmatik, tindak tutur mempunyai peran yang sangat vital di dalam proses komunikasi verbal. Hal ini juga tidak terkecuali di dalam wacana percakapan yang terjadi dalam latar kelas. Dengan berbagai tindak tutur, guru dan siswa melakukan komunikasi bersemuka di dalam proses pembelajaran.

Terkait dengan peran tindak tutur dalam wacana kelas, Mey (1996:207) menyatakan bahwa tindak tutur memberikan semacam skenario mini tentang apa yang sedang terjadi dalam proses komunikasi bahasa. Tindak tutur menunjukkan jalan yang sederhana untuk menjelaskan urutan-urutan yang kurang lebih dapat diprediksikan yang telah kita ketahui semua dari percakapan yang normal. Dengan demikian, tampaknya tindak tutur memainkan peran dalam penyusunan kerja sama pembicaraan manusia.

Dalam proses penafsiran wacana, tindak tutur memberikan kemudahan dalam proses mengidentifikasi pasangan berdekatan di dalam wacana kelas. Biasanya, pasangan berdekatan dibangun oleh tindak tutur yang selaras. Sebuah

tawaran, misalnya, biasanya berdampingan dengan penerimaan atau penolakan; penilaian berdampingan dengan persetujuan dan ketidaksetujuan; pertanyaan berdampingan dengan jawaban yang diharapkan atau yang tidak diharapkan; menyalahkan berdampingan dengan sanggahan atau penerimaan (periksa Cook, 1989:44).

2.2.4 Prinsip Kerja Sama dan Kesantunan dalam Wacana Kelas

Dari uraian sebelumnya tampak bahwa tindak tutur merupakan satuan dasar wacana kelas. Dengan tindak tutur, P (guru/siswa) dan T (guru/siswa) membangun pola komunikasi tertentu untuk mencapai efektivitas pembelajaran. Untuk mencapai tujuan itu diperlukan perilaku bertutur tertentu, baik menyangkut proses kerja sama maupun penggunaan aspek-aspek kesantunan tertentu.

Para pakar memasukkan kerja sama dan kesantunan sebagai parameter pragmatik. Dalam perspektif pragmatik, aspek kerja cenderung dilihat dari upaya P dan T dalam mencapai efektivitas penyampaian pesan, sedangkan kesantunan dilihat dari upaya memelihara hubungan-hubungan sosial dan personal dalam proses komunikasi. Jika dikaitkan dengan pemilahan dari Brown dan Jule (1996:1), komunikasi yang menekankan kepada isi pesan disebut transaksional, sedangkan yang digunakan untuk mengekspresikan hubungan-hubungan sosial atau personal disebut interaksional. Kedua jenis komunikasi itu bisa terjadi dalam wacana kelas.

Dalam proses komunikasi, efektivitas penyampaian isi pesan dapat tercapai dengan berbagai upaya. Sehubungan dengan hal ini, Rahardi (2000:50) menyatakan bahwa agar pesan dapat sampai kepada T secara efektif dan efisien, komunikasi yang terjadi perlu mempertimbangkan prinsip-prinsip (a) kejelasan (*clarity*), (b) kepadatan (*conciseness*), dan (c) kelangsungan (*directness*).

Tampaknya, prinsip-prinsip tersebut terkait dengan prinsip¹⁰ kerja sama (PKS) yang dikemukakan Grice (1975). PKS merupakan teori bertutur yang di dalamnya berisi sejumlah tuntunan bagaimana P dan T bertutur. Wahab (1990:66) menyatakan bahwa PKS memberi pengarahan kepada orang yang sedang bertutur kata tentang apa yang harus dikerjakan agar ia memperoleh hasil maksimal, efisien, rasional, dan kooperatif.

Petunjuk-petunjuk dalam PKS dikembangkan dari prinsip logika tradisional. Konstruksi dasar PKS memang berada di luar bahasa, yakni prinsip-prinsip

¹⁰ Para pakar biasanya membedakan antara prinsip dan kaidah. Leech (1993:12), misalnya, membedakan prinsip dan kaidah sebagai berikut: (a) prinsip berlaku secara berbeda dalam konteks-konteks penggunaan bahasa yang berbeda, sedangkan kaidah berlaku secara sama pada konteks yang sama; (b) prinsip berlaku dalam tingkatan yang berbeda: tidak ada prinsip yang mutlak, atau tidak berlaku samasekali, sedangkan kaidah berlaku secara mutlak; (c) prinsip dapat berlawanan satu sama lain, sedangkan kaidah selaras satu dengan yang lain; dan (d) prinsip dapat dilanggar tanpa meniadakan jenis tindakan yang dikendalikan, sedangkan kaidah yang dilanggar akan meniadakan jenis tindakan yang dikendalikan.

rasional dalam komunikasi. Namun, dalam realisasinya, PKS terkait dengan pemilihan unsur-unsur bahasa, penataan dan penafsiran tuturan. Oleh karena, itu para linguis dari aliran fungsional, misalnya Levinson (1985), Schiffrin (1994), Leech (1993), dan Grundy (2000), memasukkan PKS sebagai parameter pragmatik.

Sebenarnya, munculnya gagasan PKS tidak terlepas dengan gagasan Grice yang lain, yakni makna tidak alamiah (*non-natural meaning*), yang dalam perkembangannya menjadi dasar teori implikatur percakapan. Grice (1957) membedakan makna ke dalam dua kategori, yakni makna alamiah (*natural meaning*) dan makna nonalamiah atau disebut *meaning-m*. Makna alamiah adalah makna tanpa maksud, sedangkan makna nonalamiah sama dengan maksud komunikasi (periksa Schiffrin, 1994:192). Dikotomi makna tersebut dapat disejajarkan dengan makna kalimat (*sentence meaning*) dan makna tuturan (*utterance meaning*) dari Lyons (1995), atau makna semantik yang disebut *sence* dan makna pragmatik yang disebut *force* oleh Finch (1998:137).

Dalam perkembangannya, gagasan dikotomi makna tersebut mendasari Grice untuk mengembangkan teori implikatur. Implikatur adalah hal yang disarankan atau dimaksudkan oleh P yang berbeda dari apa yang berbeda dengan apa yang dimaksudkan secara harfiah. Grice (1975:44--47) membedakan implikatur menjadi dua macam, yaitu implikatur konvensional, yang maknanya ditentukan oleh satuan lingual yang dipakai; dan implikatur percakapan, yang maknanya ditentukan oleh penggunaannya dalam realitas komunikasi.

Dalam proses komunikasi, implikatur percakapan dapat menimbulkan kendala terhadap proses pemahaman makna tuturan. Dalam wacana kelas, misalnya, mungkin saja guru menggunakan tindak tutur tak langsung ketika menyuruh siswa berhenti gaduh atau menyuruh mereka membersihkan papan tulis. Jika siswa memahami tindak tutur guru itu hanya bertumpu kepada tuturan secara harfiah, mereka akan gagal menangkap makna tindak tutur guru. Dalam konteks seperti inilah tampaknya PKS mempunyai fungsi penting. Dengan PKS, kendala-kendala komunikasi diharapkan dapat diminimalkan, atau bahkan dihilangkan.

Untuk merealisasikan harapan itu, Grice (1975:45) mengajukan PKS dengan rumusan "Berikan sumbangan Anda pada suatu percakapan sesuai dengan yang diperlukan, pada tempat terjadinya, oleh tujuan yang diterima atau arah pertukaran tutur pada saat Anda terlibat di dalamnya." Dalam proses komunikasi, PKS berfungsi sebagai pedoman bertutur agar terjadi komunikasi yang efektif dan efisien.

Sebagai pedoman bertutur, PKS dibangun oleh sejumlah maksim tutur, dan masing-masing maksim mempunyai submaksim, kecuali maksim relevansi. Secara rinci, Grice (1975:44--47) merinci maksim-maksim tutur sebagai berikut.

(1) Maksim kuantitas

- (a) Berikan sumbangan informasi Anda seinformatif yang diperlukan (untuk tujuan pertukaran tutur yang sedang dilakukan).

- (b) Jangan memberikan sumbangan informasi yang melebihi dari yang diperlukan.
- (2) Maksim kualitas
 - (a) Jangan mengatakan hal yang Anda yakini salah.
 - (b) Jangan mengatakan hal yang tidak Anda miliki cukup bukti.
- (3) Maksim relevansi
 - Buatlah relevan.
- (4) Maksim cara
 - (a) Hindari ungkapan yang kabur.
 - (b) Hindari kata-kata bermakna ganda.
 - (c) Bertuturlah secara singkat.
 - (d) Bertuturlah secara teratur.

Dalam mendukung efektivitas komunikasi, maksim kualitas mempunyai peran utama dibandingkan dengan maksim yang lain. Maksim-maksim lain bisa beroperasi bila asumsi-asumsi maksim kualitas terpenuhi (Grice, 1975:46). Green (1989:89) menyatakan bahwa melanggar maksim kualitas akan banyak melanggar moral, tetapi melanggar maksim yang lain paling buruk akan menimbulkan kurang perhatian atau tidak sopan.

Kalau diperhatikan, teori Grice tersebut didasarkan kepada prinsip logika sehingga efektivitas komunikasi semata-mata diukur dari aspek kebenaran informasi dan ketepatan proses penyampaian informasi tersebut. Padahal, dalam proses komunikasi, P dan T mungkin saja harus berbohong dan penyampaian informasi tidak dilakukan secara langsung. Hal itu dilakukan karena P atau T mempunyai maksud-maksud tertentu. Hal ini menunjukkan bahwa di samping memiliki kelebihan, teori Grice juga memiliki kelemahan.

Akibat kelemahan itu, akhir-akhir ini teori Grice sering mendapat kritik. Bahkan, Sperber dan Wilson (1998) bukan saja memberikan kritik, tetapi menawarkan teori baru, yakni teori *Relevance*. Menurut teori ini, seseorang memiliki intuisi relevansi: mereka secara konsisten membedakan informasi yang relevan dari informasi yang tidak relevan, atau dalam sejumlah kasus, informasi yang lebih relevan dari informasi yang kurang relevan. Oleh karena itu, dalam proses komunikasi, P dan T justru berupaya menyajikan eksplikatur.

Dalam perspektif teori *Relevance*, efektivitas komunikasi terbentuk oleh upaya peserta tutur di dalam membangun keselarasan asumsi dari konteks yang menyertainya. Sperber dan Wilson (1998:281) menyatakan bahwa P membuat beberapa asumsi tentang kemampuan kognitif pendengar dan sumber-sumber kontekstual yang perlu ditunjukkan dari cara dia berkomunikasi, dan khususnya tentang apa yang dipilihnya untuk membuat eksplisit atau apa dipilihnya meninggalkan implisit. Kesamaan asumsi dan konteks yang menyertainya itu akan terbentuk eksplikatur-eksplikatur yang dapat ditafsirkan secara tepat. Eksplikatur merupakan suatu asumsi yang dikomunikasikan secara eksplisit; sedangkan

semua asumsi yang dikomunikasikan secara implisit disebut implikatur (Sperber dan Wilson, 1998:182).

Uraian tersebut mengisyaratkan bahwa asumsi-asumsi yang dibangun oleh peserta tutur terkait dengan konteks. Bahkan, kontekslah yang dapat digunakan untuk mengukur tepat-tidaknya relevansi suatu asumsi yang dibangun oleh peserta komunikasi. Sperber dan Wilson (1998:122) menyatakan bahwa sebuah asumsi adalah relevan dalam suatu konteks jika dan hanya jika asumsi itu mempunyai pengaruh kontekstual dalam konteks itu.

Sebagai suatu teori, teori *Relevance* memiliki sejumlah prinsip. Grundy (2000:105--107) mengelaborasi prinsip-prinsip teori *Relevance* sebagai berikut. (a) Setiap ujaran mengarah kepada jaminan relevansi tertentu dengan dirinya sendiri; dengan demikian, untuk memahami suatu tuturan harus dibuktikan relevansinya; (b) Karena T yang diajak bertutur tidak dapat membuktikan relevansi dari ujaran yang mereka dengar tanpa memperhitungkan konteks, maka P harus membuat beberapa asumsi tentang kemampuan-kemampuan P dan sumber-sumber kontekstual yang akan digambarkan dengan cara dia berkomunikasi, dan khususnya dalam apa yang dipilihnya untuk membuat eksplisit atau apa yang dipilihnya meninggalkan implisit; (c) Namun demikian, secara jelas gramatikalisasi struktur linguistik secara radikal kurang tetap (*under-determined*); (d) Setelah suatu bentuk tuturan dielaborasi secara penuh, tuturan tersebut dapat dianggap sebagai sebuah premis, yang secara bersamaan dengan premis-premis nonlinguistik yang tersedia sebagai sumber kontekstual, yang memungkinkan T menyimpulkan pemahaman yang relevan; (e) Interpretasi yang paling dapat diakses adalah yang paling relevan; dan (f) Konteks tidak diperlakukan sebagai pengetahuan umum, tetapi lebih sebagai seperangkat butir-butir informasi yang kurang lebih dapat diakses yang tersimpan dalam memori jangka pendek dan memori seperti ensiklopedi atau terwujud di dalam lingkungan secara fisik.

Kalau kita amati, teori yang dikembangkan oleh Grice maupun Sperber dan Wilson tidak memperhitungkan aspek kesantunan di dalam proses penafsiran tuturan. Padahal, jika ditinjau dari perspektif pragmatik, proses bertutur merupakan tindakan sosial dan kultural, yang di dalamnya terkandung aspek-aspek kesantunan. Oleh karena itu, para ahli pragmatik memasukkan kesantunan sebagai salah satu parameter pragmatik.

Dalam berbagai sumber pustaka terungkap bahwa teori kesantunan banyak ragamnya. Eelen (2001) dalam bukunya *A Critique of Politeness Theories* memaparkan tidak kurang dari sembilan teori kesantunan. Namun, dari sekian banyak teori itu, ada tiga teori utama yang sering dipakai, yaitu teori kesantunan yang dikembangkan oleh Lakoff, Brown dan Levinson, dan Leech. Dalam paparan berikut, disajikan perspektif dari ketiga teori kesantunan itu.

Eelen (2001:2) menganggap Robin Lakoff sebagai ibu teori kesantunan modern. Lakoff mendefinisikan kesantunan sebagai “[...] sistem hubungan interpersonal yang dirancang untuk mendukung interaksi dengan meminimalkan potensi konflik dan konfrontasi yang terjadi pada semua hubungan manusia.”

Sebenarnya, teori kesantunan yang disusun Lakoff beranjak dari PKS Grice dengan menambahkan sejumlah prinsip yang diukur dari parameter sosial. Lakoff (dalam Eelen, 2001:2--3) menyatakan sebagai berikut.

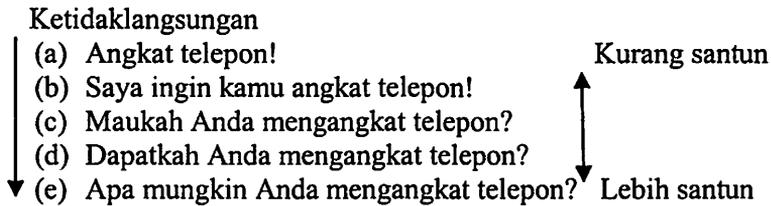
Ketika P mencoba menyampaikan pesan secara langsung, jika tujuan utamanya adalah komunikasi, maka dia akan berusaha menjadi jelas sehingga tidak salah dalam memahami maksud orang lain. Jika tujuan utama P adalah menunjukkan status partisipan dalam percakapan dengan menunjukkan di mana tempat masing-masing partisipan menurut estimasi P, tujuannya bukanlah mendapat kejelasan, namun menunjukkan kesantunan. Oleh karena itu, tuturan yang dibangun oleh P dan T sering menunjukkan kesantunan

Teori kesantunan Lakoff (dalam Eelen, 2001:3) memuat tiga aturan, yaitu 'Jangan memaksakan' (aturan 1); 'Berilah pilihan (aturan 2); dan 'Ciptakan suasana nyaman, ramah (aturan 3). Aturan ini selalu dijumpai dalam komunikasi apa pun, tetapi berbagai budaya cenderung menekankan salah satunya. Budaya Asia, misalnya, lebih menekankan kepada rasa hormat, sedangkan budaya Eropa cenderung menekankan menjaga jarak, dan budaya Amerika menekankan kepada persahabatan.

Teori kesantunan yang lain dikemukakan oleh Brown dan Levinson (1978, 1987). Walaupun bukan termasuk tokoh pertama, teori kesantunan Brown dan Levinson paling berpengaruh bila dibandingkan dengan teori kesantunan yang lain. Teori kesantunan Brown dan Levinson didasarkan kepada tindakan penyelamatan muka (*saving face-act*) dengan penghindaran tindakan mengancam muka (*threatening face-act*). Tema utama teori ini adalah 'rasionalitas' dan 'muka'. Rasionalitas adalah alasan atau logika, sementara muka adalah keinginan yang terdiri atas dua jenis, yakni muka positif yang merupakan keinginan bahwa tindakan seseorang untuk tidak dihalangi oleh orang lain; dan muka positif adalah harapan seseorang yang diinginkan oleh orang lain. Menurut teori kesantunan ini, sebagian besar tindak tutur mengancam keinginan muka P atau T, dan kesantunan digunakan untuk menurunkan (menghilangkan) ancaman muka. Atas dasar ini ada tiga strategi yang digunakan, yakni kesantunan positif (ungkapan solidaritas, memperhatikan keinginan muka positif P), kesantunan negatif (ungkapan menahan dengan memperhatikan keinginan muka positif P), dan kesantunan '*off-record*' (menghindari gangguan utama, misalnya mengisyaratkan, bukan membuat perintah langsung).

Menurut teori kesantunan dari Brown dan Levinson, tingkat dan jenis kesantunan yang diterapkan pada tindak tutur tertentu ditentukan oleh signifikansi tindak tutur yang dihitung P menurut tiga variabel sosial: P (perbedaan kekuasaan yang dirasakan antara P dan T), D (jarak sosial yang dirasakan antara mereka), dan R (peringkat budaya tindak tutur – seberapa 'mengancam' atau 'berbahaya' yang dirasakan dalam budaya tertentu).

Berbeda dengan dua teori kesantunan yang telah dipaparkan di atas, teori kesantunan Leech (1993) dikembangkan berdasarkan parameter skala-untung rugi (*cost benefit-scale*). Semakin menguntungkan T, tuturan yang dibuat semakin santun, demikian juga sebaliknya. Salah satu indikator kesantunan adalah dengan menyusun ketidaklangsungan tuturan. Semakin langsung, tuturan itu semakin tidak santun. Leech (1993:108) mencontohkannya sebagai berikut.



Dari contoh tersebut tampak bahwa ketidaklangsungan tuturan terkait dengan derajat kesantunan. Dengan demikian, tuturan (e) tentu lebih santun daripada tuturan-tuturan sebelumnya. Dalam proses komunikasi, upaya membentuk tuturan tak langsung terkait dengan upaya peserta tutur untuk tidak merugikan orang lain. Dalam wacana kelas, misalnya, bentuk-bentuk ketidaklangsungan dapat dijumpai dalam tuturan direktif siswa ketika mereka bertutur dengan guru.

Leech (1993:206--207) mengembangkan teori kesantunannya dengan menyajikan sejumlah maksim kesantunan berikut ini.

- (1) Maksim kearifan (*tact maxim*) (dalam ilokusi impositif dan komisif).
 - (a) Buatlah kerugian orang lain sekecil mungkin.
 - (b) Buatlah keuntungan orang lain sebesar mungkin.
- (2) Maksim kedermawanan (*generosity maxim*) (dalam ilokusi impositif dan komisif).
 - (a) Buatlah keuntungan diri sendiri sekecil mungkin.
 - (b) Buatlah kerugian diri sendiri sebesar mungkin.
- (3) Maksim pujian (*approbation maxim*) (dalam ilokusi ekspresif dan asertif).
 - (a) Kecamlah orang lain sedikit mungkin.
 - (b) Pujilah orang lain sebanyak mungkin.
- (4) Maksim kerendahan hati (*modesty maxim*) (dalam ilokusi ekspresif dan asertif).
 - (a) Pujilah diri sendiri sedikit mungkin.
 - (b) Kecamlah diri sendiri sebanyak mungkin.

- (5) Maksim kesepakatan (*agreement maxim*) (dalam ilokusi asertif).
 - (a) Usahakan agar tidak sepakatan antara diri sendiri dan orang lain.
 - (b) Usahakan agar kesepakatan antara diri sendiri dengan orang lain sebanyak mungkin.
- (6) Maksim simpati (*sympathy maxim*) (dalam ilokusi asertif).
 - (a) Kurangilah rasa antipati diri sendiri dengan orang lain sekecil mungkin.
 - (b) Tingkatkan rasa simpati diri sendiri dengan orang lain sebanyak mungkin.

2.2.5. Wujud, Strategi, dan Fungsi Kekuasaan dalam Wacana Kelas

Wacana kelas merupakan salah satu institusi sosial yang tidak terlepas dari penggunaan kekuasaan. Terkait dengan penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas, Fairclough (1998:697) membedakannya dengan kekuasaan di balik wacana. Kekuasaan dalam wacana mengacu kepada wacana sebagai satu tempat terjadinya hubungan-hubungan kekuasaan; sedangkan kekuasaan di balik wacana mengacu kepada wacana itu sendiri sebagai target untuk dominasi dan hegemoni.

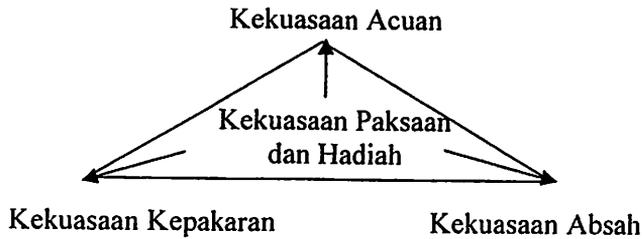
Terkait dengan penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas ada dua pandangan yang saling berseberangan. Pandangan pertama melihat bahwa di dalam kelas, guru lebih dominan menunjukkan kekuasaannya. Hal itu ditunjukkan ketika guru menentukan topik percakapan. Secara luas, guru juga mengontrol siapa yang bertutur, kapan, dan untuk siapa. Penanda-penanda ini diilustrasikan oleh pemberian waktu mengangkat tangan ketika akan bertutur dan guru menentukan siapa yang bertutur. Guru juga menunjukkan kekuasaannya ketika mereka mengevaluasi apa yang dikatakan siswa. Di dalam konteks kelas ini tampak normal, tetapi bayangkan dampaknya (Hatch dan Long, 1980:15).

Pada sisi lain, Manke (dalam Tai, 1998:428) yakin bahwa guru dan siswa dapat menggunakan kekuasaan secara setara. Dalam realisasinya, guru memberikan pilihan-pilihan belajar. Hal ini dapat lebih efisien membawa siswa dalam menyelesaikan tugas-tugas mereka. Dia membandingkan kekuasaan kelas yang "otoritarian" dan kekuasaan bersama.

Bagaimanapun kecenderungan arah penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas dapat diidentifikasi. Ada piranti-piranti yang digunakan untuk menunjukkan kekuasaan. Wujud kekuasaan biasanya ditunjukkan oleh penggunaan tindak tutur tertentu, termasuk melalui tindak tutur direktif, ekspresif, dan asertif. Sebagaimana telah disinggung dalam fokus penelaahan, ketiga tindak tutur ini potensial untuk mengungkapkan kekuasaan. Terkait dengan hal ini, Brown dan Levinson (periksa Richard, 1995:10) menyajikan bagaimana realisasi tindak tutur mempengaruhi bentuk interaksi percakapan. Mereka mengawalinya dengan premis bahwa untuk berbagai tindak tutur, ketika dua orang pembicara berinteraksi, bermacam-macam tipe tantangan ditunjukkan, baik untuk 'wajah P' maupun 'wajah T'. Posisi dasar mereka adalah bahwa P memperkirakan 'harga' tindak

tutur tertentu bagi P dan T berdasarkan jarak sosial dan tingkat kekuasaan dan kemudian memilih strategi percakapan yang sesuai.

Dalam wacana kelas, keempat jenis kekuasaan semuanya digunakan. Namun, menurut Froyen (1993:57--58), dalam wacana kelas ada tiga kekuasaan yang cukup menonjol digunakan, yakni kekuasaan absah, kekuasaan keahlian, dan kekuasaan acuan yang mempunyai hubungan posisional sebagai berikut.



Gambar 2.3 Hubungan Posisional Jenis Kekuasaan dalam Wacana Kelas (diadaptasi dari Froyen, 1993:57)

Dari gambar tersebut tampak bahwa di dalam kelas juga digunakan lima jenis kekuasaan. Ada tiga jenis kekuasaan utama, yakni kekuasaan keahlian, kekuasaan absah, dan kekuasaan atraktif atau kekuasaan acuan. Namun, ketiganya jarang mencukupi kebutuhan untuk proses pembelajaran di kelas. Oleh karena itu, ketiga kekuasaan itu harus didukung oleh dua kekuasaan yang lain, yakni kekuasaan paksaan dan kekuasaan hadiah.

Dalam proses komunikasi di kelas, guru sering menggunakan kekuasaan absah sebagai piranti menegakkan aturan. Di kelas, guru memang mempunyai kewenangan untuk itu. Menurut Froyen (1993:54), penggunaan kekuasaan absah di dalam wacana kelas biasanya dikaitkan dengan istilah *in loco parentis*. Dalam konteks ini, kekuasaan guru dikaitkan dengan posisinya sebagai orang tua atau wakil masyarakat. Guru sebagai wakil masyarakat dan kepala keluarga harus membuat aturan-aturan pelaksanaan dan menentukan ukuran-ukuran penyesuaian. Ketika memberi nilai dan menghendaki kepatuhan, keberhasilan guru sebagian bergantung kepada persepsi siswa menyatakan hak guru untuk membuat dan menegakkan aturan.

Kekuasaan paksaan biasanya dikaitkan dengan proses pemberian hukuman atau upaya guru agar siswa menuruti kehendaknya. Kekuasaan ini sering digunakan guru ketika siswa melanggar aturan, atau dirasa tidak sesuai dengan kehendaknya. Menurut pengamatan Froyen (1993:53), dalam realisasinya kekuasaan ini bisa menimbulkan dua dampak, baik dampak positif maupun negatif. Dampak positif terkait dengan "perlakuan" yang menjadikan anak-anak paham. Dampak negatif, kekuasaan ini menimbulkan tindakan balasan, baik secara terang-terangan maupun sembunyi-sembunyi.

Tampaknya, kekuasaan paksaan juga tidak selalu muncul dalam wacana kelas. Guru seringkali menunjukkan keahliannya sehingga kekuasaan itu yang lebih dominan membangun kekuasaannya. Kekuasaan itu lebih cocok digunakan dalam wacana kelas. Guru yang menggunakan kekuasaan jenis ini lebih senang menjelaskan. Pembelajaran sering dianggap sebagai proses pemindahan informasi dan menganggap peran mereka sebagai pelengkap utama dari ide-ide dan idealitas kultural.

Kekuasaan hadiah di dalam wacana kelas biasanya dikaitkan dengan pemberian penghargaan kepada siswa. Dalam realisasinya, kekuasaan ini diwujudkan dalam tindak tutur ekspresif yang berupa pujian atau sanjungan. Pujian atau sanjungan ini biasanya menghasilkan respons timbal-balik positif yang berfungsi untuk mengukuhkan nilai dari upaya yang telah dilakukan siswa.

Kekuasaan acuan atau atraktif dalam wacana kelas tercipta karena guru atau siswa membangun perilaku yang menarik. Dalam proses komunikasi, siswa suka dengan perilaku guru. Untuk itu, biasanya mereka suka melakukan hal-hal yang disenangi guru karena mereka mencoba menurunkan kesenangan dari apa yang menjadi kebahagiaan guru. Siswa senang melakukan apa yang diminta guru karena melakukan sebaliknya akan merusak hubungan mereka.

Penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas cenderung dilakukan melalui strategi tertentu. Guru atau siswa mempunyai cara-cara tertentu untuk mewujudkan kekuasaannya. Fairclough (1998:135) mengklasifikasikan empat strategi penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas. Pertama, guru menggunakan interupsi. Biasanya, interupsi dilakukan guru ketika dihadapkan dengan siswa yang belum sesuai. Misalnya siswa disuruh mengulang, melakukan sesuatu sesuai dengan hal yang dikehendakinya. Kedua, guru menjalankan teknik keeksplisitan. Teknik ini biasanya digunakan guru bila dihadapkan dengan tuturan siswa yang ambigu. Guru menekan siswa supaya bertanya. Ketiga, mengontrol topik tuturan. Topik tuturan dapat dikontrol dan ditentukan oleh partisipan yang berkuasa. Dalam wacana kelas, guru yang lebih banyak mengontrol topik tuturan. Guru bisa mengkhususkan hakikat dan tujuan komunikasi saat dimulainya, dan menolak kontribusi yang tidak relevan. Keempat, formulasi. Formulasi menyangkut tentang penyusunan kata-kata atau mungkin juga terkait dengan apa yang harus dikatakan oleh siswa dalam suatu giliran tutur atau rangkaian giliran tutur dan juga keseluruhan episode. Gunanya biasanya untuk mengecek pemahaman, tetapi juga dapat digunakan untuk mengontrol ketika mereka melakukan wawancara atau tanya jawab (periksa Fairclough, 1998:135--136).

Keempat strategi itu tampaknya dilihat dari pihak guru. Untuk pihak siswa, tentunya ada strategi tertentu yang tidak selalu sama dengan yang dilakukan guru. Hal ini didasarkan kepada kenyataan bahwa pemilihan strategi itu terkait dengan variabel-variabel sosial-budaya yang melingkupinya. Oleh karena itu, ketika bertutur dengan guru, siswa mungkin menggunakan strategi tak langsung; tetapi, ketika bertutur dengan sesama siswa, mereka mungkin menggunakan tuturan langsung.

Di samping dilakukan dengan strategi tertentu, tampaknya kekuasaan juga mempunyai beragam fungsi. Dalam konteks wacana kelas, fungsi itu terkait dengan tujuan atau proses pembelajaran. Froyen (1993:59--60) memilah fungsi kekuasaan dalam wacana kelas menjadi tiga jenis, yakni fungsi preventif, fungsi suportif, dan fungsi korektif.

Fungsi preventif biasanya ditujukan untuk memperkecil serbuan masalah-masalah yang berkaitan dengan kedisiplinan. Dalam konteks ini, biasanya guru mengantisipasinya melalui aktivitas tertentu.

Fungsi suportif dimaksudkan untuk membantu siswa sebelum perilaku mereka menjadi masalah. Misalnya, guru menggunakan tuturan atau isyarat non-verbal untuk mengingatkan siswa agar mengangkat tangan sebelum bertutur atau untuk tetap berada di tempat duduknya. Tuturan dan isyarat itu biasanya disampaikan sebelum siswa itu berperilaku berlawanan dengan aturan sekolah. Ketepatan perilaku merupakan "pertolongan pertama" bagi siswa yang cenderung berbuat salah.

Fungsi korektif kekuasaan tampak pada upaya mendisiplinkan siswa yang tidak patuh pada standar yang bertanggung jawab. Guru menggunakan tuturan untuk kontrol korektif yang telah mengesampingkan aturan atau prosedur. Perilaku siswa yang tidak sesuai bisa ditolak guru dengan memberikan hukuman, atau minimal diingatkan untuk membetulkan kembali perilaku yang salah tersebut.

BAB III

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM TINDAK TUTUR

Pada Bab III ini diuraikan hasil telaah tentang representasi kekuasaan dalam tindak tutur. Sesuai dengan fokus telaah ini, uraian representasi kekuasaan berikut ini dilihat dari tiga jenis tindak tutur, yakni tindak tutur direktif, asertif, dan ekspresif.

3.1 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Direktif

Tindak direktif amat potensial merepresentasikan kekuasaan. Daya ilokusi tindak tutur ini menghendaki agar T melakukan sesuatu sesuai dengan maksud tuturan P. Dalam realisasinya, penggunaan tindak tutur ini merepresentasikan kekuasaan pemakainya. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa penggunaan tindak direktif dalam wacana kelas merepresentasikan kekuasaan guru dan kekuasaan siswa.

Dari hasil telaah ini juga terungkap bahwa representasi kekuasaan dalam tindak direktif mempunyai wujud heterogen. Heterogenitasnya menyangkut jenis direktif yang digunakan dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Jika ditinjau dari jenis tindak direktif yang digunakan, kekuasaan dalam wacana kelas tampak direpresentasikan dalam berbagai jenis tindak direktif, yaitu perintah, permintaan, larangan, persilaan, nasihat, dan pertanyaan. Sementara itu, jika ditinjau dari sifatnya, representasi bentuk kekuasaan dari masing-masing jenis tindak direktif itu mempunyai kadar restriksi yang dapat mengarah kepada terbentuknya kekuasaan yang bersifat dominatif atau kekuasaan yang humanis.

3.1.1 Representasi Kekuasaan dalam Perintah

Sebagai salah satu jenis direktif, perintah (*requirements*) mempunyai karakteristik tertentu. Back dan Harnish (1979:47) menyebutkan karakteristik perintah sebagai berikut. Di dalam menuturkan suatu tuturan tertentu, P memerintah T untuk melakukan sesuatu jika P mengekspresikan: (a) keyakinan bahwa tuturannya, di dalam otoritasnya terhadap T, merupakan alasan yang cukup bagi T untuk melakukan sesuatu; dan (b) maksud bahwa T melakukan sesuatu karena tuturan P.

Bila dibandingkan dengan jenis direktif yang lain, kinerja verbal perintah sering dianggap sebagai direktif paling eksplisit (Holmes, 1984:98). Tingkat keeksplisitan perintah ditandai oleh hubungan langsung antara daya ilokusi perintah itu dengan struktur sintaksisnya. Karakteristik ini berpengaruh terhadap kadar restriksi dan sifat kekuasaan yang direpresentasikannya. Perintah mem-

punya kadar restriksi lebih tinggi daripada jenis direktif yang lain. Menurut Alwi (1992:71), tingginya kadar restriksi itu karena dalam perintah, P merupakan sumber deontik¹¹ yang memiliki kadar restriksi tinggi terhadap T. Kadar restriksi itu mendorong T untuk berperan sebagai pelaku aktualisasi peristiwa.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, karakteristik tersebut membawa implikasi tertentu terhadap pemakaian perintah dalam wacana kelas. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa tidak semua peserta tutur dalam wacana kelas mempunyai legitimasi yang sama untuk menggunakan perintah. Perbedaan status dan peran¹² institusional antara guru dan siswa memberikan batasan-batasan tertentu terhadap isi tuturan, cara bertutur, termasuk di dalam penggunaan perintah.

Dalam proses pembelajaran, penggunaan perintah mempunyai restriksi tertentu, yang kadarnya terkait dengan karakteristik struktur dan unsur-unsur pembangun perintah itu. Berdasarkan hasil telaah ini terungkap bahwa kadar restriksi perintah terkait dengan langsung tidaknya perintah, modalitas yang digunakan, jenis diatesis yang dipilih, kata sapaan yang digunakan, dan panjang tuturan yang membangun suatu perintah.

Para peserta tutur dalam wacana kelas menggunakan perintah langsung dan perintah tak langsung.¹³ Daya ilokusi perintah langsung lebih eksplisit dibandingkan dengan perintah tak langsung sehingga penggunaan perintah langsung cenderung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah tak langsung. Penggunaan perintah langsung dan perintah tak langsung dapat terjadi dalam berbagai konteks, baik dalam konteks pemberian pengarahan pada awal semester maupun dalam konteks pembelajaran. Kutipan berikut ini merupakan contoh penggunaan perintah dalam konteks pemberian pengarahan pada pertemuan awal semester.¹⁴ [10]G: Anda harus dapat mengikuti pelajaran dengan

¹¹ Deontik adalah sebuah istilah yang diturunkan dari logika modal dan digunakan oleh linguist sebagai kerangka teori untuk menganalisis modalitas. Modalitas deontik terkait dengan logika kewajiban dan izin (Crystal, 1991:98). Lyons (1995:254 --256) mengartikan modalitas deontik sebagai modalitas yang berhubungan dengan keharusan atau kemungkinan tindakan-tindakan yang dilakukan oleh agen-agen yang bertanggung jawab secara moral. Dengan demikian, dalam konteks telaah ini, sumber deontik dalam tindak perintah adalah P, yang dengan kekuasaan yang dimilikinya menjadi sumber kewajiban, izin, atau sumber moral bagi T untuk mengaktualisasikan tindakan sebagaimana dimaksudkan dalam tuturan P.

¹² Status merupakan tempat atau posisi seseorang dalam suatu kelompok sosial, sedangkan peran adalah hak dan kewajiban atas status yang dimiliki (Soekanto, 2002:229--239).

¹³ Para pakar pragmatik, seperti Yule (1998:54--55) dan Grundy (2000:59), menggunakan kesesuaian antara struktur dan fungsi tuturan sebagai tolok ukur untuk membedakan tindak tutur langsung dan tindak tutur tak langsung. Dengan demikian, perintah yang disampaikan dengan struktur deklaratif dan interogatif termasuk perintah tak langsung, sedangkan perintah yang disampaikan dengan struktur imperatif tergolong perintah langsung.

baik! (1) Kalau terlambat, ada prosedur yang harus Anda lakukan. (2) Jangan sampai melakukan keonaran. (3) Kalau berkelahi, siapa yang menghantam dulu harus mempertanggungjawabkan perbuatannya. (4) Yang lain, kalau ada yang sakit harus izin. (5) Nah, itu usahakan ada surat. (6) Yang keluarusahakan ada surat keterangan. (7) [...] Kalau pelajaran yang ditinggalkan lebih dari satu pelajaran, semua guru harus dimintai izin. (8)

S: (Siswa mendengarkan penjelasan guru dan tanpa ada yang berani usul)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberi pengarahan pada pertemuan awal semester).

(RP-TD-Perin)

Kutipan [10] berisi sejumlah perintah langsung yang digunakan oleh guru untuk memberikan pengarahan pada awal semester. Sesuai dengan perannya, guru mempunyai kekuasaan absah untuk memberikan pengarahan dan program pembelajaran pada awal semester. Substansi pengarahan tersebut menyangkut aturan sekolah yang memang layak disampaikan dalam rangka membangun disiplin dan tanggung jawab siswa. Namun, penyampaian pengarahan itu cenderung bersifat dominatif. Sifat dominatif pengarahan itu ditunjukkan oleh kadar restriksi perintah yang digunakan dan strategi penyampaian pengarahan itu. Dalam menyampaikan pengarahan itu, guru menggunakan perintah langsung yang cenderung memiliki kadar restriksi tinggi. Penggunaan modalitas *harus* pada perintah (1), (3), (4), (5), (7) dan (8) dan modalitas *usahakan* pada perintah (6) mempertinggi kadar restriksi perintah-perintah itu. Sifat dominatif pengarahan itu juga ditunjukkan oleh strategi penyampaian yang cenderung instruktif, tidak dialogis. Jika dikaitkan dengan pendapat Fairclough (1998:39), dalam konteks seperti itu, siswa menjadi subjek sosial yang bersifat pasif dan terkondisikan. Mereka dipaksa beroperasi dalam posisi-posisi subjek dalam konteks wacana kelas.

Gejala itu juga terjadi ketika guru memberikan pengarahan tentang program pembelajaran, seperti pengarahan tentang materi pembelajaran yang akan dipelajari siswa dalam satu semester, sistem evaluasi yang akan dilaksanakan, maupun buku paket dan LKS yang harus disiapkan siswa. Dengan kata lain, ketika memberikan pengarahan menyangkut hal-hal yang dianggap urgen, guru cenderung menggunakan perintah langsung yang merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Pemilihan perintah langsung tersebut tidak terlepas dari tujuan tutur yang hendak dicapai guru dari pengarahan itu. Guru berpendapat bahwa dalam memberikan pengarahan, terutama pengarahan terkait substansi yang dianggap urgen, penggunaan perintah langsung dianggap lebih efektif. Penggunaan perintah langsung diharapkan dapat mempercepat pemahaman informasi dan mencegah terjadinya distorsi informasi.

Alasan guru tersebut tampaknya dapat dipahami jika dikaitkan dengan pendapat Dascal (dalam Thomas, 1995:120) yang menyatakan bahwa penggunaan tindak tutur tak langsung (yang dalam hal ini termasuk perintah tak langsung) berpotensi merugikan (*costly*) dan berisiko (*risky*). Tindak tutur tak langsung

dikatakan merugikan karena terlalu panjang bagi P untuk menghasilkan tindak tutur tak langsung; dan terlalu panjang pula bagi T dalam mendengar tuturan tindak tutur tak langsung tersebut. Sementara itu, tindak tutur tak langsung dikatakan berisiko karena kemungkinan T bisa tidak mengerti terhadap apa yang mereka dengar.

Akan tetapi, jika dilihat dari konteks wacana kelas secara makro, gejala tersebut terkait dengan budaya dominatif yang masih banyak digunakan dalam sistem pembelajaran di persekolahan kita. Dalam budaya pembelajaran yang dominatif, aturan-aturan sekolah, materi pembelajaran, sistem evaluasi, dan buku-buku pelajaran cenderung ditentukan oleh sekolah atau guru. Pengalaman belajar yang dibutuhkan siswa bukan berasal dari analisis kebutuhan, tetapi didasarkan kepada asumsi para pakar yang diterjemahkan oleh guru menjadi pengalaman belajar di kelas atau di laboratorium. Itulah sebabnya, ketika memberikan pengarahan tentang hal-hal yang dianggap urgen, guru sama sekali tidak berusaha menggali pendapat siswa. Dengan menggunakan kekuasaan absah yang dimiliki, guru memerintahkan siswa untuk memahami dan melaksanakan pengarahan itu.

Dalam konteks tertentu, terutama ketika memberikan pengarahan tentang hal-hal yang dianggap kurang urgen, guru bisa menggunakan perintah tak langsung. Perintah tak langsung dengan struktur deklaratif dan interogatif digunakan guru untuk meyakinkan siswa agar membayar iuran kelas, rajin belajar, bekerja kelompok dengan baik, menyelesaikan tugas dengan tepat waktu, atau yang lain. Bentuk-bentuk perintah tak langsung tersebut merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada perintah langsung.

Dalam konteks pembelajaran di kelas maupun di laboratorium, guru juga menggunakan bentuk perintah langsung dan perintah tak langsung. Penggunaan kedua bentuk perintah itu juga dipengaruhi oleh komponen-komponen tutur, terutama topik tutur dan tujuan tutur. Ketika guru membahas topik tuturan yang bersifat objektif dan menekankan kepada pemahaman substansi pembelajaran (bersifat transaksional), guru cenderung menggunakan perintah langsung. Perintah langsung dianggap bisa menjembatani pencapaian tujuan topik-topik tersebut. Namun, ketika menyampaikan substansi pembelajaran yang bersifat subjektif yang menekankan kepada hubungan-hubungan personal atau sosial (bersifat interaksional), guru cenderung banyak menggunakan perintah tak langsung. Gejala yang terungkap dalam kedua kutipan berikut ini membuktikan hal itu.

[11]G: [...] Itulah contoh anak yang pintar. (1) Kenapa pintar? (2) Karena belajarnya dengan iman dan rajin (3) Selain itu berbakti kepada orang tua. (4) Siapa orang tua itu? (5) S: Ibu bapak. (6)

B: Iya, betul sekali, ibu bapak, kemudian orang di sekelilingnya, di sekolah guru- semua. (7) (*Konteks: dituturkan guru ketika memberi motivasi belajar*). (RP-TD-Perin) [12]

- G: Minggu depan kita akan diskusi. (1) Kelompok absen ini saya bagi empat. (2) Nomor 1 sampai dengan 10 itu pokok bahasannya adalah desa. (3) Jadi, kamu nanti diskusi tentang desa. (4) Kemudian, buatlah ringkasannya tentang desa itu. (5) Materinya kamu ambil dari buku paket. (6) Kemudian, barangkali di rumah punya buku-buku geografi karangan yang lain, itu boleh dipakai. (7).
- S: (Mendengarkan penjelasan guru dengan tekun).
(Konteks: *dituturkan ketika guru menyampaikan tugas*).
(RP-TD-Perin).

Dalam kedua kutipan di atas tampak bahwa guru menggunakan perintah langsung dan perintah tak langsung. Penggunaan kedua bentuk perintah itu diselaraskan dengan topik tuturan yang sedang dibahas dalam proses pembelajaran. Dalam kutipan [11] guru menggunakan perintah tak langsung untuk menyampaikan topik tutur yang terkait dengan hubungan personal atau sosial, yakni nasihat agar siswa rajin belajar dan berbakti kepada orang tua. Nasihat itu disajikan secara implisit sehingga daya ilokusi perintah tersebut harus ditafsirkan dari perintah tak langsung (2) dan (3). Sementara itu, dalam kutipan [12], guru menggunakan perintah langsung (3) sampai dengan (7) agar siswa mempersiapkan kelompok dan membuat makalah yang akan didiskusikan minggu depan. Maksud perintah itu secara tersurat ditangkap dari tuturan yang membangun perintah itu.

Secara keseluruhan, para peserta tutur dalam wacana kelas lebih banyak menggunakan bentuk-bentuk perintah langsung. Gejala tersebut terkait dengan karakteristik wacana kelas yang cenderung formal dan transaksional. Bentuk-bentuk perintah langsung mendominasi proses pembelajaran. Akan tetapi, dalam konteks-konteks tertentu, misalnya ketika memberi nasihat, dengan melakukan intermeso untuk menyegarkan suasana pembelajaran, guru bisa menggunakan perintah tak langsung.

Penggunaan perintah langsung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah tak langsung. Perbedaan kadar restriksi itu berdampak kepada perbedaan dominasi kekuasaan yang direpresentasikan. Perbedaan kadar restriksi dan dominasi kekuasaan yang direpresentasikan oleh kedua bentuk perintah itu pada umumnya disadari oleh para peserta tutur dalam wacana kelas. Mereka memiliki kompetensi komunikatif¹⁵ untuk memahami dan menggunakan bentuk-bentuk perintah itu. Kompetensi itu mereka gunakan sebagai monitor¹⁶ di dalam

¹⁵ Saville-Troike (1986:22) menyatakan bahwa kompetensi komunikatif melibatkan pengetahuan tidak saja tentang kode bahasa, tetapi juga apa yang akan dikatakan kepada siapa, dan bagaimana mengatakannya secara benar dalam situasi tertentu.

¹⁶ Menurut Krashen (1987:18--19), ada tiga kemungkinan tipe seseorang menggunakan monitor, yakni tipe orang yang menggunakan monitor secara berlebihan (*monitor over-users*), tipe orang yang kurang menggunakan monitor (*monitor under-*

melihat tepat-tidaknya penggunaan bentuk perintah di dalam proses komunikasi, baik di kelas maupun di laboratorium. Oleh karena itu, dalam wacana kelas, siswa bisa menggunakan perintah langsung ketika bertutur dengan sesama mereka, tetapi jarang terjadi ketika bertutur dengan guru.

Terkait dengan penggunaan perintah dalam tuturan siswa, temuan telaah ini menunjukkan kecenderungan sebagai berikut (a) Ketika bertutur antarmereka, siswa bisa menggunakan perintah langsung dan perintah tak langsung; (b) Ketika bertutur dengan guru, siswa cenderung menggunakan perintah tak langsung, atau menggunakan perintah langsung, tetapi menggunakan modalitas tertentu untuk mengurangi kadar restriksi perintah itu; (c) Dalam konteks tertentu, tetapi jarang ditemukan, siswa menggunakan perintah langsung terutama ketika bertutur dengan guru yang sudah akrab atau dengan guru yang membangun kesetaraan di dalam proses pembelajaran. Untuk memperjelas uraian ini, penggunaan perintah dalam kutipan berikut ini layak diperhatikan.

- [13] S1: Saya Novi dari kelompok 2. (1) Apa yang dimaksud dengan spektrum merah pada galaksi? (2)
S2: Ulangi! (3)
S1: Apa yang dimaksud spektrum merah pada galaksi? (4)
(Konteks: dituturkan oleh siswa ketika mereka melakukan diskusi kelas).
(RP-TD-Perin)

- [14] G: [...] Ada yang tanya? (1) Kalau tidak ada dihapus dan kita lanjutkan! (2)
S: Mau dicatat, Pak. (3)
G: Oh, mau dicatat, silakan! (4)
S: (Mencatat hal-hal yang sudah dijelaskan guru di papan tulis).
(Konteks: dituturkan ketika guru selesai menerangkan satu materi tertentu dan akan beralih menerangkan materi yang lain).
(RP-TD-Perin)

Dari kedua kutipan di atas tampak bahwa siswa menggunakan direktif dengan bentuk perintah, baik ketika bertutur dengan siswa lain maupun ketika bertutur dengan guru. Akan tetapi, penggunaan perintah tersebut mempunyai struktur dan kadar restriksi yang berbeda. Tuturan (3) pada kutipan [13] tergolong perintah langsung dengan struktur imperatif; sedangkan tuturan (3) dalam kutipan [14] tergolong perintah tak langsung dengan struktur deklaratif. Ditinjau dari kadar restriksinya, perintah langsung (3) dalam kutipan [13] jelas memiliki kadar restriksi yang lebih tinggi daripada perintah tak langsung (3) dalam kutipan [14]. Untuk itu, sebagai seorang siswa, dia mempertimbangkan kelayakan pemakaian kedua perintah tersebut. Ketika bertutur dengan siswa lain, siswa

users), dan tipe orang yang optimal di dalam menggunakan monitor (*the optimal monitor user*).

tersebut merasa memiliki kekuasaan untuk menggunakan perintah langsung. Akan tetapi, ketika bertutur dengan guru, perintah langsung akan mengancam muka guru. Oleh karena itu, ketika bertutur dengan guru, siswa menggunakan tuturan *off record*, dengan tidak menyatakan secara langsung bahwa dirinya memerintah guru agar tidak menghapus papan tulis terlebih dahulu. Kesesuaian penggunaan bentuk perintah dari kedua kutipan tersebut menunjukkan kompetensi komunikatif siswa di dalam menggunakan kedua bentuk perintah.

Selain terkait dengan langsung tidaknya perintah, kadar restriksi kekuasaan juga terkait dengan penggunaan modalitas¹⁷ dalam tuturan yang membangun suatu perintah. Terkait dengan modalitas ini, Fairclough (1998:126--127) menyatakan bahwa modalitas merupakan salah satu hal yang penting dari nilai relasional dan nilai ekspresif gramatika. Modalitas bekerja dengan wewenang atau kekuasaan para peserta tutur. Ada dua dimensi modalitas, yang realisasinya bergantung kepada arah otoritas tersebut ditujukan. Yang pertama, jika merupakan otoritas P terhadap T, otoritas yang dimaksud tergolong modalitas relasional. Yang kedua, jika merupakan otoritas P terhadap kebenaran atau kemungkinan yang diwakili realitas (misalnya modalitas pada evaluasi P terhadap kebenaran), modalitas yang dimaksud termasuk modalitas ekspresif.¹⁸

Penggunaan modalitas dalam perintah tergolong modalitas relasional atau deontik. Penggunaan jenis modalitas ini menunjukkan hubungan otoritas P terhadap T. Dengan demikian, penggunaan modalitas relasional atau deontik dalam suatu perintah merepresentasikan kekuasaan absah. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan yang berikut ini layak diperhatikan.

[15] G: [...] Jadi, satuan yang terkecil yang mana? (1)

S: (Siswa kelihatan takut menjawab sehingga suaranya tidak jelas).

G: Salah tidak apa-apa, tidak didenda kok. (2) Jawaban tidak harus betul dulu. (3) Coba belajar mengemukakan pendapat! (4) Ya, siapa?

(Konteks: dituturkan ketika guru memerintah menjawab soal dalam LKS).

(RP-TD-Perin)

Dalam kutipan [15] terungkap penggunaan sejumlah perintah. Dalam konteks ini, guru menggunakan perintah dengan kadar restriksi rendah sehingga kekuasaan yang direpresentasikan pun lebih humanis. Di samping karena bentuk perintah tak langsung, rendahnya kadar restriksi tersebut disebabkan pula oleh penggunaan modalitas yang cenderung mengurangi kadar restriksi perintah itu. Penggunaan modalitas relasional atau deontik seperti *tidak apa-apa*, *tidak didenda* (dalam perintah (2)), *tidak harus* (dalam perintah (3)), dan *coba* (dalam

¹⁷ Menurut Keifer (1998:592), modalitas merupakan sikap kognitif, emotif, atau volitif P atau T terhadap sesuatu atau keadaan.

¹⁸ Lyons (dalam Keifer, 1998:593) menyebut modalitas realisional sebagai modalitas deontik, sedangkan modalitas ekspresif disebut modalitas epistemik).

perintah (4)) menurunkan kadar restriksi perintah itu. Para siswa mempersepsi sejumlah perintah tersebut merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Oleh karena itu, walaupun mereka terdorong untuk melakukan sesuatu sebagaimana dimaksudkan oleh sejumlah perintah itu, mereka tidak merasa dipaksa.

Kadar restriksi perintah tersebut tentu saja berbeda bila dibandingkan dengan sejumlah perintah dalam kutipan [10] di atas. Penggunaan modalitas *harus* dalam perintah (1), (2), (4), (5), dan (8) dan modalitas *usahakan* dalam perintah (6) meningkatkan kadar restriksi kekuasaan yang direpresentasikan. Itulah sebabnya, siswa mempersepsi sejumlah perintah dalam kutipan [10] tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan perintah dalam kutipan [15] merepresentasikan kekuasaan lebih humanis.

Berdasarkan hasil telaah ini terungkap bahwa penggunaan jenis modalitas dalam perintah tidak terlepas juga dengan tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran. Ketika guru ingin menegakkan disiplin, menghentikan keributan di kelas, atau menekankan agar siswa mengerjakan tugas rumah dengan baik, guru cenderung menggunakan modalitas dengan kadar restriksi tinggi, seperti *wajib*, *harus*, *diperintahkan*, dan *tidak boleh tidak*. Akan tetapi, jika tujuan tutur untuk memotivasi agar siswa berani bertindak seperti menjawab pertanyaan, bertanya, mengemukakan pendapat, guru cenderung menggunakan modalitas dengan kadar restriksi lebih rendah, seperti *tolong*, *mohon*, *harap*, dan *hendaknya*.

Selain penggunaan modalitas, pemilihan jenis diatesis¹⁹ juga mempengaruhi kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Dilihat dari diatesisnya, tindak perintah yang terungkap dalam wacana kelas dapat dipilah menjadi dua, yakni perintah yang berdiatesis aktif dan perintah berdiatesis pasif. Kadar restriksi dari kedua jenis perintah itu cenderung berbeda. Kutipan [16] berikut ini membuktikan gejala itu.

[16] G: Ya, sekarang kamu serikan dulu soal itu, kemudian diparalelkan! (1) Betul, itu soal nomor a (2). Nah, baik kamu kerjakan yang a dulu di depan, langsung, ya! (3) Yang lainnya siap-siap menjawab b! (4) mencoba soal itu, tidak ada yang kecuali. (5) Setiap anak harus mengerjakan yang b karena begitu saya tunjuk tiba-tiba, kalian harus siap! (6)

S: (Salah satu siswa yang telah ditunjuk mengerjakan soal a ke papan tulis, sedangkan yang lain mengerjakan soal b).

¹⁹ Diatesis adalah kategori gramatikal yang menunjukkan hubungan antara partisipan atau subjek dengan perbuatan yang dinyatakan oleh verba dalam klausa. Diatesis aktif merupakan bentuk gramatikal dari sebuah verba atau klausa yang subjek gramatikalnya merupakan pelaku, sedangkan diatesis pasif merupakan bentuk gramatikal yang menunjukkan bahwa subjek adalah tujuan dari per - buatan (Kridalaksana, 1984:39).

(Konteks tutur: dituturkan guru ketika memerintah siswa mengerjakan soal di dalam LKS).
(RBP-TD-Perin)

Dari kutipan [16] tampak bahwa guru menggunakan perintah berdiatesis aktif. Dalam perintah (1), (3), (4), (5), dan (6) secara eksplisit disebutkan bahwa subjek kalimat, yang dalam hal ini siswa, bertindak sebagai pelaku mengerjakan soal. Sejumlah perintah itu akan bisa berubah menjadi perintah berdiatesis pasif jika dinyatakan menjadi, "Sekarang soal itu serikan dulu, kemudian dipararelkan!"; "Soal yang a kerjakan dulu, langsung!"; "Soal b siap-siap dikerjakan oleh yang lainnya!"; "Soal itu dicoba oleh semua, tidak ada yang kecuali."; dan "Soal yang b harus dikerjakan oleh setiap anak karena begitu saya tunjuk, kalian harus siap!"

Perubahan jenis diatesis itu tampaknya diikuti pula oleh perubahan kadar restriksi perintah itu. Ketika berdiatesis aktif, perintah (1) sampai dengan (6) itu mempunyai kadar restriksi tinggi, tetapi begitu berubah menjadi perintah berdiatesis pasif, perintah itu mempunyai kadar restriksi lebih rendah. Tingginya kadar restriksi perintah berdiatesis aktif tersebut ditunjukkan oleh penempatan subjek kalimat sebagai pelaku aktualisasi perintah itu. Dalam perintah berdiatesis pasif, subjek kalimat justru menjadi sasaran tindakan, bukan pelaku. Bahkan, menurut Fairclough (1998:125), ketiadaan subjek/agen pada perintah berdiatesis pasif menyebabkan kausalitas dan agen tidak jelas. Temuan Rahardi (2000:90--91) menunjukkan gejala yang sama. Perintah berdiatesis pasif cenderung mengandung konotasi makna bahwa orang ketigalah yang dimintai melakukan sesuatu, bukannya orang kedua. Ketidakjelasan subjek/agen dalam perintah berdiatesis pasif menurunkan kadar restriksi perintah itu sehingga merepresentasikan kekuasaan lebih humanis.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa kedua jenis diatesis itu digunakan dalam wacana kelas, tetapi guru cenderung menggunakan perintah berdiatesis aktif. Tujuan tutur merupakan faktor utama yang ikut menentukan pemilihan kedua jenis diatesis tersebut. Ada dua tujuan tutur yang menjadi pertimbangan guru di dalam memilih diatesis suatu perintah, yakni untuk memfokuskan unsur pelaku perintah dan menghindarkan ancaman muka.

Dalam proses pembelajaran, guru sering melakukan pemfokusan unsur-unsur yang dianggap penting dalam suatu tuturan. Pemfokusan merupakan upaya guru agar substansi pembelajaran yang dipentingkan itu dengan mudah ditangkap dan dikuasi siswa. Proses pemfokusan dapat dilakukan dengan menempatkan unsur-unsur tuturan yang dipentingkan ke bagian depan.²⁰ Itulah sebabnya, ketika mementingkan pelaku suatu perintah, guru cenderung memilih perintah berdiatesis aktif. Dalam perintah berdiatesis aktif, subjek yang bertindak sebagai

²⁰ Dalam tata bahasa transformasi generatif, pemfokusan itu dapat dilakukan dengan menggunakan piranti transformasi fokus.

pelaku aktualisasi perintah itu cenderung berada di depan. Sebaliknya, jika bermaksud mementingkan sasaran pelaku, biasanya guru memilih perintah berdiatesis pasif.

Penggunaan perintah berdiatesis aktif itu mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada perintah berdiatesis pasif sehingga bentuk perintah tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Ditinjau dari perspektif kesantunan, penyebutan secara eksplisit pelaku perintah oleh P dalam perintah berdiatesis aktif dapat mengancam muka T. Oleh karena itu, sekiranya menurut perkiraan perintah yang diberikan akan mengancam muka siswa, guru cenderung memilih perintah berdiatesis pasif. Akan tetapi, ketika bermaksud memberikan penegasan, pemfokusan, atau penunjukan, guru sengaja menggunakan perintah berdiatesis aktif. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [17] G: Nanti dari kelompok deretan sini ya, a, b, c. (1) Mulai dari tema, kalau kita menyikapi menentukan tema paling tidak judul dan isinya harus sesuai. (2) Ya, Gilang maju ke depan! (3)
S: (maju ke depan membaca puisi).
G: Coba, Gilang ceriterakan apa isi yang kalian buat. (4)
S: Sebuah perjalanan menuju puncak Mahameru [...]. (5)
(Konteks: dituturkan ketika guru memerintah siswa membaca puisi dan menceriterakan isinya).
(RP-TD-Perin)

Perintah (3) dan (4) dalam kutipan [17] di atas tergolong perintah berdiatesis aktif. Dalam kedua perintah itu tampak bahwa guru ingin memberi penegasan sekaligus penunjukkan siswa yang bernama Gilang yang harus membacakan puisi yang telah dihasilkan dan menceriterakan isinya. Namun, jika tidak ingin menunjuk pada siswa tertentu, guru bisa menggunakan perintah pasif, misalnya “Coba puisinya dibaca dan sekaligus dijelaskan isinya!” Perintah ini tentu saja mengurangi kadar dominasi kekuasaan karena guru tidak langsung “tunjuk hidung” siapa yang harus membacakan puisi yang dihasilkan. Dalam proses pembelajaran, sebelum melakukan penunjukan langsung, guru dianjurkan untuk menyampaikan perintah kepada kelas. Strategi tersebut dimaksudkan untuk mengurangi kadar restriksi karena setiap siswa diberi kesempatan untuk memikirkan perintah tersebut sebelum melakukannya.

Selain dipengaruhi oleh jenis diatesis, representasi kekuasaan dalam suatu perintah juga dipengaruhi oleh penggunaan kata sapaan (*term of address*) dalam perintah itu. Brown dan Gilman (periksa Tannen, 1994:22--23; Eckert dan McConnell-Ginet, 2003:162--164), menyatakan bahwa kata sapaan terkait dengan kekuasaan dan solidaritas. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa penggunaan sapaan tertentu berdampak kepada kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Oleh karena itu, penggunaan kata sapaan dalam wacana

kelas tidak dapat dilepaskan dengan pertimbangan komponen-komponen tutur, terutama peran peserta tutur.

Dari hasil telaah ini terungkap tiga kemungkinan bentuk sapaan yang dapat berpengaruh terhadap kadar restriksi perintah dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Ketiga jenis sapaan itu adalah (a) kata sapaan orang pertama tunggal, *saya, aku, ibu, dan bapak*, (b) kata sapaan orang pertama jamak, *kita*; dan (c) kata sapaan orang kedua tunggal atau jamak, *kamu (semua/sekalian), kalian (semua), kau, Anda (sekalian/semua), Saudara (semua/sekalian), dan nama*.

Temuan ini menunjukkan bahwa penggunaan kata sapaan orang kedua *kamu, kalian, dan nama* cenderung mempertinggi kadar restriksi suatu perintah. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[18] G: Nah, sekarang macam-macam jaringan yang ada di dalam organ, kamu pelajari. (1) Silakan berdiskusi, tetapi sebangku dulu! (2) Untuk pertemuan yang akan datang, saya harap kalian sudah membentuk sepuluh kelompok. (3) Kalau saya inginkan, kalian harus sudah siap. (4)

S: (Melaksanakan perintah guru).

(Konteks: dituturkan ketika guru memerintahkan siswa berdiskusi)
(RP-TD-Perin)

Dari kutipan [18] tersebut tampak bahwa guru menggunakan sejumlah kata sapaan dalam perintah yang dia gunakan. Dalam tuturan (1) digunakan kata sapaan orang kedua *kamu*, sedangkan dalam perintah (2) dan (3) digunakan kata sapaan *kalian*. Menurut siswa, penggunaan kedua jenis kata sapaan itu cenderung memperbesar dimensi status sosial antara guru sebagai pihak yang memerintah dan siswa sebagai pihak yang diperintah. Kata sapaan itu tidak membangun kesetaraan dan keakraban di dalam proses pembelajaran. Oleh karena itu, pada umumnya siswa mempersepsi penggunaan sapaan itu mempertinggi kadar restriksi perintah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan absah yang cenderung bersifat dominatif.

Sifat dominatif kekuasaan itu semakin berkurang jika perintah itu menggunakan kata sapaan orang kedua *Anda* atau *Saudara*. Walaupun terkesan formal, siswa mempersepsi penggunaan kedua sapaan itu justru membangun kesetaraan. Siswa merasa “dihormati” daripada disapa dengan *kamu, kalian*, termasuk juga *nama langsung*. Dengan demikian, perintah yang menggunakan kata sapaan *Anda* dan *Saudara* cenderung memperkecil dimensi status sosial sehingga merepresentasikan kekuasaan lebih humanis.

Dalam kutipan [18], guru juga menggunakan kata sapaan *saya* dalam perintah (3) dan (4). Penggunaan kata sapaan itu tampaknya semakin mempertinggi kadar restriksi perintah itu. Penggunaan kata sapaan itu mengesankan penampakan peran guru yang secara absah mempunyai kekuasaan untuk memerintah siswa. Kadar restriksi perintah itu akan semakin menurun jika kata

sapaan itu tidak digunakan. Oleh karena itu, perintah (1) dan (2) lebih humanis daripada perintah (3) dan (4).

Bila dibandingkan dengan kata sapaan yang lain, penggunaan kata sapaan orang pertama jamak *kita* dalam perintah cenderung merepresentasikan kekuasaan paling humanis. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan yang berikut ini layak diperhatikan.

[19] G: Oke, kita lihat bagian pertama tentang struktur hewan! (1) Di kelas satu sudah pernah kita pelajari tentang hewan tingkat rendah yang tidak mempunyai tulang belakang, disebut apa? (2)

S: (Siswa menjawab dengan suara pelan).

G: Jawaban tidak untuk saya aja, tapi untuk semua. (3)

S: Molusca. (4)

G: Molusca, betul. (5) Yang lain? (6)

S: Amuba. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru memerintah siswa menjawab soal dalam LKS).

(RP-TD-Perin)

Dalam kutipan [19] di atas tampak bahwa guru menggunakan kata sapaan *kita* dalam perintah (1) dan (2). Penggunaan kata sapaan itu dalam posisi pelaku mengurangi jarak status sosial antara guru sebagai pihak yang memerintah dan siswa yang diperintah. Bahkan, penggunaan kata sapaan itu mengesankan suatu ajakan. Menurut DePorter dkk. (2002:121--122), penyebutan kata sapaan orang pertama jamak seperti *kita* dalam perintah termasuk tindakan inklusif. Ungkapan "Mari kita ...", misalnya, menciptakan kesan keterpaduan dan kesatuan. Penggunaan kata sapaan itu menciptakan suasana kerja sama, kerja tim, dan keterlibatan. Oleh karena itu, siswa mempersepsi perintah yang menggunakan kata sapaan *kita* merepresentasikan kekuasaan sangat humanis.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa pada umumnya guru masih menggunakan kata sapaan orang kedua, seperti *kalian*, *kamu*, *nama*, *Anda*, dan *Saudara*. Bahkan, penampakan kekuasaan absah melalui penggunaan kata sapaan diri *saya*, *Bapak*, *Ibu* sebagai pihak yang memerintah sering dilakukan. Dalam konteks tertentu, guru memang menggunakan kata sapaan *kita* sebagai bentuk keterlibatan, tetapi frekuensinya tidak begitu sering. Dengan demikian, ditinjau dari penggunaan kata sapaan, perintah yang digunakan para guru pada umumnya merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Sifat dominatif kekuasaan dalam perintah dapat juga dilihat dari panjang tuturan yang membangun perintah itu. Sebenarnya, panjang-tidaknya tuturan terkait dengan langsung-tidaknya perintah itu. Semakin panjang tuturan, semakin tidak langsung pula dirasakan kadar restriksi perintah itu. Ditinjau dari perspektif kesantunan Leech (1993), panjang tuturan berfungsi untuk mengurangi kerugian orang lain.

Tindakan untuk tidak merugikan orang lain tentu saja mengurangi kadar restriksi perintah dan sifat dominasi kekuasaan P terhadap T. Dalam konteks pembelajaran, misalnya, perintah yang dibentuk dengan tuturan yang lebih panjang mempunyai kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[20] G: Ada yang mau mencoba nomor 2? (1)Ya, ini sederhana saja ini, coba ke depan!(2) Ya, kamu coba Ika! (3)

S: (Mengerjakan ke depan).

G: Ya, kalau sudah mengerjakan nomor 2, coba meningkat ke nomor 3! (4)
(Konteks: dituturkan ketika guru memerintah siswa mengerjakan soal dalam buku pelajaran).

(RP-TD-Perin)

Semua perintah dalam kutipan [20] mempunyai kadar restriksi rendah. Rendahnya kadar restriksi itu dipengaruhi oleh panjang tuturan yang membangun perintah tersebut. Dengan maksud yang sama, perintah tersebut dapat diungkapkan dengan tuturan yang lebih pendek, misalnya “Ayo ke depan!”, “Kamu, Ika!”, “Kalau sudah, meningkat ke nomor 3!”. Ketika diungkapkan dengan versi yang lebih pendek, kadar restriksi perintah itu lebih tinggi sehingga kekuasaan yang direpresentasikan pun tampak lebih dominatif.

Dalam wacana kelas, perintah dengan tuturan panjang dan perintah dengan tuturan pendek sama-sama digunakan. Akan tetapi, penggunaannya sangat bergantung kepada tujuan tutur. Dari hasil telaah ini terungkap kecenderungan sebagai berikut. Jika tujuan tutur untuk memberi motivasi siswa agar berani menjawab, berani bertanya, rajin belajar, atau yang lain, guru cenderung menggunakan perintah dengan tuturan panjang. Akan tetapi, jika guru bermaksud menghentikan perilaku siswa yang kurang baik, misalnya ribut di kelas, terlambat masuk kelas, terlambat mengumpulkan tugas, guru cenderung menggunakan perintah dengan tuturan yang lebih pendek yang cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif.

Dari paparan di atas dapat ditarik beberapa simpulan, antara lain (a) tindak perintah mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, (b) perintah langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah tak langsung, (c) jenis modalitas mempengaruhi kadar dominasi kekuasaan dalam perintah, (d) perintah berdiatesis aktif merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah berdiatesis pasif, (e) penggunaan kata sapaan *kamu*, *kalian*, dan *nama* dalam perintah merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada kata sapaan *Anda*, *saudara*, dan *kami*, (f) perintah pendek merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada perintah panjang, dan (g) penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas terkait dengan komponen tutur, terutama peran peserta tutur, tujuan tutur, dan topik tutur.

3.1.2 Representasi Kekuasaan dalam Permintaan

Di samping bentuk perintah, guru dan siswa juga menggunakan direktif dengan bentuk permintaan (*requestives*). Bach dan Harnish (1979:47) memberikan karakteristik tindak meminta dengan formula sebagai berikut. Dalam menuturkan suatu tuturan tertentu, P meminta T agar melakukan sesuatu jika P mengekspresikan: (a) suatu keinginan agar T melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T melakukan sesuatu karena (paling tidak sebagian) keinginan P.

Bila dibandingkan dengan perintah, permintaan mempunyai kadar restriksi lebih rendah sehingga kekuasaan yang direpresentasikan pun cenderung lebih humanis. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi Hymes (1974), karakteristik itu membawa dampak kepada legitimasi pemakai perintah. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa semua peserta tutur dalam wacana kelas dapat menggunakan permintaan. Oleh karena itu, dalam proses pembelajaran, jika konteksnya memungkinkan, guru atau siswa mempunyai legitimasi yang sama untuk menggunakan permintaan.

Walaupun cenderung lebih rendah daripada perintah, permintaan juga masih memiliki kadar restriksi yang heterogen. Heterogenitasnya terkait dengan sejumlah faktor sebagaimana ditunjukkan dalam perintah, misalnya langsung tidaknya permintaan, jenis diatesis yang digunakan, modalitas yang dipilih, kata sapaan yang digunakan, dan panjang tuturan yang membangun permintaan. Namun, dari sekian faktor itu, ada tiga faktor yang dominan yang mempengaruhi kadar restriksi permintaan, yakni langsung-tidaknya permintaan, modalitas yang dipilih, dan panjang tuturan yang membangun suatu permintaan.

Para peserta tutur dalam wacana kelas menggunakan permintaan langsung dan permintaan tak langsung. Terkait dengan penggunaan kedua jenis permintaan ini, Fairclough (1998:54--55) menyatakan bahwa terdapat hubungan yang erat antara permintaan dan kekuasaan ketika hak untuk meminta seseorang melakukan sesuatu karena ada kekuasaan yang dimiliki. Bentuk permintaan langsung menunjukkan hubungan kekuasaan secara eksplisit, sedangkan yang berbentuk permintaan tak langsung bersifat lebih implisit.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, eksplisit tidaknya kekuasaan itu berpengaruh terhadap pemilihan kedua jenis permintaan. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa penggunaan jenis permintaan disesuaikan dengan tujuan tutur dan peserta tutur. Bagi guru, faktor utama yang dijadikan pertimbangan adalah tujuan tutur. Ketika bermaksud memberikan restriksi agar siswa melakukan sesuatu/tidak melakukan sesuatu, misalnya, guru cenderung menggunakan permintaan langsung. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

- [21] G: [...] Masalah apa yang kira-kira banyak timbul di kota? (1)
S: (Menjawab dengan suara kurang keras).
G: [Ha ..., bisakah suaranya agak keras? (2)
S: Kriminalitas. (3)

G: Kriminalitas, betul itu. (4)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan materi tentang Kota).
(RP-TD-Permin)

Tuturan (2) dalam kutipan di atas tergolong permintaan tak langsung. Dalam konteks itu, guru menggunakan permintaan (2) yang berstruktur interogatif untuk meminta siswa agar mengeraskan suaranya ketika menjawab. Agar permintaan itu tidak memberi kesan restriktif, guru menggunakan permintaan tak langsung. Penggunaan permintaan tak langsung biasanya terkait dengan upaya pemberdayaan (*empowerment*) siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Bagi siswa, selain faktor tujuan tutur, faktor T juga menjadi pertimbangan di dalam menggunakan kedua bentuk permintaan tersebut. Ketika bertutur dengan guru, mereka merasa lebih santun menggunakan permintaan tak langsung. Kalau terpaksa menggunakan permintaan langsung, biasanya mereka berusaha menurunkan kadar restriksinya dengan menggunakan modalitas tertentu atau menggunakan permintaan dengan tuturan yang lebih panjang. Namun, ketika bertutur antarmereka, para siswa bisa menggunakan permintaan langsung dan bisa juga permintaan tak langsung.

Di samping langsung tidaknya tuturan, derajat restriksi permintaan terkait juga dengan modalitas yang digunakan. Kutipan berikut ini akan memperjelas paparan ini.

[22] G: Kamu lihat LKS tentang sistem organ halaman 9! (1) Coba berikan contoh satu macam organ dan berikan gambaran bagaimana organ itu disebut sebagai organ. (2) Tolong tas diletakkan! (3) [...]. Contohnya apa? (4)

S: Usus halus. (5)

G: Usus halus itu fungsinya apa? (6) Silakan, jelaskan fungsinya!

(Konteks: dituturkan ketika guru meminta siswa mengerjakan soal dalam LKS).

(RP-TD-Permin)

Dari kutipan [22] terungkap tiga tindak direktif dengan bentuk permintaan, yakni tuturan (2), (3), dan (6) yang masing-masing menggunakan modalitas *coba*, *tolong*, dan *silakan*. Penggunaan ketiga modalitas adverbial tersebut tampaknya dapat menurunkan kadar restriksi kekuasaan yang direpresentasikan. Tanpa hadirnya modalitas tersebut, ketiga tuturan permintaan itu menjadi bentuk perintah langsung dengan struktur imperatif yang cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif.

Ketiga permintaan tersebut merepresentasikan kekuasaan absah guru. Dalam kapasitasnya sebagai pengajar, guru mempunyai kekuasaan absah meminta siswa untuk menjawab pertanyaan. Kekuasaan yang direpresentasikan dari

permintaan itu sangat humanis. Dalam konteks itu, tidak tampak upaya guru untuk mendominasi para siswa. Yang ada justru upaya menurunkan kadar restriksi permintaan tersebut. Namun, modalitas tersebut mempengaruhi perbedaan dominasi kekuasaan P terhadap T. Menurut Lapoliwa (1989:262), penggunaan modalitas *coba* dalam suatu permintaan merepresentasikan kekuasaan P lebih dominan daripada T; penggunaan modalitas *silakan* cenderung bersifat netral; dan modalitas *tolong* P cenderung lebih rendah daripada T.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, dominasi kekuasaan dari penggunaan sejumlah modalitas tersebut tampaknya tidak semata-mata ditentukan oleh kedudukan P terhadap T. Tujuan tutur yang hendak dicapai dari percakapan itu juga terkait dengan penggunaan modalitas tersebut. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa guru dan siswa sama-sama bisa menggunakan *coba*, *silakan*, *tolong*, dan *mohon* dalam tuturan mereka. Penggunaan modalitas *tolong* dalam permintaan (3), misalnya, tentu saja tidak bisa dianggap bahwa kedudukan guru lebih rendah daripada kedudukan siswa. Penggunaan modalitas itu terkait dengan upaya guru di dalam membangun kesetaraan dalam proses pembelajaran. Agar tidak terkesan dominatif, guru justru memanfaatkan modalitas itu dalam tuturan mereka. Oleh karena itu, penggunaan modalitas *tolong* dalam tuturan guru merupakan upaya guru untuk membangun kesetaraan atau solidaritas.

Paparan di atas menunjukkan bahwa penggunaan modalitas terkait dengan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Kutipan yang berikut akan semakin memperjelas paparan ini.

[23] G: Yang memberikan pelajaran biologi di kelas ini adalah saya. (1) Mudah-mudahan, kalian dapat mengikuti pelajaran dengan baik. (2) [...] Saya harapkan kalian juga baik terhadap bapak/ibu guru lain. (3) Itu mohon tidak hanya ditunjukkan pada waktu saya jadi wali kelas. (4)

S: (Siswa memperhatikan pengarahan guru secara serius).

(Konteks: dituturkan wali kelas saat memberi pengarahan pada awal semester).

(RP-TD-Permin)

[24] G: Bendahara, di samping bertugas menghimpun dana kelas, juga saya minta mengumpulkan uang buku. (1) [...] Kalau uang itu sudah siap setiap, saya minta segera setorkan kepada guru masing-masing supaya terhindar dari hal-hal yang tidak diinginkan. (2)

S: (Siswa mendengarkan dengan tekun).

(Konteks: dituturkan ketika wali kelas memberi pengarahan).

(RP-TD-Permin)

Penggunaan modalitas dalam kedua ketipan di atas merepresentasikan sifat kekuasaan yang berbeda. Dalam kutipan [23] tampak bahwa guru menggunakan

sejumlah modalitas dalam permintaan yang mereka buat. Permintaan (2) menggunakan modalitas *mudah-mudahan*, permintaan (3) menggunakan modalitas *harapkan*, dan *mohon* (4). Kadar restriksi dari ketiga modalitas tersebut cenderung rendah. Modalitas *mudah-mudahan* menunjukkan permintaan halus sehingga aktualisasinya sangat bergantung kepada kesadaran siswa. Dalam modalitas itu, P tidak menampakkan kekuasaannya kalau berhak untuk meminta T untuk melakukan sesuatu. Modalitas *harapkan* menunjukkan sebuah harapan yang mempunyai kadar restriksi agak tinggi daripada modalitas *mudah-mudahan*, tetapi bukan kewajiban atau keharusan sehingga aktualisasinya tidak begitu mengikat. Sementara itu, modalitas *mohon* justru menunjukkan permintaan sangat halus yang menghindarkan kesan meminta. Sebaliknya, penggunaan modalitas *minta* dalam permintaan (1) dan (2) pada kutipan [24] mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada semua modalitas dalam kutipan [23].

Penggunaan permintaan dalam kedua kutipan tersebut tidak terlepas dari tujuan tutur yang hendak dicapai oleh guru dan perbedaan peran dalam konteks itu. Permintaan dalam kutipan [23] cenderung digunakan oleh guru untuk menghimbau suatu perilaku umum yang perlu ditunjukkan siswa di dalam kelas ketiga guru itu mengajar. Sebagai sebuah himbauan, daya restriksinya terasa lebih rendah sehingga ketiga permintaan itu cenderung merepresentasikan kekuasaan absah yang tidak dominatif. Akan tetapi, penggunaan permintaan dalam kutipan [24] bukan lagi untuk menghimbau, tetapi untuk meminta siswa tertentu agar benar-benar melakukan suatu tindakan sesuai dengan perannya sebagai perangkat kelas. Hal itu dilakukan guru dalam kapasitasnya sebagai wali kelas. Dalam konteks itu, antara guru dan siswa terdapat hubungan “peran struktural atasan-bawahan” (wali kelas-bendahara kelas) sehingga permintaan yang digunakan merepresentasikan kekuasaan absah agak dominatif. Dari gejala tersebut dapat disimpulkan bahwa kadar restriksi permintaan dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan terkait dengan tujuan tutur dan hubungan peran pemakai permintaan.

Di samping faktor modalitas, kadar restriksi permintaan juga terkait dengan panjang tuturan yang membangun permintaan itu. Permintaan guru dalam kutipan berikut ini menunjukkan gejala tersebut.

[25] G:Baik, ini ada salah seorang akan mengerjakan, yang lainnya tolong menyimak dengan baik supaya bisa mengerti. (1) Kalau kurang mengerti nanti ditanyakan. (2). Namamu siapa? (3)

S: Ogsi. (4)

G:Ya, tolong perhatikan ya! (5) Ini temanmu mengerjakan, yang lain dengan baik supaya mengerti. (6)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas soal dalam buku paket).

(RP-TD-Permin)

Dalam kutipan [25] tersebut tampak bahwa guru memanfaatkan panjang tuturan untuk mengurangi kadar restriksi permintaan yang dibuat. Permintaan (1) yang diulang kembali dalam permintaan (6) menunjukkan gejala itu. Dalam kedua permintaan itu, guru menggunakan argumen tentang mengapa siswa harus mendengarkan. Penggunaan argumen itu untuk membangun objektivitas sehingga dapat mengurangi kadar restriksi permintaan itu. Guru tidak menggunakan paksaan agar siswa memperhatikan kawannya yang sedang mengerjakan, tetapi dengan penyadaran apa manfaat memperhatikan itu. Permintaan itu dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan lebih humanis. Cara demikian banyak digunakan guru dalam wacana kelas.

Dari hal-hal yang terurai di atas dapat ditarik simpulan (a) permintaan merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada tindak perintah, (b) permintaan langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada permintaan tak langsung, (c) penggunaan jenis modalitas dalam permintaan mempengaruhi kadar dominasi kekuasaan yang direpresentasikan, dan (d) permintaan pendek merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada permintaan panjang.

3.1.3 Representasi Kekuasaan dalam Larangan

Pada dasarnya direktif dengan bentuk larangan (*prohibitives*) juga berisi perintah, tetapi perintah negatif, yakni agar T tidak melakukan sesuatu. Sebagai salah satu bentuk direktif, larangan mempunyai karakteristik tersendiri. Bach dan Harnish (1979:47) menunjukkan karakteristik bentuk larangan sebagai berikut. Dalam menyatakan tuturan tertentu, P melarang T untuk melakukan sesuatu apabila P mengekspresikan (a) keyakinan bahwa tuturannya, dalam hubungannya dengan otoritasnya atas T, menunjukkan alasan yang memadai bagi T untuk tidak melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa karena tuturan P itu, T tidak melakukan sesuatu.

Larangan cenderung mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga kekuasaan yang direpresentasikan cenderung bersifat dominatif. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa kadar restriksi larangan terkait dengan langsung-tidaknya bentuk larangan itu dan modalitas yang digunakan. Bentuk larangan langsung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi daripada larangan tak langsung; dan larangan dengan modalitas tertentu lebih restriktif daripada larangan dengan modalitas yang lain.

Tingginya kadar restriksi itu berimplikasi kepada siapa yang mempunyai legitimasi melarang dan untuk apa larangan itu dilakukan. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa guru, sebagai sumber deontik, merupakan peserta tutur yang banyak menggunakan larangan daripada siswa. Penggunaan larangan itu bisa terjadi di dalam proses pemberian pengarahan atau dalam proses pembelajaran. Kutipan berikut ini merupakan contoh larangan yang digunakan oleh guru dalam memberikan pengarahan pada awal semester.

[26] G: Saya harapkan tata tertib dipatuhi. (1) Jangan sampai piket dimonopoli satu orang setiap tugas itu tiba gilirannya. (2) Yang sudah menghapus jam pertama lalu dilanjutkan oleh yang lain pada jam berikutnya. (3) Jangan sampai disuruh menghapus oleh bapak/ibu guru tanpa kamu mempunyai inisiatif sendiri! (4)

S: (Siswa memperhatikan secara tekun).

(Konteks: dituturkan oleh guru ketika memberi pengarahan pada pertemuan awal semester).

(RP-TD-Lar)

Dalam kutipan [26] di atas tampak bahwa tuturan (1) dan (3) tergolong direktif dengan bentuk larangan langsung dengan modalitas *jangan*. Larangan tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Melalui tuturan itu, guru melarang siswa melakukan kebiasaan buruk di kelas, yakni malas melakukan piket. Larangan ini disampaikan guru dalam kapasitasnya sebagai wali kelas, yang memang bertanggung jawab atas kebersihan dan ketertiban kelas yang dibinanya. Oleh karena itu, adalah wajar bila guru menggunakan kekuasaan abstrah untuk melarang siswa berbuat malas piket.

Sebenarnya, penggunaan bentuk larangan ini dapat terjadi dalam berbagai topik dan tujuan tutur. Dalam proses pembelajaran, misalnya, guru juga menggunakan larangan. Biasanya, larangan itu terkait dengan pencegahan dan pelurusan perilaku menyimpang, pembenahan pemahaman dan keterampilan siswa di dalam topik pembelajaran tertentu. Representasi kekuasaan yang dihasilkan mungkin bersifat dominatif atau mungkin pula bersifat humanis. Penggalan [27] berikut ini dapat memperjelas gejala tersebut.

[27] S: (Siswa mengetuk pintu, kemudian guru membuka pintu). Selamat pagi, Bu. (1) Maaf terlambat. (2) (Siswa langsung menyodorkan surat keterangan guru piket).

G: Walaupun sudah membawa surat ini langsung ke perpustakaan, jangan masuk ke kelas karena lebih dari 15 menit. (3) Kamu sudah 20 menit. (4) Peraturannya, kalau lima belas menit terlambat, kamu tetap membawa surat ini, tetapi masuk ke ruang perpustakaan sampai jam pelajaran kedua selesai. (5) Jangan masuk ke ruang ini, masuk perpustakaan. (6)

S: (Siswa diam dan mendengarkan).

(Konteks: dituturkan ketika ada siswa terlambat masuk sekitar 20 menit).

(RP-TD-Lar)

Dalam kutipan [27] terdapat tiga buah direktif dengan bentuk larangan, yakni larangan (3), (5), dan (6). Daya ilokusi ketiga larangan itu memiliki kadar restriksi sangat tinggi. Larangan itu hanya mungkin dituturkan oleh P yang

memiliki kekuasaan absah untuk melarang T. Bahkan, dalam konteks itu, guru menggunakan larangan langsung dengan menggunakan modalitas *jangan* yang merepresentasikan kekuasaan paksaan. Guru memaksa siswa untuk tidak mengikuti pelajaran karena telah melanggar batas toleransi masuk kelas sebagaimana telah mereka sepakati sebelumnya. Dalam konteks tersebut guru menggunakan kekuasaan absahnya untuk menegakkan aturan sekolah walaupun sangat dominatif.

Sebagaimana telah disinggung di depan bahwa daya restriksi kekuasaan larangan cenderung tinggi. Tingginya kadar restriksi kekuasaan itu akan semakin bertambah jika digunakan modalitas tertentu yang menunjukkan sikap memaksa. Ketika memberikan larangan yang berkadar restriksi tinggi, di samping menggunakan modalitas *jangan*, guru juga sering memanfaatkan modalitas lain, seperti *dilarang, tidak boleh, tidak diperbolehkan, tidak diperkenankan*. Sebaliknya, apabila mengurangi kadar restriksi larangan yang diberikan, di samping memanfaatkan modalitas, guru juga menggunakan struktur larangan tertentu. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa untuk mengurangi daya restriksi kekuasaan larangan, guru menggunakan bentuk-bentuk larangan berikut, yakni (a) menggunakan larangan tak langsung dengan struktur deklaratif, interogatif, isyarat, dan sindiran; dan (b) menggunakan modalitas tertentu yang bisa mengurangi kadar restriksi. Dalam kutipan [28] berikut ini, guru menggunakan larangan tidak langsung dengan struktur interogatif dan isyarat kuat.²¹

[28] G: Ada pertanyaan, kalau tidak ada saya lanjutkan ke peluang. (1)

S: (Siswa tampak agak ramai karena ada yang masih membicarakan materi yang baru diterangkan guru).

G: Set..., sudah atau masih ngomong aja dulu? (2) Saya tunggu ngomongnya sampai selesai dulu. (3)

S: (Siswa diam seketika).

G: Karena tidak ada yang bertanya, maka saya lanjutkan ke peluang. (4)

(Konteks: dituturkan ketika guru selesai menjelaskan butir soal dan akan melanjutkan membahas materi berikutnya).

(RP-TD-Lar)

Kekuasaan yang direpresentasikan oleh larangan (2) dan (3) dalam kutipan [28] tersebut lebih humanis daripada larangan dalam kutipan [27]. Ketidaklangsungan struktur larangan tersebut menurunkan kadar restriksi yang ditimbulkan sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan yang lebih humanis. Larangan (2) berstruktur interogatif, sedangkan larangan (3) berstruktur

²¹ Blum-Kulka dan House (1989:18) menyatakan bahwa isyarat kuat (*strong hints*) adalah tuturan yang mengandung acuan parsial terhadap objek atau unsur yang mengimplementasikan suatu tindakan.

isyarat kuat, yang keduanya sama-sama mempunyai kadar restriksi lebih rendah daripada larangan langsung. Struktur formal kedua tuturan itu memang tidak mengindikasikan suatu larangan. Akan tetapi, implikatur tuturan itu menunjukkan suatu larangan agar siswa tidak ribut di kelas, apalagi ketika guru sedang menjelaskan.

Penggunaan larangan di atas cenderung merepresentasikan kekuasaan acuan atau kekuasaan perilaku. Menurut guru, penggunaan bentuk larangan seperti itu dapat mengurangi ancaman muka. Walaupun sifatnya tidak langsung, dalam konteks tertentu, penggunaan larangan seperti itu sangat efektif. Gejala tersebut membuktikan kebenaran pendapat Froyen (1993:57) yang menyatakan bahwa dalam wacana kelas, ada tiga kekuasaan yang menonjol, yakni kekuasaan kepakaran, kekuasaan absah, dan kekuasaan acuan. Kekuasaan paksaan dan kekuasaan hadiah sebagai pendukung tiga kekuasaan utama tersebut.

Walaupun jarang menggunakan larangan, kadang-kadang siswa juga menggunakan salah satu bentuk direktif ini, terutama ketika bertutur antarmereka. Ketika bertutur dengan guru, sedapat mungkin mereka menghindari penggunaan larangan. Namun, dalam konteks tertentu, apalagi ketika bertutur dengan guru yang sudah akrab dan mengedepankan kesetaraan dalam pembelajaran, siswa bisa menyampaikan larangan kepada guru dengan menggunakan larangan tak langsung atau memanfaatkan modalitas tertentu untuk menghindarkan ancaman muka atau merusak citra diri guru.

Ketika bertutur antarmereka, siswa sering menggunakan larangan. Kadang-kadang larangan yang mereka gunakan merepresentasikan kekuasaan humanis, tetapi tidak jarang juga menggunakan larangan yang merepresentasikan kekuasaan paksaan. Di samping peserta tutur, tujuan tutur tampaknya juga mempengaruhi karakteristik larangan yang dibuat siswa. Kutipan berikut menunjukkan gejala itu.

[29] S1: Sstt..., jangan ramai! (1) Kami akan akan menjawab pertanyaan berikutnya dari kelompok 6: apa yang menyebabkan planet dekat dan jauh dari matahari? (2)

S2: (Siswa seketika tidak ramai).

Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas.

(RP-TD-Lar)

Dari kutipan [29] tampak bahwa siswa menggunakan tuturan (1) untuk melarang siswa lain agar tidak ramai. Tuturan tersebut tergolong larangan langsung yang mempunyai restriksi tinggi. Tingginya kadar restriksi larangan itu semakin diperkuat dengan penggunaan isyarat *sstt...* dan modalitas *jangan* yang biasa digunakan untuk menghentikan keributan di kelas. Biasanya, larangan itu digunakan oleh P yang mempunyai peran sosial sejajar atau lebih tinggi daripada T. Larangan tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan paksaan.

Dari paparan di atas dapat ditarik simpulan berikut (a) Penggunaan larangan dalam wacana kelas cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, (b) Penggunaan larangan langsung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada larangan tak langsung, (c) Penggunaan kekuasaan dalam larangan terkait dengan upaya guru mencegah/menghentikan perilaku negatif siswa dilihat dari ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran.

3.1.4 Representasi Kekuasaan dalam Persilaan

Dalam wacana kelas juga sering terungkap penggunaan persilaan (*permissives*). Sebagai salah satu bentuk direktif, persilaan juga mempunyai karakteristik tertentu. Bach dan Harnish (1979:47) menyebutkan karakteristik bentuk persilaan sebagai berikut. Ketika menuturkan tuturan tertentu, P mempersilakan T untuk melakukan sesuatu jika P mengekspresikan (a) keyakinan bahwa tuturannya, karena otoritasnya terhadap T, membolehkan T untuk melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T yakin jika tuturan P membolehkannya untuk melakukan sesuatu.

Bila dibandingkan dengan bentuk direktif yang lain, persilaan merupakan bentuk direktif yang mempunyai kadar restriksi paling rendah. Rendahnya restriksi persilaan ditunjukkan oleh penggunaan modalitas. Dalam bahasa Indonesia, tuturan pengungkap bentuk persilaan ini bisa menggunakan sejumlah modalitas, misalnya *silakan, biarlah, diperkenankan, dipersilakan, dan diizinkan* (Rahardi, 2000:80). Penggunaan persilaan dalam wacana kelas cenderung dipersepsi sebagai salah satu bentuk direktif yang merepresentasikan kekuasaan paling humanis. Walaupun begitu, penggunaan modalitas itu dalam persilaan masih dapat dirasakan hubungan posisi peran antara P dan T.

Dalam wacana kelas terungkap bahwa penggunaan direktif dengan bentuk persilaan merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa. Bagi guru, penggunaan persilaan dalam rangka menurunkan kadar restriksi kekuasaan atau pun membangun kesetaraan dengan siswa. Namun, bagi siswa, penggunaan persilaan untuk menunjukkan kesantunan agar tidak mengancam muka guru. Kutipan [30] berisi persilaan dari tuturan guru.

[30] G: [...] Gimana, ada yang bertanya ini? (1)

S: Tanya, Pak. (2)

G: Ya, silakan! (3)

S: Rapat muatan itu apa maksudnya.8(4)

G: Rapat muatan itu maksudnya adalah rata-ratanya itu. (5) Jadi, penyebarannya rata-rata dari muatan itu. (6)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan materi muatan listrik).

(RP-TD-Persi)

Tuturan (3) dalam kutipan [29] tergolong persilaan. Persilaan itu sebagai respons atas maksud tuturan siswa yang menanyakan materi yang belum dia

kuasai. Bentuk-bentuk persilaan semacam itu banyak terungkap dalam tuturan guru. Misalnya, guru mempersilakan siswa membentuk kelompok; guru mempersilakan siswa yang ingin mengkritisi gagasan siswa lain dalam diskusi; guru mempersilakan siswa menampilkan gagasannya di papan tulis; bahkan, guru mempersilakan siswa ketika mereka mendebat gagasan atau paparannya. Guru tidak menekan siswa agar mepercayai apa yang dijelaskannya. Dalam konteks itu, guru mempersilakan siswa mengembangkan gagasan atau pemikirannya, tanpa adanya intimidasi atau penekanan-penekanan. Penggunaan modalitas seperti *silakan* menjadikan guru bukan sebagai pihak dominan dan tidak juga pihak yang didominasi, tetapi berada pada posisi netral (periksa Lapoliwa, 1989: 267).

Posisi netral guru tampak juga ketika menggunakan persilaan dengan modalitas *biarlah* dan *dipersilakan*. Ketika menggunakan modalitas *diizinkan*, posisi guru lebih tinggi daripada siswa sehingga modalitas ini tidak tampak dalam tuturan siswa. Sebaliknya, persilaan dengan modalitas *diperkenankan* banyak terungkap dalam tuturan siswa karena modalitas itu mengindikasikan bahwa P lebih rendah daripada T.

Penggunaan direktif dengan bentuk persilaan ternyata bukan hanya digunakan oleh guru, tetapi siswa pun bisa menggunakan persilaan. Kutipan [30] berikut ini menunjukkan gejala itu.

[31] S1: Tanya. (1)

S2: Oh, iya, silakan! (2)

S1: E..., begini, matahari itu kan juga sebagai bintang, misalnya ada bintang A dan bintang B. (3) Nah, bintang A ini bisa bergerak, kenapa matahari tidak bergerak? (4) Jika bintang A bergerak, matahari itu juga punya potensi untuk bergerak. (5)

S3: Saya akan mencoba menjawab, ya. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi).

(RP-TD-Persi)

Dalam kegiatan diskusi, tuturan seperti persilaan (2) dalam kutipan [31] tersebut sering terungkap. Biasanya, tuturan itu digunakan oleh moderator atau penyaji bilamana ada peserta diskusi hendak bertanya, menyanggah, atau pun memberikan klarifikasi. Persilaan seperti tuturan (2) cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Dari paparan di atas tampak bahwa kadar restriksi persilaan termasuk paling rendah bila dibandingkan dengan bentuk direktif yang lain. Dalam realisasinya, tidak dijumpai suatu bentuk persilaan yang merepresentasikan kekuasaan paksaan. Aktualisasi persilaan tidak selalu berasal dari P. Bahkan, dalam persilaan (3) dalam kutipan [30] dan persilaan (2) dalam kutipan [31] di atas tampak bahwa aktualisasi peristiwa sama sekali bukan karena P, tetapi semata-mata inisiatif T. Dalam konteks itu, P hanyalah bertindak pemberi restu.

Akan tetapi, penggunaan persilaan dalam wacana kelas tetap terkait dengan komponen tutur, terutama disesuaikan dengan kedudukan P terhadap T. Oleh karena itu, terdapat bentuk persilaan yang cocok digunakan oleh guru, tetapi tidak cocok digunakan oleh siswa.

3.1.5 Representasi Kekuasaan dalam Saran

Saran (*advisories*) merupakan bentuk direktif yang banyak juga digunakan dalam wacana kelas. Kinerja verbal saran juga mempunyai ciri tertentu. Bach dan Harnish (1979:48) memberikan ciri saran sebagai berikut. Di dalam menuturkan suatu tuturan tertentu, P menasihati T untuk melakukan sesuatu jika P mengekspresikan (a) keyakinan bahwa terdapat (yang cukup) alasan bagi T untuk melakukan sesuatu, dan (b) maksud bahwa T meyakinkan P sebagai (cukup) alasan baginya untuk melakukan sesuatu.

Sebagai salah satu bentuk direktif, saran juga cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, penggunaan saran terkait dengan komponen-komponen tutur. Dalam wacana kelas, jarang ditemukan tindakan siswa memberi saran kepada guru, kecuali mereka diminta oleh guru untuk memberikan saran. Saran lebih banyak diberikan guru kepada siswa atau siswa kepada siswa yang lain. Hal ini dapat dimaklumi karena berdasarkan data yang ditemukan, saran cenderung merepresentasikan kekuasaan absah dan kekuasaan kepakaran para peserta tutur dalam wacana kelas. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut layak diperhatikan.

[32] G: [...] Salah tidak masalah ini. (1) Saya ingatkan sekarang, kalau maju ke depan tidak perlu takut salah. (2) Salah itu tidak apa-apa di dalam belajar. 3) Tapi nanti kalau ulangan sebaiknya tidak...? (4)

S: Salah. (5) F

G: Ha, iya. Kalau ujian sebaiknya tidak salah. (6) Jangan dibalik: kalau latihan takut salah, kalau ujian tidak takut salah. (7) Kita nggak baik menggunakan prinsip itu. (8)

(Konteks: dituturkan ketika guru melihat siswa agak ragu-ragu untuk menjawab ke depan).

(RP-TD-Sar)

Dalam kutipan [32] tersebut terdapat sejumlah direktif dengan bentuk saran, yakni tuturan (2), (3), (4), (6), dan (8). Daya ilokusi tuturan tersebut jelas tidak mengindikasikan paksaan dari guru. Realisasi dari saran cenderung bergantung kepada kesadaran atau kemauan siswa. Penggunaan sejumlah modalitas, seperti *tidak perlu takut salah*, *salah tidak apa-apa*, *sebaiknya*, dan *nggak baik* dapat menurunkan daya restriksi saran tersebut. Oleh karena itu, kelima saran itu merepresentasikan kekuasaan yang humanis.

Dalam wacana kelas, guru banyak menggunakan saran. Ditinjau dari maksudnya, berbagai saran yang digunakan guru dapat dipilah menjadi dua jenis.

Pertama, saran yang dimaksudkan agar siswa melakukan sesuatu yang positif, misalnya perlunya menaati peraturan kelas, perlunya memiliki buku dan LKS, perlunya belajar dengan tekun, perlunya mengerjakan tugas secara teratur, perlunya kecermatan di dalam memahami maksud soal. Daya ilokusi saran itu biasanya memberikan dorongan agar siswa melakukan sesuatu yang positif. Kedua, saran yang dimaksudkan agar siswa tidak melakukan hal yang negatif, misalnya saran agar siswa tidak membuat keonaran di kelas; saran agar siswa tidak terlambat masuk kelas; saran agar siswa tidak takut menampilkan gagasannya di kelas; saran agar siswa tidak terlambat dalam mengumpulkan tugas; saran agar tekun belajar.

Berbagai saran yang diungkapkan guru dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Dalam konteks itu, guru mengajak memikirkan isi saran, bukan memaksakannya. Walaupun terkesan ada perintah atau pelarangan, saran-saran itu tetap mempunyai kadar restriksi rendah karena sifatnya tidak memaksa. Oleh karena itu, saran cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis bila dibandingkan perintah, permintaan, atau larangan.

Direktif dengan bentuk saran juga terungkap dalam tuturan siswa. Sesuai dengan kedudukan dan perannya sebagai siswa, saran yang mereka berikan lebih sering diarahkan kepada siswa yang lain, bukan untuk guru. Dalam realisasinya, tindakan pemberian saran banyak terjadi ketika melakukan diskusi. Kutipan [33] berikut ini membuktikan gejala itu.

[33] S1: Maaf, dari keterangan kita sudah terlalu jauh. (1) Jadi, di sini kesimpulannya bahwa Saudara Data terlalu pesimis tentang kemajuan teknologi. (2) [...]

S2: Saya kira kita bisa berpikir. (3) Sebagai calon-calon pemikir seharusnya kita bisa berpendapat. (4)

S1: Baiklah, sebaiknya kita ambil jalan tengah saja. (5) Menurut pendapat kelompok kami yang Anda minta kan menurut pendapat kelompok kami. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas)
(RP-TD-Sar)

Ada sejumlah saran yang terungkap dalam kutipan [33]. Saran-saran itu berasal dari siswa yang ditujukan kepada siswa lain setelah diskusi tanpa diperoleh kesepakatan pendapat. Ketiga saran itu menggunakan modalitas yang berbeda. Saran (3) menggunakan modalitas *saya kira*, saran (4) menggunakan modalitas *seharusnya*, dan saran (5) menggunakan *sebaiknya*. Dari ketiga saran itu, saran (4) tampaknya mempunyai daya restriksi lebih tinggi daripada kedua saran yang lain. Akan tetapi, kadar restriksi modalitas *seharusnya* tetap lebih rendah daripada modalitas *harus*, yang biasanya digunakan dalam direktif dengan bentuk perintah. Jadi, ketiga saran tersebut memiliki kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Dari paparan di atas tampak bahwa penggunaan saran dalam wacana kelas cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Sesuai dengan sifatnya, kekuasaan dalam saran tidak berpretensi memaksa, tetapi sekedar memberikan dorongan. Oleh karena itu, penggunaan kekuasaan dalam saran terkait dengan upaya guru mendorong siswa boleh atau agar melakukan sesuatu atau mencegah siswa agar tidak melakukan sesuatu.

3.1.6 Representasi Kekuasaan dalam Pertanyaan

Pertanyaan tergolong salah satu bentuk direktif. Bach dan Harnish (1998:47) menyatakan ciri pertanyaan sebagai berikut. Ketika menuturkan tuturan tertentu, P menanyai T apakah menjawab pertanyaan atau tidak jika P mengekspresikan: (a) keyakinan bahwa P menanyai T apakah menjawab pertanyaan atau tidak, dan (b) maksud bahwa P menyampaikan kepada T apakah menjawab pertanyaan atau tidak oleh karena keinginan P.

Pada umumnya, kinerja verbal pertanyaan dapat dipilah jenisnya. Stubbs (1983:104--109) membagi pertanyaan menjadi dua jenis, yakni pertanyaan *ya-tidak* (*yes-no questions*) dan pertanyaan tentang *perihal* (*x-question*).²² Pertanyaan *ya-tidak* termasuk jenis pertanyaan tertutup karena pertanyaan ini sudah memiliki pembatasan jawaban sebagai respons. Sementara itu, pertanyaan *perihal* disebut pertanyaan terbuka karena respons tidak dibatasi, walaupun memang harus selaras dengan substansi yang ditanyakan. Pertanyaan ditandai oleh penggunaan kata-kata tanya tertentu, antara lain *di mana*, *kapan*, *siapa*, *siapa (punya)*, *yang mana*, *apa*, *bagaimana*, dan *mengapa*.

Sebagai salah satu bentuk direktif, pertanyaan juga berpotensi merepresentasikan kekuasaan. Daya ilokusi pertanyaan menghendaki T memberikan informasi sebagaimana dimaksudkan oleh tuturan P (Bach dan Harnish, 1989:48). Bahkan, hasil telaah ini menunjukkan bahwa pertanyaan, sebagai salah satu bentuk ilokusi tak langsung, dapat mengimplikasikan perintah. Implikasi itu terkait dengan empat fungsi pertanyaan sebagaimana dikemukakan oleh Allen dan Guy (1978:165), antara lain untuk (a) klarifikasi, (b) pengulangan, (c) verifikasi, dan (d) menggali informasi. Representasi kekuasaan dalam wacana kelas terkait dengan fungsi-fungsi itu. Untuk memperjelas uraian ini, mari kita lihat kutipan berikut ini.

- [34] G: Coba, gaya apa yang mungkin terjadi di situ? (1)
S: Tarik-menarik dan tolak-menolak. (2)
G: Tarik-menarik dan tolak-menolak yang berkaitan dengan apa? (3)
S: Gaya gravitasi. (4)
G: Gaya gravitasi, baik sekali. (5)

²² Pembagian pertanyaan dari Stubbs tersebut ekuivalen dengan pembagian pertanyaan dari Quirk dkk. (1972:50--52), Halliday dan Hasan (1976: 209--210), dan Richards (1996:181--184), yang membagi pertanyaan menjadi dua jenis, yaitu *yes-no question* versus *wh-question*.

(Konteks: dituturkan ketika guru menanyakan pemahaman siswa terhadap gaya gravitasi).
(RP-TD-Perta)

Dalam kutipan [34] tersebut terungkap penggunaan dua pertanyaan, yakni pertanyaan (1) dan (3). Kedua pertanyaan tersebut tergolong pertanyaan *perihal* (*wh-question/x-question*). Kedua pertanyaan itu digunakan guru untuk klarifikasi. Kedua pertanyaan itu digunakan guru untuk menjernihkan pemahaman siswa terkait dengan jenis gaya gravitasi. Kalau diperhatikan, kinerja dari kedua pertanyaan itu memiliki kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis. Rendahnya kadar restriksi (1) diakibatkan oleh penggunaan modalitas *coba* yang berfungsi untuk mengurangi kadar restriksi pertanyaan itu; sedangkan rendahnya kadar restriksi pertanyaan (3) dibentuk melalui penggunaan pola pemfokusan yang memberi tuntunan kepada siswa tentang arah jawaban yang benar.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa dalam wacana kelas banyak digunakan pola-pola pertanyaan yang merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Di samping penggunaan modalitas dan pola pemfokusan, sifat humanis tidaknya kekuasaan yang direpresentasikan ditentukan pula oleh pola urutan penunjukan pelaku yang harus menjawab pertanyaan itu. Ada dua kemungkinan pola urutan penunjukan pelaku sebagai penjawab pertanyaan, yakni (a) pola penyebutan pertanyaan sebelum menunjukkan pelaku, dan (b) pola penunjukan pelaku yang diikuti oleh penyampaian pertanyaan. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa kekuasaan yang direpresentasikan dengan pola (a) cenderung lebih humanis daripada pola (b). Untuk memperjelas uraian ini, mari kita bandingkan representasi kekuasaan dalam kedua kutipan berikut.

[35] G: Sebelum masuk kata penghubung, saya ingin tahu apa *sih* yang dimaksud dengan kata penghubung? (1) Siapa yang bisa? (2) Kalau kita berbicara tentang kata penghubung, kita perlu ingat kembali jenis-jenis ka ... (3)

S: Kata (4)

G: Ada berapa jenis kata? (5)

S: Sepuluh. (6)

G: Sepuluh. (7) Ya, silakan, coba apa yang dimaksud dengan kata penghubung? (8) Ya, kau! (9)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan materi pembelajaran).
(RP-TD-Perta)

[36]G: Ayo, Ren kamu terangkan di sana! (1) Ke depan dulu! (2) Kesalahannya itu di tempat yang mana, pembetulannya bagaimana, itu ketidakbakuannya apakah masuk yang ejaan, pembentukan kata, pilihan kata, atau kelogisan? (3)

S: (Siswa yang ditunjuk menjelaskan ke depan).

(Konteks: dituturkan ketika guru mengecek PR).
(RP-TD-Perta)

Dalam kedua kutipan di atas tampak bahwa guru menggunakan sejumlah direktif dengan bentuk pertanyaan. Namun, pola urutan penunjukan pelaku yang harus menjawab pertanyaan berbeda. Dalam kutipan [35], pertanyaan (1) dan (8) disampaikan terlebih dahulu, sesudah itu baru disampaikan tuturan (9) yang berisi penunjukan pelaku sebagai penjawab. Sebaliknya, dalam kutipan [36] penunjukan pelaku justru dilakukan terlebih dahulu sebelum penyampaian isi pertanyaan. Penunjukan pelaku sebagaimana terungkap dalam tuturan (1) disampaikan terlebih dahulu sebelum menyampaikan pertanyaan (2).

Ternyata perbedaan urutan itu dipersepsi siswa merepresentasikan sifat kekuasaan yang berbeda. Bagi siswa, pola penyebutan pertanyaan sebelum penunjukan dirinya dianggap memberikan kesempatan kepada dirinya untuk memikirkan jawaban pertanyaan itu. Namun, dalam kutipan [36] guru langsung menunjuk siswa tanpa memberi kesempatan kepada dia mencerna pertanyaan dan memikirkan jawabannya. Pola ini dipersepsi siswa sebagai restriksi yang dianggap cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif.

Sifat humanis pertanyaan dalam kutipan [35] juga ditunjukkan oleh pertanyaan (2) yang berisi tawaran tentang siapa yang akan menjawab pertanyaan (1). Pola ini menjauhkan tendensi pemaksaan siapa yang harus menjawab. Siswa yang menerima tawaran itu dilandasi oleh kesadaran atau kemauan diri untuk menjawab pertanyaan. Oleh karena itu, sifat pertanyaan tersebut merepresentasikan kekuasaan yang sangat humanis.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa guru cenderung menggunakan pertanyaan pola penawaran. Itulah sebabnya, kekuasaan yang direpresentasikan dalam pertanyaan yang dibuat cenderung humanis. Biasanya, pola penunjukan langsung dilakukan bila ada tujuan-tujuan tertentu yang ingin dicapai oleh guru. Dengan kata lain, tujuan tutur merupakan faktor penting yang ikut menentukan penggunaan pola pertanyaan. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[37] G: Fungsi kondensator itu apa? (1) Ada berapa? (2)

S: Untuk mencari gelombang. (3)

G: Gelombang radio. (4) Fungsi lainnya barangkali apa? (5)

S: (Menjawab bersama-sama, tetapi ragu-ragu dan tidak jelas).

G: Apa? (6)

S: (Tetap ragu-ragu dan tidak jelas menjawab).

G: Apa? (7) Coba-coba kamu bisa? (7) Kamu saja, jangan ke belakang! (8)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan materi pembelajaran)
(RP-TD-Perta)

Dalam kutipan [37] tersebut guru juga menyampaikan sejumlah pertanyaan. Pada umumnya pertanyaan-pertanyaan itu dijawab oleh siswa secara klasikal karena memang pertanyaan itu tidak difokuskan kepada siswa tertentu yang harus menjawab. Hanya pertanyaan (7) yang difokuskan kepada siswa tertentu. Kalau dicermati, pemfokusan itu digunakan untuk mengatasi kebuntuan karena setelah ditanya berkali-kali dengan pertanyaan (5) dan (6), tidak ada satu siswa pun yang berani menjawab secara jelas. Siswa tampak ragu-ragu. Untuk mengatasi kebuntuan itu, guru langsung menggunakan pertanyaan (7) yang difokuskan langsung kepada siswa tertentu.

Di samping tujuan tersebut, masih ada sejumlah tujuan lain yang menyebabkan guru menggunakan pertanyaan yang dominatif, misalnya ingin menghentikan siswa ribut, memberikan restriksi, memberikan penyadaran, atau sejenisnya. Kutipan berikut ini membuktikan gejala itu.

[38]G: [...] Jadi, kalau kamu baca soal, apakah peristiwanya itu mungkin ataukah tidak? (1) Kalau jelas peristiwanya itu tidak mungkin, berarti tidak perlu kamu cari nilai peluangnya, bukan? (2) Jelas nilainya adalah 0. (3) [...] Sekarang silakan kamu buka bukumu halaman 18 latihan 7. Silakan mengerjakan nomor 1-5! (4) Waktunya 10 menit selesai. (5)

S: (Siswa mengerjakan perintah guru).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberi klarifikasi terhadap siswa yang kebingungan terhadap salah satu butir pembelajaran dalam teori peluang).

(RP-TD-Perta)

Kalau dicermati, pertanyaan (1) dan (2) dalam kutipan [38] tergolong pertanyaan *ya-tidak*. Kedua pertanyaan itu tidak untuk meminta jawaban dari siswa, tetapi justru mau mengubah kesalahan pemikiran siswa terhadap materi pembelajaran itu. Dalam konteks ini, guru memberi penekanan pemahaman agar siswa tidak mengalami kesalahan/kesulitan lagi terkait dengan materi itu. Dengan demikian, kedua pertanyaan itu mempunyai restriksi tinggi yang merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa pertanyaan *ya-tidak* yang tergolong retorik yang digunakan untuk memberikan penekanan agar siswa tidak mengalami kesalahan cenderung mempunyai restriksi lebih tinggi daripada pertanyaan *perihal*. Hal ini dapat dimaklumi karena dalam pertanyaan retorik tersirat suatu pengetahuan, keterampilan, atau pun sikap tertentu yang hendak ditanamkan kepada siswa, sedangkan dalam pertanyaan *perihal*, guru cenderung bersikap netral. Pertanyaan itu semata-mata digunakan untuk menggali pemahaman siswa terhadap suatu materi pembelajaran, tanpa ada upaya menggiring siswa terhadap jawaban tertentu. Penggunaan pertanyaan dalam kutipan [39] berikut menunjukkan gejala itu.

- [39] G: Pada saat kita membangun rumah, bahan apa saja yang kita perlukan? (1)
 S: Bata, pasir, dan semen. (2)
 G: Kira-kira, bisa nggak tembok itu terbentuk kalau nggak punya bata? (3)
 S: Tidak bisa. (4)
 G: Tidak bisakan? (5) Guna rangka bagi tubuh kita sama dengan guna bata dalam rumah. (6)
 S: Yang pakai batu bata. (7)
(Konteks: dituturkan ketika guru menganalogikan kerangka sel dengan bangunan rumah.)
 (RP-TD-Perta)

Dari kutipan [39] dapat dirasakan perbedaan kadar restriksi dari pertanyaan yang digunakan antara pertanyaan *ya-tidak* dan pertanyaan *perihal*. Pertanyaan (1) tergolong pertanyaan *perihal*. Melalui pertanyaan itu, guru benar-benar hanya ingin menggali pengetahuan siswa tentang bahan yang diperlukan untuk membangun rumah. Dalam hal ini, guru bersikap netral, tidak mengikutsertakan kehendaknya. Namun, dalam pertanyaan *ya-tidak* (3) apalagi pertanyaan (5), guru tidak lagi bersikap netral. Guru ingin menanamkan pemahaman bahwa tanpa bata, rumah tidak akan berdiri.

Ditinjau dari aspek pragmatik, penggunaan pertanyaan *ya-tidak* cenderung memiliki maksud-maksud tertentu. P merasa bahwa dirinya berhak untuk memberikan pemahaman kepada T. Itulah sebabnya, Leech (1993:266-267) menganggap bahwa pertanyaan *ya-tidak* sebagai pertanyaan bermuatan, yang mungkin bermuatan bias positif yang menghendaki jawaban *ya* atau pertanyaan bias negatif yang menghendaki jawaban *tidak*. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan pertanyaan *perihal* mempunyai daya restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis, sedangkan pertanyaan *ya-tidak* yang tergolong sebagai pertanyaan retorik cenderung merepresentasikan kekuasaan yang lebih dominatif.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa dalam wacana kelas guru lebih sering menggunakan pertanyaan *perihal* daripada pertanyaan *ya-tidak*. Hal ini dapat dimaklumi karena fungsi pertanyaan dalam wacana kelas cenderung digunakan untuk menguji atau pun menilai penguasaan siswa terhadap materi pembelajaran. Jenis pertanyaan *ya-tidak* digunakan bila guru ingin meluruskan pemahaman atau pun meyakinkan siswa terhadap materi pembelajaran.

Kedua jenis pertanyaan tersebut juga digunakan oleh siswa. Oleh karena pertanyaan *ya-tidak*, terutama pertanyaan retorik, mempunyai daya restriksi agak tinggi, siswa jarang menggunakan jenis pertanyaan ketika bertutur dengan guru. Mereka lebih sering menggunakan pertanyaan *perihal* untuk menanyakan materi pembelajaran yang belum mereka kuasai. Akan tetapi, ketika bertutur antarmereka, siswa bisa menggunakan kedua jenis pertanyaan itu. Oleh karena itu, pertanyaan yang mereka sampaikan mungkin merepresentasikan kekuasaan yang humanis.

Dari hal-hal yang telah terurai di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan pertanyaan dalam wacana kelas juga merepresentasikan kekuasaan, baik kekuasaan guru maupun kekuasaan siswa. Dilihat dari tingkat dominasinya, penggunaan pertanyaan retoris jenis *ya/tidak (yes/no question)* dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif daripada penggunaan jenis pertanyaan *perihal (x-question/wh question)*.

3.2 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Asertif

Berdasarkan hasil telaah ini, asertif juga salah satu tindak tutur yang cukup potensial merepresentasikan kekuasaan, baik kekuasaan guru maupun kekuasaan siswa. Gejala ini terkait dengan karakteristik wacana kelas sebagai domain pendidikan dan pembelajaran. Menurut Searle (1976), tindak tutur ini mempunyai fungsi untuk memberi tahu orang-orang mengenai sesuatu. Fungsi tersebut tentu sangat penting dalam wacana kelas karena proses transfer pengetahuan, keterampilan, dan sikap dalam proses pembelajaran tidak terlepas dari proses memberi tahu.

Sebagai salah satu jenis tindak tutur, kinerja verbal asertif mempunyai ciri tertentu. Leech (1993:327) memberi karakteristik asertif dari sudut pandang verba yang membangun tindak tutur asertif. Tindak asertif diberi formula sebagai berikut Verba asertif biasanya dipakai dalam konstruksi *S Verbs (...) that X* dengan *S* sebagai subjek (mengacu kepada P) dan *that X* mengacu pada suatu proposisi. Sementara itu, Bach dan Harnish (1979:42) menyatakan ciri asertif sebagai berikut. Di dalam menuturkan tertentu, P menyatakan tentang proposisi jika P mengekspresikan (a) keyakinan tentang proposisi, dan (b) maksud bahwa T yakin tentang proposisi itu. Dari kedua pendapat itu dapat ditarik dua ciri asertif, yakni (a) tindak asertif merupakan tindak tutur yang mengungkapkan keyakinan P, dan (b) keyakinan itu diungkapkan dalam proposisi yang mempunyai kadar kebenaran tertentu.

Jika dikaitkan dengan fungsinya, tindak tutur asertif cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran (*expert kekuasaan*). Kekuasaan kepakaran adalah kekuasaan yang dimiliki oleh seseorang karena akses informasi yang dimilikinya (periksa Robbins dkk., 1994:524--525;). Dalam konteks wacana kelas, akses informasi lebih terarah kepada penguasaan atas substansi pembelajaran, baik aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa secara umum kekuasaan ini dimiliki guru. Akan tetapi pada konteks tertentu, siswa juga mempunyai kekuasaan kepakaran.

Sebagaimana halnya dalam tindak direktif, representasi kekuasaan dalam tindak asertif juga memiliki bentuk yang heterogen. Heterogenitasnya menyangkut bentuk dan sifat kekuasaan yang dihasilkan. Paparan representasi kekuasaan dalam bagain berikut dilihat dalam berbagai bentuk asertif berikut ini, antara lain *menegaskan, menunjukkan, memprediksikan, dan menyatakan*. Representasi pada masing-masing bentuk asertif tersebut mengarah kepada terbentuknya sifat kekuasaan tertentu.

3.2.1 Representasi Kekuasaan dalam Menegaskan

Penggunaan tindak asertif dengan bentuk menegaskan (*assert*) banyak dijumpai dalam wacana kelas. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi dari Hymes (1974), penggunaan tindak menegaskan terkait dengan berbagai tujuan, misalnya untuk menghilangkan keragu-raguan, memberikan penekanan, memberikan klarifikasi, atau yang lain.

Penggunaan asertif dengan bentuk menegaskan dapat terjadi dalam pemberian pengarahan pada awal semester maupun dalam proses pembelajaran. Kutipan [40] berikut ini berisi tindak menegaskan dalam proses pemberian pengarahan pada pertemuan awal semester.

[40] G: [...] Berapa iurannya? (1)

S: Seribu. (2)

G: Ada yang keberatan? (3) Saya kira cara itu sudah baik. (4) [...]

S: Bu, keberatan. (5)

G: Ya, ada yang keberatan Satu, dua, tiga. (6) Nah, bagaimana menanggapi kawanmu yang keberatan? (7) [...] Kalau hanya ada beberapa orang saja yang keberatan, saya kira keputusan itu sudah baik. (8). Oke, yang keberatan berapa orang? (9).

S: Nggak jadi. (10).

G: Nggak jadi? (11) Saya kira sudah bisa diambil keputusan. (12)

(Konteks: dituturkan ketika wali kelas mengecek besarnya uang iuran kelas).

(RP-TA-Meneg)

Dalam kutipan [40] tersebut terdapat satu tuturan yang mengungkapkan tindak asertif dengan bentuk menegaskan, yakni tuturan (8). Tuturan itu digunakan guru ketika di kelas terjadi perbedaan pendapat terhadap besarnya uang iuran kelas. Sebagai wali kelas, guru perlu memberi penegasan agar siswa tidak mengalami keraguan berapa besarnya uang iuran kelas yang harus dibayar oleh siswa setiap bulan. Penegasan itu akan merepresentasikan kekuasaan jika mampu meyakinkan siswa sehingga hilang keragu-raguan pada diri mereka.

Terkait dengan tindak menegaskan pada kutipan [40] ada dua hal yang layak dilihat, yakni linearitas proposisi yang membangun penegasan itu dan modalitas epistemik²³ atau oleh Fairclough (1998:126-127) disebut modalitas

²³ *Modalitas epistemik* adalah modalitas yang berhubungan dengan persoalan pengetahuan dan keyakinan. Modalitas epistemik mencakup *modalitas epistemik objektif* dan *modalitas epistemik subjektif*. Tuturan yang memiliki modalitas *epistemik objektif* berupa pernyataan-pernyataan tentang fakta-fakta dan pernyataan itu bisa diingkari dan dipertanyakan. Sebaliknya, tuturan *epistemik subjektif* mengekspresikan keyakinan P dan bukan merupakan pernyataan fakta-fakta. Akibatnya, tuturan tersebut tidak bisa diingkari atau diragukan. Tuturan epistemik objektif bisa benar atau salah, tuturan itu bisa

ekspresif yang digunakan untuk meyakinkan siswa. Ditinjau dari aspek proposisi yang digunakan, tuturan (9) dibangun dengan jenis proposisi kondisional. Jenis proposisi ini ternyata sering digunakan dalam tindak menegaskan. Kadar kebenaran dari tuturan yang dibangun dengan pola proposisi ini ditentukan oleh linearitas antara proposisi yang berfungsi sebagai antesenden dan proposisi lain yang berfungsi sebagai konsekuensi. Dalam kutipan [40], guru menggunakan prosedur pengambilan keputusan menurut suara terbanyak sebagai alat membangun linearitas proposisinya. Prosedur itu telah dipakai guru untuk menyusun proposisi *kalau hanya beberapa orang saja yang keberatan*, sebagai proposisi antesenden, dan proposisi *saya kira tidak perlu dipermasalahkan*, sebagai proposisi konsekuensi. Ditinjau dari prosedur pengambilan keputusan itu, kedua proposisi tersebut mempunyai linearitas sehingga mampu meyakinkan siswa.

Keyakinan siswa itu sebenarnya juga ditunjang oleh sikap guru yang juga yakin terhadap proposisi yang digunakan untuk memberikan penegasan. Dalam tindak menegaskan itu digunakan modalitas epistemik *saya kira*. Alwi (1992:106) memasukkan modalitas tersebut ke dalam kategori keterampilan. Penggunaan modalitas itu mencerminkan sikap guru yang lebih yakin terhadap kebenaran proposisi yang dibuat daripada menggunakan modalitas seperti *mungkin* atau *barangkali*. Oleh karena itu, proposisi yang menggunakan modalitas *saya kira* memiliki restriksi kepercayaan lebih tinggi daripada modalitas yang menggunakan modalitas *mungkin* atau *barangkali*.

Linearitas proposisi dan penggunaan modalitas itu tampak mampu meyakinkan siswa terhadap proposisi yang dibuat oleh guru. Penggunaan tindak menegaskan itu mampu mengubah pendirian sekelompok siswa yang tadinya tidak menyetujui besarnya uang iuran kelas menjadi menyetujui. Dengan demikian, tindak tutur (9) dalam kutipan [39] merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru dalam mengubah pendirian siswa.

Bentuk-bentuk penegasan itu bisa juga dilakukan oleh guru ketika terjadi keraguan siswa terhadap substansi pembelajaran. Kutipan berikut ini membuktikan gejala itu.

[41] S: Tanya, Bu. (1)

G: Ya. (2)

S: Itu maksudnya buku fisika saja yang saling bergabung? (3)

G: Ha? (4)

S: Apakah kimia dan matematika itu campur? (5)

G: Campur-baur. (6) Jadi, ini kan gerombol E kelompok sendiri, ya sehingga dianggap ada tiga unsur. (7) Tapi, kalau sekarang yang sejenis itu matematikanya saja atau fisiknya saja, berarti unsurnya jadi

dievaluasi dengan membandingkannya dengan realitas. Hal ini tidak bisa dilakukan pada tuturan epistemik subjektif (periksa Keifer, 1998:594).

tergantung. 8) Kalau misalkan yang dianggap yang pindah dalam satu kelompok di sini fisika, fisika dianggap satu unsur. (9) Nah, bagaimana dengan buku matematikanya yang macamnya 5, dianggap berapa unsur? (10)

S: Lima. (11)

G: Dianggap lima unsur, bagus. (12)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan penegasan tentang pengelompokan dalam materi teori peluang).

(RP-TE-Meneg)

Dalam kutipan [41] tampak bahwa siswa mengalami kebingungan dalam mengelompokkan buku-buku yang terungkap dalam soal teori peluang. Kebingungan itu ditunjukkan oleh pertanyaan siswa (3) dan (4). Dalam rangka menghentikan kebingungan itu, guru melalui tuturan (6) menegaskan bahwa buku matematika, fisika, dan kimia bergabung. Tindak menegaskan itu akan mempunyai kekuasaan jika didukung oleh proposisi-proposisi yang meyakinkan siswa. Oleh karena itu, melalui tuturan (7) dan (8), guru mencoba menjelaskan mengapa buku-buku itu campur dan bagaimana kemungkinan realisasi pengelompokan itu. Tampaknya, proposisi-proposisi kondisional yang membangun kedua tuturan tersebut dapat menghilangkan kebingungan siswa. Akurasi jawaban siswa dalam (11) terhadap pertanyaan guru (10) membuktikan gejala itu. Dengan demikian, tindak menegaskan yang terungkap dalam kutipan [41] juga merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru. Namun, dalam konteks tertentu, guru juga akan mengakui kepakaran siswa ketika dirinya tidak bisa menegaskan perbedaan pendapat yang terjadi di kelas. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[42]S1: Tanya, Bu. (1)

G: Iya. (2)

S1: *Kamis* itu bukan dari bahasa Jawa, tetapi dari bahasa Arab. (3)

G: Coba dengarkan semuanya, siapa yang bisa menjawab *Kamis* itu bukan dari bahasa Jawa, tapi dari bahasa Arab? (4)

S2: *Kamis* itu dalam bahasa Arab artinya *kelima*, Bu. (5)

G: Coba, dalam bahasa Arab satu berapa? (6)

S2: *Wahid*. (7)

G: Dua? (8)

S2: *Isnaini*. (9)

G: Tiga (10)

S2: *Tsalasatum*. (11)

G: Terus? (12)

S2: *Arbaatun*. (13)

G: Lima? (14)

S2: *Kamsatun*. (15)

G: Nah, dalam bahasa Arab *kamsatun* itu *hari kelima*. (16) Kalau begitu, aslinya dari bahasa Arab. (17)

(Konteks: dituturkan ketika terjadi perbedaan pendapat tentang etimologi kata *Kamis*).

(RP-TA-Peneg)

Dari kutipan [42] di atas tampak bahwa guru tidak bisa menegaskan sebelum mendapat masukan dari salah satu siswa. Penegasan (17) baru bisa dilakukan setelah guru mengetahui informasi dari tindak tutur siswa (5) dan (15). Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa kedua tindak tutur siswa tersebut merepresentasikan kekuasaan kepakaran, sedangkan penegasan guru pada (17) mengandung kekuasaan absah. Karena kedudukan dan perannya, guru bisa menegaskan bahwa kata *Kamis* berasal dari bahasa Arab, tetapi bukan karena kepakarannya. Dalam konteks itu guru memang tidak mengetahui bahwa kata *Kamis* berasal dari bahasa Arab. Hal ini menunjukkan bahwa di dalam wacana kelas, kekuasaan kepakaran tidak hanya dimiliki oleh guru. Siswa pun, jika mereka mempunyai kepakaran (baik pengetahuan maupun keterampilan), berpotensi mempunyai kekuasaan di atas peserta tutur yang lain.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa pada umumnya para guru mengakui kepakaran siswa jika memang mereka lebih mengetahui daripada guru. Hal ini menunjukkan bahwa kekuasaan kepakaran bersifat sirkular. Walaupun pada umumnya guru lebih tahu, tetapi dalam konteks tertentu, siswa kadang-kadang mempunyai akses informasi lebih baik. Dalam kutipan [42] tampak bahwa guru mengakui kepakaran siswa tentang etimologi kata *kamis*. Guru tampak kebingungan ketika dihadapkan dengan perbedaan pendapat mengenai asal-usul kata itu dari bahasa Arab atau Jawa. Ketika ada salah seorang siswa yang mengerti bahasa Arab dan menjelaskan asal-usul kata itu, guru mengikuti pendapat siswa tersebut. Biasanya, guru juga tidak segan-segan untuk mengakui kebenaran gagasan siswa. Dengan demikian, tindak menegaskan yang digunakan dalam wacana kelas bisa merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru dan kepakaran siswa.

Demi proses pembelajaran, tampaknya guru bukan peserta tutur yang harus banyak memberikan penegasan. Se jauh siswa masih bisa didorong untuk memberikan penegasan, biasanya guru akan menggunakan strategi tertentu untuk mendorong siswa memberikan penegasan. Ketika di kelas masih terdapat materi yang masih meragukan atau membingungkan siswa tertentu, guru biasanya menawarkan atau mendorong siswa lain untuk memberikan penegasan. Melalui bentuk-bentuk tuntunan, guru bisa mengarahkan siswa untuk memberikan penegasan terhadap materi pembelajaran yang bagi siswa tertentu masih membingungkan, tetapi tidak untuk siswa yang lain.

Tindak menegaskan yang dilakukan siswa lebih banyak terungkap dalam proses tanya jawab atau diskusi. Dalam konteks itu, bukan hanya penyaji yang bisa memberikan penegasan, tetapi siswa lain pun yang mempunyai pemahaman

dan wawasan yang lebih baik bisa memberikan penegasan. Dengan kata lain, siswa yang mempunyai kepakaran akan mempunyai kekuasaan atas siswa yang lain. Kedua kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [43] S1: [...] Gimana, kurang jelas? (1)
S2: Orbit planet Pluto suatu saat *kan* memotong orbit Uranus? (2)
S1: E..., begini, ya. Anda bilang orbitnya Pluto memotong Uranus. (3) Itu kan sewaktu-waktu, nggak selamanya. (4) Padahal, Pluto itu membentuk esnya itu lama banget. (5) Jadi, nggak semudah itu mencairnya menjadi gas. (6) Apa masih ada sanggahan? (7)
S2: Sudah. (8)
S1: Sudah, terima kasih. (9)
(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas)
(RP-TE-Meneg)
- [44] S1: Ada tanggapan? (1)
S2: Ya, di sini saya ingin sedikit membantu kelompok 3. (2) Sebenarnya, *solarwin* itu bukan karena gasnya, tapi karena reaksi fusi tadi. (3) partikel-partikel gas tadi akan membentuk apa namanya, dan proton itu pecah. (4) [...] Jadi, *solarwin* itu sebenarnya adalah angin elektromagnetik itu, *lho*? (5) [...] Sekian, makasih. (6)
S1: Ya, terima kasih bantuan dari Samad. (7) Bagaimana, masih kurang jelas? (8)
S3: Cukup. (9)
(Konteks: dituturkan juga ketika siswa melakukan diskusi kelas).
(RP-TA-Meneg)

Kutipan [43] dan [44] sama-sama berisi tindak menegaskan dari siswa. Tindak menegaskan itu mereka lakukan ketika terjadi perbedaan pandangan terhadap substansi materi dan belum disepakati pandangan mana yang benar. Perbedaannya terletak pada siswa yang menyampaikan penegasan itu. Tindak menegaskan (3), (4), (5), dan (6) pada kutipan [43] disampaikan oleh siswa yang berperan sebagai penyaji makalah; sedangkan tindak menegaskan (3), (4), dan (5) pada kutipan [44] disampaikan oleh siswa yang ketika itu berfungsi sebagai partisipan. Dari kedua kutipan tersebut tampak bahwa siswa yang menguasai materi akan mempunyai kekuasaan kepakaran atas siswa yang lain.

Hal-hal yang telah terurai di atas menunjukkan bahwa penggunaan tindak menegaskan dalam wacana kelas bukan hanya merepresentasikan kekuasaan guru, tetapi juga kekuasaan siswa. Kekuasaan tersebut diperoleh atas dasar akses pengetahuan atau keterampilan tertentu. Oleh karena itu, kekuasaan yang direpresentasikan dalam tindak menegaskan bukan dominasi guru, bukan bersifat atas-bawah, tetapi cenderung sirkular. Siswa pun bisa mempunyai kekuasaan di atas

guru atau siswa yang lain jika mereka memang memiliki akses pengetahuan dan keterampilan yang lebih baik.

3.2.2 Representasi Kekuasaan dalam Menunjukkan

Tindak asertif dengan bentuk menunjukkan (*suggest*) banyak digunakan dalam wacana kelas. Daya ilokusi bentuk ini membuat T memahami atau mengetahui sesuatu sebagaimana ditunjukkan oleh tuturan P. Oleh karena itu, jika tindak menegaskan cenderung digunakan ketika terjadi kebimbangan karena adanya dua hal atau pendapat yang berkembang atau ada sesuatu yang meragukan, tindak menunjukkan justru digunakan untuk memberitahukan tentang sesuatu, misalnya materi pembelajaran yang harus dikuasai, kesalahan, atau hal-hal yang perlu mendapat penekanan.

Jika dilihat dari daya ilokusinya, bentuk menunjukkan juga cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran. Dengan proposisi yang membangun tindak tutur ini, T dapat memahami atau mengetahui sesuatu sebagaimana ditunjukkan oleh tuturan P. Jadi, kemampuan mengubah pemahaman itu merepresentasikan kekuasaan kepakaran. Gejala dalam kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[45] G: Kamu lihat ada berapa jaringan epitel? (1) [...] Ada pipih, ada kubus, ada silindris apa? (2)

S: Transisional. (3)

G: [Betul, transisional. (4) Transisi itu apa? (5) Transisi itu perpindahan: bentuk dikelompokkan dalam kubus *kok* tidak kubus, ke dalam silindris *kok* tidak silindris, gitu *lho*. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan jaringan sel).

(RP-TA-Menunj)

Dalam kutipan [45] tampak bahwa guru menggunakan dua tindak asertif dengan bentuk menunjukkan, yakni (5) dan (6). Kedua tindak tutur tersebut merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru. Penggunaan kedua bentuk tindak tutur asertif tersebut terkait dengan upaya guru dalam menjelaskan materi pembelajaran. Namun, dalam konteks lain, penggunaan tindak tutur ini juga terkait dengan upaya perbaikan kesalahan, baik menyangkut kesalahan pengetahuan, keterampilan, maupun sikap. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[46]G: Mata dadu prima adalah mata dadu yang permukaannya ...? (1) Bilangan itu berapa sih? (2) S: 1, 2, 3, [...] ... (3)

G: [E..., masak 1 bilangan prima? (3)

Bilangan prima itu adalah bilangan? (4)

S: Yang bisa dibagi dirinya sendiri. (5)

G: *La iya*, terus berapa? (6)

S: 1, 2, 3, 5. (7)

G: Hem ... nggak tahu, definisinya yang salah. (8) Bilangan prima adalah bilangan yang habis dibagi oleh dirinya sendiri, kecuali 1. (9) Di situ batasannya tidak termasuk 1. (10)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan teori peluang).

(RP-TA-Menunj)

Tindak asertif dengan bentuk menunjukkan (8), (9), dan (10) pada kutipan [46] di atas digunakan guru untuk memperbaiki kesalahan konsep siswa tentang bilangan prima. Dengan penggunaan tindak tutur itu, siswa terhindar dari kesalahan yang berkelanjutan tentang bilangan prima. Dengan demikian, tindak menunjukkan itu juga cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru.

Tindak menunjukkan semacam itu ternyata tidak hanya dilakukan oleh guru, siswa pun kadang-kadang melakukannya. Siswa banyak melakukan tindak tutur itu ketika bertutur antarmereka, terutama dalam proses diskusi atau pun kerja kelompok. Kutipan [47] berikut ini berisi sejumlah tindak menunjukkan yang digunakan siswa.

[47] S1: Saya akan menjawab pertanyaan dari Saudara Didi tentang dari mana helium dan hidrogen di matahari? (1) Dari pembelahan inti matahari yang menghasilkan dua unsur ringan dan unsur berat dan dia mengalami restrifusi yang mengandung unsur helium dan hidrogen. (2) Dari halium dan hidrogen itu dihasilkan helium yang tadinya pisah bergabung lagi (3) Bagaimana, masih belum jelas? (4)

S2: Cukup. (5)

Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi tentang tata surya)

(RP-TA-Menunj)

Penggunaan tindak menunjukkan (2), (3), dan (4) di atas berasal dari tuturan siswa ketika berdiskusi antarmereka. Dalam proses diskusi, tindak menunjukkan semacam itu sering dilakukan. Bahkan, boleh dikatakan bahwa tindak menunjukkan merupakan aktivitas yang selalu ada dalam proses diskusi. Penggunaan tindak menunjukkan merepresentasikan kekuasaan kepakaran siswa di atas siswa yang lain.

Ketika bertutur dengan guru pun, kadang-kadang siswa bisa menggunakan tindak tutur dengan bentuk menunjukkan. Biasanya, gejala ini terjadi dalam konteks membetulkan kekeliruan atau kesalahan guru di dalam menjelaskan atau menguraikan materi. Dalam penggalan [48] tampak siswa menunjukkan kesalahan guru ketika menjelaskan suatu materi pembelajaran.

[48] S: Bu, itu apakah bukan rataan pertama? (1)

G: Oh, sori, iya. (2) Ini bukan rataan kedua, tapi rataan pertama soalnya simpangan bakunya simpangan baku kedua. (3) Ini langsung substitusi. 4) Iya, jadi ini 2×1 ini berapa sekarang? (5)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan teori peluang).

(RP-TA-Menunj)

Ditinjau dari aspek formal, tuturan (3) pada kutipan [48] termasuk tuturan berstruktur interogatif. Akan tetapi, daya ilokusi tuturan itu bukan untuk bertanya, tetapi untuk menunjukkan kesalahan guru. Tuturan tersebut tergolong tindak menunjukkan secara tidak langsung. Menurut siswa, penggunaan tindak tutur itu dimaksudkan agar tidak mengancam muka guru. Penggunaan tindak menunjukkan kesalahan guru secara tak langsung melalui tuturan (3) tersebut dianggap lebih santun sehingga dapat menyelamatkan muka guru. Dengan demikian, bentuk menunjukkan pada kedua kutipan tersebut merepresentasikan kekuasaan kepakaran siswa yang disampaikan secara humanis.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa guru cenderung tidak segan-segan untuk menerima tindakan siswa yang mampu menunjukkan kesalahan terhadap materi pembelajaran yang diberikan. Hal itu ditunjukkan oleh sikap guru yang memberikan respons sangat positif dengan memberikan kekuasaan hadiah (*reward kekuasaan*) berupa pujian terhadap siswa yang berani dan mampu menunjukkan kesalahan. Bahkan, bagi siswa yang telah berani menunjukkan kesalahan guru, padahal penunjukan yang mereka lakukan justru salah, guru cenderung tidak membuat reaksi negatif yang dapat mengancam muka siswa itu di hadapan siswa-siswa yang lain. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa tindak menunjukkan yang digunakan dalam wacana kelas dapat merepresentasikan kekuasaan guru dan kekuasaan siswa.

3.2.3 Representasi Kekuasaan dalam Mempertahankan

Tindak asertif dengan bentuk mempertahankan (*maintain*) juga banyak digunakan dalam wacana kelas. Bentuk mempertahankan lebih sering digunakan dalam kelas-kelas yang menerapkan teknik pembelajaran yang mendorong siswa secara aktif terlibat di dalam proses pembelajaran. Dalam proses diskusi, tanya jawab, atau sejenisnya bentuk mempertahankan sering digunakan.

Sebagai salah satu bentuk asertif, mempertahankan juga mempunyai karakteristik tertentu. Tindak asertif dengan bentuk mempertahankan biasanya diwujudkan dalam tuturan yang berisi proposisi yang diekspresikan P untuk meyakinkan T terhadap kebenaran gagasan yang disampaikan (periksa Bach dan Harnish, 1979:42). Oleh karena itu, dalam wacana kelas, penggunaan bentuk mempertahankan cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran yang bersifat lebih dominatif. Melalui salah satu bentuk tindak asertif ini, biasanya guru atau siswa berusaha mempertahankan pendapatnya dari kritik, saran, atau pun celaan.

Dengan demikian, tindak mempertahankan cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran.

Bagi guru, tindak mempertahankan ini sering dilakukan ketika siswa mencoba mempertanyakan kebijakan atau pun materi pembelajaran yang diberikan. Bentuk mempertahankan yang dilakukan guru biasanya bukan dimaksudkan untuk dominasi, tetapi justru untuk menghindarkan terjadinya kesalahan pemahaman atau kesalahan konsep pada diri siswa. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[49] G: [...] Tapi, kalau diskusi harus resmi. (1)

S: Kadang-kadang dalam seminar itu bahasanya tidak baku, Bu. (2)

G: Ya, kita ini sering salah menerapkan. (3) Dalam seminar, ya harus menggunakan bahasa baku. (4)

S: Tapi, biasanya kelihatan kaku, Bu. (5)

G: Begini, maksud saya baku: suasananya memang terasa kaku sehingga penyusunannya harus luwes. (6) Luwes artinya tetap tidak keluar dari aturan bahasa yang ada. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru menjelaskan karakteristik bahasa pidato).

(RP-TA- Memper).

Dalam kutipan [49] tersebut tampak bahwa guru mempertahankan pendapatnya ketika siswa mencoba menyangkal. Tindak mempertahankan ini dilakukan karena guru ingin menegakkan aturan penggunaan bahasa Indonesia dengan baik dan benar. Menurut aturan penggunaan bahasa, kegiatan berdiskusi atau seminar, harus menggunakan bahasa Indonesia ragam baku. Guru menggunakan tuturan (3), (4), (6), dan (7) untuk mempertahankan pendapatnya. Tindak mempertahankan tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru.

Tindak mempertahankan semacam ini cenderung dilakukan guru ketika pendapat atau materi pembelajaran yang diberikan memang benar. Namun, jika salah, guru biasanya tidak mempertahankan pendapatnya, tetapi ikut pendapat siswa (periksa kutipan [48] di atas). Dalam konteks tertentu, tidak jarang siswa juga merasa benar. Untuk mengatasi masalah itu, guru cenderung meminta pendapat siswa lain, mengajak siswa mencermati kembali materi yang diberikan. Dalam hal ini, guru memanfaatkan prinsip belajar teman sebaya untuk mengatasi kebuntuan. Kalau cara itu juga belum bisa mengatasi kebuntuan, jika memungkinkan biasanya guru membuktikannya melalui praktik. Kutipan berikut ini membuktikan kenyataan itu.

[50] S: Bisa saya ke depan, Pak? (1)

G: Silakan, bagus sekali ini! (2)

- S: Tadi kan ada 2 baterai yang dihubungkan, misalkan baterai A dihubungkan ke baterai B. (3) Kalau rangkaian ini tidak dengan arus keluar, menurut saya tidak akan terjadi aliran arus, Pak. (4) [Lho, ya
G: nggak begitu. (5) Memang harus ada sambungannya ke arah sana. (6)
S: Tapi ini nggak bisa jalan, Pak: ini positif, ini negatif. (7)
G: [...] Nah, baik, pertanyaan ini baik sekali. (8) Nanti kalian coba, ya! (9)
dicoba dengan sistem seperti ini (10) [...] Kalau perlu minggu depan
diperagakan! (11) Supaya tahu pakai dua baterai. (12)
(Konteks: dituturkan ketika terjadi perbedaan pendapat antara guru dan
siswa tentang mekanisme arus listrik).
(RP-TA-Memper)

Budaya komunikasi sebagaimana terungkap dalam kutipan [50] itu akan terjadi bila dalam pembelajaran itu guru mengedepankan kesetaraan. Oleh karena itu, bentuk-bentuk saling mempertahankan pendapat antara guru dan siswa seperti itu, walaupun tidak sering, bisa terjadi. Karena merasa benar, siswa menggunakan tuturan (3), (4), dan (7) untuk mempertahankan pendapatnya. Guru pun menggunakan tuturan (5) dan (6) untuk berbuat yang sama. Karena belum ada kesamaan persepsi, akhirnya guru menggunakan kekuasaan absahnya melalui tuturan (8) sampai dengan (12) meminta siswa mempraktikkannya.

Tindak asertif dengan bentuk mempertahankan tampak pula penggunaannya dalam kegiatan diskusi antarsiswa. Bahkan, karena kedudukan sosial mereka sama, siswa tidak ada hambatan sosial untuk saling mempertahankan pendapatnya. Oleh karena itu, representasi kekuasaan dari tindak tutur yang dihasilkan bersumber dari kepakaran. Siswa yang mempunyai penguasaan substansi pembelajaran lebih baik akan mempunyai kekuasaan kepakaran atas siswa yang lain. Kutipan [51] menunjukkan gejala itu.

- [51] S1: [...] Gini, ya. (1)
S2: Ya, silakan! (2)
S1: Katanya angin karena perbedaan suhu, padahal angin itu kan udara yang bergerak? (3) Masak di ruang angkasa ada udara, kan hampa udara? (4)
S2: E..., Saudara Saiful, di sini yang ditanyakan angin matahari. (5) Kenapa luar angkasa kok ada angin matahari? (6) Sebenarnya, ada angin matahari yang disebut dengan *solarwin*. (7)
(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi).
(RP-TA-Memper)

Dari kutipan [51] tampak bahwa penyaji makalah mempertahankan pendapatnya tentang *angin di matahari*. Penggunaan bentuk mempertahankan (3) sampai dengan (7) disebabkan oleh adanya sanggahan kawan melalui tuturan (3)

dan (4). Tampaknya, bentuk mempertahankan tersebut mampu meyakinkan siswa karena dibuktikan dengan adanya angin yang ada di matahari yang disebut *solarwin*. Dengan demikian, kemampuan itu merepresentasikan kekuasaan kepakaran siswa atas siswa yang lain.

Dari paparan di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan tindak mempertahankan juga merepresentasikan kekuasaan guru dan siswa. Tindak mempertahankan cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran, bukan dibangun atas kekuasaan absah. Bagi guru, penggunaan tindak mempertahankan semata-mata untuk menghindari kesalahan konsep atau pemahaman yang terjadi pada diri siswa. Oleh karena itu, tindak mempertahankan yang digunakan cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis.

3.2.4 Representasi Kekuasaan dalam Menilai

Tindak asertif dengan bentuk menilai (*appraise*) juga cukup menonjol penggunaannya dalam wacana kelas. Bentuk menilai biasanya diwujudkan dengan proposisi tertentu yang berisi argumen-argumen untuk menguatkan bentuk penilaiannya. Sebagaimana halnya bentuk asertif yang lain, menilai juga mempunyai karakteristik tertentu. Bach dan Harnish (1979:43) memberi karakteristik menilai sebagai berikut. Ketika menuturkan suatu tuturan tertentu, P menilai tentang proposisi apabila P mengekspresikan: (a) keyakinan tentang proposisi yang didasarkan pada prosedur pencarian kebenaran, dan (b) maksud bahwa T percaya tentang proposisi sebab P memiliki dukungan bagi proposisi itu.

Penggunaan tindak menilai biasanya didasari oleh ukuran-ukuran tertentu. Terkait dengan tindak asertif, ukuran itu mengarah kepada benar tidak benar, baik-tidak baik, layak tidak layak, dan sejenisnya yang didasarkan kepada ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran. Oleh karena itu, tindak asertif dengan bentuk menilai juga merepresentasikan kekuasaan kepakaran.

Dalam konteks wacana kelas, bentuk menilai ini bisa digunakan oleh guru atau pun siswa. Akan tetapi, yang sering ditemukan tindakan guru menilai siswa atau siswa menilai siswa lain, jarang ditemukan siswa menilai guru, kecuali dimintai pendapat oleh guru. Aspek yang dinilai menyangkut pengetahuan, keterampilan, maupun sikap. Dengan demikian, penggunaan salah satu bentuk asertif ini juga terkait dengan karakteristik komponen tutur, terutama kedudukan dan peran yang melekat pada guru dan siswa. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

- [51] G: Ya, saya cermati dulu untuk penampilan yang pertama dari Gilang. (1) Dari tema kemarin kita tentukan tempat umum, sudah memilih tempat umum, yaitu Gunung Semeru. (2) Nah, ini dia sudah bisa mengambil suatu tema yang sesuai. (3) [...] Pilihan kata, nah saya tanya kepada Gilang, Kamu benar-benar membuat sendiri, mencari sendiri, tidak dalam koran, tidak, ya? (4) [...] Tapi saya lihat pilihan katanya sudah bagus. (5) Sudah bagus dalam merangkai satu kata dalam satu kalimat dalam satu baitnya. (6)

Kalau dikaitkan dengan dengan judul dan temanya benar-benar sudah bagus. (7)

Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa menilai pembacaan puisi yang diciptakan siswa)
(RP-TA-Meni)

Kutipan [51] di atas berisi lima tindak asertif dengan bentuk menilai, yakni (2), (3), (5), (6), dan (7). Kelima bentuk menilai itu digunakan oleh guru untuk menilai puisi ciptaan siswa. Secara garis besar ada dua ukuran yang digunakan oleh guru untuk menilai puisi siswa, yakni (a) ukuran kesesuaian dengan tugas yang diberikan, dan (b) ukuran kualitas untuk menilai kualitas diksi suatu puisi. Bentuk menilai (2) dan (3) menggunakan ukuran (a). Ditinjau dari tema, puisi siswa itu dinilai guru baik karena sudah sesuai dengan tugas yang diberikan, yakni *tema tempat umum*. Sementara itu, bentuk menilai (5), (6), dan (7) menggunakan ukuran (b). Pilihan kata dalam puisi itu dianggap baik karena sudah selaras dengan ukuran di dalam diksi atau pemilihan kata yang baik dalam puisi. Penggunaan modalitas epistemik *sudah memilih, sudah sesuai, sudah bagus, dan benar-benar bagus* dalam berbagai tuturan ini menunjukkan bahwa guru memang menilai baik puisi yang dibuat siswa.

Penggunaan bentuk-bentuk tindak menilai tersebut dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan kepakaran dan merepresentasikan kekuasaan hadiah. Mereka merasa tersanjung dan dihargai sehingga ingin terus berlatih dan menciptakan puisi yang lebih baik lagi. Namun, dalam konteks tertentu, ditemukan juga tindak menilai yang cenderung dominatif. Biasanya, jenis tindak menilai itu digunakan ketika guru dihadapkan kepada perilaku siswa yang tidak layak menurut ukuran pendidikan, misalnya berbuat onar di kelas, tugas dikerjakan sebagaimana yang diharapkan, atau pun pelaksanaan diskusi yang tidak berlangsung sebagaimana mestinya.

Dalam wacana kelas, tindak asertif dengan bentuk menilai juga digunakan oleh siswa. Akan tetapi, mereka menggunakan ketika bertutur antarmereka. Sebagaimana disinggung di depan bahwa jarang ditemukan tindakan siswa menilai guru. Siswa sering menggunakan bentuk menilai terutama ketika terjadi diskusi atau tanya jawab. Kutipan [52] berikut menunjukkan gejala itu.

[52] S: Menurut saya, Saudara Qomar tadi terlalu banyak nggak langsung menuju ke sasaran. (1) Terlalu banyak *macem-macemnya*, Gitu lho, Bu. (2)

G: Ya, satu. (3) Jadi, penggunaan bahasa, pemilihan kata kurang bangku, ya terus yang kedua? (4)

S: Kalau dilihat dari cara penyampaiannya saya rasa biasa. (5)

G: Biasanya bagaimana? (6)

S: Ya, kurang formallah. (7) *Konteks: dituturkan ketika siswa memberikan penilaian penampilan teman).*

(RP-TA-Meni)

Bentuk menilai (1), (2), (5), dan (7) dalam kutipan [52] disampaikan ketika guru meminta siswa menilai penampilan kawannya. Dia menggunakan tolok ukur *cara bertutur yang baik menurut konteks situasi* sebagaimana telah dijelaskan oleh guru. Berdasarkan tolok ukur itu, siswa dapat menilai bahwa penampilan kawannya belum maksimal, baik dilihat dari cara penampilan maupun bahasa yang digunakan.

Sejumlah tindak tutur yang digunakan menilai tersebut merepresentasikan kekuasaan kepakaran siswa. Dalam konteks itu, siswa menguasai materi yang dijelaskan guru dan mampu menerapkannya dalam dunia nyata untuk menilai karya atau penampilan siswa yang lain. Kemampuan itu bisa meyakinkan guru atau siswa lain sehingga mempunyai kekuasaan untuk mempengaruhi persepsi guru atau siswa lain terhadap seberapa baik kualitas penampilan kawannya.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa penggunaan tindak menilai dalam wacana kelas juga dilakukan oleh guru dan siswa. Penggunaan tindak menilai yang dilakukan oleh guru cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Penilaian yang dilakukan guru tidak untuk mendominasi siswa, tetapi justru untuk memberikan dorongan kepada siswa untuk berbuat yang lebih baik. Bentuk-bentuk tuturan yang menunjukkan kekuasaan hadiah cenderung digunakan guru untuk menilai kualitas pengetahuan dan keterampilan siswa.

3.3 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Ekspresif

Di samping tindak tutur asertif, tindak tutur ekspresif ternyata juga merepresentasikan kekuasaan guru dan kekuasaan siswa. Tindak tutur ekspresif merupakan bentuk tindak tutur yang menyatakan apa yang dirasakan oleh P. Dengan tindak tutur ini, P mengekspresikan keadaan-keadaan psikologis tentang pernyataan-pernyataan rasa senang, rasa tidak senang, perasaan pedih, perasaan luka, perasaan gembira, perasaan duka, ucapan terima kasih, ucapan selamat, dan ucapan belasungkawa (periksa Searle, 2001; Yule, 1998:53). Terkait dengan konteks telaah ini, tampaknya tidak semua bentuk tindak ekspresif itu merepresentasikan kekuasaan. Berdasarkan hasil telaah ini terungkap dua kelompok tindak ekspresif yang merepresentasikan kekuasaan, yakni tindak ekspresif dalam bentuk-bentuk pernyataan yang mengungkapkan rasa senang dan bentuk-bentuk pernyataan yang mengungkapkan rasa tidak senang. Dari kedua kelompok pernyataan itu terdapat kekuasaan, baik kekuasaan yang didasari oleh otoritas kelembagaan maupun kepakaran.

3.3.1 Representasi Kekuasaan dalam Pernyataan Rasa Senang

Bentuk-bentuk pernyataan rasa senang (*pleasure*) banyak digunakan dalam wacana kelas, baik oleh guru maupun oleh siswa. Akan tetapi, ditinjau dari frekuensinya, guru merupakan peserta tutur yang lebih sering menggunakan tindak ekspresif. Hal ini dapat dimaklumi karena dalam proses pembelajaran, guru memang pemegang kendali lalu lintas komunikasi. Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, gejala ini terkait dengan karakteristik komponen tutur yang mem-

bangun wacana kelas, terutama kedudukan dan peran institusional para peserta tutur dan tujuan tutur yang hendak dicapai dari proses pembelajaran.

Dalam wacana kelas, penggunaan tindak tutur ekspresif dengan bentuk pernyataan rasa senang biasanya merupakan respons terhadap tindakan T yang menurut ukuran pendidikan dan pengajaran bernilai positif. Penggunaan bentuk-bentuk pernyataan rasa senang tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan hadiah. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

- [53] G: Yang sini, putri, yang merasa perempuan angkat tangan, silakan! (1)
S: Jaringan epitel. (2)
G: Ya, bagus, kelenjar keringat, testis, kantong empedu, uterus terbentuk atas jaringan epitel. (3) Ada pertanyaan, kalau tidak ada kita lanjut. (4)
E... masih perempuan! (5) Mana, silakan! (6)
S: Epitel, silinder, selapis, tunggal. (7)
G: Bagus, fungsinya karena fertikulum infetinum itu ada kelenjar pencernaan. (8) Bagus, yang lainnya! (9)
(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas soal dalam LKS).
(RP-TE-R Sen)

Dalam proses pembelajaran, guru tentu akan merasa senang bila siswanya mampu menjawab soal dengan baik. Kemampuan itu merupakan salah satu wujud pencapaian hasil pembelajaran. Rasa senang itu diwujudkan dalam tindak ekspresif. Dalam kutipan [53], pernyataan rasa senang dapat dilihat pada tuturan (3), (8), dan (9). Penggunaan modalitas epistemik atau ekspresif *bagus* dari ketiga tuturan itu menunjukkan rasa senang guru karena siswanya bisa menjawab soal dengan baik. Selain kata bagus, terungkap sejumlah modalitas epistemik atau ekspresif yang lain yang sering digunakan oleh guru, misalnya *bagus sekali, ya pintar, OK, tepat sekali, baik, baik sekali, hebat, dan hebat sekali*.

Penggunaan tindak ekspresif dengan bentuk pernyataan rasa senang juga ditunjukkan guru ketika melihat para siswa mampu berpikir kritis. Kutipan berikut ini membuktikan kenyataan itu.

- [54] G: Siapa yang sudah mengerjakan? (1)
S: Saya (seraya angkat tangan). (2)
G: Ya, coba silakan! (3)
S: Mau tanya saja. (4)
G: Oh, mau tanya, boleh, boleh tanya dulu, silakan! (5)
S: Pak dalam soal ini sekatnya tidak disebutkan. (6) Kalau begitu dianggap bagaimana? (7)
G: Nah, begini baru itu pertanyaan yang baik, ya. (8) [...]
(Konteks: dituturkan ketika guru mengajak siswa membahas soal).
(RP-TE-R Sen)

Dalam proses pembelajaran, kemampuan berpikir kritis amat diperlukan. Tanpa kemampuan berpikir kritis, siswa tentu akan terhambat di dalam melakukan proses penalaran. Dalam wacana kelas, kemampuan berpikir kritis memang tidak dibentuk secara khusus. Akan tetapi, kegiatan tanya jawab, diskusi, debat, dan sejenisnya secara tidak langsung telah melatih kemampuan berpikir kritis para siswa. Dari kutipan [54] tersebut tampak bahwa guru mengekspresikan rasa senang ketika ada seorang siswa mengungkapkan pertanyaan kritis terhadap substansi pembelajaran yang sudah disampaikan oleh guru. Kalau kita cermati, tuturan (8) itu bukan sekadar mengekspresikan rasa senang, tetapi juga memberi penguatan kepada siswa yang mampu berpikir kritis.

Bentuk-bentuk ekspresi rasa senang semacam itu juga diungkapkan oleh guru ketika melihat para siswa menunjukkan sikap dan perilaku yang baik menurut ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran. Guru akan selalu merespons dengan ekspresi positif ketika melihat siswa terlibat dalam menjawab pertanyaan siswa yang lain, memberikan penilaian terhadap presentasi kawan, memberikan komentar kritis terhadap hasil kerja kawan yang lain maupun terhadap penjelasan guru yang menurut anggapan dirinya tidak tepat, atau bentuk-bentuk aktivitas yang lain. Dengan demikian, penggunaan ungkapan rasa senang dengan menggunakan berbagai modalitas epistemik tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah.

Dalam wacana kelas, penggunaan tindak ekspresif dengan bentuk pernyataan rasa senang juga terungkap dalam tuturan siswa. Gejala ini sering terjadi ketika terjadi proses diskusi, tanya jawab, atau pun penampilan. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[55] S1: (Tunjuk jari)

S2: Ya, silakan! (1)

S1: Saya akan meluruskan sedikit. (2) Sebetulnya, *solarwin* itu bukan karena gasnya, tetapi benar karena reaksi fusi tadi. (3) Pemecahan partikel- gas tadi akan membentuk elektron dan proton. (4) [...]

S2: Ya, terima kasih bantuan dari Samad. (5) Kami sangat berterima kasih karena sudah dibantu atas sanggahan dari Saiful. (6)

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).

(RP-TE-R Sen)

Ekspresi rasa senang siswa sebagaimana terungkap pada tuturan (5) dan (6) disebabkan oleh bantuan Samad terhadap kelompok di dalam membantu menjawab pertanyaan dari teman mereka. Penggunaan modalitas *berterima kasih sekali* pada tuturan (6) mengandung makna superlatif. Modalitas itu memberikan intensitas kualitas rasa senang karena bantuan pemikiran itu. Ungkapan rasa senang seperti itu merupakan kekuasaan hadiah sehingga dapat mendorong siswa tersebut atau siswa lain untuk berbuat hal yang sama.

Dari hal-hal yang terurai di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan tindak ekspresif dalam bentuk pernyataan rasa senang merepresentasikan kekuasaan guru dan juga kekuasaan siswa. Jenis tindak tutur ini cenderung digunakan untuk merespons sikap atau perilaku siswa yang positif dilihat dari ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran. Dalam realisasinya, selain mendorong siswa untuk bersikap dan berperilaku positif, penggunaan jenis tutur ini mampu memacu siswa ikut terlibat di dalam proses pembelajaran.

3.3.2 Representasi Kekuasaan dalam Pernyataan Rasa Tidak Senang

Di samping ekspresi rasa senang, ekspresi rasa tidak senang pun sering digunakan dalam wacana. Pada umumnya, penggunaan tindak tutur ini karena berdasarkan persepsi P, T tidak menunjukkan pengetahuan, keterampilan, dan sikap yang baik menurut ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran. Oleh karena itu, tindak tutur semacam itu cenderung merepresentasikan kekuasaan paksaan dengan kadar restriksi tinggi dan kadar dominasi beragam.

Dalam proses pembelajaran, penggunaan ungkapan rasa tidak senang dapat memberikan restriksi tertentu bagi siswa. Ditinjau dari perspektif teori belajar yang behavioristik, penggunaan ungkapan rasa senang merupakan hadiah (*reward*) yang bisa menjadi reinforcer positif, sedangkan ungkapan rasa tidak senang merupakan hukuman (*punishment*) yang bisa menjadi reinforcer negatif (periksa Dahar, 1988:31; Slavin, 2000:146--151). Oleh karena itu, bagi guru, penggunaan ungkapan rasa tidak senang juga akan terkait dengan tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran.

Berdasarkan hasil telaah ini terungkap banyak tujuan tutur yang mendorong guru atau siswa menunjukkan ekspresi tidak senang. Misalnya, guru merasa tidak senang melihat kelas yang gaduh. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [56] G: Set ..., *mulute* dikunci kabeh! (1) *Mosok ndik lab kok gemberah*.²⁴ (2) merah itu penebalannya jelas tidak? (3) Ayo, yang lain menggambar! (4):
S: Oh, nggambar juga *to*, Bu? (5)
G: Coba lihat ini, *sing* digambar *opo*? (6)
(Konteks: dituturkan ketika siswa dan melaksanakan praktikum di LAB).
(RP-TE-RT Sen)

Tuturan yang mengekspresikan rasa tidak senang seperti (2) pada kutipan [56] tersebut sering dijumpai dalam wacana kelas. Pada umumnya, guru tidak menyukai kelas gaduh. Bahkan, dalam mereaksi kegaduhan itu kadang-kadang guru bertindak berlebihan. Kelas gaduh sebagaimana terlihat dalam kutipan [56] tersebut sebenarnya tidak harus direspons dengan ekspresi tidak suka. Ketika itu kegaduhan pasti terjadi karena siswa sedang bekerja kelompok dan berdiskusi di

²⁴ Terjemahan tuturan itu adalah *Masak di lab ramai*.

LAB. Dalam konteks itu, kegaduhan justru menunjukkan proses kerja sama antarmereka berlangsung baik. Sebaliknya, kegaduhan yang terungkap dalam kutipan [11] memang harus dihentikan karena sama sekali tidak kondusif untuk belajar. Ketika guru bertutur, siswa ribut tidak mendengarkan tuturan guru. Oleh karena itu, dalam konteks itu adalah wajar jika guru menggunakan kekuasaan paksaan untuk menghentikan kegaduhan di kelas.

Hal lain yang pada umumnya tidak disukai guru adalah perilaku siswa yang tidak mengerjakan tugas. Ketika menemukan siswa melakukan tindakan itu, guru pasti mengekspresikan rasa tidak senang. Kutipan [57] menunjukkan gejala itu.

[57] G: [...] Jaringan apa? (1)

S: Gabus. (2)

G: Jaringan gabus, bagus. (3) Di kartu siapa yang ada jaringan gabus? (4) Yang ndak punya kartu ndak bisa ngomong. (5) Kamu nggak buat, *to*? (6) Untuk selanjutnya tak kurangi nilainya yang terlambat membuat. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas jaringan organ tubuh).

(RP-TE-RT Sen)

Dalam kutipan [57] tampak bahwa guru merasa tidak suka melihat sejumlah siswa yang tidak membuat kartu. Kartu itu seharusnya sudah mereka miliki karena sudah ditugaskan beberapa minggu sebelumnya. Dalam pembelajaran, kartu itu sangat bermanfaat sebagai pemandu mengenali berbagai jaringan organ tubuh. Akan tetapi, siswa tampaknya lalai terhadap tugas yang telah disampaikan itu. Kelalaian siswa bukan saja direspons oleh guru dengan sikap tidak suka, akan tetapi guru mengancam akan mengurangi nilai siswa. Dengan demikian, tindak (5), (6), dan (7) merepresentasikan kekuasaan paksaan. Kekuasaan itu memaksa siswa untuk membawa kartu dalam pertemuan berikutnya.

Ketidaksukaan lain juga diekspresikan guru ketika melihat beberapa siswa yang bertugas sebagai penyaji diskusi menunjukkan ketidaksiapannya. Gejala itu ditunjukkan oleh penggunaan sejumlah tindak tutur ekspresif dalam kutipan yang berikut.

[58] G: Masing-masing kelompok saya harapkan membuat pertanyaan yang akan diajukan pada diskusi kelompok hari Kamis nanti. (1) Yang perlu saya catat di sini bahwa penampilan dari kelompok ini dalam membawakan makalahnya tidak menarik sama sekali. (2) Terkesan asal-asalan sehingga seperti kamu kurang persiapan, membaca seandainya. (3) Nah, ini merugikan kelompok. (4) [...] Ini kurang baik ini. (5) Penampilan yang terjelek dari masing-masing kelompok adalah kelompok lima ini. (6) [...]

S: (Siswa tampak merasa bersalah).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberi klarifikasi terhadap diskusi yang telah dilakukan).

(RP-TE-RT Sen)

Penggunaan sejumlah bentuk ekspresi rasa tidak senang (1) s.d. (6) di atas tampak mempunyai kadar restriksi amat tinggi. Tingginya kadar restriksi tersebut dipengaruhi oleh penggunaan modalitas epistemik atau modalitas ekspresif seperti *tidak menarik sama sekali, asal-asalan, terjelek*. Penggunaan sejumlah tindak ekspresif tersebut merepresentasikan kekuasaan absah yang bersifat dominatif. Dengan kekuasaan itu, guru mengecam siswa karena kesalahannya dengan harapan tidak akan terjadi lagi pada kelompok tersebut atau kelompok lainnya yang akan tampil dalam setiap diskusi.

Dalam proses pembelajaran, guru lebih sering menggunakan ceramah daripada teknik lain. Dalam konteks itu, guru banyak menyampaikan pertanyaan. Biasanya, pertanyaan bukan sekedar untuk mengukur kemampuan siswa, tetapi juga dimanfaatkan untuk menyampaikan materi pembelajaran melalui siswa lain. Melalui jawaban siswa, secara tidak langsung guru sudah bisa menyampaikan materi kepada siswa lain. Dengan demikian, kejelasan jawaban siswa akan sangat diperhatikan oleh para guru. Oleh karena itu, dalam telaah ini terungkap bahwa guru akan menunjukkan ekspresi tidak senang jika ada siswa menjawab pertanyaan dengan suara pelan. Kutipan berikut ini membuktikan gejala itu.

[59] G: Ya, silakan! (1)

S: Jaringan otot, jaringan epitel. Jaringan (2) |

G: Lho, volumenya kok tambah menurun? (3) Menjawab kok volumenya tambah menurun. (4)

S: Jaringan otot, jaringan epitel, jaringan ikat. (5)

G: Ya, betul. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa melakukan tanya jawab tentang jaringan tubuh).

(RBP-TE-RT Sen)

Dalam kutipan [59] di atas tampak bahwa guru menggunakan tuturan (3) dan (4) untuk menunjukkan reaksi tidak senang terhadap siswa yang menjawab dengan suara pelan. Tuturan (3) mempunyai daya restriksi tinggi. Tingginya restriksi itu terutama ditunjang oleh penggunaan interupsi yang memotong tuturan (2). Penggunaan kedua tindak tutur itu yang ditunjang oleh interupsi mempunyai kadar restriksi tinggi dan merepresentasikan sifat kekuasaan dominatif.

Berbagai bentuk ekspresi rasa tidak senang tersebut tidak terlepas dari upaya pencapaian tujuan pembelajaran. Oleh karena itu, di samping bentuk-bentuk ekspresi di atas, masih banyak lagi ekspresi yang lain yang tampaknya

terkait dengan tujuan pembelajaran. Misalnya, guru akan menunjukkan ekspresi tidak senang bila siswa tidak memperhatikan ketika guru menjelaskan; guru tidak senang terhadap siswa yang tidak teliti dalam memahami soal; guru tidak senang terhadap siswa yang tidak membawa buku/LKS; guru tidak senang melihat siswa kurang bersemangat mengikuti pelajaran; siswa tidak tertib dan kurang hati-hati dalam menggunakan peralatan LAB. Secara umum, berbagai ekspresi rasa tidak senang tersebut merepresentasikan kekuasaan absah dan kadang-kadang kekuasaan paksaan.

Walaupun tidak sesering guru, siswa kadang-kadang juga mengekspresikan ketidaksenangannya. Akan tetapi, hal itu bisa terjadi ketika bertutur antarmereka. Ketika bertutur dengan guru, pada umumnya siswa menganggap kurang santun untuk menampakkan ketidaksukaannya. Memang ada sejumlah siswa yang bisa mengekspresikan ketidaksukaannya ketika bertutur dengan guru, tetapi jarang terjadi. Pada umumnya siswa cenderung menggunakan tuturan *off record* ketika bertutur dengan guru walaupun sebenarnya ada hal yang tidak mereka sukai. Namun, ketika bertutur antarsiswa, mereka bisa mengekspresikan ketidaksukaannya secara langsung. Kutipan yang berikut ini membuktikan gejala itu.

[60] S1: Jadi, dari pertanyaan itu dapat disimpulkan bahwa pemancarnya itu berupa spektrum cahaya. (1)

S2: Yang saya permasalahan bukan spektrumnya, tapi sinyal itu apa? (2)

S1: Apa bukan spektrum cahaya itu? (3)

S2: Yang saya maksudkan sinyal dalam pergeseran cahaya merah. (4)

S1: Nah, ini Anda tidak mendengarkan kelompoknya Prima. (5) *Wong* sudah dibahas kok dipersoalkan lagi. (6)

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).

(RP-TE-RT Sen)

Tuturan (5) dan (6) tersebut menunjukkan ekspresi ketidakenangan siswa terhadap pertanyaan kawannya yang kurang memperhatikan proses diskusi. Masalah yang dipertanyakan itu sebenarnya memang sudah dibahas pada diskusi sebelumnya. Oleh karena itu, tidak selayaknya permasalahan itu dipersoalkan lagi. Karena kedudukan mereka sederajat, siswa seperti tidak ada hambatan sosial ketika mengekspresikan ketidaksenangannya dengan menggunakan tindak ekspresif yang mempunyai daya restriksi tinggi. Tuturan (5) tergolong ekspresi langsung yang agak sarkastis dan cenderung merepresentasikan kekuasaan paksaan.

Dari sejumlah contoh dan paparan di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan tindak ekspresif dengan bentuk pengekspresian rasa tidak senang bisa merepresentasikan kekuasaan guru dan bisa pula mengekspresikan kekuasaan siswa. Dalam konteks itu, kekuasaan cenderung digunakan untuk menghentikan perilaku yang kurang baik dilihat dari ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran. Oleh karena itu, kekuasaan yang direpresentasikan melalui tindak tutur yang satu ini cenderung dominatif.

BAB IV

REPRESENTASI KEKUASAAN DALAM STRATEGI TUTUR

Pada Bab IV ini diuraikan hasil telaah tentang representasi kekuasaan dalam strategi tutur. Sesuai dengan fokus telaah ini, uraian representasi kekuasaan dalam strategi tutur berikut ini mencakup tiga hal, yaitu representasi kekuasaan dalam pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping*.

4.1 Representasi Kekuasaan dalam Pengendalian Topik Tuturan

Ditinjau dari perspektif wacana, setiap individu yang terlibat dalam percakapan akan ditempatkan pada posisi tertentu dengan peran-peran yang melekat pada posisi tersebut. Dalam konteks wacana kelas, misalnya, guru dan siswa ditempatkan pada posisi dengan peran institusional yang berbeda. Menurut Marianne dan Jorgensen (2002:41), dari peran-peran tersebut ada ekspektasi-ekspektasi tertentu tentang bagaimana bertindak, apa yang dikatakan, dan apa yang tidak dikatakan. Secara lebih konkret, McCarti (2001:100) menyatakan bahwa perilaku guru dan siswa dibentuk dan didukung oleh latar dan peran institusional. Peran ini ditandai oleh guru sebagai orang yang lebih tahu dan merupakan sumber input, sebagai evaluator respons siswa, dan sebagai pengontrol bagian-bagian topik pembelajaran; sedangkan siswa sebagai penerima dan responden.

Ditinjau dari terbentuknya kekuasaan, peran tersebut merupakan sumber kekuasaan yang memberikan legitimasi tertentu terhadap guru atau siswa untuk melakukan berbagai hal, yang salah satu di antaranya adalah mengendalikan topik²⁵ tuturan. Terkait dengan hal ini, Hatch (1992:52) menyatakan bahwa kekuasaan di antara partisipan dalam wacana percakapan direpresentasikan oleh panjang tuturan dan oleh mereka yang memulai perubahan topik percakapan. Bahkan, Shuy (dalam Tannen, 1994:39) menyatakan bahwa peserta tutur (P atau T) yang banyak memunculkan topik akan mendominasi suatu percakapan, yang berarti mempunyai kekuasaan atas peserta tutur yang lain.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa pengendalian topik tuturan dalam wacana kelas dapat diidentifikasi dari tiga hal, yakni dari strategi pengenalan topik tuturan, strategi pengembangan topik tuturan, dan strategi menutupan topik tuturan. Gejala itu dapat terjadi dalam berbagai konteks, baik dalam konteks

²⁵ Topik merupakan apa yang dibicarakan dalam percakapan (Brown dan Yule, 1996:71).

pemberian pengarahan pada awal semester, pembelajaran di kelas, maupun praktikum di laboratorium. Masing-masing strategi pengendalian topik tuturan tersebut merepresentasikan kekuasaan dengan strategi dan kadar dominasi yang beragam.

4.1.1 Representasi Kekuasaan dalam Pengenalan Topik Tuturan

Pengenalan topik tuturan merupakan tindakan kompleks. Tindakan itu memerlukan kesesuaian tindak tutur dan waktu penggunaannya. Terkait dengan pengenalan topik tuturan, Bublitz (1988:42) menyebutkan tiga kemungkinan terjadinya pengenalan topik dalam percakapan, yakni (a) pada saat memulai percakapan, yang dalam konteks itu peserta tutur memperkenalkan topik pertama setelah terlibat dalam percakapan; (b) selama kegiatan percakapan, yang dalam konteks itu peserta tutur mengubah topik sebelumnya dengan menutup dan menggantikannya dengan topik yang baru; dan (c) setelah terjadi penyimpangan yang didahului oleh sejumlah gangguan, misalnya interupsi.

Dalam wacana kelas, pengenalan topik tuturan juga terjadi sebagaimana tiga kemungkinan tersebut, tetapi mekanisme pengenalannya tampak berbeda dengan percakapan sehari-hari. Dalam percakapan sehari-hari, terutama ketika para peserta tutur mempunyai kedudukan setara, penyaji topik tuturan bisa silih berganti. Artinya, antara P dan T mempunyai kesempatan yang sama untuk ambil bagian di dalam mengenalkan topik tuturan. Namun, dalam wacana kelas, pengenalan topik banyak dilakukan oleh guru. Dengan kekuasaan absah dan kekuasaan kepakaran yang dimilikinya, guru mendominasi proses pengenalan topik tuturan.

Berdasarkan hasil telaah ini terungkap sejumlah strategi pengenalan topik tuturan dalam wacana kelas, antara (a) pengenalan topik tuturan dengan strategi pemaparan langsung, (b) pengenalan topik tuturan dengan strategi apersepsi, dan (c) pengenalan topik tuturan dengan strategi negosiasi topik. Masing-masing strategi tersebut merepresentasikan kekuasaan, yang tingkat dominasinya sangat bergantung kepada ada tidaknya kebersamaan di dalam pengenalan topik tuturan tersebut.

Penyajian topik tuturan dengan strategi pemaparan langsung ditandai oleh tindakan guru menyajikan topik tuturan, tanpa upaya menanyakan kepada siswa tentang topik itu atau mengaitkannya dengan topik-topik yang lain. Strategi pengenalan topik ini sering digunakan dalam wacana kelas. Hal itu terjadi dalam konteks pengarahan pada awal semester, pembelajaran di kelas, maupun dalam praktikum di laboratorium. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[61] G: [...] Untuk pelajaran Geografi yang diberikan semester ini adalah strategi desa, setelah itu dilanjutkan strategi keruangan kota. (1), tentunya ada desa dan kota yang terjadi interaksi. (2) interaksi ini juga

kita kuasai. (3) Interaksi desa dan kota, pertumbuhan, kemudian barulah industri. (4) Nah, kira-kira itulah yang akan kita pelajari. (5) [...]

S: (Mendengarkan secara tekun).

(Konteks: dituturkan oleh guru memberikan pengarahan materi pada awal semester).

(RP-Pengen- TT)

Pengenalan topik tuturan dalam kutipan [61] tampak merepresentasikan kekuasaan absah dari seorang guru. Sesuai dengan peran institusionalnya, guru mempunyai kekuasaan absah untuk memperkenalkan topik terkait dengan materi pembelajaran yang akan diberikannya dalam satu semester. Pengenalan topik tersebut dilakukan melalui strategi langsung. Dengan strategi tersebut, guru secara langsung memperkenalkan topik, tanpa ada upaya memberikan apersepsi²⁶ kepada para siswa.

Strategi tersebut dinilai siswa merepresentasikan kekuasaan dominatif. Sifat dominatif itu dapat dilihat dari persepsi penguasaan topik dan ketidaksetaraan dalam mengambil giliran tutur. Dilihat dari persepsi penguasaan topik, kutipan tersebut menunjukkan bahwa hanya gurulah yang tahu materi apa yang harus dipelajari siswa. Itulah sebabnya, dalam kutipan tersebut, guru tidak merasa perlu untuk mendialogkan dengan siswa tentang topik pembelajaran yang akan diajarkan dalam satu semester.

Dilihat dari struktur percakapan, pengambilan giliran tutur dalam kutipan [61] menunjukkan ketidaksetaraan. Ditinjau dari struktur percakapan, tuturan (1) s.d. (5) berfungsi sebagai inisiasi (*I*). Dalam percakapan yang setara, *I* akan diikuti oleh respons (*R*). Namun, dalam kutipan tersebut, siswa tidak memberikan *R* terhadap tuturan guru. Gejala itu terjadi bukan karena siswa tidak mampu, tetapi justru karena dominasi kekuasaan guru yang tidak berupaya mendorong siswa untuk memberikan *R*. Tuturan (5) yang selayaknya digunakan oleh guru untuk mendorong munculnya *R* dari siswa, justru digunakan untuk memperkenalkan topik yang lain, yakni *buku paket yang dipakai dalam pembelajaran yang akan dilaksanakan*.

Dominasi semacam itu tampak pula ketika guru memperkenalkan topik terkait dengan sistem evaluasi dan tugas-tugas yang harus dikerjakan dalam satu semester. Tampaknya, pengenalan topik terkait dengan materi pembelajaran, sistem evaluasi yang akan digunakan, dan tugas-tugas yang harus dikerjakan merupakan hak prerogatif guru. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[62] G: [...] Berkaitan dengan nilai, nilai kalian berkaitan dengan penilaian kognitif, afektif, dan psikomotor. (1) Kognitif itu dari mana, dari

²⁶ Dalam telaah ini, apersepsi diartikan sebagai proses pembangkitan skemata siswa terhadap suatu topik dengan cara mengaitkan topik tersebut dengan topik lain yang sudah dipahaminya.

ulangan harian. (2) Selama satu semester ulangan akan saya laksanakan empat kali: ulangan harian besar, tapi ada ulangan-ulangan kecil yang disebut postes. (3) Postes dilaksanakan setiap pertemuan berakhir. (4) [...] Untuk nilai afektif, kamu sudah pernah dijelaskan di kelas I oleh wali kelasmu: kehadiranmu, mbolos atau tidak, sering membuat gaduh atau nggak. (5) [...] Untuk nilai psikomotor, kalian akan banyak bekerja di lab (6)

S: (Mendengarkan dengan tekun).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).

(RP-Pengen-TT)

Ditinjau dari pengendaliannya, kutipan[62] tersebut tidak jauh berbeda dengan kutipan [61]. Kedua kutipan itu menunjukkan bahwa guru sama-sama mengendalikan topik tuturan. Perbedaannya terletak pada substansi topik tuturan. Dalam kutipan [61] guru mengendalikan topik tuturan yang terkait dengan materi pelajaran, sedangkan dalam kutipan [62] guru mengendalikan topik tuturan tentang sistem evaluasi yang akan diterapkan dalam proses pembelajaran. Dalam kedua kutipan tersebut, guru sama sekali tidak menggali pendapat siswa. Siswa merupakan pihak yang pasif, tanpa diberi kesempatan untuk menyampaikan pendapat atau pun usulan terkait dengan kedua topik itu. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan pengenalan topik dengan strategi paparan langsung pada materi pembelajaran yang dianggap guru urgen cenderung merepresentasikan kekuasaan yang bersifat dominatif.

Tindakan mendominasi pengendalian topik tuturan tampak berkurang ketika guru memperkenalkan topik tuturan tentang hal-hal yang dianggap tidak terlalu urgen, seperti tentang pembagian kelompok, besarnya iuran kelas, dan model pembelajaran yang akan dilaksanakan. Dalam konteks itu, guru justru mendorong siswa agar menyampaikan *R* sebagai wujud pandangan mereka terhadap substansi pengarahan itu. Penyajian topik tuturan yang terungkap dalam kutipan berikut menunjukkan gejala itu.

[63] G: Nah, sekarang kalau kalian ada usulan bagaimana caranya agar pelajaran biologi menarik? (1) Formasi kelas tidak harus menghadap ke depan, berbentuk U juga boleh. (2) Kamu atur nanti sebelum diskusi, sebelum guru masuk kelas, kalian. (3) Setuju begitu? (4)

S: Setuju. (5)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).

(RP-Pengen- TT)

Bila dibandingkan dengan kutipan [62], pengenalan topik tuturan dalam kutipan [63] tampak merepresentasikan kekuasaan lebih humanis. Sifat humanis

kekuasaan dari penyajian topik tuturan itu terletak pada dua hal berikut. Pertama, substansi topik pengarahannya mulai memberikan kebebasan kepada siswa untuk memikirkan dan memilih formasi tempat duduk agar pembelajaran biologi menarik atau tidak membosankan. Pemberian kebebasan ini merupakan upaya membangun kesetaraan atau mengurangi dominasi dalam proses pembelajaran.

Kedua, struktur percakapan dalam kutipan itu menunjukkan percakapan yang seimbang. Keseimbangan itu ditunjukkan oleh pemberian kesempatan kepada siswa untuk mengambil giliran tutur. Secara kuantitas, giliran tutur memang masih banyak diambil oleh guru, tetapi siswa sudah diberi kesempatan untuk mengambil giliran tutur. Ditinjau dari struktur percakapan, tuturan (1) sampai dengan (4) merupakan *I* yang berfungsi untuk mendorong siswa sehingga muncul tuturan (5) sebagai *R*. Dengan demikian, pengenalan topik tuturan dalam kutipan [63] tersebut merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada kutipan [61] dan [62].

Tindakan pengenalan topik tuturan dengan strategi pemaparan langsung juga terjadi dalam proses pembelajaran. Gejala tersebut dapat dilihat dalam kutipan yang berikut ini.

[64] G: Hari ini kita akan mempelajari peluang. (1) Sebenarnya, peluang bukan materi baru lagi bagi kalian. (2) Kalian masih di SMP semester ke-6 kamu mendapatkan materi tentang peluang. (3) Jadi, bukan materi yang asing karena di situ masih ada yang disebut dengan ruang sampel, ada titik sampel. (4) Nah, coba lihat materi tentang peluang pada buku kalian. (5)

S: (Siswa melaksanakan perintah guru).

(Konteks: dituturkan ketika guru membuka pelajaran).

(RP-Pengen- TT)

Dalam kutipan [64] tampak bahwa guru menggunakan pengenalan topik dengan strategi pemaparan langsung. Ketika membuka pelajaran, guru langsung memaparkan topik apa yang akan dibahas dalam pembelajaran yang akan segera dilaksanakan. Pengenalan topik tersebut juga terkesan dominatif karena guru tidak berupaya melibatkan siswa dalam pengenalan topik itu. Giliran tutur yang sebenarnya dapat dimanfaatkan untuk menggali *R* siswa, justru didominasi untuk memperkenalkan topik.

Dalam proses pembelajaran, strategi pengenalan topik semacam itu masih juga banyak digunakan. Bagi guru yang menggunakan strategi pengembangan topik ini, kekuasaan absah dan kepakaran yang dimiliki tidak dimanfaatkan untuk mencari tahu persepsi awal siswa terhadap topik itu. Padahal, persepsi awal itu merupakan prasyarat bagi terbentuknya kesiapan para siswa untuk mengikuti pembelajaran tentang topik tersebut. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa pengenalan topik tuturan dengan strategi langsung cenderung merepresentasikan strategi kekuasaan dominatif.

Selain dengan strategi langsung, pengenalan topik tuturan dengan strategi apersepsi banyak digunakan dalam wacana kelas. Apersepsi merupakan upaya pembangkitan skemata siswa terhadap suatu topik tuturan dengan cara mengaitkan topik tersebut dengan topik lain yang sudah dipelajari atau dipahami siswa. Proses ini banyak digunakan guru sebagai salah satu strategi untuk memperkenalkan topik tuturan. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[65] G: Baik, minggu yang lalu kita sudah menyinggung jenis kata. (1) Pagi ini kita akan membahas kata penghubung. (2) Sebelum masuk kata penghubung, saya ingin tahu apa yang dimaksud dengan kata penghubung? (3) [...]

S: Kata yang menghubungkan kata dengan kata. (4)

G: Kata yang menghubungkan kata dengan kata, terus ...? (5)

(Konteks: dituturkan ketika guru sedang membuka pelajaran).

(RP-Pengen- TT)

Dalam kutipan [65] guru melakukan pengenalan topik dengan strategi apersepsi. Strategi itu digunakan oleh guru untuk melihat skemata siswa terhadap substansi pembelajaran yang akan mereka terima. Dalam kutipan tersebut, guru melakukan apersepsi dengan meminta siswa untuk menjelaskan *konsep kata penghubung* yang merupakan topik pembelajaran yang akan segera dibahas. Strategi ini dipersepsi oleh siswa membangun kesetaraan. Siswa merasa dilibatkan untuk ikut memikirkan susbtansi topik tuturan yang akan segera dipelajari.

Dalam penggunaan strategi apersepsi biasanya tidak terjadi dominasi penggunaan giliran tutur. Dalam konteks itu, guru mendorong siswa untuk memiliki pemahaman awal terhadap topik tuturan yang diperkenalkan. Dalam kutipan [65], misalnya, tuturan (3) merupakan *I* yang digunakan guru untuk menggali *R* siswa yang menggambarkan pemahaman awal siswa tentang topik yang akan dibahas. Dengan demikian, ditinjau dari dominasinya, penyajian topik tuturan dengan strategi apersepsi cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada strategi pengenalan topik secara langsung.

Pengenalan topik tuturan yang dianggap paling humanis adalah melalui strategi negosiasi topik tuturan. Melalui strategi ini, biasanya guru tidak memaksakan topik tuturan yang akan dibicarakan. Menurut Bublitz (1988:42), dalam strategi ini terjadi prinsip persetujuan bersama (*mutual consent*) antarpartisipan percakapan dalam penetapan topik. Dalam konteks itu, terjadi suatu prinsip bahwa pengenalan topik terjadi seiring dengan persetujuan bersama di antara partisipan percakapan.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa strategi negosiasi dalam pengenalan topik dilakukan oleh guru yang menekankan kepada kesetaraan dalam pembelajaran. Kekuasaan tidak dimanfaatkan untuk membangun dominasi, tetapi untuk membangun kesetaraan dengan mendorong siswa ikut terlibat di dalam pe-

menentukan topik tuturan yang akan dibahas bersama dalam proses pembelajaran. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[66] G: Assalamu'alaikum wr.wb. (1)

S: Waalaikum salam wr.wb. (2)

G: Untuk kesempatan ini kita mestinya di lab. Karena Lab dipakai oleh kelas 1, tidak bisa praktikum. (3) Nah, pada hari ini saya tawarkan, kita sebaiknya melakukan tanya jawab untuk mengkaji ulang materi yang sudah kita bahas atau melanjutkan materi berikutnya? (4)

S: Tanya jawab saja, Bu. (5)

G: Baiklah, kita tanya jawab untuk memperdalam pemahaman materi yang lalu. (6) Pada minggu yang lalu kalian sudah mempelajari berbagai macam jaringan pada tumbuhan. (7) Coba, sebelum diskusi kita mulai, jaringan apa yang kamu ketahui? (8)

S: Meristem. (9)

G: Jaringan meristem. (10) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru mengawali kegiatan tanya jawab di kelas).

(RP-Pengen- TT)

Dalam kutipan [66] tampak bahwa topik tuturan dinegosiasikan antara guru dan siswa. Melalui tuturan (4), guru memberikan alternatif pilihan topik yang akan dibahas dalam pembelajaran yang akan dilaksanakan. Guru tidak memaksakan topik apa yang akan dibahas. Sebagai konsekuensinya, topik pilihan siswa sebagaimana terungkap dalam tuturan (5) menjadi pegangan guru di dalam melakukan proses pembelajaran. Siswa tidak dipaksa membahas sebuah topik, tetapi justru diberi kebebasan untuk memilih topik yang akan dipelajari dalam proses pembelajaran.

Penggunaan strategi tersebut menciptakan kesetaraan dalam proses pembelajaran. Akan tetapi, dari hasil telaah ini terungkap bahwa guru jarang menggunakannya. Pengenalan topik di awal pembelajaran secara berturut-turut didominasi oleh strategi langsung, strategi apersepsi, baru strategi negosiasi. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa pengenalan topik tuturan dalam wacana kelas masih cenderung merepresentasikan kekuasaan yang dominatif.

4.1.2 Representasi Kekuasaan dalam Pengembangan Topik Tuturan

Topik tuturan bukan saja dapat dikendalikan pengenalannya, tetapi juga pengembangannya. Dalam suatu percakapan, pengenalan topik menjadi tumpuan bagi para peserta tutur untuk memberikan kontribusi. Bublitz (1988:86) menyatakan bahwa penutur yang memperkenalkan topik berada dalam posisi membentuk kerangka pengikat bagi tuturan penutur berikutnya. Dia menentukan ruang lingkup topik yang tidak dapat diabaikan oleh penutur berikutnya. Dengan demikian,

peserta tutur yang memegang kendali pengembangan topik tuturan mempunyai kekuasaan atas peserta tutur yang lain.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa pengembangan topik tuturan dalam wacana kelas juga masih banyak dikendalikan oleh guru. Akan tetapi, sudah tampak upaya guru untuk melibatkan siswa di dalam mengembangkan topik tuturan. Guru mengendalikan pengembangan topik tuturan dalam berbagai konteks, baik dalam pemberian pengarahan pada awal semester maupun dalam proses pembelajaran.

Sebagaimana halnya pengenalan topik tuturan, penggunaan kekuasaan dalam pengembangan topik tuturan pun dilakukan melalui strategi tertentu. Berdasarkan hasil telaah ini terungkap berbagai strategi pengembangan topik tuturan, antara lain pengembangan topik tuturan melalui strategi: (a) pemberian contoh, (b) pemberian argumentasi, (c) pemberian perbandingan, (d) pemberian definisi, (e) pemberian rincian, (f) pemberian tindakan proses, dan (g) pemberian klasifikasi. Dalam realisasinya, masing-masing strategi tersebut merepresentasikan kekuasaan. Tingkat dominasi kekuasaan yang direpresentasikan juga sangat bergantung kepada ada tidaknya upaya P untuk melibatkan T di dalam proses pengembangan topik tuturan.

Pengembangan topik tuturan melalui strategi pemberian contoh banyak digunakan dalam wacana kelas. Penggunaan strategi ini dipengaruhi oleh topik tuturan. Ketika topik tuturan memerlukan ilustrasi-ilustrasi untuk memberikan gambaran lebih konkret, strategi pengembangan topik ini cenderung digunakan. Untuk memberikan ilustrasi terhadap gagasan atau generalisasi itu digunakan contoh-contoh. Oleh karena itu, pengembangan topik dengan strategi pemberian contoh dimulai dengan suatu generalisasi, kemudian bergerak kepada contoh-contoh yang mendukung generalisasi tersebut. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [67] G: [...] Berikut, yang kedua tadi Fibrosa, matriknya berwarna apa? (1)
S: Gelap. (2)
G: Gelap, kalau tadi jernih, transparan, ini gelap (3) Gelap contohnya pada? (4) Pada apa contohnya? (5)
S: Persendian tulang pinggang. (6)
G: Persendian tulang pinggang. (7) [...] Yang ketiga elastis; elastis matriknya berwarna apa? (8)
S: Biru kekuning-kuningan. (9)
G: Kuning keruh, kuning keruh. (10) Contohnya apa? (11) [...]
(Konteks: dituturkan ketiga guru dan siswa melakukan praktikum di lab)
(RP-Pengem-TT)

Topik tuturan dalam kutipan [67] adalah *warna matrik*, sedangkan jabaran topik itu adalah *warna matrik-matrik itu beserta contohnya*. Pengenalan topik itu

dilakukan oleh guru, sedangkan pengembangannya dilakukan oleh siswa. Tutaran (3), (5), dan (11) merupakan *I* yang digunakan guru untuk mendorong siswa agar memberikan contoh warna dari masing-masing matrik. Dengan kekuasaan absah yang dimilikinya, guru melibatkan siswa secara aktif memikirkan contoh warna dari masing-masing matrik tersebut. Ditinjau dari penggunaan kekuasaan, pengembangan topik dalam kutipan [67] tersebut merepresentasikan kekuasaan humanis.

Pengembangan topik melalui strategi tersebut akan merepresentasikan kekuasaan dominatif bila proses pengenalan topik dan pemberian contoh semuanya dilakukan oleh guru. Dalam konteks itu, distribusi giliran tutur menjadi tidak seimbang. Guru mendominasi seluruh kesempatan giliran tutur guna memperkenalkan topik dan memberikan contoh-contoh. Walaupun jarang dilakukan, gejala itu kadang-kadang tampak dilakukan oleh guru. Namun, secara keseluruhan, pengembangan topik melalui strategi pemberian contoh cenderung memberdayakan siswa. Gejala umum yang terjadi adalah guru memperkenalkan topik tuturan, siswa diarahkan untuk mengembagkan contoh-contohnya. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan strategi pengembangan topik dengan strategi pemberian contoh cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis.

Dalam proses pembelajaran, pengembangan topik tuturan dengan strategi argumentasi juga digunakan dalam wacana kelas. Strategi pengembangan topik tuturan ini ditandai oleh suatu tindakan memberikan argumen-argumen terhadap suatu generalisasi yang telah dibuat. Kekuatan strategi ini terletak pada mampu tidaknya argumen itu meyakinkan kebenaran generalisasi yang dibuat. Oleh karena itu, persuasi termasuk bagian dari suatu argumentasi.

Pengembangan topik dengan strategi argumentasi banyak dilakukan dalam proses pembelajaran di kelas dan di laboratorium. Hal ini dapat dimaklumi karena wacana kelas merupakan domain pendidikan yang menjadi salah satu tumpuan upaya pewarisan dan pengembangan ilmu. Dalam rangka itu, guru menggunakan argumen-argumen untuk menunjukkan dan meyakinkan kebenaran ilmu yang diwariskan kepada siswa. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[68] G: Hafal *ndak*? (1)

S: Tidak. (2)

G: Lo, kok lulus? (3) Hafal *ndak*? (4) Mengapa kamu sulit menghafalkan istilah-biologi? (5) Karena kamu tidak menerapkan dalam kehidupan sehari-hari, setiap makan, makanannya apa *sih*? (5) Begitu minum, kamu sudah tahu, ini mengandung vitamin A dan B. (6) Ingat, susu mengandung zat lemak dan protein. (7) [...] Jangan *ngemplok thok*²⁷

S: (Mendengarkan, tanpa memberikan komentar).

(Konteks: dituturkan ketika guru melakukan tanya jawab di kelas).

(RP-Pengem-TT)

²⁷ Terjemahannya dalam bahasa Indonesia adalah *makan saja*.

Bila dibandingkan dengan strategi pengembangan topik tuturan dalam kutipan sebelumnya, kutipan [68] tersebut merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif. Dominasi kekuasaan dalam kutipan tersebut terjadi karena guru melakukan pengenalan topik dan sekaligus mengembangkannya, tanpa ada upaya melibatkan siswa. Dengan kekuasaan kepakarannya, guru menggunakan tuturan (3) s.d. (7) sebagai argumen dari topik tuturan yang diperkenalkan. Padahal, argumen itu tidak harus disampaikan oleh guru. Siswa bisa diajak dialog untuk menghasilkan argumen. Boleh jadi, argumen yang dihasilkan melalui dialog lebih meyakinkan siswa daripada hanya dilakukan oleh guru. Namun, dalam konteks itu, hal itu tidak dilakukan guru. Guru menyampaikan “resep” yang diyakininya mampu mengobati siswa yang masih saja tidak hafal terhadap substansi pembelajaran yang telah dipelajari.

Pengembangan topik dengan strategi argumentasi juga terungkap dalam tuturan siswa. Hal itu terjadi ketika siswa melakukan dikusi kelompok atau presentasi tugas individu. Penggunaan strategi ini juga menunjukkan kekuasaan kepakaran siswa atas siswa yang lain. Kekuasaan yang direpresentasikan juga cenderung dominatif. Sebagai penyaji dalam diskusi, penanya, atau pun partisipan yang membantu menjawab pertanyaan menggunakan argumen-argumen untuk membuktikan kebenaran pendapat yang diberikan.

Dari paparan di atas tampak bahwa pengembangan topik tuturan dengan strategi argumentasi cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Dalam strategi pengembangan topik itu, guru atau siswa menunjukkan argumen-argumen untuk meyakinkan siswa. Argumen-argumen itu dibangun oleh akses pengetahuan atau keterampilan tertentu. Oleh karena itu, pengembangan topik tuturan dengan strategi argumentasi merepresentasikan kekuasaan kepakaran.

Dalam proses pembelajaran, pengembangan topik tuturan dengan strategi perbandingan juga sering digunakan oleh guru. Dalam konteks itu, topik tuturan dikembangkan dengan membandingkan unsur-unsur yang menjadi jabanran topik tersebut. Ada dua kemungkinan bentuk perbandingan, yakni perbandingan atas perbedaan atau kontras dan perbandingan atas kesamaan. Penggunaan strategi tersebut biasanya digunakan guru untuk membangun asosiasi siswa terhadap unsur-unsur yang dibandingkan agar memudahkan mereka memahami substansi topik tuturan itu. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[69] G: Struktur tumbuhan, di kelas satu kamu kenal apa yang termasuk tumbuhan tingkat rendah? (1)

S: (Menjawab dengan suara lemah).

G: Yang keras, dong! (2)

S: Jamur. Terus? (3)

G: Alga, ganggang, betul. (4) Itu tumbuhan tingkat rendah. (5) Sekarang tumbuhan tingkat tinggi. (6) Apakah sama? (7) Di mana letak perbedaannya? (8)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas LKS).

(RP-Pengem-TT)

Dalam kutipan [69] guru tampak menggunakan strategi perbandingan kontras untuk mengembangkan topik tuturan. Topik tuturan itu adalah *perbandingan jenis struktur tumbuhan tinggi dan tingkat rendah*. Pengembangan topik itu dilakukan bersama antara guru dan siswa. Tuturan (7) dan (8) sebagai *I* digunakan guru untuk mendorong siswa agar mereka memberikan *R* tentang perbedaan struktur dari kedua jenis tumbuhan tersebut. Oleh karena itu, pengembangan topik tuturan itu tidak tidak menampakkan dominasi guru. Siswa dilibatkan secara aktif dalam pengembangan tuturan sehingga mereka mempersepsi strategi itu merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada strategi argumentasi.

Perbandingan kadang-kadang dilakukan untuk mencari kesamaan karakteristik, strategi, perilaku, atau yang lain. Perbandingan yang demikian biasa disebut analogi. Pengembangan topik tuturan dengan strategi analogi juga dimaksudkan agar siswa mudah menangkap substansi pembelajaran dengan memperbandingkan persamaan-persamaan unsur-unsur yang diperbandingkan dalam topik tuturan tersebut. Kutipan berikut ini memperjelas gejala itu.

[70] G: Jadi, kamu itu sekarang harus belajar seperti proses makannya sapi, kambing, seperti proses maknanya ular. (1) Kalau ular, makanan langsung ditelan walaupun busuk. (2) Namun, kalau kamu pakai prinsipnya kambing atau sapi, makanan dimakan, dikeluarkan, diingat-ingat lagi. (3) Baru kalau memang sudah benar-benar perlu dicerna, lalu dimasukkan. (4) Jadi, jangan asal masuk. (5) Kalau demikian, misalkan *ndak* pakai histogram bisa *ndak* dicari? 6)

S: Bisa. (7)

G: Bisa. (8) [...]

(Konteks: dituturkan guru ketika menjelaskan teori peluang).

(RP-Pengem-TT)

Dari kutipan [70] tersebut tampak bahwa guru menggunakan strategi analogi di dalam mengembangkan topik tuturan. Topik tuturan itu adalah *strategi menyerap materi pembelajaran*. Menurut guru, sebagaimana terungkap dalam tuturan (1) sampai dengan (5), strategi menyerap materi pembelajaran yang baik dapat dianalogikan dengan strategi makan dari kambing atau sapi, bukan ular. Melalui pengembangan topik tuturan itu, guru berusaha mengkonkretkan topik tuturan agar mudah dicerna siswa. Namun, penerapan strategi itu tampak lebih dominatif daripada kutipan [69] karena guru tidak memberikan *I* yang memungkinkan siswa memberikan *R* dalam mengembangkan topik tuturan itu. Dengan kekuasaan kepakarannya guru berperan aktif memperkenalkan topik tuturan hingga penjabarannya, sedangkan siswa harus mencerna maksud topik beserta jabarannya. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa penggunaan strategi analogi cenderung dominatif. Memang sesekali guru tampak melibatkan siswa, tetapi secara umum masih cenderung dominatif.

Di samping strategi perbandingan, strategi dengan pemberian definisi juga terungkap dalam pengembangan topik tuturan. Definisi menyatakan hakikat sesuatu, yang dilakukan melalui makna kata, sinonim kata, atau pun definisi formal. Dalam konteks wacana kelas, strategi ini biasanya digunakan guru untuk melihat pemahaman siswa terhadap hakikat substansi topik yang sedang dibicarakan. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

- [71] G:Sebelum masuk kata penghubung, saya ingin tahu apa *sih* yang dimaksud kata penghubung? (1) Siapa yang bisa, angkat tangan! (2) Kalau kita berbicara tentang kata penghubung, kita perlu ingat kembali tentang jenis-jenis ...? (3)
S: Kata. (4)
G: Kata, ada berapa jenis? (5)
S: Sepuluh. (6)
G:Ya, silakan coba apa yang dimaksud dengan kata penghubung, ya kau! (7)
S: Kata yang menghubungkan kata dengan kata. (8)
G:Suatu jenis kata yang menghubungkan kata dengan kata, kalimat dengan kalimat, atau antara paragraf dengan paragraf. (9) [...]
(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas kata penghubung).
(RP-Pengem-TT)

Pengembangan topik dalam kutipan [71] dilakukan dengan strategi pemberian definisi. Sebagai *I*, tuturan (1) dan (7) digunakan guru mengajak siswa agar memberikan definisi *kata penghubung*. Keberhasilan pengembangan topik tuturan itu ditentukan oleh tingkat penguasaan siswa atau guru terhadap *kata penghubung*. Penguasaan yang baik akan mempengaruhi kemudahan di dalam membuat definisi dan kualitas defisi yang dihasilkan. Dengan demikian, penggunaan strategi pemberian definisi merepresentasikan kekuasaan kepakaran. Hanya saja, tingkat dominasinya sangat bergantung kepada ada tidaknya pelibatan siswa di dalam proses pemberian definisi tersebut. Ditinjau dari aspek kekuasaan, pemberian definisi dalam kutipan tersebut merepresentasikan kekuasaan yang humanis karena pemberian definisi itu dilakukan atas dengan cara kolaborasi antara guru dan siswa.

Dalam konteks tertentu, pemberian definisi acapkali dilakukan guru. Guru memperkenalkan topik sekaligus mengembangkannya melalui definisi. Dalam konteks itu, pengambilan giliran tutur tentu tidak terdistribusikan kepada siswa. Guru memonopoli giliran tutur untuk mendefinisikan topik tuturan. Strategi yang demikian tentu saja merepresentasikan kekuasaan lebih dominatif bila dibandingkan dengan strategi yang digunakan dalam kutipan [71]. Namun, dari hasil telaah ini terungkap kecenderungan itu tidak banyak dilakukan oleh guru. Sedapat mungkin guru mengarahkan siswa untuk memberikan definisi. Kalau dengan pengarahan itu siswa belum juga mampu membuat definisi, guru baru

memberikan definisi. Dengan demikian, pengembangan topik tuturan dengan strategi definisi cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Di antara berbagai strategi yang digunakan untuk mengembangkan topik tuturan, strategi pengembangan rincian fakta termasuk sering pula dilakukan dalam wacana kelas. Dalam strategi ini, pengembangan topik biasanya didahului dengan pengenalan topik kemudian diikuti oleh detail penunjang yang berupa fakta-fakta. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[72] G: [...] Disebabkan oleh apa *kok* banyak sekali orang-orang yang pindah menuju ke kota? (1)

S: Mencari lapangan pekerjaan. (2)

G: [Ya, mencari lapangan pekerjaan. (3)

Jadi, tujuan utama mencari lapangan pekerjaan mungkin di desanya sulit, sehingga mereka ingin mengadu nasib atau memperbaiki nasib di kota. (4) Barangkali di kota bisa mendapat pekerjaan yang baik. (5) Perlu diingat bahwa di kota ini selamanya belum tentu banyak pekerjaan. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa melakukan pembelajaran tentang Ciri-ciri Kota).

(RP-Pengem-TT)

Topik tuturan dalam kutipan [72] adalah *hal-hal yang mendorong orang pindah ke kota*. Topik itu dikembangkan oleh guru dengan menggunakan kata kunci *lapangan pekerjaan*. Melalui strategi itu, guru melakukan elaborasi topik inti dengan mengambil kata-kata kunci untuk dijabarkannya menjadi topik secara utuh. Pengembangan topik tuturan ini tampak agak dominatif, walaupun sudah diawali dengan tindakan yang humanis. Tuturan (1) merupakan *I* yang digunakan guru untuk memancing *R* siswa terhadap topik. Akan tetapi, dalam pengembangan topik, guru justru tampak mendominasi. Dengan kekuasaan kepakarannya, guru mengambil semua giliran tutur hingga topik itu ditutup dan berpindah ke topik yang lain.

Dalam konteks tertentu, pemberian rincian itu justru diserahkan kepada siswa. Guru mengarahkan siswa untuk memberikan rincian topik yang telah diperkenalkan. Gejala tersebut dapat dilihat dalam kutipan berikut ini.

[73] G: Hewan tingkat rendah yang tidak mempunyai tulang belakang apa saja? (1)

S: Moluska, betul. (2)

G: Yang lain? (3)

S: Amuba. (4)

G: Amuba termasuk hewan yang bagaimana? (5) Apalagi? (6)

S: Labelata. (7)

G: Labelata hewan yang berlabel, bersel satu atau banyak? (8)

S: Satu. (9)

G: Apalagi? (10)

S: Orivera. (11)

G: [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas LKS).

(RP-Pengem-TT)

Dari kutipan [73] tampak bahwa guru memberdayakan siswa untuk mengembangkan topik tuturan tentang *hewan bersel satu yang tidak mempunyai tulang belakang*. Dalam proses pengembangan topik itu, giliran tutur terdistribusikan secara seimbang. Guru menggunakan tuturan (1), (3), (5), (6), (8), dan (10) sebagai *I* yang menghasilkan *R* melalui tuturan (2), (4), (7), (9), dan (11). Keseimbangan pengambilan tutur itu menunjukkan bahwa guru tidak menggunakan kekuasaannya untuk mendominasi pengembangan topik tuturan tersebut.

Strategi pengembangan topik semacam ini banyak dilakukan oleh guru. Namun, bila dibandingkan dengan strategi sebagaimana dalam kutipan [72], frekuensi penggunaannya lebih sedikit. Pemberian rincian dalam pengembangan topik masih banyak dilakukan guru. Oleh karena itu, secara keseluruhan, pengembangan topik dengan strategi pemberian rincian masih banyak yang merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Strategi lain yang tampak digunakan dalam mengembangkan topik tuturan adalah strategi proses. Pada dasarnya, proses merupakan langkah-langkah melakukan sesuatu. Oleh karena itu, ketika pembelajaran terarah kepada langkah-langkah melakukan sesuatu, misalnya menerapkan rumus untuk menghitung sesuatu, membuat sesuatu berdasarkan langkah-langkah secara tepat, melakukan praktikum menurut urutan kegiatan dengan tepat, guru tampak menggunakan pengembangan topik dengan strategi proses. Dengan kekuasaan yang dimiliki, guru bisa memberikan komando atau bimbingan untuk melakukan kegiatan-kegiatan itu.

Penggunaan strategi pengembangan topik yang satu ini lebih banyak bertumpu kepada kekuasaan kepakaran. Dengan kepakaran yang dimiliki, guru dapat membimbing atau mengomando siswa melakukan sesuatu. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[74] G: Nah, sekarang kita gunakan untuk menghitung kuartil. (1) Kamu letakkan dulu alat tulisnya dan kamu cermati rumus dan keterangan-keterangannya. (2) Dari kuartil satu yang terletak setelah urutan ke-25. (3) Urutan ke-25 tolong perhatikan tabel! (4) [...] Sekarang kita cermati uraian, mulai dari Q1 dan letakkan pada urutan ke-25. (5) Urutan ke-25 berada pada kelas ke berapa? 6)

S : Pada kelas ke-2. (7)

G: Pada kelas yang kedua, tandai! (8) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas soal dalam LKS).

(RP-Pengem-TT)

Pengembangan topik dalam kutipan [74] menggunakan strategi proses. Melalui strategi itu, guru mengomando siswa melakukan proses pengerjaan mencari kuartil dengan langkah-langkah tertentu. Jika dilihat dari kekuasaannya, pengembangan topik tuturan itu tampak merepresentasikan kekuasaan dominatif. Walaupun melalui tuturan (6) guru meminta siswa untuk memberikan *R*, tetapi penentuan langkah-langkah pengerjaan tetap dalam kendali guru. Sebenarnya, guru dapat berusaha membimbing siswa untuk ikut mencari langkah-langkah menghitung kuartil itu. Namun, tindakan itu tidak dilakukannya. Akibatnya, kompetensi siswa kurang berkembang. Mereka cukup mendengarkan dan sekali melakukan apa yang diperintahkan guru.

Dari hasil telaah ini terungkap strategi semacam itu masih banyak dipilih guru. Dalam menggunakan strategi proses, guru masih paling dominan menentukan langkah-langkah. Strategi induktif dalam menentukan langkah, formula, rumus, masih kurang dikembangkan. Akibatnya, proses pengembangan topik dengan strategi proses masih banyak merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Strategi terakhir yang juga tampak digunakan dalam mengembangkan topik tuturan adalah strategi klasifikasi. Pada dasarnya, klasifikasi merupakan upaya mengelompokkan sesuatu berdasarkan kriteria tertentu. Oleh karena itu, strategi ini cenderung digunakan ketika pembelajaran membahas tentang topik yang di dalamnya terdapat unsur-unsur yang memerlukan pengelompokan. Pengelompokan itu tentu saja dimaksudkan untuk memudahkan siswa dalam mengenali dan memilah unsur-unsur itu berdasarkan kriteria tertentu.

Dalam pengembangan topik, kriteria yang digunakan untuk klasifikasi bisa berasal dari guru, tapi yang ideal bisa juga siswa didorong untuk menentukan kriteria tersebut. Cara yang pertama merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan cara yang kedua cenderung merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Kutipan yang berikut ini menunjukkan gejala itu.

[75] G: Kalau kata respons ini penulisannya tidak sama, termasuk apa ini? (1)

S: Adaptasi. (2)

G: [Adaptasi. (3) Kalau sama berarti masuk apa? (4)

S: Adopsi. (5)

G: Adopsi. (6) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru melakukan tanya jawab tentang kata serapan)

(RP-Pengem-TT)

Dari kutipan [75] tampak bahwa guru menggunakan strategi klasifikasi di dalam mengembangkan topik tuturan. Topik tuturan kutipan itu tentang

klasifikasi kata serapan. Klasifikasi itu didasarkan oleh jenis-jenis kata serapan. Kriteria untuk mengklasifikasi kata serapan berasal dari guru, tetapi pengembangan topik itu melibatkan siswa. Tuturan (1) dan (4) merupakan *I* yang digunakan guru agar siswa memberikan *R* dengan memasukkan secara tepat wujud kata-kata serapan ke dalam slot-slot klasifikasi yang sudah diberikan oleh guru.

Penggunaan strategi tersebut dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan humanis. Walaupun kriteria klasifikasi berasal dari guru, tetapi siswa merasa diberdayakan untuk mengisi slot-slot klasifikasi tersebut. Dengan demikian, dapat disimpulkan bahwa penggunaan strategi klarifikasi dapat memberdayakan siswa di dalam pengembangan topik tuturan sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

4.1.3 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik Tuturan

Selain tindakan memperkenalkan dan mengembangkan topik, tindakan menutup topik tuturan juga merupakan unsur yang selalu ada di dalam wacana. Tindakan menutup topik tuturan juga merepresentasikan kekuasaan. Tindakan menutup topik itu bisa terjadi ketika akan terjadinya pergantian topik, tetapi mungkin pula menandai bahwa tuturan telah berakhir. Menurut Schegloff dan Sacks (dalam Bublitz, 1988:130), secara formal tidak ada bedanya antara penutupan di akhir tuturan dengan penutupan topik ketika akan terjadi pergantian topik. Namun, Bublitz (ibid) menyatakan sebaliknya, yakni bahwa kita perlu membedakan secara cermat penutupan topik pada dua konteks itu. Hasil telaah ini mendukung pendapat Bublitz. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa terdapat perbedaan strategi penutupan topik pada saat proses pembelajaran dan penutupan topik pada saat proses mengakhiri pembelajaran.

4.1.3.1 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik Tuturan pada Saat Proses Pembelajaran

Secara etnografis, tindakan penutupan topik tuturan terkait komponen-komponen tutur yang membangun wacana kelas. Hal ini dapat terjadi karena tindakan menutup dan mengganti topik tuturan merupakan alat mengontrol percakapan (periksa Bublitz, 1988:88). Oleh karena itu, tindakan menutup topik tuturan tidak dapat dilepaskan dari peran institusional guru dan siswa dan tujuan tutur yang hendak dicapai dari kegiatan penutupan topik tuturan dalam wacana kelas.

Ditinjau dari peran institusional, guru mempunyai legitimasi untuk mengatur semua proses pembelajaran, termasuk tindakan menutup topik tuturan. Jika dalam konteks tertentu siswa juga melakukan tindakan menutup topik tuturan, hal itu karena perannya di dalam proses diskusi atau pun presentasi tugas secara individual. Namun, secara umum, penutupan topik tuturan tetap wewenang guru.

Sama halnya dengan pengenalan dan pengembangan topik, tindakan menutup topik tuturan juga mempunyai strategi. Masing-masing strategi itu, merepresentasikan kekuasaan yang tingkat dominasinya dapat dilihat dari mekanisme dan

fungsi penutupan topik itu. Dari hasil telaah ini terungkap sejumlah strategi penutupan topik pada saat pembelajaran, yaitu penutupan topik dengan (a) strategi konfirmasi pemahaman, (b) strategi penutupan langsung, (c) strategi pemberian penguatan, (d) strategi interupsi, dan (e) dan strategi konfirmasi persetujuan.

Proses penutupan topik pada saat terjadinya pembelajaran dimaksudkan untuk menunjukkan bahwa dalam proses pembelajaran itu akan terjadi pergantian topik. Ada dua kemungkinan topik yang diganti, yakni topik yang baru sama sekali atau topik sebagai subtopik dari topik tuturan yang lebih besar. Pada umumnya, pergantian topik tersebut mengarah kepada subtopik karena topik itu sebenarnya bagian dari topik pembelajaran dalam satu satuan materi pembelajaran.

Dalam proses pembelajaran, penggantian topik merupakan tindakan yang direncanakan karena tindakan itu merupakan bagian dari pengelolaan tata urutan penyampaian materi pembelajaran. Oleh karena itu, sebelum melakukan pergantian topik, guru cenderung menutupnya dengan strategi-strategi tertentu. Salah satu strategi penutupan topik yang paling sering dilakukan adalah strategi konfirmasi pemahaman. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[76] G: Sebelum saya lanjutkan pada pokok bahasan baru, ada yang ditanyakan mengenai soal tadi? (1) Prinsip-prinsipnya yang penting, ada? (2) Ada yang ditanyakan? (3) Baik, kalau tidak ada yang ditanyakan, kita akan melanjutkan pada pokok bahasan baru, yaitu kapasitor. (4)Kapasitor adalah suatu perangkat yang sudah sering dipakai di dalam alat-alat elektronika. (5) [...] Bedanya, di sini harus? (6)

S: Sama. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru melaksanakan pembelajaran).

(RP-Penu- TT)

Dari kutipan [76] tampak bahwa sebelum memperkenalkan topik baru, guru terlebih dahulu menutup topik yang lama. Dalam proses penutupan topik itu, guru menggunakan strategi konfirmasi terhadap pemahaman siswa. Tuturan (1) sampai dengan (3) digunakan guru untuk menanyakan ada tidaknya materi yang belum dipahami siswa. Konfirmasi itu sekaligus sebagai piranti menutup topik tuturan. Karena hasil konfirmasi tidak ada materi yang tidak dipahami siswa, guru memperkenalkan topik baru dengan menggunakan strategi langsung.

Tindak tutur yang digunakan untuk melakukan konfirmasi pemahaman dalam penutupan topik tuturan memiliki variabilitas. Selain menggunakan permintaan, guru bisa menggunakan bentuk-bentuk direktif yang lain, seperti *silakan kalau ada yang bertanya, silakan bertanya kalau ada yang belum dipahami, bagaimana sudah jelas, bagaimana sudah bisa dipahami, ok ada yang*

dipermasalahan, kalau ada kesulitan harap ditanyakan²⁸. Reaksi atau jawaban siswa terhadap bentuk-bentuk konfirmasi tersebut menentukan jadi tidaknya perpindahan topik. Perpindahan topik baru yang didahului oleh usaha konfirmasi pemahaman siswa tersebut mengurangi dominasi guru di dalam perpindahan topik.

Ditinjau dari aspek kekuasaan yang direpresentasikan, penggunaan strategi tersebut dipersepsi siswa merepresentasikan kekuasaan humanis. Dengan kekuasaan yang dimiliki, guru mempedulikan keadaan siswa dengan melakukan konfirmasi tingkat pemahaman atau kesulitan-kesulitan yang mereka hadapi terhadap materi pembelajaran yang sudah diterimanya. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan strategi konfirmasi pemahaman di dalam menutup topik tuturan merepresentasikan kekuasaan humanis.

Penutupan topik dengan strategi langsung juga terungkap dalam wacana kelas. Strategi ini ditandai oleh tindakan guru menutup langsung topik dan menggantikannya dengan topik baru. Dalam konteks itu, guru tidak berusaha mencari tahu tentang gagasan, pemahaman, dan kesulitan siswa. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[77] G: [...] Segera untuk yang berminat segera ke bendahara. (1) Kalau tidak berubah, harganya Rp 23.000,00. (2) Saya tidak boleh mewajibkan buku. (3) LKS yang boleh. (4) Kamu lihat LKS pada halaman pertama tentang daftar isi. (5)

S: (Siswa gaduh karena mungkin merasa aneh karena harus melihat daftar isi).

G: Lho, mau belajar kok nggak tahu daftar isinya? (6)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahannya dan beralih proses pembelajaran).

(RP-Penu- TT)

Dalam kutipan [77] tampak bahwa guru menggunakan tuturan (4) untuk menutup tuturan tentang *topik buku-buku dan LKS yang harus disiapkan siswa*, dan kemudian menggunakan tuturan (5) untuk memperkenalkan topik baru. Kalau diamati, strategi penutupan topik itu menggunakan strategi penutupan langsung, tanpa melakukan konfirmasi tentang setuju tidaknya siswa terhadap buku-buku yang ditawarkan, atau setidaknya tidaknya meminta pendapat atau komentar tentang buku-buku yang ditawarkan tersebut. Oleh karena itu, penutupan topik ini tampak merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Jika dilihat dari perspektif pembelajaran kuantum, penutupan langsung tersebut tidak mengarahkan fokus perhatian siswa (periksa DePoerter dkk.,

²⁸ Jika dikaitkan dengan pendapat Svartvik (dalam Bublitz, 1988:50--60), bentuk-bentuk direktif itu merupakan pemarkah pergantian topik yang berfungsi untuk menutup topik tuturan sebelumnya dan memfokuskan topik tuturan berikutnya.

2000:119-120). Penutupan secara langsung menyulitkan siswa dalam memfokuskan perbedaan-perbedaan topik dari informasi yang telah masuk pada dirinya. Dengan demikian, penggunaan penutupan topik secara langsung dalam proses pembelajaran sudah mengesampingkan prinsip-prinsip pembelajaran yang menyenangkan.

Strategi yang dianggap merepresentasikan kekuasaan paling humanis adalah penutupan topik dengan strategi pemberian penguatan. Dalam perspektif pembelajaran, penguatan merupakan salah satu bentuk kekuasaan hadiah. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[78] G: Retikulum membentuk ikatan yang erat, antara apa? (1)

S: Antara jaringan ikat. (2)

G: [...] Maka dari itu disebut jaringan ikat karena sebagai pengikat, penghubung, yang erat, Kata temanmu, betul. (3) Lanjutkan ke nomor dua, enam! (4)

S: Jaringan ikat ditentukan oleh sifat tranfusitulemnya mengikat seluruh jaringan, jaringan tulang yang bersifat kolagen, protein, dan mendapat mineral. (5)

G: Ya, betul. (6) Sekarang lanjutkan ke pertanyaan berikutnya. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru membahas pertanyaan dalam LKS).

(RP-Penu- TT)

Kutipan [67] menunjukkan penggunaan penguatan untuk menutup topik tuturan. Guru menggunakan kata bagus pada tuturan (6) untuk memberikan penguatan atas kemampuan siswa menjawab soal sebelum beralih ke topik yang lain. Biasanya, guru tidak hanya menggunakan kata bagus. Ada sejumlah kata lain yang biasanya digunakan untuk melakukan penguatan, misalnya *baik, baik sekali, bagus sekali, ya betul sekali, OK, benar, benar sekali*. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa strategi penutupan topik ini banyak digunakan oleh para guru pada saat terjadi proses pembelajaran.

Jika ditinjau dari aspek kekuasaan, penggunaan strategi penutupan topik pada kutipan [78] tersebut merepresentasikan kekuasaan sangat humanis. Bentuk-bentuk penguatan itu difungsikan guru untuk mendorong siswa agar berbuat hal yang sama atau bahkan yang lebih baik lagi (uraian lebih lanjut tentang fungsi kekuasaan hadiah periksa dalam Bab V). Menurut DePorter dkk. (2000:93), pemberian penguatan tersebut merupakan bentuk pemberian perayaan yang merupakan manifestasi dari bentuk penghargaan atas prestasi siswa. Perayaan memberi rasa rampung (yang dalam konteks telaah ini membahas satu topik tuturan sebelum beralih ke topik yang lain) dengan menghormati usaha, ketekunan, dan kesuksesan. Dengan demikian, pemberian penguatan tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah dari seorang guru kepada siswanya.

Jika strategi pemberian penguatan dianggap merepresentasikan kekuasaan paling humanis, penutupan topik dengan strategi interupsi justru

merepresentasikan kekuasaan sangat dominatif. Interupsi merupakan strategi menghentikan tuturan dengan memotong tuturan orang lain. Dalam suatu percakapan, pengambilan giliran tutur biasanya dilakukan dalam tempat transisi relevansi (TRP). Namun, interupsi terjadi karena pelanggaran pengambilan giliran tutur dengan memotong tuturan peserta tutur yang lain bukan pada TRP. Untuk memperjelas uraian ini, tuturan berikut ini layak diperhatikan.

[79] G: Tempat yang ada di tengah ini apa, ha? (1)

S: Sel hidup yang |... (2)

G: [Lho, kok sel hidup. (2) Tempatnya ini lho apa? (3) Lho, masih belum nyandak juga? (4) Kalau begitu, coba baca dulu buku kalian! (5)

(Konteks: dituturkan guru kita siswa menjawab salah).

(RP-Penu- TT)

Topik tutur dalam kutipan di atas adalah *nama tempat* yang ditunjukkan oleh guru dalam alat peraga. Topik itu akhirnya berubah menjadi perintah untuk membaca kembali buku setelah guru melakukan interupsi melalui tuturan (2). Interupsi itu terjadi karena siswa salah dalam menjawab pertanyaan guru. Dengan interupsi itu, siswa menghentikan tuturannya. Padahal, boleh jadi seandainya tuturan itu dilanjutkan, mungkin isi tuturan mengarah kepada jawaban yang dikehendaki oleh guru. Paling tidak, seandainya guru mengambil giliran tutur pada TRP, guru bisa memberikan tuntunan sehingga siswa bisa menjawab. Siswa menganggap penutupan topik dengan tindakan interupsi tersebut merepresentasikan kekuasaan paling dominatif.

Tindakan menutup topik tuturan dengan interupsi sebelum memperkenalkan topik baru banyak dilakukan oleh guru. Dalam tuturan siswa juga terungkap strategi interupsi untuk menutup topik tuturan, tetapi gejala itu terjadi ketika bertutur antara mereka. Siswa tidak pernah menginterupsi tuturan guru. Gejala interupsi dalam tuturan siswa sebelum memperkenalkan topik baru dapat dilihat dalam kutipan yang berikut ini.

[80] S1: Nah, sesuai dengan hukum gaya gravitasi Newton, yang menyebutkan bahwa gaya itu sama dengan percepatan gravitasi dikalikan massa 1 dan massa 2 dikalikan jari-jari kuadrat. (1) [...] Sebenarnya di luar angkasa yang jauh itu.

ada pengaruhnya, tetapi 0 Itu kecil sekali. (2) Pokoknya kuncinya di F^2 ini, jari-jari ini [... (3)

S2: [Iya, sampai di mana? (4)

S1: Gini, lho, kita lihat jaraknya sampai di mana? (5) [...]

(Konteks: dituturkan siswa ketika melakukan diskusi kelas).

(RSP-Penu-TT)

Kutipan [80] menunjukkan gejala interupsi yang dilakukan siswa terhadap tuturan siswa lain. Ada dua faktor yang menyebabkan terjadinya interupsi tersebut. Pertama, interupsi tuturan (4) itu terjadi karena ada kondisi kesesuaian. Ditinjau dari etnografi kelas, siswa dimungkinkan menginterupsi tuturan siswa lain, tetapi tidak terhadap tuturan guru. Kedua, interupsi itu dilakukan siswa karena di antara mereka masih terjadi perbedaan pendapat terhadap substansi yang sedang didiskusikan.

Jika dibandingkan dengan kutipan [79], pengenalan topik baru yang didahului dengan tindakan interupsi pada kutipan [80] tersebut memiliki kadar dominasi kekuasaan yang berbeda. Pada kutipan [80], interupsi menghentikan respons siswa sama sekali karena guru langsung memaksakan kekuasaannya dengan memperkenalkan topik baru. Namun, dalam kutipan [79] tidak terjadi pemaksaan. Perubahan subtopik justru dilakukan oleh siswa yang diinterupsi. Tindakan ini tentu saja dilakukan karena di antara mereka terjadi hubungan kesetaraan, yang memungkinkan untuk saling mendominasi.

Dari paparan di atas tampak bahwa penggunaan strategi interupsi untuk menutup topik tuturan melanggar pola giliran tutur. Guru atau siswa yang melakukan interupsi menghentikan tuturan peserta tutur yang lain. Oleh karena itu, penggunaan strategi ini cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Dalam konteks wacana kelas, strategi ini masih sering digunakan, terutama dalam tuturan guru.

Penutupan topik tuturan dengan strategi konfirmasi persetujuan memiliki kemiripan dengan penutupan topik dengan strategi konfirmasi pemahaman. Kemiripannya, kedua strategi itu sama-sama meminta konfirmasi, sedangkan perbedaannya menyangkut substansi yang dikonfirmasi: yang satu mengkonfirmasi pemahaman terhadap topik yang telah dibahas, yang lain mengkonfirmasi setuju tidaknya terhadap gagasan yang disampaikan sebelum terjadi pergantian topik yang lain.

Penutupan topik dengan strategi konfirmasi persetujuan banyak digunakan oleh siswa ketika melakukan diskusi kelas. Dalam konteks diskusi, biasanya penyaji melakukan konfirmasi pemahaman terhadap gagasan (jawaban) yang diberikan sebelum melanjutkan pengenalan topik baru. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[81] S1: Dari yang saya baca di perpustakaan ada yang menyebutkan bahwa setiap material yang masuk ke black hole itu akan melar. (1) E..., apakah kelompok 1 sudah bisa menerima jawaban dari kelompok kami? (2)

S2: Sudah. (3)

S1: Sudah, terima kasih. (4) Baiklah, kami akan melanjutkan untuk menjawab pertanyaan dari Rina, kelompok 2. (5)

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).

(RP-Penu-TT)

Konfirmasi persetujuan melalui tuturan (2) sebenarnya merupakan tindakan menutup topik tuturan sebelum melanjutkan membahas topik yang lain. Ditinjau dari aspek kekuasaan, tindakan tersebut merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Konfirmasi itu mempertahankan kesetaraan, walaupun dalam konteks pembelajaran itu, di antara mereka memiliki peran yang berbeda. Penyaji mempunyai kewajiban menjawab pertanyaan dan mempunyai hak untuk menutup dan mengganti topik.

Dari paparan di atas dapat disimpulkan bahwa penutupan topik tuturan dengan strategi konfirmasi merepresentasikan kekuasaan humanis. Konfirmasi persetujuan dianggap paling humanis karena perpindahan topik didasarkan kepada persetujuan bersama, bukan atas dasar unsur pemaksaan. Gejala ini memiliki kesamaan dengan tindakan guru memperkenalkan topik baru dengan didahului oleh tindakan konfirmasi pemahaman siswa terlebih dahulu.

4.1.3.2 Representasi Kekuasaan dalam Penutupan Topik Tuturan pada Saat Mengakhiri Pembelajaran

Tampaknya terdapat perbedaan strategi penutupan topik tuturan pada saat pembelajaran pada saat penutupan pembelajaran. Perbedaan itu lebih diakibatkan oleh tujuan tutur. Penutupan topik tuturan pada saat pembelajaran dimaksudkan sebagai tindakan transisi sebelum terjadinya pergantian topik tuturan yang baru. Namun, pergantian topik pada saat penutupan pembelajaran merupakan tindakan yang dimaksudkan untuk mengakhiri semua aktivitas pembelajaran dalam pertemuan itu.

Berdasarkan hasil telaah ini terungkap sejumlah strategi penutupan topik tuturan yang digunakan oleh guru pada saat pembelajaran. Strategi-strategi itu antara lain (a) penutupan topik tuturan dengan strategi menunjukkan jam pembelajaran berakhir, (b) penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan rangkuman, (c) penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan klarifikasi, (d) penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan tes, (e) penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan tugas, dan (f) penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan komentar kritis. Masing-masing strategi itu, di samping memiliki karakteristik tertentu, juga merepresentasikan strategi kekuasaan dengan kadar dominasi beragam.

Secara teknis, penutupan topik pada akhir pembelajaran dapat diartikan sebagai suatu tindakan pemberian pengarahan tentang penyelesaian pembelajaran. Menurut Brown (1991:201), ada dua aspek penting dari penutupan topik tuturan pada saat pembelajaran berakhir, yakni aspek kognitif dan aspek sosial. Aspek kognitif ditujukan untuk memperkuat apa yang telah dipelajari siswa dan juga agar siswa memusatkan perhatiannya pada topik-topik utama yang terkan- dung dalam pembelajaran itu. Aspek sosial terkait dengan usaha untuk mem- berikan suatu perasaan pencapai kepada siswa sehingga di samping kesulitan-kesulitan yang mereka hadapi di dalam pembelajaran itu, mereka juga didorong terus untuk berusaha.

Uraian di atas mengisyaratkan bahwa penutupan topik tuturan pada saat pembelajaran berakhir mempunyai fungsi penting. Bahkan, dalam konteks pembelajaran, tindakan itu merupakan salah satu kompetensi yang harus dimiliki oleh guru. Namun, dari hasil telaah ini masih banyak terungkap penggunaan strategi penutupan topik dengan menunjukkan jam berakhir. Strategi ini tampaknya tidak selaras dengan dua fungsi penutupan sebagaimana dinyatakan di atas, baik aspek kognitif maupun aspek sosial. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[82] G: [...] Ini gimana ini, betul atau salah ini? (1)

S: Salah. (2)

G: Salah, yang benar ini, *to*, bawahnya ini, ya? (3) Mengerti, ya? (4) Yang b,(5) Oh, sudah habis waktunya. (6) Baiklah, waktunya hari ini sudah habis. (7) Besok masih kita lanjutkan untuk latihan ini. (8) 9). Baik, saya akhiri. Selamat siang. (10)

S: Selamat siang, Pak. (11)

(Konteks: dituturkan ketika guru mengakhiri pelajaran).

(RP-Penu-TT)

Kutipan [82] mengungkapkan penggunaan strategi menutup topik tuturan dengan menunjukkan jam pelajaran berakhir. Dengan tuturan (5) dan (6) secara eksplisit guru memberitahukan bahwa jatah waktu pembelajaran sudah habis sehingga topik akan dilanjutkan pembahasannya pada pertemuan yang akan datang. Penggunaan strategi tersebut tampak merepresentasikan kekuasaan dominan. Dengan kekuasaan absahnya, guru langsung menutup topik tanpa melihat aspek kognitif dan aspek sosial siswa. Gejala tersebut masih dominan digunakan di dalam wacana kelas.

Dalam konteks pembelajaran, penutupan topik tuturan dengan strategi memberikan rangkuman merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada strategi menunjukkan jam pembelajaran berakhir. Melalui strategi ini, guru secara terencana merangkum topik tuturan yang telah dibahas selama pembelajaran. Tingkat kehumanisan kekuasaan yang direpresentasikan sangat bergantung kepada pelibatan siswa untuk menutup tuturan. Semakin banyak melibatkan siswa dalam membuat rangkuman, kekuasaan yang direpresentasikan semakin humanis, demikian juga sebaliknya. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut layak diperhatikan.

[83] G: Baiklah, sebelum kita mengakhiri pembelajaran kali ini, ada beberapa hal yang dapat kita simpulkan. (1)Tadi ada pertanyaan bagaimana terjadinya angin di matahari? (2) Tadi sudah dijawab dengan betul bahwa terjadinya angin itu karena adanya reaksi fusi dari helium yang dapat menghasilkan energi yang sangat besar. (3) Tentang planet yang dekat matahari besar, sedangkan yang jauh semakin kecil, teori yang paling pas

untuk menjelaskannya adalah Teori Pasang Surut dibandingkan dengan teori-teori lain. (4) [...] Nah, itu butir-butir yang dapat kita simpulkan dari hasil diskusi kali ini. (5) Masih ada yang ditanyakan? (6) Kalau tidak, kita akhiri, selamat siang. (7)

S: Selamat siang. (8).

(Konteks: dituturkan ketika guru menyimpulkan topik tuturan).

(RP-Penu-TT)

Dari kutipan tersebut tampak bahwa guru merangkum topik tuturan yang telah didiskusikan. Ditinjau dari aspek kekuasaan, pemberian rangkuman itu merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru. Dengan kepakaran yang dimilikinya, guru mampu menunjukkan dan memberikan penekanan tentang butir-butir penting dari topik pembelajaran yang telah dibahas. Bahkan, tindakan merangkum topik tuturan pada akhir pembelajaran merupakan salah satu kompetensi yang dipersyaratkan harus dimiliki oleh seorang guru.

Strategi penyampaian rangkuman dalam kutipan [83] itu tampak humanis, tetapi pada sisi tertentu masih terasa dominatif. Kehumanisan itu ditunjukkan oleh tindakan guru yang mau dan mampu memberikan rangkuman, yang secara kognitif dan sosial amat diperlukan bagi kemajuan belajar siswa. Wright dan Nuthall (dalam Brown, 1991:101) menyatakan bahwa hasil pencapaian siswa yang tertinggi akan terjadi bila pada akhir suatu pembelajaran diberikan rangkuman pokok-pokok topik yang sudah dibahas. Sebaliknya, tindakan itu agak terasa dominatif karena proses memberikan rangkuman tidak melibatkan siswa. Dengan kekuasaan kepakaran yang dimiliki, guru memberikan sendiri topik tuturan yang telah didiskusikan.

Secara keseluruhan penggunaan strategi ini cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada strategi menunjukkan jam berakhir. Penggunaannya dapat menyentuh aspek kognitif dan sosial siswa. Walaupun begitu, strategi ini jarang dilakukan oleh guru. Jarang sekali ditemukan guru memberikan rangkuman pada akhir pembelajaran. Kalaupun ditemukan, frekuensinya paling rendah dibandingkan strategi penutupan topik yang lain.

Ketika menggunakan teknik diskusi, guru sering menggunakan penutupan topik tuturan dengan strategi klarifikasi. Ada dua penyebab klarifikasi dilakukan guru. Pertama, materi yang didiskusikan masih terjadi kesalahan sehingga perlu pelurusan. Kedua, klarifikasi perlu dilakukan karena di antara siswa masih terjadi perbedaan pendapat. Tindakan memberikan klarifikasi tersebut, di samping merepresentasikan kekuasaan absah, juga merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru. Tanpa kepakaran, klarifikasi bukan memperjelas siswa, tetapi justru bisa mengacaukan pemahaman siswa. Penggunaan strategi klarifikasi dalam kutipan berikut ini memperjelas pemahaman siswa.

[84] G: Baik, coba perhatikan dulu! (1) Saya akan menambahkan sedikit dari pelaksanaan diskusi ini. (2) [...] Tadi muncul pertanyaan-pertanyaan

baru yang merupakan pertanyaan yang secara teori belum bisa dijawab. (3) Dipertanyakan bagaimana terjadinya angin di matahari? (4) Tadi sudah dijawab terjadinya angin itu karena adanya reaksi fusi dari helium. 5) [...] Tentang planet yang dekat dengan matahari besar, sedangkan yang jauh semakin kecil. (6) Teori yang paling pas untuk menjelaskannya adalah Teori Pasang Surut dibandingkan teori-teori yang lainnya. (7) [...] Itu beberapa tambahan terhadap diskusi hari ini. (8) Kita akan diskusi kita pada pertemuan yang akan datang. (9) Selamat pagi. (10)

(Konteks: dituturkan ketika guru akan mengakhiri pelajaran).
(RP-Penu-TT)

Dalam kutipan [84] tampak bahwa guru menggunakan strategi klarifikasi dalam menutup topik tuturan. Penggunaan strategi ini dapat merepresentasikan dua jenis kekuasaan, yakni kekuasaan kepakaran dan kekuasaan absah. Bila ditinjau dari kemampuan guru memberikan penjelasan sehingga mampu menghilangkan kebingungan dan keraguan siswa, strategi tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru. Kemampuan melakukan klarifikasi tentunya dimiliki oleh peserta tutur yang mempunyai kepakaran atau akses informasi. Di samping itu, jika ditinjau dari kewenangan, penggunaan strategi itu biasanya memang dimiliki oleh guru dalam kapasitasnya sebagai pendidik dan pengajar. Dengan kapasitasnya itu, guru berhak memberikan klarifikasi atas diskusi yang telah dilakukan, baik menyangkut aspek materi maupun pelaksanaan diskusi. Dengan demikian, strategi tersebut juga merepresentasikan kekuasaan absah dan cenderung dominatif.

Strategi lain yang digunakan untuk menutup topik tuturan adalah strategi pemberian tes. Strategi ini biasanya dimanfaatkan guru untuk melakukan umpan-balik. Setelah selesai suatu topik tertentu atau beberapa topik menjelang akhir pembelajaran, guru menutup topik tuturan dengan memberikan tes lisan ataupun tes tertulis. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[85] G: Sampai pada kuartil ini ada pertanyaan? (1) Tidak ada? (2) Kalau tidak ada sudah selesai materi statistiknya. (3)

S: Ulangan, Bu? (4)

G: Iya, so pasti, karena saya ingin menguji atau ingin mengetahui sejauh mana kalian memahami. (6) Sekarang, tolong perhatikan karena kamu sudah tahu proses awal dari konsep kuartil, tinggal menghitung. (7) Nah, sekarang silakan kamu coba mengerjakan, menggunakan konsep yang sudah kita bahas untuk mengerjakan soal no. 7 sampai dengan 10. (8)

(Konteks: dituturkan ketika guru akan melakukan postes).
(RP-Penu-TT)

Kutipan [85] menunjukkan penggunaan strategi tes untuk menutup topik tuturan. Dalam konteks pembelajaran, guru mempunyai kekuasaan absah untuk melakukan itu. Bahkan, kemampuan memberikan tes, yang dalam hal ini postes, merupakan kompetensi dasar guru yang dipersyaratkan. Dengan demikian, ditinjau dari aspek legitimasinya, hanya guru yang berhak memberikan postes. Ditinjau dari sisi ini, penggunaan strategi tes cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Akan tetapi, kadar dominasi itu terkait juga dengan ada tidaknya guru membicarakan prosedur evaluasi pada saat memberikan pengarahan pada awal semester. Jika guru sudah membicarakannya pada saat memberikan pengarahan pada awal semester, tentu saja pertanyaan seperti tuturan (4) tidak muncul. Munculnya pertanyaan tersebut karena guru tersebut memang tidak memberikan pengarahan tentang sistem evaluasi yang akan digunakan. Oleh karena itu, penggunaan strategi evaluasi sebagaimana dalam kutipan [85] merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Bagi guru yang mengedepankan pembelajaran siswa aktif, penutupan topik tuturan cenderung dilakukan dengan strategi memberikan tugas. Dalam proses pembelajaran, pemberian tugas dapat dimanfaatkan untuk berbagai hal, misalnya untuk mempersiapkan siswa untuk menghadapi pelaksanaan pembelajaran yang akan datang, untuk mengukur pencapaian pembelajaran yang telah dilakukan, dan untuk memberikan pengayaan kepada siswa. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[86] G: [...] Ada permasalahan atau tidak? (1) Kalau tidak ada, kalian di rumah harus menyusun susunan acara dan minggu depan membawakan ke depan sebagai pembawa acara. (2) Sudah jelas semua langkah-langkahnya? (3) Nah, sekarang buat kelompok masing-masing anggotanya 10 atau 8 orang. (4) Dari kelompok yang terbentuk ada yang membuat susunan acara resmi dan yang lain membuat susunan acara tidak resmi. (5) Tentukan sendiri kelompoknya. (6) Bagaimana, ada pertanyaan? (7) Kalau tidak ada, saya akhiri pelajaran kali ini, Selamat siang. (8)

S: Selamat siang, Bu. (Siswa menjawab salam dengan serempak). (9)
(Konteks: dituturkan ketika guru mengakhiri pembelajaran).
(RP-Penu-TT)

Dalam kutipan [86] tampak bahwa guru menggunakan strategi memberikan tugas untuk menutup topik tuturan. Dalam konteks itu, pemberian tugas merupakan salah satu instrumen portofolio untuk pelaksanaan evaluasi produk dan proses. Dikatakan sebagai alat evaluasi produk karena hasil dari pemberian tugas itu digunakan untuk melihat kemampuan siswa menerapkan ilmu yang didapat. Dikatakan sebagai alat evaluasi proses karena dari tugas tersebut tampak bagaimana usaha siswa/kelompok mewujudkan tugas yang telah diberikan. Apa pun fungsinya, yang jelas, penggunaan strategi itu merepresentasikan kekuasaan

absah guru. Dalam perannya sebagai pengajar, guru mempunyai kekuasaan untuk memberikan tugas di rumah.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa penggunaan strategi ini dapat mendorong siswa untuk membuktikan penguasaan dirinya terhadap substansi pembelajaran atau membuktikan kreativitas yang mereka miliki. Pada umumnya, siswa berusaha mengerjakan tugas dengan baik. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penggunaan strategi pemberian tugas dalam menutup topik tuturan merepresentasikan kekuasaan humanis.

Strategi menutup topik tuturan dengan memberikan komentar kritis juga tampak digunakan pula oleh guru. Strategi ini cenderung digunakan ketika guru harus memberikan komentar terhadap pelaksanaan diskusi atau pun presentasi siswa secara individual. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[87] G: Baiklah, itu tadi penampilan kelompok 5. (1) Untuk diskusi selanjutnya, masing-masing kelompok saya harapkan membuat pertanyaan yang akan diajukan pada diskusi kelompok pada hari Kamis. (3) Untuk hari ini, kelompok ini dalam membawakan makalahnya ini tidak menarik sama sekali. (4) Terkesan asal-asalan sehingga seperti kamu kurang persiapan, seenaknya. (5) Nah, ini merugikan kelompok ini. (6) Nilai presentasi ini adalah nilai kelompok, ya. (6) Jadi, kelihatan sekedar membaca saja, tidak dipersiapkan dengan baik. (7) Ini kurang baik ini. (8) Penampilan yang terjelek dari masing-masing kelompok adalah kelompok 5 ini. (9) OK, selamat siang.(10).

S: Selamat siang. (11)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan klarifikasi terhadap pelaksanaan kelas).

(RP-Penu-TT)

Dalam kutipan [87] atas tampak bahwa guru sedang memberikan kritik terhadap penampilan kelompok yang baru saja tampil sebagai pembawa makalah. Kritik tersebut mengekspresikan ketidaksukaan guru terhadap kinerja siswa dalam diskusi yang terkesan kurang persiapan atau asal-asalan. Ketidaksukaan guru tersebut diungkapkan melalui tuturan(4) sampai dengan (9), yang tergolong tindak ekspresif langsung yang amat dominatif. Dengan kekuasaan yang dimiliki, guru memberikan penilaian buruk kepada penampilan siswa. Bahkan, guru memberikan ancaman bahwa penampilan buruk tersebut akan berdampak kepada nilai mereka. Pemberian ancaman itu merepresentasikan kekuasaan paksaan.

Walaupun jarang ditemukan, penggunaan kekuasaan paksaan dalam bentuk ancaman semacam itu sesekali dilakukan oleh guru, terutama ketika mengkritisi aspek perilaku siswa. Ketidakterseriusan mengikuti pembelajaran, ketidakterseriusan mengerjakan tugas, dan keterlambatan mengumpulkan tugas merupakan sejumlah perilaku buruk yang diancam guru dengan sanksi nilai. Namun, ketika meng-

kritis aspek gagasan, guru menonjolkan penggunaan kekuasaan kepakaran, bukan kekuasaan paksaan.

Dalam konteks lain, komentar kritis tidak selalu bernada negatif sebagaimana kutipan terungkap dalam kutipan [87] tersebut. Ketika siswa menunjukkan prestasi yang baik, guru tidak segan-segan untuk memberikan komentar kritis yang merepresentasikan kekuasaan yang humanis. Namun, dari hasil telaah ini terungkap, guru tampak lebih sering memberikan komentar kritis terhadap hal-hal yang negatif. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa penutupan topik dengan strategi memberikan komentar kritis masih cenderung merepresentasikan kekuasaan yang dominatif.

4.2 Representasi Kekuasaan dalam Interupsi

Dalam suatu percakapan biasanya terdapat prinsip-prinsip umum yang cenderung dipahami bersama oleh para peserta tutur. Prinsip-prinsip itu antara lain, pertama, dari sekian banyak peserta tutur yang terlibat dalam percakapan, hanya ada satu partisipan yang bertutur pada satu waktu. Kedua, dalam percakapan terdapat tempat transisi relevansi (*transition-relevance place*) yang cocok digunakan oleh peserta tutur untuk mengambil giliran tutur. Namun, dalam konteks tertentu, prinsip-prinsip itu dilanggar oleh para peserta tutur, misalnya dengan tindakan interupsi.

Interupsi merupakan bentuk pelanggaran kaidah giliran tutur. Interupsi terjadi ketika T mulai bertutur, padahal P masih belum selesai bertutur. Oleh karena itu, menurut Coates (1991:99), interupsi merusak kesetaraan model percakapan karena penginterupsi menghalangi P dari penyelesaian tuturan mereka dan pada saat yang sama T memenangkan sebuah giliran untuk dirinya sendiri.

Atas dasar karakteristik itu, para penganalisis wacana cenderung menganggap interupsi sebagai suatu tindakan dominasi daripada ketidakmampuan interaksional. Graddol dan Swann (2003:119--120) menganggap bahwa interupsi memberikan giliran kepada pelaku interupsi dan membuka kemungkinan untuk mengarahkan percakapan ke arah topik tertentu yang akan mereka bahas. Bahkan, West dan Zimmerman (dalam Tannen, 1994:5) menganggap bahwa dalam konteks tertentu, interupsi merupakan sebuah piranti untuk menggunakan kekuasaan dan kontrol dalam percakapan. Oleh karena itu, penggunaan interupsi dapat merepresentasikan strategi kekuasaan pelaku interupsi itu.

Ditinjau dari perspektif etnografi komunikasi, representasi strategi kekuasaan dalam interupsi juga dipengaruhi oleh komponen tutur. Terkait dengan hasil telaah ini, perbedaan peran dan tujuan tutur berpengaruh terhadap karakteristik representasi strategi kekuasaan. Oleh karena itu, dalam wacana kelas, bisa terjadi interupsi dari siswa kepada siswa lain, dari guru kepada siswa, tetapi tidak pernah terjadi dari siswa kepada guru. Akan tetapi, dalam budaya yang egaliter, mungkin saja siswa menginterupsi tuturan guru. Dalam telaah ini, tidak pernah terungkap gejala itu.

Tujuan tutur yang berpengaruh terhadap representasi strategi kekuasaan dalam wacana kelas tentunya tujuan yang terkait dengan aspek pendidikan dan pengajaran. Dari hasil telaah ini terungkap sejumlah tujuan yang mendorong penggunaan interupsi dalam wacana kelas, yakni interupsi digunakan dalam konteks (a) memperbaiki sikap bertutur siswa, (b) mendorong siswa bertutur dengan volume keras, (c) memperbaiki cara bertutur siswa, (d) menghentikan kegaduhan di kelas, (e) membetulkan jawaban siswa, (f) menghentikan keraguan siswa, (g) memberikan klarifikasi, dan (h) memberikan penguatan. Dalam rangka merealisasikan tujuan itu, penggunaan interupsi merepresentasikan kekuasaan dengan kadar dominasi beragam.

Sekolah merupakan suatu domain berfungsi ganda: sebagai tempat mengajar dan sekaligus sebagai tempat mendidik. Sebagai tempat mendidik, sekolah difungsikan untuk banyak hal, di antaranya untuk mendidik siswa agar bisa bertutur dengan santun. Fungsi ini tidak hanya dijalankan oleh guru bahasa Indonesia, guru bidang studi lain (walaupun tidak menyengajakan diri) juga menjalankannya. Oleh karena itu, ketika ada siswa bertutur tidak memperhatikan mitra tuturnya, guru menggunakan kekuasaan absahnya untuk memperbaiki sikap yang tidak baik itu. Salah satu strategi untuk memperbaikinya adalah dengan melakukan tindakan interupsi. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[88] G: Menghadap ke sini, *Mbak*, nggak usah malu-malu! (1)

S: Ini menurut saya tidak baku karena ... (2)

G: Menghadap ke sini, *Mbak*! (3)

S: (Siswa mengubah posisi dan pandangannya) Ini dari segi penempatan katanya tidak baku. (4)

Konteks: dituturkan ketika guru mengawasi siswa sedang berdiskusi

(RP-IT)

Dalam kutipan [88] tersebut tampak bahwa guru menginterupsi siswa yang sedang bertutur. Interupsi sebagaimana terungkap dalam tuturan (3) itu dilakukan oleh guru sebagai umpan balik (*F*) terhadap perilaku siswa yang tidak mengindahkan perintah guru yang disampaikan melalui tuturan (1). Padahal, tindak tutur ini tergolong perintah langsung yang secara eksplisit mengharuskan siswa agar bertutur dengan posisi menghadap ke arah kawan-kawannya. Namun, *R* siswa, sebagaimana terungkap dalam tuturan (2), mengabaikan perintah guru. Dia tetap dalam posisi seperti semula, menghadap ke papan tulis, walaupun sudah diperintah untuk mengubah posisi. Karena tindak perintah saja tidak bisa memaksa siswa untuk mengubah sikapnya, guru menggunakan strategi interupsi. Akhirnya, interupsi guru melalui tuturan (3) yang mampu memaksa siswa agar mengubah posisinya agar menghadap ke arah kawan-kawannya.

Dilihat dari mekanisme giliran tutur, tindakan interupsi tersebut telah melanggar kaidah bertutur secara normal. Dengan interupsi itu, hak bertutur

siswa dilanggar dan dihentikan. Oleh karena itu, tindakan itu merepresentasikan kekuasaan paksaan yang tentu saja sangat dominatif. Namun, dilihat dari aspek pendidikan, tindakan itu masih bisa dimaklumi. Tindakan itu terpaksa dilakukan karena diberi peringatan dengan bentuk perintah tidak mampu mengubah sikap siswa. Hal ini menunjukkan bahwa kadang-kadang tindakan yang menggunakan kekuasaan dominatif itu dilakukan jika konteks tutur menghendaknya.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa tindakan interupsi juga dilakukan guru ketika melihat siswa bertutur dengan suara lemah, baik ketika melakukan presentasi dalam diskusi kelas, presentasi secara individual, maupun ketika siswa menjawab soal. Tampaknya tindakan interupsi tersebut merupakan gejala universal, dalam arti bahwa semua guru bila dihadapkan dengan gejala yang sama akan melakukan interupsi. Kutipan yang berikut memperjelas paparan ini.

[89] G: Bagaimana anatomi dari tumbuhan tingkat tinggi? (1) Ada akar, batang, daun. (2) Tentang fisiologinya, apa yang kita pelajari tentang fisiologinya? (3)

S: Fungsi organ|... (4)

G: └ Yang keras, nggak apa-apa, bukan untuk saya, tapi untuk teman yang lain juga. (5)

S: Fungsi organ tubuh. (6)

G: Fungsi organ tubuh, betul. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas materi tubuh).

(RP-IT)

Kalau dicermati, interupsi yang dilakukan oleh guru pada kutipan [89] tersebut bukan karena substansi respons (*R*) siswa dalam tuturan (4) tidak relevan dengan inisiasi (*I*) dalam tuturan (3), tetapi karena volume suara siswa ketika bertutur kurang keras. Dalam proses pembelajaran, lemahnya volume suara siswa ketika menjawab soal atau bertanya cenderung menyulitkan, baik bagi guru maupun siswa yang lain. Bagi guru, lemahnya volume suara akan menyulitkan dalam menangkap maksud pertanyaan siswa atau menilai benar-tidaknya jawaban siswa. Bagi siswa yang lain, gejala itu akan menghambat proses tukar pemahaman atau bahkan proses pembelajaran teman sejawat (*peer teaching*). Oleh karena itu, sesuai dengan perannya sebagai pengajar, guru memiliki kekuasaan absah untuk menghilangkan kebiasaan siswa yang tidak kondusif untuk proses pembelajaran tersebut.

Ditinjau dari aspek kekuasaan, tindakan interupsi tersebut merepresentasikan kekuasaan dominatif. Kendatipun volume suara siswa tidak kondusif untuk proses pembelajaran, guru bisa menghentikannya dengan melakukan *overlapping*, bukan interupsi. Tindakan itu bisa dipilih karena siswa belum pernah mengingatkan siswa. Jika menggunakan tindakan *overlapping*, guru akan menghentikan pada TRP, bukan pada saat siswa belum selesai bertutur. Tindakan melakukan *overlapping* jauh lebih humanis daripada interupsi. Dari

gejala tersebut dapat disimpulkan bahwa tindakan menginterupsi untuk memperbaiki volume suara siswa masih cenderung dominatif.

Dalam proses pembelajaran, penggunaan teknik diskusi bukan hanya sarana untuk memudahkan siswa menguasai substansi pembelajaran, tetapi juga sarana untuk membentuk kompetensi siswa agar mampu berdiskusi dengan baik. Untuk itu, ketika terjadi diskusi, guru akan melakukan interupsi jika ada perilaku siswa yang tidak selaras dengan rambu-rambu diskusi. Ada sejumlah perilaku siswa yang cenderung diinterupsi guru. Misalnya, siswa langsung bertanya, padahal tidak tunjuk jari atau setidaknya memberikan isyarat bahwa dirinya akan bertanya; siswa bertanya tidak terarah substansi pertanyaannya; diskusi berlangsung berlarut-larut karena pertanyaan dan jawaban berkembang terlalu jauh; kelompok yang tampil membacakan seluruh isi makalah, padahal kelompok lain sudah memiliki makalah itu; siswa bertanya tidak menyebutkan identitas diri. Gejala interupsi untuk hal yang terakhir ini dapat dilihat dalam kutipan yang berikut.

[90] G: Silakan kelompok sini! (1) Saya kira sudah saya jelaskan sehingga kalian tinggal mengulangi atau menegaskan! (2)

S: Saya akan ... (3)

G: └─ Siapa namamu? (4)

S: Fori. (5) Lapisan itu berfungsi sebagai penentu arah pertumbuhan akar. (6)

G: Bagaimana, Priangga? (7) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa melakukan diskusi kelas).

(RP-IT)

Dari kutipan [90] tersebut tampak bahwa guru sedang melakukan interupsi terhadap siswa yang sedang bertanya. Interupsi itu bukan juga karena (*R*) yang diberikan tidak relevan dengan substansi yang didiskusikan, tetapi karena siswa melanggar rambu-rambu diskusi. Siswa tidak tunjuk jari dan menyebutkan identitas diri ketika akan bertanya. Padahal, dalam proses diskusi, penyebutan nama atau identitas diri paling tidak mempunyai dua fungsi, yakni mempermudah penyaji dalam mengarahkan kepada siapa tanggapannya harus diberikan; dan mempermudah guru melakukan penilaian; dan dapat memotivasi siswa lain bertanya karena guru akan mencatat setiap penanya dan memberikan nilai atas partisipasinya dalam diskusi. Dengan demikian, interupsi dalam kutipan [90] bukan hanya merepresentasikan kekuasaan absah, tetapi dapat pula merepresentasikan kekuasaan hadiah. Dengan memerintah menyebutkan nama, guru dapat mendorong siswa lain untuk berpartisipasi bertanya.

Strategi kekuasaan tampak pula digunakan ketika untuk menghentikan siswa ribut dalam proses pembelajaran. Demi tercapainya efektivitas pembelajaran, tampaknya kejelasan tuturan memang amat penting. Biasanya kejelasan tuturan bukan hanya dipengaruhi oleh volume suara, tetapi juga dipengaruhi oleh tingkat ketenangan siswa di dalam mengikuti pembelajaran. Oleh karena itu, pada

umumnya guru tidak menoleransi siswa yang ribut ketika ada siswa lain sedang bertutur atau guru menjelaskan. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [91] G: [...] Coba kelompok 1, jaringan apa yang ada pada tumbuhan yang akan kita amati sekarang ini? (1)
S: Jaringan epitel, jaringan .. (2)
G: └─Sebentar, yang belakang jangan ribut! (3)
(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan praktikum di LAB).
(RP-IT)

Interupsi dalam tuturan (3) lebih diakibatkan oleh faktor eksternal, bukan karena (R) siswa terhadap pertanyaan guru. Keributan yang dilakukan siswa yang duduk di belakang telah mendorong guru melakukan interupsi. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa selain dengan strategi interupsi, guru juga menggunakan isyarat seperti *set...*, menggunakan strategi sindiran, menggunakan pandangan mata, atau pun menggunakan bentuk-bentuk perintah yang kadang-kadang sarkastis. Dalam kutipan [91], penggunaan strategi interupsi cukup efektif untuk memaksa siswa agar tidak ribut. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa strategi interupsi itu merepresentasikan kekuasaan paksaan.

Tampaknya, ketidaksenangan terhadap siswa atau kelas yang ribut tidak hanya ditunjukkan oleh para guru. Dalam telaah ini terungkap bahwa siswa pun merasa terganggu jika dalam proses pembelajaran ada siswa yang ribut. Dalam konteks tersebut, siswa juga melakukan interupsi terhadap siswa atau kelas yang ribut. Biasanya, interupsi itu dilakukan oleh ketua kelas atau siswa lain yang merasa dirinya terganggu. Kutipan yang berikut ini menunjukkan gejala itu.

- [92] G: Selamat pagi, anak-anak. (1)
S: Selamat pagi, Pak. (2) (Hanya sebagian siswa yang menjawab salam, siswa yang lain masih ribut. Kelas tampak ribut karena siswa baru saja selesai ganti pakaian setelah olah raga).
G: Pagi ini, kita akan melanjutkan diskusi kita. (3) (Kelas masih juga tampak ribut).
S: └─ Set ..., (4) (Ketua kelas melakukan interupsi terhadap siswa yang ribut).
(Konteks: dituturkan ketika guru sedang membuka pelajaran).
(RP-IT)

Dari kutipan [92] tampak bahwa siswa juga menggunakan interupsi untuk menghentikan kelas yang ribut. Dalam (4) siswa menggunakan isyarat *set ...*, tetapi dalam konteks lain, siswa bisa juga menggunakan tindak direktif yang meminta agar kawannya tenang. Siswa yang melakukan interupsi dalam kutipan di atas adalah ketua kelas. Sebagai ketua kelas, dia mempunyai kekuasaan absah untuk menenangkan kelas dengan strategi interupsi. Namun, kadang-kadang siswa lain pun

juga melakukan tindakan itu. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa siswa laki-laki lebih sering melakukan interupsi daripada siswa perempuan.

Dalam proses pembelajaran, guru selalu menyajikan pertanyaan-pertanyaan. Sejumlah pertanyaan itu dapat berfungsi ganda. Pada satu sisi, pertanyaan itu difungsikan guru untuk melihat tingkat pemahaman siswa terhadap substansi materi pembelajaran yang telah disampaikan. Pada sisi yang lain, jawaban dari pertanyaan itu juga digunakan guru untuk memberikan penjelasan secara tidak langsung kepada siswa yang lain. Dengan demikian, tingkat akurasi jawaban siswa menjadi amat penting. Oleh karena itu, jika terjadi kesalahan atau kekurangsempurnaan jawaban siswa, guru biasanya berupaya untuk membetulkannya. Interupsi merupakan salah satu strategi yang sering dilakukan oleh guru. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[93] G: [...] Kalau kita membuat ikhtisar, yang kita kerjakan pertama apa? (1), masih bingung? (2) Kalau sudah tahu pokok pikiran utamanya itu, penting-penting saja. (3) Yang ketiga kira-kira baru bisa menyusun apanya? (4)

S: Menyusun ringkas... (5)

G: Ringkasan atau ikhtisar? (6) Camkan, samakah ikhtisar dengan ringkasan? (7)

S: Tidak. (8)

(Konteks: dituturkan ketika guru melakukan tanya jawab).

(RP-IT)

Dalam kutipan [93] tampak bahwa guru menggunakan strategi interupsi untuk menghentikan kesalahan siswa. Kesalahan itu terjadi dalam (*R*) siswa pada tuturan (5). Tuturan itu tampak mengacaukan antara ringkasan atau ikhtisar. Dalam proses belajar, kekacauan penggunaan istilah semacam itu sering terjadi. Dalam pelajaran biologi, misalnya, banyak istilah yang sering dikacaukan siswa sehingga guru merasa perlu melakukan perbaikan kesalahan melalui strategi interupsi, misalnya *parenkim* dan *kolenkim*, *silem* dan *floem*. Dalam pelajaran fisika, kekacauan sering terjadi pada lambang-lambang satuan, misalnya antara *R* dan *r*, *F* dan *f*. Sedapat mungkin, guru menggunakan kekuasaan kepakarannya untuk menghilangkan kekacauan itu.

Strategi interupsi juga digunakan untuk menghentikan keragu-raguan siswa terhadap substansi materi pembelajaran yang sedang dipelajari. Keraguan-raguan itu menunjukkan belum tuntasnya pemahaman siswa terhadap substansi pembelajaran yang diterimanya itu. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut layak dicermati.

[94] G: Hem ..., hubungannya dengan silem primer dan sekunder berarti? (1)

S: Kalau silem primer e... (2)

G: └ Jawabane kok tambah ilang?²⁹ (3) Primer, primer itu apa, pertama atau kedua? (4)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa bertanya jawab di kelas).
(RP-IT)

Interupsi yang dilakukan guru melalui tuturan (3) tersebut sebagai upaya untuk menghentikan keragu-raguan siswa terhadap salah satu substansi materi pembelajaran. Keragu-raguan siswa itu ditunjukkan oleh tuturan (2) yang berfungsi sebagai (*R*) atas tuturan (1) yang berfungsi sebagai (*I*). Dalam tuturan (4) guru menggunakan kata kunci *primer* dan *skunder* sebagai tuntunan. Strategi interupsi semacam ini merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru dan cenderung bersifat humanis. Akan tetapi, dalam konteks tertentu ditemukan pula strategi interupsi yang merepresentasikan kekuasaan dominatif. Setelah melakukan interupsi, guru bukannya memberikan tuntunan, tetapi justru menunjukkan ketidaksukaan melalui tindak tutur ekspresif yang mengiringi interupsi itu. Gejala ini justru banyak dilakukan dalam wacana kelas.

Hingga paparan ini tampak bahwa tindakan interupsi lebih banyak terkait dengan upaya guru untuk memperbaiki kesalahan atau hal-hal yang tidak layak menurut ukuran-ukuran pendidikan atau pengajaran. Akan tetapi, hasil telaah ini menunjukkan bahwa interupsi dilakukan juga oleh guru ketika siswa mampu menjawab soal atau menjelaskan hal-hal yang dipertanyakan oleh guru secara baik. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut layak dicermati.

[95] G: [...] Mungkin ada yang belum disebutkan, silakan! (1)

S: Endodermis. (2)

G: Endodermis, endodermis bisa kita anggap jaringan penguat. (3) Ada lagi khas pada akar? (4) Akar itu ada apa? (5) Ada apa? ayo masak sudah lupa?(6) Di akar itu ada apa? (7)

S: Bulu akar. (8)

G: └ Iya, bulu akar, bulu akar, betul. (9) [...]

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan praktikum di LAB).
(RP-IT)

Interupsi yang dilakukan guru melalui tuturan (9) tersebut tentu bukan sebagai umpan balik (*F*) atas kesalahan yang dilakukan siswa. Interupsi itu dilakukan guru justru ketika siswa mampu menjawab pertanyaan dengan baik. Guru merasa senang atas jawaban siswa itu karena sudah bekal-kali diberi pertanyaan belum ada yang mampu menjawab, tetapi tiba-tiba ada seorang siswa

²⁹ Terjemahan dalam bahasa Indonesia menjadi *Jawabannya mengapa semakin menghilang?*

mampu menjawab dengan baik. Untuk menunjukkan rasa senang itu, guru tidak sabar menunggu tempat transisi relevansi (TRP) untuk mengambil giliran tutur sehingga terjadi interupsi. Interupsi itu dipersepsi siswa bukan menekan ataupun mengancam muka, tetapi justru memberikan penguatan. Dengan demikian, interupsi itu merepresentasikan kekuasaan hadiah, bukan kekuasaan paksaan.

Strategi interupsi juga digunakan guru untuk melakukan klarifikasi. Jenis strategi bukan hanya dilakukan guru, tetapi juga dilakukan siswa. Interupsi untuk klarifikasi sering dilakukan siswa ketika terjadi diskusi atau presentasi tugas secara individual. Kutipan yang berikut ini membuktikan gejala itu.

- [96] S1: Saya akan mencoba menjawab pertanyaan dari Adit, kelompok 5: zat planet interior banyak besi dan planet eksterior *kok* terdiri atas gas dan es. (1) Karena planet interior ... (3)
- S2: E..., gini ya, maksudnya itu planet inferior dan superior. (4)
- S1: E ..., begini, saya akan mencoba menjawab, ya. (5) [...]
- (Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).
(RP-IT)

Dari kutipan [96] tampak bahwa siswa bisa juga melakukan interupsi, tetapi ketika bertutur dengan siswa yang lain. Akan tetapi, ketika bertutur dengan guru, siswa cenderung tidak melakukan tindakan itu. Walaupun ada sesuatu yang ingin disampaikan, biasanya siswa menunggu diberi kesempatan bertanya atau bertanya dalam TRP. Interupsi yang terungkap dalam tuturan (4) dalam rangka mengklarifikasi tentang *nama planet dan kandungan zatnya*. Dalam konteks itu, dalam perannya sebagai penanya, siswa tentu saja mempunyai kekuasaan absah untuk menginterupsi kawannya ketika dia salah di dalam menanggapi pertanyaan yang diajukannya.

4.3 Representasi Kekuasaan dalam *Overlapping*

Sebagian pakar cenderung membedakan interupsi dan *overlapping*.

Zimmerman dan West (1975) dan Schegloff (1987) (dalam Tannen, 1994:57), misalnya, menyatakan bahwa jika T mulai bertutur pada TRP, hal itu dianggap sebagai *overlapping*. Namun, jika T mulai bertutur bukan pada TRP, hal itu dianggap sebagai interupsi. Dengan demikian dapat dikatakan bahwa *overlapping* akan terjadi jika dalam suatu percakapan T mulai bertutur ketika tuturan P sudah mencapai TRP, sedangkan interupsi terjadi jika T memulai bertutur, padahal tuturan P belum mencapai TRP. Oleh karena itu, Coates (1991:99) menganggap bahwa *overlapping* tidak melanggar giliran tutur, sedangkan interupsi melanggar giliran tutur.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa para peserta tutur dalam wacana kelas sering menggunakan *overlapping* ketika terjadi proses pembelajaran. Guru bukanlah satu-satunya peserta tutur yang melakukan *overlapping*. Dalam konteks

tertentu, siswa pun dapat melakukan *overlapping* terhadap tuturan guru dan lebih-lebih terhadap tuturan siswa lain. Pada umumnya penggunaan *overlapping* dalam wacana kelas sangat ditentukan oleh tujuan tutur yang tidak jauh berbeda dengan penggunaan interupsi. Tujuan itu menyangkut proses pencapaian target aspek pendidikan dan pengajaran.

Dari hasil telaah ini terungkap sejumlah tujuan tutur yang mendorong digunakannya *overlapping*. Tindakan *overlapping* dilakukan dalam konteks (a) memperbaiki jawaban siswa, (b) memberikan penguatan, (c) mengatasi kebingungan, dan (d) melakukan konfirmasi.

Dalam konteks memperbaiki jawaban siswa, guru sering menggunakan *overlapping*. *Overlapping* itu merupakan bentuk penyegeraan *R* agar kesalahan itu tidak berlanjut. Namun, penyampaianya dilakukan pada TRP. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[97] G: Siapa yang belum tahu jalannya makanan dari mulut sampai menjadi anu?(1) Itu akan membentuk sistem organ. (2) Ada organ mulut ke kerongkongan, kemudian ke lambung, lalu ke ...? (3)

S: Bagian Usus. (4) [Usus apa? (5)

G:

S: Dua belas jari. (6)

G: Ya, dua belas jari, dan seterusnya. (7) Nah, itu sistem organ.

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas LKS).

(RP-OV)

Kutipan [97] menunjukkan bahwa guru melakukan *overlapping*. Tindakan *overlapping* itu sebagai umpan-balik (*feedback*) (*F*) terhadap substansi (*R*) siswa melalui tuturan (4) yang dianggap guru belum sempurna. (*R*) tersebut melanggar maksim kuantitas karena jawaban belum lengkap atau belum sempurna sesuai dengan yang diharapkan oleh guru. Oleh karena itu, dengan kekuasaan kepara-carannya, guru segera melakukan *overlapping* sebagai bentuk (*F*) terhadap (*R*) siswa tersebut.

Dalam proses pembelajaran, kesalahan sebagaimana terungkap dalam kutipan [97] tersebut memang harus dihentikan. Kalau tidak, bagi siswa tersebut kesalahan itu akan terus berlanjut. Bagi siswa yang lain, kesalahan yang tidak dibetulkan dianggap sebagai sesuatu yang benar sehingga kemungkinan akan mereka ikuti. Oleh karena itu, guru berupaya memperbaiki setiap kesalahan dengan memanfaatkan kekuasaannya. *Overlapping* merupakan salah satu strategi yang sering digunakan guru untuk membetulkan kesalahan itu. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa di samping kesalahan karena ketidaklengkapan, terungkap berbagai jenis kesalahan lain yang cenderung di-*overlapping* oleh guru, misalnya kesalahan karena penyebutan substansi secara tidak urut, kesalahan karena ketidakcermatan di dalam menghitung, kesalahan karena ketidakjelasan konsep, dan kesalahan karena ketidakcermatan dalam menggunakan istilah.

Bila dibandingkan dengan interupsi, *overlapping* tersebut cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis. Kehumanisan kekuasaan tersebut terjadi karena *overlapping* itu tidak merusak kesetaraan percakapan dan juga tidak memutus hak siswa untuk menuntaskan tuturannya. Bahkan, bagi siswa, penyertaan berbagai tindak direktif dengan bentuk interogatif dalam *overlapping* dipersepsi mampu menyadarkan siswa atas kesalahan yang dilakukan, tanpa merasa ada ancaman muka. Dengan demikian dapat disimpulkan bahwa *overlapping* memang merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada interupsi.

Tampaknya, *overlapping* bukan hanya digunakan oleh guru ketika siswa menjawab salah, tetapi ketika siswa menjawab betul pun guru juga cenderung melakukan *overlapping*. Dalam konteks itu, *overlapping* bukan lagi untuk memaksa siswa, tetapi justru memberikan penguatan atas kemampuan siswa dalam menjawab soal atau memberikan pendapat. Kutipan berikut ini memperjelas gejala tersebut.

- [98] G: [...] Diulangi, langkahnya yang pertama apa? (1)
 S: Menentukan tema. (2) [—
 G: [— Ya, terus yang kedua? (3)
 S: Menentukan tujuan. (4) [—
 G: [— Betul, tujuan. (5) Yang ketiga? (6)
 S: (Siswa mulai bingung sehingga kelas agak ramai). (7)
 G: [— He ..., kok jadi ribut, ayo yang ketiga apa? (8)
 (Konteks: dituturkan ketika guru melakukan tanya jawab)
 (RP-OV)

Dari kutipan [98] tersebut tampak bahwa guru melakukan dua kali *overlapping* dan satu kali interupsi. Ditinjau dari giliran tutur, baik *overlapping* maupun interupsi tersebut sama-sama berfungsi sebagai (*F*) atas (*R*) yang diberikan siswa. Akan tetapi, keduanya disebabkan oleh faktor yang berbeda dan cenderung merepresentasikan sifat kekuasaan yang berbeda pula. *Overlapping* melalui tuturan (3) dan (5) digunakan guru untuk memberikan (*F*) karena siswa bisa menjawab dengan betul. Untuk itu, kedua *overlapping* tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah yang memberi penguatan atas kebenaran jawaban siswa. Sebaliknya, interupsi melalui tuturan (8) merupakan (*F*) atas kondisi kelas ribut ketika itu. Interupsi itu digunakan oleh guru untuk menghentikan keributan di kelas. Dengan demikian, penggunaan interupsi tersebut merepresentasikan kekuasaan paksaan yang cenderung dominatif, dan penggunaan *overlapping* itu merepresentasikan kekuasaan hadiah yang cenderung bersifat humanis.

Tindakan *overlapping* juga sering dilakukan guru ketika siswa berinisiatif bertanya atas ketidakpahaman dirinya terhadap materi pembelajaran yang sedang dijelaskan oleh guru. Gejala ini dapat terjadi ketika guru menerapkan pembelajaran yang mendorong siswa untuk berperan secara aktif di dalam proses pembelajaran. Kutipan berikut menunjukkan gejala itu.

- [99] G: [...] Solarsel itu ada satu perangkat alat yang dapat mengubah energi matahari menjadi energi listrik, beda prinsipnya. (1)
 S: Tanya, Pak. (2) [Ya, ya silakan! (3)
 G: [Ya, ya silakan! (3)
 S: Saya ingin kembali kepada pertanyaan saya tadi, Pak.(4) [Ya, nggak apa-apa, bagus, silakan! (5)
 S: Dalam rangkaian itu Bapak katakan arus besar akan mengalir ke yang kecil. (6) [...]
 (Konteks: dituturkan ketika guru memberi klarifikasi setelah diskusi kelas).
 (RP-OV)

Overlapping dalam tuturan (3) dan (5) tersebut sama-sama sebagai (*R*) atas (*I*) yang mengandung pertanyaan siswa. Kedua *overlapping* tersebut tampak memberi dorongan kepada siswa yang akan bertanya. Dari hasil telaah ini ada kecenderungan bahwa guru merasa senang melihat siswanya mau bertanya. Ada berbagai strategi untuk mendorong siswa mau bertanya. Di samping bentuk-bentuk tindak ekspresif, *overlapping* merupakan strategi yang sering digunakan guru untuk mendorong siswa agar mau dan berani bertanya. Sekalipun kadangkadangkanya pertanyaan itu tidak diungkapkan secara jelas atau pun menyimpang, guru tetap memberi dorongan, tidak menekan mereka. Dengan demikian, dalam konteks ini, *overlapping* cenderung merepresentasikan kekuasaan hadiah.

Strategi *overlapping* semacam itu cenderung pula digunakan guru ketika siswa berinisiatif menampilkan gagasannya melalui kegiatan membantu memecahkan masalah dalam diskusi atau pun tanya jawab. Biasanya guru memberi apresiasi yang sangat tinggi terhadap para siswa yang mau melakukan itu. Perpaduan antara strategi *overlapping* dengan tindak ekspresif merupakan sarana yang sering dimanfaatkan guru untuk memberikan penguatan kepada para siswa yang melakukan tindakan itu. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala tersebut.

- [100] G: [...] Jadi, kalau misalnya ini kota A dan ini kota B terjadi interaksi, ini jaraknya 50 km, kemudian jumlah penduduknya di sini 20.000 dan di sini 10.000, coba dihitung interaksinya. (1) Ya, coba siapa yang mau maju ke depan, dihitung itu. (2)
 S: Saya mencoba, Pak. (3) [Iya, coba Buyung, ayo bagus. (4) Tinggal langsung masukkan ke dalam rumus, ya. (5) [...]
 G: [Iya, coba Buyung, ayo bagus. (4) Tinggal langsung masukkan ke dalam rumus, ya. (5) [...]
 S: (Mengerjakan ke papan tulis).
 (Konteks: dituturkan ketika guru mengajak siswa menerapkan rumus).
 (RP-OV)

Overlapping dalam tuturan (4) tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah. Perpaduan antara *overlapping* dengan tidak tutur ekspresif yang

menunjukkan rasa senang tersebut dipersepsi siswa memberikan motivasi dirinya untuk menjawab pertanyaan guru. Di samping itu, siswa mempersepsi *overlapping* sebagai sebuah bentuk perhatian guru karena *overlapping* tidak lain adalah wujud penyegeraan (*F*) terhadap (*R*). Oleh karena itu, Coates (1991:99) menyebut *overlapping* sebagai bentuk antisipasi berlebihan (*over-anticipation*) oleh T terhadap tuturan P.

Dalam telaah ini terungkap bahwa guru sering memadukan strategi *overlapping* dengan suatu tindakan yang oleh Goffman (dalam Hatch, 1992:14--15) disebut *backchannel signals*, misalnya *hem ...*, *ya ya*, *oh ya?*, *heem*, *baik baik*, dan *OK*. Siswa menganggap perpaduan antara bentuk-bentuk *backchannel signals* tersebut dengan *overlapping* sebagai wujud perhatian guru. Oleh karena itu, penggunaan *overlapping* yang dipadu dengan bentuk-bentuk *backchannel signals* merepresentasikan kekuasaan hadiah.

Sampai paparan ini tampak bahwa penggunaan *overlapping* dalam wacana kelas cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Hal ini berdampak kepada peserta tutur yang memungkinkan untuk melakukan *overlapping*. Dalam wacana kelas, siswa tentu saja dapat meng-*overlapping* tuturan siswa lain. Namun, kadang-kadang siswa dapat pula melakukan *overlapping* terhadap tuturan guru, walaupun frekuensinya sangat kecil. Kutipan berikut menunjukkan gejala itu.

[101] G: [...] Berapa peluang dua baterai yang rusak? (1)

S: 2 kombinasi 2. (2)

G: 2 kombinasi 2, ya?(3) Berarti 2 per 26. (3)

S: Bu, bingung. (4) Betulkah,

Bu? (5)

G: La iya, to. (6) Ambil dua sekaligus, berarti 2 kombinasi 2, ya? (7)

(Konteks: dituturkan guru ketika siswa mengerjakan soal dalam buku paket).

(RP-OV)

Dalam konteks kebingungan seperti terungkap dalam kutipan [101] itu, siswa kadang-kadang bisa melakukan *overlapping*. Akan tetapi, gejala itu sangat ditentukan oleh tingkat keakraban dan gaya mengajar guru. Ketika guru menerapkan keakraban dan kesetaraan dalam mengajar, siswa tidak merasa canggung untuk melakukan *overlapping*. Sebaliknya, jika guru mengajar menjaga jarak, menunjukkan sikap formal, dan menerapkan kekuasaan acuan, siswa justru cenderung pasif dan tidak ada inisiatif untuk melakukan *overlapping*. Kebingungan bukan diatasi dengan *overlapping*, tetapi dengan diam, mencari jawaban di buku, atau pun bertanya kepada siswa lain. Bahkan, dari hasil telaah ini terungkap bahwa ketika guru menonjolkan kekuasaan acuan, siswa justru segan untuk bertanya, menolak pendapat, mengkonfirmasi, termasuk melakukan *overlapping*.

Ketika bertutur dalam proses diskusi kelas, siswa secara leluasa melakukan *overlapping*. Hal ini dapat dimaklumi karena kesetaraan kedudukan dan peran mereka merupakan kapital simbolik yang memberikan hak dan batasan tertentu dalam bertindak, termasuk dalam konteks melakukan *overlapping*. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

- [102] S1: Saya mengambil bahasa baku dan tidak baku di Jawa Pos. (1) Bahasa yang tidak baku contohnya *Humor di kalangan Dewan membuat mereka ketawa ngakak*. (2)
S2: Mengapa tidak baku? (3)
S1: Karena pemilihan katanya tidak tepat, seperti logat Jakarta *ketawa ngakak gitu*. (4)
S2: [*Ngakak itu Jawa, bukan Jakarta*. (5)
S1: Jakarta ada di daerah mana saya lupa. (6)
Sn: (Siswa lain meng*overlapping* dengan tertawa). (7)
(Konteks: *dituturkan ketika siswa menjelaskan hasil pekerjaan rumah*).
(RP-OV)

Dari kutipan [102] tampak bahwa siswa tidak segan-segan melakukan *overlapping*, walaupun substansi *overlapping* dalam tuturan (5) masih bisa dipertanyakan kebenarannya. Tindakan *overlapping* itu dimaksudkan untuk melakukan konfirmasi atas kebenaran penjelasan siswa lain. Hal ini terjadi karena P dan T secara kelembagaan mempunyai kedudukan dan peran yang setara. Dalam konteks seperti itu, kepakaran atau akses informasi yang akan dapat mempengaruhi pemikiran siswa yang lain. Dengan kata lain, kepakaran merupakan sumber kekuasaan yang akan dapat meyakinkan siswa yang lain.

Dalam konteks yang tidak terlalu formal, misalnya ketika melakukan diskusi kelompok atau mengerjakan tugas kelompok di lab, mereka tampak sering menggunakan *overlapping*. Secara formal, kadang-kadang *overlapping* yang mereka lakukan diikuti oleh tindak direktif atau ekspresif yang terkesan dominatif. Padahal, *overlapping* dan tindak tutur yang mereka lakukan tidak dimaksudkan untuk melakukan dominasi, tetapi justru menjalin keakraban. Efektivitas *overlapping* yang mereka lakukan bukan didasarkan kepada kekuasaan paksaan, tetapi lebih banyak kepada kekuasaan kepakaran atau akses informasi. Oleh karena itu, tindakan *overlapping* itu justru menandai kelancaran dan produktivitas diskusi atau kerja mereka.

Dari hal-hal yang telah terurai di atas dapat disimpulkan bahwa penggunaan strategi *overlapping* dalam proses pembelajaran cenderung merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada strategi interupsi. Dalam wacana kelas, *overlapping* digunakan untuk berbagai hal, antara lain untuk memperbaiki kesalahan jawaban siswa, untuk memberikan penguatan atas tindakan positif siswa dilihat dari ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran, untuk mengatasi siswa yang kebingungan terhadap substansi pembelajaran, dan untuk melakukan konfirmasi materi pembelajaran.

BAB V

REPRESENTASI FUNGSI KEKUASAAN DALAM WACANA KELAS

Pada Bab V ini diuraikan hasil telaah tentang representasi fungsi kekuasaan dalam wacana kelas. Sesuai dengan fokus telaah ini, paparan tentang representasi fungsi kekuasaan berikut meliputi tiga hal, yaitu representasi fungsi kekuasaan untuk tindakan preventif, suportif, dan korektif.

5.1 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Preventif

Wacana kelas merupakan domain pembelajaran yang dirancang dan dilaksanakan untuk mencapai sejumlah tujuan, baik tujuan yang terkait dengan aspek kognitif, afektif, maupun psikomotor. Banyak faktor yang terkait dengan pencapaian tujuan itu, salah satu di antaranya adalah penggunaan kekuasaan dalam proses pembelajaran. Kekuasaan adalah suatu potensi yang dimiliki oleh seseorang untuk mempengaruhi pikiran, perasaan, dan perilaku orang lain. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa guru atau siswa memfungsikan kekuasaan untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Banyak pakar pendidikan yang telah melihat fungsi kekuasaan untuk pencapaian tujuan pembelajaran dalam wacana kelas. Froyen (1993:59--9), misalnya, menyebutkan tiga fungsi kekuasaan dalam proses pembelajaran, yakni fungsi kekuasaan untuk tindakan preventif, suportif, dan korektif. Taksonomi fungsi kekuasaan yang dikemukakan oleh Froyen tersebut memberikan gambaran konkret untuk memilah fungsi kekuasaan dalam wacana kelas. Akan tetapi, substansi dari masing-masing pilahan itu masih terfokus kepada fungsi kekuasaan untuk menegakkan disiplin siswa, belum menyentuh fungsi-fungsi yang lain.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa kekuasaan dalam wacana kelas tidak hanya difungsikan untuk menegakkan disiplin siswa, tetapi juga difungsikan untuk hal-hal lain, yang secara etnografis selaras dengan tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran, perbedaan peran antarpenerut, dan topik tuturan. Namun, keragaman fungsi itu masih dalam lingkup fungsi preventif, suportif, dan korektif sebagai dikemukakan Froyen tersebut.

Fungsi kekuasaan untuk tindakan preventif selaras dengan semboyan *lebih baik mencegah daripada mengobati*. Froyen (1993:59) menyatakan bahwa fungsi preventif kekuasaan ditujukan untuk memperkecil serbuan masalah-masalah yang berkaitan dengan kedisiplinan. Untuk menjalankan fungsi itu, biasanya guru mengantisipasinya melalui perencanaan. Memperkirakan apa yang cenderung

terjadi merupakan unsur penting dalam perancangan dan pemilahan ukuran-ukuran preventif.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa fungsi untuk pencegahan pelanggaran disiplin hanyalah salah satu fungsi preventif kekuasaan. Ada fungsi-fungsi lain yang terungkap, misalnya fungsi untuk mencegah terjadinya kesalahan konsep, mencegah terjadinya kecerobohan dalam praktikum, mencegah terjadinya hambatan dalam proses pembelajaran, dan masih ada fungsi-fungsi yang lain. Dengan kata lain, fungsi kekuasaan dalam wacana kelas terkait upaya guru atau siswa dalam merancang dan melaksanakan pembelajaran untuk mencapai tujuan pada aspek kognitif, afektif, dan psikomotor.

Dalam wacana kelas, fungsi preventif kekuasaan digunakan oleh guru dalam berbagai konteks, antara lain dalam konteks pemberian pengarahan pada awal semester, dalam konteks pembelajaran di kelas, dan dalam konteks praktikum di laboratorium. Dalam konteks pemberian pengarahan pada awal semester, kekuasaan cenderung difungsikan untuk mencegah terjadinya pelanggaran disiplin dan kesulitan-kesulitan di dalam pelaksanaan pembelajaran. Fungsi itu diwujudkan dengan penyampaian aturan-aturan, baik aturan terkait dengan penegakan disiplin, proses pembelajaran, pelaksanaan praktikum, maupun penyelesaian tugas-tugas sekolah. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut layak diperhatikan.

[101] G: Kalau tidak ada perubahan, saya menjadi wali kelas di kelas ini. (1) Mudah-mudahan kalian bisa bekerja sama dengan baik. (2) Kalian sebagai murid dan saya sebagai orang tua sehingga kalau nantinya saya cerewet, kalian harap maklum. (3) [...] Saya harapkan kalian juga bisa baik terhadap/Ibu guru yang lain. (4) Tidak hanya ditunjukkan pada waktu saya jadi wali kelas. (5) Saya kira tidak ada bedanya wali kelas dengan guru lainnya. (6) Nah, untuk memperlancar kegiatan administrasi maupun keuangan lainnya, di dalam kelas harus ada perangkat kelas, yaitu seperti ketua kelas. (7) Sudah ada perangkat kelasnya? (8)

S: Sudah !(siswa secara serempak menjawab).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal).

(RFP-Pre)

Dari kutipan [101] tampak bahwa guru menyampaikan aturan yang harus dilaksanakan siswa. Penyampaian aturan itu terkait dengan peran guru sebagai wali kelas. Di balik peran-peran yang dimiliki tersebut terdapat tanggung jawab wali kelas untuk membina kelasnya dengan baik. Biasanya, jika terjadi pelanggaran aturan sekolah oleh siswanya, apalagi pelanggaran berat, wali kelas ikut bertanggung jawab langsung terhadap terjadinya pelanggaran itu. Oleh karena itu, ketika memasuki awal semester, para wali kelas memanfaatkan kekuasaan absahnya untuk mencegah terjadinya pelanggaran dengan cara menyampaikan

aturan-aturan sekolah. Dengan demikian, tuturan (1) sampai dengan (8) dalam kutipan di atas merepresentasikan kekuasaan guru yang difungsikan untuk mencegah terjadinya pelanggaran aturan-aturan sekolah dari kelas yang dibinanya.

Bagi wali kelas, pertemuan awal semester juga dimanfaatkan untuk mencegah tidak berfungsinya perangkat kelas di dalam menunjang kelancaran pelaksanaan pembelajaran. Untuk itu, wali kelas biasanya juga memfungsikan kekuasaan absah yang dimilikinya untuk mengontrol keberadaan perangkat kelas, seperti ketua kelas, sekretaris, bendahara, dan seksi-seksi. Besarnya iuran kelas, mekanisme penarikannya, dan jalur pemanfaatannya juga dikontrol oleh wali kelas. Dalam konteks itu, jika masih ada persoalan yang terkait dengan hal-hal itu, biasanya wali kelas menuntaskannya sebelum persoalan makin berlarut-larut. Gejala ini dapat dilihat kembali dalam kutipan [40]. Dalam kutipan tersebut tampak bahwa seorang wali kelas berusaha menyelesaikan masalah yang terkait dengan iuran kelas. Ketika wali kelas memberikan pengarahannya, ternyata masih ada sejumlah siswa yang belum sepatutnya tentang besarnya iuran kelas. Oleh karena itu, wali kelas memanfaatkan kekuasaan absah dan kekuasaan kepakarannya untuk menuntaskan persoalan itu. Dengan pengarahannya yang diberikan, akhirnya siswa bersepakat tentang besarnya iuran kelas dan mekanisme penarikannya.

Bagi guru yang tidak berperan sebagai wali kelas, pertemuan awal semester juga dimanfaatkan untuk mencegah terjadinya pelanggaran aturan sekolah dan juga mencegah hal-hal yang akan mengganggu proses pembelajaran yang akan dilaksanakan. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[102] G: Pada waktu mengikuti pelajaran hendaknya kalian mengikuti aturan-aturan.(1) Tentunya untuk penilaian ada kriteria-kriteria yang diberikan sekolah, ya ada afektif, ada psikomotor. (2) [...] Supaya kalian tahu bahwa penilaian afektif ini penilaian yang menyangkut sikap: tepat waktu, tidak boleh terlambat. (3) Jadi, jangan sampai ada *mbolos*. (4) Kalau tidak pernah *mbolos* nilainya 8, kalau *mbolos* berarti 8 pecah, bisa 7,5, dst. (5) Nah, kemudian juga tugas-tugas harus sesuai dengan tanggal yang ditentukan. (6) [...]

S: (Siswa mendengarkan dengan tekun).

(Konteks: dituturkan ketika guru menyampaikan pengarahannya pada awal semester).

(RFP-Pre)

Dalam kutipan di atas tampak seorang guru sedang menyampaikan aturan penilaian yang akan dilaksanakan. Pada umumnya tindakan semacam itu dilakukan oleh guru ketika memasuki awal tahun ajaran baru. Penyampaian aturan itu merupakan upaya guru untuk mencegah siswa berperilaku menyimpang atau tidak mengikuti pembelajaran dengan baik. Boleh dikatakan, penyam-

paian aturan itu merupakan instrumen hegemoni bagi guru agar siswa tidak berperilaku kontraproduktif ketika pembelajaran sudah berlangsung.

Menurut Froyen (1993:54), pemanfaatan kekuasaan untuk tujuan preventif seperti di atas tidak terlepas dari citra guru yang sering dianggap masyarakat sebagai *in loco parentis*, yakni guru sebagai perwakilan masyarakat dan sebagai kepala keluarga sementara di dalam lingkungan kelas. Sebagai wakil masyarakat dan orang tua, tentu saja wali kelas dan guru mempunyai kekuasaan absah untuk mencegah terjadinya pelanggaran disiplin atau hal-hal lain yang tidak sejalan dengan ukuran-ukuran pendidikan dan pengajaran.

Hal-hal yang telah terurai di atas menunjukkan bahwa pemanfaatan fungsi kekuasaan terkait dengan tujuan tutur dan peran peserta tutur. Sebagai wakil orang tua/masyarakat, wali kelas dan guru mempunyai kekuasaan untuk memanfaatkan mencegah hal-hal negatif dengan menyampaikan aturan-aturan. Akan tetapi, strategi penyampaian aturan itu masih terkesan dominatif. Aturan-aturan kelas yang diberikannya belum digali bersama-sama siswa. Substansi aturan cenderung berasal dari wali kelas atau guru dan strategi penyampaiannya masih bersifat instruktif, belum dialogis. Dengan demikian, kekuasaan belum difungsikan untuk memberdayakan siswa di dalam mencegah terjadinya pelanggaran disiplin.

Dalam sistem pembelajaran yang humanis, penyampaian aturan cenderung dialogis. Siswa dilibatkan untuk merumuskan aturan-aturan yang akan mereka laksanakan. Oleh karena itu, Dreikurs (dalam Cangelosi, 1993:31) menyarankan agar penyampaian aturan di kelas dilakukan secara demokratis. Tindakan demokratis itu ditandai oleh (a) siswa memiliki suara dalam menentukan aturan, (b) siswa mengalami konsekuensi logis dari kelakuan buruknya, dan (c) siswa termotivasi untuk menjalankan aturan karena keuntungan yang didapat dari aturan yang telah dirumuskan bersama tersebut.

Fungsi kekuasaan untuk tindakan preventif dapat pula dilihat ketika para guru sejak awal semester telah memberikan pengarahannya tentang pembentukan kelompok. Dalam konteks itu, guru memfungsikan kekuasaan absahnya untuk mencegah terjadinya ketidaktersediaan kelompok saat proses pembelajaran dilaksanakan. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[103]G: [...] Untuk pertemuan yang akan datang saya menginginkan kelompok yang sudah terbentuk sebanyak 10 kelompok. (1) Kalau saya minta berkelompok, kalian sudah siap. (2) Ketua kelompok selain mempersiapkan anggotanya, juga menyerahkan daftar anggotanya. (3) -nama kelompok kalian tentukan sendiri. (4) Ada pertanyaan? (5)

S: Kalau siswa gimana, Bu? (6)

G: Mungkin ada beberapa kelompok yang jumlah kurang atau lebih dari kelompok yang lain, nggak apa-apa. (7)

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).
(RFP-Pre)

Dalam kutipan [103] tampak bahwa guru sedang memberikan pengarahan agar siswa secepatnya membentuk kelompok. Melalui tuturan (2), guru sudah memberikan peringatan agar pertemuan yang akan datang sudah terbentuk kelompok. Pada umumnya, pengarahan itu disampaikan pada saat memberikan pengarahan pada pertemuan awal semester. Namun, kadang-kadang bisa pula dilakukan guru ketika pertemuan yang akan datang akan melaksanakan diskusi, mengerjakan tugas, atau melakukan praktikum.

Dalam proses pembelajaran, keberadaan kelompok amat penting. Bagi guru yang sering memberikan tugas dan menggunakan teknik diskusi dalam pembelajaran, keberadaan kelompok merupakan prasyarat bagi terlaksananya proses pembelajaran. Oleh karena itu, untuk mencegah terjadinya gejala belum terbentuknya kelompok pada saat pembelajaran, biasanya para guru jauh-jauh hari sudah mengarahkan siswanya untuk membentuk kelompok. Kelompok yang dibentuk mungkin bersifat permanen, tapi pada umumnya guru lebih suka bila anggota kelompok berganti-ganti. Dalam memberikan pengarahan pembentukan kelompok guru memfungsikan kekuasaan absah yang dimilikinya. Bahkan, dalam kutipan [103], guru memfungsikan kekuasaan paksaan demi terbentuknya kelompok.

Selain untuk mencegah ketidakterediaan kelompok, kekuasaan juga difungsikan untuk mencegah ketidakterediaan sarana pembelajaran, terutama buku pelajaran dan LKS. Dalam proses pembelajaran, kedua sarana pembelajaran ini merupakan unsur vital. Sebagian besar guru melaksanakan pembelajaran dengan bertumpu kepada materi yang sudah tersedia dalam buku dan LKS. Asumsinya, buku paket yang beredar sudah disusun berdasarkan kurikulum yang berlaku. Oleh karena itu, ketika memberikan pengarahan pada pertemuan awal semester, guru selalu menyampaikan buku-buku dan LKS yang akan digunakan dalam satu semester/tahun. Dengan kekuasaan absah yang dimiliki, guru mewajibkan buku-buku dan LKS yang akan dipakai kepada para siswa. Kutipan [104] berikut ini menunjukkan gejala itu.

[104] G: [...] Sekarang tidak lagi zamannya mendengarkan ceramah, tetapi justru kalian yang harus aktif. (1) Jadi, dari LKS yang ada sebagai penunjang kegiatan itu sehingga melakukan pengajaran itu tidak ke sana ke mari. 2) Nah, LKS wajib semua memiliki. (3) Buku sumber yang wajib adalah buku dari Departemen Pendidikan Nasional yang ada di perpustakaan. (4) Kalau itu merasa tidak cukup, bisa kamu beli buku pendamping, boleh dari Grasindo, Erlangga, Yudhistira, dsb. (5) [...]

S: (Mendengarkan penjelasan guru dengan tekun).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).
(RFP-Pre)

Tuturan (2), (3), dan (4) dalam kutipan [104] digunakan guru untuk mendorong siswa agar memiliki sarana belajar berupa buku dan LKS. Tindakan semacam ini merupakan gejala umum yang dilakukan guru ketika memasuki awal semester. Dalam konteks itu, guru memfungsikan kekuasaan absah yang dimilikinya untuk mencegah ketidaktersediaan sarana belajar pada masing-masing siswa. Bagi guru, ketidaktersediaan sarana belajar itu tentu akan menghambat pelaksanaan program pembelajaran yang telah mereka rencanakan. Oleh karena itu, untuk mencegah hal itu terjadi, pada awal semester guru menggunakan kekuasaannya untuk mewajibkan mereka agar memiliki berbagai sarana belajar yang diperlukan, terutama LKS dan buku pelajaran.

Fungsi kekuasaan dalam tindakan preventif tampaknya juga terungkap dalam tuturan guru ketika mereka melaksanakan proses pembelajaran. Dalam konteks itu, guru berusaha mencegah terjadinya hal-hal negatif, misalnya salah di dalam memahami konsep materi pembelajaran tertentu sehingga salah pula di dalam penerapannya. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[105] G: [...] Tolong diingat-ingat, ya, soal-soal EBTANAS biasanya statistik itu *ndak* langsung diketahui tabelnya, jarang. (1) Mungkin bentuk soalnya seperti ini, soal cerita. (2) Jadi, kamu harus ingat kalau rata-rata datunya mengalami perubahan, ya ini, berarti simpangan bakunya dikalikan. (3) Simpangan bakunya berubah, datunya berubah, rata-ratanya juga berubah. (4) Nah, sekarang kita lanjutkan ke soal yang keempat. (5)

S: (Siswa melanjutkan mengerjakan soal keempat ke papan tulis).

(Konteks: dituturkan ketika guru dan guru membahas soal dalam buku).

(RFP-Pre)

Bagi guru, karakteristik soal EBTANAS sering dijadikan acuan di dalam melakukan pembelajaran atau pun pembahasan soal-soal dalam buku dan LKS. Dalam konteks itu, ada guru yang memfungsikan kekuasaan kepakarannya untuk mencegah kesalahan siswa di dalam memahami soal-soal EBTANAS. Tuturan (1) sampai dengan (4) dalam kutipan [105] menunjukkan gejala itu. Keempat tuturan itu merepresentasikan kekuasaan kepakaran guru yang difungsikan untuk mencegah terjadinya kesalahan penafsiran soal EBTANAS dengan menunjukkan karakteristik dan prinsip pengerjaannya.

Gejala semacam itu juga dilakukan guru ketika mencegah kesalahan pemahaman terhadap materi pembelajaran yang sedang diterangkan. Dalam konteks itu, guru memberikan penegasan, ilustrasi, contoh agar siswa tidak salah di dalam memahami suatu konsep. Dalam pelajaran matematika, misalnya, guru memberikan penegasan terhadap penerapan rumus. Semua upaya itu tentu saja dimaksudkan agar siswa tidak salah di dalam memahami substansi pembelajaran yang sedang dipelajari.

Pemanfaatan kekuasaan untuk mencegah kesalahan pemahaman sebenarnya tidak selalu dilakukan oleh guru. Dalam konteks tertentu, tampak sejumlah

guru memanfaatkan kepakaran siswa lain untuk memberikan penjelasan. Dengan bentuk-bentuk tuntunan tertentu, guru membimbing siswa untuk memberikan penjelasan kepada siswa lain. Akan tetapi, gejala itu jarang dilakukan oleh guru. Yang sering terjadi justru guru langsung memfungsikan kekuasaan kepakarannya untuk memberikan penjelasan tentang materi pembelajaran yang diperkirakan akan banyak menimbulkan salah konsep.

Dalam proses pembelajaran, ketidakcermatan dalam memahami lambang, rumus, dan istilah akan menyebabkan kesalahan yang berkelanjutan. Untuk itu, guru sering juga memfungsikan kekuasaannya untuk mencegah gejala itu terjadi. Misalnya, guru fisika sering mengingatkan siswa agar teliti di dalam memahami lambang atau pun rumus karena banyak sekali lambang dan rumus yang mirip. Guru bahasa Indonesia dan biologi pun biasanya mengingatkan siswa agar cermat di dalam membedakan istilah karena dalam kedua bidang studi itu ada sejumlah istilah yang mirip dan sering dikacaukan. Ketidakcermatan dalam menggunakan lambang, rumus, dan istilah tentu saja berakibat fatal di dalam proses belajar selanjutnya. Oleh karena itu, guru memfungsikan kekuasaan kepakarannya untuk mencegah agar kesalahan itu tidak terjadi.

Dalam melaksanakan proses pembelajaran, guru menggunakan teknik pembelajaran tertentu. Ada dua teknik pembelajaran yang dominan digunakan guru, yakni teknik ceramah dan diskusi. Terkait dengan penggunaan teknik diskusi, keefektifannya sangat dipengaruhi oleh kemampuan siswa menjalankan diskusi secara benar. Kemampuan menjalankan diskusi terkait dengan kepatuhan berdiskusi menurut aturan diskusi. Untuk mencegah ketidakmampuan siswa melakukan diskusi secara benar, guru biasanya memberikan rambu-rambu sebelum diskusi dilaksanakan. Kutipan yang berikut ini menunjukkan gejala itu.

[106] G: Baiklah, pada hari ini kita akan melakukan diskusi. (1) Ada beberapa hal yang harus kalian perhatikan sebelum kita melakukan diskusi. (2) Kelompok yang tampil masing-masing silakan memperkenalkan anggotanya sambil menyebutkan dengan nomor absennya. (3) Yang lain tolong perhatikan baik dan tolong mempersiapkan pertanyaan dengan baik terhadap makalah yang disajikan. (4)

S: E ..., assalamu'alaikum wr.wb. (5) Kami dari kelompok 6 akan membawakan materi Teori Pasang Surut. (6) [...]

*(Konteks: dituturkan ketika siswa akan melakukan diskusi kelas).
(RFP-Pre)*

Dari kutipan [106] tersebut tampak bahwa guru sedang memberikan pengarahan sebelum dilaksanakan diskusi kelas. Dalam konteks itu, guru mempunyai kekuasaan absah untuk mengarahkan agar diskusi yang dilaksanakan siswa berlangsung secara efektif. Efektivitas diskusi bukan saja akan memperlancar proses pembelajaran, tetapi juga memberikan pengalaman kepada siswa tentang cara berdiskusi yang baik. Untuk itu, melalui tuturan (1) sampai dengan

(4), guru memfungsikan kekuasaan absahnya untuk mencegah terjadinya ketidak-efektifan diskusi dengan cara memberikan pengarahan tentang hal-hal apa saja yang harus dilakukan siswa ketika berdiskusi.

Fungsi preventif kekuasaan seperti itu juga dilakukan guru ketika memberi pengarahan kepada siswa yang akan melakukan praktikum di lab. Sebagaimana dimaklumi bahwa lab berisi peralatan yang bisa rusak dan untuk bidang studi tertentu berisi zat-zat kimia yang bisa membahayakan. Keteledoran dalam pelaksanaan praktikum tentu saja bisa mengakibatkan kerusakan dan mungkin membahayakan pelaku praktikum. Oleh karena itu, untuk mencegah kerusakan peralatan dan mungkin terjadi kecelakaan dalam praktikum, guru memfungsikan kekuasaan kepakarannya. Gejala tersebut tampak dalam kutipan yang berikut ini.

[107] G: [...] Kali ini kita akan melakukan praktikum. (1) Jangan bermain-main di lab. (2) Bagaimana kamu melakukan praktikum ini? (2) Kalau kamu nggak membaca prosedurnya akan *nggak ngerti*. (3) Jangan bergurau bisa pecah peralatan lab dan sebagainya. (4) Saat menggunakan mikroskop, kalian sudah kenal di kelas satu, jangan sampai menggunakan mikroskop masih kesulitan. (5) Kalau belum paham, tanya. (6) Bagaimana, ada permasalahan? (7)

S: (Siswa tidak ada yang bertanya atau mengajukan permasalahan).

(Konteks: *diturunkan ketika guru membimbing siswa melakukan praktikum*).

(RFP-Pre)

Substansi pengarahan sebagaimana tampak dalam kutipan [107] disampaikan guru dengan menggunakan sejumlah tindak direktif. Tuturan (1), (4), dan (5) dalam kutipan itu tergolong tindak direktif dengan bentuk larangan. Bila dilihat dari daya ilokusinya, larangan tersebut mempunyai kadar restriksi tinggi. Kadar restriksi tersebut semakin tinggi karena ketiga larangan itu menggunakan modalitas deontik *jangan*. Karakteristik larangan dengan penggunaan modalitas itu cenderung merepresentasikan kekuasaan paksaan yang difungsikan guru untuk mencegah kecerobohan siswa dalam melakukan praktikum di LAB.

Untuk mengontrol tugas yang harus dikerjakan oleh siswa, baik tugas secara individual maupun tugas kelompok, guru juga memfungsikan kekuasaan untuk tindakan preventif. Dalam konteks itu, biasanya guru mencegah jangan sampai terjadi kesalahan dalam mengerjakan tugas, ketidakseriusan dalam mengerjakan tugas, ketidakkompakan dalam mengerjakan, dan keterlambatan dalam mengumpulkan. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan yang berikut ini layak dicermati.

[108] G: [...] Bagaimana kamu menyelesaikan tugas? (1) Tugas itu diberikan pada waktunya atau molor? (2) Mulailah kepemimpinan paling sederhana dalam mendukung laporan praktikum. (3) Jangan asal

melaporkan nama anggota kelompok, hasilnya tanpa dianalisis. (4) [...] sampai ada kesan hanya *nunut*³⁰ nama saja, lho, ya! (5)

S: (Siswa mendengarkan dengan serius).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).

(RFP-Pre)

Dalam kutipan [108] tersebut tampak bahwa guru sedang menggunakan kekuasaan absahnya untuk memberikan pengarahan tentang pembuatan tugas. Guru menggunakan tuturan (2) untuk mencegah keterlambatan penyerahan tugas; guru menggunakan tuturan (4) untuk mencegah pengerjaan tugas yang asal jadi; dan guru menggunakan tuturan (5) untuk mencegah anggota kelompok tidak ikut bekerja dan hanya titip nama.

Hal-hal yang dicegah guru tersebut merupakan masalah yang krusial yang sering dihadapi ketika guru memberikan tugas kepada siswa. Oleh karena itu, pencegahannya kadang-kadang tidak cukup diberi pengarahan. Untuk memberi pelajaran jera kepada kelompok berikutnya, kadang-kadang guru menggunakan kekuasaan absahnya untuk mengadakan pengecekan pemahaman kepada masing-masing anggota kelompok dan juga pengecekan kualitas isi berdasarkan standar yang dikehendaki. Dengan menggunakan teknik tersebut yang disaksikan oleh siswa yang lain, ternyata mampu mencegah siswa yang hanya titip nama dan pengerjaan tugas yang asal jadi.

Dari paparan di atas dapat disimpulkan bahwa dalam konteks fungsi preventif, kekuasaan tidak hanya difungsikan untuk menegakkan disiplin, tetapi juga untuk hal-hal lain, yang selaras dengan upaya pencapaian tujuan pembelajaran. Selain untuk mencegah pelanggaran disiplin, kekuasaan difungsikan untuk mencegah terjadinya hambatan dalam proses pembelajaran, mencegah tiadanya kelompok dalam pelaksanaan pembelajaran, mencegah ketidakterediaan sarana pembelajaran, mencegah terjadinya kesalahan konsep, mencegah ketidakcermatan dalam memahami lambang/rumus/istilah, mencegah ketidakefektifan pelaksanaan diskusi, mencegah kecerobohan dalam melakukan praktikum, dan mencegah keterlambatan dan kesalahan dalam mengerjakan tugas.

5.2 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Suportif

Pengakuan terhadap fungsi suportif kekuasaan merupakan manifestasi dari pandangan bahwa kekuasaan tidak hanya dapat difungsikan untuk hal-hal negatif, tetapi juga untuk hal-hal yang positif. Kekuasaan dapat difungsikan untuk mendorong seseorang untuk berperilaku atau melanjutkan perilaku positif sebagaimana telah ditunjukkan. Ditinjau dari perspektif teori belajar, perilaku seseorang berubah menurut konsekuensi yang ditimbulkannya. Konsekuensi yang menyenangkan akan memperkuat perilaku, sedangkan konsekuensi yang tak

³⁰ Dalam bahasa Indonesia kata itu diterjemahkan *ikut* atau *menumpang*.

menyenangkan akan memperlemahnya. Dengan kata lain, konsekuensi menyenangkan meningkatkan frekuensi perbuatan yang sama, sedangkan konsekuensi tak menyenangkan menurunkan frekuensi suatu perilaku (Slavin, 2000:146). Kekuasaan dapat difungsikan untuk memberikan konsekuensi positif melalui pemberian bentuk-bentuk motivasi.

Dalam realisasinya, penguatan dapat diwujudkan melalui penguatan verbal dan nonverbal. Menurut Brown (1991:139), penggunaan penguatan itu membantu siswa memperoleh “kekuatan sosial”. Pemberian penguatan merupakan bagian dari kerangka kerja tempat guru bertugas.

Terkait dengan fungsi suportif kekuasaan, Froyen (1993:59--60) juga melihat dari sisi penegakan disiplin sekolah. Dilihat dari sisi tersebut, fungsi suportif kekuasaan diartikan sebagai upaya untuk membantu siswa sebelum perilaku mereka menjadi masalah. Misalnya, guru menggunakan tuturan untuk mengingatkan siswa. Ketepatan perilaku merupakan “pertolongan pertama” bagi siswa yang cenderung berbuat salah.

Hasil telaah ini menunjukkan bahwa fungsi suportif kekuasaan dalam wacana kelas juga bukan sekedar untuk menegakkan disiplin, tetapi juga difungsikan untuk hal-hal lain, misalnya untuk memberikan motivasi siswa agar menjadi anak pandai. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan yang berikut ini layak dicermati.

[109] G: [...] Jadilah anak yang pintar! (1) Kalau anak pintar itu, segalanya itu mudah. (2) Cari sekolah atau cari pekerjaan, *ya* mudah. (3) Kakak kelasmu yang namanya Mita menang kuis LQ Prima. (4) LQ Prima itu juara satunya 320 juta. (4) Bisa Anda bayangkan, nanti kalau sekolahnya sudah selesai bisa melamar pekerjaan. (5) Dia diprioritaskan. (6) Itulah contoh nasib anak yang *pinter*. (8)

S: (Siswa mendengarkan dengan tekun).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan pengarahan pada awal semester).

(RFP-Suport)

Dalam kutipan [109] tampak tindakan guru memfungsikan kekuasaan sebagai alat memberikan motivasi³¹ agar siswa menjadi siswa yang pandai. Pemberian motivasi itu merupakan bentuk kekuasaan hadiah yang difungsikan guru untuk mendorong siswa agar menjadi anak pandai. Menurut guru, anak pandai

³¹ Dalam konteks belajar bahasa, motivasi dianggap sebagai salah satu faktor yang dianggap dapat mempengaruhi belajar bahasa. Bersama dua faktor afeksi yang lain, yakni kepercayaan diri dan kecemasan, motivasi dianggap mempunyai sumbangan berarti terhadap keberhasilan belajar bahasa. Jika motivasi belajar tinggi, saringan afeksi akan terbuka lebar sehingga akan mempermudah input kebahasaan masuk dalam diri siswa (periksa Krashen, 1987:30--32). Jika pendapat itu benar, kebenarannya mungkin juga berlaku bagi bidang studi lain.

bukan hanya mudah dalam meneruskan sekolah, tetapi juga mudah untuk mendapatkan pekerjaan. Dalam konteks yang lebih luas, pemberian motivasi itu mengandung implikasi agar siswa rajin belajar.

Dalam wacana kelas, pemberian motivasi seperti itu merupakan gejala umum. Para guru sering memanfaatkan kekuasaan kepakarannya untuk memotivasi siswa agar menyenangkan mata pelajaran yang diberikan. Dengan kepakarannya, guru memaparkan manfaat mempelajari bidang studi itu. Bahkan, dalam konteks tertentu, guru mengaitkan manfaat pokok bahasan yang sedang diajarkan dengan kehidupan nyata. Menurut guru, tindakan itu selain dimaksudkan untuk memberikan motivasi, juga untuk mempermudah siswa untuk mengingatnya.

Dalam realisasinya, fungsi suportif kekuasaan tidak hanya diwujudkan dengan pemberian motivasi, tetapi juga dengan pemberian penguatan terhadap perilaku positif yang ditunjukkan oleh siswa. Berbagai penguatan yang diberikan itu merepresentasikan kekuasaan hadiah yang difungsikan untuk memberikan penguatan terhadap perilaku siswa yang dianggap positif menurut ukuran pendidikan dan pengajaran. Kutipan yang berikut ini menunjukkan gejala itu.

[110] S1: (Angkat tangan untuk bertanya) Tanya, Pak. (1)

G : Oh, mau tanya, boleh-boleh, silakan! (2)

S : Dalam keping itu sekatnya di mana, Pak? (3)

G : Nah, begini baru pertanyaan yang baik. (4) Coba perhatikan dulu! (5)

Di dalam soal itu tidak disebutkan apa-apa, seperti biasa itu berarti dalam kepingan itu sekatnya dianggap ada di? (6)

S2: Udara. (7)

G: Di udara, betul. (7) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru membahas soal dalam buku).

(RFP-Suport)

Dalam kutipan [110] tersebut tampak bahwa guru memfungsikan kekuasaan absahnya untuk mendorong siswa agar berani bertanya. Dalam tuturan (2), guru memberikan kesempatan seluas-luasnya kepada siswa untuk bertanya; sedangkan dalam tuturan (4) digunakan guru untuk memberikan respons positif terhadap pertanyaan yang disampaikan siswa. Gejala penggunaan kekuasaan sebagaimana kedua tuturan itu banyak dilakukan oleh guru, baik ketika menjelaskan materi pembelajaran, membimbing siswa berdiskusi, atau pun mengakhiri pembelajaran.

Dalam proses pembelajaran, keberanian siswa untuk bertanya amat penting. Tanpa keberanian bertanya, ketidakpahaman atau ketidakjelasan siswa terhadap substansi pembelajaran akan tidak terpecahkan. Gejala itu akan berdampak kepada daya serap dan ketuntasan siswa terhadap substansi pembelajaran yang harus mereka kuasai. Oleh karena, ketika ada siswa berani bertanya, guru cenderung memberikan respons positif sebagai bentuk penguatan. Bahkan, jika kesempatan untuk bertanya tidak dimanfaatkan siswa, justru guru yang berbalik ber-

tanya. Tindakan ini dimaksudkan agar siswa tidak diam ketika menemukan substansi pembelajaran yang belum dipahami.

Dalam proses pembelajaran, fungsi suportif kekuasaan juga diberikan kepada siswa yang berani menjawab atau siswa yang berani menampilkan gagasannya, baik dalam proses tanya jawab maupun dalam diskusi. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[111] G: [...] Ada jawaban lain yang ditambahkan? (1) Ada yang belum diungkapkan oleh temanmu kelompok 8 tadi? (2)

S: (Siswa tunjuk jari mau menambahkan).

G: Oh, iya menambahkan, Bagus, silakan! (3) Jangan takut, salah nggak dihukum, kok. (4)

S: Yang pada serat putih mengandung kolagen yang berupa berkas-berkas beraneka ragam. (5)

G: Ya, betul sekali. (6)

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).

(RFP-Suport)

Keberanian siswa untuk menjawab pertanyaan kadang-kadang memang tidak dengan sendirinya bisa terbentuk. Perlu ada dorongan dari luar untuk membentuk keberanian menjawab pertanyaan. Oleh karena itu, dalam kutipan [111] tampak bahwa guru memfungsikan kekuasaan absahnya untuk memberikan penguatan terhadap siswa agar berani menjawab pertanyaan. Tuturan guru yang diungkapkan melalui dalam (3) dan (4) itu secara efektif mampu mendorong siswa menjawab pertanyaan. Penggunaan tindak ekspresif dalam tuturan (6) memberi penguatan atas keberanian dan kebenaran jawaban siswa.

Bahkan, banyak terjadi guru mengikuti pendapat siswa. Ada dua kemungkinan mengapa hal ini terjadi. Pertama, dalam konteks itu siswa memang lebih tahu daripada guru, misalnya, ketika menjelaskan etimologi kata Kamis ternyata lebih tahu siswa daripada guru (periksa kembali kutipan [42]). Kedua, mungkin guru khilaf ketika menjelaskan sehingga siswa bertanya atau melakukan klarifikasi. Jika terjadi salah satu atau keduanya, guru tidak segan-segan mengakui kebenaran pendapat siswa. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[112] S: Pak, jaraknya *nggak* dikuadratkan, Pak? (1)

G: Oh, iya jaraknya dikuadratkan. (2) *Lali aku*, betul lupa ini. (3) Ya, sampai di sini masih ada yang belum mengerti? (4) [...] Ini yang paling sulit dan ulangan banyak keluar ini. (5)

S: Pak, kalau JB JBX, kalau BC JBC? (6)

G: Ya, JBC. (7) Berarti X-nya yang terdekat dengan X, kalau C-nya terdekat dengan C. (8) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan contoh aplikasi teori interaksi).
(RFP-Suport)

Dalam kutipan di atas tampak kesalahan yang diperbuat oleh guru ketika memberi contoh menghitung tingkat interaksi penduduk. Kesalahan itu terjadi karena guru khilaf ketika menerapkan rumus. Untuk memperbaiki kekhilafan guru, siswa menggunakan tindak direktif tak langsung (1) sebagai alat mengklarifikasi kebenaran hasil pengerjaan guru. Dalam konteks itu, guru mengakui bahwa contoh pengerjaannya ada kekeliruan pada jarak yang tidak dikuadratkan. Tidak ada kemarahan apalagi ancaman dari guru ketika siswa mempertanyakan kebenaran contoh pengerjaan guru.

Sikap guru tersebut secara tidak langsung telah memberi penguatan kepada siswa tersebut atau siswa yang lain untuk tidak takut memperbaiki kesalahan guru. Sikap seperti itu ditampakkan pula ketika siswa menunjukkan berpikir kritis dengan mendebat penjelasan guru (periksa kembali kutipan [50]). Dalam kutipan tersebut tampak bahwa siswa tampak kurang sependapat dengan penjelasan guru tentang mekanisme arus listrik. Dalam konteks itu, antara guru dan siswa tetap tidak terjadi kesamaan pendapat. Akhirnya, guru memberikan jalan keluar dengan memerintahkan siswa agar dalam pertemuan minggu depan membawa baterai dan perangkat lainnya membuktikan tentang mekanisme arus listrik yang benar.

Gejala tersebut tentu saja merepresentasikan kekuasaan amat humanis yang difungsikan guru untuk mendorong siswa agar berani berpikir kritis. Ditinjau dari aspek pembelajaran, bentuk pengakuan semacam itu mempunyai pengaruh besar kepada keberanian siswa dalam menampilkan gagasannya. Dalam perspektif teori belajar, perilaku yang diberi penguatan positif cenderung akan diulangi. Bahkan dalam *Teori Belajar Sosial* dari Bandura, terutama terkait dengan *belajar vicarious*, perilaku siswa yang mendapatkan penguatan akan dicontoh oleh siswa yang lain (periksa Bigge, 1982:162--163; Dahar, 1988:37). Oleh karena itu, pemberian penguatan merupakan unsur pembelajaran yang sering dilakukan di dalam wacana kelas.

Dalam proses pembelajaran, tampaknya bukan hanya keberanian menjawab dan menampilkan gagasan yang mendapat penguatan, tetapi ketetapan dalam menjawab soal pun diberi penguatan. Ketetapan menjawab soal merupakan salah satu ukuran keberhasilan siswa dalam menguasai substansi pembelajaran. Pemberian penguatan terhadap siswa yang mampu menjawab soal atau pertanyaan dengan baik juga mendorong siswa untuk berbuat lebih baik. Untuk memperjelas uraian ini, kutipan berikut ini layak dicermati.

[113] G: [...] Zat apa yang menyebabkan tulang menjadi keras? (1)

S: (Siswa tampak kebingungan).

G: Matriknya apa itu mengandung ...? (2)

- S: Kolagen. (3)
G: [Kolagen, betul. (4) Yang nomor terakhir, berdasarkan matriknya sudah tadi? (5)
(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan praktikum di LAB).
(RFP-Suport)

Jika ditinjau dari aspek fungsi kekuasaan, kutipan [113] menunjukkan bahwa guru memfungsikan kekuasaan untuk memberikan penguatan kepada siswa yang bisa menjawab dengan betul. Penguatan itu diwujudkan dengan bentuk ekspresi membenaran berupa ungkapan *betul*, pengulangan jawaban siswa, dan respons penyegeraan yang berupa *overlapping* sebagaimana terungkap dalam tuturan (4).

Strategi penyampaian penguatan dalam tuturan (4) tersebut telah dilakukan secara benar. Ditinjau dari efektivitasnya, karakteristik penggunaan penguatan dalam tuturan (4) tersebut sangat efektif karena dilakukan pada konteks yang tepat sehingga mampu mendorong siswa lain untuk berpartisipasi menjawab.

Bagi guru yang mengedepankan keterlibatan siswa secara aktif di dalam proses pembelajaran, kebenaran jawaban kadang-kadang bukan menjadi tujuan. Bagi guru, keberanian siswa menjawab soal pun sudah harus dihargai. Pemberian penghargaan itu memang tidak selalu dinyatakan secara langsung. Hasil telaah ini menunjukkan bahwa tindakan guru untuk tidak mudah menyalahkan jawaban siswa juga merupakan salah satu bentuk dorongan tak langsung. Dalam konteks ini, biasanya guru menggunakan bentuk-bentuk pengecekan kebenaran jawaban siswa dengan melibatkan siswa bersangkutan atau siswa yang lain. Dengan cara itu, siswa menyadari benar-tidaknya jawaban yang dia buat. Walaupun jawaban siswa salah, guru tidak memaksa siswa menyadari kesalahannya apalagi dengan bentuk-bentuk celaan. Guru mengarahkan siswa untuk menyadari kesalahannya sendiri sehingga mereka tidak merasa kehilangan muka di depan kawan-kawannya. Oleh karena itu, kesalahan tidak membuat mereka jera untuk terlibat lagi di dalam menjawab pertanyaan atau pun memberikan sumbangan pemikiran.

Hal tersebut mengisyaratkan bahwa kekuasaan kepakaran cenderung cukup efektif untuk mendorong siswa ikut terlibat di dalam menjawab pertanyaan. Gejala itu juga ditunjukkan ketika guru menggunakannya untuk mendorong siswa agar berani memberikan penilaian terhadap karya atau penampilan siswa lain. Gejala tersebut dapat dilihat pada kutipan yang berikut ini.

[114] G: Nah, itu tadi penampilan teman kalian. (1) Coba, bagaimana menurut kalian? (2) Coba beri penilaian, tidak usah takut-takut! (3)

S: Menurut saya, temanya sudah cocok, yaitu tempat umum. (4) Pilihan katanya cukup bagus, sedangkan intonasi penampilannya kurang, juga kurang. (5)

G: Ya, bagus *gitu lho*. (6) Coba sebelah sini siapa yang sudah menyikapi. ? (7)

S: Kalau menurut saya temanya kurang mengena karena kalau telepon umum itu termasuk sarana umum, bukan tempat umum. (8) Terus, sudah sesuai dan pilihan katanya sudah cukup bagus. (9)

G: Ya, maksudnya apa sederhana atau bagaimana? (10)

S: Sesuai dengan temanya. (11)

G: Ya, bagus. (12)

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa memberikan penilaian terhadap karya puisi siswa dan pembacaannya di depan kelas).

(RFP-Suport)

Dalam kutipan [114] tampak bahwa guru memfungsikan kekuasaan absah dan kepakarannya untuk mendorong siswa agar berani mengungkapkan penilaiannya terhadap karya puisi dan penampilan pembacaan puisi temannya. Tuturan (3) digunakan guru untuk mendorong siswa agar tidak takut dalam memberikan penilaian; tuturan (6) dan tuturan (12) memberikan penguatan atas keberanian atau kemampuan siswa memberikan komentar; sedangkan tuturan (10) digunakan untuk melakukan klarifikasi terhadap penilaian siswa, tetapi wujudkan dengan pertanyaan yang memberikan tuntunan, bukan untuk menghakimi.

Tindakan untuk tidak menghakimi siswa juga ditunjukkan ketika guru melihat hasil kerja atau penampilan siswa. Dalam konteks itu, walaupun kadang-kadang memberikan kritikan, tetapi kritikan itu bersifat membangun dan memberikan penguatan yang mendorong siswa untuk menghasilkan karya yang lebih baik lagi. Gejala itu ditunjukkan oleh kutipan yang berikut ini.

[115] G: [...] Itu judul *nggak* masalah, yang penting suasananya sesuai. (1) Nanti diperbaiki. (2) Lalu, kalau pilihan kata mungkin masih sederhana, masih belum ada. (3) Namun demikian, suasana, intonasi, dan penjiwaan sudah baik. (4) [...] Voni, kamu sudah mencipta, asah terus, jangan berhenti. (5) Secara umum sudah mulai bagus. (6)

S: (Siswa tampak menerima atas tanggapan dari guru).

(Konteks: dituturkan ketika guru memberikan tanggapan terhadap puisi yang dihasilkan siswa dan pembacaannya).

(RFP-Suport)

Kutipan [115] menunjukkan bahwa guru tampak memfungsikan kekuasaan absahnya untuk tindakan suportif. Penggunaan modalitas epistemik seperti *nggak masalah, sudah baik, asah terus, jangan berhenti, sudah mulai bagus* dalam sejumlah tuturan tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah yang berfungsi memberikan dorongan kepada siswa agar terus mencipta puisi. Sebagaimana dimaklumi bersama bahwa sebagian besar siswa di sekolah-sekolah kita masih menganggap momok kegiatan mencipta dan membacakan puisi. Kesalahan guru di dalam memberikan tanggapan terhadap siswa yang sudah memberanikan diri mencipta puisi dan membacakannya di depan kelas dapat memperparah gejala

tersebut. Itulah sebabnya, dalam kutipan tersebut guru tampak tetap memberikan penguatan sebagai alat untuk mendorong siswa agar tidak takut menciptakan puisi. Padahal, kalau dilihat dari karya dan pembacaan puisi yang telah dilakukan oleh siswa tersebut, kualitasnya memang belum baik.

Dari beberapa kutipan dan paparan di atas dapat dilihat bahwa fungsi kekuasaan untuk tindakan suportif justru lebih banyak terarah untuk memberikan motivasi atau penguatan terhadap perilaku-perilaku positif siswa di dalam mengikuti proses pembelajaran. Kekuasaan difungsikan untuk memberi motivasi agar siswa menjadi anak yang pintar; memberikan penguatan agar siswa berani bertanya, berpikir kritis, dan menampilkan gagasannya; memberikan penguatan kepada siswa yang mampu menjawab pertanyaan dengan betul; mendorong siswa agar berani memberikan penilaian terhadap karya dan penampilan siswa yang lain; dan mendorong siswa agar terus mengerjakan tugas atau menghasilkan karya dengan baik.

5.3 Representasi Fungsi Kekuasaan untuk Tindakan Korektif

Fungsi lain dari kekuasaan adalah untuk tindakan korektif. Menurut Froyen (1993:60), fungsi ini mengacu kepada upaya mendisiplinkan siswa yang tidak patuh pada standar perilaku yang bertanggung jawab. Guru menggunakan fungsi kekuasaan ini setelah siswa memilih menghindari pengaruh kepada mereka dengan mengesampingkan aturan atau prosedur. Karena perilaku siswa tidak sesuai, guru menolak dan memberikan hukuman, atau paling tidak mengingatkan untuk membetulkan kembali.

Dari paparan di atas tampak bahwa fungsi korektif kekuasaan juga difokuskan untuk memperbaiki pelanggaran disiplin, bukan untuk fungsi-fungsi yang lain. Hasil telaah ini justru menunjukkan bahwa selain untuk memperbaiki pelanggaran disiplin, kekuasaan juga difungsikan untuk memperbaiki hal-hal yang lain, misalnya kekuasaan difungsikan untuk memperbaiki kesalahan pemahaman siswa, memperbaiki hasil kerja siswa, atau fungsi-fungsi yang lain. Dengan perkataan lain, fungsi kekuasaan untuk tindakan mendisiplinkan siswa merupakan salah satu dari sekian banyak fungsi yang lain.

Fungsi kekuasaan untuk tindakan mendisiplinkan siswa memang sering dilakukan oleh guru. Tindakan ini dilakukan agar siswa mematuhi segala peraturan yang telah ditetapkan sekolah, baik peraturan tertulis maupun konvensi yang sudah berkembang dalam dunia persekolahan. Madsen dan Madsen (1981:7) memberikan dua ciri siswa disiplin, yakni (a) siswa itu belajar berperilaku secara sosial dengan cara yang sesuai, dan (b) siswa itu membuktikan pola respons yang tepat terhadap tugas akademis.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa guru memfungsikan kekuasaan untuk memperbaiki pelanggaran disiplin yang dilakukan oleh para siswa. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[115] G:Selamat pagi. (1)

S: Selamat pagi. (2)

G:Perhatikan sebentar sebelum pelajaran kita mulai! (3) Saya ingatkan pada kalian, lain kali jangan diulang lagi, ya! (4) Jadi, kalau saatnya belum pulang sekolah, jangan keluar tanpa seizin sekolah! (5) Kalau terjadi apa-apa, nanti sekolah yang disalahkan. (6) Waktu saya tinggal pelatihan, ada soal ya? (7)

S: Iya. (8)

G: Sudah dikerjakan? (9)

S: Sulit, Bu. (10)

G: Sulit, sampai dengan nomor berapa? (11) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru mengawali pembelajaran).

(RFP-Kor)

Dari kutipan di atas tampak bahwa guru sedang mengingatkan siswa satu kelas karena mereka telah melanggar disiplin dengan meninggalkan sekolah ketika guru tidak ada di tempat. Menurut aturan sekolah, siswa tidak boleh meninggalkan sekolah sebelum jam sekolah berakhir, kecuali atas seizin guru piket atau kepala sekolah. Apalagi, ketika itu sudah memberikan soal yang harus dikerjakan. Ternyata, soal belum diselesaikan secara tuntas, bahkan mereka meninggalkan sekolah. Gejala semacam ini tentu saja tidak bisa dibiarkan. Untuk memperbaiki pelanggaran disiplin itu, guru menggunakan tuturan (4), (5), dan (6) untuk memperingatkan mereka secara keras.

Walaupun terkesan memaksa, peringatan yang disampaikan guru dalam kutipan [115] masih humanis. Tidak ada bentuk-bentuk ancaman dalam tindakan itu. Namun, dalam konteks lain ketika terjadi pelanggaran yang dianggap lebih berat, penghentian pelanggaran itu bisa dilakukan melalui pemberian hukuman atau pelarangan-pelarangan (periksa kembali misalnya kutipan [26]). Dalam kutipan tersebut tampak bahwa guru melarang siswa mengikuti pembelajaran karena telah melanggar batas toleransi terlambat masuk kelas. Dalam konteks tersebut, pada satu sisi siswa memang sudah menaati aturan sekolah dengan membawa surat keterangan dari petugas piket ketika terlambat masuk. Namun, pada sisi yang lain, siswa tersebut sudah melanggar aturan yang sudah ditetapkan oleh guru pada saat diberikan pengarahan pada awal semester. Menurut aturan itu, siswa diperkenankan terlambat masuk kelas paling lama 15 menit. Jika melebihi batas yang ditentukan, siswa tidak diperbolehkan masuk kelas. Ternyata, siswa melanggar aturan itu sehingga guru melarang siswa masuk kelas dan menyuruh dia langsung ke perpustakaan.

Penegakan disiplin dalam kutipan [115] dilakukan melalui pemberian hukuman.³² Dalam konteks itu, guru menggunakan kekuasaan absahnya untuk

³² Hukuman adalah konsekuensi-konsekuensi tidak menyenangkan yang diberikan untuk tidak memperkuat perilaku (Dahar, 1988:31).

menghentikan pelanggaran aturan. Jenis hukuman yang digunakan guru adalah hukuman pindah atau disebut juga hukuman *time out*.³³ Menurut hasil telaah Costenbader dan Rending-Brown (periksa Slavin, 2000:151), penggunaan hukuman pindah atau *time out* umumnya dapat menurunkan kesalahan buruk.

Fungsi korektif kekuasaan juga digunakan guru untuk menghentikan perbuatan siswa tidak mengerjakan tugas. Sebagaimana telah dipaparkan dalam butir 5.1 kutipan [102] bahwa guru sudah memfungsikan kekuasaan absahnya untuk mencegah agar siswa tidak terlambat dalam membuat tugas. Namun, dalam realisasinya, mereka masih ada juga melanggar aturan itu. Oleh karena itu, jika ada siswa yang tidak mengerjakan tugas, sejak awal guru memberikan teguran agar kebiasaan itu tidak berlanjut dan dicontoh oleh siswa yang lain. Kutipan yang berikut ini menunjukkan gejala itu.

[116] G: [...] Jaringan apa? (1)

S: Gabus. (2)

G: [] Gabus. (3) Ada yang menemukan jaringan gabus? (4) Siapa, di kartunya siapa yang ada jaringan gabus? (5) Yang *ndak* punya kartu *ya ndak* bisa *ngomong*. (6) Kartumu, kamu *nggak* membuat *to*? (7) Untuk selanjutnya *tak kurangi* nilainya yang terlambat membuat. (8) Untuk saat ini kan masih pemula. (9) Silakan jaringan gabus ada, kepunyaanmu? (10)

S: Ada. (10)

G: [] Ada, silakan!

(Konteks: dituturkan ketika guru melakukan pembelajaran di kelas).

(RFP-Kor)

Dari kutipan di atas tampak bahwa guru sedang memfungsikan kekuasaan untuk mengoreksi perilaku siswa yang tidak mengerjakan tugas (membuat kartu istilah-istilah biologi). Padahal, sejak pertemuan pertama, guru sudah mewajibkan setiap siswa agar membuat kartu tersebut. Untuk menghentikan perilaku buruk itu, guru menggunakan tuturan (8) untuk memberikan teguran kepada siswa yang tidak membuat kartu.

Menurut sejumlah pakar pendidikan, tindakan guru itu layak dilakukan. Bahkan dalam konteks tertentu, guru bisa menggunakan hukuman asal hukuman itu masih dalam koridor mendidik mereka. Kalau guru bersifat permisif, gejala itu justru akan menjadi preseden buruk dalam penegakan disiplin di kelas. Menurut Dreikurs (dalam Cangelosi, 1993:31) tindakan yang permisif

³³ Slavin (2000:151) membedakan hukuman menjadi dua jenis, yakni hukuman pindah (*removal*) dan hukuman presentasi yang biasa disebut juga hukuman *time out*. Hukuman presentasi merujuk kepada penggunaan konsekuensi tak menyenangkan atas stimulus menentang seperti ketika siswa diminta menulis *Saya tidak akan ribut di kelas* sebanyak 100 kali. Sementara itu, hukuman pindah adalah hukuman yang dilakukan seperti siswa disuruh duduk di pojok beberapa menit atau disuruh ke aula.

menyebabkan siswa dalam kebingungan dan tidak mempunyai arah yang jelas. Pelanggaran yang tidak diberi hukuman cenderung akan diulang oleh siswa yang sama dan cenderung ditiru oleh siswa yang lain.

Gejala semacam itu termasuk gejala umum. Semua guru akan mengontrol siswa dalam mengerjakan tugas. Ketidaktepatan akan menghasilkan bimbingan ulang, peringatan, atau bahkan sanksi nilai yang kurang baik. Tindakan guru semacam itu juga diterapkan kepada perilaku terlambat mengumpulkan tugas. Dengan demikian, dalam banyak kasus guru memfungsikan kekuasaan untuk melakukan koreksi terkait dengan masalah-masalah penyelesaian tugas.

Ketidakterbatasan dalam pengerjaan tugas kadang-kadang berpengaruh juga terhadap presentasi tugas tersebut. Dalam wacana kelas, tugas yang diberikan kadang-kadang harus dipresentasikan di kelas, baik melalui presentasi individu atau pun kelompok dalam bentuk diskusi. Bagi guru, kualitas pelaksanaan diskusi akan menjadi salah satu komponen penilaian di samping kualitas makalah yang diberikan. Terkait dengan hal itu, biasanya guru akan memfungsikan kekuasaan untuk mengoreksi kelompok yang tampil seadanya, tanpa penguasaan, dan tanpa persiapan. Untuk memperjelas paparan ini, periksa kembali kutipan [87]. Dalam kutipan tersebut tampak bahwa guru mengkritik penampilan kelompok dengan menyatakan kelompok membawakan makalahnya tidak menarik sama sekali; terkesan asal-asalan sehingga kamu kurang persiapan, membaca seenaknya; dan penampilan tersebut merupakan penampilan kelompok paling jelek. Semua kritikan tersebut merepresentasikan kekuasaan absah seorang guru yang difungsikan untuk memperbaiki penampilan siswa dalam diskusi kelompok.

Kegiatan berdiskusi, di samping memerlukan persiapan, ternyata juga perlu ditopang oleh kemampuan penyaji dan peserta diskusi untuk menjalankan diskusi dengan baik. Kegiatan diskusi memiliki mekanisme yang mengatur alur pelaksanaan diskusi. Agar pelaksanaan diskusi berjalan efektif, para peserta diskusi layak mengetahui dan menaati mekanisme diskusi tersebut. Oleh karena itu, ketika di dalam diskusi terdapat siswa yang melanggar aturan diskusi, guru cenderung memfungsikan kekuasaannya untuk memperbaiki pelanggaran tersebut. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

[117] S: Saya ingin menanyakan tentang planet Yupiter ikan terdapat [. (1)

G: _____ Silakan, dari kelompok berapa? (2)

S: 1, saya Obsike dari kelompok 1 nomor absennya 25 e... 26. (3) Saya mau tanya kalau di koran baru-baru ini ditemukan galaksi atau tata surya baru, baru ditemukan mirip dengan tata surya kita. (4) [...]

(Konteks: dituturkan ketika siswa melakukan diskusi kelas).

(RFP-Kor)

Dalam kutipan [117] di atas terjadi tindakan interupsi dari seorang guru karena siswa tidak menaati aturan diskusi tentang diskusi-diskusi sebelumnya

guru pernah menjelaskan tentang tata cara bertanya yang baik dalam proses diskusi, antara lain: bertanya dalam diskusi harus menyebutkan nama, nomor presensi, dan dari kelompok mana siswa tersebut. Namun, dalam kutipan di atas siswa melanggar tata cara diskusi tersebut. Melalui tuturan (1), siswa bermaksud langsung menyampaikan pertanyaan tanpa mematuhi aturan tersebut. Oleh karena itu, melalui tuturan (2), guru langsung melakukan interupsi tuturan siswa. Interupsi itu merepresentasikan kekuasaan guru untuk mengoreksi pelanggaran aturan bertanya yang dilakukan siswa.

Terkait dengan pelaksanaan diskusi, kadang-kadang guru juga menegur siswa yang bertanya atau menjawab pertanyaan secara berbelit-belit dengan tidak jelas arahnya. Tindakan bertanya dan menjawab pertanyaan berbelit-belit akan mengganggu efektivitas pelaksanaan diskusi. Oleh karena itu, guru akan selalu menegur siswa yang mengungkapkan pertanyaan atau jawaban berbelit-belit. Tindakan guru tersebut merepresentasikan kekuasaan absah yang difungsikan guru untuk menghentikan kebiasaan tidak baik itu.

Tindakan koreksi juga dilakukan guru ketika diskusi berlangsung tidak berketentuan arah. Gejala itu memang layak dihentikan karena jika dibiarkan, hal bisa juga mengganggu efektivitas proses diskusi.

[118] G: Kembalikan kepada pertanyaan awal! (1) Jadi, jangan sampai jawaban yang satu menimbulkan pertanyaan yang baru, jawaban berikutnya menimbulkan pertanyaan yang terus-menerus (2) Pertanyaan pertama kali kabur belum dijawab. (3) Jadi, kembali ke pertanyaan awal bagaimana jawabannya. (4) [...]

S: (Mencoba menyimpulkan tetapi juga kurang jelas).

(Konteks: dituturkan ketika siswa sedang berdiskusi kelas).

(RFP-Kor)

Dari kutipan [118] tampak bahwa guru memfungsikan kekuasaan kepakarannya untuk mengatasi diskusi yang tidak berketentuan arah. Gejala itu terjadi karena penyaji tidak dapat memberikan jawaban yang benar sehingga menimbulkan beberapa tanggapan baru. Akhirnya, proses diskusi makin tidak berketentuan arah, berbelit-belit, dan tidak diperoleh simpulan. Jika dibiarkan, jatah waktu pembelajaran habis, tetapi materi belum tuntas. Oleh karena itu, untuk mengatasi gejala itu, guru memfungsikan kekuasaan kepakarannya untuk membimbing dan mengarahkan siswa untuk bisa mengambil simpulan.

Ketidakmampuan para siswa mengambil simpulan kadang-kadang terjadi juga di luar diskusi, misalnya ketika mereka memusyawarahkan besarnya iuran kelas (periksa kembali kutipan [40]). Dalam kutipan tersebut tampak ada sejumlah siswa yang tidak menyetujui keputusan kelas tentang besarnya uang iuran kelas. Kalau tidak diselesaikan, masalah itu tentu akan menyulitkan guru sebagai wali kelas dan juga bendaharawan bendahara kelas yang bertanggung jawab langsung mengumpulkan uang iuran kelas. Pada gilirannya, juga akan berdampak

negatif terhadap kelancaran kegiatan kelas. Oleh karena itu, agar tidak berlarut-larut, wali kelas menggunakan kekuasaan absah yang dimilikinya untuk menyelesaikan masalah itu. Dengan menggunakan sejumlah tindak asertif, guru dapat meyakinkan siswa. Akhirnya, siswa menyadari akan pentingnya iuran kelas sehingga yang tadinya menolak berubah ikut menyetujui besarnya uang iuran kelas dan mekanisme penarikan iuran tersebut.

Kekuasaan juga difungsikan untuk menghentikan kebiasaan siswa yang kurang kondusif menunjang proses pembelajaran. Banyak kebiasaan itu, di antaranya adalah siswa sering bertanya atau menjawab pertanyaan dengan suara lemah. Kebiasaan itu jika dibiarkan tentu akan menyulitkan guru dalam menangkap substansi pertanyaan atau jawaban siswa. Padahal, dalam proses pembelajaran, pertanyaan atau jawaban siswa tersebut bukan hanya untuk siswa tertentu, tetapi juga untuk siswa yang lain. Dengan demikian, lemahnya pertanyaan atau jawaban siswa akan menyulitkan siswa dalam mengakses informasi yang dikandungnya. Untuk mengatasi masalah itu, guru menggunakan kekuasaan absahnya dengan cara meminta siswa agar mengeraskan volume suaranya ketika bertanya atau menjawab soal. Kutipan berikut menunjukkan gejala itu.

[119] G: Penyerapan sari-sari makanan. (1) Dia tersusun atas jaringan apa saja? (2)

S: Saya, Bu. (3)

G: Ya, silakan! (4)

S: Jaringan otot, jaringan epitel, ja... (5)

G: [Lho, volumenya *kok* tambah menurun?

(6) Volumenya jangan menurun *to* kalau menjawab! (7)

(Konteks: dituturkan ketika membahas soal dalam buku).

(RFP-Kor)

Dari kutipan [119] tampak bahwa guru melakukan interupsi terhadap tuturan siswa. Interupsi melalui tuturan (6) tersebut dimaksudkan untuk memperbaiki cara siswa menjawab soal dengan volume lemah (kasus yang sama lihat kembali kutipan [88]). Dalam wacana kelas, semua guru akan memfungsikan kekuasaannya untuk memperbaiki volume suara semacam itu. Bagi guru, lemahnya suara tentu menyulitkan dalam menilai benar-tidaknya jawaban siswa. Di samping itu, lemahnya suara menyulitkan guru di dalam menyebarkan jawaban terhadap siswa yang lain. Dalam proses pembelajaran, jawaban siswa bukan semata-mata untuk guru, tetapi juga untuk siswa yang lain.

Ketidakjelasan menangkap substansi pembelajaran kadang-kadang tidak hanya disebabkan oleh lemahnya volume suara. Kegaduhan di kelas juga menjadi penyebab utama ketidakjelasan itu. Oleh karena itu, para peserta tutur dalam wacana kelas (guru dan siswa) pada umumnya merasa terganggu dengan kegaduhan di kelas. Untuk memperjelas paparan ini, kutipan berikut ini layak diperhatikan.

- [120] G: [...] Ya, sekarang kita latihan soal ini , coba saya minta yang a nanti dibagi, a saja. (1)
 S : (Tunjuk jari)
 G: Oh, iya kamu ya, silakan! (2) [...]
 S : (Siswa mengerjakan di papan tulis dan suasana kelas agak gaduh).
 G: Nah, coba jawaban yang a amati pekerjaan kawanmu ini benar atau salah? (3) *Gimana c gabungannya betul atau salah?* (4) *Gimana, gimana, ha?* (5) [...]
 S : Salah. (6)
 G: Salah, yang benar ini *to*, bawahnya ini? (7) [...]
(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas soal dalam buku).
 (RFP-Kor)

Secara tersurat, kutipan [120] tidak menunjukkan adanya ketidaksukaan guru terhadap kelas gaduh. Padahal, tuturan (3), (4), dan (5) sebenarnya digunakan guru untuk menghentikan kegaduhan di kelas. Strategi yang digunakan guru tersebut sangat humanis dan sangat konstruktif. Kegaduhan kelas tidak disikapi dengan kemarahan, ancaman, makian, tetapi justru diarahkan dengan strategi agar mereka mengamati pekerjaan kawannya. Namun, dalam konteks lain, guru secara eksplisit menampakkan ketidaksukaannya terhadap kelas yang ribut. Gejala itu dapat dilihat dalam yang berikut ini.

- [121] G: Dalam rangka meningkatkan mutu pelajaran, mulai hari Senin 11 Agustus 2003 akan dilaksanakan sistem pembelajaran kuantum masuk kelas. (1)
 S: (Siswa ribut).
 G: *Sik toh*, aku belum titik. (2) [...]
 S: (Siswa masih ribut).
 G: Waduh, semuanya *kok* menjadi *Fortunata*³⁴ kabeh. (3) Tutup mulut sekarang! 3) Sudah, *Fortunata* tutup mulutnya! (4) Sudah, kita lanjutkan ke sini! (5)
(Konteks: dituturkan ketika guru membacakan pengumuman dari Kepala Sekolah).
 (RFP-Kor)

Jika dibandingkan dengan kutipan sebelumnya, penggunaan kekuasaan dalam kutipan [121] tampak lebih dominatif. Penggunaan tuturan (3), (4), dan (5) dalam kutipan tersebut memiliki kadar restriksi tinggi. Tingginya kadar restriksi

³⁴ *Fortunata* merupakan salah satu tokoh serial telenovela Amerika Latin *Maria de Angel*. Tokoh tersebut dikenal sebagai tokoh yang suka ribut dan suka menyebarkan gosip.

itu dalam tuturan itu berdampak kepada tingginya kadar dominasi kekuasaan yang direpresentasikan. Jika dikaitkan dengan pandangan Cangelosi (1993:34), tuturan seperti itu menunjukkan komunikasi permusuhan karena bersifat mengancam, mengejek, atau mengutarakan memaksa kelemahan pribadi. Komunikasi yang bermusuhan justru mendorong perasaan antagonis yang menyimpang dari atmosfer yang mendukung kerja sama dan belajar.

Dari hasil telaah ini terungkap bahwa para guru jarang memfungsikan kekuasaan sebagaimana terungkap dalam tuturan [121]. Bentuk-bentuk ancaman seperti itu jarang digunakan. Untuk menghentikan keributan di kelas, guru cenderung menggunakan tuturan lebih santun atau menggunakan strategi pemberian pertanyaan kepada siswa yang ribut. Pola-pola semacam ini ternyata cukup efektif menghentikan keributan di kelas.

Dalam wacana kelas, kekuasaan juga sering difungsikan untuk menghentikan kebingungan siswa terhadap substansi pembelajaran. Semua guru tentu tidak menginginkan siswa bingung menangkap substansi pembelajaran yang dijelaskan. Akan tetapi, karena ketidakjelasan penyampaian, keterbatasan kapasitas siswa menangkap substansi pembelajaran, tingkat kesulitan substansi pembelajaran, dan keadaan lingkungan yang gaduh, mungkin menyebabkan siswa mengalami kebingungan menangkap substansi pembelajaran. Kutipan berikut ini menunjukkan gejala itu.

[122] G: Ya, tiga permutasi dua? (1) Tiga permutasi dua itu berapa? (2) Permutasi, permutasi? (3) Bingung, ya. (4) Nah, itu *lho, ya*. (5) Jadi, kalau kombinasi? (6)

S: 3 kombinasi 2. (7)

G: 3 kombinasi 2 piro? (8)

S: 3. (9)

G: 3 *lho* apa betul? (10) Kejadian yang mungkin hanya tiga? (11)

S: 6. (12)

G: 6?, wah, *nggak* diingat-ingat, ya. (13) Jadi, kalau satu mata uang dilempar itu mungkin akan ada angka 2. (14) Kalau ada mata uang dilempar, berarti ini kalau lemparan mata uang pertama, mata uang kedua ini pasangannya bisa dengan apa? (15) [...]

(Konteks: dituturkan ketika guru dan siswa membahas soal).

(RFP-Kor)

Dari kutipan di atas tampak bahwa guru sedang memfungsikan kekuasaan keparannya untuk menghentikan kebingungan siswa terhadap substansi pembelajaran yang sedang dijelaskan. Menurut guru, semua tuturan siswa itu tidak tepat di dalam menjawab pertanyaan guru. Ketidaktepatan itu karena menurut guru siswa bingung dan tidak mengingat-ingat rumus yang telah diberikan. Untuk mengatasi kebingungan itu, guru menggunakan tuturan (14), (15) sebagai sarana memberikan tuntunan agar siswa tidak bingung. Dari temuan telaah ini,

fungsi korektif untuk menghentikan kebingungan siswa semacam itu amat dominan penggunaannya dalam wacana kelas.

Penghentian kebingungan siswa terhadap substansi pembelajaran tidak selalu dilakukan oleh guru. Dalam konteks tertentu, guru memberdayakan kepa-karan siswa lain untuk menghentikan kebingungan kawannya. Cara ini tentu saja merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada langsung dilakukan oleh guru. Ketika di antara mereka mengalami kebuntuan, guru baru turun tangan un-tuk mengatasinya. Tampaknya, cara yang ditempuh guru tersebut justru banyak disukai siswa. Mereka merasa dilibatkan untuk mengatasi kesulitan yang dialami oleh kawannya. Bahkan, ketika guru memberikan penguatan positif dengan mencatat siswa yang ikut terlibat memberikan penjelasan, banyak siswa yang tunjuk jari untuk ikut memberikan penjelasan. Dengan demikian, fungsi ke-kuasaan untuk menghentikan kebingungan siswa dalam memahami substansi pembelajaran dapat dilakukan oleh guru dan dapat juga oleh siswa.

Dari paparan yang telah terurai di atas dapat dilihat bahwa fungsi korektif kekuasaan menyangkut banyak hal, antara lain kekuasaan difungsikan untuk (a) memperbaiki pelanggaran disiplin, (b) menghentikan perbuatan siswa yang terlambat/tidak mengerjakan tugas, (c) memperbaiki ketidaksiapan siswa dalam melakukan diskusi, (d) menghentikan kebiasaan siswa bertanya/menjawab pertanyaan secara berbelit-belit, (e) menghentikan kebiasaan siswa melanggar aturan diskusi, (f) memperbaiki kegiatan diskusi yang tidak berketentuan arah, (g) memecahkan persoalan yang tidak terpecahkan siswa, (h) menghentikan kebiasaan siswa yang bertanya/menjawab pertanyaan dengan suara lemah, (i) menghentikan kegaduhan di kelas, dan (j) menghentikan kebingungan siswa dalam memahami substansi pembelajaran.

BAB VI

DISKUSI HASIL TELAAH

Pada Bab VI ini dipaparkan diskusi hasil telaah. Diskusi ini dimaksudkan untuk melihat dimensi akseologis temuan telaah ini, baik dilihat dari aspek teoretis maupun aspek praktis. Diskusi berikut ini difokuskan kepada tiga hal, yakni representasi kekuasaan dalam tindak tutur, representasi kekuasaan dalam strategi tutur, dan representasi fungsi kekuasaan dalam wacana kelas. Alur diskusi ini diawali dengan penyajian temuan telaah secara garis besar, kemudian dilanjutkan dengan pembahasan dimensi akseologis temuan pada aspek teoretis dan praktis.

6.1 Representasi Kekuasaan dalam Tindak Tutur

Temuan telaah sebagaimana telah dipaparkan dalam Bab III menunjukkan bahwa tindak tutur merepresentasikan kekuasaan pemakainya. Dengan tindak tutur direktif, asertif, dan ekspresif, para peserta tutur dalam wacana kelas saling mempengaruhi pikiran, perasaan, dan perilaku mereka dalam rangka mencapai tujuan pembelajaran. Dengan demikian, penggunaan ketiga tindak tutur itu merepresentasikan kekuasaan yang dimanfaatkan oleh guru dan siswa untuk mencapai tujuan pembelajaran.

Temuan telaah ini selaras dengan pendapat Mey (1996:261) yang menyatakan bahwa tindak tutur berada di antara alat-alat yang digunakan untuk mengendalikan lingkungan kita, dan sebaliknya juga alat-alat untuk beradaptasi dengan lingkungan kita. Dalam proses komunikasi, tindak tutur yang digunakan untuk mengendalikan lingkungan atau pun beradaptasi dengan lingkungan itu merepresentasikan kekuasaan dengan sifat dominasi tertentu.

Dalam realisasinya, penggunaan tindak tutur direktif, asertif, dan ekspresif dalam wacana kelas mempunyai keragaman kadar restriksi dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Daya ilokusi ketiga tindak tutur itu mempunyai daya ilokusi dengan kadar restriksi tersendiri. Kadar restriksi itu berpengaruh terhadap sifat kekuasaan yang direpresentasikan. Penggunaan direktif dengan bentuk perintah dan larangan mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan penggunaan permintaan, saran, persilaan, maupun pertanyaan mempunyai kadar restriksi rendah sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Dalam wacana kelas terungkap penggunaan sejumlah jenis tindak asertif, yakni menegaskan, menunjukkan, mempertahankan, dan menilai. Daya ilokusi

tindak asertif juga mempunyai kadar restriksi tertentu. Dari jenis-jenis tindak asertif tersebut, tindak mempertahankan cenderung dianggap merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan tindak menegaskan, menunjukkan, dan menilai merepresentasikan kekuasaan humanis. Akan tetapi, secara umum penggunaan tindak asertif cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Tindak tutur ini merepresentasikan kekuasaan kepakaran yang berdistribusi secara sirkular. Oleh karena itu, dalam konteks tertentu terungkap siswa mempunyai kekuasaan kepakaran di atas guru atau siswa yang lain karena dalam konteks itu siswa tersebut memang mempunyai akses pengetahuan dan keterampilan lebih baik bila dibandingkan dengan guru atau siswa yang lain.

Sementara itu, penggunaan tindak ekspresif mempunyai daya ilokusi dengan kadar restriksi tinggi dan juga rendah. Tindak tutur ini mempunyai kadar restriksi tinggi ketika digunakan untuk mengekspresikan rasa tindak senang. Segala ekspresi rasa tindak senang tersebut merepresentasikan kekuasaan paksaan yang cenderung dominatif. Sebaliknya, tindak ekspresif mempunyai kadar restriksi rendah ketika digunakan untuk mengekspresikan rasa senang. Bentuk-bentuk ekspresif rasa senang tersebut merepresentasikan kekuasaan hadiah yang dianggap oleh siswa atau guru lebih humanis.

Perbedaan kadar restriksi dan sifat kekuasaan yang direpresentasikan tersebut berpengaruh terhadap penggunaan ketiga jenis tindak tutur itu. Dalam wacana kelas, penggunaan ketiga tindak tutur itu diselaraskan dengan komponen-komponen tutur, terutama peran institusioanal para peserta tutur, tujuan tutur yang hendak dicapai dari penggunaan tindak tutur itu, dan kesesuaian penggunaan tindak tutur itu dengan topik tutur yang sedang dibicarakan. Dengan kata lain, penggunaan tindak tutur dalam wacana kelas terkait dengan dimensi-dimensi sosial-budaya dalam wacana kelas itu sendiri.

Dalam perspektif teori tindak tutur Austin atau Searle, dimensi-dimensi sosial-budaya tersebut belum digunakan untuk bahan prediksi dan eksplanasi terhadap karakteristik dan perilaku tindak tutur. Para pakar mengakui bahwa Austin (1962) dalam bukunya *How to Do Things with Word* memang telah menampilkan sejumlah gagasan yang dalam perkembangannya mempengaruhi pergeseran kajian bahasa, yang tadinya terfokus kepada kajian-kajian struktur bahasa, kemudian mengarah kepada fungsi bahasa.

Ada sejumlah gagasan penting yang terungkap dalam buku Austin tersebut. Pertama, Austin telah berhasil membuka wawasan baru bagi pemerhati bahasa yang ketika itu terkungkung oleh logika positivisme yang berkembang sejak tahun 1930-an, yang menganggap bahwa suatu tuturan dianggap benar bila tuturan tersebut dapat diuji kebenarannya. Austin berhasil menunjukkan kelemahan doktrin tersebut dengan menunjukkan bahwa tuturan deklaratif suatu bahasa pada umumnya tidak dimaksudkan untuk menyatakan kebenaran, tetapi justeru menyatakan tindakan. Jika ada tuturan, "Mulai hari ini Saudara Deni kuberhentikan dengan hormat dari perusahaan ini," yang dituturkan oleh bos suatu perusahaan, tuturan itu sama sekali tidak dimaksudkan untuk menyatakan

kebenaran, tetapi melakukan tindakan, yakni tindakan bos memberhentikan dengan hormat anak buahnya yang bernama Deni dari perusahaan yang dipimpinnya.

Kedua, Austin telah meletakkan dasar-dasar kajian tindak tutur dengan memilah tindak tutur menjadi tiga jenis, yakni tindak lokusi, ilokusi, dan perlokusi. Atas dasar pembagian tindak tutur itu, Austin membedakan tuturan atas dua jenis, yakni tuturan konstatif dan tuturan performatif. Tuturan konstatif adalah tuturan yang dapat dinilai benar dan salahnya. Oleh karena itu, untuk menilai tuturan konstatif digunakan parameter nilai kebenaran (*truth value*). Sebaliknya, tuturan performatif adalah tuturan yang tidak dapat dinilai benar salahnya, tetapi dinilai kecocokannya dalam pemakaian. Parameter yang digunakan adalah kondisi-kondisi kecocokan (*felicity conditions*). Ada sejumlah kondisi kecocokan untuk menilai tuturan performatif, yakni (a) orang yang menuturkan dan situasi penyampaian tuturan itu harus cocok, (b) tindakan itu harus dilakukan dengan sungguh-sungguh, baik oleh P dan T, dan (c) P dan T memiliki kemauan yang benar-benar untuk melakukan tindakan itu.

Dari paparan di atas tampak bahwa Austin sudah mencoba meletakkan dasar-dasar pembagian tindak tutur dan kondisi-kondisi kecocokan yang menjadi prasyarat terlaksananya suatu tindak tutur. Akan tetapi, kondisi-kondisi yang mempersyaratkan suatu tindak tutur itu belum dikaitkan dengan dimensi-dimensi sosial-budaya atau setidaknya tidaknya belum secara eksplisit dikaitkan dengan dimensi-dimensi itu. Searle, dari beberapa tulisannya yang terbit pada tahun 1969, 1975, 1979,³⁵ mencoba menyempurnakan teori tindak tutur Austin, tetapi dari beberapa tulisan tersebut, Searle juga belum secara eksplisit mengaitkan teori tindak tuturnya dengan dimensi-dimensi sosial-budaya.

Menurut Thompson (2003:85), para ahli tindak tutur sepatutnya memperhatikan kondisi sosial suatu komunikasi, tetapi mereka jarang mengakui karakter sosial kondisi-kondisi tersebut. Kondisi-kondisi kesesuaian yang dikemukakan oleh Austin dan Searle mengacu kepada 'prosedur konvensional' yang harus diikuti oleh tuturan performatif yang patut. Namun, mereka belum pernah menguji secara detail kondisi-kondisi konvensional itu, apalagi mengeksplorasi hubungannya dengan institusi-institusi yang menjadi bagiannya.

³⁵ Dalam tulisan yang berjudul *The Structure of Illocutionary Acts* (1969), Searle mencoba menampilkan syarat-syarat membuat janji dan kaidah-kaidah untuk menunjukkan daya ilokusi; dalam tulisannya yang berjudul *Indirect Speech Acts* (1975), Searle menyebutkan perbedaan tindak tutur langsung dan tindak tutur tak langsung sambil memberikan langkah-langkah untuk membuktikan daya ilokusi dari kedua jenis tindak tutur itu; dan dalam tulisan yang berjudul *A Taxonomy of Illocutionary Acts* (1979), Searle mengkritik dan menunjukkan kelemahan taksonomi tindak tutur yang diajukan Austin dan kemudian menyodorkan taksonomi alternatif dengan membagi tindak tutur menjadi lima jenis, yakni asertif, direktif, komisif, ekspresif, deklarasi. Tulisan-tulisan Searle tersebut dimuat kembali dalam buku *The Philosophy of Language* yang disunting oleh Martinich (2001).

Bourdieu (1994:73) berpendapat bahwa efektivitas tuturan performatif yang diungkap oleh Austin atau pun Searle tersebut tidak dapat dipisahkan dengan keberadaan suatu institusi yang mendefinisikan kondisi-kondisi (seperti tempat, waktu, agen) yang harus dipenuhi. Dalam realisasinya, institusi memberikan otoritas kepada pengguna bahasa untuk melahirkan suatu tindakan dengan menampilkan tindak tutur.

Bagi Bourdieu (1994:67), istilah institusi tidak semata-mata dibatasi hanya pada suatu lembaga atau organisasi tertentu, tetapi berlaku bagi keseluruhan realisasi sosial dalam kehidupan manusia. Keseluruhan relasi sosial itu memberikan berbagai bentuk kekuasaan, status, dan sumber daya hidup kepada individu-individu. Institusi inilah yang memberikan otoritas kepada P dan T untuk melakukan tindakan sebagaimana tuturan yang ia tuturkan dalam tuturan performatif. Oleh karena itu, nilai suatu tuturan bergantung kepada hubungan kekuasaan yang ditetapkan secara konkret antara kompetensi linguistik penutur, yang dipahami baik sebagai kapasitas mereka untuk produksi maupun untuk apropriasi dan apresiasi. Namun, hubungan bahasa kekuasaan tidak sepenuhnya ditentukan oleh kekuatan-kekuatan bahasa itu sendiri mengingat bahasa dituturkan oleh penutur dalam kelompok-kelompok yang dibatasi oleh kesesuaian kepemilikan serta struktur sosial yang ada dalam setiap interaksi.

Dalam proses komunikasi, kesesuaian kepemilikan struktur sosial itu berpengaruh terhadap proses mental ketika komunikator menata gagasan dan simbol-simbol verbal yang akan digunakan. Dalam proses itu sudah mulai terjadi pertarungan simbolik sebelum akhirnya dipilih simbol-simbol yang dianggap memiliki kesesuaian sosial. Giddens (periksa Littlejohn, 2002:152) menyatakan bahwa para komunikator bertindak secara strategis menurut kaidah-kaidah untuk mencapai tujuan mereka dan dengan demikian menciptakan struktur-struktur yang mempengaruhi tindakan-tindakan yang akan datang. Struktur seperti harapan-harapan relasional, peran dan norma kelompok, jaringan komunikasi, dan lembaga kemasyarakatan di samping mempengaruhi juga dipengaruhi oleh tindakan sosial. Struktur ini membimbing tindakan-tindakan individu, sebaliknya tindakan-tindakan mereka menciptakan kaidah-kaidah baru dan mereproduksi kaidah-kaidah lama.

Bourdieu (1994:66) melihat proses komunikasi sebagai pertukaran linguistik -- hubungan antara pengirim dan penerima pesan -- juga merupakan pertukaran ekonomi yang ditetapkan di dalam hubungan kekuasaan simbolik tertentu antara produsen, yang dikaruniai kapital linguistik tertentu, dan konsumen (pasar) yang mampu menyediakan material tertentu atau keuntungan simbolik. Dengan kata lain, tuturan bukan hanya merupakan simbol yang harus dipahami dan diuraikan, tetapi tuturan juga dimaksudkan untuk dievaluasi, diapresiasi. Dalam konteks itu, ada simbol-simbol otoritas yang dimaksudkan untuk dipercaya dan dipatuhi.

Hal di atas menunjukkan bahwa penggunaan suatu tindak tutur tidak dapat dilepaskan dengan otoritas yang dimiliki oleh P dan T dan kondisi sosial-budaya

yang melingkupi penggunaan suatu tindak tutur. Dalam konteks wacana kelas, misalnya, tidak semua peserta tutur mempunyai otoritas untuk menggunakan perintah dan larangan. Hanya guru yang mempunyai otoritas memerintah dan melarang siswa, tetapi tidak sebaliknya. Oleh karena itu, ketika harus menggunakan perintah atau larangan dalam bertutur dengan guru, siswa menggunakan bentuk-bentuk perintah dan larangan tak langsung atau memanfaatkan modalitas tertentu untuk mengurangi kadar restriksi kedua tindak tutur itu, yang kalau digunakan memang berpotensi mengancam muka guru.

Gejala-gejala semacam itu menunjukkan bahwa bahwa P yang memiliki otoritas bertutur dalam situasi dan kondisi yang sesuai akan memanifestasikan otoritas yang dimilikinya. Dengan tuturannya, P merepresentasikan satu bentuk otoritas yang merupakan bagian dari institusi sosial, dan otoritas itu tidak bisa ditemukan hanya dengan mengkaji kalimat-kalimatnya secara linguistik. Pemahaman secara linguistik semata terhadap kekuatan tuturan berarti melepaskan otoritas yang dimiliki oleh P. Padahal, otoritas-otoritas itulah yang direpresentasikan oleh bahasa, yang dimanifestasikan dan disimbolkan oleh teks. Otoritas itu merupakan kapital simbolik yang sekaligus sebagai sumber kekuasaan simbolik yang dimiliki oleh pelaku sosial.

Paparan di atas mengisyaratkan bahwa dimensi-dimensi sosial-budaya berpengaruh terhadap karakteristik representasi kekuasaan dalam tindak tutur. Otoritas kelembagaan para peserta tutur, konvensi-konvensi kewacanaan yang berlaku, norma-norma bertutur yang dianut, tujuan-tujuan tutur yang hendak dicapai ikut menentukan karakteristik representasi dalam tindak tutur. Oleh karena itu, kajian representasi kekuasaan dalam tindak tutur selayaknya tidak hanya terfokus kepada perilaku tindak tutur dari aspek linguistik, tetapi tindak tutur itu layak dikaitkan dengan dimensi-dimensi sosial-budaya yang melingkupinya. Dalam konteks telaah ini, representasi kekuasaan dalam tindak tutur telah dikaitkan dengan peran institusional guru dan siswa, tujuan tutur yang hendak dicapai dalam proses pembelajaran, dan topik-topik tuturan yang ikut mempengaruhi penggunaan tindak tutur tertentu.

Hal-hal yang telah terurai di atas membawa implikasi terhadap ancangan teoretik yang cocok digunakan untuk mengkaji kekuasaan dalam tindak tutur. Tampaknya, ancangan teoretik yang mensinergikan perspektif tindak tutur dengan dimensi-dimensi sosial-budaya layak digunakan. Paradigma eksplanasinya pun bukan hanya berkuat pada struktur tindak tutur, tetapi juga merambah pada aspek-aspek fungsinya di dalam konteks kewacanaan yang sedang diteliti secara menyeluruh.

6.2 Representasi Kekuasaan dalam Strategi Tutur

Hasil telaah sebagaimana telah dipaparkan pada Bab IV menunjukkan bahwa penggunaan strategi tutur dalam pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping* merepresentasi kekuasaan dalam wacana kelas. Masing-masing strategi tutur itu merepresentasi kekuasaan dengan sifat dominasi kekuasaan

tertentu. Dalam proses pengenalan topik tuturan, strategi pengenalan topik secara langsung cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan strategi apersepsi dan negosiasi topik merepresentasikan kekuasaan humanis. Tingkat dominasi itu terjadi karena dalam strategi tersebut guru langsung mengenalkan topik, tanpa berupaya melibatkan pendapat atau gagasan siswa.

Sementara itu, dalam proses pengembangan topik tuturan, strategi pengembangan topik dengan pemberian argumentasi juga mempunyai sifat kekuasaan dominatif, sedangkan strategi contoh, perbandingan, definisi, rincian, proses dan klasifikasi merepresentasikan kekuasaan humanis. Sifat dominatif tersebut terjadi karena dalam strategi argumentasi itu, guru justru berperan aktif memberikan argumentasi, tanpa ada upaya melibatkan pemahaman siswa terhadap substansi topik yang dikembangkan. Kekuasaan dominatif juga tampak dalam strategi penutupan topik tuturan. Strategi penutupan topik dengan menunjukkan jam pembelajaran berakhir dan komentar kritis merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan strategi penutupan dengan pemberian rangkuman atau strategi penutupan topik merepresentasikan kekuasaan humanis. Sifat dominatif penggunaan kedua strategi tersebut terjadi karena guru tidak memanfaatkan penutupan topik sebagai sarana memberikan kesan pencapaian kepada siswa, baik dari dimensi psikologis maupun sosiologis.

Representasi kekuasaan tampak pula ketika terjadi interupsi dalam proses pembelajaran. Interupsi merupakan proses menyela atau menghentikan orang lain bertutur sebelum waktu bertutur berakhir. Penggunaan interupsi melanggar pola giliran tutur. Oleh karena itu, interupsi mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif.

Kadar restriksi dan sifat kekuasaan itu mempunyai pengaruh terhadap legitimasi para peserta tutur untuk melakukan interupsi. Dari hasil telaah ini terungkap bahwa interupsi banyak dilakukan oleh guru terhadap tuturan siswa, tetapi tidak ditemukan gejala sebaliknya. Siswa tampak melakukan interupsi ketika bertutur antarmereka. Dengan demikian, peran institusional juga mempengaruhi tindak interupsi.

Dalam wacana kelas, tindakan interupsi diberdayakan sebagai sarana untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dari temuan yang ada tampak bahwa interupsi digunakan untuk memperbaiki sikap bertutur siswa, volume bertutur siswa, cara bertutur siswa dalam diskusi, menghentikan kegaduhan di kelas, memperbaiki jawaban siswa, menghentikan keraguan siswa, memberikan penguatan, dan memberikan klarifikasi.

Pada umumnya penggunaan interupsi merepresentasikan kekuasaan dominatif. Akan tetapi, dalam konteks tertentu, interupsi juga merepresentasikan kekuasaan humanis. Gejala itu terjadi ketika guru memberikan respons terhadap siswa menjawab soal atau menunjukkan perilaku lain yang dianggap baik menurut ukuran pendidikan dan pengajaran. Dalam konteks itu, pemotongan tuturan merupakan bentuk penguatan positif yang diberikan segera atas keberha-

silan siswa. Oleh karena itu, interupsi semacam itu merepresentasikan kekuasaan hadiah dan cenderung bersifat humanis.

Sementara itu, penggunaan *overlapping* juga merepresentasikan kekuasaan. *Overlapping* merupakan penyegeraan respons terhadap tuturan orang lain. *Overlapping* tidak melanggar pola giliran tutur karena tindakan itu dilakukan ketika orang lain berhenti (sementara atau seterusnya) bertutur. Dalam konteks tertentu, penggunaan *overlapping* bisa dominatif. Namun, secara keseluruhan, penggunaan *overlapping* dipersepsi merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada interupsi.

Tingkat kehumanisan kekuasaan yang direpresentasikan menyebabkan distribusi pemakaian *overlapping* cenderung sirkular. Dalam proses pembelajaran, terungkap gejala siswa meng*overlapping* tuturan guru, terutama ketika terjadi ketidakpahaman siswa terhadap uraian guru atau ketika siswa ingin mengkritisi uraian guru. Namun, gejala semacam itu jarang dilakukan oleh siswa ketika menghadapi guru senior yang mengedepankan kekuasaan perilaku atau menghadapi guru yang otoriter. Dalam konteks itu, siswa lebih memilih bertanya atau memberikan sumbangan gagasan ketika guru mendorong dan memberikan izin untuk bertanya. Tindakan *overlapping* itu dilakukan siswa ketika menghadapi guru yang egaliter atau mengedepankan kesetaraan dalam proses pembelajaran.

Sama halnya dengan interupsi, penggunaan *overlapping* juga terkait dengan fungsinya untuk mencapai tujuan pembelajaran. Dalam wacana kelas, *overlapping* digunakan untuk memperbaiki jawaban siswa, memberikan penguatan, mengatasi kebingungan siswa, dan melakukan konfirmasi.

Berbagai temuan itu menunjukkan bahwa representasi kekuasaan dalam strategi tutur juga tidak terlepas dengan dimensi-dimensi sosial-budaya yang berlaku dalam konteks wacana kelas. Dalam wacana kelas, guru banyak mengendalikan topik tuturan, melakukan interupsi, dan melakukan *overlapping*. Tindakan tersebut terkait dengan otoritas guru sebagai pendidik dan pengajar. Sebagai pendidik, guru mempunyai otoritas untuk mengendalikan perilaku siswa; sedangkan sebagai pengajar, guru bertanggung jawab untuk mengantarkan siswa mencapai tujuan pengajaran. Oleh karena itu, representasi kekuasaan dalam pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping* yang dilakukan dalam wacana kelas terkait dengan peran-peran tersebut.

Temuan telaah ini mempunyai implikasi di dalam penggunaan ancangan telaah representasi strategi kekuasaan. Pemahaman kekuasaan dalam percakapan memerlukan pemahaman awal tentang karakteristik dan unsur-unsur wacana wacana percakapan. Bentuk-bentuk pasangan berdekatan, giliran tutur, bentuk-bentuk preferensi, pengenalan -- pengembangan -- dan penutupan topik tuturan, bentuk-bentuk interupsi dan *overlapping*, merupakan unsur-unsur yang terkait dengan percakapan. Ancangan teori untuk melihat unsur-unsur percakapan itu dapat ditemukan dalam karya-karya ahli sosiologi atau analisis wacana yang melakukan kajian dengan menggunakan ancangan teori *analisis percakapan*.

Dalam konteks telaah ini, penggunaan ancangan teori analisis percakapan dapat menggambarkan strategi pengendalian topik tuturan, strategi interupsi, dan strategi *overlapping* dengan kadar restriksi dan sifat dominasi kekuasaan yang direpresentasikan. Akan tetapi, ancangan teori itu belum bisa menjelaskan beberapa pertanyaan terkait dengan gejala tersebut, di antaranya (a) mengapa dalam wacana kelas pelaku pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping* pada umumnya adalah guru, mengapa bukan siswa, (b) mengapa tidak ditemukan gejala siswa menginterupsi tuturan guru, dan (c) untuk apa sebenarnya tindak pengendalian topik tuturan, interupsi, dan *overlapping* dalam wacana kelas? Pertanyaan itu masih dapat diteruskan dengan melihat unsur-unsur di luar percakapan, yang sangat berpengaruh terhadap karakteristik representasi kekuasaan dalam percakapan.

Untuk menjawab pertanyaan (a), (b), dan (d) di atas, telaah ini menggunakan teori komponen tutur dari *etnografi komunikasi* Hymes (1974), khususnya peran peserta tutur, tujuan tutur, dan topik tutur. Teori yang diambil dari *analisis percakapan* tidak menyediakan piranti untuk menjawab pertanyaan terkait dengan konteks makro tersebut. Menurut Zimmerman (dalam Ritzer dan Goodman, 2004:327--328), analisis percakapan dibangun oleh lima prinsip dasar, yakni (a) analisis percakapan memerlukan pengumpulan dan analisis data yang sangat rinci tentang percakapan, (b) bahkan, percakapan rinci yang baik sekali pun harus dianggap sebagai pencapaian yang teratur, (c) interaksi pada umumnya dan percakapan pada khususnya mempunyai sifat stabil dan teratur yang dicapai oleh aktor yang terlibat, (d) kerangka percakapan fundamental adalah organisasi yang teratur, dan (e) rangkaian interaksi percakapan dikelola atas dasar tempat atau giliran tutur.

Dari prinsip-prinsip tersebut tampak bahwa analisis percakapan tidak memasukkan aspek-aspek konteks makro percakapan sebagai prinsip analisis. Menurut Duranti (2000:265), analisis percakapan mendapat kritik karena telah mengabaikan konteks historis atau aspek sosial-budaya tempat terjadinya interaksi-interaksi yang mereka analisis. Terkait dengan pengabaian konteks tersebut, Hymes (1974:81) mengajukan kritik yang cukup mendasar sebagai berikut.

Sebagian ahli sosiologi³⁶ menjadi begitu asyik mengamati kata-kata sehingga gagal dalam memperbaharui hubungannya dengan konteks-konteks yang sesungguhnya. Memang perlu diakui sangat menyenangkan bila menemukan kekayaan yang ada pada tuturan, terutama yang berasal dari latar belakang disiplin ilmu yang telah mengabaikan tuturan; namun, kiranya sedikit absurd bila memperlakukan rekaman yang telah

³⁶ Yang dimaksud ahli sosiologi dalam konteks itu adalah ahli sosiologi yang bekerja dengan tradisi etnometodologi, terutama etnometodologi jenis *analisis percakapan*.

ditranskripsikan seolah-olah rekaman itu merupakan Gulungan-gulungan Laut Mati (*Dead Sea Scrolls*). [...].

Dari kritik tersebut tampak bahwa ahli sosiologi yang bekerja dengan ancangan teoretik yang dikembangkan dalam analisis percakapan mengabaikan konteks. Mereka melihat tuturan dari konteks mikro dan gagal mengaitkannya dengan konteks makro, yang merupakan konteks sebenarnya. Pada umumnya, analisis percakapan tidak memulai analisisnya dari sejumlah gagasan yang telah ditetapkan sebelumnya seperti status, hubungan sosial, peran, situasi; analisis percakapan mulai kerjanya dengan jalan mengisolasi apa yang dianggap sebagai tuturan berulang dan mengajukan pertanyaan-pertanyaan, "Apa yang mereka lakukan?" (periksa Duranti, 2000: 247). Padahal, menurut Gumperz (1992:155), makna suatu tuturan ditempatkan pada penggunaan dan terkait dengan norma-norma sosial-budaya di dalam performansi dari peristiwa tutur tertentu. Tindakan pada masing-masing peristiwa tutur dibentuk oleh norma-norma sosial, misalnya siapa yang mengambil bagian, dalam hubungan peran apa, jenis-jenis isi yang diharapkan dan di dalam urutan informasi apa isi tersebut ditampilkan, dan etika tutur yang diterapkan.

Hal-hal yang telah terungkap di atas mengisyaratkan bahwa telaah representasi strategi kekuasaan memerlukan dukungan teori *analisis percakapan*. Teori tersebut digunakan untuk melakukan eksplanasi terhadap hal-hal yang terkait dengan pola-pola giliran tutur, pasangan berdekatan, preferensi, pengendalian topik tuturan, interupsi, dan tumpang tindih tuturan. Namun, dukungan teori itu belum cukup karena belum mampu memberikan ekplanasi tentang dimensi-dimensi sosial-budaya yang justru menentukan karakteristik representasi kekuasaan dalam strategi tutur. Dengan demikian, telaah tentang representasi kekuasaan dalam strategi tutur memerlukan ancangan teori yang mensinergikan piranti-piranti teori analisis percakapan dengan teori lain yang menempatkan dimensi-dimensi sosial-budaya sebagai piranti analisis.

6.3 Representasi Fungsi Kekuasaan dalam Wacana Kelas

Temuan telaah sebagaimana telah dipaparkan dalam Bab V tampaknya membenarkan hipotesis Foucault (2002:175--176) yang menyatakan bahwa (a) kekuasaan sama luasnya dengan lembaga-lembaga sosial; tidak ada ruang yang sama sekali bebas dari celah-celah jaringannya; (b) relasi-relasi kekuasaan saling terjalin dengan jenis-jenis relasi lain (produksi, kekerabatan, keluarga, seksualitas) tempat mereka memainkan peran sekaligus pengondisian dan terkondisikan; (c) relasi-relasi ini tidak hanya berbentuk larangan dan hukuman, melainkan bentuk-bentuk yang beragam; dan (d) kesalinghubungan di antara mereka menggambarkan kondisi-kondisi umum dominasi, dan dominasi ini diatur ke dalam bentuk strategi yang kurang lebih koheren dan tunggal; kekuasaan prosedurnya menyebar, beragam, dan lokal diadaptasikan.

Temuan telaah ini mendukung hipotesis-hipotesis tersebut. Sebagai domain pendidikan, wacana kelas juga tidak terlepas dari penggunaan kekuasaan. Kekuasaan yang digunakan pun beragam, baik ditinjau dari jenis, sifat, dan fungsinya. Penggunaan kekuasaan pun menyebar, tidak hanya terpusat pada pelaku sosial tertentu. Dengan demikian, temuan telaah ini menolak konsepsi kekuasaan yang dikembangkan oleh kaum Weberian, yang melihat kekuasaan sebagai sesuatu yang selalu mengandung paksaan, tekanan, dan ancaman. Di samping itu, distribusi kekuasaan tidak selalu terpusat dari atas ke bawah. Distribusi kekuasaan cenderung sirkular dan sangat bergantung kepada jenis kekuasaan yang digunakan dan fungsinya di dalam konteks pembelajaran.

Secara keseluruhan, kekuasaan dalam wacana kelas difungsikan untuk tindakan preventif, suportif, dan korektif. Dalam tataran teoretis, Froyen (1993) melihat ketiga fungsi kekuasaan tersebut terkait dengan penegakan disiplin siswa. Namun, hasil telaah ini menunjukkan bahwa penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas tidak hanya untuk memperbaiki pelanggaran disiplin, tetapi juga ada fungsi-fungsi lain yang digunakan untuk mendukung pencapaian tujuan pembelajaran.

Dari temuan sebagaimana telah dipaparkan pada bab-bab sebelumnya tampak bahwa kekuasaan merupakan bagian integral wacana kelas. Dalam proses pemberian pengarahan atau pun dalam proses pembelajaran, guru dan siswa memfungsikan kekuasaan untuk berbagai tindakan, baik tindakan preventif, suportif, dan korektif. Dari fungsi-fungsi itu tampak bahwa kekuasaan tidak selalu bersifat dominatif, tetapi juga humanis.

Secara umum, hasil telaah ini menunjukkan bahwa para peserta tutur dalam wacana kelas di SMA Negeri 1 Malang telah berupaya agar kekuasaan yang digunakan tidak terkesan dominatif. Akan tetapi, dalam hal-hal tertentu, tindakan yang dilakukan oleh guru masih terkesan merepresentasikan kekuasaan dominatif. Kekuasaan dominatif tampak ketika guru menyampaikan aturan sekolah, substansi materi pembelajaran yang akan diajarkan selama satu semester, sistem evaluasi yang akan dikembangkan, dan penyampaian materi pembelajaran.

Dalam wacana kelas, penyampaian aturan sekolah merupakan bentuk pemfungsian kekuasaan untuk tindakan preventif. Aturan sekolah yang disampaikan difungsikan untuk mencegah pelanggaran disiplin atau tindakan-tindakan yang tidak selaras dengan ukuran pendidikan dan pengajaran. Namun, penyampaian aturan sekolah belum melibatkan siswa. Aturan sekolah masih bersumber dari sekolah atau guru. Siswa tidak dilibatkan secara aktif menggali atau setidaknya tidaknya memberikan masukan terhadap aturan sekolah. Padahal, menurut Dreikurs (dalam Cangelosi, 1993:31), siswa sebaiknya dilibatkan dalam proses penentuan aturan sehingga mereka dapat merasakan konsekuensi logis dari kelakuannya dan mereka termotivasi untuk menjalankan aturan itu karena keuntungan yang didapat dari aturan yang dirumuskan bersama.

Ketika menyampaikan substansi materi yang akan diajarkan dan sistem evaluasi yang akan diterapkan, guru juga tampak menggunakan kekuasaan

absahnya secara dominatif. Dalam konteks itu, guru tidak berupaya melibatkan siswa di dalam menentukan materi pembelajaran dan sistem evaluasi. Tampaknya, kedua hal itu masih hak prerogatif guru. Siswa merupakan pihak yang harus menerima keduanya tanpa berhak untuk memikirkan, apalagi mengkritisi. Padahal, dalam sistem pembelajaran yang modern, hal-hal yang terkait dengan materi pembelajaran, sistem evaluasi, dan strategi pembelajaran yang akan diterapkan dapat dirundingkan bersama siswa. Nunan (1999) telah menunjukkan dasar pemikiran dan memberikan contoh dengan baik tentang cara melibatkan siswa dalam proses penentuan materi pembelajaran, sistem evaluasi, bahkan dalam strategi pembelajaran.

Mekanisme komunikasi yang digunakan dalam proses pembelajaran juga sudah diupayakan untuk mengurangi penggunaan kekuasaan dominatif. Dalam konteks itu, guru sudah berupaya mendorong siswa agar berani bertanya, berani mengungkapkan gagasannya, berani memberikan penilaian atas karya dan performansi kawannya, dan berani berpikir kritis. Namun, dari cara-cara pengendalian topik tuturan dan penggunaan interupsi, guru masih belum bisa menghilangkan kesan penggunaan kekuasaan dominatif. Dalam pengendalian topik tuturan dan penggunaan interupsi tampak bahwa guru masih dominan dalam mengambil giliran tutur. Padahal, dalam percakapan yang seimbang, giliran tutur terdistribusi secara merata dan seimbang. Ketidakteraturan dan ketidakseimbangan pengambilan giliran tutur merupakan ketidakseimbangan kekuasaan dalam percakapan (periksa Fairclough, 1998:43--47).

Hal-hal yang telah terurai di atas mengisyaratkan bahwa penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas bisa bersifat dominatif dan bisa juga humanis. Oleh karena itu, dalam proses pembelajaran, kekuasaan bisa dimanfaatkan untuk tujuan-tujuan yang koersif dan bisa pula dimanfaatkan untuk tujuan-tujuan yang produktif. Kekuasaan yang dimanfaatkan untuk tujuan-tujuan koersif cenderung melahirkan model pembelajaran yang dominatif, sedangkan kekuasaan yang dimanfaatkan untuk tujuan-tujuan yang produktif cenderung melahirkan model pembelajaran yang humanis.

Dalam model pembelajaran yang dominatif, siswa dijadikan objek pasif dari tindakan guru. Sebagai pihak yang pasif, siswa tidak dituntut untuk berpartisipasi aktif dalam proses pembelajaran karena siswa hanya diisi dengan kata-kata oleh guru. Dalam kerangka model pembelajaran ini, guru mengajarkan kepada siswa seolah-olah dirinya terpisah dari kehidupan nyata, seolah-olah bahasa pemikiran itu bisa muncul tanpa kenyataan yang ada (periksa Freire, 2002:175).

Sementara itu, model pembelajaran yang humanis menempatkan proses pembelajaran sebagai upaya mengondisikan siswa untuk mengenal dan mengungkap kehidupan yang senyatanya secara kritis. Untuk mencapai itu, menurut Freire (2003:103), proses pembelajaran layak menggunakan dialog sebagai pilihan. Dalam pembelajaran yang mengedepankan dialog, peran guru adalah memaparkan masalah tentang situasi eksistensial yang telah dikodifikasi untuk membantu siswa agar memiliki pandangan yang lebih kritis terhadap

realitas. Secara filosofis, tanggung jawab guru menempatkan diri lebih banyak sebagai teman dialog siswa daripada hanya memindahkan informasi yang harus diingat oleh siswa.

Dalam perkembangan ke depan, sistem pembelajaran dalam dunia pendidikan kita tampaknya layak diarahkan untuk mengembangkan sistem pembelajaran yang humanis. Dalam sistem pembelajaran yang humanis, kekuasaan diberdayakan sebagai sarana mengembangkan potensi siswa secara maksimal di dalam menghadapi masa depannya secara kritis dan kreatif. Dengan sistem pembelajaran yang humanis, pendidikan kita diharapkan dapat mengantisipasi tantangan pendidikan abad XXI sebagaimana telah dicanangkan oleh UNESCO.

UNESCO telah mencanangkan empat pilar pendidikan untuk pendidikan abad XXI, yakni *learning to know*, *learning to do*, *learning to live together*, dan *learning to be* (periksa Delors dkk., 1999). Untuk merealisasikan keempat pilar pendidikan itu, kekuasaan mempunyai fungsi strategis. Kekuasaan dapat diberdayakan agar siswa mau dan mampu berbuat untuk menguasai instrumen-instrumen pengetahuan (*learning to know*), baik sebagai alat maupun tujuan hidup. Sebagai alat, ia memungkinkan setiap orang untuk memahami paling tidak cukup tentang lingkungannya untuk dapat hidup dengan harkat, untuk mengembangkan keterampilan kerja dan untuk berkomunikasi. Sebagai tujuan, dasarnya adalah kegemaran untuk memahami, mengetahui, dan menemukan.

Selain itu, kekuasaan hendaknya diberdayakan untuk mendorong siswa agar mampu bertindak kreatif di lingkungannya (*learning to do*). Dalam konteks ini, pembelajaran terkait upaya merealisasikan pertanyaan bagaimana mengajar anak-anak untuk mempraktikkan apa yang sudah dipelajarinya dan bagaimanakah pendidikan dapat diadaptasikan dengan pekerjaan di masa depan jika tidak mungkin untuk meramal dengan tepat bagaimana pekerjaan berkembang?

Kekuasaan juga potensial dimanfaatkan untuk mendorong siswa agar mampu berperan serta dan bekerja sama dengan orang-orang lain dalam semua kegiatan manusia (*learning to live together*). Menurut UNESCO, barangkali jenis belajar inilah yang merupakan satu dari persolan besar dalam pendidikan sekarang ini. Dunia sekarang sering merupakan dunia perselisihan yang memungkiri harapan yang ditempatkan sebagian penduduk pada kemajuan manusia. Oleh karena itu, gagasan untuk pengajaran antikekerasan di sekolah-sekolah patut dipuji biarpun hal itu barulah satu dari banyak alat untuk memerangi prasangka-prasangka yang menimbulkan perselisihan.

Di samping itu, kekuasaan juga dapat dimanfaatkan untuk memaksimalkan perkembangan siswa seutuhnya -- jiwa dan raga, intelegensi, kepekaan, rasa estetika, tanggung jawab pribadi dan nilai-nilai spiritual (*learning to be*). Dalam konteks ini, semua siswa hendaknya diberdayakan untuk berpikir mandiri dan kritis, dan membuat keputusan sendiri dalam rangka menentukan bagi mereka tentang apa yang diyakini harus dilaksanakan di dalam berbagai keadaan kehidupan.

Dalam perkembangan ke depan, sistem pembelajaran di sekolah-sekolah kita layak memfungsikan kekuasaan untuk menciptakan sistem pembelajaran yang oleh Freire (2002:191) disebut sistem pembelajaran yang humanis. Dalam hal yang sama, Budimansyah (2002:7) mengusulkan sistem pembelajaran yang demokratis. Pembelajaran yang demokratis merupakan pembelajaran yang dilandasi oleh nilai-nilai demokrasi, yaitu penghargaan terhadap kemampuan, menjunjung keadilan, dan memperhatikan keragaman siswa. Dalam praktiknya, siswa hendaknya diposisikan sebagai insan yang harus dihargai kemampuannya dan diberi kesempatan untuk mengembangkan potensinya. Oleh karena itu, dalam proses pembelajaran perlu adanya suasana terbuka, akrab, dan saling menghargai. Sebaliknya, perlu menghindari suasana belajar yang kaku, penuh ketegangan, dan sarat dengan perintah dan instruksi yang membuat siswa menjadi pasif, tidak bergairah, cepat bosan, dan mengalami kelelahan.

Dari paparan di atas dapat disimpulkan bahwa sistem pembelajaran yang humanis atau demokratis dapat dilakukan dengan memanfaatkan kekuasaan secara benar. Kekuasaan merupakan potensi yang dimiliki oleh seseorang untuk mempengaruhi pikiran, perasaan, dan perilaku orang lain. Kekuasaan adalah sesuatu yang netral. Keberadaannya bisa negatif dan bisa juga positif. Dalam proses pembelajaran, kekuasaan akan bernilai positif bila dimanfaatkan untuk menumbuhkan potensi siswa dalam mempersiapkan masa depannya secara kritis, kreatif, dan bermartabat. Namun, kekuasaan akan bernilai negatif jika dalam proses pembelajaran tidak dimanfaatkan untuk menumbuhkan potensi siswa sehingga daya kritis dan daya kreatif mereka tidak tumbuh secara maksimal.

BAB VII PENUTUP

Pada Bab VII ini disajikan rangkuman, simpulan, dan saran. Rangkuman berisi garis besar temuan telaah; simpulan berisi proposisi-proposisi pokok yang menggambarkan inti temuan telaah ini; dan saran berisi rekomendasi terhadap pihak-pihak yang terkait langsung dengan temuan telaah ini.

7.1 Rangkuman

Kekuasaan merupakan bagian integral wacana kelas. Semua aktivitas dalam wacana kelas, baik dalam konteks pemberian pengarahan pada awal semester, pembelajaran di kelas, maupun praktikum di laboratorium terkait dengan penggunaan kekuasaan. Penggunaan kekuasaan tersebut dipengaruhi oleh dimensi sosial-budaya yang membangun wacana kelas, terutama perbedaan peran institusional antara guru dan siswa, tujuan tutur yang hendak dicapai dari proses pembelajaran, dan topik tutur yang mengendalikan aktivitas pembelajaran.

Dalam realisasinya, representasi kekuasaan dalam wacana kelas dapat diidentifikasi dari penggunaan tindak tutur, strategi tutur; dan fungsinya di dalam proses pembelajaran. Dalam telaah ini, representasi kekuasaan dalam tindak tutur dilihat dalam tindak direktif, asertif, dan ekspresif; representasi kekuasaan dalam strategi tutur dilihat dalam pengendalian topik tuturan, interupsi, *overlapping*; sedangkan fungsi kekuasaan menyangkut pemanfaatan kekuasaan dalam aktivitas pembelajaran, baik untuk tindakan preventif, suportif, maupun korektif.

Terkait dengan representasi kekuasaan dalam tindak direktif, para peserta tutur dalam wacana kelas menggunakan lima jenis direktif, yakni perintah, permintaan, larangan, persilaan, saran, dan pertanyaan. Penggunaan tindak direktif jenis perintah dan larangan mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif. Sementara itu, penggunaan permintaan, persilaan, saran, dan pertanyaan mempunyai kadar restriksi rendah sehingga merepresentasikan kekuasaan humanis. Kadar restriksi dan sifat kekuasaan itu berpengaruh terhadap legitimasi pemakai tindak direktif itu. Sesuai dengan peran institusionalnya, guru mempunyai legitimasi memerintah dan melarang siswa, tetapi tidak sebaliknya.

Dalam proses pembelajaran, terungkap pula penggunaan tindak asertif. Ada empat jenis tindak asertif yang dominan digunakan, yakni tindak menegaskan, menunjukkan, mempertahankan, dan menilai. Penggunaan keempat jenis asertif

itu mempunyai kadar restriksi dan sifat kekuasaan tertentu. Tindak mempertahankan cenderung mempunyai kadar restriksi lebih tinggi sehingga merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan tindak menegaskan, menunjukkan, dan menilai mempunyai kadar restriksi rendah dan cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Namun, secara keseluruhan, tindak asertif cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Tindak tutur ini merepresentasikan kekuasaan kepakaran, bukan kekuasaan absah atau kekuasaan paksaan. Penyebaran jenis kekuasaan ini cenderung sirkular sehingga dalam konteks tertentu, siswa mempunyai kekuasaan atas guru atau siswa yang lain karena dalam konteks itu dia memiliki akses pengetahuan atau keterampilan lebih baik daripada guru atau siswa yang lain.

Sementara itu, kadar restriksi tindak ekspresif bergantung kepada penggunaannya. Tindak ekspresif memiliki kadar restriksi tinggi ketika digunakan untuk mengekspresikan perasaan tidak senang. Ekspresi rasa tidak senang digunakan untuk menghentikan perilaku yang tidak selaras dengan ukuran pendidikan dan pengajaran. Oleh karena itu, penggunaan tindak ekspresif cenderung merepresentasikan kekuasaan paksaan dan bersifat dominatif. Sebaliknya, kadar restriksi tindak ekspresif menjadi rendah ketika digunakan untuk menunjukkan rasa senang. Tindak ekspresif ini digunakan untuk mendorong siswa agar berperilaku positif. Dalam konteks itu, penggunaan tindak ekspresif merepresentasikan kekuasaan hadiah yang dipersepsi siswa sangat humanis.

Representasi kekuasaan dalam strategi tutur juga mempunyai kadar dominasi tertentu. Dalam pengendalian topik tuturan, kekuasaan direpresentasikan dalam strategi pengenalan topik tuturan, pengembangan topik tuturan, dan penutupan topik tuturan. Terkait dengan pengenalan topik tuturan, strategi pengenalan langsung cenderung merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan pengenalan topik melalui strategi apersepsi dan negosiasi topik cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis. Sementara itu, terkait dengan pengembangan topik tuturan, strategi argumentasi merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan strategi contoh, perbandingan, definisi, rincian, proses, dan klasifikasi merepresentasikan kekuasaan humanis. Terkait dengan penutupan topik tuturan, penggunaan strategi langsung, menunjukkan jam berakhir, dan komentar kritis merepresentasikan kekuasaan dominatif, sedangkan strategi konfirmasi pemahaman, penguatan, persetujuan, rangkuman, klarifikasi, pemberian tes, dan pemberian tugas cenderung merepresentasikan kekuasaan humanis.

Interupsi merupakan gejala umum ditemui dalam wacana kelas. Pada umumnya, interupsi mempunyai kadar restriksi tinggi sehingga merepresentasikan kekuasaan dominatif. Interupsi banyak dilakukan guru terhadap tuturan siswa dan tidak pernah terjadi sebaliknya. Dalam wacana kelas, strategi interupsi digunakan untuk memperbaiki sikap bertutur siswa, volume suara bertutur siswa, cara bertutur siswa dalam diskusi, menghentikan kegaduhan di kelas, memperbaiki jawaban siswa, menghentikan keraguan siswa, memberikan penguatan, dan memberikan klarifikasi.

Penggunaan *overlapping* merepresentasikan kekuasaan lebih humanis daripada interupsi. *Overlapping* merupakan bentuk respons penyelesaian positif atau negatif, tetapi tidak melanggar giliran tutur. *Overlapping* digunakan untuk memperbaiki kesalahan jawaban siswa, memberikan penguatan positif terhadap perilaku siswa, mengatasi kebingungan siswa terhadap substansi pembelajaran, dan untuk melakukan konfirmasi materi pembelajaran.

Dalam wacana kelas, kekuasaan memiliki sejumlah fungsi, yakni fungsi untuk tindakan preventif, suportif, dan korektif. Fungsi-fungsi kekuasaan dalam wacana kelas tidak hanya terbatas untuk menegakkan disiplin di sekolah. Selain untuk penegakan disiplin, ada fungsi-fungsi lain dari kekuasaan dalam wacana kelas. Terkait dengan tindakan preventif, kekuasaan difungsikan untuk mencegah terjadinya pelanggaran disiplin, mencegah terjadinya hambatan dalam proses pembelajaran, mencegah ketidakterediaan kelompok dalam pelaksanaan pembelajaran, mencegah ketidakterediaan sarana pembelajaran, mencegah terjadinya kesalahan konsep, mencegah ketidakterampilan siswa dalam memahami lambang/rumus/istilah, mencegah ketidakefektifan pelaksanaan diskusi, mencegah kecerobohan dalam melakukan praktikum, dan mencegah keterlambatan atau kesalahan dalam mengerjakan tugas.

Terkait dengan tindakan suportif, kekuasaan difungsikan untuk memberikan motivasi agar siswa menjadi anak pintar; memberikan penguatan agar siswa berani bertanya, berpikir kritis, dan menampilkan gagasannya; memberikan penguatan kepada siswa yang mampu menjawab pertanyaan dengan betul; mendorong siswa agar berani memberikan penilaian terhadap karya dan penampilan siswa lain; dan mendorong siswa agar menghasilkan karya atau tugas dengan baik.

Sementara itu, terkait dengan tindakan korektif, kekuasaan difungsikan untuk memperbaiki pelanggaran disiplin; menghentikan perbuatan siswa yang terlambat/tidak mengerjakan tugas; memperbaiki ketidaksiapan siswa melakukan diskusi; menghentikan kebiasaan siswa bertanya/menjawab pertanyaan secara berbelit-belit; menghentikan kebiasaan siswa melanggar aturan diskusi; memperbaiki kegiatan diskusi yang tidak berketentuan arah; memecahkan persoalan yang tidak terpecahkan oleh siswa; menghentikan kebiasaan siswa yang bertanya/menjawab pertanyaan dengan suara lemah; menghentikan kegaduhan di kelas; dan menghentikan kebingungan siswa dalam memahami substansi pembelajaran.

7.2 Simpulan

Dari gambaran umum temuan tersebut dapat ditarik beberapa simpulan berikut ini. Kekuasaan merupakan bagian integral wacana kelas. Penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas dipengaruhi oleh dimensi-dimensi sosial-budaya yang membangun wacana kelas. Penggunaan tindak direktif, asertif, dan ekspresif dalam wacana kelas merepresentasikan kekuasaan dengan kadar dominasi tertentu. Kadar dominasi dari ketiga tindak tutur berpengaruh terhadap legitimasi pemakai tindak tutur itu. Strategi pengendalian topik tuturan, interupsi, dan

overlapping merepresentasikan kekuasaan dengan kadar dominasi tertentu. Kadar dominasi kekuasaan dari masing-masing strategi itu berpengaruh terhadap legitimasi pemakaiannya. Penggunaan kekuasaan dalam wacana kelas mempunyai sejumlah fungsi, yakni fungsi preventif, fungsi suportif, dan fungsi korektif.

7.3 Saran

Terkait dengan temuan telaah ini ada pihak-pihak yang layak diberikan saran, antara lain guru, kepala sekolah, dan penelaah berikutnya. Bagi guru, temuan telaah ini dapat digunakan sebagai bahan masukan untuk merancang atau melaksanakan pembelajaran yang humanis. Sebagaimana telah dinyatakan dalam simpulan bahwa kekuasaan merupakan bagian integral wacana kelas. Dengan demikian, segala aktivitas pembelajaran yang dilakukan guru terkait dengan penggunaan kekuasaan. Dalam konteks itu, kekuasaan dapat digunakan untuk mengembangkan potensi siswa agar berkembang secara maksimal. Pengembangan potensi itu dapat dilakukan dengan melibatkan siswa secara aktif dalam perencanaan dan pelaksanaan pembelajaran. Dalam proses perencanaan pembelajaran, kekuasaan dapat digunakan untuk melibatkan siswa dalam menentukan materi pembelajaran, model pembelajaran dan model evaluasi yang akan digunakan. Kegiatan ini dapat dilakukan melalui analisis kebutuhan. Dalam proses pelaksanaan pembelajaran, kekuasaan juga amat potensial untuk mengembangkan potensi siswa. Pengembangan potensi itu dapat dicapai bila dalam proses pembelajaran guru menggunakan kekuasaan untuk mengakui kemampuan dan hak-hak siswa, menjunjung tinggi keadilan, dan memperhatikan keragaman siswa. Dalam proses pembelajaran, layak diciptakan suasana belajar yang menyenangkan yang dilandasi oleh nilai-nilai keterbukaan, keakraban, dan keadilan. Dalam proses pembelajaran layak diciptakan budaya komunikasi multiarah, dialogis bukan preskriptif, menghindari bentuk-bentuk perintah, intruksi, larangan, atau bentuk-bentuk tekanan yang membuat siswa pasif dan tidak bergairah belajar.

Bagi kepala sekolah, temuan telaah ini memberikan masukan untuk membangun iklim pembelajaran yang humanis di sekolah yang dipimpinnya. Dengan otoritas yang dipunyai, kepala sekolah dapat mengusahakan agar guru-guru menfungsikan kekuasaan untuk mengembangkan potensi siswa secara maksimal. Usaha itu dapat dilakukan melalui pengarahan dalam rapat-rapat dan ditindaklanjuti melalui *monitoring* kelas, dan petunjuk-petunjuk melalui surat edaran. Selain itu, kepala sekolah dapat melakukan kerja sama dengan lembaga terkait (misalnya perguruan tinggi) untuk mengadakan seminar atau pelatihan di sekolah tentang model pembelajaran yang menfungsikan kekuasaan untuk mengembangkan potensi siswa. Pelatihan tentang model-model pembelajaran kuantum, misalnya, dapat dilakukan oleh kepala sekolah dalam rangka membangun iklim pembelajaran yang humanis di sekolah yang dipimpinnya.

Bagi penelaah berikutnya yang tertarik dengan substansi telaah ini, temuan telaah ini memberikan masukan untuk merancang telaah yang akan dilakukan. Sebagaimana telah dipaparkan dalam temuan telaah ini bahwa kekuasaan juga digunakan dalam wacana kelas. Representasi kekuasaan dalam wacana kelas dapat diidentifikasi wujud, strategi, dan fungsinya. Di samping itu, representasi kekuasaan dalam wacana kelas dipengaruhi oleh dimensi-dimensi sosial-budaya. Untuk itu, para penelaah berikutnya dapat menentukan substansi masalah, situs telaah, dan ancangan telaah yang akan digunakan. Terkait dengan substansi masalah, penelaah berikutnya dapat meneliti representasi wujud, fungsi, dan strategi kekuasaan yang sama atau yang lain sehingga diperoleh gambaran hasil yang mungkin mendukung atau menolak hasil telaah ini. Terkait dengan situs telaah, penelaah berikutnya dapat mengambil situs telaah yang lebih beragam lagi, misalnya situs sekolah-sekolah yang berbeda latar belakang sosial-budaya. Terkait dengan ancangan telaah, para penelaah berikutnya dapat menggunakan ancangan telaah yang mensinergikan ancangan yang berbasis aspek pembahasan dan ancangan telaah yang memperhatikan dimensi-dimensi sosial-budaya dalam bangunan teori dan model analisisnya.

DAFTAR PUSTAKA

- Alwi, Hasan. 1992. *Modalitas dalam Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: Kanisius.
- Anderson, Benedict R.O'G. 1990. *Language and Power: Exploring Political Cultures in Indonesia*. Ithaca: Cornell University Press.
- Austin, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bach, Kent dan Robert M. Harnish. 1979. *Linguistic, Communication and Speech Acts*. London: The MIT Press.
- Bigge, Morris. 1982. *Learning Theories for Teachers*. New York: Harper & Row, Publishers.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1989. "Playing it Safe: The Role of Conventionality in Indirectness". Dalam Shoshana Blum-Kulka, Juliane House, Gabriele Kasper (Eds), *Cross-Cultural Pragmatics: Request and Apologies*. Nowood: Ablex Publishing Cooperation.
- Bourdieu, Pierre. 1994. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brown, George. *Pengajaran Mikro: Program Keterampilan Mengajar*. Terjemahan oleh L. Kaluge. 1982. Surabaya: Airlangga University Press.
- Brown, Gillian dan Yule, George. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, Penelope dan Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R dan Gilman, A. 1973. "The Pronouns of Power and Solidarity". Dalam Pier Paolo Giglioli (Ed), *Language and Social Context*. Harmondsworth: A Division of Penguin Books Ltd.
- Bublitz, Wolfram. 1988. *Supportive Fellow Speakers and Cooperative Conversation*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company.
- Cangelosi, James S. 1993. *Classroom Management Strategies: Gaining and Maintaining Students Cooperation*. New York: Longman.
- Charli, Linda. 1999. "Gender, Interpersonal Power, and Social Influence (Social Influence and Social Power: Using Theory for Understanding Social Issues)". <http://www.findarticles.com/cf-dls>, diakses 15 Januari 2002.
- Chaika, Elaine. 1982. *Language the Social Mirror*. Rowle: Newbury House Publishers, Inc.
- Coates, Jennifer. 1991. *Women, Men and Language*. London: Longman.

- Cook, Guy. 1989. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Coulthard, Malcolm. 1995. *An Introduction to Discourse Analysis*. London: Longman.
- Crain, William. 1992. *Theories of Development: Concepts and Application*. New Jersey: Prentice Hall.
- Crystal, David. 1991. *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Dahar, Ratna Willis. 1988. *Teori-teori Belajar*. Jakarta: Departemen Pendidikan dan Kebudayaan.
- Delors, Jacques dkk. *Belajar: Harta Karun di Dalamnya*. Terjemahan oleh W. P. Napitupulu. 1999. Jakarta: Komisi Nasional Indonesia untuk UNESCO.
- DePorter, Bobbi dkk. *Quantum Teaching*. Terjemahan oleh PT Mizan Pustaka. 2002. Bandung: Kaifa.
- Duranti, Alessandro. 2000. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eckert, Penelope dan McConnell-Ginet, Sally. 2003. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Edmonson, Willis. 1981. *Spoken Discourse: A Model for Analysis*. London: Longman.
- Eelen, Gino. 2001. *A Critical of Politeness Theories*. Manchester: St. Jerome Publisher.
- Eriyanto. 2000. *Kekuasaan Otoriter dari Gerakan Penindasan Menuju Politik Hegemoni: Studi atas Pidato-pidato Politik Soeharto*. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Fairclough, Norman. 1995. *Critical Discourse Analysis: The Critical Studi of Language*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. 1998. *Language and Power*. London: Longman.
- Fairclough, Norman. 1988. "Power and Language". Dalam Jacob L. Mey (Ed), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier.
- Freire, Paulo. *Pendidikan Kaum Tertindas*. Terjemahan oleh Utomo Dananjaya dkk. 1985. Jakarta: LP3ES.
- Freire, Paulo. *Politik Pendidikan: Kebudayaan, Kekuasaan, dan Pembebasan*. Terjemahan oleh Agung Prihanto dan Fuad Arif Fudianto. 2002. Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Fasold, Ralph. 1990. *Sociolinguistics of Language*. New York: Basil Balckwell.
- Finch, Geoffrey. 1998. *How to Study Linguistics*. London: Macmilian.
- Foster, Susan H. 1990. *The Communicative Competence of Young Children: A Modular Approach*. New York: Longman Inc.
- Foucault, Michel. *Power/Knowledge*. Terjemahan oleh Yudi Santoso. 2002. Jogjakarta: Bentang.
- Froyen, Len A. 1993. *Classroom Management: The Reflective Teacher Leader*. New York: Macmillan Publishing Company.

- Gibson, James L. dkk. *Organisasi, Perilaku, Proses*. Terjemahan oleh Nunuk Adiarini. 1996. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Graddol, David dan Swann, Joan. *Gender Voice*. Terjemahan oleh M. Muhith. 2003. Pasuruan: Pedati.
- Grice, H. Paul. 1975. "Logic and Conversation". Dalam Peter Cole dan Jerry L. Morgan (Eds), *Syntax and Semantics Volume 3: Speech Acts*. New York: Academic Press.
- Grimmell, Derek. 1998. "Effects of Gender-Role Self-Discrepancy on Depressed Mood". <http://www.findarticles.com/cf-dls/m2294/n3-4-v39/article.jhtml>, diakses 2 Maret 2003.
- Grosjean, Francois. 1982. *Life with Two Language: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grundy, Peter. 2000. *Doing Pragmatics*. London: Arnold.
- Gumperz, John J. 1992. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M.A.K. dan Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hall, Stuart. 2001. "Foucault: Power, Knowledge and Discourse". Dalam Margaret Wetherell dkk. (Eds), *Discourse Theory and Practice A Reader*. London: Sage Publications.
- Hatch, Evelyn. 1992. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holmes, Janet. 2001. *An Introduction to Sociolinguistics*. Harlow: Pearson Education.
- Hymes, Dell. 1974. *Foundation in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, Inc.
- Ibrahim, Abd. Syukur. 1994. *Panduan Penelitian Etnografi*. Surabaya: Usaha Nasional.
- Ibrahim, Abdul Syukur. 1996. "Bentuk Direktif Bahasa Indonesia: Kajian Etnografi Komunikasi". Disertasi tidak diterbitkan. Surabaya: Program Pascasarjana Universitas Airlangga.
- Islamy, Muh. Irfan. 1996. "Perilaku Kekuasaan Pemimpin Lokal: Suatu Kajian tentang Perilaku Kekuasaan Kontinum dan Interface Kepala Desa dalam Menangani Isu Pembangunan Desa". Disertasi tidak diterbitkan. Surabaya: Program Pascasarjana Universitas Airlangga.
- Kartomihardjo, Soeseno. 1993. "Analisis Wacana dengan Penerapannya pada Beberapa Wacana". Dalam Bambang Kaswanti Purwo (Ed), *PELBA 6*. Yogyakarta: Kanisius.
- Keifer, F. 1998. "Modality". Dalam Jakob L. Mey (Ed), *Concise Encyclopedia of Pragmatics*. Amsterdam: Elsevier.
- Krashen, Stephen D. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. London: Prentice-Hall International.
- Kridalaksana, Harimurti. 1984. *Kamus Linguistik*. Jakarta: Gramedia.

- Lee, Blaine. *The Power Principle*. Terjemahan oleh Arvin Saputra. 2002. Jakarta: Binarupa Aksara.
- Leech, Geoffrey. *Prinsip-prinsip Pragmatik*. Terjemahan oleh M. D. D. Oka. 1993. Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Levinson, Stephen C. 1985. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlejohn, Stephen. 2002. *Theories of Human Communication*. California: Wadsworth Publishing Company.
- Lindafors, Judith Wells. 1991. *Children's Language Learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- Lyons, John. 1995. *Linguistic Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lapoliwa, Hans. 1989. *Klasifikasi Pemerangkapan dalam Bahasa Indonesia: Tinjauan Sintaktik dan Semantik*. Yogyakarta: Kanisius.
- Mey, Jacob L. 1996. *Pragmatics: And Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Miles, Matthew B. dan Huberman, A. Michael. *Analisis Data Kualitatif*. Terjemahan oleh Tjetjep Rohendi Rohidi. 1992. Jakarta: Universitas Indonesia Press.
- Mossolder, Kevin W. 1998. "Relationship Between Bases Power and Work Reaction: The Mediatonal Role of Procedural Justice". http://www.findarticles.com/cf-dls/m4256/pl/article_jhtml, diakses 12 Maret 2003.
- McCarty, Michael. 2001. *Issues in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masden, Charles H. dan Masden, Clifford K. 1981. *Teaching/Dicipline: A Positive Approach for Educational Development*. Boston: Allyn and Bacon, Inc.
- Ninio, Anat dan Snow, Catherine E. 1996. *Pragmatic Development*. Colorado: Westview Press, Inc.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Obeng, Samuel Gyasi. 1999. "Grammatical Pragmatics: Power in Akan Judicial Discourse". Dalam *Pragmatics*. (IX), 2--9.
- Palmer, F. R. 1981. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Philips, Louise dan Jorgensen, Marianne W. 2002. *Discourse Analysis: As Theory and Method*. London: Sage Publication.
- Quirk, Randolp dkk., 1972. *A Contemporary English*. London: Longman.
- Rahardi, Kunjana. 2000. *Imperatif dalam Bahasa Indonesia*. Yogyakarta: Duta Wacana University Press.
- Richard, Jack C. *Tentang Percakapan*. Terjemahan oleh Ismari. 1995. Surabaya: Airlangga University Press.

- Robbins, Stephen P. dkk., 1994. *Organisational Behavior: Concepts Controversies & Applications*. New York: Prentice Hall.
- Ritzer, George dan Goodman, Douglas J. *Teori Sosiologi Modern*. Terjemahan oleh Ali Mandan. 2004. Jakarta: Prenada Media.
- Rusdiarti, Summa Reilla. 2003. "Bahasa, Pertarungan Simbolik, dan Kekuasaan". Dalam *Basis*, (11 dan 12): 32–40.
- Saville-Troike, Muriel. 1986. *The Ethnography of Communication*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sarup, Madan. *Post-Structuralism and Postmodernism*. Terjemahan oleh Medhy Agina Hidayat. 2003. Yogyakarta: Jendela.
- Schiffrin, Deborah. 1994. *Approaches to Discourse*. Oxford: Blackwell.
- Scwardzald, Joseph. 2001. "Gender, Self, Esteem, and Focus of Interest in the Use of Power Strategies by Adolescents in Conflict Situation". <http://www.findarticles.com/cf-dls/m0341/1-55/article.jhtml>, diakses 11 Januari 2003.
- Searle, John R. 1969. *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, John R. 2001. "Indirect Speech Acts". Dalam A. P. Martinich (Ed), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Searle, John R. 2001. "A Taxonomy of Illocutionary Acts". Dalam A. P. Martinich (Ed), *The Philosophy of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. McH. Dan Coulthard, R. M. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Slavin, Robert E. 2000. *Educational Psychology: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Soekanto, Suryono. 2002. *Sosiologi Suatu Pengantar*. Jakarta: PT Raja Grafindo Persada.
- Sperber, Dan dan Wilson, Deidre. 1998. *Relevance: Communication & Cognition*. Oxford: Blackwell Publishers Inc.
- Spradley, James P. 1980. *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Stone, Clarence. 1986. "Power and Social Complexity". Dalam Robert J. Wasté (Ed), *Community Power: Directions for Future Research*. London: Sage Publications.
- Stubbs, Michael. 1983. *Discourse Analysis: The Sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tannen, Deborah. 1994. *Gender and Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Thansoulas, Dimitros. 2001. "Language and Power in Education". http://www.developing_teachers.com/articles_tehtraining/power1dimitrios.html, diakses 10 Maret 2003.

ISBN 979-685-518-6



9 789796 855186 >